



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الثالث والأربعون (جزء ثالث) .. نوفمبر ٢٠١٣م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

- أ.د/ أحمد إسماعيل حجي .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- أ.د/ أحمد الضوي سعد .. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ.د/ أحمد حسن سيف الدين .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر.
- أ.د/ الحسين بن محمد شواط .. كلية التربية قونستنس.
- أ.د/ السيد محمد عبد المجيد .. كلية التربية جامعة دمياط مصر.
- أ.د/ بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ.د/ حسن سيد شحاته .. كلية التربية جامعة عين شمس.
- أ.د/حسن مصطفى عبد المعطى..كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ.د/ حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د/خديجة أحمد بخيت ..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ.د/ خليل يوسف الخليلي .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ.د/ رشدى أحمد طعيمة..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د/ زينب محمود شقير .. كلية التربية جامعة طنطا مصر.
- أ.د/سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ.د/سامية لطفي الأنصاري ..كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر.
- أ.د/ سعيد إسماعيل على أستاذ أصول التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ.د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية.
- أ.د/سلام سيد أحمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ.د/ سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ.د/ سهير كامل أحمد .. كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة مصر.
- أ.د/ صفية محمد احمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ.د/ عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ.د/ عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ.د/ عبد العزيز محمد عبد العزيز كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ.د/ عبد الله جمعة الكبسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ.د/ عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ.د/ عبد الله محمد الخطايب .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ.د/ علياء عبد الله الجندي .. جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- أ.د/ عمر سيد خليل .. كلية التربية جامعة أسيوط .. مصر.
- أ.د/ عواطف على شعير .. معهد البحوث التربوية جامعة القاهرة.
- أ.د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ.د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربيةجامعةالأسكندرية.
- أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي .. كلية التربية جامعة بغداد العراق.
- أ.د/ ماهر إسماعيل صبرى .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ.د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا.
- أ.د/محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ.د/ محمد عبد المجيد حزين .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ.د/ محمد نجيب مصطفى .. كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ.د/ محمود أبو النيل .. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ.د/ نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة دمار اليمن.
- أ.د/ وضيفة محمد أحمد أبو سعدة .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ.د/ يحي عطية سليمان .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر.

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيس التحرير :

• أ.د/ ماهر إسماعيل صبري .. جامعة بنها مصر.

مدير التحرير :

• أ.د / ناهد عبد الراضي محمد .. جامعة المنيا مصر

أعضاء هيئة التحرير :

• أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات .. جامعة أم القرى بمكة

• أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي كلية التربية جامعة بغداد العراق

• د/ عماد الدين الوسمي .. كلية التربية جامعة بني سويف

• د / عطيات محمد يس .. كلية التربية جامعة بنها مصر

• د/ صفاء عبد العزيز سلطان .. كلية التربية جامعة حلوان مصر

• د/ خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعة إربد الأردن

• أ/ فيصل عبد المطلب .. مدير النشر بمؤسسة الرشيد بالرياض

سكرتيرة التحرير :

• أ / مروة عبد الرازق عبد العزيز .. جامعة بنها .

ثمن النسخة : ٢٥ ريال سعودي أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي

أو ما يعادلها بجميع دول العالم.

الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريال سعودي للأفراد العرب ، ٧٥٠ ريال للمؤسسات العربية.

٢٠٠ دولار للأفراد ، ٢٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٤٣) الجزء الثالث :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
(١)	"الأطفال في صدر الإسلام رؤية إسلامية نفس تربوية اجتماعية" إعداد .. أ. د/ السيد محمد عبد المجيد عبد العال.	٢٨ - ١١
(٢)	"الخيال الإبداعي وعلاقته بالأسلوب المعرفي(الاعتماد- الاستقلال) عن المجال الإدراكي لدى الفائقين والمنخفضين تحصيلياً من تلاميذ المرحلة الابتدائية" إعداد .. د/ جمال الدين محمد الشامي .	٧٤ - ٢٩
(٣)	"دراسة التفاعل بين السقالات التعليمية ومستويات التحصيل على مهارات التفكير الرياضي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي" إعداد .. د / عبدالقادر محمد عبدالقادر السيد .	١٢٠ - ٧٥
(٤)	"الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة" (دراسة مقارنة) إعداد .. د/ عبير فوزي يوسف الهابط .	١٤٨ - ١٢١
(٥)	"المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لدى الطلاب المعلمين بكلية المعلمين جامعة الملك سعود" إعداد .. د / هشام بركات بشر حسين .	١٧٦ - ١٤٩
(٦)	"فعالية قصص الأطفال في تنمية بعض المفاهيم والسلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة السعودي" إعداد .. أ. د/ سحر توفيق نسيم .	٢١١ - ١٧٧
(٧)	<i>Teachers' Perceptions of Implementing Literature Circles in the EFL Classroom: A Case Study by : Dr. Nagwa Hamza Serag</i>	1-32

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة .. أسسها : أ. د / ماهر إسماعيل صبري أستاذ تعليم العلوم بجامعة بنيها بمصر وطيبة بالمدينة المنورة ، رئيس رابطة التربويين العرب .. المجلة تصدرها رابطة التربويين العرب المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالوطن العربي.

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 (بصفة مؤقتة) اعتبارا من يناير ٢٠١٢م .. يطبع من كل عدد ١٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية 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 مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة .

« تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانية وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس .

- ◀◀ تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- ◀◀ تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة .
- ◀◀ تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من أعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- ◀◀ تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- ◀◀ تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيتها للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- ◀◀ يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- ◀◀ 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 .
- ◀◀ ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- « 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 .
- « يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- « يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- « 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 ٥ نسخ منها لصاحب كل بحث منشور بها.
- « يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- « تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في أعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير .

لجان التحكيم للمجلة :

نخبة كبيرة من أساتذة التربية وعلم النفس أعضاء اللجان العلمية
لترقية أعضاء هيئة التدريس بمصر و الدول العربية

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 : ٢٠١٣/ ٣٢٣٦٦٣٣

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :

mahersabry2121@yahoo.com

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

<http://aae999.blogspot.com>

• مقدمة المجلة :

يقول المولى تبارك وتعالى في كتابه الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه وهو أصدق القائلين : اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) [العلق : ١-٥] .

وما أحوج أمتنا لأن تقرأ بعدما عز من يقرأ في أيامنا هذه ، وما أحوجنا لأن نتعلم ، ولأن نربي أنفسنا وأولادنا على حب العلم والتعلم .

ولأن كل تعليم وتعلم مبنيان في أساسهما على علم أكبر وأوسع يعرف بعلم التربية ، فحبذا لو تعلمنا عن التربية ، وقرأنا ما يخطه التربويون .

وقد شهدت السنوات الأخيرة طفرة كبيرة في علم التربية ، فتعددت مجالات هذا العلم ، وتخصصاته الفرعية ما بين : مناهج ، وطرق تدريس وأصول التربية والتربية المقارنة ، والإدارة التعليمية ، والتخطيط التربوي وعلم النفس التربوي والصحة النفسية والمدرسية ، وتكنولوجيا التعليم ...إلخ.

وصاحب هذا التعدد رغبة من كثيرين إلى الاستقلالية بشكل تام ، فتعامل هؤلاء مع تخصصاتهم ومجالات دراستهم بمعزل عن باقي فروع ومجالات علم التربية الأخرى ، ومع وجاهة هذا المنحى من وجهة نظر إقناع التخصص فإن المبالغة في ذلك قد يؤدي . عن قصد أو عن غير قصد . إلى مزيد من العزلة والتفتيت بين مجالات العلم الواحد ، الأمر الذي ينعكس بالسلب على وحدة علم التربية وروايته بمفهومه الشامل والمتكامل.

وتأكيدا لهذا المنحى قامت جمعيات تربوية غاية في التخصص تحمل مسميات ليس فقط مجالات رئيسة في علم التربية ، بل أيضا ظهرت جمعيات تحمل أسماء بعض المجالات تحت الفرعية لفرع رئيس من علوم التربية . وقد تبارت تلك الجمعيات في إصدار مجلات علمية محكمة لنشر بحوث ودراسات أعضائها كل في مجال اهتمامه .

وإيماننا بالوحدة والاتحاد في زمان سادت فيه الفرقة ، ورغبة في التعامل مع علم التربية بمجالاته الفرعية بشكل متكامل جاء الهدف من إصدار تلك المجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس لتتيح نشر أي بحث أو دراسة في أي مجال فرعي أو رئيس من مجالات وتخصصات علم التربية في وطننا العربي العزيز .

• مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الثالث والأربعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي الجزء الثالث من هذا العدد سبعة بحوث : أولها بعنوان : "الأطفال في صدر الإسلام رؤية إسلامية نفس تربوية اجتماعية" إعداد .. أ. د/ السيد محمد عبد المجيد عبد العال .

وثانيها بعنوان : "الخيال الإبداعي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (الاعتماد-الاستقلال) عن المجال الإدراكي لدى الفائقين والمنخفضين تحصيليا من تلاميذ المرحلة الابتدائية" إعداد .. د/ جمال الدين محمد الشامي .

وثالثها بعنوان : "دراسة التفاعل بين السقالات التعليمية ومستويات التحصيل على مهارات التفكير الرياضي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي" إعداد .. د / عبد القادر محمد عبد القادر السيد .

ورابعها بعنوان : "الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة" (دراسة مقارنة) إعداد .. د/ عبير فوزي يوسف الهابط .

وخامسها بعنوان : "المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لدى الطلاب المعلمين بكلية المعلمين جامعة الملك سعود" إعداد .. د / هشام بركات بشر حسين .

وسادسها بعنوان : "فعالية قصص الأطفال في تنمية بعض المفاهيم والسلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة السعودي" إعداد .. أ. د/ سحر توفيق نسيم .

وسابعها بعنوان : " *Teachers' Perceptions of Implementing Literature Circles in the EFL Classroom: A Case Study* .. إعداد : د / نجوى حمزة سراج .

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 بأي 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:

”الأطفال في صدر الإسلام رؤية إسلامية نفس تربوية اجتماعية ”

المصادر:

أ. د/ السيد محمد عبد المجيد عبد العال
أستاذ الصحة النفسية ووكيل كلية التربية جامعة دمياط

” الأطفال في صدر الإسلام رؤية إسلامية نفس تربوية اجتماعية ”

أ . د/ السيد محمد عبد المجيد عبد العال

• مقدمة :

فرضت المتغيرات المعاصرة على الإنسان عامة، وعلى المسلم خاصة تحديات صعبة، ولا يجد مفرًا من مواجهتها، وتتمثل هذه التحديات في التقدم العلمي الهائل، والانفجار المعرفي، والتقدم التكنولوجي، وثورة الاتصالات، وثورة التكتلات الاقتصادية، والاتجاه نحو سياسة الاقتصاد الحر. والعولمة، وكثرة التنقلات والتحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والانفلات الأخلاقي واضطراب القيم واهتزازها وضعف الوازع الدين والأخلاقي وغياب الضمير. (إبراهيم الشافعي، ٢٠٠٦، محمد مجاهد والمتولي بدير، ٢٠٠٧: ١١٤ - ١٢٥). ومن ثم ظهرت سلوكيات لم تكن موجودة في مجتمعنا، كالإدمان والألفاظ النابية والسلوك العدواني والعنف، وظاهرة أطفال الشوارع. (محمود محمود، ٢٠٠١: ١٣١ - ١٣٧)

وتأسيساً على ما سبق، فإن الخروج من هذه الأزمة والتغلب على هذه التحديات، قد يكون في تطبيق أساليب الرسول ﷺ في تربية الأطفال. (سيد عثمان، ٢٠٠٠: ١٩٤ - ١٩٥)

وأساليب الرسول ﷺ في تربية الأطفال هي الطرق المتنوعة والكفايات المناسبة والمواقف المؤثرة التي استخدمها الرسول ﷺ في تربية الأطفال مثل التربية بالقُدوة، والموعظة، وغيرها، سواء وردت في القرآن الكريم، أو في السنة النبوية الشريفة. هذه الأساليب التربوية الفريدة خلقت من العربي الفظ الغليظ، يعلم الدنيا مكارم الأخلاق وأصول الحياة المدنية العريقة، ويعتز بإسلامه لا يتأثر بتيارات خارجية تغير من سلوكه القويم أو تضعف اعتقاده المكين، وضربوا أروع الأمثلة في الثبات على الحق وحب الخير للآخرين، متأثرين بنبيهم.

وتعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل الإنسان ففيها تنمو القدرات وتتضح المواهب والقابلية للتوجيه والتشكيل حيث يرسى فيها أساس شخصية الفرد و يكتسب فيها عاداته لذلك لقيت قضية الطفولة على مر العصور عناية من قبل المربين والمهتمين فهذه المرحلة أساس لكل المراحل التالية (إبراهيم الزهيري: ٢٨٦، ١٩٩٤ - ٣٠٨)

من أجل ذلك دارت العديد من الدراسات والبحوث والكتابات والمؤلفات التي اهتمت بتربية الأطفال في صدر الإسلام وخاصة في عهد الرسول الكريم فأمينة سيد عثمان (١٩٩٠): قامت بتوضيح أساليب تربية الطفل المسلم وأراء المفكرين الإسلاميين في ذلك، ومراحل النمو الديني في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة.

وحاول عبد الناصر زكي بسيوني (١٩٩٢): توضيح أساليب التربية في عهد الرسول ﷺ مثل الحوار، القدوة، والمحاضرة والخطابة، والمراسلة، والكتابة، والسؤال

والمناظرة، وضرب المثل والمحاكاة والقصة، والتلقين والتمثيل باليد والرسم والإيضاح، والأثر العميق الناتج عنها، والحديث عن سماتها وأماكنها، وصفات القائمين بها والمتلقين لها. والانطلاق والارتباط بروح الإسلام ومراعاة الفروق الفردية، وحرصها على ربط التعليم النظري بالتطبيق، ومراعاة اختيار المكان والوقت المناسبين للتعليم وإتاحة الفرصة للمتعلمين للمشاركة في النقاش والمحاورة.

وتحدث محمد حسين قنديل (١٩٩٢): عن المساواة بين الأطفال في العطايا كأحد أساليب التنشئة والتربية من خلال الأحكام الفقهية، وأكد على :
 « أن الإسلام يحرص كل الحرص على سلامة الأسرة المسلمة ولهذا أوجب على الآباء إقامة العدل والمساواة بين الأطفال في العطايا.
 « التفضيل بين الأطفال في العطية يؤدي إلى الحقد والكرهية بينهم.
 « يجوز تفضيل بعض الأطفال على بعض لمبرر شرعي كالعجز الدائم أو الانشغال بالعمل الديني.
 « العطية من الأب أثناء حياته لا تسمى ميراثا ولهذا يسوى فيها بين الذكور والإناث.

وتناول خالد أحمد الشنتوت (١٩٩٥): تربية الروح عند الطفل والوسائل التي يمكن بها تربية هذه الروح مثل القدوة الحسنة، الأناشيد، قصص الأنبياء، السيرة، العبادات، الأذكار والقرآن الكريم. وأكد على أن الآباء قد أهملوا التربية الروحية لأطفالهم، ومن ثم ظهرت أجيال مختلة التوازن، ووصل الواقع الإسلامي إلى حالة من الوهن، ومن ثم وجب علينا أن نربي أطفالنا تربية إسلامية متوازنة، فنقدم للأمة مسلمين صالحين يساهمون في إعادة بناء مجتمعنا المسلم.

وحاولت أمل صبري عرفة الكومي (٢٠٠٢): التعرف على التوجيهات التربوية في القرآن الكريم للأسرة في تربية الطفل ومدى التزام الأسرة المصرية بهذه التوجيهات التربوية والكشف عن الأساليب والوسائل التي من شأنها أن تساعد الأسرة المصرية على الالتزام بهذه التوجيهات، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأزواج والزوجات، في المعاشرة بالمعروف بين الزوجين، لصالح الزوجات، وفي القدوة الحسنة لصالح الأزواج، وفي حق اللعب لصالح الأزواج.

واهتم أزما أمطار (٢٠٠٣) Uzma Amzar بالتربية الإسلامية، وتاريخ المدارس مع تعليقات حول المناهج وطرق التدريس، وألقى الضوء على دور المسجد في التربية، وشدد على أن التربية الإسلامية تهدف إلى إعطاء معنى للحياة وإثرائها بنور الإيمان، لتقوية وتقديم المجتمعات الإسلامية، وأن التربية الإسلامية قادرة على أن تخلق مجتمعا متحضرا إذا بدأنا بتعليم الأطفال القرآن الكريم، وعدلنا المناهج لتشمل كل الفئات وتم إعداد المعلمين إعدادا معاصرا مع استخدام الأساليب التربوية الإسلامية في التعليم.

وقامت غنيوة سليمان رحومة العميري (٢٠٠٥) بتوضيح مظاهر اهتمام الرسول ﷺ بالأطفال، وإبراز أسس تربية الطفل في الحديث النبوي، والكشف عن الأساليب التي أتبعها رسول الله ﷺ في تربية الطفل، ووضع تصور للمتطلبات التربوية اللازمة لتهيئة المناخ الجيد لرعاية الطفولة، أكدت على ضرورة تعليم اللغة العربية للأطفال وإتباع أسلوب القصة يساهم في تربية الطفل على المبادئ الإسلامية .

وحاولت أسما أفسارودين (٢٠٠٥) Asma Afsarudding: التعرف على فلسفة التربية الإسلامية وتوضيح أهمية العلم والتعلم في الإسلام، والحديث عن المراكز الأولية للتربية الإسلامية، مثل المسجد النبوي الشريف، ثم المدارس وبرامجها وتمويلها وطرق التدريس بها، والمواد الدراسية مثل علوم القرآن، والحديث. وأكدت على أن فلسفة التربية الإسلامية لا بد أن تقوم على غرس المثل والقيم الإسلامية، وتعلم العلوم الدنيوية والمدنية، أنه لا بد أن تتغير أساليب وطرق التدريس لتواكب التغيرات العصرية، ولا ينبغي أن تركز على الجانب العملي والتطبيقي ليظهر المسلم إسلامه من خلال سلوكه وعلاقاته ومعاملاته.

واقترح وليد إبراهيم سعد قنديل (٢٠٠٨): صياغة رؤية مقترحة لتفعيل دور التربية الدينية الإسلامية في إكساب بعض القيم الإسلامية في نفوس الأطفال للتفاعل مع المتغيرات التي يفرضها النظام العالمي الجديد ومواجهة مخاطره وتحدياته. وركز على أن قيم الإيمان والنظافة والطاعة والصدق والتعاون والنظام والعدل والعلم من أهم القيم الدينية التي يمكن تنميتها.

وللأطفال أهمية بالغة في حياة البشر حيث أنهم رجال الغد وشباب المستقبل وحماة الدين وروعة الدين (فاروق فليه والسيد عبد المجيد، ٢٠٠٣)، والأطفال من أجل نعم الله، ولقد أجزل الله عز وجل العطاء لكل من صبر على تربية أولاده وأكرمهم ورعاهم حسن الرعاية، فقد روى مسلم عن أنس رضي الله عنه: أن رسول الله ﷺ قال: "من عال جاريتين حتى تبلغا، جاء يوم القيامة أنا وهو كهاتين، وضم أصابعه".

وتأتي أهمية الأطفال في صدر الإسلام من أنها تعتمد على ركيزتين أساسيتين هما القرآن الكريم والسنة النبوية المشرفة، ومن ثم فإنها بذلك تنأى و تترفع عن كل نقص وعيب وجور. ولها قدسيته الخاصة وتتمثل أهميتها في النقاط الآتية:

- « تحدث على العلم والتعلم والطهر.
- « توضيح المنهج الذي تربي عليه الصحابة الكرام وأبنائهم.
- « توجه مواهب وطاقات المتعلم وتعمل على تنميتها.
- « تكسب المتعلم الأخلاقيات والقيم والتعاليم الصحيحة.
- « تسعى إلى تهذيب الاستعداد والقدرات والغرائز والدوافع وإشباعها بالطريقة المشروعة. (إبراهيم الدعليج، ٢٠٠٧: ٢٧ - ٣٠)

من أجل ذلك أمر المسلمون أن يعلموا أولادهم الصلاة والوضوء لها و يدرّبوهم عليها و يؤدّبوهم بها ليسكنوا إليها و يألفوها و هم لابد لهم إذا علموهم الصلاة أن يعلموهم من القرآن ما يقرؤنه فيها (أحمد فؤاد الأهواني ١٩٨٠: ٢٧٨)

وبناء عليه فإن العناية بالطفولة ضرورة حتمية، لتخليص الطفولة بصفة عامة من التهديد والضيق، بين شهوات الآباء والأمهات، وتهافتهم على المادة، وبين النظم المادية والإباحة والتدليل والميوعة، ولإنقاذ الطفولة في الشعوب النامية والضعيفة خاصة العربية والإسلامية من الخنوع والذل وويلات الجوع، والاستسلام لطغيان الظلم والاستبداد، وذلك بما تفرسه التربية الإسلامية في الإنسان من العزة والشعور بالكرامة، بل الاستماتة في سبيلها، مهما أحاطت به الشدائد. (عبد الرحمن النجلاوي، ١٩٧٩: ١٩)

وللعلم أنه لا توجد هناك طريقة واحدة تصلح لتحقيق أهداف العناية بالأطفال في صدر الإسلام، حيث يأتي ذلك تبعاً لتفاوت مستويات الأفراد، واختلاف قدراتهم واستعداداتهم، وتباين احتياجاتهم ورغباتهم، بالإضافة إلى أن ذلك يتأثر باختلاف الظروف والبيئات التربوية والتعليمية، قديمه كانت أو حديثة، طالما أنها تعمل على تحقيق الأهداف المنشودة، وتسهم في الوصول إلى الغاية المرجوة، شريطة ألا تتعارض أو تتنافس مع ما جاءت من تعاليم الدين الحنيف وضوابط الشريعة الإسلامية السمحة.

مما سبق يتضح جلياً أهمية العناية بالطفولة في صدر الإسلام فهي تبين المنهج النبوي في التربية، والذي استخدمه الرسول ﷺ مع صحابته الكرام وأبناء الصحابة و أبناء فاطمة الزهراء وتسير عليه أمته. كما أنها تدعو وتحث على العلم والتعلم؛ إذ أن الله سبحانه وتعالى أرسل رسوله معلماً للناس كافة. وتنمي مواهب وقدرات المتعلم. وهي أيضاً تكسب المتعلمين القيم والمعتقدات الإسلامية الصحيحة، وتبين شرع الله للمتعلم وتهذب استعداداته ودوافعه وغرائزه، وتأمّره بإشباعها بالطريقة الشرعية .

• مصادر العناية بالطفولة في صدر الإسلام :

١- القرآن الكريم :

و هو كلام الله، نزل منجماً أي متفرقاً طبقاً للأحداث والوقائع، على سيدنا محمد ﷺ عن طريق الوحي جبريل، ومن قرأ القرآن فهي عبادة مقبولة ومحبة إلى الله عز وجل، كما أنه الدستور الإسلامي الملىء بالإرشاد والتوجيه والوعظ، والنصح وهو المكتوب في المصاحف الذي بين أيدينا، وهو محفوظ من الخلل فقد تعهد الله سبحانه وتعالى بحفظه: (إِنَّا لَنَحْنُ ذِكْرٌ وَإِنَّا لَهُ لَنَحْفِظُونَ) . (الحجر، آية ٩)

• ويتميز أسلوب القرآن الكريم بـ :

« الجمع بين العقل والإقناع والعاطفة مقروناً بإثارة العواطف والانفعالات الإنسانية، فهو بذلك يربي العقل والعاطفة معاً، متمشياً مع فطرة الإنسان

في البساطة وعدم التكلف، وطرق باب العقل مع القلب مباشرة، ويبدأ القرآن مع المحسوس المشهود المسلم به، كالطر، والرياح، والنبات، والرعد، والبرق.. ثم ينتقل إلى استلزام وجود الله وعظمته وقدرته وسائر صفات الكمال. (عبد الرحمن النجلاوي، ١٩٧٩: ١٩)

« والتدرج في التربية والمنع مثل: التدرج في التشريع، فعند تحريم الخمر، بدأ أولاً بتوضيح منافعها ومضارها، ثم حرمها عند الصلاة، ثم حرمها نهائياً. وكذلك معاملة الأعداء، تدرج التشريع فيها من عفو وإعراض عن الجاهلين، وصبر على أذاهم، ثم الإذن بالقتال للدفاع عن النفس، وهكذا .

٢- السنة النبوية المطهرة :

السنة النبوية الشريفة هي كل ما ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم من قول أو فعل أو تقرير أو صفة خلقية أو خلقية أو سيرة . وما اشتملت عليه سنة النبي ﷺ من تعاليم، وتوجيهات ودروس تربوية إنما هي مصدر غني وفريد، معصوم من كل زيغ ويريء من كل عيب، وهي برغم كل التغيرات والتقلبات الفكرية والعقائدية والحضارية، صالحة ومطلوبة إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها.

• خصائص التربية النبوية :

من خصائص التربية النبوية ما يلي:

« العالمية: فسيدنا محمد ﷺ، أرسل للناس، كافة فهو الرسول الخاتم الذي أقام الله به الإسلام، فرسالته وتربيته عامة، لا تخص قوماً دون غيرهم ولا جنساً دون آخر.

« ربانية: وتعني: ربانية المصدر والغاية.

لأن الله سبحانه وتعالى أرسل رسوله للناس ليعلّمهم ويربيهم فقال سبحانه: (كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِنْكُمْ يَتْلُوا عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ) (البقرة، آية ١٥٠)

وهي ربانية الغاية (قُلْ إِنْ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ۝ لَا شَرِيكَ لَهُ ۚ وَبِذَلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُسْلِمِينَ) (الأنعام، آية ١٦٢)، (وَأَنْ لَيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَىٰ ۚ وَأَنْ سَعْيُهُ سَوْفَ يَرَىٰ ۚ ثُمَّ يُجْزَاهُ الْجَزَاءَ الْأَوْفَىٰ ۚ وَأَنْ إِلَىٰ رَبِّكَ الْمُنْتَهَىٰ) (النجم، آية ٣٩ - ٤٢).

« شاملة: الله سبحانه وتعالى خلق الإنسان بكل جوانبه، فلا ريب في أن التربية التي أرادها الله سبحانه وتعالى لهذا الإنسان تشمل كل الجوانب، فهي تتعامل مع الإنسان ككائن بشري بكل مكوناته، عقله، بدنه، نفسه، روحه، وكل مكون من هذه المكونات لا بد له من رعاية وعناية مستمرة حتى يصل الإنسان إلى حالة التوازن لكي يؤدي دوره في الحياة بكفاءة وإتقان.

« الواقعي: فالتربية النبوية ليس لها بالأوهام أو الخيال سبيل، وإنما شغلها الشاغل الواقع وما يحدث فيه. والمربي الأول ﷺ يربي الإنسان ويعطيه كل ما يحتاجه إليه من فطنته وحسن تصرف، وحكمه وحنكه، وصدق سريرة وعزم

في حزم ، وشريعة غراء ، وحدود واضحة ، وكل ذلك ليتعامل مع الواقع ، ويؤثر فيه بما علمه الرسول المربي.

«التوازن : التربية النبوية تربيته متوازنة أي أنها: " تنمي جميع طاقات الإنسان وقدراته، وتحتة على أن يستغلها في طاعة الله ورسوله، وهي توازن أيضا بين عبودية الإنسان المطلقة لله، ومقام الإنسان الكريم في الأرض. وتوازن بين مصادر المعرفة، وبين التلقي من الوحي والنص والتلقي من الكون والحياة، فما جاء من قبل الوحي لا يتعارض مع مطالب الإنسان فيما يتلقاه من معطيات الحياة". (سيد قطب، ١٩٨٢: ١١٤ - ١١٦). فهي تراعى جميع جوانب الإنسان بتوازن، فلا تقتصر على جانب دون الآخر، كما توازن بين الدنيا والآخرة. (عدنان الحفظي، ٢٠٠٦: ٢٥)

« مستمرة ومتجددة : تتصف التربية النبوية بالدوام والاستمرارية، فهي موجودة مدي الحياة من المهد إلى اللحد، وتستمر التربية بحسب الأحكام الشرعية تتعلق بالمولود والرضيع والصبي اليافع والشاب والراشد والرجل والكهل والعجوز. فهي مستمرة إلى نهاية العمر.

« أخلاقية : النبي الأكرم ﷺ هو مصدر الأخلاق الفاضلة، وتربيته تتصف بصفاته ، فهي تراعى وتنمي القيم الأخلاقية، عن أبي هريرة رضي الله عنه قال رسول الله ﷺ " إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق " .

« مما سبق يبدو واضحا أن الركيزتين اللتين تركز عليهما التربية النبوية، القرآن الكريم والسنة النبوية، وأنهما لدليلان بينان على أن التربية النبوية هي الرائدة في مجال التربية العالمية.

• الطفولة في عهد الرسول ﷺ :

الطفل هو مجال وحقل التربية، فالطفولة أساس المراحل التالية (حامد زهران، ٢٠٠٥) : (Mukhina, 1984) ولأهمية الطفل تحدث القرآن الكريم عنه في مواضع كثيرة منها : (وَإِذَا بَلَغَ الْأَطْفَالُ مِنْكُمْ الْحُلُمَ فَلْيَسْتَعِذُوا كَمَا أَسْتَعِذُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ). (النور، آية ٥٩)

وقال تعالى ﷻ وَقُلْ لِلْمُؤْمِنَاتِ بَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَارِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَلْيَضْرِبْنَ بِخُمُرِهِنَّ عَلَى جُيُوبِهِنَّ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا لِبُعُولَتِهِنَّ أَوْ آبَائِهِنَّ أَوْ إِخْوَانِهِنَّ أَوْ بَنِي إِخْوَانِهِنَّ أَوْ بَنَاتِ أَخَوَاتِهِنَّ أَوْ نِسَائِهِنَّ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُنَّ أَوِ التَّابِعِينَ غَيْرِ أُولِي الْإِرْبَةِ مِنَ الرِّجَالِ أَوِ الطِّفْلِ الَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُوا عَلَى عَوْرَتِ النِّسَاءِ وَلَا يَضْرِبْنَ بِأَرْجُلِهِنَّ لِيُعْلَمَ مَا يَخْفَيْنَ مِنْ زِينَتِهِنَّ وَتَوْبُوا إِلَى اللَّهِ جَمِيعًا أَيُّهُ الْمُؤْمِنُونَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ. (النور، آية ٣١)

وتتمد مرحلة الطفولة من الميلاد و حتى اثنتي عشر سنة من عمر الإنسان وهي من أهم مراحل التكوين ونمو الشخصية ، وهي مجال إعداد وتدريب

الإنسان للقيام بالدور المطلوب منه في الحياة، ودوره في الأرض هو أعظم دور، اقتضت طفولته مدة أطول، ليحسن إعداده وتربيته للمستقبل، ومن هنا كانت حاجة الطفل شديدة للازمة أبويه في هذه المرحلة من مراحل تكوينه، وفترة الطفولة بحضانة الإنسان طويلة نسبياً (محمد لبيب، ١٩٧٩، سهام جبار، ١٩٩٧ : ٩٦).

ومنذ اللحظة الأولى التي يستقبل فيها الوالدان المولود، والرسول يقدم الوصايا التربوية لهما مثل:

الأذان في أذنه اليمنى والإقامة في أذنه اليسرى، والدعاء، وتحنيك المولود، وتسميته، وحلق شعره، والعقيقة، والختان، والرضاعة إلى الحولين والفظام.

وبعد الرضاعة يبدأ الطفل شيئاً فشيئاً الاعتماد على نفسه، وهنا لابد من تعهد الطفل، وتعليمه تعليماً يحفظ عليه دين الله، ويبعده عن شياطين الإنس والجن، (فعن عبد الكريم بن أمية قال: كان رسول الله ﷺ يعلم الغلام من بني هاشم إذا أفصح، سبع مران، وقل الحمد لله الذي لم يتخذ ولداً...) يعلمهم ﷺ التوحيد فيشبهون عليه، والأمر هنا ليس في ترديد الكلام، وإنما الأسرار الإلهية التي جعلها الله في الكلام، هي التي تسري في قلوب الأولاد فتملأها إيماناً ويقيناً وثباتاً على دين الله، ثم من الذي يلقي ويعلم؟ إنه رسول الله ﷺ، فقد جعل الله عز وجل في ذات رسوله البشرية أسراراً كثيرة، وله تأثير قوي في شخص كل من يتعامل معه. (أبو بكر الصنعاني ومصنف عبد الرزاق، ١٩٩٢ : ٣٣٤)

وقال رسول الله ﷺ : أدبوا أولادكم على ثلاث خصال، حب نبيكم، وحب آل بيته، وتلاوة القرآن. وفي هذا الحديث بين الرسول ﷺ ما ينبغي على الوالدين تأديب أولادهم عليه .

وعندما يبلغ الطفل السادسة ينضج عقله وتكثر حركته الفاعلة، ويكون الأصدقاء الذين يصول ويجول معهم، وتحلو المغامرات في هذا السن، وتذكرنا التربية النبوية بدورنا ومسئولياتنا تجاه الأسرة، فيقول رسول الله ﷺ : كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته، الإمام راع ومسئول عن رعيته، والرجل راع في أهله وهو مسئول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها وهي مسئولة عن رعيته، والخادم راع في مال سيده وهو مسئول عن رعيته.

ويؤكد الإسلام على حقوق الأولاد في ثبوت النسب والرضاع والحضانة . (محمد عبد الفتاح الشهاوى ١٩٨٠ : ٣٧)

ومن هذه المسئولية الحرص على تعليم الأطفال الصلاة ومتابعة أدائهم لها، فعن عبد الله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهما قال: قال رسول الله ﷺ : مروا أبناءكم بالصلاة وهم أبناء سبع، واضربوهم عليها وهم أبناء عشر، وفرقوا بينهم في المضاجع.

والحديث يشير إلى الاهتمام بأمر الصلاة وحث الأولاد على أدائها ومتابعة الوالدين لهم حتى تكون الصلاة عادة محببة لهم، وليس المقصود ضرب الأولاد

وإجبارهم على العبادة، وتتجلى الحكمة النبوية في تعليم الصلاة، فيحثنا على أن نأمر أولادنا بها وهم أبناء سبع، ونصبر عليهم، ونصطحبهم معنا إلى المساجد، ونحببهم في صلاة الجمع والأعياد ونظل بهم حتى تكون عادة عندهم، فإذا تغلب الشيطان عليهم ولم يصلوا حتى وصلوا إلى سن العاشرة، فالأمر هنا يلزم العقاب إذا لم يؤدوها، وذلك لأن الفترة المقبلة في حياتهم فترة حرجة، وهي مرحلة المراهقة، فإن لم يكن الولد قد تعود الصلاة في عمره من السابعة إلى العاشرة، سيكون من الصعوبة بمكان أن تعود الصلاة فيما بعد، ستأتي عليه تغيرات جسمية ونفسية وعقلية، قد لا يستطيع معها المداومة على الصلاة. ثم يأمرنا ﷺ بالتفريق بينهم في المضاجع، وفي ذلك حكمة بالغة إذ أن النمو الجسمي عند الأولاد يزداد وعدم التفريق بينهم في المضاجع قد يؤدي إلى ممارسات سيئة لا تحمد عقباها، فالتفريق بين الأولاد في المضاجع من شأنه أن يظل حياء الصغار قويا سائدا وتنتشر العفة ويهيمن الأدب على تصرفات وممارسات الأطفال.

وعلىنا أن نعلم أطفالنا غض البصر حتى يكون غض البصر عادة ثابتة في حياتهم، ويكون سببا في حفظهم من الرذيلة، وهنا دعوة لكل أب حريص على سلامة أسرته وأخلاق أولاده، أن يلاحظ سلوكهم بصفة مستمرة، وسلوك رفاقهم الذين يسمرون معهم ويقضون معهم معظم أوقاتهم، فقد يتأثرون بهم تأثرا غير محمود، فإذا كانت المراقبة والملاحظة واعية ومستمرة يستطيع الأب أن يتفادى الأخطار قبل وقوعها. (خالد العك، ١٩٩٩: ١٢)

وكان ﷺ يشجع الأطفال على اللعب ويشاركهم فيه، فعن عبد الله بن الحارث رضي الله عنه قال: كان رسول الله ﷺ يصف عبد الله وعبيد الله بني العباس رضي الله عنهم ثم يقول: من سبق إلى فله كذا وكذا، قال فيستبقون إليه، فيقعون على صدره وظهره فيقبلهم ويلتزمهم. (عبد الله ناصح علوان، ط: ٣٨: ٢٠٠٢)

يدل هذا الحديث على أهمية ملاطفة الأطفال التي أدت إلى محبته ﷺ، وما كان ذلك الحب من فراغ، وإنما زرعه فيهم ﷺ بجمال حركاته وبكمال سكناته وحسن أخلاقه ﷺ، عن أنس رضي الله عنه قال: كان رسول الله ﷺ أحسن الناس خلقا، وكان لي أخ يقال له: أبو عمير، وهو فطيم: كان إذا جاءنا قال: يا أبا عمير، ما فعل النغير؟ لنغر كان يلعب به، وربما حضرت الصلاة وهو في بيتنا، فيأمر بالبساط الذي تحته فيكنس ثم ينفخ، ثم يقوم ونقوم خلفه فيصلي بنا.

حتى الطفل الفطيم يداعبه ﷺ، ينادي الطفل باسمه، والنداء النبوي كله رحمة وشفقة، فهو الذي وصفه ربه الرؤوف الرحيم، الطفل يلعب بطائر صغير، فيسأله ﷺ عن طائره، وكان حريص حتى على أطفال المخالفين في الشرع حتى من عقاب الله. عن أنس رضي الله عنه قال: كان غلام يهودي يخدم النبي ﷺ فمرض، فأناه ﷺ يعوده، فقعد عند رأسه، فقال له: أسلم، فنظر إليه أبيه وهو عنده، فقال أطع أبا القاسم، فأسلم، فخرج ﷺ وهو يقول الحمد لله الذي أنقذه من النار.

وكان الرسول يستخدم في تربية الأطفال القدوة الحسنة، والتربية بالمداعبة، والتربية بالترغيب والترهيب، والتربية العملية، والأسلوب التجريبي، والتربية بالقصة، والتربية بضرب الأمثال، والتربية بالموعظة، والتربية بالأسئلة والحوار، والتربية بالعادة، والتربية بالملاحظة، والتربية بالعقوبة، وطريقة القياس والموازنة وغيرها.

ومن ثم عدد العلماء أساليب التربية الإسلامية مثل : أساليب التربية العقلية، وأساليب التربية الروحية، وأساليب التربية الجسمية، وأساليب التربية الأخلاقية، وأساليب التربية الجمالية، وأساليب التربية الاجتماعية، وأساليب التربية السياسية. (علي محمود، ١٩٩٤ : ١٧٧ - ٣٥٩)، ولذا سوف نتناول أهم أساليب الرسول في تربية الأطفال بشئ من الإيضاح ومنها :

• التربية بالقدوة الحسنة :

القدوة تعني إقناع المقتدي بإمكان التحلي بأخلاق المقتدي به، وتلك في حد ذاتها قيمة تربوية. وإن جماع الأخلاق الإسلامية الفاضلة هي أخلاق الرسول ﷺ تلك الخلاق التي فسرتها عائشة أم المؤمنين رضي الله عنها عندما سئلت عن أخلاق النبي ﷺ : فقالت: "كان خلقه القرآن".

كما أن القدوة الحسنة هي الواقع الحي المحسوس الملموس الذي يدعو إلى الامتثال بالعمل قبل القول، وهي إتباع المربي والتأسي به في جميع أقواله وسلوكه حتى تتحول لديه تلك الأقوال وذلك السلوك إلى أخلاق مكتسبة. قال تعالى: (لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا) (الأحزاب: آية ٢١).

القدوة تبدأ مع الميلاد ووسط الوالدين، والأهل، يكتسب منهم الطفل القيم والعادات والحركات، بل ودرجة الصوت في البيت عند التعبير، والحديث بالهدوء والتروي، أو الاندفاع والانفعال. ويحمل الرسول ﷺ الوالدين هذه المسؤولية، فهما يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه أو يقودانه نحو طريق الله ورسوله ﷺ، وهذا بلا شك يلقي عليهما واجبات في مراعاة كل سلوك يقومان به وكل مسلك يسلكونه.

ولابد من وجود بعض الصفات حتى تتحقق القدوة مثل:

«الإخلاص لله تعالى، فكل عمل لا يقصد به وجه الله تعالى فهو مردود على صاحبه.

«التأسي بالرسول ﷺ، فهو الأسوة التي ينبغي لكل أصحاب الهمم أن يتأسوا به.

«موافقة العمل للقول، فقال تعالى (كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ) (الصف: آية ٣).

«الإحساس بالمسؤولية أمام الله، وهل هناك مسؤولية أعظم من تربية الأولاد وتنشئة الأجيال على الفضيلة والمثل العليا، والذي يزيد المسؤولية ثقلاً، أن

الطفل لا يعلم حقيقة الأمور وليس لديه من الخبرة ما يجعله يختار لنفسه، وبالتالي أمره مسلم بالكلية لمن يقوم على تربيته، وبالتالي تكون المسؤولية بين المربي وبين الله سبحانه وتعالى.

• الأسلوب الثاني : ضرب الأمثال :

أسلوب ضرب الأمثال من الأساليب النبوية في تربية الأطفال الذي يستخدم لعرض حقيقة من الحقائق أو للربط بين أمرين أحدهما غائب عن الذهن، والآخر محسوس متخيل في الذهن. وذلك تقريب ما غيب عن الذهن من المعاني بصورة بلاغية موجزة تنفذ إلى أعماق النفس، مثيرة للعواطف والوجدان وهو من أساليب الإيضاح والبيان.

والغرض من ضرب الأمثال تشبيه الخفي بالجلي، والغائب بالشاهد، فيصير الحس مطابقاً للعقل، يقول علي بن أبي طالب: الأمثال مصابيح الأقوال. (سليمان العيد، ٢٠٠١: ١٣)

وقد أخبر سبحانه وتعالى أنه لا يعقل هذه الأمثلة ولا يعيها إلا العالمون، قال تعالى: (وَتِلْكَ الْأَمْثَلُ يُضَرِّبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ) (العنكبوت، آية ٣٤) وقال جل جلاله: (أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ) (إبراهيم، آية ٢٤).

والأمثال في السنة النبوية حظيت بالعديد من الأمثال التعليمية والتربوية التي استخدمها الرسول الخاتم في تربية أجيال الأمة، وفي تعليم الصحابة الكرام وفي تبليغ رسالة ربه عز وجل، ومن هذه الأمثال ما يأتي:

عن أبي موسى رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: "مثل المجلس الصالح والمجلس السوء كحامل المسك وناfix الكير فحامل المسك إما أن يحذيك وإما أن تبتاع منه وإما أن تجد منه ريحاً طيبة، وناfix الكير إما أن يحرق ثيابك وإما أن تجد منه ريحاً خبيثة". (الإمام البخاري)

عن النعمان بن بشير رضي الله عنهما قال: قال رسول الله ﷺ: "مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى".

وعن النعمان بن بشير رضي الله عنهما قال: قال رسول الله ﷺ: مثل القائم على حدود الله والواقع فيها، والمدهن فيها، مثل قوم استهموا سفينة، فصار بعضهم في أسفلها، وصار بعضهم في أعلاها فكان الذين أسفلها يملون بالماء على الذين في أعلاها فتأذوا به، فقام أحدهم فأخذ فأساً فجعل ينقر أسفل السفينة، فأتوه فقالوا: مالك؟ فقال: تأذيتم بي ولا بد لي من الماء، فإن أخذوا على يديه أنجوه وانجوا أنفسهم، وإن تركوه أهلكوه وأهلكوا أنفسهم.

• الأسلوب الثالث : التربية بالموعظة :

وتعني الموعظة: كل قول، سواء كان نصحاً أو تذكيراً أو وصية أو أمراً بالمعروف أو نهياً عن منكر، أو عمل يرق له القلب، ويتأثر به الإنسان فيتعظ. فقد

فطر الله الإنسان على أن يتأثر بما يستمع إليه من كلمات، تأثيراً إيجابياً أحياناً وسلبياً أحياناً أخرى، وهو يخضع في هذه الإيجابيات والسلبيات لشخص المتكلم ولنوع الكلام وقيمته، وإمكان تحقيقه، ولظروفه المتعددة. وكلما كان المتكلم مخلصاً فيما يتكلم به ومطبقاً لما يقول ومختاراً له، وللوقت الذي يقول فيه والذين يتكلم معهم، أثر ذلك فيمن يعظهم.

فأسلوب الموعدة من الأساليب النبوية المؤثرة حيث أنها تعتمد على شخص الواعظ، وعندما يكون الواعظ هو الرسول إلخاتم الذي لا ينطق عن الهوى، فليس هناك موعظة أعمق تأثيراً ولا أبلغ أثراً ولا أصديق لهجة من مواعظه ﷺ. فقال له في محكم تنزيله: (... وَعَظُّهُمْ وَقُلْ لَهُمْ فِرَافِسَهُمْ قَوْلًا بَلِيغًا) (النساء، آية ٦٣)، وقال له أيضاً: (ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجِدْ لَهُمُ يَالْتَمِزْ هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ) (النحل، آية ١٢٥).

وقد كان رسول الله ﷺ يتعهد الصحابة وأطفالهم بالموعدة، وكانت خطبه ومواعظه متنوعة بتنوع المواقف التي صاحبته، و كان اختياره لوقت الموعدة اختياراً دقيقاً.

ولهذا الأسلوب أشكالاً متعددة فقد يكون بالنصح المباشر الذي يدل على الخير والصالح وقد يكون بالتذكير بالموقف مثل المرض والموت والحساب والعذاب، وقد يكون بالعدة المتكررة المقرونة بشعور المحبة والعطف التي تلين القلب وترققه، وفعالية هذا الأسلوب يعتمد على عدة أمور، منها: أن يكون الواعظ صادقاً مخلصاً، وأن يكون موجزاً مختصراً، ولينا لطيفاً بعيداً عن الشدة والقسوة والتعنيف وأن يختار له الوقت المناسب حتى تقبله النفس وتقبل عليه، فقد روى عن عبد الله بن مسعود رضي الله عن أنه قال: كان النبي ﷺ يتخولنا بالموعدة في الأيام كراهة السأمة علينا، وهذا يفرض على المربي أن يستخدم هذا الأسلوب في مجال التوجيه والإرشاد وأن يكون استخدامه بدكاء ولباقة وحسن استعداد، حتى يؤتي ثماره المرجوة التي يأتي من أهمها: تزكية النفس وتطهيرها.

• ومن أشكال أسلوب التربية بالموعدة :

« النصح: وهو بيان الحق والمصلحة، بقصد أن نجنب المنصوح الضرر ليحقق سعادته وفائدته. ودليل النصح الصادق، ألا يتوخى الناصح مصلحة شخصية.

« التذكير: وهو أن يعيد الواعظ إلى الذاكرة معاني وذكريات، تستيقظ معها مشاعرو وجدانات وانفعالات، تدفع للمبادرة بالعمل الصالح.

هذا البيان والتوضيح لما يكون عليه الرسول ﷺ عندما يعظ الناس، يدل دلالة قاطعة على أهمية هذا الأسلوب في التربية، فعندما يعلم الأطفال اهتمام المصطفى ﷺ بالوعظ، وطريقته الجذابة في العرض والوعظ وحرصه عليهم؛

يسارعون في تنفيذ ما يأمر به الرسول ﷺ ينتقل في موعظته من حال إلى حال فكان ينذر ويبشر، كان يشدد ويخفف، وكان يصل إلى القمة في كل حالاته وبأسلوبه النبوي كان يؤثر في النفوس والقلوب تأثيراً عظيماً.

• التحديات المعاصرة التي تواجه تربية الأطفال في العالمين العربي والإسلامي : من التحديات المعاصرة التي تواجه التربية النبوية:

١ - الفقر، الجهل، المرض :

يعد مثلث التخلّف من أهم التحديات وأفدحها خطراً . فمعظم شعوب العالم بالنسبة لتزايد عدد السكان وقلة مصادر الغذاء تعيش في فقر مدقع، تنقصها أبسط مقومات الحياة من طعام وكساء ومسكن، كما ينقصها دور العلم ووسائل الطب، ولهذا فهي تعيش عيشة بائسة تتخطفها أمراض سوء التغذية، فلا غذاء ولا دواء، وتعيش في جهل فلا معلم ولا كتاب، وكلما تقدم الزمن ازدادت الهوة بين الشعوب الفقيرة والشعوب الغنية اتساعاً، فيزداد الفقير فقراً ويزداد الغني غنى.

والصراع القائم هو صراع الفقراء والأغنياء، أي أن أغنياء الشمال مع فقراء الجنوب الذي يسكنه المجتمع الإسلامي وغير الإسلامي مع بقية الشعوب التي تتن من شدة الفقر والجهل والمرض والبطالة وإحباط عام بدأ يسود بين الشباب لضيق فرص العمل حتى في الدول الغنية في العالم الإسلامي، مما أفسح مجال الرشوة، فأصبح واقع العالم الإسلامي بعيداً عن قيم الإسلام ومثله العليا وأهدافه السامية. فالقضية الرئيسية هي سيطرة الأغنياء على الفقراء من خلال الأطر السياسية والاقتصادية وغيرها. (عبد الرحمن النقيب، ٢٢٥)

٢ - انشغال الوالدين عن الأطفال :

الآن الأم من العائلات في الوظائف الحكومية والقطاع الخاص، بعدما كانت ربة بيت، ترعى شئونهم وتربي أطفالها وتشبعهم بحنانها، وينال الأطفال القسط الكافي من التربية والحماية والعطف والتقويم.

فحضارة اليوم بنيت أساساً على الرأسمالية المادية في كل جوانب الحياة، والكسب المادي هو الشغل الشاغل للوالدين وما ذلك إلا تلبية لمتطلبات الحياة المادية المتزايدة، فالأم من الممكن أن تترك طفلها عند الآخرين إيثارة للعمل والكسب المادي، مما يعرض الطفل إلى كثير من الاضطرابات النفسية والجسمية.

٣ - محاولة فك ارتباط المسلم بنبيه ﷺ :

فلقد علم القاصي والداني من خلال كلام المولى عز وجل في قرآنه الكريم أن رسول الله ﷺ أولي بنا منا إنيقول سبحانه وتعالى: (النبي أولى بالمؤمنين من أنفسهم) وأزواجه أمهاتهم (الأحزاب، آية ٦) فهو الحريص علينا والحب لنا، والبادل كل الجهد من أجلنا، ولا يمل الاستغفار والدعاء لنا فني حديثه الشريف عن أبي سلمة بن عبد الرحمن عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله

ﷺ كان يؤتي بالرجل الميت عليه الدين فيسأل: هل ترك لدينه من قضاء؟ فإن حدث أنه ترك وفاء صلى عليه، وإلا قال صلوا على صاحبكم، فلما فتح الله عليه الفتوح قال: أنا أولى بالمؤمنين من أنفسهم، فمن توفى وعليه دين فعلي قضاؤه ومن ترك مالا فهو لورثته (رواه مسلم: ١٣٣٧). وليس هناك دليل أوضح من القرآن الكريم والسنة النبوية على أنه ﷺ أولى بنا منا.

٤- التحديات الدينية :

والتي تتمثل في محاربة الإسلام عن طريق الشعوبية والصليبية والصهيونية بكل مؤسساتها الاقتصادية والطبية والتبشيرية والثقافية. ونظرا لأن الكثيرين من المسلمين قد يبتعدوا عن الدين الإسلامي فهم مسلمون يصلون ويصومون ولكنهم لا يتحركون، ولو بالقلوب، عندما تنتهك حرمة الله أو يساء إلى الرسول ﷺ، أو غير ذلك، كل ذلك أدى إلى سرعة انتشار هذه العقائد الفاسدة، وصدق الكثيرون وتغيروا بسببها وتحولت توجهاتهم وأصبحوا يربون أطفالهم على الأساليب الغربية التي تحاول طمس كل معالم الإسلام. وعند هؤلاء وأمثالهم لا توجد مساحة للتربية النبوية، فقدوتهم أبطال الحضارة الغربية المادية يجعلونهم نماذج تحتذي لدى وأطفالهم.

٥- وجود المنافقين بين المسلمين :

وهذا التحدي لا يعتبر معاصرا وإنما عانى منه المسلمون الأوائل، فقد أيقن الأعداء أن المسلمين لا يمكن أن يحاربوا وجها لوجه في معارك، وعلموا بالتجربة أنه لا طائل من وراء المواجهة الحربية مع المسلمين، وأنه لا فائدة ترجى أيضا من وراء اغتيال أئمة الإسلام وعلماءه وعظمائه، فاستقر رأيهم على أن يتظاهروا بالإسلام وينخرطوا في صفوفه، وكان زعيم هذه الفكرة ومنفذها الأول عبد الله بن سبأ.

ومجرد وجود المنافقين في المجتمع يمثل عقبة كئوداً في مسيرة بناء الأجيال على القيم الراقية والمبادئ السامية، ذلك لأنهم يقضون بسلوكهم وقدرتهم السيئة، على كل قيمة وكل مبدأ، وأنهم ليمثلون أكبر التحديات وأخطرها التي تواجه تربية الأطفال تربية نبوية. حيث يشغلوا الناس بقضايا فرعية وليس بقضايا التربية وتنشئة الأطفال وإعدادهم للمستقبل.

وهذه التحديات قد يترتب عليها العديد من الآثار والنتائج السلبية والتي تكمن في:

« التأثير على القيم الأخلاقية لأطفال المسلمين على طريق ما تقدمه الثقافة الغربية من برامج وأفلام وحلقات ولقاءات وحفلات تبث من خلالها الثقافة الغربية المناهضة للثقافة الإسلامية والإباحية.

« إقناع أطفال وشباب المسلمين بتقليد الغرب في أنماط حياتهم المختلفة كالملابس وتسريحة الشعر والسلوكيات المخالفة لصورة المصطفى ﷺ وغيرها.

« الابتعاد عن الأساليب التربوية الإسلامية واللجوء لأساليب ونظريات الغرب، ومن ثم يشب الطفل وهو بعيد كل البعد عن التربية الإسلامية الصحيحة.

« الاختراق الثقافي للحضارة الإسلامية ونشر النموذج الغربي لتغيير طريقة التفكير والنظرة العامة للحياة، فتكون الحياة عند المسلمين ما هي إلا ملذات ومتعة وهو دون النظر على الحلال والحرام؛ حتى يصل المسلم على معصية الله أو يصل إلى ترك دين الله.

« دفع الأطفال والشباب إلى الاستخفاف بأوامر الدين الإسلامي ونواهيه، والتأكيد على أن الدين الإسلامي ليس بدين حضاري، ولم يعد يناسب الحياة المعاصرة.

« تدني دور الأسرة المسلمة في تربية أطفالهم على أساليب التربية الإسلامية وفرض أساليب غربية بعيدة عن الإسلام في تربية الأطفال، والتدخل السافر في نظام التربية في دور الحضانه، والمناهج التربوية والتعليمية المختلفة، الأمر الذي يبعد الأطفال عن دينهم وتاريخهم المجيد.

« تهميش اللغة العربية والتربية الدينية والعمل على عدم استخدامها في العلم والمجالات المختلفة بدعوى أنها غير مناسبة في الاستخدامات الحضارية وتشجيع استخدام اللغة العامية بدلا من الفصحى في التعليم والإعلام والمحافل المختلفة.

وبناء عليه توجد عدة مقترحات من أجل تربية الأطفال كما كانت في صدر الإسلام وخاصة في عهد الرسول مهنا :

« نشر الوعي الثقافي الإسلامي من خلال القنوات المتاحة مثل: الفضائيات ووسائل الإعلام المختلفة.

« عقد ندوات بصفة دورية للوالدين وخاصة الأمهات والشباب المقبلين على الزواج والإنجاب تبصرهم بأساليب التربية الإسلامية الصحيحة والعناية بالطفل .

« الاستفادة من خطب الجمعة لبث التربية النبوية في نفوس الرجال والنساء والشباب.

« فتح مدارس رياض أطفال إسلامية لنشر الثقافة والأساليب الإسلامية في تربية الطفل.

• المراجع :

- القرآن الكريم.
- إبراهيم بن عبد العزيز الدعليج (٢٠٠٧): التربية الإسلامية، ط٢، القاهرة : دار القاهرة،
- إبراهيم إبراهيم الشافعي وأحمد متولى عمر (٢٠٠٥): الإتجاهات الحديثة في التوجيه والإرشاد والعلاج النفسي "النظرية والتطبيق. بيشة (السعودية) : مكتبة الخبتي .
- إبراهيم عباس الزميري (١٩٩٤): الاحتياجات التربوية لطفل ما قبل المدرسة .مجلة كلية التربية بدمياط ج.٢١٤، ٢٨٥، ٣٠٨
- أبو بكر عبد الرزق الصنعاني (١٩٩٢) : مصنف عبد الرزق: باب ما يستحب للصبي أن يعلم، المكتب الإسلامي، بيروت، ج٤.
- أحمد فؤاد الأهواني (١٩٨٠): التربية في الإسلام . القاهرة : دار المعارف .

- أمل صبري عرفه الكومي (٢٠٠٢): مدى التزام الأسرة المصرية بالتوجيهات التربوية للقرآن الكريم في تربية الطفل، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة .
- أمنية سيد عثمان (١٩٩٠): أضواء على طرق تربية الطفل المسلم لدى بعض مفكري الإسلام، نموذج وإطار للتطوير، جامعة الأزهر، المؤتمر الدولي للطفولة في الإسلام، القاهرة ٩- ١٢ أكتوبر .
- حامد عبد السلام زهران (١٩٩٨) : علم نفس النمو - الطفولة و المراهقة . القاهرة : عالم الكتب
- خالد أحمد الشنتوت (١٩٩٥) : "التربية الروحية للطفل المسلم"، مجلة كلية التربية، قطر، العدد ١١٢، السنة الرابعة والعشرون، مارس .
- خالد عبد الرحمن العك (١٩٩٥): تربية الأبناء والبنات في ضوء القرآن والسنة، ط٢، بيروت : دار المعرفة، بيروت.
- سليمان بن قاسم العيد (٢٠٠١): المنهج النبوي في التربية الإيمانية للشباب والاستفادة منه في العصر الحاضر، الرياض، دار الندوة العالمية للشباب الإسلامي.
- سهام مهدي جبار (١٩٩٧): الطفل في الشريعة الإسلامية ومنهج التربية النبوية، بيروت، المكتبة العصرية.
- سيد قطب (١٩٨٢): خصائص التصور الإسلامي ومقوماته، ط٧، بيروت: دار الشروق .
- سيد أحمد عثمان: (٢٠٠٠) الذاتية الناضجة، مقالات فيما وراء المنهج، القاهرة : الأنجلو المصرية.
- سعيد إسماعيل علي (٢٠٠٢): السنة النبوية (رؤية تربوية)، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبد الرحمن النجلاوي (١٩٧٩): أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دار الفكر، دمشق.
- عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب (١٩٩٢): مشروع دليل الباحث في التربية الإسلامية بالجامعات المصرية والسعودية، الإدارة العامة للدراسات العليا والبحوث والعلاقات الثقافية، إدارة البحوث، جامعة المنصورة .
- عبد الله ناصح علوان (٢٠٠) : تربية الأولاد في الإسلام . ط٣٨. القاهرة : دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد الناصر زكي بسيوني (١٩٩٢): التربية في عهد الرسول من خلال دراسة كتب طبقات الصحابة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- عدنان إبراهيم أحمد ويحيى سليمان الحفظي (٢٠٠٦) : التربية الإسلامية ماهيتها ، أصولها ومحتواها ، جدة : دار حراء للنشر والتوزيع .
- علي عبد الحليم محمود (١٩٩٤): تربية الناشئ المسلم، ط٣، دار الوفاء للطباعة النشر والتوزيع، المنصورة، .
- غنوة سليمان رحومة العميري (٢٠٠٥): "تربية الطفل في الشريعة الإسلامية ومتطلباته التربوية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربي.
- فائق عبده فليح والسيد محمد عبد المجيد (٢٠٠٣): الطفل العربي - الواقع والطموح، عمان، الأردن، دار المسيرة.

- فاروق فهمي (٢٠٠٥): الوجه الآخر للعولة المنظومية وتحديات الحاضر والمستقبل، القاهرة : دار الحريري للطباعة.
- مسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري النيسابوري (د.ت)، صحيح مسلم، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- محمد بن إسماعيل البخاري (١٩٨٧): الجامع الصحيح، بيروت: دار ابن كثير.
- محمد بن يزيد أبو عبد الله القزويني (د.ت): سنن بن ماجه، ج٣، كتاب الزهد، باب الورع، بيروت: دار الفكر.
- محمد حسين قنديل (١٩٩٢): العدل بين الأبناء في العطايا في ضوء التربية الإسلامية (دراسة مقارنة)، مجلة التربية، عدد ١٠٣، قطر، ديسمبر.
- محمد عبد الفتاح الشهاوى (١٩٨٠): الأسرة في الدين والحياة. القاهرة: دار المعارف
- محمد عطوة مجاهد والمتولي إسماعيل بدير (٢٠٠٧): الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي، المنصورة: المكتبة العصرية.
- محمد لبيب النجيجي (١٩٧٩): الأسس الاجتماعية للتربية، القاهرة، عالم الكتب .
- محمود يوسف محمد محمود (٢٠٠١): "التربية الإسلامية ومواجهة التحديات الثقافية في عصر العولمة"، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، عدد ٩٧ فبراير .
- وليد إبراهيم سعد قنديل (٢٠٠٨): دور التربية الدينية الإسلامية في تنمية بعض القيم لدى طلاب المرحلة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة .
- Asma Afsaruddin and M. Fathullah: The Philosophy of Islamic Education, Classical Views and Great Orespectives, Rice Universtiy, Nov. 2005. Available At: the same reference.
- Uzma Amzar: Islamic Education, A brief history f Madrassa with comments on Curricula and current Pedagogical Practices. Available at: <http://www.unvm.edu/envprog/madressah-history.pdf>
- Mukhina, V. (1984) : Growing up Human .Moscow : Progress Publishera



البحث الثاني :

**” الخيال الإبداعي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) عن
المجال الإدراكي لدى الفائقين والمنخفضين تحصيليا من تلاميذ المرحلة
الابتدائية ”**

إعداد :

د/ جمال الدين محمد الشامي

قسم علم النفس التربوي كلية التربية جامعة دمياط

” الخيال الإبداعي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (الاعتماد-الاستقلال) عن المجال الإدراكي لدى الفائقين والمنخفضين تحصيليا من تلاميذ المرحلة الابتدائية ”

د/ جمال الدين محمد الشامي

• مستخلص الدراسة :

استهدفت هذه الدراسة فحص طبيعة العلاقة بين الخيال الإبداعي (الأبعاد والدرجة الكلية) الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي، وكذلك فحص طبيعة الفرق بين الفائقين والمنخفضين تحصيليا في المتغيرات موضع الدراسة، وقيم معاملات الارتباط بينها. وذلك على عينة مكونة من (٣١١) تلميذا بالصف الخامس الابتدائي بخمس مدارس تمثل الخمس محافظات لمملكة البحرين سحبت بطريقة عشوائية، وتم تحديد الفائقين والمنخفضين تحصيليا وفقا للترتيب الأعلى والأدنى لتوزيع نسب درجات التحصيل الدراسي الكلي للصف الرابع على الترتيب، وكذلك تم تحديد المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي وفقا لدرجاتهم للدرجة الوسطى لتوزيع درجات الإستقلال الإدراكي؛ حيث طبق عليهم كل من مقياس بناء الصور الخالية، واختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) بعد التأكد من صلاحيتهم السيكمترية. وتم تحليل البيانات باستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقات دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين الخيال الإبداعي (الأبعاد والدرجة الكلية) وأسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي وعدم وجود دالة إحصائية للفرق بين الفائقين والمنخفضين تحصيليا في قيم معاملات الارتباط بين المتغيرين، ووجود فرق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين الفائقين والمنخفضين تحصيليا في الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي والخيال الإبداعي وأبعاده، ولصالح مجموعة التلاميذ فائقي التحصيل الدراسي، ووجود فرق دالة إحصائية بين المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي، ولصالح مجموعة التلاميذ المستقلين عن المجال الإدراكي. وقد تمت مناقشة النتائج في ضوء كل من الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة، وتقديم بعض التوصيات بناء على نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الخيال الإبداعي، الأسلوب المعرفي، الاستقلال الإدراكي، التفوق التحصيلي، الضعف التحصيلي، تلاميذ المرحلة الابتدائية.

Abstract:

Abstract: This study aimed at investigating the relationship between the creative imagination (the dimensions and the total score) and the field dependence-Independence, the values of correlation coefficients between them, as well as investigating the differences among high and low achieving students in field dependence-independence, and the differences among high and low achieving, the field dependence and field independence students, in the the creative imagination (the dimensions and the total score), a sample of (311) fifth grade elementary school students from five schools representing the five governorates of the Kingdom of Bahrain were randomly selected, high and low achieving students were selected according to the upper and lower quarters distribution rates of academic achievement grades for fourth grade, and the field dependence and field independence students were selected according to the medium score distribution of the field dependence-

Independence, the imaginative image building, and the Group Embedded Figures scales were administered after confirmation of psychometric suitability. Data were analyzed using appropriate statistical procedures. The results indicated a statistically significant relationship at the level of (0.001) between the creative imagination (the dimensions and the total score) and the field dependence-independence, and there were no statistically significant differences between the high and low achieving groups in the values of correlation coefficients between two variables, and a statistically significant differences at the level of (0.001) in in field dependence-independence, differences were in favor of high achieving students, and a statistically significant differences at the level of (0.001) in the creative imagination and its dimensions and the field dependence-Independence, differences were in favor of high achieving and field independence students. The results were discussed in the light of all of the theoretical framework and previous studies related to the topic, and some recommendations were made based on the results of the study.

Keywords: *Creative Imagination, Cognitive Styles, Field Independence, High and Low Achieving, Elementary School Students.*

• مقدمة :

يُعرف الخيال Imagination بأنه القدرة العقلية النشطة على تكوين الصور أو التصورات الجديدة بواسطة عمليات الدمج والتركيب بين الذاكرة الخاصة بالخبرات الماضية، وبين الصورة التي يتم تشكيلها وتكوينها خلال ذلك في تركيبات جديدة (شاكر عبد الحميد، ١٩٨٩: ٦٣٤)، ولقد وهب الله الإنسان الخيال؛ والذي يمنحه القدرة على تصور ما لا وجود له. وذوده بعقل يمكنه من أن يقهر الزمان والمكان، ويبعد أشياء لم يكون لها وجود من قبل؛ وذلك ليوسع حدود العلم ويمد آفاقه. والخيال جزء لا يتجزأ من تكوين البشر وقوتهم، وأصبح من يملك الخيال هو مالك العلم والتكنولوجيا؛ فالخيال إحدى المملكات التي تسعى الدول لتنميتها لدى الأفراد حتى يكونوا قادرين على الإبداع وبناء المستقبل، فمن يملك الخيال يملك مستقبل أفضل. وقد اهتم علماء النفس بالخيال كقدرة يمكن تنميتها والاعتناء بها، وتهيئة المناخ المناسب لنموها (حسين حسن، ٢٠٠٠: ١٥؛ إبراهيم أحمد، ٢٠٠٦: ٢).

وقد نبع اهتمام علماء النفس بدراسة الخيال وتنميته لدى التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة، لأهميته في مساعدة الفرد على التكيف مع عالمه الخارجي والتنبؤ بالحلول الممكنة لكثير من المشكلات التي تقابله، وتخفيف مشاعر القلق التي تحيط به؛ فهو يلعب دورا هاما في نشأة الحضارة الإنسانية، فلولاها لما ظهرت أعظم الاختراعات وأروع قصائد الشعر وأجمل الفنون والمبتكرات، كما أن كل مظهر من مظاهر حياتنا القائمة كان فكرة وخيالا في أذهان الناس قبل أن يصبح حقيقة وإقعة، ولقد شهد العالم كثيرا من المنجزات الحضارية العظيمة بفضل ما أوتي الإنسان من قدرة على التخيل (عصام الطيب، ٢٠٠٦). ومن ثم يعتبر الخيال من أهم القدرات العقلية التي شغلت كثيرا من الفلاسفة والباحثين منذ فترات طويلة؛ وذلك لأهميته في

حياة الإنسان وخاصة المتفوقين والمبدعين والمخترعين(هنا عوض، ١: ٢٠٠١)؛ وذلك لأن الطفل المتفوق والموهوب يميل لحب الاستطلاع فهو يكشف عن رغبة قوية في التعرف على العالم من حوله وفهمه، وذلك من قوة ملاحظته وطرحه التساؤلات التي تبدو غير منسجمة مع مستواه العمري أو الصفي(فتحي جروان، ٢٠٠٢: ٨٥؛ ٢٠٠٨: ١١٩).

والتخيل وظيفة نفسية للطفل تبدأ مع وظيفة الكلام، ويبلغ الخيال ذروته عند سن السابعة أو الثامنة، ويتحول الخيال بالتدريج إلى نوع من الخيال الإبداعي الذي يتميز بانتماءات جديدة وطريقة ملائمة للواقع، ومتوافقة معه في نفس الوقت(عبدالحليم السيد وآخرون، ١٩٧٩: ١٢٢)، وإذا كان الخيال قدرة عقلية ذات أهمية في حياة الفرد بصفة عامة فإن تلك القدرة أكثر أهمية بالنسبة لمرحلة الطفولة بصفة خاصة؛ حيث تعتبر تلك المرحلة بداية التفكير الحقيقي والقدرة على استخدام الاستنتاجات لحل المشكلات واستخدام المفاهيم والتصنيف(عزيز سماره وآخرون، ١٩٩٣: ١٤٣). ويرى خليل معوض(١٩٨٣: ١٩٣) أن مرحلة الطفولة الوسطى هي أنسب المراحل لتنمية الخيال وحسب الاستطلاع والإبداع؛ باعتبار أن الأطفال في هذا السن قد تعدوا مرحلة الطفولة المبكرة، التي تتميز فيها إدراكهم للمثيرات وما حولهم بصورة كلية مما يعطل إدراك الأجزاء المكونة للمثير؛ وبذلك يرتبط كل من الإبداع والخيال بالأساليب المعرفية(محمود منسي، ١٩٨١)؛ والتي تعرف- الأساليب المعرفية Cognitive Styles - بأنها عادات تتعلق بطرق تنظيم المدركات والخبرات وتناول المعلومات لدى الفرد، كما يشار إليها على أنها ألوان الأداء المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يراه وما يدركه حوله وفي أسلوب تنظيمه لخبراته في الذاكرة، وفي أساليب استدعائه لما هو مختزن بالذاكرة، أي أنها الاختلافات الفردية في أساليب الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير، كم أنها ترتبط بالفروق الموجودة بين الأفراد في طريقتهم في الفهم والحفظ والتحويل واستخدام المعلومات وفهم الذات(نادية شريف، ١٩٨١: ١٢٥؛ ١٩٨٤: ٦٣). (Messick, 1984: 63).

ويعتبر الأسلوب المعرفي(الاعتماد- الاستقلال) عن المجال الإدراكي Field dependence-Independence من أكثر الأساليب المعرفية المستخدمة في هذه المجالات؛ حيث احتل هذا الأسلوب المعرفي الاهتمام الأكبر لدى الباحثين المهتمين في دراسة الأساليب المعرفية مع بداية ظهور هذا الاتجاه في البحث، سواء على المستوى الغربي أو العربي والمشكلة الأساسية التي يعتمد عليها هذا الأسلوب تتعلق بما إذا كان الفرد يستطيع أن يحتفظ في إدراكه بالموضوع المدرك وتمييزه عن المجال المنظم الذي يوجد فيه، أم أنه يعتمد في إدراكه على هذا المجال(أنور الشرقاوي، ١٩٩٠: ١١؛ ٢٠٠٣: ٢٤٧).

ومن ناحية أخرى فالطفل في ما بعد مرحلة الطفولة المبكرة يتضح اهتمامه بموضوعات جديدة ويزداد حبه للاستطلاع ويكثر من التساؤل ويتميز بسرعة نمو تخيله وشدة تطلعه للأفاق بعيدة المدى، وتستهو به المخاطرة والمغامرة، وتكون خيالاته قد طبعت بطابع إبداعي موجه. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن(الاعتماد- الاستقلال) عن المجال الإدراكي لدى الأفراد كأسلوب معرفي يرتبط بوجود درجة مرتفعة من الخيال والأحلام، وكذلك درجة ملحوظة من

التحكم في الصور العقلية من أجل حل المشكلات، وأن الأشخاص المستقلين عن المجال الإدراكي، وكذلك الذين يحلمون ويعرفون أثناء الحلم أنهم يحلمون وهو ما يسمى بالأحلام المنيرة Lucid Dreams التي تزيد إبداعاتهم مقارنة بغيرهم (شاكر عبد الحميد، ١٩٩٩ Gackenbach, Heilman, Boyt & Laberge 1985).

• مشكلة الدراسة :

يتضح من العرض السابق لمفهوم الخيال الإبداعي أنه قد يكون بينه وبين أسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي علاقة ارتباطية؛ فقد توصلت بعض الدراسات مثل دراسة سكمدلر (Schmeidler, 1965) والتي كشفت عن وجود ارتباط دال إحصائي بين الصور الخيالية البصرية والإبداع، ودراسة فوريشا (Forisha, 1983) والتي من ضمن ما توصلت إليه من نتائج أن الخيال والإبداع يتوقف على نوع الأسلوب المعرفي المسيطر أو السائد. أما عبد المطلب القريطي (١٩٨٧) فقد توصل إلى أن المستقلين عن المجال الإدراكي يتفوقون على أقرانهم المعتمدين على المجال الإدراكي في قدراتهم على الإبداع الفني، وذلك على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت دراسة سهير محفوظ (١٩٩٤) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مرتفعات ومنخفضات الخيال العقلي في الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي، أما حمد عبد النبي (١٩٩٨) فقد توصل من خلال دراسته على عينة من طلبة كلية التربية النوعية بالفيوم إلى وجود تأثير دال إحصائي لأسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي على الأداء الفني الإبداعي. أما دراسة شاكر عبد الحميد (١٩٩٩) فقد توصلت إلى أن هناك علاقة بين (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي والإبداع، وهذا ما أكدته ألمان (Alman, 2000) من أن الخيال يؤدي دوراً مهماً في عملية معالجة المعلومات لدى الأفراد، ودراسة لبنى الهواري (٢٠٠٦) والتي توصلت إلى وجود دلالة إحصائية للفروق بين المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي في كل من الطلاقة والمرونة والدرجة الكلية للإبداع، ولصالح المستقلين عن المجال الإدراكي، في حين كانت الفروق في الأصالة لصالح المعتمدين على المجال الإدراكي، وذلك على عينة من تلميذات المرحلة الإعدادية. واتفقت مع أغلب هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة نافذ يعقوب (٢٠٠٦) على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. أما دراسة ريتشارد وديفيد (Richard & David, 2006) فلم تتوصل إلى تفاعل دال إحصائي بين استراتيجيات الخيال والأسلوب المعرفي في تعلم مستويات مختلفة من الأهداف التعليمية.

مما سبق يتضح أن أغلب الدراسات قد تباينت في وجود علاقة بين الخيال أو الإبداع والأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي؛ وذلك على عينات متباينة في العمر والمرحلة الدراسية، وفي بيئات مختلفة. ولكن لم تتناول أي من هذه الدراسات - في حدود علم الباحث - دراسة طبيعة هذه العلاقة في إطار المستوى التحصيلي في بيئة مملكة البحرين؛ لذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما طبيعة العلاقة بين الخيال الإبداعي والأسلوب المعرفي (الاعتماد والاستقلال) عن المجال الإدراكي لدى الفائقين والمنخفضين تحصيليا من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين؟

- ويتفرع من السؤال الرئيس السابق التساؤلات الفرعية التالية:
- « ما حجم ونوع العلاقات بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) والأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين؟
 - « هل تختلف العلاقات بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) والأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين باختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي (الفائقين، والمنخفضين)؟
 - « هل يختلف الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين باختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي (الفائقين، والمنخفضين)؟
 - « هل يختلف الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين باختلاف كل من مستواهم التحصيل الدراسي (الفائقين، والمنخفضين)، وأسلوبهم المعرفي (المعتمد - المستقل) عن المجال الإدراكي والتفاعل بينهما؟

• أهداف الدراسة :

- في ضوء الأهمية الكبيرة لكل من الخيال الإبداعي وأبعاده، والأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي، والعلاقة بين هذه المتغيرات وبعضها البعض يمكن تحديد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:
- « الكشف عن حجم ونوع العلاقات بين الخيال الإبداعي وأبعاده، والأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.
 - « الكشف عن حجم واتجاه الفروق في العلاقات بين الخيال الإبداعي وأبعاده، والأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي بين الفائقين والمنخفضين تحصيليا من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.
 - « الكشف عن حجم واتجاه الفروق في الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي بين الفائقين والمنخفضين تحصيليا من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.
 - « الكشف عن حجم واتجاه الفروق في الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، والتي يمكن أن تعزى إلى اختلاف كل من مستواهم التحصيل الدراسي (الفائقين، والمنخفضين)، وأسلوبهم المعرفي (المعتمد - المستقل) عن المجال الإدراكي والتفاعل بينهما؟
 - « إفادة المجال التربوي بما تنتهي إليه هذه الدراسة من نتائج.

• أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الكشف عن طبيعة العلاقات بين الخيال الإبداعي وأبعاده، الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي، مما يساهم بما تنتهي إليه هذه الدراسة من إفادة المجال التربوي، من خلال إدخال متغيرات هذه الدراسة في عين الاعتبار عند صياغة المناهج الدراسية وطرق التدريس؛ حيث تمثل تلك المتغيرات أبعاد مهمة داخل المجال المعرفي، وميزة مهمة داخل مجال الشخصية (الخيال الإبداعي، الأسلوب المعرفي) (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي). ورغم أهمية تلك المتغيرات وتداخلها مع متغيرات أخرى، إلا أنه - في حدود علم الباحث - توجد ثدرة في الدراسات التي تناولت العلاقة بين الخيال الإبداعي والأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي لدى التلاميذ عامة، ولدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (الفائقين، والمنخفضين تحصيليا) بصفة خاصة في البيئة العربية، وفي بيئة مملكة البحرين.

• مصطلحات الدراسة :

• الخيال الإبداعي، Creative Imagination :

إذا كان الخيال هو إعادة تركيب الخبرات السابقة في أنماط جديدة من التصورات الذهنية المتوافرة في البناء المعرفي لدى الفرد عن الموضوعات والأحداث التي تجري في البيئة التي يعيش فيها الفرد (صالح أبو جادو ومحمد نوفل، ٢٠٠٧: ٦٣). فإن الخيال الإبداعي هو النشاط العقلي الذي تنتج عنه صور واستبصارات جديدة، أي أنه إذا كان التفكير الاتفاقي أو الاتباعي يعتمد على الذاكرة والإدراك أو التعرف، فإن التفكير اللافتراضي والإبداعي يعتمد على الخيال النشط؛ ذلك الذي يسعى من أجل إنتاج صور تتسم بالأصالة والجدة والمناسبة والطرافة والقدرة على الإدهاش من خلال تمكن الفرد من القيام بتركيبات جديدة وقدرة على إنتاج أنساق تفسيرية جديدة (شاكر عبد الحميد، ١٩٩٧: ٤٥؛ ٢٠٠٩: ٨٨).

ويعرف الخيال الإبداعي إجرائياً في الدراسة الحالية: بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية (الطلاقة، المرونة، الأصالة، والحيوية) التي يحصل عليها التلميذ في مقياس بناء الصور الخيالية من إعداد مصري حنورة (٢٠٠٣)؛ حيث:

• الطلاقة :

هي القدرة على استدعاء أو تكوين أكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة لمشكلة أو مثير معين، وذلك في فترة زمنية محددة (Guilford, 1979; Torrance, 1995; Ball & Safter, 1992). وتعرف إجرائياً بعدد استجابات الفحوص المناسبة لمثيرات موقفي مقياس الصور الخيالية المستخدم في الدراسة الحالية.

• المرونة :

القدرة على إنتاج عدد متنوع من بدائل الأفكار أو الاستجابات غير المتوقعة، وتدل على نوع الأفكار غير المكررة في الاستجابة لمثير معين (Guilford, 1979; Torrance, Ball & Safter, 1992; Torrance, 1995) وتعرف

إجرائياً بعدد فئات استجابات المفحوص المناسبة لمثيرات موقفى مقياس بناء الصور الخيالية المستخدم في الدراسة الحالية.

• الأصالة :

القدرة على إنتاج استجابات أصيلة، قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليه الفرد، أي كلما قلت درجة شيوع الاستجابة كلما زادت أصالتها (Guilford, 1979; Torrance, Ball & Safer, 1992; Torrance, 1995) وتعرف إجرائياً بأوزان النسب المئوية لتكرارات استجابات المفحوص المناسبة لمثيرات موقفى مقياس بناء الصور الخيالية المستخدم في الدراسة الحالية.

• الحيوية :

القدرة على إنتاج استجابات تشير إلى أشياء حية أو متحركة أو داخلية في تفاعل، وكلما زادت الفاعلية في الاستجابة أخذت درجة أعلى في الفاعلية (مصري حنورة، ٢٠٠٣) وتعرف إجرائياً بعدد الاستجابات التي تتضمن إشارات بالحياة أو بالحركة أو داخلية في تفاعل والمناسبة لمثيرات موقفى مقياس الصور الخيالية المستخدم في الدراسة الحالية.

• الخيال الإبداعي :

يقدر بمجموع الدرجات التائية المقابلة للدرجات الخام للتلاميذ - عينة الدراسة - على أبعاد مقياس بناء الصورة الخيالية (الطلاقة، المرونة، الأصالة الحيوية) المستخدم في الدراسة الحالية.

• الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي - Fiel dependenc-Independence :

يعرف الأسلوب المعرفي على أنه أسلوب الأداء المميز للفرد في تصوره وإدراكه وتنظيمه للمتغيرات التي يتعرض لها في البيئة المحيطة به، وكيف يتعامل مع هذه المتغيرات؛ وعليه يهتم أسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما به من تفاصيل؛ أي قدرة الفرد على إدراك جزء من المجال كشئ مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل؛ أي القدرة على الإدراك التحليلي. ويتميز المعتمدون على المجال بأن إدراكهم يخضع للتنظيم الكلي للمجال، بينما أجزاء المجال يكون إدراكهم لها مبهماً، في حين يتميز المستقلون عن المجال بأن إدراكهم للمجال يكون في صورة أجزاء منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة للمجال (أنور الشرقاوي، ١٩٩٢: ٢٠٠٣: ١٨١، ١٩٩).

ويعرف أسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي إجرائياً في الدراسة الحالية بقدرة التلميذ - عينة الدراسة - على إدراك أجزاء الموقف منفصلة عن الأرضية المنظمة للمجال؛ ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ - عينة الدراسة - في اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية المستخدم في الدراسة الحالية (أنور الشرقاوي وسليمان الشيخ، ٢٠٠٢)؛ فالدرجة (٨) فأقل تشير للاعتماد على المجال الإدراكي، والدرجة (٩) فأكثر تشير للاستقلال عن المجال الإدراكي.

• التحصيل الدراسي، Achievement :

يرى صلاح الدين علام (٢٠٠٢) أن التحصيل الدراسي يعبر عن درجة الاكتساب التي يحققها التلميذ، أو مستوى النجاح الذي يجزئه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريب معين. ويعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بالنسبة المئوية للمجموع الكلي لدرجات التلاميذ - عينة الدراسة - في الصف الرابع الابتدائي في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م، بحيث يعتبر التلميذ: فائزاً تحصيلياً إذا وقعت النسبة المئوية لدرجات تحصيله ضمن الإربعاء الأعلى لتوزيع نسب التحصيل. ومنخفضاً تحصيلياً إذا وقعت النسبة المئوية لدرجات تحصيله ضمن الإربعاء الأدنى لتوزيع نسب التحصيل.

• حدود الدراسة :

تحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

- « الحدود البشرية: عينة من التلاميذ بالصف الخامس الابتدائي (٣١١ تلميذاً) بالحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية اختيروا بطريقة عشوائية عنقودية.
- « الحدود المكانية: خمس مدارس من مدارس المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.
- « الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٩ - ٢٠١٠م.

• الأدوات المستخدمة في الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

- « مقياس " بناء الصورة الخالية" من إعداد مصري حنورة (٢٠٠٣).
- « اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) من تأليف وتكن وزملائه (Witken, et al, 1971)، وتعريب أنور الشرفاوي وسليمان الشيخ (٢٠٠٢).
- « والتحقق من الشروط السيكومترية للأداتين السابقتين من قبل الباحث الحالي.
- « السجلات المدرسية للحصول على النسب المئوية للمجموع الكلي لدرجات التلاميذ - عينة الدراسة - في الصف الرابع الابتدائي في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م

• الإطار النظري والدراسات السابقة :

يعرض الباحث الحالي في هذا الجزء الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة - في حدود علم الباحث - المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية كما يلي:

• أولاً ، الخيال الإبداعي Creative Imagination :

الخيال نشاط نفسي يتم من خلاله المعالجة الذهنية والحركية لبعض العناصر والمواقف بشكل جديد، والذي يعتمد على إعادة بناء الصورة بشرط عدم المحاكاة المباشرة للمصادر الحسية أو الإدراكية لتلك العناصر أو المواقف. فهو ليس مجرد نشاط ذهني أو أفكار مجردة، بل هو نشاط متنوع قد يكون ذهنياً أو حركياً أو تشكيمياً، المهم هو معالجة عناصر المجال بشكل جديد يبعث في تلك العناصر الحياة والمعنى ويمنحها خصائص لم تكن لها من قبل، ويقاس نشاط الخيالي الإبداعي للأطفال بعدة وسائل منها: القصص الخيالية، والامتداد

بحدود اللغة، والاستخدامات الجديدة للقصص وكذلك كتابات الأطفال ورسوماتهم (نوال عباس، ٢٠٠٢؛ عفاف عويس، ٢٠٠٣).

والخيال قدرة عقلية نشطة مكونة للصور أو التصورات الجديدة، بواسطة عمليات الدمج والتركيب بين مكونات الذاكرة الخاصة بالخبرات الماضية، وبين الصور التي يتم تشكيلها وتكوينها خلال ذلك في تركيبات جديدة، ومن خلال النشاط الخيالي تمتزج صور وخبرات وتوقعات الأزمنة الثلاثة (الماضي والحاضر والمستقبل)، ومن خلال هذا الامتزاج ينتج ذلك المركب الجديد الذي هو المنتج الخيالي الإبداعي المتميز، والجدير بالذكر أن عنصر الخيال إذا ما أضيف إلى الذكاء تحول النشاطان معا إلى مكون جديد وهو الإبداع (مصري حنورة، ١٩٩٦؛ شاكر عبد الحميد، ١٩٩٦؛ ٢٠٠٠؛ ٢٠٠٦؛ عبد الطيف خليفة، ١٩٩٤؛ ٢٠٠٠؛ ٢٠٠٦) ويتميز الخيال بعدة خصائص يمكن إجمالها فيما يلي (Roeckelein, 2004, 169؛ حسام أبو سيف، ٢٠٠٥، ٢٧ - ٢٨):

- « لكي يحدث الخيال يجب أن يرى ويسمع المرء، وأن يحصل على الانطباعات ويحفظها في ذاكرته، وهي قدرة مهمة على استخدامه للحواس.
- « بقدر ما تكون المعلومات المتوافرة لدى الفرد أكبر ويقدر ما تكون خبرته الحياتية أغنى، بقدر ما تكون انطباعاته أكثر تنوعا، وتكون لديه الإمكانيات من أجل تركيب الصور بشكل أفضل.
- « إن تخيل الإنسان يملأ لديه فراغات، ويجب عن الأسئلة المحيرة ويخلق تركيبا جديدا للمعلومات الموجودة.
- « يتصف الخيال بأنه حر ولا يرتبط بوسط محدد، بل هو نتيجة للتطور الذاتي وارتقاء قدرات الإنسان العقلية.
- « التخيّل دال على النفس البشرية في صورتها المعقدة لا البسيطة، لما يحتويه هذا الفعل من عمليات داخلية أخرى تحدث لحدوثه وتؤكد نتيجته.
- « التخيّل هو تركيب للعمليات النفسية الأخرى؛ فهو في إحدى الحالات قد يكون تركيبا للفهم، وفي حالات أخرى تركيبا للإدراك والذاكرة، وفي حالة ثالثة يكون تركيبا لتصورات ونتاج صور.
- « الخيال يساوي ويكمل الإدراك من حيث الوظيفة.
- « يحدث تشفير وترجمة الخيال البصري على مستويات متعددة.
- « يدخل الخيال ضمن العمليات الأولية المرتبطة بدوافع ورغبات وحاجات مرحلة الطفولة.
- « يساعد الخيال على توقع واكتشاف حلول جديدة، فهو يسمح للفرد بتحقيق وضمان الرضا البديل.

• تطور الخيال في مرحلة الطفولة :

يعد الخيال بعداً هاماً من أبعاد التركيب البنائي والنفسي للطفل، ويكون ذا خصائص تلاءم طبيعة سلوكه وحرية حركته وتعبيره؛ حيث يمر الخيال بسلسلة من المراحل، إذ توجد في كل مرحلة بعض السمات أو الخصائص الخاصة، ينتقل الطفل فيها من مرحلة إلى أخرى كلما تقدم به السن نحو

البلوغ والإدراك، ثم يأخذ بالتعقيد تدريجياً، وبالارتفاع عن الواقع، وبمرور الوقت يمكن ملاحظة أن النشاط الخيالي يكتسب خصائص جديدة، ويمضي في قنوات خاصة تلائم طبيعة البناء النفسي، ومن ناحية أخرى تلائم طبيعة الإنتاج الموجه للفرد، فالخيال ينمو في مرحلة الطفولة المبكرة بزيادة مطردة ويهبط في حوالي العاشرة من العمر، ويبدأ كُنشاط في التراجع مع تقدم الطفل بالعمر؛ حيث ثبت أن الأطفال الأصغر سناً لديهم القدرة على إنتاج استجابات خيالية أكثر خصوصية وثرأ مما يفعلونه عند تقدمهم في العمر أو عند مقارنتهم بأطفال آخرين يكبرونهم بالعمر (سمر الفيصل، ٢٠٠٠؛ عبد الناصر الشبراوي، ١٩٩٩؛ عفاف عويس، ٢٠٠٤؛ السيد نجم، ٢٠٠٤).

وعموماً فإن النشاط الخيالي يأخذ في الازمحلل إن لم نتداركه بالرعاية والتدريب والإثراء؛ حيث ينساق الطفل في هذا العمر في معايير جماعة الأقران، وتري ويلييت Wilt أن هذه المرحلة نهاية للإبداع عند معظم الأطفال، وأن عدداً قليلاً منهم فقط هو الذي يستطيع أن ينسحب أو يبتعد عن ضغط الجماعة، ومن ثم يستطيع العودة إلى الإبداع. فبدخول الطفل إلى المدرسة يوجه خياله إلى أنشطة إبداعية مختلفة في مجال الفنون التشكيلية، والموسيقى، والقصص، والتمثيل؛ والتي تعمل على نمو وتطويع فهم الأطفال لثقافتهم ولثقافة الآخرين (ورد في: عفاف عويس، ١٩٩٢: ٨٧). وقد حاول الكثيرون ممن اهتموا بمراحل تطور الخيال لدى الأطفال بتحديد هذه السمات أو الخصائص، فنجد أن خيال الطفل يمر بالمراحل الأساسية التالية:

١١ خيال إلههم (ما بين ٣ - ٥ سنوات): يكون خيال الطفل في هذه المرحلة حاداً ونشطاً ومحدوداً في إطار البيئة التي يعيش فيها، ويؤدي وظيفة مهمة في نموه لأنه يشكل له الطريق لتنظيم العديد من نشاطاته: فالشخصيات البشرية والحيوانية والنباتية التي تحمل الصفات اللونية أو الحركية أو الصوتية سهلة الإدراك تجذب الأطفال في هذه المرحلة من العمر، وربما تبلغ قوة الخيال لديه أن يتخيل الموجودات حوله وقد دبت فيها الحياة (فؤاد حيدر، ١٩٩٢؛ يعقوب نشوان، ١٩٩٣).

١٢ الخيال الحر أو المنطلق (ما بين ٦ - ٨ أو ٩ سنوات): وهنا يتجاوز الخيال حدود البيئة ويصبح إبداعياً أو تركيبياً موجهاً، وفي هذه المرحلة يكون الطفل متشوقاً إلى الصور الذهنية غير المعقدة التي ترسم له أو ترسمها مخيلته، ويكون الطفل قد أتم بكثير من الخبرات المتعلقة ببيئته المحدودة، وبدأ يتطلع بخياله إلى عوالم أخرى، تعيش فيها قصص أساطير الشعوب وقصص ألف ليلة وليلة، فهذه القصص الخيالية الأسطورية تهيأ للأطفال قدراً كبيراً من المتعة، ولكن أكثر القصص نفعاً لهم هي التي تنقلهم إلى آفاق بعيدة خارج حدود معارفهم دون أن تغفل الواقع (فؤاد حيدر، ١٩٩٢؛ يعقوب نشوان، ١٩٩٣). وقد أكد بيتلهام Bettelheim أهمية الحكايات الأسطورية التقليدية في نمو قدرات الطفل الخيالية والإبداعية، والدور الذي تلعبه حكايات معينه بمراحل معينه من عمر الطفل (ورد في: برناديت دوفي، ٢٠٠٦).

« خيال المغامرة والبطولة (ما بين ٩ - ١٢ سنوات): وفي هذه المرحلة يهتم الطفل بالواقع، ولكن تخيله يكون قائماً على الصور الذهنية؛ حيث يصبح الطفل اجتماعياً، فينتقل من مرحلة الخيال والحكايات الوهمية الخرافية، إلى مرحلة القصص القريبة من الواقع كقصص الشجاعة والمخاطرة والقصص البوليسية والمغامرات (عبد العزيز جادو، ٢٠٠١).

ومن ثم نلاحظ أن مراحل تطور ونمو الخيال جاءت في ضوء ما يبديه الطفل من قدرة على التفكير، لذا يتوجب على الآباء والمعلمين عدم دفع الطفل إلى التقليل من خيالاته وإجباره إلى العودة للواقع؛ فالخيال لا يأتي من فراغ إذ لا بد من توظيف التفكير والقدرات العقلية للطفل؛ فالقدرات العقلية تختلف من فرد لآخر. كذلك تختلف القدرة على التخيل من فرد إلى آخر، وللخيال إيجابياته التي تجعل منه ضرورة لازمة للطفل، فهو يشغل حيزاً كبيراً من النشاط العقلي وخاصة في سنه المبكر؛ فخيال الطفل أداة فكرية فاعلة يستخدمها ملء الفجوة الموجودة بين معرفته الناقصة بما حوله وما يمتلكه الكبار من معرفة، وبفضل قدرة التخيل يستطيع الطفل أن يخلق عوالم جديدة ترضي طموحه وحاجاته وأمانه.

• مظاهر تأثير الخيال على تفكير وسلوك الطفل :

يمكن إجمال مظاهر تأثير الخيال على تفكير الطفل وسلوكه فيما يلي:

١ - الخيال في نشاط اللعب :

الحياة الاجتماعية للطفولة عمادها اللعب، فبه يتعلم الأطفال طرائق الاتصال الاجتماعي، والتكيف والتعاون، ويجعله أكثر إحساساً بمشاعر الآخرين، كما يساعد على تطوير وزيادة النمو المعرفي؛ فالطفل يتعلم بدرجة أكبر عندما تتوفر له فرص التجريب والاختبار، كأن يصنع أشكالاً من الأسلاك والمعجون بيديه (رمضان القذافي، ٢٠٠٤؛ مجدي حبيب، ٢٠٠٥). وقد أكدت مونتسوري على أهمية اليد فهي العضو الدقيق المعقد الذي يتيح إظهار العقل، واعتبرت البصر والسمع بوابات العقل، فاللعب وسيلة يشبع بها الطفل رغبته في التخيل، ويرضي رغباته في الإنجاز والتعبير عن الشخصية، كما يساعد على الملاحظة والتعرف والاكتشاف في المواقف العملية (ورد في: بارناديت دوي، ٢٠٠٦). فهناك علاقات وتداخلات عديدة بين عملية الإبداع واللعب فكل منهما ينطوي على الصفات الآتية (عبد الحليم السيد وآخرون، ١٩٨٨):

- « التفكير المتشعب، ويعني القدرة على النظر إلى أي مشكلة من زوايا مختلفة.
- « القدرة على الاختيار.
- « الابتكار وإعادة الابتكار.
- « القدرة على التكيف مع الشك والحيرة.
- « القدرة على استكشاف أفكار جديدة.
- « الافتقار إلى كبح النفس وكبح الانفعالات.

ويحقق اللعب التمثيلي الخيالي في حياة الطفل فوائد ومكاسب ذات قيمة بالغة في نمو صحته النفسية، فهذا النشاط الذي يظفر بالتلقائية والحرية يكون مدخلاً لتنمية قدرة الطفل على تجاوز حدود الواقع، وتنمي قدرته على تحقيق

رغباته، والتنفيس عن انفعالاته بشكل مقبول، والتخلص من الضيق والغضب واستبعاد الظروف التي تزججه في حياته الواقعية؛ فالتخيل ليس ثانوياً بالنسبة للعب، إنما هو جوهره؛ فعن طريق الألعاب التخيلية يعبر الأطفال عن عواطفهم، كما تكون اللعبة متنفساً هاماً لهم لما ينتابهم من أنواع القلق الداخلي، وعن طريقها يعبرون عن صراعاتهم وإحساساتهم (على الهنداوي، ٢٠٠٢؛ طلعت منصور، ٢٠٠٣). واعتبر فيجوتسكي اللعب التخيلي نمطاً من أنماط اللعب؛ ففيه يُبدع الطفل موقفاً تخيلياً، فيميل إلى تمثيل الأدوار في اللعب فيصبح شرطياً أو طبيباً أو مدرساً، وذلك شعوراً منه بأنه أصبح كبيراً ويقدر على ممارسة نشاطات الراشدين (ورد في: فياض سكيكر، ١٩٨٨). ولا يقوم جميع الأطفال بهذه النشاطات، وبالتالي يوجد نوعين من الأطفال (عبد الحليم السيد وآخرون، ١٩٨٨):

« الأطفال الواقعيين: الذين يشعرون بالضيق، عندما يطلب منهم المشاركة في مثل هذه اللعب.

« الأطفال الخياليين: الذين إذا طُلب منهم إحضار شيء غير موجود فإنهم يشعرون بالرضا، عندما يتخيلون إنهم يتناولون هذا الشيء بأيديهم ويحضره فعلاً.

وأسباب الاختلاف ما بين هؤلاء الأطفال في هذه المسألة ليس واضحاً، ولكنه قد يكون متعلقاً بالطابع المميز للشخصية، أو نتيجة للبيئات وأساليب التربية المختلفة، كما أن الفروق في الطبقة الاجتماعية تؤثر في إتاحة فرص للعب عن طريق توفير أدواته الضرورية المناسبة للطفل.

وقد أضاف بريثتون Bretherton أن الأطفال الذين يشعرون بالموءد والألفة يظهرون لعباً اجتماعياً، وحلولاً معتدلة للخلافات والصراعات، أما الأطفال الذين يشعرون بعدم الأمان فإنهم يتجنبون الآخرين، فتصبح أفكارهم عدوانية. وقد أظهرت بعض الدراسات أن لعب الوالدين مع الأطفال عادة ما يزيد من ممارسة الأطفال لسلوك اللعب ومن استمتاعهم به، إذ أن هناك فروقاً جوهرية داخل الثقافات حول قيمة اللعب، ويؤكد الكونين Elconie أهمية الدور الذي يلعبه الكبار عندما يشاركون الطفل في ألعابه وخیالاته، ويضيف مارشال Marshall إلى أن التعزيزات التي يلقاها الطفل من الوالدين والمعلمين تؤدي إلى تنمية خياله، ومن ثم يزيد من نشاطه الخاص في التخيل وابتكار الصور (cited in: Matthews, 2002). وقد وجد جهرماني Ghahramani أن الأطفال الإيرانيين يفتقدون مشاركة آبائهم في ألعابهم، ووجدت بتلر Bitler أن الآباء في الأسكيمو ينفغسون في اللعب مع أطفالهم، ويبتكرون معاً ألعاباً ممتعة، أما في المكسيك فقد أكد زوكو Zukow أن اللعب لقي كل الدعم والمساندة من الإخوة والأخوات ومن الأطفال الكبار، إذ كانوا يقومون بدور رفيق اللعب أكثر من الآباء الأمهات (ورد في: عفاف عويس، ١٩٩٢).

مما سبق تبين أن نزعة الطفل إلى اللعب تعبر عن حاجة أصيلة فيه، ويمكن أن يكون وسيطاً تربوياً إذا ما خضع لأهداف محددة، وتحقق في إطار خبرات منظمة، ويمكن أن يكون مدخلاً وظيفياً للتعليم الفعال للطفل إلى جانب كونه

إطاراً تنمو فيه جميع الوظائف النفسية للطفل، وتحقق حاجاته، وبالتالي صحته النفسية؛ فاللعب بحكم كونه يعتمد على التلقائية والخيال اللذين يستحيل من دونهما الإبداع، لذا يمكن اعتبار اللعب أنسب مدخلا يمكن أن تنفذ منه أساليب وبرامج الإبداع لدى الأطفال.

٢- الرفيق الخيالي :

يؤدي اللعب الخيالي إلى نشاط آخر أكثر ظهوراً هو ما يسمى بخلق الرفيق الخيالي، إذ يخلق عدد كبير من الأطفال الرفيق الخيالي بدءاً من عمر الثانية وما بعدها، فهم ينظرون إلى الرفيق الخيالي باعتباره إنساناً يمكن الحديث إليه عندما يكونون في حالة عزلة أو وحدة، ويمكن أن يظهر هذا الرفيق بطرائق عديدة، فأحياناً يظهر هذا الرفيق كهيئة من الألعاب المألوفة أو بعض الأشياء المألوفة يتم الجمع بينها، وتُعطى اسماً مألوفاً، وقد يكون الرفيق الخيالي من نفس جنس وعمر الطفل، والبعض الآخر قد يكون أكبر عمراً وأكثر حكمة وقد تأتي حكمته من مكانته الاجتماعية، أو من معارضته للقواعد التي يفرضها الكبار، أو قد يكون هذا الرفيق أصغر عمراً، أو أكثر شراً وتمرداً من الطفل الذي يتخيله، ولا يشترط أن يكون هذا الرفيق بالضرورة من البشر؛ فالحيوانات يمكن أن تؤدي نفس الغرض، وفي معظم الحالات يكون الرفيق الخيالي مرئياً من خلال الطفل فقط، فيتحدث معه، ويذهب معه لزيارة الأقارب، أو عند شراء بعض الحاجيات مع والديه، ولا يشعر الطفل بالحب تجاه الراشدين الذين لا يحترمون رفيقه الخيالي أو لا يتحدثون عنه بحب، حتى يأتي يوم يختفي فيه الرفيق الخيالي فجأة كما ظهر فجأة، فالمدى الذي يظهر فيه الرفيق الخيالي يتفاوت ما بين الأطفال؛ فبعضهم يظهر هذا الرفيق لديه لفترة قصيرة وقد يعقبه ظهور رفيق آخر، وبعضهم يستمر معه هذا الرفيق أكثر من ذلك، وفي بعض الحالات قد يتوقف الطفل عن الحديث عن رفيقه الخيالي عندما يكون في صحبة شخص آخر حقيقي (Taylor, 1999؛ عبد الحليم السيد وآخرون، ١٩٨٨).

ويتميز الأطفال مبتكرو الرفقاء الخياليين بعدة خصائص منها (cited 1999 Taylor, in):

« الخجل: تعتبر دراسة مارو Mawro أهم دراسة قارنت بين الأطفال في مجموعتين، وركزت هذه الدراسة على جانبين مهمين هما الحياء والانتباه. وأظهرت أن الأطفال في المجموعتين متشابهون بدرجة واضحة في معظم الخصائص، ولكن الاختلاف البارز بينهم كان في الحياء والانتباه، وأكد آباء وأمهات الأطفال الذين يبتكرون الرفقاء الخياليين أن أطفالهم أقل خجلاً وحياءً من الأطفال الآخرين. وهذا تكذيب للخرافة التي تقول أن الأطفال الذين يبتكرون رفقاء خياليين يتميزون بالخجل والحدرد الشديد، لدرجة أنهم ليس لديهم أصدقاء حقيقيون.

« تركيز الانتباه: وقد أجرى سنجر Singer تقييمات لقدرة الأطفال على الانتظار بهدوء أثناء اللعب. والمفترض أن الأطفال، الذين لهم أصدقاء خياليين، قادرون على الجلوس بهدوء لمدة أطول دون القيام بأي شيء. وكانت

النتيجة أن النزعة أو الميل نحو اللعب الخيالي يلعب دوراً هاماً في زيادة قدرة الأطفال على تحمل ومقاومة التأخير، والانتظار بهدوء في مواقف يكون فيها التحفيز الخارجي قليلاً، وفي أدنى مستوى. وقد يكون اللعب الخيالي أحد الأشياء المهمة في عملية التنشئة الاجتماعية، والذي يساعد الأطفال على تنمية القدرة على تأجيل الرضا الفوري والمباشر الذي يعتبر جزءاً هاماً من عملية النمو.

« الذكاء: وقد أظهر كارلسون Carlson وجود فرق بين الأطفال في المجموعتين في الذكاء اللفظي، فقد أظهرت دراسته أن هناك ارتباطاً بين ابتكار الأصدقاء الخياليين وبين الذكاء المرتفع، وأن هؤلاء الأطفال يحصلون على درجات فوق المتوسط في اختبارات الذكاء، وأن هناك فرقاً بسيطاً ولكنه دال إحصائياً في الذكاء بين الأطفال في المجموعتين، وهذا الفرق في الذكاء لا يظهر والسبب هو التغير في تقييم الذكاء، وفي الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية للأطفال المشاركين، وكذلك في المعايير المستخدمة في تصنيف الأطفال، وقد تكون العلاقة بين وجود الرفيق الخيالي وبين الأداء الجيد في اختبارات الذكاء مقصورة على اختبارات القدرات اللفظية، إلا أنه من غير الصحيح أن كل الأطفال الأذكىاء يبتكرون رفقاء خياليين، فلم تظهر الدراسة هذا الفرق بين المجموعتين وإذا كان هناك فرق فهو بسيط، وليس دلال ويتعلق فقط بالذكاء اللفظي، وكثير من الأطفال ذوي الذكاء المتوسط يخترعون ويبتكرون أصدقاء غير حقيقيين.

« الإبداع: قد يكون الأطفال مبدعين إلى أبعد الحدود ويتجلى هذا في تكوين وابتكار شخصيات لها أسماء فضولية وخصائص غريبة، وقدرة الأطفال على التسلية من خلال التفاعل مع الأصدقاء الوهميين يعكس خيال الأطفال المثير للإعجاب، ولم يتضح ما إذا كان هؤلاء الأطفال أكثر إبداعاً من الأطفال الآخرين. ورغم أن بعض الدراسات تقترح وجود فرق بين المجموعتين في الإبداع إلا أنه من الصعب جداً التأكد من ذلك، وأقوى الأدلة على وجود هذا الفرق هو في الدراسة الطولية التي أجرتها مارو Mawro؛ حيث استخدمت الباحثة في هذه الدراسة اختبار الأشكال الهندسية الكبيرة G G F (T)، وقد ثبت أن الأطفال الذين لهم أصدقاء خياليين كانوا أفضل في قدرتهم على وصف الأشكال التي صمموها ورسموها للباحثة، وفي حالة وجود فروق في الإبداع بين الأطفال في المجموعتين تكون لصالح الأطفال الذين لهم أصدقاء خياليين، ولكن هذه الفروق ليست كبيرة، فتكوين هذا الرفيق الخيالي هو وسيلة للتعبير عن الإبداع.

« النوع أو الجنس: من أهم وأكثر المزايم عن الفروق بين الأطفال في المجموعتين هو ما يتعلق بالنوع؛ فالبنات يملن لابتكار أصدقاء خياليين أكثر من الأولاد، وفي الحقيقة لا فرق بين الأولاد والبنات في ذلك؛ فالأولاد والبنات في مرحلة ما قبل المدرسة يبتكرون شخصيات وأصدقاء خياليين بنفس الدرجة، فقد يكون الفرق في كيفية ومدى لعب الأطفال للشخصية نفسها، فالبنات يبتكرن شخصية وهمية لتكون صديقة أو رفيقة بينما الأولاد يتقمصون هذه الشخصية الوهمية، ويقل الفرق بين الجنسين مع تقدمهم في العمر.

ويرى الباحث أن مواقف واتجاهات الأبوين والمعلمين لها دور بارز في تفسير الخيال في مرحلة الطفولة، وفي ابتكار الأصدقاء الخياليين بصفة خاصة؛ فبعض الآباء والأمهات والمعلمين ينظرون إلى هذا الموضوع بإيجابية عن طريق غرس فكرة الصديق الخيالي في عقل الطفل؛ فهم يندمجون ويشتركون في اللعب الوهمي لأنهم يقدرون ويشجعون الخيال، ومع ذلك فليس كل الآباء والأمهات والمعلمين يدعمون ويشجعون اللعب الخيالي، فهناك تنوع وتباين كبير في ثقافة الأبوين والمعلمين؛ فالبعض يعتبر اللعب الخيالي خلطاً بين الحقيقة والخيال والكذب، وهذا يرتبط بمعتقدات الأبوين والمعلمين عن الأنماط السلوكية المناسبة لسن أطفالهم.

٣- القصص المستمرة وخيال ما قبل النوم :

ترتبط شخصيات القصة بفترة غير قصيرة بحياة الطفل، فهي تؤثر في عقولهم كشخصيات أساسية، وتظهر داخلهم في الظروف المناسبة، فبطل القصة هنا ليس هو الرفيق الخيالي، فالرفيق الخيالي يبتكره الطفل ويخلقه بداخله، أما أبطال القصص المستمرة فهم أبطال موجودون في عالم القصص والحكايات، ويتعرف الطفل عليهم من خلال الوالدين. فالوقت السابق على الاستغراق في النوم هو الوقت المفضل للاستماع إلى القصص، فالأطفال يحبون سماع الحكايات التي يعتقدون أنها ممكنة الحدوث، وهم أيضاً لا يرفضون الأحداث الخارقة للطبيعة فهم يتخيلون أنفسهم في مكان البطل، ويتمنون لو أنهم قاموا بدوره في الحكاية الخرافية، فهذه التجربة تمنح الطفل قدرة فائقة على الحكم على عالمه وحركته الاجتماعية، وهنا لابد أن يأخذ الوالدين أمور القصة باهتمام، وأن يكونوا يقظين لما تعطيه للأطفال من قيم إيجابية بناءة، وأن تجذبهم نحو الحقيقة والواقع، فإغراق الطفل في الخيال يبذل طاقته الواقعية، ويجعله يحيا دائماً في أحلام اليقظة، ويهرب من مواجهة الواقع (عبد الحليم السيد وآخرون، ١٩٨٨؛ عبد التواب يوسف، ٢٠٠٢). لذا يجب أن يحرص الوالدان على زيارة مكتبات الأطفال ومعارض الكتب والقصص، فهذه الزيارات تفتح أمام الطفل نافذة واسعة إلى المعرفة، كما تعرفه بأهمية المكتبة والنشاطات التي تقوم بها؛ ف شراء الكتب والقصص من المعرض يعزز دور الكتاب في حياته، فلا يقتصر دور الوالدين على شراء الألعاب والحلوى، بل إلى شراء الكتب أيضاً، حتى يشعر الطفل بأن له كتبه وقصصه الخاصة به إلى جانب كتب أفراد العائلة، وبالتالي يشعر بأهمية كيانه وذاته.

• أهمية تنمية خيال الطفل :

ينمي الخيال في نفوس الأطفال القدرة على الإبداع والتجديد والابتكار والاتجاه نحو بعض المكتشفات العلمية المستقبلية، إذ يعتبر الخيال عنصراً أساسياً وفعالاً في منظومة التفكير والنشاط العقلي بشرط أن يستثمر استثماراً جيداً، ومن ناحية أخرى فإن الخيال يلعب دوراً هاماً في إدراك واستيعاب المفاهيم والحقائق العلمية، فإدراك المفاهيم العلمية من خلال تخيل ما تعنيه هذه المفاهيم يساهم في استيعاب المعرفة العلمية وبالتالي تطبيقها في حل المشكلات؛ فالخيال ينمي تفكير الأطفال فهو يرتبط بالتفكير ويتفاعل معه

لينتج أنماطاً جديدةً من الخبرات، ونتيجة لهذا التفاعل المستمر بين الخيال والتفكير تتبلور المعرفة بأنواعها، وترتقي القدرة على التعامل معها بما ينعكس على فهم الطفل وإدراكه لما يدور حوله من أحداث ويستخلص منها المعرفة الجديدة (مصري حنورة، ١٩٩٦؛ سمر الضيصل، ٢٠٠٠).

وقد أكد عبد الناصر الشبرواي (١٩٩٩) أن تنمية الخيال يحتاج إلى برامج تعليمية معدة إعداداً جيداً تثري خيال الطفل وتوسع إدراكاته، أما إذا ترك الطفل بدون برامج أدى ذلك إلى تراجع وانطفاء الاستجابة نحو التخيل والإبداع والابتكار. ويمكن تلخيص أهمية الخيال للأطفال فيما يلي (1984 Lazarus، يعقوب نشوان، ١٩٩٣؛ على راشد، ٢٠٠٧):

« تنمية القدرة على التصور لما ستكون عليه الأشياء والأحداث في المستقبل وكيفية الاستعداد لمواجهةها، وبالتالي يمكن القول بأن تنمية الخيال مدخل ضروري للكشف عن المبدعين والمتميزين، في حين أن المدرسة والبيت وحدهما لا يخلقان مبدعا فطبيعة المناخ العام السائد في المجتمع هي الأساس.

« تنمية قدرات التفكير الناقد لدى الطفل فهو يساعده على تقييم المعلومات وفحص الآراء، مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة حول الموضوع قيد البحث؛ فالتفكير الناقد يتضمن العديد من القدرات أهمها الطلاقة في التفكير، والقدرة على النقد البناء، وتقييم المعلومات، والبحث عن بدائل، وكذلك القدرة على الاستنتاج، والتمييز بين الحقائق وغير الحقائق.

« تنمية مهارة حل المشكلات؛ فهذه المهارة تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب، أو موقف معقد، أو مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة. فعندما يواجه الطفل مشكلة فإنه يحاول حلها والتغلب عليها في ضوء الإمكانيات المتاحة لديه، وذلك من خلال خطوات حل المشكلة.

« تنمية الثقافة العلمية لدى الطفل، فيكون الطفل بذلك قادراً على اكتساب الحقائق والمفاهيم العلمية، وتطبيقها على مواقف حياته اليومية، بالإضافة إلى فهم الأفكار العامة لخصائص العلم والإلمام باتجاهات وميول القيم المتعلقة بالعلم. وعليه فإن الثقافة العلمية للطفل تعني ربط ما يتعلمه هذا الطفل من حقائق ومفاهيم علمية من خلال أسرته ومدرسته ووسائل الإعلام المختلفة.

« تشجيع الأطفال على القراءة والإطلاع وإشباع حب الاستطلاع لديهم؛ حيث تعد القراءة عملية مهمة في تكوين الرأي وتقدير المواقف ونقد الأفكار، فعندما يمارس الأطفال أنشطة القراءة فهم يتصورون ويتخيلون ما يقرءون من أحداث وما يواجهه بطل أو أبطال الرواية من مشكلات، فيندفع الطفل من تلقاء نفسه نحو الاستطلاع وهذا التوجه بحاجة لتشجيع دائم فهو دافع كبير للإبداع.

من خلال العرض السابق تبين أن الخيال يعد حقيقة واقعة، وأن الاهتمام به قديم قدم اهتمام الإنسان بالمعرفة؛ حيث لاقى الاهتمام من الفلاسفة عبر الثقافات المختلفة؛ فقد أوضحوا أن الخيال يتصل بالإدراك والإحساس والذاكرة وحب الاستطلاع، وغيرها من العمليات العقلية والمعرفية لدى الإنسان،

وجاء الاهتمام بالخيال أيضا من قبل علماء النفس الذين أوضحوا أهمية الخيال في حياة الإنسان عامه والطفل خاصة؛ فبالخيال يستطيع الطفل أن يمثل الواقع، ويكتسب معاني الأشياء ويتخلص من انفعالاته، كذلك يستطيع تكوين الرموز، ويمارس اللعب الرمزي والإيهامي ويضفي الحياة على الأشياء غير الحية، ويكون رفقا خياليين يشاركونه في اللعب، فهذه الظاهرة يجب أن يقف وراءها عوامل تؤثر فيها، لعل من أهمها الأسلوب المعرفي المميز للفرد.

• **ثانياً: الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) عن المجال الإدراكي** Field dependence-Independence :

أدى النمو المتزايد في البحوث والدراسات التي أجريت في مجالات علم النفس المختلفة وخاصة في مجال التمايز النفسي Psychological Differentiation دورا في ظهور عدد من المفاهيم في هذا المجال، ومنها ما يعرف بالأساليب المعرفية Cognitive Styles؛ وهي تلك الأساليب التي يمكن عن طريقها الكشف عن الفروق بين الأفراد ليس في نطاق عملية الإدراك والعمليات المعرفية الأخرى كالانتباه والتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم فحسب، وإنما في المجال الاجتماعي وفي دراسة الشخصية أيضا (أنور الشرقاوي، ١٩٩٢: ١٨٢، Wessles, 1982: 25; Messick, 1984: 60; ومن ثم فإن الأساليب المعرفية تتعلق بشكل النشاط الممارس وليس بمحتواه؛ وبالتالي فهو مفهوم يشير إلى الفروق الفردية في الطريقة أو الأسلوب الذي يدرك به الأفراد كل ما يدور حولهم؛ أي أنها لا تهتم بمحتوى النشاط ومقداره بقدر اهتمامها بالعمليات النفسية والطريقة الخاصة التي يمارس بها الفرد ذلك النشاط. وقد عمل ويتكن طوال عقود من البحث والدراسة على تمييز الأساليب المعرفية عن غيرها من المفاهيم التي يمكن أن تقترب منها دون أن تتطابق معها، وحدد مجموعة من الخصائص لها (Witkin et al, 1977: 198) من أهمها:

- « ترتبط الأساليب المعرفية بالشكل أكثر من ارتباطها بمضمون السلوك؛ فهي تمثل أشكال التوجه نحو الهدف أكثر من اعتبارها قدرات لتحقيق الهدف.
- « تتميز الأساليب المعرفية بنوع من الثبات؛ وهذا يعني أن معرفتنا بالأسلوب المعرفي لدى الفرد في فترة معينة تمكننا من التنبؤ بأسلوبه في فترة لاحقة بنوع من الدقة المعقولة.
- « إن الفرد يتميز بأسلوب معرفي يجعله يميل إلى الاحتفاظ به في مرحلة الرشد.
- « إن لكل أسلوب قيمة من حيث التكيف مع شروط خاصة ومن هنا يمكن الحكم عليه إيجابيا انطلاقا من هذه الشروط.
- « الأسلوب المعرفي بعد من أبعاد الشخصية فهو بذلك يوحد السلوك الإنساني باعتباره كلا منسجما غير مجزأ.

ومن ثم فإن فهم سلوك الفرد في موقف معين يرتبط بفهم وإدراك الفرد نفسه للموقف؛ وهذا يعني أن كل فرد يتميز بإدراكه للمواقف بناء على أسلوبه المعرفي. والأسلوب المعرفي ليس مجرد عادة في التفكير، بل هو شكل متميز للتفكير ينفرد بنوع من الثبات والاستقرار لأنه ملازم للفرد في حياته ويميز طريقته في

إدراك المحيط والأشياء، ويتفق هذا مع ما ذكره بكيو (Puccio, 1999) من خصائص للأساليب المعرفية؛ حيث يرى أن:

- « الأسلوب المعرفي يهتم بالشكل وليس المحتوى.
- « الأساليب المعرفية تعبر من خلال مجالات شتى من السلوك.
- « الأساليب المعرفية ثابتة عبر الزمن؛ فالأسلوب المعرفي الذي يتم قياسه لدى الفرد سيظل على ما هو نفسه عبر الزمن على نحو نسبي.
- « الأساليب المعرفية متعددة القيمة فكل أسلوب له قيمة تكيفيه اعتمادا على طبيعة الموقف، وكل أسلوب له نقاط قوته وضعفه، وعلى هذا فإن كل الأساليب ذات قيمة وفائدة.

ويعتبر أسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي من أهم الأساليب المعرفية، وأكثرها تناولاً بالدراسة والبحث في الدراسات العربية والأجنبية (أنور الشرقاوي، ٢٠٠٣: ٢٤٧)؛ وذلك من كونه أحد الخصائص التي يتميز فيها الأفراد من حيث إدراكهم للأشياء الموجودة في مجال إدراكهم؛ فالأفراد إما يدركوا الشيء معتمدين في ذلك على ما يحيط به من عناصر وتفاصيل وهؤلاء يطلق عليهم معتمدين على المجال في إدراكهم، وإما أن يدركوا الشيء منفصل عما يحيط به من عناصر وتفاصيل وضوءاء إدراكية وهؤلاء يطلق عليهم مستقلين عن المجال في إدراكهم (Reber, 2009: 247). وقد أوضحت الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة أن الأفراد يتمايزون فيما بينهم، ما بين معتمدين ومستقلين عن المجال الإدراكي، ولكل منهم خصائصهم المميزة له، والتي من أهمها ما يلي:

• أولاً : خصائص المعتمد على المجال الإدراكي :

- « الاعتماد على الإدراك الحسي للمجال المحيط به.
- « يجد صعوبة في استخراج واستخدام الإشارات أو إلهاديات غير البارزة.
- « يجد صعوبة في تفسير المعلومات الغامضة.
- « يجد صعوبة في إعادة تنظيم المعلومات الجديدة، وصعوبة في إقامة الصلة بينها وبين المعرفة السابقة.
- « يجد صعوبة في استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى . (Altum & Cakan, 2006: 293)
- « يتأثر بسهولة بأراء الآخرين؛
- « يلتزم بإطار مفروض خارجيا.
- « غالبا يحتاج إلى مساعدة في معالجة وتنظيم المعلومات. (Hansen, 1995: 20-21)

• ثانيا : خصائص المستقل عن المجال الإدراكي :

- « يدرك العناصر المكونة للمجال منفصلة عنه.
- « يستطيع تحديد البنود ذات الصلة من البنود غير ذات الصلة بالمجال.
- « يستطيع إيجاد بنية معلوماتية لم تكن موجودة في المعلومات المعطاة.
- « يستطيع إعادة تنظيم المعلومات لتوفير سياق لمعرفة سابقة.
- « يميل إلى أن يكون أكثر كفاءة في استرداد العناصر من الذاكرة. (Altum & Cakan, 2006: 293)

- « يميل إلى إعادة صياغة المعلومات بصيغ مختلفة.
- « يميل إلى البحث وتنظيم المعلومات بطريقة أفضل من المعتمد على المجال الإدراكي.
- « أكثر قدرة على تطوير وتنظيم نفسه أكثر من المعتمد على المجال الإدراكي.
- « أكثر فاعلية في حل المشكلات: فهو يتسم بالقدرة على حل المشكلات من خلال تحليل الموقف وإعادة بناء وتنظيمه.
- « يحقق مستوى أفضل في الأداء التحصيلي من المعتمد على المجال الإدراكي.
- « (Hansen, 1995: 20-21)

• ثالثاً : التحصيل الدراسي Achievement :

يعد التحصيل الدراسي للتلاميذ هدفاً رئيساً يسعى المربون إلى تحقيقه؛ لما له من أهمية في حياة التلاميذ وأسرهم والمجتمع بشكل عام؛ فالتحصيل الدراسي يعتبر بوابة العبور إلى مستقبل أفضل. ومن ثم يعد من الموضوعات التي لها صلة وثيقة بحياة التلاميذ في أثناء فترة دراستهم، ويترتب على أدائهم في الامتحانات المدرسية نجاحهم أو رسوبهم، وبالتالي يمثل جانباً أساسياً من حياة التلاميذ؛ حيث يتمثل في المعرفة التي يحصل عليها الفرد من خلال برنامج أو منهج مدرسي معين، ويتفق هذا مع ما يراه صلاح الدين علام (٢٠٠٢) من أن التحصيل الدراسي هو درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريب معين. ومن ثم يعتمد الانجاز أو التحصيل الدراسي بالدرجة الأولى على قدرات التلميذ، وما لديه من خبرة ومهارة وتدريب، وما يحيط به من ظروف، وبالتالي تظهر مستويات متباينة من التحصيل الدراسي بتباين ما يمتلكه التلميذ من قدرات ومهارات وظروف محيطة به لعل أهمها مستوي التفوق والضعف التحصيلي.

• التفوق التحصيلي :

ظهرت عدة تعريفات لتوضيح مفهوم التفوق نظراً لأن مفهوم التفوق مفهوم نسبي يختلف باختلاف المكان والزمان وأيضاً تختلف المنبئات أو المؤشرات التي يعتمد عليها؛ فالتفوق يعبر عنه بالامتياز في التحصيل الدراسي بحيث تؤهل مجموع درجات الفرد لأن يكون من أفضل زملائه (عبدالله السدحان، ٢٠٠٤). ويخص مصطلح المتفوق تحصيلاً ذاك التلميذ الذي يرتفع في إنجازه أو تحصيله بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه، كما أنّ هناك نوعين للتفوق التحصيلي هما التفوق التحصيلي العام والتفوق التحصيلي الخاص (أمانى ناصر، ٢٠٠٦).

ويرى جاردنر (Gardner, 2006)، إنّ التفوق مفهوم مرتبط بالثقافة؛ فالأفراد الذين يعبرون عما يُحسب في ثقافة معينة استعداداً أو أداءً لنشاط رفيع المستوى، يقدرّون تقديرًا خاصاً في تلك الثقافة. كما يمكن تعريف المتفوقين تحصيلاً بأنهم أولئك الذين لديهم القدرة على أن يكون مستواهم التحصيلي مرتفعاً في مجال دراسي أو أكثر، مقارنة بغيرهم بنسبة تميزهم وتؤهلهم لأن يكونوا من أفضل أفراد المجموعة التي ينتمون إليها.

• صفات وخصائص المتفوقين :

تعد المعرفة الجيدة بالخصائص العامة للمتفوقين على درجة كبيرة من الأهمية لكافة العاملين بالحقل التربوي؛ فهي تسهل عملية اكتشافهم، وتحديد جوانب التميز لديهم ومن أهم هذه السمات (شيخة السكار، ٢٠٠٣):

« أن المتفوقين يتميزون بتكوين جسمي وحالة صحية عامة ومعدل نمو أفضل من الأطفال العاديين.

« لديهم قوة ملاحظة واعية وتركيز انتباه لفترة أطول من غيرهم.

« لديهم ثقة واعتماد على النفس ومثابرة وإصرار وتحمل المسؤولية وقوة إدارة وعزيمة.

« أكثر ثباتاً انفعالياً من العاديين.

« لديهم سعة فهم وتقييم للمعلومات والحقائق تقيماً ثقافياً.

« لديهم القدرة على القيادة والمبادرة في أوجه النشاط الاجتماعي.

« أكثر قدرة على التركيز والاسترجاع أكثر من غيرهم.

« أكثر تعددا وتنوعا في الميول من غيرهم من العاديين.

« يقبلون على النشاط الثقافي أكثر من غيرهم.

« يحصلون على مستوى ذكاء عام مرتفع بالإضافة إلى تحصيل دراسي أعلى في الظروف العادية.

« أظهرت الدراسات البيئية وخاصة الأسرة؛ حيث أثبتت أن أسرة المتفوقين كانت معظمها أسر متوسطة متفاهمة ومستقرة مع انخفاض التوتر في العلاقات بين أفرادها.

« قدرات عقلية عالية وتتمثل في:

✓ إيجاد حلول غير مألوقة للمشكلات خصوصاً في الرياضيات والمنطق.

✓ قدرة عالية على تنظيم الأفكار وإنتاج أفكار جديدة.

✓ قدرة على التعميم.

✓ الارتفاع في معدلات الإنجاز والتحصيل.

• الضعف التحصيلي :

يشير مصطلح الضعف التحصيلي إلى التحصيل المتدني للتلميذ بما يتناسب وقدراته واستعداداته للدراسة، والتي تكون متوسطة، بالمقارنة مع زملائه الذين يناظرونه في العمر الزمني (عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠٤)، وتستعمل كلمة الضعف التحصيلي مترافقة مع التأخر في الدراسة، وذلك حينما يكون هناك تلميذ ما متأخر دراسياً؛ فهذا يعني أن التحصيل المدرسي لديه ضعيف أو متدن. والمقصود بذلك، أن تلميذاً ما قد قصر تقصيراً ملحوظاً عن بلوغ مستوى معين من التحصيل الذي تعمل المدرسة من أجله. والتلميذ المتأخر دراسياً؛ هو المقصر في تحصيله المدرسي، إذا قيس بالمستوى المنتظر من تلميذ سوي متوسط في مثل عمره (فتحي جروان، ١٩٩٨).

ويجب أن نفرق بين أنواع من الضعف التحصيلي؛ فإذا تبين من خلال تطبيق اختبارات القدرات العقلية، واختبارات الاستعداد للدراسة على التلميذ أن قدراته واستعداداته جيدة، وأن تحصيله المدرسي متدن، فإنه يعد متأخراً دراسياً أو

ضعيف التحصيل أو لديه صعوبات تعلم نمائية و/أو أكاديمية، أما إذا تبين أن قدراته العقلية أقل من المتوسط، وكان تحصيله الدراسي كذلك، فإنه لا يمكن اعتباره متأخراً دراسياً أو ضعيف التحصيل، بل يحتمل أنه يعاني بطئاً في التعلم، أو إعاقة عقلية بسيطة.

والضعف التحصيلي قد يكون عاماً في جميع المواد الدراسية، وهنا يرتبط التأخر في الغالب بنقص القدرات العقلية عند التلميذ، وتنخفض نسبة الذكاء عنده إلى حد يتراوح بين ٧٠ و ٨٥. كما أن التأخر الدراسي قد يكون خاصاً في مادة أو مواد معينة (مثل الحساب، أو الإملاء، أو اللغة، ...)؛ حيث يرتبط التأخر هنا بنقص في قدرة معينة، ويمكن تقدير التأخر الدراسي على أساس العمر التحصيلي والعمر الزمني للفرد فعندما يكون العمر التحصيلي أقل من العمر الزمني فهذا يعني أن هناك تأخراً دراسياً (سعيد العزة، ٢٠٠٠).

• أنواع الضعف التحصيلي :

للأغراض التربوية عرّف التأخر الدراسي على أساس انخفاض الدرجات التي يحصل عليها التلميذ بالاختبارات الموضوعية التي تقام له؛ ولهذا صنّف التأخر الدراسي في أنواع منها (فتحي جروان، ١٩٩٨) :

- « الضعف التحصيلي العام: وهو الذي يكون في جميع المواد الدراسية ويرتبط بالغباء إذ يتراوح نسبة الذكاء بين ٧٠ و ٨٥.
- « الضعف التحصيلي الخاص: وهو الذي يكون في مادة أو مواد بعينها فقط، كالحساب مثلاً، ويرتبط بنقص القدرة الخاصة.
- « الضعف التحصيلي الدائم: حيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته على مدى فترة زمنية.
- « الضعف التحصيلي الموقفي: وهو الذي يرتبط بمواقف معينة؛ بحيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته بسبب خبرات سيئة مثل موت أحد أفراد الأسرة.
- « الضعف التحصيلي الحقيقي: وهو تأخر يرتبط بنقص مستوى الذكاء والقدرات.
- « الضعف التحصيلي الظاهري: هو تأخر زائف غير عادي يرجع لأسباب غير عقلية وبالتالي يمكن علاجه.

• رابعاً : العلاقة بين الخيال الإبداعي، والأسلوب المعرفي (الاعتماد-الاستقلال) عن المجال الإدراكي و مستوى التحصيل الدراسي :

ترى إجن (Egan, 1992: 3) أن الخيال نقطة رئيسة Crux يتقاطع ويتفاعل عندها الإدراك والذاكرة وتوليد الأفكار والانفعالات، وغير ذلك مما تضمنه حياتنا وفعاليتنا. والخيال الإبداعي ما هو إلا تصرف الفكر في المدركات الحسية والوجدانية، وابتداع صور حديثة من تأليف تلك المدركات بعضها إلى بعض على هيئة لا مثال لها في الخارج، والتمثيل الإبداعي يشتمل على منظور زمني متفتح؛ فخلال النشاط الخيالي تمزج صور وخبرات وتوقعات الأزمنة الثلاثة (الماضي والحاضر والمستقبل) ومن خلال هذا الامتزاج ينتج المركب الجديد والمنتج الخيالي الإبداعي المتميز (شاكر عبد الحميد، ١٩٩٠: ٦٣٤). ومن ثم نجد

أن الخيال يلعب دوراً أساسياً في عملياتنا المعرفية بصفة عامة، وفي الإدراك بصفة خاصة؛ وهذا ما حاولت دراسات عديدة فحص طبيعة تلك العلاقة من خلال دراسة علاقة الإبداع أو الخيال بالأساليب المعرفية، ومنها أسلوب (الاعتماد- الاستقلال) عن المجال الإدراكي، من هذه الدراسات:

دراسة سكمدلر (Schmeidler, 1965) والتي هدفت إلى الكشف عن علاقة الصور الخيالية البصرية Visual imagery بالإبداع؛ وذلك على عينة مكونة من (٣٠٧) من طلاب الجامعة، طبق عليهم اختبار الصور البصرية تضمن (٢٦) بنداً، واختبار الإبداع مكون من ثمانية بنود مأخوذة من مقياس الحكم الاستقلالي لبارون Barron Independence of Judgment Scale، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي دالاً إحصائياً بين الصور الخيالية والإبداع. أما دراسة فوريشا (Forisha, 1983) فقد درست العلاقة بين الصور الخيالية وكل من الإبداع والأساليب المعرفية، وبعض السمات الشخصية؛ حيث تكونت عينة الدراسة من طلبة الجامعة ممن يدرسون في تخصصات الهندسة والتجارة والتربية وعلم النفس، طبق عليهم العديد من الأدوات، منها الإبداع والخيال والاستقلال عن المجال الإدراكي، ومركز التحكم، وأنماط الشخصية ليونخ، والثقة بالنفس، والانتماء، والكفاءة أو الاقتدار، ومن ضمن ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وجود علاقات دالة إحصائية بين الإبداع والخيال، وبين الإبداع والتحكم في الخيال لدى كل من طلاب الهندسة وعلم النفس. وأن الخيال والإبداع يتوقف على نوع الأسلوب المعرفي المسيطر أو السائد، وموقع الفرد على هذين البعدين؛ فقد تبين من خلال تحليل المكونات الأساسية أن الإبداع والخيال لا يرتبطان بعامل نوعي واحد، بل يرتبطان بالعديد من متغيرات الشخصية، فالعلاقة بينهما تتشكل بالوظائف المختلفة للأساليب المعرفية.

أما عبدالمطلب القريطي (١٩٨٧) فقد هدفت الدراسة إلى معرفة الخصائص النفسية لرسوم الطلاب وعلاقتها بالإبداع والأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) عن المجال الإدراكي؛ وذلك على عينة مكونة من (١٠٢) من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية. ومن أهم النتائج التي كشفت عنها الدراسة أن المستقلين عن المجال الإدراكي يتفوقون على أقرانهم من المعتمدين إدراكياً في مقدرتهم على الإبداع الفني. ولم تتوصل دراسة سهير محفوظ (١٩٩٤) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين مرتفعات ومنخفضات التخيل العقلي في الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي؛ وذلك على عينة مكونة من (٨٠) طالبة بالسنة الثالثة من جامعة عين شمس (٤٠) طالبة مرتفعة التخيل العقلي و (٤٠) طالبة منخفضة التخيل العقلي) طبق عليهن اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) لـ " وتكن، أولتمن، وراسكن" واستبيان تفضيل الأسلوب اللفظي والبصري في تجهيز المعلومات لـ "كيربي؛ مور؛ شوفيلد، وأما لينة الجنادي (١٩٩٥) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين التفكير الإبداعي وبعض سمات الشخصية على عينة من المتفوقين تحصيلياً من طلاب المدارس الثانوية الصناعية، وكشفت النتائج عن

عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين أسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي والإبداع.

أما حمد عبد النبي (١٩٩٨) فقد توصل من خلال دراسته على عينة مكونة من (٦٠ طالب و ٦٠ طالبة) من طلاب الفرقة الرابعة بشعبة التربية الفنية من كلية التربية النوعية بالفيوم؛ طبق عليهم اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، واختبار الأداء الإبداعي الذي يستند بصفة رئيسة على أحكام الخبراء، وتوصلت نتائج الدراسة على وجود تأثير دال إحصائي بالنسبة للاستقلال الإدراكي على الأداء الفني الإبداعي للعينة الكلية عند مستوى دلالة (٠.٠٥). أما دراسة شاكر عبد الحميد (١٩٩٩) والتي استهدفت معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي وكل من قدرات الإبداع بشكل عام، وطبيعة العلاقة بين (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي وكل قدرة من قدرات الإبداع في كل مستوى من المستويات المختلفة من (الاعتماد - الاستقلال)، واستخدم اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، واختبارات الإبداع الثلاثة التالية (عناوين القصص، الاستعمالات غير المعتادة، التفكير بالصور)؛ وذلك على عينة مكونة من (٢٨٢) طالبا وطالبة من طلاب كلية الآداب بجامعة القاهرة، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائي بين الطلاقة والمستوى المتوسط من (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال لدى عينة الذكور، وجود ارتباط موجب دال إحصائي بين المستوى المنخفض من (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال وقدرة الطلاقة لدى عينة الإناث، وعدم وجود ارتباطات موجبة أو سالبة دالة بين قدرتي المرونة والأصالة وأي مستوى من مستويات (الاعتماد - الاستقلال) سواء لدى عينة الذكور أو لدى عيني الإناث في الدراسة.

أما دراسة لبنى الهواري (٢٠٠٦) والتي توصلت إلى وجود دلالة إحصائية للفروق بين المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي في كل من الطلاقة والمرونة والدرجة الكلية للإبداع، ولصالح المستقلين عن المجال الإدراكي، في حين كانت الفروق في الأصالة لصالح المعتمدين على المجال الإدراكي وذلك على عينة مكونة من الطالبات المراهقات (٤٠ طالبة) بالصف الأول والثالث الإعدادي بمحافظة القاهرة، واتفقت مع أغلب هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة نافذ يعقوب (٢٠٠٦) على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. أما دراسة رتشارد و ديفيد (Richard & David, 2006) والتي هدفت إلى الكشف عن تفاعل تأثيرات إستراتيجيات الخيال المختلفة مع الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي على تعلم مستويات مختلفة من الأهداف التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (١١٣) طالبا جامعيًا تم اختيارهم عشوائيًا من تخصص علم النفس التربوي وتكنولوجيا التعليم، وتم استخدام الأدوات (اختبار الرسم - اختبار التماثل - اختبار المصطلحات - اختبارات الفهم - اختبار محكي) في الدراسة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أنه لا يوجد تفاعل بين إستراتيجية الخيال المستخدمة والأسلوب المعرفي في تعلم مستويات مختلفة من الأهداف التعليمية.

من العرض السابق لطبيعة العلاقة بين الخيال والإبداع والخيال الإبداعي من ناحية، والأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي من ناحية أخرى، نجد أن هناك تباين بين هذه الدراسات فيما توصلت إليه من نتائج، كما أن أغلب هذه الدراسات قد استخدمت اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) لقياس أسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي في بيئات وعينات متباينة من حيث العمر والنوع الاجتماعي والتخصص، مما يعطي ثقة في استخدامه في الدراسة الحالية. كما أنه توجد ندرة - في حدود علم الباحث - في تناول الخيال والخيال الإبداعي على وجه الخصوص في علاقته بهذا الأسلوب المعرفي، كما أن هذه الدراسات لم تتناول طبيعة هذه العلاقة والفروق فيها لدى التلاميذ المتفوقين والمنخفضين تحصيليا بالمرحلة الابتدائية مما حدا بالباحث الحالي لتبني الفروض التالية:

• فروض الدراسة :

بناء على مراجعة الأدبيات ونتائج البحوث والدراسات السابقة المتاحة حول متغيرات الدراسة الحالية، يمكن صياغة الفروض التالية:

« توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائية بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) والأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

« لا توجد فروق دالة إحصائية في العلاقات بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) والأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين تُعزو إلى اختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي (الفائقين، والمنخفضين).

« توجد فروق دالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين تُعزا إلى اختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي (الفائقين، والمنخفضين).

« توجد فروق دالة إحصائية في الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين تُعزا إلى اختلافهم في كل من مستوى التحصيل الدراسي (الفائقين، والمنخفضين)، والأسلوب المعرفي (المعتمد، المستقلين) عن المجال الإدراكي والتفاعل بينهما.

• إجراءات الدراسة :

للإجابة على تساؤلات الدراسة الحالية، والتحقيق من صحة فروضها، اشتملت إجراءات الدراسة على ما يلي:

• أولاً، عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة الحالية بطريقة عشوائية عنقودية متعددة المراحل من بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ست محافظات بمملكة البحرين خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م؛ حيث تم اختيار

المحافظات ثم اختيار مدرسة للبنين من كل محافظة؛، ثم اختيار فصلين من كل مدرسة، فكان حجم العينة الأولية للدراسة (٣٤٥) تلميذا. وبعد استبعاد المقاييس غير المكتملة، وغير الجادين من التلاميذ في استجاباتهم لأدوات الدراسة؛ حيث تم الاتصال مع إدارات المدارس للتنسيق معها لتطبيق أدوات الدراسة على التلاميذ- عينة الدراسة- وبذلك أصبح حجم العينة النهائية (٣١١) تلميذا، والجدول (١) بين ذلك:

جدول (١): توزيع العينة النهائية للدراسة وفقاً للمحافظة والمدرسة والفصل للتلاميذ

المحافظة	اسم المدرسة	فصل	العدد	فصل	العدد	المجموع
العاصمة	المتنبي الابتدائية للبنين	أ/٥	٣٣	هـ/٥	٣١	٦٤
المحرق	عمر بن الخطاب الابتدائية للبنين	ب/٥	٢٩	ج/٥	٣٣	٦٢
الوسطى	الإمام الطبري الابتدائية للبنين	أ/٥	٣١	د/٥	٣٢	٦٣
الشمالية	أبو صبيح الابتدائية للبنين	د/٥	٣٠	هـ/٥	٢٩	٥٩
الجنوبية	مدينة حمد الابتدائية للبنين	أ/٥	٣١	د/٥	٣٢	٦٣
المجموع						٣١١

وقد تم تصنيف عينة الدراسة إلى مجموعتي الفائقين والمنخفضين تحصيلياً وفقاً لقيمتي كل من الإرباعي الأعلى ($Q3=88.80$) والأدنى ($Q1=64.50$) لتوزيع نسب درجات التحصيل الدراسي للصف الرابع للتلاميذ- عينة الدراسة- على الترتيب؛ والجدول (٢) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والحجم النهائي لعينة الدراسة الكلية والمجموعتين الفرعيتين (المنخفضين، والفائقين تحصيلياً) وفقاً للتقسيم السابق حسب الإربعيات كما يلي:

جدول (٢): المتوسطات والانحرافات المعيارية لنسب درجات التحصيل الدراسي لعينة الدراسة الكلية، والمجموعتين الفرعيتين

العينة	الكلية (ن=٣١١)		مجموعة المنخفضين تحصيلياً (ن=٧٨)		مجموعة الفائقين تحصيلياً (ن=٧٨)	
	م	ع	م	ع	م	ع
نسب التحصيل الدراسي	٧٦,٨٥	١٣,٧٥	٥٨,٤٥	٤,٣٩	٩٣,٨٥	٣,٠٦

• ثانياً، أدوات الدراسة :

تم استخدام الأدوات التالية في الدراسة الحالية:

١- مقياس بناء الصور الخيالية :

أعد هذا المقياس حنوره (١٩٩٠)، وفي التطور الأخير للمقياس يتكون من صفحتين، كل صفحة تحتوي على صورة واحدة غير محددة المعالم والهوية بالإضافة لصفحة التعليمات ومثال تدريبي، ويطلب من المفحوص خلال خمسة دقائق ذكر أو كتابة أكبر عدد من الأشياء التي تشير إليها الصورة، فكلما كانت الأشياء التي يذكرها المفحوص كثيرة ونادرة وجيدة، وفيها حركة وحياة، كان ذلك أفضل من حيث الحصول على درجة أعلى وأما التصحيح فإنه يعتمد على نفس المنطق الذي وضعه جيلفورد (Guilford, 1979) في تقدير درجات أبعاد الخيال: الطلاقة، والمرونة والأصالة؛ بحيث تصحح الأصالة على أساس الندرة والجودة في الفكرة أو الصورة كما بالجدول (٣) كما يلي:

جدول (٣) : النسب المئوية لتكرارات الاستجابة، وأوزان الأصالة المقابلة على مقياس بناء الصورة الخيالية

النسبة المئوية لتكرار الاستجابة	أكبر من ٥٪	٤٪ ويساوي أكبر من	٣٪ ويساوي أكبر من	٢٪ ويساوي أكبر من	١٪ ويساوي أكبر من	٠٪ فأقل
درجة الأصالة	٠	١	٢	٣	٤	٥

وتصحح الطلاقة على أساس الوفرة أو الكثرة في الاستجابات، وتصحح المرونة على أساس عدد الأفكار، وقد أضيف متغير رابع هو متغير الحيوية: بحيث ينظر إلى ما تشير إليه الصورة من أشياء حية أو متحركة أو داخلية في تفاعل، وكلما زادت الفاعلية في الاستجابة أخذت درجة أعلى في الحيوية. وأعتمد معد المقياس في تقدير صدق المقياس على صدق المحكمين؛ حيث عرضه عدد من المبدعين في مجال الرسم والتصوير وفي مجال الإبداع اللفظي والأدائي وعشرة من المتخصصين في القياس النفسي. أما تقدير الثبات فكان على عينة قوامها (٣٢ ولدا، و٢٨ بنتا)، طبق عليهم المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعان، وقد بلغ معامل ثبات أبعاد الخيال كالتالي: الطلاقة (٠,٥٥)، المرونة (٠,٤٧)، الأصالة (٠,٧٢)، (مصري حنورة، ١٩٩٧؛ ٢٠٠٣) وقد اعتمد مصري حنورة على عدد من الدراسات؛ والتي كشفت من خلال استخدامها للمقياس عن كفاءة جيدة في تشخيص خصوبة الخيال كمتغير له استقلال عن كل من الإبداع والذكاء (مصري حنورة ونادية سالم، ١٩٩٠؛ مصري حنورة، ١٩٩٠؛ بدر العمر، ١٩٩٦)، وأن المقياس قادر على أن يستثير استجابات على درجة معقولة من الثبات في الأعمار المبكرة التي تبدأ من سن (٣) سنوات. وأما في الدراسة الحالية فقد قام الباحث بتقدير الثبات على عينة استطلاعية قوامها (٥٤) تلميذا بالصف الخامس اختيروا بطريقة عشوائية من مدرسة البسيطين الابتدائية للبنين بمحافظة المحرق، بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع؛ فكانت قيم معاملات ثبات مقياس الخيال وأبعاده للطلاقة (٠,٨٥)، وللمرونة (٠,٨١)، وللأصالة (٠,٧١)، وللحيوية (٠,٦٩)، أما للدرجة الكلية للمقياس فكانت (٠,٧٩) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يعطي مؤشرا على تمتع المقياس وأبعاده المختلفة بثبات مقبول. مما يعطي الثقة في استعماله في الدراسة الحالية.

٢. اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) Group Embedded Figures Test (G.E.F.T.) :

أعد هذا الاختبار في الأصل أولتمان Oltman وراسكن Raskin ووتكن Witkin وقام كل من أنور الشرقاوي وسليمان الشيخ (٢٠٠٢) بإعداد الصورة العربية لهذا الاختبار؛ حيث يتكون من ثلاثة أقسام هي:

- « القسم الأول: وهو للتدريب، ولا تحسب درجته في تقدير المخصوص، ويتكون من سبعة فقرات سهلة ومدته دقيقتين.
- « القسم الثاني: ويتكون من تسع فقرات متدرجة في الصعوبة، ومدته خمس دقائق.
- « القسم الثالث: ويتكون من تسع فقرات متدرجة في الصعوبة، وهو مكافئ للقسم الثاني من الاختبار، ومدته خمس دقائق أيضا.

وكل فقرة من الفقرات في الأقسام الثلاثة عبارة عن شكل معقد يتضمن داخله شكلاً بسيطاً؛ حيث يُطلب من المفحوص أن يُعلم بالقلم الرصاص على حدود هذا الشكل البسيط، وقد طبعت الأشكال البسيطة التي يُطلب من المفحوص اكتشافها وتعين حدودها على الصفحة الأخيرة من الاختبار، وروعي في تنظيم الاختبار ألا يستطيع المفحوص رؤية الشكل البسيط والشكل المعقد الذي يتضمنه في وقت واحد. ويستغرق تطبيق الاختبار مع التعليمات وشرح طريقة الإجابة حوالي نصف ساعة. ويتم تصحيح الاختبار بالنسبة للقسمين الثاني والثالث فقط؛ حي يُعطى درجة واحدة عن كل شكل بسيط يتم تحديده بطريقة صحيحة، ولا تحسب أي درجة للشكل الخطأ أو الذي يفشل في تحديده أو يتركه المفحوص، وبالتالي تتراوح الدرجة على الاختبار من صفر إلى (١٨) درجة؛ وكلما زادت درجة المفحوص كلما دل ذلك على ميله إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي، والعكس صحيح.

• صدق الاختبار :

تم تقدير صدق الاختبار في صورته الأجنبية باستخدام صدق المفهوم على قاعدة أن المستقلين أكثر إدراكاً للتفصيل، وأكثر إنشاءً لها؛ حيث تم حساب قيمة معامل الارتباط بين درجات المفحوصين - عينة التقنيين - على الاختبار ودرجاتهم على اختبار رسم الشخص، فبلغ قيمته (٠.٧١) للذكور، (٠.٥٥) للإناث. وفي الصورة العربية وحسب العرض الذي أورده معدا الاختبار، والذي امتد إلى عام ٢٠٠٠، أنه تم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي؛ وذلك بين القسمين الثاني والثالث والدرجة الكلية، وبين المفردات والدرجة الكلية. وقد دلت جميع المؤشرات على صدق الاختبار. بالإضافة إلى طريقة الصدق التلازمي؛ وذلك بحساب قيمة معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على الاختبار ودرجاتهم على اختبار الأشكال المتوازية، وقد بلغت قيمة معامل الصدق (٠.٥٦). وأمّا في الدراسة الحالية فقد قام الباحث بتقدير الصدق على العينة الاستطلاعية المستخدمة في الدراسة؛ قوامها (٥٤) تلميذاً بالصف الخامس اختبروا بطريقة عشوائية من مدرسة البسيتين الابتدائية للبنين بمحافظة المحرق؛ حيث تم تقدير الاتساق الداخلي بين قسمي الاختبار (الثاني والثالث) والدرجة الكلية وبلغت قيمتي معامل الارتباط (٠.٧٩٩)، (٠.٨٠١) على الترتيب بالإضافة إلى تقدير صدق المحك الخارجي؛ وذلك بحساب قيمة معامل الارتباط بين درجات التلاميذ - العينة الاستطلاعية - على هذا الاختبار ودرجاتهم على اختبار الأشكال المتوازية ضمن بطارية العوامل المعرفية العاملة (سليمان الشيخ، وأنور الشرقاوي، ونادية عبدالسلام، ١٩٧٨)؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (صدق المحك) بين الاجتبارين (٠.٦٥).

• ثبات الاختبار :

تم تقدير ثبات الاختبار في صورته الأجنبية بطريقة التجزئة النصفية بحساب قيمة معامل الارتباط بين الدرجات على القسمين (الثاني والثالث) على عينة من طلبة الجامعة (٨٧ طالب، ٩٧ طالبة) واستخدام معادلة (سبيرمان

براون) فبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٢) للذكور والإناث. وفي الصورة العربية، وحسب ما أورده معدا الاختبار والذي امتد حتى عام ٢٠٠٠ أنه تم تقدير الثبات على عينة من طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق (١٣ طالب، ٥٢ طالبة؛ بطريقتين التجزئة النصفية واستخدام معادلة (سبيرمان - براون)، وجتمان فكانت قيمتي معامل الثبات للاختبار لعينة الذكور (٠.٧٦)، (٠.٧٥) على الترتيب، أما عينة الإناث فكانت (٠.٧٨) باستخدام الطريقتين. وأما في الدراسة الحالية فقد قام الباحث بتقدير الثبات على نفس العينة استطلاعية المستخدمة في الدراسة بطريقتين، الأولى بحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ فكانت (٠.٨٧٢). أما الطريقة الثانية فكانت إعادة التطبيق بفواصل زمني قدرة (٢٥) يوم فكانت قيمة معامل الارتباط (ثبات الاستقرار) (٠.٧٠١).

مما سبق يعطي مؤشراً على تمتع الاختبار بمؤشرات صدق وثبات جيدة؛ مما يعطي الثقة في استعماله في الدراسة الحالية

٣- السجلات المدرسية :

وتتمثل في الكشف الرسمية الموجودة في المدارس - عينة الدراسة - والمعتمدة من وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين والخاصة بالنتائج النهائية للصف الرابع الابتدائي في العام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩م؛ وذلك بالنسبة لتلاميذ فصول الصف الخامس الابتدائي والذين يمثلون عينة البحث الأساسية.

• نتائج الدراسة :

للتحقق من صحة فروض الدراسة الحالية، وفي محاولة للإجابة عن تساؤلاتها. قام الباحث بإجراء التحليلات الإحصائية لاستجابات التلاميذ على أدوات الدراسة كما يلي:

• الفرض الأول : والذي ينص على :

توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) والأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

لاختبار صحة الفرض السابق قام الباحث باستخدام ارتباط بيرسون لحساب قيم معاملات ارتباط بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، والدرجة الكلية) والأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي ومستويات دلالتها الإحصائية؛ وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS PC+ V18 والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) : القيم والدلالات الإحصائية لمعاملات الارتباط بين الخيال الإبداعي، وأسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي لدى التلاميذ - عينة الدراسة

الخيال الإبداعي	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الحياة	الدرجة الكلية
أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي	٠.٤٥٦	٠.٣٤٨	٠.٣٠٢	٠.٣٣٠	٠.٤٠٢

♦ جميع القيم دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (٤) وجود علاقات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، والدرجة الكلية للخيال الإبداعي وأسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي. وبذلك تشير هذه النتيجة إلى تحقق فرض الدراسة الأول كليا.

• الفرض الثاني : والذي ينص على :

لا توجد فروق دالة إحصائية في العلاقات بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) وأسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين تعزو إلى اختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي (الفائقين، والمنخفضين).

لاختبار صحة الفرض السابق قم الباحث بحساب قيم Z (الدرجة المعيارية) المناظرة لقيم معاملات الارتباط بين المتغيرات موضوع الدراسة، وكذلك حساب قيم ومستويات الدلالة الإحصائية للفروق بين القيم المناظرة لمعاملات الارتباط بين المتغيرات موضوع الدراسة. والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) : دلالة الفروق في قيم معاملات الارتباط بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، والدرجة الكلية) وأسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي لدى مجموعتي (الفائقين - المنخفضين) تحصيليا - التلاميذ عينة الدراسة

Z	مجموعة المنخفضين		مجموعة الفائقين		البيانات الخيال الإبداعي	من المجال الإدراكي أسلوب (الاعتماد - الاستقلال)
	Z	r	Z	r		
١,٣٥٩	٠,٣٥٤	٠,٣٤٠	٠,٥٧٦	٠,٥١٦	الطلاقة	
١,٤٨٨	٠,٢٦١	٠,٢٥٥	٠,٥٠٤	٠,٤٦٣	المرونة	
١,١٥٧	٠,٢٢٩	٠,٢٢٦	٠,٤١٨	٠,٣٩٥	الأصالة	
٠,٦٣٧	٠,١٨٧	٠,١٨٥	٠,٢٩١	٠,٢٨٣	الحياة	
١,٦٤٧	٠,٣٣٤	٠,٣٣٣	٠,٦٠٣	٠,٥٣٩	الدرجة الكلية	

♦ دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١

♦ دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٥) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في قيم معاملات الارتباط بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية)، وأسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي بين مجموعتي الدراسة (الفائقين، المنخفضين) تحصيليا. وبذلك تشير هذه النتيجة إلى تحقق فرض الدراسة الثاني كليا؛ حيث اتضح أنه لا يوجد أثر للمستوى التحصيلي في العلاقة بين الخيال الإبداعي ومكوناته، وأسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي.

• الفرض الثالث : والذي ينص على :

توجد فروق دالة إحصائية في أسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين تعزو إلى اختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي (الفائقين، والمنخفضين)، ولصالح مجموعة الفائقين تحصيليا. لاختبار صحة الفرض قام الباحث بحساب قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعتي الدراسة المرتفعين والمنخفضين تحصيليا

لدرجاتهما في أسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي، ثم إجراء اختبار "ت" للمجموعات المستقلة كما بالجدول (٦) التالي:

جدول (٦) : قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين مجموعتي الفائقين والمنخفضين تحصيليا - عينة الدراسة - في أسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي.

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	المنخفضون تحصيليا (ن=٧٨)		المتفوقون تحصيليا (ن=٧٨)		البيانات المتغيرة
		ع	م	ع	م	
٠,٠٠١	١٣,٩١٨	٢,٥٣	٦,٣٩	١,٧٩	١١,٢٧	أسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي

من الجدول (٦) السابق يتبين وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين مجموعتي المرتفعين والمنخفضين تحصيليا في أسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي ولصالح مجموعة المرتفعين تحصيليا. وهذا يشير إلى تحقق فرض الدراسة الثالث كليا.

• الفرض الرابع : والذي ينص على :

توجد فروق دالة إحصائية في الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين تُعزا إلى اختلافهم في كل من مستوى التحصيل الدراسي (الفائقين، والمنخفضين) والأسلوب المعرفي (المعتمدين - المستقلين) عن المجال الإدراكي والتفاعل بينهما.

لاختبار صحة الفرض السابق قام الباحث بإجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات ثنائي الاتجاه (Multivariate Analysis of Variance (MANOVA 2x2) بين مجموعات الدراسة الأربع (الفائقين - المنخفضين تحصيليا)، (المعتمدين - المستقلين عن المجال الإدراكي) في أبعاد الخيال الإبداعي مجتمعة؛ وذلك بعد اختبار تحقق فرضيات استخدام هذا التحليل وهي وجود الاعتدالية والخطية والقيم المتطرفة أحادية المتغير، ومتعددة المتغيرات، والتجانس في مصفوفات التباين/التغاير المصاحب، والمصاحبة الخطية المتعددة دون حدوث مخالفات شديدة لتلك الفرضيات- (Stevens, 1996: 237-260) حيث كانت الارتباطات بين الأبعاد كما بالجدول (٧) التالي:

جدول (٧) : القيم والدلالات الإحصائية ♦ معاملات الارتباط بين أبعاد الخيال الإبداعي وبعضها البعض لدى التلاميذ عينة الدراسة (٣١١ تلميذا).

البعد	المرونة	الأصالة	الحيوية
الطلاقة	٠,٧٢٥	٠,٥٧٦	٠,٦٠٤
المرونة		٠,٥٠٧	٠,٥٢٠
الأصالة			٠,٤٩٢

♦ جميع القيم دالة عند ٠,٠١

من الجدول (٧) السابق يتضح أن قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) ومتوسطة القيم؛ حيث تراوحت في حدها الأدنى ٠.٤٩٢ بين الأصالة والحيوية، وحدها الأعلى ٠.٧٢٥ بين الطلاقة والمرونة. مما يبرر استخدام تحليل التباين المتعدد MANOVA لتلك الأبعاد مجتمعة بين مجموعات الدراسة الأربع (الفائقين - المنخفضين تحصيلياً)، (المعتمدين المستقلين عن المجال الإدراكي). أما الفروق بين المجموعات الأربع في الدرجة الكلية فتم استخدام تحليل التباين الثنائي ANOVA(2x2) وكانت النتائج كما بالجدول (٨، ٩، ١٠) التالية:

جدول (٨): قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الأربع (الفائقين - المنخفضين تحصيلياً)، (المعتمدين - المستقلين عن المجال الإدراكي) - عينة الدراسة - للخيال الإبداعي (الأبعاد، والدرجة الكلية).

البيانات الخيال الإبداعي وأبعاده	الفائقون تحصيلياً (ن=٧٨)				المنخفضون تحصيلياً (ن=٧٨)			
	المعتمدون على المجال الإدراكي (ن=٢١)		المستقلون عن المجال الإدراكي (ن=٥٧)		المعتمدون على المجال الإدراكي (ن=٥٤)		المستقلون عن المجال الإدراكي (ن=٢٤)	
	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م
الطلاقة	٢١.٧١	٩.٨٩	٣٣.١١	١٢.١٦	١٣.٠٧	٨.٤٩	١٨.٧٨	٨.٤٦
المرونة	١٠.٥٢	٤.٥٢	١٤.٢٦	٣.٤٠	٧.١١	٣.٤٤	٩.٣٨	٣.٨٢
الأصالة	٢.٣٣	١.٧١	٤.١٩	١.٨٩	١.٠٦	١.٧٢	٢.٢٥	١.٩٦
الحيوية	١.١٠	١.٤٥	٢.٣٢	١.٥٠	٠.٥٦	٠.٩٠	٠.٩٦	٠.٤٠
الخيال الإبداعي+	٥٥٦.٦٧	١٥٨.٩٨	٧٣٨.٧٧	١٧٨.٥٤	٤١٧.٩٦	١٢٩.٩٦	٥١٣.٧٥	١٣٠.٨٤

+ مجموع الدرجات الثنائية للأبعاد

من الجدول (٨) السابق يتضح أن هناك فروق ظاهرية في الخيال الإبداعي وأبعاده بين المجموعات الأربع (الفائقين - المنخفضين تحصيلياً)، (المعتمدين المستقلين عن المجال الإدراكي) - عينة الدراسة - وللوقوف على دلالة تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد MANOVA(2X2)، وكانت النتائج كما بالجدول (٩) التالي:

جدول (٩): نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات MANOVA(2X2) ثنائي الاتجاه بين المجموعات الأربع (الفائقين - المنخفضين تحصيلياً)، (المعتمدين - المستقلين عن المجال الإدراكي) - عينة الدراسة - والتفاعل بينهم لأبعاد الخيال الإبداعي مجتمعة.

المتغيرات المستقلة	مؤشر Wilks' Lambda	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	د.ح	د.ح	مربع إيتا الجزئي
المستوى التحصيلي (أ) (الفائقون، المنخفضون تحصيلياً)	٠.٧٤٣	١٢.٨٧ ٨	٠.٠١	٤	١٤٩	٠.٢٥٧
الأسلوب المعرفي (ب) (المعتمدون-المستقلون عن المجال الإدراكي)	٠.٨٢٣	٨.٠٣٤	٠.٠١	٤	١٤٩	٠.١٧٧
التفاعل بين (أ)X(ب)	٠.٩٧٤	٠.٩٩٤	غير دالة	٤	١٤٩	٠.٠٢٦

من الجدول (٩) السابق يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعتي الفائزين والمنخفضين تحصيليا، وبين المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي في أبعاد الخيال الإبداعي مجتمعة؛ حيث كانت $F(٤, ١٤٩) = ١٢.٨٧٨$ وهي دالة عند مستوى (٠.٠٠١)، ومؤشر $Wilks' Lambda = ٠.٧٤٣$ ، وكان مربع إيتا الجزئي $= ٠.٢٥٧$ بالنسبة للمستوى التحصيلي، و $F(٤, ١٤٩) = ٨.٠٣٤$ وهي دالة عند مستوى (٠.٠٠١)، ومؤشر $Wilks' Lambda = ٠.٨٢٣$ ، وكان مربع إيتا الجزئي $= ٠.١٧٧$ ؛ حيث تمثل قيمتي مربع إيتا الجزئي نسبتي التباين في المتغيرات التابعة مجتمعة والذي يفسرها المتغيران المستقلان (مستوى التحصيل الدراسي)، و (الأسلوب المعرفي) على الترتيب، وهما يعبران عن حجمي تأثير كبير وفقا لمحك كوهن (Cohen, 1977)؛ فؤاد أبو حطب وأمال صادق، (١٩٩١). أما بالنسبة للتفاعل بين المتغيرين المستقلين فكانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيا؛ أي أن المتغيرين المستقلين وهما المستوى التحصيلي، الأسلوب المعرفي يفسران ٢٥.٧% و ١٧.٧% على الترتيب من التباين الكلي في المتغير التابع وهو أبعاد الخيال الإبداعي مجتمعة. وللقوف على طبيعة الفروق في كل بعد على حده والدرجة الكلية للخيال الإبداعي تم إجراء تحليل التباين الثنائي $ANOVA(2 \times 2)$ ، بالإضافة كما بالجدول (١٠).

من الجدول (١٠) يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعتي الفائزين والمنخفضين تحصيليا في الخيال الإبداعي وجميع أبعاده ولصالح مجموعة الفائزين تحصيليا، ووجود فروق دالة إحصائية بين مجموعتي المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي في الخيال الإبداعي وجميع أبعاده ولصالح مجموعة المستقلين عن المجال الإدراكي؛ حيث كانت قيم المتوسطات لمجموعة الفائزين تحصيليا، والمستقلين عن المجال الإدراكي أعلى من قيم المتوسطات لمجموعة المنخفضين تحصيليا، والمعتمدين على المجال الإدراكي على الترتيب كما يتضح من جدول (٦)، ولم يظهر أثر دال إحصائيا للتفاعل بين المتغيرين على الخيال الإبداعي وأبعاده. وعلى ذلك يتحقق فرض الدراسة الرابع جزئيا.

• ملخص نتائج الدراسة :

من خلال تحليل البيانات بالطرق والأساليب الإحصائية الملائمة، أمكن التوصل إلى النتائج الآتية:

« وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) متباينة في الحجم بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، والدرجة الكلية) من ناحية، والأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي من ناحية أخرى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية - عينة الدراسة - بمملكة البحرين.

« عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعتي البحث الفائزين والمنخفضين تحصيليا في قيم معاملات الارتباط بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، والدرجة الكلية) من ناحية، والأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي من ناحية أخرى؛ أي لا أثر للمستوى التحصيلي في هذه الارتباطات.

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين الثنائي ANOVA (2x2) للخيال الإبداعي وأبعاده.

البيانات البعده	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	مربع إيتا الحزلي
الطلاقة	المستوى التحصيلي (١)	٤٢٠٣.٣١٣	١	٤٢٠٣.٣١٣	٤٠.٦٧	٠.٠٠١	٠.٢١١
	الأسلوب المعرفي (ب)	٢٣٣٥.١٢٣	١	٢٣٣٥.١٢٣	٢٢.٥٩٤	٠.٠٠١	٠.١٢٩
	التفاعل بين (١)X(ب)	٢٥٦.٧٨٣	١	٢٥٦.٧٨٣	٢.٤٨٥	غير دالة	٠.٠١٦
	الخطأ	١٥٧٩.٣١٦	١٥٢	١٠٣.٣٥١			
	الكلية	٢٢٥٠.٥٣٥	١٥٥				
	المستوى التحصيلي (١)	٥٤٩.٧٠٣	١	٥٤٩.٧٠٣	٤١.٣٧٩	٠.٠٠١	٠.٢١٤
المرونة	الأسلوب المعرفي (ب)	٢٨٧.٥١٠	١	٢٨٧.٥١٠	٢١.٦٤٢	٠.٠٠١	٠.١٢٥
	التفاعل بين (١)X(ب)	١٧.٣٦٧	١	١٧.٣٦٧	١.٣٠٧	غير دالة	٠.٠٠٩
	الخطأ	٢٠٩.٢٤٩	١٥٢	١٣.٢٨٥			
	الكلية	٢٨٧٣.٨٢٩	١٥٥				
	المستوى التحصيلي (١)	٨٢.٧٥٦	١	٨٢.٧٥٦	٢٤.٩١٤	٠.٠٠١	٠.١٤١
	الأسلوب المعرفي (ب)	٧٤.٤١٣	١	٧٤.٤١٣	٢٢.٤٠٣	٠.٠٠١	٠.١٢٨
الأصالة	التفاعل بين (١)X(ب)	٣.٥٣٠	١	٣.٥٣٠	١.٠٦٣	غير دالة	٠.٠٠٧
	الخطأ	٥٠٤.٨٧٧	١٥٢	٣.٣٢٢			
	الكلية	٧٨٢.٤٨	١٥٥				
	المستوى التحصيلي (١)	٢٨.٧١٣	١	٢٨.٧١٣	١٨.٤٦١	٠.٠٠١	٠.٢١١
	الأسلوب المعرفي (ب)	٢١.٢٢٣	١	٢١.٢٢٣	١٣.٥١٦	٠.٠٠١	٠.١٢٩
	التفاعل بين (١)X(ب)	٥.٣٣٥	١	٥.٣٣٥	٣.٤٣٠	غير دالة	٠.٠١٦
الحيوية	الخطأ	٢٣٦.٤١٧	١٥٢	١.٥٥٥			
	الكلية	٢٩١.٤٨٨	١٥٥				
	المستوى التحصيلي (١)	١٠٥٤٣١.٥٩٠	١	١٠٥٤٣١.٥٩٠	٤٩.٦٠١	٠.٠٠١	٠.٢٤٦
	الأسلوب المعرفي (ب)	٦١٦٠٧٧.٤٢٩	١	٦١٦٠٧٧.٤٢٩	٢٨.٩٥٣	٠.٠٠١	٠.١٦٠
	التفاعل بين (١)X(ب)	٦٩٤٤١.١٦١	١	٦٩٤٤١.١٦١	٢.٧٩٣	غير دالة	٠.٠١٨
	الخطأ	٣٢٣٤٣١٩.١٢٨	١٥٢	٢١٢٧٨.٤١٥			
الخيال الإبداعي	الكلية	٤٩٦٥٢٩.٣٠٨	١٥٥				

« وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين مجموعتي البحث الفائقين و المنخفضين تحصيليا في الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي، ولصالح مجموعة التلاميذ فائقي التحصيل.

« وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين مجموعتي الفائقين و المنخفضين تحصيليا، ومجموعتي المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي في الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، والدرجة الكلية)؛ حيث فسرا المتغيرين المستقلين (٢٥.٧٪) و (١٧.٧٪) على الترتيب من التباين الكلي في المتغير التابع وهو أبعاد الخيال الإبداعي مجتمعة. وكانت الفروق لصالح مجموعة التلاميذ فائقي التحصيل، والمستقلين عن المجال الإدراكي

على الترتيب. ولم يظهر أثر دال إحصائياً للتفاعل بين المتغيرين على الخيال الإبداعي وأبعاده.

• تفسير النتائج ومناقشتها :

نحاول في هذا الجزء تفسير ومناقشة ما كشفت عنه الدراسة الحالية من نتائج، وما تنطوي عليه هذه النتائج من دلالات ومعان، مع محاولة ربطها بنتائج الدراسات السابقة المرتبطة والإطار النظري للدراسة، وذلك في ضوء أهداف وفروض الدراسة التي سبق تحديدها في اتجاهين هما:

- أولاً : طبيعة العلاقات الارتباطية بين الخيال الإبداعي وأبعاده من ناحية، والأسلوب المعرفي (الاعتماد-الاستقلال) عن المجال الإدراكي، والفروق في هذه العلاقات بين مجموعتي التلاميذ-عينة الدراسة- الفائقين والمتخلفين تحصيلياً (الفرضين الأول والثاني) :

فقد أشارت نتيجة الفرض الأول إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) متباينة في الحجم بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، والدرجة الكلية) من ناحية، والأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) عن المجال الإدراكي من ناحية أخرى. ويمكن تفسير هذا في ضوء طبيعة مفهومي الخيال الإبداعي والأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) عن المجال الإدراكي؛ فالخيال يمثل نقطة رئيسة Crux يتقاطع ويتفاعل عندها الإدراك والذاكرة وتوليد الأفكار والانفعال، وغير ذلك مما تضمنه حياتنا وفاعليتنا. والخيال الإبداعي ما هو إلا تصرف الفكر في المدركات الحسية والوجدانية، وابتداع صور حديثة من تأليف تلك المدركات بعضها إلى بعض على هيئة لا مثال لها في الخارج (Egan, 1992: 3)، والتمثيل الإبداعي يشتمل على منظور زمني متفتح؛ فخلال النشاط الخيالي تُمزج صور وخبرات وتوقعات الأزمنة الثلاثة (الماضي والحاضر والمستقبل) ومن خلال هذا الامتزاج ينتج المركب الجديد والمنتج الخيالي الإبداعي المتميز (شاكر عبد الحميد، ١٩٩٠: ٦٣٤). وعلى ذلك يلعب الخيال دوراً أساسياً في عملياتنا المعرفية بصفة عامة، وفي الإدراك بصفة خاصة؛ وهذا الإدراك يتم وعالجته من خلال الأساليب المعرفية، والتي تعرف على أنها عادات تتعلق بطرق تنظيم المدركات والخبرات وتناول المعلومات لدى الفرد، كما يُشار إليها على أنها ألوان الأداء المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يراه وما يدركه حوله وفي أسلوب تنظيمه لخبراته في الذاكرة، وفي أساليب استدعائه لما هو مختزن بالذاكرة، أي أنها الاختلافات الفردية في أساليب الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير، كم أنها ترتبط بالفروق الموجودة بين الأفراد في طريقتهم في الفهم والحفظ والتحويل واستخدام المعلومات وفهم الذات (نادية شريف، ١٩٨١: ١٢٥؛ Messick, 1984: 63).

ويتفق مع هذا حسام أبو سيف (٢٠٠٣) حيث يرى أن الخيال يتم من خلال مضمون النمو العقلي لدى الإنسان من حيث كونه عملية عقلية عليا، كما أن له أبعاداً متعددة دلت عليه وتضافرت لحدوثه، وهنا يكمن البعد المعرفي للمفهوم من حيث كونه مجموعة من العمليات المعرفية: كالحدس والتفكير والإبداع والإدراك وحب الاستطلاع، ويظهرون كمنظومة واحدة متكاملة، ويرى الباحث أن الخيال يؤدي إلى تشكيل صوراً جديدة من خلال دمج وتركيب بين

مكونات الذاكرة والإدراك التي تشكلت من قبل، وهذا التشكل إنما تم بفضل كمية مخزون من الصور والخبرات السابقة التي تم تحصيلها عن طريق الإدراك وما يرتبط به من عمليات معرفية؛ وبذلك يرتبط كل من الإبداع والخيال بالأساليب المعرفية عامة، وأسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي خاصة (محمود منسي، ١٩٨١).

أما فيما يتصل بنتيجة الفرض الثاني، والتي تمثلت في عدم وجود فروق دالة إحصائية في العلاقات السابقة بين مجموعتي التلاميذ - عينة الدراسة - الفائقين والمنخفضين تحصيليا، فهذا إن دال على شيء فإنه يدل على أن مستوى التحصيل الدراسي (المرتفع، المنخفض) لا يلعب دورا مؤثرا ذو دلالة في هذه العلاقات؛ حيث أنه قد ظهرت دلالات إحصائية لأغلب الارتباطات في حالتنا الفائقين والمنخفضين تحصيليا، ولم تظهر دلالة إحصائية للفروق بين هذه الارتباطات.

وتتفق هذه نتائج مع دراسة كل سكمدلر (Schmeidler, 1965)، و فوريشا (Forisha, 1983) والتي ومن ضمن ما توصلنا إليه من نتائج على عينات من طلبة الجامعة وجود علاقات دالة إحصائية بين الإبداع والخيال، وبين الإبداع والتحكم في الخيال. وأن الخيال والإبداع يتوقف على نوع الأسلوب المعرفي المسيطر أو السائد، وموقع الفرد على هذين البعدين؛ فقد تبين من خلال تحليل المكونات الأساسية أن الإبداع والخيال لا يرتبطان بعامل نوعي واحد، بل يرتبطان بالعديد من متغيرات الشخصية، فالعلاقة بينهما تتشكل بالوظائف المختلفة للأساليب المعرفية. ودراسة حمد عبد النبي (١٩٩٨) فقد توصلت إلى وجود تأثير دال إحصائي بالنسبة للاستقلال الإدراكي على الأداء الفني الإبداعي لعينة من طلبة الفرقة الرابعة بشعبة التربية الفنية من كلية التربية النوعية بالفيوم الكلية عند مستوى دلالة (٠.٠٥). ودراسة شاكر عبد الحميد (١٩٩٩) والتي من ضمن ما توصلت إليه وجود ارتباط موجب دال إحصائي بين الطلاقة والمستوى المتوسط من (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي لدى عينة الذكور؛ وذلك ضمن عينة مكونة من (٢٨٢) طالبا وطالبة من طلاب كلية الآداب بجامعة القاهرة.

• **ثانياً : طبيعة الفروق بين مجموعتي التلاميذ الفائقين والمنخفضين تحصيلياً في الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي، و الفروق بين المجموعات الأربع الفرعية لعينة الدراسة (الفائقين والمنخفضين تحصيلياً، والمعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي) في الخيال الإبداعي وأبعاده (الفرضين الثالث والرابع):**

فقد أشارت نتيجة الفرض الثالث والرابع إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الفائقين والمنخفضين تحصيليا في الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن الإدراكي ولصالح مجموعة الفائقين تحصيليا، وإلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين مجموعتي (الفائقين والمنخفضين) تحصيليا، ومجموعتي (المعتمدين والمستقلين) عن المجال الإدراكي في الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، والدرجة الكلية)؛ حيث فسرا كل من المستوى التحصيلي، والأسلوب المعرفي (٢٥.٧٪)، و (١٧.٧٪) على الترتيب من

التباين الكلي في الخيال الإبداعي وأبعاده، وكانت الضروقات لصالح مجموعة التلاميذ فائقي التحصيل، والمستقلين عن المجال الإدراكي على الترتيب. ولم يظهر أثر دال إحصائي للتفاعل بين المتغيرين على الخيال الإبداعي وأبعاده. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص التلاميذ الفائقين تحصيلياً؛ حيث يكشف الطفل المتفوق في سن مبكرة عن رغبة قوية في التعرف على العالم من حوله وفهمه، وذلك من خلال قوة ملاحظته وطرحه التساؤلات التي تبدو غير منسجمة مع مستواه العمري أو الصفي. وهو دائم السؤال عن ما يقع عليه حسه، ويريد أن يعرف كيف ولماذا حدثت الأشياء؛ وذلك بتوجيه كثير من الأسئلة الاستثنائية Provocative Questions، ويرتبط ذلك بقوة الملاحظة واليقظة لما يدور في المحيط، وعادة يرى المتفوق في المواقف ما لا يراه غيره ويحصل منه على معلومات أكثر مما يحصل عليه غيره مستعيناً في ذلك على ما يتميز به من استقلاليته، وقوة التركيز والذاكرة، والولع بالمطالعة والقراءة، وتنوع الاهتمامات، وتطوره اللغوي المبكر (فتحي جروان، ٢٠٠٨) بالإضافة قدرته على تحليل المجال المحيط به وتحديد ما به من عناصر وتفاصيل، بالإضافة إلى ما يمتلكه من خيال حر وخصب باعتباره قدرة عقلية نشطة مكونة للصور أو التصورات الجديدة، بواسطة عمليات الدمج والتركيب بين مكونات الذاكرة الخاصة بالخبرات الماضية، وبين الصور التي يتم تشكيلها وتكوينها خلال ذلك في تركيبات جديدة، ومن خلال النشاط الخيالي تمتزج صور وخبرات وتوقعات الأزمنة الثلاثة (الماضي والحاضر والمستقبل)، كل هذا يؤدي إلى تميز الفائقين تحصيلياً على أقرانهم المنخفضين تحصيلياً في كل من الخيال الإبداعي وأبعاده، وذلك على العكس في حالة المنخفضين تحصيلياً؛ حيث يعاني المنخفضين تحصيلياً من بعض السمات والخصائص مثل ضعف الثقة بالنفس والاعتمادية وضعف القدرة على التركيز والانتباه.

كما يمكن تفسير تفوق التلاميذ المستقلين عن المجال الإدراكي على أقرانهم المعتمدين على المجال الإدراكي في ضوء خصائص التلاميذ المستقلين عن المجال الإدراكي؛ حيث يتميز هؤلاء بأن إدراكهم للعناصر المكونة لمجالاتهم منفصلة عنها، وبالتالي يستطيعون تحديد العناصر ذات الصلة بالمجال من غيرها محاولين تكوين بنية معرفية معلوماتية لم تكن موجودة في المعلومات المعطاة، وإعادة تنظيمها لتوفير سياق لمعرفة سابقة معتمداً على كفاءته في استرداد العناصر من الذاكرة (Altum & Cakan, 2006: 293)، وهذا ما يطلق عليه إعادة تنظيم المجال وتكوينه في صيغ مختلفة جديدة من خلال دمج وإعادة تركيب ومعالجة وصياغة المعلومات مما يؤدي إلى الوصول إلى المنتج الخيالي الإبداعي المتميز. ويساعده في ذلك ميله إلى البحث وتنظيم المعلومات وتطوير نفسه ليكون أكثر فاعلية في حل المشكلات والأداء التحصيلي والخيال الإبداعي؛ وهذا إذا ما قورن بالمعتمد على المجال الإدراكي (Hansen, 1995: 20-21).

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل عبدالمطلب القريطي (١٩٨٧) والتي توصلت إلى أن المستقلين عن المجال الإدراكي يتفوقون على أقرانهم من المعتمدين إدراكياً في مقدرتهم على الإبداع الفني؛ وذلك على عينة مكونة من (١٠٢) من

تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، ويتفق هذا مع ما توصلت إليه دراسة حمد عبدالنبي (١٩٩٨) فقد على عينة مكونة من (٦٠ طالب و٦٠ طالبة) من طلاب الفرقة الرابعة بشعبة التربية الفنية من كلية التربية النوعية بالفيوم، إلى وجود تأثير دال إحصائياً بالنسبة للاستقلال الإدراكي على الأداء الفني الإبداعي. أما دراسة شاكر عبدالحميد (١٩٩٩) والتي كشفت عن وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الطلاقة والمستوى المتوسط من (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال لدى عينة الذكور؛ وذلك على عينة مكونة من (٢٨٢) طالباً وطالبة من طلاب كلية الآداب بجامعة القاهرة. ودراسة لبنى الهواري (٢٠٠٦) والتي توصلت إلى وجود دلالة إحصائية للفروق بين المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي في كل من الطلاقة والمرونة والدرجة الكلية للإبداع، ولصالح المستقلين عن المجال الإدراكي؛ وذلك على عينة مكونة من الطالبات المراهقات (٤٠ طالبة) بالصف الأول والثالث الإعدادي بمحافظة القاهرة، واتفقت مع أغلب هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة نافذ يعقوب (٢٠٠٦) على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن.

• توصيات الدراسة :

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، ومن منطلق تفسيرات ومناقشات الباحث لهذه النتائج، يمكن صياغة التوصيات في المحاور التالية:

• أولاً في مجال البيئة الأسرية :

« نشر الثقافة المعرفية لدى الوالدين لمعرفة ما تعبیه الأساليب المعرفية ودوره في عمليتي التعليم والتعلم؛ بما يساعدهم على توجيه وإرشاد أبناءهم نحو الدراسات الأكثر مناسبة لهم.

« تشجيع الأسرة على إتاحة الفرصة لأبنائها للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بحرية.

« تنظيم وإجراء ورش عمل ودورات تدريبية للوالدين باعتبارهم الحاضن التربوي الأول للطفل لإثراء وعيهم ومعرفتهم بأهمية تكوين الشخصية المستقلة للطفل، وإثارة الأسئلة لديه وتحفيز الخيال الإبداعي والإيجابي.

« تنمية هوايات الطفل المختلفة وتوجيهها خلال مراحل دراسته المختلفة، وعدم اقتصار الاهتمام الشديد على التحصيل الدراسي فقط؛ فالهوايات تنمي حب الجمال والتذوق بما يؤدي إلى إشباع حاجاتهم إلى الاستطلاع والمعرفة وتنمية الخيال لديهم.

• ثانياً في مجال البيئة المدرسية :

« التعرف على الأساليب المعرفية عامة وأسلوب (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي خاصة، والمميزة للتلاميذ مما يساعد على توجيههم لنوعية المواقف التعليمية المناسبة لهم بما يؤدي إلى استثارة الإبداع والخيال الإبداعي لديهم

« تهيئة البيئة المدرسية لتكون جاذبة وأكثر إثارة بما توفره من إمكانات وأنشطة تثير الإبداع والخيال الإبداعي للتلاميذ.

- « إعادة النظر في محتويات المقررات الدراسية، من خلال إعادة صياغتها في صورة مشكلات ومواقف، معتمدين في ذلك على ما يميزهم من أساليب معرفية، ومشاركة التلاميذ في الوصول إلى الحلول المختلفة مما يؤدي إلى تحسين الحساسية للمشكلات الخيال لديهم.
- « ينبغي أن تتسم المناهج المدرسية بالتقبل والتشجيع والدعم والمساندة للتلاميذ بما يساعدهم في التعبير بحرية وتلقائية عن أفكارهم، حتى يصلوا إلى خبرات جديدة وإبداعية تنمي لديهم الاتجاهات الإيجابية نحو الخيال الإبداعي.
- « إدخال عاملي الأسلوب العري (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي والخيال الإبداعي في الممارسات التعليمية بما يؤدي إلى تسهيل عملية الاكتشاف لدى التلاميذ عن طريق التخيل في المواقف التعليمية- التعليمية.
- « الاهتمام بإعداد البرامج التدريبية وورش العمل للمعلمين أثناء قبل وأثناء الخدمة بهدف إكسابهم المهارات التي تعمل على تكوين ثقافة تربوية تساعدهم وتمكنهم من تنمية الخيال الإبداعي لدى تلاميذهم.
- « استخدام المناهج الموازية (مواد تعليمية إثرائية جديدة خارج المناهج التقليدية) في المراحل التعليمية المختلفة يكون محتواها قائم على الخيال والإبداع الحر، بما توفره من مثيرات متعددة ومتنوعة للتلاميذ، حتى تتيح لهم إمكانية التعجب والتساؤل والتجريب والتفكير والبحث والاختبار والملاحظة بما يساعدهم على النمو المتكامل.

• ثالثاً: في مجال المجتمع (التفاعل بين الأسرة والمدرسة ومؤسسات المجتمع الأخرى):

- « توفير الفرص للتفاعل الإيجابي بين البيئتين الأسرية والمدرسية التي تساعد على توفير أنشطة وتدريبات موجهة لاستثارة الجوانب المختلفة الخاصة بكل من الإبداع والخيال الإبداعي؛ وذلك لا يكون ممكناً إلا من خلال إيجاد بيئة مدرسية تدعم عمليات التعبير عن الاهتمامات والمواهب، وبيئة منزلية تتسم بالدفع، واتساق المعايير وتعمل على توفير الظروف المنزلية والمدرسية المناسبة للأطفال لكي يعبروا عن قدراتهم الإبداعية والخيالية والاستكشافية المختلفة بطريقة تتسم بالإيجابية والفاعلية.
- « إعداد برامج تليفزيونية للأطفال تكون قائمة على الخيال والإبداع، معتمد على مفهوم الأساليب المعرفية وتنوعها تتناول المفاهيم العلمية والأدبية بشيء من البساطة والوضوح والتحدي واستثارة قدرات الأطفال، وتكون مرتبطة بميولهم واهتماماتهم.

• المراجع :

- إبراهيم الصاوي سيد أحمد. (٢٠٠٦). دراسة عامليه للخيال العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية.

- أماني ناصر. (٢٠٠٦). التكيف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً في مادة اللغة الفرنسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في هذه المادة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- أنور محمد الشرقاوي. (١٩٩٠). الأساليب المعرفية في البحوث العربية: بحوث التخصص والاختيار الدراسي المهني. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٦، ١٤.
- أنور محمد الشرقاوي. (١٩٩٢). علم النفس المعرفي المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أنور محمد الشرقاوي. (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي المعاصر (ط٢). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أنور محمد الشرقاوي، وسليمان الخضري الشيخ. (٢٠٠٢). اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية): كراسة التعليمات (ط٥). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- بدر عمر العمر. (١٩٩٦). علاقة الإبداع بالخيال والذكاء. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة المنيا، ١٩، ٤٩ - ٨٣.
- برناديت دوفي. (٢٠٠٦). دعم الإبداع والخيال في سنوات الطفولة المبكرة. (ترجمة: بهاء شاهين). القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- حسام أحمد أبو سيف. (٢٠٠٣). الأبعاد الأساسية لقدرة الخيال عبر مراحل ارتقائية مختلفة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا، جمهورية مصر العربية.
- حسام أحمد أبو سيف. (٢٠٠٥). الخيال عبر العمر من الطفولة إلى الشيخوخة. القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.
- حسين عبد الباسط حسن. (٢٠٠٠). الخيال العلمي كمدخل لإثراء فن النحت. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية.
- حمد محمود عبد النبي. (١٩٩٨). دور كل من الاستقلال الإدراكي وتحمل الغموض في الأداء الإبداعي. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- خليل ميخائيل معوض. (١٩٨٣). سيكولوجية النمو (الطفولة والمراهقة). القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب.
- رمضان محمد القذافي. (٢٠٠٤). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- سعيد العزة. (٢٠٠٠). تربية الموهوبين والمتفوقين. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- سليمان الخضري الشيخ، أنور محمد الشيخ، ونادية عبدالسلام. (١٩٧٨). بطارية العوامل المعرفية العملية (اختبار الأشكال المتوازية). القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.
- سمر رويحي الفيصل. (٢٠٠٠). الخيال والتخيل في أدب الأطفال. مجلة الطفولة العربية (الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية)، ٢، ٥٤ - ٧٠.
- سهير أنور محفوظ. (١٩٩٤). التخيل العقلي لدى طلاب الجامعة في علاقته بالأسلوب المعرفي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٨، ١٦٩ - ١٩٥.
- السيد نجم. (٢٠٠٤). طفل القرن الحادي والعشرين (ذكاء، موهبة، معرفة، جمال). الإسكندرية: دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر.

- شاكِر عبد الحميد. (١٩٨٩). الطفولة والإبداع (ج٢). الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- شاكِر غِدا الحميد. (١٩٩٠). الصور العقلية والخيال الإبداعي. في: عبد الحليم محمود السيد. (محرر). علم النفس (٥٩٩ - ٦٤٢). القاهرة: دار غريب للنشر والطباعة.
- شاكِر عبد الحميد. (١٩٩٦). مقدمة حول علم نفس الإبداع. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- شاكِر عبد الحميد. (١٩٩٧). العملية الإبداعية في فن التصوير. القاهرة: دار قباء.
- شاكِر عبد الحميد. (١٩٩٩). علاقة الاعتماد - الاستقلال عن المجال بالإبداع. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية للكتاب، ٥٢، ٩٠ - ١٢٧.
- شاكِر عبد الحميد. (٢٠٠٠). علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الابتدائية. في: شاكِر عبد الحميد، وعبد اللطيف خليفة. دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال. (١٢٣ - ١٥٥). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- شاكِر عبد الحميد. (٢٠٠٦). علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الابتدائية. في: شاكِر عبد الحميد، وعبد اللطيف خليفة. دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال (ط٢). (١٢٣ - ١٥٥). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- شاكِر عبد الحميد. (٢٠٠٩). الخيال من الكهف إلى الواقع الافتراضي. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة علم المعرفة، ع (٣٦٠).
- شيخة السكار. (٢٠٠٣). الموهوبون والتميزون. مجلة المعلم، تاريخ السحب: ٢٧/١٢/٢٠٠٨، من <http://www.almualem.net/saboora/showthread.php?t=762>.
- صالح محمد أبو جادو، ومحمد بكر نوفل. (٢٠٠٧). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- صلاح الدين محمود علام. (٢٠٠٢). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طلعت منصور. (٢٠٠٣). أطفال ما قبل المدرسة. مجلة الطفولة والتنمية، الكويت: المجلس العربي للطفولة والتنمية، ٣ (١٢)، ١٤٩ - ١٥٥.
- عبد التواب يوسف. (٢٠٠٢). تنمية خيال الطفل. بيروت: دار الفكر المعاصر.
- عبد الحليم محمود السيد، وآخرون. (١٩٧٩). آراء وخبرات العاملين في مسرح الأطفال في مصر. القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية.
- عبد الحليم محمود السيد، وآخرون. (١٩٨٨). علم النفس العام. القاهرة: دار آتون للنشر.
- عبد الرحمن سليمان. (٢٠٠٤). معجم التفوق العقلي. القاهرة: عالم الكتب.
- عبد اللطيف خليفة. (١٩٩٤). علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة العربية للتربية، تونس، ١٤ (١)، ١٤٨ - ٨٤.
- عبد اللطيف خليفة. (٢٠٠٠). علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الإعدادية. في: شاكِر عبد الحميد، وعبد اللطيف خليفة. دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال (ط٢). (١٥٧ - ٢٠٧). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

- عبدالمطيف خليفة. (٢٠٠٦). علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الإعدادية. في: شاكر عبد الحميد، وعبد اللطيف خليفة. دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال. (ط٢، ١٥٧ - ٢٠٧). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- عبدالعزيز جادو. (٢٠٠١). علم نفس الطفل وتربيته. الإسكندرية: المكتبة الجامعية.
- عبدالله ناصر السدحان. (٢٠٠٤). علاقة الترويج بالتفوق الدراسي: دراسة ميدانية على طلبة الصف الثالث في المدارس الثانوية بمدينة الرياض. المجلة التربوية، ٧٠ (١٨)، ١٩٧ - ٢٣٩.
- عبدالناصر سلامة الشبراوي. (١٩٩٩). فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة على تنمية الخيال العلمي للأطفال في تحصيلهن لأدبيات الخيال العلمي، وتجاههن نحو بعض المكتشفات العلمية المستقبلية، وأدائهن لتنفيذ برامج الخيال العلمي لأطفال الروضة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المينا، جمهورية مصر العربية.
- عبدالمطلب أمين القيريطي. (١٩٨٧). الأسلوب الإدراكي المعرفي وعلاقته بالإبتكار الفني والخصائص النفسية لرسوم تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق، ٢ (٣)، ٩٣ - ١٤٤.
- عزيز سمارة، وآخرون. (١٩٩٣). سيكولوجية الطفل. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عصام على الطيب. (٢٠٠٦). أساليب التفكير، نظريات ودراسات وبحوث معاصرة. القاهرة: عالم الكتب.
- عفاف أحمد عويس. (١٩٩٢). خيال الطفل المصري دراسة في تحليل مضمون ٣٦٥ قصة من خيال الأطفال في سن ٤ - ٨. المجلس القومي لثقافة الطفل، جمهورية مصر العربية، ٨٥ - ١٠٠.
- عفاف أحمد عويس. (٢٠٠٣). سيكولوجية الإبداع عند الأطفال. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عفاف أحمد عويس. (٢٠٠٤). النمو النفسي للطفل. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- علي رُشد. (٢٠٠٧). تنمية الخيال العلمي وصناعة الإبداع لدى الأطفال (مفهومه - أهميته - أهدافه - أنواعه - أساليب تدريسه). القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي صالح الهنداوي. (٢٠٠٢). علم نفس النمو والمراهقة. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- فؤاد أبوحطب، وأمال صادق. (١٩٩١). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فؤاد حيدر. (١٩٩٢). علم النفس الاجتماعي: دراسات نظرية وتطبيقية. بيروت: دار الفكر العربي.
- فتحي عبدالرحمن جريان. (١٩٩٨). الموهبة والتفوق والإبداع. العين: دار الكتاب الجامعي.
- فتحي عبدالرحمن جريان. (٢٠٠٢). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- فتحي عبدالرحمن جريان. (٢٠٠٨). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم (ط٢). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- فياض سيكر. (١٩٨٨). أطفال اليوم جيل الغد. مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ع(٨٨)، ٨٧- ٩١.
- لبنى سيد نظمي الهواري. (٢٠٠٦). أثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي) على التفكير الابتكاري لدى عينة من الطالبات المراهقات. مجلة دراسات الطفولة (نفسية- إجتماعية- إعلامية- طبية)، ١- ١٠.
- لبنى الجنادي. (١٩٩٥). التفكير الابتكاري وسمات الشخصية لدى المتفوقين تحصيلياً في المدارس الصناعية: دراسة ميدانية في المدارس الثانوية الصناعية بدمشق. مجلة جامعة دمشق، ١١(٤١)، ٥٦- ٩٢.
- مجدي عبدالكريم حبيب. (٢٠٠٥). تنمية الإبداع داخل الفصل الدراسي في القرن الحادي والعشرين. القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمود عبدالحليم منسي. (١٩٨١). العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري والمستوى الاقتصادي الاجتماعي لدى أطفال المرحلة الابتدائية. بحوث في السلوك والشخصية، ١، ١٠٧- ١٣١.
- مصري عبد الحميد حنورة. (١٩٩٠). نمو الإبداع عند الأطفال وعلاقته بالتعرض لوسائل الاتصال. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة المنيا، ١٩، ٥- ٢٣.
- مصري عبد الحميد حنورة. (١٩٩٦). ما هو الخيال؟ مجلة مستقبل التربية العربية، ٢(١)، ٢٧١- ٢٧٥.
- مصري عبد الحميد حنورة. (١٩٩٧). الإبداع وتنميته من منظور تكاملي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- مصري عبد الحميد حنورة. (٢٠٠٣). الإبداع وتنميته من منظور تكاملي (ط٣). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- مصري عبد الحميد حنورة، ونادية سالم. (١٩٩٠). نمو الإبداع عند الأطفال وعلاقته بالتعرض لتأثير وسائل الاتصال الجماهيرية. القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.
- نادية محمود شريف. (١٩٨١). الأنماط الإدراكية المعرفية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتي والتعلم التقليدي. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ٩(٣)، ١٠٩- ١٣٤.
- نافذ نايف رشيد يعقوب. (٢٠٠٦). العلاقة بين الأسلوب المعرفي والتفكير الابتكاري. مجلة كلية المعلمين (العلوم التربوية)، ٦(٢)، ٢٢٩- ٢٦٨.
- نوال محمد عباس. (٢٠٠٢). أدب الخيال العلمي عند الأطفال. مجلة خطوة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، ١٦، ٢٦- ٢٧.
- هناء محمد عوض. (٢٠٠١). الخيال في الرسوم وعلاقته بالإبداع لدى الجنسين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية.
- يعقوب حسين نشوان. (١٩٩٣). الخيال العلمي لدى أطفال دول الخليج العربية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- Alman, S. (2000). Mental imagery and perception in hallucination prone individuals. *Journal of nervous&mental disease*, 188(12), 830-836.

- Altum, A. & Cakan, M. (2006). Undergraduate students' academic achievement, field dependent/independent cognitive styles and attitude toward computer. **Educational Technology & Society**, 9(1), 289-297
- Cohen, J. (1977). **Statistical Power Analysis for Behavioral Sciences**. New York: Academic.
- Egan, K. (1992). **Imagination in teaching and learning**. London: Routledge.
- Forisha, B. L. (1983). Relationship between creativity and mental imagery: A question of cognitive styles?. In: A.A. Sheikh (ed.). **Imagery: Current theory, research and application**. New York: John Wiley Sons.
- Geakenbch, J., Heilman, N., Boyt, S., & Laberge, S. (1985). The Relationship between Field independence and Lucid Dreaming Ability. **Journal of Mental Imagery**, 9, 9-20
- Gardner, H. (2006). **Multiple intelligences: New horizons**. New York: Basic Books.
- Guilford, J. P. (1979). **Cognitive Psychology**. California, San Diego: Edits Publishers.
- Hansen, J. W. (1995). Student cognitive styles in postsecondary technology programs. **Journal of Technology Education**, 6(2), 19-28.
- Lazarus, A. (1984). **In the mind's eye the power of imagery for personal enrichment**. New York: The Guilford press.
- Matthews, S. (2002). **Parental bilingualism's relationship to creativity of parents and their children**. Athens, Georgia, USA: The University of Georgia.
- Messick, S. (1984). The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice. **Educational Psychologist**, 19(2), 59-74.
- Puccio, G. J. (1999). **Two dimensions of creativity: Level and style**. Buffalo, New York: International Center for Studies in Creativity.
- Reber, A. (2009). **The penguin dictionary of psychology**. Harmondsworth: Penguin Books.
- Richard, C. A., & David, M. M. (2006). **The effects of imagery rehearsal strategy and cognitive style on the learning of different levels of instructional objectives** (ERIC Document Reproduction Services No. EJ447558).

- Roeckelein, E. (2004). **Imagery in Psychology: A reference guide**. West port, Connecticut: Praeger.
- Schmeidler, G. R. (1965). **Visual imagery correlated to a measure of creativity**. **Journal of Consulting Psychology**, 29(1), 78-80.
- Stevens, J. (1996). **Applied multivariate statistics for the social sciences**(3rd). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Taylor, M. (1999). **Imaginary companions and the children who create them**. New York: Oxford University Press.
- Torrance, E. P. (1995). **Why Fly?**. New Jersey: Ablex Publishing.
- Torrance, E. P., Ball, O. E., & Safter, H. T. (1992). **Torrance Tests of Creative Thinking : Streamlined Scoring Guide Figural A and B**. Bensenville, IL : Scholastic Testing Service, Inc.
- Wessles, M. (1982). **Cognitive psychology**. New York: Harber and Row Publishers Inc.
- Witkin, H. A., Raskin, E. & Oltman, P. K., (1971). **Manual of Embedded Figures Test**. California: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Witkin, H. A., Moor, C. A., Oltman, P. K., Goodenough, D. R., Friedman, f. , Owen,
- D. R. & Raskin, E. (1977). Role of field dependent and field independent cognitive styles in academic evolution: A longitudinal study. **Educational Psychology**, 69(3), 197-211.



البحث الثالث :

**” دراسة التفاعل بين السقالات التعليمية ومستويات التحصيل
على مهارات التفكير الرياضى والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف
الخامس الأساسى ”**

إعداد :

د / عبد القادر محمد عبد القادر السيد

**أستاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد
كلية التربية جامعة بنها**

” دراسة التفاعل بين السقالات التعليمية ومستويات التحصيل على مهارات التفكير الرياضى والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسى ”

د / عبد القادر محمد عبد القادر السيد

• المقدمة Introduction :

تعتبر طرائق واستراتيجيات التدريس الذى يستخدمها معلم الرياضيات عاملاً مهماً فى تحقيق أهداف مناهج الرياضيات، والتي تركز على إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التى تؤهلهم للتكيف والتعايش بوعى مع بيئتهم، والتوصل إلى حلول المشكلات التى تواجههم من خلال ممارستهم لمهارات التفكير الرياضى المختلفة.

ولن يتأتى ذلك إلا من خلال طرائق واستراتيجيات تدريسية تعتمد على توفير تعلم ذو معنى للمتعلم، بحيث يكون حصيلة ممارسة العديد من مهارات التفكير الرياضى والعمليات الإيجابية التى تعتمد على الدوافع الداخلية والتأمل، والمشاركة الفعالة، وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، واستخدام مهارات ما وراء المعرفة.

فالتعلم ذو المعنى القائم على ممارسة مهارات التفكير الرياضى ينتج عنه اكتشاف الروابط والعلاقات بين الحقائق الجديدة والمعلومات المكتسبة في إطار مفاهيمي للمعرفة الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم، مما يمكن المتعلم من مواجهة تحديات هذا العصر الذي نعيش فيه الآن (Atherton، ٢٠٠٢)

فالتفكير الرياضى يزيد من قدرة المتعلم على الفهم فى مادة الرياضيات، والمواد الدراسية الأخرى، كما يساعده على اكتساب أساليب التفكير السليمة التى تلازمه طوال حياته، لذا فهو من أهم أنواع التفكير فى العملية التعليمية (الحناوى، ٢٠٠٨، ٨٤).

كما أنه الأساس والسند والركيزة لإنطلاق الرياضيات إنطلاقاً بل حدود، فيما يختص ويرتبط بقوتها وجمالها، فأى عمل آلى أو نمطى فى مجال الرياضيات لا يلازمه تفكيراً رياضياً رصيناً، يتوقع له الخطأ وعدم السلامة (عزيز، ٢٠٠٧، ٢٨).

ومن المعلوم أن اكتساب الخبرة بأساليب التفكير الرياضى تؤسس القوة الرياضية لدى المتعلم وتزيد من قدرته على التقييم فى عصر التكنولوجيا والتي تمكنه من القراءة الناقدة التحليلية، والتعرف على الأخطاء وتحرى القواعد، وتقدير المخاطرة، واقتراح البدائل (NCTM، 2000).

لذا ركزت أهم الاتجاهات العالمية والمحلية فى تطوير مناهج الرياضيات وطرائق تدريسها على تنمية مهارات التفكير الرياضى لدى المتعلمين بمختلف مراحل التعليم كأحد المحاور الأساسية، فقد جاء تنمية مهارات التفكير الرياضى من بين أهداف التعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية – كما جاء فى تقرير

لجنة هارفارد، ومن بين أهداف مناهج الرياضيات في العديد من الدول العربية منها: مصر، والأردن، وسلطنة عمان، والمملكة العربية السعودية.

كما انعكس الاهتمام بالتفكير الرياضى بمختلف أنماطه وأنسب الطرائق والأساليب بتنميته على كتابات الباحثين في مجال المناهج وطرائق تدريس الرياضيات، حيث وجهت نداءات كثيرة من الرياضيين التربويين إلى ضرورة تربية الفكر الرياضى والإبداعى لملاحقة تحديات العصر التكنولوجى والآلى الذى تلعب فيه الرياضيات دورا كبيرا (خضر، ١٩٩١، ١).

وقد ركزت مؤتمرات عديدة محلية ودولية على ضرورة تنمية مهارات التفكير المختلفة، ومن بينها التفكير الرياضى، مثل : ندوة الإبداع وتطوير كليات التربية بجامعة عين شمس (١٩٩٥)، ومؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير بالجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (٢٠٠٠)، وورشة عمل تنمية مهارات التفكير المنهجى لدى طلاب المرحلة المتوسطة فى دول الخليج العربى والمنعقدة بسلطنة عمان (٢٠٠٢)، ومؤتمر تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع (٢٠٠٣)، ومؤتمر الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات (٢٠٠٣)، وغيرها من المؤتمرات والندوات الأخرى.

وفى هذا الصدد أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية بهدف تنمية مهارات التفكير الرياضى وإيجاد العلاقة بينه وبين بعض المتغيرات الأخرى - ينظر فى الخلفية النظرية للبحث - وقد أكدت جميعها على ضرورة تنمية تلك المهارات لجميع المتعلمين بمختلف مراحل التعليم التى أجريت عليها هذه الدراسات، وعلى ضرورة استخدام الإستراتيجيات والأساليب وطرائق التدريس التى تسمح للمعلم بتدعيم محتوى الرياضيات وتدرسية بالعديد من الأنشطة المتنوعة وتسمح للمتعلم بالتأمل والمشاركة الإيجابية الفعالة، وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة بشكل يؤدى إلى تنمية تلك المهارات وحدوث التعلم ذو المعنى.

وقد ظهرت فى السنوات الأخيرة عدة نظريات، تعتبر كل منها أساس للعديد من طرائق واستراتيجيات التدريس التى يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير الرياضى لدى المتعلم وتوفير لديه تعلم ذو معنى، بحيث يتولد عن هذا التعلم قدرة للمتعلم على تكوين أفكار مترابطة وقدرة على المقارنة والتمييز وفهم الأفكار المتناقضة.

ومن هذه النظريات النظرية البنائية، والتى ظهرت كنتيجة لعدم كفاية نظريات التعليم والتعلم فى تكوين المعرفة بشكل صحيح، وقد جاءت لتتواءم مع فسيولوجيا العقل البشرى وتجسيد مفهوم التعلم كعملية بناء (عبيد، ٢٠٠٢، ١٦).

ويؤكد أصحاب المذهب البنائى بأن المعرفة سواء كانت رياضية أو غير رياضية، طرائقية أو مفاهيمية يتم اكتسابها بشكل فعال عن طريق إعادة بنائها من الداخل لا عن طريق استقبالها من الخارج (قنديل، ٢٠٠٠، ٢٦٩)، لذلك يجب تفعيل استخدام استراتيجيات التدريس البنائية فى تعليم وتعلم الرياضيات بشكل

يسمح للمتعلم بممارسة مهارات التفكير الرياضى المختلفة فى اكتشاف جوانب تعلم الرياضيات المختلفة بنفسه ولنفسه واستنتاج ما بينها من ارتباطات وعلاقات.

وتعتبر إستراتيجية السقالات التعليمية (الدعائم التعليمية) إحدى التطبيقات التربوية للنظرية البنائية والتي تفترض أن التعلم ذو المعنى يحدث من خلال إتاحة الفرصة للمتعلم فى ممارسة مهارات التفكير المختلفة لربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة لديهم.

كما تعتبر هذه الإستراتيجية تطبيقاً مباشراً لنظرية فيجوتسكى عن التعلم الاجتماعى "Sociocultural theory" ومفهومه عن منطقة النمو الوشيك Zone of Proximal development (ZPD) والتي ترى أن التعلم يحدث من خلال المشاركة مع الآخرين، وأن تفاعل المتعلم مع الآخرين الأكثر معرفة أو قدرة يؤثر فى طريقة تفكيره، وتفسيره للمواقف المختلفة (Jones, et.al, 1998).

وقد ظهر مصطلح الدعائم (السقالات) التعليمية Scaffolding Intrusions عام ١٩٧٦م على يد بريون وروس Brune & Ross فى دراستهما والتي هدفت إلى تفعيل دور المعلم فى جعل المتعلم المبتدئ قادراً على حل المشكلات التى تفوق قدراته ومواهبه العقلية (قطامى، ٢٠٠٥، ٣٦٨).

وقد لوحظ من خلال دراسة الأدبيات والدراسات العربية المتعلقة بتلك الإستراتيجية، أنها اختلفت فى ترجمتها لكلمة "Scaffolding" فهناك من ترجمها على أنها سقالات، والآخر ترجمها على أنها دعائم. وبالرغم من تقارب الكلمتين فى المعنى والمضمون إلا أن الدراسة الحالية تميل إلى استخدام لفظ سقالات على اعتبار أن هذا المصطلح هو الأكثر شيوعاً فى الأوساط التربوية.

وتتمثل إستراتيجية السقالات التعليمية بإجراءات ومواقف مؤقتة وقابلة للتعديل، تستخدم لمساعدة المتعلمين فى المشاركة فى مهارة أو عملية عقلية تسيير فى تزايد مستمر، ويمكن التخلي تدريجياً عن استخدام السقالات كلما أصبح المتعلم أكثر قدرة واستقلالاً، وهى مفيدة جداً فى تناول مستويات التفكير العليا (Metcalf, 2000).

وتأخذ السقالات التعليمية أحد الشكلين التاليين أو كليهما:

- « أدوات مساعدة، مثل: تلميحات التأمل والتفكير، التلميحات اللفظية، تلميحات التنظيم الذاتى، التفكير بصوت عال، المجسمات والنماذج، استخدام الكمبيوتر.
- « استراتيجيات تدريسية، مثل: النمذجة، طرح الأسئلة، التغذية الراجعة، التجسير، التشابهات، التعلم التعاونى، تعليم الأقران، حل المشكلات Ebbers & (Rowell , 2002 , 13).

ويمكن لمعلم الرياضيات أن يقدم السقالات التعليمية بطرائق مختلفة، منها:

- « تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلم من خلال توجيه عدد من الأسئلة بهدف مساعدته على استرجاع ما تعلمه مسبقاً (زيتون، ٢٠٠٣، ٨٨).

« قيام المعلم بدور القائد الذى يقدم الأفكار الرئيسة والتلميحات التى تمكن المتعلم من مواصلة تعلمه مستقلا بشكل فردى. فالمعلم يخطط وينظم بيئة التعلم ويوجه طلابه ويرشدهم لبناء تعلم حقيقى قائم على المعنى. (الجندي و أحمد، ٢٠٠٤، ٦٩١).

« تقديم الإمكانيات الإجرائية مثل إسناد المتعلم ببعض المعلومات الفورية التى تساعد فى إنجاز الأنشطة التعليم.

وفى هذا الصدد أكدت العديد من الدراسات العربية والأجنبية- ينظر فى الخلفية النظرية للبحث- على فعالية استخدام استراتيجيات السقالات التعليمية فى التدريس، وتنمية العديد من المتغيرات الأخرى ذات الصلة.

وبالرغم من أهمية استراتيجيات الدعائم التعليمية فى تحقيق الأهداف التعليمية للعديد من المواد الدراسية بمختلف مراحل التعليم، والحثية الضرورية لتنمية مهارات التفكير الرياضى لدى المتعلمين فى الوقت الراهن، إلا أنه لوحظ ما يلى:

« قلة الدراسات التى تناولت استخدام استراتيجيات السقالات التعليمية فى تدريس الرياضيات، خاصة فى مرحلة التعليم الأساسى، كما أنه لا توجد دراسة واحدة تناولت استخدام تلك الاستراتيجيات فى التدريس بأى مرحلة ولأى مادة دراسية فى البيئة العمانية.

« اتضح من خلال الخبرة العملية للباحث فى الإشراف على التربية العملية بالمدارس، اعتماد معظم المعلمين فى تدريس الرياضيات على طرائق واستراتيجيات التدريس التى تعتمد على الحفظ والتلقين بشكل لا يسمح لهم من استخدام العديد من الأنشطة والوسائل المختلفة وللمتعلمين من ممارسة مهارات التفكير الرياضى المختلفة، كما أنهم يقدمون جوانب التعلم المختلفة للمتعلمين بطريقة منفصلة دون الربط بينها، مما يجعل المتعلمين غير قادرين على إدراك العلاقات بينها.

« من خلال دراسة وتحليل كتب الرياضيات بمرحلة التعليم الأساسى اتضح خلوها من المسائل والتدريبات والمشكلات التى تساهم فى تنمية مهارات التفكير الرياضى المختلفة، فضلا على أن هذه الكتب تعرض الأمثلة الرياضية وحلولها بدون تفسيرات أو تبريرات لخطوات الحل.

« قام الباحث بدراسة استطلاعية، وذلك من خلال تطبيق اختبار مهارات التفكير الرياضى على مجموعة عشوائية قوامها (٥٥) طالبة بالصف الخامس بمدرسة عائشة بنت أبى بكر للتعليم الأساسى، وكان متوسط درجات الطلاب على الاختبار (١١.٢١) بنسبة مئوية قدرها (٣٧.٣٦٪)، مما يشير إلى تدنى مهارات التفكير الرياضى لدى هؤلاء الطلاب.

لذا جاءت هذه الدراسة كمحاولة لتنمية مهارات التفكير الرياضى لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسى بسلطنة عمان استنادا على استخدام استراتيجيات السقالات التعليمية.

• مشكلة البحث : Problem of Research

تحدد مشكلة البحث فى الأسئلة التالية :

- « ما تأثير استخدام استراتيجيات السقالات التعليمية على مهارات التفكير الرياضى لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسى ؟
- « ما تأثير التفاعل بين استراتيجيات السقالات التعليمية ومستوى التحصيل السابق على مهارات التفكير الرياضى لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسى ؟
- « ما تأثير استخدام استراتيجيات السقالات التعليمية على الاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسى ؟
- « ما تأثير التفاعل بين استراتيجيات السقالات التعليمية ومستوى التحصيل السابق على الاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسى ؟

• حدود البحث : Limitations of Research

- اقتصر البحث الحالى على الحدود التالية:
- « التطبيق على عينة قوامها فصلين من تلاميذ الصف الخامس الأساسى.
- « التطبيق على مدرسة عائشة بنت أبى بكر بمدينة صلالة، محافظة ظفار، سلطنة عمان.
- « تطبيق تجربة البحث على وحدة الهندسة المقرر تدريسها على تلاميذ الصف الخامس الأساسى بسلطنة عمان بالفصل الدراسى الثانى، العام الدراسى ٢٠١٢/٢٠١٣.
- « الاقتصار على ثلاث مهارات للتفكير الرياضى، هى: (الاستقراء، الاستنباط، التصور البصرى المكانى).
- « تحديد مستويات التحصيل السابق فى مستويين، هما: (تحصيل سابق/مرتفع، تحصيل سابق/منخفض).

• مصطلحات البحث : Terms of Research

يلتزم الباحث بالتعريفات التالية لمصطلحات دراسته :

• التفاعل :

التأثيرات المتبادلة بين المتغيرات المستقلة فى تأثيرها على المتغيرات التابعة.

• استراتيجيات السقالات التعليمية : Scaffolding Instruction Strategy

مجموعة من الإجراءات التدريسية يستخدمها المعلم فى شكل مجموعة من المثيرات الفعالة يتم انتقاؤها من خبرات الحياة اليومية، ومن الكتاب المدرسى، والخبرات السابقة للتلاميذ، ومهارات التفكير والتأمل، وتقدم للمتعلم كسقالات أو سندات تعليمية مؤقتة وقابلة للتعديل تساعد على عبور الفجوة بين ما يعرف وما يسعى إلى معرفته، وإلى الاندماج والمشاركة فى مهارات تسير فى تزايد مستمر، والتعامل مع المواقف المختلفة بهدف الوصول إلى النتيجة المرغوبة والتحقق منها إلى أن يصبح متعلما مستقلا.

• التفكير الرياضى : Matematical Thinking

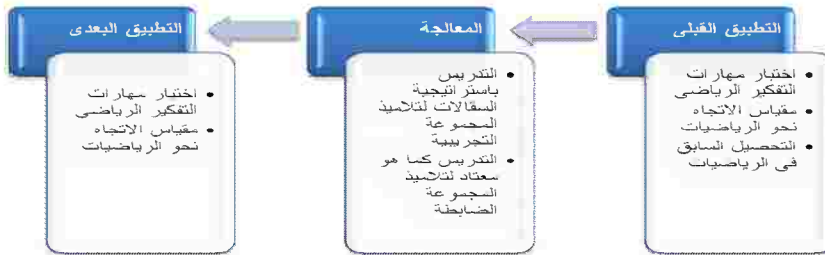
نمط من أنماط التفكير يتمثل فى نشاط عقلى يقوم به المتعلم مستخدما فيه لغة الرياضيات ورموزها ومصطلحاتها عندما يتعرض لموقف رياضى أو مشكلة رياضية، وذلك من خلال ممارسة أحد أو بعض المظاهر أو المهارات التالية: الاستقراء، الاستنباط، التعميم، التعبير بالرموز، التفكير المنطقى، البرهان الرياضى، التخمين، النمذجة، التفكير العلاقى، التصور البصرى المكانى، التفكير

الاحتمالي. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليه التلميذ في الاختبار المعد لذلك الغرض.

• منهج البحث : Methodology of Research

استند البحث على المنهج شبه التجريبي ذات المجموعتين. فالتصميم التجريبي لهذا البحث هو (مجموعتين تجريبية وضابطة - قياسات بعدية) Post- test Control Group Design، حيث تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين متماثلتين: إحداهما تجريبية (فصل خامس ثالث) وتدرس وحدة "الهندسة" باستخدام استراتيجيات السقالات التعليمية، والأخرى ضابطة (فصل خامس أول) وتدرس الوحدة ذاتها بالطريقة المتبعة كما ينفذها المعلم داخل الفصل.

وقد تم تقسيم تلاميذ كل مجموعة طبقاً لدرجاتهم في التحصيل السابق (درجة مادة الرياضيات للصف الخامس الأساسي في الفصل الدراسي الأول) إلى فئتين (تحصيل سابق / مرتفع، تحصيل سابق / منخفض)، طبقاً للدرجة الوسيطة. وقد خضع التلاميذ في المجموعتين لقياسات بعدية باستخدام كل من اختبار مهارات التفكير الرياضي، ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات. وهذا ما يتم توضيحه في الشكل التالي:



شكل (١) : التصميم التجريبي للبحث

• متغيرات البحث :

« المتغيرات المستقلة: استراتيجيات السقالات التعليمية، والتحصيل السابق في الرياضيات .

« المتغيرات التابعة: التفكير الرياضي، والاتجاه نحو الرياضيات .

• فروض البحث : Hypotheses of Research

« لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الرياضي .

« لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين استراتيجيات السقالات التعليمية ومستوى التحصيل السابق (مرتفع ، منخفض) على مهارات التفكير الرياضي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

« لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات.

« لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين استراتيجية السقالات التعليمية ومستوى التحصيل السابق (مرتفع ، منخفض) على الاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى .

• أهمية البحث : Importance of Research :

نظرا لندرة الأبحاث التى تناولت استخدام استراتيجيات السقالات التعليمية في تدريس الرياضيات، وانعدامها في مجال مهارات التفكير الرياضى والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسى، فإن هذا البحث يتطرق إلى استخدام هذه الاستراتيجية في تعليم الرياضيات لدى هؤلاء التلاميذ، وذلك من خلال وسط تعليمي يتمثل في وحدة " الهندسة " التي عن طريقها يتم تدريب هؤلاء التلاميذ على مهارات التفكير الرياضى من خلال أنشطة وتطبيقات مختلفة، وبشكل يسمح بتكوين اتجاه إيجابي نحو الرياضيات.

ومن هذا المنطلق تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

« يقدم للقائمين على تخطيط مناهج الرياضيات بمرحلة التعليم الأساسى بعض الدلالات لاستخدام السقالات التعليمية في تعليم الرياضيات، وتنمية مهارات التفكير بها، من خلال دمجها بما تتضمنها من أنشطة في محتوى الرياضيات بتلك المرحلة.

« يمكن لمخططي المناهج والمعلمين الاستفادة من السقالات (الدعائم) والأنشطة المختلفة والاختبارات والمقاييس في نطاق هذا البحث في تحسين الممارسات التعليمية والتقويمية في فصول الرياضيات بمرحلة التعليم الأساسى خاصة، ومختلف مراحل التعليم عامة.

« يفيد هذا البحث التلاميذ بمرحلة التعليم الأساسى في كيفية تنمية مهارات التفكير الرياضى لديهم، والاتجاه نحو المادة من خلال ممارستهم للعديد من الأنشطة الفردية والجماعية.

« يقدم هذا البحث دليل لمعلم الرياضيات لاستخدام استراتيجيات السقالات التعليمية في تدريس الرياضيات وتنمية مهارات التفكير الرياضى لدى تلاميذهم.

« تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين في مجال المناهج وطرائق تدريس الرياضيات لإعداد دراسات مشابهة لتنمية متغيرات تابعة أخرى بمختلف المراحل التعليمية.

• أدوات البحث :

يتضمن البحث ثلاث أدوات من إعداد الباحث، هم:

« دليل المعلم الخاص باستخدام استراتيجيات السقالات التعليمية في تدريس وحدة الهندسة لتلاميذ الصف الخامس الأساسى.

« اختبار مهارات التفكير الرياضى لتلاميذ الصف الخامس الأساسى.

« مقياس الاتجاه نحو الرياضيات لتلاميذ الصف الخامس الأساسى.

• الخلفية النظرية للبحث :

• أولاً : استراتيجية السقالات التعليمية : Scaffolding Instruction Strategy

١ - ماهية السقالات التعليمية :

تعد السقالات التعليمية " Scaffolding Instruction " إحدى التطبيقات التربوية للنظرية البنائية، حيث ترى أن المعرفة يتم بناؤها في عقل المتعلم وبواسطة المتعلم نفسه تدريجياً، ومن خلال تفاعل المتعلم مع المعلم ومع أقرانه من المتعلمين يتم نمو بنائه المعرفي وتعميقه وتعديله، على أن يتم ذلك في سياق اجتماعي Social Context.

كما ترتبط أيضاً السقالات التعليمية بالبنائية الاجتماعية Social Constructivism والتي تلعب اللغة فيها دوراً فعالاً في فهم المتعلمين وتيسير التعلم، فاللغة تساعد المتعلمين على تطوير وبناء المفاهيم العلمية، وهي أحد المكونات الهامة لتفكير التلاميذ وتساؤلاتهم وآرائهم (Jones, et.al, 1998, 968).

ويرى زيتون (٢٠٠٣، ٩٥) أن السقالات التعليمية تعتبر بمثابة توظيف لمدرسة التفكير المتعمق ليفيجوتسكي والتي تؤكد على فكرتين مهمتين ذات علاقة بالبعد الاجتماعي للتعلم، هما: فكرة السقالات، وفكرة منطقة النمو التقريبي Zone of proximal development.

ويتم استخدام السقالات التعليمية مثل استخدام السقالات من قبل عمال البناء من أجل إكمال المبنى الذين يقومون بإنشائه، فالمتعلم في بداية تعليمه يحتاج إلى قدر من الدعم والمساعدة (Support)، ثم يقل اعتماده على تلك المساعدات تدريجياً على أن يتحمل مسؤولية تعليم نفسه بعد ذلك، وهذا ما يطلق عليه الانطلاق التدريجي نحو الاستقلالية "Autonomous" (Waller , 2002).

ومن الجدير بالذكر يمكن القول بأن المعلم هو المايسترو في تقديم السقالات التعليمية، فهو الذي يحدد ما هي السقالات التي يتم استخدامها حسب احتياجات المتعلم، وهو الذي يحدد متى وكيف تستخدم تلك السقالات.

ويعرف جوزديال (Guzdial, 1993) سقالات التعلم بأنها مساعدات مؤقتة تقدم للمتعلم لمساندته في أداء مهام التعلم مما يسهل عملية تعلمه.

كما يعرفها متكالف (Metcalf, 2000) بأنها مساعدات وتوجيهات تقدم للمتعلم أثناء عملية التعلم تعطيه القدرة على إنجاز مهام التعلم الجديدة التي ربما لا يتمكن من القيام بها دون هذه المساعدة، كما أنها قد تؤدي إلى عدم حاجته للمساعدة مستقبلاً.

وتستخدم سقالات التعلم لوصف أساليب التعلم المتنوعة المستخدمة في أنشطة التعلم التي يعكس مواقف تعلم حقيقية، وهي تعتبر بمثابة مساعدات تعليمية يقدمها المعلم أو الأقران الأكثر مهارة للمتعلم ليعبر الفجوة بين مستواه الحالي في المهارة والمستوى المطلوب الوصول إليه (Kao & Lehmen, 1997).

وتعرف السقالات التعليمية أيضاً بأنها تقديم العون الوقتي (Temporary Support) الذي يحتاجه المتعلم في لحظة ما أثناء التعلم لكي يكتسب بعض المهارات والقدرات التي تمكنه وتؤهله لمواصلة التعلم بمفرده (Englert, et.al., 1991).

والسقالات التعليمية عبارة عن معرفة تقدم للمتعلم لتساعده على عبور الفجوة بين ما يعرف وما يسعى إلى معرفته أو ما لا يعرف (زيتون، ٢٠٠٣، ٩٥).

وتعرف بأنها مساعدات ومساندات تقدم للمتعلم أثناء عملية التعلم تعطيه القدرة على إنجاز هذا التعلم أو القيام بفعل أو سلوك أو حل مشكلة قد لا يتمكن من حلها دون هذه المساعدة، كما أنها قد تؤدي إلى عدم حاجته للمساعدة في المستقبل (Randoll & Kali, 2004).

كما تعرفها عبد الكريم (٢٠٠٠، ٢٢٠) بأنها أداة تحليلية لوصف تفاعلات المتعلمين في ضوء تنمية المنطقة القريبة (ZPD) للاختلاف بين المستوى الأدائي الموجود عند المتعلم والمستوى الأدائي المحدد بهدف التعلم، وذلك من خلال دورة لثلاثة عناصر، هي: التوجيه والتحليل وتقديم المساعدة.

بينما يعرفها خميس (٢٠٠٣) بأنها تعليمات وتوجيهات ومساعدات مستمرة تعطى للمتعلمين لتوجيه تعليمهم في الاتجاه الصحيح نحو تحقيق الأهداف وإصدار الاستجابات الصحيحة والمتكاملة من البداية دون ضياع الوقت في المحاولات والأخطاء.

ومن الجدير بالذكر يمكن القول بأن سقالات التعلم يقتصر استخدامها في مساعدة المتعلم على اجتياز مواقف التعلم التي يصعب اجتيازها أو إتقانها دون مساعدة، أو اكتساب مهارات معينة يصعب اكتسابها من دونها، ولهذا فإن سقالات التعلم لا يفترض تقديمها طوال فترة التعلم، بل يعتمد استخدامها حسب حاجة المتعلم إليها دون إفراط أو تفريط.

كما أنها تزود المتعلم بتوجيهات واضحة تمكنه من معرفة ما يجب القيام به خطوة خطوة حتى يحقق الأهداف المرجوة، كما توضح للمتعلم الغرض من عملية التعلم، مما يساعده في بناء واكتشاف المعرفة الجديدة بنفسه ولنفسه معتمداً على المعرفة السابقة.

ولهذا يمكن استنتاج أن مفهوم السقالات التعليمية يأخذ أربعة أشكال هي:

- « تبادل بين الأكثر خبرة (المعلم – الأقران) والأقل خبرة (المتعلمين) ويعتمد ذلك التبادل على المشاركة بين الطرفين في المعنى والأنشطة.
- « تفاعل بين المتعلمين والبالغين، يتم من خلاله تقديم البالغين أنواع مختلفة من الدعم يعتمد على طبيعة المهمة.
- « تقديم مساعدة متدرجة ومؤقتة من قبل الأكثر خبرة (المعلم – الأقران) إلى الأقل خبرة (المتعلمين) وذلك لتقوية تحول المسؤولية من الأكثر خبرة للأقل خبرة.

« تحديد حجم المساعدة أو الدعم المقدمة من البالغين خلال تفاعلهم مع المتعلمين، وذلك عن طريق تشخيص مستوى فهم ومهارة المتعلمين.

لذا يمكن تعريف استراتيجيات السقالات التعليمية بأنها مجموعة من الإجراءات التدريسية يستخدمها المعلم في شكل مجموعة من المثيرات الفعالة يتم انتقاؤها من خبرات الحياة اليومية، ومن الكتاب المدرسي، والخبرات السابقة للتلاميذ، ومهارات التفكير والتأمل، وتقدم للمتعلم كسقالات أو سنادات تعليمية مؤقتة وقابلة للتعديل تساعده على عبور الفجوة بين ما يعرف وما يسعى إلى معرفته، وإلى الاندماج والمشاركة في مهارات تسير في تزايد مستمر، والتعامل مع المواقف المختلفة بهدف الوصول إلى النتيجة المرغوبة والتحقق منها إلى أن يصبح متعلما مستقلا.

٢. أنواع وأنماط السقالات التعليمية المستخدمة في تعليم وتعلم الرياضيات :

توجد عدة أنواع للسقالات التعليمية المستخدمة في تعليم وتعلم الرياضيات، تعتمد على حاجة المتعلم لدرجة ونوع وطبيعة الدعم المقدم له، يمكن إيجازها فيما يلي (جابر، ١٩٩٢، ٣٤١) & (819, 2000, Davis & Linn) & (Bouillion & Gomez, 2001, 878) & (Ebbers & Rowell, 2002, 13) & (الجندي وأحمد، ٢٠٠٤، ٦٩٨ - ٧٠٠) :

• حسب الغرض من استخدامها :

« السقالات الوظيفية (الإجرائية) :Procedural Scaffoldings
وهي السقالات التي تقدم للمتعلم في صورة توجيهات عن كيفية استخدام المصادر والأدوات التعبيرية.

« سقالات العمليات :Process Scaffoldings
وهي السقالات التي تصف للمتعلم الأساليب التي يجب أن يتبعها في البحث عن المعلومات.

« السقالات المفهومية :Conceptual Scaffoldings
وهي السقالات التي يتم من خلالها تقديم توجيهات للمتعلم عن أوجه التعلم المهمة أثناء عملية التعلم مع استبعاد الأجزاء غير المهمة.

« سقالات ما وراء المعرفة :Metacognition Scaffoldings
وهي السقالات التي يتم من خلالها تقديم توجيهات للمتعلم عن كيفية التفكير في مهمة تعليمية.

« السقالات الاستراتيجية :Strategic Scaffoldings
وهي تلك السقالات التي يتم من خلالها تقديم توجيهات للمتعلم لأساليب حل المشكلات.

• حسب طبيعتها وشكلها :

« أدوات مساعدة :Scaffoldings Tools، وتشمل:
✓ تلميحات التأمل والتفكير Reflection Prompts، وهي عبارة عن تلميحات محسوسة مثل الكلمات: متى، ماذا، أين، كيف،..... إلخ.

- ✓ تلميحات التنظيم الذاتي Self talk Prompts، والتفكير بصوت Aloud وتسمى تلك السقالات بسقالات ما وراء المعرفة Metacognition Scaffoldings.
- ✓ استخدام الكروت التعليمية Cue Cards.
- ✓ التلميحات اللفظية Verbal Scaffoldings.
- ✓ الأنشطة المساندة، مثل استخدام الكمبيوتر كشريك للمعلم، الوسائط التعليمية، التوضيحات العملية، المجسمات والنماذج.
- ◀ استراتيجيات معرفية Scaffoldings Strategies، منها :
 - ✓ النمذجة Modeling.
 - ✓ طرح الأسئلة Scaffolding Questions.
 - ✓ التغذية الراجعة Feed back.
 - ✓ التجسير Bridging Scaffolding.
 - ✓ التشابهات Analogies.
 - ✓ - التعلم التعاونى Cooperative Learning.
 - ✓ تعليم الأقران.
 - ✓ الكلمات المفتاحية.
 - ✓ التنبؤ وحل المشكلات.
 - ✓ التلخيص للموضوع المقروء.
 - ✓ التوضيح والتوسع فى المصطلحات والمفاهيم.

• حسب طريقة تقديمها للمتعلم :

- ◀ السقالات الثابتة Stable Scaffoldings :

وهى سقالات ثابتة وغير متغيرة وظاهرة طوال الوقت للمتعلم سواء شعر المتعلم بالحاجة إليها أو لم يشعر بذلك، حيث تقدم للمتعلم المساعدات والتوجيهات للمتعلم فى كل خطوة من خطوات تعلمه، ويتوقف استخدام هذا النوع من السقالات على طبيعة برنامج التعلم المقدم للمتعلمين وعلى حاجاتهم وخصائصهم.

◀ السقالات المتكيفة Adaptable Scaffoldings :

وهى سقالات متغيرة وقابلة للتلاشى وفق استجابات المتعلم، حيث يتحكم المتعلم فى ظهورها أو الاستغناء عنها، وهو الذى يحدد متى وإلى أى مدى يستخدم تلك السقالات، بمعنى آخر كيف المتعلم هذا النوع من السقالات حسب حاجاته ورغبته فى المساعدة والتوجيه، لذا يفرض هذا النمط على المصممين والعلمين التفكير فى كل المسارات الإدراكية المعرفية التى من المتوقع أن يسلكها المتعلم فى تعلمه .

◀ السقالات المتكيفة ببارامترات التعلم adaptive learning Parameters Scaffoldings :

وهى سقالات تتغير بشكل أوتوماتيكي بناءً على بارامترات التعلم التى تعكس الصورة الحقيقية للمتعلم خلال تعلمه (مستوى تحصيله، مستوى اختياره للمعرفة، مستوى إتقانه للمعلومات، وقت الإستجابة لمعلومة معينة، تكراره فى الحصول على المعلومة، مستوى أدائه فى التدريبات، إلخ).

٣- خطوات استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية فى تعليم وتعلم الرياضيات :
يعتمد استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية فى تعليم وتعلم الرياضيات على الخبرة السابقة لدى المتعلمين، ثم البناء عليها واستخدامها لجعل محتوى الدرس الجديد داخل منطقة النمو التقريبى لديهم. لذا اتفقت العديد من الآراء (Friend & Bursuck, 1996, 246) & (الجندي وأحمد، ٢٠٠٤، ٧٠٢) & (قطامى، ٢٠٠٥، ٣٦٩) & (السيد وآخرون، ٢٠١١، ١٨٩ - ١٩٠) على تحديد خطوات استخدام تلك الاستراتيجية فى عمليتى التعليم والتعلم كما يلي:

• الخطوة الأولى : تقديم النموذج التدريسي Present the New Cognitive Strategy :

وتتضمن هذه الخطوة الخطوات الفرعية التالية:
 « استخدام التلميحات Prompts والدلالات والمحسوسات والتساؤلات.
 « التفكير الجهرى للعمليات والمهارات العقلية المتضمنة بالمهمة.
 « كتابة الخطوات التى ستتبع فى النموذج أو فى أداء المهمة.
 « إعطاء نموذج لتعلم المهارات العقلية والعمليات المستهدفة.

• الخطوة الثانية : الممارسة الجماعية الموجهة Regulate Difficulty During Guided Practice :

وتتضمن هذه الخطوة ما يلي:
 « يعمل التلميذ فى مجموعات عمل صغيرة، ثم مع رفيقه تمهيداً للعمل بمفرده.
 « ملاحظة ورصد أخطاء التلاميذ وتصحيحها بشكل فوري.
 « البدء باستخدام المواد والأفكار البسيطة ثم الصعبة تدريجياً.
 « توجيه أنظار التلاميذ لطرح الأسئلة والاستفسارات الذاتية Self Questions عند أداء المهمة.
 « مشاركة التلاميذ جزيئاً وعند الضرورة لتكملة الأجزاء الصعبة فى المهمة.
 « استخدام بعض التلميحات والكلمات المساعدة مثل (السبب، وذلك حتى، وهذه النتيجة) لإكمال هذه المهمة (أنا بحاجة إلى) أو كيفية طرح السؤال.

• الخطوة الثالثة : الممارسة الموجهة لحتوى علمى ومهام متنوعة : Provide Varying Context for Student Pract

وتتضمن تلك الخطوة ما يلي:
 « ممارسة المهام والأنشطة لمجموعات التلاميذ تحت إشراف المعلم.
 « مشاركة المعلم مع التلاميذ فى تدريس تبادلى Reciprocal Teaching.

• الخطوة الرابعة : تقديم التغذية الراجعة الفورية Provide Feed back :

وتتضمن تلك الخطوة ما يلي :
 « يقدم المعلم للتلاميذ تغذية راجعة مصححة Corrective Feed back
 « يستخدم المعلم قوائم التصحيح Check List والتى تتضمن جميع خطوات أداء المهمة.
 « يقدم المعلم للتلاميذ نماذج للأعمال المعدة مسبقاً.
 « يساعد المعلم التلاميذ فى تقويم أعمالهم وفق النماذج المعدة مسبقاً.
 « يتيح المعلم الفرصة للتلاميذ لاستخدام المراجعة الذاتية Self Checking وذلك لزيادة استقلاليتهم.

• **الخطوة الخامسة : زيادة مسؤوليات التلاميذ :** Increase Responsibility Student

وتركز هذه الخطوة على ربط إجراءات أداة المهمة والعمليات المرتبطة بها ببعضها البعض كما يلي:

« يلغى المعلم جميع النماذج والتلميحات السابقة بمجرد بدء التلميذ تحمل مسؤولية إكمال المهمة.

« يزيد المعلم المواد والمهام المواد والمهام تدريجياً.

« يلغى المعلم الدعم المقدم للتلميذ.

« يعزز المعلم ممارسة التلميذ لجميع خطوات إنجاز المهمة.

« يراجع المعلم أداء كل تلميذ حتى يتقن أداء جميع المهام المكلف بها.

• **الخطوة السادسة : تقديم ممارسة مستقلة لكل تلميذ :** Provide Independent: Practice

وتتضمن تلك الخطوة ما يلي :

« يتيح المعلم الفرصة لكل تلميذ لممارسة التعلم (أداء المهمة) بطريقة مكثفة وشاملة (بقاء أثر التعلم).

« يتيح المعلم الفرصة لكل تلميذ لتطبيق مهمة أخرى ومثال جديد (انتقال اثر التعلم أو التدريب).

• **الشروط الواجب مراعاتها لنجاح استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية فى تعليم وتعلم الرياضيات :**

بالرغم من إبراز الأهمية السابقة لاستخدام إستراتيجية السقالات التعليمية فى تعليم وتعلم الرياضيات إلا أنه حتى يكون هذا الاستخدام فعالاً فى تحقيق الأهداف المتوخاه، يجب مراعاة الشروط التالية:

« أن يصبح المتعلم ذاتياً ومستقلاً فى أداء المهام ، بمعنى آخر يكون المتعلم وظيفياً فى أداء المهام والأنشطة ويكون حاكماً بدلاً من أن يكون تابعاً لإرشادات الآخرين.

« لا بد من وجود نموذج للإتصال والاستدلال يتم من خلاله تنظيم إكساب المتعلم أفعال وتعبيرات الأكثر خبرة (معلم الرياضيات أو الزميل الأكثر خبرة) .

« يجب تقدير مستوى المهمة، ومعايرة حجم المساعدة المقدمة من معلم الرياضيات أو الأكثر خبرة إلى المتعلم وذلك حسب مستوى المهارة التى وصل إليها المتعلم وذلك قبل تقديم السقالات التعليمية (Biemiller & Meichenbaum, 1998, 365).

« يجب مراعاة الفروق الفردية فى عملية التدعيم والذى يعنى كم وشكل التدعيم الذى يحتاجه كل متعلم ليجاوز منطقة النمو الوشيك ، مع مراعاة تنوع احتياجات المتعلم (إبراهيم، ٢٠٠٦).

« على معلم الرياضيات استخدام الملاحظة وتسجيل سلوك المتعلم والتغير الذى وصل إليه بالنسبة لاستخدامه الاستراتيجيات والمهارات المتعلمة.

- « يجب على معلم الرياضيات الاستجابة الفورية لما يحاول المتعلم أن يؤديه.
- « يجب تشخيص أداء التلميذ حالياً وليس فى وقت آخر، وذلك لأن منطقة النمو الوشيك فى الغالب تتغير من وقت لآخر (Rodgers & Rodgers, 2004)
- « يجب أن يتضح للمتعلّم الهدف من استخدام سقالات التعلم بسهولة، حتى تؤدى الغرض منها.
- « يجب أن تتناسب سقالات التعلم مع طبيعة مهام وأنشطة التعلم، بحيث تمكن المتعلم من التوصل ذاتياً الى التعلم المستهدف.
- « يجب أن تناسب سقالات التعلم طبيعة ومجالات مادة الرياضيات المستهدف تعلمها.
- « يجب أن يكون تعليمات سقالات التعلم واضحة بجمل وعبارات محددة ودقيقة بحيث تمكن المتعلم من فهم ما يجب عمله أو القيام به من أنشطة ومهام.
- « يجب أن تصمم سقالات التعلم بحيث تتسم بالوضوح وسهولة الاستخدام بشكل يسمح للمتعلّم باستدعائها واستخدامها فى أى مرحلة من مراحل التعلم (أحمد، ٢٠٠٧).
- « تقليل النواحي المعرفية بقدر الإمكان من خلال تهيئة ظروف بيئة التعلم، بحيث تساعد المتعلم على استدعاء واستخدام المعلومات التى يعرفها للقيام بجزء كبير من مهمة التعلم المطلوبة (أى يربط بين المعرفة القديمة والجديدة).
- « يجب أن يبدأ معلم الرياضيات بمساعدة المتعلم على تحديد الهيكل الأساسى لمهمة التعلم فى البداية، وعندما يتم تحديد المهمة يتلقى المتعلم المساعدة بمجرد تمكنه من القيام بتلك المهمة بدونها.
- « يجب على معلم الرياضيات استخدام أسلوب سلوكى يدعم كل خطوة تقرب المتعلم من السلوك المرغوب فيه أو أداء المهام المطلوبة وذلك فى حالة صعوبة تلك المهام أو فى حالة المفاهيم الجديدة، بالإضافة إلى تقديم تغذية راجعة فورية له (Bull, et.al., 1999).
- « أن يبدأ معلم الرياضيات بما يمكن أن يعمل المتعلم من أداء مهام أو أنشطة.
- « أن يبدأ معلم الرياضيات بالمهام والأنشطة المحببة للمتعلّم والبسيطة والصغيرة، ثم التدرج شيئاً فشيئاً.
- « إجراء عملية تقييم متكرر للمتعلّمين.
- « استخدام السقالات فقط عندما تكون الحاجة إليها ضرورية، فليس كل المهام المعقدة أو الكبيرة تحتاج إلى دعم سقالات التعلم، كما أن ليس كل المتعلمين بحاجة إلى سقالات التعلم.
- « تقليل عدد الخطوات المطلوبة لحل المشكلة إلى المستوى الذى يمكن أن يفي المتعلم بمطالب المهمة بالمساعدة (عفيفى، ٢٠١٠، ٧٣ - ٧٤).
- وقد تم مراعاة تلك المعايير والشروط قدر الإمكان فى الشق التجريبي لهذا البحث.

٤- أهمية استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية فى تعليم وتعلم الرياضيات:

تمثل السقالات التعليمية أهمية قصوى خلال تعليم وتعلم الرياضيات لكل أطراف العملية التعليمية (معلم الرياضيات، المتعلم، البيئة التعليمية، المحتوى

(التعليمي، إلخ) ناقشها العديد من الباحثين (Mackenzie , 1999) & (Davis & Linn, 2000) & (Kiong & Yong , 2003, 5) (الجندي وأحمد، ٢٠٠٤، ٧٠١) & (أحمد، ٢٠٠٧) يمكن إيجازها فيما يلي، خاصة فيما يتعلق بالمتعلم:

- « تساعد المتعلم على الربط بين المعلومات السابقة لديه والمعلومات الجديدة المقدمة له، مما يساهم في بناء نظام معرفي متكامل لديه.
- « تساعد المتعلم في تنظيم المعلومات الجديدة التي يكتسبها بشك ذات معنى ودلالة لديه.
- « تعمل على تقليل الغموض الذي قد يتصف به التعلم الجديد، مما يسهل من بناء واستخدام المعرفة الجديدة التي كونها المتعلم.
- « تساهم في زيادة الفهم والنمو المعرفي لدى المتعلم.
- « تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين والتنوع في حاجاتهم ومهاراتهم وميولهم.
- « تدعم ثقة المتعلم في نفسه، وتقلل لديه الشعور بالإحباط والتردد وعدم الثقة لديه تجاه أنشطة التعلم الجديدة، من خلال مساعدته على أداء المهمة.
- « ترشد المتعلم إلى مصادر تعلم جيدة وقيمة يمكن له الرجوع إليها والبحث فيها عن معلومات معينة، مما ينمي لديه القدرة على البحث عن المعرفة والاعتماد على نفسه في الحصول عليها.
- « تزيد من كفاءة الموقف التعليمي، حيث أنها تزيد من كفاءة ودافعية كل أطراف العملية التعليمية، خاصة كل من المعلم والمتعلم.
- « تمكن المتعلم من التركيز والانتباه وضبط الوقت والتقويم الذاتي والتعلم الذاتي والتنظيم، بحيث يكون المتعلم موجها نحو تحقيق أهداف التعلم.
- « تجعل المفاهيم الرياضية المجردة ملموسة، ويمكن للمتعلم من رؤيتها خلال عملية التفكير والتأمل.
- « تشجع المتعلم ليصبح مستخدماً للنموذج التدريسي مثله مثل المعلم وذلك من خلال المشاركة الفعالة له في ممارسة العديد من الأنشطة.
- « تزود المتعلمين بدعم اجتماعي خلال تدريس الرياضيات.
- « توفر للمتعلمين مهام تتحدى القدرات المستعملة، مما تدفعهم إلى إنجاز مهمات ذات معنى وتشجيعهم على إنتاج تفسيرات متعددة، فيساهم ذلك في تنمية التفكير الرياضي لديهم.
- « تعطى للمتعلمين إرشادات وتوجيهات واضحة خلال أدائهم المهام المختلفة، وتوضح لهم الغرض من تعلم موضوع ما ومتطلبات التعلم المطلوبة.
- « تضمن استمرار المتعلمين في التعلم وأداء المهام، كما تعطى لديهم الفرصة بالتنبؤ بالتوقعات من خلال طرح الأسئلة.
- « تستقطب جهد المتعلم في التركيز على موضوع الدرس.

٥- الدراسات السابقة التي تناولت استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية في عمليتي التعليم والتعلم :

لقد أجريت العديد من الدراسات حول استخدام السقالات التعليمية في تعليم وتعلم المواد الدراسية المختلفة، خاصة مادة الرياضيات بمختلف مراحل التعليم، وتوصلت تلك الدراسات في مجملها إلى فاعلية السقالات التعليمية في تنمية العديد من المتغيرات، منها على سبيل المثال لا الحصر:

- « فاعلية إستراتيجية السقالات التعليمية فى تنمية مهارات البرهان الرياضى لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الإعدادية (السيد وآخرون، ٢٠١١).
- « تم استخدام السقالات التعليمية كمدخل لتصميم وتطوير المقررات الإلكترونية، وقد أثبتت فاعليتها على كل من أداء طلاب الدبلوم العام فى التربية بكلية التربية بالدمام فى التعلم القائم على المشروعات والرضا عن التعلم فى البيئة الإلكترونية (عيفى، ٢٠١٠).
- « كان لتوظيف بارامترات التعلم داخل البرمجيات القائمة على السقالات الأثر الإيجابى الفعال على التحصيل المعرفى والمهارى لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة القصيم (سعافان، ٢٠٠٨)
- « كان لتوظيف سقالات التعلم ببرامج التعلم القائم على الكمبيوتر الأثر الفعال فى تنمية مهارات الكتابة الإلكترونية لدى الطالبات الملمات تخصص اللغة الانجليزية بكلية البنات، جامعة عين شمس (أحمد، ٢٠٠٧) .
- « أظهرت سقالات تعلم المحتوى أثارا إيجابية فى أداء الطلاب على الاختبار التحصيلى من خلال برنامج تعليمى قائم على المشكلة ومدعوم بالوسائل الفائقة أكثر من سقالات ما وراء المعرفة ، كما كان أداء الطلاب ذو المعرفة السابقة المرتفعة أفضل من أداء الطلاب ذو المعرفة السابقة المنخفضة فى الاختبارات البعدية الفردية (Yayan, 2007)
- « فاعلية سقالات التعلم فى تنمية مهارات التنظيم الذاتى فى مجال الكتابة، وتنمية إدراك المتعلمين لعملية الكتابة، وذلك من خلال الاعتماد على منظومة من السقالات المختلفة تضم التعلم بالكمبيوتر، التعلم عبر الويب، التشارك مع الأقران، التغذية الراجعة (Tracey,et.al.,2006).
- « توظيف سقالات التعلم فى برنامج قائم على الويب أدى إلى تنمية مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم، خاصة من الناحية التنظيمية للمحتوى (Englert, et.al., 2005)
- « فاعلية السقالات التعليمية فى تنمية التحصيل والتفكير التوليدى والاتجاه نحو العلوم لدى تلميذات الصف الثانى الإعدادى (الجندى وأحمد، ٢٠٠٤).
- « تفوق نمط السقالات المتكيفة عن نمط السقالات الثابتة فى تنمية قدرة المتعلمين على التنظيم الذاتى، حيث أن نمط السقالات الثابتة ليس دائما فعالا وحاجات المتعلمين أما فى نمط السقالات المتكيفة فالمتعلم كيف السقالات حسب حاجاته ورغبته فى المساعدة والتوجيه (Azevedo, et.al., 2003).
- « الأثر الإيجابى للسقالات التعليمية المتمثلة فى استخدام التشابهات والكلمات المفتاحية فى تفسير الظواهر العلمية لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية (Ebberts & Rowell, 2002).
- « ساهمت السقالات التعليمية إلى وصول الطلاب إلى المعايير المتعلقة بالتفكير الناقد وفى تنظيم الأفكار داخل المحتوى المقدم لهم (Say & Brush, 2002).
- « فعالية السقالات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاهات من خلال قاعدة بيانات متعددة الوسائل (Wolf, 2002).

« فعالية الاستراتيجيات المعرفية (المتشابهات Analogies، وطرح الأسئلة Scaffold questions) في تنمية مهارات التصميم والمفاهيم العلمية المتضمنة والأنشطة العلمية لاستقصاء أجهزة ميكانيكية بسيطة لطلاب المرحلة الثانوية (Crismond, 2001).

« فاعلية استخدام تلميحات التأمل وإستراتيجية تنظيم الذات كسقالات تعليمية في تنمية التحصيل الدراسى والفهم خلال أداء الأنشطة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية خلال دراستهم منهج العلوم والتكنولوجيا (Davis & Linn, 2000).

« تدعيم تعلم التلاميذ في منطقة النمو القريبة باستخدام السقالات اللفظية Verbal Scaffoldings خلال القيام بالأنشطة العلمية والعملية داخل الفصل (Janne & Sigrum, 2000).

« فاعلية استخدام السقالات التعليمية المتمثلة في برامج الكمبيوتر والكتب الدراسية والمختبرات والأنشطة العملية في تدعيم الاستقصاء العلمى داخل الفصل (Flick, 1998).

« الأثر الإيجابى للدعائم التعليمية (أنشطة ما قبل التعلم، التفكير الجهدى، تمثيل المواقف، التغذية الراجعة) في تدريس اللغة الإنجليزية، خاصة في مجال سلوك حل المشكلات (Jones, 1998).

« إكساب السقالات التعليمية (المعينات المعرفية، التفكير الجهدى، نموذج مقارنة الطلاب بأعمالهم) جميع الطلاب تكوين اتجاه ناقد لأعمالهم بأنفسهم (Collins & Brown & Newman, 1990).

• ثانياً : التفكير الرياضى Mathematical Thinking :

١- ماهية التفكير الرياضى وطبيعته :

تعددت التعريفات التى تناولت مفهوم التفكير الرياضى، فعرفته هلال (٢٠٠٢،٧) بأنه نشاط عقلى خاص بمادة الرياضيات وتضم الأساليب التسعة التالية: الإستقراء، الإستنباط، التعميم، المنطق الشكلى، البرهان الرياضى، التعبير بالرموز، التصور البصرى، التفكير العلاقى، التفكير الإحتمالى، وذلك حينما يواجه المتلم بموقف مشكل يبحث له عن حل.

وهو نمط من أنماط التفكير يعتمد على مجموعة من العمليات العقلية المتمثلة في قدرة الطالب على القيام بأنشطة معينة متعلقة بالرياضيات (الزعبى ، ٢٠١١، ٢٠٥).

بينما عرفه أبوعلام (٢٠٠٤، ٢٢٢) بأنه نوع من السلوك يستخدم عمليات تمثيلية أو رمزية.

كما يعرفه ديوبنسكى (Dubinsky, 2005, 17) على أنه ذلك النوع من الإستنتاج للأفكار الرياضية التى يمكن إدراكها من خلال حواسنا الخمسة.

كما أنه ذلك النمط من أنماط التفكير الذى يقوم به المتعلم عندما يتعرض لموقف رياضى والذى يتمثل فى أحد المظاهر التالية: الإستقراء، الإستنتاج، التعبير بالرموز، البرهان الرياضى، التفكير المنطقى، التخمين، النمذجة، التعليل والسببية النقد والتنبؤ (الخطيب، ٢٠١٠)

وعرفه الدهش (٢٠١٠، ٢٣٦) بأنه عمليات عقلية ومهارات يقوم بها المتعلم لتطوير الأفكار ذات العلاقة بالمواقف الرياضية.

كما عرفه نجم (٢٠١٠، ٢١٣) بأنه ذلك النوع من التفكير الذى يتضمن المظاهر التالية: الإستقراء (التعميم، البحث عن النمط)، الاستنتاج، البرهان الرياضى، التفكير المنطقى (المنطق الشكلى أو الصورى)، التعليل والتبرير (السببية)، حل المسألة الرياضية الكلامية.

فى حين يعرفه على (٢٠٠٩، ٧٧٦) على أنه نشاط عقلى مرن ومنظم يستخدمه المتعلم عندما يواجه موقف مشكل مستخدماً فى ذلك أشكال التفكير الاستقرائى والاستنباطى والتعبير بالرموز.

كما عرفته حمادة (٢٠٠٩، ٣٠٤) بأنه نشاط عقلى للمتعليم منظم ومستمر خلال العملية التعليمية للتوصل على حل المشكلات الرياضية باستخدام بعض مهارات التفكير (الاستدلال - البرهنة).

ويعد التفكير الرياضى أحد أنماط عملية التفكير الذى يتطلب الإستنتاج والتفكير العميق فى الأفكار الرياضية، والتى تكون غير متاحة لنا بصفة كلية من خلال حواسنا الخمسة.

وهو مجموعة من مهارات التفكير المختلفة والنشاطات العقلية التى يستخدمها أو يستدعيها المتعلم عند مواجهته لمحتوى رياضى، وتنطلق هذه المهارات مما عند المتعلم من معرفة سابقة واعتقادات واتجاهات، وهذه المهارات تكتسب بشكل تراكمى من خلال دراسته لمادة الرياضيات (جابر، ٢٠٠٠، ٢٦٢).

وتعرفه خضر (١٩٨٢) بأنه أساليب التفكير التى تستخدم فى البرهنة وحل المشكلات والاكتشاف الرياضى، ومنها التفكير الإستدلالي والإستقرائى والحدسى والتفكير الخلاق.

كما يعنى القدرة على بناء الفرضيات واستخلاص النتائج ومحاكمتها باستخدام خصائص وعلاقات وروابط رياضية (NCTM, 2000, 53).

ويعرفه حسين (١٩٨٢، ٦) بأنه التفكير المصاحب للفرد فى مواجهة المشكلات والمسائل الرياضية فى محاولة لحلها والذى تحدده عدة اعتبارات خاصة بكل من: العمليات العقلية التى تتكون منها عملية الحل، والعمليات المنطقية التى تتكون منها عملية الحل، والعمليات المطقية التى تتكون منها عملية حل المسائل والمشكلات، والعمليات الرياضية التى يجب أن تستخدم فى حل المسألة أو المشكلة الرياضية.

ومن خلال مما سبق يتضح تعدد وجهات النظر حول تعريف أو مفهوم التفكير الرياضي، حيث تبلورت تلك الآراء في ثلاثة اتجاهات كما يلي:

« الاتجاه الأول: التفكير الرياضي هو القدرة على حل المشكلات الخاصة بمادة الرياضيات بوجه عام والمشكلات الرياضية اللفظية على وجه الخصوص.

« الاتجاه الثاني: التفكير الرياضي أسلوب تفكير خاص بدراسة الرياضيات، ويشمل المهارات التالية: الإستقراء، الاستنباط، التعبير الرمزي، التفكير الاحتمالي، التفكير المنطقي، إدراك العلاقات، التصور البصري المكاني، البرهان الرياضي، التعميم، النمذجة، التعليل والسببية، النقد والتنبؤ .

« الاتجاه الثالث: وهو يدمج بين الاتجاهين الأول والثاني، حيث يرى بأن التفكير الرياضي نشاط عقلي خاص بدراسة الرياضيات، يهدف إلى حل المشكلات باستخدام بعض أو كل مهارات التفكير الواردة في الاتجاه الثاني ويتفق الباحث الحالي مع هذا الاتجاه الثالث.

وأما عن طبيعة التفكير الرياضي فيمكن إيجازها فيما يلي:

التفكير الرياضي قدرة عقلية مركبة تتكون من ثلاث قدرات، هي :

« القدرة العددية، وتضم (إدراك العلاقات العددية، إدراك المتعلقات العددية، الإضافة العددية) .

« القدرة الاستدلالية، وتضم (القدرة الاستقرائية، القدرة الاستنباطية) .

« القدرة المكانية، وتضم (القدرة المكانية الثنائية، القدرة المكانية الثلاثية)

(خير الله وزيدان، ١٩٦٦، ٧١ - ٧٨) .

التفكير الرياضي عملية عقلية تشتمل على ثلاث عمليات عقلية، هي: تحليل المواقف إلى مركباتها، تصنيف هذه المركبات، التلخيص (خليفة، ١٩٨٢، ١٥١)

وحددت تلك العمليات كما أوردها هاملي (Hamley) فيما يلي:

« الفئات classes: ويقصد بها تصنيف أو تقسيم الأشياء إلى مجموعات ذات عناصر مشتركة.

« الترتيب order: ويقصد بها إيجاد النظام السائد في تلك المجموعات وذلك بوصف محتواها.

« التطابق correspondence: ويقصد بها اكتشاف العلاقات المتطابقة بين وحدات المجموعات المختلفة (أبو حطب، ١٩٩٦، ٤٤٥ - ٤٤٦).

التفكير الرياضي يضم مستويين من التفكير حسب مستويات تعلم الرياضيات من (فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) هما:

« مستوى الإستيعاب: ويضم المستويات الدنيا من التفكير الرياضي، وهي (الترجمة، التفسير، الاستكمال).

« مستوى القدرات العقلية العليا: ويضم المستويات العليا من التفكير الرياضي، وهي (التفكير الدقيق، التفكير الاستقرائي، التفكير السياسي) .

التفكير الرياضي مهارة مركبة تشتمل على مهارات فرعية، منها: الإلمام بالمفاهيم، وحل المشكلات إلخ (Mills, 1993, 340-341).

لذا يمكن تعريف التفكير الرياضي بأنه نمط من أنماط التفكير يتمثل في نشاط عقلي يقوم به المتعلم مستخدماً فيه لغة الرياضيات ورموزها ومصطلحاتها عندما يتعرض لموقف رياضي أو مشكلة رياضية، وذلك من خلال ممارسة أحد أو بعض المظاهر أو المهارات التالية: الاستقراء، الاستنباط، التعميم، التعبير بالرموز، التفكير المنطقي، البرهان الرياضي، التخمين، النمذجة، التفكير العلاقي، التصور البصري المكاني، التفكير الاحتمالي.

وحتى تكون الرؤية أوضح عن التفكير الرياضي، سيتم تناول مهاراته بإيجاز فيما يلي:

٢- مهارات التفكير الرياضي :

من خلال دراسة وتحليل العدد من الآراء: (wheatly, 1991, 13) & (المفتي، ١٩٩٥) & (هال، ٢٠٠٢، ٥٠ - ٧٠) & (القرشي، ٢٠٠٨، ٥٦ - ٦٧) يمكن إيجاز مهارات التفكير فيما يلي:

• الإستقراء Induction :

ويقصد بها الوصول إلى الأحكام العامة أو النتائج اعتماداً على حالات خاصة أو جزئيات من الحالة العامة. وقد يكون الإستقراء تاماً (قياسياً) إذا كان التعميم مستنداً إلى دراسة شاملة لجميع الحالات، أو ناقصاً إذا كان التعميم مستنداً إلى دراسة عدد من الحالات الفردية، ويتم اللجوء إلى التعميم الناقص عندما يصعب حصر كل الحالات الفردية، وهو الأكثر شيوعاً في معظم المواد الدراسية، خاصة الرياضيات .

وتتحدد مهارات الإستقراء فيما يلي:

- ◀ فهم وتحليل كل مثال أو حالة فردية .
- ◀ تحديد العلاقة بين مقدمات ونواتج كل حالة على حدة .
- ◀ استنتاج الخاصية أو الخصائص المشتركة بين كل الحالات .
- ◀ صياغة القاعدة أو القانون .
- ◀ التحقق من صحة القاعدة أو القانون .

• الإستنباط أو الإستدلال (Deduction) :

ويقصد بها الوصول إلى نتيجة خاصة اعتماداً على مبدأ عام أو مفروض، أو تطبيق المبدأ أو القاعدة العامة على حالة أو حالات خاصة من الحالات التي تنطبق عليها القاعدة أو المبدأ. ويعتمد الإستدلال أو التفكير الإستدلالي على المنطق، من حيث أنه يستخدم أسياً عامة صحيحة في البحث عن صحة القضايا الخاصة.

ويتكون الإستدلال بوجه عام من ثلاثة عناصر، هي:

- ◀ مقدمة أو أكثر تسمى بأساس الإستدلال.
- ◀ نتيجة تلزم عن المقدمة أو تلك المقدمات.
- ◀ علاقة منطقية تستنتج النتيجة على أساسها من المقدمات.

وتتحدد مهارات الإستدلال فيما يلي:

- ◀ فهم القاعدة العامة أو القانون.

« فهم الحالة الخاصة أو المثال.

« إدراك العلاقة بين القاعدة العامة والحالة الخاصة.

« استخدام قواعد المنطق في ربط القاعدة العامة بالحالة الخاصة.

« تطبيق القاعدة العامة على الحالة الخاصة.

• التعميم Generalization :

ويقصد بها الصياغة اللغوية للقاعدة أو النتيجة التي يتم اشتقاقها من ملاحظة عدد من الحالات الخاصة أو الصياغة اللغوية للنتيجة، أما في الإستقراء تكون النتيجة في صورة عددية أو جبرية أو ما شابه ذلك .

وتتحدد مهارات التعميم فيما يلي:

« فهم الحالات الخاصة.

« تحديد المفاهيم والمصطلحات الرياضية المتضمنة في الحالات الخاصة.

« إدراك العلاقة بين مقدمات ونواتج كل حالة.

« استنتاج الخاصية أو العلاقة المشتركة بين الحالات.

« الصياغة اللفظية لهذه الخاصية المشتركة.

« التحقق من صحة الخاصية المشتركة.

• التعبير بالرموز Symbolism:

ويقصد بها التعبير عن الأفكار أو الجمل أو العبارات باستخدام الرموز وليس من استخدام المحسوسات، وتعتبر تلك المهارة إحدى مهارات الترجمة الرياضية التي تهتم بتحويل اللغة الرياضية من الصورة اللفظية إلى الصورة الرمزية.

وتتحدد مهارات التعبير بالرموز فيما يلي:

« فهم العبارة اللفظية المعطاه أو التعميم أو المسألة.

« تحديد العلاقات المتضمنة في العبارة أو التعميم أو المسألة.

« تحديد المصطلحات فيها.

« تحديد الرموز الرياضية للألفاظ والمصطلحات والعلاقات.

« الترجمة الرمزية للعبارة المعطاه أو التعميم أو المسألة.

• البرهان الرياضي Mathematical Proof:

ويقصد بها تقديم الدليل على صحة عبارة ما، ويتضمن ذلك الدليل سلسلة من العبارات الرياضية تستنبط كل منها سابقتها عن طريق المنطق والإستناد إلى تبرير رياضي مقبول (معطى، أو نظرية، أو مسلمة، أو تعريف،..... إلخ) .

ويكون البرهان الرياضي صحيحاً إذا توافر فيه شرطان، هما:

« أن تكون الإستراتيجية المستخدمة في البرهان تعتمد على منطقية.

« أن تكون كل العبارات المستخدمة كشواهد أو أدلة صحيحة.

ويوجد طريقتين للتفكير في البرهان الرياضي، الطريقة التركيبية وهي التي تبدأ بالمعطيات حتى يصل المتعلم إلى المطلوب، والطريقة التحليلية وهي التي تبدأ بالمطلوب حتى يصل المتعلم إلى المعطى. كما يوجد أسلوبين للبرهان الرياضي أسلوب البرهان المباشر وأسلوب البرهان غير المباشر.

وتحدد مهارات البرهان الرياضى فى خمس مهارات، هى (التحليل، استنتاج العلاقات، الوصول إلى الفكرة العامة للحل، الحل بأكثر من طريقة أو أسلوب، مراجعة الحل)

• **التصور البصرى المكانى** Spatial, Visualization:

ويقصد بها المعالجة الذهنية وتخيل وضع وحركة الأشكال الهندسية المستوية فى أى اتجاه على سطح المستوى أو فى الفراغ .

ومن النقاط الهامة التى ينبغى إبرازها فيما يتعلق بالتصور البصرى المكانى كإحدى المهارات الهامة للتفكير الرياضى هى :

- « يعتبر التصور البصرى المكانى أحد عوامل القدرة المكانية.
- « يوجد نوعان للقدرة المكانية، قدرة مكانية فى ثلاثة أبعاد.
- « التصور البصرى المكانى له نوعين من التمثيلات، تخطيطية، وتصويرية، وأكثر الأنواع ارتباطاً بحل المشكلات الرياضية هى التمثيلات التخطيطية.
- « القدرة على التصور البصرى المكانى تظهر بوضوح فى دراسة الهندسة والأشكال الهندسية.
- « تتأثر القدرة على التصور البصرى المكانى بالعمر الزمنى وعامل الجنس للمتعلم.
- « تنمو القدرة على التصور البصرى المكانى بسرعة لدى المتعلمين ذوى النمط الأيمن فى التعلم.
- « القدرة على التصور البصرى المكانى لها أهميتها فى تعليم وتعلم الرياضيات بوجه عام والتفكير الرياضى بوجه خاص.

وتحدد مهارات التصور البصرى المكانى فيما يلى:

- « التمييز بين الأشكال الهندسية المستوية والمجسمة.
- « تمييز اتجاه الحركة للأشكال الهندسية.
- « إدراك الأوضاع المختلفة للشكل الهندسى.
- « تمييز الأشكال الهندسية المماثلة والمتشابهة.
- « إدراك الأشكال الهندسية الناتجة من الحركة فى الفراغ.
- « إدراك الأشكال الهندسية الناتجة من الدوران فى الفراغ.

• **التفكير المنطقى أو المنطق الرياضى** logical Thinking or Mathematical logic :

وهو نوع من التفكير يتم من خلاله الوصول إلى نتيجة من مقدمات تتضمن هذه النتيجة بما فيها من علاقات ويخضع استخلاص النتائج لقواعد المنطق الشكلى.

وهو مجموعة من القواعد والأساليب التى تستخدم للحكم فيما إذا كان استنتاج تقرير ما من تقرير أو تقارير سابقة عليه ممكناً أم لا. ويمثل التفكير

المنطقى قدرة عقلية تمكن الفرد الإنتقال المقصود من المعلوم إلى الغير المعلوم
مسترشدا بقواعد ومبادئ موضوعية.

ومن أهم رموز المنطق الرياضى التقرير، ونفى التقرير، والتقارير
المركبة، والتقارير مطلقة الصواب، والتقارير المتكافئة.

وتتحدد مهارات التفكير المنطقى أو المنطق الرياضى فيما يلى:

- « فهم العبارة المقدمة أو القاعدة المعطاة.
- « إدراك مدلول المصطلحات فى العبارة المعطاة.
- « فهم المثال (الحالة الخاصة).
- « استخدام مبادئ ورموز المنطق الرياضى فى ربط المثال بالعبارة أو القاعدة المعطاة.
- « تطبيق العبارة أو القاعدة المعطاة على المثال (الإستنباط من شكل العبارة المقدمة).

• التفكير العلاقى (إدراك العلاقات) Relational thinking :

يعتبر التفكير العلاقى القاسم المشترك لدى كل أنواع التفكير عامة والتفكير الرياضى خاصة، فبدون إدراك العلاقات لا يمكن حل أى مشكلة رياضية أو البرهان على صحة علاقة أو الوصول إلى تعميم أو الإستنباط من العبارات المقدمة أو التصور البصرى المكانى إلخ. ويقصد به استخلاص معلومات أو علاقات جديدة لم يسبق دراستها ولكن يمكن التنبؤ بها من المعلومات والعلاقات المعطاة. وهو أسلوب يقوم على إدراك العلاقات بين عناصر الموقف الرياضى أو المشكلة الرياضية.

وتتحدد مهارات التفكير العلاقى فيما يلى:

- « إدراك عناصر الموقف الرياضى وفهم مدلولها.
- « إدراك العلاقات بين عناصر هذا الموقف.
- « إدراك العلاقات بين الموقف الحالى والمعلومات السابقة.
- « استنباط العبارات الموصلة للمطلوب.
- « التحقق من صحة الحل، خاصة فى حالة عدم تحديد المطلوب أو النتيجة.
- « إدراك العلاقات بين الأشكال من حيث التشابه، والتماثل، والإنعكاس إلخ

• التفكير الاحتمالى probable thinking :

وهو نوع من التفكير الرياضى المطلوب لدراسة أى مقرر فى الإحتمالات وحل مشكلات احتمالية، وكذلك التنبؤ بحل أى مشكلة أو اقتراح فروض (حلول) لها. وهو يمثل القدرة على التنبؤ بنسبة حالات حدوث الحدث إلى مجموع الحالات الممكنة فى ضوء الطبيعة الإحتمالية للظاهرة ، والتنبؤ بحل أى ظاهرة أو مشكلة احتمالية أخرى ، واقتراح حلول لها .

وتتحدد مهارات التفكير الاحتمالى فيما يلى:

- « إيجاد فضاء النواتج للظاهرة أو الحدث.
- « إيجاد دالة الاحتمال لأى حدث.
- « إجراء عمليات على الأحداث.

« الفهم الدقيق لمدل الكلمات.

« حل مشكلات احتمالية.

• النمذجة :

ويقصد بها استخدام النماذج الرياضية لتوضيح الظواهر وحل المشكلات. أو التمثيل الرياضى للعناصر والعلاقات فى نسخة مثالية من ظاهرة معقدة.

• التخمين :

ويقصد بها القدرة على عمل التقديرات المعقولة للوصول إلى حل أو التحقق من صحتها، وهو الحذر الواعى.

٣- الشروط الواجب مراعاتها لتنمية مهارات التفكير الرياضى لدى المتعلمين :

توجد مجموعة من الشروط الواجب مراعاتها لتنمية مهارات التفكير الرياضى لدى المتعلمين بمختلف مراحل التعليم يمكن إيجازها فيما يلى (الطويل، ١٩٩٢، ٧٦) & (Aunio, et.al, 2005,136) & (العيسى، ٢٠٠٨، ٨٩٤- ٨٩٥) & (البلاونة، ٢٠١٠، ٢٢٣٣):

« تشجيع التلاميذ على الحوار والمناقشة.

« أن يكون المحتوى التعليمى مرتبط بميول وقدرات وحاجات المتعلمين.

« أن تتوافر لدى المتعلمين بيئة تعليمية مناسبة تشجعهم على التفكير.

« توفير الوقت الكافى للمتعلمين كي يفكرون بحرية.

« أن يمارس المتعلم العديد من الأنشطة المختلفة والهادفة والمناسبة له.

« إتاحة الفرصة للمتعلمين للعمل داخل مجموعات مع أقرانهم، على أن يتم متابعة عمل كل متعلم فرديا.

« مواجهة المتعلمين بمواقف تثير انتباههم بصورة تجعلهم يبحثوا عن حل مشكلات ذات نهاية مفتوحة open-ended problem.

« تشجيع المتعلمين على التخيل من خلال استخدام أدوات ومواد وأجهزة ملموسة لتقريب الصور التجريدية إلى أذهانهم.

« أن يكون تدريس التفكير جزءا متكاملًا من التدريس الصفى أى لا يكون بمعزل عن محتوى التعلم.

« استخدام الحوار المنظم فى الفصول الدراسية.

« طرح أنواع من الأسئلة الصفية تشجع المتعلمين على إنتاج أنواع مختلفة من التفكير.

« استخدام أساليب واستراتيجيات تدريس صفية تساعد على نمو قدرة المتعلم على التفكير.

« مساعدة المتعلمين على المشاركة فى تقويم أعمالهم لتحسين أدائهم.

وقد تم مراعاة تلك المعايير والشروط قدر الإمكان فى الشق التجريبى لهذا البحث.

٤- الدراسات السابقة التى تناولت تنمية مهارات التفكير الرياضى بمختلف مراحل التعليم :

لقد أجريت العديد من الدراسات بشأن تنمية مهارات التفكير الرياضى لدى المتعلمين بمختلف مراحل التعليم، وعلاقته ببعض المتغيرات، وتوصلت تلك

الدراسات في مجملها إلى أنه يمكن تنمية مهارات التفكير الرياضى من خلال استخدام العديد من المداخل والنماذج والإستراتيجيات والبرامج التدريسية، وإلى وجود علاقة بين التفكير الرياضى وبعض المتغيرات الأخرى، منها على سبيل المثال لا الحصر:

- « فاعلية استخدام نموذج فرانك ليستر لحل المشكلات فى تنمية التفكير الرياضى والتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية (الحري، ٢٠١١).
- « وجود علاقة طردية بين التفكير الرياضى وكل من تحصيل طلاب الصف السابع الأساسى واتجاهاتهم نحو الرياضيات، بمعنى آخر زيادة التحصيل الدراسى تزيد من التفكير الرياضى، كما أن زيادة الإتجاهات نحو الرياضيات تزيد من التفكير الرياضى أيضا (الخطيب وعباينة، ٢٠١١).
- « وجود أثر دال لإستخدام نموذج التعلم البنائى فى تنمية تحصيل المفاهيم الرياضية والتفكير الرياضى لدى طلبة معلم صف فى جامعة مؤتة (الزعبى، ٢٠١١).
- « فاعلية إستراتيجية التقويم القائم على الأداء فى تنمية التفكير الرياضى والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية (البلاونة، ٢٠١٠).
- « كان لإستراتيجية حل المشكلات أثرا دالا فى التفكير الرياضى والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسى بالأردن (الخطيب، ٢٠١٠).
- « فاعلية برنامج للأنشطة التعليمية قائم على نظرية جارونز للذكاءات المتعددة فى تنمية التفكير الرياضى والإتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس منطقة الرياض (الدهش، ٢٠١٠).
- « كانت لإستراتيجيات التعلم النشط الأثر الدال فى تنمية التفكير الرياضى لدى طلبة كلية العلوم التربوية بالأردن (عبد وآخرون، ٢٠١٠).
- « وجود أثر دال لإستخدام الألعاب التعليمية فى تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الرياضى لدى طلبة الصف الثامن الأساس (نجم، ٢٠١٠).
- « فاعلية استخدام التدريس التبادلى فى تنمية التفكير الرياضى والتواصل الكتابى لتلاميذ المرحلة الإعدادية فى ضوء بعض معايير الرياضيات المدرسية (حمادة، ٢٠٠٩).
- « وجود أثر دال لإستخدام المدخل المنظومى فى تدريس الإحتمالات لطلاب المرحلة الإعدادية على زيادة التحصيل وتنمية التفكير الرياضى وخفض القلق الرياضى لديهم (على، ٢٠٠٩).
- « تنمية التحصيل والتفكير الرياضى والدافعية للإنجاز للتلاميذ بطئ التعلم فى الرياضيات بالمرحلة الإعدادية من خلال برنامج مقترح (الحناوى، ٢٠٠٨).
- « وجود أثر دال لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاونى فى تحصيل الرياضيات والتفكير الرياضى لدى طلاب الصف الأول المتوسط فى مدينة حائل بالملكة العربية السعودية (الرشيدى، ٢٠٠٨).
- « وجود أثر دال إحصائيا لنموذج تقويمى مقترح يتضمن ملف إنجاز الطالب ويشتمل على اختبارات قبلية، واختبارات أثناء عملية التعلم، واختبارات بعديّة فى التحصيل والتفكير الرياضى واتجاه الطلبة نحو مادة الرياضيات (القيسى، ٢٠٠٨).

« تم تحسين مستوى الإحساس العددي وتنمية التفكير الرياضى لدى طلبة رياض الأطفال من خلال برنامج أعد خصيصاً لذلك الفرض (Aunio, et.al, 2005).

« فاعلية استخدام الحاسوب فى تنمية التفكير الرياضى لدى طلبة بطيئ التعلم بالصف التاسع فى إحدى المدارس الشاملة (Harries, 2001).

« فاعلية برنامج يعتمد على استخدام المصطلحات الرياضية والعمليات الحسابية فى تنمية مهارات التفكير الرياضى لدى طلبة الصفين السادس والتاسع (Schoenberg & Liming, 2001)

• إعداد دليل المعلم وفق استراتيجيات السقالات التعليمية :

دليل المعلم عبارة عن تنظيم وحدة " الهندسة " المقرر تدريسها لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسى بسلطنة عمان بالفصل الدراسى الثانى عام ٢٠١٢/٢٠١٣م، بأسلوب يساعد معلم الرياضيات على كيفية استخدام استراتيجيات السقالات التعليمية، وتجهيز المواقف التعليمية والأنشطة والسقالات المختلفة فى تدريس الرياضيات بشكل يسمح بتنمية مهارات التفكير والاتجاه نحو المادة لدى هؤلاء التلاميذ. وقد تم إعداد دليل المعلم وفقاً للخطوات الآتية:

• اختيار وحدة الدراسة :

وقد تم اختيار الوحدة سالفة الذكر، وفقاً لعدة أسباب:

« موضوعات هذه الوحدة تتيح استخدام العديد من الأنشطة والسقالات، بشكل يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير الرياضى، والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ عينة الدراسة.

« موضوعات هذه الوحدة تتضمن العديد من مهارات التفكير الرياضى، خاصة مهارات الاستقراء، والاستنباط، والتصور البصرى المكانى.

« تشتمل هذه الوحدة على موضوعات تعتبر أساس لتعلم موضوعات أخرى كثيرة فى الرياضيات.

١ - تحليل محتوى الوحدة :

تم تحليل محتوى الوحدة لتحديد موضوعاتها المختلفة، وكذلك جوانب التعلم المتضمنة بها (مفاهيم، تعميمات، مهارات). وقد تم التحقق من صدق التحليل من خلال عرضه على مجموعة من أساتذة تعليم الرياضيات (❖)، وكذلك الثبات من خلال إعادة التحليل مرة أخرى بفواصل زمنية مدته أسبوعين. وقد وجد أن معامل الثبات يساوى ٠.٨٩ .

كما تم تحليل محتوى الوحدة وفق مهارات التفكير الثلاث (الاستقراء، والاستنباط، والتصور البصرى المكانى)، وحساب النسبة المئوية لمخرجات التعلم وفق تلك المهارات. وقد تم التحقق من صدق التحليل من خلال عرضه على مجموعة من أساتذة تعليم الرياضيات (❖)، وكذلك الثبات من

(*) ملحق (١)

خلال إعادة التحليل مرة أخرى بفواصل زمنية مدته أسبوعين. وقد وجد أن معامل الثبات يساوي ٠.٩١.

٢- إعادة صياغة محتوى الوحدة في صورة أنشطة ومهام وسقالات تعليمية على شكل كروت أو باوربوينت أو نماذج... إلخ تقدم للمجموعات، مع مراعاة ما يلي:

- « تدريب التلاميذ على مهارات التفكير الرياضي المراد تنميتها.
- « إضافة بعض الأمثلة والأنشطة لإتاحة فرصا متنوعة أمام التلاميذ لتعلم المفاهيم والتعميمات والمهارات الرياضية، بحيث يجد تنوعا في نوع المهارة المناسبة لهذه الأمثلة أو التمارين.
- « صياغة الأنشطة والسقالات بشكل يسمح بمشاركة التلاميذ خلال الوحدة دون تمييز.
- « تكامل الأنشطة مع السقالات بحيث تغطي جميع جوانب التعلم ومهارات التفكير الرياضي المتضمنة بالوحدة.

٣- تنظيم دليل المعلم، بحيث يتضمن ما يلي :

مقدمة الدليل، مجموعة من الإرشادات والتوجيهات لمعلم الرياضيات، أهداف الوحدة، جوانب التعلم المتضمنة بالوحدة، قائمة بالمراجع التي يمكن لمعلم الرياضيات أن يستعين بها لتدريس الوحدة، الخطة الزمنية لتدريس الوحدة، الخطط التدريسية لدروس الوحدة.

٤- وضع الإرشادات المناسبة داخل كل درس وتتمثل في :

- « تحديد بعض الأنشطة والسقالات التي يقوم بها التلاميذ داخل المجموعة والتي تتيح لهم فرص المشاركة بشكل يسمح بتنمية مهارات التفكير الرياضي والاتجاه نحو المادة لديهم.
- « توضيح أساليب التقويم أثناء الدرس (التمهيدى، التكويني أو البنائي، النهائي).
- « وتوضح هذه الإجراءات بالتفصيل في الخطط التدريسية لدروس الوحدة المتضمنة في دليل المعلم

٥- عرض دليل المعلم مخططاً وفق استراتيجية السقالات التعليمية على مجموعة من أساندة تعليم الرياضيات والإفادة من ملاحظاتهم، ثم إعداد دليل المعلم في صورته النهائية :

- إعداد اختبارات مهارات التفكير الرياضي :
- أهداف من الاختبار :

قياس مهارات التفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي. ويتم عرض توصيف لمهارات التفكير الرياضي في وحدتي "الهندسة والقياس" في الجدول التالي:

جدول (١) : توصيف مهارات التفكير الرياضي لتلاميذ الصف الخامس الأساسي

المهارات	التوصيف
الاستقراء	الوصول إلى الأحكام العامة أو النتائج اعتماداً على حالات خاصة أو جزئيات من الحالة العامة.
الاستنباط	الوصول إلى نتيجة خاصة اعتماداً على مبدأ عام أو مفروض، أو تطبيق المبدأ أو القاعدة العامة على حالة أو حالات خاصة من الحالات التي تنطبق عليها القاعدة أو المبدأ.
التصور البصري	المعالجة الذهنية وتخيل وضع وحركة الأشكال الهندسية المستوية في أي اتجاه على سطح المستوى أو في الفراغ.

٢- إعداد بنود الاختبار :

وقد تم ذلك وفق مجموعة من الخطوات، هي :

« تحليل وحدة "الهندسة" بمقرر رياضيات الصف الخامس الأساسي للفصل الدراسي الثاني إلى مفاهيم وتعميمات ومهارات. وقد تم القيام بتلك الخطوة عند إعداد دليل المعلم.

« تحليل وحدة "الهندسة" بمقرر رياضيات الصف الخامس الأساسي للفصل الدراسي الثاني وفق مهارات التفكير الثلاث (الاستقراء، الاستنباط، التصور البصري المكاني)، وحساب النسبة المئوية لمخرجات التعلم وفق تلك المهارات. وقد تم القيام بتلك الخطوة عند إعداد دليل المعلم.

« بناء على كل من نتائج تحليل المحتوى، والتوصيف السابق لمهارات التفكير الرياضي، تم صياغة مفردات اختبار التفكير الرياضي لقياس المهارات الثلاث السابقة.

« تضمن الاختبار (٣٠) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد رباعي البدائل بواقع (١٠) أسئلة لكل مهارة.

« تم عرض بنود الاختبار على مجموعة من أساتذة تعليم الرياضيات (❖)، بهدف التحقق من صدقها وإبداء الرأي في مدى ملائمة الأسئلة لقياس كل مهارة من مهارات التفكير الرياضي على حدة. وكذلك مدى ملائمة الأسئلة لمستوى تلاميذ الصف الخامس الأساسي من حيث الصياغة ومستوى الصعوبة.

• التطبيق الاستطلاعي للاختبار :

تم تطبيق الاختبار بعد تعديله في ضوء آراء المحكمين على عينة قوامها (٤٥) تلميذة بالصف الخامس الأساسي بمدرسة فاطمة الزهراء للتعليم الأساسي بهدف حساب: زمن الاختبار، ثبات الاختبار، صدق الاختبار، وذلك كما يلي:

١- زمن الاختبار :

تم تحديد زمن الاختبار عن طريق حساب متوسط الأزمنة التي استغرقها تلاميذ العينة الاستطلاعية، فوجد أنه (٨٠) دقيقة.

٢- ثبات الاختبار:

لحساب ثبات الاختبار، تم تطبيق معادلة " ألفا كرونباخ "، فوجد أن معاملات الثبات لكل مهارة من مهارات التفكير الرياضي المتضمنة بالاختبار كما هي موضحة بالجدول التالي :

جدول (٢) : معاملات الثبات لكل مهارة من مهارات التفكير الرياضي المتضمنة بالاختبار

المهارات	عدد الأسئلة	التباين الكلي	مجموع تباين الأسئلة	معامل الثبات
الاستقراء	١٠	٣.٩٢	١.٣٥	٠.٧٩
الاستنباط	١٠	٤.٨٦	١.٤٥	٠.٨٢
التصور البصري المكاني	١٠	٦.١٦	٢.١٦	٠.٨٦
الاختبار ككل	٣٠	٩.٩٨	٢.٤٩	٠.٨١

(*) ملحق (١)

وتدل القيم السابقة على أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس مهارات التفكير الرياضي .

٣- صدق الاختبار :

لحساب صدق الاختبار، تم استخدام معامل "الاتساق الداخلي" عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار وبين كل مهارة من مهاراته باعتبارها مكونا من مكوناته. وتوضح نتائج هذه المعالجة الإحصائية في الجدول التالي:

جدول (٣) : معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبار التفكير الرياضي وبين كل مهارة من مهاراته

المهارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاستقراء	٠,٧٩	٠,٠١
الاستنباط	٠,٧٣	٠,٠١
التصور البصري المكاني	٠,٧٦	٠,٠١

وتدل القيم السابقة لمعاملات الارتباط الدالة عند مستوى (٠,٠١)، على أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق في قياس مهارات التفكير الرياضي .

• طريقة تصحيح الاختبار :

يحصل التلميذ على درجة واحدة على كل سؤال إذا كانت الإجابة صحيحة، وصفر إذا كانت الإجابة خطأ، ولهذا تكون الدرجة الكلية للاختبار (٣٠) درجة.

وفى ضوء الخطوات السابقة يتم وضع الاختبار فى صورته النهائية (❖). والجدول التالي يوضح نوع الأسئلة وأرقامها - حسب ورودها في الاختبار- وطريقة تصحيحها:

جدول (٤) : توزيع أسئلة اختبار التفكير الرياضي وطريقة تصحيحها

المهارات	نوع الأسئلة	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة	طريقة التصحيح	مجموع الدرجات
الاستقراء	الاختيار من	١٠	٦-١٨-١٩-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦	١ أو ٠	١٠
الاستنباط		١٠	٣-١١-١٢-١٥-١٧-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠	١ أو ٠	١٠
التصور البصري المكاني		١٠	١-٢-٤-٥-٧-٨-٩-١٣-١٤-١٦	١ أو ٠	١٠
المجموع		٣٠		٣٠	

• بناء مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات :

وقد اتخذ بناء المقياس عدة خطوات، هى:

١- تحديد الهدف من المقياس :

يهدف المقياس إلى تحديد اتجاه تلاميذ الصف الخامس الأساسى بسلطنة عمان نحو مادة الرياضيات ودرجة تقبلهم لها.

٢- تحديد أبعاد المقياس :

من خلال دراسة الباحث للأدب النظرى والعديد من الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال، تم تحديد أبعاد المقياس فيما يلي:

(*) ملحق (٣)

- « الاستمتاع بدراسة الرياضيات : ويعكس شعور التلاميذ بالمتعة والسعادة والارتياح عند دراستهم للرياضيات.
- « طبيعة مادة الرياضيات : ويعكس اتجاه التلاميذ نحو الرياضيات من حيث سهولة أو صعوبة دراستها.
- « أهمية مادة الرياضيات: ويعكس اتجاه التلاميذ نحو الرياضيات من حيث أهميتها وتطبيقاتها في الحياة اليومية.
- « الثقة بالنفس عند دراسة الرياضيات: ويعكس اتجاه التلاميذ نحو الرياضيات من حيث شعورهم بالأمن والثقة في أنفسهم عند دراستها.
- « القلق من دراسة الرياضيات: ويعكس اتجاه التلاميذ نحو الرياضيات من حيث شعورهم بالقلق والإحباط والتوتر عند دراستها.

٣- تحديد بنود المقياس وصياغتها :

في ضوء الأبعاد الخمسة السابقة تم تحديد بنود المقياس بحيث بلغ عددها (٣٠) بنودا بمعدل ستة بنود لكل بعد، ثم صياغة هذه البنود في صورة عبارات موجبه (تعكس الاتجاه الموجب) وسالبة (تعكس الاتجاه السالب) وفقا لأسلوب ليكارت الثلاثي، بحيث توضح أمام كل عبارة عدد من الاستجابات (موافق، غير متأكد، غير موافق)، تحدد نوع وشدة الاتجاه نحو مادة الرياضيات.

٤- بناء المقياس في صورته الأولية :

في ضوء ما سبق، تم بناء المقياس في صورته الأولية على أن يتضمن في البداية تعليمات توضح كيفية الإجابة عنه .

٥- صدق المقياس :

تم التحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من أساتذة تعليم الرياضيات (❖) بهدف تحديد سلامة البنود علميا ولغويا، ومناسبتها وشمولها لمقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات، ومناسبة كل بند للبعد الذي يندرج تحته وفي ضوء آراء المحكمين والذي تمثلت في إعادة ترتيب وصياغة بعض البنود تم إجراء التعديلات المطلوبة. ثم قام الباحث بتجربة استطلاعية وذلك بتطبيق المقياس على نفس عينة التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات التفكير الرياضي وحساب معامل الارتباط بين درجات تلاميذ التجربة في كل محور من محاور المقياس ودرجاتهم في المقياس ككل، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٥) : معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وبين كل محور من محاوره

م	محاور الاستبيان	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الاستمتاع بدراسة الرياضيات	٠,٧٩	٠,٠١
٢	طبيعة مادة الرياضيات	٠,٧٣	٠,٠١
٣	أهمية مادة الرياضيات	٠,٧٦	٠,٠١
٤	الثقة بالنفس عند دراسة الرياضيات	٠,٧٥	٠,٠١
٥	القلق من دراسة الرياضيات	٠,٧٨	٠,٠١

(*) ملحق (١)

وتدل القيم السابقة لمعاملات الارتباط الدالة عند مستوى (٠,٠١)، على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق في قياس اتجاه التلاميذ نحو مادة الرياضيات.

٦- ثبات المقياس :

وقد تم حساب ثبات المقياس من خلال التجربة الاستطلاعية السابقة باستخدام معامل ألفا (Cronbach)، حيث وصلت إلى (٠,٨٩) مما يعطى دلالة على ثبات المقياس.

٧- بناء المقياس في صورته النهائية :

وفي ضوء الخطوات السابقة تم بناء مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات في صورته النهائية (❖)، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٦) : "توصيف مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات"

م	البعد	أرقام البنود		عددتها
		الموجبة	السالبة	
١	الاستمتاع بدراسة الرياضيات	٢١، ١١، ١	٢٦، ١٦، ٦	٦
٢	طبيعة مادة الرياضيات	٢٢، ١٢، ٢	٢٧، ١٧، ٧	٦
٣	أهمية مادة الرياضيات	٢٣، ١٣، ٣	٢٨، ١٨، ٨	٦
٤	الثقة بالنفس عند دراسة الرياضيات	٢٤، ١٤، ٤	٢٩، ١٩، ٩	٦
٥	القلق من دراسة الرياضيات	٢٥، ١٥، ٥	٣٠، ٢٠، ١٠	٦
مجموع	أبعاد المقياس	١٥	١٥	٣٠

• الإطار التجريبي للبحث :

• أولاً : اختيار العينة :

تم اختيار فصلي (١/٥، ٣/٥) بمدرسة عائشة بنت أبي بكر للتعليم الأساسي بطريقة عشوائية ليمثلا عينة الدراسة، بالإضافة إلى عينة تقنين أدوات البحث وقوامها (٤٠) تلميذة.

وقد تم اختيار فصل (٣/٥) ليمثل المجموعة التجريبية، وفصل (١/٥) ليمثل المجموعة الضابطة.

ولبحث تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة طبقاً لمستوى التحصيل السابق (درجة مادة الرياضيات في الفصل الدراسي الأول) تم حساب الدرجة الوسيطة للتحصيل، وعلى أساسها انقسمت العينة إلى فئتين متساويتين في العدد هما: تحصيل سابق / مرتفع، تحصيل سابق / منخفض وفقاً لموقع كل تلميذ من درجة الوسيط (الأعلى والأدنى من درجة الوسيط مباشرة). وتوضح نتائج توزيع العينة طبقاً لمستوى التحصيل السابق في الجدول التالي:

(*) ملحق (٤)

جدول (٧) : توزيع العينة طبقاً لمستوى التحصيل السابق

المجموعة	تحصيل سابق / مرتفع	تحصيل سابق / مرتفع	مجموع
التجريبية	١٥	١٦	٣١
الضابطة	١٧	١٦	٣٣
مجموع	٣٢	٣٢	٦٤

ويطبق اختبار (كا ٢)، وجد أنه يساوي (٠.٨٨)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً وتدل على أن العينة متجانسة في مستوى التحصيل السابق.

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين في التفكير الرياضي والاتجاه نحو المادة، تم تطبيق اختبار التفكير الرياضي ومقياس الاتجاه نحو المادة على تلميذات المجموعتين قبلية، ثم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجاتهن في الاختبار، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٨) : دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الرياضي ومقياس الاتجاه نحو المادة

الأداة	المجموعة	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
اختبار التفكير الرياضي	التجريبية	٣١	٨,٤٩	١,٩٨	٠,٣١	١,٠٢
	الضابطة	٣٣	٩,٠١	١,٤٧		
مقياس الاتجاه	التجريبية	٣١	٣٩,٦٧	١٤,٤٨	٠,٥١	٢,٦٣
	الضابطة	٣٣	٣٨,٢١	١٤,١٣		

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الرياضي، ومقياس الاتجاه، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في كل من التفكير الرياضي والاتجاه نحو المادة.

• ثانياً : تنفيذ البحث :

تم تدريس وحدة الهندسة في الفترة من (الأسبوع الثاني من شهر أبريل حتى نهاية مايو ٢٠١٣) لتلاميذ المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية السقالات التعليمية، وتلاميذ المجموعة الضابطة بالطريقة المتبعة في المدارس.

ويمكن توضيح الخطة التدريسية لهذه الوحدة في الجدول التالي :

جدول (٩) : الخطة التدريسية لموضوعات وحدة الهندسة

م	دروس الوحدة	عدد الحصص
١	مفاهيم أساسية	٢
٢	الزوايا	٣
٣	الزاويتان المتجاورتان	٣
٤	تقسيم الزوايا باستخدام المنقلة	٢
٥	إنزال عمود على مستقيم من نقطة خارجه	٣
٦	تصنيف المثلثات	٣
٧	المضلع المنتظم حتى ثمانية أضلاع	٣
٨	التطابق	٢
	الإجمالي	٢١

• ثالثاً : تطبيق اختبار التفكير الرياضي ومقياس الاتجاه نحو المادة (بعدياً) :

بعد الانتهاء من تنفيذ خطة التدريس، وخلال الأسبوع الأخير من شهر مايو ٢٠١٣، تم تطبيق اختبار التفكير الرياضي، ومقياس الاتجاه على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، بواقع حصتين لكل مجموعة مدتها (٩٠) دقيقة للاختبار، وحصة واحدة (٤٥) دقيقة للمقياس.

• رابعاً : المعالجة الإحصائية :

بعد التطبيق البعدي لأداتى الدراسة تم تصحيح أسئلة اختبار التفكير الرياضي وفقاً لقواعد تصحيح أسئلة كل مهارة، وكذلك رصد درجات مقياس الاتجاه نحو الرياضيات، ثم تدوين النتائج فى جداول ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (Spss (Version 18)، ومعتمداً على الأساليب الإحصائية التالية:

المتوسط (م)، والانحراف المعياري (ع)، اختبار "ت" لمتوسطين غير مرتبطين (ن١# ن٢)، مربع إيتا (η²)، تحليل التباين الثنائي 2Way ANOVA.

• عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيراتها :

١ - اختبار صحة الفرض الأول :

لاختبار صحة الفرض الأول، والذي ينص على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الرياضى، تم استخدام اختبار (ت) للعينات غير المرتبطة .

ويتضح من الجدول رقم (١٠) مايلي:

« تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية عن تلاميذ المجموعة الضابطة فى كل مهارة من مهارات التفكير الرياضى الثلاث كل على حدة وفى الاختبار ككل (مجمّل المهارات)، سواء التلاميذ مرتفعى التحصيل أو ومنخفضى التحصيل أو مجتمعين معاً .

« قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لدى كل مهارة من مهارات التفكير الرياضى الثلاث كل على حدة ولدى الاختبار ككل (مجمّل المهارات) سواء للتلاميذ مرتفعى التحصيل أو ومنخفضى التحصيل أو مجتمعين معاً مما يشير إلى وجود فرق جوهري بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التفكير الرياضى لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك يتم رفض الفرض الصفري الأول وقبول الفرض البديل.

« حجم الأثر عند كل مهارة من مهارات التفكير الرياضى الثلاث كل على حدة وعند الاختبار ككل (مجمّل المهارات)، سواء للتلاميذ مرتفعى التحصيل أو ومنخفضى التحصيل أو مجتمعين معاً كان قوياً، حيث تراوحت قيمة η² ما بين (٠.٢٢ - ٠.٨٥).

« كان تأثير استراتيجيات السقالات التعليمية فى تنمية مهارات التفكير الرياضى أقوى ما يمكن فى الاختبار ككل لدى التلاميذ مرتفعى التحصيل (٠.٨٥)، وأقل ما يمكن فى مهارة الاستنباط لدى التلاميذ مرتفعى التحصيل (٠.٢٢)، وتأرجحت بقية المهارات بين تلك القيمتين.

جدول (١٠) : دلالة الفرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير الرياضى وفقا لمستوى التحصيل السابق

مهارات الاختبار	الدرجة	التحصيل السابق	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
			ن	م	ع	ن	م	ع			
الاستقراء	١٠	مرتفع	١٥	٨.٩٩	٠.٧٥	١٧	٥.٦٥	١.٨٩	٦.٠٧	٠.٠٠	قوى
		منخفض	١٦	٧.٤٠	١.٠٠	١٦	٤.٩٧	١.٢٢	٦.٠٨	٠.٠٥	قوى
		معا	٣١	٨.٢٠	٠.٨٨	٣٣	٥.٣١	١.٥٦	٩.٠٣	٠.٠١	قوى
الاستنباط	١٠	مرتفع	١٥	٩.٠١	٠.٦٤	١٧	٦.١١	٠.٣٣	٢.٩٠	٠.٠٠	قوى
		منخفض	١٦	٧.٢٣	٠.٦٠	١٦	٤.٩٤	١.٤٦	٦.٧٤	٠.٠١	قوى
		معا	٣١	٨.١٢	٠.٨٣	٣٣	٥.٥٢	٠.٩٩	١١.٣٠	٠.٠٠	قوى
التصور البصرى الكائى	١٠	مرتفع	١٥	٧.٨٨	٠.٦٧	١٧	٥.٥٨	١.٠١	٧.١٨	٠.٠١	قوى
		منخفض	١٦	٦.٩٣	٠.٨٣	١٦	٤.٤٤	١.٠٠	٧.٣٢	٠.٠٦	قوى
		معا	٣١	٧.٤١	٠.٩١	٣٣	٥.٠١	٠.٨٨	١٠.٠٠	٠.٠٠	قوى
الاختبار ككل	٣٠	مرتفع	١٥	٢٥.٨٨	١.٧٢	١٧	١٧.٣٤	١.٨٣	١٣.١٨	٠.٠٠	قوى
		منخفض	١٦	٢١.٥٦	٢.٢٤	١٦	١٤.٣٥	١.٨٦	٩.٧٤	٠.٠١	قوى
		معا	٣١	٢٣.٧٢	١.٩٨	٣٣	١٥.٨٥	١.٨٤	١٦.٥٤	٠.٠٠	قوى

وبذلك يمكن القول بأن استراتيجيات السقالات التعليمية لها تأثير فعال فى تحسين مهارات التفكير الرياضى لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسى.

وتتفق الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات التى توصلت إلى فاعلية استراتيجيات السقالات التعليمية فى تنمية بعض مهارات التفكير الرياضى بشكل خاص ومهارات التفكير بوجه عام، كدراسة كل من: (السيد وآخرون، ٢٠١١) & (الجندي وحمد، ٢٠٠٤) & (Say & Brush, 2002) & (Wolf, 2002) & (Flick, 1998&(Collins) & Brown& Newman, 1990).

كما تتفق مع العديد من الدراسات التى توصلت إلى أنه يمكن تنمية مهارات التفكير الرياضى إذا ما تم استخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة فى تدريس الرياضيات، كدراسة كل من: (الحري، ٢٠١١) & (الزعبي، ٢٠١١) & (البلاونة، ٢٠١٠) & (الخطيب، ٢٠١٠) & (عبد وآخرون، ٢٠١٠) & (نجم، ٢٠١٠) & (حمادة، ٢٠٠٩) & (الرشيدى، ٢٠٠٨) & (Aunio, et.al, 2005) & (Harries, 2001) & (Schoenberg & Liming, 2001).

ولذلك تضيف الدراسة الحالية استراتيجيات جديدة للطرائق والاستراتيجيات والمداخل المختلفة التى أثبتت فاعلية فى تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين بمختلف المراحل التعليمية، منها: نموذج فرانك ليستر لحل المشكلات، نموذج التعلم البنائى، استراتيجيات التقويم القائم على الأداء إستراتيجية حل المشكلات، إستراتيجيات التعلم النشط، الألعاب التعليمية التدريس التبادلى، المدخل المنظومى، إستراتيجية التعلم التعاونى، الحاسوب.

ويمكن إرجاع ما سبق من النتائج إلى مايلي:
 « ساهمت استراتيجيات السقالات التعليمية فى استثارة تفكير التلاميذ فى اكتساب المعلومات بدلا من حفظها واسترجاعها واستخدام المعرفة المسبقة فى استنتاج أفكار ومعلومات جديدة، وتطبيق ما اكتسبوه من معلومات فى مواقف أخرى جديدة.

« ساهمت استراتيجيات السقالات التعليمية في استقطاب جهد التلاميذ نحو موضوعات الوحدة ومفاهيمها، وزيادة تفاعلهم ومشاركتهم في العملية التعليمية من خلال مرحلة الممارسة المستقلة، مما أدى إلى الفهم العميق لديهم، وممارستهم للعديد من مهارات التفكير الرياضى واستخدامها في التفاعل مع المعلومات وتنظيمها والربط بينها والتوصل إلى استنتاجات منطقية.

« ممارسة التلاميذ للعديد من الأنشطة المتنوعة في مرحلة الممارسة الموجهة أدى إلى تعلم ذو معنى لديهم، مما جعل المفاهيم الصعبة والمجردة مفاهيم ملموسة وذات معنى لديهم، مما ساعد على تنمية الفهم العميق ومهارات التفكير الرياضى لديهم.

« استخدام المعلم للتلميحات التأمل والتفكير مثل: متى، أين، ماذا، لماذا، وكذلك استخدامه للتلميحات اللفظية ساعد على تنمية عمليات التفسير ومهارات الاستقراء والاستنباط لدى التلاميذ.

٢ - اختبار صحة الفرض الثانى :

لاختبار صحة الفرض الثانى، والذي ينص على: لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين استراتيجيات السقالات التعليمية ومستوى التحصيل السابق (مرتفع، منخفض) على مهارات التفكير الرياضى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، تم استخدام تحليل التباين الثنائى لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الرياضى .

ويتضح من الجدول (١١) مايلى:

« وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لكل من نوع المعالجة التدريسية (تجريبية، ضابطة) ومستوى التحصيل السابق (مرتفع، منخفض) على مهارات التفكير الرياضى (الاستقراء، الاستنباط، التصور البصرى المكانى) كل على حدة والاختبار ككل (المهارات مجتمعة).

« عدم وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) للتفاعل بين نوع المعالجة ومستوى التحصيل السابق على المتغير التابع (الأداء على اختبار مهارات التفكير الرياضى).

وبذلك يمكن قبول الفرض الصفري الثانى من فروض الدراسة. ويمكن تفسير ذلك بأن الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي المعالجة (تجريبية، وضابطة) في مهارات التفكير الرياضى دالة إحصائياً بغض النظر عن مستوى التحصيل السابق للتلاميذ. ومن جهة أخرى فإن مستوى التحصيل السابق له أثر دال إحصائياً على الأداء بغض النظر عن نوع المعالجة. ولهذا يمكن القول بأن استراتيجيات السقالات التعليمية لا يختلف تأثيرها تبعاً لمستوى التحصيل السابق (مرتفع، منخفض) على تنمية مهارات التفكير الرياضى.

٣ - اختبار صحة الفرض الثالث :

لاختبار صحة الفرض الثالث، والذي ينص على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات، تم استخدام اختبار (ت) للعينات غير المرتبطة .

جدول (١١) : نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات تلاميذ المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الرياضي

مهارات الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الاستقراء	المعالجة التدرجية (أ)	٥٩,٨٠	١	٥٩,٨٠	٩,٣٣	٠,٠٠١
	مستوى التحصيل (ب)	٦١,١٠	١	٦١,١٠	٩,٥٣	٠,٠٠١
	التفاعل (أ × ب)	٢,٩٠	١	٢,٩٠	٠,٤٥	غ. د.
	داخل المجموعات (الخطأ)	٨٧١,٣٠	٦٠	٦,٤١		
	المجموع	٩٩٥,١٠	٦٣			
الاستنباط	المعالجة التدرجية (أ)	٧٦,٦٢	١	٧٦,٦٢	٢٤,٤٩	٠,٠٠
	مستوى التحصيل (ب)	٣٣,١٣	١	٣٣,١٣	١٠,٥٩	٠,٠٠
	التفاعل (أ × ب)	٧,١٥	١	٧,١٥	٢,٢٩	غ. د.
	داخل المجموعات (الخطأ)	٤٢٥,٥٠	٦٠	٣,١٣		
	المجموع	٥٤٢,٤٠	٦٣			
التصور البصري المكاني	المعالجة التدرجية (أ)	٤٩,٩٢	١	٤٩,٩٢	١٥,١٢	٠,٠٠
	مستوى التحصيل (ب)	٣٨,١١	١	٣٨,١١	١١,٥٤	٠,٠٠
	التفاعل (أ × ب)	٨,٣٣	١	٨,٣٣	٢,٥٢	غ. د.
	داخل المجموعات (الخطأ)	٤٤٨,٧٤	٦٠	٣,٣٠		
	المجموع	٥٤٥,١٠	٦٣			
الاختبار ككل	المعالجة التدرجية (أ)	١١١,٣١	١	١١١,٣١	١١,٨٣	٠,٠٠
	مستوى التحصيل (ب)	٩٢,٨٣	١	٩٢,٨٣	٩,٤٩	٠,٠٠
	التفاعل (أ × ب)	٩,٦٣	١	٩,٦٣	٠,٩٦	غ. د.
	داخل المجموعات (الخطأ)	١٣٢٩,٨٠	٦٠	٩,٧٨		
	المجموع	١٥٤٣,٣٠	٦٣			

ويتضح من الجدول (١٢) مايلي:

« تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية عن تلاميذ المجموعة الضابطة في كل بعد من أبعاد المقياس الخمسة كل على حدة وفي المقياس ككل (مجموع الأبعاد) سواء التلاميذ مرتفعي التحصيل أو ومنخفضي التحصيل أو مجتمعين معا.

« قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لدى كل كل بعد من أبعاد المقياس الخمسة كل على حدة ولدى المقياس ككل (مجموع الأبعاد)، سواء للتلاميذ مرتفعي التحصيل أو ومنخفضي التحصيل أو مجتمعين معا، مما يشير إلى وجود فرق جوهري بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

وبذلك يتم رفض الفرض الصفري الثالث وقبول الفرض البديل.

« حجم تأثير استراتيجية السقالات التعليمية على الاتجاه نحو الرياضيات عند كل بعد من أبعاد مقياس الاتجاهات كل على حدة وعند المقياس ككل (مجموع الأبعاد)، سواء للتلاميذ مرتفعي التحصيل أو ومنخفضي التحصيل أو مجتمعين معا كان قويا، حيث تراوحت قيمة η^2 ما بين (٠,٢١ - ٠,٦٩)، عدا البعدين الأول والثاني لأن حجم التأثير مرتفعا لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل معا، حيث كانت قيمة η^2 تساوي ٠,١٨، ٠,١٦ على الترتيب.

« كان تأثير استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات أقوى ما يمكن في الاختبار ككل لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل (٠,٦٩)، وأقل

ما يمكن في بعد طبيعة مادة الرياضيات لدى التلاميذ مرتفعى ومنخفضى التحصيل معا (٠.١٦)، وتأرجحت بقية أبعاد المقياس بين تلك القيمتين.

وبذلك يمكن القول بأن استراتيجيات السقالات التعليمية لها تأثير فعال فى تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسى.

جدول (١٢) : دلالة الفرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين فى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات وفقا لمستوى التحصيل السابق

أبعاد المقياس	الدرجة	التحصيل السابق	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
			ن	م	ع	ن	م	ن			
الاستمتاع بدراسة الرياضيات	١٨	مرتفع	١٥	١٧.٠٠	١.٠٠	١٧	١٠.١٠	٠.٨٢	٣.٧٣	٠.٠٠	قوى
		منخفض	١٦	١٥.٧٦	٠.٧٢	١٦	١٠.٢٢	٠.٧٠	٣.٨٢	٠.٠٥	قوى
		معا	٣١	١٦.٣٨	٠.٩٩	٣٣	١٠.١٦	٠.٧٩	٣.٥٦	٠.٠١	مرتفع
طبيعة مادة الرياضيات	١٨	مرتفع	١٥	١٦.٨٨	٠.٦٧	١٧	١١.٤٤	٠.٧٦	٣.٧٩	٠.٠٠	قوى
		منخفض	١٦	١٥.٤٠	٠.٨٣	١٦	٩.٥٨	١.٠٠	٣.١٢	٠.٠١	قوى
		معا	٣١	١٦.١٤	٠.٨٩	٣٣	١٠.٥١	٠.٨٨	٣.٢٧	٠.٠٠	مرتفع
أهمية مادة الرياضيات	١٨	مرتفع	١٥	١٦.٦٠	٠.٧٥	١٧	٩.٤٥	٠.٨٩	٤.٢٣	٠.٠١	قوى
		منخفض	١٦	١٤.٥٢	٠.٨٣	١٦	٧.٣٣	١.٠١	٣.٨٤	٠.٠٦	قوى
		معا	٣١	١٥.٥٦	٠.٩١	٣٣	٨.٣٩	٠.٨٨	٣.٨٨	٠.٠١	قوى
الثقة بالنفس عند دراسة الرياضيات	١٨	مرتفع	١٥	١٦.٨٦	٠.٦٧	١٧	١٠.٨٠	١.٠٤	٥.١١	٠.٠٠	قوى
		منخفض	١٦	١٥.٣٤	٠.٥٦	١٦	٩.٦٣	٠.٧٩	٤.٠٨	٠.٠١	قوى
		معا	٣١	١٦.١٠	٠.٤٨	٣٣	١٠.٢٢	٠.٥٥	٥.٨٢	٠.٠٠	قوى
القلق من دراسة الرياضيات	١٨	مرتفع	١٥	١٧.٧٢	٠.١٦	١٧	٩.٧٢	٠.٩٥	٥.٥٩	٠.٠٠	قوى
		منخفض	١٦	١٣.٧١	٠.٦٥	١٦	٩.٣٩	٠.٤١	٣.٩٠	٠.٠٠	قوى
		معا	٣١	١٥.٧٢	٠.٤٥	٣٣	٩.٥٦	٠.٦١	٥.٨٧	٠.٠٠	قوى
المقياس ككل	٩٠	مرتفع	١٥	٨٥.٠٦	١.٨٩	١٧	٥١.٥١	٢.١١	٨.١٨	٠.٠٠	قوى
		منخفض	١٦	٧٤.٧٣	١.٨٤	١٦	٤٦.١٥	١.٩٩	٧.٣١	٠.٠٠	قوى
		معا	٣١	٧٩.٩٠	١.١٣	٣٣	٤٨.٨٣	٢.٠١	٩.٦٥	٠.٠٠	قوى

وتتفق نتائج تلك الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات، منها: (الخطيب وعيابة، ٢٠١١) & (الخطيب، ٢٠١٠) & (الدهش، ٢٠١٠) & (القيسى، ٢٠٠٨) & (الجندي وأحمد، ٢٠٠٤) & (محمود الأبيارى، ٢٠٠٢) & (عزيز قنديل، ١٩٩٠) & (Barrow, 1997)، والتي أظهرت نتائجها أن الاتجاه نحو الرياضيات يمكن تعديله وتنميته في حالة ما إذا تم استخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة في تدريس الرياضيات.

ويتم إرجاع هذه النتيجة إلى أن ممارسة التلاميذ لمهارات التعلم، والعمل المستقل الذي يقوم به كل منهم في التدريبات والأنشطة المختلفة خلال مرحلة الممارسة الجماعية الموجهة، والممارسة المستقلة، وتعزيز المعلم لممارسة تلك المهارات أدى إلى زيادة الشعور بالمسؤولية، وزيادة دافعية كل منهم للتعلم ومحاولة وصوله إلى أفضل مستوى بين أقرانه ومن ثم تكوين اتجاه إيجابي نحو الرياضيات.

٤- اختبار صحة الفرض الرابع :

لاختبار صحة الفرض الرابع، والذي ينص على: لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين استراتيجيات السقالات التعليمية ومستوى التحصيل السابق (مرتفع، منخفض) على الاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسى، تم استخدام تحليل التباين الثنائي لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات، وهذا ما يوضحه الجدول التالى:

جدول (١٣) : نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات تلاميذ المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الاستمتاع بدراسة الرياضيات	المعالجة التدريسية (أ)	١٥٢.٣٤	١	١٥٢.٣٤	٢٥.١٣	٠.٠١
	مستوى التحصيل (ب)	٦٦.٢٣	١	٦٦.٢٣	١١.٥	٠.٠١
	التفاعل (أ × ب)	١٤.١٥	١	١٤.١٥	٢.١٣	غ. د
	داخل المجموعات (الخطأ)	٤٦٦.١٥	٦٠	٤.٣٣		
	المجموع	٦٩٨.٩٨	٦٣			
طبيعة مادة الرياضيات	المعالجة التدريسية (أ)	٩٩.٨٠	١	٩٩.٨٠	١٠.١٦	٠.٠٠١
	مستوى التحصيل (ب)	٦١.١٦	١	٦١.١٦	٩.٣٤	٠.٠٠١
	التفاعل (أ × ب)	٣.١٢	١	٣.١٢	١.٥١	غ. د
	داخل المجموعات (الخطأ)	١١١٢.٥٥	٦٠	٦.٤١		
	المجموع	١٢٧٥.٩٧	٦٣			
أهمية مادة الرياضيات	المعالجة التدريسية (أ)	٢١٢.١١	١	٢١٢.١١	١٨.٣٢	٠.٠٠١
	مستوى التحصيل (ب)	٩٩.٩٩	١	٩٩.٩٩	١٢.٣٤	٠.٠٠١
	التفاعل (أ × ب)	٧.٣٣	١	٧.٣٣	٢.١٣	غ. د
	داخل المجموعات (الخطأ)	٧٦٤.٣٢	٦٠	٤.٢٣		
	المجموع	١٠٨٣.١٠	٦٣			
الثقة بالنفس عند دراسة الرياضيات	المعالجة التدريسية (أ)	١٧٦.١٣	١	١٧٦.١٣	١٧.٣٤	٠.٠٠١
	مستوى التحصيل (ب)	٧٦.١٣	١	٧٦.١٣	١١.٥٦	٠.٠٠١
	التفاعل (أ × ب)	٦.٣٣	١	٦.٣٣	٢.١٠	غ. د
	داخل المجموعات (الخطأ)	٧١٣.٣٢	٦٠	٣.٨٨		
	المجموع	٩٧١.٩١	٦٣			
القلق من دراسة الرياضيات	المعالجة التدريسية (أ)	٢٠١.٢١	١	٢٠١.٢١	١٨.١١	٠.٠٠١
	مستوى التحصيل (ب)	٩٨.٧٦	١	٩٨.٧٦	١٢.٢١	٠.٠٠١
	التفاعل (أ × ب)	٧.١٥	١	٧.١٥	٢.٢٦	غ. د
	داخل المجموعات (الخطأ)	٩٥٢.١٤	٦٠	٤.٩٩		
	المجموع	١٢٥٩.٢٦	٦٣			
المقياس ككل	المعالجة التدريسية (أ)	٩٧٦.١٧	١	٩٧٦.١٧	٢١.١٢	٠.٠٠١
	مستوى التحصيل (ب)	٣٨٩.٥٥	١	٣٨٩.٥٥	١٧.٥٧	٠.٠٠١
	التفاعل (أ × ب)	٩.٥٥	١	٩.٥٥	٢.١١	غ. د
	داخل المجموعات (الخطأ)	٢٩٨٢.١٢	٦٠	١٢.٩٩		
	المجموع	٤٣٥٧.٣٩	٦٣			

ويتضح من الجدول (١٣) مايلي:

« وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) لكل من نوع المعالجة التدريسية (تجريبية، ضابطة) ومستوى التحصيل السابق (مرتفع، منخفض) على الاتجاه نحو مادة الرياضيات، سواء لكل بعد من أبعاد المقياس على حدة أو للمقياس ككل.

« عدم وجود أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين نوع المعالجة ومستوى التحصيل السابق على المتغير التابع (الأداء على مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات).

وبذلك يمكن قبول الفرض الصفري الرابع من فروض الدراسة.

ويمكن تفسير ذلك بأن الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي المعالجة (تجريبية، وضابطة) في الاتجاه نحو الرياضيات دالة إحصائياً بغض النظر عن مستوى التحصيل السابق للتلاميذ. ومن جهة أخرى فإن مستوى التحصيل السابق له أثر دال إحصائيًا على الأداء بغض النظر عن نوع المعالجة.

ولهذا يمكن القول بأن استراتيجيات السقالات التعليمية لا تختلف تأثيرها تبعاً لمستوى التحصيل السابق (مرتفع، منخفض) على تنمية الاتجاه نحو الرياضيات.

• التوصيات والمقترحات :

فى ضوء ماتوصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

« الاهتمام باستخدام استراتيجيات السقالات التعليمية فى تعليم الرياضيات لتحقيق أهداف تعليم الرياضيات، خاصة المتعلقة بتنمية مهارات التفكير الرياضى المختلفة.

« الاهتمام بممارسة التلاميذ لاستراتيجيات السقالات التعليمية المختلفة بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم، ومعرفة أسباب استخدام كل استراتيجية وأهميتها فى تعليم الرياضيات.

« تدريب معلمى الرياضيات على استخدام استراتيجيات السقالات التعليمية سواء قبل أو أثناء الخدمة، حتى يتمكنوا من استخدامها واتقانها فى تدريس الرياضيات.

« توجيه نظر معلمى الرياضيات إلى ضرورة التنوع فى استخدام استراتيجيات السقالات التعليمية خلال التدريس، حتى يتم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، خاصة فى التحصيل الرياضى.

« تضمين مقررات طرق تعليم الرياضيات بكليات التربية الأساليب المختلفة لكيفية تدريب التلاميذ على مهارات التفكير الرياضى .

« عقد دورات تدريبية لمعلمي الرياضيات لتوضيح كيفية تصميم الأنشطة القائمة على مهارات التفكير الرياضى.

« أن يتضمن دليل المعلم الذي تعده وزارة التربية والتعليم لمادة الرياضيات نماذج لكيفية تقديم بعض الدروس باستخدام استراتيجيات السقالات التعليمية لتنمية الاتجاه ومهارات التفكير الرياضى لدى التلاميذ.

« إعادة تنظيم محتوى مناهج الرياضيات بمرحلة التعليم الأساسى بشكل يسمح بتنمية الاتجاه ومهارات التفكير الرياضى المختلفة للتلاميذ.

« تدعيم كتب الرياضيات بمرحلة التعليم الأساسى بالأنشطة التي تتضمن توظيف استراتيجيات السقالات التعليمية المختلفة لتقديم المفاهيم والتعميمات والمهارات الرياضية.

« إجراء المزيد من البحوث حول التفاعل بين استراتيجيات السقالات التعليمية، وبعض المتغيرات الأخرى.

« دراسة مدى فاعلية استخدام استراتيجية السقالات التعليمية فى تنمية التحصيل ومهارات التفكير الابداعى والناقد والتوليدى وخفض القلق فى الرياضيات.

« إجراء دراسة لبيان فاعلية استخدام السقالات التعليمية في تدريس الرياضيات للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة.

« بناء برنامج تدريسي في ضوء السقالات التعليمية لتنمية الارتباطات بين فروع الرياضيات في مراحل التعليم المختلفة.

« إجراء دراسة تقويمية لمهارات التفكير الرياضى الشفهي والكتابي لدى معلمى الرياضيات أثناء الخدمة.

« إجراء دراسة لاستخدام السقالات التعليمية في تدريس أساسيات مادة الجبر مثل تحليل الفرق بين مربعين، فك الأقواس، التحليل بإخراج العامل المشترك،... الخ.

• مراجع البحث :

• أولاً : المراجع العربية :

- إبراهيم، إبراهيم رفعت (٢٠٠٦). فاعلية استخدام الموديول في تنمية مهارات البرهان الرياضي والتحصيل في الهندسة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.
- أبو حطب، فؤاد (١٩٩٦). القدرات العقلية. ط (٥)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو علام، رجاء (٢٠٠٤). التعلم: أسس وتطبيقاته. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أحمد، شاهيناز محمود (٢٠٠٧). فاعلية توظيف سقالات التعلم ببرامج التعلم القائم على الكمبيوتر في تنمية مهارات الكتابة الإلكترونية لدى الطالبات معات اللغة الإنجليزية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- البلاونة، فهمي (٢٠١٠). أثر استراتيجيات التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد (٢٤)، العدد (٨)، ص (٢٢٢٧ - ٢٢٢٧).
- جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٠). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال: المهارات والتنمية المهنية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الجندى، أمنية السيد و أحمد ، نعيمة حسن (٢٠٠٤). دراسة التفاعل بين بعض أساليب التعلم والسقالات التعليمية في تنمية التحصيل والتفكير التوليدي والاتجاه نحو العلوم لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي. المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (تكوين المعلم)، (٢١ - ٢٢) يوليو، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ص (٦٨٨ - ٧٢٨).
- الحربي، عبد الله طارش (٢٠١١). فاعلية استخدام نموذج فرانك ليستر لحل المشكلات في تنمية التفكير الرياضي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. المحلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٢٧)، العدد (١)، يناير، ص (٤٦٧ - ٤٩٤).
- حسين، حسين غريب (١٩٨٢). أساليب التفكير الرياضي لدى الأميين. القاهرة: مطبعة التقدم.
- حمادة، فائزة أحمد محمد (٢٠٠٩). استخدام التدريس التبادلي لتنمية التفكير الرياضي والتواصل الكتابي بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض معايير الرياضيات المدرسية. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٢٥)، العدد (١)، يناير، ص (٢٩٩ - ٣٣٢).
- الحناوي، زكريا جابر (٢٠٠٨). فاعلية برنامج مقترح للتلاميذ بطئ التعلم في الرياضيات بالمرحلة الإعدادية في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي والدافعية للإنجاز. دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- خضر، نائلة حسن (١٩٨٢). أصول تدريس الرياضيات. القاهرة: عالم الكتب.
- خضر، نائلة حسن (١٩٩١). فاعلية الحكايات والألعاب الرياضية مدمجة معاً في تنمية التفكير الرياضي والابتكار للتلميذ المتفوق والتلميذ منخفض التحصيل. مجلة التربية، اللجنة الوطنية الفكرية للتربية، العدد (٩٧).
- الخطيب، محمد أحمد (٢٠١٠). أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي. رسالة المعلم، المجلد (٤٨)، العدد (٣)، ص (٢٢ - ٢٧).
- الخطيب، محمد أحمد و عبابنة، عبد الله يوسف (٢٠١١). التفكير الرياضي وعلاقته باتجاهات الطلبة وتحصيلهم: دراسة على طلبة الصف السابع الأساسي في مادة الرياضيات. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد (١٢)، العدد (١)، مارس، ص (٢٤٣ - ٢٦٦).
- خليفة، خليفة عبد السميع (١٩٨٢). تدريس الرياضيات في التعليم الأساسي. القاهرة: دار النهضة العربية.
- خميس، محمد عطية (٢٠٠٧). الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة. القاهرة: مكتبة دار السحاب.
- خير الله، سيد و زيدان، مصطفى (١٩٦٦). القدرات ومقاييسها. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- الدهش، عبد الله أحمد (٢٠١٠). فاعلية برنامج للأنشطة التعليمية قائم على نظرية جازنر: لذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس منطقة الرياض. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٣٤)، الجزء (٢)، ص ص (٢٢٥ - ٢٧٤).
- الرشدي، نواف عوض (٢٠٠٨). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الرياضيات والتفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مدينة حائل بالملكة العربية السعودية. ماجستير غير منشورة، الجامعة الأدبية.
- الزعبي، علي محمد (٢٠١١). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية تحصيل المفاهيم الرياضية والتفكير الرياضي لدى طلبة معلم الصف في جامعة مونة. المجلة التربوية، العدد (٩٩)، الجزء (١)، ص ص (١٩٥ - ٢١٦).
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣). استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: دار النهضة العربية.
- سفعان، سامي عبد الوهاب (٢٠٠٨). توظيف بارامترات التعلم داخل البرمجيات القائمة على السقالات وتأثيرها على التحصيل المرفي والمهاري لطلاب كلية المجتمع، جامعة القصيم. مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ديسمبر، ص ص (٦٧ - ١٢٠).
- السيد، محمد عمر و شعبان، شعبان حنفي و أبو الليل، أحمد مهدي. و سيد، أحمد محمد (٢٠١١). فاعلية استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات البرهان الرياضي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، العدد (٢٠)، مايو، ص ص (١٨٣ - ٢١٤).
- الطويل، غالب محمود (١٩٩٢). فاعلية استخدام أسلوب دورة التعلم على تنمية التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات والتحصيل فيها لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بدولة قطر. دكتوراة غير منشورة، جامعة قطر.
- عبد الكريم، سحر محمد (٢٠٠٠). فعالية التدريس وفقاً لنظرية بياجيه وفيجو تسكي في تحصيل المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي الشكلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. المؤتمر العلمي الرابع (التربية العلمية للجميع)، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الإسماعيلية: المجلد الأول، ص ص (٢٠٣ - ٢٥٠).
- عبد، إيمان رسمي و عشا، انتصار خليل و أبو عواد، فريال محمد و الشلبي، إلهام علي (٢٠١٠). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة كلية العلوم التربوية واتجاهاتهم نحو الرياضيات. مجلة إريد للبحوث والدراسات. المجلد (٣)، العدد (٢)، ص ص (١٦٣ - ١٩١).
- العبسي، محمد (٢٠٠٨). مظاهر التفكير الرياضي السائدة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن. مجلة جامعة النجاح للبحوث (العلوم الإنسانية)، المجلد (٢٢)، العدد (٣)، ص ص (٨٨٩ - ٩١٥).
- عبيد، وليم (٢٠٠٢). النموذج المنظومي وعبون العقل. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الثاني لمركز تطوير تدريس العلوم والمكتب الإقليمي لليونيسكو) المدخل المنظومي في التدريس والتعلم)، (١٠ - ١١) فبراير، القاهرة.
- عزيز، مجدي (٢٠٠٧). تعليم التفكير الرياضي في عصر العولمة بما يتوافق مع منهجية الرياضيات للجميع. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات (الرياضيات للجميع)، (١٧ - ١٨) يوليو، جامعة عين شمس، ص ص (١٦ - ٣٠).
- عفيفي، محمد كمال (٢٠١٠). سقالات التعلم كمدخل لتقييم وتطوير المقررات الإلكترونية ومدى فاعليتها على كل من أداء الطلاب في التعلم القائم على المشروعات والرضا عن التعلم في البيئة الإلكترونية. مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ديسمبر، ص ص (٦٣ - ١٠٧).
- علي، أشرف راشد (٢٠٠٩). أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس الاحتمالات لطلاب المرحلة الإعدادية على زيادة التحصيل وتنمية التفكير الرياضي وخفض القلق الرياضي لديهم. المؤتمر العلمي السنوي الحادي والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة)، (٢٨ - ٢٩) يوليو، جامعة عين شمس، ص ص (٧٦٥ - ٨١٠).
- القرشي، خالد مطر عبد (٢٠٠٨). أثر تصميم مقترح لمحتوى وحدة الدائرة في ضوء مهارات التفكير الابتكاري على التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الطائف. ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- قطامي، يوسف محمود (٢٠٠٥). **نظريات التعلم والتعليم**. عمان: دار الفكر.
- قنديل، محمد راضي (٢٠٠٠). أثر التفاعل بين استراتيجيات بنائية مقترحة ومستوى التصور البصري المكاني على التفكير الهندسي وتحصيل الهندسة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، **مجلة تربويات الرياضيات**، المجلد الثالث، يوليو، ص ص (٢٦٧ - ٣١١)
- القيسي، تيسير (٢٠٠٨). أثر استخدام نموذج تقويمي مقترح في التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (٩)، العدد (١)، ص ص (٩١ - ١٠٩).
- المفتي، محمد أمين (١٩٩٥). **قراءة في تعليم الرياضيات**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- نجم، خميس موسى (٢٠١٠). أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، المجلد (٢٢)، العدد (٢)، ص ص (٢٠٧ - ٢٤٦).
- هلال، سامية (٢٠٠٢). برنامج لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب كلية التربية شعب الرياضيات. **دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية، جامعة بنها.

• ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Atherton, J.S.(2002). Learning and Teaching: Deep and Surface Learning. <http://www.dmu.ac.uk/jamesa learning/deepsurf.htm>.
- Aunio, P. & Hautamaki, J. & Vanlitt, J. (2005). Mathematical Thinking Intervention Programmes for Preschool Children with Normal and Low Number Sense. **European Journal of Special Needs Education**, Vol. (20), No. (2), PP. (131-146).
- Azeredo, et al. (2003). Online Process Scaffolding and Students self-Regulated Learning with Hypermedia. **Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association Chicago, April.**
- Biemiller A. & Meichenbaum, D. (1998). The Consequences of Negative Scaffolding for Students Who Learn Slowly-Acommentary on Addisom Ston's-The Metaphor of Scaffolding: its Utility for the Field of Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, Vol. (31), No. (4), PP. (365-369).
- Bouillion L. & Gomez, L. (2001). Connecting School and Community with Learning Real Problems and School Community Partnerships as Contextual Scaffolding. **Journal of Research in Science Teaching**, Vol. (38), No. (8) PP. (878-898).
- Bull, K. & Shuler, P. & Overton, R. & Kimball S. (1999). Processes for Developing Scaffolding in a Computer Mediated Learning Environment. **ERIC, No. ED 429765.**
- Collins A. & Brown, J. & Newman, S. (1990). **Cognitive Apprenticeship, Essays in honor of Robert Glaser**. Edited by Resnick L., Hillsdale, N.J., Erlbaum Associates.
- Crismond, D. (2001). Learning and Using Science Ideas When doing Investigate and Redesign Tasks: Study of Naive, Novice and Expert Designers doing Constrained and Scaffolding Design Work. **Journal of Research in Science Teaching**, Vol. (38), No. (7), PP. (791-820).
- Davis A. & Linn, C. (2000). Scaffolding Student's Knowledge Integration: Prompts for Reflection in KIE. **International Journal of Science Education**, Vol. (22), No. (8), PP. (819-837).

- Dubinsky, E.(2005). Advanced Mathematical Thinking, Mathematical Thinking. **Learning Journal**, Vol. (7), No. (1), PP. (112-123).
- Ebbers, M. & Rowell, P. (2002). Descripton is not enough Scaffolding Children's Explantation. **Primary Science Review**, Vol. (74), Sept- oct, PP. (10-13).
- Engler T.C. & Wu, X. & Zhao Y. (2005). Cognitive Tools for Writing: Scaffolding the Performance of Students through Technology. **Learning Disabilities Research and Practice**, Vol. (20), No. (3), P.P (184-198).
- Flick, L. (1998). Teaching Practice that Provide Scaffolding for Classroom Inquiry. **ERIC, No. ED 442640**.
- Friend, M & Bursuck, W. (1996). **Including Student's with Special Needs**. New yourk: Allyn & Bacon.
- Guzadial, M. (1993). Emile: Software- Realized Scaffolding for Science Learners Programming in Mixed Media. **Diss, Abst. Int.**, Vol. (19), No. (40), P. (9702).
- Harries, T. (2001). Working through Complexity: an Experience of Developing Mathematical Thinking through The Use of Logo with Low Attaining pupils. **Support for learning**, Vol. (16), No. (1), PP. (23-27).
- Janne M. & Sigrum G. (2000): Scaffolding Chidren's Learning in the Zone of Proximal Developmental: a Classroom Study. **Paper Presented at the Annual Meeting of the European conference on Educational Research**, Sept. (19-21).
- Jones M., et al. (1998): Science Teachers Conceptual Growth within Vygotsley's Zone of Proximal Development. **Journal of Research in Science Teaching**, Vol. (35), No. (A), PP. (967-985).
- Jones, E. (1998). Curriculum – Based Assessment: Testing What is Thought and Teaching What is Tasted. **Intervention in School and Clinic**, PP. (239- 248).
- Kao M. & Lehmen, J. (1997). Scaffolding in a Computer Based Constructivist Environment for Teaching Stat istics to College Learners. Paper Presauted at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, **ERIC, NO. ED 408317**.
- Kiong, P. & yong, H. (2003). **Saffolding as Ateaching Strategy to Enhance Mathematics**. Mara University of Technology Sarawak Compus.
- MckenzieJ.(1999).Scaffolding for Success. The Educational Technology Journal,Vol.(9), No.(4), [http: // www. Fno.org/ dec99/ scaggold. html](http://www.Fno.org/dec99/scaggold.html).
- Metcalf, N. (2000). Technology in Educaiton Program. Retrived from web site: [http: // gsewb. harvard. edu](http://gsewb.harvard.edu).
- Mills, C. (1993). Gender Differences. **Journal of Educational Psychology**, Vol. (85), No. (2), PP. (340-346).
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). **Principles and Standard for School Mathematics**. Reston, VA: NCTM.

- Randoll, K. & Kali, M. (2004). Design Principles for the Use of Scaffolds.<http://kie.berkeley.edu/transitions/scaffold-principles.html>.
- Rodgers A. & Rodgers E. (2004). Scaffolding Literacy Instruction, Strategies for K-Classrooms. Portsmouth, Heinemann.
- Say, J. & Brush, T. (2002). Scaffolding Critical Reasoning about History and Social Issues in Multimedia-Supported Learning Environments. **Educational Technology and Development**, Vol. (3), No. (50), PP. (15-23).
- Schoenberger, K. & Liming, L. (2001). Improving Student's Mathematical Thinking Skills through Improved Use of Mathematics Vocabulary and Numerical Operations. **ERIC, ED 455120**.
- Tracey, L. & Philip, H. & Vive, K. & Jurifa, S. (2006): Using Technology to Support Self-Regulation in University Writing. **Six IEEE International Conference on Advanced learning Technologies (ICALT06)**, P.P. (1073-1075).
- Waller T., (2000): Cognition and Technology Scaffolding Early Literacy through ICI. **Paper Presented at the European Conference on Educational Research**, Lisbon University, (11-14) Septembers.
- Wheatly, G. (1991). Constructivism Perspectives on Science and Mathematics. **Science Education**, Vol. (75) No. (1), PP. (9-21).
- Wolf, S. (2002): The big Six Information Skill as a Metacognitive Scaffold in Solving Information – Based Problems. **Unpublished Doctoral Dissertation**, Arizona State University, Temp, Arizona.
- Yuyan S. (2007). The Impact of Scaffolding Type and Prior Knowledge a Hypermedia-Based Learning Environment. A dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree Doctor of Philosophy, Arizona State University, December.



البحث الرابع :

” الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة ”
(دراسة مقارنة)

إعداد :

د/ عبير فوزي يوسف الهابط
أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة القصيم
المملكة العربية السعودية

” الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة ” (دراسة مقارنة)

د/ عبير فوزي يوسف الهابط

• مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في الرياض الحكومية والخاصة بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية ، وتكونت عينة الدراسة : من ٤٨ معلمة من معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة ، وقد قامت الباحثة باستخدام مقياس الرضا (Paula Lester, 1984) الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال . تأليف: تعريب محمد غازي الدسوقي (٢٠١١) والذي يتمتع بدلالات مناسبة من الصدق والثبات . تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : ارتفاع معدلات الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال اللاتي يعملن في الرياض الحكومية ومعلمات رياض الأطفال اللاتي يعملن في الرياض الخاصة على البعد الكلي لمقياس الرضا الوظيفي وعلى ٦ من ٧ أبعاد للمعلمات في الرياض الحكومية و ٥ من ٧ أبعاد للمعلمات في الرياض الخاصة. وكان الترتيب العام لمجالات الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال في الرياض الحكومية: علاقة المعلمة مع الأطفال في الرضة في الترتيب (١) والمكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع في الترتيب (٢) والإشراف والتدريب المهني في الترتيب (٣) والرواتب والحوافز في الترتيب (٤) وعلاقة المعلمة مع الإدارة وزملاء العمل في الترتيب (٥) والقوانين والأنظمة والتعليمات في الترتيب (٦) وظروف العمل وطبيعته في الترتيب (٧) . وكان : الترتيب العام لمجالات الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال الخاصة : علاقة المعلمة مع الأطفال في الرضة في الترتيب (١) والمكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع في الترتيب (٢) وعلاقة المعلمة مع الإدارة وزملاء العمل في الترتيب (٣) والإشراف والتدريب المهني في الترتيب (٤) والرواتب والحوافز في الترتيب (٥) والقوانين والأنظمة والتعليمات في الترتيب (٦) وظروف العمل وطبيعته في الترتيب (٧) .

" Job satisfaction among kindergarten teachers of public and private "(Comparative study)

Abstract

This study aimed to identify the degree of job satisfaction among kindergarten teachers in kindergartens government and private Qassim region, Saudi Arabia, and the sample study of 48 teachers of the kindergarten teachers of public and private, has the researcher using a measure of job satisfaction (Paula Lester, 1984) job for kindergarten teachers. Written by: Urbanization of Ghazi Mohammed Dessouky (2011), which has the significance of appropriate validity and reliability. Approach to the study: the use of descriptive analytical method, the study found the following results: high levels of job satisfaction among kindergarten teachers who work in kindergartens government and kindergarten teachers who work in the kindergartens of the dimension kidney to the measure of job satisfaction and on 6 of 7 dimensions for the parameters in the government kindergartens and 5 of 7 dimensions for the parameters in the private kindergartens. The overall ranking of the areas of job satisfaction of kindergarten teachers in kindergartens government: connection parameter with children in kindergarten in order (1) and social status and appreciation of the community in order (2) and supervision and vocational training in order (3) and salaries and incentives in order (4) and the relationship parameter with management and Zmlaoulaml in order (5) and the laws, regulations and instructions in the order (6) and working conditions and nature of the arrangement (7) And was the overall standings of the areas of job satisfaction of kindergarten teachers in private kindergartens:

Relationship parameter with children in kindergarten in order (1) and social status and appreciation of the community in order (2) and the relationship parameter with management and Zmlaoualaml in the rankings (3) supervision and vocational training in order (4) and salaries and incentives in the rankings (5) and the laws and regulations and instructions in the order (6) and working conditions and nature of the arrangement (7)

• المقدمة :

دخول عالم العمل بالنسبة للإنسان هدف يسعى لتحقيقه منذ بداية شبابه لما يوفر له من الشعور بالاستقلالية المادية والفكرية والقدرة على استخدام طاقاته في خدمة العمل والمجتمع للوصول لإنجاز يفخر به وهو والمحيطين.

ومن أهم المشكلات التي تواجه الفرد في البداية هو التوجه نحو المهنة المناسبة التي يصلح لها وما أن يدخل في خضم العمل حتى تظهر لديه بعض المشكلات ؛ والتي تؤدي للشعور بعدم الرضا عن العمل تتمثل في الآتي: انخفاض الدخل مقارنة بالجهد ، العمل الممل ، عدم توفر العلاقات الجيدة بين الزملاء ، ووجود الحواجز الكبيرة بين الموظف ورؤسائه في العمل ، الشعور بعدم الأمان ، وافتقاد المؤسسة للمعايير الأساسية لتقييم أداء الموظفين وترقيتهم ومنحهم الفرص لتطوير أدائهم في العمل والإبداع فيه .

وللعمل على زيادة الرضا عن العمل بغض النظر عن المهنة وطبيعتها ينصح المختصون في مجال الصحة النفسية بتعزيز السلوك الإيجابي بالعمل على تحقيق النقاط التالية: اختيار المهنة المناسبة وفقا للمقدرات المهنية والخبرات الشخصية ، يعتبر التنظيم أساس النجاح في العمل ولهذا ينبغي الحرص على عدم هدر الوقت والجهد ، ووضع برنامج يومي وأهداف قابلة للتحقيق على مستوى الحياة العملية بشكل عام ، العمل على تحسين العلاقات داخل العمل والتي تجعل المرء يشعر بأنه ضمن أسرته وهذا الأمر قد يساعد على زيادة إنتاجه واكتسابه المزيد من المهارات ، ومشاركته في اتخاذ القرار أيضا (بسام على درويش ، ٢٠٠٢)

فالرضا الوظيفي من أهم معايير البناء لإنشاء منظمة عمل مزدهرة قوية في التنظيم وبالتالي ينعكس على جودة الخدمات التي تقدمها . (Ebro, Keya,) (1995)

ومن أهم وأعظم الوظائف في تاريخ البشرية وظيفه التدريس وخاصة تدريس الأطفال لما لهم من طبيعة خاصة ولما تشكله السنوات الخمس الأولى من أهمية في تشكيل الشخصية كما أثبتت الدراسات.

وللرضا المهني لدى العاملات في رياض الأطفال أهمية ؛ لأنه يقوم على قدرة التعامل مع الأطفال وتقبل جميع الحالات المتوقعة خلال هذا التعامل وانعكاس الرضا لدى المعلمات على علاقتهن بجميع الفئات ضمن نطاق الرياض وخارجها بدأ من الطفل - أولياء الأمور - الزميلات - المجتمع المحيط النظر نحو الذات .

وأثبتت الدراسات أن المعلمين ذوي الرضا المرتفع عن عملهم تكون لديهم مستويات مرتفعة من الإنجاز .

والمعلم المتوافق مهنيًا يكون أكثر رضا عن عمله، وأكثر إنتاجية وحماسًا واستغرافًا فيه، وأكثر مشاركة في النشاطات المدرسية كما أنه أكثر تفاعلاً مع رؤسائه وزملائه وتلاميذه . (عبد المطلب القرطي ، ١٩٩٦)

لذلك تسعى الباحثة في هذه الدراسة إلى التعرف على الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال في الروضات الخاصة والحكومية بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية .

• مشكلة الدراسة :

- وتتبلور مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية :
- « ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال اللاتي يعملن في الروضات الحكومية ؟
- « ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال اللاتي يعملن في الروضات الخاصة ؟
- « هل يختلف مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمات باختلاف نوع الروضات حكومية أم خاصة ؟
- « ما ترتيب مجالات الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال العاملات في الروضات الحكومية والخاصة من وجهة نظرهن ؟

• هدف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لكل من معلمات رياض الأطفال الحكومية ، ومعلمات رياض الأطفال الخاصة على كل بعد من أبعاد الدراسة السبعة ، وعلى البعد الكلي لمقياس الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال .

وكذلك التعرف على ترتيب مجالات الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن .

• أهمية الدراسة :

تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها دراسة مقارنة بين الروضات الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم والروضات الخاصة . وتنبثق أهمية هذه الدراسة مما يلي :

- « إثراء البحث العلمي بإضافة دراسة مقارنة في الرضا الوظيفي للمعلمات في الروضات الحكومية والخاصة .
- « زيادة معرفة الفنيين من المديرين والمشرفين التربويين في الروضات في كل من القطاعين الحكومي والخاص بالعوامل التي تؤدي إلى تحسين العملية التربوية ، ورفع مستوى أداء المعلمات والعوامل المؤثرة في رضا المعلمات من وجهة نظرهن .
- « تعرف أصحاب القرار في ميدان التربية والتعليم على العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي للمعلمات ، ودرجة تأثيرها في كل من القطاعين العام والخاص .

• **المصطلحات الإجرائية للدراسة :**

• **الرضا الوظيفي** Job satisfaction :

المتوسط الحسابي لعدد تكرارات تعبير معلمات رياض الأطفال (عينة الدراسة) عن ارتياحهم عن الجوانب المختلفة لوظيفتهم، من خلال استجابتهن على فقرات مقياس الرضا الوظيفي المطبق في الدراسة.

• **رياض الأطفال** (Kindergarten) :

وهي مؤسسات تربوية وغير نظامية بعضها خاص، وغيرها عام أو تابع لمنظمات شعبية تهدف إلى إعداد أطفال ما قبل المدرسة بعمر من ٣ إلى ٦ سنوات لدخول مرحلة التعليم الأساسي وتزويدهم بالخبرات الاجتماعية والعقلية والانفعالية المترافقة مع المستوى الإنمائي لديهم.

• **رياض الأطفال** (معلمة) (Kindergarten teacher) :

هي التي تقوم بتدريس الطفل في مرحلة الروضة وتسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية للمناهج مراعية الخصائص العمرية لتلك المرحلة .

• **حدود الدراسة :**

تحدد هذه الدراسة بما يلي :

عينة من معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة بمحافظة القصيم بالملكة العربية السعودية (Paula Lester, 1984) استخدامها لمقياس الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال تعريب محمد غازي الدسوقي (٢٠١١) والذي يتمتع بدلالات مناسبة من الصدق والثبات ، وقد اختارته الباحثة لشموليته وسهولة تطبيقه وتخصصه في قياس الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال فقط . (محمد غازي الدسوقي، ٢٠١١) جمعت بياناتها خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٢ - ١٤٣٣ .

• **الإطار النظري للدراسة :**

• **الرضا الوظيفي** Job satisfaction:

بذلت محاولات متعددة لتحديد مفهوم الرضا الوظيفي، إلا أنه لم يتم الاتفاق بين الباحثين على تحديد تعريف عام له لاختلاف البيئات ومحاور الاهتمام بين الباحثين.

فقد عرفه (محمد العديلي، ١٩٩٥) بأنه: الشعور النفسي بالقناعة والارتياح أو السعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات من العمل نفسه محتوى الوظيفة وبيئة العمل ، مع الثقة والولاء والانتماء للعمل ، ومع العوامل والمؤثرات البيئية الداخلية والخارجية ذات العلاقة .

وعرفه أبو عايد ٢٠٠٦ بأنه: الحالة التي يتكامل فيها الفرد مع وظيفته وعمله ويتفاعل معها من خلال طموحه الوظيفي ورغبته في النمو والتقدم وتحقيق أهدافه الاجتماعية .

وعرفه جونز (Jones&Sloane,2009) بأنه حالة وجدانية سارة ، تنتج عن تقويم عمل الفرد أو خبراته المهنية ، وعلى أساس ذلك فإن الرضا الوظيفي

يعتبر مفهوماً يشمل مظاهر خاصة أو محددة ، ولعل أهم هذه المظاهر هي طبيعة الوظيفة ، الزملاء ، الإشراف ، الرتب ، نظام الترقيات ، نظام الاتصالات ، السياسات التنظيمية .

وقد تباينت وجهات نظر الباحثين حول تحديد العوامل التي تؤثر في الرضا الوظيفي نظراً (Luthans, 1992) لاختلاف البيئات ومحاوِر الاهتمام بينهم. فقد حدد لوثانس ستة جوانب رئيسة للرضا الوظيفي مصدرها الراتب والعمل نفسه والترقيات والإشراف والزملاء وظروف العمل. كما (Hop pock) حدد هوبوك تسعة عشر عاملاً تؤثر في الرضا الوظيفي من أبرزها العلاقة مع المشرفين ، وظروف العمل ، والحرية ، والمسؤولية ، والإجازات ، والاستمتاع بالعمل ، وانخفاض مستوى الإجهاد (Singh,2002) في العمل وإتاحة الفرص لمعرفة التغذية المرتدة عن الأداء فقد صنف أبعاد الرضا الوظيفي في ثلاثة مجالات رئيسة (coberly, 2004) أما كوبري هي: خصائص العمل مثل التنوع في المهارة، والاستقلالية في العمل وخصائص المنظمة مثل تماسك الجماعة، والولاء التنظيمي، والهيكل التنظيمي وخصائص القائد .

وعن كيفية حدوث الرضا الوظيفي عندما يسعى إليه الأفراد؛ فإنه يحدث نتيجة تفاعل وتكامل مجموعة من العوامل والخطوات على النحو التالي:

« الحاجات: لكل فرد مجموعة من الحاجات يسعى لإشباعها والعمل أحد مصادر هذه الحاجات.

« الدافعية: تولد الحاجات قدراً من الدافعية تحث على التوجه على المصادر المتوقعة لإشباع تلك الحاجات .

« الأداء: تتحول الدافعية إلى أداء نشط للفرد وبوجه خاص في عمل اعتقاداً منه أن هذا الأداء وسيلة لإشباع حاجات الفرد .

« الإشباع: يؤدي الأداء الفعال إلى إشباع حاجات الفرد .

« الرضا: إن بلوغ الفرد مرحلة الإشباع من خلال الأداء في عمله يجعله راضياً عن العمل باعتباره الوسيلة التي مكنته من إشباع حاجاته . (فرج شوقي ٢٠٠٢، ص ٢٢٠)

• نظريات الرضا الوظيفي :

من النظريات التي حاولت تفسير الرضا الوظيفي وعوامله ومسبباته نظرية الإدارة العلمية (Fayol) وفايول (Taylo) وروادها تايلور حيث اهتمت بالحوافز المادية باعتبارها الحافز الوحيد المحقق للرضا عن العمل؛ فحاولت توفير كافة السبل المادية التي ترفع من كفاية العامل؛ لتجعله يؤدي عمله بإتقان وبسرعة قصوى ومع ذلك لم تستطع الإدارة تحقيق الرضا المطلوب، ويؤخذ عليها إهمالها للجوانب الإنسانية (Manceil, Anqus, Joseph, 1993, p3758) ومن النظريات المفسرة للرضا الوظيفي أيضاً نظرية هرتزبرج (Herzberg) وهي ترتبط بتطبيق نظرية (ماسلو) للحاجات في مواقع العمل حيث رأى هرتزبرج أن هناك مجموعتين من العوامل أحدهما تعتبر بمثابة دوافع تؤدي إلى رضا العاملين عن أعمالهم وأطلق عليها عوامل مرتبطة بالوظيفة أو العمل نفسه، وقد حصرتها في إحساس الفرد بالإنجاز، وتحمل المسؤولية، وتوفير فرص

الترقية للوظائف الأعلى ن والمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل ، أما المجموعة الأخرى من العوامل فيعتبرها بمثابة دوافع قد تؤدي إلى عدم رضا العمال عن أعمالهم ، وأطلق عليها عوامل محيطة بالوظيفة أو العمل وقد حصرها في تلك الظروف التي تحيط بالعمل كالرئاسة أو الإدارة أو الإشراف أو نمط القيادة وطبيعة العلاقات بين الفرد وزملائه وبينه وبين رؤسائه ، وظروف البيئة المحيطة بالعمل .(شكري السيد، ١٩٩١، ص ١٧)

وفسر فروم (Vroom) الرضا الوظيفي على أساس أن عملية الرضا أو عدم الرضا تحدث نتيجة للمقارنة التي يجريها الفرد بين ما كان يتوقعه من عوائد السلوك الذي يتبعه وبين المنفعة الشخصية التي يحققها بالفعل ومن ثم فإن هذه المقارنة تؤدي بالفرد إلى المفاضلة بين عدة بدائل مختلفة لاختيار نشاط معين يحقق العائد المتوقع بحيث تتطابق مع المنفعة التي يجنيها بالفعل وهذه المنفعة تضم الجانبين المادي والمعنوي ما ، وتفترض نظرية عدالة العائد في تفسيرها للرضا الوظيفي ، أن الفرد يحاول الوصول على العائد أثناء قيامه بعمل ما ويتوقف رضاه على مدى اتفاق العائد الذي يحصل عليه من عمله مع ما يعتقد أنه يستحقه . (Tharrington, Donnie Everette, 1993, 2198)

وعلى النقيض مما سبق ، نجد أن مدرسة العلاقات الإنسانية أولت النواحي الإنسانية للعامل اهتماما كبيرا فقد أثبتت التجارب التي أجراها هوثورن أن العوامل المادية لم تكن الحافز الوحيد المحقق للرضا عن العمل ن بل أن هناك عوامل متعددة كان لها كبير الأثر في تحقيق الرضا .(محمد حناوي، ٢٠٠٩، ص ٤٠)

• الدراسات السابقة : أولاً الدراسات العربية :

١- دراسة (نواف الرويلي، ٢٠٠١) :

بعنوان: " الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام والحكومي بمنطقة الحدود الشمالية (دراسة ميدانية) ، وهدفت الدراسة التعرف على: درجة الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام التابعة لوزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات بمنطقة الحدود الشمالية ،وتوصلت الدراسة إلى: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا بين مديري ومديرات مدارس التعليم العام في البعد الكلي وفي جميع مجالات الدراسة ما عدا (مجال المكانة الاجتماعية) حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المديرات ،ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا بين مديري ومديرات مدارس التعليم العام في البعد الكلي وفي مجال (ظروف العمل، وفرص النمو والتقدم الوظيفي) تعزى للمرحلة التعليمية وذلك لصالح مديري ومديرات المرحلة الابتدائية، كما أن هناك مجموعة من العوامل يرى مديرو ومديرات المدارس أنها معوقات للرضا الوظيفي لديهم أهمها: (عدم أخذ المسؤولين برأي مديري ومديرات المدارس أثناء تعيين معلمين ومعلمات جدد في المؤسسة، عدم استطاعة مديري ومديرات المدارس توفير قسط كبير من الراتب لتلبية

احتياجات المستقبل، عدم توفر المتطلبات المادية اللازمة في العمل، المكافآت المادية والامتيازات المرتبطة بالعمل، عدم تعاون أولياء الأمور في خدمة أهداف المؤسسة، وعدم العدالة في استحقاق منح الترقية .

٢- دراسة الطعاني والكساسبة (٢٠٠٤) :

بعنوان "الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة والعوامل المؤثرة فيه" (دراسة مقارنة) وتوصلت الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القطاع الخاص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

٣- دراسة هبة إبراهيم، وعويد المشعان (٢٠٠٤) :

بعنوان: "الرضا الوظيفي وعلاقته بالنوع"، هدفت الدراسة التعرف على: الفروق المعنوية بين المعلمين والمعلمات المصريين والكويتيين في ضغوط العمل، ووجهة الضبط، والرضا الوظيفي، والفروق المعنوية بين الجنسين في متغيرات موضع الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق معنوية بين المعلمين المصريين والكويتيين في ضغوط العمل، لصالح المعلمين الكويتيين، كما بينت نتائج الدراسة أنه توجد فروق معنوية بين الجنسين في ضغوط العمل، لصالح الإناث. بعنوان: (محمد العديلي، ٢٠٠٦) بعنوان: "الرضا الوظيفي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية"، هدفت الدراسة إلى: استطلاع آراء معلمي العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية حول العوامل المؤثرة على رضاهم عن العمل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود عوامل مؤثرة على الرضا أهمها: عدم تعاون أولياء الأمور مع المؤسسة، تعيينهم على مستوى أقل مما يستحقونه، الأخذ برأي ولي الأمر دون الرجوع إليهم، وضع حصصهم في أوقات متأخرة من اليوم الدراسي، تكليفهم بتدريس مواد خارجة عن تخصصاتهم، بعد المؤسسة عن المدينة التي يعيش بها أهل المعلم. كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة تأثير هذه العوامل على الرضا تبعاً لجنسية المعلم، وعدم وجود فروق دالة إحصائية عند نفس المستوى في درجة تأثير هذه العوامل تبعاً لاختلاف خبرة المعلم في التدريس.

٤- دراسة (محمد خليل الشوامرة، ٢٠٠٧) :

بعنوان "مستوى الرضا المهني لدى معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدارس نور الهدى التطبيقية في بلدة بيتونيا"، وهدفت الدراسة إلى: التعرف على مستوى الرضا المهني لدى معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدارس نور الهدى التطبيقية في بلدة بيتونيا، وتوصلت الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الرضا الوظيفي للموظفين والمعلمات تبعاً لمتغير الجنس حيث وهي دالة إحصائية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الرضا الوظيفي للموظفين والمعلمات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الرضا الوظيفي للموظفين والمعلمات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة .

٥- دراسة مجيد مصطفى ٢٠١٠ :

بعنوان : درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية في فلسطين بهدف تحديد أثر متغيري المؤهل العلمي والخبرة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الرضا الوظيفي متوسطة ، وأن أقل مجالات الرضا كان مجال الترقيات والحوافز، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا تبعا لمتغيري الخبرة لصالح الخبرة الأعلى والمؤهل العلمي لصالح المؤهل الأقل .

٦- دراسة محمد زياد حمدان ٢٠١٣ :

بعنوان : الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية العامة بالمدراس الأهلية الأساسية بشمال الرياض وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية العامة بالمدراس الأهلية الأساسية بشمال الرياض، والعوامل وراءه، وكيفية تحسينه إلى الأفضل .

وتوصلت الدراسة إلى :

« بلغت درجات الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة ٧٠٪ من الدرجة الكلية للمقياس .

« أكثر عوامل الرضا الوظيفي المؤثرة بشكل ايجابي في المقياس هو الرضا عن القيادة

« وأكثرها تأثيرا بشكل سلبي هي الرضا عن الراتب و الحوافز و المكافآت

« لا توجد فروق دالة إحصائية بين عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين المدرسي طبقا لسنوات الخبرة.

• ثانيا : الدراسات الأجنبية :

١- دراسة ستيل (Steel, 1989) :

والتي هدفت إلى التعرف على علاقة بعض المتغيرات مثل (الجنس والخبرة بالرضا الوظيفي للموظفين في المدارس في ولاية أيوا الأمريكية وودلت نتائجها على جود علاقة ذات دلالة إحصائية للخبرة والجنس على الرضا الوظيفي .

٢- دراسة هاسرد (Hazard, 1991) :

والتي هدفت إلى التعرف على درجة الرضا عن العمل لدى مديري المدارس الثانوية في نبرا سكا وتوصلت إلى وجود أثر دال إحصائيا لمقدار الراتب على الرضا الوظيفي.

٣- دراسة بوقلر ورونت (Bogler&Roint, 2001) :

والتي هدفت الكشف عن تأثير أسلوب القيادة على الرضا الوظيفي للمعلمين ومعلمة في مدارس شمال فلسطين ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن القيادة التشاركية تتأثر بشكل كبير في زيادة الرضا الوظيفي لدى المعلمين ، وكذلك أظهرت الدراسة إلى أن نظرة المعلمين إلى مكانة المهنة ، واحترام الذات والاستقلالية في العمل ، تسهم في معظم الرضا الوظيفي لدى المعلمين. إلى ينظر معظمهم إلى أن عملهم في التدريس مهنة رئيسة لحياتهم، كلما كانوا أكثر رضا عن هذه الوظيفة.

٤- دراسة استيفين وآخرون (Stephen & others, 2002) :

وهي دراسة مقارنة وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في الرضا الوظيفي لدى معلمي القطاعين الحكومي والخاص.

وأظهرت النتائج أن المعلمين في القطاع الخاص كانوا أقل رضا من معلمي القطاع الحكومي ، وأنهم كانوا يعانون من ضغط العمل داخل غرفة الصف وخارجها أكثر من معلمي القطاع الحكومي ، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الجدد والأقل خبرة في القطاعين الحكومي والخاص ، يعانون من صعوبات ومشاكل العمل بدرجة أكبر من المعلمين الأكثر خبرة .

٥- دراسة هيل (Hill) 2004 :

هدفت الدراسة إلى تحليل العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي لدى مديري مدارس التعليم العام بالولايات المتحدة الأمريكية بولاية أوهايو وقد توصلت الدراسة إلى أن مديري مدارس التعليم العام في ولاية أوهايو الأمريكية يتمتعون بدرجة رضا وظيفي عالية ، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس بين الذكور والإناث ولا لمتغير العمر أو المؤهل العلمي أو المرحلة الدراسية أو عدد سنوات الخبرة .

٦- دراسة ماديرا (Madera) 2006 :

هدفت الدراسة إلى دراسة توافر الرضا الوظيفي وعدمه لدى المعلمين في نيروبي بكينيا كما هدفت إلى كشف المتغيرات الديموغرافية التي تؤثر في الرضا الوظيفي وقد توصلت الدراسة إلى أن ٦٠,٢ من المعلمين غير راضيين عن وظائفهم، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس، فيما توجد فروق ذات دلالة تعزى لمتغير العمر وسنوات الخبرة

٧- دراسة أحسن وآخرون (Ahsen & all) 2009 :

وهدفت الدراسة إلى معرفة تأثير ضغوط العمل على الرضا الوظيفي لدى موظفي جامعة بماليزيا وكذلك معرفة تأثير العلاقات مع الآخرين وضغط عبء العمل وضغط الأداء على الرضا الوظيفي وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين ضغوط العمل والرضا الوظيفي لدى الموظفين .

• إجراءات الدراسة :

• منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي للوقوف على درجة الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في الروضات الحكومية والخاصة بمدينة بمحافظة القصيم بالمملكة العربية السعودية .

• عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من ٤٨ معلمة من معلمات رياض الأطفال ، ٢٨ معلمة تعمل في (١١) روضة حكومية بمنطقة القصيم و ٢٠ معلمة تعمل في (٤) روضات خاصة .

جدول رقم (١) : توزيع عينة الدراسة في الروضات الحكومية والخاصة وعناوين الروضات :

م	اسم الروضة	العنوان	نوع الروضة	عدد المعلمات
١	الروضة الأولى ببريده	حي الموطأ مع المتوسطة السابعة	حكومية	٣
٢	الروضة الثالثة ببريده	حي الأمن مع المتوسطة العاشرة	حكومية	٤
٣	الروضة السابعة ببريده	حي الإسكان ٣	حكومية	١
٤	الروضة الثامنة ببريده	حي بن صبيح	حكومية	٣
٥	الروضة التاسعة ببريده	حي النهضة	حكومية	٤
٦	الروضة العاشرة ببريده	حي الضاحي	حكومية	٢
٧	الروضة الحادية عشر	حي الأفق	حكومية	٢
٨	الروضة الثالثة عشر	حي الريان	حكومية	٥
٩	روضة العمار بالذنب	الذنب	حكومية	٢
١٠	الروضة الحكومية الأولى بالبكيرية	البكيرية	حكومية	٢
١١	روضة أطفال بريده	الحي الزراعي	خاصة	٢
١٢	روضة دار الهدى	بريده	خاصة	٦
١٣	روضة معهد طيران القوات البرية	عنيزة	خاصة	٤
١٤	روضة رعاية الطفل	حي سلطانة - النخيل	خاصة	٨

جدول (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة من حيث سنوات الخبرة الوظيفية

م	سنوات الخبرة الوظيفية	عينة الروضات الحكومية	النسبة المئوية	عينة الروضات الخاصة	النسبة المئوية
١	عامين فأقل	٥	%١٧,٨٥	١٨	%٩٠
٢	ثلاث إلى خمس سنوات	٦	%٢١,٤٢	١	%٥
٣	أكثر من خمس سنوات	١٧	%٦٠,٧١	١	%٥

جدول رقم (٣) يوضح توزيع عينة للمعلمة: من حيث الحالة الاجتماعية للمعلمة :

م	الحالة الاجتماعية	عينة الروضات الحكومية	النسبة المئوية	عينة الروضات الخاصة	النسبة المئوية
١	أنست	٤	%١٤,٢٨	١٠	%٥٠
٢	متزوجة	٢١	%٧٥	١٠	%٥٠
٣	منفصلة	٣	%١٠,٧١	صفر	-
٤	أرملت	صفر	-	صفر	-

جدول رقم (٤) يوضح توزيع عينة الدراسة من حيث بعد محل إقامة المعلمة عن المدرسة

م	بعد محل إقامة المعلمة عن الروضة	عينة الروضات الحكومية	النسبة المئوية	عينة الروضات الخاصة	النسبة المئوية
١	نفس المنطقة	١٢	%٤٢,٨٥	١٠	%٥٠
٢	يبعد ٥ كم فأقل	٥	%١٧,٨٥	٢	%١٠
٣	يبعد من ١٠ إلى ١٠ كم	٥	%١٧,٨٥	١	%٥
٤	يبعد أكثر من ١٠ كم	٦	%٢١,٤٢	٧	%٣٥

• أداة الدراسة :

مقياس الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال ، تأليف: تعريب محمد الدسوقي (PaulaLester, 1984) تكون المقياس من جزئين: الجزء الأول معلومات تتعلق بعينة الدراسة وتشتمل على : الاسم، المحافظة، الإدارة، وأسم الروضة، بيئة الروضة ، ووظيفة المعلمة ، وسنوات الخبرة الوظيفية والحالة الاجتماعية للمعلمة ، وبعد محل إقامة المعلمة عن الروضة .

وقد قامت الباحثة بإجراء تعديل يشمل إضافة القطاع الذي تعمل فيه المعلمة (حكومي وخاص) ليتماشى مع مفردات البحث .

الجزء الثاني: استبيان لقياس الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال ويتكون من سبعة مجالات تشتمل على ثماني وستين فقرة وهذه المجالات كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم (٥) يوضح مجالات الاستبيان وعدد فقرات كل مجال :

م	المجال	عدد الفقرات
١	ظروف العمل وطبيعته	٩
٢	الرواتب والحوافز	٨
٣	الإشراف والتدريب المهني	١٥
٤	المكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع	٨
٥	علاقة المعلمة مع الإدارة المدرسية وزملاء العمل	١٠
٦	علاقة المعلمة مع الأطفال	٤
٧	القوانين والأنظمة والتعليمات	١٣

• الأساليب الإحصائية :

للتحليل الإحصائي تم استخدام برنامج (Spss)

• أولاً: قياس ثبات قائمتي الاستبيان :

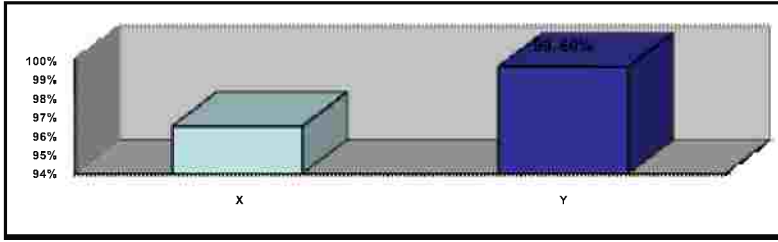
يقصد بالثبات أن يعطي الاستبيان نفس النتيجة لو تم إعادة توزيعه أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات الاستبيان يعني الاستقرار في النتائج وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة.

وقد تم قياس ثبات اتجاه عينة الدراسة نحو المقاييس المستخدمة وذلك للأطمئنان على سلامة أداة القياس (قائمتي الاستبيان) في قياسها لمتغيرات البحث، وذلك باستخدام معامل "ألفا كرونباخ"، ويوضح جدول رقم (٦) وشكل (١) معاملات الثبات لمتغيرات البحث .

جدول رقم (٦) معاملات الثبات لمتغيرات الدراسة باستخدام معامل "ألفا كرونباخ"

المتغير	الرمز الكودي	معامل α
مقياس الرضا الوظيفي لمعلمات الروضة في القطاع الحكومي	X	٩٦,٥%
مقياس الرضا الوظيفي لمعلمات الروضة في القطاع الخاص	Y	٩٩,٦%

شكل بياني رقم (١) معاملات الثبات لمتغيرات الدراسة باستخدام معامل " ألفا كرونباخ "



يبين الجدول والشكل السابقين أن معاملات الثبات عالية جداً، ويعكس ثبات كبير لأداة القياس ويطمئن إلى ثبات آراء واتجاهات عينة البحث تجاه قائمتي الاستقصاء.

• ثانياً : قياس الصدق التمييزي لاستمارتي الاستبيان :

تخضع أي ظاهرة كونية للتوزيع الطبيعي وتميز بين ثلاث فئات ما: فئة عليا، وفئة وسطى، وفئة دنيا . وحتى تكون عبارات المقياس صادقة فلا بد أن تختلف آراء واستجابات الفئة العليا لعينة الدراسة عن الفئة الدنيا. وإذا لم تختلف اتجاهات عينة الدراسة تجاه الاستجابة لعبارة ما ، تصبح تلك العبارة غير صادقة حيث أنها لم تميز بين الفئات المختلفة ويلزم حذفها من المقياس . وتم حساب الصدق التمييزي لعبارات قائمتي الاستبيان ، حيث أوضحت جوهرية الفروق بين الفئات المختلفة لعينة البحث، أي أن عيني الدراسة باختلاف فئاتها ميزتا بين عبارات قائمتي الاستبيان حيث كانت قيم اختبار "ت" ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ٠.٠٥ لكل العبارات على قائمتي الاستبيان .

مما سبق وبناء على نتائج قياس الثبات والصدق أصبحت قائمتي الاستبيان ثابتتان وصادقتان في قياسهما لمتغيرات الدراسة.

• عرض نتائج الدراسة :

النتائج المتعلقة بتساؤلات الدراسة وهى :

- « ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال اللاتي يعملن في الروضات الحكومية ؟
- « ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال اللاتي يعملن في الروضات الخاصة ؟
- « هل يختلف مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمات باختلاف نوع الروضات الحكومية أم خاصة ؟
- « ما ترتيب مجالات الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال العاملات في الروضات الحكومية والخاصة من وجهة نظرهن ؟

• رابعاً : تحليل بيانات قائمة الاستبيان لمعلمات الروضة في القطاع الحكومي :

بتحليل الجدول التالي والذي يبين المتوسطات الوزنية ، نجد أن اتجاهات عينة البحث كانت الرضا عن العبارات الأولى والثالثة والثامنة والخاصة بظروف العمل في الروضة حيث كان المتوسطات الوثنية لتلك العبارات أعلى

من المتوسط العام (٣ درجات)، في حين أن اتجاهات عينة البحث كانت عدم الرضا عن بقية العبارات حيث كان المتوسطات الوثنية لتلك العبارات أقل من المتوسط العام (٣ درجات). ويعكس المتوسط العام لهذا المحور والخاص بظروف العمل وطبيعته لمعلمات الروضة في القطاع الحكومي درجة رضا وظيفي متوسطة حيث كان المتوسط العام ٢.٧٥١٩ ويمكن بمعالجة نقاط الضعف في العبارات ذات المتوسط أقل من (٣ درجات) زيادة درجة الرضا الوظيفي لديهم .

١- البعد الخاص بظروف العمل وطبيعته لمعلمات الروضة في القطاع الحكومي:

م	العبارة X1	المتوسط الوزني	الترتيب طبقا للمتوسط
X1	ظروف العمل في مدرستي مريحة	4.1786	١
X12	أخشى أن أفقد وظيفتي في التدريس	1.8929	٧
X13	التدريس عمل ممتع جدا	4.0000	٣
X14	ظروف العمل في مدرستي لا يمكن أن تكون أسوأ من ذلك	2.9643	٤
X15	أشعر بعدم الأمان في عملي بالتدريس	1.7143	٨
X16	البيئة المحيطة لمدرستي لا تبعث على السرور	1.9643	٦
X17	لا أهتم بالتدريس	1.3571	٩
X18	ظروف العمل في مدرستي جيدة	4.1429	٢
X19	أفضل أن يكون هناك آخرون يتحملون المسئولية	2.5357	٥
المتوسط العام		٢.٧٥١٩	

٢- البعد الخاص بالرواتب والحوافز لمعلمات الروضة في القطاع الحكومي:

م	العبارة X2	المتوسط الوزني	الترتيب طبقا للمتوسط
X2	يعتبر دخل المعلم كافيا لسد احتياجاته المعيشية	3.6429	٣
X22	الدخل غير الكافي ينعني من العيش بالطريقة التي أريدها	3.0714	٥
X23	لو كن أعلم أن دخلي من هذا العمل سيكون هكذا لا اخترت أي عمل	1.9643	٨
X24	يضمن لي العمل في التدريس مستقبلا آمنا	4.5714	٢
X25	أتقاضى دخلا مناسباً لقدراتي	3.4643	٤
X26	دخل المعلم أقل بكثير مما يستحق	2.6429	٧
X27	يوفر عملي بالتدريس الأمن المالي لي	4.3571	١
X28	أقارن الدخل من وظيفتي مع الدخل من وظائف أخرى	2.9286	٦
المتوسط العام		٣.٣٣٠٣	

بتحليل الجدول السابق والذي يبين المتوسطات الوثنية ، نجد أن اتجاهات عينة البحث كانت الرضا عن العبارات الأولى والثانية والرابعة والخامسة والسابعة حيث كان المتوسطات الوثنية لتلك العبارات أعلى من المتوسط العام (٣ درجات)، في حين أن اتجاهات عينة البحث كانت عدم الرضا عن بقية العبارات حيث كان المتوسطات الوثنية لتلك العبارات أقل من المتوسط العام (٣ درجات). ويعكس المتوسط العام لهذا المحور والخاص بالرواتب والحوافز لمعلمات الروضة في القطاع الحكومي درجة رضا وظيفي مرتفعة حيث كان المتوسط العام ٣.٣٣٠٣ ويمكن بمعالجة نقاط الضعف في العبارات ذات المتوسط أقل من (٣ درجات) زيادة درجة الرضا .

٣- البعد الخاص بالإشراف والتدريب والنمو لمعلمات الروضة في القطاع الحكومي:

م	العبارة X3	المتوسط الوزني	الترتيب طبقاً للمتوسط
X3	يوفر التدريس لى فرصاً للنمو الوظيفي	4.4286	١
X32	لم يحدث لى تقدماً مهنياً في عملي الحالي كمعلمة	2.4643	١١
X33	أتلقي التقدير من موجهتي الحاليّة	4.2500	٢
X34	تقدم لى موجهتي المساعدة عند حاجتي إليها	3.9286	٨
X35	يوفر لى التدريس فرصاً محدودة من النمو والتقدم	4.1429	٦
X36	موجهتي لاتساندني d	2.3214	١٢
X37	لا يوفر التدريس لى الفرصة لتطوير الأساليب الجديدة	1.7857	١٥
X38	تعامل موجهتي جميع المعلمات بعدالة	3.8929	٩
X39	تتابعني موجهتي عن قرب	3.4286	١٠
X310	تساعد موجهتي في تحسين عملية التدريس	4.1786	٧
X311	أتلقي من موجهتي تعليمات كثيرة غير واضحة	2.1786	١٣
X312	توفر موجهتي المواد التي احتاجها لأقوم بعملتي بشكل أفضل	4.2143	٣
X313	تجعلني موجهتي أشعر بعدم الراحة	2.0000	١٤
X314	تلاحظني الموجهة عندما اشرح جيداً	4.1786	٥
X315	تمتدح موجهتي التدريس الجيد	4.2143	٤
المتوسط العام		٣.٤٤٠٤	

بتحليل الجدول السابق والذي يبين المتوسطات الوثنية ، نجد أن اتجاهات عينة البحث كانت الرضا عن العبارات الأولى والثالثة والرابعة والخامسة والثامنة والتاسعة والعاشرة والثانية عشر والرابعة عشر والخامسة عشر حيث كان المتوسطات الوثنية لتلك العبارات أعلى من المتوسط العام (٣ درجات)، في حين أن اتجاهات عينة البحث كانت عدم الرضا عن بقية العبارات حيث كان المتوسطات الوثنية لتلك العبارات أقل من المتوسط العام (٣ درجات). ويعكس المتوسط العام لهذا المحور والخاص بالإشراف والتدريب والنمو لمعلمات الروضة في القطاع الحكومي درجة رضا وظيفي مرتفعة حيث كان المتوسط العام ٣.٤٤٠٤ ويمكن بمعالجة نقاط الضعف في العبارات ذات المتوسط أقل من (٣ درجات) زيادة درجة الرضا الوظيفي لديهن.

٤- البعد الخاص بالمكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع لمعلمات الروضة في القطاع الحكومي:

م	العبارة X4	المتوسط الوزني	الترتيب طبقاً للمتوسط
X4	يقدم التدريس فرصاً لاستخدام مهارات متنوعة	4.1786	٥
X42	لم يخبرني أحد أنني معلمة جيدة	2.4286	٧
X43	أتلقي تقديراً كاملاً لطريقتي الناجحة في التدريس	4.2857	٢
X44	يوفر التدريس فرصاً للتقدم	4.1786	٤
X45	يتيح التدريس الفرصة لى لأكون قائدة نفسي	4.3929	١
X46	يشجئني التدريس على الإبداع	4.2143	٣
X47	عمل المعلم شئ سار جداً	3.8929	٦
X48	أتلقي تقديراً ضعيفاً جداً	1.8571	٨
المتوسط العام		٣.٦٧٨٥	

بتحليل الجدول السابق والذي يبين المتوسطات الوثنية، نجد أن اتجاهات عينة البحث كانت الرضا عن العبارات الأولى والثالثة والرابعة والخامسة والسادسة والسابعة حيث كان المتوسطات الوثنية لتلك العبارات أعلى من المتوسط العام (٣ درجات)، في حين أن اتجاهات عينة البحث كانت عدم الرضا عن بقية العبارات حيث كان المتوسطات الوثنية لتلك العبارات أقل من المتوسط العام (٣ درجات). ويعكس المتوسط العام لهذا المحور والخاص بالمكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع لمعلمات الروضة في القطاع الحكومي درجة رضا وظيفي مرتفعة حيث كان المتوسط العام ٣.٦٧٨٥ ويمكن بمعالجة نقاط الضعف في العبارات ذات المتوسط أقل من (٣ درجات) زيادة درجة الرضا الوظيفي لديهن.

٥- البعد الخاص بعلاقة المعلمة مع الإدارة المدرسية وزملاء العمل لمعلمات الروضة في القطاع الحكومي

م	العبارات X5	المتوسط الوزني	الترتيب طبقاً للمتوسط
X5	لدى علاقات جيدة مع زملائي	4.6429	١
X52	أحب من أعمل معهم	4.5357	٢
X53	تحفزي زميلاتي لأداء عملي بشكل أفضل	4.3214	٣
X54	تنتقد زميلاتي كل منهن الأخرى بدرجة كبيرة	1.8214	٨
X55	لم اتلق تعاوناً ممن أعمل معهم	1.7857	٩
X56	أشعر بعدم الراحة مع من أعمل معهم	1.7500	١٠
X57	تتفق اهتماماتي مع اهتمامات زميلاتي	3.7143	٧
X58	صداقتي دائمة مع زميلاتي	3.9286	٥
X59	أبذل جهداً خاصاً لمساعدة زميلاتي	3.7143	٦
X510	توضح الموجهة العمل المتوقع مني	3.9643	٤
X511	أرى أن زميلاتي غير عقلانيات في تعاملهن معي	1.5714	١١
المتوسط العام		٣,٢٥٠٠	

بتحليل الجدول السابق والذي يبين المتوسطات الوثنية، نجد أن اتجاهات عينة البحث كانت الرضا عن العبارات الأولى والثانية والثالثة والسابعة والثامنة والتاسعة والعاشر حيث كان المتوسطات الوزنية لتلك العبارات أعلى من المتوسط العام (٣ درجات)، في حين أن اتجاهات عينة البحث كانت عدم الرضا عن بقية العبارات حيث كان المتوسطات الوزنية لتلك العبارات أقل من المتوسط العام (٣ درجات). ويعكس المتوسط العام لهذا المحور والخاص بعلاقة المعلمة مع الإدارة المدرسية وزملاء العمل لمعلمات الروضة في القطاع الحكومي درجة رضا وظيفي مرتفعة حيث كان المتوسط العام ٣.٢٥٠٠ ويمكن بمعالجة نقاط الضعف في العبارات ذات المتوسط أقل من (٣ درجات) زيادة درجة الرضا الوظيفي لديهن.

٦- البعد الخاص بعلاقة المعلمة مع الأطفال لمعلمات الروضة في القطاع الحكومي:

م	العبارات X6	المتوسط الوزني	الترتيب طبقاً للمتوسط
X6	يعطيني التدريس فرصة مساعدة تلاميذي على التعلم	4.6429	٢
X62	يحترمني تلاميذي كوني معلمة	4.6071	٣
X63	يأتي تلاميذي للفصل غير معدين بشكل ملائم	2.2857	٤
X64	لدى علاقات جيدة مع تلاميذي	4.4643	١
المتوسط العام		٤,٠٠٠	

بتحليل الجدول السابق والذي يبين المتوسطات الوزنية، نجد أن اتجاهات عينة البحث كانت الرضا عن العبارات الأولى والثانية والرابعة حيث كانت المتوسطات الوزنية لتلك العبارات أعلى من المتوسط العام (٣ درجات)، في حين أن اتجاهات عينة البحث كانت عدم الرضا عن العبارة الثالثة حيث كان المتوسط الوزني لتلك العبارة أقل من المتوسط العام (٣ درجات). ويعكس المتوسط العام لهذا المحور والخاص بعلاقة المعلمة مع الأطفال لمعلمات الروضة في القطاع الحكومي درجة رضا وظيفي مرتفعة جداً حيث كان المتوسط العام ٤,٠٠٠٠ ويمكن بمعالجة نقاط الضعف في العبارة الثالثة ذات المتوسط أقل من (٣ درجات) زيادة درجة الرضا الوظيفي لديهن.

٧- البعد الخاص بالقوانين والأنظمة والتعليمات لمعلمات الروضة في القطاع الحكومي:

م	العبارة X7	المتوسط الوزني	الترتيب طبقاً للمتوسط
X7	أعمل ما أعتقد أنه أفضل إذا كانت التعليمات غير كافية	4.3214	٣
X72	عمل المعلم يتضمن أعمالاً روتينية	3.2500	٧
X73	ظروف العمل في مدرستي يمكن أن تتحسن	4.2143	٥
X74	سياسة الإدارة في مدرستي غير واضحة	2.3214	٩
X75	عملية التدريس لا تشجع على الابتكار	1.7143	١٢
X76	توصل إدارة المدرسة سياساتها للمعلمين بشكل جيد	4.0714	٦
X77	أنا المسئولة عن تخطيط دروسى اليومية	4.2143	٤
X78	لا أملك حرية تنفيذ أحكامي على الأمور	2.6429	٨
X79	أتحمل مسؤولية أدائي التدريسي	4.4643	١
X710	أترغب موجهتي في سماع المقترحات	2.0357	١١
X711	لست مسئولة عن افعالي	1.5000	١٣
X712	أحاول أن أكون على وعى بسياسات مدرستي	4.4643	٢
X713	لا أهتم بسياسات مدرستي	2.0357	١٠
المتوسط العام		٣.١٧٣٠	

بتحليل الجدول السابق والذي يبين المتوسطات الوزنية، نجد أن اتجاهات عينة البحث كانت الرضا عن العبارات الأولى والثانية والثالثة والسادسة والسابعة والتاسعة والثانية عشر حيث كان المتوسطات الوزنية لتلك العبارات أعلى من المتوسط العام (٣ درجات)، في حين أن اتجاهات عينة البحث كانت عدم الرضا عن بقية العبارات حيث كان المتوسطات الوزنية لتلك العبارات أقل من المتوسط العام (٣ درجات). ويعكس المتوسط العام لهذا المحور والخاص بالقوانين والأنظمة والتعليمات لمعلمات الروضة في القطاع الحكومي درجة رضا وظيفي مرتفعة حيث كان المتوسط العام ٣.١٧٣٠ ويمكن بمعالجة نقاط الضعف في العبارات ذات المتوسط أقل من (٣ درجات) زيادة درجة الرضا الوظيفي لديهن.

٨- ترتيب مجالات الرضا الوظيفي للبعد الكلي لمعلمات الروضة في القطاع الحكومي:

المجال	المتوسط العام	الترتيب وفقاً للمتوسط الوزني
ظروف العمل وطبيعته	٢.٧٥١٩	٧
الرواتب والحوافز	٣.٣٣٠٣	٤
الإشراف والتدريب والنمو المهني	٣.٤٤٠٤	٣
المكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع	٣.٦٧٨٥	٢
علاقة المعلمة مع الإدارة المدرسية وزملاء العمل	٣.٢٥٠٠	٥
علاقة المعلمة مع الأطفال	٤.٠٠٠٠	١
القوانين والأنظمة والتعليمات	٣.١٧٣٠	٦
المتوسط العام للبعد الكلي	٣.٣٧٤٨	

بتحليل الجدول السابق والذي يبين المتوسطات الوزنية، نجد أن اتجاهات عينة البحث كانت الرضا عن جميع الأبعاد بدرجة مرتفعة حيث كان المتوسطات الوزنية لتلك الأبعاد أعلى من المتوسط العام (٣ درجات)، في حين أن اتجاهات عينة البحث كانت عدم الرضا عن البعد الخاص بظروف العمل وطبيعته حيث كان المتوسط الوزني لذلك البعد أقل من المتوسط العام (٣ درجات). ويعكس المتوسط العام للتباعد الكلي والخاص بمجالات الرضا الوظيفي لمعلمات الروضة في القطاع الحكومي درجة رضا وظيفي مرتفعة حيث كان المتوسط العام ٣.٣٧٤٨.

• خامسا : تحليل بيانات قائمة الاستبيان لمعلمات الروضة في القطاع الخاص :

١- التباعد الخاص بظروف العمل وطبيعته لمعلمات الروضة في القطاع الخاص:

م	العبارة Y1	المتوسط الوزني	الترتيب طبقا للمتوسط
Y1	ظروف العمل في مدرستي مريحة	3.8500	١
Y12	أخشى أن أفقد وظيفتي في التدريس	2.8500	٥
Y13	التدريس عمل ممتع جدا	3.6500	٢
Y14	ظروف العمل في مدرستي لا يمكن أن تكون أسوأ من ذلك	3.6000	٣
Y15	أشعر بعدم الأمان في عملي بالتدريس	2.4500	٧
Y16	البيئة المحيطة لمدرستي لا تبعث على السرور	2.4000	٨
Y17	لا أهتم بالتدريس	1.5500	٩
Y18	ظروف العمل في مدرستي جيدة	3.6000	٤
Y19	أفضل أن يكون هناك آخرون يتحملون المسؤولية	2.5500	٦
المتوسط العام		٢.٥٤٤٤	

بتحليل الجدول السابق والذي يبين المتوسطات الوزنية، نجد أن اتجاهات عينة البحث كانت الرضا عن العبارات الأولى والثالثة والرابعة والثامنة حيث كان المتوسطات الوزنية لتلك العبارات أعلى من المتوسط العام (٣ درجات)، في حين أن اتجاهات عينة البحث كانت عدم الرضا عن بقية العبارات حيث كان المتوسطات الوزنية لتلك العبارات أقل من المتوسط العام (٣ درجات). ويعكس المتوسط العام لهذا المحور والخاص بظروف العمل وطبيعته لمعلمات الروضة في القطاع الخاص درجة رضا وظيفي متوسطة حيث كان المتوسط العام ٢.٥٤٤٤ ويمكن بمعالجة نقاط الضعف في العبارات ذات المتوسط أقل من (٣ درجات) زيادة درجة الرضا الوظيفي لديهن.

٢- التباعد الخاص بالرواتب والحوافز لمعلمات الروضة في القطاع الخاص:

م	العبارة Y2	المتوسط الوزني	الترتيب طبقا للمتوسط
Y2	يعتبر دخل المعلم كافيا لسد احتياجاته المعيشية	2.5000	٧
Y22	الدخل غير الكافي يمنعني من العيش بالطريقة التي أريدها	3.2000	٤
Y23	لو كنت أعلم إن دخلي من هذا العمل سيكون هكذا لا اخترت أي عمل	2.9000	٦
Y24	ضمن لي العمل في التدريس مستقبلا أمنا	3.2000	٣
Y25	أقاضي دخلا مناسباً لقراراتي	2.4000	٨
Y26	دخل المعلم أقل بكثير مما يستحق	3.8000	٢
Y27	يوفر عملي بالتدريس الأمان المالي لي	2.7500	٦
Y28	أقارن الدخل من وظيفتي مع الدخل من وظائف أخرى	3.8000	١
المتوسط العام		٣,٠٦٨٧	

بتحليل الجدول السابق والذي يبين المتوسطات الوزنية، نجد أن اتجاهات عينة البحث كانت الرضا عن العبارات الثانية والرابعة والسادسة والثامنة حيث كان المتوسطات الوزنية لتلك العبارات أعلى من المتوسط العام (٣ درجات)، في حين أن اتجاهات عينة البحث كانت عدم الرضا عن بقية العبارات حيث كان المتوسطات الوزنية لتلك العبارات أقل من المتوسط العام (٣ درجات). ويعكس المتوسط العام لهذا المحور والخاص بالرواتب والحوافز لمعاملات الروضة في القطاع الخاص درجة رضا وظيفي مرتفعة حيث كان المتوسط العام ٣.٠٦٨٧ ويمكن بمعالجة نقاط الضعف في العبارات ذات المتوسط أقل من (٣ درجات) زيادة درجة الرضا الوظيفي لديهن.

٣- البعد الخاص بالإشراف والتدريب والنمو لمعاملات الروضة في القطاع الخاص:

م	العبرة Y3	المتوسط الوزني	الترتيب طبقاً للمتوسط
Y3	يوفر التدريس لي فرصاً للنمو الوظيفي	4.2500	٢
Y32	لم يحدث لي تقدماً مهنيًا في عملي الحالي كعملة	2.4500	١
Y33	ألقى التقدير من موجهتي الحالية	3.6500	٦
Y34	تقدم لي موجهتي المساعدة عند حاجتي إليها	3.5000	٨
Y35	يوفر لي التدريس فرصاً محدودة من النمو والتقدم	3.2500	١٠
Y36	موجهتي لاتساندني	2.3000	١٣
Y37	لا يوفر التدريس لي الفرصة لتطوير الأساليب الجديدة	2.6500	١٢
Y38	تعامل موجهتي جميع المعاملات بعدالة	3.7000	٥
Y39	تتابعني موجهتي عن قرب	3.3500	٩
Y310	تساعد موجهتي في تحسين عملية التدريس	3.5500	٧
Y311	ألقى من موجهتي تعليمات كثيرة غير واضحة	2.1000	١٥
Y312	توفر موجهتي المواد التي احتاجها لأقوم بعملتي بشكل أفضل	2.9500	١١
Y313	تجعلني موجهتي أشعر بعدم الراحة	2.1500	١٤
Y314	تلاحظني الموجهة عندما أشرح جيداً	3.7500	٤
Y315	تمتدح موجهتي التدريس الجيد	4.0000	٣
المتوسط العام		٣.١٧٣٣	

بتحليل الجدول السابق والذي يبين المتوسطات الوزنية، نجد أن اتجاهات عينة البحث كانت الرضا عن العبارات الأولى والثالثة والرابعة والخامسة والثامنة والتاسعة والعاشر والرابعة عشر والخامسة عشر حيث كان المتوسطات الوزنية لتلك العبارات أعلى من المتوسط العام (٣ درجات)، في حين أن اتجاهات عينة البحث كانت عدم الرضا عن بقية العبارات حيث كان المتوسطات الوزنية لتلك العبارات أقل من المتوسط العام (٣ درجات). ويعكس المتوسط العام لهذا المحور والخاص بالإشراف والتدريب والنمو لمعاملات الروضة في القطاع الخاص درجة رضا وظيفي مرتفعة حيث كان المتوسط العام ٣.١٧٣٣ ويمكن بمعالجة نقاط الضعف في العبارات ذات المتوسط أقل من (٣ درجات) زيادة درجة الرضا الوظيفي لديهن.

٤- البعد الخاص بالمكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع لمعلمات الروضة في القطاع الخاص:

م	العبارة Y4	المتوسط الوزني	الترتيب طبقا للمتوسط
Y4	يقدم التدريس فرصا لاستخدام مهارات متنوعة	4.0500	٢
Y42	لم يخبرني أحد أني معلمة جيدة	2.2000	٧
Y43	أتلقي تقديرا كملا لطريقتي الناجحة في التدريس	3.6500	٤
Y44	يوفر التدريس فرصا للترقى	3.5500	٦
Y45	يتيح التدريس الفرصة لي لأكون قائدة نفسي	4.2000	١
Y46	يشجعني التدريس على الإبداع	3.9000	٣
Y47	عمل المعلم شئ سار جدا	3.6000	٥
Y48	أتلقي تقديرا ضعيفا جدا	2.1000	٨
المتوسط العام		٣.٤٠٦٢	

بتحليل الجدول السابق والذي يبين المتوسطات الوزنية، نجد أن اتجاهات عينة البحث كانت الرضا عن العبارات الأولى والثالثة والرابعة والخامسة والسادسة والسابعة حيث كان المتوسطات الوزنية لتلك العبارات أعلى من المتوسط العام (٣ درجات)، في حين أن اتجاهات عينة البحث كانت عدم الرضا عن بقية العبارات حيث كان المتوسطات الوزنية لتلك العبارات أقل من المتوسط العام (٣ درجات). ويعكس المتوسط العام لهذا المحور والخاص بالمكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع لمعلمات الروضة في القطاع الخاص درجة رضا وظيفي مرتفعة حيث كان المتوسط العام ٣.٤٠٦٢ ويمكن بمعالجة نقاط الضعف في العبارات ذات المتوسط أقل من (٣ درجات) زيادة درجة الرضا الوظيفي لديهم.

٥- البعد الخاص بعلاقة المعلمة مع الإدارة المدرسية وزملاء العمل لمعلمات الروضة في القطاع الخاص

م	العبارة Y5	المتوسط الوزني	الترتيب طبقا للمتوسط
Y5	لدي علاقات جيدة مع زملائي	4.3000	١
Y52	أحب من أعمل معهم	4.2500	٢
Y53	تحفزني زميلاتي لأداء عملي بشكل أفضل	3.7000	٦
Y54	تنتقد زميلاتي كل منهن الأخرى بدرجة كبيرة	2.5500	٨
Y55	لم أتلق تعاوناً ممن أعمل معهم	2.1000	١٠
Y56	أشعر بعدم الراحة مع من أعمل معهم	2.2000	٩
Y57	تتفق إهتماماتي مع إهتمامات زميلاتي	3.7500	٥
Y58	صداقاتي دائمة مع زميلاتي	3.8500	٤
Y59	أبذل جهدا خاصا لمساعدة زميلاتي	4.2500	٣
Y510	توضح الوجهة العمل المتوقع مني	3.4000	٧
Y511	أرى أن زميلاتي غير عقلانيات في تعاملهن معي	1.7000	١١
المتوسط العام		٣.٢٧٧٢	

بتحليل الجدول السابق والذي يبين المتوسطات الوزنية، نجد أن اتجاهات عينة البحث كانت الرضا عن العبارات الأولى والثانية والثالثة والسابعة والثامنة والتاسعة والعاشر حيث كان المتوسطات الوزنية لتلك العبارات أعلى من المتوسط العام (٣ درجات)، في حين أن اتجاهات عينة البحث كانت عدم الرضا عن بقية العبارات حيث كان المتوسطات الوزنية لتلك العبارات أقل من المتوسط العام (٣ درجات). ويعكس المتوسط العام لهذا المحور والخاص بعلاقة المعلمة مع الإدارة المدرسية وزملاء العمل لمعلمات الروضة في القطاع الخاص

درجة رضا وظيفي مرتفعة حيث كان المتوسط العام ٣.٢٧٧٢ ويمكن بمعالجة نقاط الضعف في العبارات ذات المتوسط أقل من (٣ درجات) زيادة درجة الرضا الوظيفي لديهم.

٦- البعد الخاص بعلاقة المعلمة مع الأطفال لمعلمات الروضة في القطاع الخاص:

م	العبرة Y6	المتوسط الوزني	الترتيب طبقا للمتوسط
Y6	يعطيني التدريس فرصة مساعدة تلاميذي على التعلم	4.3500	٣
Y62	يحترمني تلاميذي كوني معلمة	4.6000	١
Y63	يأتي تلاميذي للفصل غير معدين بشكل ملائم	2.8500	٤
Y64	لدي علاقات جيدة مع تلاميذي	4.4500	٢
المتوسط العام		٤.٠٦٢٥	

بتحليل الجدول السابق والذي يبين المتوسطات الوزنية ، نجد أن اتجاهات عينة البحث كانت الرضا عن العبارات الأولى والثانية والرابعة حيث كان المتوسطات الوزنية لتلك العبارات أعلى من المتوسط العام (٣ درجات)، في حين أن اتجاهات عينة البحث كانت عدم الرضا عن العبارة الثالثة حيث كان المتوسط الوزني لتلك العبارة أقل من المتوسط العام (٣ درجات). ويعكس المتوسط العام لهذا المحور والخاص بعلاقة المعلمة مع الأطفال لمعلمات الروضة في القطاع الخاص درجة رضا وظيفي مرتفعة جدا حيث كان المتوسط العام ٤.٠٦٢٥ ويمكن بمعالجة نقاط الضعف في العبارة الثالثة ذات المتوسط أقل من (٣ درجات) زيادة درجة الرضا الوظيفي لديهم.

٧- البعد الخاص بالقوانين والأنظمة والتعليمات لمعلمات الروضة في القطاع الخاص:

م	العبرة Y7	المتوسط الوزني	الترتيب طبقا للمتوسط
Y7	أعمل ما أعتقد أنه أفضل إذا كانت التعليمات غير كافية	4.1500	٢
Y72	عمل المعلم يتضمن أعمالا روتينية	3.3500	٧
Y73	ظروف العمل في مدرستي يمكن أن تتحسن	3.8000	٥
Y74	سياسة الإدارة في مدرستي غير واضحة	2.8000	٨
Y75	عملية التدريس لاتشجع على الابتكار	2.2000	١١
Y76	توصل إدارة المدرسة سياستها للعاملين بشكل جيد	3.70000	٦
Y77	أنا المسئولة عن تخطيط دروسى اليومية	4.0000	٤
Y78	لا أملك حرية تنفيذ أحكامى على الأمور	2.6500	٩
Y79	أتحمل مسئولية أدائى التدريسى	4.1000	٣
Y710	لترغب موجهتى في سماع المقترحات	2.2000	١٠
Y711	لست مسئولة عن أفعالى	1.6000	١٣
Y712	أحاول أن أكون على وعى بسياسات مدرستى	4.3500	١
Y713	لا أهتم بسياسات مدرستى	2.0500	١٢
المتوسط العام		٢.٨٣٠٧	

بتحليل الجدول السابق والذي يبين المتوسطات الوزنية ، نجد أن اتجاهات عينة البحث كانت الرضا عن العبارات الأولى والثانية والثالثة والسادسة والسابعة والتاسعة والثانية عشر حيث كان المتوسطات الوزنية لتلك العبارات أعلى من المتوسط العام (٣ درجات)، في حين أن اتجاهات عينة البحث كانت عدم الرضا عن بقية العبارات حيث كان المتوسطات الوزنية لتلك العبارات أقل من

المتوسط العام (٣ درجات). ويعكس المتوسط العام لهذا المحور والخاص بالقوانين والأنظمة والتعليمات لمعلمات الروضة في القطاع الخاص درجة رضا وظيفي متوسطة حيث كان المتوسط العام ٢.٨٣٠٧ ويمكن بمعالجة نقاط الضعف في العبارات ذات المتوسط أقل من (٣ درجات) زيادة درجة الرضا الوظيفي لديهم.

٨- ترتيب مجالات الرضا الوظيفي للبعد الكلي لمعلمات الروضة في القطاع الخاص:

المجال	المتوسط العام	الترتيب وفقا للمتوسط الوزني
ظروف العمل وطبيعته	٢.٥٤٤٤	٧
الرواتب والحوافز	٣.٠٦٨٧	٥
الإشراف والتدريب والنمو المهني	٣.١٧٣٣	٤
المكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع	٣.٤٠٦٢	٢
علاقة المعلمة مع الإدارة المدرسية وزملاء العمل	٣.٢٧٧٢	٣
علاقة المعلمة مع الأطفال	٤.٠٦٢٥	١
القوانين والأنظمة والتعليمات	٢.٨٣٠٧	٦
المتوسط العام للبعد الكلي	٣.١٩٤٧	

بتحليل الجدول السابق والذي يبين المتوسطات الوزنية، نجد أن اتجاهات عينة البحث كانت الرضا عن جميع الأبعاد بدرجة مرتفعة حيث كان المتوسطات الوزنية لتلك الأبعاد أعلى من المتوسط العام (٣ درجات)، في حين أن اتجاهات عينة البحث كانت عدم الرضا عن البعد الخاص بظروف العمل وطبيعته وكذلك البعد الخاص بالقوانين والأنظمة والتعليمات حيث كان المتوسط الوزني للبعدين أقل من المتوسط العام (٣ درجات). ويعكس المتوسط العام للبعد الكلي والخاص بمجالات الرضا الوظيفي لمعلمات الروضة في القطاع الخاص درجة رضا وظيفي مرتفعة حيث كان المتوسط العام ٣.١٩٤٧.

سادسا : مقارنة الرضا الوظيفي لمعلمات الروضة في القطاع الحكومي والقطاع الخاص :

المتوسط الوزني	البعد
٣.٣٧٤٨	المتوسط الكلي للرضا الوظيفي لمعلمات الروضة في القطاع الحكومي
٣.١٩٤٧	المتوسط الكلي للرضا الوظيفي لمعلمات الروضة في القطاع الخاص
٣.٢٨٤٧	المتوسط الكلي للرضا الوظيفي لمعلمات الروضة بصفة عامة

بتحليل الجدول السابق والذي يبين مقارنة المتوسطات الكلية الوظيفي لمعلمات الروضة في القطاع الحكومي والقطاع الخاص، نجد أن اتجاهات عينة البحث كانت الرضا عن اجمالي الأبعاد بدرجة مرتفعة حيث كان المتوسطات الوزنية للبعدين الكليين أعلى من المتوسط العام (٣ درجات). ويعكس المتوسط الكلي والخاص بمجالات الرضا الوظيفي لمعلمات الروضة بصفة عامة درجة رضا وظيفي مرتفعة حيث كان المتوسط الكلي ٣.٢٨٤٧.

• النتائج :

بمقارنة المتوسطات الكلية الوظيفي لمعلمات الروضة في القطاع الحكومي والقطاع الخاص، نجد أن اتجاهات عينة البحث كانت الرضا عن إجمالي الأبعاد بدرجة مرتفعة حيث كان المتوسطات الوزنية للبعدين الكليين أعلى من المتوسط العام (٣ درجات). ويعكس المتوسط الكلي والخاص بمجالات الرضا الوظيفي لمعلمات الروضة بصفة عامة درجة رضا وظيفي مرتفعة حيث كان المتوسط الكلي ٣.٢٨٤٧.

بالنسبة للإبعاد السبعة الخاصة بالاستبيان جاءت النتائج كما يلي :

• **أولاً : معلمات الروضات في القطاع الحكومي :**

البعد الخاص بعلاقة المعلمة مع الأطفال يعكس المتوسط العام لهذا المحور درجة رضا وظيفي مرتفعة جدا حيث كان المتوسط العام ٤.٠٠ والإبعاد الخاصة بـ الرواتب والحوافز، و المكانة الاجتماعية، علاقة المعلمة مع الإدارة المدرسية وزملاء العمل، القوانين والأنظمة التعليمية و التعليمات، والإشراف والتدريب المهني يعكس المتوسط العام لهذه المحاور درجة رضا وظيفي مرتفعة حيث تراوح المتوسط العام لهذه المحاور ما بين ٣.١٧ - ٣.٦٧.

أما البعد الخاص بظروف العمل وطبيعته فالتوسط العام لهذا المحور يعكس درجة رضا وظيفي متوسطة حيث كان المتوسط العام ٢.٧٥

• **ثانياً معلمات الروضة في القطاع الخاص :**

البعد الخاص بعلاقة المعلمة مع الأطفال يعكس المتوسط العام لهذا المحور درجة رضا وظيفي مرتفعة جدا حيث كان المتوسط العام ٤.٠٦٢ والإبعاد الخاصة بالرواتب والحوافز، و المكانة الاجتماعية، علاقة المعلمة مع الإدارة المدرسية وزملاء العمل، التعليمات، والإشراف والتدريب المهني يعكس المتوسط العام لهذه المحاور درجة رضا وظيفي مرتفعة حيث تراوح المتوسط العام لهذه المحاور ما بين ٣.١٧٣ - ٣.٠٦٨.

أما الأبعاد الخاصة بظروف العمل وطبيعته، والقوانين والأنظمة التعليمية فالتوسط العام لهذا المحور يعكس درجة رضا وظيفي متوسطة حيث تراوح المتوسط العام لهذه المحاور بين ٢.٥٤ - ٢.٨٣ .

والخاص بترتيب مجالات الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال العاملات في الروضات الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم ومعلمات رياض الأطفال العاملات في الروضات الخاصة من وجهة نظرهن جاء النتائج كما يلي :

• **أولاً : الترتيب العام لمجالات الرضا الوظيفي لمعلمات الروضة في الروضات الحكومية :**

علاقة المعلمة مع الأطفال في الروضة في الترتيب (١) و المكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع في الترتيب (٢) و الإشراف والتدريب المهني في الترتيب (٣) و الرواتب والحوافز في الترتيب (٤) و علاقة المعلمة مع الإدارة وزملاء العمل في الترتيب (٥) والقوانين والأنظمة والتعليمات في الترتيب (٦) و ظروف العمل وطبيعته في الترتيب (٧) .

• **ثانياً : الترتيب العام لمجالات الرضا الوظيفي لمعلمات الروضة في الروضات الخاصة :**

علاقة المعلمة مع الأطفال في الروضة في الترتيب (١) و المكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع في الترتيب (٢) و علاقة المعلمة مع الإدارة وزملاء العمل في الترتيب (٣) الإشراف والتدريب المهني في الترتيب (٤) و الرواتب والحوافز في الترتيب (٥) والقوانين والأنظمة والتعليمات في الترتيب (٦) و ظروف العمل وطبيعته في الترتيب (٧) .

• مناقشة النتائج والتوصيات :

- « ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال اللاتي يعملن في الروضات الحكومية ؟
- « ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال اللاتي يعملن في الروضات الخاصة ؟
- « هل يختلف مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمات باختلاف نوع الروضات الحكومية أم خاصة ؟
- « ما ترتيب مجالات الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال العاملات في الروضات الحكومية والخاصة من وجهة نظرهن ؟

جاءت نتيجة السؤال الأول في هذه الدراسة لتدل بشكل واضح على ارتفاع معدلات الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال اللاتي يعملن في الروضات الحكومية ومعلمات رياض الأطفال اللاتي يعملن في الروضات الخاصة على البعد الكلي لمقياس الرضا الوظيفي وعلى ٦ من ٧ أبعاد للمعلمات في الروضات الحكومية و ٥ من ٧ أبعاد للمعلمات في الروضات الخاصة وتفسر هذه النتيجة على ضوء النظريات والدراسات المرتبطة بالرضا الوظيفي .

فقد أشارت بعض النظريات إلى أن هناك عوامل رئيسة إذا تم تحقيقها فإنها تؤدي إلى رفع مستويات الرضا ورفع الروح المعنوية بشكل عام ، ومن أهم هذه العوامل الرواتب وظروف العمل فأصحاب نظرية الإدارة العلمية التي نادى بها تايلور (Taylor) ومن وافقه في ذلك يقولون : أن الأجور والمكافآت المادية من أهم العوامل التي تؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي عند العاملين ثم جاءت بعد ذلك حركة العلاقات الإنسانية التي نادى بها إلتون مايو (Mayo Elton) التي أكدت أن الظروف المحيطة بالعمل والعلاقات الإنسانية من أهم العوامل التي تؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي .

وجاء في نظرية ماسلو وفق ما ذكره (محمد التويجري ، ١٩٨٩) من أن إشباع حاجات الموظف لا يؤدي إلى زيادة إنتاجيته وتحسين مستوى أدائه فحسب ، بل يؤدي أيضا إلى رفع معنوياته

وكذلك ذكر صبري المشار إليه في (أنور شلول ، ١٩٩٩) : أن الرضا الوظيفي لدى العاملين يتأثر بحجم الاشباعات التي يوفرها لهم العمل ، وتنعكس آثار هذا الرضا على العمل ، وعلى المؤسسات التي يعملون فيها ، ويتمثل ذلك بالمشاعر الايجابية التي يحملها العاملون تجاه أعمالهم ومؤسساتهم .

وذكر (أحمد عاشور ، ١٩٨٦) أن نموذج برتر ولولر (Lawler&Porter)

يوضح أن الرضا الوظيفي يتحدد في ضوء ما يحصل عليه الفرد الأجر د ، وما تحققه هذه العوائد من اشباعات ، وإدراكه مدى عدالة هذه العوائد بالمقارنة مع ما يحصل عليه الآخرون ، وذكر كذلك أن الرضا عن العمل يمثل الاشباعات التي يحصل عليها الفرد من وظيفته ، فعندما تكون هذه الوظيفة مصدرا لإشباعات ومنافع عديدة تلبي حاجات الموظف وطموحاته ، فإن رضاه عنها

وارتباطه بها سيزداد . وذكر أن رضا الفرد عن عمله يتأثر بعدد من العوامل أهمها الأجر .

وقد جاء في نتائج هذه الدراسة ودراسات أخرى مثل دراسة هاسرد (Hazard, 1964- Hazard, 1964) أن الراتب والحوافز المادية من أهم العوامل التي تساعد في رفع أو خفض الرضا الوظيفي. وكذلك فقد أشارت الدراسات أن بيئة العمل المتمثلة في البناء المدرسي ونظافته وتهويته وإنارته وكذلك توفر الوسائل المساعدة يساعد على ارتفاع معدل الرضا الوظيفي وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع هذه الدراسات وكذلك اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة بوقلر ورونت (Bogler & Roim, 2001) فيما يتعلق ب نظرة المعلمين إلى مكانة المهنة ، واحترام الذات والاستقلالية في العمل ، تسهم في معظم الرضا الوظيفي لدى المعلمين . إلى ينظر معظمهم إلى أن عملهم في التدريس مهنة رئيسة لحياتهم، كلما كانوا أكثر رضا عن هذه الوظيفة.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسات أخرى في أن الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال في القطاعين الخاص والحكومي لم تختلف وتميز الاثنين بمعاملات رضا وظيفي مرتفع بينما توصلت دراسة (الطعاني والكساسبة، ٢٠٠٥) إلى أن الرضا الوظيفي لمعلمي القطاع الخاص أعلى منه في القطاع الحكومي. واختلفت هذه الدراسة مع دراسة استيفين وآخرون (Stephen & others, 2002) والتي أظهرت النتائج أن المعلمين في القطاع الخاص كانوا أقل رضا من معلمي القطاع الحكومي ، وأنهم كانوا يعانون من ضغط العمل داخل غرفة الصف وخارجها أكثر من معلمي القطاع الحكومي

• التوصيات :

- من خلال ما توصلت إليه هذه الدراسة من النتائج التي توضح درجات الرضا الوظيفي عند معلمات رياض الأطفال في القطاعين الحكومي والخاص، فإن الدراسة توصلت إلى التوصيات التالية:
- « إجراء دراسات مقارنة بين العوامل المادية والعوامل. القيمة ، خاصة الدوافع الدينية في الرضا الوظيفي للمعلمات .
- « تطبيق الدراسة على عينة أكبر على مستوى أشمل وأعم .
- « توفير البيئة المريحة للمعلمات من حيث النظافة والتهوية والإنارة وكل ما يزيد درجات الرضا الوظيفي لديهن.
- « تأمين الراتب الذي يوفى احتياجات المعلمات والعمل على زيادة الرواتب كل فترة نظرا للزيادة المستمرة في الأسعار وغلاء المعيشة.
- « أن يكون التقرير الإشرافي للمعلمات من قبل المشرفين التربويين وصفيًا بعيدا عن إصدار الأحكام.
- « التأكيد على مواصلة برامج تنمية المعلمات مهنيًا وتشجيعهم على مواصلة الدراسات العليا وتقديم التسهيلات والمساندة للوصول إلى أعلى الشهادات مما تصل الخبرة العملية بالدراسة الأكاديمية .
- « تطبيق القوانين والأنظمة بصورة واقعية ، بعيدا عن الروتين والتعقيدات .
- « إعطاء المعلمات جزء من الحرية والمشاركة في اتخاذ القرارات بصورة مناسبة مع إدارة المدرسة .

« سيادة نوع من الألفة والتفاهم بين الإدارة المدرسية والمعلمات .

• المراجع :

- أحمد عاشور (١٩٨٦) " إدارة القوى العاملة - الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي، الدار الجامعية، بيروت - لبنان.
- أنور شلول (١٩٩٩) " الرضا الوظيفي لدى القيادات الإدارية في الجامعات الأردنية الحكومية والأهلية ، والعوامل المؤثرة فيه من وجهة نظرهم (دراسة مقارنة) ، دراسة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الخرطوم - السودان
- بسام على درويش، (٢٠٠٢) إضاءات سياسية أسبوعية "، يوليو، جريدة البيان، دبي - الإمارات.
- شكري السيد أحمد (١٩٩١) " الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات وعلاقته بتأهيلهم العلمي وخبرتهم التدريسية . حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، ٨ ، (١٧) .
- عبد المطلب القريطي (١٩٩٦) " سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم "، دار الفكر العربي، القاهرة
- عبد الوهاب الكساسبة (٢٠٠٥) " الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة والعوامل المؤثرة فيه (دراسة مقارنة) المجلة الأردنية في العلوم التربوية ١ (٢) : ١٨٩ - ٢٠٠
- فرج طريف شوقي (٢٠٠٠) " السلوك القيادي والفعالية الإدارية " وائل للنشر، عمان.
- محمد التويجري (١٩٨٩) " أهمية أولويات حاجات ماسلو للتدرج الهرمي للموظفين في الشركات والمؤسسات في المملكة العربية السعودية ، المجلة العربية للإدارة، ٣ (١) : ١٣٩-١١٧
- محمد حناوي (١٩٨٩) " السلوك التنظيمي "، المكتب العربي الحديث ١٢، (٤٠) : القاهرة
- محمد الرئيلي (٢٠٠٦) " الرضا الوظيفي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية "، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل ، العلوم الإنسانية والإدارية ١ ، (٧) ، المملكة العربية السعودية .
- محمد العديلي (١٩٩٥) " السلوك الإنساني والتنظيمي منظور كلى مقارن "، معهد الإدارة العامة ، الرياض - السعودية.
- محمد خليل عيسى الشوامرة (٢٠٠٧) "مستوى الرضا المهني لدى معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدارس نور الهدى التطبيقية في بلدة بيتونيا" ، رسالة ماجستير، جامعة القدس المفتوحة ، غزة - فلسطين .
- محمد غازي الدسوقي (٢٠١١) "العوامل المسهمة في الرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال ودلائله التنبؤية في استعداد الطفل للمدرسة "، المجلة المصرية للدراسات النفسية ٧١ (٢١) : ٤٢٧ - ٤٨٥
- مجيد مصطفى منصور (٢٠١٠) " درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية في فلسطين " ، مجلة جامعة الأزهر بغزة ، سلسلة العلوم الإنسانية ، ١٢ (١)
- نواف عبدالله جدعان المدهرش الرئيلي (٢٠٠١) " الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمنطقة الحدود الشمالية (دراسة ميدانية) " رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الملك عبد العزيز.
- هدى محمد الناشف (١٩٩٥) " رياض الأطفال "، دار الفكر العربي، القاهرة.
- Ahsan , N., Abdullah , Z, Fie , D.& Alam , S (2009) " Study of job satisfaction among University staff in Malaysia: Empirical study, European journal of social sciences ,v(8) N(1)
- Bogler& Ronit. (2001) " Reassessing the behavior of principals as a multiple-factor in teacher's job satisfaction". Annual meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, April, p19-23

- Goberly, B.M (2004)"Faculty Satisfaction and organization commitmen with industry. University research Ph. D Dissertation- North Carolina State University (on line) www.Lip.ncsv.edu/theses.com
- 20- Ebro Keya (1995) "Job Satisfaction of the Librarians in the Developing Countries", New York: Hacettepe University: Department of library and information science."
- 21-Hebe Ibrahim , Owaied Al Mashaan (2004) " Job Stress and item Relation With Type A , Locus of Control ", Arabic Studies in Psychology ,v(3) , N(2), Apr , p5-32
- 22-Hill, E.A, (2004)" The impact self-Role congruence Lenth on service, job satisfaction and organizational commitment on Propensity to Leave, Disserta on Abstracts internal onal, v (45), N (1), 94-A.
- 23-Luthan, F. (1992)"Organizational Behavior, 6 the Edition, McGraw-Hill. WC.
- 24-Madera,E.K,(2006)"Study of some of the factors Associated with job satisfaction /Dissertation Abstract International ,v(34) ,N(2),p475-A.
- 25-Manceil Anqus, Joseph (1993)" Principal Instructional Management and its Relation to Teacher job Satisfaction", Dai V (53), N (11), p3758.
- 26-Jones, R, Sloane, L. (2009) "Regional differences in job satisfaction .Applied economics (41), N (8).
- 27- Singh, N. (2002)"Human relations and organizational behavior. New Delhi, Deep and Deep publications put. It.
- 28-Steel, B, (1989)" An Analysis of teacher- moral in selected. Elementary schools which have experienced Enrollment". Declines DAI-V (49), N (10), P 2888
- 29- Stephen & Friends (2002)" Differences in job Satisfaction Between General Education and Special Education Teacher Remedial& Special Education ", V(23),N(5) ,P258 .
- 30-Tharrington, Donnie, Everetle (1993)"Perceived principal Leaderships Behavior and Reported Teacher job Satisfaction (Leadership behavior) Data (53), N (7), p 2198
- <http://www.hamdaneducation.com/arabic/EPeJdocs/doc4.htm>



البحث الخامس :

” المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لدى
الطلاب المعلمين بكلية المعلمين جامعة الملك سعود ”

إعداد :

د / هشام بركات بشر حسين

أستاذ تعليم الرياضيات المشارك

كلية المعلمين جامعة الملك سعود

" المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لدى الطلاب المعلمين بكلية المعلمين جامعة الملك سعود "

د / هشام بركات بشر حسين

• مستخلص الدراسة :

يعد المعلم الجيد العنصر المؤثر في المنظومة التعليمية، ويتوقف نجاحها وفشلها على جودة إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة، فالمعلم وحده من يتحمل مسئولية جعل المعارف والمهارات مفهومة لطلابه. لذا نحتاج لبذل جهد أكبر في إعداد وتقييم أداء المعلمين في جميع المستويات قبل الخدمة وأثناءها، وإعطاؤهم التقدير الذي يستحقونه. والتحقق دائما من أن جميع معلمي الرياضيات يعرفون الرياضيات والمعرفة التربوية اللازمة لتدريس موضوعاتها ويهدف البحث الحالي إلى استكشاف المعرفة الرياضية (المرتبطة بالأعداد والعمليات) لدى الطلاب المعلمين بما يحدد تمكنهم من المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. واستخدمت الدراسة مقياس المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس في المرحلة الابتدائية في مجال الأعداد والعمليات، وكانت مجموعة البحث (٢٤) طالبا في المستوى الثامن والأخير بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود. ، واستخدم البحث معالجات إحصائية مناسبة. وأظهرت نتائج البحث مستويات تمكن عينة البحث من المعرفة الرياضية. وقدمت مجموعة من التوصيات والمقترحات.

" The Mathematical Knowledge for Teaching Mathematics in students Teachers at Teachers' King Saud University "

Abstract

The accomplished teacher is an important element in the educational system, and It's success or it's failure depends on the quality of teacher Education whether in pre-service or in-service. The teacher alone bears the responsibility to make the understanding of knowledge and skills for his students. So we need to do our best in the preparation and evaluation the teachers' performance at all levels. And given the recognition they deserve. It should always check that all mathematics teachers have Content Knowledge and pedagogical knowledge which necessary to teach mathematics. This research aims to explore students teachers' mathematical knowledge for teaching mathematics. The study used a measure of mathematical knowledge for teaching mathematics at the elementary level in the field of numbers and operations. The sample was (24) students teachers in the eighth and final level at Teachers College, King Saud University. Suitable Statistical treatment was used. The results revealed the mathematical knowledge levels of the research sample. Recommendations and suggestions are presented.

• مقدمة :

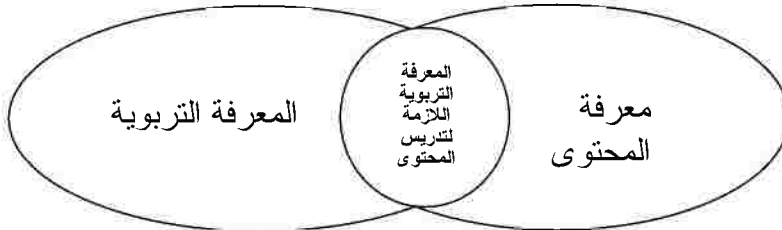
تتفق الأدبيات التربوية على أهمية دور المعلم في التدريس، وأنه العامل الحاكم في نجاح عمليتي التدريس والتعلم أو فشلهما، حيث تتوقف كفاءة المعلم إلى حد كبير على معارفه ومهاراته في التدريس، وأصبح السؤال "ما الذي يجعل شخص ما معلما جيدا؟" مطروحا للنقاش لدى المهتمين بإعداد المعلم

وتنميته المهنية، ونجد أن شولمان (Lee Shulman, 1983) افترض أن المعلم الجيد يمثل عنصراً أساسياً في نجاح الإنسان في أي مهنة كانت، وأن الحواسيب الآلية ولن تحل محل المعلم، ولن تستطيع الأنظمة التلفزيونية أن تستنسخ المعلمين وتوزعهم على الفصول، ولن تسيطر عليهم الدروس المكتوبة أو تتحكم فيهم، ولن يستطيع أحد تجاوزهم. ورغم أن الباحثين يقومون بدور إيجابي في المجتمع، إلا أن المعلمين وحدهم هم من يتحملون مسئولية جعل المعارف والمهارات مفهومة للآخرين، ولتحقيق أقصى استفادة من النظام التعليمي؛ فنحتاج إلى القيام بعمل أفضل في إعداد وتقييم أداء المعلمين في جميع المستويات وإعطاؤهم التقدير الذي يستحقونه. (Shulman, 1983, p504).

في العام ١٩٨٦ أشار شولمان (Shulman, 1986) أن التأكيد على معرفة المعلم بالمحتوى ومعرفة طرق التدريس يعاملان كما أن أحدهما بديل للآخر. في حين أنه ينبغي على برامج إعداد المعلم أن تدمج بين مجالي المعرفة. ولتأكيد هذا التمييز بين المجالين، فقد قدم لأول مرة مفهوم المعرفة التربوية اللازمة لتدريس المحتوى (Pedagogical Content Knowledge (PCK) والتي تتضمن مفاهيم أساسيين هما المعرفة التربوية (المعرفة بطرق التدريس) pedagogical knowledge (PK) والمعرفة بالمحتوى (Content Knowledge (CK). وكان توصيفه الأولي لمعرفة المعلم يتضمن معرفة المنهج ومعرفة السياق التربوي. وهكذا تختص المعرفة التربوية بـ "كيف يتم التدريس"، والتي تكتسب من خلال دراسة المقررات التربوية والخبرة الشخصية، وعلى الجانب الآخر معرفة المحتوى تختص بـ "ما الذي يتم تدريسه" وهي تختلف عن المعرفة التربوية العامة أو معرفة خبير التخصص العلمي.

ووفقاً لرؤية شولمان (Shulman, 1986) فإن المعرفة التربوية اللازمة لتدريس المحتوى هي شكل المعرفة الإجرائية التي يستخدمها المعلمين لتوجيه أدائهم في بيئة الصف الدراسي. وهذا الشكل من المعرفة الإجرائية يستلزم ضمن أمور أخرى ما يلي: (أ) كيفية تنظيم وتقديم المحتوى الأكاديمي ليتم تدريسه بشكل مباشر للطلاب. (ب) معرفة المفاهيم الشائعة والتصورات البديلة (المفاهيم الخاطئة) والصعوبات التي قد يواجهها الطلاب عند تعلم محتوى محدد. (ج) معرفة استراتيجيات تدريس محددة يمكن استخدامها لتحديد احتياجات تعلم الطلاب في ظروف صف دراسي محدد.

ويمكن توضيح مفهوم شولمان Shulman بالشكل التالي:



شكل (١) يوضح ارتباط المعرفة التربوية اللازمة لتدريس المحتوى بمعرفة المحتوى والمعرفة التربوية

ويرى روان وزملاؤه (Rowan et al., 2001) أنه وفقاً لرؤية شولمان (Shulman, 1986) فإن المعرفة التربوية اللازمة لتدريس المحتوى تبنى على أشكال أخرى من المعرفة المهنية، وبالتالي تصبح عنصراً أساسياً وحاسماً في القاعدة المعرفية للتدريس. (Rowan et al., 2001. p. 2). ويلاحظ أن المعرفة التربوية اللازمة لتدريس المحتوى تهتم بتقديم وصياغة المفاهيم، والأساليب التربوية، ومعرفة مصدر صعوبة أو سهولة تعلم المفاهيم، وتحديد المعرفة السابقة لدى التلاميذ، ونظريات المعرفة. وتتضمن "مالذي يأتي به الطلاب" للموقف التعليمي، أو ما يسهل أو يعيق أداء مهمة تعلم معطاة للطلاب. وهذا يتضمن استراتيجيات الطلاب، والمفاهيم السابقة لديهم، والتصورات البديلة عن مجال معرفي محدد.

كذلك تدمج المعرفة التربوية اللازمة لتدريس المحتوى بين المحتوى وطرق التدريس لتوضيح كيفية تنظيم جوانب محددة من الموضوع الدراسي، وتكييفها، وتقديمها للطلاب. ويعتقد شولمان (Shulman, 1986, p. 9) بأنه رغم أهمية امتلاك المعرفة بالمحتوى والمعرفة بالاستراتيجيات العامة إلا أنه لا يكفي لإيجاد المعلم الجيد. ولوصف الأساليب المركبة التي يتبعها المعلمين لتحضير تدريس درس محدد، فإنها توصف بأنها مثل "المعرفة التربوية اللازمة لتدريس المحتوى" ومعرفة المحتوى التي تتواءم مع عمليات التدريس، ومن ضمنها أساليب تنظيم وتقديم الموضوع الدراسي بما يجعله مفهوماً للجميع. وأنه إذا أراد المعلمين أن يكونوا ناجحين فينبغي عليهم مواجهة قضايا المحتوى وطرق التدريس معاً من خلال فهم جوانب المحتوى وكيفية تدريسها. (Shulman, 1986, p. 9).

وهكذا يأتي في قلب المعرفة التربوية اللازمة لتدريس المحتوى كيفية جعل المحتوى قابل للتدريس، وهذا يحدث عندما يفهم المعلم موضوع المحتوى الدراسي، ويجد أساليب متنوعة لتقديمه للطلاب وجعله في متناول المتعلمين وقدراتهم.

وبعد أن قدم شولمان (Shulman, 1986) مفهوم "المعرفة التربوية اللازمة لتدريس المحتوى"؛ حظي المجال باهتمام عدد من الباحثين، حيث عمل بعضهم على توسيع المفهوم وتوضيحه، وأيضاً واجه نقداً كثيراً، ومن هذه البحوث: Wilson, Shulman, & Richert (1987); Hewson and Hewson (1988); Grossman (1990); Cochran, K.F et al (1993); Anderson and Mitchner (1994); Ball, D.(1996); Ball, D. L. & Wilson, S. W.(1996); van Driel, Verloop, & De Vos (1998); Ma, L (1999); Hume and Berry (2010); وانطلقت مئات البحوث حول العالم عن معرفة المعلم ودورها في تعلم الطلاب، وخاصة في جامعة ميتشجان التي اهتم قسم الرياضيات فيها بالموضوع وعكفوا على تطويره وإعداد اختبارات معيارية في جميع جوانبه.

وأيضاً حظي مفهوم "المعرفة التربوية اللازمة لتدريس المحتوى" باهتمام العديد من المنظمات المهنية ومنها الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم (NSTA, 1999)، والمجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم (NCATE, 1997)، حيث أكدت هذه المنظمات على قيمة "المعرفة التربوية اللازمة لتدريس المحتوى" في

برامج اعداد المعلم وبرامج التنمية المهنية. كذلك عند تحليل الكتاب المرجع لاعداد المعلم: اعداد قاعدة معرفية لاعداد المعلم (Murray, 1996) يلاحظ أن شولمان Shulman أتى كرايع أعلى مؤلف في الاستشهادات من قرابة ١٥٠٠ مؤلف مدرجين في فهرس الأسماء بالكتاب من خلال الاستشهاد به لمفهوم "المعرفة التربوية اللازمة لتدريس المحتوى".

ويذكر (مسفر السلولي، ٢٠١٣) أن الدراسات التربوية في السنوات الأخيرة اتجهت إلى دراسة مدى المعرفة الرياضية المتعلقة بالمحتوى (Mathematical Content Knowledge) لدى المعلمين. وينبع هذا الاهتمام من مجموعة من الافتراضات التي ترى أنه كلما زادت المعرفة الرياضية كلما زادت قدرة المعلمين على تقديم مواقف رياضية ضمن سياقات مألوفة للطلاب، وزادت قدرتهم على ربط المسائل الرياضية بالمعرفة السابقة للطلاب. فالعلمون الذين يفهمون التمثيلات المتنوعة للمفاهيم الرياضية مثلاً تزيد قدرتهم على استخدام هذه التمثيلات في تعميق فهم الطلاب لهذه المفاهيم. (مسفر السلولي، ٢٠١٣، ص ٤)

ويشير (مسفر السلولي، ٢٠١٣) أن العديد من الدراسات التربوية أشارت إلى أن مدى تمكن المعلم من المعرفة الرياضية يؤثر بشكل واضح في تقييمه لطلابه؛ وأن المعلمين الذين يمتلكون معرفة عميقة بالمحتوى الرياضي يقدمون لطلابهم مسائل رياضية متنوعة تقيس مدى فهم طلابهم للأفكار الرياضية، ومدى قدرتهم على الربط بين هذه الأفكار، بينما يضع المعلمون ذوي المعرفة المحدودة بالمحتوى طلابهم في دائرة ضيقة من المسائل المعدة بشكل جاهز للعمليات الإجرائية التي تعلمها الطالب وحفظها، فالطلاب لا يستطيعون التعامل مع المسألة عند تغير صيغة السؤال أو الفكرة أو إعادة ترتيب العبارات، لأن الفهم هنا يخذلهم. (مسفر السلولي، ٢٠١٣، ص ٥).

ويشير (خالد خشان، ٢٠١٣) أن هناك دراسات صنفت المعرفة الرياضية إلى نوعين أساسيين من المعارف: معرفة مفاهيمية Conceptual Knowledge ومعرفة إجرائية Procedural Knowledge، حيث تتكون المعرفة المفاهيمية من مجموعة علاقات تنشأ داخليا وترتبط هذه العلاقات مع الأفكار الموجودة مسبقاً، وتتضمن المعرفة المفاهيمية فهم الأفكار الرياضية والإجراءات ومعرفة الحقائق الأساسية في الحساب، ويمتلك الطلاب المعرفة المفاهيمية عندما يكونوا قادرين على تحديد وتطبيق المبادئ، و يعرفون ويطبقون الحقائق والمصطلحات، وقادرين على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم المختلفة. (خالد خشان وآخرون، ٢٠١٣، ص ٤).

ويرى (Schneider & Stern, 2010) أن المعرفة المفاهيمية هي المعرفة العامة والمجردة للمبادئ المحورية والعلاقات المتداخلة فيما بينها. ويرى (Byrnes & Wasik, 1991) أن المعرفة المفاهيمية هي المعرفة العميقة للمفاهيم والمبادئ ومعرفة العلاقات المتداخلة فيما بينها في مجال معين، ويتم تخزينها في الذاكرة على شكل شبكة مترابطة أو مخطط هرمي. أما المعرفة الإجرائية فتعبر عن المهارة في تنفيذ الإجراءات بشكل مرن ودقيق وفعال وعلى نحو ملائم

ويرى (Rittle-Johnson, B., Siegler, R., & Alibali, M., 2001) أن المعرفة الإجرائية تتضمن معرفة الإجراءات والخطوات التي تمكننا من الوصول إلى أهداف محددة ، وهي تساعد الناس على حل المشكلات بسرعة وفعاليتها لأنها تكتسب الصبغة الروتينية.

أيضا يشير (رضا مسعد، ٢٠٠٦) للمعرفة الرياضية باعتبارها أحد أبعاد القوة الرياضية، حيث يرى القوة الرياضية أحد مداخل تقييم تعلم التلاميذ للرياضيات. وأن القوة الرياضية تتضمن ثلاث مستويات من المعرفة: المعرفة المفاهيمية، والمعرفة الإجرائية، وحل المشكلات وما وراء المعرفة، وثلاث عمليات رياضية هي التواصل، والترابط، والاستدلال. وتغطي القوة الرياضية ثلاث أبعاد رئيسة عند تقييم تعلم التلاميذ هي المحتوى والمعرفة الرياضية والعمليات الرياضية. ويحدد أن المعرفة الرياضية تشمل ثلاثة أنواع من المعارف والخبرات هي: المعرفة المفاهيمية، المعرفة الإجرائية، وما وراء المعرفة وتشمل قدرة التلميذ على تنظيم تفكيره وتوجيهه وتعديل المسارات المعرفية والفكرية، بالإضافة إلى الخبرات المرتبطة بحل المشكلات.

• الدراسات والبحوث السابقة :

تنوعت الدراسات التي تناولت المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس الرياضيات من حيث تناول معرفة المحتوى أو المعرفة التربوية اللازمة لتدريس المحتوى وتقسيماتهم الفرعية، فنجد دراسة لي شولمان (Shulman, Lee S. (1986) وهي الدراسة الأم لهذا الاتجاه كانت بعنوان: أولئك الذين يفهمون: نمو المعرفة من خلال التدريس، حيث قدم فيها نظرة شاملة لإعداد المعلم، وتوصل إلى أن التمييز بين المعرفة وأصول التدريس يرتبط بالتطورات الحديثة. وناقش عدة أنماط لمعرفة المعلم (المحتوى، المحتوى التربوي ، والاستراتيجيات) ، وأشكال المعرفة (المقترحة، الحالة، والإستراتيجية). ودعا إلى تطوير الامتحانات المهنية وبرامج إعداد المعلم القائمة على البحث العلمي.

وفي العام التالي قدم شولمان (Shulman, L., 1987) دراسة بعنوان المعرفة والتدريس: أساسيات التغيير الجديد، ولقد بنى شولمان أسس تطوير التدريس على فكرة أن التدريس يدعم الفهم والاستدلال والتأمل وتحويل المعرفة. وناقش في دراسته (١) مصادر معرفة التدريس. (٢) تصورات هذه المصادر. (٣) عمليات الاستدلال التربوي والأداء. (٤) إسهامات للسياسة التعليمية والتطوير التربوي.

وقدم (Cochran, K. F. et al, 1993) تعريفاً للمعرفة الرياضية بأنها: "تحويل المحتوى الدراسي ليتم تدريسه يحدث عندما يتأمل المعلم ويفهم المحتوى الدراسي، ويجد أساليب متنوعة لتقديم المعلومات مثل القياسات والتشبيهات والمشكلات والتوضيحات والأنشطة الصفية، وكيف المواد التعليمية لتناسب قدرات الطلاب وطبيعتهم ومعارفهم السابقة، وينسج المواد التعليمية بشكل خاص لهؤلاء الطلاب الذين سيتم تقديمها لهم.

وجاءت دراسة (Ball, D, 2000) عن جسر الممارسات : تداخل المحتوى وطرق التدريس في التدريس والتعلم من أجل التدريس، حيث ناقشت الدراسة الانقسام

الذي كان سائداً بين المحتوى وطرق التدريس في مجال إعداد المعلم، وأن الانقسام أدى إلى وقوف المعلمين وحدهم في مواجهة تحدي دمج معرفة المحتوى الدراسي مع معرفة التدريس في ممارساتهم التدريسية للطلاب. والآن، أصبح هذا إكساب المعلمين القدرة على هذا الدمج بمثابة محور أساسي في إعداد المعلم ليستطيع التدريس لطلابه بكفاءة واقتدار. وقد ناقشت الدراسة ثلاثة من المشكلات الأساسية التي ينبغي حلها لجسر الفجوة وإعداد المعلم الذي يمتلك معرفة المحتوى والمهارات اللازمة لتحقيق تعلم الطلاب. المشكلة الأولى: تحديد المحتوى الذي سيتم تدريسه، المشكلة الثانية: فهم الاحتياجات اللازمة لتقديم هذه المعرفة، المشكلة الثالثة: ما يلزم هذه المعرفة لتقديم في ممارسات تدريسية.

دراسة (Hill, H. et al, 2004) وقد ناقشت هذه الدراسة تصميم وتجريب اختبار لقياس معرفة المحتوى لدى المعلم اللازمة لتدريس رياضيات المرحلة الابتدائية، وصمموا إستبانه مسحية مثلت المعرفة اللازمة لتدريس الرياضيات، وطبقت على مجموعة من المعلمين، وبإجراء التحليل العاملي لنتائج الاستبانه وجدوا أن معرفة المعلم لتدريس رياضيات المرحلة الابتدائية متعددة الأبعاد وتتضمن معرفة موضوعات رياضية متعددة (الأعداد والعمليات والجبر) ومجالات (معرفة المحتوى، ومعرفة التلميذ والمحتوى).

وفي دراسة (Hill, H. , et al , 2005) قدمت دراسة عن أثر المعرفة الرياضية للمعلم اللازمة للتدريس على تحصيل التلاميذ، استخدمت الدراسة عينة مكونة من حيث استخدمت عينة من (n=1190) من الصف الأول لدى (n=334) معلم، ومجموعة من (n=1773) طالب في الصف الثالث، لدى (n=365) معلم، وذلك في مجموعة مدارس عددها (n=115)، وهدفت لاستكشاف كيف تسهم المعرفة الرياضية للمعلم اللازمة للتدريس على تحصيل التلاميذ للرياضيات، واستخدم الباحثون نموذج خطي مختلط وطبق على تلاميذ الصف الأول والثالث الابتدائي لقياس تحصيلهم في الرياضيات خلال عام دراسي كامل. وأشارت النتائج أن المعرفة الرياضية للمعلم اللازمة للتدريس مرتبطة بشكل كبير مع تحصيل التلاميذ للرياضيات مجموعة الدراسة بعد ضبط المتغيرات الأساسية ومنها مستوى المعلم والتلاميذ. وتوافقت هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة لديهم في أثر المعرفة الرياضية والمهارات المستخدمة في تدريس الرياضيات، وتدعم هذه النتائج مبادرات صانعي السياسة التعليمية لتطوير تحصيل الطلاب من خلال تحسين المعرفة الرياضية للمعلم.

وهدفت دراسة (Hill, H., 2007) لاستكشاف المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس لدى معلمي المرحلة المتوسطة، وعلاقتها بأنواع المعرفة، والإعداد الأكاديمي للمعلم، ونوع الشهادة الحاصل عليها المعلم، وخبرة المعلم، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للتلاميذ، واستخدمت الدراسة اختبار لقياس المعرفة الرياضية طبق على مجموعة متنوعة من المعلمين على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية، وأشارت النتائج إلى ارتفاع المعرفة الرياضية لدى المعلم كلما ارتفع إعداده الأكاديمي وزادت خبرته التدريسية واقترب تخصص شهادة المؤهل الجامعي من التدريس، دون الارتباط بمستوى التلاميذ الاجتماعي الاقتصادي.

وقدم توصيات تفيد صناع السياسة التعليمية والمخططين لتطبيق مبادرة "لن يضار طفل No Child Left Behind"

دراسة (Charalambous, C. Y., 2008) بحثت هذه الدراسة العلاقة بين معرفة المعلم والأداء التدريسي. وتستكشف العلاقة بين المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس (MKT) لدى الطلاب المعلمين وأدائهم في خمس ممارسات تدريس تؤدي إنشاء بيئات تعلم غنية رياضياً ومثيرة للتحدي العقلي في نفس الوقت. وكانت محاور الدراسة: (١) تحدد إن كان هناك علاقة بين المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس بالنسبة للمعلمين قبل الخدمة وأدائهم التدريسي؛ (٢) تستكشف إلى أي مدى تتوسط هذه العلاقة من خلال عوامل معتقدات المعلمين قبل الخدمة وسمات الخلفية الثقافية؛ (٣) تكشف الطرق التي تتضح فيها المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس في الأداء التدريسي للمعلمين قبل الخدمة. استخدمت الدراسة عينة من (٢٠) طالب معلم. واختبار قياس المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس لدى الطلاب المعلمين. وقد عقدت لقاءات تدريس مصغر، وتم عمل استطلاع (لقياس معتقدات أفراد العينة وسمات الخلفية المعرفية لهم). وأشارت نتائج الدراسة أن المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس لدى الطلاب المعلمين تدعم نشاطاتهم في تهيئة بيئات تعلم ثرية ومتحدية لتعلم الطلاب، وتساعدهم في التأكيد على مغزى الإجراءات الرياضية.

وتعد دراسة ديورا بل (Ball, D. L. et al, 2008) من الدراسات الأساسية المتطورة في مجال دراسة معرفة المعلم اللازمة للتدريس، سواء (المعرفة التربوية اللازمة لتدريس المحتوى، أو معرفة المحتوى الرياضي)، حيث قدم الباحثين في هذه الدراسة نظرية قائمة على الممارسات عن معرفة المحتوى اللازمة للتدريس، واعتمدوا في عملهم على مفهوم شولمان (Shulman's (1986 عن المعرفة التربوية اللازمة لتدريس المحتوى. وذلك كتطوير نظري وتحليل وتحقيق واختبار تجريبي لمفهوم شولمان عن المعرفة التربوية اللازمة لتدريس المحتوى. هدفت الدراسة إلى استقصاء طبيعة معرفة محتوى المادة الدراسية الموجه مهنيًا من خلال دراسة تدريس الرياضيات الفعلي وتحديد معرفة المحتوى الرياضي اللازمة للتدريس في ضوء تحليل المشكلات الرياضية الناشئة خلال التدريس. وبالتزامن مع ذلك، تم تطوير أداة لقياس المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس. وميزت الدراسة مجالات فرعية بداخل مجال المعرفة التربوية اللازمة لتدريس المحتوى (معرفة المحتوى والتلميذ، ومعرفة المحتوى والتدريس)، والمعرفة الخاصة بالمحتوى الرياضي: (معرفة خاصة لتدريس محتوى محدد، والمعرفة العامة للمحتوى) التي يحتاجها المعلمين وغيرهم من العامة على حد سواء. وخلصت الدراسة لمناقشة الخطوات المستقبلية اللازمة لتطوير نظرية مشوقة في هذا المجال.

وقد أوضحت هذه الدراسة بيان المجالات الفرعية للمعرفة الرياضية اللازمة للتدريس حيث قسم (المعرفة التربوية اللازمة لتدريس المحتوى) إلى ثلاثة مجالات فرعية، وقسم (معرفة المحتوى الرياضي) إلى ثلاثة مجالات، وبذلك نتجت ستة مجالات فرعية هي:

« المعرفة الشائعة للمحتوى (Common Content Knowledge): المعرفة الرياضية والمهارة المستخدمة في سياقات خارج التدريس، مثل معرفة آلية خوارزمية ضرب عددين معا

« المعرفة الخاصة للمحتوى (Specialized Content Knowledge): المعرفة الرياضية والمهارة المستخدمة في التدريس فقط، مثل معرفة خوارزمية ضرب عددين وعلاقتها بالقيمة المكانية وخاصة التوزيع.

« المعرفة الأفقية للمحتوى (Horizon Content Knowledge) معرفة كيفية ارتباط الموضوعات الرياضية ببعضها البعض عبر الرياضيات المتضمنة في المنهج. مثال: معرفة كيف ترتبط خوارزمية ضرب عددين بضرب كثيرتي حدود.

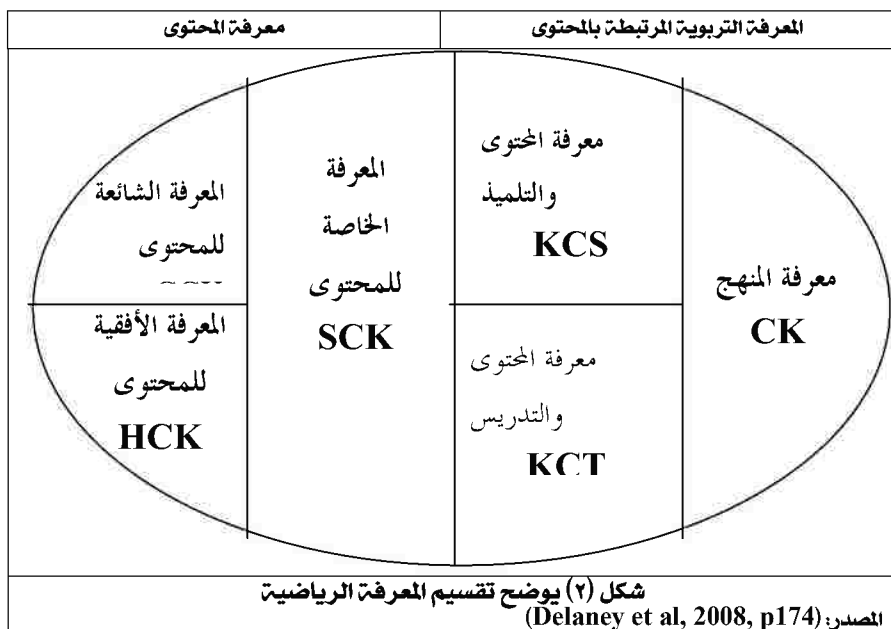
« معرفة المحتوى والتلميذ (Knowledge of Content and Students) المعرفة التي تجمع معرفة التلميذ ومعرفة الرياضيات، فينبغي على المعلمين توقع ما الذي يحتمل أن يفكر فيه التلميذ وما الذي سيكون مريكا لهم. مثال: عند ضرب عددين فربما يخطئ التلميذ في عدم الانتقال بشكل مناسب لإضافة المفهوم.

« معرفة المحتوى والتدريس (Knowledge of Content and Teaching) المعرفة التي تجمع بين معرفة التدريس ومعرفة الرياضيات، حيث أن معظم المهام الرياضية للتدريس تتطلب معرفة رياضية بتصميم التدريس. مثال: عند ضرب عددين؛ معرفة أي إستراتيجية تدريس تكون مناسبة للاستخدام لتعلم الطلاب كيف ولماذا ينقلون المصطلحات إلى تعلمهم بشكل مناسب.

« معرفة المحتوى والمنهج (Knowledge of Content and Curriculum) يمثل بمجموعة كاملة من البرامج المصممة لتدريس مواد وموضوعات في مستوى محدد، ومجموعة متنوعة من المواد التعليمية المتاحة لهذه البرامج، ومجموعة من السمات والخصائص التي تعمل كمؤشرات وموانع للاستخدام مع منهج أو مواد برنامج محدد في ظروف محددة. مثال: معرفة المواد التعليمية المتاحة لتدريس وتعلم ضرب عددين، وما المدخل الذي ستأخذه هذه المواد، وما فاعليتها.

والشكل التالي يوضح تقسيم المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس وفقاً لرؤية ديبيورا بل وزملاؤها (٢٠٠٨):

وهذا التقسيم الذي أنتجته دراسات جامعة ميتشجان، يتم قياسه ببطارية الاختبارات المعدة لقياس المعرفة الرياضية للمعلم اللازمة لتدريس الرياضيات تم مواظمتها لتستخدم في عدة ثقافات منها دراسة (Delaney, S. et al, 2008) عن تكييف المقياس الأمريكي للمعرفة الرياضية اللازمة للتدريس ليتم استخدامه في أيرلندا، وبعد تحليل المحتوى الدراسي وتطبيق المقياس وجده ملائماً للهدف الذي وضع من أجله.



هدفت دراسة (Ng, D. 2009) استقصاء المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس (MKT) في أندونيسيا، خاصة في محتوى مادة الهندسة. وطبقت مقاييس النسخة المترجمة للمعرفة الرياضية التي طورها مشروع تعلم الرياضيات من أجل التدريس بجامعة ميتشجان، وكانت عينة البحث (٢١٠) معلم رياضيات بالمرحلة الابتدائية والتعليم المتوسط، وأشارت النتائج إلى وجود مستويات منخفضة من التمكن في المعرفة الرياضية لدى المعلمين، وأنهم بحاجة أن تتضمن برامج التنمية المهنية تدريبهم على هذه المعارف.

وجاءت دراسة (Gleason, J. 2010) عن ثبات أداة قياس معرفة المحتوى اللازمة لتدريس الرياضيات للطلاب المعلمين قبل الخدمة. حيث استخدم أداة قياس معرفة المحتوى اللازمة لتدريس الرياضيات التي دورها مشروع "تطوير التدريس وتعلم الرياضيات من أجل التدريس" بجامعة ميتشجان لقياس معرفة الرياضية للمعلم اللازمة لتدريس الرياضيات، وهذه الأداة تستخدم الآن على مستوى العالم في تقييم وبرامج التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات أثناء الخدمة في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، وتم حساب ثبات الأداة وصلاحياتها لأول مرة على معلمي الرياضيات قبل الخدمة، بتطبيقها خلال أربعة فصول دراسية على مجموعة من (٤٢٤) طالب من قسم الرياضيات بجامعة ألاباما The University of Alabama، وتم التوصل إلى ثبات الأداة عند التطبيق على الطلاب المعلمين مثلما هو الحال عند التطبيق على معلمي الرياضيات أثناء الخدمة.

وقدمت (Thanheiser, E. et al, 2010) دراسة عن تطوير المعرفة الرياضية للمحتوى اللازمة لتدريس رياضيات المرحلة الابتدائية، واستخدموا ثلاث

تصميمات أساسية لتطوير المعرفة الرياضية للمحتوى اللازمة لتدريس رياضيات المرحلة الابتدائية لدى مجموعة من الطلاب المعلمين قبل الخدمة قبل وبعد دراستهم لمقررات الرياضيات وطرق التدريس بالجامعة. (١) البناء على المفاهيم الحالية، (٢) نمذجة التدريس للفهم، (٣) التركيز على الربط بين معرفة المحتوى وباقي أنواع المعرفة. وقدموا نماذج اختباريه عن موضوعات (الأعداد الصحيحة، الكسور، الزاوية والمساحة). وأظهرت النتائج تطور المعرفة الرياضية للمحتوى اللازمة لتدريس رياضيات المرحلة الابتدائية في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي وعزوا النتائج إلى المقررات الجامعية التي درسها الطلاب خلال الفصل الدراسي.

وجاءت دراسة (Sleep, L. & Eskelson, S. L., 2012) عن المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس (MKT) ومواد المنهج في دروس الكسور، حيث هدفت الدراسة إلى استكشاف إسهام المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس (MKT) ومواد المنهج في جودة تدريس الرياضيات من خلال مقارنة دروس الكسور لاثنتين من المعلمين مختلفين في مستوى المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس (MKT)، ووجدت الدراسة أن إطار المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس (MKT) يدعم دقة المعلمين في استخدام اللغة الرياضية ومنع الأخطاء، وأن مواد المنهج وفرت سياق ثري لتدريس الرياضيات. كذلك فإن توجيه المعلمين نحو الرياضيات وتدريس الرياضيات وأهدافهم من تعلم التلاميذ أسهم في زيادة فاعلية استخدامهم لمواد المنهج الدراسي وإشراك التلاميذ في أنشطة رياضيات ثرية ودعم مشاركة التلاميذ في تطوير أنشطة الرياضيات. ورغم هذه النتائج الإيجابية في دعم المعلمين وإثراء سياق تدريس الكسور للتلاميذ وتوضيح أن هناك طرق متعددة للحل؛ فإن إطار المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس (MKT) يحتاج إلى الاستخدام الإيجابي لهذه العناصر في التدريس، وتخلص الدراسة إلى أن هناك جوانب تطورت في أداء المعلمين والمتعلمين تعود لاستخدام إطار المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس (MKT).

وكانت دراسة (Kuntze, S., 2012) تستعرض بعض نتائج دراسة تجريبية عن العلاقة بين آراء معلمو الرياضيات عن بيئات الفصل الدراسي، ومعتقداتهم عن المعرفة التربوية اللازمة للتدريس، ومعتقداتهم عن عالمية ممارساتهم التدريسية. وأوضحت النتائج إلى وجود معتقدات للمعلمين عن البنائية المعرفية وآراء مباشرة عن التدريس والتعلم، وعن ثبات القدرات الرياضية للمتعلمين، وأسفرت الدراسة عن وجود أثر لهذه المعتقدات على ممارساتهم التدريسية داخل الفصل كشفها تحليل الدروس المسجلة بالفيديو عن البرهان الهندسي.

وجاءت دراسة (Konig, J. & Blomeke, S., 2012) عن دراسة مقارنة للمعرفة التربوية العامة للطلاب المعلمين ومدى تأثير الخبرات المدرسية عليها. وكانت عينة الدراسة من الطلاب المعلمين في ألمانيا والولايات المتحدة في فترة التدريب الميداني في برنامج إعداد معلم الرياضيات للمرحلة الابتدائية. وكشفت الدراسة عن وجود ثلاثة نماذج للطلاب المعلمين عينة الدراسة هم: النموذج المبادر، النموذج المستقل، والنموذج المتوازن. وكانت نتيجة الطلاب

المعلمين أصحاب النموذج المتوازن أفضل في اختبار المعرفة المفاهيمية وأظهروا أنهم تلقوا فرص تدريبية أفضل من زملائهم أصحاب النموذجين الآخرين.

واستكشفت دراسة (Copur Genetürk, Y., 2012) العلاقات بين المعرفة الرياضية للمعلمين، وممارساتهم التدريسية، والتحصيل الدراسي للطلاب. كما تستخدم آليات لجمع بيانات كمية ونوعية تقييمات معرفة المحتوى، استبيانات، مقابلات، وملاحظات صفية في جمع البيانات من ٢١ معلم و٨٧٣ طالب. وتم ملاحظة أداء ٨ معلمين من العينة وأجريت معهم المقابلات. وقد فحصت الدراسة أثر المعرفة الرياضية للمعلمين على ممارساتهم التدريسية. وعلى مستوى الطالب، استخدمت الدراسة نماذج نمو ثلاثية المستوى لتحليل آثار معرفة المعلمين والممارسات التدريسية على حصول الطلاب على الدرجات. شملت بعض التحليلات أيضا على معتقدات المعلمين عن تدريس وتعلم الرياضيات. وأشارت النتائج إلى أن المعرفة الرياضية للمعلمين قد زادت بشكل كبير، وأدى ذلك إلى إجراء المعلمين لتغيرات هامة في تصميم دروسهم، وجداول الحصص ومدى اتساع خيارات المهام الرياضية المقدمة للطلاب، وجودة بيئة الصف. وعلى الرغم من ذلك، لا ترتبط أيا من المعرفة الرياضية للمعلمين أو جوانب التدريس الأخرى (التدريس الاستقصائي الموجه، نوعية المهام المختارة وبيئة الصف) بتحصيل الطالب للدرجات. وتكشف التحليلات النوعية العلاقة المعقدة بين معرفة المعلمين الرياضية وممارساتهم التدريسية. وتقوم معتقدات المعلمين بدور الوسيط في العلاقة بين معرفة المعلمين الرياضية والممارسات التربوية. وأن المعلمين الذين لديهم معرفة رياضية قوية يميلون إلى التدريس بطرق موجهة نحو الاستكشاف، ويطرحون أسئلة بين زملائهم المعلمين عن الطلاب الذي لديهم معرفة رياضية محدودة محاولين تطويرها.

وهدف دراسة (Welder, R. M. & Simonsen, L.M., 2012) إلى فحص محتوى مقرر الرياضيات لطلاب الجامعة الخاص بمعلمو التعليم الابتدائي. حيث تم قياس معرفة المحتوى لدى عينة الدراسة المشاركين بمقياس المعرفة الرياضية الذي أعدته كل من (Hill, Schilling, & Ball, 2004). وتم استخدام تصميم المجموعة الواحدة مع قياس قبلي بعدي، وأظهر نتائج اختبار ت للمجموعات المترابطة فروق ذات دلالة كبيرة ($p = .000$) في كل من معرفة المحتوى الشائعة والمتخصصة وفي مجالين من مفاهيم الجبر الأساسية (الأعداد والمعادلات، والدوال). وقدمت النتائج دلائل لتنمية فهم الرياضيات بالنسبة للطلاب المعلمين بشكل يتجاوز معرفة المحتوى الشائع ضمن إعدادات المقرر الجامعي.

دراسة (Ng, D., et al, 2012) عن ترجمة وتكييف أدوات قياس المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس الرياضيات في حالي اندونيسيا والنرويج، حيث هدفت الدراسة إلى فحص امكانية استخدام مقاييس جامعة ميتشجان للمعرفة الرياضية بعد ترجمتها، وشملت الدراسة (١) تحديات الاختلافات الثقافية؛ (٢) استخدام اللغة الفنية في المدارس؛ (٣) السياقات الغير قابلة للقياس عبر البلدان؛

٤) استخدام النماذج الرياضية. وأشارت الدراسة إلى صلاحية استخدام المقاييس بعد ترجمتها وتكييفها وفقا لدولتي الدراسة.

وكانت دراسة (Copur-Gencturk, Yasemin, 2013) عن دراسة طويلة لقياس نمو المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس باستخدام أداتي قياس، حيث هدفت الدراسة لتحديد النمو في معرفة المعلم من خلال أشهر أداتي قياس (مقياس تعلم الرياضيات للتدريس LMT، مقياس تشخيص تقييم المعلم في العلوم والرياضيات DTAMS). تم تطبيق الدراسة على مجموعة من (٢٤) معلم وقياس نمو المعرفة الرياضية خلال دراستهم لمقرر (مقرر مدمج لأصول التدريس ومحتوى الرياضيات في الصفوف 8 - K) و (مقرر الرياضيات العامة) وأشارت النتائج إلى وجود نمو كبير في معرفة المعلمين في كل تطبيق لأداتي الدراسة، وكان الأداء الأعلى لمقياس (تعلم الرياضيات للتدريس LMT) في المقرر المدمج، والأداء الأعلى لمقياس (تشخيص تقييم المعلم في العلوم والرياضيات DTAMS) كان في مقرر الرياضيات العامة. وأشارت الأنماط في أداء المعلم فروق موضوعية بين المعارف الرياضية المتخصصة اللازمة للتدريس، والرياضيات اليومية، والمعرفة. وأنها تطورت بشكل كبير من خلال مقرري الدراسة.

أما دراسة (Faulkner, V. N.& Cain, C. R., 2013) فكانت عن تقييم نموذج للتنمية المهنية ينمي المعرفة الرياضية للمحتوى لدى معلمي التربية الخاصة والتعليم العام مع التركيز على الحس العددي. وقد بنيت الدراسة على افتراض بأن أداء التلاميذ في الرياضيات يرتبط بالمعرفة الرياضية لمعلميهم. وقام الباحثان بتصميم برنامج للتنمية المهنية مدته خمسة أيام لتطوير المعرفة الرياضية للمعلم وفهمهم للحس العددي. وأشارت النتائج أنه لا توجد فروق واضحة لأثر برنامج التنمية المهنية في مستوى معرفة المحتوى اللازمة لتدريس الرياضيات (CKTM)، بين معلمي التعليم العام (K-12) ومعلمي التربية الخاصة (K-6). وأشارت النتائج إلى تحقيق المعلمين لكسب واضح الدلالة في المعرفة الرياضية للمحتوى اللازمة لتدريس الرياضيات (MCKTM)، وقدموا مجموعة توصيات للتنمية المهنية لمعلمي الرياضيات.

وكانت دراسة (Kleickmann, T. et al, 2013) عن امتلاك المعلمين لمعرفة المحتوى، والمعرفة التربوية اللازمة لتدريس المحتوى، حيث تم تطبيق اختبار على ٤ مجموعات متنوعة من الطلاب المعلمين في أربع مستويات دراسية في ألمانيا لقياس مستوى معرفة المحتوى والمعرفة التربوية اللازمة لتدريس المحتوى، وقد وجدت الدراسة اختلافات جوهرية في مستوى مجموعات البحث نظرا لاختلاف المستوى الدراسي.

وجاءت دراسة (Youngs, P. & Qian, H., 2013) عن أثر المقررات الجامعية والخبرة الميدانية على المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس (MKT) لدى الطلاب المعلمين في الصين. حيث هدفت الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس لدى الطلاب المعلمين للتدريس والمقررات الأكاديمية ومقررات طرق التدريس التي اجتازوها، وتدريس الطلاب. وكانت مجموعة

البحث (١٠٠ طالب وطالبة) من أربعة كليات لإعداد المعلم في مقاطعة تشجيانغ (Zhejiang) الصينية، منهم (٨٣) طالبة، وتراوحت أعمار الطلاب بين (٢٠ - ٢٥) عام، وقد أشارت نتائج الدراسة أن عينة البحث قد استكملوا (أ) مقررات نظرية الأعداد، والاستدلال الرياضي، مروا (ب) بموضوعات وخبرات تعلم في مقررات طرق تدريس الرياضيات، والمقررات التربوية العامة. (ج) مع ارتباط تدريس المعلمين المبتدئين للطلاب بوجود مستوى عال من المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس لدى هؤلاء المعلمين في الأعداد والعمليات عليها. وأشارت النتائج إلى عدم ارتباط تمكن المعلمين من المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس بعدد المقررات الأكاديمية التي درسوها.

وفي مجال معرفة المحتوى جاءت دراسة (Jóhannsdóttir, B; 2013) عن معرفة المحتوى لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة آيسلندا، حيث هدفت الدراسة إلى استقصاء معرفة المحتوى لدى الطلاب المعلمين، وكانت عينة الدراسة (٣٨) طالبا وطالبة بكلية التربية بجامعة آيسلندا في المرحلة الجامعية ومرحلة الدراسات العليا، قدمت لهم إستبانه وأجريت (١٠) مقابلات شخصية. حيث بنيت الدراسة على عمل ديبورا بل وزملاؤها بجامعة ميتشجان (Delaney, S. et al, 2008)، (Hill, H. C., et al, 2004) وتنقسمهم لمعرفة المحتوى إلى نوعين، (١) المعرفة العامة التي يمتلكها الجميع خارج مهنة التدريس (CCK)، (٢) المعرفة الخاصة المستخدمة في التدريس أي الرياضيات المدرسية (SCK). استخدمت الدراسة إستبانه لتقييم معرفة المحتوى لدى الطلاب المعلمين في موضوعات الأعداد والعمليات والأنماط والدوال والجبر.

وأظهرت النتائج أن الطلاب المعلمين كانوا إجرائيين ويتبعون خوارزميات نمطية في الحل، وعند سؤالهم عن سبب إتباعهم لهذه الخوارزميات كانت الإجابة (هذا ما تعلمت أن أقوم به). ولم يكن للعمر أو النوع أي دلالة في مستوى تمكن الطلاب من معرفة المحتوى، بعكس دلالة متغير عدد مقررات الرياضيات التي أكملوها على مستواهم في المعرفة الرياضية. وتتفق الدراسة مع الدراسات السابقة حول العالم في وجود فجوة واضحة في مستوى معرفة المحتوى لدى الطلاب المعلمين، بالإضافة إلى أنهم يعانون من موضوعات مشابهة في الرياضيات. كذلك أوضحت نتائج الدراسة الحاجة إلى تعليم الرياضيات بشكل عميق للطلاب المعلمين في كلية التربية في جامعة آيسلندا. فلا يكفي أن نقدم مجموعة متنوعة من المقررات فقط لطلاب قسم الرياضيات. بل يجب أيضا أن نقدم تعليم متعمق للطلاب المعلمين، يركز على التدريس بصفة عامة. فلو درس هؤلاء الطلاب المعلمين الرياضيات، فسينجحون في أداء تلك المهمة في المدرسة الابتدائية، حيث يشكل الطلاب هويتهم كطلاب رياضيات.

وركزت دراسة (Gann, L., 2013) على فحص معتقدات معلمو الرياضيات في المرحلة الثانوية، واتجاهاتهم والقاعدة المعرفية لديهم والممارسات التي يستخدمونها في تلبية الاحتياجات الأكاديمية واللغوية لتعلمو اللغة الإنجليزية. باستخدام النظرية الثقافية الاجتماعية ونظرية الممارسة في وضع إطار للدراسة، استخدم البحث مجموعة من الأدوات منها التقارير الذاتية،

وملاحظات ومقابلات لمعلمي الرياضيات في جنوب تكساس. أشارت النتائج أن معلمو الرياضيات بالمرحلة الثانوية لديهم اعتقادات إيجابية عن قدرات متعلمو اللغة الإنجليزية (ELLs). وقد عبر المعلمين عن معرفتهم بإستراتيجيات تربوية تلبي الاحتياجات الأكاديمية واللغوية لمتعلمو اللغة الإنجليزية. وظهرت أهمية التواصل كعامل مؤثر بالإضافة إلى العوامل الثقافية الاجتماعية، مثل اختبار الثقافة ونقص الموارد والاختلافات اللغوية والثقافية. وأشارت النتائج إلى ضرورة قيام الباحثين بدعم معلمو الرياضيات ومديرو المدارس الثانوية والتربويين من خلال مشاركة الخبرات لإحداث تغيير إيجابي في المعتقدات والإستراتيجيات التربوية.

وهدفت دراسة (Bonner, E. et al, 2013) إلى استكشاف معرفة المحتوى لدى الطلاب المعلمين أثناء فترة الإعداد، وتم استخدام مقاييس جامعة ميتشجان للمعرفة الرياضية المرتبطة بالمحتوى، وكشفت النتائج عن انخفاض مستوى معرفة المحتوى لدى أفراد العينة رغم اجتيازهم لاختبار إجازة معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية.

ورغم ندرة الدراسات العربية في مجال المعرفة الرياضية للمعلم اللازمة لتدريس الرياضيات، فقد توصل الباحث إلى اثنين فقط من الدراسات العربية أجريتا ضمن المجموعة البحثية لتعلم وتعليم الرياضيات بمركز التميز البحثي لتعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود، وهي:

دراسة (مسفر السلولي، ٢٠١٣) عن المعرفة المفاهيمية المتعلقة بموضوعات التفاضل لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية، حيث هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء المعرفة المفاهيمية (Conceptual Knowledge) المتعلقة بموضوعات التفاضل لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية. استخدمت الدراسة اختبار لقياس المعرفة المفاهيمية للمعلمين بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة. وقد طبق الاختبار على عينة مكونة من (٤٠) معلما يمارسون التدريس في العديد من المدارس الثانوية في إدارة التربية والتعليم بالرياض. وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط العام لمعرفة المعلمين المفاهيمية المتعلقة بموضوعات التفاضل بلغ (٣٦,٦٨) من (٥٦) بنسبة مئوية (٦٥,٥٪)، وتشير هذه القيمة إلى أن المعلمين يمتلكون درجة متوسطة من التمكن من المعرفة المفاهيمية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين غير قادرين على استخدام الحقائق والعلاقات البسيطة عندما تقدم بسياقات جديدة، وتعرض بطريقة مختلفة عما اعتادوا عليه. كما أنهم يميلون إلى النظر إلى المفاهيم المختلفة المتعلقة بالتفاضل على أنها مفاهيم منفصلة، وغير قادرين في كثير من الأحيان على الربط بين هذه المفاهيم للوصول إلى استنتاجات منطقية وصحيحة، وبالنسبة لاختبار الفروق المتعلقة بخصائص المعلمين من حيث الخبرة والمؤهل، أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في المعرفة المفاهيمية المتعلقة بموضوعات التفاضل تعزى لمتغيري عدد سنوات الخبرة، أو المؤهل.

دراسة (خالد خشان وآخرون، ٢٠١٣) عن التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية والعوامل المؤثرة فيه لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في

المملكة العربية السعودية، حيث هدفت الدراسة إلى استقصاء التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية والعوامل المؤثرة فيه هذا التوازن لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (273) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثلاث مناطق تعليمية هي : محاليل والقنفذة وتبوك، وتم تطبيق أداة الدراسة لقياس المعرفة الإجرائية والمفاهيمية والتوازن بينهما. وقد أظهرت النتائج ميل معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية إلى استخدام المعرفة الإجرائية بشكل أكبر من المعرفة المفاهيمية. كما أشارت النتائج إلى أن كتب رياضيات المرحلة الابتدائية المطبقة حاليا ساعدت في إيجاد حالة من التوازن بين المعرفتين الإجرائية والمفاهيمية، ولكنها لم تؤثر على تغيير سلوك المعلمين في تقديم معرفة رياضية متوازنة، أو استخدام طرق متوازنة في تقييم تعلم طلابهم. وذلك لوجود عدد من العوامل السلبية التي دفعت باتجاه البعد عن حالة التوازن من أهمها: مرتكزات التدريب المتعلقة بالمنهج وأساليب التدريس ومحتوى المعرفي للمقررات، وكتب الرياضيات التي غالبا ما كانت تركز على جانب المعرفة الإجرائية، والطرق التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في شرح المقررات، ومرتكزات التقييم، والطريقة التي يتم بها تقييم الطلاب بالمرحلة الابتدائية، ومرتكزات التدريب الذي تلقاها المعلمون. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في حالة التوازن بين معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية تعزى لمتغيرات الجنس، والإدارة التعليمية وسنوات الخبرة.

• استخلاص :

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح مفهوم معرفة المعلم اللازمة لتدريس الرياضيات بمكوناتها الأساسية معرفة المحتوى، والمعرفة التربوية اللازمة لتدريس المحتوى.

وتتضح المجالات الفرعية لهما حيث قسم مجال معرفة المحتوى الرياضي إلى ثلاثة مجالات فرعية هي: (المعرفة الشائعة للمحتوى . المعرفة الخاصة للمحتوى - المعرفة الأفقية للمحتوى) ، وقسم مجال المعرفة التربوية اللازمة لتدريس المحتوى إلى ثلاثة مجالات هي: (معرفة المحتوى والتلميذ . معرفة المحتوى والتدريس . معرفة المحتوى والمنهج) .

وتشير الدراسات السابقة إلى ضعف تمكن الطلاب المعلمين من المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس بنوعها معرفة المحتوى والمعرفة التربوية لتدريس المحتوى، كذلك تشير الدراسات السابقة إلى وجود أثر إيجابي لمجموعة متنوعة من المتغيرات منها (كفاءة الإعداد الأكاديمي - الخبرة بالتدريس - المقررات الأكاديمية والتربوية التي تم اجتيازها) على تطور وكفاءة معرفة المعلم اللازمة للتدريس وعلى أدائه المهني، وزيادة المستوى الأكاديمي وتحصيل الطلاب.

وأن هناك مجموعة من الاختبارات المعيارية أعدتها جامعة ميتشجان لقياس معرفة المعلم بأنواعها وتم تطبيقها في دول وثقافات متنوعة وأثبتت صلاحيتها

للاستخدام بعد الترجمة مثل أيرلندا والصين وألمانيا. كذلك فقد لوحظ وجود أثر لبرامج التدخل لرفع مستوى معرفة المعلم اللازمة لتدريس الرياضيات.

وبناء عليه، سيقوم الباحث باستخدام نسخة اختبار جامعة ميتشجان لقياس المعرفة الرياضية للمعلم اللازمة لتدريس الأعداد والعمليات (إصدار ٢٠٠٤) بعد ترجمته وضبطه إحصائياً لقياس مستوى الطلاب المعلمين في معرفة محتوى الرياضيات في المرحلة الابتدائية. (ملحق ١)

• مشكلة الدراسة :

من العرض السابق يتضح أهمية استكشاف المعرفة الرياضية لدى المعلمين لما له من أثر واضح ومباشر على ممارساتهم التدريسية، وأساليب التقييم التي يستخدمونها، وبشكل غير مباشر على المستوى الأكاديمي لطلابهم. كذلك فالتحديات الجديدة التي تواجه المعلم وخاصة المناهج المطورة تحتم على المعلمين امتلاك معرفة رياضية عميقة تتضمن معرفة بالمحتوى ومعرفة بالتربويات اللازمة لتدريس المحتوى، وحيث تشير الكثير من الدراسات إلى افتقاد المعلمين إلى التمكن من المعرفة الرياضية بأنواعها؛ ولذا يطرح السؤال عن تمكن المعلمين من المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. ويمكن صياغة سؤال الدراسة كما يلي:

« ما درجة تمكن الطلاب المعلمين من المعرفة الرياضية كما يقيسها اختبار المعرفة الرياضية المتعلقة بموضوعات الأعداد والعمليات؟ »

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تمكن الطلاب المعلمين اختبار المعرفة الرياضية مفاهيمية المتعلقة بموضوعات الأعداد وفقاً لمتغير المعدل التراكمي؟ »

• مصطلحات الدراسة :

• المعرفة الرياضية :

يعرفها (Cochran, D & King, 1993, p. 264) بأنها: "تحويل المحتوى الدراسي ليتم تدريسه يحدث بحيث يتأمل المعلم ويفهم المحتوى الدراسي، ويجد أساليب متنوعة لتقديم المعلومات وكيف المواد التعليمية لتناسب قدرات الطلاب وطبيعتهم ومعارفهم السابقة، وينسخ المواد التعليمية بشكل خاص لهؤلاء الطلاب الذين سيتم تقديمها لهم. (Cochran, DeRuiter, & King, 1993, p. 264)

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها درجة المفضوح على مقياس المعرفة الرياضية الخاصة بالأعداد والعمليات عليها المستخدم في الدراسة الحالية.

• أهمية الدراسة :

تنبع أهمية هذه الدراسة من تناولها لجانب مهم لم يلاحظ بالاهتمام المستحق عربياً رغم أهميته؛ وهو استكشاف المعرفة الرياضية اللازمة لمعلم الرياضيات لتطوير ممارساته التدريسية في الفصل الدراسي وبما يطور المستوى

الأكاديمي للتلاميذ، بحيث تسهم في تحديد مستويات المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس الرياضيات لدى المعلمين بما يتيح معاونته مخططى المناهج والقائمين على إعداد المعلم وتدريبه وصانعي السياسة التعليمية في اتخاذ قرارات سليمة تحقق تعلم الطلاب. وفي حدود علم الباحث تندر الدراسات العربية في هذا المجال.

• حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

« تطبيق اختبار المعرفة الرياضية لقياس تمكن المعلمين والطلاب المعلمين من المعرفة الرياضية المتعلقة بموضوعات الأعداد والعمليات في المرحلة الابتدائية.

« مجموعة البحث طلاب المستوى الثامن بكلية المعلمين جامعة الملك سعود للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٤ / ١٤٣٥ هـ الموافق ٢٠١٣/٢٠١٤ م.

• مجموعة البحث :

تكونت مجموعة البحث من جميع طلاب قسم الرياضيات بالمستوى الثامن بكلية المعلمين جامعة الملك سعود للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٤ / ١٤٣٥ هـ الموافق ٢٠١٣ / ٢٠١٤ م، وعددهم (٢٤) طالب. والجدول التالي رقم (١) يوضح توزيع مجموعة الدراسة وفقاً لمتغير المعدل التراكمي:

جدول (١) : توزيع الطلاب المعلمين مجموعة الدراسة وفقاً للمعدل التراكمي

م	المعدل	العدد	النسبة المئوية
١	٣-٥	١٢	٥٠٪
٢	٢-٣	١٢	٥٠٪
	المجموع	٢٤	١٠٠٪

• أدوات الدراسة :

• اختبار المعرفة الرياضية في مجال الأعداد والعمليات :

هذا الاختبار ضمن بطارية اختبارات أعدها كل من Heather Hill, Deborah Ball, Geoffrey Phelps, وزملاؤهم في مشروع تعلم الرياضيات للتدريس Learning Mathematics for Teaching (LMT) بجامعة ميتشجان لقياس المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس (Mathematical Knowledge for Teaching, MKT) وهذا الاختبار لقياس المعرفة الرياضية للمعلم في موضوعات الأعداد، حيث جاء هذا الاختبار في (٢٦) فقرة، وتم ترجمته للعربية، ولقياس مدى صدق الاختبار وصلاحيته للتطبيق وقياس ما وضع من أجله، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، والرياضيات الأكاديمية، وطلب منهم وضع نسبة مئوية مقابل كل فقرة لتعبر عن مدى ميل الفقرة لقياس المعرفة الرياضية المرتبطة بمجال الأعداد، وقد تراوحت تقديرات المحكمين لقياس مدى ميل فقرات الاختبار لقياس المعرفة المفاهيمية بين (٨٠٪) و (٩٥٪)، وتم الاستقرار على حساب ثباته

بنفس الصورة المترجمة. وأصبحت الصورة الأولى للاختبار من (٢٦) فقرة من الأسئلة المفتوحة.

تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة التجزئة من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من الطلاب المعلمين في المستوى الثامن في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٣ / ١٤٣٤هـ، وهم لهم نفس خصائص مجموعة البحث. وقد بلغ معامل الثبات (٨٤٪) وقد اعتبر هذا المقدار دالاً على ثبات الاختبار فيما يقيسه. وبذلك يتكون الاختبار من (٢٦) مفردة تقيس التمكن من المعرفة الرياضية في مجال الأعداد والعمليات، وقد خصص لكل مفردة (درجة واحدة) فأصبحت الدرجة القصوى (٢٦) درجة، والدرجة الدنيا صفر. (ملحق رقم ١)، والشكل التالي يوضح مثال لمفردة اختيارية:

طلب الأستاذ إبراهيم من طلابه قسمة الكسر $\frac{8}{4}$ على 2. فقال أحد الطلاب: لدي طريقة سهلة للحل، وهي أنني أقسم البسط والمقام، وأحصل على $\frac{2}{1}$ وهذا الحل الصحيح. ثم يفتاح الأستاذ إبراهيم بهذا فلقد لاحظ أن هناك طلاب يقومون بذلك من قبل. في اعتقادك ماذا يعرف الأستاذ إبراهيم؟ (اختر إجابة واحدة).

أ- يعرف أن طريقة الطالب خاطئة، على الرغم من أنه حصل على الجواب الصحيح لهذه المسألة.

ب- يعرف أن إجابة الطالب فعلاً خطأ.

ج- يعرف أن طريقة الطالب صحيحة، ولكن مع الكثير من الأعداد سوف تنتج إجابة غير مرتبطة.

د- يعرف أن طريقة الطالب ممكنة فقط لبعض الكسور.

هـ- لست متأكداً.

شكل (٣) يوضح إحدى المفردات الاختيارية وسيتم توزيع مستويات مجموعة البحث وفقاً للجدول التالي:

جدول رقم (٢) : يوضح مستوى التمكن من معرفة المحتوى في الأعداد والعمليات لدى المعلمين والطلاب المعلمين

النسبة المئوية	مستوى التمكن في المعرفة الرياضية	
٧٥ - ١٠٠٪	عال	١
٥٠ - ٧٥٪	متوسط	٢
٢٥ - ٥٠٪	منخفض	٣
٢٥ - ٠٪	منخفض جداً	٤

• نتائج الدراسة :

بعد التأكد من ملائمة الاختبار للهدف الموضوع من أجله لقياس مستوى التمكن من المعرفة الرياضية المرتبطة بموضوعات الأعداد والعمليات عليها في المرحلة الابتدائية، تم تطبيقه على مجموعة الدراسة من المعلمين وعددهم (٢٤) معلماً والطلاب المعلمين طلاب المستوى الثامن بقسم الرياضيات الذين أكملوا الإعداد الأكاديمي لهم ويدرسون التدريب العملي ضمن مقرر التربية الميدانية. وكانت نتائج تطبيق الاختبار على مجموعة الدراسة كما يلي:

جدول رقم (٤) : يوضح درجات الطلاب المعلمين في التمكن من معرفة المحتوى في الأعداد والعمليات

درجات الطلاب المعلمين					
م	الدرجة	النسبة المئوية	م	الدرجة	النسبة المئوية
١	١٠	٣٨.٤٦	١٣	٩	٣٤.٦٢
٢	٩	٣٤.٦٢	١٤	١٥	٥٧.٦٩
٣	٥	١٩.٢٣	١٥	١٣	٥٠
٤	٨	٣٠.٧٧	١٦	٣	١١.٥٤
٥	٩	٣٤.٦٢	١٧	٥	١٩.٢٣
٦	٥	١٩.٢٣	١٨	٣	١١.٥٤
٧	٦	٢٣.٠٨	١٩	١١	٤٢.٣١
٨	١٠	٣٨.٤٦	٢٠	٢	٧.٦٩
٩	٦	٢٣.٠٨	٢١	٦	٢٣.٠٨
١٠	٨	٣٠.٧٧	٢٢	١٢	٤٦.١٥
١١	٩	٣٤.٦٢	٢٣	١٠	٣٨.٤٦
١٢	٥	١٩.٢٣	٢٤	١٥	٥٧.٦٩
متوسط الدرجات: ٣١.٠٨					

الجدول السابق رقم (٤) يعطي إجابة للسؤال الأول "ما درجة تمكن الطلاب المعلمين من المعرفة الرياضية كما يقيسها اختبار المعرفة الرياضية المتعلقة بموضوعات الأعداد والعمليات؟" حيث يلاحظ أن متوسط التمكن من المعرفة الرياضية لدى الطلاب المعلمين هو (٣١.٠٨) وهي مستوى منخفض في التمكن من المعرفة الرياضية. ويوضح الجدول التالي رقم (٥) تراكم النسبة المئوية لدرجات الطلاب المعلمين في اختبار التمكن من المعرفة الرياضية.

جدول رقم (٥) : يوضح تراكم النسبة المئوية لدرجات الطلاب المعلمين في اختبار التمكن من المعرفة الرياضية.

الدرجة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة التراكمية
2	1	4.2	4.2
3	2	8.3	12.5
5	4	16.7	29.2
6	3	12.5	41.7
8	2	8.3	50.0
9	4	16.7	66.7
10	3	12.5	79.2
11	1	4.2	83.3
12	1	4.2	87.5
13	1	4.2	91.7
15	2	8.3	100.0
المجموع	24	100.0	

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) أن ٢١ طالب بما نسبته (٨٧.٥٪) من طلاب العينة كانت درجاتهم أقل من ٥٠٪ في التمكن من المعرفة الرياضية بما معناه مستوى منخفض من التمكن في المعرفة الرياضية. وأن طالب واحد كانت درجته ٥٠٪، وطالبين فقط بما نسبته (٨.٣٪) كانت درجاتهم ١٥ درجة بما نسبته (٥٧.٦٩٪)، بما معناه مستوى متوسط من التمكن في المعرفة الرياضية.

وبشكل تفصيلي كان تمكن الطلاب المعلمين من المعارف المتضمنة في الاختبار وفقاً لما يوضحه الجدول التالي (٦) .

جدول (٦) : يوضح تمكن الطلاب المعلمين من المعارف المتضمنة في الاختبار

م	المفردات	مجموع	النسبة المئوية
١.	أ	١٠	٣٨.٤٦%
٢.	أب	٦	٢٣.٠٨%
٣.	أج	٦	٢٣.٠٨%
٤.	أد	١١	٤٢.٣١%
٥.	ب	٧	٢٦.٩٢%
٦.	ج	٥	١٩.٢٣%
٧.	د	٨	٣٠.٧٧%
٨.	هـ	٥	١٩.٢٣%
٩.	و	١١	٤٢.٣١%
١٠.	ز	١٠	٣٨.٤٦%
١١.	ح	١١	٤٢.٣١%
١٢.	ط	١٢	٤٦.٥١%
١٣.	ث	٩	٣٤.٦٢%
١٤.	ج	٧	٢٦.٩٢%
١٥.	د	٦	٢٣.٠٨%
١٦.	هـ	٢	٧.٦٩%
١٧.	و	٨	٣٠.٧٧%
١٨.	ز	٦	٢٣.٠٨%
١٩.	ح	٧	٢٦.٩٢%
٢٠.	ط	٨	٣٠.٧٧%
٢١.	ث	٦	٢٣.٠٨%
٢٢.	ج	٠	٠.٠٠%
٢٣.	د	١٠	٣٨.٤٦%
٢٤.	هـ	٩	٣٤.٦٢%
٢٥.	و	٧	٢٦.٩٢%
٢٦.	ز	٧	٢٦.٩٢%
	مجموع	١٩٤	٣٦.٠٨%

ويلاحظ من الجدول السابق (٦) أن الطلاب المعلمين مستواهم في أي مفردة اختبارية لم يتعد (٤٦%)، وكان مستواهم أكثر انخفاضاً في المفردات التالية:

جدول (٧) : المفردات الاختبارية الأكثر انخفاضاً

رقم المفردة	الوصف	النسبة المئوية للأداء
١٣	طرح عددين من ثلاث أرقام	صفر %
١٠	طرح عددين من رقمين	٧%
٣	حساب النسبة المئوية	١٩%
٥	مقارنة كسرين اعتياديين	١٩%

ولإجابة عن السؤال الثاني "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تمكن الطلاب المعلمين من المعرفة الرياضية كما يقيسها اختبار المعرفة الرياضية المتعلقة بموضوعات الأعداد والعمليات وفقاً لمتغير المعدل التراكمي؟" يلاحظ الإجابة في الجدول التالي (٨):

جدول (٨) : يوضح قيمة اختبار التاء المتوسطات الفروق بين مستوى تمكن الطلاب المعلمين في المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس الأعداد والعمليات عليها وفقا للمعدل التراكمي.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة التاء	حدود الثقة عند ٩٥%		الانحراف المعياري	المتوسط	
			الحد الأعلى	الحد الأدنى			
٠,٠٥	٢٢	٦,٩٢٥	٤,٠٨٦	٧,٥٨	١,٨٥٠	٥,١٧	المجموعة الأولى معدل من (٢-٣,٥)
					٢,٢٥٦	١١	المجموعة الثانية معدل من (٣,٥-٥)

يلاحظ من الجدول السابق أنه رغم انخفاض مستوى طلاب العينة في التمكن من المعرفة الرياضية، إلا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى تمكن المعلمين والطلاب المعلمين من المعرفة الرياضية كما يقيسها اختبار المعرفة الرياضية المتعلقة بموضوعات الأعداد والعمليات تبعاً للمعدل التراكمي لصالح المجموعة الثانية التي معدلاتها التراكمية أعلى.

وبشكل عام يلاحظ من الجداول السابقة متوسط التمكن من المعرفة الرياضية لدى عينة البحث الطلاب المعلمين منخفض بشكل إجمالي، حيث متوسط تمكن الطلاب المعلمين (٣١,٠٨٪).

• تفسير النتائج ومناقشتها :

تشير الأدبيات والدراسات السابقة أن المعرفة الرياضية للمعلم اللازمة للتدريس مرتبطة بشكل كبير مع تحصيل التلاميذ للرياضيات، حيث تؤثر المعرفة الرياضية والمهارات المستخدمة في تدريس الرياضيات، وأن التمكن المعرفي يؤثر إيجاباً على مستوى التلاميذ (Hill, heather c, et al , 2005)، وأنها تدعم نشاطات المعلمين في تهيئة بيئات تعلم ثرية ومتحديّة لتعلم الطلاب، وتساعد في التأكيد على مغزى الإجراءات الرياضية. Charalambous, C. Y., 2008, (Hill, heather c, et al , 2005).

ورغم هذه الأهمية إلا أنه لوحظ انخفاض مستوى التمكن من المعرفة الرياضية في الأعداد والعمليات لدى عينة البحث، متوسط تمكن الطلاب المعلمين (٣١,٠٨٪)، وتتفق هذه النتيجة المنخفضة مع الأدبيات والدراسات السابقة التي تشير إلى انخفاض مستوى المعلمين والطلاب المعلمين في المعرفة الرياضية؛ من حيث وجود مستويات منخفضة في التمكن من المعرفة الرياضية لدى المعلمين، وأنهم بحاجة لتضمين برامج التنمية المهنية تدريبيهم على هذه المعارف. (Ng, D. 2009), (Bonner, E., Ruiz, E., & Travis, B. , 2013), وهو ما أشار إليه (Jóhannsdóttir, B, 2013) من اتفاق الدراسات السابقة حول العالم في وجود فجوة واضحة في مستوى معرفة المحتوى لدى الطلاب المعلمين.

تعطي هذه النتيجة المنخفضة إشارات سلبية تجاه تمكن معلم المستقبل مما سيقدمه لطلابه من مفاهيم وعمليات، ومعارف بشكل عام، فكيف يمكن للمعلم أن يقدم الرياضيات لطلابه بفهم عميق وتمكن معرفي وهو نفسه لا يمتلك هذا الفهم والتمكن. كذلك تثير هذه المشكلة تساؤلات واستفهامات متنوعة ينبغي التوقف عندها بالدرس والخص، وأيضاً يثير أسئلة واستفسارات تجاه عدم

تضمن الرياضيات المدرسية ضمن المقررات الأكاديمية للطلاب في سنوات الإعداد. وإذا كانت النتيجة رغم انخفاضها تشير إلى وجود فروق بين الطلاب المعلمين باختلاف المعدل التراكمي لكل منهم. فهذه مشكلة أخرى إذ يبدو أن التفاوت والتباين الذي يظهر بين مستويات الطلاب في التحصيل الأكاديمي ليس تنافسا على قمة الأداء.

• التوصيات :

- في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية يمكن التوصية بما يلي:
- « تركيز تقييم التعلم في المقررات الجامعية وخاصة مقررات الأكاديمية بقسم الرياضيات ومقرر طرق تدريس الرياضيات على التمكن المعرفي في الرياضيات، وتقديم نوعيات متنوعة من الاختبارات تقيس المعرفة المفاهيمية والإجرائية.
- « تفعيل مقرر (تحليل محتوى الكتب المدرسية) بشكل مناسب يؤدي إلى اطلاع الطالب المعلم على محتوى الرياضيات المدرسية وكيفية اتقان محتواها، وفهم تدريسها، وتقييم تعلمها.
- « تدريب المعلمين أثناء الخدمة على هذه النوعية من التقييم.

• المقترحات :

- « القيام بدراسات أخرى عن المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس الرياضيات في مختلف مجالات الرياضيات.
- « دراسة أثر التمكن من المعرفة التربوية اللازمة للتدريس على تدريس مقررات الرياضيات في مراحل تعليمية متنوعة.
- « دراسة أثر التوازن بين معرفة المحتوى والمعرفة التربوية اللازمة لتدريس الرياضيات على الأداء التدريسي للمعلم ومستوى المتعلمين.
- « تجريب أثر تدريس مقررات رياضية للطلاب المعلمين في تطوير المعرفة الرياضية لديهم.

• المراجع :

- خالد حلمي خشان، ورفعت عبدالصمد قنديل، ومحمد مطاوع خشان، ومحمد عبدالله النذير، ومسفر سعود السلوي. (٢٠١٣). التوازن بين المعرفة الاجرائية والمعرفة المفاهيمية والعوامل المؤثرة فيه لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات-جامعة الملك سعود، الرياض.
- رضا مسعد السعيد. (٢٠٠٦). مداخل القوة الرياضية. مداخل تنمية القوة الرياضية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات (مداخل معاصرة لتطوير تعليم وتعلم الرياضيات)، نادي أعضاء هيئة التدريس ببنها، يوليو ٢٠٠٦.
- مسفرسعود السلوي. (٢٠١٣). استقصاء المعرفة المفاهيمية المتعلقة بموضوعات التفاضل لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية. مركز التميز البحثي لتطوير تعليم العلوم والرياضيات جامعة الملك سعود . الرياض.
- Anderson, r. D., & mitchener, c. P. (1994). Research on science teacher education. In d. L. Gabel (ed.), handbook of research on science teaching and learning (pp. 3-44). New york: macmillan.

- Ball, D. (1996). Connecting to mathematics as a part of teaching to learn. In Schifter, D. (Ed.), What's happening in math class?: Reconstructing professional identities (Vol. 2, pp. 36–45). New York: Teachers College Press.
- Ball, D. L. & Wilson, S. W. (1996). Integrity in teaching: Recognizing the fusion of the moral and the intellectual. American Educational Research Journal, 33, 155-192.
- Ball, D. L. (2000). BRIDGING PRACTICES INTERTWINING CONTENT AND PEDAGOGY IN TEACHING AND LEARNING TO TEACH. Journal of Teacher Education 2000 51: 241- 247. DOI: 10.1177/0022487100051003013
- Ball, Deborah Loewenberg; Thames, Mark Hoover; Phelps, Geoffrey. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? Journal of Teacher Education, v59 n5 p389-407. 2008.
- Baumert, Jürgen & kunter , Mareike (2013) the effect of content knowledge and pedagogical content knowledge on instructional quality and student achievement . in Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (2013). Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers : results from the COACTIV project. New York: Springer.
- Bonner, E., Ruiz, E., & Travis, B. (2013). Investigating Content Knowledge of Traditionally vs. Alternatively Prepared Pre-service Secondary Mathematics Teachers. Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers.The Journal. Vol 1 (content knowledge), February 2013.
- Byrnes, J., & Wasik, B. (1991). Role of conceptual knowledge in mathematical procedure learning. Developmental Psychology, 27(5), 777-786.
- Charalambous, C. Y. (2008). Preservice teachers' mathematical knowledge for teaching and their performance in selected teaching practices: Exploring a complex relationship. (Order No. 3343027, University of Michigan). ProQuest Dissertations and Theses, , 1075-n/a.
- Cochran, K. F., DeRuiter, J.A., & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowledge; an integrative model for teacher preparation. Journal of Teacher Education, 44, 263-272.
- Copur Gencturk, Y. (2012). Teachers' mathematical knowledge for teaching, instructional practices, and student outcomes. University of Illinois at Urbana-Champaign).

- Copur-Gencturk, Yasemin; Lubienski, Sarah T. (2013). Measuring Mathematical Knowledge for Teaching: A Longitudinal Study Using Two Measures. *Journal of Mathematics Teacher Education*, v16 n3 p211-236 Jun 2013.
- Delaney, S., Ball, D., Hill, H. C., Schilling, S. G., & Zopf, D. (2008). "Mathematical knowledge for teaching": adapting U.S. measures for use in Ireland. *Journal Cf Mathematics Teacher Education*, 11(3), 171-197. doi:10.1007/s10857-008-9072-1
- Faulkner, Valerie N.; Cain, Chris R. (2013) Improving the Mathematical Content Knowledge of General and Special Educators: Evaluating a Professional Development Module that Focuses on Number Sense. *Teacher Education and Special Education*, v36 n2 p115-131 May 2013
- Gann, L. (2013). Secondary mathematics teachers' beliefs, attitudes, knowledge base, and practices in meeting the needs of english language learners. (Order No. 3563159, The University of Texas at San Antonio).
- Gleason, Jim. (2010) . Reliability of the Content Knowledge for Teaching-Mathematics Instrument for Pre-Service Teachers. *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers*, v1 Jan 2010.
- Grossman, P. L. (1990). The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press
- Hewson, P. W., & Hewson, M. G. A'B. (1988). An appropriate conception of teaching science: A view from studies of science learning. *Science Education*, 72(5), 597-614.
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers 'mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406.
- Hill, H. C., Schilling, S. G., & Ball, D. (2004). Developing Measures of Teachers' Mathematics Knowledge for Teaching. *Elementary School Journal*, 105(1), 11-30.
- Hill, Heather C. (2007) Mathematical Knowledge of Middle School Teachers: Implications for the No Child Left Behind Policy Initiative. *Educational Evaluation and Policy Analysis* June 2007, Vol. 29, No. 2, pp. 95–114 . DOI: 10.3102/0162373707301711
- Hume, A., & Berry, A. (2010). Constructing CoRes—a strategy for building PCK in pre-service science teacher education. *Research in Science Education*, 41(3), 341–355. doi: 10.1007/s11165-010-9168-3

- Johannsdottir, B. (2013). *The mathematical content knowledge of prospective teachers in iceland*. (Order No. 3561146, Columbia University). *ProQuest Dissertations and Theses*, , 170. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1368260169?accountid=44936> . (1368260169).
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2013). Pedagogical content knowledge and content knowledge: The role of structural differences in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 64 (1), 90-106. doi: 10.1177/0022487112460398
- Konig, J. & Blomeke, S. (2012). Future teachers' general pedagogical knowledge from a comparative perspective: Does school experience matter? *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 44 (3), 341-354.
- Kuntze, S. (2012). Pedagogical content beliefs: global, content domain-related and situation-specific components. *Educ. Studies in Mathematics*, 79(2), 273–292. DOI 10.1007/s10649-011-9347-9
- Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers' understanding of fundamental mathematics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Murray; Frank. B. (Ed.), *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ng, D. (2009) *Investigating Elementary Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching Geometry: The Case of Classification of Quadrilaterals*. Paper presented at the 10th International Conference of the Mathematics Education into the 21st Century Project in Dresden, Germany.
- Ng, D., Mosvold, R., & Fauskanger, J. (2012). Translating and Adapting the Mathematical Knowledge for Teaching (MKT) Measures: The Cases of Indonesia and Norway. *The Mathematics Enthusiast*, 9(1&2), 149-178.
- Rittle-Johnson, B., Siegler, R., & Alibali, M. (2001). Developing conceptual understanding and procedural skill in mathematics: An iterative process. *Journal of Educational Psychology*, 93, 346–362.
- Rowan, B. et al. (2001). *Measuring teachers' pedagogical content knowledge in surveys: An exploratory study*. Consortium for Policy Research in Education.

- Schneider, M., & Stern, E. (2010). The developmental relation between conceptual and procedural knowledge: A multi method approach. *Developmental Psychology*, 46(1),178-192.
- Shulman, L. (1983). Autonomy and obligation. In L. Shulman & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy*. (pp. 484-504). White Plains, NY: Longman.
- Shulman, Lee S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, v15 n2 p4-14 Feb 1986
- Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, v57 n1 p1-22 Feb 1987.
- Sleep, Laurie; Eskelson, Samuel L.(2012). MKT and Curriculum Materials Are Only Part of the Story: Insights from a Lesson on Fractions. *Journal of Curriculum Studies*, v44 n4 p537-558 2012
- Thanheiser, Eva; Browning, Christine A.; Moss, Meg; Watanabe, Tad; Garza-Kling, Gina.(2010). Developing Mathematical Content Knowledge for Teaching Elementary School Mathematics. Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers, v1 Dec 2010.
- Van Driel, J. H., Verloop, N., & De Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673-695.
- Welder, R. M. & Simonsen , L.M (2012). Elementary teachers' mathematical knowledge for teaching prerequisite algebra concepts. *IUMPST: The Journal*. Vol 1 (Content Knowledge), January, 2011. [www.k-12prep.math.ttu.edu]. pp 1- 16
- Wilson, S. M., Shulman, L. S., & Richert, A. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In J. Calder head (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp 104-124). Sussex: Holt, Rinehart & Winston.
- Youngs, P & qian , h . (2013). The influence of university courses and field experiences on chinese elementary candidates' mathematical knowledge for teaching. *Journal of teacher education* 64(3) 244-261. Doi: 10.1177/0022487112473836.

البحث السادس :

” فعالية قصص الأطفال في تنمية بعض المفاهيم والسلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة السعودي ”

إعداد :

أ.د/ سحر توفيق نسيم

أستاذ مناهج الطفل ورئيس قسم رياض الأطفال جامعه الطائف

أستاذ مناهج الطفل بكلية رياض الأطفال جامعه المنصورة

”فعالية قصص الأطفال في تنمية بعض المفاهيم والسلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة السعودي“

أ.د/ سحر توفيق نسيم

• مستخلص الدراسة :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فعالية قصص الأطفال في تنمية بعض المفاهيم والسلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة السعودي ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمتين أحدهما للمفاهيم والثانية للسلوكيات الاقتصادية التي يمارسها طفل الرياض، ثم عرضت القائمتين على مجموعة من المحكمين، تلا ذلك إعداد أدوات البحث وتقنينها كما تم إعداد البرنامج المقترح في ضوء قائمة المعارف والاختبار التحصيلي، بمقياسي السلوك : تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين وتم تعديله وفقاً لأرائهم، كما تم اختيار عينة الدراسة وتقسيمها إلى مجموعتين أحدهما تجريبية بلغ عددها (٣٧) طفلاً وطفلة، والأخرى ضابطة بلغ عددها (٣٣) طفلاً وطفلة وقد تم تطبيق أدوات البحث قبلها تلا ذلك تطبيق البرنامج المقترح لأطفال المجموعة التجريبية حيث تم تطبيق أنشطة البرنامج القصصية المقترح وعددها (١٥) قصه واستمر التطبيق شهرين ونصف تقريباً بينما درس أطفال المجموعة الضابطة البرنامج المعد من قبل الوزارة، وبعد انتهاء التطبيق تم تطبيق أدوات البحث بعدياً. وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية : توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي على اختبار المفاهيم الاقتصادية لصالح أطفال المجموعة التجريبية وتوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي على مقياس السلوكيات الاقتصادية لصالح أطفال المجموعة التجريبية .

"The effectiveness of children's stories in the development some of the concepts And economic behaviors in a child kindergarten Saudi Abstrat :

Current study aims to recognize The effectiveness of children's stories in the development some of the concept And economic behaviors in a child kindergarten Saudi s e. To achieve this aim two list had been prepared contains concepts And economic behaviors which are needed by the KG child. The two lists then showed to groups of judges then the suggested story program has been prepared according to knowledge list and achievement test and the two scales of manners. The program has been showed to a group of judges to modify according to their ideas. The research sample has been divided to two groups: Experimental (contains 37 children) and control group (contains 33 children) research tools have been applied previously on the study sample. Program activities have been applied on the experimental group which contains (15) stories for about 2.5 months. The children of control group study the program prepared by the ministry. After ending this program, research tools are applied then on the children of the two groups. The research reached the following results: There are statistical differences between the degrees average of the two groups children in the post Economic concepts test of KG for the sake of experimental group children. There are statistical differences between the degrees average of the two groups children on the scale of economic behaviors for the sake of experimental group children.

• المقدمة :

تعد مرحلة رياض الأطفال مرحلة تربيوية مهمة في السلم التعليمي المعاصر ففيها تتشكل الصفات الأولى لشخصية الطفل وتحدد اتجاهاته وميوله وتكون من خلالها الأسس الأولية للمفاهيم التي تتطور في حياته . (سلامة ، ٢٠٠٢ ، ص ٧)

ولكي يتمكن الفرد من مسائر التغيرات الاقتصادية عليه أن يؤسس علاقاته على عادات وقيم اقتصادية سليمة ، الأمر الذي يفرض ضرورة الاهتمام بغرس بذور القيم الاقتصادية لدى الطفل منذ صغره ، فهي لا تقل أهميته عن المعارف التي يزود بها ، إذا من الأهمية لمكان تنمية هذه القيم لأن ذلك سيرشده إلى كيفية التصرف السليم المقتصد والتعامل مع الأشياء بطريقة موجهة حضارية فينشأ محبا للعمل المنتج ، ملتزما بأخلاقياته ، ذلك أن التعامل مع الموارد الحديثة يتطلب كل ادخار ترشيد استهلاك وتخطيط وتنمية وفي محصله احترام كل عامل وتقدير قيمه عمله ، كما ان التركيز في ترسيخ القيم الاقتصادية لدى الطفل يجعل من ظهور أثارها في سلوكه مستقبلا ، وفي تملكه المبادئ الأولية لها محاولة لإكسابه العادات الاقتصادية السليمة التي ستؤثر فيه فيما بعد . (إبراهيم ، ٢٠١٠ ، ص ١٠) . ويرى الباحثين أن القيم معيار يحكم الإنسان بموجبه ، وهي تتم في سياق اجتماعي وترتبط بالثقافة والوسط الذي تنشأ فيه ، وهذا المعيار يحمي الفرد ويقيه من الانحراف ويربطه بمجتمعه ، وتصبح محركا داخليا للفرد توجهه وتضبط سلوكه وقد تعددت تصنيفاتها حسب المعيار الذي تصنف وفقه ، وتأخذ القيم خصوصية معينة في مرحلة رياض الأطفال فهي تتطور لدى الطفل بالتدرج ، تبدأ بتحديد ما هو صائب وما هو خاطئ حسب ما يحدده الكبار له ثم في نهاية فتره الروضة يقوم الطفل باكتسابها بصورة ذاتية .

كما تم عقد مجموعة من الندوات الدولية منها :

« توصيات مؤتمر دور لتربيته في إصلاح الحضارى (٢٠٠١) المنعقد في القاهرة بضرورة الاهتمام بالتنشئة الاقتصادية لطفل الروضة وتفعيل دور الاسرة فيها .

« توصيه ندوة التربية الاقتصادية والانمائيه فى الاسلام والمنعقدة بجامعة الازهر (٢٠٠٢) بضرورة العناية بالتربية الاقتصادية للطفل وضرورة تعاون كافة المؤسسات التربويه المنوط لها تعليمه .

ولم يقتصر الاهتمام على المؤتمرات ولكن امتد إلى المنظمات المدنية غير الرسمية مثل برنامج المستثمر الصغير الذى اطلقتته هيئة الاستثمار إلا أنه للأسف لم يترجم هذه التوصيات إلى برامج فعلية تدرس وتبحث نتائجها وقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية وذلك لفحص البرنامج الحالي المقدم لطفل الروضة السعودي .

(كتب الوحدات التعليمية المقرر من قبل الوزارة) ووجدت أنها لا تغطي هذا البعد ولم تتعرض له كما قامت الباحثة بدراسة استطلاعية أخرى على عينة من أطفال الروضة السعوديين وقامت بسؤالهم عن بعض المعلومات البسيطة المتعلقة بالمفاهيم الاقتصادية إلا أنها وجدت تدنى شديد في تلك المعلومات

كما قامت بمناقشة الأطفال عن و السلوكيات الاقتصادية التي يمارسوها وتبين لها عدم وعيهم بسلوكيات الاقتصادية كما لوحظ اخلال التربية العملية وجود نقاط ضعف في سلوكيات الأطفال المتداولة التي لها علاقة بالمفاهيم الاقتصادية منها ترشيد الاستهلاك وغيرها من المفاهيم حيث من الملاحظ استهلاك الطفل للمال بشكل سلبي لغرض غير إيجابي من الأفراد في شراء الحلوى وغيرها من الأشياء دون وعي بأهمية ترشيد الاستهلاك وغير ذلك من المفاهيم الاقتصادية المراد تنميتها عند طفل الروضة وإتمام ذلك من خلال قصص الأطفال لما لها من تأثير واضح على طفل الروضة في مجالات متعددة.

مما سبق يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التقرير التالي وهو انخفاض وعي طفل الروضة السعودي ببعض المفاهيم والسلوكيات الاقتصادية.

• تساؤلات الدراسة :

- يحاول البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية :
- « ما المفاهيم الاقتصادية التي يجب أن يلم بها أطفال الروضة السعودي »
- « ما مدى أهمية تلك المفاهيم الاقتصادية لأطفال الروضة ؟ »
- « ما السلوكيات الاقتصادية والتي ينبغي أن يمارسها طفل الروضة ؟ »
- « ما مدى أهمية السلوكيات الاقتصادية بالنسبة لطفل الروضة ؟ »
- « ما المستوى الحالي للمفاهيم الاقتصادية لدى أطفال الروضة ؟ »
- « ما مدى ممارسة طفل الروضة السعودي للسلوكيات الاقتصادية »
- « ما البرنامج القصصى المقترح لتنمية السلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة ؟ »
- « ما فعالية البرنامج المقترح لتنمية المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة ؟ »
- « ما فعالية البرنامج المقترح لتنمية السلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة ؟ »

• أهداف الدراسة :

- « تحديد المفاهيم الاقتصادية التي يجب أن يلم بها طفل الروضة السعودي . »
- « تحديد مدى أهمية تلك المفاهيم الاقتصادية لأطفال الروضة . »
- « تحديد السلوكيات الاقتصادية والتي ينبغي أن يمارسها طفل الروضة . »
- « تحديد مدى أهمية السلوكيات الاقتصادية بالنسبة لطفل الروضة . »
- « تحديد المستوى الحالي لمعارف أطفال الروضة عن المفاهيم الاقتصادية . »
- « تحديد مدى ممارسة طفل الروضة السعودي للسلوكيات الاقتصادية . »
- « بناء برنامج قصصى لتنمية المفاهيم والسلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة . »
- « قياس فعالية البرنامج القصصى المقترح لتنمية المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة . »
- « قياس فعالية البرنامج القصصى المقترح لتنمية السلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة . »

• أهمية الدراسة :

- يتوقع أن يسهم البحث الحالي في:
- « الاستفادة من أنشطة البرنامج الحالي في إعداد برنامج تليفزيوني يستخدم لتوعية أطفال بالمفاهيم والاقتصادية.
- « توجيه اهتمام القائمين على تطوير برنامج رياض الأطفال إلى أهمية تضمين معلومات عن بعض المشكلات البيئية في أنشطة الروضة والبطاقات التي تحتويها كتب الطفل.
- « إضافة جزء إلى دليل المعلمة والوحدات التعليمية تتعلق بنشر التربيته الاقتصادية لدى الأطفال بجميع جوانبه .

• عينة الدراسة :

تم اختيار عينة البحث من أطفال المستوى الثاني لرياض الأطفال من روضتين مختلفتين بمدينة الطائف بالملكة العربية السعودية وهى روضة الجيل الجديد (مجموعة تجريبية) وروضة الشافى (مجموعة ضابطة) والجدول التالي يوضح عدد الأطفال في كل مجموعة .

جدول رقم (١) : يوضح أعداد أطفال عينة البحث

العدد	نوع المجموعة	اسم الروضة
٣١	تجريبية	الجيل الجديد
٣١	ضابطة	الشافى

• حدود البحث :

• من حيث العينة :

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من أطفال المستوى الثاني الذين تتراوح أعمارهم من ٥.٥ - ٦ سنوات السعوديين .

• من حيث المفاهيم :

اقتصرت الدراسة على: المفاهيم التي تم تحديدها في قائمة المفاهيم الاقتصادية واجمع المحكمون على أهميتها ومناسبتها لطفل الروضة .

• من حيث السلوكيات :

اقتصرت الدراسة على السلوكيات الاقتصادية التي اجمع المحكمون على أهميتها ومناسبتها لطفل الروضة .

• مصطلحات البحث :

• قصص الأطفال :

تعرف في هذا البحث إجرائيا: بأنه فن من الفنون الأدبية له أثره في حياة الأطفال ومن الأنشطة المحببة للأطفال والقريبة من نفوسهم، لها أثر قوي في تنمية شخصية الطفل وإمداده بخبرات وفنون الحياة، عن طريقها يتم غرس وبث مثل وأخلاقيات وقيم في نفوس أطفال المستوى الثاني وتنمي لديهم اتجاه إيجابي نحو السلوكيات الاقتصادية.

• المفاهيم الاقتصادية :

يعرفها البحث إجرائياً على أنها: توجيه نحو الطفل الإنساني وجهة ترتضيها الجماعة ويتعارف عليها الناس ويقرها النظام السائد في التعامل الاقتصادي للأفراد خاصة فيما يتعلق بجانب الإنتاج والاستهلاك بوصفها الركيزة الأساسية للحياة الاقتصادية للأفراد والمجتمعات، وتشكيله روحياً وخلقياً وسلوكياً وعقلياً في إطار منظومة من المعارف والخبرات ليكون صالحاً لأداء عمل نافع منتج لتحقيق مقاصد وغايات محددة.

• السلوكيات الاقتصادية :

يعرفها الباحث إجرائياً على أنها: مجموعة من المظاهر والعادات السلوكية المعبرة عن السلوكيات الاقتصادية والتي سيتم تدريب الطفل على الالتزام بها من خلال المدخل القصصي حيث سيحدث لها تجميع تكويني لمشكلة السلوكيات الاقتصادية لديه في المراحل التالية من العمر.

• تصميم البحث :

منهج البحث سيتم استخدام المنهج الوصفي والتجريبي ويتمثل المنهج الوصفي في الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة لإعداد قائمة بالسلوكيات والمفاهيم الاقتصادية ويتمثل استخدام المنهج التجريبي في التعرف على مدى فاعلية قصص الأطفال في تحقيق الأهداف الموضوع من أجلها وهي إكساب أطفال الروضة بعض السلوكيات والمفاهيم الاقتصادية وذلك بتقسيم أفراد العينة على مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة كذلك حساب حجم التأثير (فاعلية قصص الأطفال على أطفال عينة البحث).

• أدوات البحث :

سيقوم فريق البحث بتصميم الأدوات التالية:

- « استبيان بالمفاهيم الاقتصادية الملائمة لطفل الروضة. (من إعداد الباحثة)
- « استبيان بالسلوكيات الاقتصادية الملائمة لطفل الروضة (من إعداد الباحثة)
- « مقياس السلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة. (من إعداد الباحثة)
- « اختبار تحصيلي في المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة . (من إعداد الباحثة)

• الإطار النظري :

يمر الإنسان في حياته بمراحل نمو مختلفة منذ ميلاده وهذه المراحل تتشابه في بعض مظاهرها وتختلف في مظاهر أخرى تميزها فالسنوات الخمس الأولى من حياة الطفل تترك بصماتها على شخصيته وتترك أثرها فيه طيلة حياته، مما يجعل تربية الطفل وتعليمه في هذه المرحلة أمراً يستحق العناية والتركيز. (العنود، ٢٠٠٧، ص ٢١). (قناوي، ١٩٩٣، ص ٥).

ومن المسلم به أن السنوات الأولى للطفل لها أهمية كبيرة في حياته لما لهذه المرحلة من أثر عظيم على تشكيل شخصيته ولقد أنشئت دور الحضانه ورياض الاطفال كمؤسسة من المؤسسات التي يهتم بالطفل للعديد من المتغيرات. بتربية الطفل وتهيئته للتعليم المدرسي من خلال تحقيق النمو الشامل (عبد الستار، ١٩٩٠، ص ٥٨٣).

وأشارت قناوي أن مرحلة الطفولة تعد من أخصب المراحل التربوية والتعليمية في تشكيل شخصية الطفل وتكوينها من جميع الجوانب وذلك لتنوع الأنشطة التي تقدم للطفل في هذه المرحلة العمرية. (قناوي، ١٩٩٨، ص ١٩).

وإذا نظرنا الى الاقتصاد نجدة قوام الحياة ، وبه تكون عمارة الأرض. لذلك كانت المسألة الاقتصادية أولى المسائل التي قابلت الإنسان في أول وجوده على الأرض. فقد كان عليه أن يناضل من أجل توفير لقمة العيش ، وتوفير ما يحتاجه من تأمين ومأوى.

ونظراً لأن طفل اليوم هو رجل أعمال الغد وتاجر المستقبل ، وأن طفلة اليوم هي الأم والزوجة التي تنظم وتتحكم في اقتصاد البيت مستقبلاً. لذا وجب علينا لاهتمام بتربيتهم اقتصادياً

فئة الأطفال هي واحدة من الفئات المؤثرة في اقتصاديات الأسر ، وبالتالي اقتصاد المجتمع ، إذ تستحوذ على نسبة ٢٠٪ من ميزانية الأسرة أى حوالى ربع الميزانية.

كما تبلغ نسبة السكان من الأطفال الذين لا تتجاوز أعمارهم الخامسة عشرة ٢٢٪ من إجمالي عدد السكان في الدول العربية أى نحو ربع التركيبة السكانية ، لذا لابد من غرس القيم والمفاهيم الاقتصادية مبكراً لديهم. كقيمة الادخار والكسب الحلال والاعتدال في الإنفاق والتخطيط الاقتصادي، متدرجين معهم صعوداً ليعرف معنى الإنتاجية والتداول والبيع والربا ، وغيرها من القيم والمصطلحات. ولغرس القيم سالفة الذكر ، وهنا يجب التأكيد على ما يلي :

« القيمة الاقتصادية مكتسبة ، إذ لا يولد طفل بجينات تحمل قيمة الحفاظ على المال أو قيمة الادخار ، بل يكتسبها من خلال الخبرات الشخصية والتجارب التي يمر فيها .

« إن القيم الاقتصادية قابلة للتغيير ما دامت مكتسبة ، إذ يمكن تغيير القيم غير المناسبة التي اكتسبت بفترات سابقة ، وذلك بالتعلم والتدريب .

« القيم الاقتصادية تنمو وتزدهر في البيئة المناسبة ، ما يساعد الابن على اكتساب خبرات اقتصادية جديدة ومفيدة. فعلى سبيل المثال ، إن بيئة الأسرة التي يمتلك فيها الوالدان حصالة ادخارية يساعد على نمو المفاهيم الاقتصادية بسهولة ويسر.

• لماذا يجب تربية الأطفال اقتصادياً منذ الصغر ؟

« أن تعويد الطفل على أداء سلوك مرتبط بقيمه اقتصاديه معينه كلما زاد احتمال تكراره لهذا السلوك بطريقه إليه فمثلا تعويد الطفل إتقان العمل الذي يقوم به وتنظيمه سوف يزيد من احتمال أدائه للأعمال الأخرى المشابه بطريقه منظمه ومتمقنه (Robert,2002,p33) .

« تشجيع الطفل على توفير والادخار والمشاركة في الأعمال الخيرة وتشجيعه على مساعدته أصدقائه وإعارتهم بعض الأدوات وإقراضهم عند الحاجة كل ذلك سيعمق الحس الوجداني لدي الطفل بالأم المحرومين والمحتاجين وينمي في نفسه ممارسات تربويه تزرع لديه حب الخير والأنفاق وتكبح الجشع. (الرويلي ، ٢٠٠٧، ص٢) (النقيب ، ٢٠٠٢، ص٥)

« كما يجب تنمية القيم لاقتصاديه لدي الأطفال حيث يقيد ذلك أساس متينا يضمن انضباطهم وعدم انحرافهم عن القواعد المرسومة (Reiman,2008,p78) .

« ان القيم التي يكتسبها الفرد في طفولته تعد بمثابة الأساس الذي يبني عليه نسق القيم لدي الفرد فيما بعد وتعليم القيم ضرورة وغاية تربويه وخصوصا في مرحلة الطفولة لان الطفولة عالم قابل للتشكيل ولبنه قابله للتحويل (Nuttall,J., 2006,p 139-150) .

« ويعمل حمدي (٢٠٠٨) حثه على تنمية القيم في مرحلة رياض الأطفال بان تلك المرحلة تهيئ النمو الضميري ، والمتعلم يحتاج في أي فئة عمرية أن يتعلم كيف ينبغي له أن يسلك في الحياة وذلك عن طريق المعرفة الخلقية التي تكون لديه عادات خلقية عن طريق الممارسة . (حمدي ٢٠٠٨ ، ص ٨١)

• سلوكيات القيم الاقتصادية وطفل الروضة :

تسهم ممارسه السلوك السليم المرتبط بقيمه اقتصادية في تمثل هذه القيمة بشكل صحيح عند الطفل ، ويشير (مردان وآخرون ،٢٠٠٤) أن الخبرات اليومية التي يتعرض لها الطفل "تهيئ العديد من الفرص للتعبير عن القيم المختلفة من خلال ممارسته للسلوك المرتبط بهذه القيم في مواقف حياتيه طبيعيه، فالطفل يتعود في هذه المواقف التعاون والتسامح والعفو والطاعة والالتزام. (مردان وآخرون ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٢٩)

ويؤكد الجمل (١٩٩٦، ص٢٣) على ضرورة الاستفادة من الأحداث اليومية لغرس القيم لدي الطفل . ويضيف ملحم (٢٠٠٠، ص١٨) أن على الروضة ومعلمه رياض الأطفال دور كبير في توفير الخبرات التربوية اللازمة لتنمية القيم لدي طفل الروضة وغرس السلوكيات والاتجاهات الاقتصادية الأولية في هذا السن ولكن التساؤل الذي يطرح نفسه أي سلوكيات اقتصاديه ستعلمها المعلمة للطفل

تناول العديد من الباحثين القيم الاقتصادية ومؤكدين على ضرورة تنميتها ومنهم على سبيل المثال لا الحصر القيم التي حددها البلخي وهي حب العمل والإنتاج . (البلخي ،١٩٩١، ص١٠٠)

وأضاف الصالح أن من القيم الاقتصادية ترشيد الاستهلاك ، احترام المهن دعم الإنتاج الوطني . (الصالح ،١٩٩٤، ص١٨)

وأضاف الجفري أن من القيم الاقتصادية الهامة حب العمل – الادخار (الجفري، ١٩٩٥، ص٢١٠)

وتري النقيب أن القيم الاقتصادية تتمثل حب العمل – الادخار – التزام الملكية . (النقيب ،٢٠٠٢، ص١٢١)

وبينما رأى العرفج ان من القيم الاقتصادية قيمه تقدير الوقت - قيمه احترام العمل - قيمه ترشيد الاستهلاك . (لعرفج ،٢٠٠٢، ص١٢٨)

وقد أكد النقيب (٢٠٠٢) والحفري (١٩٩٥) على أن هذه القيم يمكن تنميتها لدى طفل الروضة .

وتضيف الحمود (٢٠٠٩) ان القيم التي يمكن تنميتها لدى طفل الروضة حب العمل – الادخار – احترام الملكية العامة – ترشيد الاستهلاك .(الحمود، ٢٠٠٩، ص٣٠)

ومما سبق سيتناول البحث الحالي القيم والسلوكيات المرتبطة بالقيم التالية:

- ◀ ترشيد الاستهلاك المأءة .
- ◀ ترشيد الاستهلاك الطاقة .
- ◀ ترشيد الاستهلاك الانفاق .
- ◀ اهمية العمل .
- ◀ الحفاظ الملكية العامة والخاصة – الادخار .
- ◀ قيمه الوقت .
- ◀ احترام المهن .
- ◀ دعم الإنتاج الوطني (شراء المنتج الوطني) .

• المفاهيم الاقتصادية :

اسهم وضع الجوانب المعرفية في الاعتبار لتفسير السلوك الاجتماعي بدرجة كبيرة في تطوير علم النفس، وجعله أكثر اقترابا من فهم السلوك بصورة واقعية ، وانطلاقا من ان الفكر يسبق السلوك وبوجهه لذا فإنه من شأن تقديم جرعة معرفية ضافية للفرد حول المفاهيم الاقتصادية المتنوعة أن يسهم في صياغة سلوكه الاقتصادي بصورة ملائمة في الوجهة المرغوبة (ناصف، ٢٠٠٤، ص٢٦)

وتتمثل أهمية الوعي بتلك المفاهيم في أن العديد من أوجه الضعف أو الخلل في السلوك الاقتصادي للفرد قد يعزى إما إلى ضآلة وعيه بالمعلومات الاقتصادية، أو فهمها بصورة قاصرة أو منحرفة، اذا كان هذا هو حال الكبير فما بالنا بالطفل الصغير الذي يجهل العديد من المعارف والخبرات وبخاصة في سلوكه الاقتصادي

كما ان هناك العديد من المفاهيم الاقتصادية التي يجب إكسابها للأطفال مثل مفهوم التوفير والادخار ومفهوم القرض منذ الصغر (الشرقاوي، ٢٠٠٣، ص٢)

ويضيف الحمود إن مفهوم البنك من المفاهيم التي يجب ان يتفهمها الطفل منذ الصغر عن ما هيته ، وأهميته بالنسبة للفردو المجتمع (الحمود، ٢٠٠٩، ص٤٣)

ويضيف عاكف إن من المفاهيم الاقتصادية التي يجب تنميتها لدى الأطفال الصغار مفهوم البيع والشراء ، وذلك باستخدام أساليب تربويه متنوعة (عاكف، ٢٠٠٩، ص٢١)

ويؤكد حلاوة . على أن المنتج الوطني من المفهوم التي يجب ان يعيها الطفل منذ الصغر لان ذلك تربط بانتمائه لوطنه .

كما ترى الحمود أن يجب توضيح بعض المفاهيم للطفل مثل الادخار ترشيد الاستهلاك منذ الصغر ويعمل على تنميه السلوكيات المرتبطة بتلك القيم باستخدام الأساليب التربوية المتنوعة هذا بالإضافة الى مفهوم تاريخ الصلاحية لذى يجب على الوالدين العناية بتقديمه اكسابه للطفل منذ الصغر (الحمود ٢٠٠٩، ص١٣٩)

وقد رأت السرسى (١٩٩٩) صعوبات في التدريس الرسمي للمفاهيم الاقتصادية للأطفال الذين لا يستطيعون تفهم التحولات في التغيرات الاقتصادية ولكنها أبدت استخدام الخبرة المباشرة كأساس التعلم الاقتصادي في دور الحضانة ورياض الأطفال وأشارت إلى أن المعلمين يمكنهم استخدام المواقف اليومية للسلوك الاقتصادي لمساعدة الأطفال على تفهم ما يعرضون من جوانب اقتصادية بالنظر إلى مستوى قدرات الأطفال المعرفية. وهذا يناقض نتائج (yanav,R.,2007). في أن الأطفال لديهما القدرة في السيطرة على المفاهيم الاقتصادية التي يتعلمونها وتلائم سنهم الصغير وهذا التناقض قد يكون مؤشر على أن مراحل النمو الخاصة بنظرية بياجيه قد تتحول إلى مراحل اقتصادية دون أي تغير. (السرسي، ١٩٩٩، ١٣٩).

كما توصلت نتائج دراسته ستوير ٢٠٠٥ الى امكانيه تدريس الادخار في سن صغيرة وذلك بوضع الأطفال في مواقف تخيليه وعرض ردود أفعالهم على سبيل المثال - تطلب من الاطفال تخيل ما يفعلوه إذا قدم لهم احد البنوك قرضا وهنا يتعرف الأطفال ليس فقط على أن البنك وظيفته حفظ المدخرات فقط ولكنه أيضا يقدم قروضا (Stuer,M&Mezaroz,B.,2005)

وتوصلت الدراسة إلي إلي فاعليه تلك الطريقة في تنميه المفاهيم الاقتصادية لدي طفل الروضة وأكد الباحثان على ضرورة البدء في تدريس مفهوم الادخار للأطفال منذ الصغر

مما سبق فان البحث الحالي سيتناول المفاهيم الاقتصادية التالية :

- « البنك .
- « القرض .
- « الغنى .
- « الفقر .
- « تاريخ الصلاحية .
- « المنتج الوطنى .
- « المنتج المستورد .
- « التبرع .

• دور الأسرة في التربية الاقتصادية للطفل :

تعد الأسرة المؤسسة التربوية الأولى ، التى تستقبل الطفل تربية قبل ومع المؤسسات التربوية الأخرى ، وهى التى تقوم بدور أساسى فى تربيته اقتصاديا .

وتقوم الأسرة (المسلمة) بدورها فى تربية أبنائها التربية الاقتصادية الإسلامية من عدة جوانب يمكن إيجازها فى النقاط التالية:

- « التنمية البدنية للمتربى بمال حلال وغذاء طيب امتثالاً لقول الحق تبارك وتعالى: (وكلوا مما رزقكم الله حلالاً طيباً) (المائدة: ٨٨). والبعد عن أكل الحرام لأن ما ينبت من السحت ، كما قال عليه السلام: فالنار أولى به....
- « التنمية العقلية: بتعريف المتربى الحلال والحرام فى الكسب وفى التعاملات الاقتصادية وتنميته وجدانياً بتكوين اتجاهات نحو الحلال وحبه ، ونحو الحرام وبغضه فيميل نحو العمل والإنتاج ونحو الأمانة ومساعدة المحتاجين وغير ذلك من أوجه الخير ، ويسعد عندما يقوم بشئ منها كما يميل مبتعداً عن السرقة والتبذير والإتلاف والتخريب والكسل والأنانية وغيرها من أوجه الشر. (أبومعالي، ٢٠٠٥، ص ٣٠)
- « تربيته دينياً على مراقبة الله فى الكسب والإنفاق فلا يتعدى على أموال الآخرين وممتلكاتهم داخل الأسرة وخارجها ولا ينفق أمواله أو مصروفه الشخصى فيما يغضب الله والأسرة هنا تراقب تصرفاته وتتبع سلوكياته. (الشبراوى ١٩٩٢، ص ٤٥)
- « تربيته أخلاقياً على القيم الاقتصادية الإسلامية تربية عملية كالمحافظة على ممتلكاته الخاصة وممتلكات الأسرة والآخرين ، والمجتمع ، وعلى الترشيح وعدم التبذير فيما يستهلك من مياه أو كهرباء أو غيرها. وعلى الأمانة والبعد عن السرقة وعلى تصرفه التصرف السليم حال عثوره على لقيطة ، أو نحو ذلك من قيم.
- « تربيته نفسياً وإرادياً على حب العمل وتحمل مسئولياته وذلك من خلال مشاركته للأسرة فى أعمالها المنزلية ، أو مساعدة والديه فى أعمالهما خارج المنزل متى كان ذلك ممكناً ومناسباً كما أن فى توعية الأسرة لطفلها كى ملابسه مثلاً تربية اقتصادية وفى قيامه بشراء بعض طلبات الأسرة من الأسواق أو المحال التجارية تربية اقتصادية إلى غير ذلك مما يربيته على تحمل المسئولية وعلى تنميته إرادياً. (ملحم ، ٢٠٠٠، ص ٥٦)
- « تربيته اجتماعياً على التكافل الاجتماعى ومساعدة المحتاجين وذلك من خلال إطلاعه على ما تخرجه الأسرة من زكاة (أى من أنواع الزكاة) وإشراكه فى توصيل الزكاة لمستحقيها. ومن خلال معرفته لما تقدمه الأسرة من مساعدات مادية للآخرين ، وتشجيعه على تقديم مساعدات للمحتاجين بل وفى تربيته على خدمة الآخرين تربية على التكافل الاجتماعى ومن ثم تربية اقتصادية لأنه يقدم من وقته وجهده للآخرين والوقت والجهد يمكن تقديرهما بثمن وهما أساس المال والاقتصاد. (القاضى ، ٢٠٠٢، ص ٤٥) (عبد العزيز، ٢٠٠٦، ص ٤٧)
- « استخدم الحوار الهادئ المعقول مع الطفل بالقدر الذى يستوعبه عن الادخار والتوسط فى الإنفاق والميزانية والاحتياج والتخطيط.
- « تخصيص حصالة لكل طفل ويفضل أن تكون من اللون الشفاف وتسمح برؤية المال المدخل داخلها. وضع الأب أو الأم مبلغاً من المال بداية بالحصالة تشجيعاً للابن .
- « كتابة وتعليق خطة الإنفاق الشهرية. (الصالح ، ١٩٩٤، ص ٣٠)
- « تباع خطوات التسوق السليمة ، من كتابة لائحة بالمشتريات ومراجعة الحساب واستغلال فرص التخفيضات.

- « تدريب الابن مبكراً فى الأجازات على الكسب الحلال.
- « تأسيس مجلس اقتصادى عائلى يجتمع كل شهر مرة.
- « إعداد دفتر تدون فيه بنود الصرف والادخار وحركة الشراء اليومية.
- « إسناد ميزانية البيت أو ميزانية أعمال مصغرة كدعوة أو حفلة أو غيرهما للأبناء ، مع تشجيعه ومكافئته عند التوفير فى الميزانية المخصصة أو عند ممارسته سلوكيات اقتصادية صحيحة.
- « إعطاء مصروفا للطفل ومناقشته فى كيفية الإنفاق الأمثل له.
- « مناقشة الأحداث الاقتصادية الجارية والتعليق عليها (الاحتكار وخسارات شركات عملاقة والاستثمار والاختلاسات) (John, r&other, 2010, p34)
- « يمكن للأهل لأن يقيموا مسابقة بين الأبناء فى مجال الادخار وعمل حفلة لأكبر مدخر.

• الأسرة وتنمية السلوك الاستهلاكي للطفل :

ترى الزغبى التنشئة الاستهلاكية بأنها عملية متعلمة ومستمرة بتعلم من خلالها الطفل المعايير التي تحدد لها المهارات والمعارف والاتجاهات التي تتناسب مع السلوك الاستهلاكي المتعلق بالحصول على المنتجات أو الخدمات واستهلاكها والتصرف فيها في الحاضر والمستقبل. فالأطفال يتعلمون السلوك من خلال سلسلة من المواقف ومعاملة الآخرين لهم والأماكن التي يحدث فيها السلوك والظروف التي تحدث فيها هذه المواقف وهذه الأمور تقدم الفرصة للطفل لكي يتعلم السلوك وهذا ما ينطبق على السلوك الاستهلاكي إذ أن ما يتعلم الطفل والطريقة التي يتعلمها ومحتوى ما يتعلم يحدده تفسير الطفل للموقف الذي يمر به. وبذا يعتمد تعلم الطفل على التفسيرات لاتي يقدمها هو لنفسه. (الزغبى، ١٩٩٩، ٣٥ - ٤٠ - ٤٢)

ولأن للتلفزيون بجاذبيته الخاصة يضيف على الإعلان التليفزيوني وضعية خاصة فالرسالة الإعلانية مثل غيرها من الرسائل تصبح من خلاله لفظية بصرية تؤثر على حاسي السمع والبصر باستخدام كافة الإمكانيات الفنية من صورة ولون وحركة، إضافة إلى التطور الهائل الذي لحق بفضيات الإعلان على مدى الربع قرن الماضية. وقد أكدت العديد من الدراسات على دور الإعلان في زيادة الطلب الاستهلاكي من جانب الطفل على السلع الخاصة به. (Marck, c and others, 2004, 68-71)

وقد اشارت دراسة نجيب ٢٠١٠ (Najeeb., 2010) إلى أهمية مصاحبة الطفل لأمه أثناء التسوق وتوجيه الأم لطفلها أثناء ذلك نحو الأهداف الاستهلاكية التي تعين على إكساب القيم السلوكية المرغوبة. (Najeeb, s, 2010, 5 - 13)

وترى الزغبى أن للقصة دور هام في إثراء خبرات الأطفال المتعلقة بالسلوك الاستهلاكي يساعد على ذلك استخدامها للطرف غير المباشرة في إيصال المعنى المقصود أو الهدف المرغوب، ونظرا لأهمية القصة - من واقع التطبيق العملي مع الأطفال - في جذب انتباه الأطفال وشحن خيالهم وإرضاء عقولهم من خلال ما تقدمه القصة من أحداث، يمكن من خلالها توجيه تفكير وسلوك

الأطفال في الاتجاه المرغوب. (الزغبى، ١٩٩٩، ٤٥) (الجفري ٢٠١١) (Najeeb shafiq M., 2010, pp, 5 -13)

وقد أظهرت دراسات ورد (Ward, 1986) أن الارتباط بين السمات الوالدية واتجاهات الأطفال إزاء السلوك الاستهلاكي، هذه الدراسات ركزت على المستوى التعليمي والمهني والاجتماعي للأسرة وحجم الأسرة وموقع الطفل منها... الخ.

كما ركزت على أبعاد أخرى مثل قوة نفوذ الزوج والزوجة في صنع قرار الاستهلاك أو شراء المنتجات داخل الأسرة وفاعلية العلاقة الأبوية، مثل الأسرة التي تماشى ميزانية الأسرة مع أبنائها أو يحدثون أولادهم عن تقييم المصروفات والأدخار، هذا بالإضافة إلى استخدام القوة والعنف في منع أو كف السلوك والقيود المادية أو حرمان للطفل.

وقد أظهرت دراسة (Abduilah,j,2002) وجود علاقة قوية بين المهارات السلوكية للطفل والفرص الممنوحة له لممارسة عملية الشراء، وأن الطفل لا يتعلم السلوك الاستهلاكي إذا قام بالسلوك الاستهلاكي بمفرده، كما أن تناقص الضبط من قبل الوالدين على السلوك الاستهلاكي للطفل مع زيادة الفرص المتاحة للقيام بأنماط من السلوك الاستهلاكي للطفل مع زيادة الفرص المتاحة له للقيام بأنماط في السلوك الاستهلاكي يرتبط ارتباطاً إيجابياً بأداء سلوك استهلاكي تنقصه المهارة.

وقد اعتمدت هذه النتائج على تطوير التعلم، وهي أن تشجيع السلوك يزيد من جودة هذا النوع من السلوك. وأظهرت الدراسة أيضاً وجود علاقة إيجابية بين الطفل الذي ليس لديه مهارات استهلاكية، وسلوك أمه، وأيضاً الأهداف والمصارف الاستهلاكية التي تسعى الأم لتعليمها للطفل. وأن سلوك الأم الاستهلاكي والمعلومات الخاصة بهذا السلوك والتي تسعى الأم لتعليمها لها تأثير على الطفل في تقييمه للسلعة. (رمضان، ١٩٩٣، ٢٧ - ٢٩) (Douglas,R and other, 2000, pp660-677)

وقد أظهرت دراسة استول وويكلز ان هناك بعض سلوكيات التنشئة الاستهلاكية التي تقوم بها الام مثل : منع قيام الطفل بأعمال معينة، طلب الأم من الطفل القيام بسلوك استهلاكي معين، مناقشة الطفل في قراراته الاستهلاكية، ممارسة بعض النشاطات على سبيل تعليم الطفل. السماح للطفل بالتعلم من خلال التجربة. وقد أظهرت هذه الدراسة أيضاً أن أمهات الأطفال قد استخدمن أكثر من وسيلة نمط سلوكي في تعليم الطفل المهارات السلوكية، وأن الطفل يستفيد أكثر من سلوك الآباء الاستهلاكي واصطحاب الآباء للطفل أثناء عملية الشراء.

وتكشف الدراسات أن أهم أساليب الدعاية في الولايات المتحدة كمصدر للمعلومات هي التلفزيون والجرائد اليومية وأخبار التخفيضات وقوائم الشراء المعلن عنها والهدايا المقترحة على المنتجات والكتيبات الإرشادية الإعلانية، من

خلال النشاط الفردي المندوبي للمبيعات والأصدقاء. (Merson. E, 2003,pp 385-399)
(Word,S, 1986,pp 98-101)

كما ان مهارة الطفل كمستهلك تعتمد إلى حد كبير على بعض العوامل من أهمها الطفل والفرص المتاحة له للقيام بعمليات الشراء واستعمال النقود، وتحمل المسؤولية، والتدريب على اختبار البدائل المناسبة والوقت الذي يستغرقه الطفل لاتخاذ قرار الشراء. حيث يرى الاطفال وفقا لما توصل اليه دراسته طابع ١٩٩٠ الى ان الأب هو المسؤول عن إحضار النقود للأسرة ، وهو بذلك المسؤول عن مصروف الأسرة والإنفاق عليها. (طابع ،١٩٩٠،ص١٩٨)

مما سبق تظهر أهمية دور الأسرة في تنشئة الطفل تنشئة استهلاكية سليمة،تتفق مع ظروف الأسرة، وظروف التغير والتطور التي يعيشها مجتمعنا الآن إذا كان اكتساب الفرد للمواقف والاتجاهات والقيم وأساليب السلوك والعادات الفردية والمهارات، كلها أمور تنتقل للطفل عن طريق نظم وعلاقات ومؤثرات كثيرة متنوعة تعمل على تشكيل شخصية الطفل، وإن اختلفت فيما بينها في نوع التأثير، إلا أن كلا منها تقدم أنماطا من السلوك والقيم متباينة ومتكاملة فيما بينها. وأول هذه المؤثرات هو تأثيرات التنشئة التي يكتسبها الطفل في الأسرة، وثانيها التي يكتسبها من رياض الأطفال والمدرسة فيما بعد.

وعلى الرغم من أن البرامج التعليمية وضعت خصيصاً لتوافق وتقابل احتياجات الطفل وميوله فهناك نقص في تعليم وتثقيفه كمستهلك.

• مصروف الجيب والطفل :

من أهم التجارب المباشرة لإقحام الطفل عالم المال تبدأ بإعطائه مصروف ليتعلم أهمية النقود والحفاظ عليها لمواجهة متطلبات فترة الصروف. يختلف كثير من الخبراء مع ضرورة ربط المصروف بإنجاز بعض المسئوليات في المنزل كمقابل حيث أن الطفل سيظن أن مصروفه ناتج عن عمل مفروض عليه وإلا أصبح خارج دائرة مسئولية والديه وهذا خطأ تربوي ولا يوجد ما يعيب معرفة الطفل أن مصروفه نتيجة كونه عضو في هذا العائلة وأن والديه مسئولين عن الصرف عليه حتى يصبح قادر على الاستقلال بمسئوليته. (العنود، ٢٠٠٧،ص٢٠)

ولكن المسئولية المطلوبة من الطفل لقاء هذا المصروف تكمن فقط في إدارته للمصروف بشكل يفي باحتياجاته. وليتعود الطفل على العمل والمثابرة لتحقيق المزيد فإنه يمكن توكيل بعض المهام له مقابل دخل إضافي وليس المصروف الأساسي الذي هو مسئولية والديه مقابل انتسابه لهما. (المرسى، ٢٠٠٢،ص٧٨) (نزار، ٢٠١٠،ص٦٥)

إلا أنه يجدر التنبيه أن المصروف يأتي معه شروط محددة في طريقة الإنفاق بتحديد ما يمكن شراؤه وما يدخل ضمن ما لا يمكن شراؤه. أثناء هذا العقد العائلي يبدأ الآباء والأمهات بإعطاء أطفالهم جرعات تدريبية حول أهمية إدارة هذا المصروف من خلال توضيح أهمية الادخار لتحقيق أهداف بعيدة المدى وضرورة وجود ما يحفظ هذا المال علما أن الطفل في السنين المبكرة سيقاوم فكرة حساب توفير في مصروف يبعد عن غرفة نومه عدة كيلومترات لذلك يجب

البداية بمجرد حصالة سيؤدي الغرض أثناء هذا البرنامج الافتراضي وعند نمو مدخراته يمكن التفكير في فتح حساب في أحد المصارف.

• دور معلمة الروضة في التربية الاقتصادية للأطفال :

انطلاقاً من أن المعلمة - في وجهه نظر الطفل - ملاك لا يخطئ - فما تقوله أو تفعله هو الصحيح دائماً لذا وجب عليها أن تبث في نفس الطفل القيم عامه والقيم الاقتصادية خاصة ووقع عليها دور كبير لتحقيق ذلك نلخصه فيما يلي :

« تنمية مختلف جوانب شخصية الطفل دينياً وخلقياً بمعرفة القيم الاقتصادية الإسلامية ، وينمي عقلياً بمعارف عن الحلال والحرام في الكسب وفي التعاملات الاقتصادية وغير ذلك من معارف التي تفيده في تنمية بنية الجوانب الجسمية أو الاجتماعية أو الإرادية فيما يتعلق بالاقتصاد والتربية الاقتصادية.

« تدريب لطفل عملياً على السلوك والتعامل الاقتصادي الإسلامي كالمحافظة على ممتلكات الروضة وترشيد الاستهلاك في المياه والكهرباء بها ومساعدة زملائه بشئ من أدواته من قبل الإعارة مثلاً وتشجيعه على الأمانة والبعد عن السرقة وما إلى ذلك من سلوكيات اقتصادية عملية. (المرسى ص٢٠٢، ص٣٤)

« تقديم الأنشطة المسرحية المختلفة والتي تبث من خلالها مفاهيم وسلوكيات التربية الاقتصادية وتتبع القصة أو المسرحية بحلقة نقاش مع الأطفال لتعزيز السلوكيات الإيجابية التي تعلموها من خلال النشاط.

« يجب على المعلمة أن تبث في نفس الطفل معنى الادخار والهدف منه من خلال الملصقات والأناشيد لفترة برنامج يصل إلى شهر حتى يعطى النتيجة المرغوبة. (Yanav, R. and others, 2007, pp46-55)

« تبسيط بعض مفاهيم السلوكيات الاقتصادية للطفل مثل التبرع - التخطيط - البنك - الادخار إلى غيرها من المفاهيم وذلك بعقد لقاءات يمكن أن يشارك فيها أهل - رجال الدين. (Michael, B. and others, 2006, pp 5-24)

« متابعة الأطفال في الحفاظ على الممتلكات العامة والخاصة داخل وخارج الروضة

« توعية الطفل بالمجالات المختلفة لترشيد الاستهلاك من ماء - طاقة

« توعية الطفل بأهميه المحافظة على أدوات الروضة وترشيد استهلاكه من

الخامات المتنوعة التي تقدمها له المعلمة في الأنشطة المختلفة

« اصطحاب الأطفال إلى زيارة لأحد المحال التجارية لتدريبهم على التعامل بالنقود كما يمكنها أن تقوم بنفس النشاط في الروضة باستخدام لعب الأدوار

« تثبت ضرورة احترام العمل والممتلكات العامة والعناية بها في نفس الأطفال ولتكن في نفسها أسوة حسنة لأطفالها .

« إعداد بعض الأنشطة التخيلية والتي يدرك الأطفال من خلالها أهميه ترشيد الاستهلاك للماء والطاقة مثال ماذا يحدث إذا انقطع الماء لمدة أسبوع ؟ وهكذا (Michael,B and others, 2006,pp 5-24)

« إعداد الألعاب التعليمية لتنمية السلوكيات الاقتصادية لدي طفل الروضة والتي تلعب دورا كبيرا في تاصيل تلك السلوكيات في نفس الطفل بأسلوب سهل ميسور (John, S. and others, 2010,pp 395-405) (الجفري، ٢٠١١، ص٢)

وأوضحت ا دراسة القاضي(٢٠٠٢) أن هناك العديد من الأساليب التربوية التي يمكن للأسرة والمدرسة إتباعها في تربية الأبناء التربية الاقتصادية الإسلامية وهي أسلوب الموعظة، أسلوب القدوة أسلوب الممارسة العملية، أسلوب الترغيب والترهيب، أسلوب الثواب والعقاب، أسلوب القصة، أسلوب الأمثال. (لقضى، ٢٠٠٢، ص٢٠)

وترى الباحثة ان تقديم القصص المتنوعة التي تتناول المفاهيم ولسلوكيات لاقتصاديته للأطفال مصحوبة بالعديد من حلقات المناقشه ليقتنع الأطفال بأهمية تلك السلوكيات وهو ما سيحرص البحث الحالي على تطبيقه حيث تعد القصة من الأنشطة التي يشارك فيها الطفل بتلقائية ويصوره ممتعة ومرحة القصة فهي لون من ألوان اللعب الإيهامي وهي أيضا لون من ألوان أدب الأطفال الذي يحتاج إليه الطفل لتنمية خياله وزيادة قدرته على اكتساب المهارات السلوكية السليمة والابتغاء عن العادات السلوكية غير السليمة.

وتعتبر القصة من أقدر الأساليب الأدبية التي تعمل على تنمية الفضائل في النفس، فهي السبيل للدخول إلى عالم الطفل ويبقى أثرها في نفسه ووجدانه فالطفل يستمتع للقصة بكل حماس وشغف فهي مصدر للمتعة والتسلية والتربية، فيقضي وقتا ممتعا في سماعها ومتابعة أحداثها وبذلك تكون القصة لها أثر بالغ في حياة الطفل وتربيته، فالقصة ذات أثر بالغ في التربية والتنشئة، والقصة الناجحة تزود الطفل بمختلف الخبرات الثقافية والوجدانية والنفسية والسلوكية.

كما أن القصة من الفنون الأدبية المؤثرة على السلوك الإيجابي للأطفال القراء في المواقف اليومية، كما أنها أكثر حيوية وتشخيصا للمواقف الحية، وأكثر جاذبية للأطفال ومن أقدرها على إقناعهم، فهي تستثير مشاعرهم، وتمتلك عقولهم، وتنمي القدرة على الابتكار لديهم، وتحلق بهم في أجواء الخيال بعيدا عن الواقع. (عبد الوهاب ، ٢٠٠٩، ص١٢٥).

وتؤدي القصة دوراً هاماً في تنشئة الأطفال وتربيتهم حيث أن أطفال الروضة يكونوا بحاجة لمن يساعدهم على النمو السليم المتكامل من جميع الجوانب والتاريخ العربي والإسلامي ملئ بالكثير من البطولات في الحرب والسلام وتبعث تلك القصص في الأطفال العزة والكرامة والجرأة والشجاعة وتنمي في نفوسهم الإحساس بالماضي. (خلف، ٢٠٠٦، ص٤٩).

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت القصة في رياض الأطفال، حيث أشارت العنود أن استخدام القصة في أنشطة ذاتية مثل تمثيل أحداث وشخصيات القصة يؤدي إلى نمو القدرات الإبداعية ويساعد على تقليل الحديث المتمركز حول الذات وكثرة الحديث الاجتماعي والقدرة على التعامل مع الآخرين، وتنمية مهارات الاستماع والإنصات واستخدام الأسئلة ذات النهايات المفتوحة، مما ساعد على تنمية الابتكار لدى الأطفال كما أن تمثيل القصة يساعد على أن يقوم الطفل بما تقوم به الشخصيات إذ أن القصة تحقق أهداف اجتماعية وتعليمية وتربوية عند استخدامها كمدخل للتعليم في رياض الأطفال. (العنود سعيد، ٢٠٠٧، ص٢٢).

وأوضحت دراسة القاضي (٢٠٠٢) أن هناك العديد من الأساليب التربوية التي يمكن للأسرة والمدرسة إتباعها في تربية الأبناء التربية الاقتصادية الإسلامية وهي أسلوب الموعظة، أسلوب القدوة أسلوب الممارسة العملية أسلوب الترغيب والترهيب أسلوب الثواب والعقاب أسلوب القصة أسلوب الأمثال. (لقاضي، ٢٠٠٧، ص١٩٠)

وأوصت الدراسة الآباء والمعلمين أن يضعوا نصب أعينهم في كل ما يربون عليه الأبناء تحقيق العبودية الخالصة لله تعالى في مجال الاقتصادي وغير الاقتصاد وتربية الأبناء على القيم الأخلاقية في البيت والمدرسة، وتربية الأبناء على مراعاة مصالح الآخرين بجانب مراعاتهم لمصالحهم أيضاً مراعاة مصالح الأمة الإسلامية والعالم بأسره.

• فروض الدراسة :

نظرا لندرة الدراسات في موضوع البحث لذلك تبنت الباحثة الفروض الصفرية وهي كالتالي:

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي لأطفال الروضة على اختبار المفاهيم الاقتصادية .

« لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي لأطفال الروضة على مقياس السلوكيات الاقتصادية لطفل الروضة .

• أدوات البحث :

١ - الاستبيانات :

• أولا : الاستبيان الأول :

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على ما المفاهيم الاقتصادية التي يجب أن يلم بها طفل الروضة السعودي ؟ .. تم تصميم استبيان وفقا للخطوات التالية :

« الاطلاع على المراجع العربية والأجنبية التي اهتمت ما المفاهيم الاقتصادية وبرامج طفل الروضة والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بمجال البحث في ضوء ماسبق .

« تم إعداد قائمة مبدئية ما المفاهيم الاقتصادية التي يحتاجها طفل الروضة واشتملت القائمة على عدد (٨) مفهوم

« تم تضمين القائمة السابقة في استبيان حيث وضعت المحاور والمعارف التي تدرج تحتها أمام مقياس من ثلاثة مستويات (هام - متوسط الأهمية - قليل الأهمية)

« تم عرض الاستبيان بصورته الأولية على مجموعة متنوعة من المحكمين في مجال الطفولة وذلك لمعرفة :

✓ مدى أهمية كل محور والعناصر المدرجة تحته ليتعرف طفل الروضة على ما المفاهيم الاقتصادية ر مع إضافة المعارف التي ترونها ضرورية ولم يتم تضمينها في الاستبيان أو القائمة . مدى إمكانية تنمية تلك ما المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة مدى شمول القائمة على جميع المعلومات التي يحتاجها طفل الروضة عن ما المفاهيم الاقتصادية

« بعد تطبيق الاستبيان على مجموعة من المحكمين تم استخدام معادلة كا^٢ لتحديد أهم المعارف التي يحتاجها طفل الروضة عن المفاهيم الاقتصادية

وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية الخاصة باختبار كا^٢ عند درجة حرية ٢، ومستوى دلالة 0,5 ووجد أنها دالة عند ٥,٩٩ . مما يدل على أن جميع المعارف التي تحتويها القائمة هامة جدا وسيتم تضمينها في البرنامج .

بالنسبة لمدى شمول القائمة على العناصر الضرورية رأى المحكمون أن القائمة شملت جميع العناصر الهامة والضرورية بالنسبة للطفل ليتعرف على ما المفاهيم الاقتصادية .

كما أكد المحكمون على صحة المعلومات التي تحتويها القائمة وفي ضوء آراء واقتراحات المحكمين أصبحت القائمة في صورتها النهائية كما يتضح أن جميع المعارف التي احتوتها القائمة البالغ عددها (٨) ستؤخذ في الاعتبار عند تصميم البرنامج المقترح وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على ما مدى أهمية تلك المفاهيم الاقتصادية لأطفال الروضة ؟

• ثانيا : الاستبيان الثاني :

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على ما السلوكيات الاقتصادية التي ينبغي أن يمارسها طفل الروضة ؟. تم تصميم استبيان وفقا للخطوات التالية :

« الاطلاع على المراجع العربية والأجنبية التي اهتمت بالتربية الاقتصادية وبرامج طفل الروضة والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بمجال البحث .

« في ضوء ماسبق تم إعداد قائمة مبدئية بالسلوكيات الاقتصادية التي يجب أن يمارسها طفل الروضة واشتملت القائمة على (٨) سلوكا .

« تم تضمين القائمة السابقة في استبيان حيث وضعت المحاور والسلوكيات التي تدرج تحتها أمام مقياس من ثلاثة مستويات (هام - متوسط الأهمية - قليل الأهمية).

« تم عرض الاستبيان بصورته الأولية على مجموعة متنوعة من المحكمين في مجال الطفولة وذلك لمعرفة : مدى أهمية كل محور والعناصر المدرجة

تحتة مع اضافة السلوكيات التي ترونها ضرورية ولم يتم تضمينها في الاستبيان أو القائمة مدي إمكانية تنمية تلك السلوكيات لدى طفل الروضة مدي شمول القائمة على جميع السلوكيات الاقتصادية التي يحتاجها طفل الروضة .

« بعد تطبيق الاستبيان على مجموعة من المحكمين تم استخدام معادلة كا^٢ لتحديد أهم ما السلوكيات الاقتصادية التي يجب أن يمارسها طفل الروضة .

« وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية الخاصة باختبار كا عند درجة حرية ٢ ، ومستوى دلالة 0,5 ووجد أنها دالة عند ٥,٩٩ مما يدل على أن جميع السلوكيات التي تحتويها القائمة هامة جدا وسيتم تضمينها

« بالنسبة لمدي شمول القائمة على العناصر الضرورية رأى المحكمون أن القائمة شملت جميع السلوكيات الاقتصادية الهامة والضرورية وفي ضوء آراء واقتراحات المحكمين تم تعديل القائمة وأصبحت في صورتها النهائية كما يتضح أن جميع السلوكيات التي احتوتها القائمة البالغ عددها (٨) سلوكا ستؤخذ في الاعتبار عند تصميم البرنامج المقترح وبذلك تمت الإجابة عن

• **السؤال الرابع والذي ينص على ما مدى أهمية تلك السلوكيات الاقتصادية بالنسبة لطفل الروضة ؟**

٢- الاختبار التحصيلي :

قامت الباحثة بإعداد اختبار لقياس معارف أطفال الرياض عن المفاهيم لاقتصاديه وذلك لمعرفة مدى ما اكتسبه الأطفال من معلومات عنها ويتم ذلك من خلال :

« استخدامه كاختبار قبلي Pre-test للتعرف على المستوى الحالي للمفاهيم لاقتصاديه لدى أطفال الروضة

« استخدامه كاختبار بعدى Post-test لتقييم مدى التحسن في معارف أطفال المجموعة التجريبية عن المفاهيم لاقتصاديه بعد المرور بالبرنامج .

وفيما يلي خطوات تصميم الاختبار :

« تحديد أهداف الاختبار (انظر ملحق الاختبار)

« تحديد محتوى الاختبار : حيث تضمن الاختبار بعض المفاهيم لاقتصاديه والتي تم تحديدها من قبل المحكمين ، حيث تم وضع مجموعة متنوعة من الأسئلة تشمل كل المعارف التي سبق تحديدها بالاستبيان والتي اتفق المحكمون على أهميتها وبلغ العدد الكلى لأسئلة الاختبار (٥) أسئلة رئيسية تنوعت من أسئلة تكملة ، صح وخطأ ، اختيار من متعدد ، أسئلة للمناقشة وبلغت الدرجة الكلية للاختبار (١٨) وتم التعامل إحصائيا مع كل جزئية من جزئيات أى سؤال على أنها مفردة مستقلة تعطى درجة للطفل عن كل إجابة صحيحة لذا كانت (ن)= ١٨ والجدول التالي يوضح عدد المعارف المتعلقة بالإبعاد الرئيسية والدرجة المخصصة لكل سؤال

• **تعليمات الاختبار :**

تم مقابلة كل طفل على حدة حيث يلقى السؤال عليه ويطلب منه الإجابة عن السؤال شفويا وذلك لعدم قدرة الطفل على القراءة والكتابة . ووضحت تعليمات الاختبار طريقة الإجابة عن مفرداته وذلك بالطرق الآتية:

- « عرض صورته ومناقشة الطفل.
 - « اختيار إجابة واحدة من الإجابات التي تقدمها المعلمة للأطفال في أسئلة الاختبار من متعدد.
 - « تكملة الأجزاء الناقصة في حالة أسئلة التكملة.
 - « مناقشة الطفل شفها في السؤال الأول والثاني ، الرابع لمعرفة مدى فهمه للموضوع
 - « إلقاء العبارة على الأطفال لمعرفة هل العبارة صحيحة ام خاطئة
- **صدق الاختبار :**

- تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في مجال الطفولة والمناهج وبعض موجهاً رياض الأطفال وذلك بهدف تحديد:
- « مدى وضوح تعليمات الاختبار.
 - « مدى مناسبة الأسئلة لمستوى طفل الروضة.
 - « مدى ارتباط أسئلة الاختبار بالأهداف التي وضعت لقياسها.
 - « طريقة تصحيح الاختبار.
 - « وقد رأى المحكمون إن الاختبار مناسب لطفل الروضة
- **ثبات الاختبار :**

حيث تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي كان قوامها (٣٠) طفلاً ثم أعيد تطبيق الاختبار بفواصل زمنية أسبوعين وبحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني وجد أن معامل الارتباط ٠.٩٠ مما يدل على أن الاختبار التحصيلي يتسم بدرجة مقبولة من الثبات، وبذلك يكون صالحاً للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية. كما تم حساب زمن الاختبار من خلال التجربة الاستطلاعية ووجدت أن متوسط الزمن ٢٥ دقيقة ، (السيد ، ١٩٧٩، ص ٦٣٧). كما تم حساب معاملات السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار، كما تم حساب قدرة كل مفردة من المفردات على التمييز (السيد، ١٩٧٩، ص ٦٤٥)

٣- مقياس السلوك:

تم بناء المقياس وفقاً للخطوات التالية :

- « هدف هذا المقياس إلى تحديد مهارة الطفل في تخير السلوك الصحيح الذي يتفق السلوكيات الاقتصادية فضلاً عن ذكر سبب اختياره لهذا السلوك.
- « الاطلاع على بعض المراجع العربية والأجنبية والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بإعداد مقاييس للسلوك لدى طفل الروضة .
- « إعداد مواقف المقياس في ضوء السلوكيات المرتبطة بكل موقف والتي أجمع عليها المحكمون عليها.

وفي ضوء ما سبق تم وضع (١٦) موقف خاصاً بالسلوكيات المرتبطة بممارسته السلوكيات الاقتصادية وقد صيغت المواقف في شكل عبارات، وكل عبارة أسفلها ٣ بدائل تمثل كل منها سلوك يختار الطفل منها عن السلوك الصحيح.

وقد رُوعي عند صياغة مواقف مقياس السلوك ما يلي :

- ◀ أن تكون مرتبطة بالسلوكيات التي حددت.
- ◀ أن تكون مرتبطة بواقع الطفل.
- ◀ أن تكون البدائل التي يتضمنها كل موقف واضحة بالنسبة للطفل.
- ◀ أن يحتوى كل موقف على (٣) بدائل فقط وذلك لمراعاة خصائص الطفل في هذه المرحلة.

• طريقة تصحيح المقياس :

قامت الباحثة بتحديد الإجابة على المقياس وطريقة التصحيح بحيث تعرض الموقف على الطفل وعليه أن يختار البديل المناسب لكل موقف ، ويتم تقدير درجات المقياس على النحو التالي :

- ◀ يحصل الطفل على درجة واحدة فقط إذا أجاب إجابة صحيحة عن الجزء (أ) من السؤال ، وصفر إذا كانت إجابته خاطئة.
- ◀ يحصل الطفل على درجة واحدة فقط إذا أجاب إجابة صحيحة عن الجزء (ب) من السؤال، وصفرا إذا كانت إجابته خاطئة.

• إعداد جدول للمواصفات :

بلغ العدد الكلى للأسئلة (٨) موقفاً رئيسياً يتضمن (١٦) مفردة فرعية.

• حساب صدق المقياس :

- ◀ تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بهدف التأكد مما يلي:
- ◀ مدى مناسبة كل المواقف لطفل الرياض من حيث (اللغة العمر الزمنى).
- ◀ مدى ارتباط الموقف بالهدف المحددة للمقياس.

وقد أجمع المحكمون على مناسبة المقياس للهدف الذى وضع من أجله.

• حساب ثبات المقياس :

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من أطفال الرياض بلغ عددها (٣٠) طفلاً وطفلة بحضانة الشافعي؛ وذلك لحساب ثبات المقياس . وقد استخدمت الباحثة معادلة كودر ريتشاردسون ٢١ لحساب معامل الثبات ووجد أن معامل الثبات للمقياس ككل = ٠.٩٠ ومن خلال ما أسفرت عنه حساب معادلات الثبات يتضح أن المقياس يتسم بدرجة مقبولة من الثبات وبذلك أصبح المقياس صادقاً وثابتاً وصالحاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية. كما تم حساب معاملات السهولة لكل مفردة من مفردات المقياس وفى ضوء تلك القيم قامت الباحثة بإعادة ترتيب مفردات المقياس تصاعدياً من الأسهل إلى الأصعب حسب قيم معاملات اص ص ٦٣٧ - ٦٣٨). كما تم حساب قدرة كل مفردة من المفردات على التمييز ؛ وذلك بطريقة الفروق الطرفية وذلك بترتيب درجات المقياس لأفراد العينة تنازلياً، وتقسيم درجات أفراد العينة إلى طرفين علوى وسفلى بحيث يشمل القسم العلوى من الدرجات على أعلى ٢٧٪ من أفراد العينة ويشمل القسم السفلى من الدرجات أقل ٢٧٪ من أفراد العينة، وتم حساب قدرة كل مفردة على التمييز (فؤاد البهى السيد، ١٩٧٩، ص ٦٣٧ - ٦٣٨).

• تصميم الأنشطة القصصية :

مرت عملية إعداد البرنامج بالخطوات التالية:
« الاطلاع على المراجع العربية والأجنبية والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث.

« تحديد الأهداف العامة :

- ✓ تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة
- ✓ تنمية السلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة
- « دراسة المفاهيم والسلوكيات الأساسية السابق تحديدها من تطبيق الاستبيانين الموجودين في الدراسة الحالية.

• تصميم القصص وتقديمها للطفل :

يرى سمير عبد الوهاب ان القصة لها دور هام في تلبية حاجات الأطفال الاجتماعية ، الانفعالية والعقلية حيث أنها تثري خيال الطفل كما أن لها دور هام في اكتساب اللغة وتزويده بالمعلومات الكثيرة عن بيئته وتساعده في التعرف على معالمها فضلاً عن ذلك فهي تعود على التفكير بأسلوب علمي سليم وتقدم له المعلومات والحقائق والمفاهيم المختلفة بصورة مبسطة . (عبد الوهاب ٢٠٠٩ ، ص ١٣٩)

أكدت بعض الدراسات على أن القصص لها دور هام في تنمية المفاهيم المختلفة لدى طفل الروضة منها دراسة ابوعميرة (١٩٩٥) والتي توصلت إلى أن استخدام مدخل القصة يساعد على تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى طفل الروضة.

وأكدت عزة الغنام التي أن استخدام قصص الخيال للأطفال لها دور هام في تزويده بالعديد من المعارف العلمية. (أبو عميره ، ١٩٩٥)

وعملت قناوي ١٩٩٨ ، ذلك بان القصص التي تعلم الأطفال بعض المفاهيم تذكر الأطفال بالحقائق بأسلوب يناسب نمو الأطفال وربما تدفعه إلى البحث والاستقصاء لمزيد من المعلومات عن تلك الحقائق . (قناوي ، ١٩٩٨ ، ص ٣٧)

• مراحل تقديم القصة :

• الإعداد لقراءة القصة :

يرى عبد التواب (٢٠١٠ ، ٩٠) أن على المعلمة أن تقرأ القصة عدة مرات لكي تعرفها جيداً وهذا يساعد المعلمة على الاتصال بالأطفال عن طريق حركة العين ، وهنا يجدر الإشارة أنه لا يوجد طريق بعينها الأفضل لتعليم القصص . فلكل فرد طريقته الخاصة في سرد القصة .

ويضيف يونس (٢٠٠٧ ، ص ٢٠٤) أن على المعلمة أن تتخيل نفسها أمام الأطفال وتأخذ في سرد القصة عليهم سرداً ممثلاً للمعاني معطياً كل شخصية مظهرها الطبيعي مراعية تنوع الصوت والنغم والإشارة .

كما يمكن للمعلمة أن تقوم باختبار قدرتها على السرد الشفوي للقصص أمام مرأة أو أن تقوم بتسجيل شريط كاسيت أو شريط فيديو لنفسها وهي تقرأ .

فعن طريق هذه الوسائل يمكن لمعلمة الروضة تصحيح أي مشكلات يمكن ملاحظتها وعندما تقوم المعلمة بالتسجيل لنفسها يجب أن تسأل نفسها:

- « هل أعبر عن القصة بحماس؟
- « هل أحتفظ بمستوي السرعة المطلوب؟
- « هل أقترح أصواتا مختلفة للشخصيات المختلفة؟

• تقديم القصة :

يجب أن تبدأ معلمة الروضة بتهيئة مناخ قاعة الأنشطة لسرد القصة وذلك بجذب انتباه الأطفال لها قائلة سأحكي لكم قصة جميلة:

هل تعرفون قصة (فلان وتسمي بطل القصة وما حدث له).

أو كان ياما كان ولا يحلى الكلام إلا بذكر النبي عليه الصلاة والسلام.

ويضيف عبد التواب (٢٠١٠، ص ٩١) أنه يمكن للمعلمة أن تقول سأحكي لكم قصة أخبرني بها جدتي حينما كنت صغيرة يمكنكم يا أطفال أن تنصتوا إليها. كما أن استخدام المعلمة لبعض المعينات المرتبطة بالقصة تلفت انتباه الأطفال وتجعلهم أكثر شغفا لسماعها ، مثال ذلك إحضار أرنب حقيقي أو نموذج مجسم له إذا كانت القصة تتحدث عن أرنب أو أي شيء معين تتضمنه القصة ويمكن وضعها في حقيبة خاصة لتظهر في وقتها المناسب أثناء السرد ويجب أن تشرح إلى كلمة لا يعرفها الأطفال قبل أن تبدأ بسرد القصة مثلا أن تبدأ تسرد على الأطفال عبارة الفيل الضخم وضع وأشرح كلمة ضخيم ، وقبل البدء في سرد القصة على المعلمة أن تقوم بخلق الجو الشعري واستخدام مشاعرها العادية بدون اصطناع سواء في الصوت أو من خلال تعبيرات الوجه.

• قراءة القصة:

يجدر على المعلمة في هذه المرحلة أن تستخدم إشارة ضوئية أو حركية تعلن بها عن بدء رواية القصة وتدعو الأطفال إلى التجمع في ركن رواية القصة أو أي مكان آخر مجهز لذلك. كما يمكنها أن تعلق بعض الملصقات المرتبطة بمواقف القصة وشخصياتها لتهيئة الأطفال وتستخدم أيضا الموسيقى المسجلة أو العزف على آلة إذا تمكن من ذلك بعد تجمع الأطفال وتهيئتهم لسماع القصة يمكن أن تبدأ المعلمة بما يلي وتعريف الأطفال ببطل القصة ومؤلفها أو إضافة معلومات شيقة حول الزمان والمكان الذي تدور فيه أحداث القصة.

« توجيه أسئلة حول الخبرات السابقة والمرتبطة بأحداث القصة.

« استخدام بعض الوسائل التي تدعم الاهتمامات البصرية وتخلف ألفه بين الأطفال والقصة.

ويضيف عبد التواب (٢٠١٠، ص ٩١) أنه يمكن للمعلمة أن تستخدم صوتها كأداة لزيادة عنصر التشويق وتستطيع المعلمة أن تهمس أو تصرخ عندما يكون ذلك مناسباً للسرد ويمكنها أن تقلد أو تحاكي الصوت أو تسرع أو تتأخر في السرعة ، حيث أن طبقة الصوت أثناء سرد الحكاية تعتبر عاملا مؤثرا في سرد القصة.

وتضيف العنود (٢٠٠٧، ص ٤٧ - ٤٨) أن من الأمور التي تساعد في نجاح رواية القصة وتحقيق أهدافها إعداد المكان المناسب للرواية والذي يسمح لكل الأطفال برؤية وسماع المعلمة ويمكن للمعلمة أن تجلس بين الأطفال أو أن تقف أمامهم مع تحريك الجسد وأجزائه في بعض الوقت في القصة ويفضل في نهاية رواية القصة إتاحة وقت قصير للسكون حتى يستمتع الأطفال بأفكارهم الخاصة ويتيح ذلك في النهاية شكر الأطفال علي حسن استماعهم ربما أن النشاط القصصي يقدم يوميا للأطفال فلا بد من الاستعانة ببعض العينات التي تساعد في أبعاد الملل عن الأطفال وتسهم في تحقيق أهداف الأنشطة القصصية وتجعل الطفل منشغلا مستمتعا في كل يوم بما يسمعه من المعلمة إلى جانب دور هذه العينات في تدعيم المفاهيم وتيسير اكتسابها على المستوى الحسي ومن هذه العينات التي تستخدم أثناء رواية القصص

تقويم القصة : حيث يتبع المعلمه القصة بعددا من الاسئلة تتنوع ما بين نقاش ،بطاقات مصورة وذلك للتأكد من تحقيق لقصة لأهدافها (Mary 2004)

وقد اشتمل البرنامج على عدد (١٥) قصة تناولت المفاهيم والسلوكيات الاقتصادية المتضمنة في لبحث

• طرق التدريس والأدوات المستخدمة:

استخدمت الباحثة مجموعة متنوعة من طرق التدريس في تدريس أنشطة البرنامج مثل القصة ، طريقة الحوار والمناقشة. وتم تقديمهم جميعا في إطار مدخل التربية الحسية وأنشطة اللعب المستخدمة في تنفيذ البرنامج.

• الأدوات المستخدمة:

روعي عند تصميم أنشطة البرنامج الاعتماد على الخبرات المباشرة بقدر الإمكان ؛ لما لها من فاعلية في التعليم إلى جانب استخدام خامات أخرى.

• التقويم:

تمثلت أساليب التقويم للخبرات المقدمة في البرنامج فيما يلي:

١-تقويم مستمر ويشمل على: المناقشات التي تثيرها المعلمة في بعض الأحيان للكشف عن مدى تحقق أهداف النشاط. واستخدام الأسئلة عقب الأنشطة المقدمة.

٢- تقويم نهائي . وتستخدم لقياس البرنامج وذلك بالاستعانة بما يلي :

« اختبار المفاهيم الاقتصادية

« مقياس لقياس السلوكيات الاقتصادية

• عرض الأنشطة القصصية على الحكمين:

قامت الباحثة بعرض البرنامج المقترح في صورته المبدئية على مجموعة من الحكمين؛ وذلك بغرض التعرف على آرائهم حول:-

« مدى مناسبة البرنامج المقترح لتنمية المفاهيم والسلوكيات الاقتصادية

« صحة الأنشطة من حيث : الأهداف العامة والإجرائية ، عناصر المحتوى صياغة الأنشطة ، ووسائل التقويم)

وقد رأى المحكمون أن الأنشطة القصصية المقترحة مناسبة لتنمية المفاهيم والسلوكيات الاقتصادية .

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال السابع والذي بنص على ما البرنامج القصصى المقترح لتنمية السلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة ؟

تم تطبيق إجراءات هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٤هـ حيث تم إتباع الخطوات التالية

• إجراءات البحث: The Procedures of study

سوف يتبع البحث الخطوات التالية للإجابة عن تساؤلات البحث :

- « بالنسبة للسؤال الأول والثاني
- « ما المفاهيم الاقتصادية التي يجب تنميتها لدى طفل الروضة السعودي.
- « ما السلوكيات الاقتصادية التي يجب تنميتها لدى طفل الروضة السعودي.
- « الإطلاع على البحوث والأدبيات والدراسات ذات الصلة بالمفاهيم والسلوكيات الاقتصادية، وخصائص نمو الطفل وقصص الأطفال حتى يمكن إرساء الإطار النظري للدراسة.
- « تحديد المفاهيم الاقتصادية المراد تنميتها لدى طفل الروضة السعودية.
- « تحديد السلوكيات الاقتصادية المراد تنميتها لدى طفل الروضة السعودية.
- « تضمين لمفاهيم والسلوكيات الواردة بالقائمة داخل استبيانين لاستطلاع رأي مجموعة من الخبراء وأولياء الأمور والمعلمات في مدى أهمية هذه المفاهيم والسلوكيات الاقتصادية.
- « توضع القائمة في صورتها النهائية.
- « للإجابة عن السؤال الثالث وهو ما مدى إلمام طفل الروضة السعودي بتلك المفاهيم الاقتصادية سيتم تطبيق اختبار تحصيلي للمفاهيم الاقتصادية على أطفال عينة الدراسة لتحديد مدى إلمام طفل الروضة بالمفاهيم الاقتصادية
- « للإجابة عن التساؤل الرابع وهو ما مدى ممارسة طفل الروضة للسلوكيات الاقتصادية سيتم تطبيق أدوات البحث (مقياس السلوك) على أطفال عينة الدراسة وذلك لتحديد مدى ممارسة الطفل هذه السلوكيات.
- « للإجابة عن السؤال السابع ما: ما البرنامج القصصى المقترح لتنمية المفاهيم والسلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة ؟ للإجابة عن هذا التساؤل:
- ✓ تقوم الباحثة بعمل دراسة نظرية عن المعلومات اللازمة لتصميم قصص الأطفال والمتضمنة السلوكيات والمفاهيم الاقتصادية التي يجب تنميتها لدى طفل الروضة السعودي.
- ✓ يتم إعداد وتصميم قصص الأطفال المقترحة وعرضه على المحكمين.
- ✓ يتم إجراء التعديلات وفق آراء السادة المحكمين.
- ✓ إعداد الأنشطة القصصية (قصص الأطفال) في صورتها النهائية.
- « للإجابة عن التساؤل السادس والسابع وهما: ما فاعلية قصص الأطفال في تنمية بعض السلوكيات والمفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة ؟

- « إعداد مقياس المواقف المصورة للسلوكيات الاقتصادية لطفل الروضة. وكذا اختبار المفاهيم الاقتصادية
- « عرض المقياس والاختبار على الأساتذة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس وإجراء التعديلات وفق لأرائهم.
- « حساب صدق وثبات المقياس بتطبيقهم على عينة استطلاعية من الأطفال في نفس المرحلة العمرية وهو من غير عينة البحث الحالي.
- « إجراء التطبيق القبلي لمقياس السلوك الاقتصادي على المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.
- « تطبيق قصص الأطفال المقترحة على المجموعة التجريبية.
- « إجراء التطبيق البعدي للمقياس والاختبار على كل من المجموعة الضابطة والتجريبية.
- « جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام اختبار $T=Test$ لدلالة الفرق بين المجموعتين.
- « حساب حجم تأثير قصص الأطفال على أطفال المجموعة التجريبية باستخدام (مربع ايتا).
- « تفسير نتائج تطبيق المقياس ومناقشتها للتعرف على مدى فعالية البرنامج القصصي المقترح في تنمية بعض المفاهيم والسلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة.
- « تقديم التوصيات والمقترحات للبحث .

• أولاً: التطبيق القبلي:

• الاختبار التحصيلي :

• نتائج تطبيق اختبار تحصيلي للمفاهيم الاقتصادية للإجابة عن السؤال الثاني الخاص بالمستوى الحالي للمفاهيم الاقتصادية لدى أطفال الرياض ؟

تم تطبيق اختبار تحصيلي للمفاهيم الاقتصادية على أطفال عينة الدراسة وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (٢): قيمة ت ودالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل قبلياً

الأداة	المجموعة	ن	م	ع	ح.د	ت	الدالة الإحصائية
الاختبار التحصيلي	ض	٣١	١,٠٦٤٥	٠,٩٦٣٩	٦٠	١,٨٢٣	غير دالة
	ت	٣١	١,٥٤٨٤	١,١٢٠٧			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي غير دالة إحصائياً وبذلك تكون المجموعتان متكافئتين.

كما تراوحت درجات الأطفال في المجموعة التجريبية من ٢ إلى ٤ بمتوسط بينما في المجموعة الضابطة من ١ إلى بمتوسط وهذه المتوسطات تقل عن المتوسط النظري للاختبار كله (٩) وبذلك يتضح عدم إلمام أطفال عينة الدراسة التجريبية والضابطة بالمفاهيم الاقتصادية. والسبب في ذلك قد

يرجع إلى عدم توافر المعلومات والخبرات الكافية للطفل ليلم بتلك المعارف حيث تقتصر أنشطة الروضة (أنشطة المعلمة، الوحدات) إلى هذا البعد .

• نتائج تطبيق مقياس السلوك

• أولا : مقياس السلوك السلوكيات الاقتصادية :

تم تطبيق مقياس السلوك على أطفال المجموعتين؛ حيث كانت تلقى عليهم الموقف ليختاروا منها السلوك المناسب للموقف المطروح عليهم، ثم نسألهم عن سبب الاختيار وقد لوحظ أن بعض الأطفال أجاب بلا ادري ومعظمهم اختاروا اختيارات غير صحيحة، وحتى الذين أعطوا استجابات صحيحة على الجزء الأول من السؤال والخاص باختبار السلوك ولم يستطيعوا تبرير سبب اختيارهم، والقليل منهم والذين برروا سبب اختيارهم كانت تلك التبريرات تدل على عدم إدراكهم لأهمية تلك السلوكيات و اقتناعهم بها . والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق القبلي لمقياس السلوكيات الاقتصادية على أطفال المجموعتين

جدول رقم (٣): يوضح قيمة "ت" ودالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على مقياس السلوكيات الاقتصادية

الأداة	المجموعة	ن	م	ع	ح.د	ت	الدالة الإحصائية
المقياس ١	ض	٣١	١,٧٧٤٢	١,١١٦٨	٦٠	٠,٨٧٨	غير دالة
	ت	٣١	٢,٠٣٢٣	١,١٩٦٨			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) في التطبيق القبلي لمقياس السلوكيات الاقتصادية غير دال إحصائيا، وبذلك تكون المجموعتان متكافئتين.

• تطبيق الأنشطة القصصية :

تم تدريس الأنشطة المعدة لأطفال المجموعة التجريبية، واستغرق التطبيق (٦) أسابيع حيث كان يتم تقديم الأنشطة المتعلقة بكل موقف في جلستين أسبوعيا مع والتأكد في كل يوم على ما تعلمه الطفل من سلوكيات لتنميتها عن طريق العادة والخاصة بترشيد استهلاك في المواقف المختلفة بينما درس أطفال المجموعة الضابطة البرنامج المعد من قبل الوزارة بعد الانتهاء من تدريس الأنشطة تم تطبيق الاختبارات التحصيلية ومقاييس السلوك بعديا على الأطفال بصورة فردية. وتمت المعالجة الإحصائية تحليل البيانات باستخدام حزم البرامج الإحصائية SPSS

• نتائج التطبيق البعدي وتفسير تلك النتائج :

• للإجابة عن السؤال الثامن الخاص بفعالية البرنامج القصصى المقترح فى تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة ؟

ثم حساب المتوسط والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٥): دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي

الأداة	المجموعة	ن	م	بعبء			الدالة الإحصائية
				ع	د.ح	ت	
الاختبار التحصيلي	ض ت	٣١	٣,٢٥٨١	١,١٢٤٥	٦٠	٢١,٢٩٥	دالة عند ٠,٠٠١
		٣١	١٤,٤١٩٤	٢,٦٩٢٩			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على اختيار المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة لصالح أطفال المجموعة التجريبية وبذلك تم رفض الفرض الأول من فروض الدراسة والذي بنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي اختبار المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة ويقبل الفرض البديل التالي.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي اختبار المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة لصالح أطفال المجموعة التجريبية

كما تم حساب دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في كل من الأداء البعدي والقبلي على الاختبار التحصيلي وإيجاد قيمة ت كما يتضح من الجدول التالي

جدول (٦): قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لأطفال للمجموعة التجريبية في التحصيل

الأداة	التطبيق	ن	م	ع	ر	د.ح	ت	الدالة الإحصائية
الاختبار التحصيلي	قبلي	٣١	١,٥٤٨٤	١,١٢٠٧	٠,٢٥٥	٣٠	٢٢,٦٠٦	دالة عند ٠,٠٠١
	بعدي	٣١	١٤,٤١٩٤	٢,٦٩٢٩				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة لصالح التطبيق البعدي.

وللتأكد من فعالية البرنامج في تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة ثم حساب الفعالية باستخدام إيتا^٢ (❖) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٧): يوضح قيمة مربع إيتا وحجم تأثير البرنامج في التحصيل

قيمة "ت"	إيتا ^٢	حجم التأثير
٢٢,٦٠٦	٠,٩٤٤	كبير جدا

حيث بلغت قيمة إيتا^٢ = ٠,٩٤٤ وهي درجة عالية من الفعالية (❖).

$$t^2 = \eta^2 + df \quad (*)$$

تري الباحثة أن نمو معارف أطفال الرياض عن المفاهيم الاقتصادية قد يرجع إلى الأسباب الآتية:

« الطريقة التي صمم بها البرنامج حيث ركز على إثارة حواس الأطفال المختلفة واتخاذها كمدخل للتعليم حيث إن الطفل من خلال حواسه يكتشف الأشياء والبيئة من حوله.

« ساعد البرنامج بما تضمنته من أنشطة على بناء فكرة صحيحة وواضحة للأطفال عن المفاهيم الاقتصادية بما وذلك لأن خبراتهم بتلك الأشياء كانت محدودة جدا وذلك من خلال التعرف على تلك المفاهيم

« ساعدت القصص على تبسيط بعض المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة ، وتقديمها بأسلوب بسيط مشوق يثير انتباه الأطفال ويقلل من سرعة نسيانهم.

• نتائج التطبيق البعدي لمقاييس السلوك وتفسير تلك النتائج:

• للإجابة عن السؤال الثاني عشر الخاص بفعالية البرنامج القصصى المقترح في تنمية السلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة :

تم حساب دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى كل من الأداء البعدي والقبلي فى مقياس السلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة وإيجاد قيمة ت كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٨) : يوضح قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس السلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة

الأداة	المجموعة	ن	م	ع	ح.د	ت	الدلالة الإحصائية
مقياس السلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة	ض ت	٣١ ٣١	٢,٩٦٧٧ ١٨,٠٦٤٥	١,٣٥٣٦ ٣,٨٦٣٨	٦٠	٢٠,٥٣١	دالة عند ٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة لصالح أطفال المجموعة التجريبية. حيث بلغت قيمة ت = ٢٠,٥٣١ وهى دالة عند ٠,٠٠١ وبذلك يتم رفض الفرض الصفري والذي بنص على لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي لمقياس السلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة وقبول الفرض البديل التالي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة لصالح أطفال المجموعة التجريبية .

(٢) لتباين الذى يفسر حوالى ١% من التباين الكلى يدل على تأثير ضئيل والذى يفسر حوالى ٦% من التباين الكلى بعد تأثير متوسط والذى يفسر ١٥% فأكثر من التباين الكلى يعد تأثير كبير (فواد أبو حطب أمال صادق، ١٩٩١، ص٤٤٣)

كما قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية قبلها وبعديا والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٩) : يوضح قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس السلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة

الأداة	التطبيق	ن	م	ع	ر	ح.د	ت	الدلالة الإحصائية
المقياس الأول	قبلي بعدي	٣١ ٣١	٢٠,٣٢٣ ١٨,٠٦٤٥	١,١٩٦٨ ٣,٨٦٣٨	٠,٢٦	٣٠	٢٠,٦٠٦	دالة عند ٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس السلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة لصالح التطبيق البعدي

وللتأكد من فعالية البرنامج في تنمية السلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة ثم حساب الفعالية باستخدام إيتا^٢ (♦) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٠) : يوضح قيمة η^2 وحجم تأثير البرنامج على مقياس السلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة

قيمة "ت"	H^2	حجم التأثير
٢٠,٦٠٦	٠,٩٣٤	كبير جدا

حيث بلغت قيمة إيتا^٢ = ٠,٩٣٤ وهى درجة عالية من الفعالية (♦).

وترى الباحثة أن نمو السلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة لدى الأطفال بعد تقديم تلك القصص لهم قد يرجع إلى الأسباب التالية:
 « لعبت القصة دورا كبيرا في تعليم الأطفال السلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة لدى الأطفال فقد أظهرت القصص بعض السلوكيات غير المرغوب فيها مثل عدم ترشيد استهلاك المال لكهرباء - الماء الكسل ، حيث نفرته من تلك السلوكيات غير المرغوب فيها ووضحت لهم بعض الآثار السلبية المترتبة عليها .

« أثارت القصص وجدان الأطفال وانفعالاتهم وساعدتهم على تذكرهم بسلوكيات بممارسه السلوكيات الاقتصادية
 « كما ساعد استخدام أسلوب الحوار والمناقشة في التي تجربها المعلمه اثناء وبعد عرض القصص التي تناولها البحث إلى إقناع الأطفال بفائدة تلك السلوكيات وأثرها الذي سيعود عليهم بالنفع وذلك لأن أطفال تلك المرحلة يرتبط سلوكهم بالمنفعة الشخصية ورغبتهم في إرضاء الكبار حيث تناقشت الباحثة مع الأطفال في أهمية تلك السلوكيات بالنسبة لحياتنا، وهذا ما تؤكدته التبريرات التي ذكرها الأطفال في سبب اختيارهم للسلوكيات .

(*) t^2

$$\eta^2 = t^2 + df$$

(*) لنباين الذي يفسر حوالي ١ % من النباين الكلى يدل على تأثير ضئيل والذي يفسر حوالي ٦ % من النباين الكلى بعد تأثير متوسط والذي يفسر ١٥ % فأكثر من النباين الكلى يعد تأثير كبير (فؤاد أبو حطب أمال صادق، ١٩٩١، ص ٤٤٣)

« حاول البحث الحالي إثارة الإبعاد الثلاثة لتنمية السلوكيات الاقتصادية لدى من جوانب معرفية يتعرف الطفل من خلالها على ماهية سلوكيات السلوكيات الاقتصادية وجوانب مهارية حيث تدريبه على تلك السلوكيات وجوانب انفعالية حيث يحاول البحث تنمية سلوكيات الاقتصادية لديه وذلك لأن الوعي بتلك السلوكيات يعتمد اعتمادا كبيرا على إشعار الطفل بتلك السلوكيات وبالنتائج المترتبة على عدم ممارستها سواء على وعلى من حوله حيث ساعد ذلك على تنمية تلك السلوكيات لدى الأطفال فحرصوا على أداءها ليس فقط في الروضة ولكن أيضا في بيوتهم وهذا ما أعربت عنه كثير من الأمهات من خلال ملاحظاتهم للتغيرات التي طرأت على أطفالهن

• التوصيات والبحوث المقترحة :

- « في ضوء النتائج التي توصلت اليها فان الباحثة توصي بما يلي :
- « إضافة بعض البطاقات أو وحدة تعليمية توجه لطفل الروضة لتوعية طفل الروضة بالمفاهيم والسلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة
- « إعداد برنامج تلفزيوني إعلامي موجه للأطفال لتعريفهم بالمفاهيم والسلوكيات الاقتصادية
- « عقد دورات تدريبية للمعلمات رياض الأطفال وذلك لتعريفهم بالمفاهيم والسلوكيات الاقتصادية ودورهم في معالجتها تزويدهم بنماذج مقترحة للأنشطة المعالجة لتلك المشكلات
- « توجيه نظر كتاب الأطفال على كتابة القصص التي تنمى لدى الأطفال السلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة
- « توجيه نظر الإعلاميين على إعداد بعض الإعلانات الإرشادية المصورة للأطفال
- « توجيه نظر الرسامين لإعداد بعض البوسترات التي تنمى وعيهم بالسلوكيات الاقتصادية

• البحوث المقترحة:

- « فعالية الوسائط المتعددة في تنمية وعي طفل الروضة بالمفاهيم والسلوكيات الاقتصادية
- « برنامج مقترح لتنمية سلوكيات ترشيد استهلاك الماء والكهرباء لدى طفل الروضة
- « برنامج مقترح لتنمية ترشيد استهلاك الماء والكهرباء لدى أطفال الروضة المعاقين ذهنيا القابلين للتعليم

• المراجع :

١. إبراهيم، أحمد (٢٠١٠): إدارة الحياة في ترشيد الاستهلاك، القاهرة، الدار الأكاديمية للعلوم.
٢. أبو عميرة محبات (١٩٩٥): اثر استخدام المدخل القصصي في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى أطفال مرحلة الرياض، الرياضيات التربوية دراسات وبحوث، القاهرة، الدار العربية للكتاب .

٣. أبو معال، عبد الفتاح (٢٠٠٥): أدب الأطفال وأساليب تربيتهم وتعليمهم وتثقيفهم، ط١، الأردن، دار الشروق.
٤. البلخي، عامر (١٩٩١) نمو القيم لدى طلاب المرحلة الاعدادية وعلاقته بتدريس مادة التاريخ، رساله ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة دمشق.
٥. الجفري، ممدوح (١٩٩٥): التربية الاخلاقية من مؤسسات ما قبل المدرسه، دراسته تحليلية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر بالقاهرة.
٦. الجفري، ممدوح (٢٠١١): الثقافة الاستهلاكية لطفل الروضة، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
٧. الجمل، علي (١٩٩٦): القيم ومناهج التاريخ الاسلامي، عالم الكتاب، القاهرة.
٨. الرماني، زيد (٢٠٠٩): معالم التربية الاقتصادية في الاسلام، الرياض، دار الورقات.
٩. الرزيلي، سعود (٢٠٠٧): تنمية القيم الاقتصادية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس مدينه عرعر من وجهه نظرهم، رساله ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
١٠. الزغبى، ايمان (١٩٩٩): أثر الإعلانات التليفزيونية التجارية على السلوك الاستهلاكي لطفل الروضة، ماجستير، كلية النبات، جامعة عين شمس، ص٣٥ - ٤٠ - ٤٢، ١٩٩٩.
١١. السرسى، أسماء (١٩٩٠): فاعلية برنامج لتهيئة طفل ما قبل المدرسة لاكتساب بعض المفاهيم الاقتصادية، مجلة دراسات طفولة، المجلد الثاني، العدد الرابع.
١٢. الشبراوى عبد الناصر (١٩٩٢): المضامين القيمية في قصص أطفال ما قبل المدرسة (دراسة تحليلية)، ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.
١٣. الشرقاوى، محمد (٢٠٠٣): كيف نربي ابنائنا على مفاهيم الاقتصاد متاح علي موقع <http://forums.3roos.com/3roos44069>
١٤. الصالح، كوكب (١٩٩٤): دراسته تحليلية مقارنة للقيمين التربويين المتضمنه في كتب التربية القومي للمرحلة الاعدادية، رساله ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة دمشق.
١٥. العرفج، عبد المحسن (٢٠٠٢) مدي مساهمه ادار، المدارس النايه لمدينه الهفوف في تنمية بعض قيم العمل لدى الطلبة، المجله العلميه للعلوم الانسانيه والاداريه، جامعه الملك فيصل، الاحساء، المجلد ٣، العدد ١.
١٦. العنود، سعيد (٢٠٠٧): فاعلية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة، ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
١٧. القاضي، سعيد (٢٠٠٢) التربية الاقتصادية للأبناء في البيت والمدرسه .. ندوة التربية الاقتصادية والائتمانية في السلام المنعقد بجامعة الازهر في الفترة ٢٧ - ٢٨ / يوليو.
١٨. المحمود، هناء (٢٠٠٩): دور معلمه الروضة في بناء لقيم الاقتصادية لدى اطفال الرياض مابي س (٥ - ٦) سنوات، رساله ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
١٩. المرسي، الصفاقى (٢٠٠٢): القيم الاسريه بين الاصالة والمعاصرة، القاهرة، دار الافاق العربية.
٢٠. النقيب، ايمان (٢٠٠٢): القيم التربويه، دراسته في مسرح الطفل، رساله ماجستير غير منشورة، مجله كلية التربية، جامعه الاسكندرية.
٢١. توصيات مؤتمر القيم الخليفة الاسلاميه والاقتصاد، ممتفق بمركز صاع كامل للاقتصاد الاسلامي تحت رعايه جامعه الازهر، ٢٠٠٢.
٢٢. توصيات ندوة التربية الاقتصادية والائتمانية في الإسلام ٢٧ - ٢٨ / يوليو/ ٢٠٠٢ جامعه الازهر.
٢٣. توصيات ندوة نحو والديه رائد من اجل مجتمع ارشد، كلية التربية جامعه سوهاج، ٢٠٠٤.
٢٤. حمدي، لميس (٢٠٠٨) دور الاسره والروضة في تشكيل القيم للطفل، بين سن (٥ - ٦) سنوات، رساله ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعه دمشق.
٢٥. خلف، امل (٢٠٠٦): قصص الأطفال وفن روايتها، القاهرة، عالم الكتب.

٢٦. رشدي ،مانيرفا (٢٠٠٤) القصص والأغاني المدرسية كمدخل لتنشئة السياسية وتنمية القيم الاجتماعية لطفل رياض الأطفال ، المؤتمر الثاني عشر بعنوان التعليم للجميع التربية وافاق جديدة في تعليم الفئات المهمشة في الوطن العربي المنعقد في الفترة من ٢٨ - ٢٩ مارس كلية التربية جامعة حلوان
٢٧. رمضان ، نوال (١٩٩٣) التنشئة الاستهلاكية للطفل ودور الأسرة والإعلانات التجارية بالتليفزيون، القاهرة، دار النهضة العربية.
٢٨. سلامة وفاء (٢٠٠٢) : التربية البيئية لطفل الروضة ، القاهرة، دار الفكر العربي
٢٩. طابع فيصل (١٩٩٠) :- التربية الاقتصادية لطفل المدرسه الابتدائية ، المجله التربويه ، كلية التربية ، جامعة اسيوط، العدد ١.
٣٠. عاكف ، عزيز، (٢٠٠٩) :- التربية الاقتصادية منشور متاح في موقع http://www.ishraqa.com/newlook/art_det.asp?ArtID=2461&Cat_ID=24
٣١. عبد التواب ،على (٢٠١٠) : طرق التعليم في الطفولة المبكرة، الارن : دار المسيرة ،
٣٢. عبد العزيز، محمد (٢٠٠٦) (التربية الاقتصادية في الاسلام درسه تحليله في ضوء القرآن والسنة) رساله
٣٣. عبدالستار، ليلي (١٩٩٠): أدوار التعليم قبل المدرسي، المؤتمر السنوية الثالث للطفل تنشئته ورعايته، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس
٣٤. عبدالوهاب ،سمير (٢٠٠٩): أدب الأطفال وقراءات نظرية ونماذج تطبيقية، الأرّن، دار المسيرة،
٣٥. قناوي، هدى (١٩٩٣): الطفل ورياض الأطفال، القاهرة، الأنجلو المصرية، ط١٠.
٣٦. قناوي، هدى (١٩٩٨): الطفل ورياض الأطفال، القاهرة، الأنجلو المصرية، ط٢.
٣٧. مرؤان ، نجم الدين ، شريف ، ناديه ، عبد العال ، سميره (٢٠٠٤) : المرجع التربوي العربي لبرنامج رياض الأطفال ، المنظمه العربيه للتربيه والثقافه والعلوم ، تونس.
٣٨. ملحم اسماعيل (٢٠٠٠) : تعلم الطفل في الاسره والمدرسه ، دمشق ، منشورات علاء الدين
٣٩. ناصف ، امل (٢٠٠٤) : اروع ما في العمل والعمال ، القاهرة ، دار الفكر العربي.
٤٠. نزار، رمضان (٢٠١٠): التربية الاقتصادية لأطفالنا، مجلة اليقظة الكويتية، موقع كنان، ٢٠١٠.
٤١. يونس ، فتحى (٢٠٠٧):توجهات المؤتمر العلمى السادس من حق كل طفل ان يكون قارئاً متميزاً ، مجله القراءة والمعرفه ، العدد ٥٨ .

• المراجع الأجنبية :

- 1) Nuttall, J. (2006): listening to Ngaire: Teacher negotiation of personal and the institutional in child care, 2006, Teachers – and – Teaching:– Theory – and – practice. , Journal – Article , Vol12, 139-150.
- 2) Robert, B. (2002): Moral scripts and Dialogic inquiry in Scaffolding young children's Cultural and erstanding of a movic story, meeting of the American education research association, April. 1-5.
- 3) Mary (2004): stories that teach life lessons, early child to day, vo1.19, n.2, p39-43.
- 4) Ward, S.(1986): Research on the Effects of Television Advertising and children, Washington, D.C. united states, Government printing office, p98.
- 5) Marck C., Schug,M.,Eric,N,. and Hagedorn(2004). The money savvy pig goes to the big city: Testing the effectiveness of an

Economics curriculum for young children, university of Texas at El BaSo , the social studies, P68-71.

- 6) John R. Swinton, Thomas De Berry, Benjamin scafidi and Howard C. woodarda (2010): Doesin-service professional learning for high school economics teachers improve student achievement, Georgia College8 state University center for economic Education, Milledgeville, Georgia, USA; ^bfreed-Hardeman University, Henderson, Tennessee, USA, vo1. 18, No. 4, P395-405.
- 7) Douglas R., Thompson,U., and Rober, S. (2000). Buylow, sell high: the development of an in formal theor- yof Economics at Carnegie Mellon university. C Rildl elopement, Volume 71 Number3, Pages 660-677.
- 8) Abdullah M. & Junaid N. (2002): Understand ding the Economic Concepts of Quran, dialogue, volume v11 Number1, P52-80.
- 9) Merson E. (2003). Mothers of children and adolescents with intellectual disability: social and economic situation, went a heath status, and the self – assessed social and psychological impact of the child's difficulties, Journal of Intellectual Disability Research, Lancaster university Lancaster, UK, vol 47 p 4/٥ , PP385-399.
- 10) Yanav, R. (2007): Teaching Economics through children's Literature in the Primary Grades, International Reading Association ISSN: 0034-0541 print/1936-2714 online, the reading teacher 61(1), pp. 46-55.
- 11) Najeeb ,S. (2010) . The Effect of an economic crisis on educational outcomes : an economic frame work and review of evidence , current issues in comparative Education , teachers college , columbia university , allrights reserved current issues in comparative education , vol.12 (2):5/30.
- 12) Michael B., Paulsen,S , Robert K.,and Toutkoushian,M. (2006).overview of economic concepts , models , and methods for institutional research , new direction for institutional . research , no,132 , wiley periodicals , in . published on line in wiley inter science (www.interscience . wiley.com). dol: ten .1002/ir. 193,pp.5/24



Research : 7

***Teachers' Perceptions of Implementing
Literature Circles in the EFL Classroom:
A Case Study***

By :

Dr. Nagwa Hamza Serag
Faculty of Education Tanta University

Teachers' Perceptions of Implementing Literature Circles in the EFL Classroom: A Case Study

Dr. Nagwa Hamza Serag

Abstract

This study examined EFL teachers' perceptions of literature circles use in authentic classroom settings. As a case study, it sought to explore perceptions of six EFL inservice teachers of the literature circles' potential in their classrooms, and their students' feelings toward the literature circles experience. Another purpose of the current study was to investigate the most important aspects EFL teachers consider when planning and implementing literature circles in their classrooms. Data was collected through two basic sources. These were a semi-structured interview with participant teachers and a teaching journal. Through journal writing, teachers were invited to express their own thoughts and interpretations of their teaching practices as well as their learners' reactions toward the literature circles experience. Findings revealed that the use of literature circles in the EFL classroom has yielded some notable benefits. Besides, participant teachers emphasized the positive effect of literature circles on students' feelings and behaviour. In terms of the study findings, appropriate conclusions and implications have been suggested.

Keywords : *Teacher Perceptions-Literature Circles - EFL Reading-Student Feelings*

"مدرجات المعلمين تجاه استخدام "دوائر الأدب" داخل فصول تدريس اللغة الانجليزية كلفة أجنبية : دراسة حالة "

مستخلص باللغة العربية :

هدفت الدراسة الحالية الى الكشف عن مدرجات معلمى اللغة الانجليزية كلفة أجنبية تجاه استخدام استراتيجيات دوائر الأدب كنموذج يقوم على المشاركة والمناقشة الجماعية للنصوص الأدبية داخل فصولهم الدراسية . ونظراً لطبيعة الدراسة ، كدراسة حالة ، فقد تمثلت مشكلة البحث فى اكتشاف مدرجات ستة من معلمى اللغة الانجليزية تجاه المردود الذى يمكن أن يقدمه نموذج دوائر الأدب داخل فصول تدريس اللغة الانجليزية كلفة أجنبية ، كما تناولت أيضاً تقييم المعلمين لاستجابات وسلوك الطلاب أثناء تطبيق النموذج . وقد تمثلت مصادر جمع البيانات فى مقابلة شخصية مع المعلمين المشاركين فى الدراسة ، بالإضافة الى سجلات تدريسية دون فيها المعلمون ملاحظاتهم وانطباعاتهم عن الممارسات التدريسية داخل فصولهم ، وأيضاً عن طبيعة استجابات ومشاعر طلابهم تجاه نموذج دوائر الأدب . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام نموذج دوائر الأدب داخل فصول تدريس اللغة الانجليزية كلفة أجنبية كان له مردود ايجابى ملحوظ فيما يخص مهارات القراءة من ناحية ، وازدياد مستوى دافعية واستقلالية المتعلمين من ناحية أخرى . فى ضوء نتائج الدراسة تم تقديم عدد من المقترحات والمضامين التربوية ذات الصلة.

Introduction:

Reading is an effective language learning tool that provides students with an opportunity to construct meaning through interacting with a reading text (Lopez-Medina, 2007). Reading engagement is linked to reader's interest and choice. The ability to make choices has the potential of promoting learners' motivation and involvement in the reading process. According to Maraccini (2012), teachers know that students are motivated to read when they are actively engaged in an activity or a task that arouses their interest and enable them to make choices. Therefore, teachers need to search for new effective strategies for engaging their students into meaningful reading.

Fore (2007) argues that the act of reading, by itself, is challenging enough with no additional load of understanding text content. "Before a reading teacher can show students a whole new world in print, they need to show them the world they are familiar with in print (p. 53). Moreover, what the reader adds to the text from his previous personal experiences and feelings contribute in generating a different meaning from the same text (Hillier, 2005).

Teachers have to make sure that they are adopting effective strategies that promote their students' motivation to read (MacDonald, 2008; Ali, 1999). One of the most successful instructional models that have largely contributed in creating an environment of engagement and collaboration among students in the EFL reading classroom is literature circles. Developing positive attitudes toward reading, enjoying reading and becoming real world readers are some goals that can be attained through adopting literature circles within reading classes. Besides, literature circles have the potential of engaging students more fully with reading texts and fostering students' ownership of their own learning (lee, 2002; Koazk, 2008).

The use of text-to-self connections within literature circles has the potential of motivating students to connect the reading content with their own real-life experiences. Shared experience, rich text, and the personal response are three key elements that are brought together within literature circles. Importantly, this instructional model has been regarded as a great success in terms of student achievement, authentic interaction, and enjoyment in reading (McElvain, 2010; Montoya, 2006; Riggan, 2011).

Review of Literature :

Literature Circles: What Are They?:

Literature circles are an approach that incorporates reading and discussion of children's literature in small groups. They are one way to engender authentic literacy experiences because using them supports understanding the text, providing personal connections with the text and others, and creating deeper meanings (Lee, 2002, p.iii). Casey (2008, cited in Gall, 2010) defines literature circles as a small group of students reading the same work of literature and working with peers while performing discussions.

Maraccini (2010) defines literature circles as "Just one strategy that incorporates the use of student dialogue and conversation to improve comprehension and reading skills" (p. 25-26). Moreover, literature circles could be one intervention that have the potential of introducing a variety of input for challenging students' thinking and developing their oral production. Besides, literature circles could be considered as an effective cooperative learning strategy that promote students' interest in reading while enhancing their self-perceptions (Hillier,2005; Olsen,2007; Prillaman, 2008; Nolasco, 2009).

According to Fore (2007), "Literature circles are the very embodiment of a community of literacy. Readers come together to share their thoughts, ideas, and questions about a book that they are reading in common" (p. 33). Literature circles are an instructional strategy whereby students can share the reading experience and its associated applications: learning of content, acquisition of language and literacy skills, implementing authentic literacy experiences, and development of social relationships and interactions (Baron, 2000; Wellman, 2000).

It has been quite evident that a literature circle model is capable of engaging learners in their reading process through "providing challenge, enjoyment, personalization and choice. Empowering pupils to make choices about what and how they learn and providing them with ownership of the process is highly motivational and its significance should not be underestimated" (Allan, Ellis, & Pearson, 2005, p. 22). Literature circles could be a method to meet both student and teacher needs as society demands higher literacy skills. (Hillier, 2005).

Teachers' Perceptions of Literature Circles

Teachers' perceptions of students reading motivation are impacted by students' achievement level. These perceptions affect teachers' instructional style and strategies (McDonald, 2008; Kuzborska, 2011). According to the literature circles model, teachers play a role of a facilitator who monitor and encourage their students to formulate ideas and questions about the reading material in terms of their own real experiences. Moreover, through an interactive process, students' understandings are scaffolded in relation to their own needs (McElvain, 2010).

Teachers need to adjust their role while working with groups in terms of their students' experiences of discussing

books (Allan, Ellis & Pearson, 2005). To explain, peer-led reading groups require constant training by a very active teacher to help students develop varied skills like active listening, asking follow-up questions, disagreeing agreeably and more. Teachers need to continue to find ways to promote discussion, sharing, and asking questions during literature circles (Daniels, 2006; Maraccini, 2012).

McDonald (2008) explains that teachers are largely responsible for knowing their students. This knowledge alone will not lead to increased motivation, but increased use of motivating practices may, actually result in a more motivating environment for students. Relatedly, Judge (2011) believes that "teachers who are lucky enough to have literate, independent students ... only have to offer a secure, supportive environment with access to plenty of interesting reading materials and let nature take its course" (p. 179).

Teachers have a significant role in organizing, introducing, and managing literature circles, but once students are engaged in the process, the predominant role becomes one of guided facilitation. However, teachers need to select appropriate texts for students (Kozak, 2008). Besides, teachers have to clarify their own purposes for using literature circles. In this regard, Allan, Ellis, and Pearson (2005) argue that:

Literature circles can develop children's skills in literary analysis; improve their attitudes to reading; help children reflect on, and better understand, their lives; and allow children a social and emotional 'space' to define themselves as readers with distinct preferences. Each outcome is developed by a different kind of talk. Teachers need to ensure that they recognize, promote and support talk that achieves their desired outcomes" (p. 23).

Independent Roles for Students within Literature Circles

The main purpose of literature circles is to give students more responsibility and choice in the classroom, and to inspire a love of reading. As well, literature circles hope to make students more aware of literature and to increase critical thinking skills (Kozak, 2008, p. 14). Brown (2002, as cited in Maraccini, 2012) states that literature circles encourage learners to be active listeners and risk takers through enhancing their communication skills. Moreover, literature circles do provide the opportunity for students to pose questions, argue, reflect, negotiate, develop intellectual abilities, and construct new meaning while working together.

Through adopting literature circles in the reading classroom, students can positively participate in their learning process where they have control over choice of literature, discussion and topics. Also, students take responsibility for providing answers to the questions raised within the group and thoroughly discussing the text to generate profound conversation with their group and with the whole class as well (Gall, 2010). Through literature circles, learners are encouraged to cooperate, reflect, take responsibility of their learning and get insight into the text. Also, development of readers' thought, competence, and critical thinking can be reached (Mostafa, 2002; Maraccini, 2012; El-Maleh, 2006).

The small groups format within literature circles provide students with the opportunity of reading, discussing, and working together through basic elements of a literary text at their own pace in a non-judgmental, secure environment (Gall, 2010). Furthermore, students can pass through the experience of reading literature as a way of

realizing the world. When the chosen material is connected to their life experiences, they get the opportunity to talk about personal connections in literature with peers (Lee, 2002; Fore, 2007; Pierzga, 2007; Lloyd, 2006).

Implementing Literature Circles: Characteristics and Design

Adopting Literature circle in the reading classroom requires that teachers have to make decisions at each stage of implementation. While making management decision, teachers should take into consideration their purposes of literature circles use, students' past experiences in reading and discussion, the learning environment, and the ways through which they prepare their students for teaching (Allan, Ellis & Pearson, 2005). One basic characteristic of literature circles is students free choice of their own reading texts. Besides, reading independently for pleasure is a type of reading that enrich the literature circles experience and largely contribute in its success (Olsen, 2007).

Literature circles effectiveness lies in the fact that they give students the right to choose what they read and discuss. As a result, students experience feelings of ownership and motivation while they are positively participating in discussion of a text (Stabile, 2009; Kozak, 2008). One of the main aspects of literature circles is that they provide the opportunity for students "to take ownership of their own learning. In any aspect of learning, students are invited to be more engaged when they can be more personally involved" (Riggan, 2011, p. 12).

Collaboration is one of the biggest advantages of literature circles. Characteristics of literature circles that make collaboration so key include the groups holding and sharing clear expectations, not only of each other, but of the texts, the teacher, discussion, and themselves. Each group

member has equal responsibility and accountability to the group, and communication and conflict resolution mechanisms are necessary for success (Daniels, 2002, cited in Gall, 2010). "Teachers should be flexible in the criteria used to form and re-form group and take account of pupils' recommendations for groupings" (Allan, Ellis & Pearson, 2005, p. 23).

As a learner-centered collaborative reading strategy, literature circles bring together the concepts of cooperative learning, independent reading and reader response theory with a view to promoting students' understanding of reading texts, and creating genuine student-led group discussions (Soares, 2009; Su, 2009; Morrow, 2005). In addition, Sandman and Gruhler (2007, as cited in Stabile, 2009) state that there are five basic features of literature circles. These features are student choice, mini-lessons, reading schedules, note-taking skills and assessment.

The Problem:

The current study is an attempt to examine EFL teachers' perceptions of literature circles' use in authentic classroom settings. As a case study, it seeks to describe how individual teachers handle the realities of literature circles in the context of authentic EFL classrooms. Specifically, this qualitative study aims at exploring EFL teachers' perceptions of the literature circles' potential in their classrooms, and their students' feelings toward the literature circles experience. Another purpose is to investigate the most important aspects EFL teachers consider when planning, designing and implementing literature circles in their classrooms. Accordingly, this study addresses two basic questions:

- 1- What are EFL teachers' perceptions of the use of literature circles in relation to:

- a- The potential of literature circles in EFL authentic classrooms?
- b- EFL students' feelings toward the literature circles experience?
- 2- How do EFL teachers design and implement literature circles in their classrooms?

Significance of the Study:

Teachers today need to cultivate a love for reading in their EFL students to become life-long readers. This goal can be attained through providing varied opportunities through which students can practice real-world reading. The current study introduces an instructional model; literature circles, which may have the potential of establishing motivation, authenticity, and collaboration in the EFL classroom. Importantly, literature circles use can be looked upon as a meaningful contribution to the teaching-learning process of English as a foreign language in general, and to literacy instruction development in particular. Reflecting on her experience of adopting literature circles in her classes, Dalie (2001) argues that literature circles guarantee "a safe and supportive structure within which our students can interactBest of all, they inevitably provide our students with proof that they will benefit from the respectful sharing and receiving of each person's unique talents and insights" (p.99).

Method:

Participants:

Participants in this study were six inservice teachers who taught English as a foreign language. Five were primary school teachers (T2, T3, T4, T5,T6) while one was a secondary school teacher (T1). Participant teachers were all with a teacher education qualification, majoring in English as a foreign language. Teaching experience of these

teachers ranged from one to five years. At the time of experimentation, these inservice teachers were enrolled at the special diploma program. The current researcher participated in teaching some courses in this academic program.

These volunteers: Four male teachers (T1, T2, T3, T6) and two female teachers (T4, T5) participated in this literature circles experience with the hope of enhancing their knowledge of a new, innovative model for teaching reading. Most importantly, within the special diploma program, these participants studied the literature circles model as an integral part of literacy instructional models.

Data Collection Sources:

This qualitative study collected data through two basic sources. The first source was a semi-structured interview with participant teachers held at the end of the study treatment. The second source of data was teachers' journal entries which encompassed their thoughts, observations, and implications about the whole process of implementing literature circles in the classroom. More details on the two instruments are provided below.

The Semi-Structured Interview:

After completing the whole experience of implementing literature circles, all the participant teachers had to pass through a semi-structured interview (Appendix A). The main purpose of this interview was assessing the teachers' perceptions of literature circles implementation in their EFL classroom. According to an interview guide, two basic open-ended questions were posed. The first question asked teachers to evaluate their experience in relation to benefits, challenges and problems faced while implementing literature circles. The second interview question asked participant teachers about their students' feelings toward the

literature circles experience. Teachers were guided through the interview by providing specific prompts and cues with a view to sustaining their talk about their experience.

The Teaching Journal :

For the purpose of determining participant teachers' perceptions of literature circles use in the EFL classroom, they were asked to keep a journal for citing their notes, observations and comments regarding the personal experience they passed through. Teachers' journal entries were constructed throughout the whole experience starting from planning, introducing, implementing and assessing the literature circles process.

The teaching journal is looked upon as a rich resource for generating teaching ideas and reflecting on teachers' successes and challenges in the classroom. In this regard, Maarof (2007) points out that teaching journals help teachers in assessing their teaching and learning and contribute in identifying strengths and weaknesses in teaching, which in turn, lead to a process of self-correction and self-improvement.

Participant teachers were instructed, from the very beginning, to write their entries as much as they could about their teaching experiences regarding the literature circles experience. No specific guidelines or directions were provided for the teachers to adhere to while writing, their entries. Through journal writing, teachers were invited to express in a personal and lively way their own thoughts and interpretations of their teaching practices as well as their learners' reactions toward the literature circles experience. The teachers handed in their journals at the end of the literature circles experience.

Research Procedure:

Research procedure began by an invitation to a group of EFL inservice teachers to voluntarily participate in the

literature circles experience. Only six teachers accepted the invitation and agreed to participate in the experience. Participant teachers were motivated by their desire to differentiate their instruction with a view to cultivating an attitude of positive participation on the part of their EFL students. These volunteers were asked to implement literature circles in their authentic classrooms as a learner-centered instructional model that may enhance their students' reading skills.

In order to prepare these participant teachers for the literature circles experience, two orientation sessions were devoted for introducing the literature circles model. During these sessions, participant teachers were fully informed about the literature circles concept and potentiality as an innovative instructional model for enhancing students' competence of text analysis and discussion, and for promoting their reading engagement as well.

All required information about the different stages of introducing, organizing, and managing literature circles in the EFL classroom was fully provided and demonstrated. Moreover, participant teachers were guided and instructed to read about literature circles in the relevant literature. A list of recommended resources, compiled by the current researcher, was provided (Dalie, 2001, Allan, Ellis & Pearson, 2005, Daniels & Steineke, 2004, Furr, 2004, Montoya, 2006).

From the beginning of the experiment, participant teachers were asked to keep a journal for jotting down their notes, observations, questions, and thoughts throughout the whole process of planning, introducing, managing and implementing the literature circles model. Participant teachers met as a group with the researcher at a regular basis throughout the implementation process which lasted for six weeks. Through these meetings, individual teachers were

invited to share their observations of learners' responses to the new experience, and to address questions or comments about the most important aspects and the most problematic issues.

Data Analysis:

Collected data for the purpose of the current study came from two main sources: The semi-structured interview and teachers' journal entries. Regarding teachers' interviews, data analysis procedures began with transcribing these recorded conversations. The transcribed data was then analyzed, coded, and classified with a view to identifying the main themes in relation to the essential research questions.

In terms of the nature of the collected data and previous relevant research, the decision was made to adopt the thematic content analysis method while analyzing the teachers' journal entries (Graneheim & Lundman, 2004; Patton, 1990; Mayring, 2000; Elo & Kyngas, 2008). Accordingly, these entries were carefully read through and thoroughly examined and organized so as to be coded. An acceptable level of coding consistency was attained through assessing inter-coder agreement between the two analysts (the current researcher and one of her colleagues). Categories, then, were generated and the emerging themes were identified.

The Study Results:

The results included in this part of research reflect participant teachers' responses given to the semi-structured interview open-ended questions and their teaching journal entries. Analysis of the collected qualitative data in terms of research questions, revealed the emergence of three basic categories. These were: Benefits of literature circles; Learners' feelings toward literature circles experience;

organization and implementation of literature circles. A detailed account of each of these aspects is given below.

Literature Circles Benefits:

The first question in the interview asked teachers to evaluate the literature circles experience they passed through. Teachers' responses indicated that while there were some drawbacks, and may be problems, of literature circles use in authentic classrooms, there were great benefits of adopting this instructional model. Training students to fulfill their roles within small groups, keeping students focused on the task, and devoting enough time for literature circles implementation were the most important challenges.

As for benefits of literature circles, as perceived by participant teachers, two basic ones were quite evident. These were: Increased motivation level and learner independence. When asked to evaluate the literature circles experience, four participant teachers expressed their appreciation of the positive effect of literature circles on their students' motivation level. Teacher4 stated, "children were highly motivated and interested in the story. They liked it much and asked for more stories. Also, they were actively engaged through interaction with the story characters".

Making reading an enjoyable and useful activity is a very important part of the language experience. In this regard, teacher 5 mentioned that "it is worth using new techniques and forms for teaching reading and motivating students. They were so motivated for they liked the idea of reading a story only for fun" . Teacher 6, likewise, said, "students were so motivated while choosing their reading material. I think that motivation is the magic key to involve low level and shy students". Moreover, understanding their roles and helping each other were two notable behaviours/

indications that might be attributed to motivated students. In this respect, teacher1 noted that "all the members were so motivated; they fully understood their roles and were helpful to each other".

Another recognized benefit was literature circles' potential capability of cultivating learner independence. Students could take the responsibility of their own learning while working on the literature circles process. Teacher3 pointed out that "literature circles encouraged the students to be more independent, i.e., they could read and discuss the story on their own. I just listened and facilitated the process. Along the same lines, T1 observed the notable effect of literature circles on students' sense of independence. He stated, "students took the responsibility starting from choosing the reading material till finishing reading and discussion". Also, teacher5 talked about how the students liked the feeling of being independent. She said, "students also liked the feeling of independence, as, for the first time, it was their responsibility to choose a book, read it, understand the context, and write their notes".

Learners' Feelings:

Regarding learners' feelings toward the literature circles experience as perceived by their teachers, analysis of the collected data showed that learners' feelings notably changed at the end of the experience compared to their feelings at its beginning. Teacher2 noted, "At the beginning, they felt anxious and confused. They asked how to do the task on their own. Gradually, they became relaxed and more helpful, especially without any fear of grading. They wanted to read more and more stories for pleasure". Along the same lines, Teacher 1 stated, "when we started literature circles, students used to speak in Arabic during the meeting. They did not feel confident enough to speak in front of others.

However, they liked the experience afterwards and liked playing their roles, especially the discussion director who liked her role of asking questions".

Also, Teacher3 observed the students' tendency at the beginning of the experience to listen more than they speak. Afterwards, a feeling of excitement and confidence prevailed. He said, "At first, students tended to listen more than they speak and to ask many questions about the story. After a short period of time, they felt excited and happy. Through literature circles, they could think more deeply about the story".

Talking about students' responses to the literature circles, few participant teachers highlighted the positive effect of literature circles on students' feelings and behaviour. For example, Teacher4 said, "The literature circles experience got them to talk, to express themselves in simple words and sentences. Most of the students asked me to have a story at every session. Some told me that they would go to the library to choose a story to read. Also, peer assessment was successful because students felt happy to play the teacher's role". Similarly, Teacher5 noted, "Learners liked the feeling of being responsible and independent. They asked me to repeat the experience again".

Organization and Implementation of Literature Circles:

The bulk of teachers' journal entries was related to/ devoted to aspects of the design and implementation process of literature circles. Each participant individual experience with literature circles was highly considered to detect the most important aspects of the planning process in terms of participant teachers' responses. Analysis of these responses showed that there were several main aspects that contributed to the process of organizing and implementing literature circles in the EFL classroom. These aspects

included: Setting up a purpose; Introducing literature circles; Student choice; Group formation; Supporting and sustaining discussion; Teacher's role. Following is a detailed description of each of these aspects.

Setting up a Purpose:

Setting up a purpose came as the first main step for initiating a literature circles process. All participant teachers regarded this step of establishing a purpose as the most crucial aspect of the process of planning and organizing literature circles. To illustrate, Teacher5 reported, "I have observed that students read but they don't comprehend the gist of the reading. They only care about memorizing new words regardless of the context or other meanings of these words. Also, they insist on knowing the meaning of each word. So, I found that I have to adopt a strategy that enables students to comprehend what they read and to guess or predict the meaning of unfamiliar words.

Enhancing students' motivation was a main goal that Teacher6 sought to attain through adopting literature circles. He stated, "I felt that I need this new experience of literature circles. My work lacked such model. I think I have to keep trying new strategies and forms that contribute positively in motivating my students". Learner autonomy was another purpose that could be established for implementing literature circles. For example, Teacher 1 noted, "I found it helpful for me to try a new way for teaching stories. Also, literature circles experience was useful and impressive for encouraging my students to be autonomous learners. It was the first time for my students to take the role of the teacher and to manage the meeting on their own".

Student Choice:

Student choice is looked upon as one basic component of the literature circles planning process. To plan for student

choice, the teacher has to take into consideration two main aspects. Firstly, considering the way through which students will choose the reading material. The second aspect deals with the criteria according to which group formation will be conducted. All participant teachers (except for Teacher2) planned for student choice of the reading material through presenting a selection of stories to the groups to choose from. Teacher2 wrote, "Reading for pleasure in terms of students' choice is very important for children to become good language learners. The best way for children to learn how to read is not to be told about the importance of reading but to enjoy reading itself".

Commenting on the factors that affected students' choice of story books, Teacher6 noted that "the children chose stories that were brightly coloured and full of pictures". Another participant (teacher5) stated that "the children had the opportunity to choose the story that interested them most". Besides, some students had a peer discussion before deciding which stories they would like to read.

Group Formation :

Grouping students in terms of interest (self-forming groups) or ability (multi-ability groups) is a matter of debate in the relevant literature (Riggan, 2011; Maraccini, 2012; McElvain; 2010; Allan, Ellis & Pearson, 2005). To explain, grouping students by interest is more likely to engage members of the group into a reading for pleasure activity that largely contribute in creating a book club atmosphere. On the other hand, grouping students by ability has the potential of having the more extrovert members help the introvert ones.

In terms of teachers' responses, some of them allowed the students to choose their groups (Teacher3 & Teacher4)

while the others formed multi-ability groups (Teacher2 & Teacher6). As for Teacher5, she noted, "At the very beginning, I asked the students to form the groups, but I discovered that the most extrovert students tended to form one group, leaving the shiest students together. So, I decided to form the groups so that I could guarantee having students of varied levels in each group".

Introducing Literature Circles

In terms of the collected data, all participant teachers followed a set of common steps to introduce literature circles in their classes. However, few teachers (Teacher2 & Teacher6) differed in managing the literature circles introductory process in a number of ways. To explain, all participant teachers presented an overview of literature circles that dealt with definition, importance, and basic features of the concept. Also, they all conducted a role-modelling procedure. Every role was modeled through a whole-class practice before assigning students to groups. Basically, there were five roles represented in each literature circles: Discussion director, summarizer, word wizard, illustrator, and connector.

According to participant teachers' responses, the discussion director role is the one that requires creating open-ended questions and facilitating group discussion. While modeling this role, teachers indicated that the discussion director's basic role is not to provide the right answers of the addressed questions. It is to promote deep understanding of the text and to make sure that everyone in the group has an opportunity to participate. After completing the role modeling procedure, participant teachers moved to assigning a definite part of the reading text for the students to read.

As noted above, there were few differences in conducting the literature circles introductory process by both Teacher2 and Teacher6. As for Teacher2, he asked students to keep a reading journal in which they recorded their reactions to the stories they are reading. They could write about and discuss the reading text with others with a view to constructing meaning. In this regard, he noted, "After twenty minutes of reading, I stopped them to write few sentences about the story in their reading journals. I told them that they can write anything, especially about the main character". Regarding Teacher 6, he designed a preparatory session in which students practiced some speaking activities to improve their conversational skills before approaching the literature circles process. He stated, "I got students practice some speaking activities to improve their conversational skills before working on literature circles". It should be noted here that these two modifications adopted by Teacher2 and Teacher6 are quite supported and recommended in the relevant literature.

Supporting and Sustaining Discussion:

One of main responsibilities of participant teachers was to support and sustain discussions within the literature circles process. They tried to get students share their peers and participate in the discussion process. Most of the teachers adopted specific strategies for facilitating and sustaining meaningful discussion. Also, they emphasized the importance of leading the discussion at the first part of the session and guiding students to attain authentic discussion. To illustrate, Teacher4 stated, "I asked Wh-questions to create interaction within groups. For example, I asked them about their opinions of the story; if it is exciting or not. As a result, they started discussions and asked their own questions". Similarly, Teacher2 pointed out, "Students were instructed to take turns in their groups to talk about the

story and what they did. They began discussions, shared ideas, practiced critical thinking, gave their reflections on the story and played their roles. Literature circles stimulated them to ask more questions and be involved gradually in the task".

Another strategy for sustaining and facilitating discussions within literature circles was connecting the reading text to the real world. Through adopting this strategy, a type of world to text talk was generated. This type of talk usually relate children's real-life experiences outside of the text and involve them in considering issues or characters in the reading text in comparison with people or events in the real world. Accordingly, students become more involved with the text and its characters and events. In this regard, Teacher2 noted, "Literature circles helped students become more proficient in responding to the text in different ways and in seeking meaning and answers through real-life experiences. Literature circles, also, contribute to richer understanding of the text and of themselves as readers". Also, Teacher 4 tried to help students connect what they read with their lives' experiences. He said, "I asked the students an important question: what did you learn from the story?. They wrote their answers in their role sheets and discussed it in their groups. Through these discussions, they tried to discover connections between what they read and their personal real experiences.

Participant teachers held positive attitudes toward using literature circles roles. These roles were necessary for organizing work and sustaining successful discussions within literature circles. Teacher1 reported, "The director started to break the ice by telling students that they have to listen carefully and follow her instructions because she is the boss. They all laughed. She asked them about their feelings toward the story. Then, she asked the summarizer

to give the main points, the illustrator to show her picture and the connector to tell her story". It may be notable that an atmosphere of interest and playfulness prevailed through these discussions. Few teachers emphasized the importance of allowing students to prepare their roles at home before starting discussions in their groups. For example, Teacher 5 stated, "As students could not finish their work in time, I guided them to prepare their roles at home and devote class time to discussions. They were more organized and gradually stopped asking for help. Members of the same role exchanged their notes to evaluate their work and develop their text analysis skills".

Teachers' Role within Literature Circles:

Participant teachers played varied roles within literature circles implementation. The first basic role was that of a facilitator. To illustrate, Teacher5 noted, "Literature circles gave me an opportunity to deal with my students in a different manner. Here, they were responsible for their own learning and I was for them a facilitator rather than the instructor that have the answers for all the questions". Another role for the teacher was to support and encourage students for successfully fulfilling their group work. Teacher4 said, "While talking and discussing, I walked around listening to them, giving support when needed, and encouraging them to ask more questions". Likewise, Teacher2 noted, "At the beginning of the experience, they asked for support especially for "word wizard" role to identify word meaning. So, I guided them to reflect on the pictures which may indicate the meaning. Sometimes, I directed them to ask an elder brother or a parent".

Teacher1 played a role of an observer through which he could provide help when necessary. He reported, "Through the experience, I was near them, observing their behavior and attitude. I was ready to help them but they did not ask for

help". Similarly, Teacher 6 talked about his role as an observer. He noted, "I began observing my students as they were engaged in full class discussion. I kept anecdotal observations that helped me draw conclusions about who they were as readers and group members".

Discussion:

This study investigated EFL teachers' perceptions of literature circles use in real classroom setting as well as the main aspects they take into consideration while designing and implementing literature circles. The study findings revealed that the use of literature circles in the EFL classroom has yielded some notable benefits. Specifically, two main benefits were cited. Firstly, literature circles use positively contributed in enhancing students' motivation. Besides, it was evident that implementing literature circles has remarkably enhanced students' sense of independence.

Increased motivation was a natural outcome of giving students the freedom to make choices in relation to what they like to read, the members they would want to work with, and the roles they might wish to play. In this regard, Riggan (2011) pointed out that students' increased motivation comes as a result of being given a choice. Moreover, literature circles provide an opportunity for students to read what they would like to read. Along the same lines, when teachers support students' ownership through providing many choices, the students are more likely to positively respond with more motivation for reading (McRae & Guthrie, 2009; Broz, 2003).

Regarding students' feelings toward the literature circles experience, findings showed that these feelings have gradually changed throughout the different stages of the process. To explain, when the literature circles experience started, some students, especially the shy ones, felt anxious

and confused to a great extent. They seemed unable to participate in a discussion about the reading text. However, when they got familiar with the process, they began to feel more comfortable while undertaking varied tasks and roles. Moreover, they gained more confidence to interact with peers and to share their thoughts and ideas about the text. In this respect, Stabile (2009) pointed out that "the small setting literature circles provide allow students to feel comfortable and confident sharing their thoughts and ideas regarding literature" (p. 56). Moreover, Casey (2008, cited in Gall, 2010) claims that literature circles do have the potential of bringing individual reading for pleasure back into the language classroom and into individual lives.

The second research question dealt with the aspects EFL teachers considered while designing and implementing literature circles in their classrooms. Results indicated that setting up a purpose, student choice, group formation, forms of introducing literature circles, supporting and sustaining discussion, and teacher's roles within literature circles were the aspects that EFL teachers counted as the most crucial elements of the literature circles process. This finding seems to be quite related to a considerable body of previous research that mainly dealt with the basic aspects of literature circles design and implementation process (Dalie, 2001; Lee, 2002; Daniles & Steineke, 2004; Furr, 2004; Allan, Ellis & Pearson, 2005; Gall, 2010; Riggan, 2011; Maraccini, 2012).

As a result of working in small groups, students felt that they could connect deeply with the text as well as work together and help one another. Also, they liked the feeling of being responsible for their own learning while successfully playing their literature circles reading roles. Besides, they were excited to ask questions and to assess each other's comprehension of the text. As illustrated by

Dalie (2001), "When we provide (students) with support and encouragement, and trust in their ability to rise to our expectations, we can step back and watch true learning in action" (p. 99).

In terms of participant teachers' responses, the literature circles experience has positively affected students' motivation to read. This positive effect may be interpreted in terms of some specific factors. One basic factor may be the principle of learner independence that is naturally adhered to while adopting literature circles in authentic classrooms. Students liked to be treated as mature persons who can lead discussions, ask questions, and take personal ownership. Also, literature circles succeeded in providing an authentic reading experience and building reading confidence (Byrd, 2004). Moreover, students viewed reading as a pleasurable experience where they had the freedom to make choices in relation to the reading text, the group they work in, and the role they would like to play.

Conclusion:

This study was mainly concerned with examining EFL teachers perceptions of literature circles use in their authentic classrooms. Findings of the study gave insight into how EFL teachers perceived the literature circles experience. These perceptions of participant teachers can enlighten and support EFL teachers and teacher educators through literature circles use in authentic classrooms and emphasize the importance of establishing student choice and collaboration opportunities within reading instruction practices. Moreover, through literature circles use, there is an opportunity to listen to students' voices and to direct teaching performance toward "the creation of more supportive environments where the students express freely, take critical positions and become thinkers of life, not only for the English class" (Lopez- Medina, 2007, p. 260).

Significantly, literature circles have the potential of enabling readers to realize that real reading is to make connections with the text and with the real world as well. Therefore, teachers have to continue to search for ways with a view to enhancing discussion, sharing, and posing questions through literature circles. In addition, teachers should specify the practices that particularly contribute in involving students in reading and empowering them with cognitive strategies (Stabile, 2009; Maraccini, 2012; Chilcoat, 2003).

Teacher identity is a crucial issue that may be discussed in terms of the study findings. According to Castaneda (2011), teacher identity refers to how teachers define themselves in relation to their professional tasks and regarding educational and teaching relationships. The notion of identity is so obvious in participant teachers' responses and behaviour. It seems that these participant teachers have developed a sense of professional identity; a way to see themselves as teachers. In this respect, Maarof (2007) rightly believes that "in telling their stories, the teachers are taking a step towards discovering themselves and of the potential of their teaching and learning" (p. 215).

Nevertheless, these results should be cautiously approached due to some specific limitations. Specifically, this study adopted the case study format through which description and analysis of the collected qualitative data were conducted. Accordingly, it is difficult to generalize the study findings. Another limitation is related to teachers' journal entries. While analyzing these entries, assessing reflection was not a main concern of the study. In particular, keeping a teaching journal aimed at providing a context through which teachers can function their educational experiences to construct an understanding of their teaching (Shin, 2006).

Significantly, further studies into literature circles area may lead to establishing best practices that promote students' engagement in the reading process. Meanwhile, there is a need to examine the effect of adopting literature circles on developing varied skills and strategies that are more likely to be attributed to good readers. It is also helpful to consider/ investigate specific roles that highly engaged students may take to facilitate their peers' participation and understanding within literature circles.

References

- Ali, M. (1999). Literature circles: A suggested model for teaching English fiction at the Egyptian Schools. *Proceedings of the 19th CDELT National Symposium on English Language Teaching in Egypt*, Ain Shams University, Cairo, March 1-18, 1999, 97-109.
- Allan, J., Ellis, S. & Pearson, C. (2005, Nov.). *Literature circles, gender and reading for enjoyment*. A Report for the Scottish Executive Education Department, SEED Sponsored Research.
- Baron, M. (2000, August). New literacies in action: Circle de lecture "literature circles". *Reading Online*, 4 (2). Retrieved March9,2012 from:
http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/action/baron/index.html
- Berardo, S. (2006, Sept.). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6 (2), 60-69.
- Broz, B. (2003, Fall). Supporting and teaching student choice: Offering students self-selected reading. *The Alan Review*, 23-28.
- Byrd, D. (2004). *An examination of how adult developmental reading students socially construct meaning while engaged in literature circles* (Doctoral Dissertation). The University of Texas at Austin. Retrieved April 6,2012 from:
ProQuest Dissertation and Theses Database (UMI No. 3108477).
- Castaneda, J. (2011). *Teacher identity construction: Exploring the nature of becoming a primary school language teacher* (Doctoral

- Dissertation). Newcastle University. Retrieved April,8,2013 from:
<https://theses.ncl.ac.uk/dspace/bitstream/.../Fajardo%20Castaneda%2011.pdf>
- Chilcoat, C. (2003). *Literature circles guided by comprehension strategies* (Doctoral Dissertation). Brigham Young University. Retrieved June 9,2012 from:
ProQuest Dissertation and Theses Database (UMI No. 3091437).
- Dalie, S. (2001). Students becoming real readers: Literature circles in high school English classes. In B.O. Ericson (Ed.), *Teaching reading in high school English classes*. The National Council of Teachers of English, 84-100.
- Daniels, H. & Steineke, N. (2004). *Mini-lessons for literature circles*. Heinemann, Portsmouth, NH. Retrieved November7,2012 from:
www.heinemann.com/shared/onlineresources/e00702/minilesson_s.pdf
- Daniels, H. (2006, May). What's the next big thing with literature circles. *Voices from the Middle*, 13 (4), 10-15.
- EL\Maleh, A. (2006 Sept.). The effectiveness of a proposed literature circles program on developing critical reading to secondary school students through teaching short story. *Journal cf Mansoura Faculty cf Education*, 62 (1), 1-22.
- ELO, S. & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal cf advanced Nursing*, 62 (1), 107-115.
- Fore, M. (2007). *Creating a classroom community cf literacy* (Master Thesis). The Faculty of Pacific Lutheran University. Retrieved January8,2012 from:
ProQuest Dissertation and Theses Database (UMI No. 1440280).
- Furr, M. (2004). Literature circles for the EFL classroom. *Proceedings cf the 2003 IFSOL Arabia Conference*. TESOL Arabia: Dubai, UAE, 2004.
- Gall, M. (2010). *How does the implementation cf literature circles influence student achievement and attitudes towards reading in the classroom?* (Master Thesis). Southwest Minnesota State University. Retrieved January8,2012 from:

- ProQuest Dissertation and Theses Database (UMI No. 1485298).
- Graneheim, U. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education Today*, 24, 105-112.
- Hillier, M. (2005). *Implementation cf literature circles in a rural high school in English class: One teacher's journey cf changing student attitudes toward reading* (Doctoral Dissertation). University of Southern California. Retrieved January8,2012 from:
ProQuest Dissertation and Theses Database (UMI No. 3155420).
- Judge, P. (2011). Driven to read: Enthusiastic readers in a Japanese high school's extensive reading program. *Reading in a Foreign Language*, 23 (2), 161-186.
- Kozak, J. (2008). *Literature circles as an Esl instructional strategy* (Master Thesis). University of New Brunswick . Retrieved January11,2012 from:
Library and Archives Canada (ISBN: 978-0-494-63704-3).
- Kuzborska, I. (2011, April). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. *Reading in a Foreign Language*, 23 (1), 102-128.
- Lee, Y. (2002). *A case study cf an experienced elementary teacher's implementation cf literature circles within her literacy program* (Doctoral Dissertation). University of Northern Colorado. Retrieved March3,2012 from:
ProQuest Dissertation and Theses Database (UMI No. 3059991).
- Lee, I. (2004, Summer). Using dialogue journals as a multi-purpose tool for preservice teacher preparation: How effective is it? *Teacher Education Quarterly*.
- Lloyd, R. (2006, Dec.) Talking books: Gender and the responses of adolescents in literature circles. *English Teaching: Practice and Critique*, 5 (3), 30-58.
- Lopez-Medina, C. (2007, Sept.). Literature circles: A door to students' life experiences in the classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (9), 247-261.

- Maarof, N. (2007). Telling his or her story through reflective journals. *International Education Journal*, 8 (1), 205-220.
- Maraccini, B. (2012). *Teacher perceptions of the use of literature circles and student engagement in reading* (Doctoral Dissertation). Piedmont College. Retrieved June9,2013 from: ProQuest Dissertation and Theses Database (UMI No. 3518832).
- Mayring, Ph. (2000, June). Qualitative content analysis. *Forum:Qualitative Social Research*,1(2).
- McDonald, M. (2008, May). *Teachers' and students' perceptions of reading motivation and observable classroom practices: Investigating the relationships* (Master Thesis). Bowling Green State University. Retrieved June4,2013 from:
https://etd.ohiolink.edu/ap:0:0:APPLICATION_PROCESS=DOWNLOAD...
- McElvain, C. (2010). Transactional literature circles and the reading comprehension of English learners in the mainstream classroom. *Journal of Research in Reading*, 33 (2), 178-205,
- McRae, A. & Guthrie, J. (2009). Promoting reasons for reading: Teacher practices that impact motivation. In E.H. Hiebert (Ed.). *Reading more, reading better* (pp. 55-76). New York: Guilford Press.
- Montoya, S. (2006). *Using literature circles to improve literacy skills of English language learners* (Master thesis). Regis University. Retrieved June7,2013 from:
adr.coalliance.org/codr/fez/eserv/codr:829/RUETD00083.pdf
- Moon, J. (2003). *Learning journals and logs, reflective diaries*. Centre for Teaching and Learning: Good Practice in Teaching and Learning.
- Mostafa, A. (2002). Using MI-based literature circles to develop the secondary stage students' EFL critical reading skills. *Proceedings of the 22nd CDELT National Symposium, The Specific Role of EFL for the Arab World: The Decade Ahead*, Ain Shams University, Cairo, April 22-24, 2002.

- Morrow, M. (2005). *Incorporating literature circles in a third-grade classroom* (Doctoral Dissertation). University of Pittsburgh. Retrieved March2,2013 from:
ProQuest Dissertation and Theses Database (UMI No. 3188971)
- Nolasco, J. (2009). *Effects of literature circles on the comprehension of reading expository texts* (Master Thesis). Graduate Program Caldwell College. Retrieved July6,2012 from:
ProQuest Dissertation and Theses Database (UMI No. 1463936)
- Olsen, A. (2007). *Literature circles and ninth-grade students: A student-centered approach to reading* (Master Thesis). Southwest Minnesota State University. Retrieved January8,2012 from:
ProQuest Dissertation and Theses Database (UMI No. 1443826)
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pierzga, C. (2007). *Varying grouping strategies for literature circle: Does group composition affect student verbal participation?* (Master thesis). Moravian College. Bethlehem, Pennsylvania. Retrieved January18,2012 from:
home.moravian.edu/public/educ/eddept/mEd/thesis/2007.htm
- Prillaman, B. (2008). *Conversations to help make meaning: ELLS and literature circles* (Doctoral Dissertation). The University of Delaware. Retrieved May5, 2012 from:
ProQuest Dissertation and Theses Database (UMI No. 3291687)
- Riggan, M. (2011, April). *Literature circles: Teacher attitudes toward and application of literature circles in the secondary English language arts classroom* (Unpublished Master Thesis). University of Arkansas. Retrieved July12,2013 from:
Seanconnors.net/cied5243/wp-content/.../2011/07/Model-Research-Paper.p...
ProQuest Dissertation and Theses Database (UMI No. 1440280).
- Shin, S. (2006, June). Learning to teach writing through tutoring and journal writing. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12 (3), 325-345.

- Soares, L. (2009). *An investigation literature circles and critical literacy: Differentiated learning opportunities for high-ability students* (Doctoral Dissertation). The University of North Carolina. Retrieved March7,2012 from:
ProQuest Dissertation and Theses Database (UMI No. 3356482)
- Stabile, C. (2009, Spring). *Are literature circles an effective reading strategy for struggling readers?* (Master thesis). Ohio University. Retrieved June14,2013 from:
www.cehs.ohio.edu/resources/documents/stabile.pdf.
- Su, C. (2009). *An explanatory mixed methods study of Taiwanese junior college learners' attitudes toward their participation in literature circles* (Doctoral Dissertation). Texas A & M University. Retrieved January9,2012 from:
ProQuest Dissertation and Theses Database (UMI No. 3363976)
- Wellman, D. (2001). *Implementing literature circles: Three case studies of teachers in transition* (Doctoral Dissertation). University of Toledo. Retrieved from:
ProQuest Dissertation and Theses Database (UMI No. 9990659).

((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية
وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة □)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاسم
الوظيفة
جهة العمل
الجنسية
عنوان المراسلة
البريد الإلكتروني
الهاتف / الفاكس

اسم المشترك :

التوقيع :

-
- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالاً).
 - قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم : (٢٠٠ دولار).
 - قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية : (٧٥٠ ريالاً).
 - قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم : (٣٥٠ دولار).
 - قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
 - يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنبيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية ، أو بحواله بنكيه باسم رئيس التحرير (أ. د / ماهر إسماعيل صبري) على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنهارقم الحساب ١٨٥٠٦
 - ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry2121@yahoo.com
 - يرسل هذا النموذج بعد تعبأة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة ، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس . أو على عنوان مكتبنا بمصر : أش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي ، أتريب ، بنها .