٤٤

دراسات عربية في التربية وعلم النفس
ASEP

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الرابع والأربعون (جزء أول) .. ديسمبر ٢٠١٣م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

obeikandl.com

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

- أ . د/ أحمد إسماعيل حجى .. 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 تونس.
- 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 الخليلى .. 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 الكبيسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ . د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ . د / عبد الله محمد الخطايبة .. 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 التربيةجامعة الأسكندرية.
- 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 ذمار اليمن .
- أ . د / وضيئة محمد أحمد أبو سعدة .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ . د / يحى عطية سليمان .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر .

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيـــس التحريـــــر :

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

مديـــر التحريـــر :

• أ.د / ناهد عبد الراضي محمـد..جامعـة المنيا مصـر

أعضاء هيئة التحرير :

• أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى بمكـة
• أ.د/ماجدة إبراهيم الباوي كلية التربية جامعة بغداد العراق
• د/عماد الدين الوسيمي ..كلية التربية جامعـة بني سويف
• د / عطيات محمد يس..كلية التربيـة جامعـة بنهـا مصـر
• د/صفاء عبد العزيز سلطان..كلية التربية جامعة حلوان مصر
• د/خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعـة إربـد الأردن
• أ/فيصل عبد المطلب..مدير النشر بمؤسسة الرشـد بالرياض

سكرتيرة التحرير:

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

ثمن النسخة : ٢٥ ريالا سعوديا أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي أو ما يعادلها بجميع دول العالم.

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

٢٠٠ دولار للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٤٤) الجزء الاول :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" العلاقة بين تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والجنس والموقع الجغرافي والحالة الوظيفية كما يدركها طلاب دبلوم التأهيل التربوى بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر تخصص جغرافيا " إعداد .. د / عبد الحفيظ محمد عبد الرحمن عيسى .	١١ ـ ٤٦
٢)	" التعليم باستخدام أسلوبي الترغيب والترهيب في مدارس التعليم قبل الجامعي بمصر (دراسة ميدانية) من منظور التربية الإسلامية " إعداد .. د / محمد عبد القوي شبل الغنام .	٤٧ ـ ٩٢
٣)	" استراتيجية الويب كويست في تدريس مقرر الاجتماعيات وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الاول الثانوي" إعداد .. أ /ميرفت عبد الرحمن صالح الطويلعى .	٩٣ ـ ١٢١
٤)	" فاعلية إستراتيجية قائمة على قبعات التفكير الست فى تحصيل الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوى" إعداد .. د/ سامية حسنين عبد الرحمن بيومى هلال .	١٢٣ ـ ١٦٨
٥)	" أثر أنماط التوجية بمهام الويب على تنمية التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية " إعداد .. د / إيمان صلاح الدين صالح	١٦٩ ـ ٢١٦
٦)	"تحليل محتوى كتب العلوم للصف التاسع الأساسي في الأردن في ضوء القضايا العلمية، والاجتماعية والتكنولوجية" إعداد .. د / خالد محمود حسين الحياري د/ إبراهيم فيصل الرواشده .	٢١٧ ـ ٢٤٦
٧)	*Views of formulaic language Expressions" by : Dr. Abdulrahman Abdulmalik Amin*	1 - 20

تعريف بالمجلــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة .. أسسها : **أ . د / ماهر إسماعيل صبري** أستاذ تعليم العلوم بجامعتي بنها 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 ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلــة :

- 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 الإنسانيــة وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس .

opelmag.com

- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من إعداد المجلة .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من إعداد 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 صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة 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 ١٠ مستلات ونسخة من المجلة 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 إعداد 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 : ٠٠٢٠١٣/ 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 الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنسَانَ 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 مايخطه التربويون .

وقد شهدت السنوات الأخيرة طفرة كبيرة في علم التربية ، فتعددت مجالات هذا العلم ، وتخصصاته الفرعية مابين : 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 إتقان 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 ورؤيته 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.

وإيمانا بالوحدة والاتحاد في زمان سادت فيه الفرقة ، ورغبة في التعامل مع علم التربيه 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 الرابع والأربعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي الجزء الأول من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : " العلاقة بين تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والجنس والموقع الجغرافي والحالة الوظيفية كما يدركها طلاب دبلوم التأهيل التربوى بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر تخصص جغرافيا " إعداد .. د / عبد الحفيظ محمد عبد الرحمن عيسى .

وثانيها بعنوان : " التعليم باستخدام أسلوبي الترغيب والترهيب في مدارس التعليم قبل الجامعي بمصر (دراسة ميدانية) من منظور التربية الإسلامية " إعداد .. د / محمد عبد القوي شبل الغنام .

وثالثها بعنوان : " استراتيجية الويب كويست في تدريس مقرر الاجتماعيات وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الاول الثانوي" إعداد .. أ /ميرفت عبد الرحمن صالح الطويلعي .

ورابعها بعنوان : " فاعلية إستراتيجية قائمة على قبعات التفكير الست فى تحصيل الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوى" إعداد .. د/ سامية حسنين عبد الرحمن بيومى هلال .

وخامسها بعنوان : " أثر أنماط التوجية بمهام الويب على تنمية التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية " إعداد .. د / إيمان صلاح الدين صالح.

وسادسها بعنوان : " تحليل محتوى كتب العلوم للصف التاسع الأساسي في الأردن في ضوء القضايا العلمية، والاجتماعية، والتكنولوجية" إعداد .. د / خالد محمود حسين الحياري ، د/ إبراهيم فيصل الرواشده .

وسابعها بعنوان : "*Views of formulaic language Expressions*" إعداد .. *Dr. Abdulrahman Abdulmalik Amin*.

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

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

رئيس تحرير المجلة

البحث الأول:

" العلاقة بين تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والجنس والموقع الجغرافي والحالة الوظيفية كما يدركها طلاب دبلوم التأهيل التربوى بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر تخصص جغرافيا "

إعـــداد:

د / عبد الحفيظ محمد عبد الرحمن عيسى

الأستاذ المساعد ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر

obeikandl.com

بحوث ودراسات محكمة

obeikandl.com

" العلاقة بين تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والجنس والموقع الجغرافي والحالة الوظيفية كما يدركها طلاب دبلوم التأهيل التربوى بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر تخصص جغرافيا "

د / عبد الحفيظ محمد عبد الرحمن عيسى

- **مستخلص البحث** :

يعيش العالم الآن في عصر تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات التي انتشرت في جميع مناحي الحياة بما فيهاالتعليم، ولذلك أصبح من الضروري توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم لمواكبة التقدم التقني السريع وللارتقاء بالنظام التعليمي للمجتمع ومن هذا المنطلق تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الاتجاه العام لدى عينة من طلاب الدبلوم التأهيل التربوي (تخصص جغرافيا) المقيدين في أربعة مراكز، اثنين في الوجه البحري،واثنين في الوجه القبلي)نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وآرائهم فيما يتعلق بأربعة عوامل : خصائص الكمبيوتر ومزاياه، ومدى ملائمته للمجتمع والمدرسة، وقدراتهم في إستخدامه،ومدى الاتصال بالانترنت،ثم تحليل الفروق بين هذه العوامل من حيث الجنس،والموقع الجغرافي،والحالة الوظيفية (يعمل . لا يعمل). ولقد أظهرت النتائج أن الطلاب كمجموعة واحدة لديهم اتجاه ايجابي نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في التعليم، وآراء إيجابية نحو خصائص الكمبيوتر ومزاياه وملائمته للمجتمع والمدرسة،إلا أن قدراتهم في إستخدام الكمبيوتر منخفضة واتصالاتهم بالانترنت قلية ومعظمهافي المنزل، ويرجع ذلك إلى وجود بعض العوائق مثل نقص الأجهزة والبرامج والتدريب والوقت والحافز المادي، كما أظهرت النتائج أن جنس الطلاب (ذكر . أنثى) وحالتهم الوظيفية (يعمل . لا يعمل) ليس لهما دلالة إحصائية فيما يتعلق باتجاههم نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وآرائهم في خصائص الكمبيوتر ومزاياه،وملائمتة للمجتمع والمدرسة، والقدرة على إستخدامه، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الوجه القبلي وأقرانهم في الوجه البحري من حيث اتجاههم نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وقدرات إستخدام الكمبيوتر لصالح طلاب الوجه البحري، والى وجود فروق غير دالة إحصائيا تعزى إلى الموقع الجغرافي من حيث آرائهم في خصائص الكمبيوتر ومزاياه، وملائمته للمجتمع والمدرسة.

Abstract **:**

Information and communication technology (ICT) has widely spread in all the fields of life including education. The inclusion of ICT in teaching and learning has become a necessity to cope with the latest technological developments and to improve the quality of the educational system of any society. Accordingly, this study aimed to explore the overall attitudes of two hundred (100 males and 100 females studying at four centers, two in Upper Egypt and two in Lower Egypt) Egyptian Geography post-graduate students enrolled at the Educational Qualification Diploma organized by the Faculty of Education, Al-Azhar University, towards ICT and their perceptions of four variables: computer attributes, relevance to the Egyptian society and schools, competence, and access, and, then, analyze them in terms of gender, geographical location, and employment status. Findings revealed that students as a one group have positive attitudes toward ICT, positive perceptions of computer attributes and relevance, but with a low level of computer competence due to the existence of some barriers such as lack computer sets, lack of software, lack of training, lack of technical support, lack of ample time, and low income. Besides, results indicated that most of students get computer access at home on their own, half of them get access at school, and a few students get access at Internet cafes. The study also

indicated that gender and employment status (employed/unemployed) are insignificant factors regarding students' attitudes towards ICT and their perceptions of computer attributes, relevance to Egyptian society and school, and competence. As far as the geographical location is concerned, the study revealed significant differences in terms of attitudes towards ICT and computer competence in favor of Lower Egyptian students and insignificant differences in terms of computer attributes and relevance.

- **مقدمة** :

يشير المفهوم التقليدي لمعرفة القراءة والكتابة الي قدرة الفرد علي أن يقرأ ويكتب ، ويجري العمليات الحسابية البسيطة كالجمع والطرح ، ومع ظهور العصر الرقمي وثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصال كالأنترنت فإن مفهوم تعلم القراءة والكتابة قد أبطل وأستبدل بأشكال جديدة من المعرفة (martin,2005,grace andharris,2012) وهؤلاء ممن يستطيعون إستخدام الكمبيوتر أو التواصل عن طريق الأنترنت سيجدون صعوبة في الحصول علي وظيفة بسهولة أو إرضاء طموحاتهم أو التفوق في تخصصاتهم.

وقد انتشرت المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات علي نطاق واسع في كل مجالات الحياه بما فيا التعليم، واصبح تضمين تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ضرورة في التعليم والتدريس لمسايرة أخر التطورات التكنولوجية ولتحسين جودة النظام التعليمي لأي مجتمع(جارى انجلين ،٢٠٠٤: ٥) (Gallaher and guven,2008) ولفترة طويلة فقد ظل المعلمون والكتب الدراسية والسبورات أكثر المكونات ثباتا في التدريس والعملية التعليمية، ويمكن تزويد حجرة الدراسة اليوم بأجهزة تكنولوجية كالأنترنت وأجهزة العرض والسبورات الذكية ، وهذا يعني أن تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات قد أحدثت تغيرا في دور المعلم ليساير لأخر التطورات التكنولوجية ،ولم يعد المعلم هو المصدر الرئيسي لنقل المعلومات فقط، ولكن أيضا هو المسهل والمقيم للمعلومات والآن يجب تدريب المعلمين والطلاب علي كيفية جمع وتخزين وتحليل ونقل وتقييم وتقديم المعلومات (demirci,2009) .

إن التغير الهام في دور المعلم جعل من الضروري بحث إتجاهات وآراء المعلمين فيما يخص أهمية تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وإستخدامها عموما في المجتمع وبشكل خاص في التعليم وسوف يساعد هذا في تحديد مدي نظرة المعلمين الي تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات ولأي مدي يستخدمونها في حجرة الدراسة وما العوائق التي تعيق إستخدامها في التعليم ان الآراء والاتجاهاتالإيجابية للمعلمين نحو أهمية تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات سيجعل من تخصصاتهم أكثر رضاء وتشويقا وسيدفعهم لتحقيق مستويات اعلي م الانتاج ومن هنا يتم دعم التدريس والعملية التعليمية ان تنمية الاتجاهاتالإيجابية للمعلمين تجاه تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وهي المفتاح ليس فقط لدعم التفاعل مع الكمبيوتر ولكن ايضا لتجنب معارضة المعلمين لإستخدام الكمبيوتر (watston,1998) .

ويشير البحث السابق الى انإتجاهات المعلمين نحو التكنولوجيا والكمبيوتر هي ذات صلة ايضا بكفاءة المعلمين في إستخدام الكمبيوتر وقد اظهرت بعض الدراسات أن كفاءة المعلمين في إستخدام الكمبيوتر هي مؤشر هام لإتجاهاتهم نحو الكمبيوتر وقد وجد كلا من (Berner,2003 & AL.dteawi2002) ان معظم المعلمين ممن لديهم اتجاه سلبي نحو إستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم تنقضهم معرفة ومهارة إستخدام الكمبيوتر اضافة الي اشارة بعض الدراسات التي تناولتالاتجاهات نحو الكمبيوتر الي أن هناك ارتباط مهم بين الكمبيوتر وإتجاهات المعلمين نحوه (Pelgrum,2010) ولذا فإن الدراسة الحالية تحاول التعرف علي إتجاهات وادراكات المعلمين نحو اهمية تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وإستخدامها من قبل الطلاب المصريين بقسم الجغرافيا (العينة بالبحث) والمسجلين في دبلومة التأهيل التربوي والتي تشرف عليها كلية التربية بالقاهرة – جامعة الازهر – بجمهورية مصر العربية .

- **التعريف بالإدراك والاتجاهات** :

يمكن تعريف الاتجاه بانه الطريقة التي يري بها الفرد شيء ما او يميل للتصرف ناحيته وغالبا بطريقة تقييمية (COLLINS ENGLISH DICTIONARY 1998, P.97) ويمكن تعريف الاتجاه ايضا بانه اتجاه نفسي يعبر Vaughan.2005 P.150)علاوة علي ذلك فإن الاتجاه يعني تنظيم ثابت ومرتبط بالمعتقدات والمشاعر والميول السلوكية تجاه الموضوعات والاجتماعية الهامة ونحو الجماعات والاحداث والرموز (Mcleod,2009 P.121) وعلي ضوء تلك التعريفات فإن الاتجاه يمكن تعريفة بانه ميل او استعداد للاستجابة ايجابا أو سلبا لفكرة أو موضوع معين او فرد أو موقف ويؤثر علي اختيار الشخص لأفعاله واستجابتة للتحديات والحوافز والمكافئات ومن هنا فإنإتجاهات الفرد نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات مهمة ولإستخدامها تأثير كبير علي التدريس والتعليم ولا يمكن ان يكون الشخص ناجحا اذا كان لدية اتجاه سلبي نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات ولن يحقق هدفة لأن إتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات لا تشكل فقط خبراتهم الخاصة ولكن ايضا خبرات طلابهم الذين يدرسونهم، وفي الدراسة الحالية فإنالاتجاهات تشير الي المعتقدات والمشاعر المفضلة وغير المفضلة للطلاب المسجلين في دبلومة التأهيل التربوي بكلية التربية – جامعة الأزهر وذلك نحو فوائد تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وإستخدامها في التعليم.

ومن ومن ناحية أخري فإنالإدراك يمكن تعريفة بانه اكتشاف الفرد (COLLINS ENGLISH DICTIONAT 2000,P.1151) وينسجم هذا التعريف مع ما قدمة (Pickens, 1998) معتبرا ان الإدراك كعملية يتم من خلالها تنظيم الافراد وترجمتهم لاحساسيهم لإنتاج خبرة ذات معني للعالم (johns and sake2010) وبالتشابه يعرف الإدراك بأنه عملية تفسير لرسائل حواسنا لتقديم المعني للبيئة المحيطة وهذا يعني أن الإدراك حالة من الوعي أو اللاوعي لفهم كل ما يحيط بالفرد وهذه الحالة توجد داخل العقل، وتتكون من خلال إشارات من الحواس والتي تنشط بواسطة الظروف الحالية والتوقعات

والخبرات والذكريات السابقة، وفي الدراسة الحالية فإنالإدراك يستخدم ويعرف بانه كيفية رؤية الطلاب عينة الدراسة اسهامات الكمبيوتر وأهميته للمدارس والمجتمع المصري والتخصصات والاتجاهات والآراء قريبي الصلة لبعضها البعض حيث ان الإدراك هو الخبرة الانسانية الموضوعية من تلك المعلومات التي تزودنا بها الحواس بينما الاتجاه هو ما يفكر به الفرد ليكون هذا الإدراك فالفرد علي سبيل المثال يواجه مثير او موقف ويفسر الي شيء ذو معني له ويكون قائما علي معلومات وخبرة سابقة وما يفسره الفرد ربما يكون مختل عن الواقع، ومن هنا فإن الافراد يمكنهم اختيار المثير او حمل وجهات نظر ترضي حاجاتهم المباشرة وربما ينبذون المثير الذي يسبب لهم القلق النفسي (pickens,1998)

- **مكونات الاتجاه** :

قدم كل من (Eagly & Chicken.1993, Berckler.1997,Lord 1997, Franzoi, 2003 and Barros and Elia 2004)

ثلاث مكونات أساسية للاتجاه وهي كالاتي :

- المكون الوجداني:والذي يتضمن احاسيس ومشاعر الفرد عن موضوع الاتجاه ومثال له انا خائف من العناكب.
- المكون السلوكي : والذي يتضمن الطريقة التي يؤثر او يتصرف بها الفرد ومن خلال اتجاهه ومثال له سوف اتجنب العناكب وسأصرخ لو رأيت واحد منهم.
- المكون المعرفي: والذي يتضمن معرفة الفرد ومعتقدات الفرد عن موضوع الاتجاه ومثال له ان اعتقد ان العناكب خطيرة.
- وتبدو المكونات الثلاثة متزامنة لتشكل مواقف المعلمين في حجرة الدراسة من خلال التفاعل المباشر وغير المباشر بين المجتمع والمدرسة والطلاب والمعلمين.
- مكونات الإدراك : يذكر كلا من (Johns &Saks 2010 p.2) ان الراي له ثلاث مكونات وهي الفرد الملاحظ ، الموضوع الذي تتم ملاحظته ، وبعض المواقف التي يتكون الراي عنها ويمكن توضيحهم كالاتي:
- الفرد المدرك: والذى يمكن أن تؤثر خبراته ودوافعه وانفعالاته فى مدركاته كالاتى :
  - ✓ الخبرة: بمعنى أن خبراتنا تقودنا الي تنمية توقعاتنا والتي بدورها تؤثر فى مدركاتنا الحالية، والاختلافات في الإدراك الناتج عن قلة الخبرة يمكن ان يؤدي بنا لمشكلات داخل المؤسسات .
  - ✓ الحالة الدافعية : وتعني ان الاختلاف في حاجاتنا في وقت ما وفى دوافعنا يمكن ان تكون مصدرا لصراع داخل المؤسسات حيث إن دوافعنا تؤثر علي إدراكنا وعلى تفسيرنا للأحداث.
  - ✓ الحالة الإنفعالية : والتى تقودنا الى الانفعالات الخاصة التى يشعر بها الفرد فى وقت ما ، فيمكن أن تؤثر الانفعالات مثل الغضب أو السعادة أوالخوف على مدركاتنا (ادراكنا للامور) وتستخدم فى بعض حالات الدفاع الإدراكى والذى يحدث فجأة للنظام الإدراكى للدفاع عن الانفعالات غير السارة، وبصفة عامة و نحن نميل الى رؤية مانريد أن نراه.

- ✓ موضوع الإدراك: بمعنى أن مدركاتنا تتأثر بالحالة الإجتماعية وغموض موضوع الإدراك، فالغموض (نقص المعلومات) عن موضوع الإدراك يؤدى بنا الى مزيد من الحاجة الى التفسير والإضافة .
- ✓ الموقف المحيط : بمعنى أن هذا المحيط يؤثر وبدرجة كبيرة فى مدركاتنا عن طريق اضافة بعض المعلومات عن موضوع الإدراك.

- **تعريف تكنولوجيا المعلومات** :

يلتبس مفهوم I T C مع عدد من التعريفات فيعرفها (Toomey2001) بانها تلك التكنولوجيا التي تستخدم للوصول وجمع وإستخدام وتقديم المعلومات والتواصل من خلالها وتلك التكنولوجيا قد تتضمن الاجهزة كالكمبيوترات واجهزة اخري او تطبيقات البرامج والتواصل مثل الاتصال بالأنترنت والشبكات المحلية والبنية الاساسية ومؤتمرات الفيديو ويعرف كل من (Khvilon & Patru2002) التكنولوجيا بانها مجال واسع من اجهزة وبرامج الكمبيوتر تستخدم لجمع وتخزين واسترجاع وتحويل ونقل المعلومات ويستشهد (Dighe & Redid 2006) بالتعريف الذي قدمة برنامج الامم المتحدة لمجموعة متنوعة من الادوات والتطبيقات والخدمات التي تستخدم لإنتاج وتخزين وتوزيع وتبادل المعلومات وتتضمن تلك المجموعة اجهزة تكنولوجية قديمة مثل الراديو والتليفزيون والاجهزة الجديدة من الكمبيوترات والاقمار الصناعية والإنترنت وتنسجم تلك التعريفات مع تعريفات اخري قدمها كلا من (Adeymo 2010 Asabere & Anguish 2010p.62), تشير الى أن تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات تركز علي إستخدام الكمبيوترات لنقل وتخزين وتحويل واسترجاع المعلومات بكل اشكالها بما فيها الصوت والصورة والنص والمعلومات والفيديو، وفي الدراسة الحالية فإن تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات تشير الي إستخدام الكمبيوتر والانترنت لأجل التواصل المعلوماتي لأغراض التعليم والتدريس ومن ثم فإن تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات تلعب دورا حاسما في دعم التطور التربوي لأي مجتمع .

- **فوائد تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في التعليم** :

لتكنولوجيا المعلومات و الاتصالات فوائد عديدة لكلا من المعلمين والمتعلمين ويضيف لنا كلا من: (Wheeler 2000, P.2,Moore 2005, P.9,Bingimals 2009 P.2306, &Hennessyet 2010 .PP41-42)

الفوائد العديدة التالية لتكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في التعليم منها :

- مشاركة المعلمين والمتعلمين في مصادر التعلم.
- زيادة التعلم التعاوني وفريق العمل لتحقيق بعض المشروعات.
- زيادة الاستقلال في التعليم حيث يقوم الطلاب بتوجيه دراساتهم الخاصة مع المعلم كمرشد لهم .
- دعم الدافعية وزيادة التعبير الابتكاري.
- نقل المعلومات من خلال المدرسة ونواقل اخري للمعلومات مثل الجداول والاخبار والمشروعات ونتائج التقييم.

- اعداد المعلمين والطلاب للحياة في القرن الحادي والعشرون لمواجهة التطورات المستمرة الحالية والمستقبلية عن طريق تزويدهم بمهارات وامكانيات تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات اللازمة لهم.
- دعم التحصيل الدراسي للطلاب وتنمية أداء المعلمين .
- تيسير وإثارة التدريس والعملية التعليمية .
- زيادة إيجابية المعلمين تجاه تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وانتاجيتهم .
- زيادة بقاء اثر التعلم وتذكر التعلم السابق .
- الوصول الى تغذية راجعة مباشرة وثابتة .
- تقليل قلق المعلم والطالب من إستخدام التكنولوجيا الحديثة .
- جعل الدروس أكثر تشويقا ومتعة وتنوعا وزيادة دافعية المعلمين .
- زيادة معرفة المعلمين بموضوعات دروسهم.

ويري(Sananwa 2009 PP.5-6)أن تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات يمكن إستخدامها في التدريس في كل المؤسسات والمراحل التعليمية لتحقيق الاهداف التالية:

- تنمية قوة التعبير .
- تنمية قوة التفكير.
- تنمية القدرة علي اصدار الاحكام وصنع القرار .
- تنمية الكلمات وسرعة الفهم .
- تنمية الإدراك الذاتي وتوضيح القيم .
- تنمية عادات الدراسة الصحيحة .
- تنمية القدرة علي المخاطرة والبحث العلمي.

- **عوائق تطبيق تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في التعليم** :

توجد العديد من العوائق التي تعيق تطبيق تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في التعليم ويمدنا كلا من-(Moore 2005p.17,Bingimamals 2009 p.237 and Hennessey et al2010pp42-43) 240 بعوائق عديدة يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- حاجة المعلمين للتدريب الفعلى علي كيفية دعم تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات للتدريس والتعليم .
- نقص الثقة لدي المعلم (الخوف من التكنولوجيا).
- نقص كفاءة المعلم لإستخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات.
- الحاجة لمزيد من الوقت (جدول المدرسة).
- عدم القدرة للوصول الي مصادر التعلم .
- الحاجة الي سياسة قومية لإستخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في التعليم.
- نقص قوة التشغيل الفعالة (الكهرباء).
- نقص الدافع لدي المعلم لإستخدام تلك التكنولوجيا .
- ضعف مستوي المعلمين في معرفة الكمبيوتر .

obeikandi.com

- نقص الكمبيوترات في حجرات الدراسة وقلة الفنيين الاكفاء لصيانة الاجهزة.
- الاتجاهات والآراء السلبية للمعلمين تجاه تلك التكنولوجيا ومقاومتهم للتغيير .
- نقص البرامج باللغة الام (العربية).
- التشويش الحاصل للطلاب بسبب التسهيلات التكنولوجية.
- الالتباس لدي الطلاب بسبب وجود عناصر ديموغرافية كالكثافة والتشتت وبعض العناصر الجغرافية مثل مساحة الدولة والارض و الاتصالات.

- **كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المطلوبة للمعلمين** :

يشير كلا من (Prestidge & Watson 2001 Gokats et al 2009& Okigbo 2012) الى ان المعلمين الذين يعملون في بيئة غنية اعلاميا في حاجة الي:

- ادراك مشاكل التعلم الفردية الخاصة بالطلاب فيما يخص إستخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات.
- التاكد التأكد من صحة محتوي المعلومات المقدمة.
- القدرة علي الاسترشاد بالبحث الفعال بمساعدة الكمبيوتر.
- القدرة علي إستخدام برمجة معيارية بكل ثقة وكفاءة.
- تشغيل انظمة الكمبيوتر .
- التعرف علي القضايا القانونية والاخلاقية والمجتمعية ذات الصلة بإستخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات.
- إستخدام جدول الاهداف الشخصية والنظامية وتنظيم المعرفة .
- إستخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات للتواصل .
- إستخدام تلك التكنولوجيا لجمع المعلومات .
- إستخدامها الإدارة وتنظيم المعرفة.
- إستخدامها لصنع القرار .
- إستخدام وسائل الاتصال من تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات لدعم التعليم.
- إستخدام تلك التكنولوجيا لدعم التنمية الفردية والمهنية .
- إستخدام التكنولوجيا لدعم التعليم خارج حجرة الدراسة.
- إستخدامالتكنولوجيا لدعم التعليم خارج حجرة الدراسة.
- إستخدام الكمبيوتر المصحوب بالمواد التعليمية.
- إستخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في عملية تقييم البرامج الدراسية.
- تقييم اداء الكمبيوتر المصحوب بالمواد التعليمية.
- إستخدام تلك التكنولوجيا وادماجها في البرامج الدراسية .
- إستخدام التكنولوجيا في عملية التنمية المادية للبرامج الدراسية.
- إستخدام وسائل الوسائط الفائقة والمتعددة لدعم التعليم .

- انشاء وتخزين الوثائق وحذف ملفات .
- إستخدام البرمجة لنسخ ولصق وتضمينها في مواقع اخري.

- **دور تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في تدريس وتعليم الجغرافيا** :

يمكن توضيح إستخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في مادة الجغرافيا كما اوضح (Becta 2006) في النقاط التالية:

- مساعدة الطلاب علي التعلم بإمدادهم بكميات كبيرة من المعلومات عن الناس والاماكن والبيئات.
- تزويد الطلاب باطار عمل لتحيل المعلومات وبحث النماذج والعلاقات في النصوص الجغرافية.
- مساعدة الطلاب علي تنظيم وتصحيح وتقديم المعلومات بطرق عديدة ومختلفة.
- دعم نقل مادة الجغرافيا للطلاب بطريق جذابة.
- إمداد المعلمين والطلاب بمدخل مباشر لأحدث الموضوعات الجغرافية والمعلومات التواصلية بالعالم الخارجي .
- المساعدة في جمع مدي شامل من المعلومات الجغرافية لاستكشاف النماذج المادية والانسانية والتوزيعات والعمليات التي لا يمكن جمعها بدون تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات.
- اضافة لما سبق من إستخدامات لتكنولوجيا المعلومات و الاتصالات فى مجال تدريس الجغرافيا فقد اضاف (Bhati et al 2011P.4)بعض الإستخدامات الاخرى تتمثل فيما يلى:
  - ✓ تصنيف الوثائق والعروض وانتاج تقارير بإستخدام ادوات تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في موضوعات الجغرافيا له دافعية كبيرة - لجيا المعلومات والاتصالات في تدريس الجغرافيانماذج المادية والانسانية والتوزيعات والعمليات التي لايمكن جمعها بدون تكنولوجيا لدي الطلاب، يستمع الطلاب بإضافة الرسومات والصور ومعلومات اخري عن الموضوع وكتابتها في تقارير وتقديم ما جمعوه في عروض.
  - ✓ تزويد الطلاب بمدي كامل من المعلومات الجغرافية بما فيها الاشكال والصور ورسومات اخري والتي تكون متاحة علي الانترنت، ويمكن للطلاب إستخدامها لجعل تعليمهم أكثر تشويقا ومتعة.

- **الدراسات والبحوث السابقة** :

طالع الباحث عددا من الدراسات العربية والأجنبية؛ التي تناولت بشكل أو بآخر بعض جوانب الدراسة الحالية، وفيما يلي عرض لتلك الدراسات مرتبة من الأقدم إلى الأحدث:

- دراسات مرتبطة بالاتجاهات العامة وادراكات المعلمين تجاه تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات.
- دراسات ذات صلة بتكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وجنس الطلاب والموقع الجغرافي والكفاءة في إستخدام الكمبيوتر .
- دراسات مرتبطة بتكنولوجيا المعلومات و الاتصالات والحالة الوظيفية.

بداية قام Kyriakidou et al 1999بدراسة تم فيها مقارنة إتجاهات الطلاب المعلمين بالمرحلة الابتدائية نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وإستخدامها في كلا من انجلترا وقبرص واظهرت نتائج الدراسة أن إستخدام الكمبيوتر بواسطة الطلاب المعلمين بالمرحلة الإبتدائية في انجلترا ساهم فى دعم إتجاهاتهم نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات ومكنهم ليكونوا مستخدمين أكفاء لتلك التكنولوجيا في حجرة الدراسة وفي قبرص إتضح أن الطلاب المعلمين بالمرحلة الابتدائية كانوا أقل كفاءة في تضمين التكنولوجيا في تخصصاتهم الحياتية علي الرغم من أن لديهم إتجاهاتإيجابية نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وذلك بسبب نقص الإمكانيات التكنولوجية.

كما أجرى(Jamieson .Proctor et al 2006)جيمسون وبركتور وآخرون دراسة أشارت الىأن المعلمات الإناث ممن بالخدمة هن أقل ثقة بدرجة كبيرة من نظرائهم الرجال في إستخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في تدريس وتعليم الطلاب وأوضحت الدراسة أيضا أنه توجد معارضة كبيرة لإستخدام التكنولوجيا لو تم تنظيم المناهج طبقا للتكنولوجيا الحديثة.

فى حين أن دراسة ماركس كيت (Markauskaite 2006) كشفت أنه لاتوجد اختلافات مهمة بين الذكور و الإناث في الخبرة السابقة مع تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات، ومع ذلك فإن الذكور يعملون بإستخدام الكمبيوتر ساعات أكثر أسبوعيا من الإناث وهم أكثر كفاءة من الإناث فى تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات .

كما أظهرت دراسة (Al_rabaani 2008)أن معلمي الدراسات الاجتماعية العمانيين تنقصهم مهارات الكمبيوتر ولكن لديهم إتجاهاتإيجابيه نحو تطبيقها مع التدريس، وأظهرت الدراسة أيضا أن هؤلاء المعلمين يعتمدون على أنفسهم في تنمية مهارات الكمبيوتر لديهم وكشفت عن أن الإختلافات في مهارات الكمبيوتر لدى هؤلاء المعلمين وإتجاهاتهم نحو إستخدام الكمبيوتر ترجع طبقا للمنطقة الجغرافية والمرحلة الدراسية التي يدرسونها،كما أشارت النتائج أيضا الى أن نصف معلمي الدراسات الاجتماعية لا يعرفون أي مواقع الكترونيه للدراسات الإجتماعية أو مراكز أو دوريات سواء باللغة الإنجليزية أو العربية،كما أن هؤلاء المعلمين لا يستفيدون من المعلومات المقدمة من محركات البحث على الإنترنت بسبب نقص مهارتهم فى إستخدام محركات البحث تلك.

كما أشارت دراسة(Fancovicva & Prokop 2008) الى أن إتجاهات الطلاب المعلمين الأتراك نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات يتأثر بنقص التسهيلات ووجود كمبيوتر واحد مخصص لعدد كبير من الطلاب حيث يصل عددهم الى ٦٨ طالبا للكمبيوتر الواحد.

كما أظهرت دراسة (Gulbahar &Guven 2008)أن معلمي الدراسات الاجتماعية الأتراك يأملون في إستخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وهم على دراية بإمكانيتها الموجودة لكنهم يواجهون مشكلات مرتبطة بالوصول لمصادر تلك التكنولوجيا ونقص فرص التدريب أثناء الخدمة . ووفقا لتصورى كشفت دراسة(Teo 2008) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجنس أو العمر بين

المعلمين ما قبل الخدمة فى اتجهاتهم نحو الكمبيوتر، ومع ذلك؛ فإنه وجدت إختلافات هامه في الاتجاهات نحو الكمبيوتر بالنسبة للتخصصات: الإنسانية ؛العلوم ؛اللغات؛ والمرحلة الابتدائية عموما. وأظهرت نتائج الدراسة أيضا ارتباطات ذات صله بين سنوات إستخدام الكمبيوتر ومستوى الثقة والاتجاهاتنحو الكمبيوتر.

كما بحثت دراسة (Vekiri 2008)عن معتقدات الجنس بالنسبة لتكنولوجيا المعلومات و الاتصالات، وأشارت نتائج الدراسة الى أن المعلمات الإناث لديهم ميل وإهتمام أقل نحو الكمبيوتر ولديهم إدراكاتإيجابيه أقل نحو قيمة الكمبيوتر والشعور بقلق أكبر وثقه أقل في قدراتهم عند إستخدام الكمبيوتر، وقد أثرت تلك النتيجة على إختباراتهم الأكاديمية الحالية والمستقبلية.

كما أشارت دراسة (Demirci 2009)الى أنإتجاهات معلمي الجغرافيا الإتراك نحو أنظمه المعلومات الجغرافية كانت إتجاهات موجبة على الرغم من إنخفاض معرفتهم لأدنى حد وأن إستخدام أنظمة المعلومات الجغرافية تلك ناتجه لوجود عوائق خارجيه مثل نقص الأجهزة والبرامج والمعلومات.

وتمشيا مع توقعاتى أشارت نتائج دراسة(Pelegrin & Badia 2009)إلي أن الجنس ليس عنصر إستثنائي في الإتجاه العام نحو إدماج تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في حجرة الدراسة ونحو إعتبار تكنولوجيا المعلومات و الاتصالاتإداة لتسهيل التدريس والتعليم ولم توجد فروق ذات دلالة بين المعلمين الذكور والإناث في المدارس المهنية.

كما كشفت نتائج دراسة (Walton at al 2009) أن مهارات تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وتوافرها لدي الفرد تنبأ بالتوظيف ومرتبطة بإرتفاع الدخل وهيبة الوظائف.

فى حين أظهرت نتائج دراسة(AL – zaidiyeen et al 2010)أن معلمى المدرسة الثانوية في الريف في الإردن لديهم مستوي منخفض في إستخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في الإهداف التعليمية علي الرغم من كون إتجاهاتهم إيجابية نحو إستخدامها إضافة الى ذلكأشارت نتائج الدراسة الي إرتباط إيجابي هام بين مستوي المعلمين في تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وبين إتجاهاتهم نحو إستخدامها.

كما أظهرت نتائجدراسة (Gillwald .et .al 2010)أن النساء ليسوا متساويات في قدراتهن علي إستخدام تكنولوجيا الاتصالات كنتيجة لعوامل مثل الدخل ومستوي التعليم والموقع الاجتماعي والنساء اقل من الرجال لامتلاك المهارات الالكترونية اللازمة لإستخدام التكنولوجيا المختلفة علي نحو أمثل.

كما وجدت دراسة (Awan 2011)أن هناك تحول إيجابي في إتجاهات المعلمين نحو تلقي برامج تدريب أثناء الخدمة عن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وإتجاهات موجبة نحو إستخدامتلك التكنولوجيا في التدريس كما

أوصت الدراسة بتدريب أكثر اثناء الخدمة عبر العاب الكمبيوتر لتحقيق إستخدامأكثر للتكنولوجيا في العملية التعليمية.

وفى نفس الإطار كشفت دراسة بكر(Bakr 2011)عن وجود إتجاهاتإيجابية لدي معلمي المدارس العامة المصرية نحو الكمبيوتر ولا توجد فروق ذات دلالة فيما يخص الجنس أو خبرة التدريس.

وفى محاولة لدفع التنمية التكنولوجية أظهرت نتائج دراسة (H U 2011) مبدئيا ان غالبية المعلمين الصينيين لديهم إتجاهاتإيجابية نحو إستخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في تدريس اللغة الانجليزية وفي التقويم القومي، ولكن بدا حماسهم في تراجع بسبب التدريب والدعم غير المناسب، وقد قام التقويم (الاصلاح) القومي بدفع التنمية لتكنولوجيا المعلومات و الاتصالات ودفع الكفاءة فيها لكلا من المعلمين والطلاب، وفي نفس الوقت كان هناك تحدي لمعلمي اللغة الانجليزية للتكيف مع مواد التدريس الجديدة وتمركز التدريس حول الطالب بحجرة الدراسة وكيفية توجيه الطلاب في تعلمهم المستقل.

وأشارت دراسة(Kaur 2011)الي أن الاتجاهاتالإيجابية قبل الخدمة قد شجعتهم لإستخدام تكنولوجياالمعلومات و الاتصالات في التدريس والتعليم وأن نقص التسهيلات في المدارس وعدم معرفة التكنولوجيا والمهارات بين المعلمين يقيم حواجز بين إستخدام التكنولوجيا في التدريس والتعليم.

كشفت دراسة :(Ozpinar et al 2011)عن أن معلمي الرياضيات الإتراك (الطلاب المعلمين) لديهمإتجاهاتإيجابية نحو تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات داخل حجرة الدراسة وهناك إرتباط إيجابي بين الاتجاهات والجنس لصالح المعلمين الذكور.

كما أوضحت دراسة:(Panigrahi 2011)أنه لا يوجد إختلاف بين مدركات معلمي المدرسة الثانوية في إثيوبيا وهم الأكبر سنا في تلك المدرسة الحضرية وبين زملاؤهم في الريف تجاه إستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كما أنه لا توجد فروق دالة بين مدركات المعلمين الذكور في الريف والحضر كما لايوجد فرق دال بين مدركات المعلمات الإناث في الريف والحضر تجاه إستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

فى حين أظهرت دراسة (Rahimi & Yanollahi 2011) أن أجهزة المحمول الرقمية تستخدم أكثر من الكمبيوتر وأدوات شبكات الإنترنت في فصول اللغة الإنجليزية وأن المعلمين يستخدمون المهارات الشفهية في التدريس التكنولوجي كما وجد أيضا أن إستخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات لة ارتباط عكسي مع سن المعلمين سنوات الخبرة في التدريس والقلق من الكمبيوتر كما وجد ان إستخدام التكنولوجيا مرتبط ايجابيا بالتدريب الاكاديمي للمعلمين وامتلاك ومعرفة الكمبيوتر وإستخدامه بينما ان إستخدام التكنولوجيا لم يرتبط بالاتجاه والجنس .

وأشارت تلك الدراسة :(SAFO ET AL 2011)الي الاتجاهات العامة لطلاب المدارس العليا تجاه تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات لا تختلف من حيث الجنس وان الطلاب من المناطق الحضرية لهم إتجاهاتإيجابيةأكثر نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات من هؤلاء في المناطق الريفية.

وكشفت دراسة(Capan 2012)أن هناك ميل إيجابي نحو الإستفادة من الكمبيوتر في فصول اللغة الانجليزية وأشارت النتائج أيضا أن إستخدام الكمبيوتر يعتبر مفيد بدرجة كبيرة علي الرغم من تصور التعقيد عند إستخدامه في الفصل علاوة علي ذلك تقترح الدراسة أن الكفاءة العليا في إستخدام الكمبيوتر والتصورات الثقافية الإيجابية وسهولة وجود الكمبيوتر في البيت المدرسة هي عناصر حاسمة تؤثر علي إتجاهاتالمعلميننحو إستخدام الكمبيوتر.

كما وجدت دراسة:(Mahmoud & Bokhari2012)أن هناك إختلافات في الجنس بين الطلاب في مستوي التعليم العالي فيما يتعلق بإستخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات.

وفي ضوء الاستعراض للأدبيات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية يمكن ملاحظة وجود بعض نقاط الإتفاق والإختلاف بين تلك الدراسات فيما يخص إتجاهات المعلمين الموجودين بالخدمة وما قبل الخدمه بالتدريس تجاه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عموما وفيما يخص الجنس والكفاءة بإستخدام الكمبيوتر والموقع الجغرافي والقابلية للإستخدام ونقاط الاتفاق والاختلاف سيتم عرضها فيما يلى:

- جميع الدراسات السابقة ذات الصلة بمدركات وإتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا المعلومات والاتصالاتأثبتت أن المعلمين لديهم مدركات وإتجاهات إيجابية نحوها مثل and jeong 2009 ,bordbar 2010 ,bakr, 2011 ,and ; capan 2012 ولا توجد اي دراسة تعارض تلك النتيجة .
- علي الرغم من وجود إتجاهات إيجابية لدي المعلمين فيما يخص إستخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في التدريس والتعليم فهم غير قادرين علي تطبيقها في الواقع العملي بسبب وجود بعض العوائق مثل : نقص التسهيلات وعدم وجود التدريب اللازم وهذا الارتباط العكسي بين الاتجاهات الإيجابية نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وإستخدامها في التدريس والتعليم تمت الإشارة إليه في عدة دراسات : , Kyriakidou 1999, fancovova 2008 al et cavas ٢٠٠٨ en\و gulbahar and guven gillwald et al 2010, kour ٢٠٠٩ jeong and park ٢٠١٠ bordbar، ٢٠١١ ،bakr، ٢٠١٢ capan and ؛ 2011 ,and h u 2011.
- فيما يخص بحث الارتباط بين الجنس وتكنولوجيا المعلومات و الاتصالاتفإن بعض الدراسات لم تجد اختلافات دالة الاختلافات بين الذكور و الإناث فيما يخص تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات من تلك الدراسات : (Markauskaite

2006 ,al raabani 2008,toe 2008 ,toe2008 ,cavas et al2008, pelegrin and badia 2009 ,bakr 2011,rahimi and yanollahi 2011,sarfo et al 2011 and el .saadani2012). في حين أن بعض الدراسات الأخرى لم تتناغم (تتفق) مع تلك النتيجة مثل الدراسات التالية: (jamieson- protect et al 2006, vekiri 2008 gillwald et al 2010 ,ozpinar et al 2011 ,and Mahmoud and bokhari 2011).

- بعض الدراسات لم تجد فروق بين السن وإستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومن تلك الدراسات: toe 2008 , jegede 2009,and pelegrin and badia 2009. ومع ذلك فبعض الدراسات الاخرى تناقضت مع تلك النتيجة ومنها دراسات مثل : Cavas et al (2009). And rahimi and yanollahi (2011) بمعنى أنه توجد اختلافات داله بين السن وبين استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- وبقدر الاهتمام بالعلاقة بين الموقع الجغرافي وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات فإن بعض الدراسات وجدت فروق ذات دلاله احصائية مثل Kyriakibou(1999),al-raabani(2006),al—zaidiyeen et al (2010), ANDSARFO(2011). بخلاف دراسة PANIGRAHI(2011) التي أشارت الى انه لا توجد اختلافات (فروق).
- كما أشارت دراسة WALTON ET AL (2009)الى وجود ارتباط إيجابي بين المعرفة بتكنولوجيا المعلومات و الاتصالات والاختصاص (الكفاءة) والقابلية للإستخدام.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الاتجاهاتالإيجابية نحو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وبين الكفاءة التكنولوجية وتطبيقها في التعليم والتدريس .(Watson,1998, ot eawi, 2002, berner2003, toe,2008)
- يوجد ارتباط موجب بين الاتجاهات الإيجابية نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وبين إستخدام الكمبيوتر .(pelgrum2001)
- وكذلك بين مهارات تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وبين الدخل المرتفع والوظائف المرموقة (Walton, 2009).
- ومن هنا يمكن القول بأن نتائج الدراسات السابقة قد تتناقض مع بعضها والموضوعات الخاصة باداء وإتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات فيما يخص الجنس والموقع الجغرافي والكفاءة في إستخدام الكمبيوتر لازالت موضع خلاف وفى حاجه لمزيد من البحث –والدراسة الحالية هي مسعى متواضع في هذا الاتجاه.

- **الحاجة للدراسة** :Need for the stubY

في عصر الرقيات وتكنولوجيا المعلومات و الاتصالات الذى نحياه فإن المعلمين عموما لديهم إتجاهات واراء سالبة نحو التكنولوجيا هم أكثر مقاومة وأقل دافعية لإستخدام تلك التكنولوجيا في الموقف التعليمي والتدريسي أكثر من هؤلاء ذوي الآراء والاتجاهات الإيجابية ولذلك فلأجل النمو المهني للمعلمين

وتطوير التعليم فإن الاتجاهات والآراء التي جمعت من المعلمين لها أهميتها ودورها الحاسم، إن الاتجاهات والمدركاتالإيجابية للمعلمين تجعل التعليم أسهل وأكثر رضاء ومكافئ مهنيا.

في حين أن الاتجاهات والآراء السلبية للمعلمين تجاه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تجعل التدريس تقليديا وأقل تشويقا ودافعين وأقل تأثيرا على الطلاب.

إن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات هي أدوات تدريسيه مفيدة يمكنها دعم طرق التدريس بأن تقدم للطالب مدخلات متنوعة وتوسيع لخبرات الطالب التعليمية في النصوص الواقعية .هكذا فإن التعليم المنتج والفعال من جانب الطالب يمكن تحقيقه فقط من خلال معلمين لهم إتجاهات مفضلة ومرغوبة وأراء إيجابية نحو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

ومن هنا فإن إتجاهات ومدركاتالطلاب المعلمين تخصص جغرافيا المسجلين في دبلومة التأهيل التربوي التي تتبع كلية التربية بالقاهرة . جامعة الأزهر . ستشكل المتغير الرئيسي لعمل هذا البحث.

- **مشكلة الدراسة** :

يعتبر الازهر هو المؤسسة الدينية الرئيسية في مصر وهو المسئول تماما عن الاشراف علي المعاهد الابتدائية والإعدادية والثانوية الازهرية التي تنتشر في المناطق الريفية والحضرية بكل المحافظات المصرية وقد تخرج الالاف من المعلمين ممن يعملون بتلك المعاهد التعليمية من كليات مختلفة مثل الآداب والدراسات الانسانية والعلوم والتجارة واللغة العربية واللغات والترجمة سواء من داخل جامعة الازهر ام من الجامعات المصرية الأخرى وهذا يعني انهم في نظمهم (تدريبهم)الجامعي درسوا المحتوي الاكاديمي ولكنهم لم يدرسوا الجوانب الاسلامية والتربوية ولذا فإن ادارة الأزهر قررت تأهيل هؤلاء المعلمين اسلاميا وتربويا لتنمية تخصصاتهم ودعم ادائهم التدريسي وذلك بتنظيم برنامج التأهيل التربوي لهم تحت الاشراف الكامل لكلية التربية بالقاهرة –جامعة الازهر وقد بدأت تلك الدبلومة منذالعام الجامعي٢٠٠٩/٢٠١٠ وكانت مقتصرة علي المعلمين الذين يعملون بالمعاهد الازهرية ولكن الان فإن تلك الدبلومة مفتوحة لكل الخريجين من الجامعات المصرية الأخرى ومن هنا فإن مشكلة تلك الدراسة تكمن في الإستخدام غير المقنع لتكنولوجيا المعلومات و الاتصالات كأدوات تعليمية ومن ثم فإن التعرف علي إتجاهاتوادراكات المعلمين عينة البحث الدراسة سواء ممن هم بالخدمة او لم يلتحقوا بها بعد نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات ومقارنتهم بنتائج متناقضة للدراسات السابقة التي تناولت إتجاهات المعلمين نحو التكنولوجيا وهنا التركيز من خلال الجنس والموقع الجغرافي والحالة الوظيفية.

- **هدف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية الي التعرف علي الاتجاهات العامة للطلاب المعلمين تخصص جغرافياوالمسجلين في دبلومة التأهيل التربوي والتي تقع تحت اشراف كلية التربية بالقاهرة . جامعة الازهر، وذلك نحو تكنولوجيا المعلومات

والاتصالات وآرائهم في اسهامات الكمبيوتر كأداه تعليمية ومدي ملائمة الكمبيوتر للمدارس والمجتمع المصري والكفاءة في إستخدامه وتحليل جميع ما سبق من خلال الجنس والموقع الجغرافي والحالة الوظيفية للطلاب المعلمين (يعمل أم لا يعمل) وعرض لآرائهم وإتجاهاتهم وهل هي تتفق ام لا تتفق مع نتائج الدراسات السابقة المختلفة والمرتبطة بالموضوع .

- **أسئلة الدراسة** :

تحاول الدراسة الحالية ايجاد اجابات للأسئلة التالية:

ماهي الاتجاهات العامة للطلاب المعلمين تخصص جغرافيا نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في التعليم؟

- ما الآراءالعامة للطلاب المعلمين تخصص جغرافيا في اسهامات الكمبيوتر فى التعليم ؟
- ما الآراء العامة للطلاب المعلمين تخصص جغرافيا في الأهمية الثقافية للكمبيوترللمدراس والمجتمع المصري ؟
- ما مستويات إستخدامالطلاب المعلمين تخصص جغرافيا للكمبيوتر ؟
- ما مدي علاقة الطلاب المعلمين تخصص جغرافيا بالكمبيوتر في أماكن خاصة كالبيت والمدرسة والمقهى؟
- هل توجد فروق بين طلاب المعلمين تخصص جغرافيا الذكور وبين نظرائهم من الإناث فيما يخص إتجاهاتهم نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في التعليم ، وآرائهم في اسهامات الكمبيوتر ، وملائمة للمجتمع والمدراس المصرية ومدي الكفاءة فيه؟
  - ✓ هل توجد اي فروق بين طلاب المعلمين تخصص جغرافيا بصعيد مصر ونظرائهم فيما يخص الاتجاهات نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في التعليم ، وآرائهم في اسهامات الكمبيوتر وكفاءة ومدي ملائمته للمجتمع والمدارس المصرية؟
  - ✓ هل توجد اي فروق بين طلاب المعلمين تخصص جغرافيا العاملين ونظرائهم ممن لا يعملون فيما يخصإتجاهاتهم نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في التعليم وآرائهم في اسهامات الكمبيوتر وملائمته للمجتمع والمدارس المصرية ،ومدي الكفاءة فيه؟

- **عينة الدراسة** :

بإستخدام اسلوب العينة العشوائية الطبقية فإن عينة تلك الدراسة تم اختيارها وهي تتكون من ٢٠٠ من الطلاب المعلمين تخصص جغرافيا المسجلين في دبلومة التأهيل التربوي والتي تقع تحت اشراف كلية التربية بالقاهرة – جامعة الازهر ، وتم اختيار هؤلاء الطلاب من اربعة (محافظات) ٢ في صعيد مصر (الاقصر واسوان) و٢ في دلتا مصر (المنصورة والمنوفية) اثناء العام الدراسي ٢٠١١- ٢٠١٢ واعداد الطلاب تم عرضها في الجدول التالي:

جدول (١): أعداد وتصنيفات العينة

متغير العينة	نوع المتغير	العدد
الجنس	ذكر	٨٣
	أنثى	١١٧
الموقع الجغرافى	صعيد مصر	١٠٠
	دلتا مصر	١٠٠
الحالة الوظيفية	يعمل	١١٤
	لايعمل	٨٦
المجموع		٢٠٠

- **أداة الدراسة** :

إستخدام البحث الحالى اداة رئيسية واحدة فى شكل استبيان وضعه(albirini(2006. وقام الباحث بتطبيقه.وقد فضل الباحث تلك الأداة لملائمتها لهدف الدراسة .وقد صممت اساسا للمعلمين السوريين الذين يتشابهون مع الطلاب عينة هذا البحث من حيث الظروف الخاصةبالنواحى المهنية،الاجتماعية،الاقتصادية،الثقافية،والدينية.ويقيس هذا الاستبيان الاتجاه العام للطلاب عينه البحث نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وأرائهم نحو اسهامات الكمبيوتر،وملائمته للمدارس والمجتمع وإستخدامه من خلال الجنس،الموقع الجغرافى والحاله الوظيفيه. ويتكون هذا الاستبيان من ستة اقسام:

- القسم الأول: ويتضمن عشرون عباره لقياس اتجهات الطلاب عينة البحث نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وقد صممت تلك العبارات لقياس المكون الوجدانى للاتجاه نحو الكمبيوتر. عبارات(١:٦)والمكون المعرفى عبارات(٧:١٥). والمكون السلوكى عبارات(١٥:٢)
- القسم الثانى: ويتكون من ثمانية عشر عبارة لقياس اراء الطلاب عينة البحث نحو اسهامات الكمبيوتر .وتم سؤال المشاركين عن استجاباتهم للمزايا النسبية للكمبيوتر. عبارات(١:٥) وعن توافقهم مع الممارسات الحاليه للمعلميين، عبارات(٦:١٠)وعن بساطتهم وعدم التعقيد،عبارات(١١:١٤)،وملاحظتهم عن إستخدام الكمبيوتر فى التدريس والتعليم، عبارات(١٥:١٨).
- القسم الثالث: ويتضمن ست عشرة عبارة لقياس اراء الطلاب عينه البحث نحو مدى ملائمة الكمبيوتر للمجتمع المصرى ومدارسه . ومن الاقسام واحد الى ثلاثة بالاستبيان كان على الطلاب الاستجابه بوضع علامه باحد خانات الجدول والتى تعبر عن وجهة نظرهم فيما يخص كل عبارة ومستويات الاستجابة طبقا liktert فهو مقياس من خمس نقاط وهى:موافق بشده موافق، محايد،غير موافق ،غير موافق بشده.
- القسم الرابع: ويتضمن خمس عشرة عبارة لقياس اداء الطلاب عينة البحث نحو الكفاءة فى إستخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وعلى الطلاب المشاركين الاستجابة لتلك العبارات بالاشارة الى مستوى كفاءتهم بالكمبيوتر والتى تتراوح من لا كفاءة (تمكن) الى كفاءة كبيرة(اربعة مستويات).
- القسم الخامس: ويتضمن ثلاث عبارات لقياس معدلات التكرار لدى الطلاب عينة البحث،واماكن إستخدام الكمبيوتر وعلى الطلاب الاستجابة للتعرف

على معدلات التكرار لإستخدام الكمبيوتر والتى تتراوح بين الالستخدام اليومى الى عدم الإستخدام (خمسة مستويات) فى ثلاثة أماكن محددة وهى:(البيت . المدرسة . مقهى النترنت) علوة على ذلك، فإن الجزء المتعلق بالمعلومات الديمجرافية وهو: القسم السادس قد اضيف الى الاستبيان.

- القسم السادس: ويتضمن هذا القسم ثلاثة اسئلة وهى الجنس، موقع المركز التربوى الذى يدرس فيه الطلاب والحالة الوظيفية لهم(يعمل أو لايعمل) وعلى الطلاب الاجابة على تلك الاسئلة بالرجوع ومراجعة المربعات المناسبة (الملاحق2-1) .

وقد تم استبدال بعض الكلمات فى عبارات الاستبيان مثل (العربى والسورى) والتى استبدلت بكلمة (مصرى) فى بعض العبارات. وتم تقليل بعض العبارات فى القسم السادس من ثمانية الى ثلاثة فى كلا من النسختين العربية والانجليزية. وبعد التعديل، فإن النسخة العربية قد طبقت على الطلاب عينة البحث وذلك تجنبا لأى سوء فهم قد يحدث أو طبق الاستبيان باللغة الانجليزية. وقد وزعت خمس مائة نسخة من الاستبيان على الطلاب فى أربع مناسبات مختلفة. وتم تجميع ٣٥٥. وفقط تم اختيار (٢٠٠)نسخة باعتبارهم مكتملين لدرجة صحيحة .

ولأجل دقة أهداف البحث وقد تمت الاستفادة من تقرير (Albirinr(2006 وطبقا للمقياس الذى وضعه Albirinr كرونباخ . الفا للمعاملات لأول أربعة أقسام وجد أن 0.90،

وقد تكون الجزء الخاص بإستخدام الكمبيوتر من ثلاث عبارات والتى وضعت فى الاعتبار الاماكن التى يمكن لطلاب الجغرافيا إستخدام الكمبيوتر فيها وتمت صياغة المتغيرات الديموجرافية كميا للنتائج الفردية فى ثلاث اسئلة وكانت الاجابات عن الاسئلة الثلاث منفصلة كمعلومات وصفية مرتبطة بالاتجاهات نحو تكنولوجيا المعلومات .

- **التطبيق – الاجراء** :

من بين ثلاثة عشر مركزا لدبلومة التأهيل التربوى التى تخضع للاشراف الكامل من كلية التربية جامعة الازهر فقد تم اختيار اربعة مراكزاثنان فى صعيد مصر (الاقصر واسوان) واثنان فى دلتا مصر (المنصورة والمنوفية) وقد تم اختيار تلك المراكز حيث قام الباحث بالتدريس للطلاب عينة البحث خلال العام الدراسى ٢٠١٢- ٢٠١٣ وهذا جعل من السهل توفير عنصرى الامن والدقة لتطبيق البحث، والذى تم تحت الاشراف الكامل من الباحث فى شهر ابريل عام ٢٠١٢ فى اربع مناسبات مختلفة.

- **فروض الدراسة** :

تحاول الدراسة الحالية اختبار الفروض التالية:

- ان الاتجاهات العامة لطلاب الجغرافيا نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وارائهم فى اسهامات الكمبيوتر ومدى ملائمته للمجتمع المصرى ومدارسه هى إتجاهاتإيجابية بدرجة كبيرة.
- تقع كفاءة طلاب الجغرافيا بالنسبة للكمبيوتر بين قليل ولا توجد كفاءة .

- أن معدلات إستخدام الجغرافيا للكمبيوتر تقع بين مرتين الى ثلاث اسبوعيا إلى لا يوجد إستخدام مطلقا.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط الدرجات لإتجاهات نحو الكمبيوتر ، واسهاماته ، وملائمته للمدارس والمجتمع ، وكفاءة طلاب الجغرافيا الإناث له وبين متوسط درجات نظرائهم من الذكور لصالح الطلاب الذكورز.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات للإتجاهات نحجو الكمبيوتر واسهاماته وملائمته للمدارس والمجتمع، وإستخدامه من طلاب الجغرافيابصعيد مصر وبين متوسط درجات نظرائهم بدلتا مصر.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الاتجاهات نحو الكمبيوتر واسهاماته وملائمته للمدارس فى المجتمع وإستخدامه من قبل طلاب الجغرافيا العاملين وبين متوسط درجات نظرائهم غير العاملين

- **النتائج ومناقشتها** :

وللإجابه عن تساؤلات البحث ولإختبار الفروض، ثم معالجة الدرجات الخام لأفراد العينة بإستخدام البرنامج الاحصائى الكمبيوترى (spss)(عبدالله بن عمر النجار،٢٠٠٣) بهدف :

- حساب قيم التكرارات والنسب المئوية لجميع بنود الأقسام الخمسة للأداة (إتجاهات أفراد العينة تلك المعلومات والاتصالات وآرائهم فى مزايا الكمبيوتر وإرتباطة بالمجتمع والمدرسة فى مصر ومستوى قدراتهم على إستخدام الكمبيوتر ومدى اتصالهم بالانترنت). ٢ ــ لحساب قيم (ت) لمتغيرات الدراسة : ذكور / إناث ، وجه قبلى / وجه بحرى ، ويعمل لا يعمل .
- وللإجابة عن السؤال الأول للدراسة عن إتجاهات طلاب شعبة الجغرافيا نحو تلك المعلومات و الاتصالات ، يوضح جدول (٢) النتائج :

جدول (٢) : قيم التكرارات والنسب المئوية للإتجاهات العامة لطلاب شعبة الجغرافيا نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات

SD		A		N		D		SD		Item
56.5%	113	32.5%	65	1.05%	3	9.5%	18	0.5%	1	1
8.0%	16	8.0%	16	4.5%	9	39.5%	79	40.0%	80	2
66.5%	132	15.5%	31	2.5%	5	12.5%	25	3.5%	7	3
30.0%	60	24.5%	49	44.5%	89	1.0%	2	30.0%	60	4
69.5%	139	16.5%	33	5.5%	11	7.0%	14	1.5%	3	5
24.0%	48	57.5%	115	9.5%	19	9.0%	18	0%	0	6
78.0%	156	2.0%	4	1.5%	3	7.0%	14	11.5%	23	7
22.0%	44	55.5%	111	2.5%	5	20.0%	40	0%	0	8
58.5%	117	27.5%	55	0.5%	1	9.5%	19	4.0%	8	9
32.0%	64	52.5%	105	3.0%	6	12.0%	25	0%	0	10
73.0%	164	18.5%	37	0.5%	1	6.5%	13	1.5%	3	11
63.0%	126	6.5%	13	1.0%	2	13.0%	26	16.5%	33	12
27.5%	55	43.5%	86	6.0%	12	23.5%	47	0%	0	13
54.0%	108	18.5%	37	2.5%	5	6.5%	13	18.5%	37	14
32.5%	65	34.5%	69	6.5%	13	26.0%	52	0.5%	1	15
23.5%	47	27.5%	55	1.5%	3	30.0%	60	17.5%	35	16
66.5%	133	13.5%	27	1.0%	2	7.0%	14	12.0%	24	17
16.5%	33	8.0%	16	1.0%	2	26.5%	53	26.5%	96	18
80.0%	161	7.5%	15	0.5%	1	1.0%	2	10.5%	21	19
40.5%	81	35.0%	70	20.0%	40	4.5%	9	0%	0	20

يحتوى القسم الأول من الأداة (إتجاهات أفراد العينة نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات) على عشرين بندا تم تقسيمها الى ثلاثة أقسام فرعية : الجانب الوجدانى، والجانب المعرفى، والجانب السلوكى للإتجاهات، ويتمثل الجانب الوجدانى فى ستة بنود من رقم ١ ـ ٦ .

وكما هو واضح من الجدول رقم (٢) هناك استجابات إيجابية لأربعة بنود وهى أرقام ١ ، ٢ ، ٣ ،٥ بنسبة مئوية ٦٦,٦٧ ٪ وهذا يعنى أن ٨١,٥٪ منافراد العينة سعداء لانتشار الكمبيوتر هذه الايام وأن ٨٩٪ منهم يعتقدون أن الكمبيوتر لايخيفهم على الاطلاق ، وأن ٨٦٪ يرون أن استخدام الكمبيوتر شيىء ممتع و وأن ٧٩,٥٪ منهم لايوافقون على أن الكمبيوتر يجعلهم يشعرون بعدم الارتياح .

كما أشارت النتائج أن استجابات أفراد العينة سلبية نحو بندين من البنود وهما ٤ ، ٦ ، وهذا يعنى أن ٨١,٥ ٪ من أفراد العينة لا يحبون إستخدام الكمبيوتر مع الأخرين .

وباختصار ، تشير نتائج الجدول إلى أن استجابات الطلاب كانت إيجابية نحو أربعة بنود وسلبية نحو بندين بنسبة موافقة قدرها ٦٦,٦٧ ٪ فيما يتعلق بالجانب الوجدانى من الاتجاه نحو تلك المعلومات و الاتصالات .

أما الجانب المعرفى للإتجاه فيتمثل فى تسعة بنود من رقم ٧ حتى ١٥ ، وتشير النتائج إلى أن الاستجابات إيجابية لخمسة بنود (٧ ، ٩ ، ١١ ، ١٢ ، ١٤) بنسبة مئوية كلية قدرها ٥٥,٥٦ ٪ ، وهذا يعنى أن الطلاب يوافقون على أن الكمبيوتر يوفر الوقت والجهد (٨٠ ٪) ، وأن الكمبيوتر يجب أن يستخدمة الطلاب فى جميع المواد الدراسية (٨٥ ٪) ، وأن الكمبيوتر يحث الطلاب على القيام بالمزيد من الدراسة والبحث (٩١ ٪) ، وأن الكمبيوتر يحسن تعلم التلاميذ (٧٢,٥ ٪) ،وعلى العكس من ذلك أشارت النتائج إلى أن استجابات الطلاب كانت سلبية نحو أربعة بنود (٨ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٥) بنسبة مئوية قدرها (٤٤,٤٤٪) وهذا يعنى أن أفراد العينة يوافقون على أن المدارس تكون مكانا أفضل بدون الكمبيوتر (٧٧,٥ ٪) ، وأن تعلم الكمبيوتر مضيعة للوقت (٨٤,٥ ٪) ، ولا يعتقدون أنهم فى حاجة الى إستخدام الكمبيوتر فى الصف الدراسى (٧٠,٥ ٪) ، وأن ضرر الكمبيوتر أكثر من نفعه (٧٦ ٪) . وباختصار ، كانت إستجابات أفراد العينة إيجابية نحو خمسة بنود ، وسلبية نحو أربعة منها بنسبة موافقة مئوية قدرها ٥٥,٥٦ ٪ .

ويتمثل الجانب السلوكى للإتجاه نحو تلك المعلومات و الاتصالات فى خمسة بنود (١٦ - ٢٠)

كما يتضح من الجدول رقم (٢) أن استجابات الطلاب سلبية فى بندى رقم (١٦ ، ٢٠) بنسبة مئوية قدرها ٦٠ ٪ ، وهذا يعنى أن ٥١ ٪ من أفراد العينة يتفقون على أنهم يفضلون القيام بالأشياء بأيديهم بدلا من إستخدام الكمبيوتر ، وأن ٧٥,٥ ٪ منهم ليس لديهم النية لإستخدامه فى القريب العاجل، وهذا يعنى أيضا أن ٨٠ ٪ من الطلاب لديهم الرغبة فى شراء كمبيوتر شخصى فى حالة توافر

القدرة المالية، وأن ٧٤,٥ ٪ لا يوافقون على تجنب الكمبيوتر ، وبإختصار تشير النتائج إلى أنه يوجد ثلاثة إستجابات إيجابية مقابل إثنين سلبيتين فيما يتعلق بالجانب السلوكى للإتجاه بنسبة موافقة مئوية قدرها ٦٠ ٪ .

وإجمالا نجد أن ٦٠ ٪ من إستجابات أفراد العينة على جميع بنود القسم الأول من أداة البحث يشير إلى أن لديهم إتجاه إيجابى من تلك المعلومات و الاتصالات وحيث إن إتجاهات المعلمين عوامل حيوية تطبيق تلك المعلومات والاتصالات فى التعليم(Walson,1998).

وهذا يتفق مع نتائج الدراسة الحالية، فالطلاب يوافقون على إستخدام تلك المعلومات فى الحياة العامة وكذلك فى مهنتهم كمعلمين إذا تم التغلب على المعوقات والعراقيل وتوافرت الحوافز على ذلك، فتشير النتائج إلى وجود بعض العوائق مثل نقص الإمكانيات والخبرة السابقة والتدريب والدعم الفنى والمادى والوقت، وأهم تلك العوائق الدعم المادى الذى يؤثر على حياة الكثير من المصرين فى تكوين إتجاهاتهم نحو تلك المعلومات و الاتصالات، فحلم كل خريج مصرى سواء يعمل أولا يعمل هو الحصول على دخل مناسب يلبى تكاليف الحياة من مسكن ومأكل ومشرب وملبس ، وهذا لا يتوافر للكثير والذين لا يتوافر لديهم المال لشراء الكمبيوتر وبرامجة وملحقاتة، وبالتالى ليس لديهم الرغبة فى تطبيق تلك المعلومات و الاتصالات فى التعلم نظرا للعوائق السابقة وأهمها الدخل المادى المناسب وبالاضافة إلى ذلك نجد أن المدرسة المصرية لا يتوافر لمعظمها الظروف المجهزة المناسبة للمعلمين ولا الأجهزة الكافية إضافة الى إكتظاظ الفصول بالتلاميذ وتطاول بعض أولياء أمور الطلاب وعدم إحترام التلميذ للمعلم والثورة ضد المعلم فى حالة قيامة بتقويم السلوك المسئ للتلميذ فكيف يبدع المعلم فى بيئة مثل هذه، وكيف يكون لديه الرغبة أو القدرة أو حتى النية لإستخدام تلك المعلومات و الاتصالات فى التعليم وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة. (Kyriakidou (1999), Albirini (2006), Fancovcova Guven (2008), Cavas et al (2009), Demirci &(2008), Gulbahar (2009), Park and Jeong (2009), Bordbar (2010), Gillwald et al (2010), Bakr, (2011), Kaur (2011), Hu (2011), and Capan, (2012).

وللإجابة عن السؤال الثانى المتعلق بأراء طلاب الجغرافيا فى خصائص الكمبيوتر وسماته، تتضح النتائج فى جدول ٣ :

يتضح من جدول (٣) شمول القسم الثانى (أراء الطلاب فى خصائص الكمبيوتر وسماته)على ثمانية عشر بندا مقسمه الى أربعة أقسام فرعية : مزايا الكمبيوتر، إتساق الكمبيوتر مع الممارسات التعليمية التى يقوم بها المعلم وصعوبة وسهولة إستخدام الكمبيوتر، وملاحظات المعلمين عن إستخدام الكمبيوتر فى التعليم . وتتمثل مزايا الكمبيوتر فى البنود (١ - ٥) ، وكما هو واضح فى الجدول رقم (٣) ، تبين النتائج أن إستجابات الطلاب إيجابية نحو ثلاثة بنود (١ ، ٢ ، ٤) بنسبة مئوية قدرها ٦٠ ٪ ، فالطلاب يتفقون على أن

الكمبيوتر يحسن العملية التعليمية ٩١,٥ ٪ ، وأنه يجعل تعلم المادة الدراسية أكثر تشويقا ٨٣ ٪ ، وأنه يتفوق على الطرائق التقليدية للتدريس ٨٦,٥ ٪ ، وعلى العكس من ذلك كانت إستجابات الطلاب سلبية نحو بندين (٣ ، ٥) بنسبة مئوية قدرها ٤٠ ٪ ، حيث إن الطلاب يوافقون على أن الكمبيوتر لن يحسن من جودة تعلم التلاميذ ٥٤ ٪ ، وأنه غير مفيد فى تعلم الجغرافيا ٧٠,٥ ٪ .

جدول (٣): قيم التكرارات والنسب المئوية لطلاب الجغرافيا فى خصائص الكمبيوتر وسماته

SA		A		N		D		SD		Item
78.5%	157	13.0%	26	0.5%	1	4.5%	9	3.5%	7	1
55.5%	111	31.0%	62	1.5%	3	6.5%	12	6.0%	12	2
12.0%	24	42.0%	84	5.5%	11	40.5%	81	0%	0	3
70.0%	140	13.0%	26	3.0%	6	8.5%	17	5.5%	11	4
35.5%	71	35.0%	70	15.0%	30	15.0%	27	1.0%	2	5
6.5%	13	47.0%	94	9.0%	18	36.0%	72	1.5%	3	6
34.5%	69	37.5%	75	16.5%	33	10.0%	20	1.5%	3	7
20.0%	40	39.5%	78	13.0%	26	26.5%	53	1.5%	3	8
35.5%	65	53.0%	106	9.5%	19	5.0%	10	0%	0	9
40.5%	81	43.0%	86	2.0%	4	10.0%	20	4.5%	9	10
7.0%	14	15.0%	30	9.5%	19	48.5%	97	20.0%	40	11
12.5%	25	47.0%	94	13.5%	27	19.5%	39	7.5%	15	12
8.5%	17	20.5%	41	9.5%	19	39.5%	79	22.0%	44	13
50.0%	78	36.5%	73	9.0%	18	12.5%	25	3.0%	6	14
25.5%	50	42.5%	85	7.0%	14	22.0%	44	3.5%	7	15
61.0%	122	28.0%	56	2.5%	5	7.5%	15	1.0%	2	16
33.5%	67	31.5%	63	6.5%	13	27.5%	55	1.0%	2	17
22.0%	44	44.0%	88	8.0%	16	12.0%	24	14.0%	28	18

وبإختصار ، يتضح أن إستجابات الطلاب على هذا القسم الفرعى الأول (مزايا الكمبيوتر) إيجابية نحو ثلاثة بنود وسلبية نحو بندين بنسبة موافقة قدرها ٦٠ ٪ .

وفيما يتعلق بإتساق الكمبيوتر بالممارسات التعليمية (من بند ٦ حتى ١٠) تشير نتائج جدول (٣) إلى أن إستجابات أفراد العينة إيجابية على ثلاثة بنود (٧ ، ٩ ، ١٠) بنسبة مئوية ٦٠ ٪ حيث يعتقدون أن الحاسب يمكن دمجه فى أهداف المناهج الدراسية (٧٢ ٪) ، ويناسب رغبات التلاميذ فى التعلم (٨٥,٥) وكذلك يناسب أنشطة تعلم الجغرافيا (٨٣,٥) ، وعلى العكس من ذلك كانت إستجاباتهم سلبية على بندين (٨ ، ٦) بنسبة مئوية قدرها ٤٠ ٪ حيث يرون أن الحاسب ليس له مكان فى المدارس (٥٣,٥)، وأن وقت الحصة الدراسية لا يكفى لتنفيذ بإستخدام الكمبيوتر (٥٩ ٪) .

وبإختصار يتضح أن إستجابات أفراد العينة على هذا القسم الفرعى إيجابية على ثلاثة بنود وسلبية على بندين بنسبة موافقة مئوية قدرها ٦٠ ٪ ، ويتضح أيضا أن قلة الامكانيات المادية وعدم كفاية وقت الحصة عائقان رئيسيان فى وجه تطبيق تلك المعلومات و الاتصالات فى التعليم .

وفيما يتعلق بمدى صعوبة وسهولة إستخدام الحاسب (البنود من ١١ حتى ١٤)، تشير نتائج الجدول (٣) إلى أن إستجابات الطلاب إيجابيةعلى جميع البنود بنسبة مئوية ١٠٠ ٪ ، فهم يرون أنه من السهل بالنسبة لهم تعلم إستخدام الكمبيوتر فى التدريس (٦٨,٥)،وأنهم يفهمون الوظائف الأساسية للحاسب (٥٩,٥ ٪) ، وأنهم يعتقدون أن الحاسب لا يعقد مهمتهم التدريسية فى حجرة الدراسة (٦١,٥ ٪) ، ولأنهم لا يجدون صعوبة فى تعلم تشغيل الحاسب (٧٥,٥ ٪) والمشكلة تكمن فى وجود العوائق كما ذكر آنفا . وفيما يختص بملاحظات أفراد العينة عن إستخدام الكمبيوتر فى التعليم (البنود من ١٥ - ١٨) توضح نتائج الجدول (٣) أن استجابة الطلاب سلبية على بندين (١٥ ، ١٧) بنسبة مئوية قدرها ٥٠ ٪ حيث يقرون أنهم لم يروا مطلقا الكمبيوتر وهو فى حالة عمل (٦٧,٥ ٪)، ولم يروا الكمبيوتر وهو يستخدم كأداة تعليمية (٦٥ ٪) ، ومع ذلك كانت إستجاباتهم إيجابية على بندين (١٦ ، ١٨) بنسبة مئوية ٥٠ ٪ حيث يرون أن الحاسب ثبت كفائته كأدوات تعليمية فعالة على مستوى العالم (٨٩ ٪) وأنهم قد شاهدوا بعض المصريين يستخدمون الكمبيوتر لأغراض تعليمية (٦٦ ٪)

وبصفة عامة نجد أن نتائج جدول (٣) تعنى أن ٦٧,٥ ٪ من جميع استجابات أفراد العينة على قسم خصائص الكمبيوتر ومميزاته إيجابية وأن ٣٢,٥٠ ٪ من إستجاباتهم كانت سلبية ، والاستجابات الإيجابية ترتبط بالبنود التى تتعلق بالخصائص السمات العامة للكمبيوتر ولكن السلبية منها تتعلق بتطبيق الكمبيوتر فى التعليم بسبب وجود العوائق والعراقيل والتى تؤثر على إتجاهات وأراء الطلاب نحو إستخدام المعلومات و الاتصالات فى التعليم كما ذكر من قبل وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة (Kyriakidou, (1999) ; Fancovcova (2008) ; Gulbahar and Guven (2008) ; Demirci (2009) ; Park and Jeong (2009) ; Bordbar (2010) ; Gillwald et al (2010), Kaur (2011) ; Hu (2011).

أما السؤال الثالث الذى يتعلق بأراء طلاب الجغرافيا فى مدى إرتباط الكمبيوتر بالمجتمع المصرى والمدرسة المصرية، ثم عرض النتائج فى الجدول (٤) :

جدول (٤) : قيم التكرارت والنسب المئوية لأراء طلاب الجغرافيا فى إرتباط الكمبيوتر بالمجتمع والمدرسة

SA		A		N		D		SD		Item
15.5%	31	37.0%	74	8.5%	17	38.5%	77	0.5%	1	1
7.0%	14	57.5%	115	26.5%	53	9.0%	18	0%	0	2
18.0%	36	41.0%	82	12.5%	25	23.5%	47	5.0%	10	3
39.0%	78	42.5%	85	3.5%	7	14.0%	28	1.0%	2	4
50.0%	100	40.0%	80	6.5%	13	3.5%	7	0%	0	5
56.5%	113	37.0%	74	5.5%	11	1.0%	2	0%	0	6
55.0%	110	33.0%	66	7.0%	14	4.5%	9	0.5%	1	7
70.0%	140	23.5%	47	1.0%	2	2.5%	5	3.0%	6	8
72.0%	144	11.5%	23	4.0%	8	6.5%	13	6.0%	12	9
16.5%	33	21.0%	42	12.5%	25	36.5%	73	13.5%	27	10
7.0%	50	53.0%	106	6.5%	13	11.5%	23	4.0%	8	11
51.5%	103	25.5%	51	2.0%	4	17.5%	35	3.5%	7	12
27.0%	54	30.5%	61	13.0%	26	27.5%	55	2.0%	4	13
33.5%	67	44.0%	88	9.0%	18	8.5%	17	8.5%	10	14
22.5%	45	38.5%	77	7.5%	15	13.5%	27	18.5%	36	15
57.0%	114	32.0%	64	.5%	1	5.0%	10	5.5%	10	16

يتضح من جدول (٤)احتواء القسم الثالث من أداة الدراسة (آراء الطلاب فى مدى إرتباط الكمبيوتر بالمجتمع والمدرسة) على ستة عشر بندا (١ ، ١٦)، وتشير نتائج الجدول رقم (٤) إلى أن إستجابات الطلاب إيجابية على تسعة بندا (٢،٤ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٦) بنسبة مئوية مقدارها ٥٦،٢٥ ٪ حيث إن أفراد العينة موافقون على أن التلاميذ فى حاجة الى معرفة كيفية إستخدام الكمبيوتر من أجل وظائفهم فى المستقبل (٦٤،٥ ٪) ، وأن الدراية بالحاسب تجعل الفرد ينال إحترام الأخرين (٩٣،٥ ٪) وأن الكمبيوتر لن يعيق الأجيال المصرية من تعلم تقاليدهم (٨٨ ٪) ، وأن المهرة فى الكمبيوتر لديهم مزايا لاتتوافر فى غيرهم (٨٣ ٪) ، وأن الانتشار المتزايد للكمبيوتر سيجعل الحياة أكثر سهولة (٧٧ ٪) وأن الكمبيوتر لن يقلل من قوة العلاقات الإنسانية (٧٧،٥ ٪)، وأن الكمبيوتر يجب أن يعطى الأولوية فى التعليم (٨٩،٥ ٪)، وتوضح النتائج أيضا أن استجابات ٥٠٪ من أفراد العينة محايدة على البند رقم ١٠ بمعنى أنهم إنقسموا إلى فريقين متعادلين من حيث رأيهم فى أن الكمبيوتر سيزيد من الإعتماد على الدول الأجنبية بنسبة مئوية قدرها ١٢،٥ ٪

كما تشير النتائج أيضا إلى أن إستجابات الطلاب سلبية على خمسة بنود مقدارها ٣١،٢٥ ٪ ، فهم يرون أن الكمبيوتر لن يحدث أى تغيير سواء فى الصف الدراسى أو المدرسة أو الحياة (٥٢،٥ ٪) ، وأن التلاميذ يفضلون التعلم من المعلمين على التعلم من الكمبيوتر (٥٩ ٪) ، وأنهم فى حاجة إلى كمبيوتر يناسب فى برامجة الثقافة والهوية المصرية (٩٠ ٪) ، وأنه هناك بعض القضايا الإجتماعية التى يجب مناقشتها قبل تطبيق الكمبيوتر فى التعليم (٧٨ ٪) ، وأن الكمبيوتر يقلل من إنسانية المجتمع (٧٧،٥ ٪)، وأن الكمبيوتر يشجع على بعض الممارسات غير الأخلاقية (٦١ ٪).

وبإختصار، يتضح أن استجابات أفراد العينة على بنود القسم الثالث من أداة الدراسة إيجابية على تسعة منها بنسبة مئوية قدرها ٥٦،٢٥ ٪ ومحايدة على بند واحد بنسبة مئوية قدرها ١٢،٥ ٪ وسلبية على الخمسة الباقية بنسبة مئوية قدرها ٣١،٢٥ ٪ ، وإجمالا يتضح أكثر من ٥٠ ٪من أفراد العينة يرون أن الكمبيوتر يرتبط بالمجتمع والمدرسة بمعنى تحسين الحياة العامة للفرد وتحسين صورة التعليم، ومع ذلك فهم يعبرون عن حاجتهم إلى برامج كمبيوترية تناسب الثقافة والهوية المصرية وعن مخاوفهم من سيطرة الآله على العنصر البشرى وعن بعض المشكلات الاجتماعية والممارسات الأخلاقية التى قد تنجم عن إستخدام الكمبيوتر وأن التلميذ المصرى يرتبط بمعلمة أكثر مما يرتبط بالكمبيوتر وبالتالى فهو يتعلم أكثر من معلمه .

وهذه النتائج تتوافق مع بعض الدراسات السابقة مثل [Albirini (2006), Galbhar and Guven (2008), Cavas et al (2009), Park and Jeong (2009), Bordbar, (2010), Bakr (2011), and Capan (2012).] وبناءً على ماتقدميمكن قبول الفرض الأول للدراسة بأن إتجاهات أفراد العينة وآرائهم فى خصائص الكمبيوتر وارتباطه بالمجتمع والمدرسة إيجابية إحصائيا .

أما السؤال الرابع ، والمتعلق بمستوى قدرة طلاب الجغرافيا في إستخدام الكمبيوتر فنتائجه موضحة في الجدول الآتي :

جدول (٥): مستويات قدرة طلاب الجغرافيا في إستخدام الكمبيوتر

No		Little		Moderate		Much		Item
43.5%	87	23.5%	47	22.0%	44	11.0%	22	1
41.0%	82	26.5%	53	26.5%	53	6.0%	12	2
55.0%	110	26.5%	53	17.5%	35	1.0%	2	3
46.5%	93	20.0%	40	27.5%	55	6.0%	12	4
27.5%	55	30.5%	61	22.0%	44	20.0%	40	5
32.0%	64	27.0%	46	27.0%	54	18.0%	36	6
25.0%	50	34.5%	69	29.5%	59	11.0%	22	7
27.5%	55	36.0%	72	19.5%	39	17.0%	34	8
36.0%	72	27.5%	55	24.5%	49	12.0%	24	9
27.5%	55	34.0%	68	28.0%	56	10.5%	21	10
26.0%	52	25.5%	51	33.5%	67	15.0%	30	11
44.5%	89	13.5%	27	21.0%	42	21.0%	42	12
24.5%	49	27.0%	54	31.5%	62	17.5%	35	13
34.0%	68	32.5%	65	19.5%	38	14.5%	29	14
24.0%	48	26.5%	53	26.5%	53	21.5%	43	15

يتضح من جدول (٥) احتواء القسم الرابع من أداة البحث على خمسة عشر بندا موزعة على مقياس رباعي من رقم (١) لا قدرة حتى رقم (٤) قدرة عالية.

وتشير نتائج الجدول رقم (٥) إلى أن قدرة أفراد العينة في إستخدام الكمبيوتر تتراوح بين " لا قدرة " إلى " قدرة منخفضة " وذلك في استجاباتهم على تسعة بنود (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١٤ ، ١٥) ، بنسبة مئوية كلية قدرها ٦٠٪ حيث أن قدرتهم منخفضة في إدخال برامج الكمبيوتر إلى الحاسب (٦٧٪)، وفي إستخدام الطابعة (٦٧,٥٪) ، وفي إستخدام لوحة المفاتيح (٨١٪)، وفي تشغيل برنامج معالجة الكلمات (الكتابة)(٦٦٪) ، وفي إستخدام الإنترنت بغرض الاتصال (٦٣٪) وفي إستخدام الشبكة الدولية للحصول على المعلومات من مصادر مختلفة (٦٣,٥٪) ،وفي حل المشكلات البسيطة المتعلقة بتشغيل الحاسب (٦٢,٥٪) وفي إنشاء وتنظيم الملفات الكمبيوترية (٦٦,٥٪) ، وفي إزالة فيروسات الكمبيوتر (٥٠,٥٪).

وتشير أيضا نتائج الجدول رقم (٥) ، إلى أن قدرة أفراد عينة الدراسة أقل من المتوسط من واقع استجاباتهم على ثلاثة بنود (٦ ، ٧ ، ١٢) ، بنسبة مئوية كلية قدرها ٢٠٪ ، حيث أن قدرتهم أقل من المتوسط في تشغيل برنامج سبردشيت (spread sheet) (٥٥٪) ، وفي تشغيل برنامج قاعدة البيانات (٥٩٪) ، وفي إستخدام الكمبيوتر في حفظ درجات الطلاب (٥٨٪) ، وبالإضافة إلى هذا تشير نتائج الجدول (٥) إلى قدرة أفراد العينة متوسطة في ثلاثة بنود (٥ ، ١١ ، ١٣) بنسبة مئوية كلية قدرها ٢٠٪ ، حيث أن قدرتهم متوسطة في إستخدام برنامج باوربوينت (power point) (٥٧٪) ، وفي تشغيل برنامج الرسوم البيانية مثل (Photoshop) (٥١٪) ، وفي اختبار وتقويم البرامج بهدف تعليمي (٥١,٥٪)

ويتضح من إجمالي النتائج أن معظم أفراد العينة قدرتهم معدومة أو منخفضة أو أقل من المتوسط في إستخدام الكمبيوتر، وهذا يعنى وجود عائق أمام قبول وإستخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في التعليم في الدول النامية ومن بينها مصر، وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة في أن الطلاب لديهم اتجاه إيجابي نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات إلا قدرتهم في إستخدامها ضعيفة وهذا يرجع إلى وجود بعض العوائق وأهمها نقص التدريب والدعم المادي سواء قبل التخرج أو بعد التخرج من العمل (Pelgrum,2001 ; Al-qteawi, 2002 ; Toe,2008 ; Bordbar , 2010)

وهذا يتطلب الاستفادة من الاتجاه الإيجابي لطلاب الجغرافيا نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وإستخدامها في التعليم وذلك عن طريق رفع مستوى قدراتهم على إستخدام الكمبيوتر من خلال عقد برامج التدريب سواء قبل الخدمة أم حتى أثنائها ، وبناء على ما تقدم يمكن قبول الفرض الثاني للدراسة والمتعلق بأن قدرة طلاب الجغرافيا على إستخدام الكمبيوتر تتراوح بين انعدام القدرة أو انخفاضها لدى الكثير منهم .

أما السؤال الخامس للدراسة والذي يختص بمدى اتصال طلاب الجغرافيا بالإنترنت فنتائجه معروضة في الجدول التالي :

جدول (٦) : مدى اتصال طلاب الجغرافيا بالإنترنت وأماكن الاتصال

	1	2	3	4	5
1	119	41	19	13	8
	59.5%	20.5%	9.5%	6.5%	4.0%
2	50	62	29	26	33
	25.0%	31.0%	14.5%	13.0%	16.5%
3	6	14	27	21	132
	3.0%	7.0%	13.5%	10.5%	66.0%

ويشمل القسم الخامس ثلاثة بنود لقياس مدى اتصال الطلاب بالإنترنت وأماكن هذا الاتصال ، وتشير نتائج الجدول (٦) ، إلى أن ٨٠٪ من أفراد العينة لديهم اتصال يومي بالإنترنت بنسبة ٥٩,٥٪ واتصال من مرتين إلى ثلاث أسبوعيا بنسبة ٢٠,٥٪ في المنزل ، وأن ٥٦٪ منهم يقومون بالاتصال اليومي بنسبة ٢٥٪ واتصال مرتين إلى ثلاث أسبوعيا ٣١٪ في المدرسة ، وأن ٧٦,٥٪ لا يقومون بأي اتصال في مقاهي الإنترنت بنسبة ٦٦٪ وأن ١٠,٥٪ يقومون بالاتصال في مقاهي الإنترنت مرة شهريا عند الضرورة .

إن الإتصال بالإنترنت أحد العوائق الهامة والمرتبطة بتطبيق تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في التعليم ويؤثر على الاتجاه نحوها ، وتوضح النتائج أن معظم أفراد العينة في البحث الحالي لديهم اتصال بالإنترنت في المنزل وهؤلاء هم الذين يؤمنون بأهمية ودور تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في العصر الرقمي الذي نعيش فيه ، ولذلك فهم يقومون بتعلم مهارات الكمبيوتر على حسابهم الخاص ومع ذلك فهم لا يتوافر لديهم الدراية والتدريب الكافي لكيفية

تطبيق تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في التعليم ، وتشير النتائج أيضا أن أكثر من نصف أفراد العين لديهم إمكانية الاتصال بالإنترنت في المدرسة وهذا يعني أن هذه الخدمة لا تتوافر لجميع المعلمين بسبب نقص الأجهزة في المدارس لإستخدام المعلمين (Walton,2009 & Bordar,2010)

ذا بالإضافة إلى أن معظم أفراد عينة الدراسة لا يقومون بالاتصال بالإنترنت في المقاهي الخاصة بذلك وأنهم يقومون بذلك مرة شهريا في حالة الضرورة القصوى وهذا قد يرجع إلى الخصوصية ولا سيما من جانب العنصر الأنثوي وأهل الصعيد وإلى بعض المشكلات الاجتماعية والأخلاقية التي قد تنشأ من التردد على مثل تلك المقاهي إضافة إلى التكلفة المادية لذلك ، ومن هنا يمكن رفض الفرض الثالث للدراسة والمتعلق بأن أفراد العينة يقومون بالاتصال بالإنترنت والذي يتراوح بين مرتين إلى ثلاثة مرات أسبوعيا إلى عدم الاتصال مطلقا .

ما السؤال السادس للدراسة (هل توجد فروق دالة إحصائيا بين البنين والبنات من حيث إتجاهاتهم نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وآرائهم في خصائص الكمبيوتر ومزاياه وارتباطه بالمجتمع والمدرسة والقدرة على إستخدامه ؟) ،فالإجابة عليه تتضح في الجدول التالي:

جدول (٧) : قيم ت لمتوسطات البنين والبنات فيما يتعلق بالاتجاهات نحو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وآرائهم في خصائص الكمبيوتر ومزاياه وارتباطه بالمجتمع والمدرسة والقدرة على إستخدامه

المتغيرات	الجنس	ن	المتوسط	قيمة ت	دت	الدلالة
الاتجاهات	ذكر انثى	83 117	76.7470 76.5043	0.271	198	غير دالة
المدركات	ذكر انثى	83 117	66.4578 66.7521	0.344	198	غير دالة
ارتباطه بالمدرسة	ذكر انثى	83 117	62.7831 63.3846	0.870	198	غير دالة
القدرة على استخدامه	ذكر انثى	83 117	41.8193 42.7863	0.742	198	غير دالة

وتشير نتائج الجدول (٧) أن جميع قيم ت غير دالة إحصائيا ، وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة بين درجات متوسطات البنين والبنات من حيث إتجاهاتهم نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات ومدركاتهملخصائص الكمبيوتر ومزاياه وارتباطه بالمجتمع والمدرسة والقدرة على إستخدامه ، أي أن الجنس ليس له تأثير ، وذلك يرجع إلى أن الطلاب ذكورا أو إناثا يعانون من الدخل المادي غير الكافي لتكاليف الحياة من مأكل ومشرب وملبس ومسكن ولا يتبقى ما يكفي لشراء الكمبيوتر وبرامجه وملحقاته ، فهم على حد السواء والاتجاهات نحو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وخصائص الكمبيوتر ومزاياه وارتباطه بالمجتمع والمدرسة والقدرة على إستخدامه ولكن يشعرون سويا بوجود العوائق نحو تطبيقها في الواقع العلمي، ومن هنا يمكن رفض الفرض الرابع بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات من حيث إتجاهاتهم نحو تكنولوجيا

المعلومات و الاتصالات وآرائهم في خصائص الكمبيوتر ومزاياه وارتباطه بالمجتمع والمدرسة والقدرة على إستخدامه ، وذلك يتفق مع دراسات سابقة مثل : (Markauskaite,2006 ; Al-Rebaani,2008 ; Caves et al ,2008 ; Toe,2008 ; El-Saadani,2012) ; Bakr,2011 ويتعارض مع بعض الدراسات مثل (Vekiri,2008 ; Mahoud & Bokhari,2011 ; Ozpinar et al,2011)

أما السؤال السابع (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الوجه القبلي والوجه البحري من حيث إتجاهاتهم نحو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وخصائص الكمبيوتر ومزاياه وارتباطه بالمجتمع والمدرسة والقدرة على إستخدامه ؟) ، ويوضح الجدول التالي النتائج :

جدول (٨): قيم ت لمتوسطات طلاب وجه قبلي ووجه بحري

المتغيرات	الموقع الجغرافي	ن	المتوسط	قيمة ت	د ت	مستوى الدلالة
الاتجاهات	الوجه البحرى الوجه القبلى	100 100	77.6400 75.5700	2.374	198	دالة
المدركات	الوجه البحرى الوجه القبلى	100 100	66.3500 66.9100	0.664	198	غير دالة
ارتباطهبالمدرسة	الوجه البحرى الوجه القبلى	100 100	63.1100 63.1600	0.073	198	غير دالة
القدرةعلىاستخدامه	الوجه البحرى الوجه القبلى	100 100	43.4900 41.2800	1.731	198	دالة

وتشير نتائج الجدول (٨) إلى أن قيم ت للمتوسطات دالة إحصائيا في الاتجاهات نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات والقدرة على إستخدام الكمبيوتر (٢,٣٧٤ ، ١,٧٣١) ، وهذا يعني وجود فروق في الاتجاهات والقدرة بين طلاب الجغرافيا في وجه قبلي وأقرانهم في وجه بحري لصالح طلاب الوجه البحري ، وهذا يتفق مع بعض الدراسات السابقة التي أثبتت وجود فروق في تكنولوجيا المعلوماتوالاتصالات باختلاف الموقع الجغرافي مثل (Kyriadidan,1999 ; Al-Roabani,2006 ; Sarfo,2011)

ويتعارض مع نتائج بعض الدراسات الأخرى بأن الموقع الجغرافي لا ينتج عنه فروق دالة في هذا الشأن مثل (Panigrahi ,2011) ، وتشير أيضا نتائج الجدول رقم (٨)، إلى أن قيم ت للمتوسطات غير دالة إحصائيا في خصائص الكمبيوتر ومزاياه وارتباطه بالمجتمع والمدرسة ، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين طلاب الجغرافيا في الوجه القبلي وأقرانهم في الوجه البحري من حيث خصائص الكمبيوتر ومزاياه وارتباطه بالمجتمع والمدرسة ، وبالتالي يمكن قبول فرض الدراسة الخامس ومغزاه أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الوجه البحري وأقرانهم في الوجه القبلي من حيث الاتجاه نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وآرائهم في خصائص الكمبيوتر وارتباطه بالمجتمع والمدرسة والقدرة على إستخدامه في جزأين وهما الاتجاه والقدرة ورفضه في جزأين آخرين وهما خصائص الكمبيوتر وارتباطه بالمجتمع والمدرسة .

إن نتائج الجدول رقم (٨) تتمشى مع الواقع فصعيد مصر كانت تنميته أقل من الوجه البحري ومن الطبيعي وجود فروق في مستوى التعليم وتوافر فرص

العمل ومتوسط دخل الفرد والتدريب في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتجاهات وبالتالي نجد أن الاتجاه في وجه بحري أكثرإيجابية من وجه قبلي والقدرة على إستخدام الكمبيوتر في وجه بحري أكثر منها في وجه قبلي ومع ذلك لا توجد فروق بين وجه بحري ووجه قبلي من حيث خصائص الكمبيوتر ومزاياه وارتباطه بالمجتمع والمدرسة نظرا لثورة المعلومات و الاتصالات المتمثلة في الأقمار الصناعية الموبايل والإنترنت والتي تنشر الآراء والمعتقدات عن تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات بصرف النظر عن الموقع الجغرافي .

أما السؤال الثامن (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذين يعملون وأقرانهم الذين لا يعملون من حيث إتجاهاتهم نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وآرائهم في خصائص الكمبيوتر وارتباطه بالمجتمع والمدرسة والقدرة على إستخدامه ؟) ، ويوضح الجدول التالي النتائج :

جدول (٩) : قيم ت لمتوسطات الطلاب الذين يعملون وأقرانهم الذين لا يعملون من حيث إتجاهاتهم نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وآرائهم في خصائص الكمبيوتر وارتباطه بالمجتمع والمدرسة والقدرة على إستخدامه .

المتغيرات	العمل	ن	المتوسط	قيمةت	دت	مستوىالدلالة
الاتجاهات	لايعمل يعمل	86 114	76.2093 76.9035	0.778	198	غير دالة
المدركات	لايعمل يعمل	86 114	66.5581 66.6842	0.148	198	غير دالة
ارتباطهبالمدرسة	لايعمل يعمل	86 114	62.9186 63.2982	0.551	198	غير دالة
القدرةعلىاستخدامه	لايعمل يعمل	86 114	42.7907 42.0789	0.548	198	غير دالة

وتشير نتائج الجدول رقم (٩) إلى أن جميع قيم ت غير دالة إحصائيا بمعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذين يعملون والذين لا يعملون من حيث إتجاهاتهم نحو تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وآرائهم في خصائص الكمبيوتر وارتباطه بالمجتمع والمدرسة والقدرة على إستخدامه ، وهذا يؤدي إلى قبول الفرض السادس بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجغرافيا الذين يعملون والذين لا يعملون فالفريقان يعتقدان أن الكمبيوتر ينتشر بسرعة هذه الأيام وهو مصدر للمتعة ويوفر الوقت والجهد وله دور في تحسين العملية التعليمية وأن لديهم الرغبة الأكيدة لشراء كمبيوترا في حالة توافر القدرة المادية على ذلك ومع ذلك لديهم إتجاهات سلبية نحو التطبيق العملي في ميدان التربية والتعليم بسبب وجود العوائق والعراقيل كما ذكر آنفا ، وهذا يتفق مع معظم الدراسات السابقة .

- **الخلاصة** :

بناءً على نتائج الدراسة ومناقشتها تتضح خلاصتها فى النقاط الأتية :

- طلاب الجغرافيا الدارسون فى دبلوم التأهيل التربوى التى تنظمها وتشرف عليها كلية التربية جامعة الأزهر لديهم إتجاهاتإيجابية نحو تلك

المعلومات و الاتصالات إلا أن إتجاهاتهم نحو تطبيقهافى التعليم سلبية نظرا لوجود بعض المعوقات والعراقيل مثل نقص تدريب المعلمين سواء قبل الخدمة أو فى أثنائها ، وفقدان الثقة ونقص الامكانيات والبرامج والدعم المالى والفنى والوقت وازدحام الفصول الدراسية.

- ومن هنا يجب على متخذى القرار بذل الغالى والنفيس للتغلب على تلك العوائق والعراقيل التى تعيق تطبيق تلك المعلومات و الاتصالات فى التعلم وهذا يتفق من دراسات كل من (Park and Joeng, 2009 ; Awan, 2010 ; Bordbar, 2010 ; Gillwald et al, 2010).
- إن أدوات تلك الاتصالات من المعلومات مثل (التابلت . والمحمول . و الأقمار الصناعية والكمبيوتر والأنترنت) ضرورية وهامة لتطور العملية التعليمية والارتقاء لأى نظام تعليمى .(Bordbar, 2010) وبالتالى تأتى أهمية دراسة ومعرفة إتجاهات المعلمين وأرائهم نحو إستخدام أدوات تلك المعلومات و الاتصالات فى التعليم .
- إن توافر التكنولوجيات التدريسية الحديثة مثل معامل الكمبيوتر وتوافر برامج التدريب يدعم إندماج تلك المعلومات و الاتصالات فى التدريس لمعلمى الجغرافيا .(Alshumaim and Alhassan, 2010) .
- إن العلاقة بين إتجاهات المعلمين نحو تلك المعلومات و الاتصالات وآرائهم فى خصائص الكمبيوتر ومزاياه ، ومدى إرتباطه بالمجتمع والمدرسة، ومدى قدراتهم على إستخدامه مازالت تخضع للجدل وبالتالى تتطلب المزيد من البحث والدراسة وكذلك العلاقة بين الجنس والموقع الجغرافى والعمل من عدمة والتخصص الأكاديمى، سواء معلمى المواد العلمية أوالأدبية.

- **توصيات الدراسة** :

فى ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها وخلاصته يتم عرض التوصيات الأتية :

- يجب على صانعى القرار المعنين بالتعليم النظر الى تلك المعلومات ومن أهميتها فى التعليم وبالتالى تخصيص الدعم المالى الكافى لعقد وتنظيم الدورات التدريبية للمعلمين سواء قبل الخدمة أو داخلها .
- يجب على الحكومات تقديم الدعم والحافزالمؤسسات والهيئات المحلية والأقليمية والدولية للإستثمار فى مشاريع تطبيق ICT فى التعليم .
- يجب على الدولة تزويد المدارس فى جميع المحافظات سواء فى الحضر أو الريف بالأجهزة والبرامج لتطبيق ICT فى التعليم .
- يجب تشجيع عقد المؤتمرات والورش والجلسات العلمية التى تدور حول كيفية تطبيق ICT فى التعليم .
- إجراء المزيد من الدراسة والبحث حول العلاقة بين الجنس والسن والتخصص الأكاديمى والموقع الجغرافى والاتجاهات نحو إستخدامICT فى التعليم .
- يجب إجراء المزيد من الدراسة والبحث حول كيفية التغلب على معوقات وعراقيل إستخدام Tct فى التعليم .

- **بحوث مقترحة** :

تقدم الدراسة الحالية النقاط الأتية لمزيد من البحث والاستقصاء :

- دراسة الفروق فى الاتجاهات بين معلمى المواد الأكاديمية العلمية والأدبية
- دراسة إتجاهات المعلمين (الطلاب) نحو ICT فى الريف والحضر
- دراسة العلاقة بينICT والعمل من عدمة بعد تخرج طلاب كليات التربية فى مصر .
- دراسة عن الوظائف التى يحصل عليها طلاب كليات التربية بعد التخرج بسبب إتقان ICT [وطبقة التعليم].
- دراسة العلاقة بين ICT والاحتفاظ بأثر التعلم .
- دراسة العلاقة بين ICT والتحصيل الأكاديمى لطلاب المراحل التعليمية المختلفة من الإبتدائى حتى الجامعة .

- **المراجع** :

١- جارى انجلين (٢٠٠٤): تكنولوجيا التعليم الماضى والحاضر والمستقبل، ادارة النشر العلمى ،جامعة الملك سعود، الرياض.

٢- عبدالله بن عمر النجار(٢٠٠٣): استخدام حزمة البرامج الاحصائية (SPSS) فى تحليل البيانات،ط١،الرياضو مؤسسة شبكة البيانات.

1- Adeyemo, A. S. (2010). The impact of information and communication technology (ICT) on the teaching and learning of Physics. International Journal of Educational Research and Technology, vol.1, no.2, pp.48-59.

2- Alabbad, A. M. (2010). Interactive computer/network-based program for teaching English as a foreign language in the elementary levels in Saudi Arabia. doi:10.1109/CMCS. 2011. 5945699.

3- Albirini, A. (2006). Teachers' attitudes towards information and communication technologies: The case of Syrian EFL teachers. Computers and Education, vol.47, pp.373-398.

4- Alkahtani, S. A. (2011). EFL female faculty members' beliefs about CALL use and integration in EFL instruction: The case of Saudi Higher Education. Journal of King Saud University- Languages and Translation, vol.3.

5- Al-Oteawi, S. M. (2002). The perception of administrators and teachers in utilizing information technology in instruction, administration, work, and staff development in Saudi Arabia. Doctoral Dissertation, Ohio State University.

6- Al- Rabaani, A. A. (2008). Attitudes and skills of Omani teachers of social studies to the use of computers in instruction.

International Journal of Education and Development using Information and (IJEDICT), 2008,Vol.4, Issue 4, pp.15-34.

7- Asabere, S. E. & Enguash, N. Y. (2012). Use of information & communication technology (ICT) in tertiary education in Ghana: A case study of electronic learning (e-Learning). International Journal of Information and Communication Technology Research, vol.2, no.1.

8- Alshumaim, Y. & Alhassan, R. (2010). Current availability and use of ICT among secondary EFL teachers in Saudi Arabia: Possibilities and reality. In Z. Abas et al. (Eds.), *Proceedings of Global Learning, 2010* (pp. 523-532). AACE.Retrieved from http://www.editlib.org/p/34227.

9- Al-Zaidiyeen, N. J., Mei, L. L., & Fook, F. (2010). Teachers' attitudes and levels of technology use in classrooms: The case of Jordan schools. International Education Studies, Canadian Center of Science and Education.

10- Awan, R. N. (2011). What happens to teachers' ICT attitudes and classroom ICT use when teachers are made to play computer games.International Journal of Information and Education Technology. Institute of Development Studies.

11- Bakr, S. M. (2011). Attitudes of Egyptian teachers towards computers. Contemporary Educational Technology, vol.2, no.4, pp.308-318.

12- Barros, S. & Elia, B. (2004). Physics teachers' attitudes: How they affect the reality of classrooms and modes for change. Federal University of Rio de Janeiro, Brazil.

13- Becta. (2006). Benefits and features of ICT in English. ICT in the Curriculum, Uk.

14-Berner, J. E. (2003).A study of factors that may influence faculty in selected schools of education in the Commonwealth of Virginia to adopt computers in the classroom.Doctoral Dissertation, George Mason University.ProQuest Digital Dissertation (UMI, no. AAT3090718.

15- Bhati, M. S., Bhati, A. K., & Kulria, K. K. (2011). Role of ICT in teaching of social studies: Education Archives-ISRJ, vol.1, no.4.

16- Bingimlas, K. A. (2009). Barriers of the successful integration of ICT in teaching and learning environment: A review of literature.

Eurasia Journal of Mathematics, Science, and Technology Education ,vol.5, no.3, pp-235-245.

17- Bordbar, F. (2010). English teachers' attitudes towards computer-assisted language learning.International Journal of Language Studies (IJLS), vol.4, no. 3, pp.27-54.

18- Breckler, S. (1997). Empirical validation of affection, behavior, and cognition as distant components of attitudes. The Blackwell Reader in Social Psychology.UK, Blackwell, pp.221-245.

19- Cavas, B., Cavas, P., Karaoglan, B., & Kisla,T. (2009). A study of science teachers' attitudes towards information and communication technologies in education.The Turkish Online Journal of Educational Technology, vol.8, no.2, pp-20-32.

20- Capan, S. A. (2012). Teacher attitudes towards computer use in EFL classes.Frontiers of Language and Teaching, vol.3.

21- Demirci, A. (2009). How do teachers approach new technologies: Geography teachers' attitudes towards geography information systems (GIS). European Journal of Educational Studies, vol., no.1.

22- Dighe, A. and Reddi, U. (2006). Women's literacy and information and communication technologies: Lessons that experience has taught us. Commonwealth Educational Media Centre for Asia(CEMC).

23- Eagly, C. & Chaikan, L. (1993). The Psychology of attitudes. Fort Work TX: Harcourt Brace Jovanovicly. International Journal of Language Studies, vol.4, no.3, pp.27-54.

24- El-Saadani, M. (2012). Teaching staff attitudes towards ICT: Is gender a factor? International Women Online Journal of Distance Education, vol.2012, no.1. Article: 03, ISSN: 2147-0367.

25- Fancovicova, J. & Prokop, P. (2008). Students' attitudes towards computer use in Slovakia. Eurasia Journal of Mathematics, Science, and Technology Education, vol.4, no.3, pp.255-262.

26- Fominykh, N. (2004). Using ICT in teaching in teaching and studying English. Education Series, pp.120-125.

27- Franzoi, S. (2003). Social psychology. Boston: McGraw-Hill.

28- Gillwald, A., Milek, A., & Stork, C. (2010). Gender assessment of ICT access and usage in Africa.Toward Evidence-Based ICT Policy and Regulation, vol.1, Policy Paper: 51.

29- Goktas, Y., Yildirim, Z., & Yildirim, S. (2009). Investigation of K-12 teachers

ICT competencies and the contributing factors in acquiring these competencies.

The New Educational Review, vol.17, no.1, pp. 276-294.

30- Grace, E. & Harris, H. (2012). Faculty learning community: Redefining literacy for the 21st century.Virginia Commonwealth University Centre for Teaching Excellence.

31- Gulbahar,Y.& Guven, I. (2008). A survey on ICT usage and the perceptions of social studies teachers in Turkey.Educational Technology and Society, vol.11, no.3, pp.37-51.

32-Hennessy, S., Harrison, D., Wamkote, L., & Tanzania, A. (2010). Teacher factors influencing classroom use of ICT in Saharan Africa. Itupale Online Journal of African Studies, vol.2. pp.39-54.

33- Hogg, M. & Vaughan, G. (2005). Social psychology, Fourth Edition, London = Prentice Hall.

34- Hollenbeck, J. E. & Hollenbeck, D. Z. (2004). Technology to enhance learning in the multi-lingual classroom, East Lasing, MI, Eric document ED490629.

35- Hu, Z. (2009). ICT, EFL teacher development, and the reform of college English in China: An implementation study.PhD thesis, University of Nottingham.

36- Jae Shin, H. & Bae Son, J. (2007).EFL teachers' perceptions and perspectives in Internet-Assisted Language Teaching (IALT).CALL-EJ Online, vol.8, no.2.

37- Jegede, P. O. (2009). Age and ICT related behaviors of higher education teachers in Nigeria. Issues in Informing Sciences and Information technologies, vol.6.

38- Jamieson-Proctor, R. M., Burnet, P. C., Watson, G., & Finger, G. (2006). ICT integration and teachers' confidence in using ICT for teaching and learning in Queensland State schools. Australasian Journal of Educational Technology, vol.22, no.4, pp.511-530.

39- Johns, G. & Saks, A. (2010). Organizational behavior.Understanding and managing life at work.Sixth Edition, Pearson Education.

40- Kaur, A. P. (2011). Pre-service science teachers' attitudes towards the use of selected ICT tools in teaching: An exploratory study. University of Adelaide, Australia.

41- Khvilon, E., & Patru, M. (2002). Information and communication technology in

Education.UNESCO Division of Higher Education, Paris.

42- Kim, K. H. (2008). Beyond motivation: ESL/EFL teachers' perceptions of the role of computers. CALICO Journal, vol.25, no.2, pp.241-259.

43- Mahmoud, A., & Bokhari, N. S. (2012). Use of information and communication: Gender differences among students at tertiary level. Journal of Educational and Instructional Studies in the World, vol.2, no.4. Article: 12, ISSN: 2146-74-7463.

44- Markauskaite, L. (2006). Gender issues in pre-service teachers' training: ICT literacy and online learning. Australasian Journal of Educational technology, vol.22, no.1, pp.1-20.

45- Martin, A. (2005). Book review of "redefining literacy for the 21st century". Journal of eLearning, University of Glasgow, vol.2, no.1.

46- McKnight, L. (2002). Dancers not Dinosaurs: English teachers in the electronic age EQ, Australia. Summer, 2002.

47- McLeod, S.A. (2009). Attitudes and behavior.Retrieved from: http://www.simplypschology.org/attitudes, html.

48- Moore, C. D. (2005). Is ICT used to its potential to improve teaching and learning across the curriculum? CPD: 4484.

49- Okigbo, E. C. (2012). Meeting the personal needs of Anambra State Industrialists in Nigeria: A call for mathematics education reform.African Journal of Teacher Education, vol.2, no.2.

50- Ozpinar, I., Kutluca, T., & Arslan, S. (2011). Investigating mathematics teacher candidates' opinions about using information and communication technologies.Cypriot Journal of Educational Sciences, vol.2, pp.75-82.

51- Panigrahi, M. R. (2011). Perception of teachers towards extensive utilization of information and communication technology. Turkish Online Journal of Distance Education, vol.12, no.4.

52- Park, C. & Jeong, B. (2009). Implementing computer-assisted language learning in EFL classroom: Teachers' perceptions and

perspectives.International Journal of Pedagogies and Learning, vol.5, no.2, pp. 80-101.

53- Pelegrin, A. F. & Badia, A. (2009). Evaluating teachers' gender towards ICT attitudes in vocational schools. The 2nd International Conference of Education, Research, and innovation, 16-18 December, 2009, Madrid, Spain.

54- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: Results from a worldwide educational assessment. Computers & Education, vol. 37 (2001), pp.163–178.

55- Pickens, J. C. (1998). Attitudes and perceptions.James Madison University in Harrisonburg, Virginia.

56- Prestigdge, S. & Watson, G. (2001). Patterns of pre-service teachers' competencies and what it means for prospective teacher education programs. Paper presented at the AARE Conference Fremantle, 2-6 December, Griffith University.

57- Rahimi, A. & Yanollahi, S. (2011). ICT use in EFL classes: A focus on EFL teachers' characteristics. Journal of English Language, vol.1, no.2.

58- Roberts, T. S. (2005). Computer supported collaborative learning in higher education. Hershey, PA: Idea Group Publishers.

59- Salamon, D . C. (2002).Technology and pedagogy! Why don't we see the promised revolution? Educational Technology, vol.28, no.1, pp.35-40.

60- Sansanwal, D. N. (2009). Use of ICT in teaching-learning and education.Central Institute of Educational Technology, NCERT, New Delhi, India.

61- Sarfo, F. K., Amartei, A. A., Adentwi, K. I., & Berfo, C. (2011). Technology and gender equity: Rural and urban students' attitudes towards information and communication technology. Journal of Media and Communication Studies, vol.3, no.6, pp.221-230.

62- Sinclair, M. J. (General Consultant) (2000).Collins English Dictionary.Fifth Edition.Harper Collins Publishers.

63- Toe, T. (2008). Pre-service teachers' attitudes towards computer use: A Singapore survey. Australasian Journal of Educational Technology, vol.24, no.4, pp.413-424.

64- Toomey, R. (2001). Schooling issues digest No. 2: Information and communication technology for teaching and learning.

Retrieved from: http://www.dest.gov.au/schools/publications/2001/digest/technology.html.

65- Vekiri, T. (2008). ICTs and socialization: The role of the school and teachers. A paper prepared for the OECD Expert Meeting on Gender, ICT, and Education, Oslo,2-3 June.

66- Walton, R., Putman, C., Johnson, E., & Kolko, B. (2009). Skills are not binary: Nuances in the relationship between ICT skills and employability. Annenberg School for Communication, vol.5, no.2, pp.1-13.

67- Watson, D. M. (1998). Blame the techno-centric artifact: What research tells us about problems inhibiting the use of IT. In G. Marshal & M. Ruohonen (Eds.), Capacity building for IT in education in developing countries, pp.185-192. London: Chapman and Hall.

68- Wheeler, S. (2000). The role of the teacher in the use of ICT.The National Czech Teachers Conference, University of Western Bohemia, Czech Republic, May, 20.

****

openkandl.com

البحث الثاني :

" التعليم باستخدام أسلوبي الترغيب والترهيب في مدارس التعليم قبل الجامعي بمصر (دراسة ميدانية) من منظور التربية الإسلامية "

إعـــداد :

د / محمد عبد القوي شبل الغنام
الأستاذ المساعد بقسم التربية الإسلامية
كلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر

obeikandl.com

obeikandl.com

" التعليم باستخدام أسلوبي الترغيب والترهيب في مدارس التعليم قبل الجامعي بمصر (دراسة ميدانية) من منظور التربية الإسلامية "

د / محمد عبد القوي شبل الغنام

- **مقدمة البحث وأهميته** :

تؤكد العديد من الدراسات التربوية على أهمية الدوافع الذاتية أو ما يسمى بالدافع المعرفي للتعلم، باعتباره شرطا ضروريا لحدوث عملية التعلم إلا أن نتائج هذه الدراسات تؤكد أيضا: أن هذه الدوافع ليست كافية لحدوث تعلم جيد، بل يتطلب فهم التحصيل المدرسي والتنبؤ به، اهتماما بسمات شخصية التلميذ ودوافعه الخارجية.

لذا فقد استخدمت الكثير من الدراسات الميدانية أسلوب الترغيب لكي تتعرف مدى تأثيره على التحصيل الدراسي، ووُجد أن له أثرا فعالا في استثارة المتعلمين وحثهم على بذل مجهود أكبر، وزيادة في التحصيل والإنجاز(٥٣/٣٢).

فالإثابة (الترغيب) - كما يرى المربون . ضمان لإحداث تعديل في سلوك المتعلم ووسيلة من وسائل الضبط الاجتماعي، ولذا صنفوها على شكل (مدعمات موجبة، وأخرى سالبة) وهذا ما يُعرف في مجال نظرية التعلم بالتعزيز (٦٥/٤٩).

بينما يرى كثير من المربين ضرورة فرض أسلوب (الترهيب) العقاب على بعض الذين يمارسون سلوكيات خاطئة، وما يصدر عنهم من تصرفات تؤدي في بعض الأحيان إلى اضطرابات العملية التعليمية وعدم انتظامها.

وقد رأى (أبو دف ١٤٣/٤٦) أن من الأسباب التي تبرر العقاب: ترك الصلاة عقوق الوالدين، الكذب، السرقة، التعامل بالربا، الغش في الامتحانات،التدخين اقتناء الصور العارية، شتم الزملاء أو المدرسين، ، الاعتداء بالضرب على الزملاء السخرية واللمز والاستهزاء بالآخرين، الهروب المتكرر من المدرسة دون توافر أسباب مقنعة، الاستمرار في إثارة الفوضى والشغب داخل الفصل مما يعوق العملية التعليمية، وما إلى ذلك من الأفعال المنافية للآداب الإسلامية المتعارف عليها. ويضيف الشناوي(٣٥٥/٣٨) :عدم الأمانة والتأخر عن الموعد وعدم إحضار مستلزمات الدرس والخروج من الفصل بغير إذن واقتناء وحيازة الأسلحة والاحتجاجات المنظمة وغيرها من السلوكيات المرفوضة تربويا.

إن خضوع السلوك الإنساني وقابليته لأسلوبي الترغيب والترهيب يتمشى مع الطبيعة البشرية – كما خلقها الله تعالى – التي تحمل من خلالها بذور النقص والهوى وسوء الخصال، كما يتمشى مع كون الحياة الإنسانية صراعا بين الخير والشر، كما فصل ذلك القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، حيث إن أوامرهما موجهة نحو الدعوة إلى السلوكيات الخيرة، كما تتجه النواهي فيهما نحو الابتعاد عن السلوكيات الشريرة، كما أن فيهما تفصيلا لكثير من أحكام السلوك ، وفيهما كذلك بيان للناس عن أحوال المعاملات الواجبة فيما بينهم وبين أنفسهم وبينهم وبين غيرهم (١٢٢/١١).

والمتأمل في واقع المؤسسات التعليمية والتربوية في بلاد المسلمين يجدها قد أخذت معظم أفكارها ومبادئها التربوية من غير مصادرها الإسلامية الأصيلة،بزعم مواكبة التطور، أو تقليد ومحاكاة حضارة الغير، مما أحدث خللا في قيمها ونظمها وفكرها التربوي بقدر الابتعاد عن تلك المصادر الأصيلة،وانعكس هذا الخلل على العلاقة بين المعلمين والمتعلمين، مما جعل ذلك الخلل يشغل مساحات واسعة في كثير من الصحف اليومية والأسبوعية التي تنقل أخبارا متواترة عن اعتداءات الطلاب على المعلمين والعكس، وأصبحت العلاقة بينهما تزداد سوءا، وربما يرجع ذلك في جزء كبير منه إلى عدم تفعيل التربية الإسلامية باعتبارها منهجا متكاملا للحياة، فأهملت أهدافها ومن ثم أهمل الأخذ بأساليبها التربوية، وبالتالي أصبح عجز المربين والمعلمين واضحا أمام كيفية معالجة ما يصدر من تجاوزات في سلوكيات المتعلمين، مما دفع بعض المعلمين إلى استخدام أساليب الترهيب والقسوة دون تحفظ في التعامل مع أبنائهم وتلامذتهم (١٤/٢٤) لدرجة أن أصدرت بعض البلدان المسلمة قرارات تمنع الضرب داخل مؤسساتها التعليمية، مما كان له آثاره السلبية على المعلمين والمتعلمين على حد سواء.

فمن ذلك ما صدر عن وزارة التربية والتعليم المصرية بشأن (منع العنف في المدارس)(٥٤): مادة (١) "يحظر حظرا مطلقا في جميع مدارس مراحل التعليم قبل الجامعي بما في ذلك مدارس التعليم الخاص إيذاء الطالب بدنيا بالضرب على أي وجه أو بأية وسيلة، ويقتصر توجيه الطلاب ومتابعة أدائهم ونشاطهم على استخدام الأساليب التربوية التي تكفل تكوين الطالب وإعداده وتزويده بالقدر المناسب من القيم".

وعلى الرغم من صدور مثل هذه القوانين تتفاقم مشكلات التعليم قبل الجامعي، وفي مقدمتها: غلبة الدور التقليدي للمعلم الذي تقتصر واجباته التربوية على التدريس التلقيني، ومتابعة التلميذ للمادة الدراسية، وكذلك ضعف التأهيل والإعداد والقصور في النمو المهني والمعرفي، ونقص المهارات التدريسية اللازمة لأداء دوره التربوي بكفاءة، وكذا اختلاف أصناف المعلمين بين مؤهلين أكاديميا لكنهم غير تربويين، والقليل منهم الذي حصل على مؤهل تربوي، وحتى هؤلاء يعانون من نقص كفاية بعضهم في مؤسسات الإعداد التربوي (٢٠١/٣٤).

ومن ثم يلاحظ الباحث الآثار السلبية الناتجة عن هذا الدور التعليمي للمعلم، ومن أهمها(٢٠١/٣٤).

شيوع الأساليب القسرية والقهرية في التعامل مع التلاميذ مما يذهب بكثير من حريتهم ويجعل العملية التعليمية قسرية مملة يعوزها الجاذبية والتشويق.

انعدام العلاقات الإنسانية الحميمة والبهجة في عملية التعلم حيث الجبرية المطلقة، وسيادة القانون وهيمنة سلطة المعلم هي التي تصبغ العلاقات بين المعلم والتلميذ.

ويضيف (المعجب٤٣/ ٢٩٠): مايلي :

- زيادة معدلات الهدر داخل المراحل التعليمية سواءٌ بالرسوب أو التسرب.
- ظهور العديد من مشكلات إدارة الصف في مدارس كثيرة مما يعني انصراف الطلاب عن متابعة الدروس.
- معاناة كثير من المدارس من مشكلات عدم الانضباط التي تتزايد في الصفوف الأخيرة لكل مرحلة تعليمية.

إن شيوع هذه المشكلات وبروزها على السطح التعليمي والتربوي لا سيما عدم فاعلية الأساليب التربوية المستحدثة ، تجعل التربويين يراجعون أفكارهم حول مفهومي الترهيب والترغيب علي السواء ، إذ أن كل استهجان يؤدي عادة إلى شيء من الألم، وليس هو ركن العقوبة الأساسي!! في حين أن العقوبة تظل محتفظة بكامل مشروعيتها حتى لو لم تسبب الألم لمن تقع عليه، وترهيب إنسان ليس معناه تعذيبه جسديا أو روحيا، ولكن معناه الوقوف في وجه الخطأ أو تأكيد سلطة القاعدة التي حاول المخطئ إنكارها، ففي استطاعة المعلم أن يجد مبدأ يمكن أن يركن إليه في تحديد ما يجب أن تكون عليه العقوبة المدرسية، فما دام العقاب أساسه اللوم فإن أفضل عقاب هو الذي يعبر أحسن تعبير وأوضحه وبأقل ما يمكن من الألم والاستهجان من مرتكب الخطأ (٤٨/ ١٩٦).

وإذا كان مؤيدو استخدام الترهيب في التربية يردون التدهور في المستوى التعليمي والأخلاقي داخل المدرسة وخارجها إلى منع استخدام الترهيب كوسيلة للتقويم والردع، فأصحاب هذا الفريق يعوزهم التحديد لمواقف الترهيب، ومن الذي يستخدمه، والأساليب المسموح استخدامها، ودرجة السماح باستخدامها. وإذا كان معارضو استخدام الترهيب يستندون إلى العديد من الدراسات والنظريات التي تؤكد على ما يخلفه الترهيب بالتلميذ المعاقب من خضوع واستكانة ، وتمرد وشراسة وتحد لإدارة المدرسة، وكذا ما يورثه من ضغينة وحقد قد تظهر في صورة سلوك عدواني نحو الآخرين وما يودعه في نفس المعاقب من كراهية للمعلم المعاقِب، وربما انسحبت هذه الكراهية إلى المدرسة ـــ فإنهم لم يستطيعوا تقديم البدائل التي يمكن أن تؤدي إلى الاستغناء عن الترهيب نهائيا في مجال التربية والتعليم (٢٥/ ٢٨١).

ولكي تتضح جدوى هذه المراجعات التربوية لابد من تدبر وتأمل الفترات التي أعقبت ثورات الربيع العربي، الذي ثارت فيه جماهيره الشعبية على الاستبداد والظلم الاجتماعي في مجتمعاتهم العربية ولاتزال، وما يتخلل هذه الفترات من غياب للقانون وانفلات للأمن وترويع الآمنين ومن ثم الاضطراب في استخدام أسلوبي الترغيب والترهيب في كافة مؤسسات المجتمع، ومنها التربوية والتعليمية مما يعطي وسائل الضبط الاجتماعي معناها في المجتمع الحديث.

ولعل هذه الضرورة التربوية هي التي جعلت عالماً مثل ابن خلدون يري: أن الاجتماع للبشر ضروري، ولابد لهم في الاجتماع من وازع حاكم يرجعون إليه،وهو إما: أن يستندوا إلى شرع منزل من عند الله يوجب انقيادهم إليه، أو إلى سياسة عقلية يوجب انقيادهم إليها ما يتوقعونه من ثواب ذلك الحاكم أو عقابه بعد معرفته بما يصلحهم أو يضرهم (٣٠/ ٣٠٢).

لذا فقد راعى الشرع الإسلامي الحكيم: أهمية الترغيب والترهيب في العملية التعليمية لبني البشر من خلال اعتبارين مهمين، وهما:(٢٢٥/٢٧).

أن الإنسان مفطور على حب الخير وكره الشر والشقاء لنفسه، وهذا يدفعه للاستجابة للمؤثرات الترغيبية والترهيبية بشكل قوي.

أن الإنسان لديه القدرة على التمييز بين ما يضره وما ينفعه، والقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة يشيران إلى نماذج كثيرة من الترغيب والترهيب مما يدل على وعد الله لعباده المحسنين بزيادة حسناتهم إلى عشر أمثالها من مثل قوله تعالى { من جاء بالحسنة فله عشر أمثالها} [الأنعام١٦٠] وقوله تعالى:{وهل جزاء الإحسان إلا الإحسان} [الرحمن ٦٠].

وقد مارس الرسول – صلى الله عليه وسلم – أسلوبي الترغيب والترهيب في الدعوة والتربية والتوجيه، وراعى معيار الحكمة والاعتدال والظرف المناسب الذي يؤثر في نفسية الفرد ويحفزه إيجابيا في الإقبال على المرغبات طلبا وطمعا في رضا الله وثوابه، وفي الإحجام عن المرهبات خشية لله واتقاء لعقابه.

إذن تتبدى القيمة التربوية للترغيب والترهيب في إثابة المحسن على أفعاله الطيبة وسلوكه المحمود، ومعاقبة المسيء على أفعاله السيئة وسلوكه المرذول،مع مراعاة العدل في كل حتى يتحقق الهدف المنشود منهما ، وهو تشجيع المحسن على المزيد من الإحسان، وإرجاع المسيء عن الانسياق في الإساءة.

ومن هنا كان من الضروري التعرف على الكيفية التي يُطبَقُ بها أسلوبا الترغيب والترهيب في حقيقة الواقع التعليمي بمصر في التعليم قبل الجامعي من قبل معلميه ، وإلى أي مدى ينسجم هذا التطبيق مع التصور التربوي الإسلامي (القرآن والسنة وآراء المفكرين المسلمين) ، وهنا تكمن قضية هذه الدراسة.

- **مشكلة البحث** :

تتلخص مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

- ما التصور التربوي الإسلامي لكيفية استخدام أسلوبي الترغيب والترهيب في مجالي التربية والتعليم؟
- إلى أي مدى يتفق تطبيق المعلمين لأسلوبي الترغيب والترهيب في مؤسسات التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية مع التصور التربوي الإسلامي لهما؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدامات المعلمين لأسلوبي الترغيب والترهيب مرجعها إلى الجنس؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدامات المعلمين لأسلوبي الترغيب والترهيب مرجعها إلى نوع التعليم؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدامات المعلمين لأسلوبي الترغيب والترهيب مرجعها إلى المنطقة التعليمية؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدامات المعلمين لأسلوبي الترغيب والترهيب مرجعها إلى المرحلة التعليمية؟(الموقع الجغرافي).

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدامات المعلمين لأسلوبي الترغيب والترهيب مرجعها إلى التخصص الأكاديمي؟
- كيف يمكن تفعيل أسلوبي الترغيب والترهيب في التعليم قبل الجامعي بمصر وفق تعاليم التصور التربوي الإسلامي؟

- **أهداف البحث** :

تتلخص أهداف هذا البحث فيما يلي:

- الكشف عن الكيفية التي يستخدم بها المعلمون أسلوبي الترغيب والترهيب في التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية، ومدى اتساق ذلك من عدمه مع التصورالتربوي الإسلامي لتطبيقهما.
- كيفية تفعيل أسلوبي الترغيب والترهيب واقعاً تطبيقياً في التعليم قبل الجامعي بمصر باعتبارهما عنصرين فاعلين من عناصر العملية التعليمية في المجتمع المسلم.

- **منهج البحث** :

استخدم الباحث المنهج الوصفي، وذلك لوصف وتحليل وتفسير ما ورد في آيات القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة و كذا ما ورد في التراث التربوي الإسلامي من مضامين تتعلق بالترغيب والترهيب، وذلك لاستخلاص النظرة الصحيحة لتصور وتطبيق أسلوبي الترغيب والترهيب في الإسلام، إضافة إلى اتباع ما يلزم من بناء أداة البحث وفق ما يقتضيه المنهج الوصفي .

- **عينة البحث** :

تم اختيار عينة ممثلة بالطريقة العشوائية البسيطة من معلمي ومعلمات التعليم قبل الجامعي ممن يدرسون بمراكز التأهيل التربوي التابع لكلية التربية جامعة الأزهر، وكانت على النحو التالي:

- ٢٨٩ معلماً ومعلمة من مركزي الأسكندرية ودمنهور يمثلون الوجه البحري بجمهورية مصر العربية.
- ٢٥٢ معلماً ومعلمة من مركزي القاهرة والجيزة يمثلون منطقة الوسط بجمهورية مصر العربية.
- ٢١٦ معلماً ومعلمة من مركزي الأقصر وأسوان يمثلون الوجه القبلي بجمهورية مصر العربية.

ليصبح عدد العينة الفعلي ٧٥٧ معلماً ومعلمة، وتم تطبيق الاستبانة بشكلها النهائي على هذه المجموعة من المعلمين.

- **أداة البحث** :

تم بناء استبانة مكونة من ٣٢ عبارة لمحور الترغيب ، و٣٥ عبارة لمحور الترهيب ، وهذه العبارات ال٦٧ هي التي تم الاستقرار عليها بعد عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم عشرين أستاذا وأستاذا مساعدا من أقسام التربية الإسلامية وأصول التربية وعلم النفس والمناهج ، بكلية التربية جامعة الأزهر، وبناء على استجابة المحكمين أمكن إجراء التعديلات اللازمة لبنود الاستبانة من حذف وإضافة فيما اختلف فيه المحكمون بنسبة ٨٠٪ ، والإبقاء

على ما تم الاتفاق عليه بنسبة ١٠٠٪، وبذلك اطمأن الباحث من خلال صدق المحكمين على أن العبارات ال٦٧ تقيس ما وضعت لقياسه، وأن الأداة اتسمت بالصدق الظاهري أو صدق المحكمين.

- **أسلوب المعالجة الإحصائية** :

تم إدخال البيانات بالحاسب الآلي عن طريق الباحث نفسه، ثم تم التعامل معها إحصائياً وفق برنامج (spss) وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لحساب توزيع استجابات عينة الدراسة.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وكا٢ لترتيب استجابات أفراد الدراسة.
- تحليل التباين لمعرفة الفروق حسب متغيرات الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون للتأكد من الصدق الداخلي لأداة الدراسة.
- تم تحديد الاتجاه لمقياس ليكرت الخماسي، فقد اتبعت العبارة بخمسة بدائل للإجابة وعند التصحيح تعطى العبارات الإيجابية (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) والعبارات السلبية (١ - ٢- ٣ - ٤ - ٥) على الترتيب، وتجمع درجات الاستبانة للحصول على الدرجة الكلية وتشير الدرجة المرتفعة للاستبانة على مدى تطبيق المعلمين لأسلوب الترغيب أو الترهيب، بينما يشير انخفاض الدرجة الكلية إلى عدم التطبيق.

- **مصطلحات البحث** :

- الأسلوب: لغة سلب سَلَبَه سلباً ، اختلطه واستلبه إياه،والأسلوب:الطريق،تأخذ فيه، والأسلوب بالضم الفن(٥/ ١٧٧)، والأسلوب جمعه أساليب ، الطريق و الفن من القول والعمل (٣٦/ ٣٧).
- اصطلاحا: هو النمط التدريسي الذي يفضله معلم ما (٣١ / ٢٤٩)، كما يعرف (٢٤٩/٥١) : بأنه مجموعة من الإجراءات والتدابير أو المسار الذي يسلكه المعلم في عملية التفاعل المتبادل بينه وبين المتعلمين وعناصر البيئة المختلفة التي يهيؤها لإكساب طلابه المعارف والمعلومات والخبرات والمهارات والاتجاهات في مدة زمنية محددة هي الدرس.
- الترغيب: لغة (رَغِبَ) فيه تسمع رغبا، ورغبة إرادة كارتغب، والرغيبة الأمر المرغوب فيه والعطاء الكثير(٤٥ / ٧٤)، وأصل الرغبة: السعة في الشيء، يقال: رَغِبَ الشيء اتسع، وحَوْضٌ رغيبٌ، وفلان رغيب الجوف، وفرسٌ رغيبٌ العدو،والرغبة والرَّغَبُ والرَّغبى السعة والإرادة قال تعالى: {ويدعوننا رغبا ورهبا} فإذا قيل رَغِبَ فيه وإليه، يقتضي الحرص عليه، قال تعالى: {إنا إلى الله راغبون}، وإذا قيل رَغِبَ عنه اقتضى صرف الرغبة عنه والزهد فيه نحو قوله تعال: {ومن يرغب عن ملة إبراهيم إلا من سفه نفسه} {أراغب أنت عن آلهتي يا إبراهيم} والرغيبة العطاء الكثير إما لكونه مرغوبا فيه فتكون مشتقة من الرغبة وإما لسعته فتكون مشتقة من الرغبة بالأصل (٧/ ١٩٨).
- واصطلاحا: وعدٌ يصحبه تحببٌ وإغراءٌ بمتعة آجلة مقابل القيام بعمل صالح أو الامتناع عن لذة ضارة أو عمل سيء ابتغاء مرضاة الله

(٢٥٧/٢٩)،أو:التشويق لحمل المرء على فعل أو اعتقاد أو تصور أو ترك خلافة (٢١/ ٣٩١).

- **التعريف الإجرائي لأسلوب الترغيب** :

هو النمط أو الفن أو الإجراءات والتدابير التي يستخدمها المعلم لتشويق طلابه واستثارة الرغبة الداخلية لديهم في الاستجابة والفهم والتحصيل وقبول الحق والثبات عليه من خلال تدريس المادة موضوع التعلم.

الترهيب: لغة رَهبَ رهَباً بالتحريك أي خاف، ورهب الشيء خافه (٥/ ٣٩١) والرَّهْبَةُ والرُّهبُ مخافة مع تحرز واضطراب، قال تعالى: {لأنتم أشد رهبة} وقال أيضاً"جناحك من الرهب" وقرئ من الرُهب أي الفزع ، وقال تعالى: {رغبا ورهبا} كما قال تعالى {واسترهبوهم} أي حملوهم على أن يَرْهَبُوا وقال تعالى:{وإياي فارهبون} أي فخافون، والترهيب: التعبد وهو استعمال الرهبة،والرهبانية غلو في تحمل التعبد من فرط الرهبة، قال تعالى: {ورهبانية ابتدعوها} والإرهاب: فزع الإبل وإنما هو من أرهبتُ ومنه الرَّهب من الإبل (٢٠٤/٧).

والترهيب اصطلاحاً هو: وعيدٌ وتهديدٌ بعقوبة ناتجة عن اقتراف إثم نهى الله عن ارتكابه أو التهاون في أداء فريضة أمر الله بها(٣٩٢/٢٩) ،أو هو:التخويف للحمل علي ترك فعل أواعتقاد أو تصور(٣٩١/٢١).

- **التعريف الإجرائي لأسلوب الترهيب** :

النمط أو الفن أو الإجراءات والتدابير التي يستخدمها المعلم لتحذير وإنذار المتعلمين مصحوبة بالتهديد والوعيد من أجل تحقيق رقابة ذاتية لديهم تحول دون الوقوع في المخالفة ليكونوا حذرين من الوقوع في الأخطاء خلال تلقيهم موضوع التعلم.

- **الدراسات السابقة** :

أجريت العديد من الدراسات والبحوث في مجالات علم النفس وأصول التربية والتربية الإسلامية، في موضوع الترغيب والترهيب، إلا أن دراسة مماثلة عن استخدام أسلوبي الترغيب والترهيب في التعليم قبل الجامعي بمصر لم تحدث في حدود علم الباحث لا سيما في الجانب التطبيقي الميداني من وجهة نظر التربية الإسلامية، ولذا سيورد الباحث عدداً من هذه الدراسات التي تعد هاديا ومعينا له في هذا البحث في جزئيه النظري والميداني، مرتبة من الأقدم إلى الأحدث وهي كما يلي:

- دراسة العاني (٢٢/١٩٩٥) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب الدعوة والتربية في السنة النبوية، ، وكان من أهم ما توصل إليه من نتائج: أن من الأساليب التي استخدمها النبي – صلى الله عليه وسلم – في تربية أصحابه الكرام، أسلوب التحفيز والتحذير وما يحتويه هذان الأسلوبان من ترغيب وترهيب وكذاالتشويق والترويح والتشجيع والوقاية وغيرها ، ومن جملة ماستخدمه الرسول (صلي الله عليه وسلم) العقوبة التأديبية كالإعراض

بالوجه والتأنيب والحرمان والمقاطعة والهجر، وكان الغرض منها تقويم السلوك والتنفير من بعض الأعمال المكروهة والتصرفات الشائنة وردع الجميع من اقترافها.

- دراسة الربيعي (٥٠/ ١٩٩٨) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أسلوبي الترغيب والترهيب في القرآن الكريم، والوقوف على مستوياتهما البلاغية التي تفرد بها النص القرآني بوصفه حقيقة ثابتة تستغني عن إقامة الدليل عليها،ولقد تبين للباحث من خلال التمهيد أن القرآن الكريم استخدم الألفاظ المشتقة من (رَغب) على اختلاف صيغها، فكان المعنى الغالب عليها هو الدعوة إلى تقوى الله ، لذا فإن الترغيب أخذ معنى التحفيز على الشيء بإظهار ما يشجعه عليه، واستخدم القرآن الكريم الألفاظ المشتقة من (رَهَبَ) فكانٍ معناه الإخافة والفزع، لذا فقد أخذ معنى التخويف من الشيء ليكون رادعاً للمتلقي عن ارتكاب الفعل المرهوب منه.
- دراسة السعدي (٢٣ /١٩٩٨) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أسلوبي الترغيب والترهيب في شعر صدر الإسلام ، وتتبع الباحث من خلاله مدلول الترغيب والترهيب في الكتاب والسنة فضلا عن أقوال الخلفاء الراشدين والنقاد، وبيان العلاقة بين لفظي الثواب والعقاب، وخلص الباحث إلى أن المعاني الدينية التي تخص الترغيب والترهيب يأتي منها بأسلوب مباشر ومقتصر على أبيات قليلة، أما الآخر فيأتي باقتضاب من غير توسع أو تفصيل.
- دراسة أبو دف (١٩٩٩/٤٦) هدفت هذه الدراسة إلي التعرف علي مشكلة العقاب البدني في التعليم المدرسي وعلاجها في ضوء التوجيه التربوي الإسلامي، وكان من أهم النتائج التي توصل إليها الباحث ما يلي: أن العقاب البدني في المدرسة وسيلة من وسائل التأديب الذي هو عنصر من عناصر التربية الإسلامية وبالتالي من حق المعلم أن يعاقب تلاميذه حينما يخلون بالآداب ويصدر عنهم أي سلوك لا أخلاقي يضر بالعملية التعليمية أو بالزملاء. وأن العقاب البدني ليس هدفا في حد ذاته وإنما هو وسيلة لتقويم المتعلم. وإذا كان الشرع قد أجاز استخدام العقاب البدني في حق التلاميذ المسيئين فإنه في المقابل قد نظم طريقة تنفيذه بكيفية معينة، حينما ألزم المعلم بجملة من الضوابط التي تعمل على سلامة المعلم وتضمن عدم خروج العقاب عن مقصوده، كأن يكون وسيلة للتشفي أو عملا سهلا يلجأ إليه المعلم ليستريح من متاعب الصبيان.
- دراسة السيسي (١٨/٢٠٠٠) عن العقاب في التربية المسيحية دراسة تحليلية لأسفار الكتاب المقدس وبعض كتابات الآباء.انطلقت أهمية هذه الدراسة من كونها تتناول قضية العقاب من خلال مصادر تعد أصول اعتقاد وموجهات سلوك لفئة كبيرة من البشر ممن يدينون بالمسيحية، بل ويعتبرونها وماتحتوي عليه من قيم ومبادئ تربوية هادية لهم ومرشدة نظرا لإيمانهم أنها تستند إلي مصدر آخر غير المصدر الإنساني خاصة، ومن ثم فالدراسة تسد بعض النقص الموجود في الدراسات المتعلقة بالتربية المسيحية، وقد اقتصر الباحث على النصوص المتعلقة بالعقاب والواردة في الكتب المقدس

بعهديه (القديم والجديد) بالإضافة إلى بعض كتابات الآباء حتى القرن السادس الميلادي. وأوضحت النتائج أن العقاب في التربية المسيحية هدفه الإصلاح والحماية والردع بنوعيه لا سيما في الحالات التي تتطلب علاجا فوريا مع السعي إلى ضرورة جعل العقوبة في الوقت نفسه مصلحة خاصة عند الاعتماد عليها في علاج بعض المشكلات بعيدة المدى، كما أقرت التربية المسيحية عددا من الأساليب الترهيبية ، منها: العقاب والتوبيخ والإنذار والضرب والمقاطعة والهجر والعزل والطرد بالإضافة إلى اعتمادها على عددٍ من العقوبات الروحية مثل فرض بعض ألوان من العبادات على المخطئ تأديبا وزجرا لغيره أو حرمانه من المشاركة في بعض منها لكي يندم ويتأسف على ما كان منه ولا يعود.

- دراسة فهد (١ /٢٠٠٣) سعت إلى التعرف على أسلوبي الثواب والعقاب في ضوء الرؤية القرآنية في تربية الإنسان ومنهجيته التي وضعها الله سبحانه وتعالى في كتابه العزيز، وكذا في الأديان المختلفة وفي الفلسفات الأخرى،وتحدثت عن التربية النفسية والأخلاقية، وقد توصلت الدراسة إلى إقرار مبدأي الثواب والعقاب كليهما لإصلاح المتعلمين بناء على ما بينهم من فروق في الطبائع الإنسانية التي تحتم بأن بعضهم لا يستقيم إلا بالثواب،وأن بعضهم الآخر لا يصلح إلا بالعقاب.
- دراسة الساعدي (٢٠٠٥/١٧) هدفت إلى التعرف على أثر أسلوبي الترغيب والترهيب في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية، واستخدمت الدراسة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين تجريبيتين، وفي نهاية التجربة طبقت الدراسة الاختبار التحصيلي على طالبات مجموعة البحث، وعند تحليل البيانات إحصائيا اتضح أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي استخدم معها أسلوب الترغيب.
- دراسة فاضل خليل إبراهيم (٢٠١٠/٣٥) هدفت إلى التعرف على فاعلية أسلوبي الترغيب والترهيب في تنمية قيم التربية الإسلامية لدى طلاب الصف الأول المتوسط، وكان من أهم التوصيات: ضرورة تأكيد المشرفين التربويين على أهمية استعمال أسلوبي الترغيب والترهيب بوصفهما من الأساليب التدريسية ذات الفعالية في التحصيل إلى جانب الأساليب الأخرى. وتأكيد أهمية التدريب وفاعليته على أسلوب الترغيب من خلال الدورات التطويرية للملاكات التدريسية مع اطلاعهم على الخطوات الصحيحة لتدريس التربية الإسلامية بهذا الأسلوب.

- **هذه الدراسة و الدراسات السابقة** :

من الملاحظ أن الدراسات السابقة تباينت بين الوصفية والتجريبية، حيث هدفت الوصفية منهاإلى التعرف على صيغ الترغيب والترهيب التي وردت في النصوص الدينية (قرآن وسنة) وكذا في الشعر العربي في صدر الإسلام إضافة إلى الأديان الأخرى والفلسفات الوضعية، مثل الدراسات :(الأولى والثانية والثالثة والسادسة) ، ومنها ما تحدث عن الترغيب فقط أو العقاب في الإسلام أو المسيحية كما في الدراستين:(الرابعة والخامسة) ، أما الدراستان: (السابعة

والثامنة) فهما دراستان تجريبيتان لقياس أثر أسلوبي الترغيب والترهيب في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في التربية الإسلامية وتنمية قيم التربية الإسلامية لدى طلابها.

أما الدراسة الحالية فهي تنظر للترغيب والترهيب من زاوية التربية الإسلامية (قرآن وسنة وتراث تربوي إسلامي) ثم تنزل إلى الواقع التعليمي للتعرف على كيفية تطبيق المعلمين المصريين أسلوبي الترغيب والترهيب في مراحل التعليم قبل الجامعي وإلى أي مدى تتفق أو تختلف عن وجهة نظر التربية الإسلامية.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في الجزء النظري وتفعيل المنهج الوصفي في بناء الاستبانة.

- **خطوات السير في هذه الدراسة** :

قسمت هذه الدراسة إلى قسمين: قسم نظري، يرصد فيه الباحث التصور التربوي الإسلامي للترغيب والترهيب، والقسم الثاني: هو القسم الميداني الذي يبرز فيه الباحث نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها وتحليلها والتوصيات الخاصة بها.

- **الإطار النظري للدراسة** :

التصور الإسلامي للتربية بالترغيب والترهيب:

من يطالع ـ بتدبر ـ معاني آيات القرآن الكريم يجد أنه لا يكاد يمر بصفحة من صفحات المصحف إلا ويجد نفسه وكأنه أمام موسوعة نفسية تربوية إلهية،تعالج النفس الإنسانية بالترغيب في ثواب الله تعالى ومكافأته في الدنيا والآخرة إن اتبع تعاليم المنهج التربوي الإسلامي، وذلك من مثل قوله تعالى {...ومن يرد ثواب الدنيا نؤته منها، ومن يرد ثواب الآخرة نؤته منها، وسنجزي الشاكرين} [آل عمران/ ١٤٥]، وقوله تعالى: {فأثابهم الله بما قالوا جنات تجري من تحتها الأنهار} [المائدة/ ٨٥] وقوله تعالى: {إني جزيتهم اليوم بما صبروا إنهم هم الفائزون} [المؤمنون/١١١].

وكذا بالترهيب من الأشياء غير السارة التي تنتظر كل من ينحرف عن منهج التربية الإسلامية في حياته الدنيا والآخرة، وذلك من مثل قوله تعالى:{ذلك جزيناهم بما كفروا وهل نجازي إلا الكفور} [سبأ/١٧].

وقد وردت معاني الترغيب في القرآن الكريم بلفظ الثواب إسماً ١٤ مرة ،وفعلاً أربع مرات ، ومصدراً مرتين ، كما وردت بلفظ الجزاء ٤٨ مرة ، إضافة إلي رحمته بالمؤمنين ٣٢٥مرة ، ومغفرته لهم٢٣٧ مرة ، وكذا توبته عليهم ٨٧ مرة ،هذا بخلاف معاني العطاء والإيتاء والأجور والرضوان إلخ.

كما وردت معاني الترهيب في القرآن الكريم بلفظ العقاب إسماً ٢٠ مرة،وفعلاً ست مرات، وبمعنى الجزاء٩٥ مرة، والعذاب ٣٦٩ مرة ،واللعن ٤٢ مرة ،والغضب ٢٤ مرة، والرجم بلفظ الفعل وبمعنى العقاب ٥ مرات، والضرب بمعنى

العقاب البدني ١٢ مرة (٤١/ ١٥٧،١٥٨، ١٦٢، ١٦٥،١٧٠، ١٨٦، ٣٠٥، ٣٠٩، ٣٢١، ٤٦٧) إضافة إلى الأخذ والأز والبخس وغيرها من ألوان التهديد المختلفة التي تحمل معاني الترهيب المتنوعة.

وفيما يلي بسط لأساليب الترغيب وكيف استخدمتها التربية الإسلامية في الواقع العملي:

- **أولاً: التصور التربوي الإسلامي لإسلوب الترغيب** :

يكاد يجمع المربون على أن أساليب الترغيب التي تم تطبيقها في المجال التربوي والتعليمي بكفاءة يمكن تلخيصها في نوعين من الأساليب، وهما:

- أساليب تستخدم في زيادة سلوكيات مرغوبة.
- أساليب تستخدم في اختزال سلوكيات غير مرغوبة .

ومن المرغبات الخاصة بالنوع الأول من أساليب الترغيب مايلي:

- المعززات الاجتماعية .
- الامتيازات والأنشطة .
- التغذية المرتدة .

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه الأساليب:

١) **المعززات الاجتماعية** :

تتضمن المعززات الاجتماعية عدداً من الإجراءات مثل المدح والاهتمام والتلاحم الجسدي (كالرتب على الكتف) والتعبيرات الإيجابية للوجه(كالابتسام والتلاحم البصري)وغيرهما، وتستخدم هذه المعززات في تعديل سلوك التلاميذ في المدرسة والمنزل، بيد أن معظم تطبيقات التعزيز الاجتماعي تفضل استخدام المعلم الموافقة اللفظية بعد السلوك المقبول (٣٨ /٣٥٨).

كما أثبتت نتائج دراسة(وضيئة أبو سعدة) عن وسائل وأساليب الانضباط الصفي: أن تعزيز السلوك الإيجابي من قبل ٤٨٪ من المعلمين، و٥٥٪ من المعلمات كان عن طريق المديح اللفظي والثناء باعتبار أن ذلك نوعاً من الإثابة لتدعيم سلوكياتهم الإيجابية، ويعد الأسلوب الأول بالنسبة للمعلمين والمعلمات، أما عن مكافأة الطلاب ببعض الدرجات الإضافية، فقد حازت نسبة ٣٤٪ منهم (١٨٧/٥٤).

كما أوضحت دراسة (الشناوي) فعالية استخدام الابتسامة والتلاحم الجسدي مع الطفل في تعديل السلوك في فصول التربية الخاصة، مما يدل على أهمية استخدام الموافقة غير اللفظية (٣٥٨/٣٨) باعتبارها أسلوباً مهماً في تدعيم الاستجابات الصحيحة مما يحتمل معها تكرارها وزيادتها.

والمتدبر للتربية القرآنية يجد أنها تشيد وتمدح كل الأعمال الصالحة من أجل دفع وزيادة هذه الأعمال الصالحة من عبادات وغيرها، بل وتبشرهم برضا الله، لقوله تعالى: {وأقم الصلاة طرفي النهار وزلفا من الليل، إن الحسنات يذهبن

السيئات، وذلك ذكرى للذاكرين} [هود/١١٤]، وقوله تعالى: {وإني لغفار لمن تاب وآمن وعمل صالحا ثم اهتدى} [طه/٨٢]، ومن ثم تبشر أصحاب هذه الأعمال بحسن ملاقاة الملائكة لهم بقولهم: {سلام عليكم طبتم فادخلوها خالدين} [الزمر/٧٣]، {سلام عليكم بما صبرتم فنعم عقبى الدار} [الرعد/٢٤].

وإذا تم تدبر التطبيق النبوي لمبدأ الثواب عن طريق المديح والتشجيع (اللفظي وغير اللفظي) يُلاحظ أن الرسول – صلى الله عليه وسلم – أرسى هذه القاعدة في أبهى صورها ومعانيها، حتى يحبب الأبناء والمتعلمين في تكرار الأفعال والاستجابات النافعة والصالحة.

ومن صور المدح اللفظي في السنة النبوية، ما رُوي عن أنس رضي الله عنه أن رجلا سأل رسول الله صلى الله عليه وسلم :" متى الساعة"؟ فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : وما أعددت لها؟ فقال: ما أعددت لها من كثير صلاة ولا صيام ولا صدقة، ولكني أحب الله ورسوله!! فقال النبي صلى الله عليه وسلم أنت مع من أحببت" (البخاري /ك الأدب/١٢٦٢)كما رُوي عن ابن عباس رضي الله عنهما، أن النبي صلى الله عليه وسلم دخل الخلاء، قال : فوضعت له وضوءا، فقال النبي صلى الله عليه وسلم : من وضع هذا؟ فأجاب ابن عباس، فقال الرسول – صلى الله عليه وسلم : "اللهم فقهه في الدين".(مسلم/ك مناقب الصحابة/١٠٤٧).

كما رُوي عن ابن عمر رضي الله عنهما قال: كان الرجل في حياة النبي صلى الله عليه وسلم إذا رأى رؤيا قصها على رسول الله صلى الله عليه وسلم فتمنيت أن أرى رؤيا أقصها على رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: كنت غلاما شابا وكنت أنام في المسجد على عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم فرأيت في النوم،كأن ملكين أخذاني، فذهبا بي إلى النار، فإذا هي مطوية كطي البئر، وإذا لها قرنانكقرني البئر، وإذا فيها ناس قد عرفتهم، فجعلت أقول: أعوذ بالله من النار،أعوذ بالله من النار ، أعوذبالله من النار فلقيهما ملك آخر، فقال لي: لم تُرَع،قال: فقصصتها على حفصة، فقصتها على رسول الله صلى الله عليه وسلم ،فقال: نعم الرجل عبد الله لو كان يصلي من الليل"، فكان بعد لا ينام من الليل إلى قليلا"(مسلم/ ك فضائل الصحابة/١٠٤٨).

هكذا أثر المدح اللفظي في الصحابة الثلاثة مما جعلهم يزيدون من استجاباتهم الصالحة على نحو ما ورد في الأحاديث السابقة.

وكذا من مثل مدح الرسول صلى الله عليه وسلم لبعض الصحابة، عندما سألهِ أبو هريرة رضي الله عنه: "من أسعد الناس بشفاعتك يوم القيامة؟ فذكر عددا من الصحابة، كل بما يميزه من الفضائل، فقال: أرحم أمتي بأمتي أبو بكر،وأشدهم في الله عمر، وإن أقضاهم (أحكمهم لله) علي بن أبي طالب، وأفرضهم (أعلمهم بالفرائض والمواريث) زيد، وأعلمهم بالحلال والحرام معاذ بن جبل" (الترمذي/ كتاب الفضائل/١٧).

كما أشار الرسول صلى الله عليه وسلم إلى حقيقة المكافأة المعنوية التي هي في صورة ثناء، عندما أوصى أصحابه بأن يكافئوا من يصنع لهم معروفا ولو

بالكلمة الطيبة، فقال صلى الله عليه وسلم: "... ومن صنع إليكم معروفاً فكافئوه، فإن لم تجدوا ما تكافئونه به، فادعوا له، حتى تروا أنكم قد كافأتموه" (أبو داود/ج٥/١٠٢)، كما قال صلى الله عليه وسلم: "لا يشكر الله من لا يشكر الناس) (أبو داود/ج٥/١٠٢).

ومن الثناء غير اللفظي القبلة والرأفة والرحمة بالأطفال، فلهذه الثلاثة دور فعال في تحريك مشاعر الطفل وعاطفته، وشعوره بالارتباط الوثيق في تشييد علاقة الحب بين الكبير والصغير، ويزيد من تفاعله مع من حوله من الآخرينكما تعزز الاستجابات المرغوب فيها، مما يزيد من احتمالات تكراراتها، فعن أبي هريرة – رضي الله عنه – قال: "قبَلَ رسول الله عليه وسلم – الحسن بن علي وعنده الأقرع بن حابس التميمي جالسا، فقال الأقرع: إن لي عشرة من الولد ما قبلت منهم أحدا، فنظرإليه الرسول صلى الله عليه وسلم ، ثم قال: "من لا يرحم لا يُرحم" (البخاري/ ك الأدب/١٢٣٢) ، وعن أبي قتادة رضي الله عنه قال:خرج علينا النبي صلي الله عليه وسلم يصلي بالناس و أمامة بنت أبي العاص علي عاتقه ،فإذا ركع وضع ، وإذا رفع رفعها"(البخاري/ك الأدب/١٢٣٢).

وهكذا فهذه المعززات اللفظية وغير اللفظية ، تجعل الصغار يشعرون بالسعادة إذ أن تنافسهم ونشاطاهم تكون لديهم الإحساس بالسعادة، وبالتالي قدرتهم علي مجابهة التحديات التي تعترضهم.

إن هذه المرغبات تؤكد علي أهمية الترغيب سواء أكان لفظياً أو غير لفظي،ولكنها لم تتحدث عن أي الثوابين (المادي أوالمعنوي) (الفوري أوغيره) يكون أكثر أهمية وجدوى بالنسبة للمتعلم.؟

المتأمل في التطبيق التربوي النبوي، يجد أن الرسول صلى الله عليه وسلم أشار إلى أهمية النوعين من الثواب في تدعيم السلوك الحسن المطلوب تعلمه ومن ذلك قوله صلى الله عليه وسلم : "أعطوا الأجير أجره قبل أن يجف عرقه" (ابن ماجه/ك الرهون/٨١٧).

فمكافأة الأجير عقب قيامه بالعمل المكلف به مباشرة، أمر مهم في تدعيم مجهوده الذي بذله في عمله وفي تقوية رغبته في بذل كل ما يستطيع من جهد في القيام به مرة أخرى إذا طلب منه ذلك، وفي تحسين أدائه له ما دام يكافأ على ذلك، وقد بينت الدراسات التجريبية الحديثة، أن أثر المكافأة في تدعيم التعلم يكون أقوى إذا جاءت المكافأة عقب الاستجابة المطلوب تعلمها مباشرة (١٧٩/٣٩).

كما بينت نتائج دراسةٍ (المصيلحي) ، أن التلاميذ الذين يتلقون تعزيزاً مادياً،يكونون أعلى تحصيلا من التلاميذ الذين يتلقون تعزيزا معنويا، وتم تفسير ذلك بأن التلاميذ الذين يتلقون تعزيزا ماديا تكون لديهم دافعية كبيرة للتحصيل لتطلعهم إلى تلقي المزيد من الحوافز المادية (٨١/٣٢).

كما يُؤكد(نجاتي) أيضاً تأثير و فاعلية المكافأة التي تعقب الاستجابة مباشرة، إلا أن المكافأة المهمة المتوقع حدوثها في المستقبل يمكن أن تؤثر كذلك في تدعيم سلوك الإنسان، ولذلك كان للترغيب في الثواب والترهيب من العذاب

في الآخرة أثر كبير في سلوك المؤمنين، وفي إثارة الدوافع لديهم بالإيمان بالله تعالى، وتمسكهم بالتقوى والعمل الصالح ابتغاء مرضاة الله وطمعا في التمتع بنعيم الجنة (١٨١/٣٩) وذلك مثل قوله تعالى {... ومن يؤمن بالله ويعمل صالحا يدخله جنات تجري من تحتها الأنهار خالدين فيها أبدا، قد أحسن الله له رزقا} [الطلاق/١١]، وقوله تعالى: {إن الذين يخشون ربهم بالغيب لهم مغفرة وأجر كبير} [الملك/١٢].

كما أكد(مرزوق عبد المجيد): أن وضع أهداف مرحلية أو ثانوية للأداء الإنساني من أجل سرعة الإنجاز، يؤدي إلى زيادة هذه السرعة، كلما شعر الإنسان أنه قد اقترب من الهدف الذي يريد تحقيقه، فالسرعة هنا تؤدي إلى زيادة فعالية الأداء.(٤٧/٢٩٠ـ ٢٩١).

كما أن الأداء في شكل مراتب مرحلية يقلل من أثر العوائق التي يمكن أن تواجه الفرد أثناء محاولته تحقيق كل هدف مرحلي، مما يساعده في الوصول إلى الهدف بسرعة، حيث يعد ذلك بمنزلة إثابة له تؤدي إلى زيادة فعالية أدائه في المرحلة التالية، وهكذا حتى يصل إلى الهدف النهائي.

والمتأمل في التطبيق النبوي يجد ما يؤكد فاعلية هذا الأسلوب في مثل ما روي عن الرسول صلى الله عليه وسلم"إن لربكم في أيام دهركم نفحات، فتعرضوا لها، لعله أن يصيبكم نفحة منها، فلا تشقون بعدها أبدا" (ضعيف، الجامع الصغير/٢٧٧).

فالرسول صلى الله عليه وسلم يلفت نظر المسلمين إلى أن الله تعالى خالق الإنسان، وهو رحمن رحيم به، وأن الإنسان كثير الخطأ، لما ركب فيه من غرائز وشهوات، يعلمنا أن مداخل أبواب المغفرة كثيرة، وهي موزعة على أيام الدهر كله، ففيها أيام الجمع، وأيام رمضان، ويوم عرفة، وعاشوراء، وغيرها، لكن هذه الأيام أيضا في حد ذاتها، فيها ساعات معينة يكون فيها الإنسان مستجاب الدعوة،فعن جابرقال :سمعت النبي – صلى الله عليه وسلم –يقول : "إن في الليل لساعة لا يوافقها رجل مسلم يسأل الله تعالى خيرا من أمر الدنيا والآخرة إلا أعطاه إياه،وذلك في كل ليلة" (مسلم/ك الصلاة/٢٩٥).كما يروي أبوهريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم – تحدث عن يوم الجمعة فقال"فيه ساعة لا يوافقها عبد مسلم، وهو يصلي يسأل الله شيئا إلا أعطاه إياه،وأشار بيده يقللها" (مسلم/ك الصلاة/٣٢٨).

كما ورد عنه صلى الله عليه وسلم في الصوم قوله :"ثلاثٌ من كل شهر،ورمضان إلي رمضان ، فهذا صيام الدهر كله ، صيام يوم عرفة ،أحتسب علي الله أن يكفر السنة التي قبله والسنة التي بعده ، وصيام يوم عاشوراء أحتسب علي الله أن يكفر السنة التي بعده"(مسلم/ك الصيام/٤٥٨) ، كما ورد عنه . صلي الله عليه وسلم ـ قوله عن ليلة القدر "تحينوا ليلة القدر في العشر الأواخر" (مسلم/ك الصيام/٤٦٠).

ففي هذه الأحاديث تطبيق عملي لاستخدام أسلوب الترغيب لإحداث استجابات وسلوكيات مرغوب فيها في فترات زمنية مختلفة ومرحلية غير

محددة مما يدفع بزيادة نشاط المسلم في العبادات التي تنتج سلوكيات يرضي الله ورسوله عنها(١٨٢/٣٩).

٢) **الامتيازات والأنشطة** :

لاحظ " بريماك" أن السلوك الأكثر تكراراً في مواقف الاختيار الحر، يمكن استخدامه في إثابة السلوكيات الأقل تكرارا، ومثال ذلك، فإن استكمال العمل (سلوك أقل تكرارا) يمكن أن يتحسن إذا تبعه (اللعب) باعتباره سلوكا أكثر تكرارا، وعلى ذلك يمكن استخدام أسلوب الامتيازات والأنشطة في الفصل المدرسي لتعزيز السلوك الذي يرغب المعلم في إنمائه.

والمتأمل في التطبيق النبوي لهذا الأسلوب التربوي، يجد أن ملاعبة الصغار،ومراعاة أفهامهم، والنزول إليهم، جزء من منهج تربوي متكامل، كما أن هذا الأسلوب معتبر في السياق القرآني، فاللعب هو شغل الصبيان ومحبوبهم، هو الذي يساعدهم على اكتشاف البيئة بطريقة بسيطة ممتعة، فقد قال الله في حق أخوة يوسف عليه السلام عندما أرادوا قتل أخيهم، وإغراء أبيهم وأخيهم معا ليبعثه معهم: {أرسله معنا غدا يرتع ويلعب وإنا له لحافظون} [يوسف:١٢].

فاللعب وما يصحبه من ارتياح وابتهاج هو المسوغ الذي يجعل يوسف وأبيه يوافقان على الخروج مع إخوانه دون تخوف أو تحفظ.

وتحكي التربية النبوية مداعبة الأطفال والتبسط معهم وإظهار البشاشة عند ملاقاتهم ، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال :خرجتُ مع رسول الله صلي الله عليه وسلم في طائفة من النهار لايُكلمني ولاأكلمه حتي جاء سوق بني قينقاع ثم انصرف حتي أتي خباء فاطمة فقال:"أثَم لكع؟ أثَم لكع"؟ يعني حسن بن علي فظننا أنماتحبسه أمه لأن تغسله وتلبسه سخابا، فلم يلبث أن جاء يسعي حتي اعتنق كل واحد منهما صاحبه، فقال رسول الله صلي الله عليه وسلم "اللهم إني أحبه فأحبه واحبب من يحبه"(البخاري ك/فضائل الصحابة/١٠٢٦) .

كما كان الرسول يوجه الأطفال لبعض الأنشطة ويرغبهم في فعلها، مع خلط هذا بما يحبون من لعب وحركة، ومن مثل ذلك ما رواه عبد الله بن الحارث رضي الله عنه، قال: كان رسول الله – صلى الله عليه وسلم – يصف عبد الله وعبيد الله، وكثيرا من بني العباس رضي الله عنهم، ثم يقول: "من سبق إلي فله كذا وكذا، قال فيستبقون إليه، فيقعون على صدره وظهره، فيقبلهم ويلتزمهم" (أحمد/ج١/٢١٤).

وقد اقتدى بعض الصحابة في تطبيق هذا الأسلوب مع أبنائهم،فاستخدموا اللعب باعتباره نشاطا محبوبا يعزز بعض النشاطات الأخرى غير المحببة لديهم، لا سيما إذا كانوا يحاولون تعليم أبناءهم بعض الفرائض قبل سن التكليف، حتى يزول الملل، وترتبط العبادة لديهم بمكافأة محبوبة.

فعن الربيع بنت معوذ أنها قالت: أرسل النبي صلى الله عليه وسلم غداة عاشوراء إلى قرى الأنصار: "من كان أصبح مفطرا فليتم بقية يومه، ومن كان أصبح صائما فليتم صومه" قالت فكنا نصومه بعد، ونصوم صبياننا الصغار

منهم، ونجعل لهم اللعبة من العهن، فإذا بكى أحدهم على الطعام أعطيناها إياه عند الإفطار" (مسلم/ك الصيام/٤٤٦).

٣) **التغذية المرتدة** :

تتضمن التغذية المرتدة إمداد الفرد بمعلومات حول مستوى إنجازه، حيث يستطيع الفرد بذلك أن يتجاوز أخطاءه ويعدل سلوكه، وليس بالضرورة أن تقترن عملية التغذية المرتدة بأحداث أخرى أو تعزيزات من قبيل المدح أو الموافقة على الأداء، وتعد التغذية المرتدة فعالة في العديد من التطبيقات ، وخاصة إذا اقترنت بتعزيزات أخرى من قبيل المدح وإعطاء هدايا أو غيرها (٣٨/٣٦١،٣٦٠).

يقول الله تعالى: {ألم يأن للذين آمنوا أن تخشع قلوبهم لذكر الله وما نزل من الحق ولا يكونوا كالذين أوتوا الكتاب من قبل فطال عليهم الأمد فقست قلوبهم وكثير منهم فاسقون} [الحديد: ١٦].

فالتربية القرآنية في الآية توجه عتاباً موضوعه استبطاء لين قلوب المؤمنين لمواعظ الله وللقرآن وتحذيرهم أن يكونوا كسابقيهم من أهل الكتاب (اليهود والنصارى) لما طال بهم الزمان عن منابع الموعظة تحجرت قلوبهم، وخرج كثير منهم عن الدين، والتربية القرآنية تعطيهم تغذية مرتدة عن هذا السلوك وتؤكد أنه لا بأس من إصلاح القلوب، فالله الذي يحيي الأرض بعد موتها يصلح القلوب بعد فسادها، ففي القرآن ما يحيي القلوب، ولذا فقد اتبعت هذه الهمسة العتابية بحافزٍ للبذل والعطاء فقال تعالى {إن المصدقين والمصدقات وأقرضوا الله قرضاً حسناً يضاعف لهم ولهم أجر كريم} [الحديد: ١٨]، فالتغذية المرتدة عن سلوكيات المؤمنين فيها مكافأة بكل المعاني، إذ أن العتاب من دلائل الإبقاء على الود، كما أن وجوب قبول العتاب يقتضي التخلي عن دواعيه، وكذا ضرورة أخذ العبرة من سلوك السابقين كما يتعلم المؤمنون أن صدأ القلوب بسبب الانشغال بالأمور الدنيوية اللاهية لن ينجلي إلا بقراءة وفهم والعمل بمقتضى أوامر الله والابتعاد عن نواهيه الواردة في نصوص القرآن الكريم.

كما بينت السنة النبوية أهمية التغذية المرتدة في تعديل السلوك الخاطئ،وذلك فيما رواه أحمد والطبراني عن أبي أمامة، أن فتى من قريش أتى النبي صلى الله عليه وسلم فقال: يا رسول الله، إئذن لي في الزنا، فأقبل القوم عليه وزجروه، فقالوا.. مه.. مه، فقال صلى الله عليه وسلم : أدنه، فدنا منه قريبا، فقال صلى الله عليه وسلم أتحبه لأمك؟ قال: لا والله جعلني الله فداك،قال صلى الله عليه وسلم ولا الناس يحبونه لأمهاتهم، قال: أفتحبه لابنتك؟ قال: لا والله يا رسول الله، جعلني الله فداك، قال صلى الله عليه وسلم ولا الناس يحبونه لبناتهم، قال صلى الله عليه وسلم أفتحبه لأختك؟ قال: لا والله يا رسول الله جعلني الله فداك، قال: ولا الناس يحبونه لأخواتهم!! قال صلى الله عليه وسلم أتحبه لعمتك؟ قال: لا والله يا رسول الله جعلني الله فداك،قال:ولا الناس يحبونه لعماتهم! قال أتحبه لخالتك؟ قال: لا والله يا رسول الله جعلني الله فداك!! قال صلى الله عليه وسلم ولا الناس يحبونه لخالاتهم!! قال: فوضع يده

عليه، وقال صلى الله عليه وسلم : اللهم اغفر ذنبه،وطهر قلبه، وحصن فرجه قال: فلم يكن بعد ذلك الفتى يلتفت إلى شيء".

وهكذا فالناس يختلفون في قبولهم للتأديب، من حيث السرعة والقابلية،والحرص على التأديب والتحلي بالأخلاق الفاضلة والطباع الحسنة، ومن ثم حاجتهم إلى الإمداد بالمعلومات حول مستوى إنجازهم، وفي ذلك يقول ابن مسكويه: " أنه إذا أهملت الطباع، ولم ترض بالتأديب والتقويم،نشأ كل إنسان على رسوم طباعه، وبقي عمره كله على الحال التي كان عليها في الطفولة، وتبعه موافقة في الطبع، إما الغضب، وإما اللذة، وإما الشره، وإما غير ذلك من الطباع المذمومة".

فالإنسان في حاجة ماسة ومستمرة إلى تقويم ما نشأ عليه في الطفولة واعتاده، وأيضا وافقه في الطبع، فإذا لم يفعل هذا، فإنه يسقط في مقام الأشقياء وتنقطع صلته بالله (١٠/٣٤ ، ٣٥).

ويؤكد الأصفهاني نفس المعنى عن التغذية المرتدة باعتبارها واحدة من المعززات المهمة فيقول (٦/٢٧٧): "محبة الذكر الحسن أشرف مقاصد أبناء الدنيا، وهي في جبلة الناس من خصائصهم، ولا توجد في غيره من الحيوان، ولولا الكلف به ما ظهرت العدالة من أكثر الناس".

كما يؤكد الغزالي التغذية المرتدة باعتبارها أهم المعززات للسلوك الجيد، فيقول: "مهما ظهر من الصبي خلق جميل وفعل محمود، فإنه ينبغي أن يكرم عليه، ويجازى عليه بما يفرح، ويمدح بين أظهر الناس" (٨/٦٣).

ويذهب ابن جماعة إلى نفس المعنى حيث يقول: فإذا تفوق بعض الصبيان في الأخلاق والتحصيل والتدين، فلا مانع من إظهار إكرامه تشجيعا لغيره على الاتصاف بالصفات المحمودة (٣٧/٢٠١).

أما المرغبات الخاصة بالنوع الثاني من أساليب الترغيب وهو التعزيز المستخدم لاختزال استجابات غير مرغوبة ، فيشتمل علي مايلي:

- تعزيز السلوكيات المقابلة أو المضادة للسلوكيات غير المرغوبة.
- تعزيز المعدلات المنخفضة من الاستجابات.

٤) **تعزيز السلوكيات المضادة** :

يحسن تعزيز السلوكيات المقابلة أو المضادة للسلوكيات غير المرغوبة،عندما يكون الهدف من استخدام الترغيب هو الحد من هذه السلوكيات (غير المرغوبة)،ومثل هذا النوع من الترغيب يعرف باسم التدعيم التمايزي للسلوكيات الأخرى، وفي هذا الإجراء يتم باستمرار تدعيم كل الاستجابات ما عدا السلوك غير المرغوب، ولهذا الأسلوب فعالية في علاج بعض الحالات، وقد استخدم بنجاح في الحد من تكرارا سلوكيات غير مرغوبة كثيرة (٣٨/٢٦٣).

ومن صور التعزيز الذي يكون الغرض منه الحد من السلوكيات غير المرغوبة، وتعزيز ما يقابلها من سلوكيات مرغوبة قوله تعالى: {ليس البر أن تولوا

وجوهكم قبل المشرق والمغرب ولكن البر من آمن بالله واليوم الآخر والملائكة والكتاب والنبيين وآتى المال على حبه ذوي القربى واليتامى والمساكين وابن السبيل والسائلين وفي الرقاب وأقام الصلاة وآتى الزكاة والموفون بعهدهم إذا عاهدوا والصابرين في البأساء والضراء وحين البأس أولئك الذين صدقوا وأولئك هم المتقون} [البقرة: ١٧٧].

ففي هذه الآية تعزيز للقاعدة الإسلامية "الإيمان ما وقر في القلب وصدقه العمل" وهذا تعزيز للتصور الصحيح لعقيدة الإسلام الذي ينتج سلوكيات وفضائل أخلاقية صحيحة، في مقابل التصور الخالي من مضمون أو الذي لا ينتج سلوكاً فاضلاً، وهو مجرد التوجه ناحية المشرق أو المغرب في العبادة.

ويقول تعالى مربياً المسلمين، ومعززاً سلوكياتهم نحو البيع والتجارة الحلال في مقابل نبذ الربا ومن يتعاملون به: {الذين يأكلون الربا لا يقومون إلا كما يقوم الذي يتخبطه الشيطان من المس ذلك بأنهم قالوا إنما البيع مثل الربا وأحل الله البيع وحرم الربا فمن جاءه موعظة من ربه فانتهى فله ما سلف وأمره إلى الله ومن عاد فأولئك أصحاب النار هم فيها خالدون، يمحق الله الربا ويربي الصدقات والله لا يحب كل كفار أثيم} [البقرة: ٢٧٥ – ٢٧٦]، كما يقول تعالى:{وما أوتيتم من ربا ليربوا في أموال الناس فلا يربو عند الله وما أوتيتم من زكاة تريدون وجه الله فأولئك هم المضعفون} [الروم: ٣٩].

ومن تطبيق التربية النبوية لهذا الأسلوب ما أخرجه البخاري عن عبد الله بن عباس قال: "كان الفضل بن العباس رديف رسول الله صلى الله عليه وسلم فجاءته امرأة من خثعم تستفتيه، فجعل الفضل ينظر إليها وتنظر إليه، فجعل رسول الله – صلى الله عليه وسلم – يصرف وجه الفضل إلى الشق الآخر" وكأن الرسول – صلى الله عليه وسلم – يلفت نظره إلى أن هذا السلوك الصادر منه غير مرغوب فيه، بينما الأفضل ألا ينظر إلى المرأة الأجنبية، وبالتالي حول وجهه الناحية الأخرى حتى يكون في مأمن من النظرة الحرام.

كما أخرج البخاري ومسلم عن عمر بن أبي سلمة رضي الله عنهما قال:"كنت غلاماً في حجر الرسول صلى الله عليه وسلم ، فكانت يدي تطيش في الصحفة، فقال لي رسول الله صلى الله عليه وسلم : يا غلام، سم الله، وكل بيمينك، وكل مما يليك، فما زالت تلك طعمتي بعد".

٥) تعديل المعدلات المنخفضة من الاستجابة :

تستخدم هذه الطريقة في الحد من السلوكيات غير المرغوبة، أو في زيادة الفترة الزمنية التي تمضي دون حدوث السلوك غير المرغوب، وتعرف هذه الطريقة بالتعزيز التمايزي للمعدلات المنخفضة من الاستجابة، وفي هذا الأسلوب تتلقى الحالة الترغيب عندما تظهر اختزالاً في معدل السلوك الذي تهدف إلى خفضه (٢٦٣/٣٨ – ٢٦٧).

والمتأمل في التربية القرآنية يجد آيات كثيرة استخدمت من أجل الحد من السلوكيات غير المرغوبة، ومن مثل ذلك ما ورد بشأن الحد من سلوكيات

البخل وتعزيز سلوكيات الإنفاق، لأن الله يعلم أن النفس البشرية تنزع إلى الإمساك والبخل لقوله تعالى: {وإنه لحب الخير لشديد} [العاديات: ٨].

فسلوك البخل سلوك غير مرغوب فيه اجتماعياً، كما أنه سلوك يكاد يكون سائداً في واقع الناس، ولكن التربية القرآنية تريد أن تربي المسلمين على تعزيز سلوك الإنفاق والإيثار، باعتبار أن ذلك سلوك أو استجابة منخفضة عند الكثير من الناس في مقابل سيادة سلوك الشح والبخل الذي يلتصق بالنفس الإنسانية التي تحب اكتناز المال، وذلك مثل قوله تعالى: {ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة ومن يوق شح نفسه فأولئك هم المفلحون} [الحشر: ٩].

كما تعزز التربية القرآنية سلوك المنفقين في سبيل الله الذين يعطون ولاتعلم يمينهم ما تنفقه شمالهم (وقليل ما هم) في مقابل الذين ينفقون مقابل الشهرة، ثم يتبعون إنفاقهم بمن وأذى من المنفق، ويتم تعزيز هذا السلوك المنخفض في ٢٠ آية في سورة البقرة فقط، وهي آيات (٢٦١- ٢٨١) علها تساهم في اختزال سلوكيات الشح عند المؤمن على مستوى الواقع المعاش.

وفي التربية النبوية تطبيق لهذا الأسلوب بنفس المعنى أيضاً، فعن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: إن الله قال لي: "أنفق أنفق عليك" وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : يمين الله ملأى، لا يغيضُها سَحاءُ الليلَ والنهارَ، أرأيتم ما أنفق مذ خلق السماء والأرض، فإنه لم يغض ما في يمينه"، قال " وعرشه على الماء، وبيده الأخرى القبض يرفع ويخفض" (مسلم/ ك الزكاة/ ٣٨٨). كما يروي أبو هريرة عن رسول الله صلي الله عليه وسلم قوله " مامن يوم يصبح العباد فيه ،إلا ملكان ينزلان ،فيقول أحدهما : اللهم أعط منفقا خلفا، ويقول الآخر : اللهم أعط ممسكا تلفا"(مسلم/الزكاة/٣٩٢) ففي الحديث ترغيب في الانفاق وفي نفس الوقت ترهيب من البخل والإمساك ،وهذا مايدعونا لمناقشة أساليب الترهيب.

- **أساليب الترهيب في التطبيق التربوي الإسلامي** :

إذا كانت أساليب الثواب والمكافأة تمثل القاعدة الأساسية لأغلب برامج العلاج السلوكي في المؤسسات التعليمية والتربوية، فأساليب العقاب كذلك تستخدم – ولكن بدرجة أقل – في برامج العلاج، فالعديد من أساليب العقاب قد تكون مفيدة في كثير من الأحيان.

ويرى المربون المسلمون جواز استخدام أساليب الترهيب، باعتبارها من وسائل التأديب، شريطة مراعاة التدرج من الرفق إلى الشدة، ومناسبتها لما ارتكب من أخطاء، ومن هنا تتعدد أساليب الترهيب إبتداء من النصح والإرشاد، ومرورا بالتأنيب والتوبيخ، فالعزل والهجر، وأخيرا بالضرب الخفيف إذا لم تنفع معه الأساليب السابقة.

كأن الترهيب ليس نمطاً واحداً يمكن تطبيقه على المتعلمين المذنبين،فمن الأبناء والتلاميذ من تكفيه الكلمة أو الإشارة، ومنهم من لا يؤثر فيه إلا العقاب الأدبي، ومنهم من يحزنه الطرد من الحصة، أو طرده من المدرسة يوما، ومن من

يسر كل السرور لغيابه عن المدرسة، ومن من يحزن كثيراً للخصم من درجاته،ومنهم من لا يؤثر فيه إلا العقاب البدني... وهكذا.

وفيما يلي عرض لأهم أساليب الترهيب التي تم استخدامها بكفاءة في التطبيق التربوي الإسلامي ابتداء بأقلها رفقا وانتهاء بأشدها:

أ) النصح والإرشاد :

يفتح النصح والإرشاد المؤثران طريقهما إلى النفس مباشرة عن طريق الوجدان، وتثير كوامنه جزءا من الوقت، كما أن في النفس دوافع فطرية في حاجة دائمة إلى التوجيه والنصح والإرشاد المؤثر الذي يرد الإنسان إلى صوابه،ويعوده على مكارم الأخلاق (١٨٧/٤٢).

والتربية القرآنية مليئة بالنصائح والتوجيهات من مثل قوله تعالى:{واعبدوا الله ولا تشركوا به شيئا وبالوالدين إحسانا وبذي القربى واليتامى والمساكين والجار ذي القربى والجار الجنب والصاحب بالجنب وابن السبيل وما ملكت أيمانكم إن الله لا يحب من كان مختالا فخورا} [النساء/ ٣٦] وكذا قوله تعالى في ضرورة الالتزام بالإنصياع للنصائح المفيدة والفعالة: {ولو أنهم فعلوا ما يوعظون به لكان خيرا لهم وأشد تثبيتا، وإذا لآتيناهم من لدنا أجرا عظيما} [النساء/ ٦٦].

كما يقول تعالى في أهمية لفت الأنظار إلى الحق والعدل والتزام السلوك المحمود باستخدام النصح والإرشاد: {ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن} [النحل/ ١٢٥]، وقوله تعالى في كيفية تأديب الزوجة بهذا الأسلوب: {واللائي تخافون نشوزهن فعظوهن ...} [النساء/ ٣٤].

فالموعظة هي المرحلة الأولى من تأديب الرجل زوجته، حيث يعظها ويذكرها بالله ويخوفها به، وينبهها بالواجبات التي عليها، وما لزوجها عليها من حقوق ولفت نظرها لما قد يلحقها من الإثم والمخالفة والعصيان، ومما يفوت من حقوقها من النفقة والكسوة إن هو طلقها بسبب عصيانها (١٣/ ٢٥٥).

كما أن التربية النبوية تعطينا نماذج لبعض النصائح والإرشادات من أجل لفت نظر المخطئ في إطار من الحكمة والرحمة وتقدير الظروف النفسية للمخطئ، والغرض من ذلك التقويم لا الإذلال والقهر، فعن أبي حميد الساعدي قال: استعمل رسول الله صلى الله عليه وسلم رجلا (علي الصدقة) من الأسْد يقال له "ابن اللُتَبيَة" فلما قدم قال: هذا لكم، وهذا لي،أهدي لي ، قال :فقام رسول صلى الله عليه وسلم علي المنبر فحمد الله وأثني عليه ،وقال:"مابال عامل أبعثه فيقول:هذا لكم وهذا أهدي لي ! أفلا قعد في بيت أبيه أو في بيت أمه حتي ينظر أيُهدَي إليه أم لا ؟ والذي نفس محمد بيده! لاينال أحد منكم منها شيئا إلا جاء به يوم القيامة يحمله علي عنقه، بعيرٌ له رُغاء، أوبقرةٌ لها خُوَارٌ ، أوشاة تيَعرُ" ثم رفع يديه حتى رأيناعُفرتي إبطيه، ثم قال: "اللهم هل بلغت"مرتين (مسلم/ كالإمارة/ ٧٩٦).

ويؤكد القابسي أن الصبي "كلما أخطأ متنكباً الطريق السوي، راضه المعلم مبينا له السبيل التي ينبغي سلوكها، وأول سبل الرياضة: الإفهام والتنبيه، لأن الطفل مهما يكن من شيء فهو عاقل يمتاز عن الحيوان بالنطق والإدراك ومعرفة العلل والأسباب، ولو أن إدراكه لا يزال قاصراً لا يصل إلى حد الكمال (١٢٥/١١).

هذه السياسة التربوية القائمة على الرفق في المعاملة، والعناية ببيان أسباب السلوك وإفهامه للصبيان من شأنها أن تجعل الصبي يكبر على العمل الصالح من تلقاء نفسه دون الحاجة إلى عصا تسوقه، فتثمر التربية في نفسه.

ب) التأنيب اللفظي :

استخدم التأنيب اللفظي في التربية القرآنية لاستمالة قلوب المؤمنين،نظرا لاستبطائهم الخشية والخشوع لله، قال تعالى: {ألم يأن للذين آمنوا أن تخشع قلوبهم لذكر الله وما نزل من الحق} [الحديد/ ١٦].

كما طبقت التربية النبوية هذا الأسلوب للفت الأنظار إلى الأخطاء المرتكبة،حتى يعود المخطئون إلى صوابهم، بعدم الوقوع فيه مرة أخرى، ومن ذلك ما رواه الإمام مسلم عن المعرور بن سويد عندما قال: "مررنا بأبي ذر بالربذة،وعليه بُرد، وعلى غلامه مثله، فقلنا: يا أبا ذر، لو جمعت بينهما كانت حلة، فقال: إنه كان بيني وبين رجل من إخواني كلام، وكانت أمه أعجمية،فعيرته بأمه، فشكاني إلى النبي صلى الله عليه وسلم فلقيت النبي صلى الله عليه وسلم فقال: "يا أبا ذر، إنك امرؤ فيك جاهلية، هم إخوانكم جعلهم الله تحت أيديكم، فأطعموهم مما تأكلون، وألبسوهم مما تلبسون، ولا تكلفوهم ما يغلبهم، فإن كلفتموهم فأعينوهم" (مسلم/ ك/الأيمان/٧٠٨/).

ومن ذلك أيضاً ما رواه أبو هريرة أن رسول الله صلى الله عليه وسلم مر على صبرة طعام، فأدخل يده فيها، فنالت أصابعه بللا فقال: "ما هذا يا صحاب الطعام"؟ قال: أصابته السماء يا رسول الله! قال صلى الله عليه وسلم "أفلا جعلته فوق الطعام كي يراه الناس؟ من غش فليس مني" (مسلم/ك الإيمان/٥٦).

وفي مؤسسات التربية الإسلامية تم تطبيق هذا الأسلوب من قبل المربين المسلمين، فيقول القابسي: "التقريع بالكلام من العقوبات التي لا تؤثر أثرها إلا إذا وقعها المعلم على الصبي في مواجهة غيره من الصبيان، ذلك أن الغرض من التقريع إذلال الصبي، وإسقاط منزلته، واحتقار شأنه، ولا يذل الصبي إلا بالنسبة إلى غيره من الرفقاء، ولا تسقط منزلته إلا بالإضافة إلى غيره من الزملاء، واحتقار شأنه المقصود منه خفض منزلته عن مستوى أقرانه لا مستوى معلمه، وفي هذا التقريع عظة لجميع الصبيان الحاضرين في الكتاب المشاهدين له (١١/ ١٣٨) حتى يتعظ كل منهم فيخشى أن يقع به ما يقع بالشخص المعاقب.

ويذهب ابن جماعة نفس ما ذهب إليه القابسي حيث يقول: "... ومن كان مقصرا ولم يخش نفوره عنف على قصوره، خاصة إذا كان من النوع الذي لا يستجيب إلا بالتعزير، ولا ينشط إلا بذلك" (٣٧/ ١٩٩).

أما الغزالي فهو يقدر تألم النفس بالذنب والتأنيب، لأن الإنسان يكره ذم الناس له، وفي التحليل النفسي لفكرة شعور النفس بالذم، وما يترتب على ذلك من ألم، يقارن الغزالي بين ألم البدن وألم النفس، فالذم مؤلم للقلب، كما أن الضرب مؤلم للبدن، وأكثر الطباع تتألم بالذم، لما فيه من الشعور بالنقصان، ثم يقارن بين ألم الحرمان من لذة الحمد، وألم الصبر على الذم، فيقول: "كم من صابر عن لذة الحمد لا يصبر على ألم الذم؟ إذ الحمد يتطلب اللذة، وعدم اللذة لا يؤلم، وأما الذم فإنه مؤلم" (٢٦/ ٩٦).

وإذا كان الغزالي يرى أن الذم والتأنيب مؤلمان للنفس، فشمس الدين الأنباني يذهب في هذا الاتجاه كذلك ويحذر من الإسراف في اللوم فيقول "... فمن خالف ذلك (ابتعد عن السلوكيات المحمودة) في بعض الأحوال مرة واحدة، فينبغي أن يتغافل عنه ولا يهتك سترهٍ، فإن إظهار ذلك عليهٍ ربما يفيد جسارة حتى لا يبالي بالمكاشفة، وإن عاد ثانيا ينبغي أن يعاقبه سرا ويعظم الأمر فيه ويقول له: إياك أن تعود بعد ذلك لمثل هذا فتفتضح بين الناس، ولا يكثر عليه الملامة في كل وقت، فإنه يهون عليه سماع الملامة، وركوب القبائح، فإن عاد أدبه بما يليق من توبيخه) (١١/ ١٣٠).

إذن فتحفظ المربين المسلمين من التوسع في الإسراف في اللوم والتأنيب أثناء القيام بعمليتي التربية والتعليم، تكمن دوافعه في تجنب الآثار السلبية التي يحدثها هذا الأسلوب، وهذا ما كشفت عنه نتائج الدراسات النفسية الحديثة (٣٣/ ١٨٤، ١٨٥) حيث أكدت أن تكرار اللوم يمر بثلاث مراحل :أولها: مرحلة التألم من الشعور بالذنب، وبالتكرار تأتي مرحلة التضايق من التوبيخ والكراهية لمصدر التوبيخ، وبزيادة التكرار تأتي عادة مرحلة ثالثة وهي عدم إعارة التوبيخ ومصدره أي اهتمام.

فالتوبيخ العادي الخفيف، ولهجة الصوت قد يحدثان في الطفل حسن التربية، نفس التأثير الذي يحدثه العقاب الجسدي الشديد في الطفل الذي عُودَ عليه، وكلما ازداد تكرار العقاب كلما قل تأثيره على الطفل، بل إنه يؤدي إلى العصيان وعدم الاستقرار أكثر فأكثر (٥٣/ ٦٠، ٦١).

من خلال ما سبق يتضح أن المطالبة بعدم الإسراف في التوبيخ مبنية على أن الطبائع البشرية لا تقبل أن تنزل درجتها في المجتمع وهي راضية، وعندئذ يجري الإنسان المعاقب وراء ما يحقق شوقه إلى الارتقاء، ولن يحدث له هذا إلا بالامتناع عما يسيء وعما يضر، والإقبال على أداء ما هو مطلوب منه حتى إذا خالف هواه،فيتم تهذيب الإنسان بأيسر الوسائل، وهذه هي أفضل الرياضات إلى الإصلاح (١١/ ١٣٢).

ج) استرداد ثمن الاستجابة (سحب الامتيازات) :

يشير مفهوم استرداد الاستجابة إلى فقد التعزيز الإيجابي، أو جزء منه، وفي معظم تطبيقات هذا الأسلوب يتم استرداد جزء تم منحهٍ على شكل معززات، ومن هذا المنطلق يشعر الإنسان بأنه سيخسر شيئا ما نتيجة سلوكه

الخاطئ،ولذلك ينبغي أن يقوم المعلم بشرح هذا الأسلوب قبل تطبيقه مقترناً بالتوجيهات المناسبة ليعرف الطالب متى سيطبق عليه العقاب وقيمة التكلفة التي سيخسرها (٣٨/ ٣٦٧).

وتشير التربية القرآنية إلى الترهيب عن طريق سحب الامتيازات الإلهية، من مغفرة ورضوان وتزكية الأعمال وقبول الدعوات للمشركين، ومن مثل ذلك قوله تعالى: {وما كان استغفار إبراهيم لأبيه إلا عن موعدة وعدها إياه فلما تبين له أنه عدو لله تبرأ منه إن إبراهيم لأواه حليم} [التوبة: ١١٤].

كما أنه من المعروف أن أبا طالب عندما حضره الموت، كان الرسول صلى الله عليه وسلم يقف بجواره، وعندما تذكر الرسول صلى الله عليه وسلم ما كان من مواقف عمه الشجاعة معه، وحمايته له، ودفاعه عنه، وعدم تسليمه صلى الله عليه وسلم للمشركين، ومحاصرته واحتماله الجوع معه في الشعب، مما جعل الرسول – صلى الله عليه وسلم يرى أن عمه يستحق الدعاء والابتهال إلى الله تعالى بأن يغفر له، وقبل أن يرفع الرسول صلى الله عليه وسلم أكف الضراعة إلى الله، نزل الوحي بآيات ربه (٢١٤/٢٨) بقوله تعالى: {ما كان للنبي والذين آمنوا أن يستغفروا للمشركين ولو كانوا أولي قربى من بعد ما تبين لهم أنهم أصحاب الجحيم} [التوبة: ١١٣].

كما أنه يتم سحب الامتيازات الإلهية ممن يكفر بنعمة الله أو بدينه بعد إسلامه ، ليس في الدنيا فقط، بل وفي والآخرة أيضا، من مثل قوله تعالى في بيان عاقبة الإسراف في الكفر والعصيان: {وضرب الله مثلا قرية كانت آمنة مطمئنة يأتيها رزقها رغدا من كل مكان فكفرت بأنعم الله فأذاقها الله لباس الجوع والخوف بما كانوا يصنعون} [النحل: ١١٢]، وقوله تعالى في نفس القضية: {...ولا يزالون يقاتلونكم حتى يردوكم عن دينكم إن استطاعوا ومن يرتدد منكم عن دينه فيمت وهو كافر فأولئك حبطت أعمالهم في الدنيا والآخرة وأولئك أصحاب النار هم فيها خالدون} [البقرة: ٢٧٧].

كما توضح التربية القرآنية أنه ليس الكفار ولا المرتدون وحدهم هم الذين يوقع عليهم العقاب بسحب الامتيازات منهم، لكن المؤمنين أنفسهم يجب أن يعوا جيدا ويعرفوا أن نورهم وإلهامهم وإيمانهم ليس سوى هبة من الله وفضل، يمكن أن يسحب منهم إذا غيروا موقفهم، ومن ذلك قوله تعالي: {ها أنتم هؤلاء تدعون لتنفقوا في سبيل الله فمنكم من يبخل ومن يبخل فإنما يبخل عن نفسه والله الغني وأنتم الفقراء وإن تتولوا يستبدل قوما غيركم ثم لا يكونوا أمثالكم} [محمد: ٣٨].

ويؤكد الرسول صلى الله عليه وسلم ضرورة سحب الامتيازات من المجتمع الذي يترك العصاة المخطئين دون ردع ومحاسبة وعقاب، ويتخلى عن مسئوليته في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، في قوله صلى الله عليه وسلم : "ما من رجل يكون في قوم يعمل فيهم المعاصي يقدرون أن يغيروا عليه فلا يغيروا إلا أصابهم الله بعقاب قبل أن يموتوا" التاج/ ج٥/)، وهذا ما فعله الله في بني إسرائيل بعد أن

كان الله يفضلهم على العالمين، فاستحقوا العقاب لأنهم {كانوا لا يتناهون عن منكر فعلوه لبئس ما كانوا يفعلون} [المائدة: ٧٩].

٦) **التصحيح الزائد والإجراء الإيجابي** :

يعد هذا الأسلوب عقاباً بسبب الانخراط في سلوكيات غير مرغوب فيها،كما يتكون من أداء سلوكيات أخرى من نفس الموقف، ويمكن التمييز بين مكونين أساسيين في التصحيح الزائد:

- مايمكن تعريفه بالعودة إلى وضع سابق (الرجوع أو الارتداد)، ويتضمن تصحيح الآثار البيئية للسلوك غير المرغوب مثل: (ترتيب أو تنظيف ما نتج عن سوء استعمال شيء ما).
- ما يمكن تسميته بالإجراء الإيجابي، ويتضمن تكرار إجراء السلوك المرغوب مثل: (ترتيب أو تنظيف الحجرة عدة مرات)، وعلى المعلم أن يشرح الإجراءات الإضافية التي يرغب في تعليمها، أو السلوك المرغوب تعلمه، فالطفل الذي يبعثر الطعام أثناء تناول الغذاء ليس عليه فقط جمع ما بعثره بعد الانتهاء من الطعام، ولكن عليه كذلك أن يجمع الأطباق غير النظيفة في سلة واحدة وهكذا.

فهذا الأسلوب يعد من أكثر أساليب العقاب للسلوكيات التي تقاوم عند تعلمها، أو ما تعرف بالسلوكيات العنيدة في تعلمها، كالحد من النشاط الزائد مثلا (٣٨/ ٣٧٨، ٣٧٩).

والمتأمل في التربية القرآنية يجد إشارات لهذا المعنى في مثل إغراء المسلمين لقتال الكفار عقاباً على كفرهم وعصيانهم، باعتبار ذلك إجراء إيجابيا يتضمن إجراء سلوكيا مرغوبا فيه، وذلك مثل قوله تعالى: {إذ يوحي ربك إلى الملائكة أني معكم فثبتوا الذين آمنوا سألقي في قلوب الذين كفروا الرعب فاضربوا فوق الأعناق واضربوا منهم كل بنان ذلك بأنهم شاقوا الله ورسوله ومن يشاقق الله ورسوله فإن الله شديد العقاب} [الأنفال: ١٣] فهنا تأييد من الله تعالي للمؤمنين بقوته سبحانه وبمساعدة الملائكة وهي قوة إضافية تردع الخارجين على منهج الله.

كما أن في التربية النبوية تطبيقاً للتصحيح الزائد باعتباره أسلوباً عقابياً بسبب الانخراط في سلوكيات غير مرغوب فيها من أجل تخويف السامع عندما يفرط الإنسان في حياته تحت أي ظرف من الظروف، وجعلت الإنسان يأثم إذا قنط من رحمة الله وانتحر، بل ويستحق غضب الله وعقابه يوم القيامة مما يجعله يفكر ملايين المرات ليرتدع عن ارتكاب مثل هذا الخطأ، وذلك تمشيا مع القاعدة التربوية النبوية فيما رواه أبو هريرة عن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – في هذا الشأن، حيث قال – صلى الله عليه وسلم – "من قتل نفسه بحديدة فحديدته في يده يتوجأ بها في بطنه في نار جهنم خالداً مخلداً فيها أبداً، ومن شرب سماً فقتل نفسه فهو يتحساه في نار جهنم خالداً مخلداً فيها أبداً، ومن تردى من جبل فقتل نفسه، فهو يتردى في نار جهنم خالدا مخلدا فيها

أبداً" (مسلم/ ك الإيمان/ ٥٩) ، وكذا مارواه أبو سعيد الخدري عن النبي صلي الله عليه وسلم قال:"إن أدني أهل النار عذاباً ، ينتعل بنعلين من نار يغلي دماغه من حرارة نعليه"(مسلم/ك الإيمان /١٠٦) وبهذا الأسلوب التخويفي الترهيبي يهجر الإنسان المسلم السلوكيات المرذولة حتى لا يقع تحت طائلة عقاب الله يوم القيامة.ويتجه بتوفيق الله إلي ممارسة الأعمال الصالحة التي تجعله يفوز برضا الله في الآخرة.

٧) **العزل/ الهجر (الوقت المستقطع من الثواب)** :

يقصد بهذا الأسلوب إلغاء كافة التعزيزات الإيجابية لفترة محددة من الوقت، وفي هذا الوقت المستقطع لا يتلقى المخطئ المعززات الإيجابية التي كان يتلقاها من قبل، وهذا الأسلوب يجب استخدامه باقتصاد وعناية، كما يجب استخدامه عندما يسبب المخطئ أذى حقيقياً أو محتملاً للآخرين، أو لنفسه،فهنا يجب إيقاف السلوك الخاطئ في أسرع وقت ممكن.

وقت وجهت التربية القرآنية الرجال إلى استخدام أسلوب الهجر كإجراء عقابي للمرأة الناشز الخارجة عن طاعة زوجها، بعد أن يعظها ويعلمها ما لها من حقوق وما عليها من واجبات، فإن لم تثب إلى رشدها، فالهجر في الفراش، فقد قال تعالى: {واللائي تخافون نشوزهن فعظوهن واهجروهن في المضاجع...} [النساء: ٣٤)، يقول علي بن أبي طلحة عن ابن عباس: "الهجر ألا يجامعها ولا يضاجعها على فراشها ويوليها ظهره، وزاد آخرون ألا يكلمها مع ذلك، ولا يحدثها من غير أن يرد نكاحها، وذلك عليها شديد" (٤/ ٤٩٢)، ولا يلهو ولا يمزح، وله أن يبيت في غرفة أخرى، ويستمر في ذلك من ثلاث ليال إلى شهر، فهذا أجدر بمعاقبتها (٢٠/ ١٩٧).

كما استخدمت التربية القرآنية والنبوية معاً هذا الأسلوب في معاقبة الذين تخلفوا عن رسول الله صلى الله عليه وسلم في غزوة تبوك، فقال تعالى: {وعلى الثلاثة الذين خلفوا حتى إذا ضاقت عليهم الأرض بما رحبت وضاقت عليهم أنفسهم وظنوا ألا ملجأ من الله إلا إليه ثم تاب عليهم ليتوبوا إن الله هو التواب الرحيم} [التوبة: ١١٨)، وكان كعب بن مالك من هؤلاء الثلاثة المتخلفين عن رسول الله في هذه الغزوة من غير عذر، فأراد الرسول أن يعاقبه لتخلفه، فأمر بمقاطعته خمسين يوما لم يحدثه الرسول – صلى الله عليه وسلم – ولا أحد من الصحابة، حتى ضاقت عليه الأرض بما رحبت من جراء ارتكابه هذا السلوك الخاطئ، وتألمه الشديد من مقاطعة الرسول والصحابة له، إلى أن تاب الله عليه فهنأه الرسول على ذلك" (البخاري: ك المغازي/ ٨٨٩).

ويذهب القابسي إلى الأخذ بهذا الأسلوب مع الأطفال المخطئين، حيث إنه إذا أخطأ الصبي أخبره المعلم بهذا الخطأ، ثم يقبحه عنده، ويتواعده بشدة العقوبة إن عاوده، فإذا لم ينتج التنبيه فائدة، فعلى المعلم أن يلجأ إلى العزل ... من غير شتم، والعزل من العقوبات التي ترمي إلى استغلال الخوف الأدبي ليحفظ المرء كرامته بين أفراد المجتمع.

فالعزل من العقوبات التي تؤدي إلى هبوط مركز الطفل، وهي تثير في نفسه الخوف من هذا الضياع وتهيب به أن يتجنب ما يدعو إلى تحقيق إخافته وإيلامه،وهذه الوسيلة تجمع بين الخوف والرجاء، وتنير أمام الصبي طريق الكرامة والاعتزاز بالسلطان (١١/ ١٣١).

٨) **العبوس** :

عبس من باب ضرب (عبوساً) قطب وجهه، فهو عابس، وبه سمي (عباس) أيضاً للمبالغة، وعبس اليوم، اشتد فهو عبوس (١٢/ ٢٠٢).

والعبوس حالة نفسية تعتري الإنسان تجاه آخر، نتيجة غضبه من سلوكيات هذا الإنسان التي يعتقد أنها خاطئة، وهي ضد البشر والسرور والانشراح الذي يعتري الإنسان عندما يواجه إنساناً يحبه ويحترمه ويعتقد أن سلوكياته موجبة.

وقد استخدم العبوس في القرآن بلفظه ثلاث مرات، بل وسميت سورة في القرآن بلفظ فعله وهي سورة "عبس" فقال تعالى {عبس وتولى أن جاءه الأعمى} [عبس:١ – ٢]، وكذا في سورة المدثر في قوله تعالى: {ثم نظر ثم عبس وبسر ثم أدبر واستكبر} [المدثر: ١٢]، وكذا في سورة الإنسان في قوله تعالى: {إنا نخاف من ربنا يوما عبوسا قمطريرا} .(الإنسان/١٠).

وفي سورة عبس عتاب للرسول صلى الله عليه وسلم من الله تعالى على الحالة النفسية التي انتابت الرسول صلى الله عليه وسلم عندما أشاح بوجهه عن عبد الله بن أم مكتوم، حينما جاءه صلى الله عليه وسلم ليزكي نفسه، وهو من بسطاء القوم، بينما كان الرسول صلى الله عليه وسلم مشغولا في الحديث مع كبار قومه، ويحاورهم بشأن إسلامهم، وكان الرسول يعتقد أن في ذلك مكسبا للدعوة الإسلامية، عندما يستميل قلوب الكبراء من القوم، ولكن الله تعالى علم رسوله بأن يبش ويسر لمن جاء بنفسه ليزكي نفسه بالإسلام بدلا من العبوس وتقطيب الوجه الذي يستحقه المعرضون المشركون، حتى ولو كانوا من أكابر القوم، لأن هؤلاء لا يستحقون سوى الإعراض (عبس: ١ – ١٠).

كما استخدم العبوس في القرآن بمعناه ليدل على معاني الشدة والغلظة،باعتبار ذلك أسلوبا عقابيا يستحقه الكفار، وذلك من مثل قوله تعالى:{محمد رسول الله والذين معه أشداء على الكفار رحماء بينهم} بالفتح:٢٩] ويقول تعالى أيضا: {يا أيها النبي جاهد الكفار والمنافقين واغلظ عليهم ومأواهم جهنم وبئس المصير} بالتحريم: ٩]، وكذا في قوله تعالى: {يا أيها الذين آمنوا قاتلوا الكفار والمنافقين وليجدوا فيكم غلظة واعلموا أن الله مع المتقين} [التوبة: ١٢٣].

وفي نفس المعنى ترفض التربية النبوية أن ينظر الإنسان إلى أحد أبويه نظرة فيها تقطيب للوجه، وذلك لما رواه الطبراني عن عائشة رضي الله عنها قالت:قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم – "ما بر أباه من سدد إليه الطرف بالغضب" ولعل هذه النظرة العابسة للوالدين هي جزء من (الأف) التي نهى الله عنها في

قوله تعالى: {... فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما...} [الإسراء:٢٣]،فالعبوس جزء من العقاب لا يستحقه الوالدان بأي حال من الأحوال من أولادهما، وإن كان المشروع هو العكس تماما.

لذا فقد استخدم المربون المسلمون هذا الأسلوب ضد المتعلمين حالة خروجهم على قواعد الانضباط والآداب الخلقية، فالقابسي يرى أن المعلم مأخوذ بأدب الصبيان، وهو الناظر في زجرهم بمايصلح لهم، وهو القائم بإكرامهم على فعل منافعهم، فهو يسوسهم في كل ما ينفعهم، ولا يخرجهم ذلك من حسن رفقه بهم، ولا من رحمته إياهم، فإنما هو لهم عوض عن آبائهم، فكونه عبوسا أبدا من الفظاظة الممقوتة، ويستأنس الصبيان بها فيجرؤون عليها، ولكنه إذا استعملها عند استئالهم الأدب، صارت دلالة على وقوع الأدب بهم، فلم يأنسوا إليها، فيكون إذا استعملت أدبا لهم في بعض الأحايين دون الضرب (٣/ ٢٦٩).

ويرى الأهواني (١١/ ١٣٧، ١٣٨) أن العبوس نوع من العقاب، ومظهر من مظاهر الغضب، وعنوان الأمر والشدة، وهذا المظهر يسبق عادة العزم على الضرب والاعتداء، ولذا فالصبيان يتأثرون بهذا المظهر، فيتجنبون ما يغضب المعلم خشية ما يعقب العبوس من الضرب، لهذا يخضع الصبيان وينكمشون عند عبوس المعلم.

٩) **العقاب البدني (الضرب)** :

إذا لم تفلح العقوبات الأدبية المؤثرة السابقة في ردع المخطئ عن ارتكابه الاستجابات الخاطئة، وكرر واستمر على حاله في استمرار ارتكاب الأخطاء،أمكن للمربي أن يلجأ إلى نوع أقوى من هذه العقوبات، لأن استخدام البديل الرادع أصبح ضروريا ولازما، ومن هنا كان لابد من العقوبة الزاجرة التي تترك ألما مباشرا في نفس المخطئ ليرتدع عن ارتكاب أخطائه وهذه العقوبة عادة تكون بدنية.

ومن المعروف أن التربية الإسلامية جاءت لتعلم وتربي من يسير على نهجها:أن الخارجين على مبادئها وأصولها يمكن معاقبتهم بألوان كثيرة من العقوبات البدنية التي تتناسب وشتى الجرائم، فجعلت جزاء القتل القتل، وجزاء السرقة قطع اليد، وحد شارب الخمر الجلد، فمبدأ العقوبة البدنية مقرر بنص القرآن الكريم، ولهذا لا يتنازع الفقهاء في بحث هذا الأصل.

وعقوبة الأبناء والمتعلمين الغرض منها الإصلاح والرياضة والسياسة وليس إقامة الحد بطبيعة الحال، لذا كانت عقوبتهم ـ بعد استنفاذ الأساليب السابقة مقصورة على الضرب غيرالمبرح.

وقد جاء الأمر صريحاً بضربهم على ترك الصلاة فيما رواه الحاكم وأبو داود عن ابن عمرو بن العاص رضي الله عنه، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال:"مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين واضربوهم عليها وهم أبناء عشر، وفرقوا بينهم في المضاجع".

كما أن الأزواج مأمورون بتأديب زوجاتهم عند الخوف من النشوز والعصيان لأوامر الزوج، وعندما تخرج عن الطبيعة التي خلقها الله تعالى عليها من الرفق والرحمة بالأولاد والزوج، وذلك بعد الوعظ والهجر، حيث قال تعالى: {واللائي تخافون نشوزهن فعظوهن واهجروهن في المضاجع واضربوهن...} [النساء:٣٤]،ولذا فقد أذن النبي – صلى الله عليه وسلم – في أدب النساء، كما روى أن ابن عمر رضي الله عنه ضرب امرأته تأديبا، كما أن الوالد مأمور بتأديب ولده، والمعلم يؤدب صبيه، وهم الثلاثة مأمورون بالتأديب، لأن مصلحة الزوجة والولد والصبي في أعناقهم، وهم القوامون عليهم" (١١/ ١٣٢، ١٣٣).

وبين علم النفس الحديث أن أثر الضرب بالعصا يؤلم الصبي، ومن ثم يؤدي إلى امتناعه عن استجاباته الخاطئة، حتى لا يقع عليه الضرب مرة ثانية، لأن الإنسان مفطور على ذلك، إذ يستعيد الصبي سبب أوجاعه، ويستحضر في ذاكرته الموقف الذي ضرب فيه، فيعمل على إبعاد كل ذلك، وبهذا يستقيم، ومن ثم تؤتي التربية أثرها، ويتم التدريب والتعلم المنشودين في عالم تربية الأولاد (١١/ ١٢٦).

ويشير القابسي إلى صفة الضرب وأسبابه، بأنه الضرب غير المؤلم، الذي لا يتعدى فيه الألم إلى "التأثير المشنع أو الوهن المضر... (فهذا) هو أدبه إذا فرط،فتثاقل عن الإقبال على المعلم، فتباطأ في حفظه، أو أكثر الخطأ في حزبه،أو في كتابة لوحه من نقص حروفه، وسوء تهجيه، وقبح شكله، وغلطه في نقطه، فنبه مرة بعد مرة، فأكثر التغافل، ولم يفد فيه العزل والتقريع بالكلام؟ (٣/ ٢٧٠، ٢٧١).

كما يضيف ابن سحنون أسباباً أخرى لتوقيع العقوبة البدنية فيقول: "لا بأس أن يضربهم المعلم على منافعهم ... ويؤدبهم على اللعب والبطالة؟ (٩/٣١٠).

لكن ابن سينا يرى أنه "إذا اقتضت الضرورة الالتجاء إلى الضرب ينبغي ألا يتردد المربي على أن تكون الضربات الأولى موجعة حتى لا ينظر الصبي إلى العقاب نظرة استخفاف، ولكن على المربي ألا يلجأ إلى الضرب إلا بعد التهديد والوعيد وتوسط الشفعاء لأحداث الأثر المطلوب في نفس الطفل.

أما العبدري فيرى ألا يلجأ المربي إلى استعمال العصا إلا في حالة اليأس من نجاح طريقة الإصلاح واللين والشفقة، كما يرى أنه من الخير ألا يقلل المربي من اتباع الشدة والعنف دائما ما أمكن (٤٠/ ١٤٤، ٢١٥).

لكن هل الضرب يجري هكذا بدون ضوابط، أو حسبما تهوى أنفس الوالدين والمعلمين، أم أن له قواعد وأسسا ينبغي مراعاتها؟ وما هي هذه القواعد والأسس؟

عند استخدام الضرب باعتباره وسيلة العقاب الأخيرة، ينصح باتباع القواعد التالية:

- القاعدةِ الأولى: ألا يُضرب الأبناء والمتعلمون قبل سن العاشرة مطلقاً، وذلك انطلاقا من أمر الرسول – صلى الله عليه وسلم – وتحديده هذه السن كما ورد في الحديث .

- القاعدة الثانية: ألا يتجاوز الضرب عشر ضربات إلا نادراً، وهذا يتمشى مع ما رواه أبو هريرة عن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – الذي قال: "لا يجلد فوق عشر جلدات إلا في حد من حدود الله" كما يتمشى مع ما يراه المربون المسلمون، يقول القابسي: "وإذا استأهل الضرب، فاعلم أن الضرب من واحدة إلا ثلاث، فليستعمل اجتهاده لئلا يزيد في رتبة فوق استئهالها" ويبدو أن هذا مقصور على الأبناء الذين بلغوا عشر سنوات، أما الذين قاربوا الاحتلام (فوق العشر سنوات) وأخلاقهم تزداد سوءا فيستدرك القابسي في كلامه بقوله:"إذا كان من صبيان المعلم من يناهز الاحتلام ويكون سيء الرعية غليظ الخلق لا يريعه وقوع عشر ضربات عليه، ويرى للزيادة عليه مكانا، وفيه محتمل مأمون، فلا بأس من الزيادة على العشر ضربات(٣/ ٢٧٠، ٢٧١)، ولكنه يشترط في ذلك إذن ولي أمره بعد إخباره بالأخطاء التي ارتكبها، فيقول: "أما الصبي الذي اكتسب جرما من أذى ولعب وهروب من الكتاب وإدمان البطالة فينبغي للمعلم أن يستشير أباه، أو وصيه إن كان يتيما، ويعلمه إذا كان يستأهل من الأدب فوق الثلاث، فتكون الزيادة على ما يوجبه التقصير في التعليم عن إذن من القائم بأمر هذا الصبي، ثم يزاد على الثلاث ما بينه وبين العشر إذا كان الصبي يطيق ذلك" (٣/ ٢٧٠).
- القاعدة الثالثة: حدد المربون المسلمون مواصفات لأداة الضرب (السوط أو العصا)، يقول أبو الأعلى المودودي: "أول إشارة عن كيفية ضرب السوط،تتضمنها كلمة (فاجلدوا) من آية النور، فإن الجلد مأخوذ من الجلد، وهو ظاهر البشرة من جسد الإنسان، ومن ثم اتفق أصحاب المعاجم وعلماء التفسير على أن الضرب بالسوط ينبغي أن يصيب الجلد فقط، ولايعدوه إلى اللحم، فكل ضرب يقطع اللحم أن ينزع الجلد ويجرح اللحم مخالف لحكم القرآن، ويجب ألا يكون السوط أو العصا المستخدمة للضرب شديدة جدا، ولا رقيقة جدا، بل يجب أن يكون بين اللين والشدة والغلظة والرقة (٢٤/ ٣٨٠). وإذا كان المربون المسلمون حددوا مواصفات الأداة، فقد حددوا أيضا طريقة الضرب، وأوجبوا أن يكون الضرب بين الضربين، استنباطا من فعل عمر رضي الله عنه عندما كان يقول لضارب: "لا ترفع إبطك" أي لاتضرب بكل قوة يدك، والفقهاء متفقون على أن الضرب لا ينبغي أن يكون مبرحا أي موجعا (٢٤/ ٣٨١). أما عن مكان الضرب فلا ينبغي أن يكون الضرب في موضع واحد من الجسم، بل ينبغي أن يفرق على الجسد كله، حيث يأخذ كل عضو من أعضائه حقه إلا الوجه والفرج، والرأس أيضا عند الحنفية، فإنه لا يجوز ضربها (٢٤/ ٢٨١) فعن علي رضي الله عنه أنه أتى برجل سكران، أو في حد فقال: "اضرب وأعط كل ذي حق حقه واتق الوجه والمذاكير" وعنه صلى الله عليه وسلم قال:"إذا ضرب أحدكم فليتق الوجه" (رواه أبو داود). ويعلل القابسي تجنب رأس الصبي ووجهه أثناء العقوبة بقوله: "وضرر الضرب فيهما بين، قد يوهن الدماغ أو تطرف العين أو يؤثر تأثيرا قبيحا، فليُجتَنبا، فالضرب في الرجلين آمن وأحمل للألم في سلامة (٣/ ٢٧١). إذن تأديب الطفل بدنيا يجب أن يكون في مواطن آمنة في جسمه، كالضرب على الرجلين أو الساقين أو المؤخرة، ونحو ذلك مما لا يخشى معه الإصابة في الأماكن الحساسة من الجسم شريطة أن يكون المعاقِب بعيدا عن حالة الغضب.

- القاعدة الرابعة: ألا يشرع المربي في الضرب في أثناء الغضب: استدل القابسي بنهي الرسول صلى الله عليه وسلم عن الغضب عندما جاءه رجل فقال يا رسول الله: "أوصني، فقال صلى الله عليه وسلم لا تغضب" وأعادها ثلاثا (البخاري) كما نهى الرسول صلى الله عليه وسلم عن قضاء القاضي وهو غضبان، فقال صلى الله عليه وسلم : "لا يقضين حاكم بين اثنين وهو غضبان" (البخاري/ك الأحكام /١٤٤٦)وكذا عندما أمر عمر بن عبد العزيز بضرب إنسان، فلما أقيم للضرب، قال: اتركوه، فقيل له في ذلك،فقال: "وجدت في نفسي عليه غضبا فكرهت أن أضربه وأنا غضبان". ويعلل القابسي سبب منع الضرب أثناء الغضب، لأن ذلك سيدفعه إلى الظلم، فيقول: "ينبغي لمعلم الأطفال أن يراعي منهم حتى يخلص أدبهم لمنافعهم، وليس لمعلمهم في ذلك شفاء من غضبه، ولا شيء يريح قلبه من غيظه، فإن ذلك إن أصابه، فإنما ضرب أولاد المسلمين لراحة النفس وهذا ليس من العدل (٣/ ٢٧٠).
- القاعدة الخامسة: أن يتولى المربي الضرب بنفسه إلا لعذر قهري: يعلم القابسي ما يمكن أن يكون بين بعض الرفاق والزملاء من ضيق أو ضجر،من منافسات أو خصومات، وبالتالي احتمال أن ينتقم الطالب حين ينوب عن معلمه في توقيع العقوبة على زميله، فيخرج بها عن هدفها وحدودها ومواصفاتها، ولذا فمن الضروري أن يتولى المربي بنفسه توقيع العقوبة لأن "الصبيان تجري بينهم الحمية والمنازعة، فقد يتجاوز الصبي المطيق فيما يؤلم المضروب، فإن أمن المعلم التقي من ذلك، وعلم أن المتولي للضرب لا يتجاوز فيه، وسعه ذلك إن كان له عذر في تخلفه عن ولاية ذلك بنفسه (٣/ ٢٧١).
- القاعدة السادسة: أن يرفع المربي يده عن الضرب إذا ذكر الطفل اسم الله تعالى: يقول الرسول صلى الله عليه وسلم فيما رواه الترمذي عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه: "إذا ضرب أحدكم خادمه فذكر الله فارفعوا أيديكم".. يلفت الرسول صلى الله عليه وسلم نظر المربين إلى أن الطفل عندما يضرب ثم يتألم من الضرب، فعندما يستجير بالله تعالى، فمن الضروري أن ينتهي المعلم عن ضربه ويتركه، فهذا معناه أن الطفل قد وصل إلى قناعة فكرية بخطئه، وسيحاول أن يصلحه، كما أنه قد وصل إلى مرحلة الألم الموجع الذي يردعه عن خطئه، كما أنه ربما قد وصل إلى مرحلة الانهيار النفسي أو الخوف الشديد، وفوق ذلك كله، ففي ذكر الله تعظيم له في نفس الطفل،وعلاج نفسي للضارب، لأن ذكر الله حينئذ يهدي من ثورته الغضبية العارمة، التي جعلت الطفل يستغيث بالله تعالى (٢٤/ ٣٨١، ٣٨٢)، وربما يثوب إلى رشده فيتذكر الشروط التي يجب اتباعها أثناء توقيع العقاب البدني.

- **الشروط الفعالة ليصبح العقاب مجدياً ومؤثراً وعادلاً** :

- مراعاة تناسب العقوبات مع مستوى الذنب أو الخطأ، وأن يستهدف أساساً تقويم سلوك المخطئ أو المنحرف، أو المهمل، وتذكيره وتنبيهه إلى عدم العودة،لا إشعاره بالكراهية والانتقام منه (٢٧/ ١٨٠) فعن عائشة رضي الله عنها، عن النبي . صلى الله عليه وسلم . أنه قال: "إن الرفق لا يكون في شيء

إلى زانه، ولا ينزع من شيء إلا شانه" (مسلم/ك البر والصلة/١٠٨٩)،فالعقاب المعتدل هو الذي يستخدم وقت الضرورة، في إطار بيئة تعليمية مفيدة، ومن هنا يجب ألا يستخدم العقاب عندما يكون سلوك الطفل خارجا عن نطاق السيطرة، كالتبول اللاإرادي على الفراش مثلا، أو عندما يكون التصرف عن غير قصد منه مثل: سكب الحليب على الفراش وهكذا.

- بالإضافة لما سبق، فإنه يجب أن يطبق العقاب فور ارتكاب الخطأ، حتى يتضح في عقل الطفل سبب العقاب، وكذا ألا يطبق بسبب الغضب أو حالته، كما يجب أن يخفف العقاب إلى الحد الأدنى الذي يحدث التأثير المطلوب، لا سيما إذا اعترف الطفل بخطأ بسيط ارتكبه، وإلا فإن الطفل لن يعترف بخطئه في المستقبل.
- لذا نجد أن التطبيق النبوي يرفض العقاب بمعنى التعذيب رفضاً باتاً، مهما كانت الدوافع، وتتوعد القائمين به بعذاب الله، فعن هشام بن حكيم بن حزام قال: "أشهد أني لسمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: "أن الله يعذب الذين يعذبون الناس في الدنيا" (مسلم، ج٨، ٣٢)، ويقول أنس بن مالك رضي الله عنه: خدمت النبي صلى الله عليه وسلم عشر سنين، فما قال لي أف، ولا لشيء صنعته لم صنعت ولا ألا صنعت" (البخاري/ ج٨/ ١٧).

- **القسم الثاني من الدراسة : الجزء الميداني :**

يتضح من جدول (١) أن معلمي التعليم قبل الجامعي في مصر يستخدمون بكثرة وبفروق ذات دلالة إحصائية أساليب الترغيب التي تنعكس على المعلمين والطلاب أنفسهم بشكل إيجابي وفي مقدمة هذه الأساليب:

المرغبات الاجتماعية التي تعد من أهم مدعمات السلوك لدى المتعلمين، وهي لا تقف عند حدود التشجيع اللفظي وغير اللفظي (المادي والمعنوي) بل تتعدى ذلك إلى استخدام المراتب المرحلية لتحقيق الهدف المراد، وهذا يتجلى في فقرات (٣، ٥، ٨، ١٠، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٦، ٢٨، ٣٠)، وهذا ما تم تقريره في صفحات ١٥ــ ٢٠من الجزء النظري، وإذا كانت الفقرات الإحدى عشرة الأولى هي مدعمات اجتماعية موجبة، فالفقرات الثلاث الأخيرة هي فقرات سالبة، تفيد أن نسبة كبيرة قد تتجاوز ٥٠٪ من عينة الدراسة يصححون الكراسات بطريقة روتينية وأن ما يزيد على ٣٠٪ من عينة الدراسة يتجنبون الابتسامات داخل الفصل الدراسي، وأن أكثر من ٦٠٪ من عينة الدراسة هم من المعلمين التقليديين الذين يرون أن من الضروري أن يدور الطلاب في فلكهم ويحفظون عنهم حتى لو لم يفهموا، وهذا عكس الاستجابة عن الفقرة الثانية من الجدول،التي يسعد نحو ٩٥٪ من المعلمين بالإجابات المبتكرة من الطلاب، وهذا ما يجعل الباحث يشك في جدية الاستجابة من كثير من المعلمين، بيد أن الواقع الاجتماعي يلقي بظلاله على المجتمع المصري بكامله ومنهم المعلمون الذين يصححون بشكل روتيني، كما أنهم لا يبتسمون ليس حفاظا على هيبتهم وإنما لأسباب اجتماعية وسياسية واقتصادية أخرى لا تغيب عن كل ذي لب.

جدول (١) : يوضح أكثر أساليب الترغيب شيوعاً وتطبيقاً من قبل المعلمين بالتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية.

م	العبارات	كيفية تطبيق أساليب الترغيب	تطبق بدرجة								المجموع	مربع كا
			كبيرة جدا		كبيرة		متوسطة		قليلة		لا تطبق			
			ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١	ينشرح صدري حين يحافظ الطالب على مستواه		٦١٤	٨١	١٢٢	١٦,١	١٤	١,٨	٦	٠,٨	١	٠,١	٧٥٧	١٨٣٢,٩١ ◆٢
٢	أسعد بالإجابات المبتكرة من طلابي		٥١٧	٧٥,٣	١٤٥	١٩,١	٣٣	٤,٤	٤	٠,٥	٤	٠,٥	٧٥٧	١٥٤٢
٣	تظهر البشاشة على وجهي عند الاستجابة الناجحة من طلابي		٥١٧	٧٥,٣	١٥٦	٢٠,٦	٢٩	٣,٨	صفر	٪	١	٠,١	٧٥٧	١٠٩٨,٨٤٧
٤	أركز على نشاط وفاعلية الطلاب اثناء عرض الدرس		٤٩٣	٦٥	٢٠٧	٢٧,٣	٤٣	٥,٧	٦	٠,٨	٨	١,١	٧٥٧	١١٤٤,٢٣٥
٥	أبدأ الحصة بجو يسوده الود حين قيامي بالتدريس		٤٤٦	٥٨,٨	٢٤٩	٣٢,٨	٤٦	٦,١	١١	١,٥	٥	٠,٧	٧٥٧	٩٨١,٣٠٣
٦	أخبر طلابي المجتهدين أني معجب بتفكيرهم		٤٢٧	٥٦,٣	٢٥٤	٣٣,٥	٦٤	٨,٤	٧	٠,٩	٥	٠,٧	٧٥٧	٩٠٠,٩٥٩
٧	أمدح المتميزين من الطلاب أمام زملائهم في الفصل		٤١٢	٥٤,٤	٢٣٦	٣١,١	٨١	١٠,٧	١٧	٢,٢	١١	١,٥	٧٥٧	٧٧٨,٠٧٩
٨	أتواصل مع طلابي لتبادل وجهات النظر بود		٤٠٧	٥٣,٧	٢٨٧	٣٧,٩	٦٢	٨,٢	صفر	٪	١	٠,١	٧٥٧	٥٧٣,٨٤٨
٩	أنادي طلابي بأسماء محببة إليهم		٤٠٠	٥٢,٨	٢١٧	٢٨,٦	٨٧	١١,٥	٢٦	٣,٤	٢٧	٣,٦	٧٥٧	٦٧٠,١٠٠
١٠	أكتب تعليقات إيجابية في كراسات المتميزين عند تصحيحها		٣٩٦	٥٢,٣	٢١٠	٢٧,٧	٨٣	١٠,٩	٣٩	٥,١	٢٩	٣,٨	٧٥٧	٦٣١,١٥٧
١١	أمدح بكثرة الطالب الذي يتفق فعله مع قوله		٣٨٤	٥٠,٧	٢٥١	٣٣,١	٩٢	١٢,١	١٨	٢,٤	١٢	١,٦	٧٥٧	٦٩٢,٠٦٩
١٢	أكافئ من يفعل معروفاً مع زملائه		٣٧٥	٤٩,٥	٢٥٩	٣٤,٢	٩٠	١١,٩	٢٤	٣,٢	٩	١,٢	٧٥٧	٦٧٢,٧٤٢
١٣	أخبر الطالب بمستوى إنجازه كلما دعت الضرورة		٢٩٤	٣٨,٨	٣١٧	٤١,٨	١١٢	١٤,٨	٢٥	٣,٣	٩	١,٢	٧٥٧	٥٦٥,١١٠
١٤	أقوم بتكريم النابهين في الحفل الختامي في نهاية العام		٢٧١	٣٥,٨	١٨٩	٢٤,٩	١٢٠	١٥,٨	٦٨	٩	١٠٩	١٤,٤	٧٥٧	١٦٨,١٤٥
١٥	أعلن أسماء الطلاب المتميزين في لائحة الشرف		٢٦٣	٣٤,٧	١٨٣	٢٤,١	١١٥	١٥,٢	٩٥	١٢,٥	١٠١	١٣,٣	٧٥٧	١٣٥,٣٩٨
١٦	أمنح المتميزين من الطلاب درجات إضافية		١٩٢	٢٥,٣	٢٠٩	٢٧,٦	١٣٢	١٧,٤	٩٠	١١,٩	١٣٤	١٧,٧	٧٥٧	٦٢,١٨٨
١٧	أحرص على الإشادة بالنابهين في طابور الصباح		١٨٩	٢٤,٩	٢٣٢	٣٠,٦	١٤٥	١٩,١	٨٧	١١,٥	١٠٤	١٣,٧	٧٥٧	٩٤,٧٥٠
١٨	أشارك طلابي فيما يفضلون من انشطة		١٨٧	٢٤,٧	٢٥٣	٣٣,٤	١٩٩	٢٦,٣	٦٥	٨,٦	٥٣	٧	٧٥٧	٢٠٤,٧٧٧
١٩	أبعث برسالة ثناء عن الطالب المجتهد لولي أمره		١٨٠	٢٣,٧	١٩١	٢٥,٢	١٦٨	٢٢,٢	١٠٨	١٤,٢	١١٠	١٤,٥	٧٥٧	٤١,٣٤٢
٢٠	أشجع طلابي على القيام برحلات للترفيه عنهم		١٧٢	٢٢,٧	٢٢٨	٣٠,١	٢٠٢	٢٦,٦	٧٧	١٠,٢	٧٨	١٠,٣	٧٥٧	١٣٠,٦١٦
٢١	أنتهز اي مناسبة لإهداء طلابي المتميزين هدايا مادية		١٦٩	٢٢,٣	٢١٠	٢٧,٧	١٨٨	٢٤,٨	٩٩	١٣,١	٩١	١٢	٧٥٧	٧٥,٨٠٧
٢٢	أطرح الدرس باعتباره مشكلة تريد حلا		١٦٣	٢١,٥	٢٨٢	٣٧,٢	١٩٠	٢٥,١	٤٧	٦,٢	٧٥	٩,٩	٧٥٧	٢٣٣,٩٣١
٢٣	أشجع فكرة جمع النقاط في بنك الجوائز للنابهين		١٢٩	١٧	١٩٨	٢٦,١	١٦٨	٢٢,٢	٩٤	١٢,٤	١٦٨	٢٢,٢	٧٥٧	٤٣,٥٩
٢٤	أترك الطالب المنطوي مع نفسه دون تدخل		٢٥	٣,٣	٢١	٢,٨	٦٠	٧,٩	١٢٢	١٦,١	٥٢٩	٦٩,٨	٧٥٧	١٢٢٠,٤٨٣
٢٥	أنظر إلى الأنشطة باعتبارها مضيعة للوقت		٢٩	٣,٨	٣٦	٤,٧	٧٨	١٠,٣	١٥٨	٢٠,٨	٤٥٦	٦٠,٢	٧٥٧	٨٣٥,٦٠٩
٢٦	أصحح الكراسات بطريقة روتينية دون تعليقات		٢٨١	٣٧,١	١٨٨	٢٤,٨	١٧٧	٢٣,٤	٧٣	٩,٦	٣٨	٥	٧٥٧	٢٤٩,٦٥١
٢٧	قلة الأنشطة التربوية تفسح المجال للتركيز على المناهج المقررة		١٩٩	٢٦,٣	١٥٨	٢٠,٨	٢١٥	٢٨,٤	١٢٠	١٥,٨	٦٥	٨,٦	٧٥٧	٩٧,٧٨٩
٢٨	أتجنب كثرة الابتسامات حفاظاً على هيبتي		١٠٠	١٣,٢	١٤٠	١٨,٥	٢٨٨	٣٨	١٣٠	١٧,٢	٩٩	١٣,١	٧٥٧	١٦٢,٧١٦
٢٩	ينصب تركيزي في الفصل على موضوعات الدرس		٦٦	٨,٧	١٠٦	١٤	٢٠٣	٨٦,٨	٢٣٥	٣١	١٤٧	١٩,٤	٧٥٧	١٢٥,٦٦٢
٣٠	أشيد بالطالب الذي يحفظ ما أقول		٢٦٢	٣٤,٦	١٩٩	٢٦,٣	١٩٤	٢٥,٦	٥٤	٧,١	٤٨	٦,٣	٧٥٧	٢٤١,٢٥
٣١	استثمر الحصص الاحتياطية لاستكمال تدريس مقرراتي		٤٥	٥,٩	٩٠	١١,٩	١٦٢	٢١,٤	١٩٠	٢٥,١	٢٧٠	٣٥,٦	٧٥٧	٢٠٣,١٣٥
٣٢	أرحب بالاستجابات النموذجية بغض النظر عن أخلاق قائليها		٢٩	٣,٨	٤١	٥,٤	٨١	١٠,٧	٢١٠	٢٧,٧	٣٩٦	٢٥,٢	٧٥٧	٦٣٠,٠٤٨

◆جميع القيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,١

والمتأمل في جدول رقم (١) أيضاً يجد أن الأنشطة من المعززات التي تساعد على تكرار السلوك في مواقف الاختيار الحر، كما يساعد المعلم في ترغيب طلابه في السلوك الذي يود إنمائه، وجاءت الأنشطة كمرغبات في الفقرات (٢٠،١٨،٤،٢٥، ٢٧، ٣١) وهذه الأنشطة ذاتية داخلية كما في الفقرة (٤) أو أنشطة خارجية كما في فقرتي (١٨، ٢٠) وهي سلبية، يجيب أكثر من ٨٠٪ من المعلمين أنها ليست مضيعة للوقت، كما تتشتت إجابات المعلمين في الفقرة (٢٧) لتبين مدى جدوى الأنشطة وأنها جزء من المنهج التربوي الحديث، كما تؤكد الفقرة (٣١) أن نسبة ضئيلة من المعلمين يستثمرون الحصص الاحتياطية لاستكمال المقرر، وهذا يؤكد مدى التزام المعلمين بجدولهم وحصصهم وانضباطهم في توزيع المناهج على مدار الفصل بشكل عادل.

ثم تأتي أساليب الترغيب التي تعزز السلوكيات المضادة للسلوكيات غير المرغوبة والتي تجلت في الفقرات (٢، ٩، ١١، ١٢، ٢٢، ٢٤، ٢٩، ٣٢) فالفقرات الأربع الأولى تعزز سلوكيات مضادة لإهانة الطلاب عندما ينادي بعض المعلمين طلابهم بأسماء البهائم أو الحيوانات وما شابه، وكذا ضد منفصمي الشخصية الذين يقولون ما لا يفعلون، وكذا كل ما هو مضاد للأنانية والأثرة، وكذا مشاركة وتفاعل المعلم والطلاب ليتخلى المعلم عن أسلوبه التلقيني في التدريس، وهذه من المرغبات التي استخدمها الإسلام كما ورد ذلك في الجزء النظري ص ص٢٢،٢١، أما الفقرات (٢٤) وما بعدها فهي عبارات سلبية مدعمة لفاعلية المعلمين في الفصل، إذ أن حوالي ٧٠٪ من المعلمين لا يتركون الطالب المنطوي مع نفسه، كما أنهم يعدون اقتصار الحصة على الدرس فقط أمرا غير تربوي، فقد أجاب ٨٦،٨٪ بأن تطبيقه متوسط، أما الفقرة ٣٢ فهي تعزز ضرورة التحلي بالأخلاق قبل العلم.

أما التغذية المرتدة باعتبارها من المرغبات في السلوك الإيجابي فهي تمد المتعلم بمعلومات حول مستوى إنجازه، ومن ثم يتجاوز أخطاءه ويعدل من سلوكه، فقد جاءت في الفقرات (١، ٦، ٧، ١٣)، وهذه المرغبات الأربع بما تحتويه من مدح وثناء تشعر الطالب بكمال نفسه فتهدأ وتعتز، لأن المتعلم قد يكون شاكا في كمال علمه أو تحصيله فيكون محتاجا إلى زوال هذا الشك، فيفرح التلميذ بثناء أستاذه عليه بالكياسة والذكاء والأدب.

والمتأمل في الجدول رقم (١) يجد أن المرغبات الاجتماعية حازت على أعلى نسبة تكرار يليها التغذية المرتدة، فتعزيز السلوكيات المضادة للسلوكيات غير المرغوبة، ثم التعزيز بالأنشطة، واستخدام هذه المرغبات جميعا من قبل معلمي التعليم قبل الجامعي بمصر سواء استخدموها بقصدأو بغير قصد فإنها تتفق مع ما جاءت به التربية الإسلامية (قرآن وسنة وتراث تربوي إسلامي) في تفعيل الترغيب في مجال التربية والتعليم.

جدول (٢) : يبين الفروق بين الجنسين في استخدام المعلمين لأساليب الترغيب :

الفروق بين المجموعات	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	تباين مجموع المربعات	قيمة F
الذكور	١٣،٢٤١٥	١	١٣،٢٤٥	٩٩
الإناث	١٠١٣٠٥،١٨٦	٧٥٥	♦١٣٤،١٧٩	
المجموع	١٠١٣١٨،٤٣١	٧٥٦		
♦القيم دالة عند مستوى معنوية١،				

من خلال النظر في جدول رقم (٢) يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استخدامهم أساليب الترغيب كما جاءت في جدول رقم (١).لأنهم جميعا معلمون، ويعملون وفق أطر قانونية ودينية وثقافية واجتماعية وتربوية واحدة .

جدول (٣) يبين الفروق بين استخدام المعلمين لأساليب الترغيب التي ترجع إلى نوع التعليم (أزهري/ عام)

العدد	الفروق بين المجموعات	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	تباين مجموع المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
أزهري		١٦٦,٢٥٩	١	١٦٦,٢٥٩	١,٢٤١	.٢٦٦
عام		١٠١١٥٢,١٧٢	٧٥٥	١٣٣,٩٧٦		
المجموع الكلي		١٠١٣١٨,٤٣١	٧٥٦			

يتضح من خلال جدول رقم (٣) أنه لا توجد أية فروق بين المعلمين في استخدامهم أساليب الترغيب المختلفة، ترجع إلى نوع التعليم، فجميع المعلمين أزهريين وغيرهم هم من أبناء ثقافة واحدة وهي ثقافة الإسلام التي ينصهر من خلالها جميع المعلمين والمتعلمين، إذ أن المعلم ليس من الضروري أن يكون أزهريا حتى يسلك وفق تعاليم الإسلام، فهناك قنوات التوجيه ذات الصبغة الدينية كالمسجد والقنوات التلفازية الدينية والصحف والإذاعات وغيرها، أصبحت تلبي وتروي ظمأ المتعطشين للثقافة الدينية في مصر والعالم الإسلامي كله.

جدول (٤) يوضح دلالة الفروق بين المعلمين في استخدامهم أساليب الترغيب من حيث المرحلة التعليمية.

المرحلة التعليمية	العدد	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	تباين متوسط مجموع المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الابتدائية	٢٨٠	٢٧٠,٨٩٥	٢	١٣٥,٤٤٧	١,٠١١	.٣٦٤
الإعدادية	٣١٣	١٠١٠٤٧,٣٥٦	٧٥٤	١٣٤,٠١٥		
الثانوية	١٦٤					
المجموع	٧٥٧	١٠١٣١٨,٤٣١	٧٥٦			

بالنظر إلى جدول رقم (٤) يتبين أنه لا توجد أية فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين بالمراحل الثلاث قبل الجامعية في استخدامهم أساليب الترغيب وفق منهج التربية الإسلامية.وربما يرجع ذلك إلي أن جميع المعلمين من خريجي الجامعات المصرية الحكومية التي يكون فيهاالدين والعقيدة الإسلامية إحدي مكونات المنهج التعليمي، بل والأساس الذي في ضوئه تُبني المناهج الدراسية في جميع مراحل التعليم.

جدول (٥) بين الفروق بين المعلمين في استخدامهم أساليب الترغيب من حيث التخصص الأكاديمي.

التخصص الأكاديمي	العدد	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	تباين متوسط مجموع المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
مواد علمية	١٤٦	٢٢٦,٧٨٥	٢	١١٣,٣٩٢	.٨٤٦	.٤٣٠
مواد أدبية	٣٠٣	١٠١٠٩١,٦٤٦	٧٥٤	١٣٤,٠٧٤		
مواد شرعية	٣٠٨					
المجموع	٧٥٧	١٠٣١٨,٤٣١	٧٥٦			

بالنظر إلى جدول رقم (٥) يتضح أنه لا توجد أية فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في استخدامهم أساليب الترغيب رغم اختلاف التخصص

الأكاديمي، فجميعهم يستخدمها ويطبقها وفق منهج التربية الإسلامية.وربما يرجع ذلك إلي أن مناهج مؤسسات إعدادالمعلمين سواء كانت تربوية أو غير تربوية لم تغفل الثقافة الدينية كأحد مكونات العقلية المصرية.

جدول (٦) يبين دلالة الفروق بين المعلمين في استخدامهم أساليب الترغيب من حيث المنطقة التعليمية التابع لها.

الفروق بين المجموعات	العدد	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	تباين متوسط مجموع المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
منطقة الوجه البحري	٢٨٩	٧٢,٩٧٩	٢	٣٦,٤٨٩	.٢٧٢	.٧٦٢
منطقة الوسط	٢٥٢	١٠١٢٤٥,٤٥٢	٧٥٤	١٣٤,٢٧٨		
منطقة الوجه القبلي	٢١٦					
المجموع	٧٥٧	١٠١٣١٨,٤٣١	٧٥٦			غير دالة

بالنظر لجدول رقم (٦) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في استخدامهم أساليب الترغيب تبعا للمنطقة التعليمية، فمصر وحدة عضوية شمالها وجنوبها ووسطها يخضعون لنظام تعليمي واحد ووفق قوانين ولوائح واحدة منظمة للثواب والعقاب.

بالتأمل في جدول رقم (٧) يتضح أن معلمي التعليم قبل الجامعي في مصر استخدموا وبكثرة وبفروق ذات دلالة إحصائية أساليب الترهيب القائمة علي التأنيب اللفظي، كما جاءت في الفقرات (١، ٣، ١٠، ١٣، ١٧، ٣١، ٣٥)، وبقراءة الجدول يتضح أن الخمس فقرات الأولى هي موجبة في العقاب بالتأنيب اللفظي المباشر وبنسبة كبيرة، بينما فقرتا (٣١، ٣٥) وهما سلبيتان تؤكدان أن التأنيب المسموح به هو الذي لا يجرح شعور التلميذ، حيث لم يطبق الإسراف في التأنيب أكثر من ٣٤٪ من المعلمين كما هو الحال في الفقرة (٣١) كما تتشتت إجابات المعلمين في الفقرة(٣٥)، حيث إن ٢٣٪ من العينة لا تؤنب المخطئ أمام زملائه،بينما ٢٣٪ يطبقونه بدرجة قليلة، و٢٦,٨٪ يطبقونه بدرجة متوسطة، بينما يطبقه ١٠,٩٪ من أفراد العينة

كما يستخدم المعلمون من أساليب الترهيب (العزل والهجر أو الإعراض) وجاء ذلك في الفقرات (٨، ٩، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٧، ٢٩) وتعد الخمس فقرات الأولى موجبة لأنها تحتوي على مباشرة العزل والطرد وفصل المشاغبين أو الإعراض عنهم، أما الفقرتان (٢٧، ٢٩) فهما سلبيتان تحرصان على عدم تجاهل السلوك المرفوض بنسبة ٥٥٪ كما أن نسبة أكثر من ٥٠٪ لا يغضون الطرف عما يحدث من أخطاء في المدرسة.

كما استخدم المعلمون أساليب التصحيح وسحب الامتيازات في عشر فقرات هي على الترتيب (٢، ٧، ١٥، ٢٣، ٢٥) وهذه الخمس كلها إيجابية تعبر عن عقاب الطلاب المخالفين بتصحيح أوضاعهم الخاطئة، وذلك بتعود السلوك الحسن وبإصرار واعتذار المخطئ أمام زملائه، وإصلاح ما تم تخريبه أو تسبب فيه، وكذا

بالتكليفات الإضافية من الواجبات المدرسية وغيرها، وكذلك كتابة تقرير يصف فيه السلوك غير المرغوب فيه الذي ارتكبه، أما الخمس الأخرى وهي فقرات (١٢، ١٤،١٦، ٢١، ٢٤) فهي حرمان من الأنشطة والمدح وعدم التقدير وخصم الدرجات.

جدول (٧) يوضح أكثر أساليب الترهيب شيوعاً وتطبيقاً من قبل المعلمين بالتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية.

م	العبارات	كيفية تطبيق أساليب الترهيب	تطبق بدرجة								المجموع	مربع كا٢
			كبيرة جدا		كبيرة		متوسطة		قليلة		لا تطبق			
			ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
١	ألفت نظر تلميذي المجتهد إذا أخطأ		٥٠٠	٦٦	١٨٣	٢٤,١	٥١	٦,٧	١٦	٢,١	٧	.٩	٧٥٧	١١٣٤,٦
٢	أصر على أن يفعل تلميذي السلوك الحسن حتى يتعوده		٤١٣	٥٤,٥	٢٢٩	٣٠,٢	٨٥	١١,٢	٢٢	٢,٩	٨	١,١	٧٥٧	٧٦٧,٣
٣	أعنف التلميذ عند استمراره في استخدام الألفاظ الفاحشة		٣٦٨	٤٨,٥	٢٠٨	٢٧,٤	٨٩	١١,٧	٤٨	٦,٣	٤٤	٥,٨	٧٥٧	٥٠٣,٥
٤	أظهر حزني أمام تلميذي من سلوكه الخاطئ		٣٣٠	٤٣,٥	٢٦٦	٣٥,١	٩٥	١٢,٥	٣٩	٥,١	٢٧	٣,٦	٧٥٧	٥٠٤,١
٥	أعيب على التلميذ المخطئ قبل الضرب		٣٢٣	٤٢,٦	٢٥٦	٣٣,٨	١٠٠	١٣,٢	٤١	٥,٤	٣٧	٤,٩	٧٥٧	٤٥١,١
٦	إستدعي ولي أمر التلميذ إذا أهمل دروسه		٣١٧	٤١,٨	٢٢٠	٢٩	١١٠	١٤,٥	٥٧	٧,٥	٥٣	٧	٧٥٧	٣٤٦ .٣
٧	أكتفي باعتذار تلميذي المخطئ أمام زملائه		٢٤١	٣١,٨	٢٦٣	٣٤,٧	١٤٩	١٩,٧	٦٣	٨,٣	٤١	٥,٤	٧٥٧	٢٦٧,٤
٨	أبعد التلميذ المشاغب عن مكان جلوسه المفضل		٢٣٣	٣٠,٧	٢١٧	٢٨,٦	١٥٢	٢٠,١	٧٨	١٠,٣	٧٧	١٠,٢	٧٥٧	١٤٤,٥
٩	أسعى إلى فصل من يجاهر بالفساد وبعده فضيلة		٢١٨	٢٨,٨	١٥٤	٢٠,٣	١٦١	٢١,٢	٩٠	١١,٩	١٣٤	١٧,٧	٧٥٧	٥٦,٨
١٠	أعاقب تلميذي إذا رأيت منه أقل مما أتوقعه		٢١٢	٢٨	٢٧٢	٣٥,٩	١٤٠	١٨,٥	٨٢	١٠,٨	٥١	٦,٧	٧٥٧	٢١٩,٥
١١	أستدعي شيخ المعهد/ مدير المدرسة لإخباره بتقصير المشاغبين		١٧٣	٢٢,٨	١٧١	٢٢,٦	١٦٣	٢١,٥	١٠٥	١٣,٩	١٤٥	١٩,١	٧٥٧	٢٠,٩
١٢	أحرم المشاغبين من تمثيل المعهد/ المدرسة في أي نشاط		١٦٨	٢٢,٢	١٥٦	٢٠,٦	١٨٥	٢٤,٤	١٣٢	١٧,٤	١١٦	١٥,٣	٧٥٧	٢٠,١
١٣	أعاقب تلميذي المخطئ بتناقي على صاحبه		١٥١	١٩,٩	١٩٦	٢٥,٩	٢١٢	٢٨	٨٩	١١,٧	١٠٩	١٤,٤	٧٥٧	٧٤,٩
١٤	أمتنع عن مدح المجتهد إذا انخفض مستوى تحصيله		١٥٠	١٩,٨	١٩٧	٢٦	٢٠٨	٢٧,٤	٨٥	١١,٢	١١٧	١٥,٤	٧٥٧	٧١,٨
١٥	أرغم تلميذي على تصحيح ما نتج عن سوء استخدامه		١٤٨	١٩,٥	٢١٤	٢٨,٢	٢٠٠	٢٦,٤	١٠٩	١٤,٤	٨٦	١١,٣	٧٥٧	٨١,٦
١٦	أعلل عن تقديري واحترامي لمن تدنى سلوكه وخلقه		١٤٦	١٩,٣	١٨٩	٢٤,٩	٢٣٦	٣١,١	١١٢	١٤,٨	٧٤	٩,٨	٧٥٧	١٠٦,٦
١٧	أغلظ القول لتلميذي المهمل		١٤٣	١٨,٩	٢٠٧	٢٧,٣	١٦٠	٢١,١	١٠٩	١٤,٤	١٣٨	١٨,٢	٧٥٧	٣٤,٤
١٨	أطرد التلميذ المحرض لزملائه على الخطأ من الحصة		١٠٤	١٣,٧	١٠٩	١٤,٤	١٧٠	٢٢,٤	١٦٥	٢١,٨	٢٠٩	٢٧,٦	٧٥٧	٥٢,١
١٩	أعبس في وجه التلميذ المخطئ		١٠٠	١٣,٢	١٣٢	١٧,٤	١٩٨	٢٦,١	١٤٧	١٩,٤	١٨٠	٢٣,٧	٧٥٧	٣٩,٨
٢٠	أتجنب النظر في وجه تلميذي المخطئ		٩٧	١٢,٨	١٣٠	١٧,٢	١٧٦	٢٣,٢	١٧٣	٢٢,٨	١٨١	٢٣,٩	٧٥٧	٣٥,٤
٢١	أحرم التلميذ المخطئ من ممارسة الأنشطة		٩٤	١٢,٤	١٣٥	١٧,٨	٢١٦	٢٨,٥	١٤٢	١٨,٧	١٧٠	٢٢,٤	٧٥٧	٥٣,٩
٢٢	أعزل التلميذ المشاغب عن زملائه في النشاط		٦٨	٩	٩٢	١٢,١	١٥٩	٢١	١٥٤	٢٠,٣	٢٨٤	٣٧,٥	٧٥٧	١٨٥,٨
٢٣	أكلف تلميذي المخطئ بواجبات دراسية إضافية		٦٦	٨,٧	١٠٧	١٤,١	١٨٥	٢٤,٤	١٤٧	١٩,٤	٢٥٢	٣٣,٢	٧٥٧	١٣٥,٦
٢٤	أخصم من درجات التلميذ المشاغب عند التصحيح لواجباته المدرسية		٥٤	٧,١	٧٩	١٠,٤	١٢٨	١٦,٩	١٤٥	١٩,١	٣٥١	٤٦,٣	٧٥٧	٣٦٤,٣
٢٥	أطلب من تلميذي المخطئ كتابة تقرير يصف فيه آثار سلوكه السلبي		٥٢	٦,٩	٦٠	٧,٩	١٥٨	٢٠,٨	١٥١	١٩,٩	٣٣٦	٤٤,٣	٧٥٧	٣٤٥,٨
٢٦	يدفعني سوء أدب تلميذي إلى ضربه على وجهه		٢٣	٣	١٤	١,٨	٣١	٤,١	٧٥	٩,٩	٦١٤	٨١	٧٥٧	١٧٨١,٣
٢٧	يضطرني شتم التلميذ لزملائه إلى تجاهل سلوكه السيئ		٥٢	٦,٩	٥١	٦,٧	٨٧	١١,٥	١٤٧	١٩,٤	٤٢٠	٥٥,٤	٧٥٧	٦٣٥,٨
٢٨	يدفعني الإهمال المتكرر من التلميذ إلى التشهير به		٣٥	٤,٦	٥٠	٦,٦	١٠٣	١٣,٦	١٦٣	٢١,٥	٤٠٦	٥٣,٦	٧٥٧	٦٠١,٩
٢٩	أغض الطرف عما يحدث من أخطاء في المدرسة طالما هي بعيدة عن فصلي		٥٨	٧,٧	٤٣	٥,٧	١٢٨	١٦,٩	١٤٧	١٩,٤	٣٨١	٥٠,٣	٧٥٧	٤٨٧,١
٣٠	أستخدم العصا بكثرة لأن تلاميذي لا يردعهم سواها		٤٨	٦,٣	٥٠	٦,٦	١٣٩	١٨,٣	١٥٣	٢٠,٢	٣٦٧	٤٨,٤	٧٥٧	٤٤٦,٥
٣١	لا أبالي في الإسراف بتعنيف المخطئ كلما أخطأ		٤٨	٦,٣	٩٠	١١,٩	١٨٦	٢٤,٥	١٧٠	٢٢,٤	٢٦٣	٣٤,٧	٧٥٧	١٨٧,٩
٣٢	أتحاشى العبوس في الفصل طوال الوقت		٧٦	١٠	٤٦	٦,١	١٠٥	١٣,٩	١٧٠	٢٢,٤	٣٦٠	٤٧,٥	٧٥٧	٤١٤,٨
٣٣	أعاقب تلميذي بالضرب على يديه		٥٥	٧,٣	٦٥	٨,٦	١٥٩	٢١	١٥٩	٢١	٣١٩	٤٢,١	٧٥٧	٢٩٦,٩
٣٤	أستخدم العصا في التعليم غير وارد مطلقاً		١٥٢	٢٠,١	٥١	٦,٧	٢٠٨	٢٧,٥	١٣٣	١٧,٦	٢١٣	٢٨,١	٧٥٧	١١٥,٤
٣٥	أصمم على تأنيب المخطئ أمام زملائه		٨٣	١٠,٩	١٢٧	١٦,٨	٢٠٣	٢٦,٨	١٦٩	٢٢,٣	١٧٥	٢٣,١	٧٥٧	٥٨,١

أما النصح والإرشاد فجاء في الفقرات (٥، ٦، ١١، ٢٨) عن طريق العقاب واستدعاء ولي الأمر أو المدير، وهي فقرات موجبة، أما الفقرة (٢٨) فتؤكد أن النصح والإرشاد لا يمكن أن يكون عن طريق التشهير وإلا انقلب إلى فضائح.

أما العبوس فقد جاء في ثلاث فقرات، وباستجابات تزيد عن ٧٥٪ وذلك في الفقرة (٤) وتتشتت الإجابات في الفقرة (١٩) أما الفقرة (٣٢) وهي سلبية فتؤكد أن نسبة ٤٧,٥٪ من المعلمين لا يستطيعون تحاشي العبوس كأحد أساليب العقاب، بينما أكثر من ٢٩٪ من المعلمين يتحاشون العبوس وربما يستبدلونه بشيء آخر من ألوان الترهيب الأخرى.

أما الضرب وهو آخر الأساليب العقابية التي يرهب بها المعلمون طلابهم فقد جاءت أربع فقرات وهي كلها سلبية، إذ أن ما يقرب من ٨٢٪ من المعلمين لايطبقون الضرب على الوجه كما جاء في الفقرة (٢٦) بينما يضرب ١٨٪ من المعلمين طلابهم بدرجات مختلفة على وجوههم، وهذا منهي عنه في الإسلام كما ورد في الجزء النظري، كما أن الفقرة (٣٠) تؤكد أن ٤٨٪ من المعلمين لايستخدمون العصا في التعليم، بينما يطبق ٥٢٪ استخدام العصا وبنسب متفاوتة لأن المشاغبين لا يردعهم سوى العِصا لما يتصفون به من سوء الطباع وهذا يؤكد ما جاء في الجزء النظري أيضا.

كما أن نسبة ٤٢٪ من المعلمين لا يضربون التلاميذ على أيديهم، بينما ما يقرب من ٤٨٪ يضربون الطلاب عقابا على أيديهم وبنسب متفاوتة كما جاء في الفقرة (٣٣) وهذا ما تؤكده الفقرة رقم (٣٤) إذ أن محتواها يؤكد أن ٢٨٪ من المعلمِين يستخدمون العصا في المدارس، كما أن الفقرة (٥) تؤكد أن هناك ضربا يسبقه عتاب للمخطئ، بينما لا يستخدم ٧٢٪ من المعلمين وبنسب متفاوتة العصا في التعليم.

وهذه النتيجة في الفقرات (٣٠، ٣٣، ٣٤) تتفق ومنهج التربية الإسلامية في العقاب بالضرب لبعض المقصرين الذين لم ينفع معهم كل الأساليب السابقة من التخويف والتوبيخ، هذه النتائج تخالف ما دعت إليه وزارة التربية والتعليم المصرية بمنع الضرب بأي وسيلة وعلى أي وجه كما مر في الجزء النظري. كماتتفق مع نتائج دراسة محمود خليل أبودف (١٩٩٩) كما وردت في الدراسات السابقة.

جدول (٨) : يوضح دلالة الفروق بين الجنسين من المعلمين في استخدامهم أساليب الترهيب.

الفروق بين المجموعات	العدد	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	تباين متوسط مجموع المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الذكور	٣٢٢	٦٢،٨٩٧	١	٦٢,٨٩٧	.٤٨٩	.٤٨٥
الإناث	٤٣٥	٩٧١٩,٢٢٠	٧٥٥	١٢٨,٧٢٩		
المجموع الكلي	٧٥٧	٩٧٢٥٣,١١٨	٧٥٦			غير دالة

بالنظر لجدول رقم (٨) يتبين أنه لا توجد أية فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام المعلمين لأساليب الترهيب ترجع إلى الجنس، ويبدو أن الذكور والإناث ينصاعون لقوانين التربية والتعليم وقرارات الوزير إلا في الحالات الخاصة التي

يتجاوز فيها بعض المعلمين في استخدامهم العقوبة البدنية، ويكون مرجعها سوء أدب التلميذ أو خروجه على نظم ولوائح القواعد الأخلاقية للمدرسة، كما تبين ذلك في جدول رقم (٦).

جدول (٩) : يوضح دلالة الفروق بين المعلمين في استخدامهم أساليب الترهيب من حيث نوع التعليم. (أزهري / عام)

الفروق بين المجموعات	العدد	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	تباين متوسط مجموع المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
أزهري	٥٩٨	٢٢,١٧٦	١	٢٢,١٧٦	.١٧٢	.٦٨٧
عام	١٥٩	٩٧٢٣٠,٩٤٢	٧٥٥	١٢٨,٧٨٣		
المجموع الكلي	٧٥٧	٩٧٢٥٣,١١٨	٧٥٦			غير دالة

بقراءة الجدول رقم (٩) يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام المعلمين أساليب الترهيب من حيث نوع التعليم (أزهري/ عام)، وربما يكون مرجع ذلك أنه من الأزهريين من يعمل بالتعليم العام ومن المعلمين من خريجي التعليم العام ويعملون بالأزهرالشريف ، والجميع يجمعهم إطار تطبيقي واحد هو (التعليم قبل الجامعي في مصر)، والجميع يعمل وفق قوانين ولوائح إضافة إلى المرجعية الدينية لكل من المعلمين.

جدول (١٠) : يبين دلالة الفروق بين المعلمين في استخدامهم أساليب الترهيب من حيث المنطقة التعليمية التابع لها (الموقع الجغرافي).

المنطقة	العدد	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	تباين متوسط مجموع المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الوجه القبلي	٢١٦	٩٦,٥٣٢	٢	٤٨,٢٦٢	.٣٧٥	.٦٨٨
		٩٧١٥٦,٥٨٦	٧٥٤	١٢٨,٨٥٥		
الوسط	٢٥٢					
الوجه البحري	٢٨٩					
المجموع الكلي	٧٥٧	٩٧٢٥٣,١١٨	٧٥٦			غير دالة

يتبين من جدول رقم (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام المعلمين لأساليب الترهيب ترجع إلى المنطقة التعليمية التابعين لها، إذ أن قوانين ولوائح العقاب واحدة في جميع المناطق التعليمية بالجمهورية .

جدول (١١) : يبين دلالة الفروق بين المعلمين في استخدامهم أساليب الترهيب من حيث المرحلة التدريسية.

المرحلة التعليمية	العدد	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	تباين متوسط مجموع المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الابتدائية	٢٨٠	١١٢١,٦٩٨	٢	٥٦٠,٨٤٩	٤,٣٩٩	،.١٣
الإعدادية	٣١٣	٩٦١٣١,٤٢٠	٧٥٤	١٢٧,٤٩٥		
الثانوية	١٦٤					
المجموع	٧٥٧	٩٧٢٥٣,١١٨	٧٥٦			دالة

بقراءة الجدول رقم(١١) يتبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين في استخدامهم أساليب الترهيب لصالح معلمي المرحلة الإعدادية ، وربما يرجع ذلك إلي طبيعة الفئة العمرية التي يقومون بالتدريس لها ، من حيث (التمرد) علي كثير من الأوضاع والقوانين داخل المؤسسة

التعليمية ، إذ أن هذه المرحلة تشهد ميلاد المراهق ومايصاحب ذلك من خروج علي النظام المدرسي ، مما يستلزم معه استخدام أكثر لأساليب الترهيب المختلفة.

جدول رقم (١٢) يبين دلالة الفروق بين المعلمين في استخدامهم أساليب الترهيب من حيث التخصص الأكاديمي.

التخصص الأكاديمي	العدد	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	تباين متوسط مجموع المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
مواد علمية	١٤٦	٣٧٦.٦٦٦	٢	١٨٨.٣٣٣	١.٤٦٦	.٢٣٢
مواد أدبية	٣٠٣	٩٦٨٧٦.٤٥٢	٧٥٤			
مواد شرعية	٣٠٨			١٢٨.٤٨٣		
المجموع	٧٥٧	٩٧٢٥٣.١١٨	٧٥٦			

بالنظر لجدول (١٢) يتبين أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في استخدامهم أساليب الترهيب من حيث التخصص الأكاديمي ، وهذه ملحوظة قد وردت في التعليق علي الجدول المماثل في الترغيب.

وفي النهاية يمكن الخروج بمجموعة من التوصيات التي من شأنها تفعيل التعليم باستخدام الترغيب والترهيب من وجهة نظر التربية الإسلامية ، وهي كما يلي(٥٢/ ٢٨٠- ٢٨١) :

- إدراك أن التعلم فعل إيجابي يدعمه التحدي وتثريه المشاركة، وإكساب التعليم الطابع الإيجابي يلزمه تخليصه من التلقي السلبي، وأن يكون التعلم عملية يفعلها المتعلمون وليس شيئا يُفعل بهم.
- ضرورة أن تهتم السياسة التعليمية بمصر بالمعلمين والمتعلمين (إعداداً وبناءاً) قبل الهياكل والتنظيمات والمناهج والتكنولوجيا لكي تنبت الديمقراطية في تربة تعليمنا.
- إكساب المتعلم القدرة على التعلم ذاتياً ومواصلة تعلمه مدى الحياة.
- أن نكسب مهنة التعليم طابعها البحثي بحيث تخف سلطة المعلم على طلابه،ومن ثم تخفيف صرامة المديرين والموجهين على التعليم.
- أن يُسمع صوت المعلم وآراؤه في المشاركة في توجيه مسار العملية التعليمية.
- المواءمة بينٍ مضمون المعرفة وكيفية اكتسابها لإكساب المتعلم القدرة على التعلم ذاتيا.
- تركيز التقييم على كيفية اكتساب المعرفة وتوظيفها، وقدرة المتعلم على مواصلة التعلم ذاتيا .
- أن يراعي المعلمون نوع وسائل الترغيب المؤثرة لدى كل تلميذ المتفقة مع طبيعته ورغبته وحاجته.
- أن ينوع المعلمون من أساليب الترغيب المستخدمة، وألا يقتصر على نوع أو أسلوب واحد حتى لا يسأمه التلاميذ بعد فترة وجيزة .
- ضرورة تهيئة المعلم فرص النجاح للتلاميذ ، لأن النجاح في عملية التعلم ثواب في حد ذاته.
- على المعلم أن يستغل نشاط التلميذ وفاعليته في التدريس بحيث لا يقتصر الاهتمام علي المادة التعليمية دونه، فذلك مكافأة مستحقة للتلميذ في عملية التعلم.

- أنه كلما كانت المكافأة أكثر تنوعاً وأكبر حجماً وأكثر دافعية للمتعلم كانت أكثر إيجابية وأكثر دفعاً إلى السلوكيات المحمودة.
- أنه كلما كان الجزاء (ترغيباً أو ترهيباً) دافعاً إلى الالتزام بالقيم الأخلاقية ورادعاً عن الانحراف عنها، كلما كانت له قيمة تربوية أكبر، خاصة إذا ارتبط الترغيب والترهيب المباشرين بحياة المتربين في المراحل الأولى، وبالشروط والمسوغات التي تحدثنا عنها في صلب البحث، وذلك تأييداً للسلوكيات الحميدة وكفاً عن السلوكيات الخاطئة (٤٩م/٣٦١).
- على المربين أن يقللوا من ترهيب أبنائهم وتلاميذهم – خصوصاً ذوي الشعور المرهف منهم – وأن يستبدلوا ذلك بإفهامهم: أن الامتناع عن الأخطاء والمعاصي والشرور، والبعد عن الإهمال فيما يكلفون به، يكون أجدى وأنفع لهم، وذلك لأن مخاطبة الضمائر والعقول تكون أكثر إيجابية من الترهيب (٤١م/ ١١٩).
- على المربين أن يستخدموا التخويف مع من تبلدت مشاعرهم، وأصبحوا يجاهرون بالمعصية لدرجة لا يستحي معها أن يجاهر بها المتوحشون، بل ويعدون من لا يسلك مسلكهم غير سليم نفسياً (٤١م/ ١٢٠) مع التدرج في استخدام النصح أولاً ثم العزل وإحضار ولي الأمر ثم العقاب البدني إذا لم تردعهم العقوبات الأدبية.
- إشعار من يراد تربيتهم بوجود التلازم بين الأخلاق والجزاء (ترغيباوترهيبا)،وأنه لكل خطأعقوبة أو عقوبات، إن استطاع أن ينجو من بعضها لا يستطيع أن ينجو من بعضها الآخر، مثل الجزاء الإلهي، والجزاء الوجداني، والجزاء الطبيعي، فإذا عاش الإنسان بعيداً عن القوانين السليمة لضبط السلوك،فإنه حتما سيصاب بالأمراض النفسية والجسمية، ثم يصبح في شقاء دائم (٤٩م/ ٣٧٥) والعكس يحدث في الثواب.
- على التربية بمؤسساتها المختلفة أن تبين للمتربين أن الترهيب في الإسلام أسلوب تربوي وقائي ومشروع في المجتمع المسلم، هدف مشروعيته صيانة المجتمع من ضراوة بعض أفراده الذين يقابلون الإيمان بالكفر، والإصلاح بالفساد، والجدية والاجتهاد بالاستهتار والتواكل، ومن هنا كان دور البيئة كبيرا (المنزل، المدرسة، وسائل الإعلام، المكتبات، الأندية، وغيرها) في تحملها تبعة التوجيه إلى الخير، وإشاعة الفضائل، وذلك من أجل حراسة الفطرة الإنسانية السليمة، وتهذيب الأهواء الطائشة، والوصول إلى أعلى مراتب الكمال (٣٧م/ ٤٧ – ٤٩).
- أن يراعي المربون مبدأ الإصلاح والتقويم للإنسان أثناء عملية التربية، فلا يجب أن تفوت خطيئة من غير عقاب حتى لو تكررت، شريطة أن يكون العقاب متناسباً مع الذنب، ويكون هدف العقاب التأديب والتربية لأنه لا يصح أن يكون العقاب انتقاميا، مع ضرورة إشعار المخطئ بأن العقاب ناتج عن مخالفة القوانين الإلهية والطبيعية والوجدانية والتربوية، وليس نتيجة مخالفة أوامر القائم بعملية التربية نفسه، ولا يتم ذلك إلا إذا أدرك المربي أن الإنسان بطبيعته محفوف بعوامل الإغراء والضلال والنسيان، والعجلة والضعف

البشري العام (٤١م/ ١٢٠) فالتربية القرآنية فصلت كثيراً من طبيعة الإنسان الذي على أساسها أصبح الترغيب والترهيب مشروعين في مثل قوله تعالى:{... وخلق الإنسان ضعيفا} [النساء:٢٨]، {وكان الإنسان عجولا} [الإسراء/ ١١] {واجعل لي من لدنك سلطانا نصيرا} [الإسراء/ ٨٠] {وقل سبحان ربي هل كنت إلا بشرا رسولا} [الإسراء/ ٩٣].

- أنه كلما كان الترهيب المنتظر من جراء الخطيئة الأكبر أشد وأكبر ،كان ذلك أكثر ردعا وزجرا عن الانحراف، ولهذا فإن الإسلام حدد العقوبات التي سيلاقيها المنحرفون والمرتكبون للخطايا في الآخرة.
- إشعار المتربين بأن نتيجة الالتزام بالقوانين الأخلاقية أو ثمرتها تكون السعادة، كما أن نتيجة الانحراف تكون الشقاوة ليس في الدنيا فقط بل السعادة والشقاوة الدائمتان في الآخرة (٤٩م/ ٣٧٥- ٣٧٩).
- يقول تعالى: {من عمل صالحا من ذكر أو أنثى وهو مؤمن فلنحيينه حياة طيبة ولنجزينهم أجرهم بأحسن ما كانوا يعملون} [النحل/ ٩٧] وقال في شأن الأشقياء: {ومن أعرض عن ذكري فإن له معيشة ضنكا} [طه/١٢٤].
- والله يقول الحق وهوالهادي إلي سواء السبيل .

- **المراجع** :

- أولاً : القرآن الكريم
- ثانياً: السنة النبوية الشريفة
- ثالثا: الكتب والبحوث المنشورة

- ابتسام محمد فهد: فلسفة الثواب والعقاب في ضوء الرؤية القرآنية، مجلة الأستاذ، ملحق العدد ٤٨، ٢٠٠٣.
- أبو الحسن علي محمد حبيب البصري الماوردي: أدب الدنيا والدين، المطبعة الأميرية القاهرة :(د.ت)
- أبو الحسن علي محمد خلف القابسي: الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، ملحق في أحمد الأهواني، التربية في الإسلام، دار المعارف، مصر، (د.ت).
- أبو الفدا إسماعيل بن كثير: تفسير القرآن العظيم، ج١، دار التراث العربي، القاهرة (د.ت).
- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور: لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، مصر (د.ت).
- أبو القاسم الحسين بن محمد المفضل الراغب الأصفهاني:الذريعة إلي أحكام الشريعة تحقيق أبو اليزيد العجمي، دار الوفاء،المنصورة(١٤٠٨هـ ١٩٨٧م)
- المفردات في غريب القرآن، دار المعرفة، بيروت، لبنان، (د.ت).
- أبو حامد الغزالي: إحياء علوم الدين، ج٣، دار إحياء التراث، بيروت، (د.ت).
- أبو عبد الله محمد بن سحنون: آداب المعلمين ، ملحق في كتاب أحمد فؤاد الأهواني التربية في الإسلام، دار المعارف ، مصر (د . ت) .

- أبو علي محمد بن مسكويه: تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، مكتبة صبيح بالأزهر،القاهرة: ، ١٩٥٩ .
- أحمد فؤاد الأهواني : التربية في الإسلام، دار المعارف، مصر، (د.ت).
- أحمد محمد علي الفيومي المقري: المصباح المنير، المكتبة العصرية، بيروت،(١٤١٧هـ ١٩٩٦).
- السيد سابق: فقه السنة، م٢، ط٢٠، دار الفتح الإسلامي العربي،القاهرة،١٤١٧٥١٩٦٩م
- الفخر الرازي : التفسير الكبير، م٧، أجزاء ١٩ / ٢٠، دار إحياء التراث العربي، بيروت،لبنان ١٤١٥ه – ١٩٩٦م .
- أميل خليل بيدوس: كيف نربي أطفالنا؟ السلسلة الصحية للرجل والمرأة والطفل، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ١٩٩٧.
- إيفال عيسى: المرشد العلمي لحل المشاكل السلوكية في مرحلة ما قبل المدرسة، ترجمة عبد الله الدخيل ويوسف عبد الوهاب أبو عمران، الرياض، مكتب التربية العربي **لدول الخليج العربي، ١٤١٣ه –١٩٩٣.**
- إيناس عيد حسن طاهر مساعدي: أثر أسلوب الترغيب والترهيب في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية، ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد، العراق. (د.ت) .
- جمال أحمد السيسي: العقاب في التربية المسيحية: دراسة تحليلية لأسفار الكتاب المقدس وبعض كتابات الآباء، مجلة التربية، عدد ٩٥، ج٢، كلية التربية، جامعة الأزهر، رمضان ١٤٢١ه – ديسمبر ٢٠٠٠.
- جودة أحمد سعادة وعبد الله محمد: تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، دار الثقافة للنشر، القاهرة:١٩٩٧ .
- حسن أيوب: السلوك الاجتماعي في الإسلام، دار الندوة الجديدة، بيروت، (د.ت).
- خالد حامد الحازمي: أصول التربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة: ٢٠٠١ .
- زيادة محمود العاني: أساليب الدعوة والتربية في السنة النبوية: دار عمان للنشروالتوزيع الأردن: ١٩٥٥ .
- شاكر محمود عبد علي السعدي: الترغيب في شعر صدر الإسلام، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب، دكتوراه غير منشورة، العراق، ١٩٩٨.
- صالح سليمان مطلق البقعاوي: مبدأ الرفق في التعامل مع المتعلمين من منظور التربية الإسلامية ، سلسلة رسائل جامعية، ماجستير منشورة، دار ابن الجوزي، الرياض، جمادي الأولى ١٤٢١ه – ٢٠٠١م.
- صلاح الدين المتبولي: تصور مقترح للحد من استخدام العقاب داخل المدرسة، المؤتمر العلمي السنوي السادس، نحو تعليم عربي متميز لمواجهة تحديات متجددة، المجلد الثاني، كلية التربية، جامعة حلوان، مايو ١٩٩٨م .
- عارف مفضي البرجس: التوجيه الإسلامي للنشء في فلسفة الغزالي، دار الأندلس،بيروت، ١٩٨١. والتوزيع، الأردن، ١٩٩٥ .
- عبد الحميد الصيد الزنتاني: فلسفة التربية الإسلامية في القرآن والسنة، الدار العربية للكتاب، طرابلس، ليبيا، ١٩٩٣م).

- عبد الحميد جودة السحار: السيرة النبوية، ج١٠، عام الحزن، دار مصر للطباعة مكتبة مصر، القاهرة، (د.ت) .
- عبد الرحمن النحلاوي: أصول التربية الإسلامية، دمشق، دار الفكر، ٢٠٠٦ .
- عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، ط٧، بيروت، دار القلم، ٢٠٠٦م .
- عبد الرحمن عبد السلام جامل: طرائق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، دار المناهج، الأردن، (د.ت).
- عبد الرحمن محمد مصيلحي هلال: أثر تفاعل وجهة نظر الضبط الأكاديمي ونمط التعزيز على تحصيل تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في مادة العلوم مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، شعبان ١٤١٨هـ
- عبد العزيز القوصي: أسس الصحة النفسية، ط٧، النهضة المصرية، القاهرة: ١٩٦٩) .
- عبد الله بن عقيل العقيل: سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية،مكتبة الرشد، الرياض٢٠٠٥ .
- فاضل خليل إبراهيم وآخرون: فاعلية أسلوبي الترغيب والترهيب في تنمية قيم التربية الإسلامية لدي طلاب الصف الأول المتوسط ، مجلة أبحاث ، كلية التربية الأساسية المجلد ١٠، العدد ٤، يونيو ٢٠١٠م .
- لويس معلوف: المنجد في اللغة، ط٤، منشورات ذوي القربى، الغدير، ١٤٢٣ه.
- محمد إبراهيم بن جماعة: تذكرة السامع والمتكلم وآداب العالم والمتعلم، آداب المتعلمين، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، ط٢، بيروت، ١٣٨٦ه .
- محمد الغزالي : خلق المسلم، الاتحاد الإسلامي العالمي للمنظمات الطلابية ، الكويت السالمية ١٤٠٠ـــــ١٩٨٠م .
- محمد محروس الشناوي، محمد السيد عبد الرحمن: العلاج السلوكي الحديث (أسسه وتطبيقاته)،. دار قباء، القاهرة، ١٩٩٨م .
- محمد عثمان نجاتي: الحديث النبوي وعلم النفس، دار الشروق، ط٢، القاهرة، ١٤١٣ه – ١٩٩٣.
- محمد عطية الإبراشي: التربية الإسلامية وفلاسفتها، دار الكتاب الحديث، الكويت، (د.ت)
- محمد فؤاد عبد الباقي: المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم بحاشية المصحف الشريف، ط٤، دار المعرفة، بيروت، ١٤١٤ه –١٩٩٤م .
- محمد فريد وجدي :من معالم الإسلام، الهيئة المصرية العامةللكتاب،القاهرة:٢٠٠٠م.
- محمد قطب: منهج التربية الإسلامية: دار الشروق،القاهرة، ج١، ط١٤١٢،١٣هالرياض، ١٩٩٢
- محمد معجب الحامد، وآخرون: التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر.واستشراف المستقبل، مكتبة الرشد، الرياض:٢٠٠٧م .
- محمد ياسين البجَّاري: أساليب تدريس التهذيب والأخلاق الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، ماجستير غير منشورة، بغداد، كلية التربية، ابن رشد، العراق :٢٠٠٣ .
- محمد بن يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، دار الجيل بيروت، (د.ت).

- محمود خليل أبودف :مشكلة العقاب البدني في التعليم المدرسي وعلاجها في ضوء التوجيه التربوي الإسلامي ، مجلة الجامعة الإسلامية ، المجلد السابع العدد الأول غزة : يناير. ١٩٩٩
- مرزوق عبد المجيد أحمد مرزوق: أثر استخدام المراتب المرحلية للهدف مع المنافسة على فعالية الأداء لتحقيق الأهداف، دراسة تجريبية في التعلم الإنساني، دارسات تربوية، م٥، ج٧، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٠ .
- مصطفى عبد القادر زيادة، وآخرون: فصول في اجتماعيات التربية، مكتبة الرشد،الرياض،١٤٢٧-٢٠٠٧م .
- مصطفي محمد متولي : مدخل إلي تاريخ التربية الإسلامية ، دار الخريجي ، الرياض ١٤١٧-١٩٩٧م .
- مقداد يالجن : التربية الأخلاقية الإسلامية ، عالم الكتب ،الرياض: ١٤١٧-١٩٩٦ .
- موسى سلوم عباس الربيعي: الترغيب في القرآن الكريم، الجامعة المستنصرية، مكتبة الآداب، ماجستيرغير منشورة،العراق١٩٩٨.
- ناصر أحمد الخوالدة، ويحيى إسماعيل: طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية، دار حسين للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الفلاح، الكويت، الإمارات، ٢٠٠١.
- نبيل علي ونادية حجازي: الفجوة الرقمية "رؤية عربية لمجتمع المعرفة" عالم المعرفة، عدد٣١٨،الكويت، أغسطس، ٢٠٠٥م .
- نبيه الغبرة: المشكلات السلوكية عند الأطفال، المكتب الإسلامي، دمشق، ط٢، (د.ت).
- وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (٥٩١) بشأن منع العنف في المدارس، مكتب الوزير، مصر بتاريخ ١٧/ ١١/ ١٩٩٨.
- وضيئة أبو سعدة: المسئوليات التربوية لمعلم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، دراسات تربوية، م٦، ج٣١، ١٩٩٠/ ١٩٩١.

****

البحث الثالث :

" استراتيجية الويب كويست في تدريس مقرر الاجتماعيات وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الاول الثانوي"

إعـــداد :

أ /ميرفت عبد الرحمن صالح الطويلعي

وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية

باحثة بجامعة الملك عبد العزيز بجدة

obeikandl.com

obeikandl.com

" استراتيجية الويب كويست في تدريس مقرر الاجتماعيات وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الاول الثانوي"

أ /ميرفت عبد الرحمن صالح الطويلعي

• **مستخلص الدراسة** :

الكلمات الدالة: (الويب كويست ، الرحلات المعرفية، المواد الاجتماعية).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مقرر الاجتماعيات على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الاول الثانوي عند مستويات بلوم المعرفية الدنيا والعليا. وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم (الاختبار القبلي والاختبار البعدي) لمجموعة واحدة. وقامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد مكون من ستة ابعاد تمثل مستويات بلوم الدنيا والعليا من خلال عمل جدول مواصفات الأهداف للوحدة قيد الدراسة، وهي وحدة الوطن العربي للصف الأول ثانوي، ومن ثم قامت الباحثة بإجراء تحليل لمحتوى الوحدة الى مفاهيم وحقائق وتعميمات؛ وقد تم التحقق من صحة أداة الدراسة من خلال اجراء معاملات الصدق والثبات ومعامل الصعوبة والتمييز والتي اظهرت جميعها صلاحية الاختبار للتطبيق على عينة الدراسة. وتم تطبيق الاختبار التحصيلي قبليا، على عينة الدراسة المكونة من (٣٠) طالبة من طالبات التعليم الثانوي للثلاثة مراحل (التعليم المشترك) في مدينة جدة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ ، وبعد انتهاء من تدريس الوحدة باستخدام الاستراتيجية قيد الدراسة تم تطبيق الاختبار التحصيلي بعديا. ولتحليل بيانات الدراسة تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة Paire Samples Test للتعرف على الفروق في الاختبار القبلي والبعدي، ومربع ايتا (2) للتحقق من أثر استخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مقرر الاجتماعيات على تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الاول الثانوي. ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة ما يلي: وجود أثر إيجابي مرتفع لاستخدام استراتيجية الوي كويست في تدريس مقرر الاجتماعيات على تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الاول الثانوي وعند مستويات بلوم المعرفية الدنيا والعليا. وبناءً على نتائج الدراسة أوصت الباحثة بعدة توصيات من اهمها: استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) أثناء تدريس المواد الاجتماعية لطالبات التعليم الثانوي، لما لها من أثر إيجابي على تنمية التحصيل الدراسي وعند جميع مستويات بلوم المعرفية (الدنيا والعليا). إدراج هذا الاسلوب في المناهج التعليمية لتصبح جزء أساسي من العملية التعليمية، والابتعاد عن طرق التدريس التقليدية أثناء تدريس المواد الاجتماعية، لما تتصف به هذه الطرق من محدودية الفائدة ولعدم توفر عنصر التشويق فيها.

Abstract :

Keywords (Web Quest, Cognitive tours, social courses)

This study aimed to identify the effect of using the strategy of web quest in teaching the course of social education on academic achievement of first second school female students at Bloom's high and low cognitive levels.The quasi-experimental approach, which is based on the designing of (pretest and posttest), has been used. The researcher created achievement test from the type of multi-choice. It consisted of six axes, which represent Bloom's higher and lower levels, via making schedule of the aims of the current unity, which is the nit of Arabic Nation of first secondary level. Then, the researcher made analysis for the content of the unit to concepts, facts and Generalizations. The validity of the tool of the study has been done via the coefficient of validity and reliability, and the coefficient of difficulty and discrimination, all of which referred to the validity of the test to be applied on the study. The pre-achievement test has been applied on the sample of the

study that consists of (30) female students of the three levels of secondary school at Jeddah during the second semester of the academic year 1433/1434 H. The posttest has been applied after completing the study of the unit via the current strategy.T-Test has been used in order to analyze the data of the study, paired Samples Test for knowing the differences in the pre-test and posttest and η2 for making sure from the effect of using the strategy of web quest in teaching the course of social education on developing the academic attainments of the female students of first secondary level. The study reached to the following results: There is high positive effect for using the strategy of web quest in teaching the course of social education on developing the academic attainments of the female students of first secondary level, and at bloom's higher and lower levels. Based on the results of the study, the researcher recommends some recommendations from which using the cognitive tours across web (web quest) during teaching social education of secondary school female students as it has positive effect on developing the academic attainments, and at all levels of Bloom' higher and lower cognitive levels . Furthermore, inserting this method in curricula in order to be main part from the educational process, and to keep ourselves away from the traditional methods of teaching during teaching social courses, as these methods are cauterized by Limited access and the unavailability of suspense.

• المقدمة :

مما لا شك فيه أن الثورة التكنولوجية الثالثة التي يشهدها هذا العصر قد أدت الى تفجر معرفي هائل وغير مسبوق في مجال توليد المعارف والأفكار؛ وأمام هذا الكم الهائل من المعارف فإن الحاجة اصبحت ملحة الى إحداث تغيرات جذرية في الأنظمة التعليمية، والتي لا زالت تعتمد على طرائق تدريس واستراتيجيات تقليدية تقلل من دور المتعلم وتتمحور أغلبها حول المعلم الذي لا ينفك عن كونه ملقنا وناقلا للمعرفة العلمية؛ مما أدى إلى تواضع مخرجات العملية التربوية في تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها المناهج والمقررات الدراسية.

وتأتى شبكة الانترنت في مقدمة التقنيات التعليمية لما توفره من محركات بحث عملاقة تضع بين ايدينا المعلومة التي نرد، وهذا ما أبرزته نتائج العديد من المؤتمرات العلمية مثل: المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد المنعقد في الرياض عام (٢٠١١) الذي أكد على أهمية نشر ثقافة التعليم الالكتروني، وتعزيز مفهومه لدى مؤسسات المجتمع المدني ومؤسسات التعليم العام والتعليم العالي،ولدى المجتمع بصورة عامة، وكذلك تطوير وتصميم المناهج الدراسية لمختلف المراحل الدراسية، ومراعاة المنهجية العلمية بإشراف مجموعه من المختصين التربويين في المناهج وطرق التدريس ومصممي برمجيات الحاسوب بحيث تكون مواكبة لمتطلبات عصر المعرفة.

هذا وقد أوصى المؤتمر الإقليمي للتعلم الإلكتروني المنعقد بدولة الكويت (٢٠١١) ببعض التوصيات المهمة ومن أبرزها:

- بناء استراتيجية عربية للتعلم الإلكتروني بالتعاون مع المؤسسات التعليمية والجهات ذات العلاقة.

- تطوير المناهج الإلكترونية والاستفادة منها في المنظومة التربوية بالتعاون مع وزارات التربية والتعليم العربية.

- تشجيع الهيئات التعليمية العربية على تطوير وتنمية مهاراتها التعليمية والحاسوبية؛ لمواكبة التطور في طرق واستراتيجيات تطبيق التعلم الالكتروني.

ويرى باريودت Barudt (٢٠٠٠: ٩) أن استشراف المستقبل خلال سنوات القرن الحادي والعشرين يجعلنا نتنبأ بأمرين:

- الأمر الأول: إن التغير التكنولوجي (التقني) سوف يستمر في تأججه وثورته وسرعته الفائقة التي تجعل من الصعب جدا على الناس ملاحظته ومواكبته.
- الأمر الثاني: إن هذه التغييرات التكنولوجية سوف تؤدي إلي تغييرات اجتماعية وسياسية واقتصادية وتعليمية يترتب عليها العديد من القضايا والمشكلات التي تفرض تثقيف أفراد المجتمع وتنويرهم تكنولوجيا، بما يمكنهم من مواجهة تلك القضايا، واتخاذ القرارات المناسبة لحلها.

وللنظام التعليمي في عصر المعلوماتية كثير من المتطلبات التي تفرض على النظام التعليمي أن يعمل جاهدا على إكساب طلابنا القدرات والكفايات التي تجعلهم قادرين على التعامل مع هذه الكم الهائل من المعارف، ويأتي في مقدمة هذه المتطلبات قدرة الطالب على البحث عما يريد أن يصل إليه في الشبكة العنكبوتية في ظل عصر تتضاعف فيه المعرفة يوما بعد يوم (صبري وحامد،٢٠٠٤: ٧).

وقد نادت ريما الجرف (٢٠٠١)، والعطروزي (٢٠٠١)، والسلطان والفتنوخ (١٩٩٩) بضرورة استخدام التعليم الالكتروني في التدريس بدلا من التعليم المعتاد، حيث أشاروا إلى أن التعليم الالكتروني يسهل استيعاب الطلاب للمادة العلمية، ويسهم في التعلم الذاتي، ويساعد على تحسين العملية التعليمية وتطويرها.

والنظام التعليمي في المملكة العربية السعودية بدأ يواكب هذه التطورات التكنولوجية؛ ولذلك قامت وزارة التربية والتعليم بتبني عدد من المشاريع لتطوير التعليم في المملكة، ومنها مشروع التعليم الثانوي المطور" نظام المقررات"،وتأتي أهميته باعتبار التعليم الثانوي مرحلة مهمة من مراحل التعليم العام؛ فهو المرحلة الثالثة والنهائية من ذلك التعليم، وهو مرحلة التهيئة والتأهيل لسوق العمل أو التعليم العالي؛ ولذلك عُنيت وزارة التربية والتعليم بتطوير هذه المرحلة من خلال تطوير التعليم الثانوي، واستحداث نظام جديد ومساند للنظام القائم، الذي تميز بخطته الدراسية وهيكلته التنظيمية؛ ليلبي حاجات المجتمع ويلائم متطلبات العصر الحاضر (وزارة التربية والتعليم،١٤٣٣هـ).

وقد أشارت دراسة الحسناوي وآخرون (٢٠٠٨) إلى فاعلية الإنترنت في زيادة التحصيل، وتنمية اتجاهات الطلبة، كما أشارت دراسة مروة محمود (٢٠٠٧) إلى فاعلية استخدام المواقع والصفحات العلمية على شبكة الإنترنت في تنمية عناصر

التنور المعلوماتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، كذلك كشفت دراسة سلامة (٢٠٠٥) عن فاعلية استخدام شبكة الإنترنت في زيادة التحصيل الدراسي لطلبة جامعة القدس المفتوحة في مقرر الحاسوب في التعليم.

وعلى الرغم مما تؤكده الدراسات من فاعلية استخدام الشبكة العنكبوتية على التحصيل الدراسي واتجاهات الطلبة نحو التعليم الا ان دراسات اخرى مثل دراسة (عبد المنعم، ٢٠٠٣: ١١) تؤكد أن البحث عن النصوص والبيانات والصور، والرسومات يعد من أهم الأنشطة التي يقوم المتعلمون بالبحث عنها، وأن عمليات البحث هذه تفتقد في أغلب الأحيان إلى هدف تربوي محدد، وتكون غير موجهه ولما كان عدد صفحات الويب كثيرة جدا وفي تزايد مضطرد، فإن هذا البحث يأخذ وقتا كبيرا جدا؛ مما يعني هدرا للموارد، واستعمالا غير عقلاني للحاسوب واستغلالا عشوائيا لزمن الإبحار على الشبكة العنكبوتية.

ونظراً لتعدد المواد الدراسية في النظام التعليمي، وما تتطلبه كل مادة دراسية من استراتيجيات تعليمية تختلف من مقرر الى آخر، فقد اكدت جيهان السيد (٢٠٠٣: ١٧) أن المواد الاجتماعية وفقا لطبيعتها تعد من أكثر المواد التعليمية في المدارس تغييراً وتبديلا وفقا للتغيرات المعرفية والإنسانية، حيث تشهد الدراسات الاجتماعية تنوعًا وتعددًا وتحديثا مستمرا حتى تتناسب مع معطيات العصر، ومع مستوى نمو المتعلمين والتغيرات المجتمعية.

ويعتبر مقرر الاجتماعيات في الثانويات المطبقة لنظام المقررات أحد النماذج التي تهدف إلى التكامل بين المواد الدراسية؛ لذا يحتاج إلى بذل المزيد من الجهد من قبل المعلم لتحقيق هذا التكامل.

وتعد الرحلات المعرفية عبر الانترنت للحصول على المعلومات من أساليب التعلم الالكتروني التي تساعد في تحسين عملية التعليم والتعلم؛ حيث تجمع بين التخطيط التربوي والتعليمي من جهة، وبين استخدام الحاسب الآلي والانترنت من جهة أخرى (Dodge, 1995: 11).

والرحلات المعرفية عبر الانترنت عبارة عن فعاليات تعليم وتعلم ترتكز في الأساس على عمليات البحث والاستكشاف في شبكة الانترنت بهدف الوصول إلى المعلومة بأقل جهد ممكن. كما تهدف هذه الأنشطة إلى تنمية القدرات الذهنية المختلفة،والمهارات التكنولوجية المتعددة لدى المتعلمين، وتحفزهم لكي يكونوا رحالة مستكشفين، مما يشبع حاجاتهم، ويزيد دافعيتهم للتعلم، ويتيح لهم الفرصة للاطلاع على العديد من المصادر، وبالتالي قد يكون لذلك الأثر الإيجابي على اكتساب مهارات ومعارف ووعى مستنير نحو الويب (Sen & Neufeld, 2006: 4).

وقد أظهرت نتائج الكثير من الدراسات والبحوث فعالية رحلات التعلم الاستكشافية عبر الانترنت في تعليم وتعلم المواد الدراسية المختلفة منها دراسة (أسعد وطيبي ٢٠٠٤: ٣) حيث أوضحت أن الرحلات المعرفية عبر الويب من أساليب التعلم الإلكتروني التي تساعد على تحسين عملية التعلم والتعليم؛حيث

تجمع بين التخطيط التربوي والتعليمي من جهة، وبين استخدام الحواسيب والانترنت من جهة أخرى.

ومن أهم المشروعات والاستراتيجيات التعليمية الهادفة والموجهة والقائمة على استخدام وتوظيف شبكة الويب والاستفادة من المعلومات الموجودة عليها ما يسمى باستراتيجية تقصي الويب Web Quest Strategy، أو ما يطلق عليها أحيانا مهام الويب أو الرحلات المعرفية عبر الويب؛ لأن هذه الاستراتيجية تعتمد على تقديم مهمات تعليمية محددة تساعد المتعلم على القيام بنفسه بعمليات مختلفة من البحث والاستكشاف للمعلومات عبر الويب، واستخدام وتوظيف هذه المعلومات وليس مجرد الحصول عليها. كما أن الرحلات المعرفية عبر الويب بشكل عام تركز على تنمية القدرات الذهنية المختلفة (كالفهم، التحليل، التركيب، التقويم) لدى المتعلم، وتعتمد _سواءٍ جزئيا أو كليا_ على المصادر الإلكترونية الموجودة على الويب والمنتقاة مسبقا، والتي يمكن تطعيمها بمصادر أخرى كالكتب والمجلات،والأقراص المدمجة. (الحسناوي وآخرون،٢٠٠٨:٢).

ومع ما تسعى إليه أهداف المواد الاجتماعية في تنمية شخصية المتعلم،وتزويده بالأفكار والمفاهيم والمهارات والقيم، وتنمية قدراته العقلية كالتحليل،والمقارنة،والاستنتاج، وتُمكنه من التعرف على الخصائص الطبيعية والبشرية لبيئته، واستغلال ثرواتها بما يعود عليه وعلى مجتمعه بالنفع والفائدة،وتتفق بشكل خاص مع مهارات البحث المكاني والزماني، مثل: مهارة جمع المعلومات الجغرافية، ومهارة تسجيل المعلومات التاريخية، ومهارة تفسير المعلومات،ومهارة تحليل المعلومات، ومهارة عرض المعلومات، ومهارة نقد وتقويم المعلومات؛ لذلك فإن من أبرز المهام الأساسية للمناهج الحديثة اليوم، العمل على تقديم المعرفة العلمية والتقنية، بصورة جديدة ونمط مغاير للنمط المعتاد الذي تعودنا عليهٍ في مناهجنا الدراسية، نمط يمكنه إن يعد أفرادا متنورين معرفيا وتقنيا، بجميع أبعاده الحركية والوجدانية والاجتماعية والأخلاقية،إضافة للإبعاد المعرفية لكل فرد، نمط يساعد على نمو وتعزيز الوعي لدى أفراد المجتمع بأهمية التقنية داخل إطار الاستخدام الصحيح (أسعد وطيبي، ٢٠٠٤: ٢١؛ بدوي، ٢٠٠٩: ٦ ؛الحيلة ونوفل، ٢٠٠٨: ٣).

- **مشكلة الدراسة** :

لاحظت الباحثة أنه على الرغم من فائدة وسائط تكنولوجيا المعلومات عامة والانترنت بخاصة وأهميتها في استثارة اهتمام المتعلمين، وجذب انتباههم للدرس مما يزيد من تحصيلهم الدراسي، إلا أن الأساليب المستخدمة في تدريس مقررات المواد الاجتماعية في بعض مدارس المملكة هي الأساليب القائمة على الإلقاء والتلقين من جانب المعلم، والحفظ والاستظهار من جانب المتعلم دونما استخدام فاعل للمكتبة الزاخرة بالمعلومات والتي تسمى بالإنترنت.

وانسجاماً مع التوجهات الحالية في تطوير التعليم في المملكة، والتي يمثلها مشروع خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله لتطوير التعليم، واستخدام استراتيجيات حديثة في التدريس، ومواكبة للمشاريع القائمة في هذا الشأن.

فإن كل ذلك دفع الباحثة لتصميم نموذج تربوي معاصر محدد يتوخى الدقة والاستخدام الأمثل للإنترنت في العملية التعليمية، والذي يعتمد أيضا على إيجاد المعلومات المحددة والاستعمال الهادف للحاسب الآلي وشبكة المعلومات الدولية؛ ومن ثم دراسة أثر هذا النموذج على تحسين التحصيل الدراسي لدى طالبات التعليم الثانوي.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الاجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما أثر استخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مقرر الاجتماعيات على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الاول الثانوي؟
- ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:
- ما أثر استخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مقرر الاجتماعيات على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الاول الثانوي عند مستويات بلوم المعرفية الدنيا؟
- ما أثر استخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مقرر الاجتماعيات على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الاول الثانوي عند مستويات بلوم المعرفية العليا؟

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية الدراسة في أنه قد تستفيد منها الفئات الآتية:

- واضعو المناهج: وذلك عند صياغة مناهج المواد الاجتماعية وتطويرها، أو عند وضع خطط وبرامج مساعدة أثرائية؛ لتعزيز المنهج بأنشطة توظف التعليم الإلكتروني.
- المشرفون التربويون: حيث يقدم البحث استراتيجية إلكترونية لتدريس المواد الاجتماعية باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست)، مما يفيد مشرفي المواد الاجتماعية في تدريب المعلمين، وتطوير قدراتهم من خلال وضع برامج تعمل على إكسابهم مهارات توظيف التعليم الإلكتروني والإنترنت في التعليم.
- المعلمون والباحثون في مجال تدريس المواد الاجتماعية: من خلال توفير استراتيجية جديدة لتدريس المواد الاجتماعية بطريقة الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست).

- **مصطلحات الدراسة** :

- **الأثر** Effect :

يعُرف الأثر لغة مِن أثره: أثراً، وأثارة، وأثرة: ترك فيه علامة يعُرف بها. وأثر فيه أى ترك فيه أثرا (أنيس وآخرون، ١٩٧٢: ٥).

وتعُرفه الباحثة إجرائياً بأنه: التغير الناتج عن معالجة المتغيرات التابعة (التحصيل الدراسي والتنور التقني) بالمتغير المستقل (الرحلات المعرفية عبر الويب).

- **الرحلات المعرفية عبر الويب** : Web Quest

- عرف "جاكولين وآخرون" (Jacqueline, et al, 2007: 3) الرحلات المعرفية عبر الويب بأنها: "أنشطة تربوية تعتمد في الأساس على عمليات

البحث والتقصي في شبكة الويب؛ بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة بأقل جهد ممكن، وتطبيق هذه المعلومة بطرق مختلفة، وتهدف في الوقت ذاته إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد، إضافة إلى تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين".

- وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: استراتيجية لتعليم المواد الاجتماعية وتعلمها ترتكز في الأساس على البحث والتقصي من جانب الطالبات، وتعتمد على صفحات ويب محددة مسبقا توظف الوسائط المتعددة، وبعض أدوات الاتصال والتفاعل، وذلك من خلال موقع إلكتروني تدخل إليه الطالبة في أي وقت، ومن أي مكان، للحصول على الخبرات التعليمية، واكتساب الاتجاهات والمهارات والمعلومات حسب قدراتها وسرعتها الذاتية في التعلم تحت إشراف المعلمة وتوجيهها.

- **التحصيل الدراسي** : Academic Achievement

عرف بركات (٢٠٠٥: ١٠٨) التحصيل الدراسي بأنه: " قدرة معرفية للطالب على موضوع معين تقاس بأدائه على اختبار يتضمن مجموعة من الأسئلة لقياس هذا الموضوع".

وتعرفه الباحثه إجرائياً بأنه: مقدار الدرجة التي تتحصل عليها الطالبات في اختبار التحصيل الدراسي الذي أعدته الباحثة لقياس مقدار احتفاظ الطالبات بالمعلومات والمفاهيم والمعارف خلال تعلمهن لموضوعات تجربة الدراسة من مقرر الاجتماعات البرنامج المشترك في نظام المقررات بالمرحلة الثانوية.

- **حدود الدراسة** :

تتحد الدراسة بالحدود التالية:

- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.
- الحدود المكانية: تم اختيار المدارس الثانوية المطورة (نظام المقررات) بمدينة جدة وهي الثانوية الرابعة عشر، قرب مكان إقامة الباحثة.
- الحدود الموضوعية: تكمن في اختيار وحدة (الوطن العربي) والتي تتكون من ثمان دروس.
- الحدود البشرية: تمثلها طالبات الصف الأول الثانوي بالمدرسة الثانوية الرابعة عشر للبنات بجدة حيث تم تحديد المدرسة بالطريقة القصدية لتسهيل إجراءات الدراسة.

- **الدراسات السابقة** :

سوف يتم عرض الدراسات السابقة في هذه الدراسة بناء على بعدين كما يلي:

- **البعد الأول** : **الدراسات التي اهتمت بالتعلم الإلكتروني بشكل عام** :

أجرى إبراهيم (٢٠١٠): دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التعلم الإلكتروني على تحصيل طلبة دبلوم التأهيل التربوي لمقرر طرائق تدريس علم الأحياء مقارنة بالطريقة التقليدية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية (٢٦) طالبا وطالبة من طلبة دبلوم التأهيل التربوي في الجامعة الافتراضية السورية

تعلموا من خلال التعلم الإلكتروني، ومجموعة ضابطة (٢٦) طالباً وطالبة من طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق، تعلموا من خلال الصفوف التقليدية وباستخدام الطرائق التقليدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: وجود فرق دال إحصائيا بين تحصيل طلبة المجموعة التجريبية،وتحصيل طلبة المجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت التعلم الإلكتروني. وكذلك ارتفاع حجم الأثر للتعلم الإلكتروني في زيادة التحصيل لدى طلبة المجموعة التجريبية.

كما قامت أميمة الأحمدي (٢٠٠٨): بدراسة هدفت للتعرف على فاعلية التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت مقارنة بالتعلم باستخدام البرمجية التعليمية في تحصيل الطالبات واحتفاظهن بكلية الآداب والعلوم الانسانية للبنات– الأقسام الأدبية– بقسم العلوم الاجتماعية بالمدينة المنورة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية للبنات الأقسام الأدبية، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي والتصميم التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين في التحصيل والاحتفاظ، وذلك لصالح المجموعتين التجريبيتين،وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى (التعليم الالكتروني باستخدام البرمجية التعليمية) والتجريبية الثانية (التعليم الالكتروني باستخدام المقرر الالكتروني عبر الموقع التعليمي) في الاحتفاظ لصالح المجموعة الثانية.

فيما أجرى سعيفان (٢٠٠٨): دراسة سعت معرفة أثر طريقتي التعلم الإلكتروني والمتمازج في تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي في برامج الحاسوب التطبيقية، وتكونت عينة الدراسة من: (٦٤) طالبا، منهم (٣٢) طالبا تعلموا بطريقة التعلم الإلكتروني و(٣٢) طالبا تعلموا بطريقة التعلم المدمج،واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: برمجية تعليمية، واختبارين تحصيليين (نظري وعملي)، ومذكرات تحضير لدروس الوحدة المراد تدريسها،واستبانة خاصة بالهيئة التدريسية وأخرى خاصة بالطلبة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط علامات طلاب المجموعة التي تعلمت بطريقة التعلم الإلكتروني ومتوسط علامات المجموعة التي تعلمت بطريقة التعلم المدمج في كل من الاختبارين النظري والعملي والاختبار المباشر ككل، وكانت الفروق لصالح طريقة التعلم المدمج،وعدم وجود دالة إحصائيا بين متوسط علامات طلاب المجموعة التي تعلمت بطريقة التعلم الإلكتروني ومتوسط علامات المجموعة التي تعلمت بطريقة التعلم المدمج في كل من الاختبارين النظري والعملي والاختبار المؤجل ككل.

وأجرى عجيمي (٢٠٠٧): دراسة بهدف التعرف على الصعوبات التي تعوق توظيف التعليم الالكتروني في تدريس منهج الجغرافيا للصف الثالث في المرحلة المتوسطة بإدارة التربية والتعليم بالعاصمة المقدسة، والتعرف على المقترحات التي يمكن أن تسهم في زيادة فعالية توظيف التعليم الالكتروني في تدريس

الجغرافيا للصف الثالث في المرحلة المتوسطة بإدارة التربية والتعليم بالعاصمة المقدسة، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الطلاب بالنسبة لأثر استخدام التعليم الالكتروني على التحصيل المباشر والمؤجل في مادة الجغرافيا،وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) من معلمي الجغرافيا و(٦) من المشرفين التربويين، ومجموعة تجريبية عددها (٣٥) طالبا، ومجموعة ضابطة عددها (٨٠) طالبا من طلاب الصف الثالث من المرحلة المتوسطة بإدارة التربية والتعليم بالعاصمة المقدسة، واستخدم الباحث استبانة من إعداده كأداة للدراسة، واختبار تحصيلي مباشر، واختبار تحصيلي مؤجل، وتوصلت الدراسة الى وجود فروق بين طلاب المجموعة (التجريبية) والمجموعة (الضابطة) لصالح المجموعة التجريبية بالنسبة للتحصيل المباشر. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار (المباشر) والاختبار (المؤجل). وأن من الاهم المعوقات: وجود قصور شديد في إنتاج البرمجيات العربية، عدم إلمام المعلمين بالبرمجيات التعليمية التي تخدم المقرر، صعوبة تصميم البرمجيات التعليمية التي تخدم مقررات الجغرافيا. كما توصلت الدراسة الى ان اهم المقترحات هي زيادة عدد الدورات التدريبية لمعلمي الجغرافيا بما يسهم في زيادة استخدامهم للحاسب في التدريس، توفير معامل الحاسب بالمدارس المتوسطة بما يناسب أعداد الطلاب

كما تناولت دراسة ستالي (Staly, 2007): تحديد العناصر الأساسية اللازمة في بيئة التعلم الإلكتروني لمقرر الرياضيات وذلك لمساعدة المعلمين كي يكتسبوا المعرفة والمهارات من التجربة، وتم اختيار عينة الدراسة من مدارس بال تيمور كاونتي العامة، وخلصت الدراسة إلى نتائج أهمه: أن التعلم الإلكتروني أفاد المعلمين حين انشغالهم في الدراسات والأنشطة المتابعة، كما أن المصادر الإلكترونية والشبكة كانت مفيدة أيضا في توسيع خبرات التعلم وتعميق فهم الموضوعات للمشاركين أثناء المناقشة وجها لوجه.

وقام توباروفا وآخرون (Tuparova, et al, 2006): بدراسة تهدف إلى تقدير مستوى الممارسات الحالية للمعلمين نحو التعلم الالكتروني في الجامعات البلغارية، وأجريت الدراسة على (٢١٠) جامعة بلغارية اختير منها عينة عشوائية من المعلمين والطلبة البلغاريين. وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: يمكن تطبيق التعلم الالكتروني في مجموعات متنوعة من التعليم الرسمي وغير الرسمي مثل التعليم عن بعد والتعليم المفتوح. ووجود اتجاه إيجابي لدى المعلمين نحو استخدام أجهزة الكمبيوتر والإنترنت وعروض الوسائط المتعددة في مجال عملهم التعليمي.

- **البعد الثاني : دراسات اهتمت بالرحلات المعرفية عبر الويب :**

أجريا هالات وبيكر (Halat & Peker, 2011): دراسة تهدف للمقارنة بين أثر كل من التعلم القائم على أنشطة الرحلات المعرفية عبر الويب والتعلم القائم على جداول الأنشطة في تنمية الدافعية لدى معلمي قبل الخدمة في تدريس الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) معلما، (٣٠) منهم التحقوا بمجموعة الرحلات المعرفية عبر الويب، في حين التحق (٤٠) منهم بمجموعة جدول الأنشطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام استراتيجية التعلم

القائم على الرحلات المعرفية عبر الويب ساهم بشكل فاعل في زيادة الدافعية لدى المعلمين قبل الخدمة في تعلم مادة الرياضيات.

بينما تناولت دراسة جودة (٢٠٠٩): التعرف على أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (web quests) في تدريس العلوم على تنمية التنور العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا،أحداهما تمثل المجموعة التجريبية وعددها (٢٨) طالبا، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة وتمثل (٣٢) طالبا، وقد اشتملت أدوات الدراسة على أداة تحليل المحتوى، واختبار المفاهيم العلمية، ومقياس الاتجاهات نحو العلوم،ومقياس التنور العلمي، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لكل من (اختبار المفاهيم العلمية، مقياس التنور العلمي،مقياس الاتجاهات نحو العلوم) لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة دواه (Duah,2009): التي هدفت الى تقصى مدى فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب كنشاط تدريسي وأداة تعليمية في مستوى الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وذلك بالاستفادة من عدد من الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية الرحلات المعرفية عبر الويب كأداة تعليمية تتيح للطلاب فرص المشاركة والحصول على الإجابات المطلوبة، كما أنها تمثل عنصرا فعالا في تحفيزهم وتشجيعهم للمشاركة في الحياة الحقيقية بأدوار محددة واضحة معرّفة، كما أشارت النتائج إلى أن الرحلات المعرفية عبر الويب كوسيلة أو أداة تعليمية لا تكون ملائمة لكافة الطلاب على حد سواء.

وتناولت دراسة هالات (Halat, 2008): اختبار أثر التطبيقات المستندة إلى الرحلات المعرفية عبر الويب على دافعية معلمي قبل الخدمة للصفوف الأساسية في مادة الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) معلما، كما استخدم الباحث استبيانا يتكون من (٣٤) فقرة ، حيث استخدم هذا الاستبيان كاختبارات قبلية وبعدية في الدراسة التي شغلت حيزا في فصلين، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب ساهم في زيادة الدافعية لدى المعلمين قبل الخدمة نحو تعلم مادة الرياضيات.

كما قام برابينونغ (Prapinwong, 2008): بدراسة تقصى مدى استخدام المعلمين والطلاب لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في اللغة الانجليزية كسياق للغات الأجنبية في تايلاند، وكيف يمكن استخدام هذه الاستراتيجية في الدروس التعليمية، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب يتيح للطلاب إمكانية التعبير عن آرائهم، كما تساعدهم على التفكير بحيادية وبالتالي تمكنهم من تحقيق نتائج أكاديمية أفضل.

وفي دراسة أجراها الحيلة ونوفل (٢٠٠٨): تناولت أثر استخدام استراتيجية الويب كويست (الرحلات المعرفية) طويلة المدى وقصيرة المدى في التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، وتألفت عينة الدراسة من (٩٠) طالبا

وطالبة،موزعين على ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى درست باستخدام استراتيجية الويب كويست طويلة المدى، والمجموعة التجريبية الثانية درست باستخدام استراتيجية الويب كويست قصيرة المدى، والمجموعة الثالثة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وبعد الانتهاء من فترة التطبيق، تم تطبيق اختبار التفكير الناقد، واختبار تحصيلي في مساق تعليم إلتفكير كمقياس بعدي، وقد أظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائيا لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية الويب كويست طويلة المدى في تنمية التفكير الناقد أولا ثم لصالح طلبة قصيرة المدى مقارنة بالطريقة التقليدية، ووجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية الأولى (طويلة المدى) في تنمية التحصيل الدراسي أولا ثم لصالح طلبة المجموعة التجريبية الثانية (قصيرة المدى) مقارنة بأداء طلبة المجموعة التقليدية.

أما دراسة إيكبيز وفينس (Ikpeze & Fenice:2007): التي تناولت أثر استخدام المهام المتعددة في الرحلات المعرفية عبر الويب في زيادة التفاعل داخل الغرفة الصفية، وزيادة التعلم، وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الخامس، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب ساهم في زيادة تعلم الطلاب، واكتسابهم مهارات التفكير العلمي عند اختيار وتنظيم المهام بعناية.

وفي دراسة تشو (Chue, 2007): هدفت تقصى أثر برنامج تعليمي مستند إلى الرحلات المعرفية عبر الويب على الأداء التعليمي للطلاب الأجانب في مادة القراء والكتابة والفهم والاستيعاب، وتكونت عينة الدراسة من طلاب ينتمون إلى صفين جامعيين كل صف يتبع منهجية معينة في التعليم، حيث يدرس أحد الصفين بالطريقة التقليدية، في حين يدرس الصف الآخر باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: فعالية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تطوير الأداء الكتابي لدى الطلاب، كما أن الطلاب يفضلون التعلم القائم على استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، حيث تساهم في تعزيز أداء الطلاب وإمدادهم بتجربة تعليمية إيجابية.

وتناولت دراسة جاد الله (٢٠٠٦): تصميم دروس تعليمية تعلمية باستخدام نماذج الويب كويست، ومعرفة أثرها في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة الصف العاشر واتجاهاتهم نحو مادة الكيمياء، واستقصاء أهم المعيقات التي تواجه استخدم الويب كويست في تعلم الكيمياء من وجهة نظر الطلبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي كل من (اختبار التحصيل المعرفي المباشر والمؤجل، مقياس الاتجاه نحو الكيمياء) لصالح طلاب المجوعة التجريبية. وكانت أهم المعيقات بطء خطوط شبكة الإنترنت،واستخدام بعض مواقع الإنترنت للغة الإنجليزية، وضيق الوقت المخصص للطلبة لاستخدام شبكة الإنترنت.

بينما هدفت دراسة آن لين (An- Lin, 2006): التعرف على فعالية الأنشطة التعليمية للرحلات المعرفية عبر الويب في التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف السادس، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالبا في الصف السادس من مدرسة لا- لا الأساسية في بينغتونغ، وقد أظهرت النتائج أن الطلاب قد فضلوا أساليب التعليم التقليدية على التعليم باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب، حيث يعتقد الطلاب أن فعالية التعليم التقليدي ذو النمط التعاوني تتفوق على التعليم المستند إلى الرحلات المعرفية عبر الويب.

كما قام حسنين (٢٠٠٦): بدراسة للتعرف على فعالية استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تعزيز العملية التعليمية للطلاب عبر التكنولوجيا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبيان هدف إلى تقييم مدى فعالية استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وكشفت نتائج الدراسة عن فعالية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تعزيز تعليم الطلاب، حيث أن الطلاب استطاعوا عبرها أن يلمسوا تنوعا أكبر وأكثر تشجيعاً على التعلم بما انعكس بشكل إيجابي على تحصيلهم الأكاديمي.

أما دراسة براون وزاهنر (Brown & Zahner, 2005): تناولت أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب على التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الرابع في مادة الاجتماعيات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢) طالباً في الصف الرابع يستخدمون استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كوسيلة تعليمية مساندة، وقد أوضحت نتائج الدراسة ما يلي: أن نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب يعتبر الأداة الأفضل في العملية التعليمية، وأن الطلاب الذين يستخدمون هذه الاستراتيجية يتمتعون بتحصيل أكاديمي أكبر .

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

من خلال استعراض الدراسات السابقة وجدت الباحثة أن الدراسات السابقة لم تجمع بين الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل والتنور التقني في مادة الاجتماعيات لدى طلاب المرحلة الثانوية مما دعا الباحثة إلى دراسة أثر الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل والتنور التقني في مادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي المطور بالمملكة العربية السعودية، وبهذا تعد هذه الدراسة هي الوحيدة على حد علم الباحثة في البيئة المحلية والعربية التي تتناول هذا الموضوع .

وعليه يمكن القول أن الدراسات السابقة لها دور مهم في تعزيز الدراسة الحالية،رغم وجود بعض الاختلافات في الأهداف أو الأدوات أو الأساليب، وإن لتنوع الدراسات السابقة وتناولها جوانب كثيرة قد أكسب الباحثة سعة في الاطلاع بكل جوانب الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل الدراسي.

- **فروض الدراسة** :

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بصياغة الفرضيات التالية:

- لا يوجد أثر إيجابي لاستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مقرر الاجتماعيات على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الاول الثانوي عند مستويات بلوم المعرفية الدنيا.

- لا يوجد أثر إيجابي لاستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مقرر الاجتماعيات على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الاول الثانوي عند مستويات بلوم المعرفية العليا.

• **إجراءات الدراسة** :

• **منهج الدراسة** :

بعد اطلاع الباحثة على مناهج البحث العلمي، وجُد أن المنهج الأكثر ملائمة للدراسة هو المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم (الاختبار القبلي والاختبار البعدي) لمجموعة واحدة، والمنهج شبه التجريبي لهذه الدراسة يقوم على أساس دراسة أثر المتغير المستقل (الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) على المتغير التابع والمتمثل في التحصيل الدراسي.

• **مجتمع الدراسة** :

اشتمل مجتمع الدراسة الحالية على جميع طالبات التعليم الثانوي (نظام المقررات)، وهن طالبات الصف الأول ثانوي (التعليم المشترك) في مدينة جدة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.

• **عينة الدراسة** :

اقتصر تطبيق الدراسة الحالية على عينة قصدية مكونة من (٣٠) طالبة، من طالبات الصف الأول ثانوي، وتتراوح أعمارهن بين ١٥ و١٦، ومن بيئة متجانسة حيث تسكن أغلب الطالبات في نفس الحي. وقد كان الاختيار القصدي للعينة وفقاً للأسباب التالية :

- تفهم إدارة المدرسة للبحث العلمي وتقديمها كافة التسهيلات اللازمة.
- يوجد بالمدرسة معمل مطور للتعليم الإلكتروني يحتوى على عدد مناسب من أجهزة الكمبيوتر الموصولة بشبكة الإنترنت.
- توزيع الطالبات داخل الفصول يتم في بداية العام الدراسي بطريقة تكفل وجود جميع المستويات التحصيلية في الفصل الواحد، الأمر الذي يساعد في الحصول على مجموعة متكافئة تقريبيا في المستويات المعرفية.
- تضم المدرسة طالبات من منطقة جغرافية وسكنية واحدة محيطة بالمدرسة،الأمر الذي يساعد في الحصول على مجموعة متكافئة تقريبا في المستويات الاقتصادية والاجتماعية.

• **خطوات بناء أدوات الدراسة** :

• **أولا : تحليل محتوى وحدة الوطن العربي** :

ولتحليل محتوى وحدة الدراسة اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- اختيار الوحدة: تم اختيار وحدة "الوطن العربي" المقررة ضمن منهج المواد الاجتماعية للتعليم الثانوي (نظام المقررات) للصف الأول، وتشغل الوحدة الرابعة من الكتاب المدرسي المقرر للعام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.
- إجراءات التحليل: حيث تحددت إجراءات تحليل المحتوى في الخطوات التالية:
  - ✓ تحديد الهدف من التحليل: استهدف التحليل تحديد الحقائق، والمفاهيم الجغرافية المتضمنة في الوحدة المختارة.
  - ✓ تحديد أداة التحليل: تم اختيار الفقرة كأداة لتحليل محتوى الوحدة؛ إذ أن الفقرة كأداة لتحليل المحتوى هي الأساس الذي يمكن من خلاله استخلاص

الحقائق وتوضيح المعنى المقصود للمفهوم (محمود،٢٠١٠: ١١٩)، وعلى ذلك تم تقسيم محتوى الوحدة إلى فقرات تعالج كل فقرة فكرة معينة، وقد تم الإفادة في تحديد الفقرات بمراجعة إحدى المتخصصات في اللغة العربية، وبخاصة فيما يتعلق ببداية ونهاية كل فقرة، ومعناها بحيث يمكن تحديد الحقائق والمفاهيم الجغرافية فيها.

- **ضوابط التحليل** :

رُوعي في تحليل المحتوى الاعتبارات التالية:

- مراجعة وفحص محتوى الوحدة بدقة وعناية.
- الالتزام بالمحتوى العلمي الوارد في الكتاب المدرسي المقرر.
- السؤال الوارد في محتوى الوحدة يمثل فقرة مستقلة بذاتها.
- استبعاد الأسئلة التطبيقية، والصور والخرائط التي وردت في المحتوى من التحليل.
- الالتزام بالتعريف الإجرائي لكل من: الحقيقة، والمفهوم الجغرافي.

الحقيقة هي : "تلك الجملة أو العبارة الثابتة التي لا يختلف حول معناها ومقصدها اثنان". والمفهوم الجغرافي بأنه "تصور عقلي مجرد قائم على أدراك العلاقات المشتركة بين عدةٍ حقائق أو مواقف جغرافية، عادة ما يصاغ في صورة لفظية فيعطى اسما أو رمزا.

- **عرض قائمة التحليل على المحكمين** :

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية لقائمة الحقائق والمفاهيم في (وحدة الوطن العربي) التي تم التوصل إليها وتم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس الاجتماعيات (ملحق ٦) بهدف التعرف على آرائهم وملاحظاتهم حول النقاط التالية: مدى الصحة العلمية للحقائق والمدلولات اللفظية للمفاهيم الجغرافية، ومدى مناسبة الحقائق والمدلولات اللفظية للمفاهيم لمستوى الطالبات عينة الدراسة.

وقد تم إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمين، سواء المتعلقة بالصياغة العلمية أو اللغوية لبعض الحقائق والتعميمات والمفاهيم الجغرافية، وبذلك تم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة الحقائق، والتعميمات، والمفاهيم الجغرافية المتضمنة في وحدة "الوطن العربي" (٢).

- **حساب ثبات التحليل** :

ولحساب الثبات تم تحليل محتوى الوحدة مرتين مرة من قبل الباحثة ومره من قبل زميلة، وتم حساب عدد مرات الاتفاق بين تحليل الباحثة وتحليل الزميلة،وذلك باستخدام معادلة كوبر (Cooper)، وكانت النتائج كما بالجدول (١):

جدول (١): نسبة الاتفاق بين تحلي الباحثة وتحليل الزميلة لمحتوى وحدة "الوطن العربي" في الحقائق والمفاهيم والتعميمات

جوانب التعلم	الباحثة	الزميلة	نسبة الاتفاق
الحقائق	٢٩	٢٤	٠,٨٣
المفاهيم	١١٢	١١٨	٠,٩١
التعميمات	٢٥	١٩	٠,٧٦

من جدول (١) السابق يتبين أن نسبة الاتفاق بين تحليل الباحثة وتحليل الزميلة في جوانب التعلم (الحقائق، المفاهيم، التعميمات) المتضمنة في الوحدة بلغت بالترتيب (٠,٨٣، ٠,٩١، ٠,٧٦)، وهى نسبة مقبولة إحصائيا، تدل على معامل ثبات عالٍ للتحليل.

- **ثانياً : إعداد الإختبار التحصيلي :**

وذلك وفقا للخطوات التالية:

- تحديد الغرض من الاختبار: يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس تحصيل طالبات الصف الأول ثانوي في وحدة الوطن العربي من مقرر الاجتماعيات وفق استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.
- بناءً على جدول المواصفات: حيث قامت الباحثة ببناء جدول المواصفات وذلك بتحليل الأهداف السلوكية لوحدة الوطن العربي للصف الأول ثانوي وفق مستويات بلوم (ملحق١).
- إعداد بنود الاختبار: تم تحديد نوع أسئلة الاختبار على أن تكون من نوع الاختيار من متعدد؛ لان هذا النوع يتميز بإمكانية تغطية عينة كبيرة من مفردات محتوى المادة الدراسية، وسهولة وسرعة تصحيح وارتفاع معاملي الصدق والثبات، وضعف نسبة اللجوء إلى التخمين خلاله، علاوة على سهولة تصحيحها وعدم اختلاف تقدير الدرجة باختلاف المصححين. وبالتالي ظهر الاختبار بصورته الأولية مكونا من (٤٢) سؤالا من نوع الاختيار من متعدد موزعة على ستة ابعاد هي بعد التذكر، بعد الفهم، بعد التطبيق بعد التحليل، بعد التركيب، بعد التقويم. (ملحق٣) .

- **صدق الاختبار**:

ويقصد بصدق الاختبار قدرته على قياس ما وضع لقياسه وقد تأكدت الباحثة من صدق الاختبار بالطرق التالية:

- **الصدق الظاهري** :

وهو الصدق المعتمد على المحكمين، بعد الانتهاء من إعداد الاختبار في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين (ملحق ٦)، بهدف التعرف على آرائهم وملاحظاتهم حول الاختبار من النواحي الآتية: مناسبة السؤال لمستوى طالبات الصف الأول الثانوي (نظام المقررات)، مدى صحة كل سؤال علمياً ولغوياً،مدى انتماء كل سؤال للهدف السلوكي الذي وُضع لقياسه مدى انتماء كل سؤال للمستوى الذي وُضع لقياسه. وقد أبدى المحكمون بعض الآراء والملاحظات وهى: إعادة صياغة بعض بنود الاختبار لتناسب مستوى الطالبات، وضع السؤال وبدائله في صفحة واحدة بدون فاصل، تعديل أو تغيير بعض بنود الاختبار حيث أنها يمكن أن تكون إجابات محتملة. وبناء على ملاحظات المحكمين وصل الاختبار التحصيلي الى صورته قبل النهائية وأصبح مكوناً من ستة ابعاد و(٤٠) فقرة هي بعد التذكر ويمثله ١٠ فقرات،بعد الفهم ويمثله ٨ فقرات، بعد التطبيق ويمثله ٧ فقرات، بعد التحليل ويمثله ٥ فقرات، بعد التركيب ويمثله ٥ فقرات، بعد التقويم ويمثله ٥ فقرات .

• **صدق الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي** :

حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طالبات الصف الأول ثانوي (نظام المقررات بالثانوية الربعة عشر، وعددهن (٢٦) طالبة. وبعد رصد الدرجات تم حساب صدق الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين (درجة كل مستوى من مستويات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار). والجدول (٢) يوضح نتائج الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي.

جدول (٢):معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مستوى من مستويات الاختبار والدرجة الكلية

البعد	عدد عبارات البعد	معامل الارتباط	البعد	عدد عبارات البعد	معامل الارتباط
التذكر	١٠	٠,٧٧٣**	التحليل	٥	٠,٦٨٢**
الفهم	٨	٠,٨٠٧**	التركيب	٥	٠,٧٦٣**
التطبيق	٧	٠,٧٩١**	التقويم	٥	٠,٧٣٣**
دال احصائيا عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١					

يتضح من الجدول (٢) ان قيم معامل الارتباط بين درجة كل مستوى من مستويات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١ مما يدل على الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي.

• **معامل الصعوبة والتمييز للاختبار التحصيلي** :

يفيد معامل الصعوبة في إيضاح مدى سهولة أو صعوبة سؤال ما في الاختبار، وهو عبارة عن النسبة المئوية من الطالبات اللواتي أجبن عن السؤال إجابة صحيحة. وقد تراوح معامل الصعوبة لجميع اسئلة الاختبار من ٠,٣٨ الى ٠,٦٢ . وبالإشارة الى ان قيم معامل الصعوبة المثالية يجب ان تكون محصورة بين ٠,٣٠ و ٠,٧٠ . تعتبر اسئلة الاختبار الحالي قد حققت معاملات الصعوبة المطلوبة.

وبالنسبة لمعامل التمييز فهو يرتبط إلى درجة كبيرة بمعامل الصعوبة، فإذا كان الغرض من الاختبار هو أن يفرق بين القادرين من الطلبة وأولئك الأقل قدرة، فإن السؤال المميز هو ما يقود إلى هذا الغرض. إذا أن مهمة معامل التمييز تتمثل في تحديد مدى فاعلية سؤال ما في التمييز بين الطالب ذو القدرة العالية والطالب الضعيف بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائية بصورة عامة. وقد تراوح معامل التمييز لجميع اسئلة الاختبار من ٠,٣٣ الى ٠,٨٨ . وبالإشارة الى ان قيم معامل التمييز المثالية يجب ان تكون محصورة بين ٠,٣٠ و ١,٠٠ تعتبر اسئلة الاختبار الحالي قد حققت معاملات التمييز المطلوبة.

• **ثبات درجات الاختبار** :

حيث تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ (KR-20)، وذلك لأنها أكثر شيوعا في الاختبارات التي تعطى فيها درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة. والجدول (٣) يوضح نتائج الثبات بهذه الطريقة.

جدول (٣): معامل ثبات الاختبار التحصيلي بمعادلة كودر ريتشاردسون ٢٠

المستوى	(KR-20)	المستوى	(KR-20)
التذكر	٠,٨٨٥	التحليل	٠,٨١١
الفهم	٠,٨٣٢	التركيب	٠,٨٠٦
التطبيق	٠,٧٩٤	التقويم	٠,٨١٧
الاختبار الكلي	٠,٩٠٩		

يتضح من الجدول (٣) أن معامل الثبات المحسوب بمعادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ تتراوح بين ٠,٧٩٤ لمستوى التطبيق و ٠,٩٠٩ للاختبار الكلي. وهي في المستوى المقبول والمرتفع، وهذا يدل على أن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات والتجانس.

- **ثالثاً : تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب :**

وقد استعانت الباحثة بالنموذج العالمي، والذي يتكون من خمس مراحل رئيسه وهي كالآتي: (http://news.maktoob.com/forum/news/٤١٦٥)

- **مرحلة التحليل** : Analysis

- تحليل المحتوى: قامت الباحثة بتحليل محتوى الوحدة الرابعة (الوطن العربي) من مقرر الاجتماعيات للصف الأول ثانوي، وتحديد الأهداف، وتحديد الخطة الزمنية التي ستستغرقها الطالبات في دراسة الوحدة وفق استراتيجية الويب كويست.
- خصائص المتعلمات: بلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية الواحدة (٣٠) طالبة من طالبات الصف الأول ثانوي. كما تأكدت الباحثة أن جميع الطالبات يمتلكون المهارات الأساسية في التعامل مع الحاسب الآلي والإنترنت قبل بدء التجربة.
- إمكانيات البيئة التعليمية: من حيث الاستفادة من شبكة الانترنت الموجودة بالمدرسة. توظيف جهاز عرض الوسائط الموجود في الفصل، استخدام عدد (٨) من أجهزة الحاسب الآلي.

- **مرحلة التصميم** : Design

حيث تكونت مرحلة التصميم من مرحلتين:

- جمع الموارد: قامت الباحثة في هذه المرحلة بالبحث في شبكة الانترنت، ومقاطع الفيديو على اليوتيوب، و(CD)، لجمع الصور، والرسومات التي قد تستخدم في تصميم الرحلات المعرفية.
- تصميم الدروس باستخدام الرحلات المعرفية: استعانت الباحثة في هذه المرحلة بمهندس تصميم مواقع قام بالمساعدة بتصميم الموقع باستخدام برنامج (Front Page) .

- **مرحلة التطوير** :Development

وقد تم استخدام مجموعة من البرامج لتطوير تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب موضحة في الجدول (٤):

- **مرحلة التنفيذ** :Implementation :

وقد اشتملت على الخطوات التالية:

- تدريب الطالبات على استخدام الإنترنت، حيث تم التأكد من امتلاك الطالبات المهارات الأساسية لاستخدام الانترنت.
- تدريب الطالبات على آلية العمل بأسلوب الرحلات المعرفية عبر الويب وقد تم تدريب الطالبات على العمل بأسلوب الرحلات المعرفية قبل بدء تطبيق التجربة وإرشادهن إلى الاطلاع على مواقع تعمل وفق هذه الاستراتيجية.
- نشر الرحلات المعرفية عبر الويب وفق الخطوات التالية:

- يعتمد نشر الموقع ابتداءً على مدى تطبيق معايير محركات البحث (Search engine optimization) فقد تم تطبيق معايير محركات البحث على مشروع الوطن العربي ويب كويست ليصل إليه المستفيد من خلال الكلمات المفتاحية.

جدول (٤): البرامج المستخدمة في تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب

م	البرنامج / التقنية	الشركة المنتجة	نبذه
١	Adobe Photoshop	Adobe	اختيار الألوان وتصميم واجهة جذابة، لزيادة معدل جذب المتعلم والمستفيد.
٢	Adobe Flash	Adobe	فاعلية أكثر مع الرسومات المتحركة لزيادة فاعلية الموقع.
٣	Adobe Dream Weaver	Adobe	تصميم وتنسيق وإدارة النصوص من خلال برنامج إدارة متقدمة لصفحات HTML وإدارة المقطوعات البرمجية بلغة Java Script
٤	Microsoft visual studio	Microsoft	برنامج لإدارة وإنتاج الصفحات والقوالب البرمجية بلغة ASP.Net وإضافة أزرار التحكم وإدارتها.
٥	Offline Explorer Enterprise	Met products	برنامج لتصفح الموقع بالكامل دون اتصال.
٦	(MS SQL server).		قاعدة البيانات

- تسجيل الموقع في محركات البحث: من خلال استخدام روابط الإضافة المخصصة لأدلة المواقع كـ محرك البحث Google او Yahoo .
- تسجيل الموقع في الأدلة العالمية: تم تسجيل الموقع في أكثر من ٢٠٠ دليل عربي وعالمي، مما سرع عملية إشهار الموقع ورفع تقيمه لدى محركات البحث من خلال خاصية زيادة (Back Link) .
- نشر الموقع في صفحات التواصل الاجتماعي مثل الفيس بوك وتوتير.
- تم ربط جميع صفحات الموقع بخدمة Add This والتي تقدم للزائر أكثر من ٣٠٠ خدمة الهدف منها تسهيل نشر المحتوى على الإنترنت كـ (ارسل لصديق،المشاركة، الطباعة، التعليق، ارسل بالبريد، قوقل بلس....وغيرها) .

- **مرحلة التقويم** : Evaluation

وقد تم فيها تقيم الطالبة عن طريق الاختبار الذاتي بعد انتهاء كل درس.

- **رابعاً : إعداد دليل إرشادي للمعلمة** :

تطلبت الدراسة الحالية إعداد دليل إرشادي للمعلمة؛ يوضح لها كيفية استخدام تقنية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس وحدة "الوطن العربي"، كما يوضح دور المعلمة ومسئوليتها أثناء دراسة الطالبات للوحدة ، وقد اشتمل الدليل على المكونات التالية:

- مقدمة الدليل: وقد روعي فيها تعريف المعلمة بهدف الدليل، وحدة الدراسة، الرحلات المعرفية عبر الويب من حيث مفهومها، وأهدافها، وعناصرها، ومكوناتها.
- المحتوى العلمي لوحدة الدراسة المختارة، وعرضاً لعناصره الرئيسة والفرعية.
- الأهداف العامة لوحدة "الوطن العربي" موضوع الدراسة الحالية.
- الخطة الزمنية لتدريس وحدة الدراسة "الوطن العربي"، وذلك بعد الاطلاع على الخطة الزمنية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم لعام ١٤٣٢/١٤٣٣هـ.

- الوسائط التعليمية المقترحة لتدريس موضوعات الوحدة المختارة، مع ملاحظة أن هذه الوسائل والمصادر التعليمية التي يحتويها الدليل لا تقيد حرية المعلمة،فمن الممكن أن تضيف المعلمة الوسائط التقنية التعليمية التي تراها مناسبة لطالباتها، وتحقق أهداف الرحلة المرجوة.
- الأنشطة التعليمية المصاحبة لتدريس الوحدة، وللمعلمة حرية استخدام ما تراه مناسب لطالباتها، ويحقق الأهداف المرجوة من تدريس الوحدة.
- أساليب تقويم مقترحة.
- توجيهات عامة بشأن التدريس باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.
- نموذج توصيفي لرحلة معرفية عبر الويب من رحلات التعلم بوحدة " الوطن العربي".

- **خامسا : إعداد دليل إرشادي للطالبة :**

تطلبت الدراسة الحالية إعداد دليل إرشادي للطالبة؛ يوضح لها كيفية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تعلم دروس وحدة "الوطن العربي"، وقد تضمن الدليل ما يلي:

- تعليمات خاصة بكيفية الدخول على موقع "الوطن العربي ويب كويست"
- شرح مختصر لكل عنصر ومكون من مكونات الموقع.
- آلية الدخول واستخدام نموذج" اتصل بنا" للمراسلة بين الطالبات ومعلمة المادة.
- آلية استخدام الاختبار الإلكتروني على كل رحلة معرفية عبر الويب.
- آلية استخدام "مدونة الوطن العربي" المتضمنة في الرحلات المعرفية عبر الويب.
- ونظراً لطبيعة وسيكولوجية الفئة المستهدفة، وأنماط التعلم المفضلة لديهم في استقاء المعلومات، فقد راعت الباحثة أن يتسم هذا الدليل بالتالي:
- البساطة في إعداد الدليل الارشادي.
- المواءمة الكبيرة بين الدليل وموقع رحلة في الوطن العربي.
- الميل إلى النمط البصري في عرض الدليل بالصور التوضيحية.
- المحاكاة وتقمص الأدوار لأهميتها في جذب الانتباه والإثارة لموضوعات التعلم والبحث.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة :**

- استخدام معادلة كوبر (Cooper) في حساب ثبات التحليل.
- التكرارات Frequencies والنسب المئوية Percentages ، والعمليات الحسابية الأربعة لحساب معامل الصعوبة والتمييز لاختبار الدراسة التحصيلي.
- معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي وللتعرف على العلاقة بين تحصيل الطالبات في مستويات بلوم الدنيا وتحصيلهن في مستويات بلوم العليا.
- معادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ لحساب ثبات الاختبار. وذلك لأنها أكثر شيوعاً في الاختبارات التي تعطى فيها درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة.

- اختبار (ت) اختبار للمجموعة الواحدة Paired Sample Test للتعرف على الفروق في الاختبار القبلي والبعدي.
- للتحقق من أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تنمية التحصيل الدراسي للمواد الاجتماعية وتنمية التنور التقني لدى طالبات التعليم الثانوي. تم استخدام مربع ايتا

• عرض ومناقشة النتائج :

للتحقق من فرض الدراسة الأول والذي ينص على: لا يوجد أثر إيجابي لاستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مقرر الاجتماعيات على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الاول الثانوي عند مستويات بلوم المعرفية الدنيا. تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة Paired Samples Test ، ومربع ايتا ($\square^2$) والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (٥): نتائج اختبار (ت) ومربع ايتا (η^2) للتعرف على الفروق في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستويات بلوم المعرفية الدنيا

مستويات بلوم الدنيا	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة	(η^2)	حجم التأثير
التذكر	القبلي	٣٠	4.1000	1.51658	٢٩	17.640	0.000	0.91	تاثير مرتفع
	البعدي	٣٠	9.0667	1.04826					
الفهم	القبلي	٣٠	2.5000	.30648	٢٩	11.849	0.000	0.83	تاثير مرتفع
	البعدي	٣٠	6.4333	1.07265					
التطبيق	القبلي	٣٠	2.8667	.27937	٢٩	10.770	0.000	0.80	تاثير مرتفع
	البعدي	٣٠	6.0667	.73968					
المستويات الد (الكلي)	القبلي	٣٠	9.4667	2.75097	٢٩	١٩.٥٠٨	0.000	0.93	تاثير مرتفع
	البعدي	٣٠	21.5667	1.81342					

يتضح من الجدول (٥) :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات التعليم الثانوي عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لأثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تنمية التحصيل الدراسي للمواد الاجتماعية لجميع مستويات بلوم المعرفية الدنيا ولصالح القياس البعدي.
- يوجد أثر إيجابي مرتفع لاستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تنمية التحصيل الدراسي للمواد الاجتماعية لجميع مستويات بلوم المعرفية الدنيا. حيث تراوح مربع ايتا بين 0.80 لمستوى التطبيق و 0.93 للمستويات الدنيا (الكلي)، وهي في المستوى (حجم التأثير المرتفع) حسب تصنيف كوهين (Cohen).

ويمكن ان تعزى هذه النتيجة الى:

- أن الرحلات المعرفية عبر الويب قيد الدراسة احتوت على مهمات وأنشطة ساعدت الطالبات على التعامل مع المعرفة والمفاهيم بطريقة علمية ومطورة أدت الى تنمية قدراتهن على الملاحظة والاسترجاع المعلومة، ومن ثم تنمية

قدراتهن على فهم واستيعاب المعلومات والحقائق، وايضا تنمية قدراتهن على توظيف هذه المعلومات في مواقف تعليمية جديدة.

- إن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في التدريس أتاح الفرصة لعرض مفاهيم الوحدة الدراسية بطريقة تختلف عن النمط التقليدي في التدريس،بحيث يكون للطالبات دور إيجابي فاعل في الحصول على المعلومات من خلال تصفح صفحات الويب وتلخيصها، ومناقشتها مع زميلاتهن للوصول الى المفهوم المراد بطريقة صحيحة.
- إن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في التدريس، يعتبر طريقة مشوقة ومحفزة للطالبات ومثير لدوافعهن نحو تنفيذ الأنشطة المطلوبة.
- إن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب قدم للطالبات تغذية راجعة فورية، مما ساعد الطالبات على تصحيح مسار التعلم وبشكل فوري.
- امكانية إعادة تطبيق الطالبة للرحلة المعرفية عبر الويب لمراجعة معلومة او مفهوم علمي غير واضح ساعد على تنمية تحصيل الطالبات في مستويات بلوم الدنيا، وعلى كسر طريقة التدريس التقليدية والتي لا تتيح هذه الفرصة من الإعادة.
- إن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب، ساعد على التغلب على مشكلة عدد الطالبات في الصف، حيث أتاحت هذه الطريقة للمعلمة فرصة الاطلاع على انشطتهن وتوجيههن.

- **للتحقق من فرض الدراسة الثاني والذي ينص على** :

لا يوجد أثر إيجابي لاستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مقرر الاجتماعيات على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الاول الثانوي عند مستويات بلوم المعرفية العليا. تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة Paired Samples Test ، ومربع ايتا (η^2)، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦): نتائج اختبار (ت) ومربع ايتا (η^2) للتعرف على الفروق في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستويات بلوم المعرفية العليا

مستويات بلوم الدنيا	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة	(η^2)	حجم التأثير
التحليل	القبلي	٣٠	1.7333	.08066	٢٩	٩٠١٦٢	0.000	0.74	تأثير مرتفع
	البعدي	٣٠	4.1667	.87428					
التركيب	القبلي	٣٠	2.5667	.13512	٢٩	٨٠٨١١	0.000	0.73	تأثير مرتفع
	البعدي	٣٠	4.6333	.55605					
التقويم	القبلي	٣٠	2.0333	.88992	٢٩	١١٠٠٦٨	0.000	0.81	تأثير مرتفع
	البعدي	٣٠	4.3667	.55605					
المستويات العليا (الكلي)	القبلي	٣٠	6.3333	1.91785	٢٩	١٤٠ ٧٧٢	0.000	0.88	تأثير مرتفع
	البعدي	٣٠	13.1667	1.26173					

يتضح من الجدول (٦)

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات التعليم الثانوي عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لأثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تنمية التحصيل الدراسي للمواد الاجتماعية لجميع مستويات بلوم المعرفية العليا ولصالح القياس البعدي.
- يوجد أثر إيجابي مرتفع لاستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تنمية التحصيل الدراسي للمواد الاجتماعية لجميع مستويات بلوم المعرفية العليا؛حيث تراوح مربع ايتا بين 0.73 لمستوى التركيب و0.88 للمستويات العليا (الكلي) وهي في المستوى (حجم التأثير المرتفع) حسب تصنيف كوهين (Cohen).
- ويمكن ان تُعزى هذه النتيجة الى:
- ان التدريس عبر الويب ساعد على ان تكون لدى الطالبات القدرة على تحليل المادة إلى عناصرها من أجل فهم بنائها التنظيمي، والتعرف على الأجزاء والافتراضات والأبعاد والتفصيلات، والتحقق منها. تحليل العلاقات والبراهين وتنظيم الأجزاء. التفريق بين الأفكار والأجزاء. استنباط الفرضيات ووجهات النظر.
- ان التدريس عبر الويب ساعد على إكساب الطالبات مهارات التحليل والتركيب والتقويم، لما تحتويه هذه الطريقة بالتدريس من البحث والتقصي وجمع البيانات وتحليلها وتركيبها وتقيمها.
- إن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في التدريس، أتاح للطالبات فرصة التعمق وفهم الموضوعات قيد الدراسة بطريقة أوسع وأعمق مما ساعد على تنمية تحصيلهن الدراسي في المستويات العليا.
- احتواء الدروس التي تم إعدادها بأسلوب الرحلات المعرفية عبر الويب على العديد من الأنشطة التي تتطلب من الطالبات العمل وبشكل فاعل ونشط طوال الحصة الدراسية، مما ساعد هذا على تحمل الطالبات لمسؤولية التعليم، وتنمية قدراتهن على تنظيم المعرفة، والقدرة على تحليل وتركيب وتقييم هذه المعرفة.
- أن توافر المعلومات الإضافية العديدة في الرحلات المعرفية عبر الويب أدى إلى توسعة مداركهن لتنظيم هذه المعلومات وتحليلها وربطها مع بعضها البعض وتقييمها.
- أن الأسئلة الاستقصائية في الأنشطة المطلوب تنفيذها من قبل الطالبات، تطلبت المشاركة النشطة وتوظيف قدراتهم الذهنية في الإجابة عنها للتوصل إلى المعلومات والمعارف الجديدة وربطها بما لديهن من معارف ومعلومات سابقة.
- إن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في التدريس أدى إلى تشجيع الطالبات أثناء المواقف التعليمية وإقبالهم على تعلم المحتوى التعليمي للوحدة المحددة وتنفيذ لأنشطة بحماس وفاعلية، والتوصل إلى نتائج سليمة وتدوينها ومناقشتها ومراجعتها وتقيمها.

وتتفق نتيجة فرضي الدراسة الأول والثاني مع دراسات كل من: (جاد الله، أحمد، ٢٠٠٦)، (الحيلة ونوفل، ٢٠٠٨)، براون وزاهنر (Brown & Zahner,

(2005 إيكبيز وفينس: (Ikpeze & Fenice:2007) ، دراسة كو (Chue, 2007): والتي اوضحت جميعها الى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب على التحصيل الدراسي للطلاب من فئات وعينات مختلفة.

في حين تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع: دراسة آن لين An- Lin, (2006) والتي تم فيها دراسة مدى فعالية الأنشطة التعليمية للرحلات المعرفية عبر الويب على التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف السادس. وكان من نتائجها أن استراتيجية التعليم التقليدي ذو النمط التعاوني تتفوق على التعليم المستند إلى الرحلات المعرفية عبر الويب. ودراسة دواه (Duah,2009) حيث هدفت الدراسة تقصى مدى فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب كنشاط تدريسي وأداة تعليمية في مستوى الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي. حيث توصلت نتائج الدراسة أن الرحلات المعرفية عبر الويب كوسيلة أو أداة تعليمية لا تكون ملائمة لكافة الطلاب على حد سواء.

- **ملخص نتائج الدراسة** :

- يوجد أثر إيجابي مرتفع لاستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تنمية التحصيل الدراسي للمواد الاجتماعية لطالبات التعليم الثانوي وعند مستويات بلوم المعرفية الدنيا.
- يوجد أثر إيجابي مرتفع لاستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تنمية التحصيل الدراسي للمواد الاجتماعية لطالبات التعليم الثانوي وعند مستويات بلوم المعرفية العليا.

- **توصيات الدراسة** :

- استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تدريس المواد الاجتماعية لطالبات التعليم الثانوي؛ لما لها من أثر إيجابي في تنمية التحصيل الدراسي عامة، و مستويات بلوم المعرفية العليا بخاصةٍ، وتوظيف هذا الأسلوب في المناهج التعليمية لتصبح جزء أساسي من العملية التعليمية.
- الابتعاد عن طرق التدريس التقليدية المعتادة في تدريس المواد الاجتماعية؛ لما تتصف به هذه الطرق من محدودية الفائدة، وعدم توفر عناصر مطلوبة بالعملية التعليمية كالتشويق، والإثارة، والترفيه فيها.
- ضرورة بناء بعض دورس المواد الاجتماعية لتدريسها وفق استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست).
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمات المواد الاجتماعية لتدريبهم على كيفية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) أثناء التدريس.
- توجيه المشرفين التربويين إلى أهمية متابعة وتشجيع معلمي المواد الاجتماعية على استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) أثناء تدريس المواد الاجتماعية.
- توفير البنية التحتية والبشرية والبيئة التعليمية المناسبة لدمج التقنيات في تعليم المواد الدراسية عامة، والاجتماعيات بخاصة.

- **مقترحات الدراسة** :

في ضوء نتائج البحث الحالي فإن الباحثة تقترح إجراء المزيد من الدراسات والبحوث كما يلي:

- دراسة أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) على التحصيل الدراسي في مقررات دراسية أخرى وعلى مستويات مختلفة من المراحل الدراسية الأبتدائية، والمتوسطة، والثانوية.
- توجيه مركز البحوث في وزارة التربية والتعليم لتجربة استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تدريس المواد الاجتماعية في مناطق أخرى من المملكة العربية السعودية، وإلى إجراء بحوث ودراسات أخرى تبين أثر استخدام هذا الاسلوب في تحسين اتجاهات الطلبة نحو دراسة المواد الاجتماعية.
- تقصى واقع امتلاك معلمات المرحلة الثانوية لمهارات تصميم رحلات التعلم المعرفية (الويب كويست)، وتطبيقها في المواد الدراسية .

- **المراجع العربية** :

- إبراهيم،جمعة حسن (٢٠١٠) أثر التعلم الإلكتروني على تحصيل طلبة دبلوم التأهيل التربوي في مقرر طرائق تدريس علم الأحياء (دراسة تجريبية على طلبة الجامعة الافتراضية السورية)، مجلة جامعة دمشق – المجلد ٢٦ - العد (١+٢).
- أسعد، خالد وتد ؛وطيبي، مؤنس هاني(٢٠٠٤):طرق ونماذج لاستخدام الانترنت في التدريس،مجلة جامعة، العدد الثامن، باقة الغربية: أكاديمية القاسمي للتربية ص٢٧،٢٠،٣.
- جاد الله، أحمد (٢٠٠٦). تصميم دروس تعليمية تعلميه باستخدام نماذج الويب كويست وأثرها في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو الكيمياء. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- جودة، وجدي شكري (٢٠٠٩). أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس العلوم على تنمية التنور العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة، كلية التربية،الجامعة الإسلامية، غزة.
- الحسناوي؛ موفق عبد العزيز، وآخرون(٢٠٠٨) أثر استخدام الانترنت في تعلم مادة الإلكترونيات في تحصيل واتجاهات الطلبة ، مجلة العلوم الإنسانية، العدد السادس والثلاثون، ص٢.
- الحيلة، محمد، ونوفل، محمد(٢٠٠٨). أثر استراتيجية الويب كويست في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن ص٣.
- سعيفان، فراس (٢٠٠٨). أثر كل من التعلم الإلكتروني والتعلم المتمازج في تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي في برامج الحاسوب التطبيقية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

- سلامه، حسن على (٢٠٠٦)." التعليم الخليط التطور الطبيعي للتعليم الالكتروني." المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي، العدد(٢٢)، يناير، ص.٥٤.
- صبري، ماهر إسماعيل و أ بو الفتوح حامد، محمد (٢٠٠٤). تطوير مناهج التكنولوجيا وتنمية التفكير للمرحلة الإعدادية على ضوء مجالات التنوير التكنولوجي وأبعاده. المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية للتربية العلمية" الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي" الإسماعيلية ٢٥- ٢٨ يوليو. مج(٢)، ص٢٩٥.
- عبد المنعم، إبراهيم محمد(٢٠٠٣). التعليم الالكتروني في الدول حول توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مصر ص١١.
- عجيمى، رضا بن رشاد بن حسن (٢٠٠٧)." أثر استخدام التعليم الالكتروني على التحصيل المباشر والمؤجل لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الجغرافيا". رسالة دكتوراه، جامعة كولومبس.
- العطروزى، محمد نبيل (٢٠٠١)."إعداد المعلم وتدريبه في ضوء الثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة." الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثالث عشر: مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، مجلد (١)، ٢٤- ٢٥ يوليو، ص ٢٢،٢٥.
- محمد السيد، جيهان والدوسري، فوزية محمد ناصر،(٢٠٠٩). استراتيجية تدريس الدراسات الاجتماعية، الرياض: مكتبة الرشد ص ٩،١٢.
- محمود، علام على محمد" فاعلية استخدام التعلم الذاتي القائم على الإنترنت في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية مهارات التفكير التباعدى والوعي بقضايا التنمية الاقتصادية لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية". رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- محمود، مروه محمود(٢٠٠٧). فاعلية استخدام بعض المواقع والصفحات العلمية على شبكة الانترنت في تنمية عناصر التنور المعلوماتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٣هـ، دليل التعليم الثانوي نظام المقررات، المملكة العربية السعودية ص، ٥،٦،٧.
- الأحمدي، أميمة حميد (٢٠١٠، ١٨- ١٤٣١/١/٢٠هـ الموافق ٤- ٦- ٢٠١٠/١م) " فاعلية التعليم الإلكتروني في التحصيل والاحتفاظ لدى طالبات العلوم الاجتماعية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمدينة المنورة". ندوة التعليم العالي للفتاة .. الأبعاد والتطلعات، جامعة طيبة – المدينة المنورة.
- الجرف، ريما سعد (٢٠٠١- ٢٤- ٢٥ يوليو)." المقرر الإلكتروني." المؤتمر العلمى الثالث عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس : مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، جامعة عين شمس، المجلد الأول: دار الضيافة، القاهرة، ص. ١٩٨.

• المراجع الأجنبية :

- An-Lin, C (2006). Effects Of Web Quest Learning Activities On Social Studies' Learning Attitudes And Academic Achievement Of

Sixth Graders, Master Thesis, Graduate Institute of Educational Technology.

- Barudt, R .S (2000): Education In Anew Era, U.S.A, Association For Supervision And Curriculum Development
- Based Learning. Distance Educator, v1,n2, pp10-13
- Brown, P & Zahner, J (2005). A Quest To Learn: The Effects Of A Web Quest On Student Learning In Fourth Grade Social Studies, Research Paper, Valdosta State University, GA, United States
- Chue, T (2007). The Effects of The Web Quest Writing Instruction Program On EFL Learners' Writing Performance, Writing Apprehension, And Perception, The Electronic Journal For English As A Second Language, Vol. 11, No. 3
- Duah, F (2009). Web Quest: A Review Of Empirical Research And Learning Activities On The WebQuestUK Portal, Researh Paper, MSc Mathematics Education-Module: Principles of Learning And Teaching
- Halat, E & Peker, M (2011). The Impacts Of Mathematical Representations Developed Web Quest And Spreadsheet Activities On The Motivation Of Pre- Service Elementary School Teachers, TOJET: The Turkish Online Journal Of Educational Technology, Vol. 10, Iss. 2
- Halat, E (2008): A Good Teaching Technique: Web Quests, A Journal Of Educational Strategies, V81, N3, pp109-112
- Hassanien, A (2006). Using Web Quest To Support learning With technology In Higher Education, Journal Of Hospitality, Leisure, Sport And Tourism Education, Vol. 5, No. 1
- Ikpeze, Chinwe H. & Fenice B. Boyd (2007): Web-based Inquiry Learning: Facilitating Thoughtful Literacy With Web Quests, The Reading Teacher Journal, Vol. 60, No. 7, p.644 April
- Jacqueline, L. Et Al (2007). "Confronting Challenges In Online Teaching: The Web Quests Solution". Merlot Journal Of Online Learning And Teaching, 3, (1), March, PP. 40-57
- Prapinwong, M (2008). Constructivist Language Learning Through Web Quests In The EFL Context: An Exploratory Study, Unpublished Dissertation, Indiana University

- Sen, A. & Neufeld, S. (2006)." In Pursuit Of Alternatives In ELT Methodology: Web Quest". The Turkish Online Journal Of Educational Technology- TOJET, 5, (1), January
- Staly, John (2007). Examining Electronic Learning Communicates As A Means For Sustaining And Supporting Mathematics Professional Development, Unpublished Doctoral Dissertation, George Mason University, Virginia
- Thoe, N; Rani, R & Fook, F (2005). Developing Scientific And Technological Literacy (STL) Towards Lifelong Learning: A Case Study For Continuing Professional Development (CPD), Malaysian Online Journal Of Instructional Technology, Vol. 2, No.2, pp 137-147

- **المواقع الالكترونية** :

- المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد المنعقد في الرياض عام (٢٠١١) تم التصفح يوم الثلاثاء ١٤٣٣/١/١١هـ الساعة ٧ صباحا.
- http://eli.elc.edu.sa/2011/content/%D8%AA%D9%88%D8%B5%D9%8A%D8%A7%D8%AA%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%A4%D8%AA%D9%85%D8%B1
- المؤتمر الإقليمي للتعلم الإلكتروني المنعقد بدولة الكويت (٢٠١١) تم التصفح يوم الثلاثاء ١٤٣٣/١/١١هـ الساعة ٧ صباحا http://www.erc2011.org/ Recommendation .htm
- المؤتمر الإقليمي للتعلم الإلكتروني المنعقد بدولة الكويت (٢٠١١) تم التصفح يوم الثلاثاء ١٤٣٣/١/١١هـ الساعة ٧ صباحا
- وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة لتعليم البنات بمكة المكرمة ، ١٤٣٣، المملكة العربية السعودية. تم التصفح يوم الأربعاء ١٤٣٣/٢/١٠هـ الساعة ٩ مساءً http://www.Makkahedu.gov.sa/.

****

obeikandl.com

البحث الرابع :

" فاعلية إستراتيجية قائمة على قبعات التفكير الست فى تحصيل الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوى"

إعـــداد :

د/ سامية حسنين عبد الرحمن بيومى هلال

مدرس المناهج وطرق تدريس الرياضيات

كلية التربية جامعة بنها

obeikandl.com

obeikandl.com

" فاعلية إستراتيجية قائمة على قبعات التفكير الست فى تحصيل الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوى"

د/ سامية حسنين عبد الرحمن بيومى هلال

• **مستخلص البحث** :

هدف البحث إلى فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على قبعات التفكير الست فى تنمية بعض عادات العقل وتحصيل الرياضيات لدى طلاب الصف الاول الثانوى . وقد أعدت الباحثة : مقياس عادات العقل ، وبطاقة التقدير الذاتى لقياس عادات العقل،اختبار تحصيلى فى الهندسة لطلاب الصف الأول الثانوى (الفصل الدراسى الثانى) ،كما اعدت الباحثة دليل معلم لتدريس مقرر الهندسة بالصف الأول الثانوى (الفصل الدراسى الثانى)بالاستراتيجية المقترحة . واستخدمت الباحثة عينه من طلاب الصف الأول الثانوى قوامها ٦٤طالبة ، تم تقسيمهم الى مجموعتين متكافئتين (ضابطة وتجريبية) ، وتم تطبيق ادوات البحث قبل وبعدتدريس المقرر بالاستراتيجية المقترحة . وقداشارت نتائج البحث الى : فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى تنمية عادات العقل (موضع الاهتمام بالبحث)، ورفع مستوى التحصيل فى الهندسة ، حيث تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى التحصيل وعادات العقل ، وكان حجم الأثر كبيرا فى تنمية عادات العقل والتحصيل لدى طلاب المجموعة التجريبية.

The Effectiveness Of A Strategy Based On The Six Thinking Hats In Mathematics Achievement, And Developing Some Mind Habits Of The First Secondary Year Students

Dr. SamiaHassanein Abdel RahmanHelal
(Faculty of Education – Benha University)

Abstract :

This research aims to: determine the effectiveness of the suggested strategy based on the six thinking hats in mathematics achievement, and developing some mind habits of the first secondary year students.The researcher designed: a mind habits scale, a self-estimation card for measuring mind habits and a geometry achievement testfor the first secondary year students (second term).Also, the researcher designed a teacher guide, for teaching the geometry courseof the first secondary year students (second term), based on the suggested strategy.The researcher used a sample of the first secondary year students, consisting of 64 students divided to two equal groups (experimental and control), and research tools were applied before and after teaching the geometry course based on the suggested strategy.The research results indicated the effectiveness of the suggested strategy in developing the selected mind habits and raising achievement level in geometry as the experimental group surpassed the control group and the impact was stronger in developing mind habits and achievement for the experimental group students.

- **المقدمة والاحساس بالمشكلة** :

تعد عادات العقل من سمات المفكرين الأذكياء الذين يحتاجهم المجتمع فى بنائه وتقدمه بين الأمم ، فهذه العادات تمثل أدوات مهمة لتقدم المجتمعات ،حيث بها تكتشف الاكتشافات وتحل المشكلات ، ونصل للاتقان والدقة فى كل شئ نفعله ، ونصبر على أداء أى مهمة حتى اكتمالها ، ونفكر بطرق متنوعة وأصيلة للمشكلات ، ومن ثم فعادات العقل مطلوبة لكل العلماء والمبدعين والعباقرة والمتفوقين فى كل المجالات.

وعادات العقل تساعد التلميذ على إكتساب أنماط متنوعة من التفكير وممارستها من خلال المواقف التعليمية ، وتزيد من ثقة التلميذ بنفسه ، وتحفز على المغامرة والعمل بطريقة فردية أو جماعية ، لذلك يجب أن يكون المعلم على وعى بها ، وأن تكون أحد الأهداف التى يخطط لها المعلمون فى كل حصة (Beyer ,2001, 28).

ويرى مارزانو أن عادات العقل تؤثر فى كل شئ نقوم به ، والعادات العقلية الضعيفة تؤدى الى تعلم ضعيف ، بغض النظر عن مستوانا فى المهارة أو القدرة ،ويكون المتعلمون المهرة غير فعالين اذا لم ينمو عادات عقلية قوية . فى (رجب السيد ، وجيهان أحمد ، ٢٠٠٩ ، ٣١٧) .

وعادات العقل تهتم بكيف يسلك الطلاب عندما لا يعرفون الاجابة عن مواقف أو مشكلات حلولها غير معروفة ، ويؤمن أصحاب نظرية عادات العقل أن الخاصية الرئيسية للانسان الذكى ليست مجرد امتلاك المعلومات ، بل أيضا كيف يتصرف بها . (كوستا وكاليك ،٢٠٠٣ أ ، ٧).

وتوجد تصنيفات عديدة لعادات العقل أشهرها تصنيف كوستا وكاليك حيث صنف عادات العقل الى ستة عشرة عادة منها: (المثابرة ، جمع البيانات باستخدام الحواس ، التحكم بالاندفاع أو التهور ، المثابرة ، التفكير بمرونة ،الاصغاء بفهم ، تطبيق المعارف السابقة فى مواقف جديدة ، تحرى الدقة ،.....) (كوستا وكاليك ، ٢٠٠٣ ب ، ٧٦- ٩٨) .

ويرى (عبد الله حجات ٢٠١٠ ، ١٨) أنه من أجل تطوير الذكاء وإيصال العقل الى منتهى غايته فى مستوى الابداع يجب أن نجعل العقل يتمرس فى ست عشرة عادة عقلية ، يمكنها بالتأكيد أن تنهض بالعقل إلى أعلى درجات سموه وأصالته.

ونظرا لأهمية عادات العقل أصبح من مهام المعلم الناجح والمدرب المواكب لمتطلبات العصر الذى نعيش فيه ، والمعلم الذى يغار على عقله ، وعقل طلبته أن يشكل بيئة مناسبة لتطوير عادات عقل طلابه واستثمارها فى إدارة تعلمهم وبيئاتهم. (يوسف قطامى،٢٠٠٥، ٢١).

واهتمت كثير من دول العالم بعادات العقل ، حيث عقدت الكثير من المشاريع والدورات التى تهدف إلى تنمية عادات العقل منها:

مشروع مؤسسة هارفارد (Harvard) لتنمية عادات العقل للطلاب بمراحل التعليم المختلفة من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية فى تخصصات الرياضيات والعلوم ، وقد تضمن المشروع المحاور التالية : (Grozter, 1996) .

- الوعى بمهارات التفكير وعادات العقل فى الرياضيات والعلوم اللازمة للمتعلمين بكل مرحلة.
- التأكيد على عادات العقل من منظور مشروع ٢٠٦١ الذى وضعته الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم.
- تنمية الاتجاهات الايجابية نحو تعليم عادات العقل لدى جميع المتعلمين.
- تطبيق ما تعلموه من عادات عقلية فى مواقف الحياة العملية.

وأقامت جامعة نبراسكا (University of Nebraska – Lincoln, 2006) مشروعا بهدف تنمية عادات العقل لدى الطلاب من خلال تقديم بعض الألعاب التربوية فى مجال الرياضيات مثل Crazy Eight-Coins وألعاب أخرى تعتمد على فكرة الألغاز أو المشكلات التى تحتاج الى تفكير وتأمل ، ومن ثم يمكن أن تنمى عادات العقل.

ومشروع المنهج الوطنى باستراليا Australian national schools network, 2008 لتنمية عادات العقل وجعلها ثقافة عامة لأفراد المجتمع من خلال غرسها بالمناهج والصفوف الدراسية ، وقامت مؤسسة فيكتوريا بتنفيذ هذا المشروع فى (١٠٠) مدرسة بمراحل التعليم العام .

ومشروع ٢٠٦١ لعادات العقل فى العلوم والرياضيات والتكنولوجيا (AAAS.project,2061) ، حيث تم اقتراح عددا من العادات العقلية يتم تنميتها فى تعليم العلوم والرياضيات والتكنولوجيا منها : التكامل والاجتهاد الجد العدالة ، حب الاستطلاع ، الانفتاح على الأفكار الجديدة ، التشكيك المستند إلى المعرفة ، التخيل ، والمهارات العددية والتقدير ، الملاحظة ، الاتصال مهارات الاستجابة الناقدة . (محمد بكر ، ٢٠٠٨، ٧٠- ٧١).

وتم إعداد مشروع بعنوان تغير ذو نطاق عريض للمعلم والمتعلم (SCALF) (System- wide change for all learners and educators) فى ولاية كاليفورنيا يهدف إلى تنمية عادات العقل لدى مجموعة من الطلاب المعلمين بتخصصات العلوم والهندسة والرياضيات والتكنولوجيا (Science Technology, Engineering and Mathematics) (Hora & Millar, 2009) (STEM)).

وأعد كوستا (Costa, 2007) دورة تضمنت ورش عمل للمعلمين لتوضيح كيفية تنمية عادات العقل فى بيئاتهم التعليمية ، وقد تضمنت الدورة وصفا لعادات العقل ، الأهداف المتوقع تحقيقها ، الجدول الزمنى لتنفيذ أهداف ورشة العمل ، وتم تقديم أمثلة لتقييم عادات العقل كالمقياس المدرج ، وبطاقة تقدير ذاتى ، وبطاقة تقدير مستوى الأداء وطلب من المعلمين عمل نموذج تطبيقى مماثل لتقييم عادات العقل لدى طلابهم.

واهتمت الأبحاث الحديثة فى مجال الرياضيات بتنمية عادات العقل فى كثير من دول العالم ، ومن هذه الأبحاث (وائل عبدالله ،٢٠٠٩) ، (ناصرعبيدة ، ٢٠١١) ، (مكة البنا ،٢٠١٢)، (على ريانى،٢٠١٢) ،(Marshall, 2004) ، (Hu,2005) ، (Time & Richared,2009) ، (Mentors, et al., 2010) ، (Mark, et al., 2010) (Berrett ,2012) ، وبالرغم من تلك الأهمية وذاك الإهتمام إلا أن عادات العقل لم تلق إهتماما واضحا فى أهداف تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية ، حيث بمراجعة أهداف تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية عام ٢٠١٢/٢٠١٣ ، وجد أن بها اشارة ضعيفة لعادات العقل.

وبحضور الباحثة بعض حصص الرياضيات بالصف الأول الثانوى ، لوحظ وجود تدنى فى عادات المثابرة ، التحكم بالاندفاع ، التفكير بمرونة ، وتطبيق الخبرة السابقة على المواقف الجديدة ، تحرى الدقة.

وباجراء دراسة إستطلاعية باستخدام مقياس عادات العقل على عينة من طلاب الصف الأول الثانوى عددها ٥٠ طالبة ، تبين من نتائج الدراسة وجود تدنى فى مقياس عادات العقل للطلاب حيث بلغ متوسط الأداء فى كل عادة كما يلى:

جدول (١) نتائج الدراسة الاستطلاعية

العادة	متوسط الأداء	نسبة متوسط الأداء
تحرى الدقة	٤,٥٦	٣٨ ٪
تطبيق الخبرة السابقة على مواقف جديدة	٥,٠٤	٤٢٪
المرونة فى التفكير	٣,٩٦	٣٣ ٪
التحكم فى الاندفاع	٤,٩٢	٤١ ٪
المثابرة	٦,٠٠	٤٠ ٪
العادات الخمس ككل	٢٦,٢١	٤١,٥ ٪

ونظرا لأن قبعات التفكير أكثر شمولية وموضوعية ، وتعطى حرية كاملة فى إبداء الرأى ، وتستخدم ست أساليب للتفكير ، ويمكن وضعها وخلعها بسهولة (نايفة قطامى ، معيوف السبيعى ، ٢٠٠٨، ١٨٧) ، كما أن قبعات التفكير تنمى مهارات التفكير الناقد والابداعى ومهارات الحساب ومهارات ما وراء المعرفة ،تحسن التفاعل الصفى، كما تؤكد دراسات كل من : (إبراهيم فودة ، ياسر بيومى ، ٢٠٠٥) ، (Paterson, 2006) ، (Mc Aleer, 2007) ، Karadag etal, (2009) ،(سحر يوسف ، ٢٠٠٩) ، (فهد الشايع و محمد العقيل ،٢٠٠٩) ، وتؤكد دراسة (عزة النادى ،٢٠٠٩) فاعلية قبعات التفكير الست فى تنمية عادتى المثابرة والمرونة فى مجال الاقتصاد المنزلى ، ومن هنا كان التفكير فى استخدام إستراتيجية قائمة على قبعات التفكير الست فى تنمية عادات العقل .

- **مشكلة البحث** :

تتمثل مشكلة البحث فى تدنى مستوى طلاب الصف الأول الثانوى فى بعض عادات العقل (المثابرة ، التفكير بمرونة ، التحكم فى الاندفاع، استخدام الخبرة السابقة فى المواقف الجديدة، تحرى الدقة) ، ولمواجهة هذه المشكلة يحاول البحث الحالى الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما الاستراتيجية المقترحة القائمة على (قبعات التفكير الست) لتنمية عادات العقل فى الرياضيات لدى طلاب الصف الأول الثانوى؟
- ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوى؟
- ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى تحصيل الرياضيات لدى طلاب الصف الأول الثانوى ؟

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث على الحدود التالية:

- مقرر الهندسة بالصف الأول الثانوى الفصل الدراسى الثانى ، حيث تكثر فيه البراهين الاستدلالية ، وتكثر فيه الحاجة لعادات العقل (التفكير بمرونة ، تحرى الدقة واستخدام الخبرة السابقة بالمواقف الجديدة ، المثابرة ، التحكم فى الاندفاع).
- عينة من طلاب الصف الأول الثانوى باعتبار أن الصف الأول الثانوى بداية مرحلة تعليمية مهمة تزداد فيها الحاجة لعادات العقل.
- عادات العقل (التفكير بمرونة ، المثابرة ، التحكم فى الاندفاع ، تحرى الدقة ، استخدام الخبرة السابقة فى المواقف الجديدة) لأن بها تدنى ، ولأهميتها ومناسبتها لطلاب الصف الأول الثانوى ، كما تؤكد نتائج الدراسة الاستطلاعية (ملحق : ٢) على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس والموجهين ، والمعلمين .

- **أهداف البحث** :

- تحديد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على (قبعات التفكير الست) فى تنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوى.
- تحديد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على (قبعات التفكير الست) فى تحصيل الرياضيات لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

- **أهمية البحث** :

تتحدد أهمية البحث مما قد يسهم به فى:

- تنمية عادات العقل وتحسين التحصيل لطلاب الصف الأول الثانوى عينة البحث.
- تقديم استراتيجية يمكن أن يستخدمها معلم رياضيات المرحلة الثانوية فى تنمية عادات العقل عند طلابه.
- توجيه نظر مخططى المناهج الى الاهتمام بعادات العقل فى مناهج الصف الأول الثانوى.
- الاستفادة من أدوات البحث فى قياس عادات العقل والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

- **مصطلحات البحث** :

عادات العقل: يتفق كل من مارزانو (Marzano, 1993, 155)، Gail, 2006, 17) بأنها ممارسات التلميذ الذكية أثناء حل المشكلات التى تواجهه أو للاجابة عن تساؤلات بحاجة الى تفكير وبحث وتأمل.

ويعرفها (كوستا وكاليك ، ٢٠٠٣ ، ٨) عادات العمل بأنها تركيبة من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب الماضية والميول ، وهى تعنى أن نفضل نمطا من السلوكيات الفكرية على غيره ، وتعنى ضمنيا قرارات حول أى الأنماط ينبغى استخدامه فى وقت معين وفى موقف معين.

يتفق كل من سوكو (Cuoco, et al., 1996,384) ، (ناصر السيد ، ٢٠١١ ، ١٠٦) بأنها السلوكيات الذكية وطرائق تفكير التلاميذ أثناء بناء المعرفة الرياضية وحل المشكلات الرياضية.

ويعرف البحث الحالى عادات العقل بأنها : أنماط السلوك الذكى التى تدير وتنظم العمليات العقلية التى يستخدمها التلميذ فى بناء المعرفة الرياضية وحل المشكلات الرياضية وغير الرياضية.

- **الاستراتيجية المقترحة القائمة على قبعات التفكير الست** :

هى مجموعة خطوات اجرائية تستخدم قبعات التفكير الست لطلاب الصف الأول الثانوى بهدف تنمية عادات العقل ورفع مستوى التحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، وقبعات التفكير الست هى:

- القبعة البيضاء : وهى قبعة التفكير الموضوعى ، وتستخدم عند السؤال عن المعلومات أو عند تقديم المعلومات بهدف تنمية عادات العقل وتحسين التحصيل.
- القبعة الحمراء وهى قبعة التفكير العاطفى ، وتستخدم لاثارة ميول الطلاب ، والتعرف على انفعالاتهم تجاه مشكلة ما بهدف تنمية عادات العقل وتحسين التحصيل.
- القبعة الصفراء: هى قبعة التفكير الايجابى للتعرف على الحلول الصحيحة والمنطقية وتميزها من بين الحلول الخاطئة بهدف تنمية عادات العقل وتحسين التحصيل.
- القبعة السوداء: هى قبعة التفكير السلبى المنطقى ، وتستخدم لنقد الحلول ، والتعرف على الحلول الخاطئة ، وابراز أوجه القصور فيها بهدف تنمية عادات العقل وتحسين التحصيل.
- القبعة الخضراء : هى قبعة التفكير الابداعى ، وتستخدم للبحث عن الحلول الابداعية المتنوعة والجديدة بهدف تنمية عادات العقل وتحسين التحصيل.
- القبعة الزرقاء : هى قبعة التفكير فى التفكير، وتستخدم فى تنظيم استخدام قبعات التفكير السابقة ، وابراز أهمية الدرس ، وعمل ملخص واستنتاجات لحل المشكلة ، وعند انهاء الدرس بهدف تنمية عادات العقل وتحسين التحصيل .

- **الاطار النظرى** :

أولا : **عادات العقل** :

- **مفهوم عادات العقل** :

يرى (كوستا وكاليك، ٢٠٠٣ ، ٨) أن العادات العقلية هى تركيبية من الكثير من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب الماضية والميول ، وهى تعنى أن

نفضل نمطا من السلوكيات الفكرية على غيره ، وهى تعنى ضمنيا قرارات حول أى الأنماط ينبغى استخدامه فى وقت معين وفى موقف معين ، وتشمل ست عشرة عادة(المثابرة والتحكم فى الاندفاع وتحرى الدقة والتفكير بمرونة ، تطبيق الخبرة السابقة فى مواقف جديدة ، التفكير فى التفكير ، .....).

ويتفق كل من (Marzano, 1993, 155)، (Levasseur, 2003, 24) ، (John Compbell, 2005 ,1) ، (Gail, 2006, 17) بأنها أنماط من السلوكيات الذكية التى يستخدمها التلميذ أثناء حل المشكلات التى تواجهه.

ويعرفها (إبراهيم الحارثى، ٢٠٠٢، ١٣) بأنها العادات التى تدير وتنظم وترتب العمليات العقلية ، وتضع نظام الأولويات لهذه العمليات ، فتساعد فى تصحيح مسار الانسان فى الحياة.

يتفق كل من (Cuoco, et al., 1996, 384) ، (ناصر السيد ، ٢٠١١ ، ١٠٦) بأنها السلوكيات الذكية وطرائق تفكير التلاميذ أثناء بناء المعرفة الرياضية وحل المشكلات الرياضية.

ويعرف "كوكو" (١٩٩٦) عادات العقل للرياضيات بأنها مجموعة من الميول التى تساعد الأطفال على التفكير فى الرياضيات بنفس طريقة تفكير علماء الرياضيات ، هذه العادات تشمل مساعدة الأطفال على تعلم إستيعاب الأنماط والتجريب والتفكير والوصف والإختراع والتصور والحدس والتخمين .(Hu,Hsing, 2005,3).

ويرى "لايكن"(٢٠٠٧) أن "توظيف عادات العقل يعني الميل والقدرة على إختيار أنماط فعالة من السلوك الفكرى" ، و فيما يتعلق بالعادة العقلية لحل المشكلات بطرق مختلفة يعتبر" لايكن" إستراتيجية حل المشكلة كعادة عقلية عندما تكون في مساحات الحل الشخصى لعديد من المشكلات فى أجزاء مختلفة من منهج الرياضيات الدراسى. (Leikin,R,2007, 2333-2336).

وإعتبر "باس" (Pass,2008) عادات العقل على أنها الممارسات – أو الأشياء التي يفعلها علماء الرياضيات. وتشمل هذه الممارسات طرح الأسئلة الطبيعية البحث عن الأنماط أو الهياكل ، والرجوع إلى الأدب والخبراء ، وإجراء الإرتباطات ، واستخدام اللغة الرياضية بإهتمام ودقة ، وإيجاد وتحليل البراهين ،والتعميم ، وممارسة الحس الجمالي والذوق، ويدعي " باس" أن الأطفال يمكنهم ، بل ويجب عليهم تنمية هذه الممارسات بداية من سنواتهم المدرسية المبكرة ، فمن خلال الاستفادة من فضول الأطفال يمكن تسخير عقولهم الفضولية فى (Lim Kien, Selden Annie , 2009, 1577) .

وفى ضوء ما سبق يمكن استنتاج أن عادات العقل التى حددها "كوستا " تمثل عادات عامة وضرورية لعادات العقل فى الرياضيات التى حددها" كوكو" "ولايكن" "وباس" ، كما أن عادات العقل التى حددها "كوكو" "ولايكن" "وباس" تم قياسها وتنميتها فى الكثير من الدراسات المهتمة بمهارات التفكير الرياضى ،ومن هنا كان اهتمام البحث الحالى بالعادات التى حددها كوستا ، والتى تناسب دراسة الرياضيات لطلاب الصف الأول الثانوي.

وفى ضوء ما سبق يعرف البحث الحالى العادات العقلية بأنها : " أنماط السلوك الذكى التى تدير وتنظم العمليات العقلية التى يستخدمها التلميذ فى بناء المعرفة الرياضية وحل المشكلات الرياضية وغير الرياضية . "

- **تصنيف عادات العقل** :

توصل (Gail, 2006, 103) إلى قائمة عادات العقل المنتج بصفة عامة ،وتشمل:

- يكون متحمسا ونشيطا فى المواقف التعليمية ومستمرا فى الإطلاع ومحبا للتعلم.
- يحب الكتابة التأملية حول المواقف المختلفة ، ويمارس عمليات حل المشكلة .
- ذو عقل متفتح نحو الأشياء الجديدة.
- قادر على التأمل النقدى ، ويعمل بنظام وتروى.
- يقدم البدائل ويختبر صحة الفروض أو البدائل المتاحة.
- يستقصى ويبرهن ويلاحظ ، يجمع ويعالج البيانات ، ويبحث عن التطبيقات العملية.

واقترح مشروع ٢٠٦١ فى العلوم والرياضيات والتكنولوجيا عددا من العادات العقلية التى يعتمد عليها تعليم العلوم والرياضيات والتكنولوجيا منها: التكامل الاجتهاد والجد ، العدالة ، حب الاستطلاع ، الانفتاح على الأفكار الجديدة التشكك المبنى على المعرفة ، التخيل ، المهارات العددية ، التخمين ، الملاحظة الاتصال (ابراهيم الحارثى ، ٢٠٠٢، ٤٠).

وحدد كوفى (Covey, 2007) عادات سبع لأكثر الناس فاعلية وهى:
فى (محمد بكر، ٢٠٠٨، ٧٦- ٧٨) ، (ستيفن أر كوفى ، ٢٠٠٩، ٨١- ٣٧٥)
كن مبادرا وسباقا be proactive .

- إبدأ وعينك على النهاية begin with the end in mind.
- الأولى أولا (ابدأ بالأهم قبل المهم) put first things first.
- فكر فى المصلحة المشتركة للطرفين (تفكير المنفعة للجميع think : win/ win) .
- تفهم الأخرين أولا ثم اطلب منهم أن يفهموك .
- Seek first to understand, then to be understood.
- إعمل مع الجماعة (التعاضد) synergize.
- اشحذ المنشار (التجديد) sharpen the saw .

وحدد سايزر وماير (Sizer / Meier, 2007) ثمانية عادات للعقل وهى:
فى (محمد بكر، ٢٠٠٨ ، ٨٠- ٨٢)

- ✓ عادة التعبير عن وجهات النظر (the habit of perspective) .
- ✓ عادة التحليل (the habit of analysis) .
- ✓ عادة التخيل (the habit of imagination) .
- ✓ عادة التعاطف (the habit of empathy) .
- ✓ عادة التواصل (the habit of communication).

- ✓ عادة الالتزام (the habit of commitment).
- ✓ عادة التواضع (the habit of humility) .
- ✓ عادة البهجة أو الاستمتاع (the habit of joy) .

وحدد (سيمان و سيزيدليك، ٢٠٠٧) عادات العقل فى الرياضيات فى:

- البحث عن فهم الأنماط بناءا على الهيكل الأساسى.
- عمل قياس من خلال إيجاد نفس الهيكل الأساسى في جزئيات رياضية تبدو مختلفة.
- عمل واختبار التخمينات حول الجزئيات والهياكل الرياضية. خلق نماذج عقلية ومادية للحصول على أمثلة وغيرها من الجزئيات الرياضية فى (Lim,Kien , 2013) .
- وهذه العادات تتطلب عادات العقل العامة التى حددها كوستا وغيره من الباحثين كما يتضح فيما يلى :

صنف " كوستا وكاليك "عادات العقل إلى ست عشرة عادة تشتمل على معظم العادات السابقة وهى:(كوستا وكاليك ،٢٠٠٣أ، ٢٢- ٣٧) ، (costa & kellick, 2005, 2-86) هى: (المثابرة ، التحكم بالتهور ، الاصغاء بتفهم وتعاطف التفكير بمرونة ، التفكير حول التفكير (فوق المعرفى) ، الكفاح من أجل الدقة التساؤل ، طرح المشكلات ، تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة ،التفكير بوضوح ودقة ، جمع البيانات باستخدام جميع الحواس ،الخلق،التصور،الابتكار الاستجابة بدهشة ورهبة، الاقدام على مخاطر، ايجاد الدعابة، التفكير التبادلى الاستعداد الدائم للتعلم المستمر)، وهذه العادات كما يذكر (عبد الله حجات ، ٢٠١٠ ، ٣٣) مرتبطة بمهارات التفكير ، وضرورية ومناسبة لجميع المراحل الدراسية ." كما أنها لازمة لعادات العقل فى الرياضيات التى حددها كل من "لايكن" و"باس" و"سيمان" سابقا .

وقد تبنى البحث الحالى تصنيف "كوستا وكاليك "وخاصة عادات (المثابرة تحرى الدقة ، التفكير بمرونة، تطبيق الخبرة السابقة فى المعارف الحالية التحكم فى الاندفاع) ، وذلك لأهميتها ومناسبتها لطلاب الصف الأول الثانوى ولامكانية تنميتها من خلال مناهج الرياضيات بالصف الأول الثانوى وخاصة الهندسة ، كما أكد على ذلك استطلاع رأى مجموعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس والمعلمين والموجهين (ملحق : ٢).

وفيما يلى نبذه مختصرة عن كل عادة من العادات الخمس :

- تحرى الدقة (الكفاح من أجل الدقة) (striving for accuracy) .
- هى قدرة الفرد على العمل بدقة واتقان ، تفحص المعلومات للتأكد من صحتها ، والتأكد من أن العمل يتفق مع المعايير والقواعد التى ينبغى الالتزام بها ، ومن خصائص الفرد الذى يمتلك تلك العادة هى :
- يعمل بأكثر دقة.
- يعمل بأقل جهد وأقل تكلفة وأكبر درجة من الاتقان.
- يكون متفحصا دقيقا وهادفا.
- يختار الحلول ويجربها للتأكد من دقتها.

(كوستا وكاليك،٢٠٠٣(أ) ،٢٧- ٢٨)، عبدالله حجات،٢٦،٢٠١٠)،(ايمان صابر،٢٠١٢، ٥٥).

- **تطبيق المعارف الماضية(الخبرة السابقة) فى مواقف جديدة** : (applying past knowledge to new situation)

وتعنى قدرة الفرد على استخلاص المعنى من تجربة ما ، تطبيق الخبرة السابقة على المواقف والمشكلات الجديدة عند تفسيرها وحلها. والخصائص التى تميز الشخص الذى يمتلك تلك العادة :

- يستخدم الخبرة السابقة فى دعم أفكاره وحلوله.
- يستخدم الخبرة السابقة فى الحلول الجديدة النادرة.
- يستخدم أسلوب المشابهة فى فهم المشكلة الحالية واختيار الحل المناسب.
- يستطيع ترجمة المواقف والأحداث وتفسيرها.
- (كوستا وكاليك ، ٢٠٠٣ (أ) ، ٢٩- ٣٠) ، (إيمان صابر ، ٢٠١٢ ، ٥٦) .

- **المثابرة** (Persisting) :

هى أولى عادات العقل عند كوستا ، تعنى قدرة الفرد على أداء المهام الموكلة إليه ، والقدرة على تنظيم استراتيجيات لحل المشكلات ، وعدم قبول الهزيمة والصبر ومعاودة العمل حتى اكتمال المهمة ، وعدم الاستسلام بسهولة . وتضم السلوكيات والخصائص التالية:

- الالتزام بالمهام الموكلة حتى تكتمل.
- القدرة على تحليل المشكلة.
- تقديم استراتيجيات لحل المشكلة.
- تقديم أدلة على نجاح إستراتيجية حل المشكلة. (كوستا وكاليك ، ٢٠٠٣ (أ) ٢٢) ، (عبد الله حجات ، ٢٠١٠ ، ٢٣) .

- **التفكير بمرونة** (Thinking Flexibility) :

وهى أصعب عادات العقل عند كوستا ، لأن من الصعب تحطيم عادة أو خبرة قديمة ، والشخص المتصف بهذه العادة هو الشخص الذى لديه القدرة على تغير رأيه عندما يتلقى بيانات اضافية ، والتفكير بمرونة هو تفكير لحل المشكلات بطرق غير تقليدية ، وهو ينظر فى وجهات النظر البديلة. وخصائص الشخص الذى يتصف بتلك العادة: (كوستا وكاليك ، ٢٠٠٣أ ، ٢٢) ، (عبد الله حجات ٢٠١٠ ، ٢٣) .

- قادر على تغير أفكاره عند تقديم بيانات اضافية.
- يستطيع النظر إلى المشكلة من جوانبها المختلفة.
- يستطيع أن يفكر بطرق غير تقليدية وجديدة.
- يهتم بوجهات النظر الأخرى.

- **التحكم فى التهور (الاندفاع)** (Manging Impulsivity) :

وتعنى القدرة على التأنى والتفكير وفهم التعليمات قبل البدء بالمهمة والابتعاد عن التهور والتسرع والاجابات الفورية ، السعى لتطوير استراتيجية الحل. وخصائص الشخص الذى يتصف بتلك العادة :

- يتأنى ويفكر قبل أن يقدم على الحل.

- يسعى إلى تطوير استراتيجيات الحل.
- يؤجل اعطاء حكم فورى حول فكرة معينة إلى أن يفهمها جيدا.
- يحب التأمل فى الحل، ويسعى لفهم التعليمات ، ويصغى لوجهات النظر الأخرى.

(كوستاوكاليك،٢٠٠٣(أ) ،٢٢- ٢٣)، عبدالله حجات،٢٠١٠،٢٤)،(ايمان صابر،٢٠١٢، ٥٥).

- **خصائص عادات العقل** :

وصف كوستا وكاليك (Costa & Kellick, 2005) عادات العقل بالخصائص التالية: فى (محمد بكر ، ٢٠٠٨ ، ٨٣).

- مزيج من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب الماضية والميول التى يمتلكها الفرد.
- عادة العقل تعنى أننا نفضل نمطا من السلوكيات الفكرية عن غيره من الأنماط ، ولذا فهى تعنى ضمينا صنع اختيارات.
- تتضمن العادة العقلية حساسية نحو التلميحات السياقية لموقف ما ، مما يوحى بأن هذا الظرف هو الوقت المناسب الذى يكون استخدام هذا النمط فيه مفيدا .
- العادة العقلية تتطلب مستوى عال من المهارة لاستخدام السلوكيات بصورة فاعلة وتنفيذها والمحافظة عليها.
- تدعو العادة العقلية فى ختام كل مرة يجرى فيها استخدام هذه السلوكيات إلى التأمل فى تأثيرات هذا الاستخدام ، وتقيمها وتعديلها .

وذكر كوستا وكاليك (Costa & kallick, 2000) أربع سمات لعادات العقل هى: فى (عبد الله حجات ، ٢٠١٠ ، ٣٦- ٤١).

- احترام العواطف أى أن عادات العقل تهتم بالذكاء العاطفى.
- احترام الميول الخاصة والفروق الفردية حيث عادات العقل تحترم الميول والفروق الفردية.
- مراعاة الحساسية الفكرية حيث تهتم عادات العقل بالحساسية الفكرية، أى ادراك الفرص والمناسبات التى يرغب فيها الفرد المشاركة بأنماط سلوكية فكرية ملائمة.
- النظرة التكاملية للمعرفة ، حيث تؤكد عادات العقل على العلاقة والصلة بين المواد الدراسية بعضها مع بعض ، كما تربط بين المواد الدراسية والحياة الواقعية اليومية.

وذكر (كوستا ، ٢٠٠٠) أن عادات العقل تتمتع بالخصائص التالية :

- التقييم :إختيار توظيف نمط من السلوكيات الفكرية بدلا من أنماط أخرى أقل إنتاجية.
- الميل: الشعور بالميل لتوظيف نمط من السلوكيات الفكرية.
- الحساسية :إدراك فرص ملاءمة لتوظيف هذا النمط من السلوكيات.

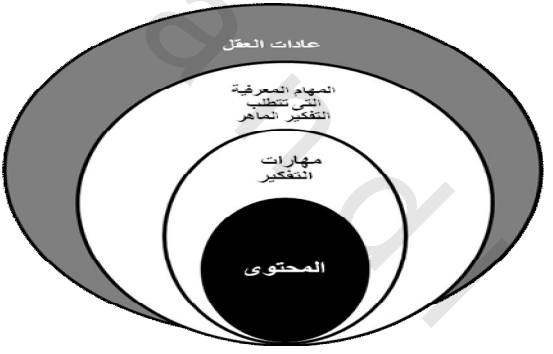
- القدرة:امتلاك المهارات والقدرات الأساسية لإتمام وإنجاز السلوكيات.
- الالتزام:السعى باستمرار للتفكير فى تحسين الأداء لنمط السلوكيات الفكرية فى (Lim,Kien , 2013)

وعادات العقل لها اثنين من الخصائص الهامة: " خاصية التفكير" وخاصية "التعود". وبالإضافة إلى ذلك ترتبط عادات العقل بشكل منعكس بالممارسات داخل الفصل الدراسى.

(Lim Kien, Selden Annie ,2009, 1576)

- **العلاقة بين عادات العقل ومهارات التفكير والمنهج الدراسى** :

يرى (على راشد، ٢٠٠٦ ، ٢١) أنه: توجد علاقة هرمية بين عادات العقل ومهارات التفكير حيث أن مهارات التفكير الأساسية من تذكر و تصنيف وتنبؤ تعد أساسا للعمليات المعرفية مثل حل المشكلات واتخاذ القرار، ومجرد وجود هذه المهارات والعمليات المعرفية بمفردها غير كاف ، بل يجب على المتعلم أن يكون يقظا تجاه الفرص التى تستخدم فيها ، وأن يكون لديه الميل لاستخدامها فى الموقف المناسب ، وهكذا تتكون العادة العقلية ، وقد مثل كوستا وكاليك (Costa, KalliK ,2009,4) هذه العلاقة الهرمية فى الشكل التالى:



شكل (١) : العلاقة الهرمية بين عادات العقل ومهارات التفكير الأساسية والمحتوى

- **أهمية تنمية عادات العقل** :

من خلال تعريف عادات العقل يتضح أنها أنماط ومهارات وسلوكيات تساعد الفرد على حل المشكلات التى تواجهه والتفكير بذكاء وتأنى.

وقد حدد (أيمن حبيب، ٢٠٠٦ ، ٤٢٩- ٤٣١) أهمية تنمية عادات العقل فى:

- تتيح الفرصة للمتعلم لرؤية مسار تفكيره ، اكتشاف كيف يعمل عقله أثناء حل المشكلات.
- تشجيع المتعلمين على امتلاك الارادة تجاه استخدام القدرات والمهارات العقلية فى الأنشطة التعليمية والحياتية حتى يصبح التفكير عادة لا يتعب من ممارستها.
- تضفى جو من المتعة على التعلم.

ويرى البعض أن عادات العقل لها أهمية كبرى تتمثل فى : (ايمان صابر،٢٠١٢، ٦٢).

- الشعور بالثقة بالنفس وعدم القلق .
- التفكير الايجابى والسعى لبلوغ الأهداف المرجوة.
- تحمل مسئولية نتائج السلوك والتصرف بطريقة فعالة فى معظم الأوقات .
- الجهد والمثابرة لانجاز المهام .

ويرى(عبد الله حجات ٢٠١٠، ١٨) أنه من أجل تطوير الذكاء، وايصال العقل إلى منتهى غايته فى مستوى الابداع والعطاء، يجب أن نجعل العقل يتمرس فى ست عشرة عادة عقلية، يمكنها بالتأكيد أن تنهض بالعقل إلى أعلى درجات سموه وأصالته، وتوجد مبررات تربوية لتدريس العادات العقلية من وجهة نظر الفلسفة الانسانية هى: (ابراهيم الحارثى٢٠٠٢، ٨٧- ٩٦)

- مراعاة الفروق الفردية.
- اتساع المجال للعواطف .
- مراعاة الحساسية الفكرية أى ادراك الفرص والمناسبات .
- الترابط عبر المواد الدراسية ، حيث تؤكد نظرية العادات العقلية على السلوكيات الفكرية العامة التى تربط بين المواد الدراسية.

- **كيفية تنمية عادات العقل** :

يؤكد باير (Beyer, 2001, 88) على ضرورة تخطيط تدريس عادات العقل كجزء من الأهداف الإجرائية للدرس ، مع ضرورة ممارستها داخل الصف.

ويؤكد كوستا (Costa , 2007, 12) على ضرورة أن يمارس التلميذ عادات العقل مرارا حتى تصبح جزءا من طبيعته ، وأن أفضل طريقة لتنمية عادات العقل هى ممارسة التلاميذ لها فى مهام بسيطة ، ثم تطبيقها على مواقف أكثر تعقيدا.

ويرى كوستا وكاليك (٢٠٠٣أ ، ٤٥ - ٤٦) أننا اذا أردنا أن يصبح الطلاب عارفين لعادات العقل وممارسين لها يجب أن يتعلم المعلمون وأولياء الأمور أن يطرحوا أسئلة من شأنها أن تساعد الطلاب على معرفة واحدة أو أكثر من هذه العادات مثل:

- ما هى الطرق الأخرى التى يمكنك بها حل هذه المشكلة ؟(التفكير بمرونة).
- كيف تعرف أن جوابك صحيح (الكفاح من أجل الدقة).
- ماذا تفعل اذا وجدت أن عقلك قد هام على غير هدى ، بينما أنت تريد أن تظل مركزا على المهمة ؟ (المثابرة).
- عندما تجد نفسك واقعا تحت إغراء التجاوب وجدانيا تجاه موقف ما ، فما هى البدائل التى ستنظر فيها ؟(التحكم بالتهور ، التفكير بمرونة).

ويرى (أيمن حبيب ، ٢٠٠٦ ، ٤٢٣ – ٤٢٩) أن التعليم الذى ينمى عادات العقل لدى المتعلم هو التعليم المرغوب فيه ، وهو الذى يقود إلى تقدم الشعوب ، كما يؤكد على ضرورة خلق بيئة تعلم تشجع على تنمية واستخدام عادات العقل.

ويشير (Walker, 2007) إلى أنه لكى تتحول بيئة التعلم الى بيئة تنمى عادات العقل ، ينبغى تنمية مهارات التفكير الفردى والتفكير الجماعى لدى المتعلمين. فى (رجب الميهى ، جيهان أحمد ، ٢٠٠٩، ٣١٩) .

ويرى "كوستا وكاليك " لتعليم عادة المثابرة بطريقة مباشرة من الأفضل أن نعلم الطلاب ثلاث طرق لحل مشكلة واحدة بدلا من أن نعلمهم طريقة واحدة لحل ثلاث مشكلات ، حيث أن تعليم المثابرة يعنى تعليم الاستراتيجيات ، فالمثابرة لا تعنى ايجاد الحل الصحيح وحسب ، بل تعنى معرفة أن اصطدامك بعائق ما دافعا لك كى تجرب شيئا آخر. (كوستا وكاليك٢٠٠٣ أ، ٧٧).

ولتعليم عادة التحكم بالاندفاع بطريقة مباشرة يجب على المعلمين أن يعلموا الطلاب تحديد استراتيجيات لحل المشكلات ، وملاحظة سلوكهم ومدى تقدمهم ، وبعد الإنتهاء يقيموا حلولهم. (كوستا وكاليك ، ٢٠٠٣ أ ، ٧٨).

ولتعليم عادة التفكير بمرونة بطريقة مباشرة يمكن إعطاء مشكلات يحتاج حلها إلى تغير فى منظورهم ، وأجعل الطلاب يصفون كيف إضطروا إلى النظر إلى المشكلة بصورة مختلفة (كوستا وكاليك ٢٠٠٣ أ ، ٨٢).

ولتعليم عادة الكفاح من أجل الدقة(تحرى الدقة) يمكن أن يطرح التلاميذ أسئلة ذاتيا وقبل وأثناء قراءة المادة المقررة ، وهذا يسهل الفهم ، ويجعل العقل أكثر تركيزا ، ومن الممكن أن يطلب المعلم من مجموعة من الطلاب تقديم أسئلة لمجموعة أخرى . (كوستا وكاليك ، ٢٠٠٣ أ ، ٨٦).

ولتعليم عادة تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة يجب أن يعمل المعلم سقالة للدرس الجديد من خلال مراجعة الخبرة السابقة ، ومساعدة الطلاب على أن يعتادوا استخراج المعارف الماضية ، ومن ثم تطبيقها على أوضاع جديدة(كوستا وكاليك ، ٢٠٠٣أ ، ٨٧).

وتوصل كوستا (Costa, 2007, 12) الى ممارسات تدريسية خاصة بكل عادة من عادات العقل الست عشرة ، وسوف يعرض البحث الحالى الممارسات التدريسية المناسبة لكل عادة من عادات العقل موضع الاهتمام فى البحث كما يلى:

- عادة المثابرة (الاستمرار فى الأداء الرياضى) : ومن الممارسات التدريسية المناسبة لتنمية هذه العادة من خلال حصة الرياضيات : أنشطة الهندسة والقياس واكتشاف وبناء الأنماط وأنشطة البرهان الرياضى الشكلى والاستدلالى وحل المشكلات والألغاز وحكاية عالم.
- التحكم بالتهور(الاندفاع): (توقف + فكر رياضيا) أعطى وقت انتظار للتفكير، اقرأ المشكلة أكثر من مرة ، واستخدم استراتيجية (فكر – زاوج شارك) ، راجع حلولك مع أفراد مجموعتك .
- تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة : استخدم استراتيجية حل المشكلة والعصف الذهنى ، اسأل بطرق أخرى، قم بصياغة مشكلة رياضية حول مفهوم .
- التفكير بمرونة: التعلم التعاونى ، العروض لنعرف كيف يفكر الآخرون .

- الكفاح من أجل الدقة :(ابحث عن حل صحيح) ، ناقش مع زملائك ما توصلت اليه ، اسأل معلمك ، حل المسألة بالعكس واستخدم استراتيجيات حل المشكلة ، راجع الحلول مع التوقعات ، ناقش مدى معقولية الحل.

وذكر(كوستا وكاليك ، ٢٠٠٣ أ، ٧٦- ١٠٥) أنه توجد طريقتان لتنمية عادات العقل :

- تعلم عادات العقل بصورة مباشرة.
- تعليم عادات العقل من خلال دمجها فى المنهج.
- ولما كانت الرياضيات يمكن أن تنمى بعض عادات العقل إذا أحسن تدريسها ، وإذا توفرت البيئة المناسبة ، ومن ثم فان البحث الحالى يسعى إلى تنمية عادات العقل من خلال دمجها فى منهج الرياضيات.

والمشكلات الأكاديمية الدراسية تعد أداة أساسية فى تدريب عادات العقل ، وتنميتها وتعزيزها خاصة تلك العادات المرتبطة بالتفكير الناقد والابداعى (عبد الله حجات ، ٢٠١٠ ، ٥٩- ٦٠).

وقدم ابراهيم الحارثى (٢٠٠٢- ٨١- ٨٤) و (عبدالله حجات ، ٢٠١٠ ، ٤٦: ٥٣) وصفا للبيئة التعليمية التى تساعد على نمو العادات العقلية السليمة:

- الايمان بأن جميع التلاميذ قادرون على التفكير.
- يجب أن يعى التلاميذ أن التفكير هو هدف تربوى ينبغى السعى لتحقيقه.
- يجب تعريض التلاميذ الى مشكلات تتحدى قدراتهم التفكيرية.
- ايجاد بيئة تعليمية أمنة خالية من التهديد وتحمل الأخطار.
- ايجاد بيئة تعليمية غنية بالمثيرات.
- عرض النشاطات التى تنمى الذكاء بطريقة متوافقة مع المستوى العقلى للتلاميذ .
- القدوة الحسنة.

وقدم جونسون (Jonson,etal,2005,6-7) نموذجا لتنمية عادات العقل ينطلق من تنمية كل عادة على حدة مع تكرار التدريب عليها ، وهذا النموذج يشمل الخطوات التالية:

- تحديد أهداف الدرس والعادة العقلية المستهدفة.
- تحديد وسائط التعلم وتحديد زمن استخدامها داخل الحصة.
- اجراءات عرض الدرس وتتضمن : استعراض الخبرات السابقة ، نشاط للمناقشة المفتوحة (مجموعات عمل)، التأمل وبناء العادة (أداء فردى) ثم ممارسة العادة (أداء حر) .
- أنشطة تقويم الأداء وتوظيف عادة العقل .

ويفهم الطلاب أن إتقان عادات العقل هو هدف الصف عندما يصبح التفكير هو المحتوى ، ويفهمون أن إيجاد أكثر من حل للمشكلة أمر مرغوب فيه ، وأن صرف الوقت فى التخطيط للجواب والتأمل فيه بدلا من رد الفعل المتهور شئ جدير بالاشادة ، كما يتعلمون أن تغيير الجواب عندما تتوافر معلومات إضافية شئ محبب.(كوستا وكاليك ، ٢٠٠٣أ ، ٢).

وأخيرا يرى كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2009, 26) أن عادات العقل يجب أن تكون جزءا مهما من ثقافة المدرسة ، وهذا يحتاج أن يكون هناك نوع من التكامل الواضح بين عادات العقل والمناهج ، وأن يظهر استخدام عادات العقل داخل كل وحدة وداخل كل نشاط ، وأن يكون لدى التلاميذ وعى بهذه العادات ، وهذا يؤثر على كونهم متعلمين مستقلين ومتعلمين مدى الحياة.

ومن الدراسات التى نمت عادات العقل من خلال مناهج الرياضيات:

دراسة (Goldenberg, et al., 2003) استخدمت استراتيجيات حل المشكلات الرياضية فى تنمية عادات العقل لدى عينة من تلاميذ رياض الأطفال والصف الثالث ، الصف الخامس.

دراسة (Marshall, 2004) التى أكدت على تطور ونمو عادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تدريس مقرر التفاضل والتكامل.

دراسة (Hu, 2005) توصلت إلى نمو عادات العقل (التنميط والوصف والتصور) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى التيوانين ، وعدم نمو عادة التجريب ، وذلك من خلال التدريب على تللك العادات وورش العمل .

دراسة (سيد صبرة ، ٢٠٠٦) أكدت على فاعلية برنامج تنمية مهارات التفكير الأساسية على التحصيل فى الرياضيات وعادات العقل المنتجة لدى تلاميذ الصف الإعدادى .

دراسة (واتل عبد الله، ٢٠٠٩) أكدت على فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب فى رفع مستوى التحصيل فى الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى.

دراسة (Time & Richared, 2009) واستخدمت الدراسة الإكتشاف الرياضى وحل المشكلة الرياضية واستراتيجيات التدريس التأملى لتنمية عادات العقل لدى تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس.

دراسة (Mentors, et al., 2010) استخدمت أنشطة حل المشكلات فى الجبر لتنمية عادات العقل لدى الطلاب المعلمين.

دراسة (Mark, et al., 2010) استهدفت تنمية عادات العقل لدى عينة من تلاميذ الصف، السابع وتضمنت تنمية عادات التفكير الرياضى والإستدلال وحل المشكلات بطرق متنوعة.

دراسة (ناصر عبيدة، ٢٠١١) أكدت على فاعلية استوديو التفكير فى تنمية عادات العقل والتفكير التأملى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى.

دراسة (مكة البنا ، ٢٠١٢) أكدت على فاعلية خرائط التفكير فى تنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى فى الهندسة .

دراسة(Berrett, d. ,2012) قدمت دروس لتنمية عادات العقل لدى طلاب الجامعة.

- **استراتيجيات مهمة لتعليم عادات العقل** :

ذكر (كوستا وكاليك ، ٢٠٠٣ ب ، ٣٥- ٦٠) بعض الاستراتيجيات المهمة لتعليم عادات العقل وهى:

- إستراتيجية استخدام الأسئلة لتحدى فكر الطالب.
- إستراتيجية العصف الذهنى.
- إستراتيجية الحوار والمناقشة المنطقية والاستكشافية فى صورة جماعية.
- إستراتيجية التعلم التعاونى.

إستراتيجية التعلم القائم على الاستقصاء وتؤكد ذلك دراسة (ايمان صابر ٢٠١٢) .

وتؤكد الدراسات فعالية الاستراتيجيات التالية فى تعليم عادات العقل.

دراسة (وائل عبد الله ، ٢٠٠٩) أكدت على فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية التحصيل وبعض عادات العقل (التفكير بمرونة ، التفكير فوق التفكير ، التفكير بمرح) لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى.

دراسة (يوسف أبو المعاطى : ٢٠٠٤) حيث أكدت على فعالية التعلم التعاونى فى تنمية الاستدلال الرمزى واللفظى وعادات العقل (المثابرة والمرونة) لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

دراسة (أيمن حبيب سعيد ، ٢٠٠٦) أكدت على فاعلية استراتيجية " حلل اسأل استقصى (A-A-I) فى تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوى من خلال مادة الكيمياء .

دراسة (ليلى حسام الدين ، ٢٠٠٨) أكدت على فاعلية استراتيجية البداية الاستجابة – التقويم " فى تنمية التحصيل وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادى فى مادة العلوم.

دراسة (عزه النادى، ٢٠٠٩) أكدت على فعالية القبعات الست فى تنمية على عادتى المرونة والمثابرة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال مادة الإقتصاد المنزلى .

دراسة (مكة البنا، ٢٠١٢) أكدت على فعالية خرائط التفكير فى تنمية عادات العقل (تطبيق الخبرة السابقة فى مواقف جديدة ، التفكير فى التفكير) لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى .

- **دور المعلم فى تعليم وتنمية عادات العقل** :

يرى(كوستا وكاليك٢٠٠٣جـ ،٧١- ٧٤) أن للمعلم دور فى تعليم عادات العقل من خلال:

- إعطاء الوقت الكافى لإجراء الأنشطة والمهمات التعليمية.
- إجراء بحوث إجرائية كطريقة للتقويم والتحسين والتطور المستمر.
- فحص العادات المتوفرة عند الطلاب والإهتمام بها .
- إكتشاف المزيد من العادات العقلية من خلال دمج بعض العادات مع البعض للخروج بقائمة عادات عقلية جديدة.

- الاستمرار طوال الوقت فى تنمية عادات العقل.
- إقامة ورش عمل صغيرة داخل صفوف التعلم ، من خلال تقسيم الطلاب لمجموعات .
- تذليل العقبات لدى المتعلمين لاستكمال المهمات والأنشطة المطلوبة منهم لإستخدام العادات العقلية المنشودة.

وتضيف الباحثة أنه للمعلم أن يوفر الفرص والأنشطة المناسبة لاستخدام العادة، ويتابع استخدام الطلاب لعادات العقل، ويشجعهم على إستخدامها،ويكافئ من يستخدمها بطريقة صحيحة .

- **ثانيا** : **القبعات الستة للتفكير** :

دلالة القبعات الستة للتفكير:

- **اولا** : **القبعة البيضاء** (White hat) :

لون القبعة مأخوذ من لون الورق الأبيض وترمز إلى التفكير الحيادى أو الموضوعى الذى يتعامل مع الأرقام بموضوعية بعيدا عن الذاتية.

والقبعة البيضة تهتم بجمع المعلومات والبيانات والإحصائيات المرتبطة بالسؤال أو المشكلة التى يفكر فيها الفرد ، وكذلك التحقق منها تهتم القبعة البيضاء بالإجابة عن التساؤلات التالية: ما المعلومات المتاحة ؟ ، وما المعلومات الناقصة التى نحتاجها ؟ ، وما مصادر المعلومات التى نحتاجها ؟ وكيف نصل الى هذه المعلومات ؟ وغيرها من الأسئلة التى تستهدف الحصول على المعلومات حول الموضوع. (دى بونو ، ٢٠٠١ ، ٥٣- ٥٦)، (محمد بكر ، ٢٠٠٨ ، ٢٨١- ٢٨٢) ، (نايفة قطامى ، معيوف السبيعى ، ٢٠٠٩ ، ٦٩- ٧٠) ، (سحر يوسف ، ٢٠٠٩).

- **ثانيا** : **القبعة الحمراء** (Red hat) :

لون القبعة مأخوذ من لون الدم الأحمر المرتبط بالنفس والمعبر عن المشاعر ، القبعة الحمراء تركز على العواطف والمشاعر ، وترمز الى التفكير غير العقلانى المتأثر بالعواطف والمشاعر ، وهى عكس القبعة البيضاء ، حيث تفكيرها غير موضوعى وغير حيادى يعتمد على العواطف ،أى تفكيرها عاطفيا ، وتهتم القبعة الحمراء بالإجابة عن التساؤلات التالية:ما هى مشاعرى تجاه هذا الموضوع أو تلك الفكرة ؟ ، ما هى مشاعر الأخرين ؟ أى أنها تهتم بالمشاعر بغض النظر عن المعلومات المتاحة والمتوافرة عن المشكلة أو القضية (دى بونو ، ٢٠٠١ ، ٨٥- ٩٢) (محمد بكر نوفل ، ٢٠٠٨ ، ٢٧٨- ٢٧٩) ، (نايفة قطامى ومعيوف السبيعى ،٢٠٠٩ ، ٧٠).

- **ثالثا** : **القبعة السوداء** (Black hat) :

اللون الأسود مأخوذ من العبوس والصرامة والحسم ، تفكير القبعة السوداء هو تفكير سلبى غير عاطفى ، وهو منطقى أيضا ، وهو يركز على الأخطاء والجوانب السلبية المنطقية ، ويبحث فى مدى ملاءمة أو عدم ملاءمة الحلول ، وتتفق القبعة السوداء مع القبعة الحمراء فى النقد ، ولكن النقد فى القبعة الحمراء يعود إلى المشاعر ، أما النقد فى القبعة السوداء يعود لأسباب منطقية ، وتحاول القبعة السوداء الإجابة عن التساؤلات التالية: هل هذا الحل صحيحا ؟ ،

ما هى الأخطاء التى وقع فيها الشخص ؟ لماذا لا يعمل ذلك ؟ هل الأدلة كافية؟ وهل الحلول مألوفة يمكن تطبيقها. (دى بونو ، ٢٠٠١ ، ١١٧- ١٢٦) ، (نايفة قطامى ومعيوف السبيعى ، ٢٠٠٩ ،٧٠- ٧١) ، (محمد بكر نوفل ، ٢٠٠٩ ، ٢٧٧) .

- **رابعاً** : **القبعة الصفراء** (Yellow hat) :

اللون الأصفر يرمز لأشعة الشمس وشروقها كما يرمز للنور والتفاؤل والوضوح ، تشير القبعة الصفراء إلى التفكير البناء المنطقى الإيجابى ، حيث يركز على الجوانب الإيجابية والحلول الصحيحة والإستكشافات ، وتهتم بتقديم الإقتراحات وتطويرها ، ولا تهتم فقط بإصدار الأحكام ، وتحاول الإجابة عن التساؤلات التالية : لماذا يمكن فعل هذا ؟ لماذا ستنجح فكرة أو مشروع ما ؟ لماذا يعتبر هذا جيدا ، ما هى الفوائد من ذلك ؟ والقبعة الصفراء عكس السوداء ، حيث تهتم القبعة الصفراء بالجوانب الإيجابية بينما تهتم السوداء بالجوانب السلبية.(دى بونو ، ٢٠٠١ ، ١٥٥- ١٧٩) ، (محمد بكر نوفل ، ٢٠٠٨ ،٢٧٥- ٢٧٦) ، (نايفة قطامى ومعيوف ، ٢٠٠٩ ، ٧٢) .

- **خامساً** : **القبعة الخضراء** (Green hat) :

لونها الأخضر مأخوذ من لون النبات الأخضر الذى ينمو ويكبر من بذور صغيرة ، وهو يشير إلى النمو والخصوبة ،وتهتم هذه القبعة بالتفكير الإبداعى والأفكار والحلول الجديدة والمتنوعة ، وتحاول هذه القبعة الإجابة عن التساؤلات التالية : ماذا يمكننا القيام به هنا ؟ ، هل هناك أفكار جديدة مختلفة ؟ هل هناك حلول جديدة للمشكلة ؟ ، هل هناك حلول أخرى للمشكلة ؟ (دى بونو ،٢٠٠١ ، ١٨٥- ٢٢٨)، (نايفة قطامى ومعيوف السبيعى ، ٢٠٠٩ ، ٧٢) ، (محمد بكر نوفل، ٢٠٠٩ ، ٢٧٩- ٢٨٠) .

- **سادسا** : **القبعة الزرقاء** (Blue hat) :

لون القبعة مأخوذ من لون السماء ، وترمز هذه القبعة إلى التفكير الشمولى واللون الأزرق يوحى بالإستقلال فى الرأى والحيادية وعدم الإنحياز والقبعة الزرقاء هى قبعة التفكير فى التفكير ، وهى خاصة بتنظيم الأفكار وعمل تمهيد للدرس ، كما تتحكم فى القبعات الأخرى ، وتضع خطة للتفكير ، وتحاول الإجابة عن التساؤلات التالية :

ما القبعة اللازمة لهذه النقطة أو الجزئية ؟ ومتى يكون عملها ؟ ما المشكلة ؟ ماذا علينا أن نفعل ؟ ، ما أهم الملاحظات والنتائج ؟ (دى بونو ، ٢٠٠١ ، ٢٢٩٢٥٣) (محمد بكر نوفل ، ٢٠٠٨ ، ٢٨٢) ، (نايفة قطامى ومعيوف السبيعى ، ٢٠٠٩ ، ٧٣) .

- **دور من يرتدى كل قبعة** :

القبعات الست قبعات نفسية وليست حقيقة ، وإنما هى رمز لطريقة فى التفكير، أى أنه لن يكون هناك لبس حقيقى لقبعة أو خلعها ، وإنما إستخدام طريقة فى التفكير.(فهد الشايع ، محمد العقيل ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٨) ، وفيما يلى دور مرتدى كل قبعة :

- أولا: دور من يرتدى القبعة البيضاء : من يرتدى القبعة البيضاء نجده يطرح المعلومات ،أو يحاول الحصول عليها مع التركيز على المعلومات المفيدة

،ويحاول أن يتعامل مع المعلومات متجردا من أرائه السابقة أو عواطفه ، ويهتم بالأرقام والإحصائيات اللازمة ، ويقوم بتوفير الاجابات المحددة والمباشرة على الأسئلة ، ويكون لديه قدرا وافيا من الفضولية وحب الإستطلاع. (نايفة قطامى ومعيوف السبيعى ، ٢٠٠٨ ، ٢٠٥) ، (فهد الشايع ، ٢٠٠٩ ، ٢٤- ٢٨) .

- ثانيا: دوريرتدى القبعة الحمراء : من يرتدى القبعة الحمراء أثناء تفكيره عليه أن يظهر مشاعره وإنفعالاته وأحاسيسه حول موضوع معين ، وعليه أن يهتم بالمشاعر حتى وإن كانت غير مدعمة بالحقائق والمعلومات ، وأن يسعى لاستكشاف مشاعر الأخرين حول الموضوع قيد التفكير فيه ، وعليه أن ينقد انطلاقا من أحاسيسه ومشاعره تجاه الموضوع . (نايفة قطامى ومعيوف السبيعى ، ٢٠٠٨ ، ٢١١) ، (فهد الشائع ، ٢٠٠٩، ٢٤- ٢٨) .
- ثالثا: دور من يرتدى القبعة السوداء: على من يرتدى القبعة السوداء أن يمارس النقد الهادف لفكرة ما ،وأن يظهر جوانب القصور فيها ، وأن يركز على إحتمالات الفشل أكثر من تركيزه على إحتمالات النجاح ، وأن يركز على العوائق المخاطر ومواطن الشك والضعف فى فكرة أو موضوع معين.(فهد الشايع ، محمد العقيل ، ٢٠٠٩ ، ٢٤- ٢٨) ، (نايفة قطامى ومعيوف السبيعى ، ٢٠٠٨ ، ٢٢٥).
- رابعا : دور من يرتدى القبعة الصفراء : من يرتدى هذه القبعة عليه أن يكون متفاءلا وإيجابيا ، وأن يركز على إحتمالات النجاح ، ويوضح للأخرين نقاط القوة فى فكرة معينة ، وعدم اللجوء إلى المشاعر والإنفعالات بوضوح ، تقبل الأراء باستعمال المنطق . نايفة قطامى ومعيوف السبيعى ، ٢٠٠٨ ، ٢٢٠) ،(فهد الشايع ، محمد العقيل ، ٢٠٠٩ ، ٢٤- ٢٨) ، (سحر يوسف ، ٢٠٠٩، ٣٠).
- خامسا: دور من يرتدى القبعة الخضراء : من يرتدى هذه القبعة عليه أن يكون حريصا على كل الأفكار الجديدة ، وأن يسعى للتطوير والتغيير والبناء وأن يستخدم الوسائل والتساؤلات المعينة على الإبداع ، أى يكثر من لماذا لا؟ وكيف ؟ ماذا لو ؟ ، ويسعى للبحث عن حلول جديدة وعديدة ، ويرغب فى التفكير العميق والتخيل ، ويكون مستعد لتحمل المخاطر واستكشاف الجديد.(نايفة قطامى ومعيوف السبيعى ، ٢٠٠٨ ، ٢٣٤) ، (سحر يوسف ،٢٠٠٩ ، ٣١).
- سادسا : دور من يرتدى القبعة الزرقاء :من يرتدى القبعة الزرقاء عليه أن يقوم بتحديد المشكلة بشكل دقيق ، وتحديد المهام اللازمة لحل المشكلة وصياغة الأسئلة المناسبة ، وترتيب خطوات التفكير بشكل منظم وكتابة تقرير نهائى عنه ، وتنظيم عمل القبعات الأخرى ، والتركيز على محور الموضوع ،التلخيص للأراء وتجميعها وبلورتها. (دى بونو ، ٢٠٠١ ، ٢٢٩ – ٢٦٢) (نايفة قطامى ومعيوف السبيعى ، ٢٠٠٨ ، ٢٤٢) ، (سحر يوسف ، ٢٠٠٩ ، ٣٢).

- **أسس ومبادئ قبعات التفكير الست** :

- قبعات التفكير ليست تصنيف للبشر ولكنها إتجاهات التفكير ، ويجب أن يكون كل فرد ماهرا فى النظر فى كل الاتجاهات.
- قبعات التفكير إتجاهات تضع التفكير فى إتجاه معين ، وليست مواصفات لما يحدث .

- قبعات التفكير تقسم التفكير إلى ستة أدوار مختلفة ، وبتغير القبعة يتغير دور الفرد.
- قبعات التفكير تشجع الفرد لأن يصبح مفكرا ، وتترجم نيته الى أداء فعلى.
- قبعات التفكير تجعل التفكير سهل الاستخدام ،وتهيئ للمفكر التعامل مع قضية واحدة فى الوقت الواحد بدلا من التعقيد الذى يؤدى إلى الإرباك والتشويش .
- قبعات التفكير تنقل التفكير بعيدا عن طريقة الجدل التقليدية. (سحر يوسف ، ٢٠٠٩، ٢٥- ٢٦).

وحدد ديبونو (De bono, 1998) مجموعة إفتراضات لقبعات التفكير الست هى: فى (محمد بكر ، ٢٠٠٩ ، ٢٧٠) .

- يوجد ستة أنواع من أنماط التفكير الإفتراضية بامكان الفرد ممارستها عبر قبعات التفكير الست.
- التفكير من خلال قبعات التفكير الست هو كالتفكير الأيقونى (icon) التمثيلى.
- كل قبعة من قبعات التفكير الست تمثل أو ترمز إلى نوع من أنواع التفكير المختلفة.
- عندما يتم إرتداء قبعة معينة من قبل مجموعة من الأفراد فى الوقت نفسه فإنهم يمارسون نمطا محددا من أنماط التفكير الأساسية.
- عندما نغير قبعة تفكير ما ، فنحن نغير نمط تفكيرنا.
- يمكن إستخدام قبعات التفكير الست بشكل منفرد أو وفق تسلسل معين.
- يمكن إستخدام قبعات التفكير الست بشكل نظامى أو بشكل عرضى.

- **طرق استخدام قبعات التفكير الست** :

توجد طريقتان لإستخدام قبعات التفكير الست : (De Bono, 2000, 16-24) (نايفة قطامى ومعيوف السبيعى، ١٨٦،٢٠٠٨- ١٨٧) ، (محمد بكر ، ٢٨٦،٢٠٠٩- ٢٨٧) .

- **الإستخدام المفرد** (Single use) :

وهو يستخدم لتحقيق هدف محدد وعند إستخدام نوع معين من التفكير ، وعند الرغبة فى إستخدام قبعة معينة لموقف معين ، عند حل مشكلة خاصة ، عند تقييم فكرة ، عند كتابه تقرير ، وعند إستكشاف وبحث فكرة جديدة.

- **الإستخدام التتابعى التسلسلى** (sequence use) :

وهنا تستخدم القبعة تلو الأخرى فى تسلسل معين ، حيث يتم التتابع بين قبعتين أو أكثر ، وهو يستخدم لتحقيق أغراض متنوعة وعند التفكير بطرق واتجاهات متنوعة ، كما يستخدم أيضا عند التفكير العشوائى غير الموجه ،وعندما يكون الوقت قصير ، وعندما يكون هناك أفكار مختلفة ، وعند بحث وإستكشاف الموضوع.

"ولا يوجد تسلسل واحد وصحيح بعينه ، وليس من الضرورى استخدام كل القبعات فى كل تسلسل، لأن هذا التسلسل سيتغير بناء على الأشخاص المفكرين" (محمد بكر،٢٠٠٩، ٢٨٧) .

كذلك من الممكن إستخدام أيا من القبعات الست أكثر من مرة فى الموقف التعليمى الواحد. " (فهد الشايع ، محمد العقيل ، ٢٠٠٩، ٢٩) .

ويذكر كينى (Kenny,2003) يستحسن البدء بالقبعة البيضاء تليها القبعة الصفراء ، والانتهاء بالقبعة الخضراء ثم الزرقاء ، مع أهمية استمرار العمل حتى انتهاء الوقت المحدد ، أو الانتهاء من الأفكار المطروحة ، ويكون دور المعلم تهيئة المناخ النفسى الممتع والشيق للمتعلمين ، وتحديد وقت الإنتقال من قبعة إلى أخرى ، أى من نمط تفكير إلى أخر. فى(فهد الشايع ، محمد العقيل ،٢٠٠٩، ٢٨ - ٢٩).

- **اعتبارات يجب مراعاتها عند استخدام قبعات التفكير الستة** :

توجد مجموعة اعتبارات يجب مراعاتها عند استخدام قبعات التفكير الست وهى: (De bono, 2000, 19-24) (سحر يوسف ، ٢٠٠٩ ، ٣٧- ٣٨)

- الضبط (Discipline) أى يجب اتباع ما تشير إليه القبعة المستخدمة فى اللحظة المحددة لذلك.
- التوقيت (Timing) حيث يفضل إعطاء وقت قليل لكل قبعة للتعبيرعما توصلت إليه دقيقة أو دقيقتان ، واذا كانت هناك أفكار جديدة يتاح لها مزيد من الوقت ، ولا يجب تفسير المشاعر بدقة فى القبعة الحمراء حتى لا يضيع الوقت.
- التعليمات (Guidelines) لا يوجد تسلسل معين لاستخدام القبعات، فهناك تسلسل مناسب للاكتشاف وأخر مناسب لحل المشكلات.
- الأفراد داخل المجموعات :عند استخدام قبعات التفكير الست فى مجموعات يمكن لرئيس المجموعة أن يسمح للأفراد بالتفكير ذاتيا، واستخدام القبعة الخضراء والصفراء والسوداء بصورة فردية ، كما يمكن أن يسمح للأفراد بالتفكير الفردى فى منتصف استخدام القبعة.

- **الأهمية التربوية لقبعات التفكير الست** :

- استخدام قبعات التفكير الست ينمى التفكير الابداعى ، ومن الممكن أن ينمى عادات العقل كما أشارت دراسة (عزة النادى ، ٢٠٠٩) حيث أكدت على أن قبعات التفكير تنمى عادتى المثابرة والمرونة.
- استخدام قبعات التفكير الست فرصة للتدريب على استخدام أنماط واتجاهات متنوعة من التفكير ، وليس نمط واحد فقط.
- استخدام قبعات التفكير الست بطريقة فردية ينمى نمط واحد من التفكير، أما استخدامها بطريقة متسلسلة ينمى أنماط مختلفة من التفكير.
- تعد قبعات التفكير الست صورة مرئية لوصف التفكير ، بما يسهل تعلم أنماط التفكير وتذكره واستخدامه (Mc Aleer, 2007, 11) .

تؤكد الدراسات فاعلية استخدام قبعات التفكير الست فى تنمية الحل الابداعى للمشكلات ونزعات التفكير الابداعى ومهارات الحساب ومهارات ما وراء المعرفة ومهارات التفكير الناقد والابداعى تحسين التفاعل الصفى ومن هذه الدراسات :

دراسة (ابراهيم فودة وياسر بيومى ٢٠٠٥) أكدت على فعالية قبعات التفكير الست فى تنمية نزعات التفكير الابداعى ومهاراته لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى من خلال دراسة العلوم.

دراسة باترسون (Paterson , 2006) التى هدفت الى توضيح أثر استخدام قبعات التفكير الستة فى تنمية مهارات الحساب ومهارات ما وراء المعرفة وما وراء العمليات الحسابية ، وقدمت الدراسة نموذجا يوضح الترابط بين ألوان قبعات التفكير الستة ومهارات الحساب.

دراسة ماك ألير (Mc Aleer, 2007,) أكدت على فاعلية قبعات التفكير الست فى حل مشكلات الفيزياء وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لكل من المعلم والمتعلم.

دراسة (سحر يوسف ، ٢٠٠٩) أكدت على فاعلية قبعات التفكير الست فى تنمية مهارات الحل الابداعى للمشكلات فى الكيمياء لدى طلاب الفرقة الثالثة الطبيعة والكيمياء والبيولوجى بكلية التربية.

دراسة كاراداج وأخرون (Karadag et al., 2009) أكدت على فعالية قبعات التفكير الستة فى تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعى وحل المشكلات لدى طلاب التمريض باحدى كليات التمريض بتركيا.

دراسة (فهد الشايع، محمد العقيل ، ٢٠٠٩) أكدت على فاعلية قبعات التفكير الست فى تدريس العلوم على تحسين التفاعل الصفى اللفظى لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى فى مدينة الرياض ، وعدم فروق دالة بين الضابطة والتجريبية فى التفكير الابداعى.

- **العلاقة بين قبعات التفكير الست وعادات العقل** :

العلاقة بين قبعات التفكير الست وعادات العقل كالعلاقة بين أنماط التفكير وعادات العقل حيث أن عادات العقل المثابرة والمرونة والدقة لازمة لتنمية أنماط التفكير المختلفة (الناقد ، الموضوعى ، الابداعى ، المنطقى ..) ، ومن ثم فانه من المتوقع أن استخدام أنماط التفكير ، والتدريب على استخدامها من خلال قبعات التفكير الست ، ينمى عادات العقل (المثابرة ، المرونة فى التفكير ، تحرى الدقة ، التحكم فى الاندفاع ..) .

وقد أكدت دراسة (عزة النادى ، ٢٠٠٩) على فاعلية قبعات التفكير الست فى تنمية عادتى المثابرة والمرونة فى التفكير من خلال مادة الاقتصاد المنزلى ، لذلك رأت الباحثة إمكانية تنمية عادات العقل من خلال مادة الرياضيات باستخدام إستراتيجية تقوم على قبعات التفكير الست ، وهذا ما يقوم به البحث الحالى.

- **الاستراتيجية المقترحة القائمة على قبعات التفكير الست** :

تشمل الاستراتيجية ثلاث مراحل :

- أولا التمهيد: من خلال استخدام المعلم للقبعة البيضاء للتعرف على الخبرة السابقة ، والقبعة الحمراء لاثارة ميولهم واهتمامهم بموضوع الدرس ،والقبعة الزرقاء لتوضيح أهمية الدرس وأهدافه.

- ثانياً: التنفيذ : من خلال استخدام المعلم وطلابه للقبعة البيضاء (فى استكشاف المعلومات أو تقديمها) ، وتقديم أمثلة ومشكلات ، واستخدام القبعة الصفراء من جانب الطلاب فى حل الأنشطة والأمثلة والمشكلات ، وتقديم الحلول الصحيحة والمنطقية(من خلال استخدام طريقة حل المشكلات والعصف الذهنى ، والمناقشة ، والتفكير (الفردى أو الجماعى) ،ويرشدهم المعلم عند حل الأنشطة أو الأمثلة أو المشكلات الى ضرورة استخدام عادات العقل ، ويستخدم المعلم وتلاميذه القبعة السوداء للتحقق من صحة الأفكار والحلول ، يستخدم الطلاب القبعة الخضراء للبحث عن حلول جديدة وعديدة ، استخدام القبعة السوداء لمناقشة وتقييم هذه الحلول.
- ثالثا: مرحلة التقويم : أى تقويم ما تحقق من أهداف الدرس ، وذلك باستخدام القبعة البيضاء من جانب المعلم من خلال تقديم أسئلة ومشكلات ، وحلها من جانب الطلاب باستخدام القبعة الصفراء ، ونقد الحلول بالقبعة السوداء من جانب المعلم أو طلابه ، والبحث عن حلول إبداعية بالقبعة الخضراء واستخدام القبعة السوداء لتقييم هذه الحلول .

- **فروض البحث** :

حاول البحث الحالى التحقق من صحة الفروض التالية :

- " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى لمقياس عادات العقل ككل لصالح المجموعة التجريبية "
- " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى كل عادة من عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية .
- " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى بطاقة التقدير الذاتى بعديا لصالح المجموعة التجريبية "
- " يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لبطاقة التقدير الذاتى لصالح التطبيق البعدى ."
- " يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس عادات العقل لصالح التطبيق البعدى ".
- "يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس عادات العقل لكل عادة من العادات الخمسة لصالح التطبيق البعدى."
- " يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى للإختبار التحصيلى لصالح طلاب المجموعة التجريبية ."
- " يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى لصالح التطبيق البعدى"

- **إعداد دليل المعلم أدوات البحث** :

أولا : إعداد دليل المعلم

- **تحليل محتوى وحدتى الهندسة للصف الأول الثانوى الفصل الدراسى الثاني**:

تم تحليل محتوى الوحدتين ، وقد بلغ عدد الحقائق (٤) حقيقة ، و بلغ عدد المفاهيم بالوحدتين (٥) مفاهيم ، وعدد التعميمات (٣٢) تعميما، وعدد المهارات (٣٤) مهارة ، وتم عرض التحليل لمجموعة من المحكمين[١] للتحقق من صدقه ،وقد أجمع المحكمون على صدق التحليل ، وللتأكد من ثباته ، تم إعادة التحليل بفاصل زمنى ٣ أسابيع ، وقد بلغ معامل الارتباط بين نتائج التحليلين (٠,٩٣) ، مما يدل على أن التحليل يتمتع بدرجة عالية من الثبات ، وبذلك أصبح التحليل فى صورته النهائية[٢] .

- **محتوى الدليل** :

تم إعداد دليل المعلم لتدريس مقرر الهندسة بالفصل الدراسى الثانى للصف الأول الثانوى بالاستراتيجية المقترحة القائمة على قبعات التفكير الست ، وقد تضمن الدليل ما يلى: مقدمة توضح الهدف من الدليل ، خطوات الاستراتيجية المقترحة ،الأهداف السلوكية ،الوسائل وتقنيات التعليم المستخدمة ، أساليب التقويم المستخدمة ، موضوعات مقرر الهندسة والخطة الزمنية لتدريسها ،خطة تدريس موضوعات الهندسة فى ضوء الاستراتيجية المقترحة .

- **عرض الدليل** :

على مجموعة من المحكمين للتأكد من مناسبته لتحقيق الأهداف المرجوة ، مدى إلتزامه بالاستراتيجية المقترحة .

عمل التعديلات فى ضوء أراء المحكمين ، وبذلك أصبح الدليل فى صورته النهائية.[٣]

- **إعداد الإختبار التحصيلى** :

تم إعداد الإختبار التحصيلى وفقا للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من الاختبار التحصيلى**:

يهدف الاختبار إلى قياس ما حصله طلاب الصف الأول الثانوى من مفاهيم وتعميمات ومهارات وحقائق ، وأيضا قياس ما حققه الطلاب من أهداف الوحدتين فى وحدتى الهندسة المقررة عليهم فى الفصل الدراسى الثانى.

- **إعداد جدول الأوزان النسبية** :

تم إعداد جدول الأوزان النسبية لموضوعات الوحدتين ، وذلك بحصر عدد صفحات كل موضوع ، ونسبة عدد صفحات كل موضوع ، عدد الحصص اللازمة لكل موضوع ونسبة عدد الحصص اللازمة لكل موضوع ، وعدد الأهداف فى كل موضوع ونسبة عدد الأهداف ، وتم أخذ متوسط الثلاث نسب لكل موضوع ، والجدول التالى يوضح ذلك :

---

[١] ملحق ١
[٢] ملحق ٣
[٣] ملحق ٤

جدول (٢) الأوزان النسبية لموضوعات الوحدتين

الموضوع	عدد الصفحات	نسبتها	عدد الحصص	نسبتها	عدد الاهداف	نسبتها	متوسط الثلاث نسب
الفصل الثالث ١- نظريات التناسب فى الهندسة نظرية(١)	٤	٩,٨٪	٢	١٠٪	٨	٩,٩٪	٩,٩٪
٢-نظرية تاليس العامة	٤	٩,٨	٢	١٠	٥	٦,٢	٨,٧
٣- نظرية (٣)	٥	١٢,٢	٢	١٠	١٠	١٢,٣	١١,٥
الفصل الرابع ١- التشابه	٤	٩,٨	١	٥	٩	١١,١	٨,٦
٢- تشابه المثلثات	٦	١٤,٦	٢	١٠	١٣	١٦	١٣,٥
٣- نظرية (٢)	٣	٧,٣	١,٥	٧,٥	٦	٧	٧,٣
٤- نظرية (٣)	٧	١٧	٢,٥	١٢,٥	٩	١١,١	١٣,٥
٥- نظرية (٤)	٢	٥,٩	٢	١٠	٧	٨,٦	٨,٢
النسبة بين مساحتى سطحى مضلعين متشابهين	٣	٧,٣	٣	١٥	٧	٨,٦	١٠,٣
تمرين مشهور	٣	٧,٣	٢	١٠٪	٧	٨,٦٪	٨,٦٪
المجموع	٤١		٢٠		٨١		١٠٠

- **اعداد جدول المواصفات** :

وقد تم إعداده فى ضوء جدول الأوزان النسبية ، وفيما يلى توضيح له :

جدول (٣) مواصفات الإختبار التحصيلى

الاهداف	تذكر	فهم	تطبيق	حل مشكلات	المجموع
الفصل الثالث ١- نظريات التناسب فى الهندسة نظرية (١)	١		٨		٢
٢- نظرية تاليس العامة	٢			١٣	٢
٣- نظرية ٣		٤		١٤	٢
الفصل الرابع ١- التشابه		١٥	٩		٢
٢- تشابه المثلثات نظرية (١)	٣	٧		١٦	٣
٣- نظرية (٢)				١٧	١
٤- نظرية (٣)	٥		١٠(أ)	١٢(ب)	٣
٥- نظرية (٤)			١٠	١٨	٢
٦- النسبة بين مساحتى سطحى مضلعين متشابهين		١١		١٩	٢
تمرين مشهور	٦			٢٠	٢
المجموع	٥	٤	٤	٨	٢٠

- **التحقق من صدق الإختبار** :

تم التحقق من صدق الإختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين[٤] ، وقد أشار المحكمون إلى صلاحيته ومناسبته لطلاب الصف الأول الثانوى.

- **نظام تقدير درجات الإختبار** :

تم إعطاء درجة عن كل خطوة من خطوات الإجابة عن السؤال ، وبالتالى يختلف تقدير الدرجة من سؤال لأخر تبعا لخطوات الحل ، وتم تقدير الدرجة الكلية للإختبار فكانت (٤٤ درجة) .

[٤] ملحق ١

- **التجربة الاستطلاعية** :

تم تطبيق الإختبار على عينة عددها (٢٨) من طلاب الصف الأول الثانوى بمدرسة الشيماء الثانوية بنات ، وذلك بهدف :

- التأكد من ثبات الإختبار:

للتأكد من ثبات الإختبار تم تطبيقه على العينة الإستطلاعية مرتين بفاصل زمنى(٢١) يوما ، وتم حساب معامل الثبات فبلغ معامل الثبات (٠,٨٤٢) ، وهو معامل ثبات مرتفع .

- حساب الصدق الذاتى :

بحساب معامل الصدق الذاتى = معامل الثبات فبلغ معامل الثبات $\sqrt{0.842}$ = ٠,٩٠ تقريبا .

- حساب زمن الاختبار :

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار بمعادلة الزمن عند فؤاد البهى السيد (فؤاد البهى السيد، ٧٨ ١٩، ٤٦٧) ، فبلغ الزمن اللازم لتطبيق الاختبار (٩٠) دقيقة .

- حساب معامل السهولة :

تم حساب معامل السهولة لكل مفردة ، وقد تراوحت معاملات السهولة بين ٠,٣١ ، ٠,٨٥ ، وتم حذف المفردات شديدة الصعوبة .

وبعد التأكد من صدق الإختبار التحصيلى وثباته ، وتحديد الزمن اللازم لتطبيق الإختبار ، وحساب معاملات السهولة أصبح الإختبار فى صورته النهائية٥ وصالحا للتطبيق.

- **إعداد مقياس عادات العقل** :

- الإطلاع على الدراسات التى اهتمت بقياس عادات العقل.
- الإطلاع على بعض مقاييس عادات العقل مثل:

✓ مقياس عادات العقل لتلاميذ الصف الأول الإعدادى إعداد (إبتهال عمران ، ٢٠٠٨) .

✓ مقياس (مارزانو وأخرون) لقياس عادات العقل المنتجة.

✓ مقياس عادات العقل لطلاب كلية التربية الشعب العلمية إعداد (إيمان صابر ، ٢٠١٢) .

✓ وقد تم الاستفادة من هذه المقاييس فى:

✓ تحديد عدد وشكل المفردات التى تقيس كل عادة عقلية.

✓ تحديد الشكل العام لمقياس عادات العقل بالبحث الحالى.

✓ تحديد نمط الاستجابة عن المفردة التى تقيس العادة العقلية ، حيث الإستجابة عن المقياس الحالى بطريقة ليكرت الرباعية (أوافق دائما أوافق غالبا – أوافق أحيانا – لا أوافق)، وفق التدرج (٣- ٢- ١- صفر).

٥ ملحق٥

وقد تم إعداد المقياس وفقا للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من المقياس** :

يهدف المقياس إلى قياس مدى إمتلاك طلاب الصف الأول الثانوى العام لعادات العقل الخمس المحددة فى هذا البحث ، وهى (تحرى الدقة ، تطبيق الخبرة السابقة فى مواقف جديدة ، مرونة التفكير ، المثابرة ، والتحكم فى الإندفاع) .

- **صياغة مفردات المقياس** :

تم إعداد مواقف لقياس كل عادة من عادات العقل المحددة فى البحث ، وقد روعى عند صياغة مفردات المقياس ما يلى:

- مناسبة الموقف لغة وأسلوبا لطلاب الصف الأول الثانوى.
- أن تصف كل مفردة موقفا مناسبا لقياس العادة العقلية.
- أن تعبر كل مفردة عن عادة واحدة فقط.
- أن تصاغ مفردات المقياس بصورة لا توحى باجابة معينة.
- أن تتوافق الاجابة مع البدائل المطروحة.

- **اعداد الصورة الأولية للمقياس** :

تكون المقياس فى صورته الأولية من (٢١) مفردة لقياس عادات العقل الخمسة المحددة فى البحث الحالى تضمنت عادة (تحرى الدقة) على (٤) مفردات ، عادة تطبيق الخبرة السابقة فى مواقف جديدة تضمنت (٤) مفردات ، عادة التفكير بمرونة تضمنت (٤) مفردات ، عادة المثابرة تضمنت (٤) مفردات ، عادة التحكم فى الاندفاع تضمنت (٥) مفردات.

- **عرض المقياس على المحكمين** :

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين[٦] ، وذلك بهدف التأكد من دقة ومناسبة مواقف المقياس ، وقد تم تعديل المقياس فى ضوء أراء المحكمين ،والتى تضمنت تعديل صياغة بعض المفردات ، والجدول التالى يوضح مواصفات مقياس عادات العقل فى صورته النهائية.

جدول (٤) مقياس عادات العقل لطلاب الصف الأول الثانوى

م	العادة العقلية	المفردات التى تقيسها	عدد المفردات	الدرجة العظمى	الدرجة الصغرى
١	تحرى الدقة	١، ٢، ٣ ، ٤	٤	١٢	صفر
٢	استخدام الخبرة السابقة فى مواقف جديدة	٥، ٦، ٧، ٨	٤	١٢	صفر
٣	التفكير بمرونة	٩، ١١، ١٢، ١٠	٤	١٢	صفر
٥	التحكم فى الاندفاع	١٣، ١٤، ١٥، ١٦	٤	١٢	صفر
٤	المثابرة	١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١	٥	١٥	صفر
	المقياس ككل		٢١	٦٣	صفر

[٦] ملحق١

- **الدراسة الإستطلاعية لمقياس عادات العقل** :

تم تطبيق مقياس عادات العقل على عينة من طلاب الصف الأول الثانوى ، بلغ قوامها ٢٥ طالبة من مدرسة الشيماء الثانوية بنات ، وذلك لضبط المقياس والتأكد من صدقه وثباته ، حساب الزمن اللازم للإجابة عنه ، التأكد من صلاحيته للتطبيق ، وفيما يلى خطوات ضبط المقياس :

- **حساب صدق المقياس** :

تم التحقق من صدق المقياس كما يلى:
الصدق الظاهرى من خلال عرضه على المحكمين كما سبق.

- **الاتساق الداخلى**:

تم حساب الاتساق الداخلى لمفردات المقياس ، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على كل مفردة ، درجاتهم فى العادة العقلية التى تنتمى إليها المفردة ودرجاتهم فى الاختبار ككل، والجدول التالى يوضح قيم معاملات الارتباط للاتساق الداخلى لمفردات المقياس.

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط للاتساق الداخلى لمفردات المقياس

العادة العقلية	المفردات التى تقيسها	معامل ارتباط بيرسون بالعادة الرئيسية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)	معامل ارتباط بيرسون بالمقياس ككل	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
تحرى الدقة	- ١	٠,٧٢٠	دالة	٠,٥٩٦	دالة
	- ٢	٠,٨١٠	دالة	٠,٧٣٠	دالة
	- ٣	٠,٨٣٠	دالة	٠,٥٥٦	دالة
	- ٤	٠,٧٦٠	دالة	٠,٥٧٥	دالة
استخدام الخبرة السابقة فى مواقف جديدة	- ٥	٠,٨٤١	دالة	٠,٥٦٢	دالة
	- ٦	٠,٧٨٣	دالة	٠,٥٤٨	دالة
	- ٧	٠,٧٤٥	دالة	٠,٦٢١	دالة
	- ٨	٠,٨٠٧	دالة	٠,٨٠٩	دالة
التفكير بمرونة	- ٩	٠,٦٧١	دالة	٠,٦٢٥	دالة
	- ١٠	٠,٥٨٣	دالة	٠,٥٦٤	دالة
	- ١١	٠,٧٧٨	دالة	٠,٦٤٩	دالة
	- ١٢	٠,٨١٦	دالة	٠,٧٦٠	دالة
التحكم فى الاندفاع	- ١٣	٠,٧٢٣	دالة	٠,٥٩٠	دالة
	- ١٤	٠,٨٤٥	دالة	٠,٧٢٣	دالة
	- ١٥	٠,٦٩٤	دالة	٠,٦١٠	دالة
	- ١٦	٠,٧١٥	دالة	٠,٥٩٤	دالة
المثابرة	- ١٧	٠,٦٤٨	دالة	٠,٤٩٣	دالة
	- ١٨	٠,٥٧٩	دالة	٠,٥٤٦	دالة
	- ١٩	٠,٥٤٧	دالة	٠,٥٢٩	دالة
	- ٢٠	٠,٧٦٤	دالة	٠,٧١٨	دالة
	- ٢١	٠,٥٦٧		٠,٤٨٩	

ويتضح من الجدول ما يلى:

- قيم معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة ودرجة العادة العقلية التى تنتمى إليها تراوحت بين (٠,٥٤٧) ، (٠,٨٤٥) ، وهى جميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥) .
- قيم معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين(٠,٤٨٩) الى (٠,٨٠٩)، هى جميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، وبذلك يمكن التأكد من صدق المقياس.

- **حساب ثبات المقياس** :

تم التحقق من ثبات المقياس ، وذلك من خلال حساب معامل ألفا ، حيث تم تطبيق معادلة الفا كرونباك علي درجات الطلاب بالدراسة الاستطلاعية في مقياس عادات العقل ، والجدول التالى يوضح قيم معاملات ألفا.

جدول (٦) قيم معامل ألفا لحساب ثبات مقياس عادات العقل

م	مفردات عادات العقل	معامل ألفا	مستوى الدلالة ٠,٠٥
١	تحرى الدقة	٠,٨١٥	دالة
٢	استخدام الخبرة السابقة فى مواقف جديدة	٠,٨٣٤	دالة
٣	التفكير بمرونة	٠,٨١٣	دالة
٤	التحكم فى الاندفاع	٠,٨٢٦	دالة
٥	المثابرة	٠,٨٠١	دالة
	المقياس ككل	٠,٨٢٠	دالة

ويتضح من الجدول أن :

قيم معاملات الثبات تبعا لمعادلة ألفا كرونباك تراوحت ما بين (٠,٨٠١) الى (٠,٨٣٤) ، وذلك لدرجات مفردات كل عادة و، بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل (٠,٨٢٠) وهى قيم دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، مما يدل على أن المقياس على درجة عالية من الثبات.

- **حساب زمن المقياس**:

تم حساب الزمن اللازم للمقياس بحساب المنوال فبلغ (٢٠) دقيقة ، باضافة ٥ دقائق لقراءة التعليمات فأصبح الزمن الكلى للمقياس (٢٥) دقيقة.

وبعد التأكد من صدق وثبات الاختبار ، وتحديد الزمن اللازم لتطبيقه أصبح المقياس فى صورته النهائية[٧]

- **إعداد بطاقة التقدير الذاتى لعادات العقل** :

تم إعداد بطاقة التقدير الذاتى فى ضوء ما يلى:

- عادات العقل المحددة فى البحث الحالى والمناسبة لطلاب الصف الأول الثانوى وهى (تحرى الدقة ، تطبيق الخبرة السابقة فى المواقف الجديدة ، المرونة فى التفكير ، التحكم فى الاندفاع ، المثابرة)
- مراجعة بعض نماذج بطاقات التقدير الذاتى لعادات العقل التى أعدها كل من كوستا وكاليك
- بطاقة التقدير الذاتى للعادات العقلية المنتجة لروبرت مارزانو وأخرون .
- بطاقة التقدير الذاتى لطلاب الأقسام العلمية بكليات التربية (إعداد إيمان صابر، ٢٠١٢).

وتمثلت خطوات اعداد بطاقة التقدير الذاتى فى:

[٧] ملحق٦

- **تحديد الهدف من البطاقة** :

تهدف البطاقة الى تقييم طلاب الصف الأول الثانوى لأنفسهم فيما لديهم من عادات العقل المحددة فى البحث الحالى.

- **اعداد الصورة الأولية لبطاقة التقدير الذاتى** :

تم إعداد الصورة الأولية للبطاقة ، وتشمل ٢١ مفردة يتم الاستجابة عليها فى ضوء البدائل (أوافق دائما – أوافق غالبا – أوافق أحيانا – لا أوافق) ، ويتم الإجابة فى ضوء الدرجات (٣- ٢- ١- صفر) ، تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين ، وتم حذف بعض المفردات التى تحمل نفس المعنى منعا للتكرار، وتم تعديل صياغة بعض المفردات ، وبذلك أصبح العدد الكلى لمفردات البطاقة (٢١) مفردة.

- **مواصفات بطاقة التقدير الذاتى** :

الجدول التالى يوضح مواصفات بطاقة التقدير الذاتى.

جدول (٧) مواصفات بطاقة التقدير الذاتى والدرجة العظمى

م	العادة العقلية	عدد المفردات التى تمثلها	الدرجة العظمى	الدرجة الصغرى
١	تحرى الدقة	٤	١٢	صفر
٢	استخدام الخبرة السابقة فى مواقف جديدة	٤	١٢	صفر
٣	التفكير بمرونة	٤	١٢	صفر
٤	التحكم فى الاندفاع	٤	١٢	صفر
٥	المثابرة	٥	١٥	صفر
	البطاقة ككل	٢١	٦٣	صفر

- **الدراسة الاستطلاعية لبطاقة التقدير الذاتى لعادات العقل** :

تم تطبيق البطاقة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوى بمدرسة الشيماء الثانوية بنات بلغ عددهم (٢٥) طالبة ، وذلك بهدف ضبط البطاقة ،والتأكد من صدقها وثباتها وحساب الزمن اللازم للاجابة عنها ، من ثم التأكد من صلاحيتها للتطبيق ، وقد صارت هذه الخطوات على النحو التالى:

- **حساب صدق بطاقة التقدير الذاتى** :

تم التحقق من صدق البطاقة بطريقتين:

- الصدق الظاهرى للبطاقة : وذلك من خلال عرضها على المحكمين[٨] كما سبق.
- الاتساق الداخلى : وذلك من خلال حساب الاتساق الداخلى لمفردات البطاقة من خلال حساب معامل الارتباط بين متوسط درجات الطلاب على المفردة ودرجاتهم فى العادة التى تنتمى اليها ، وأيضا درجاتهم فى البطاقة ككل ، والجدول التالى يوضح قيم معاملات الارتباط للاتساق الداخلى لمفردات البطاقة.

[٨] ملحق١

جدول (٨) الاتساق الداخلى لمفردات بطاقة التقدير الذاتى

العادة	المفردة	معامل الارتباط بالعادة الرئيسية	مستوى الدلالة ٠,٠٥	معامل الارتباط بالبطاقة ككل	مستوى الدلالة ٠,٠٥
تحرى الدقة	- ١	٠,٦٢٠	دالة	٠,٦٩٢	دالة
	- ٢	٠,٨١٤	دالة	٠,٨٥٦	دالة
	- ٣	٠,٦٧١	دالة	٠,٦٥٣	دالة
	- ٤	٠,٥٢٦	دالة	٠,٥٨١	دالة
استخدام الخبرة السابقة فى مواقف جديدة	- ٥	٠,٧٤٢	دالة	٠,٦٥٨	دالة
	- ٦	٠,٥٣٧	دالة	٠,٥٦٧	دالة
	- ٧	٠,٨٢١	دالة	٠,٨٤٣	دالة
	- ٨	٠,٧٢٤	دالة	٠,٦٨٩	دالة
التفكير بمرونة	- ٩	٠,٨٢٤	دالة	٠,٨٥٣	دالة
	- ١٠	٠,٦٨٣	دالة	٠,٧٠١	دالة
	- ١١	٠,٧٧١	دالة	٠,٨١٢	دالة
	- ١٢	٠,٥٨٢	دالة	٠,٥١٠	دالة
التحكم فى الاندفاع	- ١٣	٠,٥٦٧	دالة	٠,٤٨٣	دالة
	- ١٤	٠,٥١٨	دالة	٠,٥٢٤	دالة
	- ١٥	٠,٥٧٦	دالة	٠,٧١٢	دالة
	- ١٦	٠,٥٤٩	دالة	٠,٥٥٣	دالة
المثابرة	- ١٧	٠,٦٥١	دالة	٠,٦٢٤	دالة
	- ١٨	٠,٨٤٣	دالة	٠,٧٣٥	دالة
	- ١٩	٠,٦٢٥	دالة	٠,٥٧٨	دالة
	- ٢٠	٠,٨١٦	دالة	٠,٨٠٤	دالة
	- ٢١	٠,٥٨٤	دالة	٠,٥٢١	دالة

ومن الجدول يتضح ما يلى:

تراوح قيم معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة ودرجة العادة التى تنتمى إليها فى المدى ما بين (٠,٥٢٦) ، (٠,٨٤٣) وهى جميعها دالة عند مستوى ٠,٠٥.

تراوح قيم معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبطاقة فى المدى ما بين (٠,٤٨٣) (٠,٨٥٣) ، وهى جميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، وبناء على ذلك يمكن التحقق من شروط صدق البطاقة.

- **حساب ثبات (بطاقة التقدير الذاتى لعادات العقل)** :

تم التحقق من ثبات البطاقة من خلال حساب معامل ألفا باستخدام معادلة ألفا كرونباك ، والجدول التالى يوضح قيم معامل ألفا لحساب ثبات بطاقة التقدير الذاتى

جدول (٩) معامل ألفا لحساب ثبات بطاقة التقدير الذاتى لعادات العقل

م	العادة	معامل ألفا	مستوى الدالة (٠,٠٥)
١	- تحرى الدقة	٠,٨٣١	دالة
٢	- استخدام الخبرة السابقة فى مواقف جديدة	٠,٧٨٢	دالة
٣	-التفكير بمرونة	٠,٦٦٨	دالة
٤	-المثابرة	٠,٧٤٣	دالة
٥	-التحكم فى الاندفاع	٠,٨١٦	دالة
	البطاقة ككل	٠,٨٥١	دالة

ومن الجدول يتضح ان قيم معاملات الثبات تراوحت ما بين (٠,٦٦٨) الى (٠,٨٣١) ، وهى جميعا دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، مما يدل على أن البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الثبات ، معامل ألفا للبطاقة ككل ٠,٨٥١ وهو دال أيضا عند ٠٥. ، مما يدل على أن البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الثبات .

- **حساب زمن بطاقة التقدير الذاتى لعادات العقل** :

تم حساب المنوال ، فكان الزمن اللازم للاجابة عن بطاقة التقدير الذاتى هو(١٠) دقائق مع اضافة خمس دقائق لقراءة التعليمات ، وبذلك أصبح الزمن الكلى للبطاقة هو (١٥) دقيقة ، وبحساب صدق وثبات الاختبار وزمنه أصبح الاختبار فى صورته النهائية[٩] .

- **الاجراءات التجريبية للبحث** :

- **التصميم التجريبى** :

يستخدم البحث التصميم التجريبى ذى المجموعتين الضابطة والتجريبية والتطبيق القبلى والبعدى.

- **إختيار عينة البحث** :

تم إختيار عينة البحث من مدرستى أم المؤمنين الثانوية للبنات ، ومدرسة بنها الثانوية للبنات ، حيث مثل فصل ٢/١ بمدرسة أم المؤمنين (المجموعة التجريبية) ، ومثل فصل ١٠/١ بمدرسة بنها الثانوية للبنات (المجموعة الضابطة) ، وعدد كل فصل ٣٢ طالبة بعد حذف الطالبات اللاتى تغيبن فى بعض الحصص .

- **التطبيق القبلى لأدوات البحث** :

تم تطبيق أدوات البحث (مقياس عادات العقل بطاقة التقدير الذاتى ، الإختبار التحصيلى فى فى مقرر الهندسة بالفصل الدراسى الثانى من الصف الأول الثانوى للمجموعتين ، وذلك بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين قبليا فى مقياس عادات العقل وبطاقة التقدير الذاتى ، الإختبار التحصيلى ،والجداول التالية تبين تكافؤ المجموعتين قبليا فى مقياس عادات العقل وبطاقة التقدير الذاتى والإختبار التحصيلى .

- **التكافؤ فى مقياس عادات العقل** :

جدول (١٠) تكافؤ المجموعتين قبليا فى مقياس عادات العقل

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٢	٢٧,٠٠	٢,٦٦	-١,١٧	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
الضابطة	٣٢	٢٧,٧٨	٢,٦٧		

[٩] ملحق٧

ومن الجدول يتضح عدم وجود فرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين فى مقياس عادات العقل ، مما يدل على تكافؤ المجموعتين فى مقياس عادات العقل.

- **التكافؤ فى بطاقة التقدير الذاتى** :

جدول (١١) تكافؤ المجموعتين قبليا فى بطاقة التقدير الذاتى

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٢	٢٧,٢٥	٢,٣٠	-١,٤١	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
الضابطة	٣٢	٢٨,٠٦	٢,٢٨		

ومن الجدول يتضح عدم وجود فرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين فى بطاقة التقدير الذاتى ، مما يدل على تكافؤ المجموعتين فى بطاقة التقدير الذاتى.

- **التكافؤ فى التحصيل فى الهندسة** :

جدول (١٢) تكافؤ المجموعتين قبليا فى التحصيل فى الهندسة

المجوعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٢	٤,٠٦	١,١٦	٠,٠٩	غير دالة عند ٠,٠٥
الضابطة	٣٢	٤,٠٣	١,٥٧		

ومن الجدول يتضح عدم وجود فرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وبين متوسطى درجات طلاب المجموعتين فى التحصيل فى الهندسة ، مما يدل على تكافؤ المجموعتين فى التحصيل فى الهندسة.

- **التدريس للمجموعتين** :

تم تدريس وحدتى الهندسة المقررة على طلاب الصف الأول الثانوى بالفصل الدراسى الثانى للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة من خلال مدرس الفصل تم تدريب معلم المجموعة التجريبية للتدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة وتم تقديم له دليل المعلم ، وتوضيح دور المعلم والطالب ، و تقديم الوسائل اللازمة ، وملاحظته من خلال حضور بعض الحصص المجموعة التجريبية ، وتم تقديم له النصائح والتعليمات اللازمة ، وقد بدأ التدريس للمجموعة التجريبية يوم الخميس الموافق ٢٠١٣/٢/١٤ م ، واستمر التدريس حتى الخميس ٢٠١٣/٤/٢٥ م بواقع حصتين أسبوعيا .

وقد لاحظت الباحثة أثناء التطبيق ما يلى:

- اهتمام الكثير من الطلاب بالدقة عند حل الأمثلة والمشكلات ، وتحكم الكثير منهم فى اندفاعهم ومثابرتهم حتى اكتمال الحل.
- اهتمام الطلاب بالبحث عن الحلول الأخرى والبحث عن الخبرة السابقة اللازمة للمسألة.
- شعور الطلاب بالثقة بالنفس والمتعة فى حصة الرياضيات.

- **التطبيق البعدى لأدوات البحث** :

بعد انتهاء تدريس الوحدتين تم تطبيق أدوات البحث (مقياس عادات العقل ، بطاقة التقدير الذاتى ،الاختبار التحصيلى) بعديا، وذلك للتعرف على فاعلية

الاستراتيجية المقترحة فى تنمية عادات العقل وتحسين التحصيل للطلاب ، وتم رصد الدرجات و معالجة البيانات باستخدام اختبار (ت) لمتوسطين غير مرتبطتين ، إختبار ت لمتوسطين مرتبطين باستخدام برنامج spss و إستخدام معادلة حساب حجم الأثر ($\bar{\eta}^2$) .

- **نتائج البحث ومناقشتها** :
- **أولا النتائج الخاصة بعادات العقل** :

للتحقق من صحة الفرض الأول والذى ينص على " يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى لمقياس عادات العقل ككل لصالح المجموعة التجريبية " تم حساب قيمة ت باستخدام برنامج spss ، والجدول التالى يبين قيمة (ت) ودلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية فى مقياس عادات العقل بعديا.

جدول (١٣) قيمة ت ودلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى لمقياس عادات العقل ككل

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضابطة	٣٢	٣٩,٨٧	٢,٧٩	٧,٩٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
التجريبية	٣٢	٤٦,٥	٣,٧٧		

ومن الجدول يتضح وجود فرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية فى مقياس عادات العقل ككل لصالح طلاب المجموعة التجريبية ، مما يعنى قبول صحة الفرض الأول ، وهذا يعنى أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على قبعات التفكير الست فعالة فى تنمية عادات العقل ككل لدى طلاب المجموعة التجريبية .

وللتحقق من صحة الفرض الثانى والذى ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى العادات التالية: (المثابرة ، المرونة، التحكم فى الاندفاع ، تطبيق الخبرة السابقة فى مواقف جديدة ، تحرى الدقة) لصالح طلاب المجموعة التجريبية ، تم حساب قيم " ت " ودلالات الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية فى كل عادة من عادات العقل الخمس ، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (١٤) قيمة ت دلالات الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة التجريبية فى التطبيق البعدى لمقياس عادات العقل لكل عادة

المجموعة	العادة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضابطة	تحرى الدقة	٣٢	٨,١٨	١,٠٢	٢,٦٨	٠,٠١
التجريبية		٣٢	٨,٨٤	٠,٩١٩		
الضابطة	تطبيق المعارف	٣٢	٨,١٢	٠,٧٩٣	٩,٣٧	٠,٠١
التجريبية	السابقة	٣٢	٩,٧٨	٠,٦٠٨		
الضابطة	المرونة	٣٢	٧,٠٠	٠,٩٨	٣,٥٦	٠,٠١
التجريبية		٣٢	٨,٠٣	١,٣٠		
الضابطة	التحكم فى الاندفاع	٣٢	٧,٥٠	٦,٢٢	٩,٤٢	٠,٠١
التجريبية		٣٢	٩,١٢	٠,٧٥١		
الضابطة	المثابرة	٣٢	٨,٧٥	٠,٧١٨	٨,٥٨	٠,٠١
التجريبية		٣٢	١٠,٥٩	٠,٩٧٩		

من الجدول يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى عادات :تحرى الدقة، تطبيق الخبرة السابقة فى مواقف جديدة ، مرونة التفكير،التحكم فى الاندفاع المثابرة لصالح طلاب المجموعة التجريبية ، مما يعنى قبول صحة الفرض الثانى أى أن الاستراتيجية المقترحة فعالة فى تنمية كل عادة من عادات العقل الخمس (تحرى الدقة ، تطبيق الخبرة السابقة ، المرونة ، التحكم فى الاندفاع ، والمثابرة) لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة الفرض الثالث والذى ينص على: " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية فى بطاقة التقدير الذاتى بعديا لصالح المجموعة التجريبية " ، تم حساب قيمة " ت " والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١٥) يوضح قيمة " ت " ودلالة الفرق بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعديا فى بطاقة التقدير الذاتى.

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الضابطة	٣٢	٤٣,٧١	٤,٣٧	٣,٤١	٠,٠١
التجريبية	٣٢	٤٧,١٢	٣,٥٨		

ومن الجدول يتضح وجود فرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى لبطاقة التقدير الذاتى لصالح طلاب المجموعة التجريبية ، وهذا يؤكد صحة الفرض الثالث ، كما يتفق مع نتيجة الفرض الأول ، ويؤكد على أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على قبعات التفكير الست فعالة فى تنمية عادات العقل.

وللتحقق من صحة الفرض الرابع الذى ينص على " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس عادات العقل لصالح التطبيق البعدى " ثم حساب قيمة " ت " وحساب حجم الأثر.

والجدول التالى يوضح قيمة " ت " ودلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس عادات العقل وكذلك حجم الأثر.

جدول (١٦) قيمة " ت " ودلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس عادات العقل وحجم الأثر.

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الاثر η^2
القبلى	٣٢	٢٧,٠٠	٢,٦٦	-٢٤,٥٥	٠,٠١	١,٠٥
البعدى	٣٢	٤٦,٥	٣,٧٧			

من الجدول يتضح وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس عادات

العقل لصالح التطبيق البعدى ، " وحيث أن حجم التأثير أكبر من الواحد الصحيح فان هذا يدل على أن الاستراتيجية تأثيرها قوى ." كما أشار (صلاح الدين علام ، ٢٠٠٠، ٢٤٨) .

وللتحقق من صحة الفرض الخامس والذى ينص على : " يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس عادات العقل لكل عادة من العادات الخمسة لصالح التطبيق البعدى" ، تم حساب قيم " ت " ودلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس عادات العقل فى كل عادة على حدة ثم حساب حجم الأثر والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١٧) قيم ت ودلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس عادات العقل (فى كل عادة على حده) وحجم الأثر.

التطبيق	العادة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر η^2
القبلى	تحرى الدقة	٣٢	٤,٦٨	٠,٧٣٧	-١٧,٧٧	٠,٠١	١,١٢
البعدى			٨,٨٤	٠,٩١٩			
القبلى	استخدام الخبرة السابقة فى مواقف جديدة	٣٢	٦,١٥	٧,٦٦	-٢٠,٣٤	٠,٠١	١,٠٨
البعدى			٩,٧٨	٠,٦٠٨			
القبلى	التفكير بمرونة	٣٢	٤,٠٣	٠,٦٩٤	-١٤,٨٤	٠,٠١	١,١٦
البعدى			٨,٠٣	١,٣٠			
القبلى	التحكم فى الاندفاع	٣٢	٥,٢١	٠,٦٥٩	-٢٢,١٩	٠,٠١	١,٠٦٧
البعدى			٩,١٢	٠,٧٥١			
القبلى		٣٢	٦,٥٣	٠,٧١٧	-٢١,٣٦	٠,٠١	١,٠٧٣
البعدى			١٠,٥٩	٠,٩٧٩			

ومن الجدول يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس عادات العقل فى كل عادة على حدة لصالح التطبيق البعدى، مما يعنى قبول صحة الفرض الخامس ، ويدل ذلك على فعالية الاستراتيجية القائمة على قبعات التفكير الست فى تنمية عادات العقل وكل عادة على حدة ، ويؤكد ذلك أيضا أن قيم مربع ايتا أكبر من الواحد الصحيح ، مما يدل على التأثير القوى للاستراتيجية .

وللتحقق من صحة الفرض السادس والذى ينص على : " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لبطاقة التقدير الذاتى لصالح التطبيق البعدى " وللتحقق من صحة ذلك تم حساب قيمة ت ودلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لبطاقة التقدير الذاتى ، كما تم حساب حجم الأثر مربع ايتا η^2 والجدول التالى يوضح ذلك .

جدول (١٨) قيمة (ت) ودلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لبطاقة التقدير الذاتى ، وحجم الاثر η^2

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الاثر η^2
القبلى	٣٢	٢٧,٢٥	٢,٣٠	-٢٨,٨٣	٠,٠١	١,٠٤
البعدى		٤٧,١٢	٣,٥٨			

ومن الجدول يتضح أن هناك فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لبطاقة التقدير الذاتى لصالح التطبيق البعدى ، مما يعنى قبول صحة الفرض السادس، وحيث أن قيم مربع ايتا أكبر من الواحد الصحيح ، مما يدل على التأثير القوى للاستراتيجية فى تنمية عادات العقل .

- **ثانيا النتائج الخاصة بالتحصيل**:

للتحقق من صحة الفرض السابع والذى ينص على : " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى لصالح طلاب المجموعة التجريبية " ، تم حساب قيمة " ت " ودلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التحصيل البعدى والجدول التالى يوضح قيمة " ت " ودلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين فى التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى.

جدول (١٩) قيمة " ت " ودلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الضابطة	٣٢	٣٣,٠٠	٣,٩٧	٤,١٣	٠,٠١
التجريبية	٣٢	٣٧,٠٣	٣,٨٢		

ومن الجدول يتضح وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى للإختبار التحصيلى لصالح طلاب المجموعة التجريبية ، مما يعنى قبول صحة الفرض الرابع ، ويدل على فعالية الاستراتيجية المقترحة القائمة على قبعات التفكير الست فى تحسين التحصيل،

وللتحقق من صحة الفرض الثامن والذى ينص على " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى للإختبار التحصيلى لصالح التطبيق البعدى" ، تم حساب قيمة (ت) ودلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى ، كما تم حساب حجم الأثر η^2 والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (٢٠) قيمة (ت) ودلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى ، حجم الأثر η^2

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر η^2
القبلى	٣٢	٤,٠٦	١,١٦	-٥٣,٤٨	(٠,٠١)	١,٠١
البعدى		٣٧,٠٣	٣,٨٢			

ومن الجدول يتضح وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى للإختبار التحصيلى لصالح التطبيق البعدى ، وهذا يعنى قبول صحة الفرض الثامن ، ويؤكد ذلك أن حجم الأثر η^2 قوى ، حيث بلغ (١,٠١).

- **تفسير نتائج البحث** :
- **أولا** : **تفسير النتائج الخاصة بعادات العقل** :

توضح النتائج فعالية الاستراتيجية المقترحة القائمة على عادات العقل فى تنمية عادات العقل لدى طلاب المجموعة التجريبية بدرجة أفضل من المجموعة الضابطة ، وهذا يرجع الى:

- أن الاستراتيجية المقترحة تهتم باستخدام أنماط التفكير المختلفة الموضوعى والمنطقى والابداعى والناقد ، وهذه الأنماط تتطلب استخدام عادات العقل (المرونة ، استخدام الخبرة السابقة ، المثابرة ، وتحرى الدقة ، التحكم فى الاندفاع) .
- حث معلم التجريبية طلابه على ضرورة استخدام عادات العقل أثناء حل الأنشطة والمواقف والمشكلات الرياضية.

وهذا يتفق مع نتائج الدراسات التى أكدت فعالية المعالجات التدريسية فى تنمية عادات العقل مثل (سيد صبرة، ٢٠٠٦) دراسة (وائل عبد الله ، ٢٠٠٩) ،(ناصر عبيدة، ٢٠١١) ، مكة عبد المنعم (٢٠١٢) ، كما يتفق مع دراسة (عزة محمد ،٢٠٠٩) ، حيث نمت عادتى المثابرة والمرونة باستخدام قبعات التفكير الست من خلال دراسة مادة الاقتصاد المنزلى ، دراسة كل من (, Marshall) 2004،(Hu,2005) (Mentors, et al., 2010) ، (Mark, et al., 2010).

- **ثانيا** : **تفسير النتائج المتعلقة بالتحصيل** :

توضح النتائج المتعلقة بالتحصيل تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى التحصيل ويمكن تفسير ذلك بما يلى:

- الاستراتيجية المقترحة القائمة على قبعات التفكير الست تهتم بالتفكير وأنماطه المختلفة (الموضوعى والمنطقى والناقد والابداعى ..) وهذا ضرورى لنمو التحصيل فى الرياضيات.
- كان معلم التجريبية يشجع طلابه على استخدام عادات العقل (المثابرة ، مرونة التفكير، واستخدام الخبرة السابقة فى مواقف جديدة ، والتحكم فى الاندفاع ، تحرى الدقة) أثناء حل الانشطة والمواقف والمشكلات الرياضية ، وانعكس تأثير ذلك على الطلاب وصبرهم حتى اكتمال الحل ، البحث عن حلول مختلفة ، تطبيق المعارف السابقة فى المواقف الجديدة ، الدقة ، مما أدى الى زيادة تحصيل المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سيد صبرة ، ٢٠٠٦) ، (وائل عبد الله ، ٢٠٠٩) .

- **توصيات البحث** :

فى ضوء تجربة البحث ونتائجه توصى الباحثة بما يلى:

- ضرورة تدريب المعلمين على الاستراتيجية المقترحة فى البحث الحالى من أجل تنمية عادات العقل والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوى.
- الاهتمام بتنمية عادات العقل فى المراحل التعليمية المختلفة لأهميتها فى التحصيل وتنمية التفكير.
- الاهتمام بقياس عادات العقل ومحاولة الاستفادة من البرامج والدورات التى تنمى عادات العقل لدى المعلمين والطلاب.

- ضرورة تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات تنمية عادات العقل لدى طلابهم.
- تنمية عادات العقل لدى التلاميذ فى المراحل الابتدائية والإعدادية ، وتدريبهم المباشر على استخدام هذه العادات ، كى يستفيدوا منها فى المرحلة الحالية والمراحل التالية.

- **مقترحات البحث** :

يقترح البحث ما يلى:

- دراسة فعالية برنامج لتنمية عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية أو الإعدادية.
- دراسة فعالية الاستراتيجية المقترحة فى البحث الحالى فى تنمية عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- دراسة مقارنة بين الاستراتيجية المقترحة فى البحث الحالى واستراتيجيات أخرى لتنمية عادات العقل.
- دراسة أثر تدريب المعلمين على تنمية عادات العقل فى تنمية عادات العقل لدى تلاميذهم.

- **المراجع** :

- إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثى : (٢٠٠٢) *" العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ "*،الأردن ، عمان ، مكتبة الشقرى.
- إبراهيم فودة ، ياسر بيومى (٢٠٠٥) : أثر استخدام فنية دى بونو للقبعات الست فى تدريس العلوم على تنمية نزعات التفكير الابداعى ومهاراته لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، *مجلة التربية العلمية* ، المجلد الثامن العدد الرابع ، ص ص ١٨٣- ١٢١.
- إدوارد دى بونو (٢٠٠١): *قبعات التفكير الست* ، ترجمة خليل الجيوشى ، ابو ظبى ، المجمع الثقافى.
- إيمان صابر عبد القادر العزب (٢٠١٢): " برنامج مقترح قائم على الاستقصاء فى العلوم لتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الشعب العلمية بكليات التربية *رسالة دكتوراه* ،كلية التربية ، جامعة بنها.
- أيمن حبيب سعيد (٢٠٠٦): " أثر استخدام إستراتيجية حلل –إسال – إستقصى (AAI) على تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوى من خلال مادة الكيمياء ، *المؤتمر العاشر للتربية العلمية* ، الجمعية المصرية للتربية العلمية يوليو ، كلية التربية – جامعة عين شمس، ص ص(٣٩١- ٤٦٤) .
- رجب السيد الميهى ، جيهان أحمد محمود (٢٠٠٩): " فاعلية تصميم مقترح لبيئة تعلم مادة الكيمياء منسجم مع الدماغ فى تنمية عادات العقل والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوى أساليب معالجة المعلومات المختلفة ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة حلوان ،المجلد الخامس عشر ، العدد الثالث ، يوليو ص ص (٣٠٥ – ٣٥١) .
- روبرت مارزانو وأخرون (٢٠٠٠): *" أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل المدرسى "* ، ترجمة جابر عبد الحميد ، صفاء الإعسر ، نادية شريف ، القاهرة ، دار قباء للنشر والتوزيع.
- ستيفن ار كوفى (٢٠٠٩) : *العادات السبع للناس الأكثر فعالية"* ترجمة مكتبة جرير الرياض : مكتبة جرير.

- سحر محمد يوسف عز الدين (٢٠٠٩): أثر استخدام فنية دى بونو لقبعات التفكير الست على تنمية مهارات الحل الابداعى للمشكلات فى الكيمياء لدى طلاب الشعب العلمية بكليات التربية " *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية التربية ، جامعة بنها.
- سيد عبد المحسن صبرة (٢٠٠٦): أثر برنامج فى تنمية بعض مهارات التفكير الأساسية على التحصيل الدراسى فى مادة الرياضيات وعادات العقل المنتجة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية *رسالة دكتوراه* ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.
- صلاح الدين علام (٢٠٠٠) *القياس والتقويم التربوى والنفسى* ، القاهرة : دار الفكر العربى
- عبد الله إبراهيم حجات (٢٠١٠): *عادات العقل والفاعلية الذاتية* ، الأردن دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.
- عزه محمد جاد النادى (٢٠٠٩): أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس وأنماط التعليم على تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات المرحلة الإعدادية ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة حلوان ، مجلد (٥) ، ع (٣) يوليو ، ص ص ٣١٥- ٣٥٠.
- على حمد ناصر ريانى (٢٠١٢) : أثر برنامج اثرائى قائم على عادات العقل فى التفكير الابداعى والقوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة ، *رسالة دكتوراه* ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- على محى الدين راشد (٢٠٠٦) : *اثراء بيئة التعلم* ، القاهرة ، دار الفكر العربى.
- فاطمة محمد عبد الوهاب (٢٠٠٧): " فعالية استخدام خرائط التفكير فى تحصيل الكيمياء وتنمية بعض مهارات التفكير وعادات العقل لدى الطالبات بالصف الحادى عشر بسلطنة عمان." *سلسلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس* ، ع (٢) ، مارس ص ص (١١- ٧٠).
- فهد سليمان الشايع ، محمد بن عبد العزيز العقيل (٢٠٠٩): " أثر استخدام قبعات التفكير الست فى تدريس العلوم على تنمية التفكير الابداعى والتفاعل الصفى اللفظى لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى فى مدينة الرياض" *مجلة دراسات فى المناهج والاشراف التربوى* ، المجلد الأول ، العدد الثانى يوليو ص ص ١٩- ٥٤.
- كوستا وكاليك (٢٠٠٣ أ): " *عادات العقل : سلسلة تنموية استكشاف وتقصى عادات العقل* ، المملكة العربية السعودية دار الكتاب التربوى للنشر والتوزيع.
- كوستا وكاليك (٢٠٠٣ب): " *عادات العقل سلسلة تنموية تفعيل واشغال عادات العقل* ترجمة مدارس الظهران الأهلية ، المملكة العربية السعودية ، دار الكتاب التربوى للنشر والتوزيع.
- كوستا وكاليك (٢٠٠٣ جـ) عادات العقل سلسلة تنموية تكامل عادات العقل والمحافظة عليها ترجمة مدارس الظهران الأهلية ، المملكة العربية السعودية : دار الكتاب التربوى للنشر والتوزيع.
- ليلى عبد الله حسام الدين (٢٠٠٨) " فاعلية استراتيجية البداية- الاستجابة – التقويم فى تنمية التحصيل وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادى فى مادة العلوم، *المؤتمر العلمى الثانى عشر : التربية العلمية والواقع المجتمعى* ، دار الضيافة جامعة عين شمس ، ٢- ٤ أغسطس، ص ص (١- ٤٠).
- محمد بكر نوفل (٢٠٠٨): "*تطبيقات عملية فى تنمية التفكير باستخدام عادات العقل* " عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- محمد بكر نوفل (٢٠٠٩): " *الابداع الجاد مفاهيم وتطبيقات*" عمان : مركز ديبونو لتعليم التفكير.

- مكة عبد المنعم البنا (٢٠١٢) :" فاعلية استخدام خرائط التفكير فى تنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الثانى الاعدادى فى الهندسة" *مجلة تربويات الرياضيات* المجلد (١٥) ج (١) ، اكتوبر، ص ص (٤٣- ٨٧).
- ناصر السيد عبد الحميد عبيدة (٢٠١١): " استخدام استوديو التفكير فى تدريس الرياضيات لتنمية عادات العقل المنتج ومستويات التفكير التأملى لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادى " *مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس* ، ع ١٧٣ ، اغسطس ، ص ص (١٠١- ١٤٧).
- نايفة قطامى ومعيوف السبيعى (٢٠٠٨): *تفكير القبعات الست للمرحلة الأساسية* عمان : دار ديبو نو للطباعة والنشر والتوزيع.
- وائل عبد الله محمد على (٢٠٠٩) :" فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى رفع مستوى التحصيل فى الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى " *مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس* ، ع (١٥٣) ، ديسمبر ص ص ٤٧- ١١٧.
- يوسف جلال يوسف أبو المعاطى (٢٠٠٤) : مدى فعالية مجموعات التعلم التعاونية فى تنمية القدرة على الاستدلالية الرمزى اللفظى وبعض العادات العقلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة *مجلة كلية التربية بالمنصورة* ، ع٥٦ ، ص ص (٣١٣- ٣٤١).
- يوسف قطامى (٢٠٠٥): *" ثلاثون عادة عقل"* ، عمان الأردن ، دار ديبونو للنشر والتوزيع.
- Australian national schools network (2008): habits of mind hub, introducting habits of mind to the assroom, (available on line: http://wwwans.edu.au.retrevedon21/10/2011.
- Berrett, d. (2012): habits of mind: lessons for the long term *Chronicle of Higher Education*, vol. 59, Issue 7, http://chronicle.com, 00095982, 10/12/2012.
- Beyer,B . (2001): " What Research suggests about teaching thinking skills , In Costa, A. (ED.) Developing Minds : A Book for Teaching Thinking .Alexandria ,va Association for Supervision and Curriculum Development.
- Campbell, john (2005): theorising habits of mind as a frame work for learning. http://publications.aare.edu. au/06pap/ cam06102.pdf retrieved on 29/4/2013
- Costa a.l. (2007): *building A More though – full learning community with habits of mindy*, earcos administrators conference, 3 november, kuala lampur, Maylasia.
- COsta , a.l. and kellick, b (2005*): habits of mind: A curriclum for community high school of Vermont students*. Vermont consultants for language and learning Montpelier, Vermont.
- Costa, a.l. and kellick, b (2009): *Habits of mind acoss the curriculum practal and creative strategies for teachers*, USA,ASCD association for supervision and *curriculum* development.

- Cuoco , A., Goldberg , p. & Mark, J. (1996): habits of mind An organizing principle for mathematics curriclum *journal of mathematical behavior*, n (15),pp (375-402).
- De bono, Edward (2000): *Six thinking hats*. Great Britian: penguin books.
- Gail v. Ritchie (2006): *Teacher research as a habit of mind,* master of education, Gorge Mason of university.
- Goldenberg, E.P., Shteingold, N., Feurzeig, N. (2003): Mathematical habits of mind for young children. In F.k. Lester & R. Icharles (Eds.). *Teaching mathematics through problem solving:* prekindergarten. Grade 6. Reston, va National Council of Teachers of Mathematics, pp (15-29).
- Grozter T.A. (1996):" learning the habits of mind that enable mathematical and scienctific behavior, math/ science matters: *resource booklet2 issues of intractional (technique in math and science learning*, zero, Harvard graduate school Education the Exxon education foundation the Harvard projet *on schooling and children*, Cambridge, USA.
- Hora, M & Millar, S. B (2009): *Afinal Case Study of SCALE Actvities at califoinia stat university,* North bridge How institutional context influened A k- 20 STEM education change.
- Hu, Hsing-w. (2005): *Developing sibilings and peer tutors to assist Native Taiwanese children in learning habits of mind for math.* Success Ed.d., university of massachusetts Amherst, United Utates.
- Johnson Bethany, Recycle Burlington Vermont Rutledge, Revisions Burlinton, Vermont Margaret, Burlington Vermont (2005) *Based on Habits of Mind,* Community high school of Vermont students.
- Karadag Mevlude, saritas, sardar and riginer Erign (2009):" Using the six thinking hats model in asurgical nursing class: sharing the experience and student opinions *Australin journal of advanced nursing* 26 (3) pp (59-69).
- Leikin, R. (2007). Habits of mind associated with advanced mathematical thinking and solution spaces of mathematical tasks. In the *Proceedings of the Fifth Conference of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 2330-2339). Larnaca, Cyprus
- Levasseur, k. & Cuoco, K. (2003): " Mathematical Habits of mind in h.l. schoen (Ed), *teaching mathmatics through problem solving grade 6-12* (pp: 23-37). Reston, va: National Council of Teachers of Mathematics.

- Marazano Robert (2001): *Transforming classroom grading*, Virginia, Alexandria, association for supervision and curriculum development.
- Mark, J., Cuoco, A., Goldenberg, E.P. & Sarah s. (2010) Contemporary curriculum issues: Developing mathematical habits of mind, *mathematics teaching in the middle school*, 15 (9),pp (505-509).
- Marshall, A.R (2004): *high school mathematis habits of mind instruction: student growth and development*. M.S.E.; Southwest Minnesota state university, United States.
- Marzano, R., Pickering, D & Mctighe J. (1993): *Assessing student outcomes performance assessment using the Dimensions of learning model* Alexandria va: association for supervision and cuulum development Alexandria usa..
- Mcaleer, franny (2007): A thinking strategy for Tomorrow gifted leaders : *six thinking hats education press quarterly*21(2)pp(10-14).
- Mentors, R., Magiera, M., Moyer, J. Vanden Kichoom (2010): Preservice teachers algebric habits of mind, *school science and mathematics* 32(4),pp (59-65).
- Patrson, Anne (2006): Six thinking hats and numeracy *Australian primary mathematics classroom* 11 (3) pp (11-15).
- Tim Jacobbe & Richard Millman (2009): Mathematical habits of the mind for preserves teachers ,*school science and mathematics,* 2 (3), pp(34-47).
- University of Nebraska- lincold (2006): Collection of habits of mind Problems, university of nebraska- lincoln. Math in the middle institute partnership (available on line http://math. Arizona-edu./retrieved on 25/10/2011.
- Walker, Andy (2007): How can schools become more student centered to personalize and enrich learning experienes for students ? on line (http://www.nature.om/neurosciene.).

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

" أثر أنماط التوجية بمهام الويب على تنمية التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية "

إعـــداد :

د / إيمان صلاح الدين صالح
أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد
كلية التربية جامعة حلوان

obeikandl.com

obeikandl.com

" أثر أنماط التوجية بمهام الويب على تنمية التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية "

د / إيمان صلاح الدين صالح[1]

- **ملخص البحث باللغة العربية** :

جاء البحث الحالي لإيجاد طريقة أواستراتيجية تدعم عملية التعلم المنظم ذاتيًا، لضمان أن تكون منظمة وموجهة وتساعد على عدم إهدار الوقت والجهد والبحث والتقصى عن مصادر المعلومات عبر شبكة الانترنت وتساعدهم فى الوصول الى المعلومات المرتبطة بموضوع بحثهم والتعامل معها بما يحقق التعلم المنظم ذاتيا. وتسهم الدراسة الحالية في تهيئة بيئات تعليمية لطلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم؛ لتساعدهم على البحث والاستكشاف ووضع إستراتجية عبر الويب تمكنهم من إجراء عمليات البحث عن المعلومات المرتبطة بموضوعات تعلمهم، وتحسين مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب، وتساعدهم على الاستخدام الأمثل للإنترنت بصورة مقننة وموجهة من خلال ماتتيحة لهم من معلومات ،كما تمكن المعلمين فى تصميم وتنفيذ إستراتجية تقصى الويب للمقررات الدراسية التى يقومون بتدريسها،إلى جانب توظيف الإمكانات التي أتاحتها تكنولوجيا الإتصالات ودمجها في التعليم لتجويده ، والوصول إلي تعلم إيجابي متميز، وتوجيه نظر المهتمين والقائمين على التعليم الجامعي إلى أهمية التعلم المتمركز حول المتعلم وجعله محور العملية التعليمية من خلال إستراتجية مهام الويب. وتوصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أن أنماط التوجية المباشرة وغير المباشرة معا تعزز ١٠٠٪ من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأن أنماط التوجية المباشرة تعزز ٨٥,٧٪ من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وذلك لأن أنماط التوجية المباشر، وانماط التوجية المباشر وغير المباشر معا بمهام الويب أتاحت للمتعلم فرصة التعمق وفهم الموضوعات مجال البحث بطريقة أشمل، ليصبح دوره رحالة مستكشفا من خلال توجيهه نحو التعلم المنظم ذاتيا ومهارة البحث علي شبكة الإنترنت بشكل منتج، وتحمله لمسئولية تعلمه، بالإضافة إلي تعزيز البحث عن المعلومات من خلال الإبحار عبر مواقع الإنترنت لتأخذ المتعلم مباشرة إلي المعلومات التي يحتاجها لإنجاز المهمة أو حل المشكلة بحيث تكون في شكل نتاجات للتعلم يمكن أن تظهر في صورة سلوك علمي حقيقي له.

The effect of Orientation patterns With Web tasks on the development of Self-Regulated Learning Post-Graduate Students' in the faculties of Education

Abstract :

The current research for the study to find a way Oastratejah supports the learning process orderly self, to ensure that they are organized and directed and help not to waste time, effort and research and investigate the sources of information via the internet and help them to access information related to the subject of their research and deal with them in order to achieve Self-Regulated Learning.Contribute to the current study in creating learning environments for graduate students specialty education technology; to help them research and exploration and development strategy across the web to enable them to conduct searches for information related to topics of learning, and improving the skills of learning organized self among students , and help them to make optimal use of the Internet are regulated and directed during Mataatihh them the information , and enables teachers in

[1] أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد كلية التربية – جامعة حلوان

the design and implementation of strategy, finding web curricula they teach , as well as employment potential offered by ICT integration in education to recite , and access to learning positive distinct, and draw the attention of those interested and those with tertiary education to the importance of learning learner - centered and make it the focus of the educational process through the functions of the web strategy.And found the results of the current study that the patterns Orientation direct and indirect together promotes 100% of the learning strategies orderly self , and that the patterns Orientation direct promotes 85.7 % of the learning strategies orderly self , because the patterns of direct guidance , and patterns Orientation direct and indirect functions of web enabled the learner the opportunity to deepen the understanding of the topics research a more comprehensive manner , to become role traveler exploring through directed towards learning organized and self- skill research on the internet productively , and bear the responsibility for learning , as well as to promote the search for information by sailing across the web to take the learner directly to the information needed to accomplish the task or solve the problem so that they are in the form of outcomes of learning can appear in the form of behavior science real to him

- **مقدمة** :

يسعى التربويون في ظل التطورات التكنولوجية والانفجار المعرفي إلى تطوير العملية التعليمية بكل مكوناتها، تطويراً يتواكب مع عصر التقنية ومجتمع المعرفة، الذي تزايد وتضاعف فيه دور المعرفة كعنصر إنتاجي، ويتناسب مع الجيل الرقمي؛ لاستخدام التقنيات التي أتاحتها تكنولوجيا الإتصالات عبر شبكة الإنترنت في مواجهة كثير من التحديات والمشكلات التعليمية ومحاولة التغلب عليها، وتقديم تعلم جيد يسهم في تنمية مهارات الكوادر البشرية، ورفع مستوى أداء المنظومة التعليمية وزيادة فاعليتها وكفاءتها، مما ينعكس كماً ونوعاً على مخرجاتها؛ لبناء مجتمع معرفي قادر على الاستفادة من المعارف والتكنولوجيا فى تحقيق الأهداف المنشودة.

ويؤكد فتح الباب عبد الحليم (١٩٩٧) على ضرورة توظيف المستحدثات التكنولوجية في إطار من التخطيط الواعي حتى لا تصبح الاستفادة منها مقصورة على الجانب الشكلي فقط بما لا يحقق الغاية المرجوة منها كذلك يجب أن يرتبط التوظيف بالتغلب على مشكلات تعليمية محددة وواقعية وليس لمجرد تحسين الشكل والمظهر الخارجي للتعليم.

كما يشير محمد عبد الحميد (٢٠٠٥) إلى ضرورة التركيز على تطوير الشبكات الإلكترونية التى تربط الحواسيب فى مستويات وأشكال متعددة تم استخدامها فى تدعيم النظم التعليمية كوسيلة حديثة للإتصال التعليمى.

وتُعد مهام الويب من المرتكزات اللازمة لتكنولوجيا الإنترنت، وواقع ملموس داخل بيئة التعلم حيث تعددت الطرق والإستراتجيات التي يمكن من خلالها توظيف الإنترنت في عملية التعليم والتعلم، كما أنها تُعد واحدة من أهم الاستراتيجيات التعليمية الهادفة والموجهة والقائمة على توظيف شبكة الويب والاستفادة من المعلومات الموجودة عليها، وتعتمد هذه الاستراتيجية على تقديم

مهمات تعليمية محددة تساعد المتعلم على القيام بنفسه بعمليات مختلفة من البحث والاستكشاف للمعلومات عبر الويب، بل وتوظيف هذه المعلومات وليس مجرد الحصول عليها (عبد العزيز طلبة، ٢٠٠٩).

وتهدف مهام الويب إلى تنمية القدرات الذهنية والمهارات التكنولوجية لدى الطلاب، وتحفزهم ليكونوا رحالة مستكشفين مما يشبع حاجاتهم التعليمية ويزيد من دفعتيهم للتعلم، وتتيح لهم الرحلات المعرفية الاطلاع على الكثير من المصادر التعليمية في مجال البحث كما أنها توفر بيئة تعليمية مقننة يعمل الطلاب من خلالها فى مجموعات عمل وتقع على عاتقهم مسئولية البحث عن المعلومة وصياغتها.Polly , Ausband (٢٠٠٩: ٦).

وفي هذا الصدد فقد أكدت دراسة Halat (٢٠٠٨) على إن استراتجية تنفيذ مهام الويب أو تقصى الويب تستخدم الإنترنت كنشاط للتعلم وتراعى في نفس الوقت إن يتم هذا الاستخدام بصورة مقننة، إضافة إلى كونها بمثابة نشاط تعليمي يعتمد في المقام الأول على عمليات البحث المقنن على الإنترنت بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة محل البحث، والتركيز على استخدام المعلومات بدلاً من التركيز على البحث عنها، ودعم تفكير المتعلمين على مستوى التحليل والتركيب والتقييم، وتعتمد كليًا أو جزئيًا على المصادر الإلكترونية المتاحة من خلال الويب.

وبالتالي فإن تقنين البحث لا يعنى تقديم المعلومة جاهزة بل فتح مجال البحث للمتعلمين من خلال حدود يضعها المعلم وهذا يُنمى القدرات البحثية والذهنية المختلفة (الفهم، التحليل، التركيب،..... إلخ) لدى المتعلمين ويتطلب من المتعلم الذهاب إلى أبعد زاوية لإتقان المعلومات والحصول على المعرفة sperez.at el (2008)

ومع أن مهام الويب (Web Quest) تعتمد فى المقام الأول على المعلومات الموجودة فى مواقع الإنترنت المنتقاة مسبقا إلا أنه يمكن استخدام مصادر تقليدية أيضًا مثل: الكتب والموسوعات والمجلات والأقراص المدمجة أو الاستعانة بأشخاص لهم علاقة بموضوع البحث.زينب أمين (٢٠١١، ٢٥).

فى ضوء هذا فإن تنفيذ مهام الويب (تقصى الويب) أسلوب يسهم في الحصول على المعلومات التي تساعد فى تحسين عملية التعليم والتعلم بإعتبارها تجمع بين التخطيط التربوي والتعليمي من جهة، وبين استخدام الحاسب وشبكة الإنترنت من جهة أخرى، وترتكز على مدخل التعلم المتمركز حول الطالب وتقدم التعلم بأسلوب شيق للوصول الى أفضل النتائج.

وقد أوضحت دراسة Geyer (٢٠٠٩: ٣٥) أن البحث عن المعلومات باستخدام محركات البحث نشاط من أهم الأنشطة التى يقوم بها المتعلمون على شبكة الإنترنت ومع ذلك فإن هذا النشاط يفتقد فى بعضِ الأحيان إلى هدف تربوى محدد ويكون غير موجة، وبالتالى يستغرق وقتا طويلا مما يمثل هدرًا فى الموارد

واستغلال عشوائي لزمن الإبحار على الشبكة لذلك أوضحت نتائج هذه الدراسة أن وجود إرشاد أكاديمى أو نوع من أنواع التوجية أثناء استخدام الإنترنت يحقق أفضل نتائج تربوية ويحفز الطلاب على التعلم.

كما أكدت دراسة Chou (٢٠٠٧) على أن استراتيجية تقصى الويب تُعد طريقة سهلة للاستفادة من مصادر الإنترنت فى الفصول الدراسية وأداة فعالة للتعليم القائم على الويب.

بينما أشارت نتائج دراسة قسيم الشناق وحسين بن دومى (٢٠٠٦) إلى أبرز المشكلات التى تواجه الطلاب أثناء التعلم من خلال الإنترنت ومنها: صعوبة الحصول على المعلومات المطلوبة، وكذلك احتياج عملية البحث لوقت طويل، بسبب التزايد المضطرد للمعلومات على الإنترنت وتعدد محركات البحث وتعدد قدرة الطالب على معرفة ما إذا كانت المصادرة الحرة أو المقيدة هى التى تساعده خلال التعلم من خلال الإنترنت أم الأثنين معا.

وفي هذا الصدد أود أن أشير إلى تعدد مسميات مهام الويب ومنها بـ (الويب كويست، والرحلة المعرفية عبر الويب، والإبحار الشبكي، والبحث الشبكي،والاستعلام الشبكي، ورحلة التعلم الاستكشافية، والاستقصاء الشبكي،وتقصي الويب، ومهام الويب). وستتبني الدراسة الحالية مسمي "استراتيجية تنفيذ مهام الويب أو تقصى الويب" حيث يكون دور المتعلم فيها كرحالة أو مستكشف يبحر وفق إحتياجاته ورغباته وأهدافه، كما يرتبط المسمي بالجانب المعرفي في طريقة تنظيم وعرض وتقديم المعلومات المنتقاة لتوجيه جهود المتعلم بإتجاه محدد ومخطط مسبقا، لإستثمار وقته، ولزيادة كفاءة وفاعلية التفاعل الإيجابي مع المحتوي، لتكوين وبناء المعلومات من خلال نشاط إستقصائي منظم يتمركز حول المتعلم ويعتمد علي الويب كمصدر أساسي للمعلومات.زينب أمين (٢٠١١، ٢٢)

ومما سبق عرضه من دراسات سابقة حول مهام الويب، يتضح أن معظمها أكد على فاعليتها في زيادة التحصيل والدافعية نحو التعلم واكتساب المفاهيم،لإرتباطها بإحتياجات المتعلمين التعليمية، وتنمية مهارات التفكير لديهم، والإتجاه نحوها. كما أنها تتيح للمتعلم الفرصة لكي يناقش ويحلل ويصنف ويتفاعل ويشارك في بناء المعرفة مع الأقران والخبراء، عن طريق الروابط والمصادر الإلكترونية أو مجموعات البحث. كما تشجع المتعلمين على التعلم الإستكشافي، وتحمل مسئولية التعلم الذاتى، وتزويدهم بمهارات التعلم المنظم ذاتيا، وإدارة المواقف التعليمية بفاعلية.

بينما تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في سعيها إلي تعرُّف أثر أنماط التوجية بمهام الويب علي تنمية التعلم المنظم ذاتيًا لدي طلاب الدبلوم المهنى تكنولوجيا التعليم، حيث يمكن للطالب أن يستخدم مصادر التعلم إما بتوجية مباشر أو توجية غير مباشر أو الاثنين معا أى أنه يوجد العديد من أنماط التوجية لاستخدام مصادر المعلومات بمهام الويب، ولا تتوقف أهمية المهام

التعليمية علي أسلوب تقديمها فقط، بل علي الاستراتيجية التي يستخدمها المتعلم في معالجته وتعلمه، وأهمية تنمية التعلم المنظم ذاتيًا فى بيئة التعلم القائم علي الويب لمساعدة المتعلمين في أداء المهام المنوطة بهم، وكمؤشر على تحقق أهداف التعلم.

فالتعلم المنظم ذاتيًا يلقي إهتماماً كبيرًا في مجالات التربية وعلم النفس،وقد عرف كلٌ من Puustinen & Pulkinen (2001) التعلم المنظم ذاتيًا Self Regulated Learning (SRL) بأنه بناء متوسط يصف الطرق التي يتبعها الأفراد في تنظيم العمليات المعرفية الخاصة بهم ضمن بيئة التعلم.

وكان ينظر للتعلم المنظم ذاتيًا على أنه يحدث من خلال ممارسة أنشطة التعلم النشط لكن عندما يقوم الفرد بأنشطة التعلم الذاتي لعمليات التعلم المختلفة من حيث الإعداد، التنظيم، والفهم، والمراقبة، وإعادة استخدام الإستراتيجيات التعليمية، وعندما يتم تطبيقها للتعلم من معارف ومهارات جديدة، فإن هذا يشمل دمج معلومات جديدة مع البنية المعرفية الموجودة لديهم،وعلى سبيل المثال: التلخيص، استخدام الكلمات المفتاحية، أو تقوية الذاكرة.(Schapiro&Livingston, (2000

هذا التنظيم ينطوي على تنظيم الأفكار والمفاهيم المرتبطة، أو إعادة تصنيفها، وعلى سبيل المثال: إنشاء التسلسل الهرمي أو التمثيل البياني، فمراقبة الفهم ينطوي على استخدام إستراتيجيات لضمان تحقيق الأهداف مثل:الاختبار الذاتي، والاستظهار بمعنى تكرار معلومات التعلم، ومن ذلك يتضح أن أنشطة التعلم المنظم ذاتيًا ترتبط بكيفية تنفيذ الإستراتيجيات التعليمية،والاستجابات المرتبطة بالأهداف الموجهة (Boekaerts & Cascallar,(2006.

- **الإحساس بالمشكلة** :

نبعت مشكلة الدراسة من خلال:

- التطورات السريعة فى مجال التكنولوجيا وما تتمتع به من مزايا عديدة تتطلب من المؤسسات التعليمية القيام بدور فعَّال بدمج التكنولوجيا فى التعليم إلى جانب إعادة التفكير وإعادة تنظيم الطريقة التى تتم بها عملية التعليم، إضافة إلى الاستفادة من شبكة الإنترنت وفوائدها لتحسين وإثراء العملية التعليمية.
- ضرورة الحاجة إلى تدعيم التوظيف الفعال الموجه للإنترنت فى مجال التعليم من خلال استخدام وتوظيف استراتجية تسمح بذلك وهى إستراتجية تقصى مهام الويب.
- أصبحت المعلومات في طليعة القوى الرئيسة القادرة علي التأثير في سلوكيات الأفراد وتقدم المجتمعات، مما يتطلب تنظيمها بناءً علي نوع هذه المعلومات، وأسلوب التنظيم، والتقنية المستخدمة في نقلها وتبادلها، لاستخدامها بشكل يساعد الفرد علي فهم ما يدور حوله، من خلال تحليل ودراسة النتائج التي توصل إليها لممارسة دوره بإيجابية، ولكي يكون منتجًا للمعرفة وليس

مستهلكًا لها. ويشير كل من: Hell (٢٠٠٤)؛ Cohut (٢٠٠٠) إلي سيطرة الويب علي التعليم في المرحلة المقبلة واستخدامه كأداة للبحث عن المعلومات نظرًا لزيادة المواقع المتاحة وكثرة نتائج البحث. ولكن في ظل غياب الاستراتيجية المقننة لاستخدام شبكة الإنترنت في التعليم والبحث عن المعلومات والتعامل معها، يبحر المتعلم عبر الويب دون توجيه أحيانًا، وكثيرًا ما يهدر وقته سعيًا وراء إيجاد المعرفة، وأيضًا عدم وجود دليل يساعده علي تفعيل استخدام مصادر الويب.

لذا قامت الباحثة بدراسة استكشافية علي (٣٣) من طلبة الدبلوم المهنى،تخصص تكنولوجيا التعليم، بكلية التربية جامعة حلوان، حول استفادتهم بالمواقع والدراسات والأبحاث المتاحة علي شبكة الإنترنت، والمهام التي يقومون باستخدامها للحصول على المعلومات (ملحق١).

وبتحليل نتائج الاستطلاع بلغت نسبة تحقق عبارات الاستبيان(83.3) مما يشير إلي افتقارهم للسبل المناسبة للبحث، والحصول علي معلومات وثيقة الصلة بموضوع هذا البحث، نظرًا لعدم وجود استراتيجية مقننة تنمى لديهم التعلم المنظم ذاتيًا، وتجعل استخدامهم للويب هادفًا وأن المحتوي أحيانًا لا يفي بالغرض منه، كما يستغرق الطلاب وقتًا طويلا في عملية البحث مما يهدر وقتهم، ويتفق هذا مع دراسة Tao(2006) التي أكدت على أن (٢٥٪) فقط من المواقع التي يتوصل إليها المتعلم تكون مرتبطة بالهدف من البحث، ودراسات كل من: Van de Vord(2010); Zhang,et al(2009), Drachsler,et a(2009)l, MacGergor&Lou ;Şen&Neufeld(2006) (2005) ، التي أشارت إلي أن من أهم المشكلات التي تواجه مستخدمي الإنترنت الافتقار إلي وجود استراتيجية تؤهلهم للتعامل مع المعلومات، وتوجه عملية التصفح أثناء استخدامهم للويب،وصعوبة تقديم التوجيه المناسب لهم في الوقت المناسب حيث يقضي عديد من المتعلمين وقتًا طويلا في البحث، ويفتقرون إلى مهارات تقييم مصداقية هذه المعلومات. ودراسة Jaghmani(2005) التي أكدت علي غياب الآليات الخاصة بإستراتيجيات البحث عن المعلومات.

كما أصبح تنمية التعلم المنظم ذاتيًا ضرورة في العصر الرقمي لأن التعلم من العمليات المعقدة، التى تتطلب إدراك المتعلم للمهارات اللازمة لتحقيق النجاح، لذا تزايد الاهتمام بالمهارات الدراسية واستراتيجيات التعلم ولاسيما لدى المتعلمين في المرحلة الجامعية لكونهم الأكثر حاجة لإمتلاك مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وذلك للأسباب التالية،أن طالب الدراسات العليا يتحمل المسئولية الذاتية عن تعلمه، وأن طبيعة التعلم الجامعى تفرض أعباءً متعددة على المتعلم، من أهمها جمع المعلومات والأفكار الجديدة من خلال البحث والاستقصاء وأخذ الملاحظات وربطها بالخبرات السابقة والقدرة على استدعائها وتوظيفها فى المواقف التعليمية المختلفة.

بناءً علي ما تقدم تتضح مشكلة الدراسة الحالية في غياب الاستراتيجية المقننة وأنماط التوجية التي تسهم في تفعيل البحث عن المعلومات والتفاعل

معها علي الويب وتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، تبين للباحثة من خلال تحليل نتائج القياسات القبلية وجود تفاوت واضح بين الطلاب في مستوي وعيهم بالتعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظرهم وبين المستوى المقبول تربويًا، حيث امتدت النسب المئوية لجميع محاور مقياس التعلم المنظم ذاتيًا بالنسبة للقياسات القبلية لمجموعات الدراسة ما بين (٦٠,٠٠٪ : ٥٣,٣٪) وكانت النسبة المئوية للدرجة الكلية للمقياس (٥٦,٦) مما يشير إلى عدم تحقق معيار التعلم المنظم ذاتيًا بالنسبة للقياسات القبلية لمجموعات الدراسة.

- **مشكلة الدراسة** :

أصبحت المعلومات من المرتكزات الرئيسة القادرة علي التأثير في سلوكيات المتعلمين وتقدُم المجتمعات عالميًا، مما يتطلب تنظيمها بناءً علي نوع هذه المعلومات، وأسلوب التنظيم، والتقنية المستخدمة في نقلها وتبادلها،لاستخدامها بشكل يساعد المتعلمون علي فهم ما يدور حولهم، من هنا جاءت الحاجة ملحة لإيجاد طريقة أواستراتيجية تدعم عملية التعلم المنظم ذاتيًا، ضمان أن تكون منظمة وموجهة وتساعد على عدم إهدار الوقت والجهد والبحث والتقصى عن مصادر المعلومات عبر شبكة الانترنت وتساعدهم فى الوصول الى المعلومات المرتبطة بموضوع بحثهم والتعامل معها بما يحقق التعلم المنظم ذاتيا.

ويمكن معالجة هذه المشكلة من خلال السؤال الرئيسي الآتي:

ما أثر أنماط التوجية بمهام الويب على تنمية التعلم المنظم ذاتيًا لطلاب الدراسات العليا بكليات التربية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما التصور المقترح لأنماط التوجية بمهام الويب في تنمية التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية؟
- ما أثر التصور المقترح لأنماط التوجية بمهام الويب فى تنمية التعلم المنظم ذاتيًا لطلاب الدراسات العليا بكليات التربية؟
- ما العلاقة بين أنماط التوجية بمهام الويب و التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية؟

- **هدف الدراسة** :

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- اقتراح نموذج إجرائي لمهام الويب لتقديم أنشطة تعليمية ضمن إطار إرشادي موجه للبحث واكتساب الخبرات التي تؤهل الأفراد للمشاركة الحقيقية في بناء وتطوير معرفهم وتنمية تعلمهم ذاتيًا.
- تحديد العلاقة بين أنماط التوجية بمهام الويب و التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية.

- **أهمية الدراسة** :

تسهم الدراسة الحالية في تهيئة بيئات تعليمية لطلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم؛ لتساعدهم على البحث والاستكشاف ووضع إستراتجية عبر الويب تمكنهم من إجراء عمليات البحث عن المعلومات المرتبطة

بموضوعات تعلمهم، وتحسين مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب،وتساعدهم على الاستخدام الأمثل للإنترنت بصورة مقننة وموجهة من خلال ماتتيحة لهم من معلومات ،كما تمكن المعلمين فى تصميم وتنفيذ إستراتجية تقصى الويب للمقررات الدراسية التى يقومون بتدريسها،إلى جانب توظيف الإمكانات التي أتاحتها تكنولوجيا الإتصالات ودمجها في التعليم لتجويده ، والوصول إلي تعلم إيجابي متميز، وتوجيه نظر المهتمين والقائمين على التعليم الجامعي إلى أهمية التعلم المتمركز حول المتعلم وجعله محور العملية التعليمية من خلال إستراتجية مهام الويب.

- **حدود الدراسة** :

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على مقرر صيانة الأجهزة التعليمية لطلاب الدبلوم المهنى (تخصص تكنولوجيا التعليم)
- الحدود المكانية: كلية التربية – جامعة حلوان .
- الحدود الزمانية: العام الجامعي ٢٠١٢- ٢٠١٣.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **مهام الويب** :

يقصد بها إجرائيًا: أنشطة تعليمية استكشافية يتم من خلالها دمج شبكة الويب في العملية التعليمية بصورة هادفة ومقننة، لمساعدة المتعلمين في البحث والتقصي عن المعلومات اللازمة حول صيانة الأجهزة التعليمية، من خلال توجية مباشر أوغير مباشر للمهام ومصادر التعلم المتاحة على الويب فى تنمية التعلم المنظم ذاتيا.

- **التعلم المنظم ذاتيًا** :

عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركًا نشطًا فى عملية تعلمه، ويقوم فيه المتعلم بعمليات التخطيط والتنظيم والدراسة الذاتية والتقويم الذاتى والمساعدة الاجتماعية والمتابعة بما يحقق هدفه من التعلم.

- **إجراءات الدراسة** :

اتبعت الدراسة الحالية الإجراءات الآتية:

- الاطلاع علي الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بمجال الدراسة الحالية،والتى اهتمت بمهام الويب، وتنمية التعلم المنظم ذاتيا.
- تقديم المحتوى بمهام الويب ونشره علي شبكة الإنترنت.
- تحديد عينة الدراسة من طلاب الدراسات العليا- دبلوم مهنى (تكنولوجيا اتعليم) بكلية التربية – جامعة حلوان.
- تصميم وبناء مهام الويب وفق الإجراءات الآتية:

✓ إعداد وحدات تعليمية صغيرة؛ تحقق أهداف التعلم.
✓ إعداد السيناريو الخاص بمهام الويب؛ ليصف الشكل المتوقع لها على الإنترنت، وعرضه على المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة.
✓ نشر مهام الويب علي شبكة الانترنت تحوي خادم يقوم بإدارتها؛ لجعلها متاحة للطلاب مجموعات الدراسة، وعرضها على المحكمين؛ لضبطها والتأكد من صلاحيتها.

- إجراء التجربة الاستطلاعية؛ لضبط مادة المعالجة التجريبية، وأداة الدراسة إحصائيًا والتأكد من صلاحيتها للتطبيق.
- تطبيق المقياس قبليًا على مجموعات الدراسة.
- تطبيق مادة المعالجة التجريبية. مهام الويب. على مجموعات الدراسة.
- تطبيق المقياس بعديًا على مجموعة الدراسة.
- رصد النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائيًا، ومناقشتها، وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج.

- **الإطار النظرى للدراسة والدراسات السابقة** :

أولاً : مهام الويب ودورها فى العملية التعليمية :

بدأت فكرة استراتجية تنفيذ مهام الويب بجامعة سان ديفو بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة عام ١٩٩٥ على أيدى كل من دودج Dodge ومارش March وقد أخذت في الانتشار باعتبارها إسترتجية حديثة للتعليم من خلال البحث عبر الويب، تتمركز حول الطالب لأنها تتكون من مهارات وأنشطة مختلفة تسهم فى مساعدة الطالب على الاستكشاف والاستنتاج للمعلومات(عبد العزيز طلبة، ٢٠٠٩: ٨٥) .

وتستند مهام الويب إلي مبادئ تصميم التعلم وفقًا للنظرية البنائية، التي تركز على اكتساب المتعلم للمعرفة من خلال اكتشاف وتقييم المعلومات وصياغة معنى خاص به، ونشره علي نطاق واسع عبر موقعه الإلكتروني http://www.webquest.sdsu.edu

- **مفهوم مهام الويب** :

لقد تعددت التعريفات التي تناولت مهام الويب وفقًا لاختلاف وجهات نظر الباحثين ، فقد عرفها كلٌّ من Hsiao, et al (٢٠١٢: ٣١٦)؛ هالة عبد المنعم وبشرى أبو زيد (٢٠١٢: ٤٣٢)؛ محمد على (٢٠١٢: ٦١١) ؛ زينب أمين (٢٠١١: ١٠)؛ Zanetis(٢٠١٠: ١)؛ Chang,etal (٢٠١٠: ١٢٢٩)؛عبد العزيز طلبة (٢٠٠٩:٨٥)؛؛منال مبارز وحنان ربيع (٢٠٠٩: ٤٧)؛ Wang .F& Hannafin. M (٢٠٠٩ :٢٢٠)؛ياسر بيومى ووداد عبد السميع (٢٠٠٨: ٧)؛ محمد الحيلة ومحمد نوفل (٢٠٠٨:٦) Zheng,et al(٢٠٠٨: ٢٩٥)؛ Halat (٢٠٠٨)؛ Lacina (٢٠٠٧:٥١)؛ Burchum,et al (٢٠٠٧: ٤٢)؛ Lara&Reparaz (٢٠٠٧: ٧٣٤)؛ Schweizer&Kossow (٢٠٠٧: ٣٢)؛ Maddux&Cummings (٢٠٠٧: ١١٩)؛ Skyla ,et al (٢٠٠٧:٢٣)؛ Hassanien (٢٠٠٦: ٤٢)؛ Sen&Neufeld (٢٠٠٦: ٣)؛ Lara. S & Repáraz (٢٠٠٥: ٢) ؛ Lamb (٢٠٠٤: ٣٨)، March (٢٠٠٤: ٤٢) ؛ Fielder,R& Allen,K (٢٠٠٢)؛ Milson&Downey (٢٠٠١: ١٤٤)؛ Dodge (١٩٩٧: ١) بأنها:

- ممارسات تربوية من قبل المتعلم تقوم على الإستقصاء، وتعتمد على عمليات البحث عبر الإنترنت، وتعزز دمج التكنولوجيا في التعليم.
- تنظيم سلسلة من الأفكار تستند إلى خبرات التعلم على شبكة الإنترنت.
- تهدف إلى تنمية القدرات الذهنية لدى المتعلم متمثلة فى عمليات . الفهم والتحليل والتركيب وغيرها.

- استراتيجية مرنة تتيح للمتعلمين العمل في مجموعات داخل بيئات تعلم تعاونية.
- تستخدم المصادر التعليمية المتاحة على شبكة الإنترنت لجعل التعلم ذا معنى،وبناء الشخصية البحثية للمتعلم.
- توفر الجهد والوقت من خلال خلال التجول فى مواقع إفتراضية لإيصال المعرفة للمتعلم عن موضوع معين.
- نموذج يجمع بين التخطيط التربوي المحكم والاستخدام العقلي للكمبيوتر،لتعزيز الممارسات التعليمية.
- تُعرضهم لمختلف الثقافات والبيئات بهدف الوصول إلى حلول أو آراء تفيد لحل المشكة.
- تعد الرحلات المعرفية زيارة ميدانية تهدف إلى الاستكشاف واكتساب الخبرات التى تحقق أهداف التعلم.

- **أنواع مهام الويب** :

ذكر كلٌ من هالة عبد المنعم وبشرى أبو زيد (٢٠١٢: ٤٤٠)؛ محمد على (٢٠١٢: ٦١١)؛ زينب أمين(٢٠١١: ١٠)؛ Chang, et al (٢٠١٠: ١٢٣١)؛ Hannafin& Wang(٢٠٠٩:٢٢٠)؛ Raia (٢٠٠٩)؛ Martonia (٢٠٠٦). أن دودج صنف مهام الويب إلي نوعين:

- مهام ويب قصيرة المدى: يبلغ مداها الزمنى من حصة واحدة إلى أربع حصص،وغالبًا ما يكون الهدف التربوى منها هو الوصول إلى مصادر المعلومات، وفهمها واسترجاعها، وعادة تكون هذه المهام عبر الويب مقتصرة على مادة واحدة. غالبًا ما يستعمل هذا النوع من المهام عبر الويب مع المبتدئين غير المتمرسين على تكنولوجيا استخدام محركات البحث، وقد يستعمل أيضًا كمرحلة أولية؛ للتحضير لمهام الويب طويلة المدى، ويتم تقويم الاستراتيجية قصيرة المدى فى شكل بسيط مثل إعداد قائمة ببعض العناوين التى تم الاطلاع عليها والبحث فيه.
- مهام الويب طويلة المدى: تتراوح مدتها بين أسبوع وشهر كامل، وهى تتمحور حول أسئلة تتطلب عمليات ذهنية متقدمة كالتحليل، والتركيب، والتقويم، وتُستخدم مع طلاب لديهم مهارات التحكم في أدوات البحث، ويقدم المتعلمين حصاد بحثهم في شكل عروض تقديمية أو نشر صفحات على الويب، أو ورقة عمل، أو فى شكل خرائط ذهنية.
- واستخدمت الدراسة الحالية مهام الويب طويلة المدى، حيث إن مدة المهمة (٣٠ يوم).

- **مميزات مهام الويب** :

قامت العديد من الدراسات والبحوث باستقصاء أثر الإستراتيجيات التعليمية على المتعلمين ، وكان لمهام الويب نصيب من تلك الدراسات التي نتج عن استخدامها ما يميزها عن غيرها من الإستراتيجيات التي توظف التكنولوجيا الحديثة في التعليم ، ويمكن ذكر بعض المميزات مهام الويب ، كالتالي :

- تعد نمطًا تربويًا بنائيًا يرتكز على المتعلم باعتباره محور عملية التعلم.
- تنمية روح الفريق والعمل التعاوني وتبادل الآراء والأفكار بين المتعلمين مع التأكيد على فردية التعلم.
- تستخدم الإنترنت بشكل آمن من خلالٍ البحث من مصادر موثوق بها عبر الإنترنت المرتبة والمنظمة والمحددة مسبقا.
- تنمي مهارات التواصل الإجتماعي بين المتعلمين.
- تنمى مهارات التفكير الناقد، وتعزز تطبيق الخبرة المعرفية، والمهارات الإجتماعية والتكنولوجية، والتعلم من خلال محاكاة الأدوار.
- تعمل على تنمية وتدعيم مهارات التفكير العليا من تحليل وتركيب وتقييم وتبني متعلمًا باحثًا يستطيع استكشاف المعلومة وتقييم نفسه.
- تعد أداة لدمج التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، وتقدم كدعامات بنائية فى عملية التعلم.
- تصلح استراتيجية تقصى الويب لجميع المراحل التعليمية وفى كافة الموضوعات والتخصصات، وتدمج بين استخدام شبكة الويب وبرامج الكمبيوتر الحديثة فى تقديم المتعلم نتائج بحثه. Hsiao, et al (٢٠١٢ : ٣١٧٣١٨)؛هالة عبد المنعم، وبشرى أبو زيد (٢٠١٢، ٤٢٣) ؛ زينب أمين (٢٠١١، ١١)؛ Zanetis (٢٠١٠: ٢٠- ٢١)؛عبد العزيز طلبة (٢٠٠٩: ٨٧)؛ منال مبارز، حنان ربيع(٢٠٠٩: ٥١)؛ وداد عبد السميع وياسر بيومى(٢٠٠٨: ٥) Abbit &Ophus (٢٠٠٨)؛ Lina (٢٠٠٧)؛ Andrew (٢٠٠٧: ١)؛Thomas (٢٠٠٧: ٥) .

وتضيف الباحثة إلي ما سبق مميزات أخري لمهام الويب، منها:

- ✓ تكسب مهام الويب الطلاب مهارات التنظيم الذاتى للتعلم.
- ✓ تستخدم التكنولوجيا كأداة للتعلم المرن وتعمل على زيادة الخبرات التعليمية وتنمية مهارات التعامل مع مصادر المعرفة بكفاءة.
- ✓ تكسب مهام الويب الطلاب مهارة البحث على شبكة الإنترنت بشكل خلاّق ومنتج (creative researchers) وتطور قدراتهم التفكيرية استكشاف المعلومة بأنفسهم، وهذا يتجاوز مجرد كونهم متصفحين لمواقع الإنترنت.
- ✓ يمكن أن تحاط البنية الأساسية للرحلات المعرفية عبر الويب بعناصر تحفيزية وذلك بإعطاء المتعلم دورًا ما يلعبه مثلا (عالم، مخبر، صحفي).
- ✓ تتيح للمتعلمين النظرة الفاحصة عن قرب للأماكن والتى يصعب اكتشافها خلال الرحلات الواقعية.
- ✓ يمكن لمهام الويب أن تكون أحادية التخصص أو متعددة التخصصات.
- ✓ تستثمر وقت المتعلم وجهده، بالتركيز على المعلومات وليس مجرد البحث عنها.
- ✓ تصلح لجميع المراحل التعليمية، وفى كافة التخصصات والموضوعات.

- **خصائص مهام الويب** :

ومن خلال اطلاع الباحثة على ما أوردته بعض الدراسات، Hsiao, et al (٢٠١٢: ٣٢٠) Zacharia,etal (٢٠١١: ٤٠٨)؛ Chen&Hsiao (٢٠١٠) Karl (٢٠٠٧: ١)؛ Strickland,J (٢٠٠٥: ١٤٢)؛ لخصائص مهام الويب استخلصت ما يلى:

- ✓ **المرونة**: تتيح إضافة المعلومات الحديثة المرتبطة باستراتيجية مهام الويب.
- ✓ تمكن المتعلم من الإبحار، من خلال التعليمات التي توفرها مهام الويب لأول مرة لمعرفة أين وكيف يبحث عن المعلومة.
- ✓ تتيح الصفحة بعض الروابط التى تؤدى إلى الوصول للمعلومة التي يبحث عنها مباشرة من خلال المصادر والروابط المتاحة.
- ✓ تتيح للمتعلمين تذكر كيفية استخدام مهام الويب، سواء في التصفح أو عند قيامه بأنشطة التعلم المطلوبه منه.
- ✓ فى إعادة زيارة المواقع فى أى وقت لاستكمال التعلم، أو عند قيامه بأنشطة التعلم المطلوبه منه.
- ✓ نادرًا ما يتبع المتعلم رابطًا ويكتشف أنه لا يرتبط بالموضوع الذي تقدمه مهام الويب، لأن المصادر يتم تحديدها مسبقًا.
- ✓ تحول المتعلم إلي رحالة أو مستكشف يجعل استخدامه لمهام الويب أمرًا ممتعًا ومثيرًا يزيد خبراته.
- ✓ العمل بروح الفريق في بيئات تعاونية، وتبادل الآراء والأفكار بين المتعلمين، مع التأكيد على فردية التعلم أيضًا.
- ✓ تستخدم مهام الويب لتقويم المتعلمين باختبار معارفهم ومهاراتهم.
- ✓ تتيح التشارك بين المتعلمين بعضهم مع بعض وبين المعلمين ووأولياء الأمور.
- ✓ غير مرتبطة بحجم محدد حيث يمكن أن تحتوى على كل الأماكن والمعلومات المراد زيارتها ومعرفة المعلومات عنها.
- ✓ يمكن الرجوع إليها فى أى وقت وفى أى مكان.
- ✓ إنتاج مهام الويب لا تحتاج الى تكاليف باهظة مقارنة بالرحلات الميدانية.
- ✓ يمكن أن يستخدمها المعلمون للتعليم لسنوات متعددة.

- **عناصر مهام الويب** :

بعد الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بمهام الويب لتحديد العناصر الأساسية المكونة للرحلات المعرفية تم تلخيص هذه العناصر كالتالي:

- **المقدمة** Introduction :

تقديم حول الدرس والتمهيد له لإثارة دافعية المتعلمين ، وتشويقهم وجذب انتباههم وتشجيعهم على اكتشاف المطلوب من استخدام الاستراتيجية،وتشكيل تصور مسبق حول ما سيتعلمه. ويتمثل ذلك في تحديد فكرة عامة عن الاستراتيجية والغرض منها، توعية الطالب بأن المهام من واقع اهتماماته التعليمية ، تعريفه بإسلوب البحث والأنشطة المطلوبة منه فى نهاية

الاستراتيجية ، تعريفه بإسلوب التقويم المتبع فى الاستراتيجية ، وتوزيع الدرجات ، طريق تقديم البحث (أوراق ، قرص مدمج،..).

- **المهمة** task :

تُعد المهمة المحور الأساسي لأنشطة المتعلم، وهناك العديد من المهمات الخاصة باستراتيجية تقصي الويب منها؛ إعادة السرد، ومهمات التأليف،والمهمات الصحفية، و التصميم، والإنتاج الإبداعى ، ومهمات التواصل الإجتماعي والإقناع، و المعرفة الذاتية، والتحليلية، و العملية.

وفي الدراسة الحالية جمعت تصميم مهام الويب بين مهام التحليل،والتصميم، والإنتاج الابداعي، واعتمد علي التمركز حول المتعلم،حيث تتضمن مهمات وأنشطة تتيح للمتعلم القيام بعمليات البحث لاستكشاف المعلومات، وإيجاد البناء المعرفي الخاص به وإنجاز المهام المطلوبة، وتحفزه على إتقان عمله بحثًا وتصميمًا وكتابة من خلال جمع البيانات وتحليلها وتركيبها. وتمثلت مهام التعلم المطلوب القيام بها في تقديم كل مجموعة لعرض تقديمي، وخرائط ذهنية، وتقرير بحثي حول المهمة.

- **العمليات** Process :

في هذه المرحلة يتم وصف خطوات العمل في استراتيجية تقصي الويب وصفا تفصليًا يشمل قواعد العمل والإستراتيجيات التي يجب على المتعلم إتباعها لإنجاز النشاط ، فى خطوات عملية محددة وواضحة تساعد المتعلمين علي أداء المهمة المطلوبة منهم، ويقسم فيها المتعلمين إلى مجموعات عمل، لتأدية المهام وفق زمن وأسس محددة كما تتضمن بعض التوجيهات الخاصة بتنظيم المعلومات التي سيتم الحصول عليها مع الاستعانة بمصادر على الشبكة محددة مسبقا.

- **المصادر** Recourses :

في هذه المرحلة يتم تقديم قائمة بالمصادر التي تساعد المتعلمين على إنجاز المهمة المطلوبة ومعظم هذه المصادر تكون من علي الويب مع الأخذ بعين الإعتبار تنوع المصادر (مقالات- أفلام- عروض تقديمية- صور)، كما يمكن الإستعانة بشكل جزئي بمصادر مطبوعة كالكتب وفي مقدمتها الكتاب المدرسي، والمجلات والصحف إن سمح بذلك وقت الحصة الدراسية؛ لأن استراتيجية تقصي الويب تعتمد جزئيًا أو كليًا على المصادر الإلكترونية المنتقاة مسبقا، فإنه يجب علي مصممها تحري الدقة والحذر، والتركيز علي موضوع التقصي خلال الويب في هذه الخطوة، ولذلك يقوم المصمم بقضاء وقت كبير في الإبحار علي الويب من أجل البحث عن هذه المصادر، وربطها مباشرة بالأسئلة المحورية للمهمة، وهو ما سيسهل عمل المتعلم، مما يوفر وقت المتعلم وجهده حيث يكون على علم مسبق بعلاقة كل سلسلة من الروابط بالمهمة الموكلة له، مما يحفزه بمتابعة مراحل الرحلة المعرفية عبر الويب والوصول لنهايتها.

وقد استخدمت الدراسة الحالية نوعين من المصادر هما : مصادر حرة ،ومصادر مقيدة.

- **التقويم** Evaluation :

يتطلب التقويم هنا ابتكار طرق جديدة تتعدد بتعدد المهارات التي تحتويها الرحلات المعرفية عبر الويب وتتضمن مجموعة من المهارات منها المعرفية،والإجتماعية، والذهنية، والتكنولوجية يضعها مصمم الرحلة ، لتساعد المتعلمين علي تقييم أنفسهم ونتائج الأنشطة، ونظرًا لأن هذه الرحلات المعرفية تشكل مشاريع مصغرة بالنسبة للمتعلم، فقد تشكل تحديًا كبيرًا له. لهذا يصبح من الواجب على مصمم الرحلات المعرفية ، أن يحدد بشكل واضح معايير لتقييم المحتوى والأداء، وطريقة العرض، والمصادر ومدى جاذبيتها .

كما تستخدم مقاييس التقدير ودليل مجموع الدرجات. ، لذا فإن على (المصمم/ المعلم) أن يحدد معايير التقويم ويوضح توزيع الدرجات، ويخبر المتعلم بها قبل بدء الرحلة.

- **الخلاصة** Conclusion :

تمثل العنصر الأخير في تصميم مهام الويب. وتعرض ملخصًا موجزًا عن الفكرة التي تم البحث حولها، وتُذكر المتعلمين بالمهارات التي اكتسبوها عند نهاية الرحلة، وكذا تحفيزهم على إتمام كل مراحلها، و تحفيزهم على الاستفادة من النتائج التي تم التوصل إليه من خلال التعزيز المادي بالدرجات أو التعزيز المعنوي. Hsiao, et al (٢٠١٢: ٣٢٢)؛ محمد على (٢٠١٢: ٦٢٨)؛ هالة عبد المنعم وبشرى أبو زيد(٢٠١٢: ٤٣٧)؛ زينب أمين (٢٠١١: ١٣)؛ Chen&Hsiao (٢٠١٠:)؛ عبد العزيز طلبة (٢٠٠٩: ٩٠)؛ Jackie, et al (٤٩: ٢٠٠٨) Allan&Street (٢٠٠٧: ١١٠٦)؛Schweizer&Kossow(٢٠٠٧: ٢٩- ٣٥)؛Zheng (٢٠٠٥: ٤١- ٤٩)؛ Dodge (٢٠٠١: ١- ٧).

وسوف تلتزم الدراسة الحالية بالعناصر السابقة، بالإضافة إلي عناصر أضافتها زينب أمين (٢٠١١) ويعتبرها الباحثان من العناصر المهمة لمهام الويب وهى :

- صفحة العنوان: صفحة منفصلة يتم إدراجها قبل البدء في التنفيذ، وتتضمن عنوان المهمة، والفئة المستهدفة، ومدة الدراسة، ووصفا مختصرًا لها، والمقرر الذي تقدم من خلاله.
- الاختبارات الذاتية Quizes: اختبارات موضوعية، تسهم في تقييم المتعلم لذاته في الجانب المعرفي.

وترى الباحثة أن التعلم باستخدام استراتيجية تقصي الويب ليس مجرد تراكم آلى للخبرات والمعارف لدى المتعلم ، بل هو توظيف وإبداع عضوى للمعرفة يعاد فيها بناء التراكيب المعرفية الموجودة لديه من جديد اعتمادا على مروره بالخبرات الجديدة، وتنمية التعلم المنظم ذاتيا.

- **مستويات تصميم مهام الويب** :

حددت زينب أمين (٢٠١١: ١٥- ١٦) مستويات مختلفة لتصميم مهام الويب وهى:

- مستوي العرض: والذي يتعامل فيه المتعلم مع واجهة المستخدم من خلال الموضوع والروابط المتاحة.

- مستوي التطبيق: ويتعامل فيه المتعلم مع المصادر الإلكترونية المتاحة، وتمثل الروابط إحالات لمعلومات وعناصر تعلم جديدة.
- مستوي التخزين: ويتعامل فيه المتعلم مع المعلومات المخزنة في سياق المهمة بصور مختلفة يمكن استرجاعها في وقت قصير عبر الويب.
- مستوي الإبداع: وفيه يتعامل المتعلم مع المصادر الإلكترونية والمعلومات المخزنة في سياق المهمة، ويمكنه تعديلها أو الإضافة إليها.

وسوف تتضمن مهام الويب المنتجة فى الدراسة الحالية المستويات الثلاثة الأولي.

- **القيمة التربوية لاستراتيجية الرحلات المعرفية** :
  - تعتبر استراتيجية تقصي الويب أسلوبًا تربويًا بنائيًا، حيث إنها تتمحور حول نموذج المتعلم المستكشف فتمنح الطلاب فرصة الاستكشاف والبحث عن المعلومة.
  - تشجع العمل التعاوني بين المتعلمين في إنجاز المهام وفي نفس الوقت لاتلغي العمل الفردي.
  - تنمي مهارات التعامل مع مصادر المعرفة من خلال البحث علي الإنترنت عن المواقع المرتبطة بالموضوع أو المهمة المكلف بها المتعلمين.
  - تستخدم التكنولوجيا الحديثة متمثلة في شبكة الانترنت كأساس في العملية التعليمية.
  - تساعد في حماية المتعلمين من خلال حصر البحث بمصادر محددة مسبقاً من قبل المعلم ثم دراستها من قبل والتأكد من مناسبتها للأهداف التربوية والتعليمية مما يتيح استخدام أمن للإنترنت.
  - توفر الوقت والجهد بتوجيه الطلبة وتكثيف جهودهم بإتجاه النشاط المحدد.
  - تراعي استراتيجية تقصي الويب الفروق الفردية بين المتعلمين.
  - تعمل علي تنمية مهارات التفكير العليا لدي المتعلمين.
  - تنمي مهارات المتعلم في تقييم عمله وتقييم زملائه في مجموعته أو المجموعات الأخري. منال مبارز،حنان ربيع (٢٠٠٩ :٥٠- ٥١).
- **الأسس والمعايير التي يجب أن مراعاتها عند تصميم استراتيجية مهام الويب**:

ذكر كلٌ من زينب أمين (٢٠١١)؛ عبد العزيز طلبه (٢٠٠٩:٨٧)؛ Starr (٢٠٠٤)؛ Dodge (٢٠٠١) بعض الأسس والمعايير التي يجب مراعتها في استراتيجية مهام الويب، منها:

- أن يكون تصميم الاستراتيجية في صورة مهام ومشكلات حقيقية واقعية مرتبطة باهتمام الطالِب وتمثل جزءًا من المقرر أو البرنامج الدراسي له،وليست مجرد نشاطا منفصلا عنه وأن تكون المهام متعددة التساؤلات ويتطلب التعامل معها البحث في أكثر من مصدر من مصادر المعلومات.
- ألا تستهدف الاستراتيجية مجرد تجميع معلومات أو بيانات من مصادر المعلومات المحددة، وإنما يجب أن تهدف إلي تحويل هذه المعلومات إلي أفكار وحلول وظيفية تطبيقية يستفاد منها في حل المشكلات أو المهام أو التساؤلات التي تطرحها الرحلة المعرفية.

- يراعى في تصميم مهام الاستراتيجية ألا تكون مجرد أسئلة تقليدية يجاب عنها بتسجيل بيانات أو تجميع معلومات، بل تستهدف حث الطلاب علي التفكير لتكوين رأي أو إتخاذ قرار أو تلخيص معلومات لإنتاج فكر جديد.
- أن يتم اختيار مصادر المعلومات والمواقع التي يرجع إليها الطالب بدقة وعناية بحيث تكون مرتبطة بطبيعة مهام الاستراتيجية وتتسم بالسهولة في التصفح ولاتضيع وقت وجهد الطالب.
- يراعى تحديد وتنظيم أدوار الطلاب أثناء تنفيذ مهام استراتيجية الرحلة المعرفية.

وبالنظر إلى الأسس والمعايير التى تتسم بها استراتيجية مهام الويب يلاحظ أنها تتفق مع الأسس والمبادئ التى يقوم عليها المدخل البنائى فى التصميم التعليمى Aproch Cinstructivism ، فمن خصائص هذا المدخل التمركز حول المتعلم ، والتأكيد على بناء المتعلم للمعرفة بنفسه ، وربط معارفه الجديدة بخبراته السابقة ، والتأكيد على المشاركة النشطة فى عملية التعلم والعمل الجماعى والاعتراف بذاتية المتعلم ، وجعله واعيًا بدوره ومسئوليته الفردية ،التى تؤدى إلى إبداع تراكيب معرفية جديدة تساعده على إعطاء معنى لخبراته التى مر بها ، وكلما مر المتعلم بخبرات جديدة حدث تعديل للمنظومات المعرفية الموجودة لديه.

ومن الملاحظ للأصول النظرية الرحلات المعرفية عبر الويب يجدها ترجع إلي إفتراضات النظرية البنائية الاجتماعية، والنظرية التوسعية، ونظرية المرونة المعرفية. حيث تتفق ومبادئ المدخل البنائى لتمركزها حول المتعلم، وتأكيدها على بنائه وإنتاجه للمعرفة بنفسه، وإعادة بنائه لمعرفته من خلال عملية التشارك مع الآخرين، وأهمية هذا التفاعل الاجتماعي في تحقيق النمو العقلي،والتخلص من التمركز حول الذات، وبناء الخبرة القائمة على النشاط وتشجيع العمل الجماعى مع تقديره لذاته، وجعله واعيًا بدوره ومسئوليته الفردية، وأن تكون مهام التعلم واقعية وذات معني.

وتتفق والنظرية التوسعية في تنظيم المحتوي، وتحديد تتابعه من البسيط إلي المعقد، ومراعاة المعارف السابقة للمتعلم. وتؤكد نظرية المرونة المعرفية علي التعلم الموجه الذي يتضمن أمثلة مرنة للمعرفة من خلال الروابط التي تساعد في زيادة الفهم والقدرة علي توظيف المعرفة من خلال الاستجابة لمتطلبات موقف التعلم لتدعيم التكنولوجيا التفاعلية. Chen& Hsiao (٢٠١٠: ٢٠٤) .

إن استراتيجية مهام الويب تيسر إحداث تغير فى العادات وبناء المعرفة داخليًا من خلال الخبرة والتفاعل بين الطلاب، عن طريق الاستخدام المستمر للحورات التى يقوم بها الطلاب لمناقشة نتائج المهام التى قاموا بها أثناء تقصى مهام الويب، الأمر الذى يساعدهم داخليًا على بناء معرفتهم الخاصة نتيجة التفاعل والحِوار المستمر، ويمر الطلاب أثناء استراتيجية مهام الويب بعدد من المراحل وفقا للنظرية البنائية الاجتماعية منها:

- تطوير وتحسين مهام التعلم من خلال مساعدة المتعلم علي اكتساب المعلومات، وتعزيز الممارسات، وضبط الأداء.

- يحقق الطلاب التفاعل الإجتماعى من خلال تعاونهم معًا فى تشكيل الفكرة الأساسية للموضوع، وتصميم العروض التقديمية واجتماعاتهم لمناقشة مهام الويب ونتائجها الأمر الذى يزيد من دافعيتهم للتعلم.
- يحتاج الطلاب إلى مجموعة من المهارات مثل التخطيط والتنظيم واتخاذ القرارات والتوصل إلى توافق فى الآراء حول القضايا المرتبطة بتحديد المهام التى ستُؤدى، ومن سيكون المسؤل عن كل مهمة.
- تشجيع مهارات التواصل لدعم أنشطة التعلم من خلال استخدام استراتيجيات تُحفز المتعلم علي التعلم الذاتي وتزوده بمواقف ومعلومات ومصادر إلكترونية تحثه على التعلم التشاركي لاستكشاف أفكار جديدة. زينب أمين (٢٠١١: ١٥) منال مبارز،حنان ربيع (٢٠٠٩ :٥٢٥٣)؛Strickland,J (٢٠٠٥: ١٤٢)

- **خطوات تصميم مهام الويب** :

يرى Hsiao, et al (٢٠١٢: ٣٢٣) أن إعداد مهام الويب يتطلب طرح أفكار قابلة للتنفيذ، واتخاذ قرار بشأن المصادر سواء كانت ويب أو مطبوعة أو غير مطبوعة،واستخدام الابتكار، والحصول على العمل، وتقسيم المتعلمين إلي مجموعات عمل، وإعطاء أمثلة، واستخدام توجيهات، واستخدام مواقع.

وتتمثل خطوات تصميم مهام الويب قيد الدراسة الحالية كما اقترحها Dodge(٢٠٠٢: ٥) كخطوات رئيسة قبل البدء في التصميم:

- اختيار الموضوع المناسب وتحليله.
- اختيار تصميم يلائم الموضوع.
- تصميم العمليات وتحديد المواقع الملائمة والمهمة والمصادر.
- وصف لكيفية تقويم المتعلمين.
- تعديل المهمة وتحسينها.

وفى إطار الاهتمام باستخدام مهام الويب عبر الويب فقد أجريت العديد من البحوث والدراسات حولها منها دراسة محمد على (٢٠١٢: ٦٢٠- ٦٧٠) التى اوضحت نتائجها على أهمية توظيف الرحلات المعرفية فى التعليم القائم على المشاريع باستخدام تقنيات الويب ٢,٠

وأوضحت نتائج دراسة هالة عبد المنعم وبشرى أبو زيد(٢٠١٢: ٤٣٠- ٤٥٧) أن الرحلات المعرفية لها أثر كبير فى تنمية مهارات البحث عن المعلومات لدى طلاب مرحلة التعليم قبل الجامعى.

بينما أشارت نتائج دراسة Zacharia (٢٠١١) إلى أن مهام الويب تعد أداة تعليمية، يقوم فيها المتعلمون بالمشاركة في أداء مهمة مصممة مسبقا،واستخدام مصادر إنترنت محددة من قبل، لجمع وتلخيص وتركيب وتقييم المعلومات ضمن معايير محددة بوضوح من أجل إنجاز المهمة.

وأوضحت نتائج دراسة زينب أمين (٢٠١١) إلى أهمية مهام الويب فى تنمية وتحسين مستوي الطالب ونموه الأكاديمي، وتشكيل معتقداته تجاه الأدوار المهنية المختلفة التي يمكنه ممارستها بعد تخرجه.

وأشارت نتائج دراسة Chen& Hsiao (٢٠١٠: ٢٠٣- ٢٠٦) إلي أنه يمكن استخدام الويب كويست كأداة تعلم ابداعية في مجال الموسيقي ،كما يمكنها ان تعزز من فعالية التعلم ، وتحسن كذلك من مهارات التفكير الابداعي العليا.

وأكدت نتائج دراسة Oliver (٢٠١٠) إلي فاعلية مهام الويب في تنمية التفكير والاتجاه نحو استخدامها.

وهدفت دراسة Wang& Hannafin (٢٠٠٩: ٢١٨- ٢٣٤) قياس فاعلية استخدام الدعامات التعليمية فى تصميم الرحلات المعرفية أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن المتعلمين تكيفوا وجمعوا بين أكثر من دعامة فى تصميم رحلاتهم المعرفية.

وأوضحت نتائج دراسة منال مبارز وحنان ربيع (٢٠٠٩: ٤٧- ٧٦) فاعلية استراتيجية تقصى الويب فى تنمية مهارات البحث والاستقصاء فى مقرر الحاسب الآلى لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتتفق معها دراسة عبد العزيز طلبة (٢٠٠٩) التى استهدفت قياس فاعلية استراتيجية تقصى الويب فى تنمية بعض مستويات التفكير والقدرة على اتخاذ القرار نحو مواجهة تحديات التحديث التعليمى التكنولوجى، كما أشارت النتائج إلى أن استخدام الطلاب لهذه الاستراتيجية أدى إلى تحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية فى تنفيذ مهام البحث وأدى إلى تنمية مستويات التفكير العليا وتنمية القدرة على حل المشكلات.

وأشارت دراسة Zheng,et al (٢٠٠٨) إلي أن مهام الويب ذات تأثير إيجابي في تنمية المعرفة حيث تتيح للمتعلم فرصًا حقيقية للمناقشة والتفاوض والتفاعل والتواصل الاجتماعي والمشاركة في بناء المعرفة.

بينما أكدت نتائج دراسة Burchum,et al (2007)؛ أن توظيف مهام الويب له أثر إيجابي في حث المتعلمين على التعلم، وإثارة فضولهم ورغبتهم في التعلم. وساعدت علي زيادة دافعيتهم نحو التعلم، والحصول علي مخرجات تعليمية محددة في وقت محدد، وزادت معرفتهم ومهارتهم في استخدام الكمبيوتر والإنترنت.

أما دراسة Ikpeze & Boyd (٢٠٠٧) التى استهدفت قياس أثر المهام العلمية القائمة عن طريق الرحلات المعرفية عبر الإنترنت فى تنمية مهارات التنوير العلمى ومهارات التفكير العليا لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائى، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الرحلات عبر الإنترنت ونجاحها خاصة عندما تكون عملية اختيار الأنشطة والمهام موجهة ويشرف عليها المعلم.

- **ثانيا : التعلم المنظم ذاتيا** Self Regulated Learning (SRL):

وبما أن المتعلم هو من يتحكم في زمام تعلمه وهو المسئول عن تحديد طرق التعلم واختيار المحتوى التعليمي الملائم له وإكتساب ما يتوافق مع احتياجاته

التعليمية، فيجب أن يكون قادرًا على التعلم الذاتي والاعتماد على نفسه ذاتيًا في تلقي أسلوب التعلم الملائم له؛ وبالتالي فنحن بحاجة إلى تنمية أسلوب التعلم المنظم ذاتيًا للمتعلمين داخل بيئات التعلم الإلكترونية، فإن الوقت الذي يقضيه المتعلم مع معلمه غالبًا ما يكون قصيرًا مقارنة بالوقت الذي يقضيه الطالب في التعلم بمفرده، ولذلك فإن أغلب ما يتعلمه الطالب من معرفة يكتسبه في أوقات بعيدة عن إتصاله بمعلمه، ولأجل ضمان جودة العملية التعليمية فلابد من تقديم وابتكار أساليب جديدة تضمن للطالب قدرًا من التحكم فيما يرغب في تعلمه وبالطريقة المناسبة له وأن تتيح تلك الأساليب للطالب قدرًا من الحرية والرقابة الذاتية في التعامل معها، من حيث اختيار المحتوى التعليمي أو اختيار طريقة وأسلوب التعلم.

وعرف كل من Puustinen & Pulkinen (2001) التعلم المنظم ذاتيًا Self Regulated Learning (SRL) بأنه بناء متوسط يصف الطرق التي يتبعها الأفراد في تنظيم العمليات المعرفية الخاصة بهم ضمن بيئة التعلم.

ويعود الفضل إلى Bandura (2002) فى التأكيد على عمليات التعلم المنظم ذاتيًا لدى المتعلمين من خلال نظريته فى التعلم المعرفى الإجتماعى، حيث أشار إلى أن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكياتهم من خلال تصوراتهم وإعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على تعلمهم، وأن عمليات التنظيم الذاتى تسهم فى إحداث التغيرات التى تحدث فى سلوك المتعلم.

وتعتمد النظرية المعرفية الاجتماعية على عدد من الأسس والافتراضيات،تتمثل فى أن المتعلمين يتعلمون عن طريق مخرجات تعلم الآخرين، كما أن التعلم الذى يحدث لدى المتعلم ليس بالضرورة أن يقابله تغير فى السلوك،بالإضافة إلى أن المعرفة التى يمتلكها الفرد تلعب دورًا مهمًا فى عملية التعلم، وأن المتعلمين يتحكمون بشكل كبير فى تعلمهم من خلال خطوات نشطة لبناء وتعديل سلوكهم.

وهذا ما أكدته نتائج دراسة Potter & Johnston(2006) على أن هناك علاقة إيجابية بين مشاركة الطلاب في العملية التعليمية وجودة مخرجات تلك العملية، بحيث إنه كلما زادت مشاركة الطلاب في تعلمهم، كلما كانت مخرجات العملية التعليمية أكثر جودة ، وهذا ما يؤكد على أهمية تنمية التعلم المنظم ذاتيًا ، فالتعلم الذاتي يلقى إهتمامًا كبيرًا في مجالات التربية وعلم النفس.

وقد ربط كل من Reeves & Stich(2011)، التعلم المنظم ذاتيًا بمؤشرات الإنجاز الأكاديمي وقد كان ينظر للتعلم المنظم ذاتيًا على أنه يحدث من خلال ممارسة أنشطة التعلم النشط ، لكن عندما يقوم الفرد بأنشطة التعلم الذاتي لعمليات التعلم المختلفة من حيث الإعداد، التنظيم، والفهم، والمراقبة، وإعادة استخدام الإستراتيجيات التعليمية، وعندما يتم تطبيقها للتعلم من معارف ومهارات جديدة، فإن هذا يشمل دمج معلومات جديدة مع البنية المعرفية الموجودة لديهم، وعلى سبيل المثال: التلخيص، إستخدام الكلمات المفتاحية، أو تقوية الذاكرة.

هذا التنظيم ينطوي على تنظيم الأفكار والمفاهيم المرتبطة، أو بمعنى آخر إعادة تصنيفها، كإنشاء التسلسل الهرمي أو التمثيل البياني، و ينطوي مراقبة الفهم على استخدام إستراتيجيات لضمان تحقيق الأهداف مثل: الاختبار الذاتي، والاستظهار بمعنى تكرار معلومات التعلم، ومن ذلك يتضح أن أنشطة التعلم المنظم ذاتيًا ترتبط بكيفية تنفيذ الإستراتيجيات التعليمية، والاستجابات المرتبطة بالأهداف الموجهة (Boekaerts & Cascallar(2006 .

ومن خلال التعلم المنظم ذاتيًا يستطيع المتعلمين التحكم في التعلم ،ويمكنهم أيضًا توجيه الإدراك والتحفيز لتحقيق أهداف تعليمية محددة، والتعلم المنظم ذاتيًا يرتبط بعدة جوانب مثل الجوانب الإدارية والمعرفية والاجتماعية والثقافية،ويمكن التمييز بين أربعة عناصر أساسية في نظريات ونماذج التعلم المنظم ذاتيا كالتالي:

- التعلم المنظم ذاتيًا يعني المشاركة الفعالة في عمليات التعلم، وتحديد أهداف واحتياجات المتعلمين، متابعة أفكارهم، ومشاعرهم، وأفعالهم، وتعديلها إذا لزم الأمر.
- نماذج التعلم المنظم ذاتيًا تبدأ من خلال فكرة أن الطلاب قادرون على استخدام معايير محددة لتوجيه تعلمهم ووضع الأهداف الخاصة بهم (أي أنهم قادرين على التحكم)، والتعلم المنظم ذاتيًا يعمل داخل حدود بيولوجية، وتنموية، وسياقية، وفردية للمتعلم، لكن يمكن تدريب المتعلمين على توسيع قاعدة المعرفة الخاصة بهم، وبالتالي يصبح المتعلمين أكثر قدرة على التعلم الذاتي.
- سلوك المتعلم هو الهدف الموجه (وليس العشوائي) نحو التعلم الذاتي.
- التعلم المنظم ذاتيًا هو الوسيط بين المتغيرات على مستوى شخصية المتعلم أو المواقف التعليمية أو الدافعية للإنجاز (Pintrich(2004); Boekaerts & Corn,(2005); Ainley & Patrick (2006.

ومن الدراسات التي أجريت في مجال التعلم المنظم ذاتيًا دراسة (Azmy 2013) التى هدفت إلى التحقق مما إذا كانت هناك آثار ناتجة عن التفاعل بين متغيرات الإبحار أو التصفح للفيديو الفائق (التحكم في الإبحار أو التصفح، وروابط الإبحار أو التصفح) على التعلم المنظم ذاتيًا للطلاب الجامعيين بعد تعلمهم من خلال برامج الفيديو الفائق التعليمية، وأوضحت نتائج الدراسة على أن الإبحار أو التصفح الحر يعزز (١٠٠٪) من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المنفصلة دون الحاجة إلى الإبحار أو التصفح المقيد على الإطلاق، والفيديو القائم على الروابط يعزز (٩١٪) من الإستراتيجيات الكلية والمنفصلة للتعلم المنظم ذاتيًا.

وأوضحت نتائج دراسة Hsiao, et al (٢٠١٢: ٣١٥- ٣٤٠) أن مهام الويب لها أثر ايجابى فى تنمية التنظيم الذاتى للتعلم للطلاب منخفضى التنظيم الذاتى.

أما دراسة .Zumbrunn, el at (٢٠١١: ١٩) التى هدفت إلى تشجيع التعلم المنظم ذاتيًا داخل الفصول الدراسية، وذلك من خلال استعراض

للأدبيات،وأوضحت النتائج أن الدافعية والمشاركة والتنظيم الذاتى من المحددات الأساسية لنتائج الطلاب، وأن استراتيجية التنظيم الذاتى تحسن من نتائج الطلاب وتساعدهم على التحدى لإنجاز مهامهم التعليمية.

بينما أكدت نتائج دراسة ماجد محمد وآخرون (٢٠١١) على فاعلية التدريب علي إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في اكتساب المفاهيم الرياضية والدافع للانجاز الأكاديمي لدى أطفال ما قبل المدرسة الموهوبين بمدينة الطائف.

أما دراسة عبد الناصر الجراح (٢٠١٠) التى هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمى لدى طلبة جامعة اليرموك بالأردن؛فقد توصلت نتائجها إلى أن الطلاب يمتلكون مكونات التعلم المنظم ذاتيًا وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية فى التحصيل الإكاديمى بين الطلاب مرتفعى التعلم المنظم ذاتيًا والطلاب منخفضى التعلم المنظم ذاتيا، لصالح الطلاب مرتفعى التعلم المنظم ذاتيًا.

أما دراسة Hong, el.at (2009,: 276–269)، التى كشفت عما إذا كان التنظيم الذاتى للواجبات البيتية يختلف باختلاف جنس المتعلم أو مستوى تحصيله الدراسى، وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فى مستوى التنظيم الذاتى للوجبات البيتية ، لكن هناك فروق فى مستوى التنظيم الذاتى للوجبات ترجع إلى مستوى التحصيل لدى الطلاب لصالح الطلاب ذوى التحصيل المرتفع.

وأشارت دراسة كل من: وائل عبد الله (٢٠٠٤ : ٢٠٥)؛ إمام مصطفي(٢٠٠٠ :٧٣)؛ (Vrugt,(2000: 65 إلي أن التعلم المنظم ذاتيًا يعد منبئًا جيدًا للتحصيل الأكاديمي، وأن هناك علاقة موجبة بين ما وراء المعرفة والأداء الأكاديمي.

- **التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بأنماط التوجية بمهام الويب** :

لقد مكنت التطورات السريعة في مجال الكمبيوتر وتكنولوجيا البرمجيات على مدى العقود الماضية من إستخدام الوسائل المرئية الحيوية والفعالة مثل:الرسوم المتحركة، والفيديو لتوضيح خلاصة العمليات والمفاهيم المعرفية.

وحاليًا دعى الباحثين إلى أهمية التعلم النشط لإنه يُمكِّن المتعلمين من ربط المعلومات الجديدة مع المعرفة المتوفرة لديهم فعليًا، وقد يكون التفاعل بين المتعلم والبيئة التعليمية وسيلة فعالة لإشراكهم في معالجة المواد التعليمية بشكل فعال.

ونلاحظ في بيئات التعلم من خلال مهام الويب:أن المتعلمين يبدءوا تعلمهم من خلال مقدمة للموضوع، ثم البدء في التعلم والممارسة تدريجيًا على كيفية تنظيم أدائهم ذاتيًا ، وعلاوة على ذلك فإن الإنتقال من الملاحظة فقط إلى ممارسة التنظيم الذاتي مصاحبًا للعمليات المعرفية المختلفة، وهذا التفاعل يأخذ أشكالا مختلفة تسهل جميع العمليات المعرفية المختلفة، وهذا يعني أن دور التفاعل سوف يتغير أيضًا عندما يذهب المتعلمون من الملاحظة البحتة إلى ممارسة التنظيم الذاتي.

وتتأثر عملية التعلم المنظم ذاتيًا بالعديد من الخصائص المرتبطة بالمتعلم والبيئة التعليمية، فاختيار المتعلمين للأهداف المراد تحقيقها هام جدًا في التعلم المنظم ذاتيًا ، والعنصر الآخر والذي لا يقل أهمية أيضًا في التعلم المنظم ذاتيًا وهو مدى اهتمام الطلاب بالمهمة التعليمية.

أما فيما يتعلق ببيئة التعلم، ودرجة وضوح وسرعة التدريس، والكم العلمي الذي يتم تقديمه، ودرجة تحكم الطلاب في خبراتهم وربط هذه الخبرات بموضوعات تعلمهم يعد من العوامل الهامة جدًا لأنشطة التعلم المنظم ذاتيًا.

وبالتالي فإن النماذج القائمة على مهام الويب يمكن أن تكون فعالة وذات أهمية بالغة، والتي يبدأ فيها المتعلمون ببناء المعلومة والمهارة، مما يسهم فى تحسين مستوى الإنتاج لديهم، وعليه يكون دور المعلم تقديم المساعدة للطالب عند الحاجة، وتنتهي بإستقلاليته، وتنظيم أدائهم ذاتيا، وأثناء ملاحظة النموذج المتبع فإن المتعلمون يقوموا ببناء التمثيل العقلي للأداء المطلوب دون الأداء المتوقع للسلوك.

يبدأ المتعلمون بملاحظة أداء الخبراء، ولكن تدريجيًا يصبحوا أكثر إستقلالاً ويتعلموا كيفية الإعتماد على آليات التنظيم الذاتي التي تمكنهم من مراقبة وملاحظة أدائهم، والحكم على أدائهم والتفاعل على أساس هذا الحكم.

الخصائص التعليمية عندما يتم تنظيمها فإنها تتعلق بفاعلية إستراتيجيات التدخل المعرفي، ووجود درجة عالية من الوعي والنشاط المعرفي لدى المتعلم ينعكس على مدى تحفيز ودعم المتعلم وإرتباطه بفاعلية التدخل، هذه التدخلات تركز على الإرادة الذاتية للتعلم، وتعمل على تخطيط وتنفيذ ومراقبة جهود التعلم الفردي حتى تصبح ناجحة.

أوصى Zimmerman,et al (٢٠١٠: ٣٨) بإن التدخلات تسعى لتعزيز التعلم المنظم ذاتيًا بشكل سريع، وردرود الفعل الدقيقة هي التي تحدد للمتعلمين نقاط القوة واالضعف لديهم، وأوصى أيضا أن ممارسة الطلاب ماهي إلا أشياء لفهم ردود الأفعال، ثم أوصى بعد ذلك على أهمية التدريب الصحيح في نطاق المواد والموضوعات الأكاديمية.

- **إجراءات الدراسة** :

تتناول الباحثة فيما يلى الاجراءات التى تم اتباعها فى تصميم استراتيجية مهام الويب (W.Q.S.)، وكذلك الاجراءات التى اتبعت فى تطبيق وتنفيذ موضوعات المقرر وفقا لهذه الاستراتيجية، كما يتناول الاجراءات التى اتبعت فى تصميم وإعداد أداة البحث المتمثلة فى مقياس التعلم المنظم ذاتيا.

١- تصميم استراتيجية مهام الويب (W.Q.S.) **لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا** :

نظرًا لأن التصميم التعليمى لاستراتيجية مهام الويب يتطلب التعامل مع متغيرات كثيرة ومتنوعة منها الأهداف، والمحتوى، والمصادر، والوسائط التعليمية، وخصائص المتعلمين، وأساليب التقويم، وغيرها، فإنه لكى يتم التعامل مع هذه المتغيرات بنجاح فلابد من اتباع نموذج تصميم تعليمى مناسب

يوضح هذه المتغيرات وطبيعة االعلاقة المتبادلة بينها، وصف الاجراءات والعمليات الخاصة بتصميمها ويساعد على فهمها وتفسيرها. محمد عطية(٢٠٠٣)

وهناك العديد من نماذج التصميم منها نموذج Heinich,et at (١٩٩٣: ٣٤-٥٦)، نموذج عبد اللطيف الجزار(١٩٩٥: ١٠٩- ١١٢)، ونموذج على عبد المنعم (١٩٩٩: ٨٠)؛ ونموذج محمد عطية (٢٠٠٣)، ومن خلال استعراض هذه النماذج يتضح أنها تتفق فى المراحل الأساسية للتصميم التعليمى، وهى مرحلة التحليل، التصميم، التطوير، الانتاج، الاستخدام، التقويم.

إلا أن هذه النماذج تختلف فى الإجراءات والخطوات الفرعية لكل مرحلة،وذلك باختلاف وجهة نظر مصمم النموذج، وطبيعة البرنامج والأهداف التعليمية والإمكانات المتاحة، وطريقة تنفيذ الرنامج، لذا سوف تلتزم الباحثة بهذه المراحل الأساسية فى تنفيذ الاستراتيجية مراعية اختلاف الاجراءات والخطوات الفرعية لكل مرحلة بما يتفق وطبيعة الدراسة.

- **دراسة وتحليل الحاجة إلى استخدام استراتيجية مهام الويب** :

تبدأ هذه المرحلة عندما توجد مشكلة تعليمية عند المتعلمين تحتاج إلى معالجة أو حلول لمواجهة هذه المشكلة، والمشكلة فى الدراسة الحالية هى افتقار طلاب الدبلوم المهنى شعبة تكنولوجيا التعليم إلى الإرشاد والتوجية فى البحث عن المعلومات عبر الإنترنت، أيضًا عدم قدراتهم على كيفية توظيف واستخدام المعلومات التى يحصلون عليها عبر *الويب، لذا فإن هؤلاء الطلاب فى حاجة إلى إتباع استراتيجية أو خطوات* واضحة محددة تمكنهم من البحث المنظم،وتساعدهم فى تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا.

وفى ضوء تحديد المشكلة تبدأ إجراءات وخطوات مرحلة التحليل والتى تتمثل فى :

- **تحديد خصائص الطلاب** :

تم تحديد خصائص الطلاب الذين سيقومون بدراسة الموضوعات باستخدام استراتيجية مهام الويب فى النقاط التالية:

- ✓ الطلاب المتعلمون هم طلاب الدبلوم المهنى شعبة تكنولوجيا التعليم للعام الجامعى ٢٠١٢/ ٢٠١٣ بكلية التربية – جامعة حلوان وعددهم (٥٠) طالبًا،منهم خمس طلاب اشتركوا فى التجربة الاستطلاعية.
- ✓ الطلاب خريجى كلية التربية تخصصات مختلفة، هى تخصصات تكنولوجيا التعليم وعددهم (١٨) طالب، تخصصات أدبية وعددهم (١٧) طالبًا، وتخصصات علمية وعددهم (١٠) طالبًا.
- ✓ الطلاب فى حاجة إلى اكتساب مهارات التعلم المنظم ذاتيًا ، ومهارات البحث والتقصى عبر الويب، والتدريب على استراتيجية محددة وواضحة الاجراءات مع التوجية المباشر غير المباشر للبحث والحصول على المعلومات عبر الويب.
- ✓ الطلاب لم يتعرضوا لدراسة أى مقرر أى مقرر فى صيانة الاجهزة أو دراسة أى مقررات عبر الشبكة.

- **تحديد الحاجات التعليمية للطلاب** :

لتحديد احتياجات الطلاب مجموعة الدراسة من خلال الدراسة الاستكشافية التي أشارت إلي أن استخدام الطلاب للإنترنت في الحصول علي المعلومات يهدر كثير من الوقت نظرًا لعدم وجود استراتيجية مقننة للبحث،ومن هنا تتمثل الحاجات التعليمية لهؤلاء الطلاب فى ضرورة إيجاد طريقة لتوجيههم وإرشادهم عن طريقة مجموعة من الخطوات المحددة من قبل المعلم وتقنين بحثهم فى مجموعة من المصادر المنتقاه بما لايمثل هدرا للوقت والجهد والوصول لأفضل النتائج بأقل وقت وجهد ممكنين.

لتحديد محتوي التعلم وتحليله لتحديد الهدف العام، والذي تمثل في تعرف أثر مهام الويب في تنمية التعلم المنظم ذاتيًا لدي طلاب الدبلوم المهنى تخصص تكنولوجيا التعليم من خلال البحث الموجه والغير موجه عن مصادر التعلم عبر الإنترنت، ولتحديد الموضوعات التى سيتم تدريسها باستخدام استراتجية تقصى الويب قامت الباحثة باعداد قائمة بالموضوعات التى يتضمنها مقرر صيانة الأجهزة التعليمية لطلاب الدبلوم المهنى تخصص تكنولوجيا التعليم وهى :

- ماهية الأجهزة التعليمية فى منظومة التعليم.
- بيئة التعلم المثالية لاستخدام الأجهزة التعليمية.
- الصيانة الأولية للأجهزة التعليمية.

وتتميز هذه الموضوعات بأن الحصول على المعلومات المرتبطة بها يتطلب الاطلاع والبحث عبر شبكة الويب ، وأنه لايتوفر كتاب مقرر للطالب يحتوى على معلومات مرتبطة بهذه الموضوعات ،اضافة إلى أن المعلومات المرتبطة بهذه الموضوعات تتسم بالحدثة والتطوير، ويمكن الاستفادة منها فى حل الكثير من المشكلات التعليمية .

- اعتماد مهام الويب علي مصادر تعلم إلكترونية بتجميعها وتصنيفها لتيسير الحصول علي المعلومات المطلوبة لإنجاز مهام التعلم حول صيانة الاجهزة التعليمية، وراعى الباحثان مايلى:
- أن تكون جميع الروابط فعالة وتعمل بشكل جيد.
- أن تكون مصادر التعلم المقترحة واضحة ومحددة وثرية من حيث المعلومات،ومرتبطة بالموضوع.
- وجود تعليمات واضحة لتنفيذ مهام الويب.

- **مرحلة التصميم** :

وتم فيها تجميع عناصر التعلم من نصوص وصور ورسوم ومقاطع فيديو،وتصميم الهيكل العام لمهام الويب باستخدام برنامج Course Lab،وتحديد المهام المطلوبة، والخطة الزمنية للتطبيق. وصياغة الموضوعات التي تناولت صيانة الأجهزة التعليمية في شكل (٣) مهمات ويب، وتضمنت كل مهمة العناصر الآتية:

- صفحة العنوان: عرضت العنوان الرئيسي للمهمة، وهدفها العام، والفئة المستهدفة، ومدة دراستها.

- المقدمة: تنوعت المقدمة وفقًا لطبيعة كل مهمة، فبدأ البعض منها بعرض مقطع فيديو يقدم فكرة عامة عن الاجهزة التعليمية، وبدأ البعض الأخر بنص ترحيبي يدعو الطلاب للإبحار عبر المهمة، والبعض عرض في شكل أسئلة بسيطة تلخص المشكلة الرئيسة للمهمة وتستثير انتباه الطلاب لمعرفة كيفية حلها.
- المهام: تعد مرتكزًا هامًا فى استخدام إستراتجية تقصى الويب،حيث تتضح المهام المراد إنجازها ، فيقدم مصمم الاستراتيجية المشكلة أو الأسئلة أو المهام المراد إنجازها وتنفيذها فى إطار الموضوع المراد تعلمه، وقد تكون المهمة فى صورة أسئلة أو تكليفات توجه الطالب نحو استخدام مصادر تعليمية متنوعة وادوات وزيارة مواقع او تحميل ملفات.

وتقدم المهام فى شكل وصف عام لما هو مطلوب إنجازه دون تقديم حل نهائى بما يخلق جو من الدافعية وإثارة المهارات الذهنية التى قد يتطلبها إتمام المرحلة ومنها المقارنة والتصنيف والإستقراء وتحليل وجهات النظر وتم تحويل المحتوي التعليمي إلي مجموعة أهداف أو أسئلة حول صيانة الاجهزة التعليمية،وتكليف كل الطلاب بالإجابة عنها وفق مخطط زمني محدد، مع توفير إرشادات وروابط ومصادر إثرائية تساعد الطلاب علي تنظيم خطواتهم لتنفيذ المهمة في أسرع وقت ممكن، وتحثهم علي التعلم المنظم ذاتيا.

- ✓ لا يقتصر تنفيذ المهام على جمع المعلومات وتسجلها او تلخصها بل يتطلب من الطالب تحويل المعلومات الى شئ تطبيقى وظيفى يستفاد منه فى حل مشكلات تثيرها هذه المهام.
- ✓ توضيح نوع المهمة التى سيتم تنفيذها بحيث يتعرف الطالب على نوعية النشاط المكلف به .
- ✓ توضيح الظروف المحيطة بتنفيذ المهمة والامكانات المطلوبة والمصادر والعناوين المقترحة على الويب لتجميع المعلومات حول موضوع الويب.
- ✓ تحديد الأسئلة الإرشادية التى يحتاجها الطلاب اثناء تنفيذ المهمة .
- ✓ تجنب تقديم الحل النهائية للمهمة أو المشكلة وإتاحة الفرصة للطالب للبحث والتفكير والتوصل الى حلول بأنفسهم.
- ✓ تحديد متطلبات تنفيذ المهمة.

- العمليات: تم تحديد الإجراءات التي سيتبعها الطلاب لتنفيذ المهام،والتأكيد علي استخدام الروابط التي تتيحها المهمة في تنفيذ أنشطة التعلم أو الإجابة عن الأسئلة. وقيام كل طالب بعرض ما توصل إليه لباقي الطلاب ومناقشته ليقف الجميع علي أهمية صيانة الأجهزة التعليمية،وأهمية ما تعلموه لهم ولمجتمعهم، ومن الإجراءات التى تتبع فى هذه المرحلة:

- ✓ تشجيع الطلاب على البحث والتفكير والتحليل وفق طبيعة المهمة المكلفين بانجازها.
- ✓ التأكيد على تجميع الطلاب للمعلومات وتنظيمها وتنسيقها وتلخيصها لعرضها ومناقشتها أمام المجموعات الاخرى.

- ✓ إتاحة الفرصة للطلاب لاختيار إسلوب العرض للنتائج سواء عرض تقديمى أو صفحات الويب أو رسم تخطيطى أو خريطة مفاهيم.
- ✓ التأكيد على كيفية توظيف المعلومات واستخدمها والاستفادة منها وليس مجرد البحث عنها.
- ✓ يرسل كل طالب النتائج النهائية فى شكل تقرير مبسط للمعلم عن طريق البريد الإلكترونى.

- المصادر: تم إعداد قائمة بالروابط العلمية الدقيقة حول موضوع صيانة الأجهزة التي تناولتها المهمة، بالإضافة إلي المصادر الإثرائية التي تسهم في توسيع مداركهم وتطوير تفكيرهم،. ومن الاجراءات التى تتبع فى هذه المرحلة:
  - ✓ تقديم عناوين مقترحة للمواقع والصفحات الموثوق بها والمناسبة لموضوع المهمة والتى تحقق اهداف الاستراتجية.
  - ✓ فحص المواقع والمصادر قبل إدراجها للطلاب والتأكد من أنها ستثير اهتمام الطلاب وتوسيع مداركهم وفكرهم.
  - ✓ التأكد من مدى ملاءمتها للمهمة المطلوبة وتتوافر بها الدقة والحداثة والشمول.
  - ✓ استخدام مهارات التعامل مع محركات البحث عن المعلومات اللازمة لحل المهمة.
  - ✓ إعداد قائمة لبعض الكلمات المفتاحية والتى تمكن الطلب من عمليات البحث على المواقع التى تم اختيارها.

- التقويم : تم فيه إعداد مقاييس تقدير وفق معايير واضحة يُعتمد عليها في تقييم نتاجات الطلاب. واقتصر التقويم علي الباحثان بالإضافة إلي تقويم الطلاب لأنفسهم وللآخرين، ومن الاجراءات التى تتبع فى هذه المرحلة .
  - ✓ إعداد قوائم لرصد وتقييم أداء الطلاب وفق معايير معينة ،وتوضيح هذه المعايير للطلاب قبل وبعد القيام بالمهام المكلفين بانجازها.
  - ✓ تزويد الطلاب بنموذج وجدول تقييم المهام سواء بكل مباشر على نفس الصفحة أو يرفق بها ويجعل له إرتباط على الويب.
  - ✓ توفير أمثلة لمقاييس التقدير من خلالها يستطيع الطالب معرفة أسس التقييم المستخدمة.
  - ✓ غالبًا ما تكون معايير التقييم (طريقة العرض النهائى للمنتج،المحتوى العلمى ، التكنولوجيا المستخدمة فى تنفيذ المهام،الدخول للمواقع المحددة ، دقة المعلومات، دقة الصور والرسوم وغيرها).
  - ✓ غالبًا ما تكون المشاريع للطلاب فى صورة (عروض تقديمية ،عروض وسائط متعددة،ملخصات،خرائط مفاهيم،مواقع اللكترونية ،تقارير مكتوبة ....وغيرها).

- الخلاصة : تمثلت في عرض ملخص للمعلومات الأساسية المتضمنة في المهمة،ومن الإجراءات التى تتبع فى هذه المرحلة :

- ✓ تلخيص فكرة وموضوع الإستراتجية والمهارات المستفادة من تقديمها.
- ✓ تشجيع الطلاب على الاستفادة من النتائج التى توصلوا اليها.
- ✓ تحديد المعوقات أو المشكلات التى نتجت عن البحث باستخدام إستراتجية الويب. ومقترحات التغلب عليها.
- ✓ وضع توصيات تحث الطلاب على مواصلة البحث والتعلم الذاتى.

◄◄ الاختبارات الذاتية: مجموعة من الأسئلة قوامها (١٠) أسئلة، من نوع الاختيار من متعدد لتعرف مدي فاعلية مهام الويب في اكتساب الطلاب للمعلومات المتضمنة بها.

- **مرحلة التطوير** :

تم الإستعانة ببعض البرامج، مثل: برنامج MS-Word لتحرير ومعالجة النصوص، وبرنامج Adode Photoshop لتصميم ومعالجة الصور وتخزينها بإمتدادات تناسب تطبيقات الإنترنت.

- **مرحلة التنفيذ** :

تم تدريب الطلاب علي آلية العمل بأسلوب مهام الويب قبل بدء التجريب، ثم نشر المهام علي شبكة الانترنت تحت عنوان www. webquest1.com.

- **مرحلة التقويم** :

تم تقويم مهام الويب بعرضها علي اثنين من المحكمين* للتأكد من مدي تحقيقها للهدف الذي صممت من أجله، وتم إجراء التعديلات المقترحة. بالإضافة إلي تجريبها استطلاعيًا بتطبيقها علي (٥) من طلاب دبلوم مهنى تخصص تكنولوجيا التعليم، كلية التربية ، جامعة حلوان للتأكد من سهولة استخدامها، ومناسبتها لمجموعة الدراسة، وسهولة التعامل مع المواقع الإلكترونية، ومناسبة الزمن المخصص لتنفيذ مهام التعلم.

٢- الإجراءات المنهجية فى تطبيق وتنفيذ تجربة الدراسة :

فى هذه المرحلة قامت الباحثة بالاجراءات التالية:

- **عينة الدراسة** :

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من طلاب الدبلوم المهنى تخصص تكنولوجيا التعليم، كلية التربية ، جامعة حلوان للعام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣م، قوامها (٤٥) طالبًا وطالبة، وتم تقسيمهم إلى ثلاثة مجموعات تجريبية حسب التصميم التجريبى للدراسة، قوام كل مجموعة (١٥) طالبًا، وروعى التساوى قدر الإمكان فى تجانس كل مجموعة بحسب التخصص فى مرحلة البكالوريوس كما يتضح من جدول (١)

---

* د/ حنان حسين قرنى: مدرس بقسم تكنولوجيا التعليم، كلية التربية ، جامعة حلوان.
د/ حميد السباحى: مدرس بقسم تكنولوجيا التعليم، كلية التربية ، جامعة حلوان.

جدول - ١- توزيع الطلاب على المجموعات التجريبية حسب التخصص

التخصص في البكالوريوس	مج (١) توجيهة مباشر	مج (٢) توجيهة غير مباشر	مج (٣) توجيهة مباشر وغير مباشرمعا
تكنولوجيا التعليم	٦	٦	٦
تخصصات أدبية	٦	٦	٥
تخصصات علمية	٣	٣	٤
المجموع	١٥	١٥	١٥

- **منهج الدراسة** :

استخدمت الدراسة الحالية المنهجين التاليين:

- المنهج الوصفي: متمثل في تحديد الخطوات والإجراءات لتنفيذ إستراتجية مهام الويب.
- المنهج التجريبي: ويعد المنهج التجريبي من أكثر المناهج العلمية ملاءمة لرصد الحقائق وصياغة التفسيرات على أساس متكامل من الضبط والصدق المنهجي لما يتوافر له من مقومات وإجراءات تحقق للباحث الصدق الداخلي والخارجي، ولذلك فهو يُعد أكثر ملائمة لاختبار العلاقات السببية والتقرير بصحة وجودها أو غيابها، وحسم هذه العلاقات علميًا حيث يمكن من خلال هذا المنهج ملاحظة تأثير أحد المتغيرات في الآخر تحت ظروف الضبط المحكم . محمد عبد الحميد (٢٠٠٤: ٣١٢).

- **التصميم التجريبي للدراسة** :

متغيرات الدراسة :

- المتغير المستقل: أنماط التوجية بمهام الويب ويتضمن ثلاث مستويات:
- المستوى الأول: مجموعة تستخدم توجيه مباشر لمصادر التعلم ولخطوات المهمة.
- المستوى الثانى: مجموعة تستخدم توجيه غير مباشر لمصادر التعلم ولخطوات المهمة.
- المستوى الثالث: مجموعة تستخدم توجيه مباشر وغير مباشر لمصادر التعلم ولخطوات المهمة.
- المتغير التابع : تنمية التعلم المنظم ذاتيا .

جدول - ٢- التصميم التجريبى للدراسة

المجموعات	التطبيق القبلى	المعالجة	التطبيق البعدى
م١	تطبيق مقياس التعلم المنظم ذاتيا	توجيه مباشر لمصادر التعلم	تطبيق مقياس التعلم المنظم ذاتيا
م٢		توجيه غير مباشر لمصادر التعلم	
م٣		توجيه مباشر وغير مباشر لمصادر التعلم	

٣-إعداد أداة الدراسة :

تمثلت أداة الدراسة فيما يلي:

- **مقياس التعلم المنظم ذاتيًا** :

هدف المقياس إلي تعرف مدى إدراك الطلاب ووعيهم بأهمية التعلم المنظم ذاتيًا، واشتمل علي (٨٣) مفردة (ملحق٢)، تم صياغتها بطريقة تقريرية واضحة ومباشرة، وتناولت كل مفردة فكرة واحدة محددة المعني. وتكون المقياس من (٨٣) مفردة فى (٧) محاور، وهى التخطيط وتحديد الأهداف (١٣)، التنظيم وإنتقال الأثر (١٤)، التفاعل الذاتي مع مصادر المعلومات (١٠)، التقويم الذاتى (١٣)،المساعدة الإجتماعية (٨)، تحليل النتائج والمتابعة (١٠)، الدافعية (١٥) ، وتصدرت كراسته مجموعة من التعليمات الموجهة للطالب لمساعدته في الاستجابة، وتضمنت بيانات خاصة بالطالب، مثل: الاسم، والتخصص وتم حساب معامل ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٥) طلاب من الدبلوم المهنى تخصص تكنولوجيا التعليم كلية التربية جامعة حلوان. واستخدمت معادلة ألفا كرونباخ Cronbach لحساب معامل الثبات، وتراوحت بين (٠,٧٩- ٠,٨٥) وهي قيمة مناسبة وتصلح كأساس للتطبيق.

وتم حساب صدق المقياس عن طريق صدق المحتوى بعرضه على اثنين من المحكمين أجمعا على أن بنود المقياس تناسب مستوى الطلاب والبيئة المصرية وتقدر أهمية التعلم المنظم ذاتيًا المستهدف تقديره بعد إجراء التعديلات المقترحة، تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد الذى تنتمى إليه ، ووجد أنه يساوى (٠,٩٢) للتخطيط وتحديد الأهداف، (٠,٨٦) للتنظيم وإنتقال الأثر،(٠,٩٠) التفاعل الذاتي مع مصادر المعلومات ،(٠,٩٢) للتقييم الذاتي،(٠,٨٧) لطلب المساعدة الإجتماعية، (٠,٨٥) تحليل النتائج والمتابعة، (٠,٩٢) للدافعية،وجميعها قيم تصلح كأساس للتطبيق.

وروعُي في تقدير الاستجابات أن تتدرج من (١:٥) بالنسبة للعبارات طبقًا لمستويات ليكرت. ولذا تحصل أعلى الاستجابات على (٤١٥) درجة، بينما تحصل أقل الاستجابات على (٨٣) درجة. وعلي ضوء ما أسفرت عنه نتائج التجربة الاستطلاعية اتضح أن الزمن المناسب لتطبيق المقياس (٤٠) دقيقة (فؤاد البهي، ١٩٩٦: ٦٤٥).

- **إجراء تجربة الدراسة** :

تم إجراء تجربة الدراسة بدراسة الموضوعات المحددة باستخدام استراتيجية مهام الويب، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات كما يلى :

- المجموعة الأولى توجية مباشر: حيث تم تحديد المهام فى صورة أسئلة توجه عملية البحث عبر الويب هذا بجانب إمدادهم بعناوين ومواقع وصفحات عبر شبكة ويب.
- المجموعة الثانية توجية غير مباشر: حيث تم تكليفهم بالقيام بمهام محددة. تحدد بشكل عام توجه بطريق غير مباشر لعملية البحث عبر الويب ولا يتم إمدادهم بعناوين ومواقع وصفحات عبر شبكة ويب .

- المجموعة الثالثة توجية مباشر وغير مباشرمعاً: حيث تم تحديد المهام فى صورة أسئلة توجه عملية البحث عبر الويب هذا بجانب إمدادهم بعناوين ومواقع وصفحات عبر شبكة ويب، يمكنهم البحث عن المعلومات عبر الويب بحرية أيضا.

تم تعريف الطلاب بطريقة الدخول على الموقع لدراسة الموضوعات عن طريق إدخال اسم المستخدم وكلمة المرور.

تم التمهيد لتجربة الدراسة وتعريف طلاب المجموعات التجريبية دراسة الموضوعات والالتزام بالتعليمات الموجودة بالاستراتيجية.

استغرق تطبيق تجربة الدراسة لمدة ستة أسابيع كما هو موضح بجدول (٣).

جدول - ٣- توزيع فترة تطبيق تجربة الدراسة

الأسبوع الأول	-اللقاء مع عينة الدراسة وتعريفهم بطبيعة تجربة الدراسة، وتوزيعهم إلى المجموعات الثلاثة وروعى فى التوزيع تجانس التخصصات الأكاديمية السابقة فى مرحلة البكالوريوس. - تطبيق أداة الدراسة (مقياس التعليم المنظم ذاتيًا) قبليًا.
الأسبوع الثانى	- عقد لقاء مع طلاب المجموعات التجريبية الثلاث كلٌ على حده، وتعريفهم بكيفية دراسة الموضوعات باستخدام استراتيجية مهام الويب، وتحديد المهام المطلوب منهم تنفيذه ومعايير تقييمها، وتوزيع كلمة المرور ليتمكن من الدخول على صفحة التعليميات .
الأسبوع الثالث حتى الخامس	-البدء فى دراسة الموضوعات وتلقى إستفسارات الطلاب واستلام التقارير والعروض القديمية، ومناقشتهم فيها، وتبادل الآراء والأفكار التى توصل إليها الطلاب، وذلك من خلال البريد الإلكترونى للباحثة.
الأسبوع السادس	- عقد جلسة ختامية لطلاب كل مجموعة على حدة، لاستعراض ملاحظات وآراء الطلاب فى تجربة الدراسة. - تطبيق مقياس تقدير الأداء على التقارير المقدمة من كل مجموعة من مجموعات الدراسة الثلاث. - تطبيق أداة الدراسة (مقياس التعليم المنظم ذاتيًا) بعديًا.

- **أساليب المعالجة الإحصائية** :

استخدم البرنامج الإحصائي SPSS الإصدار (١٥) لإجراء المعالجات الإحصائية للبيانات علي ضوء التصميم التجريبي للدراسة.

- **النتائج وتفسيرها** :

بعد الانتهاء من إجراء تجربة الدراسة وتطبيق أدواته، تم التصحيح ورصد الدرجات وتحليلها إحصائيا بهدف الإجابة على أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها، وفيما يلى عرض لهذه النتائج:

- أولا: للإجابة عن السؤال الأول والذى ينص على" ما التصور المقترح لأنماط التوجية بمهام الويب في تنمية التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية؟"، فقد تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال إجراءات الدراسة.
- ثانيا: للإجابة عن السؤال الثانى والذى ينص على " ما أثر التصور المقترح لأنماط التوجية بمهام الويب فى تنمية التعلم المنظم ذاتيًا لطلاب الدراسات العليا بكليات التربية؟، قامت الباحثة بتطبيق مقياس التعلم المنظم ذاتيا

للتعرف على تأثير التفاعل بين المتغيرات المستقلة أنماط التوجية (توجية مباشر، توجية غير مباشر، توجية مباشر وغير مباشر) على كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وعلى الاستراتيجيات العامة للتعلم المنظم ذاتيًا، وفيما يلى تحليل التباين لكل استراتيجية على حدة ثم على المقياس ككل، ثم تم حساب حجم تأثير أنماط التوجية على التعلم المنظم ذاتيا.

- **اولا :استراتيجية التخطيط وتحديد الأهداف التعليمية :**

يوضح جدول (٤) تحليل التباين لاستراتيجية التخطيط وتحديد الأهداف التعليمية.

جدول - ٤- نتائج تحليل التباين لاستراتيجية التخطيط وتحديد الأهداف التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (	الدلالة	مربع إيتا η2	حجم التأثير
بين المجموعات	٣٨٧٨,٧٩	٢	١٩٣٩,٤٠	٢٥٤,٦٧	دالة عند مستوى (٠,٠٥)	٠,٩١٩	قوى
داخل المجموعات	٣٤٢,٦٩	٤٢	٧,٦١٥				
الكلى	٤٢٢١,٤٧	٤٤					

يتضح من جدول (٤) أن قيمة مربع إيتا بلغت (٠,٩١٩)، وهذا يعنى أن نسبة تأثير أنماط التوجية فى استراتيجية التخطيط وتحديد الأهداف التعليمية بلغت ٩١,٩٪، مما يدل على قوة تأثير أنماط التوجية بمهام الويب فى تنمية التعلم المنظم ذاتيا.

كما يتضح وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات التجريبية الثلاثة لأنماط التوجية (توجية مباشر، توجية غير مباشر، توجية مباشر وغير مباشر)، ولمعرفة اتجاه هذا الفرق استخدمت الباحثة اختبار توكى Tuky للكشف عن أى المجموعات تنسب إليهم هذا الفرق، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٥).

جدول - ٥- لمعرفة اتجاه الفروق بين المتوسطات فى استراتيجية التخطيط وتحديد الأهداف التعليمية

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعيارى	الدلالة
توجية مباشر/ توجية غير مباشر	١٥	٥٩,١٢	٢,٦٨٠	١٨,٠٦٣	٠,٩٧٦	دالة لصالح توجية مباشر
توجية مباشر / توجية مباشر وغير مباشر	١٥	٤١,٠٦	٢,٨٣٩	١,٨٧٥	٠,٨٧	غير دالة
توجية مباشر وغير مباشر/ توجية غير مباشر	١٥	٦١,٠٠	٢,٧٥٧	١٩,٩٣٨	١,٠٦	دالة لصالح توجية مباشر وغير مباشر
المجموع	٤٥	٥٣,٧٣	٩,٤٧٧			

يتضح من الجدول السابق ان اتجاه الفروق فى استراتيجية التخطيط وتحديد الأهداف التعليمية كانت دالة لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى (توجية مباشر) والمجموعة الثالثة (توجية مباشر وغير مباشر) مما يدل

على تاثر طلاب المجموعتين بانماط التوجية بمهام الويب، وقد أنعكس ذلك على تنمية استراتيجية التخطيط وتحديد الأهداف التعليمية، حيث أن الطلاب المنظمين ذاتيا فى أثناء عملية التعلم، فهم يخططون ويراقبون ويعدلون من عملية تعلمهم، ويديرون المهام الأكاديمية الصفية بكفاءة واقتدار، فيثابرون على أداء المهمة ويعزلون المشتتات، مما يؤدى إلى حصولهم على مستويات عالية فى التحصيل الأكاديمى، وهذا يتفق مع نتائج دراسة Zimmeerman (٢٠٠٣) التى اكدت أن الطلاب يربطون بين أفكارهم وأفعالهم والمخرجات البيئية الاجتماعية، كونهم مدفوعين داخليا ومستقلين ويخططون ويختارون ويبدعون أو يصممون بيئة اجتماعية ومادية لإكتساب المعرفة بأفضل صورة ممكنة.

- **ثانيا :استراتيجية التنظيم وانتقال اثر التدريب** :

يوضح جدول (٦) تحليل التباين لاستراتيجية التنظيم وانتقال أثر التدريب واتجاهات الفروق بين المجموعات التجريبية الثلاثة:

جدول - ٦- نتائج تحليل التباين لاستراتيجية استراتيجية التنظيم وانتقال أثر التدريب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا η2	حجم التأثير
بين المجموعات	٥١٢٦,٦٣	٢	٢٥٦٣,٣١	١٤٣,٥٨	٠,٠٠٠	٠,٨٦٥	قوى
داخل المجموعات	٨٠٣,٣٨	٤٢	١٧,٨٥				
الكلى	٥٩٣٠,٠٠	٤٤					

يتضح من جدول (٦) أن قيمة مربع إيتا بلغت (٠,٨٦٥)، وهذا يعنى أن نسبة تأثير أنماط التوجية فى استراتيجية التنظيم وانتقال أثر التدريب بلغت ٨٦,٥٪، مما يدل على قوة تأثير أنماط التوجية بمهام الويب فى تنمية التعلم المنظم ذاتيا، كما يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات التجريبية الثلاثة لأنماط التوجية (توجية مباشر، توجية غير مباشر، توجية مباشر وغير مباشر) ولمعرفة اتجاه هذا الفرق استخدمت الباحثة اختبار توكى Tuky للكشف عن أى المجموعات تنسب إليهم هذا الفرق، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٧).

جدول - ٧- اتجاه الفروق بين المتوسطات فى استراتيجية التنظيم وانتقال أثر التدريب

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعيارى	الدلالة
توجية مباشر/ توجية غير مباشر	١٥	٦١,٢٥	٣,١٩٤	١٩,٦٩	٠,٧٦٠	دالة لصالح توجية مباشر
توجية مباشر / توجية مباشر وغير مباشر معا	١٥	٤١,٥٦	٥,٨١٩	٣,٩٤	٠,٨٨٥	غير دالة
توجية مباشر وغير مباشر معا / توجية غير مباشر	١٥	٦٥,١٩	٣,٠٨٢	٢٣,٦٣	٠,٩٧٦	دالة لصالح توجية مباشر وغير مباشر
المجموع		٥٦,٠٠	١١,٢٣٣			

يتضح من الجدول السابق ان اتجاه الفروق فى استراتيجية التخطيط وتحديد الأهداف التعليمية كانت دالة لصالح طلاب المجموعة التجريبية

الأولى (توجية مباشر) والمجموعة الثالثة (توجية مباشر وغير مباشر) مما يدل على تاثر طلاب المجموعتين بانماط التوجية بمهام الويب فى استراتيجية التنظيم وانتقال أثر التدريب صفحة العنوان، حيث تعتمد علي مدخل البنائية الاجتماعية لتنمية الجوانب المعرفية والاجتماعية والأداء من خلال أنشطة التعلم التحفيزية التي تستخدم كدعامات تعلم لتنمية مهارات التخطيط وانتقال اثر التدريب لدي المتعلمين.

- **ثالثا:استراتيجية التفاعل الذاتي مع مصادر المعلومات:**

يوضح جدول (٨) تحليل التباين لاستراتيجية التفاعل الذاتي مع مصادر المعلومات

جدول - ٨- نتائج تحليل التباين لاستراتيجية التفاعل الذاتي مع مصادر المعلومات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا η2	حجم التأثير
بين المجموعات	٣٢٧٦.٣٨	٢	١٦٣٨.١٩	١٥٠.١٦	٠.٠٠٠	٠.٨٧٠	قوى
داخل المجموعات	٤٩٠.٩٤	٤٢	١٠.٩١				
الكلى	٣٧٦٧.٣١	٤٤					

يتضح من جدول (٨) أن قيمة مربع إيتا بلغت (٠.٨٧٠)، وهذا يعنى أن نسبة تأثير أنماط التوجية فى استراتيجية التفاعل الذاتى مع مصادر المعلومات بلغت ٨٧، ٪، مما يدل على قوة تأثير أنماط التوجية بمهام الويب فى تنمية التعلم المنظم ذاتيا، كما يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعات التجريبية الثلاثة لأنماط التوجية (توجية مباشر، توجية غير مباشر، توجية مباشر وغير مباشر) ولمعرفة اتجاه هذا الفرق استخدمت الباحثة اختبار توكى Tuky للكشف عن أى المجموعات تنسب إليهم هذا الفرق، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٩).

جدول - ٩- لمعرفة اتجاه الفروق بين المتوسطات فى استراتيجية التفاعل الذاتي مع مصادر المعلومات

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعيارى	الدلالة
توجية مباشر/ توجية غير مباشر	١٥	٤٢.٩٤	٢.٣٨٠	١٤.٤٤	١.٣٥	دالة لصالح توجية مباشر
توجية مباشر / توجية المباشر وغير المباشر معا	١٥	٢٨.٥٠	٤.٨٥٨	٥.٠٦	١.٣٠	دالة لصالح توجية المباشر وغير المباشر معا
توجية المباشر وغير المباشر معا / توجية غير مباشر	١٥	٤٨.٠٠	١.٨٦٢	١٩.٥	٠.٧٦	دالة لصالح توجية مباشر وغير مباشر معا
المجموع	٤٥	٣٩.٨١	٨.٩٥٣			

يتضح من الجدول السابق ان اتجاه الفروق فى استراتيجية التفاعل الذاتى مع مصادر المعلومات كانت دالة لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى (توجية مباشر) والمجموعة الثالثة (توجية مباشر وغير مباشر) مما يدل على تاثر طلاب المجموعتين بانماط التوجية بمهام الويب حيث يتم تطوير وتحسين

مهام التعلم من خلال مساعدة المتعلم علي اكتساب المعلومات، وتعزيز الممارسات، وضبط الأداء، وتشجع مهارات التواصل لدعم أنشطة التعلم من خلال استخدام استراتيجيات تحفز المتعلم علي التعلم الذاتي وتزوده بمواقف ومعلومات ومصادر إلكترونية تحثه علي التعلم ذا معني، وتساعده فى بناء الشخصية البحثية.

- **رابعاً : استراتيجية التقويم الذاتي :**

يوضح جدول (١٠) تحليل التباين لاستراتيجية التقويم الذاتي

جدول - ١٠- نتائج تحليل التباين لاستراتيجية التقويم الذاتي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2	حجم التأثير
بين المجموعات	٤٠٨٩,٥٠	٢	٢٠٤٤,٧٥	٥٤,٩٥	٠,٠٠٠	٠,٨٥٦	قوى
داخل المجموعات	١٦٧٤,٥٠	٤٢	٣٧,٢١				
الكلى	٥٧٦٤,٠٠	٤٤					

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة مربع إيتا بلغت (٠,٨٥٦)، وهذا يعنى أن نسبة تأثير أنماط التوجية فى استراتيجية التقويم الذاتى بلغت ٨٥,٦٪، مما يدل على قوة تأثير أنماط التوجية بمهام الويب فى تنمية التعلم المنظم ذاتيا، كما يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات التجريبية الثلاثة لأنماط التوجية (توجية مباشر، توجية غير مباشر، توجية مباشر وغير مباشر) ولمعرفة اتجاه هذا الفرق استخدمت الباحثة اختبار توكى Tuky للكشف عن أى المجموعات تنسب إليهم هذا الفرق، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١١).

جدول - ١١- اتجاه الفروق بين المتوسطات فى استراتيجية التقويم الذاتي

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعيار	الفرق بين المتوسط	الخطأ المعيارى	الدلالة
توجية مباشر/ توجية غير مباشر	١٥	٥٠,٨٨	٦,٩٦٥	١٤		دالة لصالح توجية مباشر
توجية مباشر / التوجية المباشر وغير المباشر معا	١٥	٣٦,٨٨	٥,٨٧٥	٨,٣٧	٢,٣١	دالة لصالح التوجية المباشر وغير المباشر
التوجية المباشر وغير المباشر معا / توجية غير مباشر	١٥	٥٩,٢٥	٥,٣٤٨	٢٢,٧٣	٢,٤٤	دالة لصالح التوجية المباشر وغير المباشر
المجموع	٤٥	٤٩,٠٠	١١,٠٧٤			

يتضح من الجدول السابق ان اتجاه الفروق فى استراتيجية التقويم الذاتى كانت دالة لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى (توجية مباشر) والمجموعة الثالثة (توجية مباشر وغير مباشر) مما يدل على تاثر طلاب المجموعتين بانماط التوجية بمهام الويب وقد انعكس ذلك على تنمية التقويم الذاتى لديهم وتنفيذهم لمهام البحث بشكل أفضل، كما أن المهام والأنشطة التى تتضمنها الاستراتيجية متنوعة ومفتوحة النهاية وتعتمد على التساؤل والبحث والتقصى والاستفهام، وقدمت بشكل يستثير قدرات الطالب العقلية وتعمل على توليد أسئلة ومشكلات جديدة، كما أن حث الطلاب على استخدام المعلومات وليس مجرد حفظ واستظهار المعلومات، علاوة على أن بيئة التعلم القائمة على الويب تعتبر من أكثر البيئات التعليمية استثارة وتنمية مهارات التعلم الذاتى

نظراً لكثرة الأنشطة التى تعتمد على البحث واستنتاج المعلومات من مصادر متنوعة.

- **خامسا :استراتيجية المساعدة الإجتماعية** :

يوضح جدول (١٢) تحليل التباين لاستراتيجية المساعدة الإجتماعية

جدول - ١٢- نتائج تحليل التباين لاستراتيجية المساعدة الإجتماعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا η2	حجم التأثير
بين المجموعات	٧٢٩,٨٨	٢	٣٦٤,٩٤	٥٥,١٢	٠,٠٠٠	٠,٧٨٠	قوى
داخل المجموعات	٢٩٧,٩٤	٤٢	٦,٦٢				
الكلى	١٠٢٧,٨١	٤٤					

يتضح من جدول (١٢) أن قيمة مربع إيتا بلغت (٠,٧٨٠)، وهذا يعنى أن نسبة تأثير أنماط التوجية فى استراتيجية المساعدة الاجتماعية بلغت ٧١٪، مما يدل على قوة تأثير أنماط التوجية بمهام الويب فى تنمية التعلم المنظم ذاتيا، كما يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات التجريبية الثلاث لأنماط التوجية (توجية مباشر، توجية غير مباشر، توجية مباشر وغير مباشر) ولمعرفة اتجاه هذا الفرق استخدمت الباحثة اختبار توكى Tuky للكشف عن أى المجموعات تنسب إليهم هذا الفرق، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٣).

جدول - ١٣- اتجاه الفروق بين المتوسطات فى استراتيجية المساعدة الإجتماعية

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعيا	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعيارى	الدلالة
توجية مباشر/ توجية غير مباشر	١٥	٢٧,٦٣	٢,٦٣٠	٩,٢٥٠	٠,٦٩	دالة لصالح توج مباشر
توجية مباشر / التوجية المباشر وغير المباشر معا	١٥	٣٦,٨٨	٢,٧٠٥	٢,٥٦٣	٠,٨٧	دالة لصالح التوجية المباش وغير المباشر م
التوجية المباشر وغير المباشر معا / توجية غير مباشر	١٥	٣٠,١٩	٢,٣٧٣	٦,٦٨٨	٠,٩١٠	دالة لصالح التوجية المباش وغير المباشر م
المجموع	٤٥	٣١,٥٦	٤,٦٧٥			

يتضح من الجدول السابق ان اتجاه الفروق فى استراتيجية المساعدة الاجتماعية كانت دالة لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى (توجية مباشر) والمجموعة الثالثة (توجية مباشر وغير مباشر) مما يدل على تاثر طلاب المجموعتين بانماط التوجية بمهام الويب وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة Geyer(٢٠٠٩)التى أكدت على وجود ارشاد أكاديمى أو نوع من التوجية أثناء استخدام الإنترنت مما يحفز الطلاب على التعلم، كما أن الطالب الجامعى يكون معتدا برأيه وساعيا إلى الأستقلال فيكون طلبه للمساعدة من الآخرين محدودا، لذلك توفر انماط التوجية فى مهام الويب هذه المساعدة وخاصة فى التوجية المباشر، والتوجية المباشر وغير المباشر.

- **سادساً : استراتيجية تحليل النتائج والمتابعة :**

يوضح جدول (١٤) تحليل التباين لاستراتيجية تحليل النتائج والمتابعة

جدول - ١٤- نتائج تحليل التباين لاستراتيجية تحليل النتائج والمتابعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا η2	حجم التأثير
بين المجموعات	٢٤٨٧,١٧	٢	١٢٤٣,٥٨	٧٥,٧٥	٠,٠٠٠	٠,٨٧١	قوى
داخل المجموعات	٧٣٨,٧٥	٤٢	١٦,٤٢				
الكلى	٣٢٢٥,٩٢	٤٤					

يتضح من جدول (١٤) أن قيمة مربع إيتا بلغت (٠,٨٧١)، وهذا يعنى أن نسبة تأثير أنماط التوجية فى استراتيجية تحليل النتائج والمتابعة بلغت ٨٧,١٪، مما يدل على قوة تأثير أنماط التوجية بمهام الويب فى تنمية التعلم المنظم ذاتيا، كما يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات التجريبية الثلاث لأنماط التوجية (توجية مباشر، توجية غير مباشر، التوجية المباشر وغير المباشر معا) ولمعرفة اتجاه هذا الفرق استخدمت الباحثة اختبار توكى Tuky للكشف عن أى المجموعات تنسب إليهم هذا الفرق، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٥).

جدول - ١٥- اتجاه الفروق بين المتوسطات فى استراتيجية تحليل النتائج والمتابعة

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعيارى	الدلالة
توجية مباشر/ توجية غير مباشر	١٥	٣٧,٥٠	٤,٢٤٣	٩,٢٥٠	١,٤٣	دالة لصالح توجية مباشر
توجية مباشر / التوجية المباشر وغير المباشر معاً	١٥	٢٨,٢٥	٤,٢٣٥	٨,٣٧٥	١,٤٩	دالة لصالح التوجية المباشر وغير المباشر معا
التوجية المباشر وغير المباشر معاً / توجية غير مباشر	١٥	٤٥,٨٨	٣,٦٤٩	١٧,٦٢٥	١,٥٦	دالة لصالح التوجية المباشر وغير المباشر معا
المجموع	٤٥	٣٧,٢١	٨,٢٨٥			

يتضح من الجدول السابق ان اتجاه الفروق فى استراتيجية تحليل النتائج والمتابعة كانت دالة لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى (توجية مباشر) والمجموعة الثالثة (توجية مباشر وغير مباشر) مما يدل على تاثر طلاب المجموعتين بانماط التوجية بمهام الويب وهذا ما أكدته نتائج دراسة Hannafin& Wang (٢٠٠٩) أن مهام الويب الجيدة تشكل دليلا للمتعلمين حول المادة التدريسية، وتوفر العمل الجماعي والتشاركي بمرونة، وتعدد المصادر لإثرائها، وتمكن المتعلم من العمل باستقلالية، وتتكامل عناصرها، وتعمل روابطها بشكل جيد، وأن تكون مقدمتها مثيرة ومحفزة للمتعلم، ومهامها قابلة

للتنفيذ، وأن تتضمن العمليات توجيهات وإرشادات تساعد المتعلم علي تنظيم خطواته، مع ارتباط المصادر بالمهام، وتناسب التقويم ونواتج التعلم، وتُذَكر المتعلمين في الخاتمة بما تعلموه، وتشكل صفحة المعلم دليلا لمعلمين آخرين.

- **سابعاً :استراتيجية الدافعية** :

يوضح جدول (١٦) تحليل التباين لاستراتيجية الدافعية

جدول - ١٦- نتائج تحليل التباين لاستراتيجية الدافعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا η2	حجم التأثير
بين المجموعات	٥٦٤٢,٠٠	٢	٢٨٢١,٠٠	١١٩,٢٠	٠,٠٠٠	٠,٨٤١	قوى
داخل المجموعات	١٠٦٥,٠٠	٤٢	٢٣,٦٧				
الكلى	٦٧٠٧,٠٠	٤٤					

يتضح من جدول السابق أن قيمة مربع إيتا بلغت (٠,٨٤١)، وهذا يعنى أن نسبة تأثير أنماط التوجية فى استراتيجية الدافعية بلغت ٨٤,١٪، مما يدل على قوة تأثير أنماط التوجية بمهام الويب فى تنمية التعلم المنظم ذاتيا، كما يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات التجريبية الثلاث لأنماط التوجية (توجية مباشر، توجية غير مباشر، التوجية المباشر وغير المباشر معا) ولمعرفة اتجاه هذا الفرق استخدمت الباحثة اختبار توكى Tuky للكشف عن أى المجموعات تنسب إليهم هذا الفرق، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٧).

جدول - ١٧- اتجاه الفروق بين المتوسطات فى استراتيجية الدافعية

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعيارى	الدلالة
توجية مباشر/ توجية غير مباش	١٥	٦١,٠٠	٤,٠٠	١٨,٥٠٠	١,٤٣	دالة لصالح توجية مباش
توجية مباشر / التوجية المباشر وغير المباشر معا	١٥	٤٢,٥٠	٦,٠٤٤	٧,٢٥٠	١,٧٢	دالة لصالح التوجية المباشر وغير المباشر معا
التوجية المباشر وغير المباشر معا توجية غير مباشر	١٥	٦٨,٢٥	٤,٢٩٧	٢٥,٧٥٠	١,٨٨	دالة لصالح التوجية المباشر وغير المباشر معا
المجموع	٤٥	٥٧,٢٥	١١,٩٤٦			

يتضح من الجدول السابق ان اتجاه الفروق فى استراتيجية الدافعية كانت دالة لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى (توجية مباشر) والمجموعة الثالثة (توجية مباشر وغير مباشر) مما يدل على تاثر طلاب المجموعتين بانماط التوجية بمهام الويب، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة Halat(٢٠٠٨) التى أكدت ان مهام الويب تثير دافعية الطلاب وتنمى لديهم الاتجاهات ايجابية نحو التعلم.

- **ثامنا :استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا** :

يوضح جدول (١٨) تحليل التباين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

جدول - ١٨- نتائج تحليل التباين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا η2	حجم التأثير
بين المجموعات	١١٨٦٦٩٨,٥٠	٢	٥٩٣٣٤٩,٢٥	٧٤,١٣	٠,٠٠٠	٠٩١٢	قوى
داخل المجموعات	٣٦٠٢١٠,٣١	٤٢	٨٠٠٤,٦٧				
الكلى	١٥٤٦٩٠٨,٨١	٤٤					

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مربع إيتا بلغت (٠,٩١٢)، وهذا يعنى أن نسبة تأثير أنماط التوجية فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بلغت ٩١,٢٪، مما يدل على قوة تأثير أنماط التوجية بمهام الويب فى تنمية التعلم المنظم ذاتيا،كما يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات التجريبية الثلاث لأنماط التوجية (توجية مباشر، توجية غير مباشر، التوجية المباشر وغير المباشر معا) ولمعرفة اتجاه هذا الفرق استخدمت الباحثة اختبار توكى Tuky للكشف عن أى المجموعات تنسب إليهم هذا الفرق، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٩).

جدول - ١٩- لمعرفة اتجاه الفروق بين المتوسطات فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعيارى	الدلالة
توجية مباشر/ توجية غير مباشر	١٥	٣٠٠،٠٦	٢٧،٦٧١	٧٢،٦٢٥	٩،٣٨٤	دالة لصالح توجية مباشر
توجية مباشر / التوجية المباشر وغير المباشر معا	١٥	٢٢٧،٤٤	٢٥،٣٦٤	٢٩١،٢٥٠	٣٨،٢١٩	دالة لصالح التوجية المباشر وغير المباشر معا
التوجية المباشر وغير المباشر معا / توجية غير مباشر	١٥	٥٩١،٣١	١٥٠،٣٥٠	٣٦٣،٨٧٥	٣٨،١١٩	دالة لصالح التوجية المباشر وغير المباشر معا
المجموع	٤٥	٣٧٢،٩٤	١٨١،٤١٩			

يتضح من الجدول السابق ان اتجاه الفروق فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كانت دالة لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى (توجية مباشر) والمجموعة الثالثة (توجية مباشر وغير مباشر) مما يدل على تاثر طلاب المجموعتين بانماط التوجية بمهام الويب فى تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة Hsiao, et al (٢٠١٢) التى أكدت أن مهام الويب لها أثر ايجابى فى تنمية التنظيم الذاتى للتعلم للطلاب منخفضى التنظيم الذاتى، وكذلك نتائج دراسة Azmy (2013) التى أكدت على أن الإبحار أوالتصفح الحر يعزز (١٠٠٪) من إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم المنفصلة دون الحاجة إلى الإبحار أوالتصفح المقيد على الإطلاق، والفيديو القائم على الروابط يعزز (٩١٪) من الإستراتيجيات الكلية والمنفصلة للتنظيم الذاتى للتعلم.

فى ضوء النتائج التى توصلت إليها الباحثة يمكن تفسير هذه النتائج كما يلى: أنماط التوجية المباشرة وغير المباشرة معا تعزز ١٠٠٪ من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأن أنماط التوجية المباشرة تعزز ٨٥,٧٪ من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وذلك لأن أنماط التوجية المباشر، وانماط التوجية المباشر وغير المباشر بمهام الويب أتاحت للمتعلم فرصة التعمق وفهم الموضوعات مجال البحث بطريقة أشمل، ليصبح دوره رحالة مستكشفا من خلال توجيهه نحو التعلم المنظم ذاتيا ومهارة البحث علي شبكة الإنترنت بشكل منتج، وتحمله لمسئولية تعلمه، بالإضافة إلي تعزيز البحث عن المعلومات من خلال الإبحار عبر مواقع الإنترنت لتأخذ المتعلم مباشرة إلي المعلومات التي يحتاجها لإنجاز المهمة

أو حل المشكلة بحيث تكون في شكل نتاجات للتعلم يمكن أن تظهر في صورة سلوك علمي حقيقي له، وتلبي احتياجاته من خلال زيارة المواقع المقترحة، ودراستها،وتنشيط دافعيته ورغبته في الاستزادة من المعرفة حول أهمية الصيانة الأولية للأجهزة التعليمية. وفيها يكون المتعلم جزءًا من البناء المعرفي، ويتم هذا بشكل جماعي تعاوني للتخلص من التمركز حول الذات والوصول إلي المعلومات ذات الصلة بمهام التعلم علي نحو فعال، من خلال المساعدة الاجتماعية، إذ أن النمو العقلي للمتعلم يتم بشكل أفضل عندما يحدث في إطار مواقف اجتماعية.

وساهم تنوع المهام، وممارسة المتعلم لأنشطة التعلم، والمصادر المنتقاة بعناية،والتوجيهات التي تساعده في تنظيم إجراءات تنفيذه للمهام في تنمية مفاهيمه ومعلوماته المرتبطة بالصيانة الأولية للأجهزة التعليمية. كما ساعد احتواء مهام الويب علي أنشطة تتطلب من المتعلمين العمل بشكل فاعل علي تحملهم مسئولية التعلم، ودقة تنظيم المعرفة، والربط بين المعلومات السابقة والجديدة واستيعابها وتخزينها واسترجاعها، مما جعل التعلم ذي معني بالنسبة لهم، مما أدي إلي شعورهم بأهمية ما يتعلموه، وإلمامهم باستراتيجيات التعلم المنظم الذاتى والذي ساهم بدوره في زيادة مستوي وعيهم بمهارات التعلم المنظم الذاتى.

كما ساهمت الاختبارات الذاتية التي يجيب عنها المتعلم بعد الانتهاء من كل مهمة ويب، في تقييمه لذاته، ومعرفته لأخطائه ومراجعتها، وتقديم وتلقي الرجع والدعم الأكاديمي والشخصي. كما ساعدت علي التفاعل والتواصل بين المتعلمين وزيادة الثقة بالنفس والشعور بالإنجاز وحب الاستطلاع المعرفي والاستمتاع بالعمل وتعزيز التعامل مع مصادر المعلومات بكفاءة عن طريق الإبحار المعرفي علي شبكة الإنترنت لتعميق وتوسيع فهمهم حول الموضوعاتٍ المبحوثة، ويمكن لهذه العوامل أن تساعد علي تنمية التعلم المنظم ذاتيا لديهم،حيث يعد المتعلمون أنفسهم كوسطاء في عملية التعلم.

ويتفق هذا مع ما توصلت إليه دراسات كل من: Hsiao, et al (٢٠١٢)؛ محمد على (٢٠١٢)؛ هالة عبد المنعم وبشرى أبو زيد(٢٠١٢)؛ Chen& Hsiao (٢٠١٠)؛ Wang& Hannafin (٢٠٠٩)؛ من أن مهام الويب فاعلة وذات تأثير في تنمية المعرفة، حيث تتيح للمتعلم المناقشة والتفاوض والتفاعل والتواصل الاجتماعي والمشاركة في بناء المعرفة، كما تعد أنماط التوجية أداة مناسبة فى تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وزيادة ثقة المتعلم بذاته، مما يزيد من مشاعر الإيجابية لديه نحو استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. فمهام الويب المصممة بعناية توفر إيجابيات تربوية، منها: الحث على التعلم، وتعتمد على مهام قريبة للواقع، وتعتمد على مصادر موزعة على الشبكة، وتسمح للمتعلمين بالتعامل مع مصادر المعلومات مما يساعدهم علي بناء معارفهم انطلاقا من تعاملهم الشخصي معها، وتخرج النشاط التربوي من دائرةٍ التقويم التقليدي، وتزيد من تحفيز المتعلم على إتقان مهام التعلم بحثًا وكتابة.

كما أتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إلية دراسات كلَ من Azmy 2013؛ Zumbrunn, el at. (٢٠١١)؛ Zheng,et al (٢٠٠٨) أن الدافعية والمشاركة والتنظيم الذاتى من المحددات الأساسية لنتائج الطلاب، وأن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تتنبأ بنتائج الطلاب وتساعدهم على التحدى لإنجاز مهامهم التعليمية.

- **توصيات الدراسة** :

فى ضوء نتائج الدراسة وتفسيرها فإن الباحثة توصى بما يلى:

- تحديث وتطوير المقررات الدراسية لتتوافق في تخطيطها مع طبيعة التعلم الإلكتروني ومتطلباته، واستخدام الإنترنت كأداة للمساعدة كتوجية مباشر وتوجية مباشر وغير مباشر في البحث عن المعلومات.
- إيضاح أهمية تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في حياة الطلاب العلمية، حيث يمكنهم من تعرف نقاط القوة والضعف في أساليب تعلمهم،خلال مرحلة الدراسة، لكي يتمكنوا من اتخاذ القرارات العلمية السليمة ضمن إطار استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- الأهتمام بتوظيف واستخدام استراتيجيات وأساليب التعلم القائمة على الويب ومنها استراتيجية مهام الويب فى تنمية التعلم المنظم ذاتيا.
- أن يعمل أعضاء هيئة التدريس فى الجامعة على تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وخاصة فى استراتيجية وضع الأهداف والتخطيط والتقويم الذاتى، والبحث الذاتى عن المعلومات والدافعية، بما ينعكس على تحصليهم الأكاديمى.
- يؤخذ فى الإعتبار عند تصميم مهام الويب أن تتضمن على أنماط للتوجية مباشرة وغير مباشرة معا لمصادر المعلومات ليسترشد بها المتعلم فى تصميم وإنتاج مهام أخرى تعتمد على الويب.
- عقد دورات تدريبية لمساعدة المتعلمين والمعلمين علي دمج مهام الويب مع محركات البحث في عملية التعليم لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا.

- **بحوث مقترحة** :

- إجراء المزيد من البحوث التى تهتم بأثر انماط التوجية بمهام الويب فى تنمية ايتراتيجيات أخرى من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- تَعرف أثر التفاعل بين أساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واستخدام الطلاب لمهام الويب.
- تَعرف أثر أنماط التوجية بمهام الويب في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدي طلاب المرحلة الجامعية.
- تُعرف أثر التفاعل بين أنماط التوجية والأساليب المعرفية فى تنمية مهارات استخدام المستحدثات التكنولوجية.

- **المراجع** :
- **المراجع العربية** :

- أحمد الإدريسى (2009) مفهوم الجولات المعرفية عبر الويب "الجولة المعرفية عبر الويب from http://www.eledresy.egyscholars.com/ webquest.html
- اكرام فتحى مصطفى (٢٠٠٧). انتاج مواقع الانترنت التعليمية ،القاهرة ،عالم الكتب.
- إمام مصطفي سيد: " أسلوب العزو وما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية: متغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدي طلاب كلية التربية"، مجلة كلية التربية بدمياط،جامعة المنصورة، ع ٣٣، ج١، يناير ٢٠٠٠، ص ص ٦٣- ٩١.
- حسين هيشور، جيفرى كوب (٢٠٠١): الرحلات المعرفية على الويب نموذج المتعلم الرحالة والمستكشف، مشروع التكوين التربوى المدعم بالحاسوب (catt) والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (usaid)
- حنان محمد الشاعر (٢٠٠٦).اثر استخدام مدخل مهام الويب فى تنمية بعض نواتج التعلم لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية ، مجلة تكنولوجيا التعليم،سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجية التعيم، مج ١٦.
- عبد العزيز طلبه عبد الحميد (يناير ٢٠٠٩). فعالية استخدام استراتيجية تقصي الويب في تنمية بعض مستويات التفكير والقدرة علي اتخاذ القرار نحو مواجهة تحديات التحديث التعليمي التكنولوجي، مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة بحوث ودراسات محكمة،الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج١٩، ع١.
- عبدالناصر الجراح (٢٠١٠): العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٦، عدد٤.
- فتح الباب عبد الحليم سيد.(١٩٩٧): المدرسة الالكترونية او التعليم الالكترونى .مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة ،مج١١، ك ٢.
- فؤاد البهي السيد (١٩٩٦). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة: دار الفكر العربي.
- قسيم الشناق، حسين بن دومى.(٢٠٠٦). أثر تجربة التعلم الإلكترونى فى المدارس الثانوية الأردنية على تحصيل الطلبة المباشر والمؤجل فى مادة الفيزياء، المجلة الأردنية فى العلوم التربوية، مج٢.ع٣
- ماجد محمد عثمان عيسى ، محمد محمود سعودى ، منال على محمد الخولى . (٢٠١١). فاعلية التدريب علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في اكتساب المفاهيم الرياضية والدافع للانجاز الأكاديمي لدى أطفال ما قبل المدرسة الموهوبين بمدينة الطائف مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر ، عدد ١٤٦ ، ديسمبر.
- محمد عبد الحميد احمد(٢٠٠٥) منظومة التعليم عبر الشبكات،القاهرة ،القاهرة، عالم الكتب،
- محمد على ناجى المعداوى (٢٠١٢): نموذج مقترح لتوظيف الرحلات المعرفية (Web Quest) فى التعليم القائم على المشاريع باستخدام تقنيات الويب ٢,٠(Web ٢,٠). المؤتمر الدولى للتعليم الإلكترونى فى الوطن العربى تحدياته وآفاق تطوره، الجامعة المصرية للتعليم الإلكترونى، القاهرة، ٩- ١١ يوليو.

- محمد محمود زين الدين(٢٠٠٥). تطويركفايات المعلم للتعليم عبر الشبكات، فى محمد عبد الحميد احمد ، منظومة التعليم عبر الشبكات،القاهرة ،عالم الكتب.
- منال عبد العال مبارز ، حنان محمد ربيع (أكتوبر٢٠٠٩). أثر استراتيجية تقصي الويب في تنمية مهارات البحث والاستقصاء في مقرر الحاسب الآلي لدي طلاب المرحلة الثانوية،مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة بحوث ودراسات محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج١٩، ع٤.
- هالة عبدالمنعم محمد صالح، بشرى عبدالباقى ابو زيد (٢٠١٢): استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب ودورها فى اكتساب مهارات التفكير العلمى لدى طلاب مرحلة التعليم قبل الجامعى بجمهورية مصر العربية، المؤتمر الدولى للتعليم الإلكترونى فى الوطن العربى تحدياته وآفاق تطوره، الجامعة المصرية للتعليم الإلكترونى، القاهرة، ٩- ١١ يوليو.
- وائل عبد الله محمد علي: "أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع٩٦، أغسطس ٢٠٠٤،

• المراجع الاجنبية :

- Allan, J& Street, M(2007): The Quest for Deeper Learning: An Investigation into the Impact of a Knowledge-Pooling WebQuest in Primary Initial Teacher Training. *British Journal of Educational Technology*, v38, n6, pp 1102-1112.
- Ainley, M., & Patrick, L. (2006). Measuring self-regulated learning processes through tracking patterns of student interaction with achievement activities. Educational Psy chology Review, 18, 267-286.
- Appit,J.& Ophus,J.(2008). What we know about the Impacts of web quests: A review of research, Association for the Advancement of computing in Education Journal, vol.(16), no.(4),pp.441-456.
- Azmy, Nabil (2013). Interaction Effects of Hypervideo Navigation Variables in College Students' Self-Regulated Learning. Journal *of Educational Multimedia and Hypermedia*, 22(2), 283-316.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. Journal of Applied psychology: An International Review, 51, 269-290.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on as sessment and intervention. Applied Psychology: An International Review, 54, 199-231.

- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? Educational Psychology Review, 18, 199-210.
- Burchum, J. L., Russell, C. K., Likes, W., Adymy, C., Britt, T., Driscoll, C., Graff, J. C., Jacob, S. R. & Cowan, P. A. (2007). Confronting Challenges in Online Teaching: The WebQuest Solution, MERLOT Journal of Online
- Clark, Kenneth F.; Hosticka, Alice; Schriver, Martha; Bedell, Jackie. (2002).Computer Based Virtual Field Trips, Association for the advancement of computing in education.
- Chang, C. S., Chen, T. S., & Hsu, W. H. (2010). The study on integrating WebQuest with mobile learning for environmental education. Computers & Education, 57(1), 1228-1239. http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu
- Chou(2007)the effects of the web quest writing Instruction program on writing performance writing apprehension,&perception the Internet TESL
- Dodge, B. (1995). WebQuests: A Technique for Internet-Based Learning, Distance Educator, 1(2), , from: www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?....
- Dodge, B. (1997). Some Thoughts about Webquests, Retrieved 14/3/2009, from: http://webquest.sdsu.edu/about_ webquests.html.
- Dodge, B. (2001). The building blocks of a webquest. Website: :*http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm*
- Farn-Shing Chen & Yu-Wen Hsiao. (2010). Using WebQuest as a creative teaching tool at a science and technology university in Taiwan. World Transactions on Engineering and Technology Education Vol.8, No.2.
- Geryer,Roger W.(2009).Developing the Internet – Savviness (IS) Scale: Investing the Relationships Between Internet Use and Academically Talented Middle School Youth, Research in Middle Level education, 32(50).
- Halat, E. (2008). The Effects of Designing Webquests on the Motivation of Pre-Service Elementary School Teachers International, Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 39(6).779-802
- Hassanien, A.(2006). Using Webquest to Support Learning with Technology in Higher Education, The Journal of Hospitality

Leisure Sport and Tourism, 5(1).
- Hong, E.; Peng, Y.; & Rowell, R. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. Learning and Individual Differences 19, 269–27
- Hsien-Sheng Hsiao, Chung-Chieh Tsai, Chien-Yu Lin and Chih-Cheng Lin. (2012). Implementing a self-regulated WebQuest learning system for Chinese elementary schools. Australasian Journal of Educational Technology. 28(2), 315-340.
- Jackie B. Manning and Laura Bowden Carpenter. (2008). Assistive Technology WebQuest: Improving Learning forPreservice Teachers. TechTrends. Vol 52, N 6 .
- Karl, M. Kapp. (2007). Defining and Understanding Virtual Worlds. Retrieved http://www.learningcircuits.org/kapp.htm
- Lacina, J. (2007). Inquiry-Based Learning and Technology: Designing and Exploring WebQuests, Childhood Education, 83(4).
- Lahaie, U. R. (2007). WebQuests: A New Instructional Strategy for Nursing Education, Computers, Informatics, Nursing, May/June, 25(3), Retrieved 15/3/ 2010, from: journals.lww.com › Home › May/June 2007 - Volume 25 - Issue 3.
- Lamb, A. (2004). Key Words in Instruction: WebQuests, School Library Media Activities Monthly, 21(2)
- Labuhn, A.S., Zimmerman, B.J., & Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self-evaluative standards Metacognition and Learning, 5 (2), 173-194.
- Laborda, J. G. (2010). Fostering Face to Face Oral Interaction Through WebQuests: A Case Study in ESP for Tourism, Trab. Ling. Aplic., Campinas, 49(1), Jan./Jun., , from: www.scielo .br/scielo.php?pid= S0103...script=sci99-
- Lina,P.(2007). Web quests: An Online learning strategy to Promote cooperative learning and higher –level thinking, AARE conference, Perth,26-29 Dec.
- Maddux, C., Cummings, R. (2007). WebQuests: Are They Developmentally Appropriate?, The Educational Forum, 71(2).
- March, T. (2004). About Webquests, , from: http://www.bestweb quests.com/what_ webquests_are.asp.
- Milson, A., Downey, P. (2001). WebQuest: Using Internet

Resources for Cooperative Inquiry, Social Education, 65(3).
- Martonia Gaskill, Anastasia McNulty, And DavidW.Brooks. (2006). LearningfromWebQuests. Journal ofScience Educationand Technology,Vol.15,No.2, DOI:10.1007/s10956-006-9005-7
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulat-ed learning in college students. Educational Psychology Review, 16, 385-407.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. Scan- dinavian Journal of Educational Research, 45, 269-286.
- Potter,B. N., &Johnston, C. G. (2006). *The effect of interactive on-line learning systems on student learning outcomes in accounding*. Journal of Accounting Education,24.
- Schweizer, H., Kossow, B. (2007). WebQuests: Tools for Differentiation, Gifted Child day, 30(1).
- Stainfield, John; Fiher, Peter; Ford, Bob; Solem, Michael .(2000). International Virtual Field Trips: a new direction?, Journal of Geography in Higher Education, Vol. 24, No. 2,
- Sen, A., Neufeld, S. (2006). In Pursuit of Alternatives in ELT Methodology: WebQuests Online Submission, Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 5(1), from: www.tojet.net/ articles/517.pdf.
- Starr,L.(2004). Creating a web quest: It is easier than you think, Education World, available (online) at: http://www.educationworld .com,.
- Raia, Orah (2009). Keys to Inclusion, New Jersey Coalition for Inclusive Education (NJCIE), 2(3),April
- Strickland, J. (2005). Using webquests to teach content: Comparing instructional strategies. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education , 5(2), Http://www.citejournal.org
- Reeves, T. D., & Stich, A. E. (2011). Tackling Suboptimal Bachelor's Degree Completion Rates through Training in Self-Regulated Learning (SRL). Innovative Higher Education, 36(1), 3-17.
- Vrugt, A (2000).: "Acdemic Self –Efficacy of Exam Performance", Journal of Experimenal Education, 66(1), Pp. 61- 72.
- Wang,F &..Hannafin,M (2009). ScaffoldingPreservice Teachers'Web Quest Design:Aqualitativestudy. Journal Comput

HighEduc. DOI10.1007/s12528-009-9025-4

- Zanetis, J. (2010): "The Beginner's Guide to Interactive Virtual Field Trips." Learning & Leading with Technology 37 (6).
- Zacharia, Z. C., Xenofontos, N. A. & Manoli, C. C. (2011). The effect of two different cooperative approaches on students' learning and practices within the context of a WebQuest science investigation. Educational Technology Research and Development, 59(3),399-424.http://www.springerlink.com/content/a22470774 w964350/
- Zhang,Y., Robins,D., Holmes,J.& Salaba,A.(2009). Understanding Internet Searching Performance in a Heterogeneous Portal for K-12 Students: Search Success, Search Time, Strategy, and Effort, Journal of Web Librarianship, 3(1), , from: www.eric.ed.gov /ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ836558.
- Zheng, R., Perez, J., Williamson, J. & Flygare, J. (2008). Web Quests as Perceived by Teachers: Implications for Online Teaching and Learning, Journal of Computer Assisted Learning, 24(4).
- Zumbrunn.S, Tadlock. J, Roberts. E.(2011). Encouraging Self-Regulated Learning in the Classroom: AReview of the Literature. Metropolitan Educational Research Consortium (MERC),Virginia Commonwealth University

****

البحث السادس :

" تحليل محتوى كتب العلوم للصف التاسع الأساسي في الأردن في ضوء القضايا العلمية ، والاجتماعية، والتكنولوجية "

إعـــداد :

د / خالد محمود حسين الحياري د/ إبراهيم فيصل الرواشـــده
جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية

obeikandl.com

obeikandl.com

"تحليل محتوى كتب العلوم للصف التاسع الأساسي في الأردن في ضوء القضايا العلمية، والاجتماعية، والتكنولوجية"

د / خالد محمود حسين الحياري

د/ إبراهيم فيصل الرواشده

• **مستخلص البحث** :

هدفت الدراسة إلى تحديد نسب تمثل قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع في كتب العلوم (الكيمياء، والأحياء، والفيزياء، وعلوم الأرض والبيئة) المعتمدة للتدريس في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية.وذلك بتحليل الكتب وفق أداة تحليل تم إعدادها وتطويرها من قبل الباحث وعرض الأداة على محكمين من أصحاب الاختصاص والخبرة في الجامعات الأردنية ووزارة التربية والتعليم الأردنية وتضمنت الأداة (١٠) قضايا رئيسية متفرعة إلى(٨٦) قضية فرعية، حيث اتبع الباحث أسلوب تحليل المحتوى للكشف عن نسبة تضمين هذه القضايا في كتب العلوم، وتوصل الباحث بان الكتب ركزت على قضايا الصحة بنسبة(٢٨.٣٧٪) يليها قضايا شح المياه بنسبة (٢٠.٥٢٪)، وتفاوتت نسبة تضمين باقي القضايا لمحتوى كتب العلوم، ووجد الباحث أن هناك بعض القضايا لم تتضمن في كتب العلوم والتي من ضمنها قضايا المفاعلات النووية.

"Analyzing the Content of Science Books for the Ninth Grade Primary in Jordan in Light of Scientific Issues, Social, and Technological"

Abstract :

This study aimed to determine the percentages which represent the issues of science, technology and society in the books of science (chemistry, biology, physics, earth sciences and the environment) authorized to be taught in the schools of the Hashemite Kingdom of Jordan by analyzing the books according to the analysis instrument that has been prepared and developed by the researcher.The instrument has been introduced to a panel of experts who have a long experience and competence in Jordanian universities and the Ministry of Education of Jordan. The instrument involved (10) major issues branched into (86) Sub-issues. The researcher followed the content analysis method to investigate the proportion inclusion of these issues in science books. The researcher has reached to the conclusion that the books have focused on health issues by (28.37%), followed by the issues of water scarcity by (20.52%), the percentage of the remaining issues related to the content of science books varied. The researcher found that there are some issues not included in the science books including issues of nuclear reactors.

• **المقدمة** :

يشهد العالم اليوم تطوراً تكنولوجياً متزايداً يؤثر على جميع نواحي الحياة المختلفة، لان العالم أصبح قرية صغيرة سهل الاتصال بين جميع أفرادها،مما

سبب تولد كثير من القضايا العلمية التكنولوجية الاجتماعية،والتي أصبحت مؤثرة على الجنس البشري ومؤثرة على مستقبل الأجيال القادمة، وهذا يتطلب أن يكون لدى الأفراد القدرة على التفكير للتعامل مع هذه القضايا بالوصول إلى مجتمع يتمتع بالرفاهية والتقدم والازدهار، والى توفير البيئة والمستقبل الآمن للأجيال القادمة .

فالتطوير التكنولوجي له تأثيرات في التغيرات السياسية والاقتصادية في المجتمع ولكليهما تأثيرات في التطورات الخاصة في تاريخ جميع مستويات المجتمع. ومعظم التفاعل يكون بين التكنولوجيا والمجتمع، ولكن التكنولوجيا تستند إلى تطبيق المعرفة العلمية، لذلك فان التفاعل ينشأ بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع (Bybee, 1987).

ويتطلب هذا من التربويين ومصممي المناهج وواضعي السياسات التربوية الاهتمام بالإفراد من أجل أن يصبحوا قادرين على التعايش مع هذه القضايا لتتواءم مع مستجدات هذا العصر. وأن المؤسسات التعليمية تتحمل المسؤولية الكبيرة لتوفير الأدوات وفرص التعلم التي تمكن الطلبة من تطوير هذه القدرات. فالهدف العام من التعليم هو إعداد أفراد قادرين على استخدام مهارات التفكير الناقد والاستقصاء للوصول إلى حل للقضايا العلمية والتكنولوجية والاجتماعية التي يعيشونها في مجتمعاتهم وحياتهم (Bessick, 2008).

ونتيجة لهذا التطور نشأت حركة العلم والتكنولوجيا والمجتمع (STS) (Science- Technology-Society) في توجيه المناهج بهدف جعل العلم والتكنولوجيا في خدمة الإنسانية، ووضع العلم لخدمة القضايا الاجتماعية وتعتبر حركة (STS) طريقا جديد لإفراد المجتمع، فهي ليست ثورة في تدريس العلوم، ولا تنظر إلى الأهداف العلمية مفصولة عن الخبرات اليومية بل كجزء منها. فقد عرفت (STS) العلم بأنه البحث المنظم الموضوعي لفهم العالم الطبيعي والمعرفة العلمية تتكون من خلال البحث المستمر (الاستقصاء) في هذا العالم، ويتميز العلم بالتجريب وصياغة العبارات العامة والقوانين، أما التكنولوجيا فهي التطبيق العملي للمعرفة العلمية لحل المشكلات لتحقيق أهداف إنسانية، وهي جسم من المعرفة تطور ضمن ثقافة معينة معتمدا على طرق ووسائل تلك الثقافة في سيطرتها على البيئية واستخلاص الموارد وتحسين نوعية الحياة. أما المجتمع فهو مجموعه من الأفراد ترتبط بروابط على مستويات محلية، أو إقليمية أو وطنية أو عالمية، تنشا هذه الروابط من وجود اهتمامات مشتركة وعلاقات مميزة وثقافة عامة ومؤسسات مشتركة (Bybee, 1987) ويراعى من خلال هذا اشتمال مناهج العلوم على علاقات متداخلة بين العلم، والتكنولوجيا، والمجتمع.

وتأتي طبيعة التفاعل بين مكونات العلم والتكنولوجيا والمجتمع من طبيعة عناصرها الثلاثة فطبيعة العلم بحث عن المعرفة، وطبيعة التكنولوجيا استخدام المعرفة العلمية لحل المشاكل العلمية والاجتماعية والتكنولوجية،وطبيعة المجتمع الوضع الإنساني الذي تحدث فيه التغيرات العلمية والتكنولوجية.

فللعلم تأثيرات في التغيرات التكنولوجية، وللتكنولوجيا تأثيرات في المجتمع، وللمجتمع تأثيرات في توجيه الأبحاث العلمية، ويظهر من خلال الضغوطات العامة والخاصة التي توجه طرق حل المشاكل، وبالتالي تؤدي إلى تغيرات تكنولوجية (الخليلي، 1996).

وإن إعارة القضايا العلمية الاجتماعية التكنولوجية التفكير الناقد المتوافق مع طبيعة العلم، تعزز القدرة عند الطالب على اتخاذ القرارات Decision (making) سواء كانت هذه القرارات متعلقة بمضامين القضايا الاجتماعية التي تهم الأفراد أو جميع الناس (زيتون، 2010).

والكتاب المدرسي يتمتع بمكانه عالية من حيث تحديد المعلومات التي تدرس للطالب من حيث كمها وكيفها، ومن حيث طريقة معالجة الموضوعات التي تحتويها. وكيفية الطريقة والإستراتيجية التي يستخدمها كل من المعلم والطالب لإحداث التعلم، فالكتاب المدرسي من أكثر العناصر التعليمية فاعلية وكفاءة، فهو يمثل عنصرا لا غنى عنه في تحقيق برنامج تربوي، وهو دليل أساسي لمحتوى البرامج وطرق التدريس والتقويم (يوسف، 1995).

والمنهاج هو مجموعة الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة للطلبة داخلها أو خارجها بهدف مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل في جميع الجوانب (العقلية، والوجدانية، والاجتماعية والدينية، والجسمية، والحركية، والثقافية، والفنية والنفسية)، يؤدي إلى تعديل سلوكهم، وفكرهم، ووجدانهم، وبناء معرفهم واستخدامها، بمساعدة المعلم ومساندته وذلك لتحقيق الأهداف والغايات (النتاجات) التربوية المنشودة (زيتون، 2010).

ويلاحظ أن هناك توجهاً في كتب العلوم، لان تُضمن قضايا علمية واجتماعية وتكنولوجية، فكيفية طرح هذه القضايا في هذه الكتب قد تؤثر على الطلبة، وقد ترفع مستوى التفكير والوعي بأهمية مثل هذه القضايا في حياتهم اليومية لدى الطلبة. ويلاحظ أن كتب علوم الصف التاسع الأساسي تشكل مواضيعها إطاراً مناسبا لاشتمال كثير من القضايا العلمية الاجتماعية والتكنولوجية مثل: مشكلة الطاقة، ونقص المياه، والتلوث، والمشكلات الوراثية،وغير ذلك من قضايا انتشار الأمراض المزمنة مثل مرض السكري وأمراض الضغط، وقضايا تنمية المهارات المختلفة عند الطلبة كمهارة التفكير الناقد، وغيرها من القضايا التي تهم جميع أفراد المجتمع .

ولاحتواء كتب العلوم أحيانا لقضايا علمية واجتماعية وتكنولوجية وبيئية (STS&E) يكون مناسبا لتحليل هذه الكتب لمعرفة ما تضمنته من هذه قضايا لان عملية تحليل الكتب المدرسية عملية مهمة للوقوف على نقاط الضعف والقوة فيها، وتحليل وتقويم كتب العلوم يتم في ضوء معايير، ومن هذه المعايير مدى تضمين كتب العلوم ببرامج العلوم الحديثة والتي من ضمنها الموضوعات والقضايا العلمية والاجتماعية والتكنولوجيا ومن أبرزها (الهندسة الوراثية،الصحة العامة، والصحة الخاصة كزواج الأقارب، النمو السكاني

ومشكلاته، التلوث بأنواعه وأهمية التلوث الكيميائي والذري، الطاقة ومصادرها،الزراعة المخدرات). بالإضافة إلى الاتجاهات الحديثة لمناهج العلوم لتشمل الاهتمام بالجوانب الشخصية للمتعلم المعرفية والمهارية والوجدانية،والتركيز على توظيف المعرفة من تشكيل التعلم ذو المعنى،والتركيز على المجالات المتنوعة ذات الأهمية للفرد والمجتمع (Neuendorf, 2002).

فتحليل محتوى الكتب المدرسية هو شبيه بعملية التشريح أكثر منه عملية كتابية أي تجزئة المحتوى إلى عناصره ومكوناته الأساسية وفق أسس عدة من أبرزها: الأساس المعرفي الذي يركز على التعلم المبني على المعنى، وقضايا المجتمع وربط العلوم بحياة المتعلم، والتركيز على تغير السلوك نحو السلوك المرغوب فيه بما يتعلق بمشكلات البيئة (Posner, 2004).

وقد أكد المجلس الوطني للبحوث (National Research Council) في الولايات المتحدة الأمريكية على انه من الأهمية استمرار الجهود في تعليم العلوم طيلة الحياة التعليمية بتأكيده على أن استخدام محتوى العلوم لتنظيم معايير تتناول الطبيعة التاريخية والاجتماعية والتكنولوجية للعلوم، وعلى أن يكون الهدف الرئيس لتعليم العلوم ثقافة علمية وتكنولوجية للجميع، وتبني مناهج للعلوم تراعي في بنائها طبيعة العلم الخاصة ومنهجيته القائمة على البحث والاستقصاء، كما يراعي فيها تنمية الابتكار والإبداع العلمي والتفكير وتشجيع الطلبة على تطبيق المفاهيم في الواقع وتوظيفها في حياتهم العملية (NRC, 1996) .

و يتمثل الهدف الرئيسي من التعليم في تكوين المواطن المؤمن بربه، الموالي لوطنه، المتحلي بالفضائل الإنسانية، وزيادة النمو في مختلف جوانب الشخصية الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية والاجتماعية، وان يمتلك المتعلم في نهاية مرحلة التعليم القدرة على التفكير النقدي الموضوعي، وتوجيه طرق التفكير عنده الإبداع والاستقصاء والبحث عن الحقائق و القضايا العلمية والاجتماعية والتكنولوجية، واستيعاب المعرفة وفهمها، والتعامل معها وتقييمها واختيار الأسلوب العلمي السليم للتعامل مع القضايا العلمية الاجتماعية التكنولوجية، وهذا يتطلب أن تكون المناهج شمولية واضحة تتناسب والمستوى الفكري والعمري والقضايا العلمية والاجتماعية والتكنولوجية في البيئة التي يعيش فيها الطلبة بحيث تتواءم وحاجاتهم وحاجات المجتمع وتتوافق مع التطور التكنولوجي الهائل في هذا العصر (وزارة التربية والتعليم، 1994).

وفي ضوء ما سبق؛ فانه قد يكون من الأهمية معرفة ما تضمنته كتب العلوم من القضايا العلمية ولاجتماعية والتكنولوجي المتعلقة بالحياة الواقعية مما يساعد على توجيه الطلبة لتنمية مهارات التفكير، مما يساهم في انشأ جيل قادر على اتخاذ القرارات بعقلية منفتحةٍ وإحداث التغييرات المؤسسية التي تتماشى مع الاحتياجات المستقبلية فضلا عن الاحتياجات الحالية في ظل التطور التكنولوجي والعلمي المتسارع، والتغيرات الاجتماعية في المجتمع.

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها** :

من المفترض في مناهج العلوم أن تتعرض لقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة وتربط بينها، ولأن من الأهداف المصممة عليها، تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة وتنمية قدرتهم على مهارات حل المشكلات العلمية والقضايا ذات البعد الاجتماعي والتكنولوجي البيئي (إبراهيم، 2006).

لذا جاءت هذه الدراسة لاستقصاء القضايا العلمية الاجتماعية والتكنولوجية المشتملة في كتب علوم الصف التاسع والتي يفترض أن تشكل سياقات لممارسة التفكير في مناقشة هذه القضايا، وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: "ما نسبة تضمين كتب العلوم للصف التاسع الأساسي في الأردن لقضايا علمية اجتماعية تكنولوجية ؟ وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- السؤال الأول: ما القضايا العلمية والاجتماعية والتكنولوجية(STS) الرئيسية المعتمدة عالميا المتضمنة في محتوى كتب العلوم(الفيزياء،والأحياء،والكيمياء، وعلوم الأرض والبيئة) للصف التاسع؟ كيف توزيعا في هذه الكتب؟
- السؤال الثاني: ما نسب تضمين القضايا العلمية والاجتماعية والتكنولوجية المتضمنة في كتب العلوم(الفيزياء، والأحياء، والكيمياء، وعلوم الأرض والبيئة) للصف التاسع وكيف تتوزع في هذه الكتب؟

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية الدراسة في جانبين احدهما نظري والأخر تطبيقي: الجانب النظري يتوقع من هذه الدراسة الكشف مدى تضمن كتب العلوم (فيزياء،كيمياء، علوم ارض وبيئة، أحياء) للصف التاسع الأساسي للقضايا العلمية الاجتماعية التكنولوجية من خلال استخدام نموذج تحليل يعتمد فيه الباحث على تصنيف القضايا إلى القضايا الاجتماعية، أو التكنولوجية، أو العلمية. وقد يستفيد الباحثون في البناء على هذا النموذج أو تطويره لقياس اشتمال كتب العلوم لمختلف الصفوف للقضايا العلمية والاجتماعية والتكنولوجية والبيئة (STS&E)، مما يساهم بشكل واضح إلى زياد الوعي لمثل هذه القضايا.

أما الجانب التطبيقي للدراسة تتمثل في أنها تساعد على تزويد مخططي البرامج التربوية، والمناهج التعليمية بالدليل على مدى تضمين كتب العلوم للصف التاسع الأساسي(كيمياء، فيزياء، أحياء، علوم الأرض والبيئة) على القضايا غير المتضمنة في هذه الكتب.

- **أهداف الدراسة** :

- البحث في تصميم المناهج الدراسية ومدى اعتبارها للقضايا العلمية والاجتماعية والتكنولوجية محاور وسياقات للتعليم والتعَلم. لعل في ذلك ما يساهم مستقبلا في إعادة تصميم وتطوير المناهج بشكل يلبي حاجات المجتمع للقضايا غير المتضمنة في هذه الكتب.

- تقديم دليل بحثي عملي عن العلاقة بين سياقات القضايا العلمية الاجتماعية التكنولوجية، والبيئة.
- استقصاء القضايا العلمية التكنولوجية الاجتماعية التي تضمنتها كتب العلوم للصف التاسع الأساسي، وتقديم نموذجا لتحليل محتوى كتب العلوم للصف التاسع الأساسي عن مدى تضمين كتب العلوم للقضايا العلمية والاجتماعية والتكنولوجية والبيئية، والمساهمة في تقديم نموذجا لطلبة العلم والباحثين يمكن الاستفادة منه في الأبحاث والدراسات المستقبلية لتحسين تضمين محتوى المنهاج (الكتب المدرسية والأدلة) لمثل هذه القضايا.

- **حدود ومحددات الدراسة** :

تتحدد نتائج الدراسة بالمحددات الآتية:

- تناولت الدراسة القضايا العلمية الاجتماعية والتكنولوجية والبيئية من كتب العلوم (الفيزياء، الأحياء، والكيمياء، وعلوم الأرض والبيئة) للصف التاسع الأساسي فقط.
- تم تصميم الدراسة ورسم إجراءات تنفيذها وبناء أدواتها من قبل الباحث وفي ضوء معرفته ودراسته السابقة وكفايته وقدراته، وبالتالي فدقة التصميم والإجراءات مرتبطة بمستوى مهارات الباحث، وبالتالي فنتائج الدراسة مرتبطة بهذه الأدوات ومدى سلامة بنائها وصدقها وثباتها.

- **التعريفات الإجرائية و مصطلحات الدراسة** :

- **قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع** :

هي قضايا تحتمل الصدق، وتحتمل الكذب لأننا لا نستطيع الحكم على صدقها أو كذبها بمجرد النظر إلى حديتها بل بعد الرجوع للواقع الخارجي،وهنا يعلق الحكم عليها إلى أن تتوفر الوسيلة التي تمكننا من الحكم عليها، وهي متوفرة أكثر في العلوم الطبيعة باعتبار أنها علوم الواقع أي أن أية قضية في هذه العلوم لا تصدق إلا إذا كانت مطابقة للواقع (جميل، 2012).

وقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع تم الاتفاق عليها عالميًا تحدد مشكلات التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، والتي تتحدد في اثنتي عشرة قضية رئيسية هي : الجوع ومصادر الغذاء، والنمو السكاني، ونوعية الهواء والغلاف الجوع، والمصادر المائي، وصحة الإنسان ومرضه، ونقص مصادر الطاقة، و استخدام الأرض، و المواد الخطرة، والمصادر المعدنية، و المفاعلات النووية وانقراض النباتات والحيوانات – تكنولوجيا الحروب، ويندرج تحتها قضايا فرعية أخرى (القدرة، 2008).

- **الصف التاسع الأساسي** :

السنة الدراسية التاسعة من النظام التعليمي المدرسي في الأردن من المرحلة المقسمة إلى عشر مستويات تبدأ بعدها المرحلة الثانوية ومدتها سنتان.

- **كتب العلوم** :

هي الكتب المقررة من وزارة التربية والتعليم لتدريسها في الصف التاسع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، وهي:

- علوم الأرض والبيئة للصف التاسع الأساسي الجزء الأول والجزء الثاني مقررة بقرار ٤٩/ ٢٠٠٥ تاريخ ٢٠٠٥/٥/٤م اعتبار من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.
- كيمياء للصف التاسع الأساسي الجزء الأول والجزء الثاني مقررة بقرار ٣٠ /٢٠٠٦ تاريخ ٢٠٠٦/٢/١٩م اعتبارا من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م.
- الأحياء للصف التاسع الأساسي الجزء الأول والجزء الثاني مقررة بقرار ٢٠٠٥/٤٧ تاريخ ٢٠٠٥/٥/٤م اعتبارا من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.
- الفيزياء للصف التاسع الأساسي الجزء الأول والجزء الثاني مقررة بقرار ٢٠٠٥/٥٠ تاريخ ٢٠٠٥/٥/٤م اعتبارا من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

بعد مراجعة الأدب التربوي المرتبط بالقضايا العلمية والاجتماعية والتكنولوجية، من خلال البحث في المجلات والنشرات والدوريات والملخصات العالمية باستخدام (ERIC) في مكتبة جامعة اليرموك، وقاعدة بيانات (EBSCO)،ورسائل الماجستير والدكتوراه المودعة لدى مكتبات كل من جامعة اليرموك، والجامعة الأردنية، وجامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة عمان العربية للدراسات العليا، ومصادر التعليم في وزارة التربية والتعليم، وما تم توافر الحصول عليه من مواقع البحث على شبكة الانترنت، وحسب قدرات الباحث وجدت مجموعة من الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتم عرضها في هذا الفصل تحت عنوان الإطار النظري، والدراسات السابقة.

١- **الإطار النظري** :**القضايا العلمية والاجتماعية والتكنولوجية** (STS) :

ظهرت حركة العلم والتكنولوجيا من النظرة الاجتماعية للمعرفة (علم اجتماع المعرفة)، واصطلح على تسميتها بالتربية العلمية Science Education وفي مناهج العلوم وتدريسها بحركة أو منحى (STS) {العلم Science ،والتكنولوجيا Technology، والمجتمع Society } نتيجة لزيادة انتشار المشكلات الاجتماعية، والآثار السلبية الناتجة عن استخدام التكنولوجيا والصناعات وما نتج عنها من أضرار بيئية بسبب الإفراط في استهلاك، نتج عنه ظهور منحنى العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (Science Technology and Environment) Society الذي يركز أكثر على الآثار البيئية للتطورات العلمية والتكنولوجية من خلال تناول قضايا التصحر، والاحتباس الحراري،وتغير المناخ، وندهور التنوع الحيوي وغيرها، مضيفا بذلك قيما بيئية للنظام التعليمي تتكامل مع القيم الشخصية والاجتماعية التي يتناولها منحى العلم والتكنولوجيا، ويسهم في تنمية الثقافة العلمية من اجل التنمية المستدامة . وتم الإعلان رسميا عن بدء حركة (STS) في مؤتمر يوم الأرض العالمي عام ١٩٧٠م وذلك بقيام عدة جامعات أمريكية معروفة مثل جامعة كورنيل (Cornell) وبنسلفانيا ستيت (Penn State) بشكل رسمي بتقديم موضوعات ذات سياق اجتماعي يطلق عليها اليوم (STS)، و بعدها بدأت الجامعات الأمريكية والعلمية الأخرى بتنفيذ الفكرة نفسها (زيتون،2010؛صباريني، ٢٠٠٩).

وكان الاهتمام ببرامج (STS) كحركة علمية من خلال مشروع دمج المشاريع الذي كان من أهدافه تهيئة الطلبة لاستخدام العلم لتحسين حياتهم الخاصة، والتكيف مع الحياة في عالم متقدم صناعيا وتكنولوجيا، وتعليمهم بمسؤولية مع القضايا التكنولوجية والمجتمعية وكذلك التزويد بمعرفة أساسية للتعامل بتفكير مع قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع وإعطاء الطلبة الصورة الحقيقة لمتطلبات والوظائف والمهن المتوفرة في الميدان المجتمع (Yager, 1981).

وفي عام ١٩٨٤ تم بالإجماع التوصية من قبل الجمعية الأمريكية لتعليم العلوم (NSTA) على انه يجب على جميع الأمريكان في المدارس الثانوية أن يتناولوا بشكل رسمي مقررات برامج (STS)، و بحلول عام ١٩٩٠ م أقرت الولايات المتحدة الأمريكية مقررات لهذا المنحى فيما يزيد عن ٢٠٠٠كلية جامعية و١٠٠ دائرة رسمية وفي معظم المعاهد القيادة وفي ألاف المدارس الثانوية .

وقد وضعت عدة مقارنات تبين أهمية برامج (STS) والبرامج التقليدية في تدريس العلوم، وهي:

- تهتم برامج (STS) بتعريف وتحديد المشكلات التي لها اثر أو اهتمام بالمجتمع المحلي.
- توظيف الموارد البشرية والمادية لحل المشكلات في برامج (STS)، بينما توظف المختبرات والأنشطة المقترحة في الكتب في البرامج التقليدية في تدريس العلوم.
- استقصاء الطلبة عن المعرفة لتوظيفها في برامج (STS) بينما يتمثل الطلبة المعرفة العلمية من المعلم والكتب المقررة في البرامج التقليدية.
- تركيز برامج (STS) على البحث والتحري والاستقصاء بينما تركز البرامج التقليدية على المعرفة وأهمية إتقانها في تدريس العلوم. تؤكد برامج (STS) على عمليات العلم ومهاراته بينما البرامج التقليدية تركز على تطبيق عمليات العلم الأساسية من الحفظ والاستظهار.
- تركز برامج (STS) على الوعي المهني في مجال العلوم والتكنولوجيا، بينما يكون الوعي في البرامج التقليدية اقل اهتماما.
- زياد الوعي عند الطلبة للقضايا والمشكلات في المجتمع في برامج (STS)،بينما البرامج التقليدية تركز على المشكلات المتضمنة في المنهاج والكتب المدرسية.
- يتعلم الطلبة العلوم في سياق اجتماعي وتركز على المستقبل ويصبح الطلبة مدركين كمواطنين في معالجتهم للقضايا الاجتماعية التي تدرس (STS)،بينما البرامج التقليدية تركز على المعرفة السابقة للعلوم،وتركيز الطلاب على المشكلات التي يحددها المعلم (Yager & Roy, 1993) .

وبرامج (STS) تركز في موضوعاتها على خمسة مجالات وهي كما يلي: المفاهيم: حيث يجد الطلبة في برامج (STS) أنها مفيدة في حياتهم، وعلى أنها مهمة للتفاعل مع المشكلات الاجتماعية، وأنها تكتسب عند الطلبة من خلال الخبرة والأنشطة ويستطيع الطالب الاحتفاظ بها، ويمكن توظيفها في مواقف مشابه. والعمليات : تعتبر برامج (STS) أساسية وضرورية، وهي مهارات عقلية

يستخدمها الطالب بنفسه ويدرك الطالب العلاقة بين عمليات العلم وأثرها على الجانب العملي في حياته. والتطبيقات: عند استخدام برامج (STS) يمتلك الطلبة القدرة على إدراك أهمية العلوم في حياتهم اليومية، وينخرط الطلبة في حل القضايا الاجتماعية، والإبداع: يعرض الطلبة في برامج (STS) الكثير من الأسئلة الإبداعية التي تقوم بتطوير الأنشطة وتنفيذها بالإضافة إلى أسئلة ذاتية الاهتمام لهم ولزملائهم (مثيرة)، ويصبح عند الطلبة مهارات التعرف على الأسباب الظاهرة والآثار المترتبة عليها، و الاتجاهات: يزداد اهتما الطلاب ويصبحون أكثر فضولا وطريقتهم في التعامل في حل المشكلات وبالتالي تنمية الاتجاهات وحب البحث والاستقصاء والتعلم ياجر (Yager,1996).

و من المعايير التي اعتمدتها الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم (NSTA 1993) والتي صنفت المجالات المختلفة لبرامج (STS) ما يلي:

- أن تتبع القضايا المبحوثة ما يحددها الطلبة من مجتمعهم المحلي، من خلال الاهتمام بها .
- استخدام المصادر المحلية، والبشرية، والمادية، لتحديد المعلومات التي يمكن أن تستخدم في حل المشكلات.
- مشاركة الطلبة بفاعلية ونشاط في البحث عن المعلومات التي يمكن تطبق على المشكلات والقضايا الواقعية في الحياة.
- امتداد التعلم خارج الصف والمختبر وأسوار المدرسة.
- التركيز على اثر العلم والتكنولوجيا في المواطن نفسه.
- التركيز على مهارات عمليات العلم التي يمكن للطالب استخدامها وتطبيقها في حل المشكلات والقضايا.
- التركيز على الوعي الوظيفي للطالب والتي ترتبط بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع.
- توفير الفرصة المناسبة للطلبة للقيام بدور المواطنة وهم يحاولون حل القضايا والمشكلات التي يقترحونها هم أنفسهم.
- تحديد أثار العلم والتكنولوجيا في مناحي الحياة المختلفة والتي يمكن أن تؤثر فيها في الوقت الحاضر أو في المستقبل.
- استقلال الطالب في عملية التعلم والتعليم كلما تم تحديد قضية فردية شخصية.

و المؤتمر العالمي المنعقد في الهند عام ١٩٨٥ تضمن في برامجه (STS) في بناء مناهج العلوم. مما تطلب هذا من الطلبة الذهاب وراء العلم ومحتواه التقليدي في الفروع العلمية التقليدية الاعتيادية وهي :الصحة، الغذاء والزراعة، استخدام والماء والمصادر المعدنية، البيئة، والصناعة والتكنولوجيا، الأخلاقيات والمسؤولية الاجتماعية. وأضاف انه من سياق الموضوعات والقضايا والمشكلات البيئية التي تتعامل معها برامج (STS) وتحاول معالجتها، ثمة خمس مشكلات عالمية عرفت المشكلات الخمس ب Problem (P'5) حيث تبدأ بالحرف (P)،، وهي: الانفجار السكاني Explosion (Population)، التلوث (Pollution)، استخدام المبيدات الكيميائية (Pesticides)، الفقر(Poverty)، انتشار الأسلحة النووية (Proliferation of Nuclear Weapons) (زيتون، 2010).

وإضافة إلى ما حددها المؤتمر العالمي المنعقد في الهند عام ١٩٨٥ لتضمينها إلى برامج العلوم برامج (STS) تم تضمين مواضيع أخرى إلى موضوعات (STS&E) وهي: الصحة (Health) ، مصادر الطاقة (Energy Resources)، استخدام الأرض والماء والمصادر المعدنية (Use of Land, Water, and Mineral Resources)، البيئة (Environment)، والصناعة والتكنولوجيا Industry and (Technology)، ونقل المعلومات والتكنولوجيا Information Transfer and (Technology)، والأخلاقيات والمسؤولية الاجتماعية Ethics and Social (Responsibility). وتراعي الموضوعات المطروحة لبرامج (STS) في بنائها طبيعة العلم ومنهجيته القائمة على البحث والاستقصاء، كما يراعي فيها تنمية الابتكار والتفكير والإبداع العلمي، وتشجيع الطلبة على تطبيق المفاهيم في الواقع وتوظيفها في حياة المتعلم. (خطايبة، 2011). كثير من الدراسات أشارت إلى أهمية تضمين قضايا العلم، والتكنولوجيا، والمجتمع والبيئ STS &E) في كتب العلوم المدرسية، حتى يستطيع كل من المعلم، والطالب مواكبة التطورات العلمية، والتكنولوجية، ويمتلكان اتجاهات ايجابية نحوها،وتقديم المعرفة العلمية، والتكنولوجية من خلال السياق الاجتماعي(الموسى، 1990؛ الجرادات، 2002؛ زيتون،2008 ؛ زيتون 2010؛ شكري،2011؛ Bayer,1987 ؛ Yager,1996 ؛ NSTS,1993 ؛ NCR,1996؛ UNICCO, 2004)

٢- الدراسات السابقة :

لتحقيق أهداف الدراسة – وفي حدود علم الباحث تم إجراء مسح للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والمرتبط بالقضايا العلمية الاجتماعية التكنولوجية، من خلال البحث في المجلات والنشرات والدوريات والملخصات العالمية باستخدام (ERIC) في مكتبة جامعة اليرموك، وقاعدة بيانات (EBSCO)، ورسائل الماجستير والدكتوراه المودعة لدى مكتبات كل من جامعة اليرموك، والجامعة الأردنية، وجامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة عمان العربية للدراسات العلياء، وما تم توافر الحصول عليه من مواقع البحث على شبكة الانترنت، وعرضت دراسات بتسلسل زمني من الأحدث إلى الأقدم. والدراسات التي تناولت القضايا العلمية الاجتماعية التكنولوجية المتضمنة في برنامج (STS) وهي:

أجرى الموسى(١٩٩٠)، هدفت إلى استقصاء اثر تضمين قضايا التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في تدريس العلوم على التحصيل فيه، والاحتفاظ بالمادة التعليمية، وعلى فهمهم واحتفاظهم بالمظاهر الاجتماعية للعلم والتكنولوجيا، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالبا من طلاب الصف التاسع في إحدى المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية في محافظة اربد الاردنية،وكانت عينة الدراسة التابعة لمجتمع الدراسة موزعه في شعبتين دراسيتين تم تعينهما عشوائيا إلى مجموعه تجريبية (٣٨) طالبا، ومجموعة ضابطة (٣٨) طالبا، وتم تصنيف أفراد مجموعتي الدراسة إلى ثلاثة مستويات تحصيل (مرتفع، ومتوسط ،ومنخفض) حسب متوسط علاماتهم في العلوم العامة، وتم تدريس المجموعة التجريبية حسب طريقة تضمين قضايا التفاعل

بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، وتم تضمين قضايا التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع المناسبة للمادة التعليمية، ووضحت القضايا وتم إثارتها أثناء حصص المعلم الذي طبق هذه الطريقة على المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فتم تدريسها حسب الطريقة التقليدية. حيث تم توضيح وحدتي التفاعلات الكيميائية والطاقة وفق الأسلوب التقليدي المعتاد الذي يعتمد على وضع أهداف كل حصة مرتبة حسب ترتيب المادة التعليمية وخط سير الحصة، ولقياس تحصيل الطلبة، تم تطوير اختبار تكون من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار المتعدد. طبق هذه الاختبار على المجموعتين بعد الانتهاء من التجربة، وبعد ستة أسابيع أعيد نفس الاختبار على المجموعتين لقياس التحصيل المؤجل في المادة التعليمية. ولقياس فهم الطلاب الآني لقضايا التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، طبق اختبار خاص لهذا الغرض على مجموعتي الدراسة بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة. وبعد ستة أسابيع أعيد نفس الاختبار على المجموعتين لقياس الفهم المؤجل لهذه القضايا. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية .

وأجرى شينغ سونك (Chiang-Soong,b, 1993) (المشار إليه في زيتون،٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تحليل احد عشر كتابا ومرجعا في تعليم العلوم (أربعة كتب علوم عامة، وثلاثة كتب أحياء وكتابان في الكيمياء وكتابان في الفيزياء بطبعات بين (١٩٨١- ١٩٨٦) لتقصي مدى تضمين مجالات وموضوعات قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع (STS) في هذه الكتب والمراجع. بينت نتائج الدراسة أن النسب العامة المخصصة لموضوعات (STS) كانت على الترتيب : العلوم العامة للصفوف ("٧- ٩" : ٧,٤٥٪)، والأحياء للصفوف("١٠١٢" :٥,٠٩٪)، والكيمياء للصفوف ("١٠- ١٢" :١,٧٨٪)، والفيزياء للصفوف ("١٠- ١٢" :٠,٩٥٪) . وهذه النتائج تشير إلى أن كتب العلوم الرئيسية تتضمن نسبا قليلة من موضوعات العلم والتكنولوجيا والمجتمع (STS). كما أظهرت النتائج انه كلما زاد مستوى الصف التعليمي، فان نسبة الصفحات التي تتناول(STS) تنخفض أو تتقلص عكس توصيات دراسات سابقة وربما أن هذا ناتج عن زيادة محتويات الكتب المتعلقة بالحقائق والمعلومات (على حساب STS) كلما زاد المستوى الصفي التعليمي.

وأجرى مايكل (Michael, 1996) دراسة هدفت إلى قياس مستوى إدراك طلبة المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وطلبة المستوى الأول في المرحلة الثانوية للمفاهيم المتصلة بمشكلات البيئية من خلال تحليل كتب العلوم،والجغرافيا،والصحة العامة للصفوف من (١- ١٠) في مدارس (وسيكنسن) الأمريكية، ذلك عن طريق اختيار مدى توافر الدقة،والموضوعية،والتوازن عند معالجة القضايا البيئية، وعلاقة ذلك بوعي الطلاب وإدراكهم لمشكلات البيئة. وقد قام الباحث باختيار (١٢) منطقة تعليمية من الولايات المتحدة الأمريكية لتكوين عينة الدراسة لقياس مدى إدراك الطلاب للمشكلات والقضايا البيئية وبصورة خاصة، ثقب الأزون، الإمطار الحمضية،الأضرار الموارد الطبيعية والتصحر، وإهدار المياه وقد كانت النتائج

افتقار الكتب المدرسية في الصفوف من (١ - ١٠) في ميادين العلوم والجغرافيا والصحة العامة ومشكلات التربية البيئية، وان مستوى الإدراك والوعي عند الطلبة للمشكلات البيئية والتقدم في الجوانب الاقتصادية والتكنولوجية ما زال دون المستوى المطلوب.

وأجرى القحطاني (2009) دراسة وصفية في السعودية لتقصي واقع التربية البيئية في مقررات العلوم لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية. وتم بناء قائمة لتحديد جوانب التربية البيئية في مقررات العلوم لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الأساسية، وتكونت القائمة في صورتها النهائية من أربع جوانب ينتمي إليها ست وأربعون عنصرا. وتكونت عينة الدراسة من المحتوى الذي تضمنته كتب العلوم للفصلين الأول والثاني المقررة على الطلاب للمرحلة الابتدائية للعام الدراسي (2009/2008) للصفوف الرابع الابتدائي والخامس الابتدائي والسادس الابتدائي. واستخدم الباحث أداة دراسية استخدم فيها أدلة لتحليل محتوى مقررات العلوم لتلاميذ الصفوف العليا في المرحلة الأساسية المقررة لعام (2009/2008)، حيث قام الباحث باستخدام التكرارات النسبية المئوية، ومعادلة معامل الاتفاق(هلوستي). و أظهرت الدراسة عدم وجود توازن في توزيع جوانب التربية في مقررات العلوم لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الأساسية، وعلى قصور وعدم تناول بعض المقررات البيئية، المختلفة.

وأجرت آمبوسعيدي (2010) دراسة هدفت إلى تحليل كتب العلوم بالحلقة الثانية (الصفوف ٥- ١٠) من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء المجالات المطورة للتربية . حيث قامت الباحثة بتصميم أداة الدراسة على شكل استبانة تحليل محتوى للمجالات المطورة للتربية البيئية وهي: النظام البيئي، والموارد البيئية، واختلال النظام البيئي، والمشاكل البيئية، والبيئة والسكان والاقتصاد والتكنولوجيا، والسياسات والقرارات البيئية، والقيم والأخلاق البيئية. وقد أشارت النتائج إلى تفاوت مدى تضمن المجالات المطورة للتربية البيئية في جميع كتب العلوم للصفوف (٥- ١٠) بالحلقة الثانية، حيث بينت النتائج إن كتاب الصف الخامس أكثر تضمنا لمجال النظام البيئي، واختلال النظام البيئي، والمشاكل البيئية. بينما كان كتاب الصف العاشر أكثر تضمنا لمجالات لبيئة والسكان والسياسات والقرارات البيئية، والقيم والأخلاق البيئية، وقد بلغت نسبة تضمين السياسات والقرارات البيئية بشكل متدني للصفوف موضع الدراسة وهي كما يلي: العاشر(٣,٦٪)، والثامن(٣,١%)، والسادس(٢٪)، والتاسع(٠,٥٪)،أما في كتب الصفين الخامس والسابع فقد انعدمتا وقد يعود ذلك إلى الفئة العمرية من (١٠- ١٥)، ولقد أوصت انه لا داعي لحشو عقول الطلبة سياسات وقرارات بيئية بل التركيز على الجوانب السلوكية والوجدانية للتعامل مع البيئة. وقد أظهرت الدراسة أن مجال الاقتصاد والتكنولوجيا حصل على الترتيب الأول بنسبة (٨٢,٢٪)، وان مجال القرارات البيئية جاء في المركز الأخير بنسبة تضمن تبلغ (٩,٢٪) لجميع الصفوف.

وأجرت اللولو والكحلوت (2011) دراسة هدفت إلى قياس مستوى فهم طلبة العلوم العامة والأحياء بكلية التربية في جامعات غزة للقضايا البيوأخلاقية واتجاهاتهم نحوها، وكان المنهج الوصفي هو منهج الدراسة، وحددت عينة

الدراسة من جميع طلبة المستوى الرابع من قسمي العلوم العامة والأحياء بجامعات غزة(الإسلامية، والأقصى، والأزهر)، والبالغ عددهم (٦٥) طالبا وطالبة،وقد تم تنفيذ الدراسة في نهاية الفصل الثاني من العام (٢٠٠٦٢٠٠٧م)،وتم تصميم اختبار مستوى فهم القضايا البيواخلاقية، واستبانة اتجاهات نحو هذه القضايا، وأوضحت النتائج أن مستوى فهم القضايا البيواخلاقية والاتجاهات نحوها اقل من حد الكفاية (٧٥٪) إي الحد الذي تم تحديده بناء على أراء المحكمين، والدراسات السابقة، واتجاهات طلبة العلوم العامة والأحياء بكليات التربية بجامعات غزة نحو القضايا البيواخلاقية اكبر من حد الكفاية(٧٥٪)، ولا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى فهم طلبة العلوم والأحياء للقضايا البيواخلاقية واتجاهاتهم نحوها تعزى لمتغير الجنس، كما لا توجد علاقات ارتباطيه موجبة بين مستوى الفهم للقضايا البيواخلاقية واتجاهاتهم نحوها.

- **تعقيب على الدراسات السابقة** :

بينت الدراسات بان بعضها ركزت على قياس مستوى الإدراك والوعي لدى الطلبة بالقضايا البيئية وقضايا العلم والتكنولوجي(STS) مثال ذلك دراسة (الموسى، ١٩٩٠؛ واللولو والكلحوت، ٢٠١١ MICHAEL,1996)، بينما بينت بعض الدراسات الأخرى إلى تحليل كتب العلوم حيث أظهرت هذه الدراسات إلى عدم وجود توازن في إظهار القضايا البيئية وقضايا العلوم والتكنولوجيا والمجتمع،وركزت على اثر تضمين قضايا علمية وبيئية و الموضوعات التي تتعلق بقضايا اجتماعية ذات بعد بيئي محددة في المجتمعات التي تجري فيها مثل هذه الدراسات وربط هذه القضايا باتجاهات مجتمع الدراسات التي قام من (آمبوسعيدي، 2010 ؛ القحطاني، 2009؛ Chiang-Soong,b ,1993).

- **الطريقة والإجراءات** :

اتبع أسلوب تحليل المحتوى أحد أساليب المنهج الوصفي نظراً لمناسبته في تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها المتمثلة في تحليل كتب العلوم للصف التاسع الأساسي في الأردن لمدى تضمنها لقضايا علمية اجتماعية تكنولوجية، والاجرءات المتبعة هي:

- **أولا** : **مجتمع الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة من جميع كتب علوم الصف التاسع الأساسي للفصلين الأول والثاني المقررة من وزارة التربية والتعليم لتدريسها في الفصلين لصف التاسع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤، وهي: علوم الأرض والبيئة، والعلوم الحياتية، والكيمياء، والفيزياء.

وذلك بأخذ جميع محتويات الكتب باستثناء صفحات الفهرس والمقدمة والمصطلحات والمراجع كونها غير داخله في عملية التحليل .

- **ثانياً** : **أدواة الدراسة** : **أدواة التحليل** :

استخدم الباحث في الدراسة لتحليل محتوى كتب العلوم أداة تحليل المحتوى، والتي اشتملت على القضايا العلمية الاجتماعية والتكنولوجية

المتضمنة في الكتب، وكذلك اشتملت على الأداة على الهدف من التحليل،وعينة التحليل وفئاته، ووحدة التسجيل، وضوابط عملة التحليل، والتي تتضمن استمارة لرصد معدلات تكرار القضايا العلمية والاجتماعية والتكنولوجية والبيئة.

حيث قام الباحث ببناء أداة تحليل قائمة على قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة(STS)، وذلك من خلال الإطلاع والبحث في مصادر: الإطار النظري وما تضمنه من مصادر علمية متخصصة في هذا المجال بالإضافة إلى الدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج كدراسة الخليلي،؛ ١٩٩٦ القدرة،٢٠٠٨ ؛ زيتون، ٢٠١٠؛ آل الشيخ، ٢٠١٠ ؛الكلحوت،واللولو،٢٠١١؛ لمبو سعيد، ٢٠١١؛ Bybee,1999 ؛Deng,2007)،بالإضافة إلى مراجعة معِدي المناهج في مديرية المناهج العامة في وزارة التربية والتعليم في الأردن وبناءا على ذلك تم تحديد قائمة التحليل، والوصول إلى ما يلي:

- تحديد الهدف من التحليل: تستهدف أداة التحليل الحكم على مدى اشتمال كتب علوم الصف التاسع الأساسي للقضايا العلمية الاجتماعية التكنولوجية والبيئة وحساب نسبها المئوية.
- تحديد عينة التحليل: شملت عينة التحليل جميع كتب العلوم للصف التاسع الأساسي(الأحياء، الكيمياء، الفيزياء، علوم الأرض والبيئة) بالجزئيين الأول والثاني المعتمدة لتدريس الصف التاسع للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤.
- تحديد فئات التحليل: والتي يقصد بها العناصر التي يتم تحليل محتوى كتاب العلوم على أساسها، وفي هذه الدراسة حددت فئات التحليل في قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع الواردة في القائمة التي تم إعدادها بحيث تحتوي على عشرة قضايا رئيسية هي: الجوع، الصحة، شح المياه، جودة الهواء والغلاف الجوي، انتشار المواد الخطرة، استنفاذ الأراضي الزراعية،انقراض الحيوانات والنباتات، نقص الطاقة، وتكنولوجيا الحروب،والمفاعلات النووية. وهذه القضايا تتضمن (٨٦) قضية فرعية تم تحديدها كفئة للتحليل لتحقيق الأهداف متضمنة الجداول من جدول(٢) إلى جدول(١١).
- تحديد وحدة التحليل: اختير كل درس بكامل عناصره من كتب العلوم كوحدة للتحليل؛ نظرا لمناسبته للهدف من عملية التحليل.
- ضوابط عملية التحليل: وضعت الدراسة الأسس التالية لضبط عملية تحليل المحتوى والتي تتمثل في:
  - ✓ التحليل في إطار المحتوى لكتب العلوم للصف التاسع الأساسي
  - ✓ استبعاد التقويم الذاتي لكل فصل بالإضافة إلى الفهرس والمقدمة والمصطلحات والمراجع كونها غير داخله في عملية التحليل لكل كتاب من كتب العلوم.
  - ✓ شمل التحليل الرسومات، الأشكال، والجداول، والفقرات الكاملة.

- **ثالثاً : صدق أداة تحليل المحتوى :**

تم عرض الصورة الأولية لقائمة قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع المتضمنة في كتب العلوم على مجموعة من المحكمين من أصحاب الخبرة والمعرفة في مجالات الإدارة التربوية والقياس والتقويم وعلم النفس وأساليب تدريس العلوم وتصميم وبناء منهاج العلوم من هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ووزارة التربية والتعليم الأردنية، وذلك لإبداء الرأي حول محتويات القائمة ومدى إمكانية تحليل محتوى كتب العلوم لمعرفة مدى اشتمالها على القضايا العلمية والتكنولوجية والاجتماعية والبيئة باستخدام تلك الأداة وبعد جمع نسخ أداة التحليل من المحكمين وإجراء مناقشات معهم قام الباحث بإجراء بعض التعديلات المقترحة لإخراج الأداة في صورتها النهائية حيث تم اعتماد جميع فقرات التحليل لحصولها على نسبة توافق (٨٥٪) فما فوق من إجماع المحكمين .

- **رابعاً : صدق عملية التحليل :**

تم التأكد من صدق عملية التحليل عن طريق مجموعة من المحكمين الذين أبدوا توافقهم على عملية التحليل. بالإضافة إلى قيام الباحث وبشكل عشوائي بتحليل وحدة دراسية من كتاب الكيمياء للصف العاشر الأساسي بالتزامن مع باحث آخر، وتم حساب نسبة معامل التوافق والتي بلغت (٨٧٪) وفق المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين المحللين}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠\%$$

- **خامساً : ثبات أداة تحليل المحتوى :**

قام الباحث بالتأكد من ثبات الأداة من خلال ثبات التحليل عبر الزمن، وذلك بإعادة عملية التحليل لعينة من المحتوى بعد ثلاثة أسابيع و حساب نسب الاتفاق بين النتائج، حيث تم حساب معامل التوافق والتي بلغت ٨٦,٥٪، حيث قام الباحث باستخدام معادلة هولستي (Holsti,١٩٦٩). ولحساب ثبات أداة التحليل ويطلق على هذا النوع من الثبات بالاتساق عبر الزمن و يقصد به وصول المحلل نفسه إلى النتائج نفسها عند تطبيق إجراءات عملية التحليل نفسها بعد فترة محدودة من الزمن، مما يؤكد ثبات الأداة، وتظهر أداة تحليل المحتوى بصورتها النهائية قام الباحث بعمل إجراءات الثبات عبر محللين آخرين وحصل نسبة أعلى نسبة الثبات المطلوبة والتي بلغت ٨٩٪ وفق المعادلة .

$$\text{معامل ثبات هوستلي} = \frac{\text{مجموع الفئات المتفق عليها}}{\text{مجموع الفئات الكلي}} \times ١٠٠\%$$

- **المعالجة الإحصائية لتحليل المحتوى :**

تم حساب تكرارات وحدات التحليل لكل مكون من مكونات القضايا العلمية والاجتماعية والتكنولوجية والبيئة (STS&E) في أداة التحليل التي تم تصميمها لهذه الغاية، وتم تحديد التكرارات والنسب المئوية وذلك من خلال حساب النسبة المئوية وذلك بقسمة عدد تكرارات وحدات التحليل الخاصة (القضية الفرعية)

بكل مكون على مجموع تكرارات لجميع وحدات التحليل في الكتاب (جميع القضايا الفرعية) ؛ وحسب المعادلة التالية :

$$\text{النسبة المئوية (للقضايا الفرعية)} = \frac{\text{عدد التكرارات لكل قضية الفرعية}}{\text{المجموع الكلي لتكرار القضايا الفرعية}} \times ١٠٠٪$$

وفي هذه الدراسة حدد المجموع الكلي لتكرارات وحدات تحليل الكتاب حيث بلغت(٢٦٨) تكرارا، وعلى هذا الأساس تم حساب النسبة المئوية لمجموع التكرارات لكل قضية فرعية.

- **نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها** :

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة ما القضايا العلمية والاجتماعية والتكنولوجية(STS) الرئيسية المعتمدة عالميا المتضمنة في محتوى كتب العلوم(الفيزياء، والأحياء، والكيمياء، وعلوم الأرض والبيئة) للصف التاسع؟ كيف توزيعا في هذه الكتب؟" حيث قام الباحث بإيجادالتكرارات والنسب المئوية للقضايا الرئيسية والتي بلغت عشرة قضايا رئيسية موضحة في الجدول رقم (١)

جدول (١): نتائج تحليل ماتضمنته كتب العلوم للقضايا الرئيسية للعلم والتكنولوجيا والمجتمع فيكتب علوم الصف التاسع

	فئات التحليل	الكتاب								المجموع	النسبة المئوية%
		فيزياء		كيمياء		أحياء		علوم ارض			
		التكرار	النسبة ٪	التكرارات	النسبة ٪	التكرارات	النسبة ٪	التكرارات	النسبة ٪		
القضايا الرئيسية	الجوع	0	0.00	1	0.37	7	2.61	0	0.00	8	2.98
	الصحة	0	0.00	5	1.87	69	25.75	2	0.75	76	28.37
	شح المياه	0	0.00	34	12.69	1	0.37	20	7.46	55	20.52
	جودة الهواء والغلاف الجوي	0	0.00	25	9.32	7	2.61	15	5.60	47	17.53
	المواد الخطرة	5	1.87	17	6.34	3	1.12	7	2.61	32	11.94
	استنفاذ الأراضي	0	0.00	0	0.00	2	0.75	10	3.73	12	4.48
	انقراض الحيوانات والنباتات	0	0.00	0	0.00	17	6.34	0	0.00	17	6.34
	نقص الطاقة	8	2.99	8	2.99	1	0.37	3	1.12	20	7.45
	تكنولوجيا الحروب	0	0.00	0	0.00	1	0.37	0	0.00	1	0.37
	المفاعلات النووية	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	المجموع	13	4.86	90	33.58	108	40.30	57	21.27	268	100

حيث يتضح من الجدول (١) بان كتاب الأحياء تضمن في محتواه على اكبر نسبة من القضايا(٤٠,٣٠٪)، يليه كتاب الكيمياء (٣٣,٥٨٪)، و كتاب علوم الأرض والبيئة (٢١,٢٧٪)، بينما جاء كتاب الفيزياء متضمنا لأقل نسبة من القضايا (٤,٨٦٪)، وقد جاءت القضايا التي تناولت موضوع الصحة في المرتبة الأولى (٢٨,٣٧٪)، و يليها قضايا شح المياه (٢٠,٥٢٪)، وقضايا جودة الهواء والغلاف الجوي(١٧,٥٣٪)، وقضايا انتشار المواد الخطرة(١١,٩٤٪)، وقضايا نقص الطاقة(٧,٤٥٪)، وقضايا انقراض الحيوانات والنباتات(٦,٣٤٪)، وقضايا استنفاد

الأراضي الزراعية(٤,٤٨٪)، وقضايا الجوع(٢,٩٨٪)، وقضايا تكنولوجيا الحروب (٠,٣٧)، بينما قضايا التفاعلات النووية لم تذكر بكتب العلوم إطلاقا(٠,٠٠٪) . ويفسر باهتمام كتب العلوم والتي منها كتاب الأحياء بتناول قضايا تتعلق بسلامة الإنسان، وصحته. وعند النظر إلى النتائج نجد عدم توزيع منتظم وكامل لجميع القضايا يعزى إلى غياب سياسة واضحة عند معدي المناهج لتصميم مناهج العلوم للصف التاسع الأساسي، ولعدم وجود معايير معدة بشكل مسبق لسياسة تضمين هذه القضايا إلى كتب العلوم، والى وجود محددات في تنفيذ المنهاج، والتي تتمثل بوقت تطبيق المنهاج، وعدد الدروس والصفحات وعدد الحصص، ومستوى الطلبة، والمشكلات والقضايا موضع الاهتمام في المجتمع.

وهذا يتفق مع دراسة القحطاني والتي أظهرت إلى عدم وجود توازن في توزيع جوانب التربية في مقررات العلوم لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الأساسية،وعلى قصور وعدم تناول بعض المقررات البيئية والقضايا المختلفة. وتتفق الدراسة مع دراسة شينغ سونك (Chiang-Soong,b, 1993) (المشار إليه في زيتون، ٢٠١٠) والتي تشير إلى أن كتب العلوم الرئيسية تتضمن نسبا قليلة من موضوعات العلم والتكنولوجيا والمجتمع (STS) في المجتمع المحلي.

جدول (٢): نتائج تحليل ماتضمنته كتب العلوم لقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع ونسبتها المئوية لقضايا الجوع

القضايا الرئيسية	فئات التحليل	الكتاب						المجموع	النسبة %
		فيزياء		كيمياء		أحياء	علوم ارض		
		التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %		
الجوع	ظاهرة التلوث الغذائي	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧
	إهمال الزراعة	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
	التراجع عن إنتاج المحاصيل الزراعية	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
	عدم الاهتمام بالأراضي الزراعية	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
	تدني نوع الإنتاج النباتي	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	١	٠,٣٧
	تدني نوع الإنتاج الحيواني	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	١	٠,٣٧
	تدني ترشيد استهلاك الغذاء	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	١	٠,٣٧
	سوء استخدام التقنيات الحيوية والهرمونات الزراعية	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	١	٠,٣٧
	استعمال الأراضي للمشروعات البنائية والصناعية	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
	انتشار الفقر والجوع العالمي	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
	الهجرة نحو المدن والعواصم الكبيرة	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	١	٠,٣٧
	انتشار الآفات الزراعية	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
	زيادة اعداد السكان	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٢	٠,٧٥	٢	٠,٧٥
المجموع		٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	٧	٢,٦١	٨	٢,٩٨

يلاحظ من نتائج التحليل لمجموع التكرارات والنسب المئوية لجدول (٢) بان قضايا الجوع لم تذكر في كتاب الفيزياء، وكتاب علوم الأرض والبيئة، بينما جاء ذكرها لمرة واحدة كقضية تلوث الغذاء في كتاب الكيمياء بنسبة (٠,٣٧٪) من نسبة تضمين جميع القضايا الفرعية في التحليل والبالغة (٢٦٨)، وتعتبر

هذه نسبة متدنية جداً، وتم تناولها في كتاب الأحياء وبنسبة (٢,٦١٪)، ومما يدل إلى تدني تناول هذه القضية بالرغم من تفشيها في المجتمع .

جدول (٣): نتائج تحليل ماتضمنته كتب العلوم لقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع ونسبتها المئوية لقضايا الصحة

القضايا الرئيسية	فئات التحليل	الكتاب								المجموع	النسبة المئوية
		فيزياء		كيمياء		احياء		علوم ارض			
		التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية		
الصحة	الوقاية من الأمراض المعدية وغير المعدية	٠	٠,٠٠	٣	١,١٢	٢١	٧,٨٤	١	٠,٣٧	٢٥	٩,٣٣
	سوء التغذية	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٢	٠,٧٥	٠	٠,٠٠	٢	٠,٧٥
	انتشار أمراض العصر (السكري، الضغط، الذبحة الصدرية، الأمراض الجنسية المعدية)	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	١٨	٦,٧٢	٠	٠,٠٠	١٩	٧,٠١
	انتشار أمراض سوء التغذية	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٢	٠,٧٥	٠	٠,٠٠	٢	٠,٧٥
	انتشار الامراض النفسية	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
	تزايد الإدمان بإشكاله المختلفة	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٣	١,١٢	٠	٠,٠٠	٣	١,١٢
	تدني استخدام طب الأعشاب	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧
	أطفال الأنابيب	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
	الاستنساخ	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٢	٠,٧٥	٠	٠,٠٠	٢	٠,٧٥
	الاجنة المجمدة	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧
	زراعة الاعضاء وزراعة الجينات	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٨	٢,٩٨	٠	٠,٠٠	٨	٢,٩٨
	الامهات(الارحام) المستعارة*	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
	تدني ظاهرة التبرع بالأعضاء	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٤	١,٤٩	٠	٠,٠٠	٤	١,٤٩
	استخدام الخلايا الجذعية	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٥	١,٨٦	٠	٠,٠٠	٥	١,٨٦
	امراض مرتبطه بالصناعات مثل: التسمم الإشعاعي، الربو، السرطان	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٣	١,١٢	١	٠,٣٧	٤	١,٤٩
المجموع		٠	٠,٠٠	٥	١,٨٦	٦٩	٢٥,٧٥	٢	٠,٧٥	٧٦	٢٨,٣٧

يلاحظ من نتائج التحليل لمجموع التكرارات والنسب المئوية لجدول (3): بان قضايا الصحة لم تذكر في كتاب الفيزياء وجاء ذكرها متدني في كتاب علوم الأرض والبيئة، وبنسبة ضعيفة جدا (٠,٧٥)، وفي كتاب الكيمياء بنسبة (١,٨٦٪)،بينما جاءت مرتفعة في كتاب الأحياء، وبمجموع تكرارات (٦٩)، وبنسبة

(٢٥,٧٥٪)، مما يدل على اهتمام اكبر بهذه القضايا في كتب الأحياء. ويلاحظ بان الاهتمام الأكبر كان على قضية الوقاية من الأمراض المعدية وغير المعدية لجميع كتب العلوم وبنسبة (٩,٣٣٪)، وجاء بعدها قضية انتشار أمراض العصر وبنسبة (٧,٠١٪)، بينما قضية أطفال الأنابيب والأمهات المستعارة وقضية انتشار الأمراض النفسية لم تذكر إطلاقا في كتب العلوم وبنسبة (٠,٠٠٪)، ويلاحظ من نتائج التحليل في جدول (٣) بتدني النسب في طرح قضايا: ظاهرة التبرع بالأعضاء، وانتشار الإدمان، وسوء التغذية.

جدول (٤): نتائج تحليل ماتضمنته كتب العلوم لقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع ونسبتها المئوية لقضايا جودة الهواء والغلاف الجوي

القضايا الرئيسية	فئات التحليل	الكتاب								المجموع	النسبة %
		فيزياء		كيمياء		احياء		علوم ارض والبيئة			
		التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %		
شح المياه	إدارةتوزيع المياه المجتمعات	٠	٠,٠٠	٣	١,١٢	٠	٠,٠٠	٣	١,١٢	٦	٢,٢٤
	انخفاضمستوى ترشيد استهلاك المياه	٠	٠,٠٠	٤	١,٤٩	٠	٠,٠٠	٢	٠,٧٥	٦	٢,٢٤
	تلوث المياه بالملو العضويةوغير العضوية	٠	٠,٠٠	٧	٢,٦١	١	٠,٣٧	٢	٠,٧٥	١٠	٣,٧٣
	انتشار المياه العادمة المصانع	٠	٠,٠٠	٤	١,٤٩	٠	٠,٠٠	٢	٠,٧٥	٦	٢,٢٤
	عدم المحافظة على المخز المائي	٠	٠,٠٠	٢	٠,٧٥	٠	٠,٠٠	٢	٠,٧٥	٤	١,٤٩
	تدني القدرةعلىحماية مص المياه	٠	٠,٠٠	٤	١,٤٩	٠	٠,٠٠	٣	١,١٢	٧	٢,٦١
	تأثير نقص المياه على المجت	٠	٠,٠٠	٣	١,١٢	٠	٠,٠٠	٣	١,١٢	٦	٢,٢٤
	انتشار تكنولوجيا تنقية الميا	٠	٠,٠٠	٦	٢,٢٤	٠	٠,٠٠	٣	١,١٢	٩	٣,٣٦
	زيادة تلوث المياه بالمبي الحشرية ومبيدات الأعشاب	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	٠	٠,٠٠	٠	٠	١	٠,٣٧
المجموع		٠	٠,٠٠	٣٤	١٢,٦٨	١	٠,٣٧	٢٠	٧,٤٦	٥٥	٢٠,٥٢

يلاحظ من نتائج التحليل وحساب النسب المئوية لجدول (4): بان قضية شح لم تذكر في كتاب الفيزياء، وجاء ذكرها متدني في كتاب الأحياء،وبنسبة ضعيفة جدا (٠,٣٧٪)، بينما جاءت في كتاب الكيمياء بنسبة (١٢,٦٨٪)، وكتاب علوم الأرض والبيئة بنسبة (٧,٤٦٪) مما يدل على اهتمام اكبر بهذه القضايا في كتب الكيمياء، وعلوم الأرض والبيئة، ويلاحظ بان اكبر اهتمام كان على قضية تلوث المياه بالملوثات العضوية وغير العضوية

وبنسبة(٣,٣٧٪)، وقضية انتشار تكنولوجيا تنقية المياه بنسبة (٣,٣٦٪)، ويبين الجدول إن نسبة تضمين قضية تلوث المياه بالمبيدات الحشرية ومبيدات الأعشاب (٠,٣٧٪)، وقضية عدم المحافظة على المخزون المائي(١,٤٩٪) كانا ضعيفا جدا مما يدل على ضعف الاهتمام بمثل هذه القضايا بالرغم من معانات المجتمع لشح المياه جراء تفشي هذه القضايا والمشكلات في المجتمعات.

جدول (٥): نتائج تحليل ماتضمنته كتب العلوم لقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع ونسبتها المئوية لقضايا جودة الهواء والغلاف الجوي

القضايا الرئيسية	فئات التحليل	الكتاب						المجموع	النسبة%
		فيزياء		كيمياء		أحياء	علوم ارض والبيئة		
		التكرارات	النسبة%	التكرارات	النسبة%	التكرارات	النسبة%		
جودة الهواء والغلاف الجوي	تكون الأمطار الحمضية	٠	٠,٠٠	٥	١,٨٦	٠	٠,٠٠	٨	٢,٩٨
	زيادة تركيز نسبة غاز ثاني أكسيد الكربون في الغلاف الجوي	٠	٠,٠٠	٣	١,١٢	١	٠,٣٧	٦	٢,٢٤
	ارتفاع درجة حرارة الهواء	٠	٠,٠٠	٤	١,٤٩	١	٠,٣٧	٧	٢,٦١
	تأكل طبقة العازون	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	٠	٠,٠٠	٢	٠,٧٥
	التلوث الضوضائي للغلاف الجوي	٠	٠,٠٠	٢	٠,٧٥	١	٠,٣٧	٣	١,١٢
	زياد نسبة الدخان والغبار	٠	٠,٠٠	٣	١,١٢	٢	٠,٧٥	٦	٢,٢٤
	زيادة انتشار محطات تكرير النفط	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	٠	٠,٠٠	٣	١,١٢
	نواتج استخدام الوقود الاحفوري في وسائل النقل	٠	٠,٠٠	٣	١,١٢	٠	٠,٠٠	٥	١,٨٧
	نواتج استخدام الوقود الاحفوري في التدفئة المنزلية	٠	٠,٠٠	٣	١,١٢	٠	٠,٠٠	٥	١,٨٧
	التلوث البيولوجي	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٢	٠,٧٥	٢	٠,٧٥
المجموع		٠	٠,٠٠	٢٥	٩,٣٢	٧	٢,٦١	٤٧	١٧,٥٤

يلاحظ من نتائج الجدول (٥) بان كتاب الكيمياء تضمن أكثر القضايا في كتب العلوم قضية جودة الهواء والغلاف الجوي (٩,٣٢٪)، يليه علوم الأرض والبيئة(٥,٦١٪)، و كتاب الأحياء (٥,٦١٪)، بينما كتاب الفيزياء لم يذكر فيه أي قضية من قضايا جودة الهواء. وأظهرت نتائج التحليل في الجدول(٥) بان جميع القضايا الفرعية لقضية جودة الهواء والغلاف الجوي تم ذكرها في كتب العلوم إلا أن قضية الأمطار الحمضية جاء ذكرها مرتفعا عن باقي النسب في قضية جودة الهواء(٢,٩٨٪).

جدول (٦): نتائج تحليل ماتضمنته كتب العلوم لقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع ونسبتها المئوية لقضايا انتشار المواد الخطرة

القضايا الرئيسية	فئات التحليل	الكتاب								المجموع	النسبة %
		فيزياء		كيمياء		احياء		علوم ارض والبيئة			
		التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %		
انتشار المواد الخطرة	تدني مستوى التخلص من النفايات السامة	١	٠,٣٧	١	٠,٣٧	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	٣	١,١٢
	انتشار المواد الكيمائية السامة المتداولة	٢	٠٧٥	٦	٢,٢٤	٢	٠,٧٥	٢	٠,٧٥	١٢	٤,٤٨
	تزايد انتشار محطات الغاز	٠	٠,٠٠	٢	٠,٧٥	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	٣	١,١٢
	انتشار الأسلاك ومحطات التحويل الكهربائي	١	٠,٣٧	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧
	تدني طرق التخلص من مخلفات المصانع والمستشفيات	٠	٠,٠٠	٣	١,١٢	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	٤	١,٤٩
	تدني طرق التخلص من مخلفات عوادم السيارات	٠	٠,٠٠	٣	١,١٢	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	٤	١,٤٩
	تلوث الهواء بالمواد الكبريتية والكربونية وتكون الضباب الدخاني	٠	٠,٠٠	٢	٠,٧٥	١	٠,٣٧	١	٠,٣٧	٤	١,٤٩
	الأشياء المتحركة والسرعة الزائدة	١	٠,٣٧	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧
المجموع		٥	١,٨٧	١٧	٦,٣٤	٣	١,١٢	٧	٢,٦١	٣٢	١١,٩٤

يلحظ من الجدول(٦) بان كتاب الكيمياء تضمن اكبر نسبة من قضايا انتشار المواد الخطرة (٦,٣٧٪) ، يليه وبفارق واضح كتاب علوم الأرض (٢,٦١٪)،ويليه كتاب الفيزياء (١,٨٧٪) ومن ثم وبنسبة متدنية جدا كتاب الأحياء(١,١٢٪) . بينما كانت أكثر القضايا تضمينا (٤,٤٨٪) في كتب العلوم قضية انتشار المواد الكيميائية السامة المتداولة، واقلها تكرار ولمرة واحدة فقط قضية الأشياء المتحركة والزائدة (٠,٣٧٪) بالرغم من كثرة الحوادث الصناعية الناتج عنها، وكثرة الحوادث الناتجة حركة السيارات، وتلف الشوارع وعدم التزام المارة بقواعد السير في المجتمع، مما يدل على تدني تعرض هذه الحوادث للقضايا العامة التي تعاني منها المجتمعات.

جدول (٧): نتائج تحليل ماتضمنته كتب العلوم لقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع ونسبتها المئوية لقضايا استنفاد الأراضي الزراعية

القضايا الرئيسية	فئات التحليل	الكتاب						المجموع	النسبة %
		فيزياء		كيمياء		احياء	علوم ارض والبيئة		
		التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %		
استنفاد الأراضي الزراعية	تآكل وانجراف التربة	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	١	٠,٣٧
	الرعي الجائر	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	١	٠,٣٧
	إبادة الغابات	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٢	٠,٧٥	٢	٠,٧٥
	استعمال الأراضي الزراعية للمشروعات البنائية والصناعية	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
	انتشار الجفاف	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	٢	٠,٧٥	٣	١,١٢
	تصحر الأراضي الزراعية	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	٢	٠,٧٥	٣	١,١٢
	تزايد فقدان مواطن الحياة البرية	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	١	٠,٣٧
	عدم استخدام تقنيات حديثة لطمر النفايات والتخلص منها	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	١	٠,٣٧
	تراجع استصلاح الأراضي الزراعية	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
المجموع		٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٢	٠,٧٥	١٠	٣,٧٣	١٢	٤,٤٨

يلاحظ من نتائج الجدول(٧) بان قضايا استفاد الأراضي الزراعية لم تذكر في كتاب الكيمياء، والفيزياء، بينما جاء ذكرها متدني ولتكرارين في كتاب الأحياء (٠,٧٥)، وفي كتاب علوم الأرض والبيئة (٣,٧٣٪)، وبمجموع(١٠) تكرارات،ويعزى ذلك بان كتاب علوم الأرض والبيئة يتخصص بدارسة طبيعة الأرض وبالتالي تعرض لقضايا استفاد أراضي بشكل أكثر من كتب العلوم الأخرى، ويلاحظ أيضا بان قضية تراجع استصلاح الأراضي الزراعية لم يتطرق لها في جميع الكتب مما يدل على عدم اهتمام واضعي المناهج بمثل هذه القضية كونها ترتبط بقضايا أخرى كقضية الجوع، وجودة الهواء الجوي، وانتشار الأمراض، وشح المياه.

جدول (٨): نتائج تحليل ماتضمنته كتب العلوم لقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع ونسبتها المئوية لقضايا انقراض النباتات والحيوانات

القضايا الرئيسية	فئات التحليل	الكتاب						المجموع	النسبة %
		فيزياء		كيمياء		احياء	علوم ارض والبيئة		
		التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %		
انقراض النباتات والحيوانات	اختلال التنوع الوراثي	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٥	١,٨٧	٠	٠,٠٠	٥	١,٨٧
	تدنى مستوى حماية الحياة البرية	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٢	٠,٧٥	٠	٠,٠٠	٢	٠,٧٥
	اختلال التوازن الطبيعي	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٣	١,١٢	٠	٠,٠٠	٣	١,١٢
	انقراض بعض النباتات البرية	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٢	٠,٧٥	٠	٠,٠٠	٢	١,١٢
	انقراض بعض النباتات الطبية	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧
	تزايد استخدام المبيدات الحشرية	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٢	٠,٧٥	٠	٠,٠٠	٢	٠,٧٥
	الصيد الجائر	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
	التخلص من النفايات السامة في السدود وأماكن تواجد النباتات والحيوانات	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧
	انقراض الحيوانات	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧
المجموع		٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١٧	٦,٣٤	٠	٠,٠٠	١٧	٦,٣٤

وتظهر نتائج تحليل الجدول (٨) لقضايا انقراض النباتات والحيوانات أنه لم يتطرق لذكرها كتاب الفيزياء، والأحياء، وعلوم الأرض والبيئة، بينما تم تضمينها كاملا في كتاب الأحياء وبنسبة(٦,٣٤٪) ويفسر هذا بان كتاب الأحياء يعرض المادة العلمية التي تتعلق الكائنات الحية خصائصها وميزاتها وكيفية المحافظة عليها وكيفية العناية بها.ويلاحظ انه تم استثناء قضية الصيد الجائر من جميع الكتب مما يدل على عدم اهتمام واضعي المناهج بهذه القضية، بالرغم من دورها الفاعل في قضايا انقراض النباتات، وإحداث اختلال في التوازن البيئي.

جدول (٩): نتائج تحليل ماتضمنته كتب العلوم لقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع ونسبتها المئوية لقضايا نقص الطاقة

القضايا الرئيسية	فئات التحليل	فيزياء		كيمياء		الكتاب: أحياء		الكتاب: علوم ارض والبيئة		المجموع	النسبة %
		التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %		
نقص الطاقة	تدنى الوعي في طرق ترشيد استهلاك الطاقة	٦	٢,٢٤	٢	٠,٧٥	١	٠,٣٧	١	٠,٣٧	١٠	٣,٧٣
	نقص إنتاج البترول والوقود الاحفوري	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
	ارتفاع تكلفة استخدام تقنيات الطاقة الشمسية	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧
	ارتفاع تكلفة استخدام تقنيات طاقة الرياح	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧
	ارتفاع تكلفة استخدام تقنيات طاقة المد والجزر	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧
	عدم استغلال طاقة باطن الأرض	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	١	٠,٣٧
	عدم استغلال موارد جديدة للطاقة (الفحم الحجري، الزيت الصخري)	١	٠,٣٧	٢	٠,٧٥	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٣	٠,٧٥
	عدم الوعي باستخدام طرق العزل الحراري	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
	عدم استغلال الموارد الطبيعية المتوفرة في البيئة المحلية	١	٠,٣٧	١	٠,٣٧	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧	٣	١,١٢
المجموع		٨	٢,٩٨	٨	٢,٩٨	١	٠,٣٧	٣	١,١١	٢٠	٢,٤٥

يلاحظ من خلال نتائج الجدول(٩) بان قضايا نقص الطاقة تم ذكرها بجميع كتب العلوم وبنسب متفاوتة وهي على الترتيب:الفيزياء(٢,٩٨٪)،الكيمياء (٢,٩٨)، وعلوم الأرض البيئة (١,١١٪)،والأحياء (٠,٢٧٪) ولتكرار واحد فقط ، ويلاحظ بان قضية نقص الطاقة لم تذكر في جميع كتب العلوم بينما القضايا الأخرى ذكرت في الكتب وبنسب متقاربة بينها وموضح ذلك في الجدول(٩).

جدول (١٠): نتائج تحليل ماتضمنته كتب العلوم لقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع ونسبتها المئوية لقضايا تكنولوجيا الحروب

القضايا الرئيسية	فئات التحليل	الكتاب								المجموع	النسبة %
		فيزياء		كيمياء		أحياء		علوم ارض			
		التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %	التكرار	النسبة %		
تكنولوجيا الحروب	خطر الحروب وتأثيرها على البيئة	٠	٠,٠٠	٠		٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠		
	تزايد التسلح بأسلحة الدمار الشامل	٠	٠,٠٠	٠	٠ %	١	٠,٣٧	٠	٠,٠٠		
	تهديد الجنس البشري	٠	٠,٠٠	٠	٠ %	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠		
	تهديد الحياة على كوكب الأرض	٠	٠,٠٠	٠	٠ %	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠		
	تزايد انتشار الأسلحة التقليدية	٠	٠,٠٠	٠	٠ %	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠		
المجموع		٠	٠,٠٠	٠	٠%	١	٠,٣٧	٠	٠,٠٠	١	٠,٣٧

تظهر نتائج التحليل في جدول (١٠) بان قضيا تكنولوجيا الحروب لم تتطرق إلا لقضية واحدة فقط وهي قضية تزايد انتشار التسليح بأسلحة الدمار الشامل وفي كتاب الأحياء فقط وبنسبة ضعيفة جدا(٠,٣٧)، ولتكرار واحد مما يدل على عدم اهتمام واضعي المناهج بهذه القضايا.

جدول (١١): نتائج تحليل ماتضمنته كتب العلوم لقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع ونسبتها المئوية لقضايا المفاعلات النووية

القضايا الرئيسية	فئات التحليل	الكتاب								المجموع	النسبة %
		فيزياء		كيمياء		أحياء		علوم ارض والبيئة			
		التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %		
المفاعلات النووية	تدني تكنولوجيا التحكم بالنفايات النووية	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
	تدني مستوى الأمان والحماية	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
	انخفاض مستوى التحكم في طاقة الاندماج النووي	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
	انتشار التلوث الإشعاعي	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
	تزايد تكلفة الإنشاء والتشغيل	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
	تزايد انتشار التقنية النووية	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
المجموع		٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠

يلاحظ من نتائج الجدول(١١) بأنه لم تذكر الكتب أي قضية من قضايا التفاعلات النووية ويعود سبب ذلك لعدم توفر تكنولوجيا المفاعلات النووية في المجتمع، ولاعتقاد واضعي المناهج بان هذه المواضيع تتطلب مستوى تعليمي أعلى وإدراك اكبر لهذه القضايا عند الطلبة.

- **ملخص عام لأهم النتائج** :

بعد استعراض النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة يمكن تخليص أهم نتائجها على النحو الآتي:

- فيما يتعلق بإجابة السؤال الأول، فقد وجد أن كتاب الأحياء امتلك اكبر نسبة لتضمين القضايا (٤٠، ٣٠)، يليه كتاب الكيمياء(٣٣,٥٨٪)، وكتاب علوم الأرض والبيئة (٢١,٢٧٪)، وكتاب الفيزياء(٤,٨٦٪). بينما النتائج المتعلقة بالقضايا الرئيسية المتضمنة في كتب العلوم فقد نالت قضايا الصحة (٢٨,٣٧٪)، وجاءت بعد ذلك قضايا شح المياه (٢٠..٥٢٪)، وقضايا جودة الهواء والغلاف الجوي(١٧,٥٣٪)، وقضايا انتشار المواد الخطرة (١١,٩٤٪)، وقضايا نقص الطاقة(٧,٤٥٪)، وقضايا انقراض الحيوانات والنباتات(٦,٣٤٪)، وقضايا استنفاد الأراضي الزراعية(٤,٤٨٪)، وقضايا الجوع(٢,٩٨٪)، وقضايا تكنولوجيا الحروب (٠,٣٧)، بينما قضايا التفاعلات النووية لم تذكر في كتب العلوم إطلاقا(٠,٠٠٪) .
- والإجابة على السؤال الثاني فقد ذكرت (٤٨) قضية فرعية من أصل جميع قضايا وعددها (٦٨) قضية التي مثلت فئات التحليل، بينما تم استثناء بعض القضايا التي لم تذكر إطلاقا وعددها (٢٠) قضية فرعية وهي: إهمال الزراعة، والتراجع عن إنتاج المحاصيل الزراعية وعدم الاهتمام بالأراضي الزراعية، واستعمال الأراضي للمشروعات البنائية والصناعية، وانتشار الفقر والجوع العالمي، وانتشار الآفات الزراعية، وانتشار الأمراض النفسية، وأطفال الأنابيب، والأمهات(الأرحام) المستعارة، واستعمال الأراضي الزراعية للمشروعات البنائية والصناعية، وتراجع استصلاح الأراضي الزراعية، ونقص إنتاج البترول والوقود الاحفوري، وعدم الوعي باستخدام طرق العزل الحراري ، وخطر الحروب وتأثيرها على البيئة، وتزايد التسلح بأسلحة الدمار الشامل،وتهديد الجنس البشري، وتهديد الحياة على كوكب الأرض، وتزايد انتشار الأسلحة التقليدية، بالإضافة إلى جميع قضايا المفاعلات النووية.

- **الاستنتاجات** :

- عدم تقيد واضعي المناهج بمعايير ومواصفات واضحة لتضمين قضايا العلم والتكنولوجيا
- والمجتمع (STS) في كتب العلوم لطلبة الصف التاسع الأساسي. والتقيد عند وضع المنهاج بعدد الصفحات والمواضيع الدراسية والمدة الزمنية وعدد الحصص الدراسية مما يقلل عدد القضايا الواجب تضمنها في كتب العلوم.

- **التوصيات** :

- تحديد الأهداف المعرفية المراد دراستها وتحديد قضايا العلم والتكنولوجيا(STS) والمجتمع المرتبطة بهذه الأهداف للوصل إلى الطالب إلى وعي كامل بأثر هذه القضايا على حياته، والمجتمع الذي يعيش فيه.

- الاستعانة بخبراء من دوائر الدولة المختلفة وأساتذة الجامعات ومعلمي المدارس لوضع معايير، وموصفات تتضمن حاجات المجتمع ومشكلاته للارتقاء بالمناهج لتضمين القضايا بشكل كامل ومتوازن مع حاجات المجتمع.

- **قائمة المراجع** :

- **المراجع العربية** :

- إبراهيم، عبد الله. (2006). اثر برنامج في الذكاءات المتعددة لمعلمي العلوم في تنمية مهارات التدريس الإبداعي ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذهم. الجمعية المصرية للتربية العلمية. مجلد(٩)، ص ٢٧ – ٨٩.
- آل الشيخ، خلود بنت سليمان.(2010). اثر استخدام إستراتيجيتي تعليم مهارات التفكير ألابتكاري بالطريقتين المباشرة والدمج وعلاقتهما بالقدرة على اقتراح عدد من البدائل لحل بعض مشكلات وقضايا مناهج حركة التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع لدى طالبات كلية التربية للأقسام العلمية. مجلة رسالة الخليج العربي،العدد (١١٥)، ص١٣٥ - ١٧٤.
- أمبوسعيد ، عبد الله، والعريمي، شيخه ناصر والفارسي، مريم درويش والمحروقي،مريم خميس والزهيمي، كاذية سليمان . (2011). تحليل محتوى كتب العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء المجالات المطورة للتربية لبيئية. مجلة رسالة الخليج العربي،العدد(١١٨)، ص ١٣- ٦٢.
- جرادات، نهاد خلف. (2002). في دراستها مدى توافر مهارات التفكير الناقد في محتوى الجزء الثاني في كتاب الكيمياء وعلوم الأرض للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في الأردن ومدى ممارسته التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة اليرموك،الأردن.
- الجريدة الرسمية. (2010). قانون الطاقة المتجددة وترشيد الطاقة لسنة ٢٠١٠:قانون مؤقت رقم(٢٧)، الأردن، عمان، ص٥٤٤- ٥٥٤.
- جميل،عصام زكريا. (2012). المنطق والتفكير الناقد. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- خطايبة، عبد الله. (2011). تعليم العلوم للجميع. الطبعة الثالثة. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الخليلي، خليل وحيدر، عبد اللطيف ويونس، محمد. (١٩٩٦). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام. الطبعة الأولى. الإمارات العربية: دار القلم للنشر والتوزيع.
- الدشوني، شريف.(2005). قضايا في التنمية المستدامة. السودان، الخرطوم: دار عزة للنشر والتوزيع.
- الموسى، موسى. (١٩٩٠). أثر تضمين قضايا التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في تدريس العلوم على التحصيل فيها والفهم للمظاهر الاجتماعية للعلم والتكنولوجيا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- زيتون، عايش.(1990). دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى وأسئلة كتاب العلوم العامة المقرر تدريسه لطلبة الثالث الإعدادي في المدارس الحكومية في الأردن. المجلة العربية للبحوث التربوية، مجلد(١٠)، العدد (١)، ص٧٣- ٩٧.
- زيتون، عايش. (2005). أساليب تدريس العلوم. الأردن، عمان: الشروق للنشر والتوزيع.

- زيتون، عايش. (٢٠٠٨). اكتساب عمليات العلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقته بمتغير الصف الدراسي والتحصيل العلمي. مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد٣٥، العدد(٢)، ص ٣٧٢- ٣٩١.
- زيتون، عايش. (٢٠١٠). الاتجاهات العلمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. الأردن، عمان: الشروق للنشر والتوزيع.
- شكري، إيهاب يوسف. (2011). الثقافة العلمية في كتاب العلوم للمرحلة الأساسية العليا ودرجة معرفة معلمي العلوم بهذه المكونات وتقديرهم لممارستهم لها في المدارس الفلسطينية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الصباريني، محمد.(٢٠٠٩). التربية البيئية وإشكالية الثقافتين. مجلة البصائر،المجلد١٣ العدد(١) ، ص ١٣- ٥٤.
- القدرة، ماجد (2008). قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع المتضمنة في محتوى منهاج الثقافة العلمية لطلبة الصف الثاني الثانوي، ومدى فهمهم لها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- القحطاني، سعد مشبب. (2009). واقع التربية البيئية في مقررات العلوم لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.
- الكحلوت،علا واللولو فتحية.(2011). مستوى فهم طلبة العلوم العامة والأحياء بكليات التربية في جامعات غزة للقضايا البيواخلاقية واتجاهاتهم نحوها. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ٢(١٩)، ١١٧- ١٥٩. استرجعت بتاريخ ٢٠١٣/٣/٢٩ من:
- http://www.iugaza.edu.ps/ar/periodical/
- وزارة التربية والتعليم. (1994). الخطوط العريضة لمناهج العلوم في مرحلة التعليم الثانوي في الأردن. الأردن، عمان.
- وزارة التربية والتعليم. (1987). المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي. الأردن، عمان.
- وزارة التربية والتعليم.(1994). قانون التربية والتعليم رقم(٣)، لسنة ١٩٩٤. الأردن، عمان
- وزارة التربية والتعليم. (2006). الإستراتيجية الوطنية للتعليم. الأردن، عمان.
- يوسف، عبد الرحمن محمد.(1995).تقويم كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي. الأردن، وزارة التربية والتعليم ، رسالة المعلم،٣١(٣)، ٢٤- ٣٢.

• المراجع الأجنبية :

- University press . Bessic C.S (2008). Improved critical thinking skills as a result of direct instruction and their relationship to academic achievement .Unpublished PhD Thesis . Indiana University of Pennsylvania .USA.
- Beyer, Barry,(1985). Teaching Critical Thinking direct Approach. Social Education, Vol,(49)4.
- Bybee, R. W. (1987). Teaching about Science-Technology-Society (STS): Views of Science Educators in the United States. School Science and Mathematics. Retrieved March5,2013,from :
- http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.19498594.198.tb11706.x/abstract

- Bybee .R. W.(1979). Science education and the emerging ecology society. Science Education. 63. 95109
- Deng, Z.(2007).Scientific Literacy as an Issue of Curriculum Inquiry, the University of Hong Kong. Promoting Scientific Literacy: Science.
- Harms, N. and Yager,R.(1981). What research says to the science teacher. Vol.3,Washington, D.C: National Science Teachers Association(NSTA).
- Ifegbesan, Ayodeji (2008). Explore understanding of high school students and waste management practices in Organ State. Nigeria Received September 25, 2008; Retrieved March2,2013 from:
  Education Sciencehttp://www.academia.1391582/Environmental
- Michael,S(1996) Environmental Education in Wisconsin :What the textbooks teach ,ERIC:ED421331 Environmental.Wisconsin Policy Research Institute Report,V9,N5,June,1996.
- (NCR)NationalResearchCouncil.(1996).NationalScienceEducation al Standards–content.Washington: National Academy Press.
- Neuendorf. Kimberly A (2002).Content Analysis Guidebook. California USA: Sage Publication, Inc
- Stemler, S.(2001). An Overview of Content Analysis. Practical Assessment, Research and Evaluation, 7(17). Retrieved April 24, 2011,form:http://szekedi.uw.hu/ad_7/overview%20 of%20 content %20analysi
- (UNID)United Nations, Industrial Development organization(2012). Science, Technology, and Society: As Reform in Science Education.
- Posner, G.(2004). Analyzing the curriculum. 3 rd edition. McGraw Hill, Boston Burr Ridge, IL.
- Yager,R.E. (1993). Science, Teaching, Society: as Reform in Science Education. State University of New York, Albany, N. Y. 12246.
- Yager, R. E., & Roy, R. (1996). STS: Most pervasive and most radical of reform approaches to “science” Education. In R.E. Yager (Ed.) The science, technology, society movement (pp. 7–13). National Science Teachers Association.

❋❋❋❋❋❋❋

Research : 7

Views of formulaic language "Expressions"

By :

Dr. Abdulrahman Abdulmalik Amin

Assistant Professor English Language Centre
College of Social ScienceUmm Al-Qura University
Saudi Arabia

obeikandl.com

obeikandl.com

"Views of formulaic language Expressions"

Dr. Abdulrahman Abdulmalik Amin

Abstract :

Defining formulaic expressions is rather controversial and problematic because it encompasses a variety of theories and approaches such as idioms, collocation, proverbs, sayings, etc.For this reason, this paper presents a brief survey of the contrasting perspectives. It starts with earlier views of formulas focusing on the identification and definition of such phenomena and ends with a working definition for this research as an attempt to analyse this distinctive phenomenon.

- **نظرة عامة عن العبارات المصاغة** :

يوجد جدل وخلاف في تعريف العبارات المصاغة وذلك بسبب تصادمها وإختلاطها مع كثير من المفاهيم والمصطلاحات الأخرى، مثل: (التعابير الإصطلاحية - المتلازمات اللفظية – الأمثال الشعبية). لهذا السبب، هذه الورقة تقدم إحصائية مختصرة عن وجهات النظر المتباينة لتلك التعاريف وإختلافها عن العبارات المصاغة. يبدأ هذا البحث بالنظرة القديمة للعبارات المصاغة في اللغة الإنجليزية والتركيز عن قرب في تعريف وتحديد هذه الظاهرة المميزة وينتهي بتحليل العبارات المصاغة وتصنيفها عن غيرها من العبارات الجاهزة في اللغة الإنجليزية.

VIEWS OF FORMULAIC LANGUAGE EXPRESSIONS

Defining formulaic expressions is rather controversial and problematic because it encompasses avariety of theories and approaches. For this reason, this chapter presents a brief survey of the contrasting perspectives. It starts with earlier views of formulas focusing on the identification and definition of such phenomena and ends with a working definition for this research as an attempt to analyse this distinctive phenomenon. The next chapter builds on this by looking at the nature of the formulas themselves.

Formulaic language expressions were mentioned quite as early as the eighteenth-century in linguistics literature. Before the middle of the twentieth century, formula had been presented as a well-defined field in the philosophy of language by Jespersen (1924) who claimed that every language has characteristic formulas. He described formulas as whole sentences or groups of words represented as units,

which cannot be analyzed or decomposed in the way free combinations can. They may be regular or irregular.

His analysis of formulaic language was of interest in that it provided various examples making convincing argument that part of its definition is that it can not be changed. For example, a phrase like How do you do? is completely different from a phrase like I gave a boy a piece of cake. In the former, everything is fixed, not even the stress nor the pauses between the words can be changed (e.g. How do you do? Vs How do you do?).

Jespersen also showed that the meaning of formulas is quite different from their component words. For example, I beg your pardon often means 'please repeat what you said, I did not catch it exactly', how do you do? is not a question demanding an answer but means 'I'm honored to meet you'.

The first people to apply the concept of formulas to language learning were Kenyeres & Kenyeres (1938, cited in Vihman, 1982) who claimed that their Hungarian subject, Eva six-year-old noticeably used some formulaic expressions during the early stages of learning French. At the end of the sixties, the psycholinguist Goldman-Eisler (1968) advocated that propositions could not be constructed without emotional expressions and the use of ready-made phrases (formulas).

Various approaches:

The following provides a brief overview of some of the major approaches to formulaic language expressions:

- Prefabricated routines and patterns.
- There is a distinction between prefabricated routines and prefabricated patterns. The term 'prefabricated routines' was coined by Brown (1973) for first language acquisition but has been applied primarily to second language acquisition. In routines, utterances are presumed to be memorised wholes, such as

what's that?, how are you? and do not allow for variations. In other words, the learner uses utterances without any knowledge at all of their internal structure, they simply learn them whole.

- The term 'prefabricated patterns' has been applied also to second language acquisition, particularly, by Hakuta (1974) who defines them as utterances in which segments of sentences operate in conjunction with a moveable component for example 'where's + slot for different insertion of a noun phrase or verb phrase'. Therefore, they are partly creative and partly memorised wholes.
- Prefabricated routines and patterns were not seen by all researchers as effective and integral to language learning processes. In an important article, Krashen and Scarcella (1978) concluded that routines and patterns play only a minor role in language acquisition and are fundamentally different from the 'creative construction process', they distinguished the two by their relationship to language acquisition and their role in creative construction. The sorts of relationship they describe are as follows:
- Prefabricated routines may develop into prefabricated patterns. That is, learners.
- depend on patterns and routines for communication
- Prefabricated routines and prefabricated patterns may be realised by the processing.
- of the language acquisition as creative constructions
- Prefabricated routines and prefabricated patterns may be considered as ingredients
- of the creative process.
- However, these definitions are not wholly satisfactory as neither Brown nor Hakuta's definitions are sufficiently selective. If the definitions make a distinction from the surface structure and moveable components, we could consider all language elements and strings to share the same criteria (E.g. I

gonna/will play football). There are not enough examples, forms, and types to be classified into the context of particular utterances.

Gestalt theories:

Another important survey looking at formulaic language was contributed by Peters (1977) who made the distinction between "analytic" and "gestalt" styles of first language development. According to Peters, the analytic style, which is used for referential, labelling functions, is the one word at a time style and the language developed by 'learning language book'. The gestalt style, on the other hand, is identified by Peters (ibid.) as utterances in which the segmental integrity is not very great although the combination of number of syllables, stress, intonation, and other segments could be combined to give an impression of sentencehood. This is used to give whole utterances in a socially appropriate situation and the language is developed by learners who prefer to learn by 'feel'. She also suggests that there are individual differences among learners. Analytic style learners may have received clear caretaker speech, while the gestalt child may have received more rapid, conversational input. The diagram below shows the parallels in terminology among Peters, Nelson, and Dore (taken from Krashen & Scarcella's article, 1978).

Table (1): Analytic and gestalt comparison

Analytic language	Gestalt language
- one word at a time development - referential, labelling functions at first- - rapid,conversational input	- whole utterances in conversational - contexts -

"analytic":Peters
"referential":Nelson
"worddevelopment":Dore

"gestalt": Peters
"expressive":Nelson
"prosodic development": Dore

Automatic speech:

Van-Lanker (1975) takes a different view of formulaic language which he calls "automatic speech". He defines this as conventional greetings, overused and overlearned expressions (such as be careful and first things first), pause fillers (such as you know and well), certain idioms, swearing, and other emotional language, which has been argued that it is located in both the right and left hemispheres of the brain (see Weinert 1995). Evidently, patients who have suffered left hemisphere brain damage, (i.e. they have lost the ability to speak) could use automatic speech (for further reading, see Krashen, 1976; Krashen & Scarcella, 1979).

Van-Lanker has based his study on functionality in the discourse analysis from the psycholinguistic angle, introducing formulas as automatic speech by its relationship to certain idioms, (i.e. they are similarity based in conventionality) and other emotional language. This, however, shows the weakness of automatic speech since it lacks distinctiveness. Moreover, Van-Lanker does not give the limited usage of such expressions. For example, expressions like be careful and first things first can be used as imperatives and accordingly they could be considered as with other expressions, such as transitions, conjunctions, etc. , as overused and overlearned expressions. Again, automatic speech has been defined as conventional greetings which means that it is confined particularly to expressions of greetings (e.g hello, how are you?, how do you do, good morning, etc.) with no regard to other expressions of farewell (e.g. good-bye, see you, etc.), expressions of gratitude (e.g. thank you, I'm grateful, etc.), and expressions of apologies (e.g. I'm sorry, I apologise, etc.).

Gambits:

Gambits are another view of formulaic expressions. They are represented in the form of semi-fixed expressions,

Keller (1981) has defined them as expressions which serve different functions, such as introducing a topic, structuring turn-taking or serving speakers in order to be ready to receive information. A typical example would be the main point is...Generally speaking, gambits are sentence openings used as conversational strategy signals. They serve to introduce what the speaker is about to say, by the same token, gambits might be used to evaluate conversational contributions. These include such terms as: in my opinion… often used when leading into an unpleasant topic or for interrupting the conversation: Well, it was nice talking to you, but ... In addition, they serve an important function in conversational negotiation, as for example, when a participant wants permission to have a turn, by saying Do you know what I think …, listen to me … etc. Coulmas (1981) comments that in every strategic function in conversation there are gambits and they not only afford a skillful impression of a speaker, but also allow thinking time for the next utterance.

These expressions, according to Keller (ibid.), are verbal signals which have a number of levels of functions as follows:

- Gambits act as semantic introducing or framing. They are used within the conversation as topics which are for example introduced in terms of personal opinion, e.g., I think …, In my opinion, …
- Gambits function as social signalling. That is, they express the participant's social context in the conversation. They are performed in order to:take a turn in the conversation, e.g. Do you know what I think, Listen to me express a wish to end the conversation, e.g., It was nice talking to you
- Gambits may signal a state of awareness. For example, when a person receives information from another participant, s/he may indicate awareness by saying yes,I'm listening, I'm with you, or just yes.

The opposite state, however, can be indicated by expressions like I'm not really interested in that or why don't you just leave me alone.

- Gambits have the function of communication control. That is, they are represented in fillers such as you know, you see or sometimes in hesitations like humm,umm in order to give time to the speaker to think or recall a word or an adequate syntactic structure.

Finally, Keller (ibid.) has classified gambits as having to meet the following characteristics:

- They should have to be used to introduce a semantic frame, express social context,a person's state of consciousness, and serve a communication control function e.g. It was nice talking to you)
- They may be used in normal circumstances, in the initial position within a sentence or form a complete utterance,(e.g.the main point is ..)
- They should be commonly used by a wide range of speakers, (e.g. That's cool).

Using these criteria, Keller (ibid.) excludes other expressions like markers, idioms and leave-taking because their capacity for social, psychological, and communicative approaches are very limited and standardised.

It is implied from the above that almost all introducing words or utterances, either in conversationalists' speech or listeners' prepara- tion for the next turn in logical argument, are likely to be gambits. Therefore, there are two further shortcomings concerning gambits. Firstly, we cannot consider all starting utterances as gambits, i.e. do questions represent gambits? Secondly, Keller does not mention input. That is, how such expressions are comprehended and learned and dealt pedagogically.Accordingly, it is extremely difficult to think that gambits can be presented in teaching

without the strategies to teach them at least at advanced level of second/foreign language proficiency.

Conventionalised language:

Yorio (1980) (1989) has classified conventionalised language into two main types: idioms and routine formulas. The former (which is not relevant to this research) is defined as an expression whose meaning is not predictable from the meanings of its morphemes (E.g. red-herring). The latter (which is the concern of this research) is defined as a highly conventionalised pre-patterned expression whose occurrence is tied to standardised communication situations (e.g. How do you do?). He has further described routine formulas through the use of structural, syntactic, and semantic criteria.

From the structural point of view, formulas can be:

- words (e.g. ouch, hello, bye, hi, ok, etc.)
- phrases (e.g. for all intents and purposes, nice meeting you, etc.)
- sentences (e.g. mind your own business, how are you?, etc.) From the point of view of syntactic behaviour, they can be:
- regular: this means not only well-formed, but also flexible. For example: to break someone's heart: can also be: she broke my heart; he could break your heart; they are breaking our hearts>
- irregular: this means that they are ill-formed and they do not comply with syntactic rules of language. For example, as it were.

From the semantic point of view, they can be described as:

- Transparent: expressions that are not idiomatic, directly interpretable. For example, My congratulations , good morning, etc.

- Semi-transparent: formulaic expressions which are somewhat metaphorical. For example, meets the eye, to shake hands, etc.
- Opaque: expressions which are pure idiomatic, uninter- pretable. This category can be subdivided into ;
  - ✓ overtly opaque: uninterpretable without previous knowledge: OK, By and large, etc.
  - ✓ covertly opaque: the apparent meaning is not the real meaning. For
  - ✓ example, to knock on wood, to be on the wagon, etc.

Situationally ambiguous : expressions cannot be ambiguous by knowledge of the situation: good morning (which could be interpreted as a telephone conversation or an introduction as in the following: Good morning sir, this is Sergeant Brown)

Ambiguous with respect to the intention of the speaker: I'm sorry (could express real sorrow, sarcasm, or be simply an expected formula).

In his classification of formulas, Yorio confesses that although the distinctions are unique, they are not very precise because they may share two or more features. For example,

- situation formulas which are associated and used with certain situations (e.g. you had to be there [when someone retells a joke])
- stylistic formulas which are confined to a specific mode and only found in writing (e.g. To whom it may concern, Dear Sir/Madam, Yours sincerely, etc.)
- ceremonial formulas which are used in ritualised interactions. Religious formulas are the most typical example of this type, forms of address such as how to gain the attention of a waiter or what comes after Dear in various types of letter. According to Yorio

the use of Mr., Miss, sir, Madam, Dr, Prof., etc. are also ceremonial formulas

- gambits which are used to organise interactions, there are two major types:

✓ conversational gambits such as opening gambits (e.g. excuse me, I think that,
surprise!, guess what?, etc.) and closing gambits (e.g. I've got to go, I won't
take any more of your time, etc.)

✓ organizational gambits such as gambits in games (e.g. I pass, my turn, your turn, etc.) and text gambits (e.g. first of all, to summarise, all in all, not only …but also, etc.)

- euphemisms which are used to deal with situations that require discretion such as he passed away instead of saying he died, we are comfortable meaning we are rich, etc.

Although Yorio's definition gives the underlying category of formulas as the pragmatic function (communication situation), it remains unclear. First, there is a contradiction in his differentiation between idioms and formulas; he claims that idioms differ from formulas in that they are unpredictable from the sum of the meanings of their morphemes; elsewhere in the same article he says that some formulas are unpredictable and uninterpretable from their morphemes. In which case one cannot differentiate between the two terms 'idioms' and 'formulas'. Second, in Yorio's definition, formulas are confined to occurrence of standardised communication situations; since one of the five classifications of formulas is situation formulas this becomes very confusing. Therefore, it could be suggested that situation formula types should be deleted from the other classifications (stylistics, ceremonial, gambits, and euphemisms) which could be treated as subtypes of the first, because they are situationally conditioned. Third, formulas consist of at least two morphemes; they cannot be single

words (e.g., hi, hello, Ok, bye, etc.) which are regarded as discourse markers. Fourth and last, Yorio mixes formulas with other strings of language (conventionalised expressions) such as idioms (e.g. to take a leak, to knock on wood), clichés (e.g. your face looks familiar), and others (e.g. to whom it may concern, Dear Sir/Madam, etc.) and yet he claims that such strings are "only found in writing… they also vary from field to field (business writing, academic writing, etc.)"(P.437). In fact, he does not give the limitations of the use of formulas as a unique or a distinctive phenomenon.

Conversational routines:

The term 'conversational routines' was coined by Coulmas (1981) and has been defined as "highly conventionalized prepatterned expressions whose occurrence is tied to more or less standardized communication situations" (p. 2-3).

Aijmer (1996), moreover, defines them as "phrases which, as a result of occurrence have become specialized or 'entrenched' for a discourse function which predominates over or replaces the literal referential meaning"(p.11).

Both studies (Coulmas, 1981 and Aijmer, 1996) are based on the communicative function. They both agree that such expressions are specialised and standardised, and due to this, situations demonstrate standardized features. That is, they are fixed.

The common pragmatic function of such phrases, according to Aijmer, is to let the hearer become involved in a particular context, (e.g. indiscreet, embarrassing, or unpolished, ..). Thus, a message bearing one of these phrases needs an experience so that the interlocutors can differentiate between literal and figurative meanings.

Another pragmatic factor, in Coulmas' view, is that conversational routines cannot be interpreted by semantic rules but they are interpreted functionally and pragmatic-

ally, (i.e. they represent speech acts, discourse markers, and incomplete phraseological units).

Conversational routines are quite difficult to describe because of their formal and functional variability.

There are drawbacks to conversational routines, however, since speakers may differ in their understanding according to what patterns they have stored and used. Furthermore, it is quite hard to formulate pragmatic rules in order to simplify and explain how particular situations will correspond to such expressions. (These will be discussed in a later chapter in detail).

Fixed expressions:

Fixed expressions have been used by Alexander (1978); Carter (1987); Moon (1994). They are described as phrasal lexemes, phraseological units, or multi-word lexical units that have to consist of two or more words. They include:

- Frozen collocations (e.g. rancid butter)
- Idioms (e.g. kick the bucket)
- Ill-formed collocations (e.g. stay put)
- Proverbs (e.g. enough is enough)
- Routine formulas (e.g. you know)
- Sayings (e.g. an eye for an eye)
- Similes (e.g. as good as gold)
- Metaphors (e.g. he is a lion)

Fixed expressions have many criteria, such as:

- Orthographic criterion. That is, fixed expressions are likely to contain two or more
- words (e.g. ice-breaking)
  Syntactic integrity. Fixed expressions form grammatical units in their own right: adjuncts, complements, nominal groups, sentence adverbials, (e.g. I'll be back).
- Phonological criterion. Fixed expressions that are situationally dependent relying on intonation,

contour, prosodic features, etc.,(e.g. the pronunciation in a situation of I'm sorry when used for condolence and I'm sorry for apology).

All the above-mentioned principles and criteria distinguish fixed expressions from other strings although they are not presented equally in all cases, (i.e. they are presented according to the degree of institutionalization).

As can be seen from the foregoing, fixed expressions have been classified by Moon according on grounds of lexicogrammatical, pragmatics, or semantics as anomalous collocations, formulas, and metaphors. The following table will illustrate each grouping, (taken from Moon, ibid):

Table (2): Fixed expressions problems:

Problem of lexico-grammar	**Anomalous collocations**	**ill-formed collocations** **cranberry collocations** **defective collocations** **phraseological collocations**
Problem of pragmatics	**formulas**	**simple formulas** **sayings proverbs (literal / metaphorical)** **similes**
Problem of semantics	**metaphors**	***transparent metaphors*** **semi-transparent metaphors** **opaque metaphors**

It has been noted from the literature that fixed expressions are considered to be super ordinate terms of idioms, formulas, metaphors, and collocations. That is, the concept is very general (as an assembly of different subjects) and are beyond the scope of this thesis.

Lexical phrases:

The term lexical phrases relates more closely to this research. It has been adopted by Nattinger and DeCarrico (1992) who describe it as chunks of language of varying length. They have defined these phrases as:

"multi-word lexical phenomena that exist somewhere between the traditional poles of lexicon and syntax,

conventionalized form/function composites that occur more frequently and have more idiomatically determined meaning than language that is put together each time" (p.1).

Therefore, this definition is covering particular lexicographic and syntactic phenomena which the term 'lexical phrases'share the quality in that their meaning is predictable from their composition. According to Nattinger and DeCarrico, lexical phrases are subdivided into two types. The first type includes short fixed phrases such as 'a __ago'. The second type are longer phrases or clauses such as if I ___, then I __. Both types should have slots for various fillers, (a year ago, a month ago; the longer you wait, the sleepier you get). Both types are associated with a certain function, such as expressing time, relationships, etc. However, they do not show specificity but do come under the control of fixedness.

Nattinger and DeCarrico (1992) also distinguish lexical phrases from other strings (collocations and the ordinary syntactic strings) by claiming that syntactic strings are generated by syntactic competence, such as NP + AUX + VP which underlie grammatical structures. Collocations, however, are strings which have not been assigned a particular pragmatic function. Lexical phrases, on the other hand, are collocations (see above) but they are controlled by pragmatic functions and consist of:

- fixed lexical phrases, (i.e. they are frozen and cannot be changed, e.g. how do you do?, as it were).
- free lexical phrases (i.e. they are flexible in that they have slots to be filled with particular fillers such as a year ago, would you pass the salt?, Would you close the window?)

The distinctions between collocations and lexical phrases show a contradiction. This contradiction indicates that lexical phrases are collocations even though collocations are not assigned pragmatic functions.

The difference between this terminology and other linguistic strings, such as metaphors, proverbs, sayings, similes and even idioms is still not very clear.

As a result, the definitions have not given the full expression of the terms so as to be distinguishable from other similar phenomena in language.

Formulas:

The term 'formula' goes back to Jespersen (1924) who defined them as a whole group of words that cannot be analyzed or decomposed in the same way as free combination. Some groups are regular, others are not. Bolinger (1976) asserted that they are frequently used to express emotions or situations. Fillmore (1979) broadened the definition maintaining that "Formulaic expressions are groups of words (multi-word units) memorised (as a whole) rather than generated (from individual words) in the sense that they are fixed expressions whose interpretations and functions could not predicted by somebody who merely knew the grammar and the vocabulary of the language. They are not memorized in the way that a poem or a credo is memorized but rather are learnt in close association with situations in which their use is appropriate" (1979: 91-2). Hickey (1993) defines the notion as unanalyzed chunks of language whose elements are not productive. That is, they are acquired as whole units.

Recently, the same label was utilised by Weinert (1995) who provides a new definition, i.e. "multi-word How do you do or multi-form strings rain-ed; can-'t which are produced or recalled as a whole chunk, much like an individual lexical items, rather than generated from individual lexical items/forms with linguistic rules"(P.182).

Although the term 'formula' has been used exactly under the same label by the above - mentioned researchers

(Jespersen, 1924; Bolinger, 1976; Fillmore, 1979; Hickey, 1993; and more recently Weinert, 1995) as unanalyzed utterances, their view of the phenomenon is slightly different. Jespersen, Hickey and Weinert in part agree on the phenomenon's frozenness while Bolinger and Fillmore regard it as a situationally dependent form with the implication that the notion has got various slots.

The definitions and views of formula are still unclear because of a lack of uniqueness. That is, the definitions can be correctly applied to other conventionalised language expressions such as idioms, collocations, etc. (e.g. to spill the beans, red-herring). In other words, they are not bound enough to be distinguished from other strings of language.

Interpersonal idiomatic expressions:

Fernando (1996) utilised the term 'interpersonal idiomatic expressions' [which resembled Yorio's (1980) concept in defining his term 'formulas' basically to distinguish them from idioms]. She defines them (in order to differentiate them from 'ideational idioms') as expressions that are covertly and overtly marked for interaction and imply a preceding context, almost all of which comes in a literal meaning. They also provide a principle for the language user to be a coherent conversationalist, (e.g. initiators: happy birthday, can I help you, how are you? etc. terminators: there you go, thank you, I'm fine, etc.

However, there have been critical observations about such labels, including:

- that the term comes under the title of idioms which means the researcher regards it similarly to other classifications/kinds of idioms
- there is a contradiction in calling such phenomena idiomatic (which means that the meaning of idiomatic expressions cannot be interpreted differently from the

meaning of their morphemes), at the same time, it has been claimed that some are literal and semi-literal

- There is no framework definition mentioned when presenting the term.

Therefore, in order to define such phenomena, distinctively, we need to realise that formulas in our terms are viewed as communicative (spoken) situational strategies which have multiple criteria and each criterion should represent a property. This is due to different types, degrees, and categories of such expressions. In other words, formulaic language expressions are too pervasive to be correlated with specific forms of the presence or absence of syntactic constraints, that is, conventionalised expressions.

It is now appropriate to propose our own definition of formulas in the light of all the information reviewed. Whilst understanding that no one definition could ever reconcile the differing requirements, for the purposes of this thesis, our working definition of formulaic language expressions is:

‘ A conventionalised expression which consists of at least two morphemes, stored as a unit, and used to convey a constant communicative message (pragmatic function) between language users other than its literal meaning. It might be inappropriate syntactically/semantically. Its message is situationally dependent, frequently and widely used among community members ’.

This improves on earlier definitions for the purposes of this thesis because it confirms almost all the conditions and principles of the peculiarity of formulas. In other words, the justification for such distinctiveness refers to intuitive and dependent criteria of the definition. For instance, the pragmatic function criterion provides an important basis for identification and categorization of formulaic language but it cannot work if one or other conditions fails. Therefore, all the criteria complement each other.

These integral constituents of formulas will be discussed below. Initially, it should be noted that multi-word units are already a feature of conventionalised expressions. However, even minimal two morphemes have been included in most previous definitions of formulas. So, the minimal two morphemes are considered as the minimum length for an utterance to be classified as a formula, (e.g. good-bye). Second, frequency and community–wide usage cited as characteristics of formulas. In other words, frequency and wide spread (everyday) uses of unanalyzed utterances protect them from reanalysis (Brown and Hanlon, 1970). So, the expressions that are frequently and widely used among community members are known as formulas which leads us to assume that only formulaic utterances occur repeatedly and are known by most native language users. Third, inappropriate use indicates that a formulaic utterance has been given only one interpretation attached to a situation. For example, consider the following syntactic inappropriateness of long time no see. Fourth and last, the characteristic situational dependence (e.g. How do you do? is used when meeting a new acquaintance) is one of the basic requirements for formulating formula definition as the pillar of formula existence in that the function of formulaic expressions is closely tied to a particular situation.

Thus, the definition combines ideas from the preceding discussion. The multi-word requirement then takes the work of Jespersen (1924), Fillmore (1979), Carter (1987), and Weinert (1995); the frequency concept is derived from Bolinger (1976) and Moon (1997); the community use comes from Keller (1981), Hickey (1993); the communicative message has been mentioned by Coulmas (1981), Aijmer (1996); pragmatic function comes from Nattinger and DeCarrico (1992); syntactic & semantic inappropriateness has been generated by Coulmas (1981), Hickey (1993); situational dependence is an obtain of Yorio (1980), Fernando (1996). This combination then yields a useful working definition to use in this thesis.

To summarise, a given utterance must satisfy all the conditions involved in the definition to qualify as a formula. This is necessary in order to differentiate between formulas and other strings of language and more importantly it allows the process of analysis and the process of pedagogy (e.g. greeting how are you?; parting see you later, nice meeting you; topic shifter by the way; request would you help me?; etc.). Generally speaking, formulaic language expressions are grammatically fixed, semantically predictable, and pragmatically functional.

References:

- *Aijmer, K. (1996) Conversational routines in English: convention and creativity.London: Longman*
- *Alexander, R. J. (1978) 'Fixed expressions in English: a linguistic, psycholinguistic,sociolinguistic and didactic study'. Anglistik und Englischunerricht 6: 171-88.*
- *Bolinger, D. (1976) 'Meaning and memory'. Forum linguisticum 1: 1-14.*
- *Brown, R. (1973) A first language: The early stages. Cambridge, MA: Harvard University Press*
- *Carter, R. (1987) Vocabulary. London: Routledge*
- *Coulmas, F. (ed.) (1981) Conversational routines: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech. The Haugue: Mouton*
- *Fernando, C. (1996) Idioms and idiomaticity. Oxford: OUP*
- *Fillmore,C.J.(1976)'Frame semantics and the nature of language'. Anuals of the New York academy of science, 280: 20-31.*
- *Fillmore, C. L. (1979) 'On fluency. In C. J. Fillmore, D. Kempler, and W. S. Wang (ed.). Individual differences in language ability and language behaviour, 85- 101. New York: Academic Press*
- *Hakuta, K. (1974) 'Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language learning'. Language learning 24: 287-97.*
- *Hickey,T.(1993)'Identifying formulas in first language acquisition'. Journal of child language 20: 27-41.*

- *Jespersen, O. (1924) The philosophy of grammar. London: Allen and Unwin*
- *Keller, E. (1981) 'Gambits: conversational strategy signals'. In F. Coulmas(ed.) (1981). Conversational routines. The Haugue: Mouton, 93-113*
- *Krashen, S. D. (1976) 'Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning'. TESOL Quarterly 10: 157-68*
- *Krashen, S. D. & R. Scarcella (1979) 'Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. TESOL Quarterly 13: 573-82*
- *Moon, R. E. (1994) Fixed Expressions and Text. Ph.D. Thesis: University of Birmingham*
- *Nattinger, J. & J. DeCarrico (1992) Lexical phrases and language teaching. Oxford: OUP*
- *Peters, A. M. (1977) 'Language learning strategies: Does the whole equal the sum of the parts?'. Language 53: 561-73*
- *Van-Lanker, D. (1975) 'Heterogeneity in language and speech: Neurolinguistic Studies'.Working papers in phonetics, 29. University of California.*
- *Vihman, M. M. (1982) 'Formulas in first and second language acquisition'. In L. K.*
- *Obler and L. Menn (ed.) Exceptional language and linguistics 261-284. New York: Academic Press*
- *Weinert, R. (1995) 'The role of formulaic language in second language acquisition: A review'. Applied linguistics 16:180-205.*
- *Yorio, C. A. (1980) 'Conventionalized language forms and the development of communicative competence'. TESOL Quarterly, 14: 433-442.*
- *Yorio, C. A. (1989) 'Idiomaticity as an indicator of second language proficiency'.*
- *In K Hyltenstam & L.K. Obler (Eds.) Bilingualism across the lifespan.*

❋❋❋❋❋❋❋

((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.

الاســـــــــم .....

الوظيفـــــــة .....

جهـــة العمـــل .....

الجنسيـــــــة .....

عنوان المراسلـــة .....

البريد الإلكتروني .....

الهاتف/ الفاكس .....

اسم المشترك : .....

التوقيـــــع : .....

- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم: (٢٠٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية: (٧٥٠ ريالا).
- 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 بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (أ. د / ماهر إسماعيل صبري)على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم 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 : ١ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي، أتريب ، بنها .

obeikandl.com