



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دولية)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

العدد السابع والسبعون .. سبتمبر ٢٠١٦م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

((هيئة تحرير المجلة)):

م	الاسم	الوظيفة
١	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها)	رئيس هيئة التحرير
٢	أ.د/ ناهد عبد الراضي محمد (جامعة المنيا)	نائب رئيس التحرير
٣	أ.د.م / هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود)	مدير التحرير
٤	أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيحي (جامعة بني سويف)	عضواً
٥	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد)	عضواً
٦	أ.د / منى سالم زعزوع (جامعة بنها)	عضواً (مراجعة لغوية)
٧	أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان)	عضواً (مراجعة لغوية)
٨	أ.د.م/ شيرين محمد محمد غلاب (جامعة دمياط)	عضواً (مراجعة عامة)
٩	أ/ أمينة سلوم الرحيلي (ماجستير من جامعة طيبة)	عضواً (مشفراً تقنياً)
١٠	أ/ مروة عبد الرازق عبد العزيز (جامعة بنها)	سكرتيرة التحرير

((الهيئة الاستشارية العربية للمجلة بالترتيب الأبجدي)):

م	الاسم	الكلية	الجامعة
١	أ.د/ يوحنا بالعيد مباركى	التربية	وهران بالجزائر
٢	أ.د/ جابر محمود طلبه الكارف	رياض الأطفال	المنصورة
٣	أ.د/ جيلان أحمد عبد القادر	التربية الموسيقية	حلوان
٤	أ.د/ حسن سيد شحاتة	التربية	عين شمس
٥	أ.د / محمد بن خالد الخالدي	التربية	الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض
٦	أ.د/ حمدي أحمد عبد الله	التربية الفنية	حلوان
٧	أ.د/ خديجة أحمد بخيت	التربية	الملك عبد العزيز بجدة
٨	أ.د/ خليل يوسف الخليلي	التربية	البحرين
٩	أ.د/ سوسن محمد عبد المنعم	تربية رياضية بنين	الإسكندرية
١٠	أ.د/ عبد الرحمن أحمد الأحمد	التربية	الكويت
١١	أ.د/ عبد الله محمد الخطايب	التربية	اليرموك الأردن
١٢	أ.د/ عزيزة محمود محمد سالم	تربية رياضية بنات	حلوان
١٣	أ.د/ علي السيد الشخيري	التربية	عين شمس
١٤	أ.د/ علياء عبد الله الجندي	التربية	أم القرى مكة المكرمة
١٥	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي	التربية	بغداد العراق
١٦	أ.د/ محمد الشيخ حمود	التربية	دمشق سوريا
١٧	أ.د/ محمد نصر الدين رضوان إبراهيم	تربية رياضية بنين	حلوان
١٨	أ.د/ محمود عبد الحليم حامد منسى	التربية	الإسكندرية
١٩	أ.د/ ممدوح محمد محمد سلامة	الأدب	حلوان
٢٠	أ.د/ نعمان سعيد نعمان الأسودي	التربية	ذمار اليمن

الهيئة الاستشارية الدولية : International Advisory Editorial Board

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
1.	Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland	أ.د/ آلان توماس روجرسون مدير معهد تدريب المعلمين، كاتتاب بولندا	
2.	Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).	أ.د/ آن ماكاسكيل التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	
3.	Prof. Dr. Aytakin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY	أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	
4.	Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education.Nanyang Technological University. Singapore	أ.د/ ديفيد هونغ ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانديانج التكنولوجية، سنغافورة	
5.	Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.	أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص	
6.	Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).	أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الأمريكية	
7.	Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).	أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية ، جامعة كاليفورنيا الحكومية سان برناردينو، الولايات المتحدة الأمريكية	
8.	Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.	أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة مليورن.	
9.	Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)	أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	

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

((الهيئة الاستشارية للرابطة وهيئة التحكيم بالترتيب الأبجدي)) :

م	الاسم	الكلية	الجامعة	التخصص العلمي
١	أ.د/ ابتهاج محمود طلبه بدوى	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (المناهج وبرامج الطفل)
٢	أ.د/ إبراهيم محمد المتولي عطا	التربية	الفيوم	مناهج (لغة عربية)
٣	أ.د/ إبراهيم عباس الزهيري	التربية	حلوان	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤	أ.د/ أحمد إبراهيم أحمد	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥	أ.د/ أحمد الضوي سعد	التربية	الأزهر	مناهج (دراسات إسلامية)
٦	أ.د/ أحمد حسن سيف الدين	التربية	المنوفية	مناهج (لغة إنجليزية)
٧	أ.د/ السيد شحاتة محمد أحمد	التربية	أسيوط	مناهج (علوم بيولوجية)
٨	أ.د/ السيد على السيد شهده	التربية	الزقازيق	مناهج (علوم)
٩	أ.د/ السيد محمد السيد دعدور	التربية	دمياط	مناهج (لغة إنجليزية)
١٠	أ.د/ إلهام مصطفى محمد عبيد	التربية	الإسكندرية	رياض أطفال (اجتماعيات التربية والتعليم وتربية الطفل)
١١	أ.د/ أمال عبد السميع مليجي باظت	التربية	كفر الشيخ	الصحة النفسية
١٢	أ.د/ إميل فهمي حنا شودة	التربية	حلوان	أصول التربية
١٣	أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
١٤	أ.د/ بيومي محمد ضحاوي على	التربية	قناة السويس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٥	أ.د/ جلال الدين صالح أحمد	التربية الموسيقية	حلوان	التربية الموسيقية
١٦	أ.د/ جمال على خليل الدهشان	التربية	المنوفية	أصول التربية
١٧	أ.د/ جمال محمد محمد ابو الوفا	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٨	أ.د/ جمال محمد فكري	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
١٩	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	التربية	سوهاج	المناهج وطرق التدريس (علوم)
٢٠	أ.د/ حمدي على أحمد الفرماوي	التربية	المنوفية	علم النفس التربوي
٢١	أ.د/ حنان محمد حافظ	التربية	عين شمس	مناهج (فرنسي)
٢٢	أ.د/ راشد صبري محمود القصبي	التربية	بور سعيد	أصول التربية
٢٣	أ.د/ رجب السيد الیهی	التربية	حلوان	مناهج (علوم)
٢٤	أ.د/ رضا عبده القاضي	التربية	حلوان	تكنولوجيا تعليم
٢٥	أ.د/ رضا مسعد السعيد	التربية	دمياط	مناهج (رياضيات)
٢٦	أ.د/ رمضان عبد الحميد الطنطاوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٢٧	أ.د/ زينب محمد أمين	التربية	المنيا	تكنولوجيا التعليم
٢٨	أ.د/ زينب محمود شقير	التربية	طنطا	تربية خاصة
٢٩	أ.د/ سامي محمد عبد المقصود نصار	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	أصول التربية
٣٠	أ.د/ سعاد بسيوني محمد عياد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣١	أ.د/ سعاد محمد فتحی	البنات	عين شمس	مناهج (فلسفة)

٣٢	١. د / سعد أحمد الجبالي	التربية	الإسماعيلية	مناهج (تجاري)
٣٣	١. د / سعيد إسماعيل على	التربية	عين شمس	أصول التربية
٣٤	أ.د / سليمان محمد سليمان	التربية	بني سويف	علم النفس (قياس نفسي وإحصاء)
٣٥	أ.د / سميرة عبد الحميد أحمد	رياض الأطفال	المنصورة	رياض أطفال (مناهج وطرق تعليم الطفل)
٣٦	أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم	البنات	عين شمس	علم النفس
٣٧	أ.د / شاكر محمد فتحي أحمد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٨	أ. د / صابر حسين محمود	التربية	عين شمس	مناهج (تجاري)
٣٩	أ. د / صلاح الدين محمد توفيق	التربية	بنها	أصول تربية
٤٠	أ.د / صلاح الدين محمد خضر	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٤١	أ.د / ضياء الدين محمد أحمد الحزب	تربية رياضية بنين	حلوان	الرياضة المدرسية
٤٢	أ. د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر	تربية	عين شمس	تخطيط تربوي
٤٣	أ.د / طلعت عبد الحميد فايق حسن	التربية	عين شمس	أصول التربية
٤٤	أ.د / عادل ابو العز أحمد سلامه	التربية	المنوفية	مناهج (علوم)
٤٥	أ.د / عادل السيد سرايا	التربية	قناة السويس	تكنولوجيا التعليم
٤٦	أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤٧	أ.د / عادل عبدالله محمد محمد	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
٤٨	أ.د / عازة محمد أحمد سلام	التربية	المنيا	أصول التربية
٤٩	أ.د / عبد السلام عبد الخالق الكومي	التربية	السويس	مناهج (لغة إنجليزية)
٥٠	أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز	التربية	الأزهر	مناهج (رياضيات)
٥١	أ.د / عبد الله السيد أحمد عسكر	الأداب	الزقازيق	علم النفس
٥٢	أ.د / عبد المسيح سمعان عبد المسيح	معهد الدراسات البيئية	عين شمس	مناهج (تربية بيئية)
٥٣	أ.د / عبد المنعم محمد حسنين	التربية	الوادى الجديد	مناهج (علوم)
٥٤	أ.د / عبد الوهاب محمد كامل السيد	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٥٥	أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر	التربية	كفر الشيخ	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥٦	أ. د / عفاف سعد حماد	التربية	طنطا	مناهج (فلسفة واجتماع)
٥٧	أ.د / عفت مصطفى مسعد الطناوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٥٨	أ. د / على أحمد الجمل	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)
٥٩	أ.د / على جودة محمد عبد الوهاب	التربية	بنها	مناهج (دراسات اجتماعية)
٦٠	أ.د / على حسين على بداري	التربية	المنيا	علم النفس التربوي
٦١	أ.د / على صالح جوهر	التربية	دمياط	أصول التربية
٦٢	أ.د / على عبد السمیع محمد قورة	التربية	المنصورة	مناهج (لغة إنجليزية)
٦٣	أ.د / فادية ديمتري يوسف بغدادى	التربية	المنصورة	مناهج (علوم بيولوجية)
٦٤	أ.د/ فرماوى محمد فرماوى عمر	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال)

٦٥	١. د / لوسيل برسوم سلامة	التربية	المنيا	مناهج (فرنسي)
٦٦	أ.د/ ماجدة حبشي محمد سليمان	التربية	الإسكندرية	مناهج (علوم)
٦٧	أ. د / ماجدة مصطفى السيد	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٦٨	أ.د/ ماجدة محمود محمد صالح	رياض الأطفال	الإسكندرية	مناهج وطرق تعليم الطفل
٦٩	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	التربية	بنها	مناهج (علوم)
٧٠	أ.د/ مجدى صلاح طه المهدي	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧١	أ.د/ مجدي عبد الكريم حبيب	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٧٢	أ.د/ محمد إبراهيم إبراهيم النوفى	التربية	كفر الشيخ	أصول التربية
٧٣	أ.د/ محمد إبراهيم عطوه مجاهد	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧٤	أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن	التربية	الزقازيق	صحة نفسية وتربية خاصة
٧٥	أ.د/ محمد جابر أحمد بريقع	تربية رياضية	طنطا	التدريب الرياضي
٧٦	أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب	التربية	طنطا	الصحة النفسية
٧٧	أ.د/ محمد عبد العزيز سلامة	تربية رياضية بنين	الإسكندرية	الإدارة الرياضية
٧٨	أ.د/ محمود محمد حسن عوض	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
٧٩	أ.د/ مديحة حسن محمد	التربية	بني سويف	مناهج (رياضيات)
٨٠	أ.د/ مصطفى محمد عبد العزيز	تربية فنية	حلوان	التربية الفنية
٨١	أ.د/ منى أحمد الأزهرى	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج التربية الحركية للطفل)
٨٢	أ.د/ منى محمد علي جاد	رياض الأطفال	القاهرة	مناهج وطرق تعليم الطفل
٨٣	أ.د/ ناجى محمد قاسم الدمتهورى	التربية	الإسكندرية	علم النفس العرشي
٨٤	أ.د/ نادية محمود صالح شريف	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس الطفل)
٨٥	أ.د/ نادية يوسف كمال	البنات	عين شمس	أصول التربية
٨٦	أ.د/ نبيل جاد عزمي	التربية	حلوان	تكنولوجيا التعليم
٨٧	أ.د/ نبيل سعد خليل جرجس	التربية	سوهاج	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٨٨	أ.د/ هدى محمد قناوى	رياض الأطفال	بور سعيد	رياض أطفال
٨٩	أ.د/ وفاء محمد كمال عبد الخالق	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس طفولتي)
٩٠	أ. د / وفاء مصطفى محمد كفاي	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
٩١	أ. د / يحي عطية سليمان	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)

محتويات العدد (٧٧):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
(١)	" أثر استخدام خرائط الصراع المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم العلمية في وحدة " المادة وتركيبها " وتنمية مهارات التفكير الناقد لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ... " د / جمال الدين توفيق يونس ، أ / إيمان عبد الفتاح كامل .	٦٤ - ١٥
(٢)	" أثر التفاعل بين توقيت تقديم التوجيه والأسلوب المعرفي في بيئة التعلم المعكوس علي تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي أعضاء الهيئة التدريسية المعاونه ... " د/ زينب محمد حسن خليفة .	١٣٨ - ٦٥
(٣)	" أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الإقتصاد المنزلي في مستوى التفكير التأملي وحب الإستطلاع المعرفي لدي تلميذات المرحلة الثانوية " ... د/ رحاب نبيل عبد المنصف خليفة .	١٩٣ - ١٣٩
(٤)	" فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير التأملي من خلال مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية " د/ توكل محمد سعد الجمل .	٢٤٥ - ١٩٥
(٥)	" دور كليات التربية في تنمية العمل التطوعي لدي الطالبات وأثره في تطوير بعض المهارات الحياتية " جامعة سلمان بن عبد العزيز نموذجاً " ... د/ جيهان علي محروس جمال الدين ، أ / صباح عبد العال يوسف عبد العال .	٢٩٤ - ٢٤٧
(٦)	" فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير المنظومي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي " د/ سماح عبد الحميد سليمان أحمد .	٣٤٤ - ٢٩٥
(٧)	" أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التلكؤ الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة " ... د / عصام جمعة أحمد ونصــــار ، د / عبد الرحمن محمد عبد الرحمن مسعود .	٣٨٢ - ٣٤٥
(٨)	" دور ممارسات الجودة في تعزيز عمليات إدارة المعرفة في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس " أ.د/ وفاء بنت محمد عون أ / تهاني بنت عبدالله الحمود .	٤١٥ - ٣٨٣
(٩)	" فاعلية استخدام استراتيجيات الإثارة العشوائية في تنمية بعض مهارات الطلاقة التعبيرية لدى المتعلمين بالمرحلة الإعدادية " د/ إبراهيم فريج حسين محمد .	٤٥٧ - ٤١٧
(١٠)	" جودة نظم المعلومات الإدارية المستخدمة لدى مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم " ... أ / أمل خلف العنزي	٤٨٣ - ٤٥٩
(١١)	" مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية في مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرين والمعلمين " ... د / محمد بن معيض الوديناني .	٥١٨ - ٤٨٥
(١٢)	" عادات العقل المنبئة بالتفكير الجانبي " ... د / محمد عبد الرؤوف عبد ربه محمد .	٥٧٤ . ٥١٩

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

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

قواعد النشر بالمجلة :

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

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

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

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

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

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها - أتراب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

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

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

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

<http://aae999.blogspot.com>

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

<http://www.aeducators.org>

• مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد السابع والسبعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..
وفي هذا العدد اثنا عشر بحثا :

أولها بعنوان : " أثر استخدام خرائط الصراع المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم العلمية في وحدة " المادة وتركيبها " وتنمية مهارات التفكير الناقد لتلاميذ الصف الأول الإعدادي "..... د . جمال الدين توفيق يونس أ . إيمان عبد الفتاح كامل .

وثانيها بعنوان : " أثر التفاعل بين توقيت تقديم التوجيه والأسلوب المعرفي في بيئة التعلم المعكوس علي تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي أعضاء الهيئة التدريسية المعاونه " ... د/ زينب محمد حسن خليفة .

وثالثها بعنوان : " أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الإقتصاد المنزلي في مستوى التفكير التأملی وحب الإستطلاع المعرفي لدي تلميذات المرحلة الثانوية " .. د/ رحاب نبيل عبد المنصف خليفة .

ورابعها بعنوان : فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير التأملی من خلال مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية .. د/ توكل محمد سعد الجمل .

وخامسها بعنوان: دور كليات التربية في تنمية العمل التطوعي لدي الطالبات وأثره في تطوير بعض المهارات الحياتية " جامعة سلمان بن عبد العزيز نموذجاً " د/ جيهان علي محروس جمال الدين أ/ صباح عبد العال يوسف عبد العال .

وسادسها بعنوان : " فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير المنطومي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي " د/ سماح عبد الحميد سليمان أحمد .

وسابعها بعنوان : " أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التلكؤ الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة " د / عبد الرحمن محمد عبد الرحمن مسعود د / عصام جمعة أحمد ونصار .

وثامنها بعنوان : دور ممارسات الجودة في تعزيز عمليات إدارة المعرفة في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أ.د. وفاء بنت محمد عون ، أ /تهاني بنت عبد الله الحمود .

وتاسعها بعنوان : فاعلية استخدام استراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية بعض مهارات الطلاقة التعبيرية لدى المتعلمين بالمرحلة الإعدادية د/ إبراهيم فريج حسين محمد.

وعاشرها بعنوان : "جودة نظم المعلومات الإدارية المستخدمة لدى مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم" .. أ/ أمل خلف العنزي.

والبحث الحادي عشر بعنوان : "مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية في مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرين والمعلمين" .. د / محمد بن معيض الوذيان.

والبحث الثاني عشر بعنوان : عادات العقل المنبئة بالتفكير الجانبي د / محمد عبد الرعوف عبد ربه محمد.

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 بأيّة ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

أثر استخدام خرائط الصراع المعرفي في تصويب التصورات البديلة
للمفاهيم العلمية في وحدة " المادة وتركيبها " وتنمية مهارات التفكير
الناقد لتلاميذ الصف الأول الإعدادي

المصادر :

أ. إيمان عبد الفتاح كامل
مدرس مادة بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية . جامعة المنيا

د. جمال الدين توفيق يونس
أستاذ المناهج وطرق العلوم المساعد
كلية التربية . جامعة المنيا

” أثر استخدام خرائط الصراع المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم العلمية في وحدة ” المادة وتركيبها ” وتنمية مهارات التفكير الناقد لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ”

د / جمال الدين توفيق يونس أ / إيمان عبد الفتاح كامل

• مستخلص البحث :

هدف البحث تعرف أثر استخدام خرائط الصراع المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة ” المادة وتركيبها ” لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال دراستهم لهذه الوحدة . وتحددت مشكلة البحث في شيوع تصورات بديلة حول المفاهيم المتعلقة بوحدة ” المادة وتركيبها ” وبلغت مجموعة البحث (٨٨) تلميذاً أقسمت إلى مجموعتين متساويتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة . وتمثلت أدوات التعليم والتعلم في كتاب التلميذ ودليل المعلم لتدريس وحدة ” المادة وتركيبها ” بعد إعادة صياغتها وفقاً لخرائط الصراع المعرفي، ودرست المجموعة التجريبية الوحدة بعد إعادة صياغتها، بينما درست المجموعة الضابطة المحتوى المقرر بالطريقة التقليدية. وأدوات القياس في البحث هي : اختبار التصورات البديلة ومقياس مهارات التفكير الناقد وتوصلت نتائج البحث إلى أن استخدام خرائط الصراع المعرفي في تدريس وحدة ” المادة وتركيبها ” في تدريس العلوم كان له أثر فعال في تصويب تصورات تلاميذ الصف الأول الإعدادي البديلة للمفاهيم العلمية، وكذلك تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم .

The Effectiveness of the use of Cognitive Conflict Maps in the correction of Alternative conceptions of 1st year prep school Students' Scientific Concepts implied in the Unit of Substance Structure and in developing their Critical Thinking Skills

Dr. Gamal Eldein Tawfik , Ms Eman Abdel-Fattah Kamel

Abstract :

The study aimed at identifying the effect of the use of Cognitive Conflict maps in the correction of the alternative conceptions implied in the unit of the structure of the substance prescribed for 1st year prep school students and in developing their critical thinking skills through the study of this unit. The problem of the study was identified through the spread of alternative conceptions about the concepts implied in the unit of the structure of the substance. The sample of the study consisted of 88 students divided into two equal groups, one experimental and another control. The tools of the study consisted of the student book and the teacher's manual for the teaching of the structure of the substance after it was modified according to the cognitive conflict maps. The experimental group studied by the use of the unit after it has been modified, while the control group studied the same content using the traditional method. The tools of measurement in the study consisted of the use of a test for the correction of the alternative conceptions and the scale of the critical thinking skills. Results indicated that the use of the cognitive Conflict maps in teaching the unit of the structure of the substance in teaching science had a significant effect in correcting the alternative conceptions of 1st year prep school students and in developing their critical thinking skills.

• مقدمة :

يمتاز العصر الذي نعيش فيه بالتقدم والتطور العلمي والتكنولوجي السريع والمتلاحق، مما جعل مساهمة الأفراد ضرورية في هذا التقدم والسعي وراء تحقيقه، ولن يتم هذا إلا من خلال تربية علمية تسعى نحو إحداث التعلم الفعال الذي يكون فيه دور المتعلم إيجابياً في اكتساب المعرفة، في ضوء التوجيه والإرشاد من قبل المعلم؛ مما يجعل التعلم ذا معنى بالنسبة للمتعلم ومن ثمّ يساعده في اكتساب المفاهيم بصورة صحيحة، وتطبيقها فيصبح كالعالم الصغير، وليس مجرد مستقبلاً للمعرفة من قبل المعلم بل مطبقاً لهذه المعرفة في حياته العلمية والعملية.

ويتفق هذا مع الأسس والمبادئ التي تقوم عليها النظرية البنائية Constructivism من تحويل التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم التلميذ إلى العوامل الداخلية التي تؤثر في هذا التعلم، أي ما يجري بداخل عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية الجديدة مثل: معرفته السابقة وما يوجد لديه من فهم ساذج سابق للمفاهيم، وقدرته على التركيز، ودافعيته للتعلم، وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى (خليل يوسف الخليلي وآخرون، ١٩٩٦، ص ٤٣٥).

يتضح مما سبق الدور الكبير للبنائية في توجيه الاهتمام نحو المعرفة القبليّة للمتعلم وضرورة ربطها بالمعلومات الجديدة حتى يكون التعلم تعلمًا فعالاً، وذو معنى للمتعلم.

ونظراً لحداثة أدبيات التصورات البديلة في مجال التربية العلمية، فقد استخدمت مصطلحات كثيرة في هذا المجال منها: المعتقدات الساذجة Naïve Beliefs، أو الأفكار الخاطئة Erroneous Ideas، أو التصورات القبليّة Preconceptions، أو الاستدلال العفوي Spontaneous Reasoning، أو التصورات الخطأ Misconceptions، أو علوم الأطفال Children's Science. وأصبح مصطلح التصورات البديلة Alternative Conceptions المصطلح المفضل لدى الباحثين وذلك لأن الدعائم القوية لاستخدام هذا المصطلح لا تقوم على التفسيرات التي كونها المتعلم. والمبنية على الخبرة. لجعل الظاهرة الطبيعية أكثر فهماً فحسب؛ بل لتضفي تقديراً ذهنياً على المتعلم الذي استطاع أن يمتلك تلك الأفكار التي قادته لتكوين تصوراتهِ (كمال عبد الحميد زيتون، ٢٠٠٢، ص ٢٢٧).

ولأهمية تعديل التصورات البديلة، وعجز استراتيجيات التدريس التقليدية عن تعديلها، فقد سعت العديد من الدراسات لتشخيص تلك التصورات في جميع المراحل الدراسية واستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة القائمة على

الفلسفة البنائية لتعديلها. ومن هذه الاستراتيجيات: دورة التعلم، والنموذج التوليدي، واستراتيجيات التغير المفاهيمي (المتشابهات، والتناقض المعرفي، وخرائط الصراع المعرفي)، والتعلم البنائي، والنموذج الواقعي، وقد ذكرت هذه الاستراتيجيات في عدة دراسات كدراسة كل من ناهد عبد الراضي نوبي (٢٠٠٣)، (Niaz & Chacon (2003)، Kang et. Al. (2004)، ومصطفى عبد الجواد أبو ضيف (٢٠٠٦)، ولاء صالح مجاهد (٢٠٠٩)، وخديجة محمد خير (٢٠٠٩)، (Kang (2010)، وشامة جابر محمدي (٢٠١١)، وتهاني العبوسي ورؤوف العاني (٢٠١٣).

مما سبق يتضح الدور المهم لاستراتيجيات التدريس القائمة على الفلسفة البنائية في تعديل التصورات البديلة، وتفوقها على استراتيجيات التدريس التقليدية في اكتساب المفاهيم بطريقة صحيحة، ومن ثم تكوين بناء معرفي متكامل في عقل المتعلم.

ويعد نموذج التغير المفاهيمي من أبرز النماذج القائمة على الفلسفة البنائية والتي لها دور فعال في تعديل التصورات البديلة. وهذا ما أكده حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣، ص ٢٧٤) من أن البنائية الحديثة لها الفضل في إبراز ظاهرة الفهم المغاير أو التصورات الخطأ Misconception والتغيير المفاهيمي Conceptual Change. كما أكد كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢، ص ٤٠٧: ٤٠٨) أن حجرة العلوم وفق المنظور البنائي تتبنى التغيير المفاهيمي وهي العملية التي يتم من خلالها تعديل التصورات القبلية لتصبح متوافقة مع التصورات العلمية السليمة، وهنا يجب أن يشعر التلميذ بعدم الرضا عن تصوره الموجود وأن يكون التصور العلمي الجديد واضحاً ومقبولاً ومثمراً بالنسبة له.

ولقد قدم Tsai (2000, pp 285-302) خريطة الصراع المعرفي والتي تتكون من ستة أجزاء هي بالترتيب: التصور البديل، والحدث المتناقض، والمفهوم العلمي الصحيح، والأحداث الحرجة، والمفاهيم المناسبة، والمدعمات الإدراكية، حيث تعد خريطة الصراع المعرفي إحدى استراتيجيات التغير المفاهيمي التي تساعد المتعلمين في التغلب على المفاهيم البديلة، كما تعتبر أداة لإستراتيجية ما وراء المعرفة والتي تساعد التلاميذ على عمليات التغير المفاهيمي.

وتعد مهارات التفكير الناقد من أهم مهارات التعلم اللازم تنميتها لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين. فقد صنف التربويون مهارات التعلم لذلك إلى ثلاث أقسام رئيسية هي: مهارات التفكير، والمهارات الحياتية، والمهارات المعلوماتية والتقنية. وتضمن كل قسم مجموعة من المهارات الفرعية التي تهدف التربية إلى تنميتها لدى المتعلمين (Andrew & Daniel, 2009, p. 16).

كما أن تنمية مهارات التفكير الناقد للمتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة من الأهداف المهمة للتربية العلمية، حيث أشار جابر عبد الحميد جابر، أحلام الباز حسن (٢٠١١، ص ١٨) إلى أن التفكير الناقد من أكثر جوانب مهارات التفكير نمواً وشيوعاً على مستوى العالم المتقدم، وذلك لأن البيئة العالمية السياسية والاقتصادية بل والبيئة القومية والوطنية وما بها من تحديات ومشكلات تجعل التفكير الناقد أساسياً، فهو أمر مطلوب تحقيقه من الناحية القيمية والأخلاقية، لأنه يعد من إحدى الشروط التي يجب أن يحققها الفرد ليكون متعلماً.

والتفكير الناقد هو تفكير تأملي استدلالي تقييمي ذاتي، يتضمن مجموعة من العمليات المعرفية المتداخلة كالتفسير، والتحليل والتقييم، والاستنتاج، بهدف فحص الآراء، والمعتقدات، والأدلة، والبراهين، والمفاهيم، والإدعاءات التي يتم الاستناد إليها عند إصدار حكم ما، أو حل مشكلة ما، أو صنع قرار، مع الأخذ في الاعتبار بوجهات نظر الآخرين (Ragas, 2008, p.222)، (صالح محمد أبو جادو ومحمد بكر نوفل، ٢٠٠٧، ص ١٠٠).

ونظراً لأهمية تعديل التصورات العلمية البديلة حول المفاهيم العلمية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، بالإضافة إلى ندرة الدراسات التي أجريت لاستخدام خرائط الصراع المعرفي في تدريس العلوم، جاء البحث الراهن ليكون إضافة إلى الدراسات المتعلقة بمجال التصورات البديلة للمفاهيم العلمية، وذلك من خلال استقصاء أثر استخدام خرائط الصراع المعرفي Cognitive Conflict Maps كإحدى الاستراتيجيات القائمة على الفلسفة البنائية في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم العلمية المتعلقة "بوحدة المادة وتركيبها"، وتنمية مهارات التفكير الناقد لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

• مشكلة البحث :

تعلم المفاهيم العلمية واكتسابها بطريقة صحيحة يوجب الاهتمام بتصويب التصورات البديلة التي تعوق اكتساب تلك المفاهيم العلمية، وبخاصة في مجال العلوم في المرحلة الإعدادية وذلك حتى لا ينتقل أثر تعلمها من مرحلة إلى أخرى.

كما أكد كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢، ص ٢٢٩) على أن المفاهيم العلمية في مجالات العلوم المختلفة وخاصة المتعلقة بمجال الفيزياء وموضوعاته الرئيسية مثل (الميكانيكا، والكهرباء، والبصريات، والحرارة، والجزيئات والطاقة) تتميز بمستويات عالية من التجريد، ولذلك تتكون العديد من المفاهيم العلمية البديلة لدى التلاميذ في تلك الموضوعات وهذا ما أكدته العديد من الدراسات التي أشارت إلى صعوبات تعلم الموضوعات المرتبطة بمجال الفيزياء ومنها دراسة كل من حمدي عبد العظيم البنا، محرز عبده الغنام

(٢٠١١)، وعيد محمد عبد العزيز (٢٠٠٣)، وعماد علي جنش (٢٠٠٦). كما أشارت العديد من الدراسات إلى وجود تصورات بديلة لدى التلاميذ في الموضوعات المرتبطة بالفيزياء مثل: القوى والحركة، الطاقة الكهربائية، الصوت والضوء، وخواص المادة في المراحل الإعدادية والثانوية كدراسة كل من المهدي محمود سالم (٢٠٠٠)، (Eryilmaz (2002) Tamer & Marianne (2001)، وعفاف عطية عطية (٢٠٠٣)، وفاء صابر رفاعي (٢٠٠٣)، انتصار محمد محمد (٢٠٠٦)، إيهاب جودة أحمد (٢٠٠٦)، محمد فيصل أبو زيد (٢٠٠٦)، مصطفى عبد الجواد أبو ضيف (٢٠٠٦)، شامة جابر محمدي (٢٠١١).

يتضح من خلال استقراء الدراسات السابقة وجود صعوبة في تعلم الموضوعات المتعلقة بمجال الفيزياء بالمرحلة الإعدادية؛ مما يسبب وجود تصورات بديلة لدى المتعلمين وهذا يتفق مع ما لاحظته الباحثة. من خلال خبراتها بالعمل والإشراف على مدارس المرحلة الإعدادية .. فقد لاحظت وجود صعوبة لدى المتعلمين في اكتساب المفاهيم العلمية المتعلقة بوحدة "المادة وتركيبها" التي تتميز بمستوى تجريدي عالٍ، الذي يعتبر أساساً لدراسة علم الفيزياء والكيمياء في المرحلة الثانوية، وشيوع العديد من التصورات البديلة بين التلاميذ في هذه الوحدة.

مما سبق تتحدد مشكلة البحث في شيوع تصورات بديلة حول المفاهيم المتعلقة بوحدة "المادة وتركيبها" لدى طلاب الصف الأول الإعدادي.

ولحل هذه المشكلة تم الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما أثر استخدام خرائط الصراع المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم العلمية بوحدة "المادة وتركيبها" وتنمية مهارات التفكير الناقد لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

« ما أثر استخدام خرائط الصراع المعرفي في تدريس وحدة "المادة وتركيبها" في تصويب التصورات البديلة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

« ما أثر استخدام خرائط الصراع المعرفي في تدريس وحدة "المادة وتركيبها" في تنمية مهارات التفكير الناقد لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

• أهداف البحث :

هدف البحث الحالي إلى تعرف:

« أثر استخدام وحدة "المادة وتركيبها" المصاغة وفقاً لخرائط الصراع المعرفي في تعديل التصورات العلمية البديلة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي.

« أثر استخدام وحدة "المادة وتركيبها" المصاغة وفقاً لخرائط الصراع المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

• أهمية البحث :

ترجع أهمية البحث الحالي والحاجة إليه إلى ما يسهم به في النواحي التالية:

« تزويد المعلمين والمختصين بالتصورات البديلة للمفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة "المادة وتركيبها" للصف الأول الإعدادي لإعطائها المزيد من الاهتمام أثناء التدريس.

« تقديم كتاب للتلميذ يتضمن وحدة "المادة وتركيبها" المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم مصوغاً وفقاً لخرائط الصراع المعرفي، يمكن أن يسترشد به المعلمين والمختصين في صياغة وحدات أخرى.

« تقديم دليل للمعلم لتدريس وحدة "المادة وتركيبها" المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم مصوغاً وفقاً لخرائط الصراع المعرفي، يمكن استخدامه من قبل معلمي العلوم.

« تقديم اختبار التصورات البديلة حول المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة "المادة وتركيبها"، للتلاميذ الصف الأول الإعدادي، يمكن استخدامه من قبل المعلمين والمختصين.

« تقديم مقياس لمهارات التفكير الناقد يصلح لتلاميذ المرحلة الإعدادية، يمكن استخدامه من قبل المعلمين والمختصين.

• حدود البحث:

التزم البحث الحالي بالحدود التالية:

« تم اختيار مجموعة تشخيصية قوامها (١٠٠) تلميذاً من بعض تلاميذ الصف الأول الإعدادي بالمدارس الإعدادية بمحافظة المنيا، وذلك لتعرف التصورات البديلة الشائعة لدى تلاميذ هذه المرحلة.

« مجموعة البحث وتقسم إلى مجموعتين إحداها تجريبية وقوامها (٤٤) تلميذاً والأخرى ضابطة وقوامها (٤٤) تلميذاً من تلاميذ مدرسة سيف النصر الإعدادية بإدارة بني مزار التعليمية.

« اقتصر البحث على وحدة "المادة وتركيبها" المقررة بكتاب العلوم للصف الأول الإعدادي (وزارة التربية والتعليم ٢٠١٠) وقد اختيرت هذه الوحدة لشيوع العديد من التصورات البديلة حول المفاهيم المتعلقة بها مما يتطلب ضرورة اكتساب هذه المفاهيم لدى التلاميذ بطريقة صحيحة.

« تم قياس مهارات التفكير الناقد وهي: (التفسير، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، والشرح) وهذه المهارات التي يمكن تنميتها لتلاميذ هذه المرحلة باستخدام مقياس التفكير الناقد.

• مصطلحات البحث :

• خرائط الصراع المعرفي Cognitive Conflict Maps :

عرفها Tsai (2000, pp 285-297) بأنها : أداة بصرية لتمثيل سلسلة من المكونات التعليمية المتتابعة والتي تكون موجهة نحو التصورات البديلة لدى التلاميذ، وهذا التسلسل من المكونات التعليمية المتتابعة يتمثل في:

- ◀ التصورات البديلة لدى التلاميذ Students' Alternative Conception.
- ◀ الحدث المتناقض أو المتعارض Discrepant Event.
- ◀ المفهوم العلمي المنشود The Target Scientific Concept.
- ◀ الحدث الحرج أو التفسير Critical Event or Explanation.
- ◀ المفاهيم العلمية الأخرى Scientific Concepts المرتبطة بالمفهوم العلمي المنشود.
- ◀ المدعمات الإدراكية Perception supports.

وتبنى الدراسة هذا التعريف، وذلك لاتفاقه مع الخرائط المستخدمة فيه.

• **التغير المفاهيمي Conceptual Change :**

يعرفه حمدي أبو الفتوح، عايدة عبد الحميد (١٩٩٤، ص٤٦) بأنه العملية التي يتم من خلالها تعديل المفاهيم القبلية أو التصورات البديلة للطلاب لتصبح متوافقة مع التصورات المجمع على مقبوليتها من قبل العلماء.

وعرفه كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢، ص ٤٠٧) بأنه: العملية التي يتم من خلالها تعديل التصورات القبلية لتصبح متوافقة مع التصورات العلمية السليمة.

ويعرف التغير المفاهيمي إجرائياً في البحث الحالي بأنه: عملية تغير مفاهيمي لما لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من تصورات بديلة حول المفاهيم المتضمنة بوحدة "المادة وتركيبها" وذلك لتعارضها مع التصور العلمي الصحيح.

• **التصورات البديلة Alternative Conceptions :**

يعرفها كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢، ص ٢٢٦) بأنها: أفكار وتصورات عن المفاهيم العلمية المرتبطة بالظواهر الطبيعية حيث تتعارض في كثير من الأحيان مع التصور العلمي الذي اصطلح عليه حول هذه الظواهر.

وتعرف إجرائياً بأنها: تصورات ومعارف وأفكار لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ومرتبطة بالبنية المعرفية عن المفاهيم المتضمنة في وحدة "المادة وتركيبها"، والتي لا تتفق مع التفسيرات العلمية التي اصطلح عليها حول الظواهر الطبيعية المرتبطة بهذه الوحدة.

• **التفكير الناقد Critical Thinking :**

يعرفه صلاح الدين عرفه محمود (٢٠٠٥، ص ١٤٧) بأنه: عملية تفكير منطقي يعتمد على تطبيق قواعد الاستدلال المنطقي وتجنب الأخطاء الشائعة الناتجة عن تعميمات في الحكم على الأشياء.

ويعرف إجرائياً بأنه: نشاط عقلي يقوم به تلميذ الصف الأول الإعدادي عندما يواجه بحث متناقض أثناء دراسته لوحدة "المادة وتركيبها" المصاغة

وفقاً لخرائط الصراع المعرفي، ويتم ذلك بإخضاع المعلومات والبيانات التي تعطي له لاختبارات عقلية ومنطقية، وذلك للتمييز بين التصور البديل والمفهوم العلمي الصحيح، ويقاس بمقدار ما يحصل عليه التلميذ من درجات في مقياس مهارات التفكير الناقد.

• مواد البحث وأدواته:

استخدم في هذا البحث الأدوات الآتية:

• أولاً مواد التعليم والتعلم:

- « كتاب للتلميذ يتضمن وحدة "المادة وتركيبها" المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم مصوغة وفقاً لخرائط الصراع المعرفي.
- « دليل للمعلم لتدريس وحدة "المادة وتركيبها" المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم مصوغة وفقاً لخرائط الصراع المعرفي.

• ثانياً أدوات القياس:

- « اختبار تشخيصي مفتوح النهاية لتعرف التصورات البديلة الشائعة حول المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة "المادة وتركيبها" لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وذلك بعد قيام هؤلاء التلاميذ بدراسة هذه الوحدة بالطرق التقليدية.
- « اختبار التصورات البديلة حول المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة "المادة وتركيبها" لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- « مقياس مهارات التفكير الناقد لطلاب وطالبات الصف الأول الإعدادي.

• مجموعة البحث :

تتمثل مجموعة البحث في عينة قوامها (٨٨) تلميذاً تم اختيارها من بين تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة سيف النصر الإعدادية بإدارة بني مزار التعليمية، حيث تم التطبيق على مجموعتين إحداهما تمثل المجموعة التجريبية وقوامها (٤٤) تلميذاً والتي تم تدريس وحدة "المادة وتركيبها" لها وفقاً لخرائط الصراع المعرفي، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة وقوامها (٤٤) تلميذاً، وتم تدريس وحدة "المادة وتركيبها" لها بالطريقة المعتادة.

• منهج البحث :

المنهج المتبع في هذا البحث هو المنهج شبه التجريبي في استخدام القياسين القبلي والبعدي للمتغيرين (تعديل التصورات البديلة، ومهارات التفكير الناقد) لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تعرضت المجموعة التجريبية للمتغير التجريبي وهو خرائط الصراع المعرفي، أما المجموعة الضابطة فتم التدريس لها بالطريقة المعتادة.

• متغيرات البحث :

- « المتغير المستقل: تدريس وحدة "المادة وتركيبها" المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم مصوغة وفقاً لخرائط الصراع المعرفي.

« المتغيرات التابعة: وتشمل ما يلي:

- ✓ تعديل التصورات البديلة حول المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة "المادة وتركيبها".
- ✓ مهارات التفكير الناقد.

• أدبيات البحث والدراسات السابقة:

ويتم فيه عرض المحاور التالية:

• أولاً: الأساس الفلسفي والنظري لخرائط الصراع المعرفي:

شهد البحث التربوي خلال العقود الماضية تحولاً رئيسياً في رؤيته لعمليتي التعليم والتعلم، والدليل على ذلك التحول من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم، مثل: متغيرات المعلم، والمدرسة، الأقران، بيئة التعلم، المنهج، مخرجات التعلم وغيرها، إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم، وخاصة ما يجري داخل عقل المتعلم حينما يتعرض لمواقف تعليمية جديدة، مثل: معرفته السابقة وما يوجد لديه من فهم غير واضح سابق للمفاهيم، سعته العقلية، نمط معالجته للمعلومات، دافعيته للتعلم، أنماط تفكيره. أي أنه تم الانتقال من "التعلم السطحي" إلى ما يسمى "التعلم ذي المعنى". وقد نتج عن هذا التحول ظهور ما سُمي بالنظرية البنائية Constructivism (خليل يوسف الخليل وآخرون، ١٩٩٦، ص ٤٣٥)، (حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، ٢٠٠٣، ص ١٧). وهذا أوضح أن البنائية قد جاءت بفكر جديد ينظر إلى التعليم والتعلم نظرة أعمق مما كان عليه حتى يحس التلميذ بمعنى ما يتعلمه.

كما أشارت ملاك محمد السليم (٢٠٠٤، ص ٦٩٧) إلى تعريف عام للبنائية باعتبارها علم المعرفة، أو نظرية التعلم المعرفي، أو صناعة المعنى التي تقدم شرحاً لطبيعة المعرفة وكيفية تعلمها، والتي أكدت على أن الأفراد يبنون فهمهم أو معرفتهم الجديدة من خلال التفاعل بين معرفتهم السابقة وبين الأفكار والأحداث والأنشطة التي هم بصدد تعلمها.

ويتفق كل من أحمد النجدي وآخرون (٢٠٠٧، ص ص ٣٠٤: ٣٠٥) مع خليل يوسف الخليلي وآخرون (١٩٩٦، ص ص ٤٣٦: ٤٣٧) على ثلاثة أعمدة رئيسية تقوم عليها البنائية وهي:

« المعنى يبني ذاتياً من قبل الجهاز المعرفي للمتعلم نفسه، ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم.

« تشكيل المعاني عند المتعلم عملية نفسية نشطة تتطلب جهداً عقلياً.

« البنية المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغير بشكل كبير.

وطبقاً لافتراضات وأعمدة النظرية البنائية فإنها تؤكد على ضرورة الاهتمام بالمفاهيم والمعرفة الموجودة بعقل المتعلم والتي قام ببنائها بنفسه في مواقف

تعليمية سابقة هذه المفاهيم يتوقف عليها اكتسابه للمفاهيم الجديدة، وذلك حتى يتم الربط بينها لتكوين أبنية معرفية مترنة في عقل المتعلم.

ونظراً لما قدمته النظرية البنائية من أفكار فقد سعت العديد من الدراسات لاستخدام النماذج والاستراتيجيات القائمة على الفلسفة البنائية لرفع مستوى التحصيل لدى التلاميذ واكتساب المفاهيم العلمية بصورة صحيحة كدراسة كل من : منى فيصل أحمد (٢٠٠٧) التي أشارت إلى فاعلية خرائط الصراع المعرفي كأحدى الاستراتيجيات البنائية لاكتساب مفاهيم المادة بطريقة صحيحة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة وفاء حلمي أحمد (٢٠٠٩) التي أثبتت فاعلية دورة التعلم سباعية المراحل كأحدى الاستراتيجيات البنائية في اكتساب مفاهيم التربية البيئية بطريقة صحيحة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، ودراسة ولاء صالح مجاهد (٢٠٠٩) التي أثبتت فاعلية استخدام خرائط التعارض المعرفي في تصويب التصورات البديلة لمفاهيم وحدة الفضاء الخارجي في العلوم لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ومما سبق من عرض للبنائية بين النظرية والتطبيق يتضح أنها قدمت تفسيراً مناسباً لكيفية صنع المعنى في عقل المتعلم، حيث أكدت على دور المتعلم في تشكيل البنية المعرفية الخاصة به عند الربط بين خبراته السابقة والمعلومات الجديدة التي يتعرض لها، وذلك مع التركيز على أنماط تفكيره، وسعته العقلية، ومعالجته للمعلومات كعوامل داخلية لها تأثيرها الفعال في عملية التعلم واكتساب المفاهيم بصورة صحيحة.

• خرائط الصراع المعرفي: Cognitive Conflict Maps

عرف حمدي أبو الفتوح، عايدة عبد الحميد (١٩٩٤، ص ٧٧) الصراع المعرفي بأنه "عبارة عن تناقض واضطرابات بين تصورين لمفهوم معين أحدهما قديم في حوزة التلميذ والآخر جديد يمثل التصور العلمي السليم ويتم حل هذا التناقض عندما يدرك التلميذ خطأ التصور الموجود لديه".

ويرى بياجيه Piaget أن الطفل يحدث له "عدم اتزان" Disequilibrium عندما يصادف مثيراً غريباً عليه أو مشكلة تتحدى فكره أثناء تفاعله مع البيئة فإما أن ينسحب بعيداً عن هذا المثير أو المشكلة، أو يقوم بمجموعة أنشطة لفهم هذا المثير أو حل تلك المشكلة، هذه الأنشطة تؤدي به إلى تكوين تراكيب معرفية جديدة أي يقوم بعملية تنظيم ذاتي Self Regulation أو موازنة Equilibration والتي تضم عمليتين أساسيتين هما التمثيل Assimilation وهي عملية عقلية مسئولة عن استقبال المعلومات من البيئة ووضعها في تراكيب معرفية موجودة عند الفرد، والمواءمة Accommodation وهي عملية عقلية مسئولة عن تعديل هذه البنيات المعرفية لتناسب ما يستجد من مثيرات. (Cathy,

(1989, p26), (Peter, 2000, p229), (حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، ٢٠٠٣، ص ص ٨٩ : ٩٤).

كما يمكن عمل الصراع المعرفي بواسطة تقديم حدث متناقض للطلاب، فتقديم المعلومات بحيث تتناقض مع بعض ما لديهم من أفكار تجعل التلميذ يضطر إلى إعادة النظر في أفكاره أو نظرياته، فالمتناقض الجيد هو الذي يؤدي إلى خلق مشاعر قوية للرغبة في المعرفة، وهذه المشاعر تخلق صراع معرفي في عقل التلميذ، وهذا الصراع يوجده التلميذ بنفسه محاولاً أن يتكيف مع عالمه وخلال ذلك يحدث تطور ونمو لنظامه المعرفي (صلاح الدين على سالم، ٢٠٠٦، ص ٢)، وذلك لأن الأحداث المتناقضة عبارة عن جملة الأنشطة والمهام التعليمية التي تأتي نتائجها بشكل غير متوقع يثير الدهشة لدى المتعلم، ومن ثم فهي تعمل على مساعدة المتعلم على الوصول إلى حالة من الانتباه واليقظة تقابل وتضاهي أهمية المعنى العام للنشاط (رفعت محمود بهجات، ٢٠٠١، ص ٦٣).

ولهذا فإن أسلوب المتناقضات يستمد قيمته من قدرته على خلق الصراع المعرفي في عقل التلميذ بحيث يثير دافعيته للتخلص من هذا الصراع وذلك بتفسير التناقض الذي تعرض له تفسيراً صحيحاً ومن ثم يصل إلى حالة الاتزان المعرفي.

• خريطة الصراع المعرفي النموذجية وعلاقتها بالتغير المفاهيمي:

قدم كل من حمدي أبو الفتوح وعائدة عبد الحميد (١٩٩٤، ص ص ٧٧ - ٨٠)، شرح مبسط للصراع المعرفي والذي طوره فيما بعد Tsai (2000, pp 285-297) إلى خريطة الصراع المعرفي النموذجية والتي تبناها كل من أحمد إبراهيم قنديل (٢٠٠٣، ص ص ١١ : ١٦)، إيهاب جودة أحمد (٢٠٠٦، ص ص ٦١ : ٧٩) كما في الشكل (١).

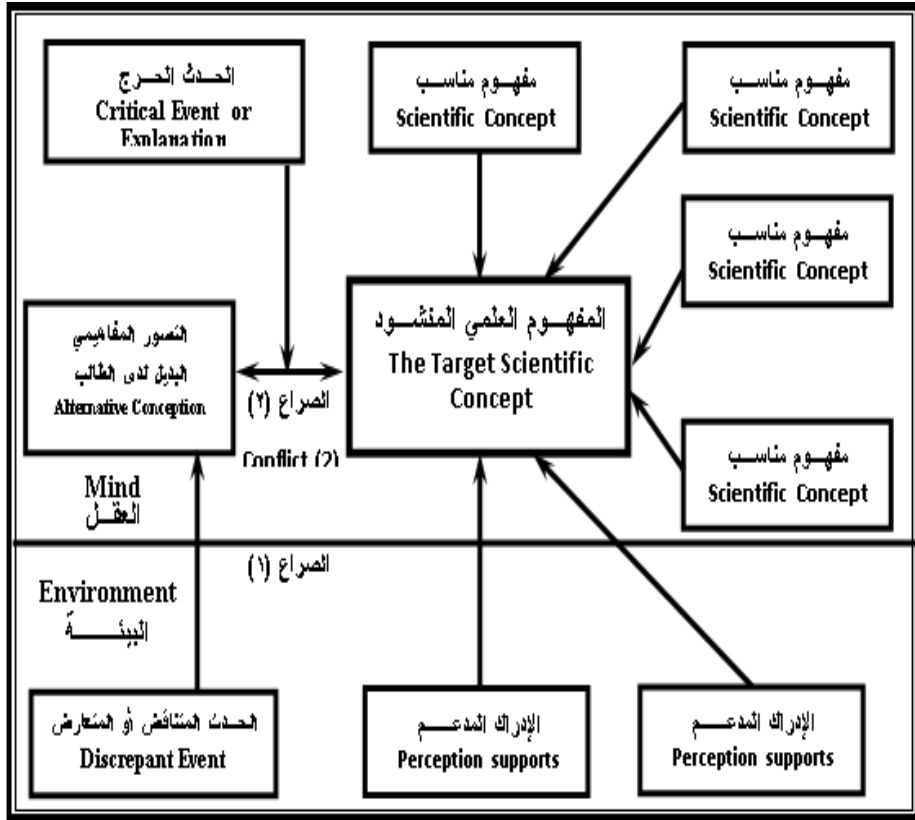
ومن الشكل (١) يتضح أن الخريطة تتضمن نوعين من الصراع المعرفي هما الصراع (١) Conflict والصراع (٢) Conflict (2). بحيث يوجد الصراع (١) بين المدرك الجديد والتصورات البديلة الموجودة لدى التلميذ حيث يمثل هذا الصراع الفكرة الرئيسية للأحداث المتناقضة، والصراع (٢) يوجد بين التصور البديل الموجود لدى التلميذ والتصور العلمي.

ويرى Tsai أن الصراع (١) يمكن حله بواسطة الأحداث المتناقضة، بينما الصراع (٢) يمكن حله تماماً عندما تحقق أربعة شروط أساسية هي:

« يجب أن يمتلك التلاميذ الحد الأدنى من الفهم المتعلق بالمفاهيم العلمية المنشودة التي سيتم دراستها. Minimal Understanding About The Target Scientific Concept.

« يجب أن تشتمل عملية التعلم على التفسير أو الحدث الحرج Critical Event or Explanation. وهو يعبر عن مواقف تأكيدية توجه مباشرة نحو الصراع

- (٢)، ويوجد اختلاف بين الحدث المتناقض والحدث الحرج في أن الحدث المتناقض يستخدم عادة واحد أو اثنين من المدركات لمواجهة التصورات البديلة لدى التلاميذ، بينما الحدث الحرج يبرر علي نحو مباشر الصراع بين الأطر المفاهيمية للتصورات البديلة للطلاب والأطر المفاهيمية العلمية.
- ◀ يجب استخدام مفاهيم علمية أخرى Scientific Concept لتدعيم الهدف العلمي المنشود.
- ◀ يجب وجود بعض الإدراكات أو أنشطة التفكير Perceptions or Thought Activities لتقوية وتدعيم المفهوم العلمي المراد تعلمه.



شكل رقم (١) خريطة الصراع المعرفي النموذجية

A Typical Cognitive Conflict Map

وبالتالي فإن التسلسل التدريسي كما اقترحه Tsai (2000, pp 285-297) لاستخدام خرائط الصراع المعرفي هو:

« الكشف عن التصورات البديلة حول المفهوم المراد تدريسه وذلك بطرح أسئلة مفتوحة على التلاميذ يمكن من خلالها الكشف عن تلك التصورات.
« تقديم الحدث المتناقض للطلاب وتفسيره من خلال المناقشة بينهم وبين المعلم.

« تقديم الحد الأدنى من المفهوم العلمي المراد تدريسه.
« تقديم الحدث أو التفسير الحرج.
« تقديم المفاهيم العلمية المرتبطة بالمفهوم العلمي المراد تدريسه.
« تقديم الإدراكات المدعمة للمفهوم العلمي المراد تدريسه.

ويلاحظ مما سبق استثناء هام في التتابع التدريسي السابق وهو أنه يقدم المفهوم العلمي مبكراً قبل تقديم الحدث أو التفسير الحرج، وذلك حتى تتحقق الشروط الأربعة لإحداث التغير المفاهيمي Conceptual Change لدى المتعلم من وجهة نظر "بوسنر وزملاؤه" Posner, et. al. والتي أوضحها حسن حسين زيتون، وكمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣، ص ٢١٩) في التالي:

« عدم رضا المتعلم Dissatisfaction عن منظومته المفاهيمية التي لم تستطع تفسير الظاهرة التي يتعامل معها.
« وضوح التصور الجديد لديه Intelligibility بحيث يستطيع ربطه في شبكة معلوماته السابقة (أي تمثله داخلياً).
« معقولية Plausibility التصور الجديد عند الضرد وقناعته به، حيث يبرز له دوره في حل العضلات التي لم يستطع المفهوم القديم حلها.
« جدوى تعلم ذلك التصور Fruitfulness ومكانته التفسيرية بما يؤديه من تطبيقات مختلفة.

ومن العرض السابق يتضح أن خرائط الصراع المعرفي تعد أدوات ناجحة لتحقيق عملية التغير المفاهيمي Process of Conceptual Chang للتصورات البديلة الموجودة لدى المتعلم، ومن ثم تكوين مفهوم علمي صحيح في بنيته المعرفية مما يحقق عملية التوازن، وهذا ما تم استخدامه في إعادة صياغة الوحدة المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ونظراً لأهمية اكتساب المفاهيم العلمية بطريقة صحيحة لدى المتعلمين، فقد استهدفت العديد من الدراسات تصويب التصورات البديلة الموجودة لديهم واكتسابهم للمفاهيم العلمية وتنمية التفكير لديهم إما بتقديم الأحداث المتناقضة بشكل منفرد أو ضمن خرائط الصراع المعرفية، ففي المرحلة الإعدادية أجريت دراسة وفاء صابر رفاعي (٢٠٠٣) والتي أثبتت فاعلية التعلم بالاكشاف باستخدام المتناقضات على تنمية عمليات العلم واكتساب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ودراسة (Kang, et. al. (2004 التي هدفت إلى إثبات الدور الذي يلعبه الصراع المعرفي في تعلم المفاهيم العلمية، وذلك

بالتأكيد على مدى قدرة الأحداث المتناقضة على إحداث الصراع المعرفي لدى التلاميذ، حيث كشفت هذه الدراسة عن قدرة الصراع المعرفي على تنمية التفكير الناقد لديهم، ودراسة (Tsai & Chang, 2005) والتي أثبتت فعالية خرائط الصراع المعرفي في تيسير تعلم المفاهيم للطلاب، ودراسة محمد فيصل أبو زيد (٢٠٠٦) التي أثبتت فاعلية إستراتيجية المناقشات في تنمية التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي، ودراسة شامة جابر محمدي (٢٠١١) التي أكدت فاعلية إستراتيجية التعارض المعرفي في تصحيح التصورات البديلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ومن استقراء الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- « أهمية الأحداث المتناقضة في إثارة انتباه التلاميذ لإحداث التغير المفاهيمي لهم وذلك بتقديمها منفردة أو ضمن خرائط الصراع المعرفي.
- « استحواذ أفرع العلوم المختلفة على العديد من التصورات البديلة لدى المتعلمين والتي تحتاج إلى تصحيح.
- « توضيح الدور الذي يلعبه الصراع المعرفي في تنمية أنواع مختلفة من التفكير وبالأخص التفكير الناقد.

• ثانياً التصورات البديلة Alternative Conception :

أشار عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠١، ص ١٤٦-١٤٧) إلى تأكيد التربية العلمية على ضرورة تعلم المفاهيم بطريقة صحيحة، وتأكيد الرابطة القومية لعلمي العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية على أن من أهم صفات الفرد المثقف علمياً هو الفهم الصحيح للمفاهيم العلمية المختلفة بحيث يساعده ذلك في صنع قراراته وتدبير أمور حياته المختلفة.

كما أكد أحمد النجدي وآخرون (٢٠٠٢، ص ٦٧) على أهمية تدريس المفاهيم العلمية حيث أنها أكثر ثباتاً واستقراراً من الحقائق العلمية الجزئية، وتسهل دراسة البيئة، ولازمة لتكوين المبادئ والقواعد والقوانين والنظريات العلمية، ولها علاقة كبيرة بحياة التلاميذ أكثر من الحقائق العلمية المتناثرة، وتعتبر أحد مداخل بناء المناهج الدراسية.

وفي الإطار ذاته أكد Vosniadou (2007, pp 47:54) على أن الطالب لا يستطيع أن يعتمد على ذاكرته البسيطة للحقائق التي يدرسها ويحفظها أثناء خبرته اليومية وثقافته العامة لاكتساب المفاهيم العلمية، ولكن يجب إحداث تغير مفاهيمي عميق لما أدركه، هذا التغير المفاهيمي لا يتم بدون تعلم نظامي يشجع فيه المعلم طلابه على بناء فهم ثابت وعميق للمفاهيم والذي يتطلب تنقيح المفاهيم باستمرار مما يشوبها من أخطاء.

وللبنائية دور واضح في توجيه الانتباه نحو التصورات البديلة التي قد تتواجد في عقل الطالب، فلقد أشار كل من خليل يوسف الخليلي وآخرون (١٩٩٦، ص

(٤٣٦)، وأحمد النجدي وآخرون (٢٠٠٧، ص ٣٠٤، ٣٠٥) إلى العمود الأول للفلسفة البنائية الذي ينص على أن المعنى يبني ذاتيا من قبل الجهاز المعرفي للمتعلم نفسه، ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم، وهذا ينبه إلى أن المعاني العلمية التي تتشكل لدى المتعلم لا تكون دائما متفقة مع المعاني السليمة التي يتفق عليها العلماء وتقدمها الكتب، حيث يتشبه المتعلم بمثل هذا الفهم الخاطئ، وذلك لأنها تعطيه تفسيرات تبدو منطقية بالنسبة له، ولأنها تأتي متفقة مع تصوره المعرفي الذي تشكل لديه عن العالم من حوله.

ولقد تعددت تعريفات التصورات البديلة حيث عرفها عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠١، ص ١٥١) بأنها عبارة عن أفكار التلاميذ ومعتقداتهم عن المفاهيم والظواهر العلمية، والتي لها معنى عند التلاميذ يخالف المعنى الذي يقبله المتخصصون في تدريس العلوم والتربية العلمية.

كما عرف درايفر وإيسلي التصورات البديلة بأنها نتاج جهود تخيلية يقوم بها التلاميذ في محاولتهم لشرح الأحداث أو الأشياء المجردة التي تشيع في بيئتهم. وهذه التصورات أو المحاولات التفسيرية يمكن أن تكون متسقة مع خبراتهم، وذلك على الرغم من أنها تعد بمثابة تفسيرات جزئية ذات مدى محدود. (نقلا عن : حمدي أبو الفتوح، عايدة عبد الحميد، ١٩٩٤، ص ١٠).

ومما سبق يتضح الدور البارز للفلسفة البنائية في توجيه نظر المهتمين بالتدريس إلى احتمالية وجود تصورات بديلة في عقل المتعلم يقوم بنائها بنفسه أثناء تفاعله مع البيئة لتكوين خبراته الخاصة، وتشكيل البناء المعرفي في عقله، وهذا البناء الذي قد يتخلله تصورات بديلة تقاوم التغيير بشكل كبير مما قد يعوق اكتساب المفاهيم العلمية الصحيحة، وذلك لأنها تتعارض معها.

• خصائص وطبيعة التصورات البديلة:

وللتصورات البديلة مجموعة من الخصائص التي اتفق عليها كل من: كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢، ص ٢٢٣: ٢٣٨)، وناهد عبد الراضي نوبي (٢٠٠٣، ص ٦٠: ٦١)، وسلطانة قاسم الفالح (٢٠٠٥، ص ١٤٣)، وعبد الرزاق مختار محمود (٢٠٠٥، ص ٥٠، ٥١) والتي توضح طبيعتها وهي:

« أن المتعلم يأتي إلى المدرسة ولديه العديد من التصورات الخاطئة عن الأشياء التي ترتبط بخبرات الحياة اليومية.

« تتجاوز التصورات البديلة التي تكتسب في فصول العلوم حواجز العمر والقدرة والجنس والثقافة بل تشمل جميع الفئات العمرية والمراحل التعليمية.

« تمثل التصورات البديلة للتلاميذ عناصر ثابتة في البيئة المفاهيمية لهم، وتكون متماسكة، ومقاومة للتغيير، وكثيرا ما يدافع عنها التلميذ قناعة منه أنها سليمة.

« قد يشترك المعلمون مع التلاميذ في نفس التصورات الخاطئة.

« طرق التدريس التقليدية لم تثبت فاعليتها في تعديل التصورات البديلة بل يمكن استخدام الاستراتيجيات المعنية بالتغير المفهومي في تعديل تلك التصورات.

يتضح مما سبق أهمية معرفة خصائص وطبيعة التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية التي يتعايش معها التلاميذ ومن ثم يسهل الكشف عن مصادر تلك التصورات، وتشخيصها بأساليب مناسبة مما يؤدي إلى بناء استراتيجيات تدريسية ناجحة لتعديلها كل حسب المرحلة الدراسية والوحدة التعليمية المراد تدريسها.

• مصادر تكون التصورات البديلة لدى التلاميذ:

من الجدير بالذكر توضيح الأخطاء المفاهيمية المحتملة في تعلم المفاهيم العلمية التي قد تتمثل في: النقص في التعريف أو في الدلالة اللفظية للمفهوم العلمي، أو الخلط بين المفاهيم العلمية المتقاربة أو المتقابلة في الألفاظ، أو التسرع في التعميم. كل هذه الأخطاء المفاهيمية تنتج عن بعض الصعوبات في تعلم المفاهيم العلمية واكتسابها وذلك لتفاوت المفاهيم العلمية نفسها من حيث أنواعها وبساطتها وتعقيدها أو تجريدها. عايش زيتون (١٩٩٩)، ص ص ٨٣ - ٨٥.

كما سعت العديد من الدراسات ومنها: دراسة عبد الله خميس علي (٢٠٠٤)، ودراسة ماجدة حبشي محمد (٢٠٠٦)، ودراسة إيهاب جودة أحمد (٢٠٠٦)، ودراسة مصطفى عبد الجواد أبو ضيف (٢٠٠٦)، ودراسة انتصار محمد محمد (٢٠٠٦) للكشف عن مصادر هذه الصعوبات والتي يمكن تصنيفها إلى مصادر خارجية ومصادر داخلية كما يلي:

« مصادر خارجية ومنها: المعلم، والكتاب المدرسي، والمناهج التدريسية، طرق التدريس التقليدية، المذكرات والتلخيصات، المتشابهات.

« مصادر داخلية ومنها: ميول واستعدادات وقدرات المتعلم، ومصادر الثقافة والتثقيف.

ومن خلال استقراء الدراسات السابقة الذكر يجب على المهتمين بتدريس العلوم الأخذ في الاعتبار بكل من العوامل الداخلية والخارجية كمصادر لتكون التصورات البديلة وذلك أثناء تدريس العلوم لتجنب الوقوع في الأخطاء المفاهيمية ومن ثم تكوين المفاهيم العلمية وبنائها بطريقة صحيحة.

• استراتيجيات تعديل التصورات البديلة:

نظرا لأهمية اكتساب التلاميذ للمفاهيم العلمية بصورة صحيحة، وقصور استراتيجيات التدريس التقليدية عن ذلك مما أدى إلى شيوع التصورات البديلة حول المفاهيم العلمية لدى التلاميذ كان من الضروري استخدام استراتيجيات حديثة لتعديل تلك التصورات ومساعدة الطالب على اكتساب المفاهيم العلمية بصورة صحيحة، والتي تنتمي معظمها إلى الفلسفة البنائية ومنها:

- « النموذج التوليدي الذي استخدمته دراسة كل من ناهد عبد الراضي نوبي (٢٠٠٣)، خالد سليمان ضهير (٢٠٠٩).
- « النموذج الواقعي الذي استخدمه دراسة كل من: سلطانه قاسم الفالح (٢٠٠٣)، مصطفى عبد الجواد أبو ضيف (٢٠٠٦).
- « استراتيجيات ما وراء المعرفة والذي استخدمتها دراسة انتصار محمد محمد (٢٠٠٦).
- « خرائط المفاهيم والتي استخدمتها دراسة كل من: (Pearsall et. al., 1997)، أمنية السيد الجندي (١٩٩٩)، آيات حسن صالح (١٩٩٩)، Dhindsa & Anderson (2004)، سلطانه قاسم الفالح (٢٠٠٥).
- « دورة التعلم والتي استخدمتها دراسة كل من: رائد يوسف الأسمر (٢٠٠٨)، وفاء حلمي أحمد (٢٠٠٩).
- « التحليل البنائي وبابي البنائي والذي استخدمه دراسة كل من: صابر محمد حسانين (٢٠٠٦)، ذكري علي محمد (٢٠٠٩)، وآمال محمد محمود (٢٠٠٦)، عبد الولي حسين الدهمش وآخرون (٢٠١٤).
- « استراتيجيه التغير المفاهيمي لبوسنر والتي استخدمتها دراسة كل من: نهاد ناصر رمضان (٢٠٠٢)، Havu-Nuutinen (2005).
- « خرائط الصراع المعرفي التي استخدمتها دراسة كل من (Tsai (2000)، أحمد إبراهيم قنديل (٢٠٠٣)، Kang, et. al. (2004)، Tsai & Chang (2005)، إيهاب جودة أحمد (٢٠٠٦)، منى فيصل أحمد (٢٠٠٧).

ومن استقراء الدراسات السابقة الذكر يتضح تنوع الباحثين في استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على الفلسفة البنائية لتعديل التصورات البديلة بما يتلاءم مع المرحلة الدراسية والوحدة التعليمية التي تشيع التصورات البديلة بين المتعلمين حول مفاهيمها، ولهذا تم استخدام خرائط الصراع المعرفي لتعديل التصورات البديلة حول مفاهيم وحدة "المادة وتركيبها" لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، حيث إن هذه الوحدة غنية بالمفاهيم العلمية التي تتكون تصورات بديلة شائعة بين التلاميذ حولها، والتي يمكن أيضا توضيحها من خلال أحداث متناقضة تلائم المستوى الفكري لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ومن ثم يمكن تدريسها من خلال خرائط الصراع المعرفي.

• ثالثا: التفكير الناقد وتدريس العلوم Critical Thinking and Science Teaching :

يشهد العالم تغيرات سريعة في عصر تكنولوجيا المعلومات، حيث يتعرض الفرد إلى كم هائل من المعلومات المتناقضة، لذا أصبح تعليم التفكير الناقد أمرا بالغ الأهمية؛ وذلك للتمييز بين ما هو صحيح وما هو مجرد إدعاءات لا أساس لها من الصحة، وعلى الرغم من أهمية وضرورة التفكير إلا أنه ليس أمرا سهلا، فلا بد من وجود مناخ مدرسي يسمح بتعددية الآراء وبيئة صفية تشجع على التفكير والنقاش. (صالح محمد أبو جادو، محمد بكر نوفل، ٢٠٠٧، ص ٢٢٥).

• ماهية التفكير الناقد:

يعد التفكير الناقد إحدى متطلبات ومهارات التعلم للقرن الحادي والعشرين التي ينادي علماء التربية وعلم النفس بضرورة تنميتها لدى المتعلمين في جميع المراحل التعليمية، والمواد الدراسية المختلفة.

وقد اهتم العديد من الباحثين بالتفكير الناقد كإحدى المهارات العليا للتفكير، ولهذا ظهرت العديد من التعريفات التي تناولت التفكير الناقد والتي يمكن توضيحها فيما يلي:

فمن الباحثين من ينظر إلى التفكير الناقد كعملية تقويمية، حيث يرى جابر عبد الحميد جابر وأحلام الباز حسن (٢٠١١، ص٢) أن التفكير الناقد عبارة عن عملية تقويمية للمواقف المختلفة تتم في ضوء محكات، وتشمل على استنتاجات واستدلالات تتم عند المفاضلة بين البدائل المتاحة في تلك المواقف، كما يتفق معها أركين بورجدورف وآخرون (٢٠٠٦، ص١٤) على أنه فحص وتقييم للحلول المعروضة، كما عرفه على سامي على (٢٠٠٧، ص٣١) على أن التفكير الناقد هو ذلك التفكير الذي يعمل على تقييم مصداقية الظواهر والوصول إلى أحكام منطقية من خلال معايير وقواعد محددة محاولاً تصويب الذات وإبراز درجة من الحساسية نحو الموقف والسياق الذي يرد فيه من أجل حل مشكلة ما، أو فحص وتقييم الحلول المطروحة أمام الضرد.

ويرى آخرون أن التفكير الناقد هو مجموعة من العمليات العقلية؛ فقد أوضح فؤاد عبد الله عبد الحافظ (٢٠٠٧، ص١٣٠) تعريف سيد خير الله والذي يرى أن التفكير النقدي هو ذلك التفكير الذي يضع المعلومات التي لدى الفرد لعملية تحليل وفرز وتمحيص لمعرفة مدى ملاءمتها لما لديه من معلومات أخرى ثبت صدقها وثباتها، وذلك بغرض التمييز بين الأفكار السلبية والأفكار الخطأ، كما أوضح صالح محمد أبو جادو، محمد بكر نوفل (٢٠٠٧، ص٢٢٩، ٢٣٠) تعريف هيئة خبراء دلفي Delphi على أن التفكير الناقد هو حكم منظم ذاتياً يهدف إلى التفسير، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج إلى جانب ذلك يهتم بشرح الامتيازات المتعلقة بالأدلة والبراهين والمفاهيم والطرق والمقاييس التي يستند إليها الحكم الذي تم التوصل إليه. والذي لخصه Facione إلى أنه: الحكم الهادف المنظم ذاتياً، والمحرك المعرفي الذي يؤدي إلى حل المشكلات واتخاذ القرارات.

كما توصل عدد آخر من الباحثين إلى تعريف شامل للتفكير الناقد حيث نظر إليه على أنه لا يقتصر على كونه عملية تقويمية فقد، بل يشمل مجموعة من العمليات العقلية الأخرى هذا بالإضافة إلى بعض العوامل الوجدانية التي تؤثر عليه؛ حيث اتفق كل من خليل يوسف الخليلي وآخرون (١٩٩٦، ص٢٠٠)، عدنان يوسف العتوم وآخرون (٢٠٠٦، ص٧٣)، صالح محمد أبوجادو، محمد بكر نوفل (٢٠٠٧، ص٢٣١) على أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي استدلالي تقييمي

ذاتي يتضمن مجموعة من العمليات المعرفية المتداخلة كالتفسير والتحليل والتقييم والاستنتاج بهدف فحص الأدلة والآراء والبراهين والادعاءات التي يستند إليها عند إصدار حكم ما، أو صنع قرار مبني على قواعد الاستدلال المنطقي، مع الأخذ في الاعتبار وجهات نظر الآخرين بكل موضوعية، كما أنه عملية مركبة من مهارات وميول.

من العرض السابق لتعريفات التفكير الناقد اتضح أنه يعد بؤرة اهتمام العديد من الباحثين، وأن هذه التعريفات غطت جوانب متعددة من مهاراته المختلفة، فبالرغم من تشابه التعريفات إلا أنه يوجد بينها اختلافات تعود إلى اختلاف وجهات نظر هؤلاء الباحثين حول التفكير الناقد يرجع إلى اختلاف ثقافتهم واهتماماتهم، ويبرز في نفس الوقت اهتمام الباحثين بتنمية مهارات التفكير الناقد كأحد المهارات العليا في التفكير.

• مهارات التفكير الناقد :

لقد ظهرت العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد يمكن إيجاز بعضها فيما يلي:

تصنيف إنز Enns الذي أوضحه أركين بورجدورف وآخرون (٢٠٠٦، ص ١٨).

« تعريف المشكلة وتوضيحها بدقة.

« استدلال المعلومات.

« حل المشكلة واستخلاص استنتاجات معقولة.

تصنيف واطسن وجليسر Watson & Glasor والذي أوضحه السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٦، ص ١٣٢).

« الاستنتاج.

« التعرف على الافتراضات.

« الاستنباط.

« التفسير.

« تقويم الحجج.

تصنيف كاليفورنيا ترجمة وتعريب محمد أنور إبراهيم (٢٠٠٦، ص ١٠)

« التحليل.

« التقويم.

« الاستدلال.

« الاستنتاج.

« الاستقراء.

من العرض السابق يتضح تنوع تصنيفات مهارات التفكير الناقد وتشعبها تبعاً لوجهات نظر الباحثين وتنوع بيئاتهم، وهذا ما أدى إلى محاولة هيئة خبراء

دلفي Delphi استخلاص مهارات التفكير الناقد المحورية Core Critical Thinking Skills، حيث أكد كل من صالح محمد أبو جادو، محمد بكر نوفل (٢٠٠٧، ص ٢٢٩ : ٢٣٠)، (Facione 1990, pp 1:19) أن العالم بيتر فاشيون Facione هو من أشهر من تناول بالبحث مهارات التفكير الناقد، حيث استند في تحديده لمهارات التفكير الناقد على ما تم التوصل إليه في اجتماع هيئة خبراء دلفي Delphi في عام ١٩٩٠ بدعوة من الجمعية الأمريكية لعلم النفس American psychological Assassin (APA).

وبناء على ما تم عرضه فإن اختبار التفكير الناقد يحتوي على مجموعة من المهارات تبعا لتصنيف فاشيون (Facione, 1998, pp 5, 6) والتي تبناها عدنان يوسف العتوم وآخرون (٢٠٠٦، ص ٧٨، ٧٩)، صالح محمد أبوجادو، محمد بكر نوفل (٢٠٠٧، ص ص ٢٤٣ : ٢٤٥) وهي:

• **مهارة التفسير Interpretation Skills :**

تشير إلى التعبير عن الفهم والمعنى، أو الدلالة المستندة إلى خبرة واسعة من التجارب والمواقف والمعطيات، والقوانين، والإجراءات والمعايير، وتشمل المهارات الفرعية: التصنيف، استخلاص المغزى أو الدلالة، توضيح المعنى.

• **مهارة التحليل Analysis Skills :**

يُقصد بها تحديد العلاقات الاستدلالية المقصودة والعقلية بين العبارات، والأسئلة، أو الصيغ الأخرى للتعبير، ويقصد بها التعبير عن اعتقاد أو حكم على تجارب أو معلومات أو آراء، وتشمل المهارات الفرعية: فحص الأفكار، تحديد الحجج، تحليل الحجج.

• **مهارة التقييم Evaluation Skill :**

يقصد بها قياس مصداقية العبارات، بحيث تصف فهم وإدراك الشخص، وبالتالي قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة من بين العبارات أو الأسئلة، وتشمل مهارتين الفرعيتين: تقييم الإدعاءات، تقييم الحجج.

• **مهارات الاستنتاج Inference Skills :**

تشير إلى تحديد العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة من بين العبارات، كما يقصد بها القدرة على خلق أو تكوين جدال Argument من خلال خطوات منطقية، وتشمل المهارات الفرعية: فحص الدليل، تخمين البدائل، التوصل إلى استنتاجات.

• **مهارات الشرح Skills Explanation :**

هي قدرة الفرد على إعلان نتائج تفكيره المنطقي، ومن ثم تبرير ذلك التفكير في ضوء الاعتبارات المتعلقة بالأدلة وأساليب المنطق كما يتضمن عرض الفرد لتفكيره المنطقي على شكل حجج مقنعة، وتشمل المهارات الفرعية: إعلان النتائج، وتبرير النتائج، وعرض الحجج، ومهارات التفكير الناقد مثلها مثل أي

مهارة قابلة للنمو فنظراً لأهمية امتلاك الفرد لتلك المهارات يجب تنميتها حتى يستطيع أن يفكر الفرد تفكيراً ناقداً.

• التفكير الناقد وتدريب العلوم من منظور البنائية :

يرى السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٦، ص ٢١) أن التفكير الناقد عملية التأمل في مسائل متناقضة متفرعة يتم البحث من خلالها عن دليل أو برهان على نتائج معقولة، مستخدماً صاحبها مهاراته في طرق الاستدلال والاستنباط المنطقي.

وهذه الرؤية تتفق مع ما أكدته عزيزة السيد كما نقله عنها عائض ضيف الله الثبتي (٢٠٠٦، ص ٦١) أن المكونات الخمسة للتفكير الناقد هي: القاعدة المعرفية وهي ما يعرفه الفرد ويعتقد فيه وهي ضرورية للشعور بالتناقض، الأحداث الخارجية وهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض، النظرية الشخصية المستمدة من القاعدة المعرفية للفرد لتفسير الأحداث الخارجية فيكون الشعور بالتناقض من عدمه، الشعور بالتناقض الذي يمثل عاملاً دافعاً تترتب عليه بقية خطوات التفكير الناقد، حل التناقض وهو الأساس في بنية التفكير الناقد.

ويتفق هذا مع أفكار بياجيه Piaget في البنائية المعرفية وذلك عند مواجهة الفرد لحدث جديد، والتي سبق الحديث عنها، حيث أن الشعور بالتناقض يحدث عدم توازن Disequilibrium في البنية المعرفية للفرد (صراع معرفي) الذي يدفعه إلى القيام بعملية المماثلة Assimilation والموائمة Accommodation لحل هذا التناقض والوصول إلى بنية معرفية متزنة (حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، ٢٠٠٣، ص ص ٨٩، ٩٤).

وهذا ما يوضح الارتباط بين خريطة الصراع المعرفي كأحدى الاستراتيجيات القائمة على الفلسفة البنائية ومهارات التفكير الناقد، فالطالب أثناء سيره في هذه خريطة لحل الأحداث المتناقضة القائمة عليها فهو يفكر تفكيراً ناقداً.

ولتنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ أهميته القصوى عند دراستهم لمناهج العلوم حيث يحتاج الطالب إلى بعض سمات المفكر الناقد حتى يكتسب المفاهيم العلمية بصورة صحيحة وهي أن يكون الفرد متفتح على الأفكار الجديدة، ويفرق بين الرأي والحقيقة، ولا يجادل في أمر عندما لا يعرف شئ عنه، ويعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شئ ما، ويعرف بأن لدى الناس أفكاراً مختلفة حول معاني المفردات، ويحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلاله للأمور، ويتساءل عن أي شئ يبدو غير معقول أو غير مفهوم له، ويبحث عن الأسباب والبدائل، ويستخدم مصادر علمية موثوقة فيها (عائض ضيف الله الثبتي، ٢٠٠٦، ص ٦٦)، (أركين بورجدورف وآخرون، ٢٠٠٦، ص ص ١٦، ١٧).

وترجع أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد للمتعلمين للأسباب التالية (أماني عبد الوهاب منتصر، ٢٠١٥، ص ٨٠):

- « يساعد التفكير الناقد المتعلمين على التكيف مع الأوضاع سريعة التغير، التي يتسم بها العصر الحالي، ويساعدهم على حل ما يواجهونه من مشكلات.
- « يقود المتعلمين إلى الاستقلالية في تفكيرهم وتحررهم من التبعية، ويشجع على التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحرر كاف.
- « يجعل الخبرات التعليمية ذات معنى، ويعزز من سعي المتعلمين لتطبيقها وممارستها، ويجعلهم أكثر إيجابية وتفاعلا ومشاركة في عملية التعلم.
- « يعزز من قدرة المتعلم على إيجاد الحلول لمشكلاتهم واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، ويزيد من ثقة التلاميذ بأنفسهم ويرفع من مستوى تقديرهم لذاتهم.

ونظراً لأهمية تنمية التفكير الناقد تم استخدام استراتيجيات ونماذج تدريسية في ضوء النظرية البنائية في المرحلة الإعدادية ومنها: دراسة Kang, et. al. (2004) التي هدفت إلى إثبات الدور الذي يلعبه الصراع المعرفي في تعلم المفاهيم العلمية، وذلك بالتأكيد على مدى قدرة الأحداث المتناقضة على إحداث الصراع المعرفي لدى التلاميذ، فكتشفت هذه الدراسة عن قدرة الصراع المعرفي على تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ، ودراسة أسماء سيد عبد الحكم (٢٠٠٨) التي استخدمت برنامج مقترح في تدريس العلوم في ضوء نموذج كورت لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، ودراسة حسن عمر حسن (٢٠٠٩) التي أشارت نتائجها إلى فعالية إستراتيجية الشكل (V) في تدريس العلوم على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، ودراسة وفاء حلمي أحمد (٢٠٠٩) التي هدفت إلى إثبات أثر نموذج دورة التعلم سباعية المراحل في تدريس العلوم على تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ومن العرض السابق يتضح أن هناك مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة القائمة على الفلسفة البنائية والتي لها القدرة على تنمية مهارات التفكير الناقد وذلك في المرحلة الإعدادية لأن التفكير الناقد من مهارات التفكير العليا.

ولهذا سعى البحث الحالي إلى محاولة تنمية مهارات التفكير الناقد للتلاميذ من خلال خرائط الصراع المعرفي كإحدى الاستراتيجيات البنائية، فالدراسة لا تسعى إلى مجرد تصحيح التصورات البديلة حول المفاهيم العلمية "للمادة وتركيبها" بل تسعى إلى أكثر من ذلك وهو تنمية قدرة التلميذ على التفكير بصورة ناقدة في الظواهر الطبيعية من حوله حتى لا يكون تصورات بديلة

وأخطاء شائعة حول المفاهيم العلمية والتي تحتاج إلى جهد كبير لتصحيحها فيما بعد، بل يكون تصورات علمية صحيحة لتكوين بنية معرفية متزنة ومتكاملة في عقله وبالتالي يكون إنسانا ناجحا في حياته العلمية والشخصية أيضا.

مدى استفادة البحث الحالي من الإطار النظري والدراسات السابقة واستفاد البحث من العرض السابق فيما يلي:

« توجيه النظر نحو العوامل الداخلية والخارجية التي تساعد في تكوين تصورات بديلة مسبقة لدى المتعلم عن الظواهر الطبيعية والتي تعوق اكتسابه للمفاهيم العلمية الجديدة كما أكدها الفكر البنائي.

« التوصل إلى أساليب الكشف المختلفة عن التصورات البديلة ومن ثم اختيار الأسلوب المناسب للوحدة والمرحلة الدراسية المختارة.

« التوصل إلى اختيار ممارسات تدريسية حديثة لتعديل التصورات البديلة قائمة على الفلسفة البنائية بحيث تكون هذه الممارسات مناسبة للوحدة والمرحلة الدراسية المختارة.

« التوصل إلى كيفية قياس مهارات التفكير الناقد ومن ثم إعداد الاختبار المناسب للمرحلة الدراسية المختارة.

• فروض البحث :

يهدف البحث الحالي إلى اختبار صحة الفروض التالية:

« يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة لصالح تعديل التصورات البديلة للمجموعة التجريبية.

« يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

• أدوات البحث وإجراءاته التجريبية:

• أولاً تحليل محتوى وحدة " المادة وتركيبها ":

تم اختيار وحدة "المادة وتركيبها" من كتاب "العلوم للصف الأول الإعدادي" (رضا السيد حجازي، ٢٠١٠، وآخرون أ)؛ وذلك لاكتشاف الباحثة أثناء تدريسها لهذه الوحدة على مدار ثلاث سنوات متتالية شيوع مجموعة من التصورات البديلة حول المفاهيم العلمية المتضمنة بها، والتي تتميز بأنها على مستوى عالي من التجريد، ويمكن توضيحها من خلال الأحداث المتناقضة؛ ومن ثم بناء خرائط الصراع المعرفي حول كل درس فيها.

وقد تم تحليل محتوى وحدة "المادة وتركيبها" المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠٠٩، وفقاً للخطوات التالية:

• **الهدف من التحليل:**

تحديد المفاهيم الرئيسية والفرعية التي تتضمنها وحدة "المادة وتركيبها".

• **حساب ثبات التحليل:**

تم تحليل محتوى وحدة "المادة وتركيبها" في ضوء التعريف الإجرائي للمفهوم العلمي، وبعد مرور خمسة عشر يوماً على التحليل الأول تم إعادة تحليل المحتوى مرة أخرى لتقليل عامل التذكر لدى المحللين، ثم تم حساب نسبة الاتفاق بالنسبة للمحللين الأول والثاني، وقد بلغت نسبة الاتفاق (٩٦.٤٪)، (٩٧.١٪) بالنسبة لكل منهم على حده، كما تم حساب نسبة الاتفاق بين الباحثين، ووجد أنها تساوي (٨٧.٥٪)، مما يدل على ثبات عملية التحليل. وهكذا تم التوصل . نتيجة لتحليل المحتوى . إلى احتواء وحدة "المادة وتركيبها" على تسعة وعشرين مفهوماً منها ثلاثة مفاهيم رئيسية وستة وعشرين مفهوماً فرعياً.

• **عرض قائمة المفاهيم على المحكمين :**

تم القيام بإعداد استطلاع للرأي حول المفاهيم العلمية المتضمنة بالوحدة وتم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المفاهيم وإبداء الرأي، وبعد تجميع آراء السادة المحكمين، وإجراء التعديلات على الدلالة اللفظية لبعض المفاهيم العلمية حسب آراء بعض المحكمين.

• **الصورة النهائية للتحليل:**

بعد القيام بإجراء التعديلات المقترحة وتوصيات السادة المحكمين، اتفق على أن المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة "المادة وتركيبها" في صورتها النهائية وهي تسعة وعشرون مفهوماً منها ثلاثة مفاهيم رئيسية وستة وعشرون مفهوماً فرعياً، كما يتضح من الجدول رقم (١):

جدول رقم (١) الصورة النهائية لقائمة المفاهيم العلمية الرئيسية والفرعية المتضمنة بوحدة "المادة وتركيبها"

م	المفاهيم الرئيسية تتضمن المفاهيم الفرعية	المفاهيم الرئيسية والفرعية المتضمنة
١	المادة	الجزئ - حركة الجزيئات - المسافات الجزيئية - قوى التماسك الجزيئية - الحالة الصلبة - الحالة السائلة - الحالة الغازية - العنصر - المركب
٢	خواص المادة	الكثافة - درجة الحرارة - درجة الانصهار - درجة الغليان - التوصيل الكهربائي - التوصيل الحراري - الخاصية الكيميائية.
٣	الذرة	النواة - البروتونات - النيوترونات - الإلكترونات - مستويات الطاقة - العدد الذري - العدد الكتلي - الكوانتم - النشاط الكيميائي - الخمول الكيميائي.
الإجمالي		تسعة وعشرون مفهوماً علمياً

• ثانياً: مواد التعليم والتعلم :

• كتاب التلميذ:

تحدد الهدف من كتاب التلميذ في إعادة صياغة وحدة "المادة وتركيبها" المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم وفقاً لخرائط الصراع المعرفي، وقد مرت عملية إعداد كتاب التلميذ بالخطوات التالية:

• أهداف وحدة المادة وتركيبها:

تم الاستعانة بالأهداف العامة لتدريس العلوم بالمرحلة الإعدادية (رضا السيد حجازي وآخرون، ٢٠١٠ ب)؛ لصياغة الأهداف العامة لتدريس وحدة "المادة وتركيبها"، وفقاً لخرائط الصراع المعرفي، وصياغة الأهداف السلوكية للوحدة في ضوءها.

• إعادة صياغة محتوى الوحدة في ضوء خرائط الصراع المعرفي:

في ضوء الأهداف التي تم تحديدها تم إعداد كتاب التلميذ عن طريق إعادة صياغة محتوى وحدة "المادة وتركيبها" المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم وفقاً لخرائط الصراع المعرفي، لذا تم إعادة صياغة موضوعات الوحدة وفقاً للمكونات الستة لخريطة الصراع المعرفي وهي الكشف عن التصورات البديلة، والحدث المتناقض، والحد الأدنى من المفهوم العلمي المنشود، والحدث الحرج، والمفاهيم العلمية المناسبة، والمدعمات الإدراكية، وقد تضمن كل درس ما يلي:

« عنوان الدرس.

« الأهداف السلوكية المرجو تحقيقها في نهاية الدرس.

« تقديم سؤال مفتوح للكشف عن التصورات البديلة حول المفاهيم العلمية تمهيداً للدرس.

« تقديم الحدث المتناقض للطلاب في صورة نشاط (١) لإثارة تفكير المتعلمين.

« تقديم الحد الأدنى من المفاهيم العلمية المنشودة المراد تدريسها.

« تقديم الحدث الحرج للتلاميذ في صورة نشاط (٢)

« تقديم مفاهيم علمية مناسبة يقوم التلاميذ بكتابتها.

« تقديم مدعمات إدراكية للطلاب في صورة تطبيقات حياتية للمفاهيم العلمية.

« تُقدم خريطة الصراع المعرفي للطلاب في نهاية الدرس في صورة تلخيص للدرس بحيث تفرغ أجزاء معينة من الخريطة يقوم التلاميذ باستكمالها.

« تقديم التقويم النهائي للدرس.

• استطلاع آراء السادة المحكمين :

تم عرض كتاب التلميذ على السادة المحكمين، حيث طلب إبداء الرأي، وبعد تجميع آراء السادة المحكمين، تم إجراء التعديلات المطلوبة، ومن ثم أصبح كتاب التلميذ في صورته النهائية صالحاً للتطبيق (ملحق رقم ١).

• **دليل المعلم:**

تحدد الهدف من الدليل في شرح كيفية تدريس وحدة "المادة وتركيبها" المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم وفقاً لخرائط الصراع المعرفي.

• **مكونات الدليل:**

تكون دليل المعلم من: مقدمة، وتوجيهات للمعلم، وأهداف تدريس الوحدة، والجدول الزمني لموضوعات الوحدة، وطريقة السير فيها، وخطة السير الخاصة بكل درس، والمراجع المستخدمة في إعداد دليل المعلم.

• **عرض الدليل على السادة المحكمين:**

تم عرض الدليل على السادة المحكمين، حيث طلب إبداء الرأي، وبعد تجميع آراء السادة المحكمين، تم إجراء التعديلات المطلوبة، ومن ثم أصبح الدليل في صورته النهائية صالحاً للتطبيق (ملحق رقم ٢).

• **ثالثاً أدوات القياس:**

• **الاختبار التشخيصي للتصورات البديلة بوحدة "المادة وتركيبها":**

هدف الاختبار الكشف عن التصورات البديلة الموجودة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي حول المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة "المادة وتركيبها".

• **صياغة مفردات الاختبار:**

تم إعداد مجموعة من الأسئلة ثنائية الشق المفتوحة، وذلك حتى يمكن رصد التصورات البديلة الموجودة لدى التلاميذ حول المفهوم العلمي في الشق الأول، أو تفسيرها في الشق الثاني.

• **تقدير الوزن النسبي للمفاهيم العلمية بوحدة المادة وتركيبها:**

تم تحديد الوزن النسبي لكل مفهوم من المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة المادة وتركيبها، ومن ثم تحديد الوزن النسبي لمفردات الاختبار، كما بالجدول (٢).

جدول رقم (٢) جدول مواصفات الاختبار التشخيصي

الوزن النسبي	أرقام المفردات بالاختبار	عدد المفردات	المفاهيم الرئيسية تتضمن المفاهيم الفرعية	المادة
٣٤.٥%	١٠، ٩، ٨، ٥، ٤، ٣، ٢، ١، ٧	١٠	الجزئ - حركة الجزيئات - المسافات الجزيئية - قوى التماسك الجزيئية - الحالة الصلبة - الحالة السائلة - الحالة الغازية - العنصر - المركب	المادة
٢٧.٥%	١١، ١٣، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨	٨	الكثافة - درجة الحرارة - درجة الانصهار - درجة الغليان - التوصيل الكهربائي - التوصيل الحراري - الخاصية الكيميائية	خواص المادة
٣٨%	١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩	١١	النواة - البروتون - النيوترون - مستوى الطاقة - الإلكترون - العدد الذري - العدد الكتلي - الكوانتم - النشاط الكيميائي - الخمول الكيميائي	الذرة
١٠٠%	- - - - -	٢٩	الإجمالي	

• تطبيق الاختبار :

تم تطبيق الاختبار على (١٠٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بعد دراستهم لوحدة " المادة وتركيبها " لعام ٢٠٠٩/٢٠١٠ م .

وقد توصلت نتائج الاختبار التشخيص (ملحق رقم ٣) بعد تطبيقه على العينة سائلة الذكر إلى وجود تصورات بديلة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي حول المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة " المادة وتركيبها "، وهى في الأغلب تتمثل في :

« النقص في التعريف أو في الدلالة اللفظية للمفهوم العلمي كنمط جزئي من التصورات البديلة.

« الخلط بين المفاهيم العلمية المقاربة أو المتقابلة في الدلالة اللفظية.

ومن خلال نتائج هذا الاختبار أيضا يمكن استنتاج مصادر تكون تلك التصورات لدى التلاميذ وهى في الأغلب تتمثل في محورين كالآتي :

« مصادر خارجية ومنها: الكتاب المدرسي، والمنهج الدراسي، واستخدام المعلم لطرق التدريس التقليدية وإهماله للمعمل، هذا بالإضافة إلى افتقار المعمل للأدوات اللازمة لإجراء التجارب.

« مصادر داخلية: قد يرجع مصدر تلك التصورات إلى عوامل داخلية خاصة بالمتعلم كخبرته السابقة التي شكلت بنيته المعرفية، أو عدم قدرة المتعلم على التفسير.

ولهذا يجب الأخذ في الاعتبار كل من المصادر الخارجية والداخلية لتكون التصورات البديلة لدى التلاميذ ومن ثم محاولة تجنب الوقوع في تلك التصورات بقدر الإمكان.

• اختبار التصورات البديلة:

هدف هذا الاختبار إلى التعرف على مدى تعديل التصورات البديلة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي حول المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة المادة وتركيبها، بعد دراستهم لها مصاغة وفقا لخرائط الصراع المعرفي.

• صياغة مفردات الاختبار :

تم صياغة الاختبار على نمط الاختبار ثنائي الشق، بحيث يكون الشق الأول اختيار من متعدد يدور حول المفهوم العلمي، وروعي فيه وضع أربعة بدائل اختيارية لكل مفردة بحيث تعبر إحدى البدائل عن الإجابة الصحيحة، بينما تحمل البدائل الثلاثة الأخرى إجابات خاطئة، وتم صياغة بدائل مفردات الشق الأول بالاختبار من خلال التصورات البديلة التي تم رصدها بواسطة الاختبار التشخيصي، أما الشق الثاني فهو يدور حول تفسير المفهوم العلمي أو الظاهرة المرتبطة به، بحيث يترك مفتوحا للتلميذ.

• **التقدير الكمي لمفردات الاختبار:**

اعتمد التقدير الكمي لمفردات الاختبار على نظام يعطى درجة واحدة للطالب بالشق الأول عند اختياره البديل الصحيح وصفرًا لما دون ذلك، ودرجتان للشق الثاني عند كتابة تفسيرًا علميًا كاملاً، أما في حالة كتابة تفسير جزئي يعطى درجة واحدة، وصفرًا لما دون ذلك، وبذلك تصبح الدرجة الكلية للاختبار تساوى (٨٧) درجة.

• **حساب الثوابت الإحصائية:**

• **صدق الاختبار:**

« الهدف. وبعد تجميع الآراء، تم إجراء التعديلات التي أشار صدق المحكمين (صدق المحتوى): حيث روعي أثناء إعداد مفردات الاختبار أن تشمل جميع موضوعات الوحدة، كما تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين؛ وذلك لإبداء الرأي حول: مدى تحقيق السؤال للهدف الذي وضع لقياسه، والصحة العلمية للسؤال، والصحة اللغوية للسؤال، ومستوى إليها السادة المحكمين.

« صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية قوامها (٤٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة سيف النصر الإعدادية المشتركة ببني مزار، وذلك لحساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط (فؤاد البهي السيد، ٢٠٠٦، ص ٢٤٤-٢٤٦) بين درجات تلاميذ المجموعة الاستطلاعية في كل محور من محاور الاختبار على حدة ودرجاتهم في الاختبار ككل، ويوضح ذلك الجدول (٣) :

جدول رقم (٣) قيم معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية في كل محور من محاور الاختبار على حدة ودرجاتهم في الاختبار ككل (ن=٤٠)

محاور اختبار التصورات البديلة	المادة	خواص المادة	النزرة
معاملات الارتباط	٠.٧١٨	٠.٥١٦	٠.٧٤١

قيمة (ر) عند ٠.٠٥ = ٠.٣٢١

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط ذات دلالة مناسبة عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يشير إلى أن الاختبار على درجة عالية من الاتساق الداخلي لمفرداته، مما يطمئن إلى استخدامه، ويؤكد على صدق الاختبار.

• **حساب معامل ثبات الاختبار:**

يقاس ثبات الاختبار إحصائياً بحساب معامل ثبات الاختبار، حيث تم استخدام طريقة كرومباخ ألفا Cronbach's alpha (الإحصائيون العرب، ٢٠١١)، وكان معامل ثبات الاختبار (٠.٩٢)، وهذا يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات، ويمكن تطبيقه على مجموعة البحث.

• **زمن الاختبار:**

تم حساب الزمن عن طريق حساب متوسط الأزمنة لتلاميذ العينة الاستطلاعية في الإجابة عن الاختبار، حيث بلغ هذا الزمن (٦٠ دقيقة) بما فيها قراءة التعليمات.

• **الصورة النهائية للاختبار:**

بعد إجراءات ضبط الاختبار أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق (ملحق رقم ٤) على مجموعة البحث، وتم إعداد كراسة الأسئلة وبها تعليمات الاختبار ومفرداته، ونموذج لورقة الإجابة، كما تم وضع تعليمات الاختبار في الصفحة الأولى من كراسة الأسئلة، وروعي في صياغة التعليمات الاعتبارات التالية:

« أن تكون واضحة وبسيطة ودقيقة حتى لا تؤثر على إجابة التلميذ.

« عرض مثال محلول لتوضيح طريقة الإجابة في ورقة الإجابة المخصصة لذلك.

• **مقياس التفكير الناقد:**

يهدف المقياس إلى قياس قدرة تلاميذ المرحلة الإعدادية على مهارات التفكير الناقد.

• **تحديد أبعاد المقياس:**

في ضوء تصنيف فاشيون (Facione,1990,P6) لمهارات التفكير الناقد، وحددت أبعاد مهارات التفكير الناقد المتضمنة في المقياس في الجدول (٤).

جدول رقم (٤) أبعاد التفكير الناقد

المهارات الفرعية	المهارة الرئيسية
التصنيف استخلاص المغزى أو الدلالة. توضيح المعنى	المهارة الأولى : التفسير
فحص الأفكار. تحديد الحجج. تحليل الحجج.	المهارة الثانية: التحليل
تقييم الإدعاءات. تقييم الحجج.	المهارة الثالثة : التقييم
فحص الدليل. تخمين البدائل. التوصل إلى استنتاجات.	المهارة الرابعة: الاستنتاج
إعلان النتائج. تبرير النتائج. عرض الحجج.	المهارة الخامسة: الشرح

• **صياغة مفردات المقياس:**

تكونت كل مفردة من مفردات المقياس من جزأين:

« مقدمة السؤال: وهي عبارة عن مشكلة أو موقف يعرض على التلاميذ.

« ثلاث استجابات تعقب المقدمة: بحيث يختار التلميذ الإجابة الصحيحة من بينهم .

وقد روعي عند بناء اختبار مقياس الناقد ما يلي:

« أن يلاءم تلاميذ المرحلة الإعدادية.

« لا يحتوي فقرات أو مفردات أو مصطلحات متخصصة، وإنما تكون من موضوعات مألوفة للتلاميذ يفترض معرفتهما من خلال النضج الطبيعي والأكاديمي والذهني

• صياغة تعليمات المقياس وإعداد نموذج ورقة الإجابة:

روعي عند وضع تعليمات مقياس التفكير الناقد الاعتبارات التالية:

« أن تكون التعليمات واضحة ودقيقة.

« إعداد تعليمات عامة للمقياس ككل توضح أبعاد المقياس الخمسة بصورة إجمالية، وكيفية استخدام التلميذ لورقة الإجابة بوضع علامة (✓) تحت الخانة التي يختارها في إجابته عن أسئلة الاختبار.

« إعداد تعليمات خاصة بكل بعد من أبعاد المقياس طبقاً للهدف المطلوب من كل بعد.

« تقديم مثال محلول في التعليمات الخاصة بكل بعد من أبعاد المقياس الخمسة، يوضح للتلميذ طريقة الإجابة.

• نظام تقدير الدرجات وطريقة تصحيح المقياس :

حددت درجة واحدة لكل عبارة تكون إجابة المختبر عنها صحيحة من أسئلة المقياس، وصفر لكل عبارة متروكة أو أجاب عنها إجابة خاطئة أو في حالة اختيار أكثر من إجابة صحيحة. وعلى هذا تكون الدرجة الكلية للمقياس (٢٨) درجة.

• حساب الثوابت الإحصائية :

• صدق المقياس:

« صدق المحكمين (صدق المحتوى): تم عرض المقياس على السادة المحكمين حيث طلب إبداء الرأي حول النقاط التالية: انتماء السؤال للمهارة الفرعية، وانتماء السؤال للمهارة الرئيسية، والصحة العلمية للسؤال، والصحة اللغوية للسؤال، تم عمل التعديلات المقترحة.

« صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٤٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة سيف النصر الإعدادية المشتركة ببني مزار؛ وذلك لحساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية في كل محور من محاور المقياس على حدة ودرجاتهم في المقياس ككل، ويوضح ذلك جدول (٥) التالي:

جدول (٥) قيم معاملات الارتباطية درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية في كل محور من محاور مقياس التفكير الناقد على حدة ودرجاتهم في المقياس ككل (ن = ٤٠)

محاو اختبار التفكير الناقد	التفسير	التحليل	التقييم	الاستنتاج	الشرح
معاملات الارتباط	٠.٨٦	٠.٧٥	٠.٦٩	٠.٨٩	٠.٨٨

قيمة (ر) عند ٠.٠١ = ٠.٤٠٥

يتضح من جدول (٥) أن: قيم معاملات الارتباط ذات دلالة مناسبة عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الاتساق الداخلي لمفرداته، مما يطمئن إلى استخدامه .

• ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس تم استخدام معادلة تحليل التباين لكيودر-ريتشاردسون، حيث كان معامل ثبات المقياس مساوياً (٠.٨٨)، وهذا يدل على أن المقياس على درجة عالية من الثبات، ويمكن تطبيقه على مجموعة البحث .

• زمن المقياس:

تم حساب زمن المقياس عن طريق حساب متوسط الأزمنة لتلاميذ العينة الاستطلاعية في الإجابة عن المقياس ، حيث بلغ هذا الزمن (٣٥ دقيقة) بما فيها قراءة التعليمات.

• الصورة النهائية للمقياس:

بعد إجراءات ضبط المقياس إحصائياً أصبح في صورته النهائية، صالحاً للتطبيق (ملحق رقم ٥)

• رابعا إجراءات البحث التجريبية :

واشتملت إجراءات البحث التجريبية على :

• اختيار مجموعة البحث:

تم اختيارها من بين تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة سيف النصر الإعدادية المشتركة ببني مزار، بحيث اشتملت مجموعتين إحداها تمثل المجموعة التجريبية والتي يتم تدريس وحدة "المادة وتركيبها" لها وفقاً لخرائط الصراع المعرفي، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة وتم تدريس وحدة "المادة وتركيبها" لها بالطريقة المعتادة، وذلك في العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ م ، وجدول (٦) التالي يوضح مواصفات عينة البحث.

جدول (٦) مواصفات مجموعة البحث

المجموعة	الفصل	عدد التلاميذ	الجنس	طريقة التدريس المستخدمة
التجريبية	١/١	٢١	بنات	خرائط الصراع المعرفي
	٣/١	٢٣	بنين	
الضابطة	٢/١	٢٢	بنات	الطريقة المعتادة
	٤/١	٢٢	بنين	

• تنفيذ تجربة البحث وفقا للإجراءات التالية :

• إجراء التطبيق القبلي لأدوات التقويم على مجموعة البحث :

حيث تم تطبيق أدوات التقويم وهى : اختبار التصورات البديلة - مقياس التفكير الناقد " على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك قبل التدريس مباشرة، خلال الفترة من ١٨ / ٩ / ٢٠١٠ إلى ٢٦ / ٩ / ٢٠١٠م، ثم تم تصحيح أوراق إجابة عينة البحث؛ وذلك لحساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وجاءت النتائج كما يلي :

• نتائج التطبيق القبلي لاختبار التصورات البديلة :

لحساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، تم حساب قيم "ت" للمتوسطات غير المرتبطة ببرنامج " SPSS "، وجاءت النتائج كما بالجدول (٧):

جدول (٧) قيمة " ت " للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التصورات البديلة (ن = ١ = ٢ = ٤٤)

م	محاور الاختبار	الدرجة الكلية	تجريبية		ضابطة		الفرق بين المتوسطين	ت	الدلالة
			م	ع	م	ع			
١	المادة	٣٠	٢.٨٤	١.٤٦	٣.٠٩	١.٨٩	٠.٢٥	٠.٦٩٤	غير دالة
٢	خواص المادة	٢٤	٢.٣	١.٣٩	١.٩٥	١.٥٢	٠.٣٥	١.١١	غير دالة
٣	الذرة	٣٣	١.٧٣	١.٣٥	١.٢٣	١.٤٩	٠.٥	١.٦٤٧	غير دالة
	المجموع الكلي للاختبار	٨٧	٦.٨٦	٢.٢٨	٦.٢٧	٣.٢٥	٠.٥٩	٠.٩٨٧	غير دالة

" ت " الجدولية عند (٠.٠٥) = ١.٩٨

يتضح من الجدول (٧) أنه :

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لكل محور من محاور الاختبار على حدة، والاختبار ككل؛ حيث كانت قيمة " ت " المحسوبة في كل محور وفي الدرجة الكلية للاختبار أصغر من قيمتها الجدولية (١.٩٨)، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث قبل تطبيق تجربة البحث في شيوخ التصورات البديلة لديهم .

« لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي تصورات بديلة حول المفاهيم العلمية المتضمنة في وحدة " المادة وتركيبها " المقررة عليهم في مادة العلوم؛ حيث لم يتعد متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي لاختبار التصورات البديلة (٦.٨٦) وهذه القيمة تقل بكثير عن نصف الدرجة النهائية للاختبار، وذلك بانحراف معياري (٢.٢٨) مما يبين تقارب درجاتهم من المتوسط، وكذلك الحال بالنسبة لتلاميذ المجموعة الضابطة فلم يتعد متوسط درجات القياس القبلي لنفس الاختبار عن (٦.٢٧) وهذه القيمة تقل بكثير عن نصف الدرجة النهائية للاختبار، وذلك بانحراف معياري (٣.٢٥) مما يبين تقارب درجاتهم من المتوسط أيضا، ومن الجدير بالذكر أن هذه

التصورات تنحصر في التصورات البديلة الشائعة التي تم الكشف عنها من قبل الاختبار التشخيصي للتصورات البديلة في تلك الوحدة.

• **نتائج التطبيق القبلي لقياس مهارات التفكير الناقد :**

لحساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، تم حساب قيم " ت " للمتوسطات غير المرتبطة ببرنامج " SPSS "، وجاءت النتائج كما بالجدول (٨):

يتضح من الجدول (٨) أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي لكل محور من محاور المقياس على حدة، والمقياس ككل؛ حيث كانت قيمة " ت " المحسوبة في كل محور وفي المقياس ككل أصغر من قيمتها الجدولية)، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث قبل تطبيق تجربة البحث في مهارات التفكير الناقد.

جدول (٨) قيمة " ت " للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لقياس مهارات التفكير الناقد (ن = ٢٠ = ٤٤)

م	محاور المقياس	الدرجة الكلية للمحور	تجريبية		ضابطة		الفرق بين المتوسطين	ت	مستوى الدلالة
			م	ع	م	ع			
١	التفسير	٦	٢.٣٤	١.٣٦	٢.٣٤	١.٤٨	٠	٠	غير دالة
٢	التحليل	٦	٣.١٦	١.٦٦	٢.٨٩	١.٧	٠.٢٧	٠.٧٦٢	غير دالة
٣	التقييم	٤	١.٨٩	١.٠٨	١.٦١	١.١	٠.٢٨	١.١٧	غير دالة
٤	الاستنتاج	٦	٢.٤١	١.٥٩	٢.٢٥	١.٥٤	٠.١٦	٠.٤٧٧	غير دالة
٥	الشرح	٦	٢.١١	١.٣٣	٢.٣٦	١.٤٣	٠.١٥	٠.٨٤٨	غير دالة
	المجموع الكلي للمقياس	٢٨	١١.٩١	٤.٨٥	١١.٤٥	٥.٤٨	٠.٤٦	٠.٤١٢	غير دالة

" ت " الجدولية عند (٠.٠٥) = ١.٩٨

• **تدريس وحدة " المادة وتركيبها " لمجموعتي البحث :**

بعد ضبط المتغيرات وتعريف مجموعة البحث بالتجربة وأهدافها وإجراء التطبيق القبلي لأدوات التقويم بدأ التدريس الفعلي لموضوعات وحدة "المادة وتركيبها" لمجموعتي البحث من يوم ١٨ / ٩ / ٢٠١٠ حتى يوم ٢١ / ١٠ / ٢٠١١ م أي لمدة أربعة أسابيع ونصف فترتين كل أسبوع، لكل فترة ساعة، وفقا لجدول زمني موضح بدليل المعلم.

وقد تم التدريس لمجموعتي البحث كما يلي:

« تدريس وحدة " المادة وتركيبها " المصاغة وفقا لخرائط الصراع المعرفي للمجموعة التجريبية، وقد قامت الباحثة بالتدريس للتلاميذ بنفسها.

« تدريس وحدة " المادة وتركيبها " بالطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة، وقد تم التدريس لهم من قبل معلم المادة الذي يقوم بالتدريس لهم.

• **إجراء التطبيق البعدي لأدوات القياس على مجموعة البحث :**

حيث تم تطبيق أداتا القياس على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بعد التدريس مباشرة، ثم تم تصحيح أوراق الإجابة الخاصة بهم؛ تمهيدا لإجراء المعالجة الإحصائية للبيانات.

• **الحصول على البيانات وإجراء المعالجة الإحصائية لها :**

حيث تم رصد درجات التلاميذ الكلية عن أدوات القياس قبلها وبعديا، وتم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج (SPSS) بواسطة الكمبيوتر؛ وذلك لتحليل نتائج البحث وتفسيرها في ضوء فروض البحث، وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث .

• **نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها :**

بعد الانتهاء من تطبيق تجربة البحث الأساسية، وإجراء عملية القياس البعدي تم رصد النتائج في جداول تمهيدا لمناقشتها، وتفسيرها في ضوء اختبار صحة فروض البحث عن طريق استخدام المعاملات الإحصائية المناسبة.

• **اختبار صحة الفرض الأول :**

ينص الفرض الأول على ما يلي : "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة لصالح تعديل التصورات البديلة للمجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب قيم "ت" لمتوسطات الدرجات غير المرتبطة، وتم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وذلك على خطوتين:

« المقارنة بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.

« المقارنة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

حيث يتضمن جدول (٩) البيانات اللازمة للمقارنة بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التصورات البديلة بعد إجراء التجربة.

جدول (٩) قيمة "ت" للفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة (ن = ٤٤ = ٤٤)

محاور الاختبار	الدرجة الكلية للمحور	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		ت	الدلالة
		م	ع	م	ع		
١ - المادة	٣٠	٤.٨	٣.٠١	١٣.٨٦	١٠.٤١	٥.٥٥	دالة
٢ - خواص المادة	٢٤	٣.٣٩	٢.٥٩	٨	٦.٤٥	٤.٣٥	دالة
٣ - الذرة	٣٣	٤.٠٥	٢.٤١	٩.٧٧	١٠.٠٤	٣.٦٨	دالة
المجموع الكلي للاختبار	٨٧	١٢.٣	٦.٨٩	٣١.٦٤	٢٥.٤١	٤.٨٩	دالة

"ت" الجدولية عند (٠.٠٥) = ١.٩٨ درجات حرية = ٨٦

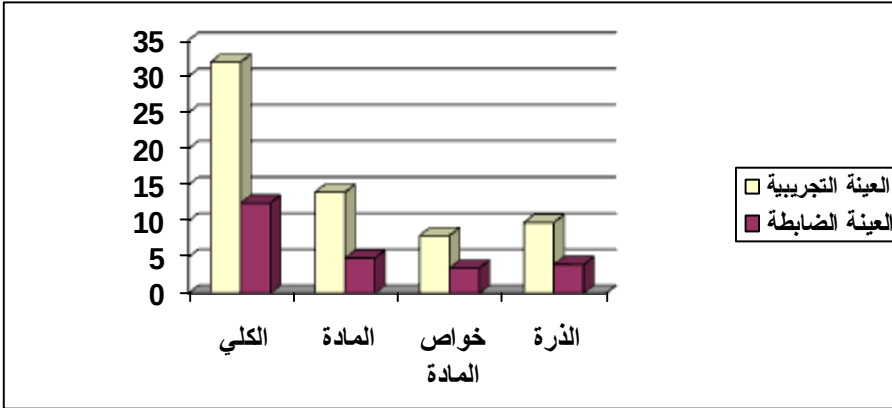
ويمكن وضع بيانات جدول (٩) في الشكل (٢) .

يتضح من جدول (٩) وشكل (٢) أن:

« تصحح العديد من التصورات البديلة المتضمنة في وحدة "المادة وتركيبها" لدى تلاميذ المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط درجاتهم في القياس البعدي لاختبار التصورات البديلة (٣١.٦٤)، بينما كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي لنفس الاختبار (٦.٨٦).

« زيادة متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار التصورات البديلة لكل محور من محاور الاختبار، وفي الاختبار ككل، يدل على أن تصحيحهم للتصورات البديلة بصورة أكبر من المجموعة الضابطة، نتيجة لدراساتهم الوحدة وفقا لخرائط الصراع المعرفي.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكل محور من محاور الاختبار على حده، والاختبار ككل؛ حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة في كل محور من محاور الاختبار وفي الدرجة الكلية له أكبر بكثير من قيمتها الجدولية (١.٩٨)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يشير إلى أن هذه الفروق ترجع إلى تأثير المعالجة التجريبية (خرائط الصراع المعرفي) وعليه يُقبل الفرض الأول من فروض البحث.



شكل (٢) متوسط درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة

كما يتضمن جدول (١٠) البيانات اللازمة للمقارنة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار التصورات البديلة قبلي وبعدي، وحساب قيمة مربع إيتا، وحجم التأثير.

جدول (١٠) قيمة "ت" للفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التصورات البديلة، ومربع إيتا وحجم التأثير (ن = ٤٤)

محاور الاختبار	الدرجة الكلية للمحور	التجريبية قبلي		التجريبية بعدي		ت	الدلالة	η^2	d
		م	ع	م	ع				
المادة	٣٠	٢.٨٤	١.٤٦	١٣.٨٦	١٠.٤١	٦.٨٧	دالة		
خواص المادة	٢٤	٢.٣	١.٣٩	٨	٦.٤٥	٥.٦٦	دالة		
الذرة	٣٣	١.٧٣	١.٣٥	٩.٧٧	١٠.٠٤	٥.٢	دالة		
المجموع الكلي للاختبار	٨٧	٦.٨٦	٢.٢٨	٣١.٦٤	٢٥.٤١	٦.٣٧	دالة	٠.٥٧	١.٣٧ كبير

"ت" الجدولية عند (٠.٠٥) = ١.٩٨ درجات حرية = ٨٦

ويتضح من جدول (١٠) أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التصورات البديلة قبلها وبعديا عند مستوى (٠.٠٥) في كل محور من محاور الاختبار على حده وفي الاختبار ككل لصالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة للاختبار ككل (٦.٣٧) وهي أكبر من قيمتها الجدولية (١.٩٨)؛ وهي راجعة أيضا إلى تأثير المعالجة التجريبية (خرائط الصراع المعرفي).

وفي جدول (١٠) تم حساب حجم تأثير المعالجة التجريبية (خرائط الصراع المعرفي) في تعديل التصورات البديلة المتضمنة بوحدة "المادة وتركيبها" لتلاميذ المجموعة التجريبية، وذلك عند المقارنة بين المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي حيث كانت قيمة (d) تساوي (١.٣٧)، وبالتالي فإن قيمة (d) أعلى من (٠.٨) مما أكد أن خرائط الصراع المعرفي لها حجم تأثير كبير في تعديل التصورات البديلة المتضمنة بوحدة (المادة وتركيبها) لتلاميذ المجموعة التجريبية. وبذلك تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

وتعكس النتائج السابقة إن استخدام خرائط الصراع المعرفي القائمة على الفلسفة البنائية في التدريس قد:

« ساعدت على ربط المفاهيم العلمية السابقة بالمفاهيم العلمية الجديدة مما أدى إلى تكوين أبنية معرفية متزنة في عقل المتعلم وبالتالي يجعل التعلم ذي معنى بالنسبة له.

« جعلت المتعلم إيجابيا في العملية التعليمية وذلك بجذب انتباه التلميذ من خلال التعاون مع زملاءه في مجموعات العمل وإجراء التجارب والأنشطة

العملية في صورة مناقضات مما ساهم في اكتساب المفاهيم العلمية بصورة صحيحة.

« ربطت بين المفاهيم العلمية التي يتم تدريسها بالبيئة المحيطة بالتلميذ مما ساعد على تصحيح بعض التصورات البديلة التي يكتسبها المتعلم أثناء احتكاكه بالبيئة.

« قدمت ملخصاً شاملاً بعد نهاية كل درس مما ساعد التلاميذ على اكتساب المفاهيم بطريقة صحيحة وربطها بالمفاهيم السابقة والخبرات الحياتية من البيئة، حيث قام التلميذ باستكمال الخريطة بنفسه مما أدى إلى ثبات المعلومات في عقل التلميذ وقلل من فرص النسيان.

وتتفق نتائج هذا البحث مع العديد من الدراسات كدراسة كل من Tsai (2000)، تهاني محمد إبراهيم (٢٠٠١)، وأحمد إبراهيم قنديل (٢٠٠٢)، Kang et. al. (2004)، Tsai & Chang (2005)، وإيهاب جودة أحمد (٢٠٠٦)، وخديجة محمد خير (٢٠٠٩)، وولاء صالح مجاهد (٢٠٠٩)، وشامة جابر محمدي (٢٠١١)، والتي أجمعت على فاعلية خرائط الصراع المعرفي في تعديل التصورات البديلة لدى المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة.

كما تتفق نتائج البحث أيضاً مع دراسة كل من: ناهد عبد الراضي نوبي (٢٠٠٣)، وسلطانة قاسم الفالح (٢٠٠٣)، Bryce & Macmillan (2005)، وآمال محمد محمود (٢٠٠٦)، وعبد الولي حسين الدهمش وآخرون (٢٠١٤)، والتي اتفقت على فاعلية المداخل والاستراتيجيات التي تركز على الفلسفة البنائية مثل النموذج التوليدي، والنموذج الواقعي، والمتشابهات، ونموذج بايبي البنائي، في تعديل التصورات البديلة حول المفاهيم العلمية لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة.

• اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على ما يلي: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب قيم "ت" لمتوسطات الدرجات غير المرتبطة، وتم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وذلك على خطوتين:

« المقارنة بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.

« المقارنة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

حيث يتضمن جدول (١١) البيانات اللازمة للمقارنة بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات التفكير الناقد بعد إجراء التجربة.

جدول (١١) قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد (ن = ٤٤)

محاور الاختبار	الدرجة الكلية	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		الفرق بين المتوسطين	ت	الدالة
		م	ع	م	ع			
١ - التفسير	٦	٢.٩٨	١.٦٥	٤.٠٥	١.٥٧	١.٠٧	٣.١١	دالة
٢ - التحليل	٦	٣.٣٩	١.٨٧	٤.٢٥	١.٦	٠.٨٦	٢.٣٢	دالة
٣ - التقويم	٤	١.٨٩	١.٢١	٢.٢٣	١.٢	٠.٣٤	١.٣٣	غير دالة
٤ - الاستنتاج	٦	٢.٥٢	١.٥٨	٣.٣٢	١.٥٧	٠.٨	٢.٣٧	دالة
٥ - الشرح	٦	٢.٦٦	١.٦٤	٣.١٤	١.٣٤	٠.٤٨	١.٤٩	غير دالة
المجموع الكلي للاختبار	٢٨	١٣.٤٣	٦.٠٤	١٦.٩٨	٥.٣٥	٣.٥٥	٢.٩١	دالة

"ت" الجدولية عند (٠.٠٥) = ١.٩٨. درجات الحرية = ٨٦

يتضح من جدول (١١) والشكل (٣) أنه:

« حدث نمو لمهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم في القياس البعدي لمقياس التفكير الناقد (١٦.٩٨)، بينما كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي لنفس المقياس (١١.٩١).

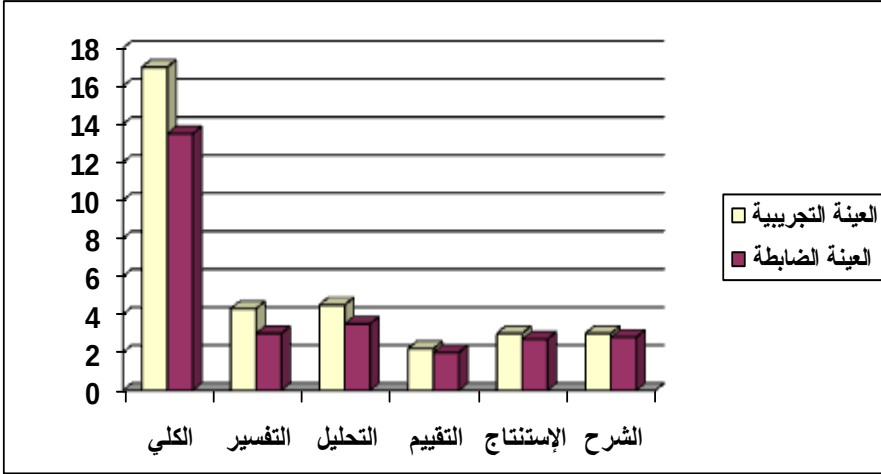
« زيادة متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس التفكير الناقد ككل وفي كل محور من محاور المقياس، يدل على أن التفكير الناقد قد نما بصورة أكبر من المجموعة الضابطة، نتيجة لدراستهم الوحدة وفقا لخرائط الصراع المعرفي.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمقياس ككل وفي بعض مهاراته الفرعية كالتفسير، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج؛ حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية (١.٩٨)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يشير إلى أن هذه الفروق ترجع إلى تأثير المعالجة التجريبية (خرائط الصراع المعرفي) وعليه يُقبل الفرض الثاني من فروض البحث.

« كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في محوري التقييم و الشرح حيث بلغت قيمة "ت" الجدولية (١.٣٣)، (١.٤٩) على الترتيب وهي أقل من قيمة "ت" المحسوبة (١.٩٨)، وقد يرجع ذلك إلى عدم كفاية فترة التطبيق إلى نمو مهارتي التقييم والشرح نموا يؤدي إلى ظهور فروق دالة إحصائية بين العينتين التجريبية والضابطة، حيث كان هذا النمو طفيفا والذي يؤكد ذلك هو زيادة متوسط درجتي مهارتي التقييم والشرح في

العينة التجريبية بعدي والذي بلغ (٢.٢٣)، (٣.١٤) عن العينة التجريبية قبلي والذي بلغ (١.٨٩)، (٢.١١).

ويمكن وضع بيانات الجدول (١١) في الشكل (٣) التالي :



شكل (٣) متوسط درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقاييس مهارات التفكير الناقد

ويتضمن جدول (١٢) التالي البيانات اللازمة للمقارنة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس التفكير الناقد قبلي وبعدي، وحساب قيمة مربع إيتا وحجم التأثير.

جدول (١٢) قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي، ومربع إيتا وحجم التأثير لمقاييس مهارات التفكير الناقد (ن = ٤٤)

محاور الاختبار	الدرجة الكلية	التجريبية قبلي		التجريبية بعدي		ت	الدلالة	η^2	d
		م	ع	م	ع				
١ - التفسير	٦	٢.٣٤	١.٣٦	٤.٠٥	١.٥٧	٥.٣٩	دالة		
٢ - التحليل	٦	٣.١٦	١.٦٦	٤.٢٥	١.٦	٣.١	دالة		
٣ - التقييم	٤	١.٨٩	١.٠٨	٢.٢٣	١.٢	١.٣	غير دالة		
٤ - الإستنتاج	٦	٢.٤١	١.٥٩	٣.٣٢	١.٥٧	٢.٦٧	دالة		
٥ - الشرح	٦	٢.١١	١.٣٣	٣.١٤	١.٣٤	٣.٥٨	دالة		
المجموع الكلي للاختبار	٢٨	١١.٩١	٤.٨٥	١٦.٩٨	٥.٣٥	٤.١٨	دالة	٠.٤٤	٠.٩٩ كبير

"ت" الجدولية عند (٠.٠٥) = ١.٩٨. درجات الحرية = ٨٦

ويتضح من جدول (١٢) أن: هناك فروقاً دالة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في مقياس التفكير الناقد قبلها وبعدياً عند مستوى (٠.٠٥) لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٤.١٨) وهي أكبر من قيمتها الجدولية (١.٩٨)؛ وهي راجعة أيضاً إلى تأثير المعالجة التجريبية (خرائط الصراع المعرفي).

وفي جدول (١٢) تم حساب حجم تأثير المعالجة التجريبية "خرائط الصراع المعرفي" على نمو مهارات التفكير الناقد لتلاميذ المجموعة التجريبية، وذلك عند المقارنة بين المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي حيث بلغت قيمة (d) (٠.٩٩) أي أعلى من (٠.٨) وهو حجم تأثير كبير في تنمية مهارات التفكير الناقد لتلاميذ المجموعة التجريبية، مما يؤكد قدرة خرائط الصراع المعرفي على تنمية مهارات التفكير الدناق لتلاميذ المجموعة التجريبية. وبذلك تم الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

وتعكس النتائج السابقة ما يلي:

- « مهارات التفكير الناقد لدى المتعلم قابلة للنمو إذا أتيحت الفرصة لذلك، وهذا ما حققته الدراسة بخرائط الصراع المعرفي.
- « سير التلاميذ في خرائط الصراع المعرفي أثناء شرح دروس الوحدة جعلت المتعلم يفكر في الأحداث المتناقضة ويحاول تفسيرها، كما يقوم بإجراء أنشطة عملية تحتاج إلى تفسير وتحليل وإنتاج للنتائج التي يتوصل إليها مما أدى إلى نمو مهارات التفكير لديه شيئاً فشيئاً.
- « ربط التلاميذ بين المفاهيم العلمية التي يدرسها بالمعمل والبيئة الخارجية جعلته ينظر إلى البيئة نظره ناقدة لتصحيح ما لديه من أفكار، والتفكير في الظواهر الطبيعية من منظور علمي صحيح.
- « عمل التلميذ في مجموعات متعاونة يسودها روح المناقشة والحوار بين التلميذ وزملاءه وبين التلميذ والمعلم، أدى إلى نمو التفكير الناقد لديه.

هذا وتتفق نتيجة هذا البحث مع الدراسات التي أكدت على أثر استخدام الصراع المعرفي في تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة كدراسة كل من أحمد عبد القادر بيرم (٢٠٠٢)، غادة تراشر لوندي (٢٠٠٣)، Kang et. al.(2004).

كما يتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من Abraham ،Zoltan (2002)، (2005)، إيمان محمد جاد المولى (٢٠٠٦)، وفاء حلمي أحمد (٢٠٠٩) والتي أجمعت على فعالية الإستراتيجيات التدريسية القائمة على الفلسفة البنائية مثل التعلم البنائي، والنموذج البنائي الواقعي، ودورة التعلم سباعية المراحل في تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين بمراحل التعلم المختلفة.

• **تعقيب على نتائج البحث:**

من خلال المعالجة الإحصائية للدرجات التي حصل عليها التلاميذ (مجموعة البحث) في كل من اختبار التصورات البديلة، ومقياس مهارات التفكير الناقد في التطبيق البعدي أمكن التوصل إلى:

« تأثير استخدام خرائط الصراع المعرفي في تعديل التصورات البديلة المتضمنة في وحدة "المادة وتركيبها".

« تأثير استخدام خرائط الصراع المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد ككل وفي بعض مهاراته الفرعية كالتفسير والتحليل والاستنتاج.

• **توصيات البحث :**

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يوصى بما يلي:

« أهمية تشخيص المعلم للتصورات البديلة الموجودة لدى التلاميذ في كافة فروع العلم وفي المراحل الدراسية المختلفة بأكثر من وسيلة حديثة حتى يمكن الإلمام بها وتصويبها.

« تبني طرائق وأساليب واستراتيجيات تدريس تقوم على النظرية البنائية لتصويب التصورات لدى المتعلمين، وإكسابهم المفاهيم العلمية بطريقة صحيحة .

« ضرورة ربط المفاهيم العلمية الجديدة والسابقة، والربط بين مضمون التعلم وبيئة المتعلم وخبراته لتكوين بنية معرفية متكاملة لدى المتعلم .

« تدريب معلمي العلوم على طرائق وأساليب واستراتيجيات حديثة تساهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين وتشجيعهم على ممارسة ذلك في حياتهم العملية.

« ضرورة استفادة المتخصصون في مجال التربية من نتائج الدراسات المرتبطة بالتصورات البديلة عند تطوير مقررات العلوم في جميع المراحل الدراسية للتركيز على تلك التصورات وتعديلها.

• **البحوث المقترحة :**

امتدادا لفكرة البحث الحالي يُقترح إجراء البحوث التالية:

« دراسات تستهدف التعرف على أثر استخدام خرائط الصراع المعرفي في تدريس العلوم بمراحل التعليم المختلفة على تعديل التصورات البديلة.

« دراسة تستهدف التعرف على أثر استخدام خرائط الصراع المعرفي في تدريس العلوم على تنمية مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة.

« دراسات تستهدف التعرف على أثر استخدام تدريب معلمي العلوم قبل وأثناء الخدمة على استخدام خرائط الصراع المعرفي كاستراتيجية حديثة في تعديل التصورات البديلة لدى تلاميذهم في المراحل الدراسية المختلفة.

« دراسات تستهدف مقارنة خرائط الصراع المعرفي بغيرها من المعالجات التدريسية الأخرى في تعليم العلوم بمراحل التعليم المختلفة على تعديل التصورات البديلة.

« دراسات تستهدف التعرف على أثر استخدام خرائط الصراع المعرفي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرون في المراحل الدراسية المختلفة.

« دراسات تستهدف التعرف على أثر استخدام خرائط الصراع المعرفي في تنمية عادات العقل للمتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة.

• المراجع :

- آمال محمد محمود (٢٠٠٦) : " أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تدريس العلوم لتعديل التصورات البديلة حول بعض المفاهيم العلمية وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي " التربية العلمية: تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، المؤتمر العلمي العاشر، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (١)، ص ص ٢٩٦ . ٢٥١ .
- آيات حسن صالح (١٩٩٩) : "أثر استخدام كل من خرائط المفاهيم وخريطة الشكل (V) على تصحيح تصورات تلاميذ الصف الأول الإعدادي من بعض المفاهيم العلمية"، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- أحمد إبراهيم قنديل (٢٠٠٣) : "بناء خرائط التعارض واستخدامها في تعديل التصورات البديلة عن مفاهيم موضوع "الطاقة الكيميائية" لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، المجلة العلمية، المجلد الواحد والخمسون، ص ص ٣٧٠ . ٣٧٠ .
- أحمد النجدي، وآخرون (٢٠٠٢) : تدريس العلوم في العالم المعاصر، المدخل في تدريس العلوم، القاهرة: دار الفكر العربي.
- أحمد النجدي، وآخرون (٢٠٠٧)، تدريس العلوم في العالم المعاصر، طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، القاهرة: دار الفكر العربي.
- أحمد عبد القادر بيرم (٢٠٠٢) : "أثر استخدام استراتيجيه المتناقضات على تنمية مهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طلبة الصف السابع الأساسي بغزه"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- أركين بورجودورف، وآخرون (٢٠٠٦) : التفكير النقدي، مهارة القراءة والتفكير المنطقي، ترجمة سناء العاني، ومحمد جهاد، القاهرة: دار الكتاب الجامعي، العين.
- أسماء سيد عبد الحكيم (٢٠٠٨) : "أثر برنامج مقترح في تدريس العلوم في ضوء نموذج كورت لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والمفاهيم العلمية والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنيا.
- الإحصائيون العرب (٢٠١١) : "معامل الثبات كرونباخ ألفا Cronbach's alpha" [http:// www. Arabicstat. com](http://www.Arabicstat.com)
- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٦) : "التفكير الناقد وعلاقته بالذكاء والدافع للإنجاز وموضع الضبط ونوع التعليم لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية"، دراسات تربوية واجتماعية، المجلد الثاني عشر، العدد الثالث، يوليو، ص ص ١١٩ : ١٤٥ .
- المهدي محمود سالم (٢٠٠٠) : "أثر استراتيجيات التعلم التعاوني على التحصيل والتغير المفاهيمي في العلوم لتلاميذ الصف الثامن من التعليم الأساسي، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الثالث، العدد الرابع، ديسمبر .

- أماني عبد الوهاب منتصر (٢٠١٥): "فاعلية النظام الذكي لمعالجة المعرفة " RISK " في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان من خلال تدريس مجال الاقتصاد المنزلي " دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد (٦٧)، نوفمبر، ص ص ١٠٤-٦٥ .
- أمنية السيد الجندي (١٩٩٩): "أثر التفاعل بين استراتيجيه خرائط المفاهيم ومستوى الذكاء في التحصيل واكتساب بعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم"، المؤتمر العلمي الثالث، مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين رؤية مستقبلية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، فندق بالم أبو سلطان، ٢٥ - ٢٨ يوليو، المجلد الأول، ص ص ٢٨٣ - ٣٢١.
- انتصار محمد محمد (٢٠٠٦): "فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفيزياء لطلاب الصف الأول الثانوي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتغيير المفاهيمي لديهم"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنيا.
- إيمان محمد جاد المولى (٢٠٠٦): "فعالية استخدام النموذج البنائي الواقعي في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في مادة الأحياء وتنمية مهاراتهم في التفكير الناقد" رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- إيهاب جودة أحمد (٢٠٠٦): "فعالية خرائط الصراع المعرفي في تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم وحل المسائل الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد التاسع، العدد الأول، مارس، ص ص ٥٥ - ١١٠.
- تهاني العبوس، ورؤوف العاني (٢٠١٣): "أثر استراتيجيه الأحداث المتناقضة في تنمية المفاهيم والاتجاهات العلمية لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن " مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد (٢٧)، العدد (١)، ص ص ١٨٠-١٤١ .
- جابر عبد الحميد جابر، أحلام الباز حسن (٢٠٠١): "التفكير النقدي، مشروع تنمية أساليب التفكير لدى الطلبة في التعليم قبل الجامعي"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة: المركز القومي للاختبارات والتقويم التربوي.
- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣): التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، القاهرة: عالم الكتب.
- حسن عمر حسن (٢٠٠٩): "فعالية استراتيجيه الشكل (V) في تدريس العلوم على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الإعدادي"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.
- حمدي أبو الفتوح، عايدة عبد الحميد (١٩٩٤): تصورات الأطفال عن الظواهر ذات الصلة بالعلوم، واقعها واستراتيجيات تغييرها، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- حمدي عبد العظيم البنا، محرز عبده الغنام (٢٠٠١): "التفاعل بين بعض الأساليب المعرفية واستراتيجيات التدريس وأثره في تحقيق بعض أهداف تدريس الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، المؤتمر العلمي الخامس "التربية العلمية للمواطنة"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا، أبو قير - الإسكندرية (٧/٢٩ - ٨/١)، المجلد الأول، ص ص ٣١٧ - ٣٦٢.
- خالد سليمان ضهير (٢٠٠٩): "أثر استخدام استراتيجيه التعلم التوليدي في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي"، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- خديجة محمد خير (٢٠٠٩): "فعالية استخدام خرائط التعارض المعرفي في تصويب التصورات الخطأ في مادة العلوم وتنمية الاتجاهات نحوها: مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (١٢)، العدد (٣)، ص ٦٣ - ٨٧.
- خليل يوسف الخليلي، وآخرون (١٩٩٦): تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، الطبعة الأولى، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
- ذكرى على محمد (٢٠٠٩): "أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تعديل التصورات البديلة لمادة العلوم لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي" رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء باليمن.
- رائد يوسف الأسمر (٢٠٠٨): "أثر دورة التعلم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس واتجاهاتهم نحوها"، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- رضا السيد حجازي وآخرون (٢٠١٠ أ): اكتشاف وتعلم العلوم، كتاب التلميذ، الصف الأول الإعدادي، القاهرة: المطابع الأميرية، طبعة خاصة لوزارة التربية والتعليم.
- رضا السيد حجازي وآخرون (٢٠١٠ ب): اكتشاف وتعلم العلوم، دليل المعلم، الصف الأول الإعدادي، القاهرة: المطابع الأميرية، طبعة خاصة لوزارة التربية والتعليم.
- رفعت محمود بهجات (٢٠٠١): تدريس العلوم الطبيعية رؤية معاصرة، القاهرة: عالم الكتب.
- سلطنة قاسم الفالح (٢٠٠٣): "فاعلية النموذج الواقعي في تنمية التحصيل وعمليات العلم وتعديل الفهم الخطأ والاتجاه نحو العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة الرياض"، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد السادس، العدد الأول، مارس، ص ٨٥: ١١٨.
- سلطنة قاسم الفالح (٢٠٠٥): "فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية القدرة على إدراك العلاقات وتعديل التصورات الخاطئة في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مدينة الرياض"، المجلة التربوية، العدد ٧٧، ص ١٢٩: ١٦٣.
- شامة جابر محمدي (٢٠١١): "فاعلية استراتيجيه مقترحة قائمة على التعارض المعرفي في تصحيح التصورات البديلة وتنمية التفكير التوليدي والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية" رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- صابر محمد حسانين (٢٠٠٦): "أثر تفاعل أسلوب التعلم وبعض استراتيجيات التغيير المفاهيمي في تصحيح التصورات البديلة للمفاهيم البيولوجية وتنمية عملية العلم لطلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- صالح محمد علي أبو جادو، محمد بكر نوفل (٢٠٠٧): تعليم التفكير، النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة.
- صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٠٥): تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات، القاهرة: عالم الكتب.
- صلاح الدين على سالم (٢٠٠٦): "أثر استراتيجيه قائمة على الاكتشاف والأحداث المتناقضة في تدريس العلوم على تنمية التحصيل وعمليات العلم والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي"، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد التاسع، العدد الثاني، يونيو، ص ٥٠١.
- عائض ضيف الله الشبيتي (٢٠٠٦): "تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال تدريس مقرر التاريخ وفق نموذج التعلم البنائي"، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد الواحد والستون، الجزء الثاني، يناير، ص ٥١: ٨١.

- عايش زيتون (١٩٩٩): أساليب تدريس العلوم، عمان: دار الشروق.
- عبد الرازق مختار محمود (٢٠٠٥): "فاعلية استراتيجيه مقترحة للتغير المفهومي في تصويب التصورات الخطأ عن بعض المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي"، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، ص ص ٤٩ : ٨٩.
- عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠١): الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الله خميس علي (٢٠٠٤): "الأخطاء المفاهيمية في وحدة الأحماض والقواعد والأملاح لدى طلبة الصف الحادي عشر علمي من التعليم العام بمحافظة مسندم / سلطنة عمان"، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد السابع، العدد الثالث، ص ص ٤١ : ٥٩.
- عبد الولي حسين الدهمسن، وآخرون (٢٠١٤): "أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تعديل التصورات البديلة لمادة العلوم لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي" المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن، العدد (٢)، ص ص ٥٤ : ٧٩ متاح على الموقع [Ust. Edu/aiste/issuez-zo14html](http://Ust.Edu/aiste/issuez-zo14html) بتاريخ ٢٠١٥/٥/٢٠
- عدنان يوسف العتوم، وآخرون (٢٠٠٦): تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية، عمان: دار المسيرة.
- عفاف عطية عطية (٢٠٠٣): أثر استخدام المتناقضات والمتشابهات في تنمية التحصيل والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الفيزياء"، رسالة ماجستير، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.
- علي سامي علي (٢٠٠٧): اللغة والتفكير الناقد، أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، عمان: دار المسيرة.
- عماد علي جنش (٢٠٠٦): "التصورات الخاطئة حول بعض المفاهيم الفيزيائية لدى معلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية وطلابهم" رسالة ماجستير، عمان.
- عيد محمد عبد العزيز (٢٠٠٣): "أثر استخدام استراتيجيه التعلم للإتقان في تدريس الفيزياء لطلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة ماجستير، كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة.
- غادة تراشر لوندي (٢٠٠٣): "فاعلية استخدام نموذج سوشمان للتدرب على الاستقصاء في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير، كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط.
- فؤاد البهي السيد (٢٠٠٦): "علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري"، القاهرة: دار الفكر العربي.
- فؤاد عبد الله عبد الحافظ (٢٠٠٧): "فاعلية استخدام استراتيجيه التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية"، مجلة كلية التربية بالفيوم، العدد ٧، ص ص ١٠١ : ١٦٥.
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢): تدريس العلوم للفهم، رؤية بنائية، القاهرة: عالم الكتب.
- ماجدة حبشي محمد (٢٠٠٦): "التصورات البديلة لدى طلاب معلمي العلوم عن بعض المفاهيم العلمية ودور برنامج الإعداد التخصصي في تصويب تلك التصورات"، دراسات المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية لمناهج وطرق التدريس، العدد ١١٢.

- محمد أنور إبراهيم (٢٠٠٦): التفكير الناقد وقضايا المجتمع المعاصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد فيصل أبو زيد (٢٠٠٦): "تنمية التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بإتباع استراتيجيه المتناقضات في مادة العلوم"، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- مصطفى عبد الجواد أبو ضيف (٢٠٠٦): "أثر استخدام نموذج التدريس الواقعي في تعديل التصورات الفيزيائية البديلة وتنمية مهارات الاستقصاء العلمي لطلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.
- ملاك محمد السليم (٢٠٠٤): "فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم وأثرها في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض"، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد ١٦، العدد ٢، ص ص ٦٨٧- ٧٦١.
- منى فيصل أحمد (٢٠٠٧): "تأثير استراتيجيه خرائط التعارض في تصحيح المفاهيم البديلة وتغير أساليب التعلم وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم"، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- ناهد عبد الراضي نوبي (٢٠٠٣): "فعالية النموذج التوليدي في تدريس العلوم لتعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد السادس، العدد الثالث، سبتمبر، ص ص ٤٥- ١٠٤.
- نهاد ناصر رمضان (٢٠٠٢): "أثر استراتيجيه التغيير المفهومي في تحصيل الطالبات للمفاهيم الكيميائية وتعديل الفهم الخاطئ لديهن"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد الثالث، العدد الرابع، ص ص ٢٥٢، ٢٥٣.
- وفاء حلمي السيد أحمد (٢٠٠٩): "فاعلية استخدام نموذج دورة التعلم سباعية المراحل في تدريس العلوم على تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.
- وفاء صابر رفاعي (٢٠٠٣): "أثر التعلم بالاكتشاف باستخدام المتناقضات على تنمية عمليات العلم واكتساب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- ولاء صالح مجاهد (٢٠٠٩) : " فاعلية استخدام خرائط التعارض في تعديل التصورات البديلة وبقاء أثر التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة .

- Abraham, A. (2005): "Conversations, Connections and Critical Thinking: Collaborative action research with women Science Teachers in Hydrabad, India", MA, McGill-University-Conada, Vol. 44-05 of Dissertation Abstracts international, No. AAIMR 12692, In Dissertation Abstracts 2005-2007.

- Andrew, R.& Daniel, W. (2009): 21st century teaching and Learning: The challenges Ahead Educational Leadership, ASCD, September, 67 (1), 16-21.
- Cathy, L, (1989), "Discrepant Events: What Happens to Those Who Watch?", School Science and Mathematics, Vol. 89, No. 1, PP. 26-29.
- Dhindsa, H. & Anderson, O. (2004): "Using a conceptual change Approach to Help preserves Science Teachers Reorganize Their Knowledge structure for Constructivist Teaching", Journal of Science Teacher Education, v. 15, N.1, pp. 63-85.
- Eryilmaz, A. (2002): "Effects of Conceptual Assignments and Conceptual Change Discussions on Students' Misconceptions and Achievement Regarding Force and Motion", Journal of Research in Science Teaching, Vol. 39, Issue. 2, pp. 129-134.
- Facione, P (1990): "Critical Thinking : A statement of Expert Consensus for purposes of Educational Assessment and Instruction, Executive Summary (The Delphi eport)", California Academic Press ERICDoc.No.:ED315423pp1:19.<http://www.insightassessment.com/pdf-files/DEXadobe.PDF> 25/2/2009.
- Facione, P (1998): "Critical Thinking: what it is and why it counts", California Academic Press pp 1:16. <http://www.aacu.org/meetings/pdfs/criticalThinking.pdf> 4/2/2009.
- Havu-Nuutinen, S. (2005): Examining young children's Conceptual change process in Floating and Sinking from a Social Constructivist perspective", International journal of Science Education, V. 27, n.3, pp. 259-279, In the Eric Database 2004-2008/12.
- Kang, S. et. al. (2004): "Reexamining The Role of Cognitive Conflict in Science Concept Learning", Journal of Research in Science Education, Vol. 34, No, 1 pp. 71-96.
- Kang,H.(2010): cognitive conflict and situational Interest as factors Influencing conceptual change, In International Journal of Environmental and science Education 5(4), 383-405.
- Niaz, M & Chacon, E. (2003): A conceptual Change Teaching Strategy to Facilitate High School Students' Understanding of

- Electrochemistry", Journal of Science Education and Technology, Vol. 12, Issue. 2, pp. 129-134.
- Pearsall, N. et al. (1997): "Knowledge Restructuring in the life Sciences: A longitudinal Study of Conceptual change in Biology", Science Education, V81, N2, pp 193-215, In The ERIC Database 1992-2003.
 - Peter, W, (2000), "On an Actual Apparatus for Conceptual Change", Science Education, Vol. 84, No2, pp. 228-261.
 - Ragas, C. (2008): A Correlation of critical thinking with achievement in statistics and attitude to ward statistics International congress on Mathematical Education, 13 (1), 222-248.
 - Tamer, N. & Marianne, W. (2001): "Is Heat Hot" Inducing Conceptual Change by Integrating Every Day Scientific Perspective on Thermonal phenomena, Learning and Instruction, Vol. 11, No. 4, pp. 331-355.
 - Tsai, C. & Chang, C. (2005), "Lasting Effects of Instruction guided by The Conflict Map Experimental Study of Learning about the Causes of The Seasons, Journal of Research in Science Teaching, vol. 42, Issue. 10, pp. 1089-1111.
 - Tsai, C. (2000): "Enhancing Science Instruction The use of "Conflict Maps", International Journal of Science Education, Vol. 22, No. 3, pp. 285-302.
 - Vosniadou, S. (2007): "Conceptual change and Education Human Development journal – Articles; Reports – Descriptive, V50, n1 pp 47-54.
 - Zoltan, K. (2002): "Oktats az Olvasas es iras akritikai gondolkodas fejlesztese erdekeben (RWCT) superscript 1 elnevezesu program alapjan/Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) superscript 1 program Based Education" Erdelyi-pszichologiai-szemle, vol. 3, No. 2, pp 211: 224.

البحث الثاني :

**أثر التفاعل بين توقيت تقديم التوجيه والأسلوب المعرفي في بيئة التعلم
المعكوس علي تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي أعضاء
الهيئة التدريسية. المعاونه**

المصادر

د. زينب محمد حسن خليفة
أستاذ مساعد تكنولوجيا التعليم
كلية التربية جامعة عين شمس

” أثر التفاعل بين توقيت تقديم التوجيه والأسلوب المعرفي في بيئة التعلم المعكوس علي تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي أعضاء الهيئة التدريسية المعاونة ”

د/ زينب محمد حسن خليفة

• ملخص البحث :

يهدف هذا البحث إلي : الكشف عن أثر إختلاف توقيت تقديم التوجيه (قبل الفيديو- حسب حاجة المتعلم - بعد الفيديو) في بيئة التعلم المعكوس وتأثير التفاعل بينتوقيت تقديم التوجيه والأسلوب المعرفي(تحمل الغموض - عدم تحمل الغموض) علي تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية في الجانب المعرفي والمهاري وجودة المنتج النهائي . وفي سبيل ذلك قامت الباحثة بالاعتماد على التصميم التجريبي (٢×٣) بحيث يتضمن التصميم التجريبي متغيرين مستقلين الأول : توقيت تقديم التوجيه في الفيديو التعليمي ، والثاني : الأسلوب المعرفي . واشتمل البحث على متغير تابع إنتاج المقررات الإلكترونية يشتمل علي الجانب المعرفي الذي تم قياسه من خلال إختبار تحصيلي وجانب مهاري تم قياسه من خلال بطاقة ملاحظة الأداء وقياس جودة المنتج من خلال بطاقة جودة إنتاج المقررات الإلكترونية .وقد تكونت عينة البحث من (٣٠) متعلم من أعضاء الهيئة التدريسية المعاونة من كلية التربية النوعية والتربية بجامعة عين شمس جامعة عين شمس، وقد أسفرت نتائج البحث عن :توجد فروق ذات دلالة إحصائيةعند مستوى (٠.٠٥) تبعا لاختلاف توقيت التوجيه (قبل العرض- حسب حاجة المتعلم - بعد العرض) فى الاختبار التحصيلي البعديلصالح مجموعة تقديم التوجيه قبل العرض.عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المتعلمين للمجموعات التجريبية في الإختبار التحصيلي ، البعدي ترجع إلى التأثير الأساسي للأسلوب المعرفي.وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في الإختبار التحصيلي ، البعدي ترجع إلى تأثير التفاعل بين توقيت تقديم التوجيه والأسلوب المعرفي.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيةعند مستوى (٠.٠٥) تبعا لاختلاف توقيت التوجيه (قبل العرض- حسب حاجة المتعلم - بعد العرض) فى الجانب الأدائي لإنتاج المقررات الإلكترونية.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيةعند مستوى (٠.٠٥) تبعا لاختلاف الأسلوب المعرفي(تحمل الغموض - عدم تحمل الغموض) فى الجانب الأدائي لإنتاج المقررات الإلكترونية.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ترجع لتفاعل توقيت التوجيه (قبل العرض- حسب حاجة المتعلم - بعد العرض) والأسلوب المعرفي(تحمل الغموض -عدم تحمل الغموض)فى الجانب الأدائي لإنتاج المقررات الإلكترونية.لا توجد ذات دلالة إحصائيةعند مستوى (٠.٠٥) ترجع إلى التأثير الأساسي لتوقيتالتوجيه في الفيديو (قبل العرض- حسب حاجة المتعلم - بعد العرض) في جودة المنتج النهائي.توجد فروق ذات دلالة إحصائيةعند مستوى (٠.٠٥) تبعا لاختلاف الأسلوب المعرفي(تحمل الغموض - عدم تحمل الغموض - عدم تحمل الغموض) فى جوده إنتاج المقررات الإلكترونية.توجد فروق ذات دلالة إحصائيةعند مستوى (٠.٠٥) ترجع لتفاعل توقيت التوجيه (قبل العرض- حسب حاجة المتعلم - بعد العرض) والأسلوب المعرفي(تحمل الغموض - عدم تحمل الغموض) فى جوده إنتاج المقررات الإلكترونية. كذلك كان هناك أثر للتفاعل بين المتغيرين المستقلين(توقيت التوجيه والأسلوب المعرفي) للبحث في المتغير التابع إنتاج المقررات في (التحصيل المعرفي، جودة المنتج)،أما الجانب المهاري فلم يكن هناك فروق دالة.

The Impact Of Interaction Between The Timing Of Providing Guidance & Cognitive Style In Flipped Learning Environment On The improvement of Electronic Courses production skills for Members of the Assistant Teaching Staff

Dr. Zeinab Mohammed Hassan Khalifa

Abstract :

This research aims to:Reveal the impact of the provision of guidance at different timings in the video (before - according to the need of the learner - after) in the flipped learning environment, and the effect of interaction Between the timing of the provision of guidance and the cognitive method (Tolerate ambiguity- Do not tolerate ambiguity) on the development of the skills of production of electronic courses from the knowledge and skills side and the quality of the end product. In light of this the researcher adopted the Experimental Design (2x3) So that the experimental design includes two independent variables: 1) The timing of the provision of guidance in the learning video, and 2) The cognitive method. The research also included a dependent variable that includes the cognitive side that has been measured by an achievement test, the skills side that has been measured by a performance assessment card and measuring the quality of the product by a quality of production of electronic courses card. The research sample consisted of (30) learners from the faculty assistants at Faculty of Specific Education and Faculty of education, at Ain shams university. The results of the research concluded that:There are statistically significant differences at the level (0.05), depending on the difference in guidance timing (Before display- depending on the need of the learner- After display). In the post learning achievement test, the results was in favor of the group that was provided guidance before the display.The lack of statistically significant differences at the level of (0.05) between the average score of the learners for the experimental groups in the post learning achievement test is due to the primary effect of the cognitive method.The significant differences at the level (0.05) between the mean scores of students in the experimental group's post learning achievement test is due to the interaction between the timing of the provision of guidance and cognitive method.There were no statistically significant differences at the level of (0.05), depending on the difference in the guidance timing (Before display- depending on the need of the learner-After display) in the performative aspect of the production of electronic courses.There were no statistically significant differences at the level of (0.05) according to different cognitive methods (Tolerate ambiguity- Do not tolerate ambiguity) in the performative aspect of the production of electronic courses.There were no statistically significant differences at the level of (0.05)that are due to the interaction of guidance timing (Before display-depending on the need of the learner- After display) and the cognitive method (Tolerate ambiguity- Do not tolerate ambiguity) in the performative aspect of the production of electronic courses.There are no statistically significant effects at the level of (0.05) that are due to the essential effect of

the guidance timing in the video (Before display- depending on the need of the learner- After display) in the quality of the final product. There are statistically significant differences at the level (0.05) that are depending on the difference in the cognitive method (Tolerate ambiguity- Do not tolerate ambiguity) in the quality of production of electronic courses. There are statistically significant differences at the level (0.05) that are due to the interaction of guidance timing (Before display- depending on the need of the learner- After display) and cognitive method (Tolerate ambiguity- Do not tolerate ambiguity) in the quality of production of electronic courses. There was also the impact of the interaction between the two independent variables (timing of guidance and the cognitive method) to research the dependent variables in the production of courses (the cognitive achievement and product quality), while on the skills side, there were no significant differences.

• المقدمة :

يشهد العصر الحالي تقدماً علمياً وتكنولوجياً هائلاً في مختلف المجالات، نتج عنه تضخم في حجم المعارف، وظهور العديد من المشكلات والصعوبات الخاصة بعملية التعليم والتعلم؛ أدت إلى ظهور العديد من التصورات المستقبلية لعملية التعليم والتعلم تقوم على استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات والتطبيق العلمي للنظريات والاتجاهات الحديثة، وأصبح نجاح الأنظمة التعليمية يعتمد على الاستخدام الأمثل للتقنيات الحديثة، وهناك بعض الاتجاهات المهمة التي تقوم عليها عملية التطوير ومنها: تنمية دور المتعلم الإيجابي وقدرته على المشاركة والبحث والاعتماد على النفس، وضرورة تطوير أساليب التعليم والتعلم، واستخدام بيئات تعليمية تعتمد على توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية. ويُعد التعلم المعكوس شكلاً من أشكال التعلم المدمج الذي يعتمد على توظيف بيئات تعلم نموذجية تتيح توظيف التكنولوجيا المتقدمة في التعلم من خلال توفير فيديو للمحاضرات والأنشطة التعليمية تقدم للطلاب عبر شبكة الإنترنت للاستفادة من وقت التعلم في الصف (Min, 2014, et.al).

ففكرة التعلم المعكوس تستند على التعلم النشط، وفاعلية الطلاب ومشاركتهم، وتصميم مختلط للدرس، وإذاعة أوبث المحتوى التعليمي عبر الويب، فقيمة هذا الفصل تكمن في تحويل وقت الفصل إلى ورشة تدريبية يمكن من خلالها أن يناقش الطلاب ما يريدون بحثه واستقصاء حول المحتوى العلمي، كما يمكنهم من اختبار مهاراتهم في تطبيق المعرفة والتواصل مع بعضهم البعض أثناء أدائهم للأنشطة الصفية وخلال وقت الفصل يقوم المعلمون بوظائف ماثلة لوظائف المدرسين أو المستشارين أو الموجهين، وتشجيع الطلاب على القيام بالبحث والاستقصاء الفردي والجهد الجماعي التعاوني الفعال، وبمعنى آخر يتم في هذا النوع من التعلم التبادل، فما يتم عادة إنجازه في الفصل يقوم الطالب بإنجازه في المنزل وما يتم عادة إنجازه في المنزل من تدريبات وتمارين

وأنشطة ينجز في وقت الفصل (الخليفة ، مطاوع ، ٢٠١٥)، Herreid & Schiller, (2013). فالتعلم المعكوس يقوم علي إستخدام التقنية للاستفادة من التعلم في العملية التعليمية ، بحيث يمكن للمعلم قضاء مزيد من الوقت في التفاعل والتحاو والمناقشة مع الطلاب في الفصل بدلاً من إلقاء المحاضرات حيث يقوم الطلاب بمشاهدة عروض فيديو قصيرة للمحاضرات في المنزل ويبقى الوقت الأكبر لمناقشة المحتوى في الفصل تحت إشراف المعلم (Brame, 2013).

ومن سمات الصف المعكوس أنه يسمح للمعلمين لقضاء المزيد من الوقت في العمل مع طلابهم في الفصول الدراسية، في حين يسمح للطلاب للسيطره على تعلمهم والعمل بالسرعة التي هي الأكثر راحة لهم .كما يوفر فرصا كبيرة للطلاب للإنخراط في التدريب العملي على الأنشطة داخل الفصول الدراسية (Carnaghi, 2013). ويصبح المتعلمون مسؤولين عن تعلمهم ويتمحور التدريس في الفصل الدراسي حول المتعلم (Kharbach, 2014). بالإضافة إلى ذلك فإن الصف المعكوس يتحدث لغة طلاب اليوم، ويساعد المعلم المشغول، ويزيد من التفاعل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب وبعضهم البعض ، ويسمح للمعلمين بمعرفة طلابهم بشكل أفضل (Bergmann & Sams, 2012). وقد أثبتت كل من دراسة جونسون (Johnson, 2012) ودراسة (Strobino, 2013) ودراسة جونسون (Johnson, 2013) ودراسة ديلوس (De los, 2014) ودراسة ديفيس (Davies et al., 2013) ودراسة حبيب (٢٠١٤) فعالية نموذج الصف المعكوس في زيادة التحصيل ومعدلات الإنجاز واكتساب المهارات ، وأوصت هذه الدراسات بتطبيق مفهوم الصف المعكوس في تعليم بعض دروس المناهج وبتدريب المعلمين والمعلمات على آلية تنفيذ الصف المعكوس و التوظيف الفعال للتقنية في العملية التعليمية بكفاءة و تخصيص مواقع وقنوات تقنية توفر محتوى الكتروني تفاعلي يساعد بتطبيق مفهوم الصف المعكوس.

ولزيادة فاعلية الصف المعكوس فهناك ضرورة لاستمرار البحث عن متغيرات تصميمية جديدة تتلاءم مع طبيعة الصف المعكوس بحيث تراعي حاجات المتعلمين المختلفة بما يضمن تقديم مساعدات وتوجيهات تتيح لهم بناء معرفتهم بأنفسهم (Dabbagh, 2005, p. 32) وهذا ما تتميز به النظرية البنائية التي تعتمد على "وجود دافع إنساني يقود المتعلم لبناء معرفته بنفسه من خلال إحداث تكامل بين المعلومات الجديدة المطلوب تعلمها وبين خبراته السابقة (Verity, 2005, p. 25) ، وتوظيف تكنولوجيا التعليم بصفة عامة والفيديو التعليمي بصفة خاصة يعد مكون أساسي للتعلم المعكوس الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنظرية البنائية التي تعتمد على تقديم وسائل توجيه ومساعدة للمتعلم تساعد على عبور الفجوة بين ما يعرف وما يحاول معرفته (Pea, 2004, p. 436 وهو ما يُعرف بالتوجيه التعليمي، والذي يُمثل نموذجاً تطبيقياً للنظرية

البنائية (Bannert, 2009, p.142) التي تبني فلسفته على أساس بناء المتعلم لمعرفته اعتماداً على المساعدة والتوجيه الذي يُقدم إليه في صورة توجيهات وإرشادات تساعد على بناء تعلمه بنفسه دون الحاجة لمساعدة الآخرين (Pea, 2004, p, 429) (Puntambekar & Hübscher, 2005, p. 7) (محمد عطية خميس، ٢٠١٣، ص ٢٨).

ومن هنا بدأ اعتبار توجيه ودعم التعليم مُدخلًا تعليميًا فعالاً في البرامج سواء الإدارة بالكمبيوتر أو عبر الويب" (Pea, 2004, p.432)، وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من (Land & Raes, Schellens & Vanderhoven, 2011) (Green, 2007) عن الأثر الإيجابي الذي أحدثته استخدام التوجيه الإلكتروني في تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين. وأكدت توصيات المؤتمر الدولي للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد باستراليا ٢٠١١م عن أهمية تنويع أنماط التوجيه والدعم الإلكتروني وأوقات تقديمه في ضوء الإحتياجات المختلفة للمتعلمين، وبالرغم من اثبات فاعلية الصف المعكوس الذي يوظف خدمات الويب في تعلم الطلاب، يواجه هذا النوع من التعلم معوقات كثيرة، منها عدم وجود معايير لتصميم أساليب إرشاد وتوجيه مساعدة تناسب خصائص المتعلمين لكيفية التعامل مع المحتوى التعليمي، وكيفية تشغيله للوصول إلى أفضل النتائج المرجوة من استخدامه، والتي تعد من أهم معايير التصميم التعليمي الناجح، وهي عنصر مهم جداً في تصميم وإنتاج الصف المعكوس؛ لأنها توفر فرصاً متساوية لتعليم المتعلمين من خلال مراعاة الفروق الفردية بينهم، وتمكين جميع المتعلمين من الوصول إلى تحقيق الأهداف التعليمية، وتعرف باسم تكنولوجيا سهولة التشغيل، والمقصود بها أساليب المساعدة والتوجيه التي تساهم في إزالة الحواجز، فالبيئة الأسهل في التشغيل تفيد الجميع (More, & Pinhey, 2006, p.95 – 103).

ويعرف توجيه التعليم بأنه النصائح التعليمية التي تمكن المتعلمين من إكمال مهام التعلم المطلوب إنجازها ولم يتمكنوا بخبراتهم السابقة وحدها من إنجازها، في إطار بيئة تعليمية نشطة، وأنشطة عملية واقعية بحيث يمكنهم من بلوغ مستوى الإتقان في إنجاز المهام المطلوبة (Grady, 2006). ويعرفه "وايتهاوس" (Whitehouse, 2007) بأنه المساعدات التي يتلقاها المتعلم عند تنفيذه مهمة تعليمية محددة، بحيث تحدد هذه المساعدات من أين يبدأ المتعلم؟ وما المقبول والمناسب من استجابات وسلوك؟ ومتى يجب أن تقدم؟ وكيف؟، وذلك دون أن تحدد له التفاصيل الكاملة لشكل الاستجابات بل تدفع المتعلم تجاه الاستجابات الصحيحة التي تؤدي إلى إنجاز مهام التعلم المستهدفة ثم يترك المتعلم لكي يبني تعلمه بنفسه. فالمساعدة والتوجيه هي أن تعرف أين أنت الآن؟، وأين المعلومات التي تبحث عنها؟ والخيارات المستقبلية الممكنة؟ (خميس،

٢٠٠٣، ص ٢٢٢)، وهي من أهم شروط التعلم، فالمتعلم يحتاج إلى توجيه و مساعدة مستمرة، في الوقت المناسب عند الحاجة إليها فقط، لتوجيه تعلمه في الاتجاه الصحيح نحو تحقيق الأهداف، دون ضياع الوقت في المحاولات الفاشلة، وهي تشمل تعليمات مكتوبة أو مسموعة أو مرسومة (خميس، ٢٠٠٣، ص ١٧) ، وأساليب المساعدة و التوجيه ، و التفاعل بين المتعلمين أنفسهم و بين المتعلمين و برنامج التعلم ، و بين المتعلمين و المعلمين، يجب أن يوفرها برنامج التعلم من خلال أساليب المساعدة و التوجيه لكيفية التشغيل و التنقل بين محتوياته و التعامل مع الأنشطة، و المحتوى التعليمي، لتحسين مخرجات التعلم (Catherine, 2004). و يشير أبوريا وسلامة (2002 : 291 - 292) إلى التوجيهات باعتبارها عنصرا أساسيا في البرمجيات التعليمية وهي تتضمن العناصر الآتية: إرشادات للتعلم، و المتوقع مشاهدته على كل شاشة، وكيفية الاستجابة للبرمجية التعليمية و التفاعل معها .

ويوضح (الحيلة، 2004 : 393 - 394) أن من جوانب القوة والضعف في تصميم برامج التعلم عبر الويب مدى توافر فرص التفاعل النشط من خلال التوجيه والإرشاد بين المتعلم والمحتوى التعليمي ، ومدى استفادة المتعلم منه خلال مرحلة التطبيق والتقويم. ولذا تعد أساليب المساعدة والتوجيه مهمة في التعلم في بيئة التعلم المعكوس من خلال الفيديو الذي يقدم للطلاب لتزويد المتعلمين بالمساعدة المعلوماتية والإجرائية التي تلزمهم في سير العملية التعليمية لتحقيق الأهداف التعليمية ، ويعد وقت تقديم التوجيه المناسب للفيديو المقدم للطلاب في بيئة التعلم المعكوس هو السؤال الذي يحاول البحث الحالي الإجابة عنه هو : ما أثر اختلاف توقيت تقديم التوجيه في الفيديو المقدم للطلاب في بيئة التعلم المعكوس فيقدم البحث ثلاث حالات لتقديم التوجيه (إجباري قبل عرض الفيديو - حر حسب حاجة المتعلم - إجباري بعد عرض الفيديو) وفي هذا السياق أشارت الأدبيات إلى وجود ثلاثة اتجاهات لتحديد وقت تقديم التوجيه بالنسبة للمهمة التعليمية المطلوب أداؤها تتنوع بين قبل وبعد وأثناء المهمة التعليمية .

الإتجاه الأول : يري تقديم التوجيه قبل أداء المهمة التعليمية من شأنه أن يهيئ الطلاب ويدعم إستعدادهم لطبيعة المهمة المطلوب أدائها ويزودهم بالمساعدات والتعليمات والتوجيهات التي قد يحتاجون إليها أثناء أداء المهمة التعليمية لتصبح أكثر يسرا (Liu,2006,48)، وبذلك يدعم هذا الإتجاه التوجيه القبلي إلا أنه توجد آراء معارضة له تري أن تقديم التوجيه قبل أداء المهمة يعرض الطلاب لنسيانها ويضطر الطلاب للعودة إلى التوجيهات أكثر من مره مما يزيد من زمن التعلم (Pol,&Suhre,2008,3) . أما الإتجاه الثاني: يري أن تقديم التوجيه أثناء تنفيذ المهمة يقدم التوجيهات والمساعدات في توقيت

إحتياجها وفقا لخطوات المرور بمراحلها وذلك بشكل متزامن مع كل خطوه من خطوات المهمة ، وبذلك يترابط التوجيه معخطوات التنفيذ مما يقلل الجهد والحمل المعرفي والعقلي علي المتعلم (Mayer,2008.123) وقد أكد فاعليته كل من (Pol, 2009) إلا أن هذا الإتجاه قوبل ببعض الآراء المعارضه وكان مبررهم لذلك تشتت الطلاب أثناء أداء المهمة التعليمية بين إجراءات وخطوات التنفيذ وما يعرض عليهم من توجيهات أثناء التنفيذ ، كما أن التوجيه قد يكون غير مرتبط بباحثياتهم الفعلية مما يفقدهم التركيز في التنفيذ (Pol,2009,2).

اما الإتجاه الثالث : يري أنتقديم التوجيه بعد أداء المهمة مثالي لأداء المهمة حيث يدفع المتعلم لمقارنه بأداة بالنموذج أو المهاره المطلوب تعلمها ، ويؤكد هذا الإتجاه علي أن هذا التوجيه يكون بمثابة تغذيه راجعة وتعزيز يشجع المتعلم في إستقلاليته وينمي مهارات التقييم الذاتي حيث يقوم الطلاب بتنفيذ مهمتهم دون توجيه (Pol&Suhre,2008a,1157)(Polet&Goedhart,2009,3). إلا أنه توجد دراسات أخرى تشير إلي أن فقدان التوجيه والذي يعد أحد المعايير الأساسية في تيسير الوصول للتعلم ، وحين يقدم بعد أداء المهمة يتحول لتغذيه راجعه وليس توجيه للتعلم(Mayer,2008.123). وبالرغم من استهداف البحوث والدراسات السابقه إكتشاف فاعلية الإتجاهات الثلاثة ومقارنه بينهم إلا أنها لم تحسم شأن توقيت تقديم التوجيه وإرتباطه بالمهمة التعليمية لصالح إتجاه محدد وعلي ذلك يؤكد بول (Pol,2009,28) أن التوجيهات والإرشادات الموجهه لإختيار توقيت تقديم التوجيه (قبل - أثناء - بعد) مازالت بحاجة إلي دراسه ، و أشار إلي الإرتباط بمتغيرات أخرى مثل الخبره السابقه للتعلم وخصائصه المعرفيه ودرجة الممارسة.

في ضوء ماسبق نجد أن المتعلم يحتاج دائما إلي التوجيه نظرا لأهميته بالنسبه له في إستكمال مهام التعلم لذا يجب أن يحصل عليه، ولكن هل إختلاف توقيت الحصول علي التوجيه يؤثر علي تحقيق أهداف التعلم. فالتوجيه يمثل أهمية بالغة لأداء المهام التعليمية، وتحقيق أهداف التعلم وتسهيله في ظل بيئة تعليمية إلكترونية تستلزم من المتعلم التفاعل والتعاون للتعلم ، ويمثل إختيار توقيت تقديم التوجيه التعليمي في الفيديو (قبل العرض - حسب حاجة المتعلم - بعد العرض) في بيئة التعلم المعكوس أهمية كبيرة تنعكس علي أداء المتعلم في قاعة الدراسة. ويأتي إنتاج المقررات الإلكترونية كمستحدث تكنولوجي في العملية التعليمية ، أحد الحاجات التي فرضها العصر الحالي والتي تجعل المقرر الإلكتروني الخيار الاستراتيجي الذي لا بديل عنه وتمثل الحاجة إلي التعلم المستمر والحاجة إلي التعلم الذاتي والحاجة إلي التواصل والإنفتاح علي الآخرين دون التقيد بالزمان والمكان بالإضافة لتعدد

مصادر التعلم ، مما يتطلب تعديل المهارات البشرية للتفاعل مع المقرر الإلكتروني وإنتاجه وتوظيفه في العملية التعليمية ، وإعادة النظر في تدريب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس، وإعداد المتعلمين لتدعيم عمليتي التعليم والتعلم ومواكبة تطورات العصر .

ويبرز الأسلوب المعرفي للمتعلمين (تحمل الغموض - عدم تحمل الغموض) الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بقدرة الأفراد علي تقبل ما يحيط بهم من تناقضات وما يتعرضون له من أفكار أو أحداث غامضة غير واقعية وغير مألوفة حيث يستطيع بعض الأفراد التعامل مع الأفكار الجديدة والغير واقعية في حين لا يستطيع آخرون تقبل ما هو جديد أو غريب ويفضلون التعامل مع ما هو مألوف وعلى هذا الأساس يفترض البحث أن الأسلوب المعرفي للمتعلم يستلزم تقديم توجيه تعليمي مناسب محدد التوقيت ، يستدعي تحديده لكل أسلوب ، وإلا أثر علي مستوي إكتساب المهارات المتوقع من المتعلم وكفاءة تعلمه ، وتمدنا نظرية التعلم البنائية بإطاراً فلسفي داعم لما يتناوله البحث من متغيرات، فالمتعلم يبني تعلمه ويؤدي مهامه معتمداً على التوجيه المقدم له، وأكد ذلك ما قدمه فيجوتسكي Vygotsky (1979) من أفكار حول مفهوم نطاق التنمية المتقاربة والذي يعتمد علي تقديم التوجيه و المساعدات للمتعلم أثناء عملية التعلم لكي ينتقل المتعلم من المستوى الفعلي إلى المستوى المحتمل إلى أن يصل لثبات المستوى أو تطويره، وبشكل عام يعمل التوجيه على تقوية احتمال عدم حاجة المتعلم للمساعدة والدعم في المستقبل، ذلك ما يرتبط بمفهوم النفع القبلي للتوجيه والنفع الباقي أو المؤجل له.

• الإحساس بالمشكلة :

أثبت كل من دراسة ليزا جونسون (Johnson, 2012) ودراسة Strobino, (2013) ودراسة غراهام برنت جونسون (Johnson, 2013) ودراسة دييوس (De los 2014)، ودراسة ديفيس (Davies et al., 2013) ودراسة حبيب (٢٠١٤) فعالية نموذج الصف المعكوس في زيادة التحصيل ومعدلات الإنجاز وإكتساب المهارات ، وأوصت هذه الدراسات بتطبيق مفهوم الصف المعكوس في تدريس المناهج الدراسية وفي التدريبات الخاصة بالمعلمين والتوظيف الفعال للتقنية في العملية التعليمية وتخصيص مواقع وقنوات تقنية توفر محتوى الكتروني تفاعلي يساعد بتطبيق مفهوم الصف المعكوس.

توصيات الدراسات والبحوث السابقة بالإهتمام بالبحث في تصميم الفيديو مثل إستراتيجية توجيه المتعلمين إلي المحتوى المعروض ، وتوقيت تقديم التوجيه والبحث في نوعية المادة المعروضة ، ونوع الوسائط وأعمار المتعلمين وأساليب تعلمهم (Mason, 2013) و (Moran & Milsom, 2015) وعدم تناول

البحوث السابقة تصميم المتغيرات البنائية في بيئة التعلم المعكوس وخاصة المتغيرات البحثية التي تتعلق بتوقيت تقديم التوجيه في الفيديو المقدم للمتعلم (قبل - حسب الحاجة - بعد) . وتناقض الآراء حول توقيت تقديم التوجيه في برامج المقرر الإلكتروني؛ ففي حين أظهرت نتائج دراسة (Liu,2006,484) التأثير الإيجابي لتقديم التوجيه قبل تقديم البرنامج ، كانت نتائج دراسات (Aleven, 2009; Pol et al, 2008; et.al, 2003) تؤكد التأثير الإيجابي لتقديم التوجيه أثناء برنامج التعلم أما دراسات (Pol&Suhre,2008a,1157) (Pol,et.al,2009,35)؛ أيدت تقديم البرنامج دون توجيه وترك المتعلم للإعتماد على نفسه في التعلم والتوجيه يقدم بعد البرنامج كتغذية راجعة تعمل على إستمرارية التعلم .

توصيات المؤتمرات العلمية والتي أوصت على ضرورة تحويل المقررات الدراسية إلى مقررات إلكترونية وتدريب أعضاء هيئة التدريس على إنتاجها (المؤتمر العلمي الثاني عشر لنظم المعلومات الحاسبات ، ٢٠٠٨) و(المؤتمر العلمي السادس الحلول الرقمية لمجتمع التعلم ، ٢٠١٠) ، و(المؤتمر العلمي السابع تحديثات الشعوب العربية والمقرر الإلكتروني التفاعلية ، ٢٠١٣) وإتجاه المجلس الأعلى للجامعات لتطوير المناهج إلكترونياً من خلال إنشاء المركز القومي للتعليم الإلكتروني لإنتاج المقررات الإلكترونية منذ عام (٢٠٠٩) وقيام الكثير من الكليات في الجامعات المختلفة بإنتاج المقررات الإلكترونية وعدم مساهمة كلية التربية جامعة عين شمس في إنتاج المقررات الإلكترونية وإحتياج أعضاء هيئة التدريس لإكتسابهم مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية ، فمن خلال مقابله قامت بها الباحثة مع ١٥ عضواً من أعضاء هيئة التدريس لمعرفة العوامل التي أدت لعدم إنتاجهم مقررات إلكترونية رغم إهتمام إداره الكلية بذلك ، وكانت أهم الأسباب التي توصلت إليها الباحثة هي :

- ❖ عدم تلقيهم أي تدريب على إنتاج المقررات الإلكترونية ، فبعضهم لم تتاح له فرصة التدريب على إنتاج المقررات الإلكترونية ، والبعض الآخر لم يسجل في دورات لتعارض وقت عقدها مع جدولته التدريسي .
- ❖ أجمع جميع الأعضاء على أن نظم التدريب الحالية تعتمد في معظمها على أسلوب المحاضرة ولا تراعي الفروق الفرديه في المستوى بينهم ، ولا تأثير دافعيته مما تدعو للملل ولا تتم الإستفادة منها .
- ❖ برامج التدريب التي تقدم لا تقوم على أسس علمية ، ولا تراعي ظروفهم التدريسية ويغلب عليها الطابع النظري .

ومن هنا كان تبني الباحثة لبيئة التعلم المعكوس من خلال رفع فيديو لشرح مهارات برنامج التعلم على نظام موودل للمشاركين في البرنامج قبل موعد التدريب بفترة كافية ، وإضافه الباحثين على النظام لسهولة الحصول على

الفديو الخاص بالمهارات مما إستوجب تقديم توجيهات للأعضاء تساعدهم في تنفيذ المهارات ومن هنا ظهرت مشكله البحث في توقيت تقديم التوجيه (قبل الفديو - إختياري حسب حاجة المتعلم - بعد الفديو) .

ويعد أسلوب التحمل وعدم تحمل الغموض أحد الاساليب المعرفية المهمة والذي يتحدد على اساسه طبيعة الادراك وفاعليته لدى الأفراد والتي بدورها ستحدد بشكل كبير طبيعة العلاقات والإرتباطات الموجودة بين أجزاء المنبه أو نوعيته التي يتعرض لها الفرد في مواقف الحياة المختلفة (قشقوش، ١٩٨٥، ٢٩٨) فقد يدرك بعض الأفراد الغموض في المواقف والمنبهات البيئية بدرجة معينة ترتبط مع الإستعداد لتحمل المواقف الغير إعتيادية والمواقف الغريبة كما أنه لديهم خطوات تقدمية وإبداء آراء غير واقعية وغير مألوفة. بينما نجد الأفراد الذين يمتازون بعدم تحمل الغموض لا يفضلون التعامل مع المواقف غير المألوفة والشاذة عن قواعد الألفة. وتحديد أفضل وقت لتوجيه متحمل الغموض وغير متحمل الغموض في بيئة التعلم المعكوس لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية هو ماسوف يجيب عنه هذا البحث .

في ضوء ما سبق تتمثل مشكلة البحث الحالي في وجود حاجة إلي الكشف عن أثر إختلاف توقيت تقديم التوجيه (قبل الفديو - حسب حاجة المتعلم - بعدالفديو) في بيئة التعلم المعكوس وتأثير التفاعل بين توقيت التوجيه والأسلوب المعرفي (تحمل الغموض - عدم تحمل الغموض) علي تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية .

• أسئلة البحث:

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي : ما أثر التفاعل بين توقيت تقديم التوجيه (قبل الفديو - حسب حاجة المتعلم - بعدالفديو) في بيئة التعلم المعكوس والأسلوب المعرفي (تحمل الغموض - عدم تحمل الغموض) على تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى أعضاء الهيئه التدريسية المعاونه بكلية التربية جامعة عين شمس ؟

وينبع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

« مامهارات إنتاج المقررات الإلكترونية الواجب توافرها لدي أعضاء الهيئه التدريسية المعاونه بكلية التربية جامعة عين شمس لإنتاج المقررات الإلكترونية ؟

« ما تأثيرتوقيت تقديم التوجيه في الفديو في بيئة التعلم المعكوس (قبل

العرض . حسب حاجة المتعلم - بعد العرض)علي تنمية كل من :

✓ الجانب التحصيلي لدي أعضاء الهيئه التدريسية المعاونه بكلية التربية جامعة عين شمس لإنتاج المقررات الإلكترونية.

- ✓ الجانب الأدائي لدى أعضاء الهيئـة التدريسية المعاونه بكلية التربية جامعة عين شمس لإنتاج المقررات الإلكترونية.
- ✓ بطاقة تقييم المنتج النهائي لدى أعضاء الهيئـة التدريسية المعاونه بكلية التربية جامعة عين شمس لإنتاج المقررات الإلكترونية .
- ◀ ما تأثير الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض) على تنمية كل من:
- ✓ الجانب التحصيلي لدى أعضاء الهيئـة التدريسية المعاونه بكلية التربية جامعة عين شمس لإنتاج المقررات الإلكترونية
- ✓ الجانب الأدائي لدى أعضاء الهيئـة التدريسية المعاونه بكلية التربية جامعة عين شمس لإنتاج المقررات الإلكترونية
- ✓ بطاقة تقييم المنتج النهائي لدى أعضاء الهيئـة التدريسية المعاونه بكلية التربية جامعة عين شمس لإنتاج المقررات الإلكترونية .
- ◀ ما تأثير التفاعل بين توقيت تقديم التوجيه في الفيديو في بيئة التعلم المعكوس (قبل العرض - حسب حاجة المتعلم - بعد العرض) والأسلوب المعرفي (تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض) علي تنمية كل من :
- ✓ الجانب التحصيلي لدى أعضاء الهيئـة التدريسية المعاونه بكلية التربية جامعة عين شمس لإنتاج المقررات الإلكترونية
- ✓ الجانب الأدائي لدى أعضاء الهيئـة التدريسية المعاونه بكلية التربية جامعة عين شمس لإنتاج المقررات الإلكترونية
- ✓ بطاقة تقييم المنتج النهائي لدى أعضاء الهيئـة التدريسية المعاونه بكلية التربية جامعة عين شمس لإنتاج المقررات الإلكترونية .

• أهداف البحث :

يهدف للبحث للتوصل إلى:

- ◀ التعرف على تأثير توقيت تقديم التوجيه في بيئة التعلم المعكوس (قبل الفيديو - حسب حاجة المتعلم - بعد الفيديو) ودلالة أثره على الجانب المعرفي والجانب الأدائي وبطاقة تقييم جودة المنتج .
- ◀ التعرف على تأثير الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض) في بيئة التعلم المعكوس الأكثر مناسبة للتعلم، بدلالة أثره على التحصيل المعرفي والجانب الأدائي وبطاقة تقييم جودة المنتج .
- ◀ تحديد الأسلوب الأمثل للتفاعل بين توقيت تقديم التوجيه والأسلوب المعرفي (تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض) وذلك بدلالة أثر هذا التفاعل علي التحصيل المعرفي والجانب الأدائي وبطاقة تقييم جودة المنتج .

• فروض البحث:

نظراً لأن البحث يتضمن متغيرين مستقلين ولكل منهم أكثر من مستوي ومتغير تابع يتم قياسه من خلال ثلاثة أدوات (اختبار تحصيلي - بطاقة

ملاحظة الجانب الأدائي - بطاقة تقييم جودة منتج) . فقد صيغت فروض البحث كما يلي:

« لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\geq (0.05)$ بين متوسطات درجات متعلمي المجموعات التجريبية في الإختبار التحصيلي البعدي ، ترجع إلى التأثير الأساسي لتوقيت التوجيه (قبل الفيديو - حسب حاجة المتعلم - بعد الفيديو).

« لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\geq (0.05)$ بين متوسطات درجات متعلمي المجموعات التجريبية في الإختبار التحصيلي البعدي ، ترجع إلى التأثير الأساسي للأسلوب المعرفي (تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض).

« لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\geq (0.05)$ بين متوسطات درجات متعلمي المجموعات التجريبية في الإختبار التحصيلي البعدي ، ترجع إلى تأثير التفاعل بين توقيت تقديم التوجيه في الفيديو والأسلوب المعرفي.

« لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\geq (0.05)$ بين متوسطات درجات متعلمي المجموعات التجريبية في الجانب الأدائي لإنتاج المقررات الإلكترونية ، ترجع إلى التأثير الأساسي لتوقيت التوجيه (قبل الفيديو - حسب حاجة المتعلم - بعد الفيديو).

« لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\geq (0.05)$ بين متوسطات درجات متعلمي المجموعات التجريبية في الجانب الأدائي لإنتاج المقررات الإلكترونية ، ترجع إلى التأثير الأساسي للأسلوب المعرفي (تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض).

« لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\geq (0.05)$ بين متوسطات درجات متعلمي المجموعات التجريبية في الجانب الأدائي لإنتاج المقررات الإلكترونية ، ترجع إلى تأثير التفاعل بين توقيت تقديم التوجيه في الفيديو والأسلوب المعرفي.

« لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\geq (0.05)$ بين متوسطات درجات متعلمي المجموعات التجريبية في جوده إنتاج المقررات الإلكترونية ترجع إلى التأثير الأساسي لتوقيت التوجيه (قبل الفيديو - حسب حاجة المتعلم - بعد الفيديو).

« لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\geq (0.05)$ بين متوسطات درجات متعلمي المجموعات التجريبية في جوده إنتاج المقررات الإلكترونية ، ترجع إلى التأثير الأساسي للأسلوب المعرفي (تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض).

« لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\geq (0.05)$ بين متوسطات درجات متعلمي المجموعات التجريبية في جوده إنتاج المقررات الإلكترونية ، ترجع إلى تأثير التفاعل بين توقيت توجيه التوجيه والأسلوب المعرفي.

• أهمية البحث :

- تنبع أهمية البحث الحالي مما يلي:
- « يُعد أحد البحوث التطويرية في مجال تكنولوجيا التعليم والتي تقوم على تبني أحد نماذج التصميم التعليمي وتطبيقه في الواقع الفعلي.
- « تزويد مصممي برامج المقررات الإلكترونية بمعايير التصميم التعليمي لأنماط بيئة التعلم المعكوس.
- « يُعتبر تطبيقاً لأبحاث التفاعل بين المعالجة والاستعداد، من خلال المواءمة بين كل من توقيت توجيه التعلم في الفيديو في بيئة التعلم المعكوس ، الفروق الفردية بين المتعلمين.
- « توجيه أنظار مصممي برامج المقررات الإلكترونية إلى أهمية الربط بين توقيت تقديم التوجيه والأسلوب المعرفي للمتعلمين عند تصميم بيئة التعلم المعكوس ، وذلك لزيادة فاعلية وكفاءة تلك البرامج.
- « مساهمة الاتجاهات التربوية التي تؤكد على أهمية جعل المتعلم منتج للمعرفة وليس متلقياً أو مستهلكاً لها.
- « إضافة أبعاد جديدة لإستخدام الفيديو في مواقف التعلم وفقاً للأسلوب المعرفي .
- « لفت نظر القائمين علي التعليم لأهميه تفعيل إستخدام بيئة التعلم المعكوس في التدريب .
- « تفعيل إستخدام بيئة الصف المعكوس في تعليم وتدريب طلاب الدراسات العليا.

• حدود البحث :

- يقتصر البحث الحالي على:
- « تقديم ثلاثه أوقات لتقديم التوجيه في الفيديو (قبل العرض - حسب حاجة المتعلم - بعد العرض) في بيئة التعلم المعكوس.
- « أحد الأساليب المعرفية (تحمل الغموض - عدم تحمل الغموض) .
- « أعضاء الهيئة التدريسية المساعده منكلية التربيه والتربية النوعية جامعة عين شمس (معيد - مدرس مساعد) من جميع التخصصات العلمية والأدبيه والتربويه .
- « تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م.
- « مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية ببرنامج "STORY Line" وتم اختياره لأنه يعد أحد البرامج الهامة في إنتاج المقررات الإلكترونية التي إعتدته وزارة الإتصالات ولأنه يتميز بدعم اللغات المكتوبة من اليمين الى اليسار، وسهولة التأليف، وسهولة استخدام واجهة المستخدم وبه قوالب جاهزة كثيرة يمكن استخدامها في بناء الاختبارات الالكترونية بالإضافة إلي توفر الشخصيات المتنوعة المدمجة في البرنامج حيث يمكن الاستفادة منها في شرح المقرر الالكتروني.

• إجراءات البحث :

- ◀ مسح تحليلي للأدبيات والدراسات المرتبطة بموضوع البحث، بهدف إعداد الإطار النظري للبحث والاستدلال بها في توجيه فروضه، ومناقشة نتائجه.
- ◀ تحليل مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية ، وإعادة صياغتها بعد التحكيم عليها؛ لإبراز أهداف المحتوى وكفايته.
- ◀ تبني مقياس تحمل الغموض (محمد عبدالنواب، 2005).
- ◀ اختبار تحصيلي للمفاهيم المتضمنة مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية وعرضه على المحكمين لإجازته ووضعها في صورته النهائية.
- ◀ إعداد بطاقات ملاحظة للجانب الأدائي الخاص بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية ببرنامج Storyline وعرضها على المحكمين لإجازتها ، ووضعها في صورتها النهائية.
- ◀ إعداد بطاقة تقييم جودة إنتاج المقرر الإلكتروني وعرضها على المحكمين لإجازتها ووضعها في صورتها النهائية.
- ◀ إنتاج مواد المعالجة التجريبية وعرضها على الخبراء المحكمين لإجازتها، وإعدادها في صورتها النهائية.
- ◀ إجراء التجربة الاستطلاعية لمواد المعالجة، وأدوات القياس بهدف قياس ثباتها.
- ◀ اختيار عينة البحث الأساسية. وتوزيعها على المجموعات التجريبية وفقاً للتصميم التجريبي للبحث.
- ◀ تطبيق أدوات القياس قبلياً: الاختبار التحصيلي ، مقياس تحمل الغموض، ثم عرض مواد المعالجة التجريبية على أفراد العينة الأساسية وفق التصميم التجريبي للبحث.
- ◀ تطبيق أدوات القياس بعدياً: الاختبار التحصيلي، مقياس تقدير أداء الطلاب، بطاقات ملاحظة للجانب الأدائي الخاص بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية ، بطاقه تقييم جودة إنتاج المقرر الإلكتروني.
- ◀ إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج باستخدام البرنامج الإحصائي Spss.
- ◀ تقديم التوصيات على ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، والمقترحات بالبحوث المستقبلية.

• تحديد مصطلحات البحث :

• توقيت توجيه التعلم Instructions Suport :

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه حالة تعليم مؤقتة تهدف إلى مساعدة المتعلم عندما تواجهه مشكلة في تعلم المحتوى عن طريق الفيديو في بيئة التعلم المعكوس وذلك عن طريق تقديم "معلومات توضيحية إضافية عما يُقدم في الفيديو التعليمي العادي. ويكون توقيت التوجيه (قبل العرض - حسب الحاجة - بعد العرض) ليتخذ قرار أي حق له التغير المنشود في سلوكه.

• الأساليب المعرفية Cognitive Styles:

عرفها تينانت "بأنها خاصية يتصف بها الفرد ومنهج متواصل له في ترتيب ومعالجة المعلومات (Tennant, 1988) ". وتعرفها الباحثة بأنها طريقة الفرد في عمليات الإدراك والتفكير، وأسلوبه في تنظيم الخبرات واستدعاء المعلومات مما يعبر عن سماته في الجوانب المعرفية والإنفعالية والشخصية.

• تحمل - عدم تحمل الغموض Tolerance for Ambiguous:

تبنت الباحثة تعريفاً (الشرقاوي، ٢٠٠٣، ٢٢٩) بأنه قدره الأفراد علي تقبل ما يحيط بهم من متناقضات، وما يتعرضون له من مواقف ومثيرات غامضة، أو معقده غير مألوفه، حيث يستطيع الأفراد متحملو الغموض تقبل ماهو مألوف، وغامض، أما عدم تحمل الغموض فهو يشير إلي إنخفاض قدرة الأفراد علي تقبل ماهو جديد، أو غريب، وتفضيلهم ماهو مألوف في تعاملهم.

• بيئة التعلم المعكوس Flipped Learning Environment:

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه " منظومة تعليمية لنوع من أنواع التعلم المدمج بنوعيه المتزامن وغير المتزامن، وقائم على تقديم المعلم للمحتوى التعليمي للمتعلم في المنزل باستخدام الفيديو التعليمي، بمدة زمنية تسبق تقديمه في معمل الحاسب، اعتماداً علي نظام موودل لمناقشة المحتوى المقدم لهم وتبادل المعلومات والروابط المتعلقة بالمحتوى قبل الحضور للمعمل بشكل غير متزامن، ومن ثم تدريب المتعلمين في معمل الحاسب علي تطبيق مهارات انتاج المقررات الإلكترونية في شكل فردي ومجموعات تعليمية نشطة بشكل مباشر؛ مما يعمل على تثبيت المعلومات وتوفير الجهد والوقت ويزيد من جودة العملية التعليمية".

• المقررات الإلكترونية Electronic Courses:

تعرف الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير (٢٠٠٩) American Society Development&for Training المقرر الإلكتروني بأنه "أي نوع من المقررات التعليمية أو التربوية التي يتم نقلها باستخدام برنامج حاسوبي أو عبر الإنترنت". وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها "مادة تعليمية إلكترونية متعددة الوسائط، لمنهج دراسي يقوم بإنتاجها عضو هيئة التدريس باستخدام برنامج Story line تقدم من خلال الكمبيوتر وشبكة الإنترنت من خلال نظام موودل مع توفير التفاعل المتزامن وغير المتزامن بين كل من: المتعلمين، وأقرانهم، والمحتوى، ومدرّبيهم.

• مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية Electronic Courses production skills:

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها : مجموعة من الأداءات التي يجب أن يتمكن منها عضو هيئة التدريس لبرنامج Story lines من أجل مساعدته على إتقان انتاج مقرر الكتروني في تخصصه بأقل جهد ووقت ممكنين، وتقاس في هذا البحث من خلال اختبار معرفي (قبلي - بعدي) للجانب المعرفي وبطاقة تقييم منتج وبطاقة ملاحظة (بعدي) لقياس الجانب الأدائي .

• الإطار النظري للبحث :

يتناول الإطار النظري: التعلم المعكوس ، وتوقيت تقديم التوجيه في الفيديو التعليمي ، والأسلوب المعرفي تحمل الغموض — عدم تحمل الغموض ، والتفاعل بينهما ، وأثرهما على المتغيرات التابعة (مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية بهدف الاستفادة منها في إجراءات البحث، وفي تفسير نتائجه).

• أولاً: التعلم المعكوس :

التعلم المعكوس فكرته ببساطة تتعلق بأن ما يتم عمله في البيت ضمن التعلم التقليدي يتم عمله خلال الحصة - المحاضرة الصفية، وأن ما يتم عمله خلال الحصة - المحاضرة الصفية في التعلم التقليدي يتم عمله في البيت. فيكون تعرض الطالب للمادة الدراسية خارج الحصة الصفية سواء من خلال فيديو تعليمي يقوم المعلم بتسجيله لشرح درس معين أو قراءات تتعلق بموضوع الدرس (Brame, 2013).

ويشير الشرمان (٢٠١٥، ١٦٠) إلى أن التعلم المعكوس ليس مجرد استخدام للتكنولوجيا في العملية التعليمية وإنما هو حالة يتم فيها توظيف التكنولوجيا المناسبة والمتوفرة من أجل إثراء العملية التعليمية وتحسين تحصيل الطلبة، ويتم ذلك من خلال إعادة تشكيل مجريات العملية التعليمية، فما يتم عمله ضمن التعلم التقليدي داخل الغرفة الصفية يتحول إلى المنزل وكذلك ما يقوم به الطالب في المنزل ضمن التعلم التقليدي يتحول إلى الغرفة الصفية. ففي التعلم التقليدي يتم تقديم المحتوى التعليمي للطلبة من خلال المعلم داخل الغرفة الصفية وبعدها يتم تقوية المحتوى من خلال الواجبات المنزلية التي يطلبها المعلم من الطلبة لزيادة الاستيعاب وتعزيزه، أما في التعلم المعكوس فيتم تقديم المحتوى الجديد للطلبة في المنزل قبل أن يأتوا للحصة الصفية أما خلال الحصة الصفية فيتم تقوية المحتوى الجديد عن طريق ما يقوم به الطلبة من تطبيقات عملية وتجارب ومناقشات وغيرها تحت إشراف المعلم، فعند ذلك يصبح وقت الحصة الصفية أو المحاضرة كاملاً للتعلم النشط حيث يجد الطلبة فرصاً كافية للتعلم في المحتوى التعليمي حيث يجدون المعلم حاضراً عندما يحتاجون المساعدة للوصول إلى الإتقان.

كذلك تعرفه رنا حمدي (٢٠١٥) بأنه هو شكل من أشكال التعليم المدمج الذي يشمل أي استخدام للتكنولوجيا للاستفادة من التعلم في الفصول الدراسية ، وبعد كمنظومة تعليمية تمكن المتعلمين من تلقي المفاهيم التعليمية بأساليب تعليمية مختلفة من مصادر تعليمية متعددة كإعادة مقطع الفيديو عدة مرات أو تسريع المقطع لتجاوز الجزيئات التي لهم خبرة بها، مع إمكانية تدوين الملاحظات، ويمكن للمتعلمين مشاركة مفاهيم الدرس الجديدة من خلال المحادثة الجماعية في إحدى مواقع التواصل الاجتماعي التعليمية مثل Edmodo، ويمكن إعداد اختبار إلكتروني لمفاهيم الدرس الجديدة ليقوم المتعلم

بالإجابة عن الأسئلة المطروحة، فالإختبار يساعد المعلم بالتقييم المبدئي لتمكن المتعلمين من المفاهيم، وكذلك التعرف على الجزيئات التي أخفق المتعلمون بالإجابة عليها وبالتالي يركز المعلم على توضيحها لاحقاً في الصف مما يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويختفي عنصر الملل ويرتفع التشويق والإستمتاع بالتعلم، حيث يضمن الفصل المعكوس الاستغلال الجيد لوقت الحصة بأن يبدأ المعلم بتقييم مستوى المتعلمين ببداية الحصة ومراجعة ما تم تعلمه في المنزل ثم يقدم لهم مهام وأنشطة ليتم تأديتها في الفصل بدلاً من إضاعة الوقت في الاستماع إلى شرح المعلم، ودور المعلم هنا موجه ومساعد ومحفز ومشرف على سير الأنشطة ومقوماً الدعم للمتعلمين الذين بحاجة لمزيد من التقوية.

ويعرفه برجمان (Bergman&Sam,2012) بأنه توظيف التكنولوجيا بعدة طرق لإتاحة المحتوى التعليمي الذي كان مقرراً عرضه بالفصل في المنزل للطلاب قبل بداية الحصة وإستغلال وقت الحصة في عمل الواجبات والأنشطة.

إن التعلم المعكوس ليس مجرد وسيلة جامدة تتبع خطوات متتابعة تؤدي إلى نتيجة معينة وإنما هو تقنية تضاف إلى التقنيات العديدة الأخرى التي تسعى إلى إحداث تغييرات إيجابية في العملية التعليمية، فما يحدد مدى الاستفادة من هذا النمط ومدى ملائمة هو طبيعة المادة والطلبة والظروف المحيطة بهم.

ومع محاولة توضيح مفهوم التعلم المعكوس ينبغي أن نذكر أنه مفهوم حديث ولذلك فهو غير واضح تماماً أو بمعنى آخر ليس هناك منهجية معينة واضحة من الممكن اتباعها للوصول إلى هذا النمط، فالتعلم المعكوس هو أشبه ما يكون بحالة ذهنية يتم من خلالها إعادة توجيه التركيز في العملية التعليمية من المعلم إلى الطالب (Bergmann& Sams,2012)، ومن هنا فالمعلم الذي يسعى إلى عكس تدريسه من الممكن أن يستخدم طريقة تدريس معينة أو أدوات مختلفة تماماً عما يستخدمه معلم آخر فهناك الكثير من الخيارات والأدوات التي من الممكن أن تستخدم بطرق شتى ضمن التعلم المعكوس (عاطف الشرمان، ٢٠١٥، ١٦٢).

• نظريات التعلم الداعمة للصف المعكوس :

يستند التعلم المعكوس إلى أساس تدعمه نظريه التعلم النشط ونظريه التعلم القائم علي الطالب Student centered learning. وقد أسس لهذه النظرية بياجيه وفايجوتسكي في ١٩٦٧- ١٩٧٨ ومؤداها أن يتم تصميم التعلم بحيث يكون للطلاب دور أساسي في التعلم، وإستغلال وقت الحصة، ليس لعرض المعلومات والشرح، بل بالإعتماد علي أنشطة تعلم منظم يتعلم من خلالها الطالب (Bishop,2013)، ويعرف التعلم النشط الفعال بأنه طريقة تعليم تدمج الطلاب في عملية التعلم، ويندرج تحت ذلك أنشطة متعددة، مثل المحاضرات التي يكون فيها الطلاب هم مركز التعلم، بحيث يتعلمون من خلال الأنشطة

مثل تسجيل الملاحظات ، أو إلقاء الأسئلة أو تحديد المشكلات التي صادفتهم وطرق الحل المقترحة من قبلهم ، وبذلك يتحقق شرط حدوث التعلم تبعاً لنظرية التعلم النشط وهو أن يقوم المتعلم بتلقي المعرفة النظرية التي تصبح جزءاً من النشاط ومسبباً له ، وهذا ماأضافه نموذج ريبز للتعلم من خلال النشاط حيث يري أن التعلم يتم من خلال القيام بأنشطة تعلم في ضوء معرفة نظريه المعلومات الأساسية المتطلبة لأداء النشاط (Strayer,2007).

ويرتبط التعلم المعكوس أيضاً : بنظرية النشاط لمورفي ١٩٩٩ حيث يقسم التعلم إلى جزئين ، الأول معلومات يكتسبها الطالب ، والآخر مستمد من النشاط التطبيقي للمعلومات والتي يكون فيها الطالب في حاجة إلى مكونين أساسيين ليحدث التعلم ، المكون الأول هو إكتساب المعرفة الأساسية ، ويكون ذلك من خلال مشاهدة الفيديو في المنزل قبل وقت الحصة ، والمكون الثاني وهو المترقب علي الأول : يكون بالإشتراك في أنشطة تعلم منظمة يطبق من خلالها ماتم تعلمه أثناء مشاهدة الفيديو ويكتمل فيها التعلم (Driscoll,2012; Mason,et.al,2013) ويرتبط التعلم المعكوس بالنظرية الترابطية - الاتصالية للتعلم (Connectivism) التي وضعها (Siemens,2005) والتي تعتبر نظرية تعلم ملائمة للعصر الرقمي "عصر التكنولوجيا"، وتشير هذه النظرية لمفهوم التعلم الشبكي "Network" حيث تتميز الشبكة بوجود عقد "nodes" واتصال "connection" بين هذه العقد، فتمكن من تبادل المعرفة المتمثلة في (المعلومات، البيانات، المشاعر، الصور، الفيديو)، وتركز النظرية على أن التعلم عملية اتصال تعتمد على تنوع الآراء ، وأن تنميته أكثر أهمية وتعقيداً، وينبغي الحفاظ على عملية الاتصال لتيسير التعلم المستمر، كما أن الترابط بين المجالات، والأفكار، والمفاهيم تعتبر بالمهارة، وتعتبر دقة المعرفة ومواكبتها للعصر(حدثتها) هدف جميع المترابطين في أنشطة التعلم ، وهذا يعني تغير دور المتعلم في عملية التعليم والتعلم وتغير دور المعلم بالتركيز علي توفير بيئة المعرفة وتزويد المتعلمين بمنظومة ثرية من الأدوات ومصادر التعلم لإستخدامها في إنتاج أفكار جديدة وتوفير المعلم لبيئة الصف المعكوس من خلال الفيديو التعليمي وأدوات التشارك المناسبة للمادة المقدمة يحقق أهداف هذه النظرية (Siemens ,2005).

• المعايير والأسس التي يقوم عليها التعلم المعكوس:

من المهم أن نعلم أن دمج التقنية بحد ذاتها لا يحقق استراتيجيات التعلم المعكوس، لذا يجب التعرف على الأساسيات أو المعايير التي يقوم عليها التعلم المعكوس الفعال فمن خلال الدراسات والأبحاث العلمية مثل دراسة (Bishop,2013) (Nagel& David, 2013)(Sletten,2015) وهي:

- « تعلم مرن حيث يستطيع المتعلم أن يتعلم في أي وقت وفي أي مكان.
- « ثقافة تعلم حيث يتمركز حول المتعلم ويصبح هو محور العملية التعليمية.

« محتوى محدد حيث يحدد المعلم المحتوى التي يجب أن يطلع عليه الطلاب خارج الفصل ليتم استغلال الوقت في الفصل لتطبيق استراتيجية التعلم النشط.

« معلم محترف حيث يعد دور المعلم في التعلم المعكوس أكبر من دوره في التعلم التقليدي فيقوم المعلم داخل الفصل بتقديم التغذية الراجعة الفورية للطلاب وتقييم عملهم.

« إستغلال وقت المنزل المخصص للواجبات المنزلية لتعلم المحتوى واكتساب المعلومات.

« الإعتماد علي الفيديو التعليمي الذي يشرح المحتوى ويوضحه .

« أن يسبق الفيديو المحاضرة بحيث يتعلم الطالب المحتوى قبل وقت المحاضرة .

« يخصص وقت المحاضرة للأنشطة والتقويم بهدف تطبيق ماتم تعلمه في المنزل.

« الإهتمام بتقسيم الطلاب إلي مجموعات أثناء القيام بالأنشطة في المحاضرة.

« يكون دور المعلم توجيهيا وتنسيقيا وملاحظة الطلاب أثناء تنفيذ الأنشطة.

« إستخدام الفيديو التعليمي في عرض المحتوى ، تخصيص وقت المحاضرة للأنشطة التي تتيح للطلاب التفاعل مع بعضهم ومع المعلم .

« يمكن إستخدام بيئة التعلم الإلكترونية مثل بيئة التعلم عبر نظام موودل في إستضافة الفيديو والأنشطة التعليمية.

• مميزات التعلم المعكوس :

يمتاز نمط التعلم المعكوس عن غيره من أنماط التعلم الأخرى بعدد من المميزات التي تراعي في مجملها الطالب وحاجاته وإمكانياته من أجل تحقيق تعلم افضل استناداً إلى ما توفره التكنولوجيا الحديثة من فرص تعلم متميزة، ومن أهم مميزات التعلم المعكوس (الشرمان، ٢٠١٥، ١٨٤)، (Bergmann & Sams, 2012)، (Brame, 2013)، (Sams, 2012) :

• التماسي مع متطلبات ومعطيات العصر الرقمي :

إن طالب العصر الرقمي لديه معرفة بالتعلم الرقمي بشكل طبيعي وتلقائي. فعندما نتبنى هذه الطريقة فنحن ببساطة نتحدث لغة الطلاب في هذا العصر.

• المرونة :

المرونة في تقديم المحتوى التعليمي فإعطاء الطلاب فرصة مشاهدة فيديو يشرح المادة الدراسية وإمكانية إيقاف الشرح للذي يريد ذلك وإعادته يكون فيه مراعاة أكبر لقدرات كل طالب على الفهم والاستيعاب، أن هذه الإمكانية تعطيهم المجال لإدارة وقت شرح الدرس بما يناسبهم بحيث يقومون بتقسيم الشرح إلى أجزاء اصغر والتي من الممكن أن تناسب وقتهم بشكل أفضل، فنمط التعلم المعكوس يوفر مرونة كبيرة تساعد الطلاب لإدارة شؤون حياتهم المختلفة دون الحاجة للتوضيح ببعضها على حساب الآخر.

• **الفاعلية:**

إن إعادة ترتيب عناصر العملية التعليمية ووقتها يجعل التفاعل أكثر فائدة. كما هو الحال ضمن التعلم المدمج بشكل عام فالهدف هو الاستفادة من إمكانيات الفيديو التعليمي وكذلك إمكانيات التعليم التقليدي المباشر والتخفيف من سلبيات كل أسلوب إذا ما أخذ منفرداً.

• **مساعدة الطلبة المتعثرين أكاديمياً:**

أن التعلم المعكوس هو تحول بالتعلم من السلبي إلى النشط من أجل الوصول إلى تعلم أعمق وأكثر فاعلية. فدور المعلم يتغير ويتم إعادة توزيع الوقت داخل الحصة الصفية ليحظى الطلبة المتعثرين بحظ أوفر من الوقت، وهذا من أهم الأسباب التي تؤدي إلى تحسن تحصيل الطلبة ضمن النمط المعكوس، وذلك لا يعني أن الطلبة المتميزون يحرمون من انتباه واهتمام المعلم إلا أن معظم وقت الحصة الصفية لا يوجه إليهم فقط .

• **زيادة التفاعل بين المعلم والطالب:**

التفاعل بين المعلم والطالب ضمن التعلم المعكوس يتوسع بشكل كبير ليشمل وقت الحصة الصفية وكذلك خارجها حيث إن دور المعلم يصبح أكثر انسجاماً مع متطلبات التعلم ، فدور المعلم في التعلم المعكوس يتحول ليصبح ميسراً لتعلم الطلبة خارج الحصة من خلال التدريس غير المباشر عن طريق الفيديو التعليمي أو غيره. أما دور المعلم داخل الحصة الصفية فيركز بشكل كبير على التوجيه والتدريب والإشراف. فالتفاعل بين المعلم والطالب يأخذ الشكل المباشر داخل الحصة الصفية وغير المباشر خارجها.

• **التركيز على مستويات التعلم العليا:**

إن قرب المعلم من جميع الطلبة في التعلم المعكوس يتيح له المجال لتشخيص حالة كل طالب على حده واستخدام ذلك للبناء عليه من أجل مساعدة كل طالب للانتقال إلى مستويات تفكير أعلى وإلى تعلم أعمق وأكثر ثراءً. فما يتم داخل الحصة من أنشطة وتطبيقات عملية يستخدم لتعميق الفهم وتقييمه وهو ما يوفر الآليات التي تمكن من تقييم فهم الطالب للمادة التعليمية.

• **مساعدة الطلبة من كافة المستويات على التفوق :**

بما أن شرح المادة الدراسية يتم تقديمه من خلال فيديوهات تعليمية مسجلة من قبل المعلم فالطالب منخفض التحصيل يستطيع إعادة شرح المادة مرة بعد مرة حتى يتقن المادة الدراسية.

• **التغلب على نقص أعداد المعلمين الأكفاء:**

يأتي التعلم المعكوس للمساعدة على التغلب على مثل هذه الظاهرة من خلال الاستعانة بالفيديوهات التي تم تسجيلها من قبل معلمين أكثر كفاءة.

• التكنولوجيا في التعلم المعكوس:

استخدام التكنولوجيا يعد عنصراً أساسياً في توفير إمكانية تسجيل المحاضرات والحصص وجعلها متاحة للطلبة خارج غرفة الصف. وتعد تكنولوجيا التعليم عنصراً أساسياً في التعلم المعكوس. ومن الممكن أن تستخدم تكنولوجيا التعليم بأنواعها المختلفة في:

« تخزين المحتوى وتقديمه بالطريقة المناسبة (فيديو - نص مكتوب - وسائط متعددة وغيرها).

« توفير فرص للحوار والنقاش حول المحتوى الدراسي (مثل منتديات الحوار عبر الإنترنت أو الدردشة وغيرها).

« توصيل المعلومات والمحتوى بسرعة وسهولة في الوقت المراد.

« إعطاء التغذية الراجعة في وقتها.

« توفير المعلومات حول تحصيل الطالب وإدائه بما يمنح المعلم فرصة للتدخل في الوقت المناسب. الشerman (٢٠١٥، ٢٠١).

• فعالية بيئة الصف المعكوس في التعلم :

اثبتت دراسة كلا من دراسة (Sletten,2015)، (Gaughan,2014)، (Kim,et.al,2014)، (Reinhardt,2014)، (Kelly ، Moran&Milsom ,2015)، (Anderson, 2015)، (Overmyer,2014)، (Jameset.al,2014)، (2012)، فاعلية الصف المعكوس في تنمية جوانب متعددة من التعلم لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، وفي مواد دراسية مختلفة ويمكن تلخيص أهم نتائج هذه الدراسات فيما يلي: تنمية مهارات التعلم الذاتي والتعلم التعاوني والتحصيل ومهارات التفكير والرضا النفسي في مختلف المواقف التعليمية باختلاف البيئات التي تم التطبيق بها، معتمداً على الفيديو الذي هو أساس التعلم المعكوس، باختلاف معايير تصميم الموقف التعليمي القائم على الصف المعكوس.

• الفيديو في التعلم المعكوس:

يختلف الفيديو في بيئة التعلم المعكوس عن الفيديو العادي فلا بد أن يرتبط الفيديو بشرح الدرس ويحقق أهدافه ويكون دور المعلم أساسياً في الفيديو المقدم إما أن يقوم بتسجيل الفيديو بنفسه أو الحصول على الفيديوهات الجاهزة وعمل مونتاج عليها بتعديلها لتناسب مع محتوى موضوع الدرس، وتختلف طرق عرض الفيديو في بيئة التعلم المعكوس وهي إما تكون طرق فردية أو جماعية أو مختلطة ويتم تقديم الفيديو للمتعلمين إما عن طريق قرص مدمج، أو من خلال مجموعة خدمات الويب التشاركية والمواقع المخصصة لتقديم هذه الخدمة مثل Google drive، Drop box، أو باستخدام البيئات الإلكترونية المخصصة لذلك مثل Moodle، Blackboard، وذلك لدمج أدوات التشارك والحوار بين الطلاب وبعضهم البعض أو بين الطلاب والمعلم (Randall.et.al,2013).

- **معايير تصميم الفيديو في بيئة التعلم المعكوس :**
لتحقيق أهداف استخدام الفيديو في بيئة التعلم المعكوس يجب أن يراعى في تصميم الفيديو مجموعة من المعايير منها (Missildine, et.al,2013, Moran & Milsom,2015,Masonet.al,2013) :
 - ◀ أن يكون الفيديو ذو تصميم جيد ولغة سهلة تناسب الفئة المقدم إليها .
 - ◀ أن يرتبط بالمهام التعليمية التي يتم مناقشتها في قاعة الدرس .
 - ◀ وضع الفيديو علي الويب في بيئة تعليمية يكون أفضل لميزة وجود أدوات تفاعل إضافية ثري المحتوى .
 - ◀ إضافه وسائل توجيه للمتعلم تساعد المتعلم علي الفهم الصحيح وتساعده في حل بعض المشكلات التي يواجهها أثناء التعلم .
 - ◀ أن لا يزيد زمن عرض الفيديو عن عشر دقائق وبه إمكانيه إعادة العرض والتوقف وتقديم العرض ورجوعه .
 - ◀ عرض محتوى الفيديو يكون عن طريق طرح التساؤلات والحوار مع المتعلم لعدم الملل .
 - ◀ يمكن تقسيم الطلاب لمجموعات وإعطاء كل مجموعة فيديو مختلف حسب مستواه التعليمي أو نمط تعلمه أو أسلوبه المعرفي .
 - ◀ يمكن تقسيم الطلاب بعد مشاهدة الفيديو في قاعة الدراسة إلي مجموعات لتنفيذ الأنشطة لإمكانية التعاون وتبادل الخبرات بينهم .
- **ثانياً:أساليب المساعدة والتوجيه :**
في ما يلي عرض لمفهوم أساليب المساعدة والتوجيه، وخصائصها، وأنواعها، ومواصفاتها، وأهميتها.
- **مفهوم أساليب المساعدة والتوجيه :**
تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم المساعدة والتوجيه في العديد من الدراسات والأدبيات التي اهتمت بتصميم البرمجيات التعليمية وتطويرها، حيث عرفها الفار (٢٠٠٠، ٣٧٨ - ٣٨٨) بأنها عملية تعين المتعلم على الاستخدام الصحيح للبرمجية التعليمية. وعرفه (Randoll & Kali, 2004) بأنه العون أو المساعدة التي تقدم للمتعلم خلال عملية التعلم ، وتعطيه القدره علي إنجاز هذا التعلم ، أو القيام بفعل أو سلوك أو حل مشكلة قد لا يتمكن من حلها دون هذه المساعدة ، كما أنها قد تؤدي إلي عدم الحاجة للمساعدة في المستقبل ، ويعرفه عزمي والمرادني (٢٠١٠، ص٢٥٩) بأنه مجموعة المساعدات والتوجيهات والتصميمات التي تقدم للمتعلم أثناء عملية التعلم كإرشادات لتساعده وتيسر له إنجاز مهام التعلم وتحقيق الأهداف المطلوبة منه بكفاءة وفاعلية. أما خميس (٢٠٠٧، ٤٥) فيري أنه يمكن تقديم التوجيه باستخدام التعليمات والتلميحات والإشارات والرسوم والأشكال الشارحة أو عرض أمثلة إضافية وسوف يعتمد التوجيه المقدم في الفيديو التعليمي في بيئة التعلم المعكوس علي النصوص والرسوم التي تساعد في توجيه المتعلم لمحتوي الفيديو التعليمي .

• وظائف التوجيه التعليمي :

- للتوجيه التعليمي مجموعة من الوظائف تتحدد في اعتباره:
- « عملية وقائية (إن كان يتم قبل القيام بالعمليات).
- « عملية توجيهية ضابطة (إن كان مواكباً لمسيرة التعليم).
- « عملية علاجية (تلي عملية تقويم المخرجات والنتائج).
- « عملية ضبط، تشتمل على إجراءات تتيح تمكن المتعلم من تعلمه بفضل أنشطة التوجيه التي تصحح المسار وتحسن نتائج التعلم.

• خصائص أساليب المساعدة و التوجيه :

- يوضح ايليسافيت واكنوميدس (Elissavet&Economides, 2003) خصائص أساليب المساعدة والتوجيه فيما يأتي:
- « الوضوح :حيث تقدم تعليمات مناسبة حتى يستمر المتعلم في تعلمه.
- « الملائمة :حيث تقدم معلومات ملائمة للمحتوى العلمي ولخصائص الفئة المستهدفة.
- « الإيجاز :حيث يصعب على المتعلم قراءة الإرشادات والتعليمات الطويلة، كما يقل أثر التدريب بالنسبة للتعليمات المقروءة مقارنة بالتعليمات المقدمة تفاعلياً أو عن طريق العرض التوضيحي.
- « المصاحبة :حيث تقدم التعليمات الخاصة بمهمة معينة مصاحبة لها، وليس كنص منفصل في صفحة أخرى؛ لأن المتعلم لا يستطيع أن يتذكرها بالإضافة إلى أنه لن يهتم بقراءتها.
- « سهولة القراءة والاستقلالية :حيث تظهر التعليمات في عبارات مختصرة في نافذة مستقلة بلون مميز حتى ينتبه إليها المتعلم.
- « ارتباط التعليمات والإرشادات بجميع محتويات المحتوى التعليمي ، بحيث تمكن الطالب من استدعائها في أي وقت، وتناسب الصفحة التي توقفت عندها مع عملية التعلم.
- « سرعة التحميل :حتى لا يصاب المتعلم بالملل.
- « مخاطبة المستخدم في حال قراءة التعليمات.

• أنواع أساليب المساعدة والتوجيه:

- توجد أنواع مختلفة لأساليب المساعدة والتوجيه في البرمجيات التعليمية أو مواقع التعليم الإلكتروني عبر الويب، وصنف الفزار (2000؛ ص 387-388) وخميس (2003) والخان (2005؛ 442-415) أساليب المساعدة والتوجيه حسب الوظيفة ، وحسب الشكل :

• أساليب المساعدة والتوجيه حسب الوظيفة:

- « التوجيهات الإجرائية أو التقنية:تتضمن بعض الموضوعات الخاصة باستخدام الكمبيوتر أو مواصفاته أو برامج التشغيل، ليتمكن المستخدم من تشغيل البرمجية التعليمية بشكل صحيح، وتقدم في شكل معلومات أولية في بداية

البرنامج، مع إمكانية الاستدعاء في أي وقت لتمكن المتعلم من تخطي عقبة ماقدتواجهه، أو وضعها في برنامج مساعدة يمكن الحصول عليه من خلال الضغط على أيقونة المساعدة (help) أو عبارة عن كشافات، وذلك عندما ينتقل المؤشر أعلى الأيقونة يظهر له تنبيه بما سيحدث إذا نقر عليها.

« التوجيهات والمساعدات التعليمية: تعني تقديم التوجيه والمساعدة الخاصة بالمحتوى التعليمي، للحصول على تفاصيل أو أمثلة إضافية أو شرح كلمة، ويجب أن تكون المساعدات سهلة وبسيطة و واضحة ومناسبة لمستوى المتعلم لضمان حصول جميع المتعلمين على مستوى تعليمي موحد، والوصول إلى المصادر الإلكترونية كافة.

• أنواع أساليب المساعدة حسب الشكل:

- « مساعدة على شكل نصوص، تكون في بداية البرمجية التعليمية، توضح آلية التعامل معها، أو تكون على شكل كشافات تظهر في حال وضع مؤشر الفأرة على أيقونة معينة، وتظهر المتوقع حدوثه بعد النقر على هذه الأيقونة.
- « مساعدة على شكل رسومات، تكون بمثابة خرائط تعرض للطلبة عن كيفية التعامل مع موقع المقرر الإلكتروني من خلال رسومات توضيحية، ويمكن الوصول إليها بسهولة ويسر وفي أي وقت.
- « مساعدة على شكل صور ثابتة، وهي صور توضح آلية التعامل مع موقع المقرر الإلكتروني، وكيفية إرسال الاستفسارات واستقبالها من خلال موقع المقرر الإلكتروني.
- « مساعدة بالفيديو، وذلك بواسطة مجموعة من الصور المتحركة أو مقاطع الفيديو، التي توضح للمتعلمين كيفية التعامل مع موقع المقرر الإلكتروني، وكيفية إرسال التوضيحات والمعلومات والاستفسارات واستقبالها، والتي يكون تشغيلها بشكل سهل ويسير، ويمكن الوصول إليها من أي مكان.
- « مساعدة وتوجيه بعد عرض المهمة التعليمية وتكون بمثابة تغذية راجعة للمتعلم لإعلامه بتحقيق الهدف التعليمي أو عدم تحقيقه .

• أهمية أساليب المساعدة والتوجيه:

إن أساليب المساعدة والتوجيه أساسية في إنجاح التعلم عبر الويب الذي يعتمد عليه بناء بيئة التعلم المعكوس ، ولذلك من الضروري توفيرها في متناول المتعلمين والمتدربين، ويحتاج الطلبة الذين يتعلمون عبر الويب معلومات مفصلة عما يتعلمونه، وعادة مايقدررون أي نصائح تساعدهم على التعلم بنجاح، فقد اقترح هورتون (Horton,2000) التخطيط للمشكلات من خلال وضع قائمة بمشكلات أي مقرر الكتروني، وعرض جميع الحلول التي تمكن المتعلمين من حلها بأسهل الطرق الممكنة، ويعتمد هذا كله على منتجي البرنامج التعليمي عبر الويب بالإنجاز المسبق لمهامه ومتابعة عملية التعلم، ومن المعلوم أن كثرة الأخطاء الفنية والتقنية تبعث على المل لدى المتعلم ، أو طول الانتظار لحلها ،

لذا لابد أن تكون المساعدة متوافرة وسريعة وتعد أساليب المساعدة والتوجيه دليلاً وليست مصدراً للمعرفة، وهي تعمل على إدخال الطلبة إلى العالم الجديد وتفسره لهم، وتساعدهم لكي يتعلموا كيفية العمل فيه، وتؤدي مسؤولية القيادة في العملية التعليمية (EEOP Mentorship, 2006).

وتشجع أساليب المساعدة والتوجيه على التفاعل مع المحتوى التعليمي ويركز فيها على تنمية مهارات اتخاذ القرارات لدى المتعلم ، حيث تكون بيئة التعلم خارج البيئة الصفية، كما يُطلب من المتعلمين تطبيق ماتعلموه، وتبادل الأفكار، وتقديم حلول مقترحة، ويكون دور المعلم دور إرشادي (Clark & Pitt, 2001) ومما سبق يمكن إجمال أهمية أساليب المساعدة والتوجيه في الفيديو التعليمي في بيئة التعلم المعكوس عبر الويب النقاط التالية:

- « اكتساب مهارات اتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية والقيادة لدى المتعلمين.
- « إدراك المتعلم كيفية التعامل مع المحتوى التعليمي في الفيديو التعليمي في بيئة التعلم المعكوس.
- « توفير الإرشاد اللازم للتعامل مع المحتوى التعليمي، ومكوناته.
- « مساعدة المتعلم على وضع خطة زمنية مناسبة لدراسة المحتوى التعليمي وفق قدراته الخاصة.
- « توضيح الأدوار والمسؤوليات المطلوبة من كل من المدرس والمتعلم.
- « تنظيم الوقت خلال التعامل مع المحتوى التعليمي في الفيديو عبر بيئة التعلم المعكوس.
- « توفير التفاعل بين المتعلم والموارد التعليمية بجميع أشكالها في بيئة التعلم المعكوس
- « تبادل الخبرات بين المتعلمين بعضهم مع بعض ومع المعلم.
- « توفير فرص تعليمية مناسبة للطلبة قليلي الخبرة في استخدام مواقع الويب التعليمية، والذين هم على درجة كبيرة من القلق في بداية تعلمهم.

وتكمن أهميه التوجيه في الفيديو في بيئة التعلم المعكوس في توضيح الأدوار والمسؤوليات المطلوبة من المتعلم ، وتوفير الإرشاد اللازم للتعامل مع المحتوى التعليمي المقدم عبر الفيديو وتحديد المهام والأنشطة المطلوب تنفيذها في المنزل وحصر مشكلات التعلم لمناقشتها في قاعة التدريس ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هل توقيت تقديم التوجيه في الفيديو سواء قبل أو بعد أو حسب حاجة المتعلم له علاقه بالأسلوب المعرفي للمتعلم في تنمية مهارات إنتاج المقررات؟

• **الأسس النظرية التي يستند إليها توجيه التعلم في الفيديو التعليمي ببيئة الويب في التعلم المعكوس:**

توجيه التعلم يقصد به مساعدة المتعلمين في إنجاز مهام التعلم حينما يكونوا في حاجة إلى ذلك، وتعتمد على خبرات المتعلم السابقة، فتقدم له المساعدة والتوجيه لإنجاز مهمة ما، فإذا ما حققت الهدف منها يتم سحبها ليعتمد على

نفسه وتوظيف ما تعلمه في سياقات جديدة وبناء جديد (عزمي والمرادني، ٢٠١٠، ص: ٢٦٥، ٢٦٦).

ويفترض "فيجوتسكي" (1978) Vegotsky في نظرية التعلم الاجتماعي أن النمو المعرفي للأفراد لا يمكن أن يحدث إلا من خلال تفاعلهم مع من هم أقدر منهم من الراشدين الذين يعملون كموجهين ومرشدين يمدونهم بالمساعدات والتوجيهات والتلميحات المختلفة والتي أطلق عليها التوجيه أو المساعدة التعليمية، والتي تقدم لهم أثناء بنائهم الفهم، مما يساعدهم في حل مشكلاتهم بأنفسهم، والتي تقدم على شكل إichاءات أو تجزئة المشكلات إلى الخطوات أو إعطاء أمثلة أو نماذج أو تقديم التشجيع في الوقت المناسب، بحيث يسمح للمتعلمين الاعتماد على أنفسهم في الموقف التعليمي من خلال سحب التعليمات أو التلميحات تدريجياً ونقل المسؤولية إليهم للاستغناء نهائياً عن المساعدة والتوجيه فيما بعد.

ويتفق "فيجوتسكي" في نظريته البنائية الاجتماعية مع بياجيه في نظريته البنائية المعرفية حول التعلم الذي لابد أن يكون المتعلم في سياق نشاط تفاعلي حتى يمكنه تحقيقه، بل أضاف على ذلك السياق الاجتماعي، حيث تقوم عملية التعلم على أساس التوجيه الذي يقدم للمتعلمين في إطار من التفاعل والنشاط الاجتماعي، وبالتالي فليس شرطاً أن تقدم التوجيهات في سياق التعليم النظامي الرسمي، فالتوجيه والمساعدة تقدم للمتعلم خارجه وليست ما يولده من استجابات داخلية، ويعبر "فيجوتسكي" رائد البنائية الاجتماعية عن المساعدات التعليمية بقوله: تتكون فجوة بين معرفة المتعلم ومعرفة المعلم، وتسمى الخبرة الأقرب لدى المتعلم بمنطقة النمو الأقرب، ويتم سد هذه الفجوة من خلال برامج التوجيه التي يستخدمها المعلم مؤقتاً لمساعدة المتعلم بالربط بين المعرفتين (Verenikina, 2004).

يتضح مما سبق الأصول البنائية الاجتماعية لتوجيه التعلم حيث يعتمد عليها المتعلم في بناء معرفته الجديدة اعتماداً على معرفته السابقة، ومن ثم توظيفها في سياقات جديدة.

• ثالثاً الأساليب المعرفية للمتعلم :

ظهرت الأساليب المعرفية كمفهوم في السبعينيات من القرن العشرين، ويصف هذا المفهوم الطريقة التي يفضلها الفرد أكثر من غيرها من الطرق عندما يتفاعل مع المعلومات داخل بيئة التعلم التي يتعلم من خلالها.

• مفهوم الأساليب المعرفية:

تنوعت التعريفات التي تناولت الأساليب المعرفية، فيعرفها "أنور الشرقاوي ١٩٩٢" "بأنها الفروق بين الأفراد في المجال المعرفي كالتذكر والتفكير وتناول المعلومات، والمجال الاجتماعي، بل دراسة الشخصية ككل" (الشرقاوي، ١٩٩٢، ص ١٨٨) في حين يعرفها "بتروفسكي، ياروشفسكي ١٩٩٦" بأنها "الخصائص

الفردية الثابتة للعمليات المعرفية للفرد والتي يُعبر عنها باستخدام استراتيجيات معرفية تُمثل مؤشراً للفروق الفردية بين الأفراد" (آن بتروفسكي، ياروشفسكي، ١٩٩٦، ٤٩). ومن ذلك نجد أن هناك من يقتصر في تعريفه للأساليب المعرفية على المجال المعرفي فقط (آن بتروفسكي)، بينما هناك من تمتد الأساليب المعرفية لديه لتشمل الشخصية ككل في جميع أبعادها وجوانبها الاجتماعية (أنور الشرقاوي).

ويرجع الاختلاف حول مفهوم الأساليب المعرفية إلى:

« الأساليب المعرفية تكوينات فرضية لا تُدرك مباشرة، بل يُستدل عليها بنتائجها، وتلك النتائج قد تكون معرفية (معالجة المعلومات)، وقد تكون وجدانية (الدقة).

« تفاوت النظرة إلى درجة عمومية الأساليب المعرفية. هل هي قاصرة على الجوانب المعرفية في الشخصية، أم تشمل أيضاً على الجوانب الوجدانية؟ وهل هي قدرات عقلية معرفية (محتوى النشاط العقلي ومستواه) أم ضوابط معرفية (طريقة أداء النشاط)، أم الاثنان معاً؟.

« تباين وجهات النظر تجاه الأساليب المعرفية: فقد يُنظر إليها باعتبارها مظاهر للفروق الفردية في البنية المعرفية للفرد أو طرقاً لاستقبال المعلومات وتجهيزها أو طرقاً فردية في حل المشكلات. وبناءً على ما سبق يُنظر للأسلوب المعرفي باعتباره: أسلوب شخصي يُعبر عن النمط أو الطريقة التي يُفضلها الفرد عند تناوله للمعلومات.

• الخصائص العامة للأساليب المعرفية:

هناك مجموعة من الخصائص التي تُميز الأساليب المعرفية (الشرقاوي، ١٩٩٥، ١٩٢ - ١٩٥)، منها:

« تهتم الأساليب المعرفية بالنشاط المعرفي الذي يُمارسه الفرد أكثر من إهتمامها بمحتوى هذا النشاط، حيث يستطيع الأسلوب المعرفي أن يُجيب عن الكيفية التي يُفكر بها الفرد، وليس فيما يُفكر.

« تتصف الأساليب المعرفية بالثبات النسبي لدى الفرد. ولا يعني ذلك أنها غير قابلة للتعديل أو التغيير، فهذه الأساليب قد تتغير ولكن ليس بسهولة وبسرعة.

الأسلوب المعرفي تحمل / عدم تحمل الغموض: يعد أسلوب التحمل وعدم تحمل الغموض واحدة من الأساليب المعرفية المهمة والذي يتحدد على أساسه طبيعة الإدراك وفاعليته لدى الأفراد والتي بدورها ستحدد بشكل كبير طبيعة العلاقات والارتباطات الموجودة بين أجزاء المنبه أو نوعيته التي يتعرض لها الفرد في مواقف الحياة المختلفة (إبراهيم قشقوش، ١٩٨٥) فقد يدرك بعض الأفراد الغموض في المواقف والمنبهات البيئية بدرجة معينة ترتبط مع الاستعداد لتحمل

المواقف الغير اعتيادية والمواقف الغريبة كما أنه لديهم خطوات تقديمية وإبداء آراء غير واقعية وغير مألوفة. بينما نجد الأفراد الذين يمتازون بعدم تحمل الغموض لا يفضلون التعامل مع المواقف غير المألوفة والشاذة عن قواعد الألفة والشيوخ. (Goldstein & Blackman (1978)

ويرتبط بعد التحمل في هذا الأسلوب بفكرة تقبل الأفراد للأفكار الجديدة وتقبل الغموض، وكل ما هو جديد ومثير بدون تدمير ولا تبرم، أما الأفراد في الطرفا لآخر من ليس لديهم القدرة على التحمل فهم يفضلون كل ما هو تقليدي ولا يتقبلون ما هو جديد (سرايا، 2007؛ 212)؛ (السيد، 2005) ويعرف الشرقاوى (2003؛ 200) تحمل الغموض على أنه قدرة الأفراد على تقبل ما يحيط بهم من متناقضات، وما يتعرضون له من مواقف، ومثيرات غامضة، أو معقدة غير مألوفة، حيث يستطيع الأفراد متحملوا الغموض تقبل ما هو مألوف، وغامض، أما عدم تحمل الغموض فهو يشير إلى انخفاض قدرة الأفراد على تقبل ما هو جديد، أو غريب، وتفضيلهم ما هو مألوف في تعاملهم.

في حين يرى حمدي الفرماوى، عايدة فاروق (2006؛ 38) عدم تحمل الغموض على أنه الميل لإدراك معلومات بعينها وتفسيرها بأنها مبهمه او غير متكاملة او متداخلة أو احتمالية او غير منتظمة أو غير متسقة أو متناقضة أو غير واضحة المعانى، وهى تمثل مصدرا كامنا للتهديد والقلق لدى الفرد.

• خصائص الأفراد متحملى الغموض:

يتميز الافراد من ذوى القدرة على تحمل الغموض على مقدرتهم على التعامل مع المهام المعقدة ، حيث تمنحهم التحدى والمزيد من الدافعية لمواجهتها، يتميز الافراد متحملى الغموض بالخصائص الآتية :

« يتميز الافراد من ذوى القدرة على تحمل الغموض على قدرتهم على التعامل مع المواقف المعقدة كثيرة التفاصيل والمواقف الجديدة بفاعلية وتميزهم بالنظرة الكلية للمواقف التى تواجههم لا اختيار أنسب البدائل (فاروق، 2006؛ 38)

« والتغلب عليها وبذل الجهد العقلى)

« يميلون إلى استخدام المسارات غير المنتظمة نسبيا، وأكثر مرونة، متفتحي العقل، لديهم القدرة على تقبل ما يحيط بهم من متناقضات وما يتعرضون له من أفكار غامضة ،لديهم القدرة على حلال مشكلات، وكذلك لديهم القدرة على الابداع والابتكار والانجاز (نعيم، 2009، ١٤٩)

• خصائص الأفراد غير متحملى الغموض:

يتميز الافراد غير متحملى الغموض بالخصائص الآتية:

« يتميز الأفراد من ذوى القدرة على عدم تحمل الغموض على عدم مقدرتهم على التعامل مع المواقف المعقدة ،كثيرة التفاصيل، والمواقف الجديدة

بفاعلية، وافتقادهم للنظرة الكلية للمواقف التي تواجههم لإختيار أنسب البدائل (فاروق، 2006: 38).

« يميلون إلى استخدام المسارات المنتظمة نسبيا ، ويميلون أكثر إلى التمسك بالتقاليد، فهم أفراد متعصبين متسلطين، يهربون من المواقف الجديدة ويبتعدون عنها، ذوى غموض في التفكير ومنغلقوا الذهن ، ينظرون إلى المواقف الجديدة على أنها مهددات وليس معززات (نعيم، 2009، 149)

• العلاقة بين توقيت التوجيه في الفيديو في بيئة الصف المعكوس والأساليب المعرفية:

نظرا لما يمثلته التوجيه في الصف المعكوس من أهمية كبيرة في تسهيل عملية التعليم، ومراعاة الفروق الفردية للمتعلمين بتنوع توقيت تقديم التوجيه في الفيديو في بيئة الصف المعكوس للمتعلم، عمدت عديد من الدراسات إلى التعرف على العوامل المؤثرة في التعلم عبر الويب والتي يبني عليها التعلم المعكوس: وخلصت إلى أن الاساليب المعرفية كانت واحدة من أهم العوامل المؤثرة في بيئة التعلم عبر الويب، حيث أكدت دراسة (sanders.&con, (2003, Martin), (2012) على أن الاساليب المعرفية للمتعلمين تؤثر على إنجاز المتعلمين في بيئة التعليم القائم على الويب ، فتوجيه التعليم يركز في الأساس على المحتوى التعليمي وعلاقته بالوسائط المتعددة، بينما تستهدف الأساليب المعرفية عملية التعلم ذاتها والطريقة التي يفضلها المتعلم في استقبال مثيرات الموقف التعليمي ومعالجتها وتوظيفها في إحداث التعلم لديه (Lane:2005, p. 23). وبالتالي "فالأساليب المعرفية وتوقيت تقديم توجيه التعلم في بيئة الصف المعكوس يمكن أن يؤثر كل منهما في الآخر و للتعرف على إذا ما كان المتعلمون متحملي الغموض في حاجة لتقديم التوجيه (قبل - حسب حاجة المتعلم - بعد) عرض الفيديو التعليمي في بيئة التعلم المعكوس بما يجعلها مؤثرة ولا يمكن الاستغناء عنها من جانبهم؟، وهل المتعلمون غير متحملي الغموض يستطيعون اكتساب المعرفة بعد عرض الفيديو ؟ أم أن تقديمه حسب حاجة المتعلم أفضل أم تقديم التوجيه قبل عرض الفيديو في بيئة الصف المعكوس يؤثر على تعلم أيًا من أو كلامن المتعلمين متحملي أو غير متحملي الغموض على حد سواء، وبالتالي يؤثر على تحصيلهم، وعلى تنمية مهاراتهم في إنتاج المقررات الإلكترونية . ومن هنا يسعى البحث الحالي إلى الكشف عن تأثير توقيت تقديم التوجيه في الفيديو التعليمي في ضوء الأساليب المعرفية "متحمل الغموض / غير متحمل الغموض" للتعرف على توقيت تقديم التوجيه المناسب لطبيعة كل من متحمل الغموض / غير متحمل الغموض من خلال تصميم ثلاثه أنماط لتوقيت تقديم التوجيه في الفيديو ببيئة الصف المعكوس (قبل - حسب حاجة المتعلم - بعد) أما الخصائص التي تم تصنيف المتعلمين بناء عليها فهي الأسلوب المعرفي (متحمل الغموض / عدم تحمل الغموض) بينما البيئة التي تم تقديم المحتوى التعليمي (الفيديو) من خلالها هي بيئة التعلم المعكوس عبر نظام مودل ، والمحتوى المقدم هو برنامج لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التدريسية المعاونه .

• **ثالثا: المقررات الإلكترونية :**

يعرف المقرر الإلكتروني بأنه المقرر القائم على التكامل بين المادة التعليمية وتكنولوجيا المقرر الإلكتروني في تصميمه وإنشائه وتطبيقه وتقويمه، ويدرس الطالب محتوياته تكنولوجيا وتفاعليا مع عضو هيئة التدريس في أى وقت وأى مكان يريد (الغريب زاهر، ٢٠٠٩، ص٨٦).

وتعرف الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير American Society for Training & Development (2009) المقرر الإلكتروني بأنه أي نوع من المقررات التعليمية أو التربوية التي يتم نقلها باستخدام برنامج حاسوبي أو عبر الإنترنت.

ويعرف عبد العزيز طلبية (٢٠١٠، ص ٥١) المقرر الإلكتروني بأنه: جميع الأنشطة والمواد التعليمية التي يعتمد إنتاجها وتقديمها على جهاز الكمبيوتر.

وتعرفه الباحثة بأنه : محتوى تعليمي إلكتروني متعددة الوسائط، يقدم من خلال الحاسوب وشبكة الإنترنت، مع توفير التفاعل المتزامن وغير المتزامن بين كل من: الطلبة، وأقرانهم، والمحتوى، ومعلميهم.

• **مكونات المقرر الإلكتروني:**

يتكون المقرر الإلكتروني من عدة عناصر أساسية يمكن تحديدها فيما يلي(الحلفاوي، ٢٠٠٦)

« الصفحة الرئيسة للمقرر متضمنة المعلومات الأساسية للمقرر، ودليل الطالب في استخدام المقرر.

« الأهداف التعليمية، والمحتوى، والوسائط المتعددة.

« خريطة تتابع المقرر، وأدوات التفاعل وطرق استخدامها.

« الأنشطة والمهام ومواصفات إخراجها، وأدوات التقويم وأساليبه.

« مراجع المقرر والملكية الفكرية، ومصادر التعلم والمراجع الإضافية وطرق الحصول عليها.

« قواعد البيانات والمعلومات للمقرر.

ويجب أن تكون هذه العناصر منظمة بصورة تفاعلية وتكاملية؛ لتحقيق أهداف المقرر الإلكتروني، كما يجب مراعاة مبادئ التصميم الفني والتربوي عند إنتاجها.

وتصنف المقررات الإلكترونية إلى: مقررات يتم الاعتماد عليها بشكل كامل في تقديم المادة التعليمية، ومقررات مساندة للمحتوى التعليمي التقليدي بالكتاب المدرسي، ومقررات يتم تقديمها على جهاز الكمبيوتر، ومقررات يتم نشرها على شبكة الإنترنت، مقررات يتم تجهيزها من قبل المعلم، ومقررات جاهزة من قبل

شركات وهيئات خاصة بتأليف البرمجيات، مقررات يتم نشرها مجاناً على شبكة الإنترنت وأخرى تحتاج لرسوم واشتراكات خاصة للحصول على خدمات هذه المقررات (طلبه، ٢٠١٠، ص ٥١ - ٥٢).

• أهمية المقرر الإلكتروني:

للمقرر دور هام في تطوير عمليتي التعليم والتعلم، يظهر من خلال النقاط التالية (طلبه، ٢٠١٠، ص ٥١ - ٥٣)

- « يستطيع المتعلم أن يختار ما يحتاجه من معلومات وخبرات في الوقت ، وبالسعة التي تناسبه فلا يرتبط بمواعيد حصص أو جداول دراسية.
- « يستطيع المتعلم أن يتعلم في جو من الخصوصية بمعزل عن الآخرين فيعيد ويكرر التعلم بالقدر الذي يحتاجه دون شعوره بالخوف والحرج ،ويمكنه تخطي بعض الموضوعات والمراحل التي قد يراها غير ضرورية.
- « يوفر قدر هائل من المعلومات دون الحاجة إلى التردد على المكتبات.
- « ينمي مهارات استخدام الكمبيوتر والإنترنت لدى المتعلمين، من خلال تعاملهم مع محتويات المقرر الإلكتروني.
- « يوفر وقت وجهد المعلم للتوجيه والإرشاد وإعداد الأنشطة الطلابية ، والتركيز على المهارات التي يحتاجها المتعلمون فعليا.
- « توفير أشكال متنوعة من التفاعل بين المعلم والمتعلم، والتركيز على التغذية الراجعة لتوجيه المتعلم لمساره الصحيح.
- « توفير تكاليف الطباعة والتجليد والتخزين وغيرها، وتقليل تكاليف النشر بالمقارنة بالنشر التقليدي وتوصيله للمتعلمين .
- « سرعة تحديث المادة التعليمية وتزويد المتعلمين بها في نفس اللحظة، وسهولة تصحيح الأخطاء بسرعة.

كما يساعد المقرر الإلكتروني في تحسين إنجاز الطلبة، وتنمية مهاراتهم المطلوبة للمجتمع العالمي في القرن الحادي والعشرين، وضمان أن كافة الطلبة وغيرهم من العاملين بالتعليم لديهم المعرفة والمهارات اللازمة لاستخدام التكنولوجيا بفاعلية في عمليتي التعليم والتعلم (الغريب ، ٢٠٠٩)

وقد أكدت كل من دراسة (Scott,2004,Weginer,2003) والغول(2012) والغريب (٢٠٠٥) والبسيوني (٢٠١٠) و البيشي (2011) على أهمية استخدام المقررات الإلكترونية في عمليتي التعليم والتعلم وضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على إنتاجها واستخدامها .

- المبادئ والأسس النظرية والعلمية التي يقوم عليها المقرر الإلكتروني (عطية خميس ، ٢٠١١):
يقوم المقرر الإلكتروني على مجموعة من الفروض والمبادئ التي تؤسس نظرياً للتعلم الإلكتروني :

«المقرر الإلكتروني وسيط تكنولوجي لتنفيذ التعليم ويمكن تطبيقه من خلال نماذج مختلفة مثل التعليم التقليدي والتعليم عن بعد ، وفي فلسفات تربوية مختلفة مثل السلوكية والبنائية ، وهذا المبدأ لا يجعل المقرر الإلكتروني شكلا محددًا من أشكال التعليم ولكنه وسيط لتنفيذ التعليم .

«المقرر الإلكتروني أدى إلى ظهور أشكال وأنماط جديدة في التعليم تجمع بين إمكانات ونواحي القوة في التعليم التقليدي والتعليم عن بعد مثل التعليم التوليقي والتعلم المعكوس .

«المقرر الإلكتروني يقوم على أساس مداخل التعليم واستراتيجياته وليس العكس أي أن المقرر الإلكتروني يمكن تطبيقه مع المداخل والاستراتيجيات المختلفة مثل التعلم البنائي والتعلم التشاركي والتعلم الموقفي والتعلم المبني على المشكلات ، وغير ذلك .

«المقرر الإلكتروني يقدم من خلال التنفيذ الناجح للمستحدثات التكنولوجية، بحيث يحقق كل الشروط والمتطلبات اللازمة لعملية الإستحداث التكنولوجي ليصبح جزءا من النظام .

«المقرر الإلكتروني يستخدم في توصيل المحتوى وعرضه، ودعم وتسهيل عملية التعليم والتعلم .

«المقرر الإلكتروني يحقق نجاحا أكبر إذا اختيرت أدواته بعناية، وبشكل مندمج ومتكامل ومتفاعل معه وكجزء ومكون أساسي له .

«المقرر الإلكتروني يستهدف تنمية المتعلم في سياق المنهج والأهداف المحددة وتكنولوجيات المقرر الإلكتروني هي أدوات لتنفيذ هذا المنهج .

المقرر الإلكتروني له إمكاناته ومميزاته التي تبرر تنفيذه أي أن تكنولوجيا المقرر الإلكتروني يمكن أن تستخدم بشكل فاعل وناجح إذا قدمت إمكانات ومميزات تعليمية تحتاجها العملية التعليمية .

• المعايير الواجب مراعاتها عند تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية :

المعايير التي ينبغي مراعاتها في المقرر الإلكتروني (Moedritscher,2006)
(عطية خميس، ٢٠٠٣، ٣١).

«يحتوي على عنوان ومقدمة واضحة تساهم في فهم الموضوع ، وهدف عام واضح للمقرر ومرتبطة بالمحتوي التخصصي العلمي ، ومصادر متنوعة .

«تنظيم عناصر المحتوى بطريقة محددة وواضحة، وصياغتها بطريقة متدرجة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد؛ لمساعدة المتعلم على إدراكها واكتسابها .

«تقديم كل التعليمات والإجراءات والتوجيهات التي يتبعها المتعلم؛ لاكتساب هذه المعلومات .

«إعطاء الفرصة للمتعلم للتدرب على السلوك المطلوب ، وممارسته، وتكراره، لحفظه، وبقاء أثره ، من خلال تقديم أنشطة وتدريبات مناسبة .

« توفير التعلم في ضوء المحكات المحددة بالأهداف ، للتأكد من تحقيقها، تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة المناسبة ، لمساعدته وتوجيهه نحو تحسين الأداء ، وإصدار الاستجابات السلوكية المطلوبة .

« أن تمثل الصور المحتوى بشكل واضح، مع تجنب الإضافات الجمالية للصورة
« أن تكون جميع الصور والرسوم مقروءة واضحة المعالم، وأن لا تكون كبيرة الحجم فتطول لذلك الفترة الزمنية اللازمة لتحميلها على صفحات المقرر.
« أن تعرض الصور والرسوم بشكل وظيفي ومتكامل مع النصوص على صفحات المقرر.

« أن يتوافر في الصور والرسوم البساطة والتباين والانسجام، والتنظيم؛ لجذب انتباه المتعلم وتوجيهه إلى تفصيلات الصورة.

« عدم المبالغة في استخدام اللون داخل الرسومات المتحركة.
« تراعي الخبرات السابقة الخاصة بكل متعلم، وتوجيهه نحو تحقيق الغايات والأهداف.

« تحقق الترابط بين المفاهيم والتعلم متعدد التخصصات، وحث المتعلم على التأمل الذاتي.

« تحكم المتعلم في التعلم، وأن تكون نشاطات التعلم حقيقية ومرتبطة بأهداف التعلم.

« ربط المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة للمتعلم، باستخدام المنظمات المتقدمة.

« استخدام التقويم القبلي؛ لتنشيط المعرفة الحالية للمتعلم ووضع توقعات لتعلم المواد الجديدة.

« أن تتضمن مواد التعلم نشاطات تراعي الفروق الفردية في التعلم، والأساليب المعرفية للمتعلمين، وتوفير المساعدة والدعم.

وتوضح الهيئة القومية الأسترالية للتدريب (AustralianNationalTraining Authority,2003) عوامل نجاح المحتوى الإلكتروني فيما يلي:

« إنشاء فريق عمل متوازن (يتضمن مزيج من الخبرات العلمية، والمهارات الإدارية وكذلك التصميم التعليمي).

« التخطيط الفعال، والاتصالات الفعالة بين فريق الإنتاج.

« أن يتصف المحتوى بسهولة التصفح، والتحميل السريع، سهولة القراءة والتجول بين عناصره، واستخدام ميزات الموقع المناسب والتصميم الجيد للمحتوى.

« اختيار محتوى مناسب، ويتصف بالدقة والوضوح والجاذبية للمتعلمين.
« المحتوى مكتوب في النمط والشكل المناسب على الانترنت، ويكمل بمادة قابلة للطباعة متاحة للتحميل.

- « تخطيط أنشطة الاتصال بين المتعلمين وبعضهم البعض، وبينهم وبين المعلمين.
- « تطوير نموذج أولى كمراجعة أساسية، والاختبار النهائي للمنتج لضمان توفر المتطلبات التقنية المحددة.
- « وجود توثيق جيد يمكن من خلاله تعرف المعلمين والمتعلمين كيفية تثبيت المقرر والوصول إليه واستخدامه.
- وبالإضافة إلى ما سبق يجب أن تتحقق في المقررات الإلكترونية المبادئ التالية (Anderson & Elloumi, 2004; Dabbagh, 2005, p.38)
- « توفير روابط للوسائط الفائقة مختارة بعناية عالية كمصادر على شبكة الإنترنت لدعم مهمة التعلم.
- « توفير روابط للوصول إلى أمثلة من مهام التعلم أو عينات من المشاريع السابقة، مع توفير المصطلحات الهامة بالمقرر.
- « توفير مشاركة كاملة للطلبة، وتصميم أنشطة تعلم تعكس واقع المجالات المهنية لعمل الخريجين، وتوثيق الاتصال بين المعلم والطلبة، وتقديم تقرير عن تحسن أداء الطلبة ومعدلات نجاحهم.
- « أن يكون التعلم تفاعلياً لتشجيع الوجود الاجتماعي، والمساهمة في نمو شخصية الطلاب.

• المواصفات العامة للمقرر الإلكتروني :

- توجد مجموعة من المواصفات ينبغي مراعاتها عند إعداد المقرر الإلكتروني حددها كل من: عبد العزيز، (٢٠٠٨)، الغريب، (٢٠٠٩)، طلبة، (٢٠١٠) وهي:
- « المواصفات العامة للمقرر: يحتوي المقرر على عنوان ومقدمة واضحة تساهم في فهم الموضوع، هدف عام واضح للمقرر مرتبط بالمحتوي للتخصص العلمي، والأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها بعد دراسة المقرر، والمرحلة التعليمية، والفئة المستهدفة، والخبرات السابقة الواجب توافرها للمتعلم قبل دراسة المقرر، ومصادر متنوعة .
- « تنظيم المحتوى : يحتوي المقرر على جدول يوضح الموضوعات داخل المقرر بحيث تكون سلسلة ومنظمة منطقياً، بالإضافة إلى إحتواء المقرر على موضوعات رئيسية وفرعية .
- « اللغة المستخدمة : من حيث وضوح نمط الكتابة المستخدمة، ووضوح التعليمات الواردة، استخدام كلمات وجمل واضحة، واستخدام جمل قصيرة وأن تكون المصطلحات متسقة مع طبيعة المحتوى والتعليمات مصاغة ببساطة ووضوح، وأن يكون المحتوى خال من التحيز مع فئة أو عمر أو ثقافة أو عرق معين .
- « محتوى المقرر: يحقق المقرر أهداف تعليمية تغطي موضوعات المحتوى، وأن يكون خالي من الأخطاء العلمية، وأن يكون المحتوى دقيق ومناسب لمستوي

- المتعلم وحديث ومقسم إلى خطوات منسقة ومعرضه عرضاً منطقياً ، وأن يكون به مراجع ومصادر علمية دقيقة .
- « الأنشطة : أن يكون المحتوى مزود بأنشطة متنوعة وأن تشجع علي التفكير الإبتكاري والناقد ومسلسلة بشكل من البسيط إلى المركب وكافية لدراسة المقرر وتنسجم بالواقعية والقابلية للتطبيق .
- « مصادر التعلم : أن تكون مواد التعلم والمصادر المرفقة مناسبة لموضوعات المقرر ومناسبة لمستويات المتعلمين ، وأن تكون تلك المصادر واضحة وحديثة ومرتبطة بالمحتوي .
- « التقييم : من حيث أدوات تقييم الأداء في المقرر تزود تعليمات وتوقعات واضحة للمتعلم ، وتكون التكاليفات والواجبات الواردة بالمقرر مناسبة ، وتنوع أدوات تقييم الأداء بالمقرر، وتنوع طرق تقدير أداء بالمقرر.

• **علاقة توقيت توجية التعلم في بيئة الصف المعكوس بالأسلوب المعرفي والمقررات الإلكترونية:**
أوضحت الدراسات التربوية والنفسية أن لكل متعلم أسلوب خاص في التعلم سواء بالنسبة للوسيط المستخدم أو معدل سرعته في التعلم، وفي هذا الإطار نجد إن أساليب المساعدة والتوجيه أساسية في إ نجاح الفيديو التعليمي والذي يعتمد عليه المتعلم في بيئة التعلم المعكوس ، ويحتاج المتعلمين الذين يتعلمون في المنزل في بيئة التعلم المعكوس لمعلومات مفصلة عما يتعلمونه، وعادة ما يقدرن أي نصائح أو توجيهات تساعد على التعلم بنجاح ، وتوقيت تقديم التوجيه يساعد المتعلم على تحديد خطواته أثناء عملية التعلم في حال تقديمه قبل التعلم أو يستعين به عند إحتاجة له ليكمل عملية التعلم أو يعطية تعزيز للتأكد من صحة المعلومات التي توصل إليها إذا كان بعد التعلم . فتوقيت تقديم التوجيه التعليمي في الفيديو المقدم في بيئة التعلم المعكوس سواء كان التوجيه (قبل ، حسب حاجة المتعلم ، بعد) تمنح المتعلم الأدوات التي من شأنها أن تجعله قادراً على إكتساب المهارات والمعلومات بالكيفية التي تناسب مع أسلوبه المعرفي . والتي يُقرر على أساسها متى يتوقف؟ ومتى يتابع تعلمه؟ ومتى يذهب لمعلومات ذات علاقة بالمحتوى ليكتسب مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية .

• **منهج البحث ومتغيراته :**

ينتمي البحث الحالي إلى البحوث التطويرية التي تستخدم المنهج الوصفي التحليلي في مرحلة الدراسة والتحليل، والمنهج التجريبي لقياس أثر المتغير المستقل للبحث على متغيراته التابعة في مرحلة التقويم بالإضافة إلى منهج البحث المختلط (Mixed Approach) الذي يجمع بين البحث الكمي والكيفي لتحليل وتفسير نتائج البحث.

و تتمثل متغيرات البحث فيما يلي:

• **أولاً: المتغيرات المستقلة:**

يشتمل البحث على متغيرين مستقلين وهما : توقيت تقديم التوجيه ، والأسلوب المعرفي في بيئة الصف المعكوس كما يلي :

- « توقيت تقديم التوجيه ، ويشتمل : ١. قبل عرض الفيديو . ٢. حسب حاجة المتعلم . ٣. بعد عرض الفيديو
« الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض).

• ثانياً: المتغيرات التابعة:

- يشتمل البحث على متغير تابع هو إنتاج المقررات الإلكترونية ويقاس تأثيره بالمتغير المستقل من حيث :
« الجانب التحصيلي للمفاهيم المتضمنة مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية (إعداد الباحثة).
« الجانب الأدائي من خلال بطاقات ملاحظة مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية (إعداد الباحثة).
« تقييم جودة إنتاج المقرر الإلكتروني (إعداد الباحثة).
• التصميم التجريبي للبحث:

جدول (١) للتصميم التجريبي للبحث

توقيت تقديم التوجيه الأسلوب المعرفي	قبل عرض الفيديو	حسب حاجة المتعلم	بعد عرض الفيديو
تحمل الغموض	مجموعة (١) متحمل الغموض يكون التوجيه قبل عرض الفيديو	مجموعة (٢) متحمل الغموض يكون التوجيه للفيديو حسب حاجة المتعلم	مجموعة (٣) متحمل الغموض يكون التوجيه بعد عرض الفيديو
عدم تحمل الغموض	مجموعة (٤) غير متحمل الغموض يكون التوجيه قبل عرض الفيديو	مجموعة (٥) غير متحمل الغموض يكون التوجيه للفيديو حسب حاجة المتعلم	مجموعة (٦) غير متحمل الغموض يكون التوجيه بعد عرض الفيديو

في ضوء متغيري البحث المستقلين ومستوياتهما، يستخدم البحث الحالي التصميم العاملي (٢×٣)، وذلك من خلال تقسيم عينة البحث إلى (٦) ست مجموعات تجريبية. كما يوضحها .

• أدوات البحث :

يتطلب تحقيق أهداف البحث الحالي استخدام الأدوات التالية:

• أدوات المعالجة التجريبية:

- ثلاثة أنماط من الفيديو في بيئة التعلم المعكوس (نظام موودل) تقدم من خلالها مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية :
« فيديو تعليمية في بيئة التعلم المعكوس تقدم التوجيه للمتعليم قبلي إجباري قبل عرض الفيديو
« فيديو تعليمية في بيئة التعلم المعكوس تقدم التوجيه لتعليم المهارات مع الفيديو حسب حاجة المتعلم

« فيديوهات تعليمية في بيئة التعلم المعكوس تقدم التوجيه للمتعلّم إجباري بعد عرض الفيديو.

• أدوات القياس:

« اختبار تحصيلي للمفاهيم المتضمنة مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية (إعداد الباحثة).

« بطاقات ملاحظة للجانب الأدائي الخاص بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية (إعداد الباحثة)

« بطاقه تقييم جودة إنتاج المقرر الإلكتروني (إعداد الباحثة)

« مقياس تحملا لغموضتبت الباحثة مقياس (محمد عبدالنواب، 2005)

• عينة البحث :

تتكون عينة البحث من (30) عضو هيئة تدريس من الهيئة المعاونه (معيد - مدرس مساعد) من جميع الأقسام العلمية والأدبية والتربويه من كلية التربية والتربية النوعية جامعة عين شمس ، تم تقسيمهم بناءً على مقياس تحمل الغموض إلى ست مجموعات ما بين متحمل الغموض مقابل غير متحمل الغموض ، يُطبق عليهم المعالجات التجريبية الثلاث.

• الإجراءات المنهجية للبحث :

وتتضمن المحاور التالية:

• أولاً: إعداد قائمة مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية ببرنامج story line:

فيما يلي استعراض الإجراءات التي استخدمت لإعداد قائمة بالمهارات اللازمة لتصميم المقررات الإلكترونية :

« الهدف من القائمة: استهدفت القائمة تحديد مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية ببرنامج story line .

« مصادر اشتقاق القائمة:

✓ الإطلاع علي المراجع والكتب والرسائل العلمية الخاصة بتصميم المقررات الإلكترونية ببرنامج story line (ناجي، ٢٠١٥) (Harnett, 2013)، (Mayor.et , al 2013) (Elkind & Pinder (2012)

✓ تحليل مهارات البرنامج حسب تسلسل توظيفها في إنتاج مقرر إلكتروني

✓ مواقع الويب الخاصة ومواقع اليوتيوب التي تتناول برنامج story line

« إعداد القائمة المبدئية لبرنامج لإنتاج المقررات الإلكترونية ببرنامج story line : توصلت الباحثة من خلال المصادر السابقة لإشتقاق المهارات إلي إعداد قائمة مبدئية لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية ببرنامج story line والتي تشتمل علي (٧) مهارات أساسية تندرج تحتها ٣٩ مهارة فرعية .

« عرض القائمة المبدئية على مجموعة من المحكمين: للتأكد من سلامة القائمة وأسلوب تنظيمها تم عرضها على المحكمين في مجال الحاسب الآلي و تكنولوجيا التعليم ومن لديهم خبره ببرنامج storyline بوزارة الإتصالات ،

لإبداء الرأي حول قائمة المهارات وصياغتها ومدى صحتها وأهمية كل مهارة وإنتماء كل مهارة فرعية للمهارة الأساسية مع إبداء المقترحات المناسبة / وتم عمل التعديلات التي أبداه المحكمون للوصول إلى القائمة النهائية لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية ببرنامج story line.

• **ثانيا (مواد المعالجة التجريبية). تصميم الفيديوهات مع اختلاف توقيت التوجيه في بيئة التعلم المعكوس.**

(التوجيه التعليمي في الفيديو في بيئة التعلم المعكوس) يتناول هذا المحور الإجراءات التي إتبعها الباحثة في تصميم التوجيه في الفيديو التعليمي في بيئة التعلم المعكوس حسب توقيت تقديمه بثلاث توقيتات مختلفة (قبل - حسب حاجة المتعلم - بعد) ، وقد تم مراجعة عدة نماذج للتصميم التعليمي، وتم اختيار نموذج خميس (٢٠٠٣) بعد تعديل ودمج بعض خطواته الفرعية بما يتماشى مع طبيعة المعالجات التجريبية لموضوع البحث علي النحو التالي:

• **مرحلة التحليل :**

وقد إشمطت علي الخطوات الآتية :

• **تحليل المشكلة وتقدير الحاجات :**

يسعي البحث الحالي إلي تحديد أفضل توقيت لتقديم التوجيه (قبل - حسب حاجة المتعلم - بعد) الفيديو في بيئة التعلم المعكوس في إطار تفاعله مع الأسلوب المعرفي (تحمل / عدم تحمل الغموض) وذلك بما يسهم في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التدريسية المعاونة بجامعة عين شمس ، حيث يواجه أعضاء هيئة التدريس صعوبة في تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لعدم تمكنهم من هذه المهارات نتيجة عدم مرورهم بأي دورات تدريبية لوجود تعارض مع جداول المحاضرات ويغلب علي الدورات التي تعقد الجانب النظري ولا تراعي الفروق الفردية بينهم في إلمامهم بمهارات التعامل مع تصميم المقررات وصعوبة مواصلة التدريب في حال تعذر الحضور مره واحدة مما يصعب معه إستمرار التدريب، ويعد تقديم فيديو تعليمي لشرح مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية في بيئة التعلم المعكوس عبر نظام إدارة التعلم موودليسهم في التغلب علي مشكلة الفروق في المستوي بين المتعلمين و يتيح لهم التعلم حسب ظروفهم مع توفير التوجيه لهم ، ونظراً لإختلاف توقيت تقديم التوجيه ستحاول الباحثة إخضاعاً للمقارنة والتحليل علي أيهما أكثر تأثيراً مع إختلاف الأسلوب المعرفي تحمل أو عدم تحمل الغموض .

• **إعداد المتطلبات السابقة:**

تحددت المتطلبات السابقة في ضرورة إلمام أعضاء هيئة التدريس المعاونة (عينة البحث) بمهارات استخدام الكمبيوتر ومنها "تشغيل جهاز الكمبيوتر، الدخول على واجهة التفاعل، التحرك بين الشاشات "تقديم/ رجوع/ إيقاف" إمكانية الدخول علي نظام موودل والتعامل مع اليوتيوب ولقد تأكدت الباحثة من توافر تلك المهارات لدى المتعلمين .

• تحليل خصائص المتعلمين وسلوكهم المدخلي Entry Behavior :

« الخصائص الأكاديمية: المتعلمون من أعضاء هيئة التدريس المعاونه ليس لديهم خبرة سابقة بموضوع التعلم (مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية ببرنامج story line)، ولكن لديهم مهارة استخدام الكمبيوتر.

« الأسلوب المعرفي: تم تطبيق مقياس تحمل / عدم تحمل الغموض (مقياس تحمل الغموض، محمد عبد التواب، ٢٠٠٥) لتحديد الأسلوب المعرفي للمتعلمين (متحمل / غير متحمل الغموض) حيث تم تصنيف المتعلمين الذين يحصلون علي ٨٠ درجة فأكثر في المقياس كمتعلم متحمل الغموض والأقل من ٨٠ درجة متعلم (غير متحمل الغموض) وذلك لأن عينة المتعلمين عينة مقصودة، وذلك للحصول على نتائج مميزة لتأثير التفاعل، وتبين أن هناك (١٨) متعلم متحمل الغموض، (١٢) متعلم عدم تحمل الغموض لأفراد عينة البحث الحالي من أعضاء الهيئة التدريسية المساعدة، وقد تم تصنيفهم وفقا للأسلوب المعرفي (متحمل / غير متحمل الغموض) كما تم إجراء بعض المقابلات معهم لمناقشتهم ببعض الموضوعات المتعلقة بتطبيق البحث الحالي، وقد أبدى جميع أفراد العينة الموافقه والترحيب بمشاهدة الفيديوهاات في إطار بيئة التعلم المعكوس مع التدريب في معمل الحاسب.

• تحليل الموارد والقيود في البيئة التعليمية:

يدرس المتعلمين برنامج مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية ببرنامج story " line باستخدام الفيديو التعليمي في بيئة التعلم المعكوس مما يتطلب : أجهزة كمبيوتر متصلة بشبكة الإنترنت ومعمل للحاسب الآلي في الكلية. ولقد تم تحليل واقع معمل الحاسب من حيث: الموارد والقيود الخاصة بتدريس الموضوعات المحددة، وهي كالتالي:

توفر معمل كمبيوتر يشتمل علي (٣٠) جهاز كمبيوتر بها برامج نظم التشغيل وبرنامج إنتاج المقررات الإلكترونية story line، ومزود بجهاز عرض البيانات Data Show على شاشة كبيرة Video Projector، وسبورة تفاعلية Interactive Board، جاهزية المعمل بمصادر "الكهرباء، المقاعد الملائمة، والتهوية"، مع وجود فنيين معمل للتغلب على المشكلات التي قد تواجه المتعلمين أثناء التعلم.

واجهت الباحثة بعض الصعوبات في هذه المرحلة تتمثل في: سقوط نسخة الوندوز عن بعض الأجهزة، تعطل بعض أجهزة الكمبيوتر أثناء الاستخدام. وللتغلب علي هذه المشكلات تم تحميل نسخ ويندوز جديده علي الأجهزة التي بها مشكلة وتوفير عدد (٣) أجهزة كمبيوتر محمولة بالمعمل في حال حدوث أي عطل مفاجئ.

• **تحديد الأهداف العامة :**

الهدف العام هو زياده فاعلية التوجيه في الفيديو في بيئة التعلم المعكوس وذلك في إطار ثلاث توقيات لتقديم التوجيه والمقارنه بينهم في إطار العلاقة بين الإستعدادات الخاصه بالمتعلمين والمتمثلة في الأسلوب المعرفي (متحمل/ غير متحمل الغموض)، كذلك تم تحديد الأهداف العامة للمقررات الإلكترونية في ضوء الموضوعات والمحددات الخاصه بالمحتوي والتي تم تحديدها في ضوء (تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى أعضاء الهيئة التدريسية المعاونة ببرنامج Storyline).

• **مرحلة التصميم :**

وقد إشتملت علي الخطوات التالية:

تصميم الأهداف التعليمية : تم تحديد الأهداف التعليمية اللازمة لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى أعضاء الهيئة التدريسية المعاونة ببرنامج story line في الأهداف التالية :

- « يصف المقررات الإلكترونية .
- « يحدد المعايير التربوية لإنتاج المقررات الإلكترونية.
- « يحدد المعايير الفنية لإنتاج المقررات الإلكترونية .
- « يذكر خطوات إنتاج سيناريو تعليمي.
- « يستنتج خطوات بناء المقرر الإلكتروني.
- « يتوصل إلي مكونات المقرر الإلكتروني.
- « يقارن بين برامج إنتاج المقررات الإلكترونية.
- « يحدد مميزات برنامج story line.
- « يتعامل مع برنامج story line .
- « ينشئ مقرر جديد في برنامج story line.
- « يضيف المحتوى إلى المشروع (المقرر) (نصوص - صور.. الخ).
- « يدرج شرائح تعتمد علي القوالب الجاهزة.
- « يستورد عرض تقديمي سابق داخل المقرر الجديد.
- « يرتب العناصر حسب شريط الزمن في المقرر الجديد.
- « يتعامل مع ملفات الميديا (فيديو - فلاش - صوت).
- « يتعامل مع الشخصيات Characters في البرنامج.
- « يضيف التأثيرات المختلفة على الشخصيات.
- « ينشئ الإختبارات التعليمية بالبرنامج في المقرر الإلكتروني (أسئلة صح وخطأ - إختيار من متعدد - توصيل - أكمل إلخ).
- « يحفظ المقرر الإلكتروني وينشره بصيغ مختلفه (الإنترنت - نظام إدارة التعلم - الكمبيوتر .. الخ) .

تصميم المحتوى : في ضوء الأهداف التعليمية السابق ذكرها تم تصميم المحتوى الخاص بتحقيق هذه الأهداف وأساليب تقديم التوجيه وتوقيت

تقديمها التي تحقق الأهداف وذلك بالإستعانة بالأدبيات والدراسات العلمية التي تناولت إنتاج المقررات الإلكترونية وإستقرت الباحثة علي ثمانيموضوعات رئيسية وهي :

- « ماهية المقررات الإلكترونية ومميزاتها وعيوبها .
- « أنواع المقررات الإلكترونية.
- « خطوات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.
- « السيناريو التعليمي وأهميته وخطوات إنتاجه .
- « مكونات المقرر الإلكتروني .
- « معايير بناء المقرر الإلكتروني.
- « برامج تصميم المقررات الإلكترونية.
- « مميزات برنامج story line .
- « خطوات إستخدام برنامج story line .

• **تحديد استراتيجية التعليم والتعلم:**

تناولت الباحثة موضوعات المحتوى في ضوء كل من: استراتيجية التعلم النشط والإكتشاف والتقصي ، والتعلم الذاتي في نشاط المتعلم في التعلم من خلال الفيديو التعليمي في المنزل واستراتيجية التعلم التعاوني ، والمناقشة ، وحل المشكلات في العمل .

• **تصميم إستراتيجيات التفاعلات التعليمية :**

في ضوء المعالجات التي تم تصميمها حددت طبيعة التفاعلات التعليمية القائمة علي تفاعل المتعلم وفقا لأسلوبه المعرفي مع توقيت التوجيه المقدم وذلك في إطار تفاعلات فرديه في المنزل وتعاونية وتشاركيه في قاعة العمل .

• **تصميم التوجيه في الفيديو التعليمي في بيئة التعلم المعكوس :**

يعتمد البحث الحالي علي تقديم التوجيه في توقيتات مختلفه في الفيديو التعليمي في بيئة التعلم المعكوس وعلاقته بالأسلوب المعرفي (متحمل / غير متحمل الغموض) وقد تم بناء المعالجات التجريبية علي النحو التالي :

إعداد موقع ويب : نظرا لطبيعة تجربة البحث التي تعتمد علي إتاحة الفيديو التعليمي للمتعلمين في بيئة التعلم المعكوس يقدم فية توقيت التوجيه بشكل مختلف (قبل - حسب الحاجة - بعد) فقد تطلب ذلك وجود موقع ويب يتم رفع الفيديو من خلاله ليتمكن المتعلمين من متابعة فيديوهات المحتوى التعليمي ومن خلال خبرة الباحثة في إمكانات نظام موودل لإدارة التعلم في سهوله رفع الفيديوهات وتنظيم عرض الموضوعات المختلفة ، وإمكانية تصميم بيئة التعلم من خلاله حيث يسمح بوجود أدوات التشارك المختلفة وسهولة إستخدامه من قبل المتعلمين فقد تم إنشاء بيئة التعلم عبر نظام موودل ، وتم إعداد المحتوى التعليمي لتجربه البحث وفقا للخطوات التالية :

- « إقاحة إسم مستخدم وكلمة مرور علي نظام موودل لثلاثين متعلم من أعضاء الهيئة التدريسية .
- « تم تقسيم المتعلمين بواسطة الموقع إلي ثلاث مجموعات كل مجموعة تضم عشر متعلمين .
- « تحديد موضوعات البرنامج في ثماني موضوعات رئيسية يندرج تحتها موضوعات فرعية.
- « تحديد محتوى الفيديوهات الخاصه بموضوعات البرنامج المحدد الثمانية.
- « تصميم أساليب التوجيه المصاحبة للفيديوهات حسب المعالجة التجريبية للبحث (قبل الفيديو - حسب الحاجة - بعد الفيديو)
- « إنشاء ثلاث قنوات تعليمية علي اليوتيوب وربطها بنظام موودل.

• **مرحلة التطوير :**

إشتملت هذه المرحلة علي الخطوات الآتية :

- إعداد الفيديوهات الخاصه بالبحث : تم الإستعانه بفيديوهات شرح لبرنامج Storyline للمهارات المطلوبة في البرنامج من موقع اليوتيوب بإختيار أفضل الفيديوهات التي تحقق المهارات المطلوبة بالإضافة لتسجيل فيديوهات لبعض المهارات التي لم يتم الحصول فيها علي فيديو مناسب للمهارات وروعي في الفيديو الذي تم الإستعانه به مجموعة من المعايير :
- « يرتبط ارتباط وثيق بالأهداف التعليمية لبرنامج التعلم .
- « خصائص المتعلمين والأهداف والنتائج التعليمية للبرنامج .
- « المحتوى العلمي للفيديو معروض بطريقة منظمة تتماشى مع الأهداف التعليمية للبرنامج
- « مدة العرض لاتزيد عن عشر دقائق وبه إمكانيه إعادة العرض والتوقف وتقديم العرض ورجوعه.
- « أن يرتبط بالمهام التعليمية التي يتم مناقشتها في قاعة الدرس.
- « جودة الصوت والصورة ، والعرض يتم بطريقة سليمة .
- « فحص المادة المصورة والتأكد منها .
- « بناء مادة علمية متسلسلة بترتيب مناسب للمتعلم كما لو كنت تستعرض مهارات البرنامج في المحاضرة .
- « سهولة تحميل الفيديو ولاتزيد مدة العرض عن عشر دقائق.
- « أن يكون الفيديو ذا تصميم جيد ولغة سهلة تجذب المتعلمين لمواصلة التعلم
- « عرض محتوى الفيديو يكون عن طريق طرح التساؤلات والحوار مع المتعلم لعدم الملل.
- « العرض يتم بطريقة شيقة وجذابة وتحقق أهداف التعلم .
- « مستوى المادة التعليمية في الفيديو تتناسب مع مستوى المتعلمين .

• التخطيط للإنتاج :

في هذه المرحلة تم إعداد الفيديوهات التعليمية الخاصة بمحتوي برنامج Storyline بعمل مونتاج علي بعض الفيديوهات الجاهزة التي تم الحصول عليها من موقع اليوتيوب وتسجيل الفيديوهات التي تعذر الحصول عليها وتم وضع تصميم للتوجيهات في الفيديو والتي جاءت في شكل رسائل نصية ورسوم تعليمية وصورتهميدا لإنتاجها وفق معالجات البحث .

• التطوير (الإنتاج الفعلي)

في هذه المرحلة تم إضافة التوجيه في الفيديو سواء قبل أو حسب حاجة المتعلم أو بعد عرض الفيديو وأجراء مونتاج لبعض الفيديوهات ببرنامج Camtasia studio ، وإضافة التوجيهات بالفيديو من خلال برنامج Storyline لتهيئتها للعرض عبر نظام موودل (ملحق رقم ٣ نماذج لبرامج المعالجة التجريبية الثلاث)

• عملية التقويم :

وتم عرض الفيديوهات التي تحتوي علي التوجيه بإختلاف توقيت عرضه علي المحكمين للتأكد من صلاحيتها وأنها جاءت متوافقه مع معالجات البحث التجريبية وأسفرت هذه الخطوة عن بعض التوجيهات التي أشار إليها المحكمون مثل تعديل بعض ألوان النصوص وحذف بعض الصور والإكتفاء بالرسوم الكاريكاتيرية نظرا لعدم أهميتها في تقديم التوجيه، وبعد إجراء التعديلات عليها تم إعداد الفيديوهات بعد إضافة التوجيهات بإختلاف توقيت تقديمها وفق معالجات البحث في صورتها النهائية .

وبذلك تم إعداد سبع فيديوهات يقدم فيها التوجيهات قبل أو بعد أو حسب الحاجة تم رفع فيديوهات كل مجموعة علي قناة علي اليوتيوب وربطه بنظام موودل لإدارة المقررات الإلكترونية تمهيدا لإستخدامها . والجدول (٢) يوضح إسم كل فيديو ومدة عرضه .

« وتم رفع فيديوهات المجموعة الأولى التي يكون التوجيه فيها قبل الفيديو وربطه بنظام موودل وإعطاء رابط النظام للمجموعة التجريبية الأولى .
« ورفع فيديوهات المجموعة الثانية التي يكون التوجيه حسب حاجة المتعلم مع دراسة الفيديو وربطه بنظام موودل وإعطاء رابط النظام للمجموعة التجريبية الثانية .

« ورفع فيديوهات المجموعة الثالثة التي يكون التوجيه بعد الفيديو وربطه بنظام موودل وإعطاء رابط النظام للمجموعة التجريبية الثالثة .
« رفع إختبار إلكتروني يتم تطبيقه إجباري قبل دراسة البرنامج ومشاهدة الفيديوهات وأيضا بعد الإنتهاء من الدراسة .
« يتيح نظام موودل أدوات تواصل مع المدرب القائم بالتدريب علي البرنامج حسب حاجة كل متعلم .

« تخزين كل بيانات المتعلمين وأنشطتهم ودرجات الإختبار القبلي والبعدي في قاعدة بيانات .

جدول رقم (٢) لفيديوهات بيئة التعلم المعكوس ومدة عرضها

الموضوع	مدة الفيديو
إضافة المحتوى إلى برنامج Storyline	١٠ دقائق
التعامل مع الأشكال في برنامج Storyline	٩ دقائق
التعامل مع الشخصيات في برنامج Storyline	١٠ دقائق
التعامل مع الصور في برنامج Storyline	٨ دقائق
التعامل مع ملفات الميديا في برنامج Storyline	١٠ دقائق
بناء الإختبارات بأنواعها في برنامج Storyline	١٠ دقائق
الحفظ النهائي للملف ونشر المقرربصغ مختلفة	٧ دقائق

• **التقويم النهائي وإجازة الفيديوهات التعليمية بإختلاف توقيت التوجيه:**

سوف يتم عرض هذه المرحلة بما تتضمنه من خطوات في الجزء الخاص بتنفيذ كل من التجربة الاستطلاعية والأساسية للبحث.

• **ثالثاً: إعداد أدوات البحث :**

• **إعداد الإختبار التحصيلي:**

تم إعداد الإختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي للمفاهيم المتضمنة في البرنامج التعليمي لمهارات المقررات الإلكترونية لدى أعضاء الهيئة التدريسية المعاونة ، في ضوء الخطوات التالية:

« تحديد الهدف من الإختبار: استهدف الإختبار قياس تحصيل المتعلمين عينة البحث للجانب المعرفي في البرنامج التعليمي لمهارات المقررات الإلكترونية لدى أعضاء الهيئة التدريسية المعاونة ، وذلك في المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق).

« بناء الإختبار وصياغة مفرداته: نظراً لطبيعة التعامل مع الإختبار إلكترونياً، فقد تم صياغة مفردات الإختبار في صورتها "أسئلة موضوعية من نوع الإختيار من متعدد، وأسئلة الصواب والخطأ". وتم مراعاة شروط صياغة النوعين من الأسئلة، وقد بلغ عدد مفردات الإختبار في صورته الأولية (٣٥) مفردة. منها (٢٠) مفردة من نوع الإختيار من متعدد، و(١٥) مفردة من نوع الصواب والخطأ. وتم إعطاء درجة واحدة لكل مفردة. لتصبح الدرجة الكلية للإختبار (٣٥) درجة.

« إعداد جدول مواصفات الإختبار: تم قياس الجانب المعرفي في البرنامج التعليمي لمهارات المقررات الإلكترونية لدى أعضاء الهيئة التدريسية المعاونة عن طريق تصميم مفردات الإختبار في ضوء الموضوعات المحددة بالبحث. ومن ثم تم إعداد جدول المواصفات، كما هو موضح بالجدول (٣).

« إنتاج الإختبار إلكترونياً: استخدمت الباحثة إمكانيات نظام إدارة التعلم موودل في إنتاج وبرمجة الإختبار إلكترونياً لسهولة استخدامه والتعامل مع قواعد البيانات وإظهار نتيجة أداء المتعلم على الإختبار.

جدول (٣): جدول مواصفات الاختبار في الجانب المعرفي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية

الوزن النسبي	مجموع المفردات	مستوى السلوك في المجال المعرفي			المحتوى
		تطبيق	فهم	تذكر	
٠.٠٩	٣	١	١	١	ماهية المقررات الإلكترونية ومميزاتها وعيوبها
٠.٠٩	٣	١	١	١	أنواع المقررات الإلكترونية
٠.١٢	٤	٢	١	١	خطوات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية
٠.٠٩	٣	١	١	١	السيناريو التعليمي وأهميته وخطوات إنتاجه
٠.١٢	٤	٢	١	١	مكونات المقرر الإلكتروني
٠.١٤	٥	٢	٢	١	برامج تصميم المقررات الإلكترونية ومميزات برنامج story line
٠.٣٦	١٣	٩	٢	٢	خطوات استخدام برنامج story line
	٣٥	١٩	٨	٨	مجموع
١٠٠٪		٥٤.٢٪	٢٢.٩٪	٢٢.٩٪	الوزن النسبي

« صياغة تعليمات الاختبار: نظراً لأن التعامل مع الاختبار سيكون إلكترونياً. فقد تم وضع تعليمات استخدام الاختبار في بداية صفحة الاختبار، وكتابة البيانات في المكان المخصص، وتوضيح كيفية الانتقال من مفردة لأخرى، بالضغط على أيقونة استمر والنقر على العلامة المطلوبة سواء ✓ أو ✕ ولن يُسمح له بالانتقال لأيقونة تالية إلا بعد الإنتهاء من المفردة الحالية.

« تقدير درجات المتعلم: روعي في برمجة الاختبارات، أنه فور الإنتهاء من جميع المفردات، يُعطى تقرير يتضمن "اسم المتعلم عدد الإجابات الصحيحة/ عدد الإجابات الخاطئة/ الزمن المستغرق في أداء الاختبار/ الدرجة التي حصل عليها.

« صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته الأولى على عدد من الخبراء المتخصصين في مجال الحاسب، بهدف الاسترشاد برأيهم في مدى تحقيق الاختبار لأهدافه، والحكم على الصياغة اللغوية والعلمية، ومناسبة المفردات للمستويات المحددة للاختبار. وفي ضوء آراء المحكمين، تم إجراء التعديلات اللازمة. وأصبح الاختبار جاهزاً لإجراء الدراسة الاستطلاعية.

« حساب معامل السهولة والتمييز لمفردات الاختبار: تراوحت معامل السهولة لمفردات الاختبار بين (٠.٣ و ٠.٨)، وتراوحت معاملات التمييز بين (٠.٢٨ و ٠.٧٩)، وهي قيم مقبولة لمعامل التمييز (ديوبولد فان دالن، ١٩٨٦، ٥٣٦).

« حساب ثبات الاختبار: اعتمدت الباحثة على إعادة تطبيق الاختبار لحساب ثباته، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من المعيدين غير المشاركين في البرنامج - غير العينة الأصلية - التي أخذت منها العينة الأساسية وبلغ عددها (٧) معيدين من أقسام مختلفه، ثم إعادة تطبيقه بعد

فترة زمنية (١٠) عشرة أيام. ومن ثم حساب الارتباط بين درجات المتعلمين في التطبيقين، وذلك باستخدام "معامل بيرسون للارتباط" (على ماهر خطاب، ٢٠٠٠: ١٩٧)، وقد كان معامل ثبات الاختبار ككل يساوي (٠.٨٤)، وهي قيمة مقبولة يمكن الوثوق بها عند تطبيق الاختبار الحالي.

◀ زمن الاختبار: تم حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار مجموع الزمن الذي استغرقه المتعلمون في الاختبار على عددهم وقد بلغ (٣٠) دقيقة كحد أقصى لزمن الإجابة على جميع مفردات الاختبار.

◀ اشتمل الاختبار في صورته النهائية على (٣٥) سؤال كما يلي: (١٥) سؤال من نوع الصواب والخطأ، و (٢٠) سؤال من نوع الاختيار من متعدد في صورته النهائية، والنهاية العظمى للدرجات (٣٥) درجة. وفي ضوء هذه الإجراءات أصبح الاختبار التحصيلي في صورته النهائية صالحا للتطبيق على عينة البحث الحالي. (ملحق رقم ٤)

• **ثانيا : بناء بطاقات الملاحظة:**

لتقويم الجانب الأدائي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية قامت الباحثة ببناء بطاقة ملاحظة ملاحظة الجانب الأدائي للمتدربين إشملت البطاقة ٣٩ مهارة لبرنامج story line

وقد اتبعت الباحثة في بناء بطاقات الملاحظة أسلوب تحليل العمل الذي يقوم على تجزئة العمل إلى المهام المكونة له والذي يلزم تأديتها بتسلسل معين حتي يمكن تحقيق الهدف النهائي للعمل ، وقد تم تحديد الخطوات التي يجب اتباعها عند إكتساب كل مهارة من المهارات وترتيبها حسب تسلسل أدائها ، وقد تم وضع الخطوات في صورة بطاقة لتقويم الأداء بحيث يقابل العبارة التي تصف الأداء بمقياس متدرج من ثلاثة مستويات (٢ - ١ - صفر) (٢) تعنى أدي المهارة بالمستوي المطلوب دون تردد من أول محاولة، (١) تعنى أدي المهارة بعد تردد أو عدة محاولات ، (صفر) تعنى أن المتعلم لم يؤدي المهارة .

• **ضبط بطاقة الملاحظة :**

لكي تكون البطاقة صالحة للتجربة النهائية كان لابد من ضبطها وقد تم ضبط هذه البطاقة من خلال:

◀ عرضها على المحكمين لحساب صدقها .

◀ التجربة الاستطلاعية لحساب الثبات.

• **عرض البطاقة على المحكمين :**

بعد تصميم بطاقة الملاحظة وطباعة عباراتها تم عرضها على المحكمين وتم عمل التعديلات التي أوصوا بها وأصبحت البطاقات الخمسة قابلة للتطبيق .

• **التجربة الاستطلاعية لحساب ثبات البطاقة :**

وهدف هذه التجربة إلى حساب ثبات البطاقة حيث تم تقييم أداء المتعلمين من قبل الباحثة ثم تقييمهم من قبل أحد المتخصصين في تكنولوجيا التعليم

يقوم بتدريس برنامج story line ، وتم حساب الثبات من خلال معادلة كوبر : Cooper

$$\text{نسبة الإتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

وكانت نسبة الاتفاق بين الملاحظين ٨٩٪ مما يدل على ثبات البطاقة .

• **ثالثا : بناء بطاقة تقييم جودة المنتج :**

تطلبت طبيعة البحث إعداد بطاقة تقييم جودة إنتاج المقررات الإلكترونية باستخدام برنامج storyline التي ينتجها أعضاء الهيئة التدريسية بعد دراسة البرنامج (مادة المعالجة التجريبية) (توجيه قبل عرض الفيديو - حسب حاجة المتعلم - بعد عرض الفيديو) وفيما يلي إجراءات إعدادها وهى كالتالى :

• **تحديد الهدف من البطاقة**

استهدفت هذه البطاقة قياس جودة المقررات الإلكترونية التي ينتجها أعضاء الهيئة التدريسية ببرنامج stoyline بعد دراسة البرنامج.

• **بناء البطاقة فى صورتها النهائية :**

« فى ضوء الأهداف التعليمية وتحليل المهارات، تم إعداد البطاقة فى صورتها المبدئية فى عشر محاور أساسية تكونت من (٧٤) مفردة ، مقسمة على الترتيب (٥ ، ٤ ، ٦ ، ٤ ، ٩ ، ١٨ ، ٨ ، ٢ ، ٩ ، ٤) مفردة.

« تقدير البطاقة والتي تكونت من ثلاث مستويات للمهارة وهى (كبيرة درجتان - متوسطة درجة - غير متوفرة صفر)

• **التحقق من صدق البطاقة :**

تم التحقق من صدق البطاقة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين فى مجال تكنولوجيا التعليم بهدف التأكد من مدى تحقيق البطاقة لخصائص إنتاج المقررات الإلكترونية ، وإضافة أو حذف بعض بنود البطاقة ، وقد أبدى السادة المحكمون بعض الملاحظات تتمثل فى تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض العبارات ودمج بعض البنود فى بند واحد ، وتم إجراء التعديلات اللازمة وبذلك أصبحت البطاقة فى صورتها النهائية .

• **التحقق من ثبات البطاقة :**

للتحقق من ثبات البطاقة استخدم أسلوب اتفاق الملاحظين حيث قامت الباحثة بتطبيق البطاقة على عدد ٣ مقررات من إنتاج المتعلمين وقام أحد الزملاء فى التخصص بتطبيق البطاقة على نفس المقررات وتم حساب نسبة الاتفاق لكل طالب باستخدام معادلة كوبر (cooper,1973) كما يوضحها جدول رقم (٤)

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

جدول (٤) نسبة إتفاق المحكمين فى بطاقة تقييم المنتج النهائى

نسبة الاتفاق على أداء المتعلم الأول	نسبة الاتفاق على أداء المتعلم الثانى	نسبة الاتفاق على أداء المتعلم الثالث
٨٣%	٨٨%	٨٤%

ويتضح من الجدول (٤) أن متوسط نسبة الاتفاق بين الملاحظين فى حالة المتعلمين الثلاثة يساوى ٨٥% وهذا يعنى أن بطاقة المنتج النهائى على درجة عالية من الثبات وأنها صالحة كأداة للقياس .

• مقياس تحمل الغموض :

قامت الباحثة بتبني مقياس تحمل الغموض الذي أعده (محمد عبدالتواب ابو النور، ٢٠٠٥) بهدف تصنيف المتعلمين إلى متحملي / غير متحملي الغموض ، وقد قام معد الاختبار بتقنيه من حيث الصدق والثبات ملحق رقم (٢)

• التجربة الاستطلاعية للبحث:

تمت التجربة الاستطلاعية على عينة تطوعية من المعيدين بكلية التربية النوعية جامعة عين شمس بلغ عددهم (٧) معيدين من غير عينة البحث الأساسية، وذلك للتعرف على الصعوبات التي قد تواجه الباحثة في التجربة الأساسية من حيث جودة الفيديوهات التي تم رفعها وسهولة تحميلها ، وتقدير مدى ثبات الاختبار التحصيلي، وبطاقات الملاحظة لقياس الجانب المهاري الخاص بإنتاج المقررات الإلكترونية، وبطاقة جودة المقررات الإلكترونية المنتجة. وقد كشفت التجربة الاستطلاعية عن ثبات أدوات البحث، وسهولة التعامل والتفاعل مع الفيديو في بيئة التعلم المعكوس في نظام مودل ، وسهولة استخدام الأدوات المرتبطة بها.

• رابعاً: التجربة الأساسية للبحث:

• تحديد عينة البحث:

تم اختيار عينة مقصودة من أعضاء الهيئة التدريسية المعاونة من جميع أقسام الكلية بكلية التربية جامعة عين شمس ممن تتوفر لديهم المهارات الأساسية في التعامل مع الحاسب (لديه مهارات الرخصة الدولية للحاسب)، بلغ عددها (٣٠) عضواً ، للمشاركة في تجربة البحث، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تجريبية تتكون كل منها من عشرة متعلمين . المجموعة الأولى يتم التعلم من خلال الفيديو ويكون التوجيه قبل عرضه في بيئة الصف المعكوس ، والمجموعة الثانية (من خلال الفيديو ويكون التوجيه حسب حاجة المتعلم للتوجيه في بيئة الصف المعكوس . والمجموعة الثالثة (من خلال الفيديو ويكون التوجيه بعد عرضه في بيئة الصف المعكوس).

• تطبيق أدوات البحث قبلياً:

تم تطبيق مقياس الأسلوب المعرفي تحمل / عدم تحمل الغموض واختبار تحصيل الجانب المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية ، بينما لم تطبق بطاقة تقييم المنتج قبلياً لأن موضوعات التعلم يدرسها المتعلمون مجموعات البحث لأول مرة، وكذلك لم يطبق بطاقات الملاحظة قبلياً كونه يرتبط باستخدام برنامج إنتاج المقررات الإلكترونية storyline.

وقد تم تطبيق مقياس الأسلوب المعرفي تحمل / عدم تحمل الغموض يوم الخميس الموافق (١٠/١٠/٢٠١٥) وتم تطبيق اختبار تحصيل الجانب المعرفي على عينة البحث قبلياً في يوم السبت الموافق (٣/١٠/٢٠١٥) مع بداية دراسة البرنامج من خلال الدخول على الرابط [/http://zeinabmmmm.16mb.com](http://zeinabmmmm.16mb.com)

• التأكد من تجانس المجموعات عينة البحث:

بعد الانتهاء من تطبيق أدوات البحث قبلياً على عينة البحث، قامت الباحثة بتحليل نتائج التطبيق القبلي لأدوات البحث (الاختبار التحصيلي) والأسلوب المعرفي للتعرف على الفروق ومدى التجانس بين عينة البحث، وقد تم استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه، للكشف عن مدى تكافؤ المجموعات لأدوات البحث، وهذه النتائج يوضحها الجدولان (٥) (٦).

وللتحقق من التكافؤ بين مجموعات البحث في الجانب المعرفي من مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية قامت الباحثة بتحليل نتائج الاختبار التحصيلي القبلي للتعرف على الفروق ومدى التجانس بين عينة البحث، وقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي للتكافؤ بين مجموعات توقيت التوجيه في الفيديو (قبل العرض - حسب حاجة المتعلم - بعد العرض)، والأسلوب المعرفي (تحمل الغموض - عدم تحمل الغموض) في الاختبار التحصيلي قبل تطبيق البرنامج وذلك على النحو التالي :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار التحصيلي في ضوء متغيري توقيت التوجيه والأسلوب المعرفي ، وكانت النتائج كما كالتالي :

جدول (٥) أعداد المفحوصين والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار التحصيلي في ضوء متغيري توقيت التوجيه والأسلوب المعرفي قبل تطبيق البرنامج

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الأسلوب المعرفي	توقيت التوجيه	المتغير
٢.٣٧	١٢.٠٠	٦	تحمل الغموض	قبل العرض	الاختبار التحصيلي
٢.٩٩	١٣.٢٥	٤	عدم تحمل الغموض	حسب حاجة المتعلم	
٢.١٤	١١.٨٣	٦	تحمل الغموض	بعد العرض	
١.٢٩	١٢.٥٠	٤	عدم تحمل الغموض		
١.٥٢	١١.٥٠	٦	تحمل الغموض		
٣.٥٦	١٣.٠٠	٤	عدم تحمل الغموض		

وقد أجرت الباحثة تحليل التباين الثنائي للتحقق من ذلك وكانت النتائج كما بالجدول (٦) :

جدول (٦) يوضح نتائج تحليل التباين لتأثير توقيت التوجيه والأسلوب المعرفي في الاختبار التحصيلي قبل تطبيق البرنامج

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	توقيت التوجيه (أ)	١.١٤	٢	٠.٥٧	٠.١	غير دالة
	الأسلوب المعرفي (ب)	٩.٣٤	١	٩.٣٤	١.٧٠	غير دالة
	التفاعل بين توقيت التوجيه و الأسلوب المعرفي (أ × ب)	٠.٨٨	٢	٠.٤٤	٠.٠٨	غير دالة
	الخطأ	١٣٢.٠٨	٢٤	٥.٥٠	-	-

يتضح من الجدول (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي تبعاً لتوقيت التوجيه (قبل العرض - حسب حاجة المتعلم - بعد العرض) حيث كانت قيمة $F = ٠.١$ وهي غير دالة إحصائياً، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي تبعاً لاختلاف الأسلوب المعرفي (تحميل الغموض - عدم تحميل الغموض) حيث كانت قيمة $F = ١.٧$ وهي غير دالة إحصائياً، كما لا يوجد أثر دال إحصائياً للتفاعل الثنائي لتوقيت التوجيه (قبل العرض - حسب حاجة المتعلم - بعد العرض) والأسلوب المعرفي (تحميل الغموض - عدم تحميل الغموض) في الاختبار التحصيلي حيث كانت قيمة $F = ٠.٠٨$ وهي غير دالة إحصائياً، مما يدل على تكافؤ أفراد عينة البحث في الاختبار التحصيلي قبل تطبيق البرنامج.

• تطبيق مواد المعالجة التجريبية على المجموعات التجريبية:

تم عقد لقاء مع المجموعات التجريبية الثلاث، لتوضيح أهداف التعلم، وكيفية تنفيذ تجريبه البحث، وكيفية التعامل مع نظام موودل وتحميل الفيديو وإعطاء كل متعلم إسم المستخدم وكلمة السر الخاصة به علي نظام موودل علي الرابط <http://zeinabm.890m.com/moodle> وبلغ عددهم (٣٠) متعلم مقسمين إلى ثلاث مجموعات بمعدل عشرة متعلمين بكل مجموعة تم تصنيفهم داخل كل مجموعة إلى ٦ تحمل الغموض و ٤ عدم تحمل الغموض بعد تطبيق مقياس تحمل الغموض وعدم تحمل الغموض، (خاص بتعليمات الاستخدام وكلمة السر الخاصة ببعض المتدربين)، تم توجيه المتدربين بكيفية دراسة برنامج تصميم المقررات الإلكترونية بيئة التعلم المعكوس وذلك من خلال مشاهدة الفيديو قبل وقت اللقاء بفترة لكي يتمكنوا من تحديد المشكلات التي تصادفهم في تعلم المهارات ويتم حلها بلقاء المعلم بواقع مرتين في الأسبوع (الأحد، الأربعاء) علي مدار شهر كامل ويمكن التواصل مع المدرب عبر الشات في برنامج موودل وقد استغرق تطبيق التجربة الأساسية للبحث حوالي شهر (٢٠١٥/١٠/٤) وحتى (٢٠١٥/١١/٤)

• التطبيق البعدي لأدوات البحث:

تم التطبيق البعدي لجميع أدوات البحث، وذلك في يومي الأحد والأربعاء (٨/١١ / ٢٠١٥ م)، على المجموعات التجريبية الثلاث. وبعد الانتهاء من تطبيق التجربة الأساسية للبحث، قامت الباحثة بتصحيح ورصد درجات كل من الاختبار التحصيلي، وبطاقة تقييم الأداء العملي وبطاقة جودة إنتاج المقرر الإلكتروني تمهيداً للتعامل معها إحصائياً.

• المعالجة الإحصائية:

« للتأكد من تكافؤ المجموعات التجريبية الست فيما يتعلق بالتحصيل المرتبط بالجانب المعرفي للمهارة ومعدل الأداء المهاري؛ تم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه Two Way Analysis of Variance، وبعد التأكد من تكافؤ المجموعات تم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه Tow Way Analysis of Variance، وقد تمت معالجة البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS إصدار ٢٢).
« شيفية للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق بين مجموعات الدراسة الثلاث لأدوات البحث.

• نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

تم عرض نتائج البحث وتفسيرها من خلال الإجابة على أسئلة البحث كما يلي:

• أولاً: إجابة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول والخاص بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية الواجب توافرها لدى أعضاء الهيئات التدريسية المعاونة بكلية التربية جامعة عين شمس لإنتاج المقررات الإلكترونية؟ توصلت الباحثة إلى إعداد قائمة لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية ببرنامج story line والتي تحددت في (٧) مهارات أساسية تدرج تحتها ٣٩ مهارة فرعية .

• أولاً: النتائج الخاصة بأثر توقيت التوجيه والأسلوب المعرفي على مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية فيما يخص الجانب التحصيلي :

• الإحصاء الوصفي لنتائج البحث :

تم معالجة نتائج البحث إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية Spss وإختبار صحة فروض البحث لدراسة نتائج التأثير الأساسي لتوقيت التوجيه (قبل / حسب حاجة المتعلم / بعد) وتأثير الأسلوب المعرفي على الإختبار التحصيلي البعدي والتفاعل بينهما :حيث يشير الفرض الأول والثاني والثالث من فروض البحث إلى أنه :

« لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\geq (0.05)$ بين متوسطات درجات متعلمي المجموعات التجريبية في الإختبار التحصيلي البعدي ،

ترجع إلى التأثير الأساسي لتوقيت التوجيه في الفيديو (قبل العرض - حسب حاجة المتعلم - بعد العرض).

« لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\geq (0.05)$ بين متوسطات درجات متعلمي المجموعات التجريبية في الإختبار التحصيلي البعدي ، ترجع إلى التأثير الأساسي للأسلوب المعرفي (تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض).

« لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\geq (0.05)$ بين متوسطات درجات متعلمي المجموعات التجريبية في الإختبار التحصيلي البعدي ، ترجع إلى تأثير التفاعل بين توقيت تقديم التوجيه في الفيديو والأسلوب المعرفي.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات للإختبار التحصيلي البعدي في ضوء متغيري توقيت التوجيه والأسلوب المعرفي ، وكانت النتائج كما بالجدول (٧) :

جدول (٧) أعداد المفحوصين و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للإختبار التحصيلي البعدي في ضوء متغيري توقيت التوجيه و الأسلوب المعرفي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الأسلوب المعرفي	توقيت التوجيه	المتغير
١.٢١	٣٠.٦٧	٦	متحدى الغموض	قبل العرض	الاختبار التحصيلي البعدي
٠.٨٢	٣٣.٠٠	٤	غير متحدى الغموض		
١.٣٧	٣٢.٣٣	٦	متحدى الغموض	حسب حاجة المتعلم	
١.٤١	٣١.٠٠	٤	غير متحدى الغموض		
١.٠٣	٣٠.٣٣	٦	متحدى الغموض	بعد العرض	
١.٧١	٢٨.٢٥	٤	غير متحدى الغموض		

يتضح من جدول (٧) وجود فروق في المتوسطات فيما بين: -

« متوسطات درجات الإختبار التحصيلي (الجانب المعرفي) لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لأعضاء الهيئة التدريسية المعاونة للاختلاف بين معالجات توقيت التوجيه (بغض النظر عن الأسلوب المعرفي).

« الأسلوب المعرفي (تحمل / عدم تحمل الغموض) على الإختبار التحصيلي (الجانب المعرفي) لأعضاء الهيئة التدريسية لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية .

« ارتفاع متوسط درجات مجموعة طلاب عدم تحمل الغموض للتوجيه قبل عرض الفيديو (٣٣.٠٠) وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

« وللتحقق من صحة هذه الفروض تم استخدام تحليل التباين 2×3 ، (٣) توقيت التوجيه في الفيديو (قبل العرض - حسب حاجة المتعلم - بعد العرض) 2×2 الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض) في الإختبار التحصيلي البعدي، ويمكن عرض نتائج التحقق من هذه الفروض على النحو التالي كما يوضحها جدول (٨) :

جدول (٨) يوضح نتائج تحليل التباين لتأثير توقيت التوجيه والأسلوب المعرفي في الاختبار التحصيلي البعدي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الاختبار التحصيلي البعدي	توقيت التوجيه (أ)	٣٨.٨١	٢	١٩.٤١	١٢.٠٢	دالة عند ٠.٠١	٠.٥
	الأسلوب المعرفي (ب)	٠.٩٤	١	٠.٩٤	٠.٥٨	غير دالة	-
	التفاعل بين توقيت التوجيه والأسلوب المعرفي (أ × ب)	٢٦.٨١	٢	١٣.٤١	٨.٣٠	دالة عند ٠.٠١	٠.٤١
	الخطأ	٣٨.٧٥	٢٤	١.٦٢	-	-	-

يتضح من الجدول (٨) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لاختلاف توقيت التوجيه (قبل العرض - حسب حاجة المتعلم - بعد العرض) في الاختبار التحصيلي البعدي حيث كانت قيمة " ف " = ١٢.٠٢ وهى داله عند مستوى ٠.٠١ بحجم تأثير (مربع إيتا) = ٠.٥ وهو حجم تأثير مرتفع ولمعرفة المجموعة أو المجموعات المسؤولة عن إظهار مثل هذه الدلالة قامت الباحثة بالمقارنات البعدية للثلاث مجموعات (قبل العرض - حسب حاجة المتعلم - بعد العرض) باستخدام إحصاء ه شيفيه كما بالجدول (٩)

جدول (٩) يوضح المقارنات البعدية في الاختبار التحصيلي البعدي في ضوء توقيت التوجيه (قبل العرض - حسب حاجة المتعلم - بعد العرض) باستخدام شيفيه

توقيت التوجيه	قبل العرض	حسب حاجة المتعلم	بعد العرض
قبل العرض	-	-	-
حسب حاجة المتعلم	٠.٢	-	-
بعد العرض	❖ ٢.١	❖ ٢.٣	-

❖ دالة عند ٠.٠٥

باستقراء نتائج الجدول (٩) يتضح أن الفروق دالة إحصائياً بين مجموعة تقديم التوجيه القبلي ومجموعة التوجيه حسب حاجة المتعلم ومجموعة التوجيه البعدي ، لصالح مجموعة تقديم التوجيه قبل العرض ، وبذلك يمكن ترتيب المجموعات من حيث تأثير توقيت التوجيه على الجانب المعرفي (الاختبار التحصيلي) كما يلي: التوجيه قبل العرض أكثر المعالجات التجريبية الثلاث تأثيراً ، تليه تقديم التوجيه حسب حاجة المتعلم ، ثم تقديم التوجيه البعدي . وبذلك تم رفض الفرض الصفري ويُقبل الفرض البديل والذي يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعات في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح مجموعة تقديم التوجيه القبلي.

نتائج التأثير الأساسي للأسلوب المعرفي (تحمل/ عدم تحمل الغموض) على الاختبار التحصيلي البعدي: حيث يشير الفرض الثاني إلى "عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المتعلمين للمجموعات

التجريبية في الإختبار التحصيلي البعدي ترجع إلى التأثير الأساسي للأسلوب المعرفي. وللتأكد من صحة الفرض تم إجراء تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للمجموعات التجريبية الست حسب أسلوبها المعرفي، وبالرجوع إلى جدول (٨) يتضح أن قيمة (F) بلغت (٠.٥٨) وهي قيمة غير دالة عند (٠.٠٥)، مما يدل على وجود عدم وجود تأثير للأسلوب المعرفي على درجات التحصيل الدراسي البعدي وبذلك تم قبول الفرض الصفري .

نتائج التأثير للتفاعل بين توقيت تقديم التوجيه والأسلوب المعرفي على الإختبار التحصيلي: حيث يشير الفرض الثالث إلى "عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في الإختبار التحصيلي البعدي ترجع إلى تأثير التفاعل بين توقيت تقديم التوجيه والأسلوب المعرفي". ولاختبار صحة الفرض يتم الرجوع إلى جدول (٨)، الذي يتضح منه أن قيمة (F) المحسوبة لأثر التفاعل بين توقيت تقديم التوجيه والأسلوب المعرفي على الإختبار التحصيلي البعدي بلغت (٨٣٠) وهي دالة عند (٠.٠٥). مما يعني وجود تأثير للتفاعل بين توقيت تقديم التوجيه والأسلوب المعرفي. وعلى ذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، حيث أشارت نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه إلى وجود فرق دال إحصائياً، وبالمبحث عن موضع الفروق بين المجموعات الست لتحديد أي منها يقع في صالحها هذه الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما يوضحها جدول (١٠).

جدول (١٠) يوضح المقارنات البعدية في الاختبار التحصيلي البعدي في ضوء توقيت التوجيه (قبل العرض - حسب حاجة المتعلم - بعد العرض) والأسلوب المعرفي (متحدي الغموض - غير متحدي الغموض) باستخدام شيفيه

المجموعة	قبل العرض - تحمل الغموض	قبل العرض - عدم تحمل الغموض	حسب حاجة المتعلم - تحمل الغموض	حسب حاجة المتعلم - عدم تحمل الغموض	بعد العرض - تحمل الغموض	بعد العرض - عدم تحمل الغموض
قبل العرض - تحمل الغموض	-	-	-	-	-	-
قبل العرض - عدم تحمل الغموض	٢.٣٣	-	-	-	-	-
حسب حاجة المتعلم - تحمل الغموض	١.٦٦	٠.٦٦	-	-	-	-
حسب حاجة المتعلم - عدم تحمل الغموض	٠.٣٣	٢	١.٣٣	-	-	-
بعد العرض - تحمل الغموض	٠.٣٣	٢.٦٦	٢	٠.٦٦	-	-
بعد العرض - عدم تحمل الغموض	٢.٤١	٤.٧٥	٤.٠٨	٢.٧٥	٢.٠٨	-

◆ دالة عند ٠.٠٥

يتضح من الجدول (١٠) أنه لا توجد فروق بين جميع المجموعات عدا توجد فروق بين مجموعة قبل العرض - غير متحمل الغموض التي بلغت (٤.٧٥) وهي دالة عند ٠.٠٥ وتوجد فروق بين مجموعة بعد العرض - غير متحمل الغموض لصالح مجموعة قبل العرض - غير متحمل الغموض، التي بلغت و كذلك توجد فروق بين مجموعة حسب حاجة المتعلم - تحمل الغموض و مجموعة بعد العرض - عدم تحمل الغموض لصالح مجموعة حسب حاجة المتعلم - تحمل الغموض التي بلغت (٤.٠٨) وهي دالة عند ٠.٠٥

• **ثانياً: النتائج الخاصة بأثر توقيت التوجيه والأسلوب المعرفي على مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية في الجانب الأدائي :**

• **الإحصاء الوصفي لنتائج البحث :**

تم معالجة نتائج البحث إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية Spss وتم رصد نتائج الإحصاء الوصفي كما يوضحها جدول (١١):

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات للجانب الأدائي لإنتاج المقررات الإلكترونية في ضوء متغيري توقيت التوجيه والأسلوب المعرفي، وكانت النتائج كما بالجدول (١١).

يتضح من جدول (١١) ارتفاع متوسط درجات مجموعة طلاب عدم تحمل الغموض للتوجيه قبل عرض الفيديو (٧٣.٧٥) وذلك بالنسبة للدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة الأداء مقارنة بباقي المجموعات التجريبية الأخرى. ولإختبار صحة فروض البحث لدراسة نتائج التأثير الأساسي لتوقيت التوجيه (قبل/ حسب حاجة المتعلم / بعد) وتأثير الأسلوب المعرفي على الجانب الأدائي البعدي والتفاعل بينهما . حيث يشير الفرض الرابع والخامس والسادس من فروض البحث إلى أنه :

« لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ≥ 0.05 بين متوسطات درجات متعلمي المجموعات التجريبية في الإختبار التحصيلي البعدي، ترجع إلى التأثير الأساسي لتوقيت التوجيه في الفيديو (قبل العرض - حسب حاجة المتعلم - بعد العرض).

« لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ≥ 0.05 بين متوسطات درجات متعلمي المجموعات التجريبية في الإختبار التحصيلي البعدي ، ترجع إلى التأثير الأساسي للأسلوب المعرفي (تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض).

« لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ≥ 0.05 بين متوسطات درجات متعلمي المجموعات التجريبية في الإختبار التحصيلي البعدي، ترجع إلى تأثير التفاعل بين توقيت تقديم التوجيه في الفيديو والأسلوب المعرفي.

وقد قامت الباحثة بالتحقق من هذه الفروض باستخدام تحليل التباين $\times 3$ ٢ (٣) توقيت التوجيه في الفيديو قبل العرض - حسب حاجة المتعلم - بعد العرض $\times 2$ (٢) الأسلوب المعرفي (تحميل الغموض مقابل عدم تحميل الغموض) في الجانب الأدائي لإنتاج المقررات الإلكترونية ، ويمكن عرض نتائج التحقق من هذه الفروض كما في جدول (١٢) .

جدول (١١) أعداد المفحوصين والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للجانب الأدائي لإنتاج المقررات الإلكترونية في ضوء متغيري توقيت التوجيه والأسلوب المعرفي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الأسلوب المعرفي	توقيت التوجيه	المتغير
١.٧٩	٧١.٠٠	٦	تحميل الغموض	قبل العرض	الجانب الأدائي لإنتاج المقررات الإلكترونية
٢.٩٩	٧٣.٧٥	٤	عدم تحميل الغموض		
٢.٢٨	٧٢.٠٠	٦	تحميل الغموض	حسب حاجة المتعلم	
١.٢٩	٧١.٥٠	٤	عدم تحميل الغموض		
١.٥١	٧١.٣٣	٦	تحميل الغموض	بعد العرض	
٥.١٢	٦٨.٢٥	٤	عدم تحميل الغموض		

يتضح من الجدول (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لاختلاف توقيت التوجيه (قبل العرض - حسب حاجة المتعلم - بعد العرض) في الجانب الأدائي لإنتاج المقررات الإلكترونية حيث كانت قيمة " ف " = ٢.٥٦ وهى غير داله إحصائياً وبذلك يقبل الفرض الصفري.

ويتضح من الجدول (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لاختلاف الأسلوب المعرفي (متحدى الغموض - غير متحدى الغموض) في الجانب الأدائي لإنتاج المقررات الإلكترونية حيث كانت قيمة " ف " = ٠.٠٨ وهى غير داله إحصائياً وبذلك يقبل الفرض الصفري.

جدول (١٢) يوضح نتائج تحليل التباين لتأثير توقيت التوجيه والأسلوب المعرفي في الجانب الأدائي لإنتاج المقررات الإلكترونية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الجانب الأدائي لإنتاج المقررات الإلكترونية	توقيت التوجيه (١)	٣٤.٨٨	٢	١٧.٤٤	٢.٥٦	غير دالة	-
	الأسلوب المعرفي (ب)	٠.٥٦	١	٠.٥٦	٠.٠٨	غير دالة	-
	التفاعل بين توقيت التوجيه والأسلوب المعرفي (١ × ب)	٤١.٠١	٢	٢٠.٥١	٣.٠٠	غير دالة	-
	الخطأ	١٦٣.٨٣	٢٤	٦.٨٣	-	-	-

ويتضح من الجدول (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لتفاعل توقيت التوجيه (قبل العرض - حسب حاجة المتعلم - بعد العرض) والأسلوب المعرفي (متحدى الغموض - غير متحدى الغموض) في الجانب الأدائي لإنتاج المقررات الإلكترونية حيث كانت قيمة "ف" = ٣ وهى غير داله إحصائيا وبذلك يقبل الفرض الصفري.

• ثالثاً: النتائج الخاصة بأثر توقيت التوجيه والأسلوب المعرفي على مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية في جودة المنتج :

• الإحصاء الوصفي لنتائج البحث :

تم معالجة نتائج البحث إحصائياً باستخدام برنامج الجزمة الإحصائية Spss وتم رصد نتائج الإحصاء الوصفي كما يوضحها جدول (١٣):
تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لجودة المنتج لإنتاج المقررات الإلكترونية فى ضوء متغيري توقيت التوجيه والأسلوب المعرفي ، وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٣) أعداد المخصوصين والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للجانب الأدائي لإنتاج المقررات الإلكترونية فى ضوء متغيري توقيت التوجيه والأسلوب المعرفي

المتغير	توقيت التوجيه	الأسلوب المعرفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جوده إنتاج المقررات الإلكترونية	قبل العرض	تحمل الغموض	٦	١٢٥.١٧	٦.١٨
		عدم تحمل الغموض	٤	١٣١.٧٥	٧.٣٧
	حسب حاجة المتعلم	تحمل الغموض	٦	١٣٥.٠٠	٤.٠٥
		عدم تحمل الغموض	٤	١٢٧.٠٠	٢.٤٥
	بعد العرض	تحمل الغموض	٦	١٣٧.٥٠	٣.٣٩
		عدم تحمل الغموض	٤	١٢١.٧٥	٤.٦٥

يتضح من جدول (١٣) ارتفاع متوسط درجات مجموعة طلاب تحمل الغموض للتوجيه بعد عرض الفيديو (١٣٧.٥٠) تليها تحمل الغموض حسب حاجة المتعلم وذلك بالنسبة للدرجة الكلية لجودة إنتاج المقررات الإلكترونية (١٣٥.٠٠) مقارنة بباقي المجموعات التجريبية الأخرى . ولإختبار صحة فروض البحث لدراسة نتائج التأثير الأساسي لتوقيت التوجيه (قبل / حسب حاجة المتعلم / بعد) وتأثير الأسلوب المعرفي على الجانب الأدائي البعدي والتفاعل بينهما . حيث يشير الفرض السابع والثامن والتاسع من فروض البحث إلى أنه:

« لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\geq (0.05)$ بين متوسطات درجات متعلمي المجموعات التجريبية في جوده إنتاج المقررات الإلكترونية ، ترجع إلى التأثير الأساسي لتوقيت التوجيه في الفيديو (قبل العرض - حسب حاجة المتعلم - بعد العرض).

« لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\geq (0.05)$ بين متوسطات درجات متعلمي المجموعات التجريبية في جوده إنتاج المقررات الإلكترونية ، ترجع إلى التأثير الأساسي للأسلوب المعرفي (تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض).

« لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\geq (0.05)$ بين متوسطات درجات متعلمي المجموعات التجريبية في جوده إنتاج المقررات الإلكترونية ، ترجع إلى تأثير التفاعل بين توقيت توجيه التوجيه والأسلوب المعرفي.

وقد قامت الباحثة بالتحقق من هذه الفروض باستخدام تحليل التباين 3×2 ، (٣) توقيت التوجيه في الفيديو (قبل العرض - حسب حاجة المتعلم - بعد العرض) $2 \times$ الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض) في جوده إنتاج المقررات الإلكترونية ، وقد أجرت الباحثة تحليل التباين الثنائي للتحقق من هذه الفروض وكانت النتائج كما بالجدول (١٤) :

جدول (١٤) يوضح نتائج تحليل التباين لتأثير توقيت التوجيه والأسلوب المعرفي في جوده إنتاج المقررات الإلكترونية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
جوده إنتاج المقررات الإلكترونية	توقيت التوجيه (أ)	٣١.٠٨	٢	١٥.٥٤	٠.٦٥	غير دالة	-
	الأسلوب المعرفي (ب)	٢٣٥.٧٦	١	٢٣٥.٧٦	٩.٨٣	دالة عند ٠.٠١	٠.٢٩
	التفاعل بين توقيت التوجيه و الأسلوب المعرفي (أ × ب)	٦١٧.٢١	٢	٣٠٨.٦١	١٢.٨٦	دالة عند ٠.٠١	٠.٥١
	الخطأ	٥٧٥.٨٣	٢٤	٢٣.٩٩	-	-	-

يتضح من الجدول (١٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لاختلاف توقيت التوجيه (قبل العرض - حسب حاجة المتعلم - بعد العرض) في جوده إنتاج المقررات الإلكترونية حيث كانت قيمة " ف " = ٠.٦٥ وهى غير دالة إحصائياً وبذلك يتم قبول الفرض الصفري.

« ويتضح من الجدول (١٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لاختلاف الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض - عدم تحمل الغموض) في جوده إنتاج المقررات الإلكترونية حيث كانت قيمة " ف " = ٩.٨٣ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بحجم تأثير (مربع إيتا) = ٠.٤١ وهو حجم تأثير مرتفع لصالح مجموعة تحمل الغموض وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعات في جودة أداء المقررات الإلكترونية ترجع إلى التأثير الأساسي للأسلوب المعرفي (تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض).

« ويتضح من الجدول (١٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لتفاعل توقيت التوجيه (قبل العرض - حسب حاجة المتعلم - بعد العرض) والأسلوب المعرفي (تحمل الغموض - عدم تحمل الغموض) في جوده إنتاج المقررات الإلكترونية حيث كانت قيمة " ف " = ١٢.٨٦ وهى داله إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ بحجم تأثير (مربع ايتا) = ٠.٥١ وهو حجم تأثير مرتفع الغموض، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعات في جودة أداء المقررات الإلكترونية ترجع إلى تأثير التفاعل بين توقيت توجيه التوجيه والأسلوب المعرفي.

ومعرفة المجموعة أو المجموعات المسؤلة عن إظهار مثل هذه الدلالة قامت الباحثة بالمقارنات البعدية للست مجموعات (قبل العرض - تحمل الغموض، قبل العرض - عدم تحمل الغموض، حسب حاجة المتعلم - تحمل الغموض، حسب حاجة المتعلم - عدم تحمل الغموض، بعد العرض - تحمل الغموض، بعد العرض - عدم تحمل الغموض) باستخدام إحصاء شيفيه كما بالجدول (١٥).

يتضح من الجدول (١٥) أنه لا توجد فروق بين جميع المجموعات عدا تواجد فروق بين مجموعة قبل العرض - تحمل الغموض و مجموعة بعد العرض - عدم تحمل الغموض لصالح مجموعة بعد العرض - تحمل الغموض بنسبة (١٢.٢٣) وهي نسبة دالة عند ٠.٠٥، وكذلك توجد فروق بين مجموعة حسب حاجة المتعلم - تحمل الغموض و مجموعة بعد العرض - عدم تحمل الغموض لصالح مجموعة حسب حاجة المتعلم - تحمل الغموض، بنسبة (١٣.٢٥) وهي نسبة دالة عند ٠.٠٥ و توجد فروق بين مجموعة بعد العرض - تحمل الغموض و مجموعة بعد العرض - عدم تحمل الغموض لصالح مجموعة بعد العرض - تحمل الغموض بنسبة (١٥.٧٥) وهي نسبة دالة عند ٠.٠٥.

جدول (١٥) يوضح المقارنات البعدية في جوده إنتاج المقررات الإلكترونية في ضوء توقيت التوجيه (قبل العرض - حسب حاجة المتعلم - بعد العرض) والأسلوب المعرفي (متحدى الغموض - غير متحدى الغموض) باستخدام شيفيه

المجموعة	قبل العرض - تحمل الغموض	قبل العرض - عدم تحمل الغموض	حسب حاجة المتعلم - تحمل الغموض	حسب حاجة المتعلم - عدم تحمل الغموض	بعد العرض - تحمل الغموض	بعد العرض - عدم تحمل الغموض
قبل العرض - تحمل الغموض	-	-	-	-	-	-
قبل العرض - عدم تحمل الغموض	٦.٥٨	-	-	-	-	-
حسب حاجة المتعلم - تحمل الغموض	٩.٨٣	٣.٢٥	-	-	-	-
حسب حاجة المتعلم - عدم تحمل الغموض	١.٨٣	٤.٧٥	٨	-	-	-
بعد العرض - تحمل الغموض	١٢.٢٣	٥.٧٥	٢.٥	١٠.٥	-	-
بعد العرض - عدم تحمل الغموض	٣.٤١	١٠	١٣.٢٥	٥.٢٥	١٥.٧٥	-

♦ دالة عند ٠.٠٥

• تفسير نتائج البحث :

فيما يلي عرض ومناقشة نتائج البحث وتفسيرها وفقاً لتساؤلات الدراسة والفروض:

• أولاً: النتائج الخاصة بتأثير توقيت التوجيه على مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية فيما يتعلق بالجانب التحصيلي .

أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية بين التوجيه القبلي و التوجيه البعدي في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح التوجيه القبلي ، كما توجد فروق بين التوجيه حسب حاجة المتعلم و التوجيه البعدي في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح حسب حاجة المتعلم ولا توجد فروق بين التوجيه القبلي والتوجيه حسب حاجة المتعلم .

وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي أثبتت تفوق التوجيه القبلي عن التوجيه البعدي مثل دراسات لوي (Liu,2006,48) وتفوق التوجيه حسب حاجة المتعلم مثل دراسات (Mayer,2008.123), (Aleven,et.al 2003;) ويختلف مع دراسات كل من (Pol,2009,2) (Pol,&Suhre,2008,3)

ويمكن تفسير ذلك علي أساس ما قدمته آراء Vygotsky في ظل النظرية البنائية بأنه يري أن المتعلم يتعلم أكثر عندما يقدم له تلميحات وتوجيهات إرشادية ومساعدات لتيسر عليه القيام بمهام التعلم مما لو ترك بمفرده ليكتشف ويمارس ويتعلم المفاهيم والمهارات الجديدة ؛و نظرية برونر الخاصة بالاتجاه المعرفي في التربية والذي يهدف إلى تكوين صورة واضحة ومتكاملة لبنية المادة الدراسية لدى المتعلمين، حيث أن تقديم التوجيه قبل عرض الفيديو يعطي صورة عامه عن محتوى المادة المقدمة وكيفية السير في دراسته مما يجعل المتعلم يضع خطته بشكل كامل لتعلم المحتوي، وتحقيق أهداف التعلم.

• ثانياً: النتائج الخاصة بتأثير الأسلوب المعرفي على إنتاج المقررات الإلكترونية فيما يتعلق بالجانب التحصيلي :

أشارت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعات التجريبية في التحصيل الدراسي يرجع للأسلوب المعرفي ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المتعلم في بيئة التعلم المعكوس يتعلم المادة العلمية بمفرده من خلال الفيديو التعليمي الذي يحتوي علي التوجيهات التي تساعد المتعلم علي تكوين رؤية كاملة عن المحتوي التعليمي وإمكانية إعادة مشاهدة المحتوي التعليمي مرات متعددة حسب ظروف وقدرات كل متعلم بالإضافة لتحديد المشكلات التي تواجهه في تعلم المحتوي ويتم مناقشتها في قاعة الدراسة وحل جميع المشكلات التعليمية التي تقابل المتعلمين.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (محمد نعيم ، ٢٠٠٩) ودراسة (سهير عبد الرحمن، ٢٠٠٧) ودراسة (Altun&cakan.2006).

• ثالثاً: النتائج الخاصة بتأثير التفاعل بين توقيت تقديم التوجيه والأسلوب المعرفي على الجانب المعرفي للمهارات الإلكترونية .

أشارت نتائج البحث إلى أنه لا توجد فروق بين جميع المجموعات عدا تواجد فروق بين مجموعة قبل العرض - عدم تحمل الغموض و مجموعة بعد العرض - عدم تحمل الغموض لصالح مجموعة قبل العرض - عدم تحمل الغموض وكذلك توجد فروق بين مجموعة حسب حاجة المتعلم - تحمل الغموض ومجموعة بعد العرض - عدم تحمل الغموض لصالح مجموعة حسب حاجة المتعلم - تحمل الغموض ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المتعلمين الذين يتصفون بعدم تحمل الغموض يتناسب معهم توقيت التوجيه القبلي في الفيديو المصاحب لبيئة التعلم المعكوس فيعطي لهم فكرة عامة عن المحتوى مما يزيل رهبتهم والقلق ويتناسب مع أسلوبهم المعرفي في أنهم يبعدون عن تعلم كل ماهو غامض أو مبهم بالنسبة لهم ، في حين أن الشخص متحمل الغموض لديه القدرة على التعامل مع المواقف المعقدة التي تمنحهم التحدي والدافعية للتعلم ولذلك كان مناسب لهم التوجيه حسب حاجة الموقف التعليمي .

• رابعاً: النتائج الخاصة بتأثير تقديم التوجيه والأسلوب المعرفي والتفاعل بينهما على الجانب الأدائي للمقررات الإلكترونية .

أشارت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لا اختلاف توقيت التوجيه (قبل العرض - حسب حاجة المتعلم - بعد العرض) في الجانب الأدائي لإنتاج المقررات الإلكترونية وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لا اختلاف الأسلوب المعرفي (تحمل / عدم تحمل الغموض) ، وكذلك عدم وجود فروق ترجع للتفاعل بين توقيت التوجيه والأسلوب المعرفي .

« ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن بيئة التعلم المعكوس تتيح للمتعلم التدريب في المنزل مسبقا على الأداءات المرتبطة بإنتاج المقررات الإلكترونية من خلال فيديو تعليمي يوضح الأداءات بشكل واضح ومتسلسل وكل متعلم يستطيع إعادته مرات عديدة حتي يتمكن من إتقان الأداء قبل دراسته في العمل بوقت كافٍ لتحديد المشكلات التي تقابله ومناقشتها في اللقاء مع المدرب والتوصل لحلها مما أدى إلي تمكن جميع مجموعات التجريب من التمكن من المهارات المطلوبه في إنتاج المقررات الإلكترونية .

« بيئة التعلم المعكوس تسمح للمتعلم بالتفاعل مع المحتوى المقدم باستخدام الفيديو الذي يتميز بوجود الصوت والصورة وحركة، وهو ما أنعكس على تنمية الأداء المهاري.

« إمكانية مشاهدة خطوات المهارة العملية أكثر من مرة من خلال البرنامج التعليمي المتاح عبر الفيديو التعليمي دون التقيد بحدود الزمان والمكان، وهو ما ساعد المتعلم على فهم وتحليل المهارة.

« طبيعة بيئة التعلم المعكوس التي تتيح للمتعلم لقاء المعلم وجهاً لوجه، وهو ما أتاح للمتعلم التدريب العملي على المهارة في العمل وحل ماقبله من مشكلات في تعلم المهارات بعد مشاهدتها في الفيديو، مما سهل عملية اكتساب المهارة.

« تفاعل المتعلمين مع بعض، والمتعلمين مع الأستاذ من خلال المحاضرات وهو ما أدى إلى حل المشكلات التي واجهت الطلاب أثناء التدريب العملي على المهارة.

• **خامساً: النتائج الخاصة بتأثير تقديم التوجيه على جودة إنتاج المقررات الإلكترونية .**
أشارت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لاختلاف توقيت التوجيه (قبل العرض - حسب حاجة المتعلم - بعد العرض) في جودة إنتاج المقررات الإلكترونية ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن بيئة التعلم المعكوس تتيح للمتعلم التدريب في المنزل مسبقاً على الأداءات المرتبطة بإنتاج المقررات الإلكترونية من خلال فيديو تعليمي يوضح الأداءات بشكل واضح ومتسلسل وكل متعلم يستطيع إعادته مرات عديدة حتي يتمكن من إتقان الأداء قبل دراسته في المعمل بوقت كافٍ، ويمكن تفسير ذلك في ضوء النظرية البنائية حيث يقوم المتعلم ببناء تعلمه مستفيداً من أساليب التوجيه الموجوده في الفيديو وإمكانية إعادته مرات متعددة ، وتحديد المشكلات التي تقابلها ومناقشتها في اللقاء المباشر مع المدرب والتوصل لحلها ؛ مما أدى إلي تمكن جميع مجموعات التجريب من التمكن من المهارات المطلوبه في جودة إنتاج المقررات الإلكترونية .

• **سادساً: النتائج الخاصة بتأثير الأسلوب المعرفي على جودة إنتاج المقررات الإلكترونية :**
أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعات التجريبية في جودة إنتاج المقررات الإلكترونية لصالح المجموعة تحمل الغموض.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن النتيجة السابقة يمكن أن ترجع إلى : تميز الافراد من ذوى القدرة على تحمل الغموض على التعامل مع المهام المعقدة، مثل مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية ، وهو ما يمنحهم التحدى والمزيد من الدافعية لمواجهةها، والتغلب عليها وبذل جهد عقلى أكبر وكذلك قدرتهم على التعامل مع المواقف الجديدة ومنها إنتاج المقررات الإلكترونية التى لم يسبق أن تعملوها من قبل بفاعلية ، وتميزهم بالنظرة الكلية للمواقف التى تواجههم لاختيار أنسب البدائل فى حين لم يستطع الطلاب غير متحملى الغموض من التعامل مع المهام المعقدة ، في إنتاج المقررات الإلكترونية بجودة عالية.

• **سابعاً: النتائج الخاصة بتأثير التفاعل بين توقيت تقديم التوجيه والأسلوب المعرفي على جودة الأداء لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية :**

أشارت نتائج البحث إلى أنه لا توجد فروق بين جميع المجموعات عدا تواجد فروق بين مجموعة قبل العرض - متحمل الغموض و مجموعة بعد العرض - متحمل الغموض لصالح مجموعة بعد العرض - متحمل الغموض وكذلك تواجد فروق بين مجموعة حسب حاجة المتعلم - متحمل الغموض و مجموعة بعد العرض - عدم تحمل الغموض لصالح مجموعة حسب حاجة المتعلم -

تحمل الغموض ، وتوجد فروق بين مجموعة بعد العرض - متحمل الغموض و مجموعة بعد العرض - عدم تحمل الغموض لصالح مجموعة بعد العرض - تحمل الغموض ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المتعلمين الذين يتصفون بعدم تحمل الغموض يتناسب معهم توقيت التوجيه القبلي في الفيديو المصاحب لبيئة التعلم المعكوس فيعطي لهم فكرة عامة عن المحتوى مما يزيل الرهبة والقلق لديهم من حداثة المحتوى المقدم لهم ويتناسب مع أسلوبهم المعرفي في أنهم يبعدون عن تعلم كل ماهو غامض أو مبهم بالنسبة لهم ، في حين الشخص متحمل الغموض لديه القدرة علي التعامل مع المواقف المعقدة التي تمنحهم التحدي والدافعية للتعلم ولذلك كان مناسب لهم التوجيه حسب حاجة الموقف التعليمي وهذه النتائج تتفق مع دراسة كل من (Martin,2003),(sanders.&con, 2012):

• توصيات البحث :

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، يمكن تقديم التوصيات التالية:
- « توظيف بيئة التعلم المعكوس التي قدمت في البحث الحالي في تصميم المقررات الدراسية المختلفة في ضوء الأساليب المعرفية للمتعلمين.
- « مراعاة تنوع وقت تقديم التوجيه في تصميم وإنتاج الفيديو وعدم اقتصارها على نمط معين لمواجهة الفروق الفردية وأساليب تعلم الطلاب.
- « توعية مصممي الكمبيوتر بمراكز التطوير التكنولوجي إلى ضرورة مراعاة الأساليب المعرفية للمتعلمين عند تصميم الفيديو التعليمي.
- « توظيف بيئة التعلم المعكوس في تدريب أعضاء هيئة التدريس والمعلمين علي المهارات المختلفة.

• البحوث المقترحة :

- في ضوء نتائج البحث الحالي، يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:
- « دراسة العلاقة بين أنماط توجيه التعليم (بشري - إلكتروني) والأساليب المعرفية (الاندفاع/التروي) وأثرها على التحصيل واكتساب المهارات
- « المقارنة بين التصميمات المختلفة لبيئة التعلم المعكوس المقدم عبر الويب والأسلوب المعرفي علي إكتساب المعلمين للمهارات .
- « دراسة أثر اختلاف أنماط تقديم الفيديو (أشخاص طبيعيين - رسوم متحركة) علي إكتساب المهارات والإتجاه نحو الصف المعكوس
- « دراسة مقارنة بين أثر إختلاف تقديم الأنشطة (التزامنية - واللاتزامنية) في بيئة الصف المعكوسعلي التحصيل والرضا نحو المادة.

• المراجع :

- إبراهيم الفاروس وعاد شاهين (٢٠٠١) : المدرسة الإلكترونية ” رؤى جديدة لجيل جديد المؤتمر العلمي المستوى الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم: المدرسة الإلكترونية : كلية البنات - جامعة عين شمس.

- إبراهيم قشقوش، (١٩٨٥) مدخل الدراسة علم النفس المعرفي: القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- آن بتروفسكي، م.ج. ياروشفسكي (١٩٩٦). معجم علم النفس المعاصر. - ط١: ترجمة حمدي عبد الجواد، عبد السلام رضوان: القاهرة، دار العالم الجديد.
- أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٢) علم النفس المعرفي المعاصر . - ط١. القاهرة ، مكتبة الأنجلو.
- أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٥) التعلم نظريات وتطبيقات: القاهرة ، مكتبة الأنجلو.
- أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٣) علم النفس المعرفي المعاصر . - ط٢. القاهرة : مكتبة الأنجلو.
- حسن الخليفة ، ضياء مطاوع ، ٢٠١٥: إستراتيجيات التدريس للفعال، مكتبة المتنبي.
- سهير عبد الرحمن علي فرغلي (٢٠٠٧) أثر إختلاف مستويات تحكم المتعلم في برامج الكمبيوتر التعليمية متعددة الوسائط والأسلوب المعرفي لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية علي التحصيل والتصميم الإبتكاري في مادة الرسم الفني ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس.
- عاطف أبو حميد الشerman (٢٠١٥): التعلم المدمج والتعلم المعكوس. - ط١: الأردن : عمان : دار المسيرة .
- عايدة فاروق حين شعبان (٢٠٠٦) أثر التفاعل بين (تحمل /عدم تحمل) الغموض ومعالجتين تعليميتين (الصور الفوتوغرافية الواقعية / الرسوم الخطية البسيطة) الإنتاج الرسومات والتكوينات الخطية بإستخدام الكمبيوتر علي التحصيل والإنتاج الإبتكاري لدي طلاب كليات التربية ، كلية التربية جامعة الاسكندرية. رسالة دكتوراة غير منشورة.
- بدرالهادي الخان (2005) استراتيجيات المقرر الإلكتروني . الترجمة والتهيئة العربية :دار الشعاع حلب
- حمدي علي الفرماوي (٢٠٠٦) علم النفس الفوقي : نظرات في السلوك فوق الحسي: القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- رنا محفوظ حمدي (٢٠١٥): أبدأ التعلم بالمنزل... بمنظومة التعلم المعكوس Flipped Classroom. مجلة التعليم الإلكتروني، العدد الرابع عشر، ١ مارس ، متاح على : <http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=444jvf, dm>
- ريهام محمد أحمد محمد الغول، (2012) أثر بعض استراتيجيات مجموعات العمل عند تصميم برامج للتدريب الإلكتروني على تنمية مهارات تصميم تطبيق بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدى أعضاء هيئة التدريس: رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة المنصورة.
- عادل سرايا (٢٠٠٧) التصميم التعليمي والتعلم ذو المعني. - ط٢، الرياض : مكتبة الرشد.
- فاروق السيد عثمان (٢٠٠٥) سيكولوجية التعليم والتعلم . - أسس نظرية وتطبيقية: مؤسسة طبية للنشر والتوزيع .
- عامر بنتر كسياف البيشي (2011) تصور مقترح لبرنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة خالد علي استخدام مستلزمات بيئة التعلم الإلكترونية وفق احتياجاتهم

- التدريبية، دراسة دكتوراه غير منشورة: قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، جامعة أم القرى.
- عبد العزيز طلبة عبد الحميد، (٢٠١٠) المقرر الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم: المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- الغريز زاهر إسماعيل (٢٠٠٥) معايير ومتطلبات تطوير التعليم الجامعي في ضوء المستحدثات التكنولوجية، جامعة المنصورة.
- الغريب زاهر إسماعيل، (٢٠٠٩) : المقررات الإلكترونية: تصميمها: إنتاجها - نشرها - تطبيقها - تقويمها: القاهرة، عالم الكتب.
- المركز القومي للتعليم الإلكتروني متاح علي الرابط :
http://www.nelc.edu.eg/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1
- المؤتمر العلمي الثاني عشر لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات " المقرر الإلكتروني وعصر المعرفة ، الجمعية المصرية لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات ، في الفترة من ١٥ - ١٧ فبراير ٢٠٠٥ .
- المؤتمر العلمي السابع " تحديات الشعوب العربية والمقرر الإلكتروني مجتمعات التعلم التفاعلية ، تكنولوجيا التربية " دراسات وبحوث " في الفترة من ٢٧ - ٢٨ يوليو ٢٠١٣ : معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة
- المؤتمر العلمي السادس " الحلول الرقمية لمجتمع التعلم " تكنولوجيا التربية " دراسات وبحوث " في الفترة من ٢ - ٤ نوفمبر ٢٠١٢ ، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة .
- محمد أبو ريا، وسلامة سلامة (2002) الحاسوب في التعليم: الأردن : دار الأهلية بعمان.
- محمد عبد التواب أبو النور (٢٠٠٥) مقياس تحمل الغموض. الفيوم : مكتبة دار العلم .
- محمد محمد السيد نعم (2009) اثر التفاعل بين نمط التعلم الإلكتروني والاساليب المعرفية للطلاب على بعض نواتج التعلم، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة
- محمد الحيلة، (2004) تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق: الأردن : دار المسيرة بعمان.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٣ ب). عمليات تكنولوجيا التعليم. - ط١. القاهرة: مكتبة دار الكلمة.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٧ ج). الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة. - ط١. القاهرة: دار السحاب.
- محمد عطية خميس (٢٠١١). الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني. القاهرة: دار السحاب.
- محمد عطية خميس (٢٠١٣). النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعليم. - ط١. القاهرة: دار السحاب.
- محمد حبيب (٢٠١٤)، الصف المعكوس ودوره في تحسين مستوى تحصيل قواعد العربية للناطقين بغيرها. المؤتمر الدولي "اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية". معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود.

- نبيل جاد عزمي ، مختار المردني (٢٠١٠) أثر التفاعل بين أنماط مختلفة من دعائم التعلم البنائية داخل الكتاب الإلكتروني في التحصيل وكفاءة التعلم لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية . دراسات تربوية واجتماعية . مجلة دورية محكمة تصدر عن كلية التربية جامعة عين شمس .
- وليد سالم الحلفاوي (٢٠١١) التعليم الإلكتروني : تطبيقاته مستحدثاته . القاهرة : دار الفكر العربي .
- Aleven, V., Stahl, E., Schworm, S., Fischer, F., & Wallace, R. (2003). Help seeking and help design in interactive learning environments. Review of Educational Research, 73(3), 277-320. Retrieved from: <https://www.msu.edu/user/mccrory/pubs/Alevenetal.pdf> (20/11/2013)
- Altun, Arif; Cakan & Mehtap (2006): Undergraduate Students Academic Achievement, Field Dependent/Independent Cognitive Styles & Attitude Toward Computers, Educational Technology & Society, Vol, 9, No. 1
- American Society for Training & Development (2009). E-Learning Glossary Retrieved September 25, 2009, from: <http://www.astd.org/lc/glossary.htm>
- Anderson, E. (2015). Flipped Classroom Activities in Introductory Chemistry and Biochemistry Courses for Nursing and Nutrition Majors. FASEB J, 29(1_Supplement), 559.16-. Retrieved from http://www.fasebj.org/cgi/content/long/29/1_Supplement/559.16
- Anderson Terry, (2005) "Educational Social Overlary Network", from , <http://www.terrya.edublogs.org>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. ISTE.
- Bergman, J., & Sam, A. (2012). Flipping the classroom. Tech & Learning , 32(10), 42-44.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA.
- Brame, C. J. (2013) Flipping the Classroom. Retrieved 2 September, 2013, from: <http://cft.vanderbilt.edu/teaching-guides/teaching-activities/flipping-the-classroom.pdf> Vanderbilt University for Teaching.
- Bannert, M. (2009). Promoting self-regulated learning through prompts. Zeitschrift Fur Padagogische Psychologie, 23(2), 139-145 doi:10.1024/1010-0652.23.2.139.

- Carnaghi, M. (2013). My First Flip: How to Create a Flipped Classroom. Techsmith.
- Catherine M. (2004). Support Services in E- Learning- an Evaluation Study of Students' Needs and Satisfaction, European Journal Of Openm Distance & E- Learning(EURODL)
- Clak A. & Pitt T. (2001) Creating powerful online courses using multiple instructional strategies. Moderators.,retrievrd from <http://www.emoderators.com/moderator/pitt.html>
- Dabbagh, N. (2005). Pedagogical Models for E-Learning: A Theory based Design Framework. International Journal of Technology in Teaching and Learning, 1(1),25-44<http://www.sicet.org/ijttl/issue0501/DabbaghVol1.Iss1.pp25-44.pdf>.
- De los Arcos, B. (2014).Flipping with OER: K12 teachers' views of the impact of open practices on students. In Proceedings of The 10th annual open Courseware Consortium Global Conference "Open Education for a Multicultural World". Ljubljana, Slovenia, on April 23-25, 2014.
- Davies R.S., Dean D.L., Ball. N.,(2013)" Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet courseEducational Technology Research and Development, 61 (4) (2013), pp. 563-580.
- Demski, J. (2013). 6 Expert Tips for Flipping the Classroom Retrieved 4 September, 2013, from:<http://campustechnology.com/articles/2013/01/23/6-expert-tips-for-flipping-the-classroom.aspx>.
- Driscoll,T.(2012.).Fiipped Learning and democratic educatin:the complete Report.Reteive from : <http://www.Fiippedhistory.com/2012/12/FiippedLearninganddemocraticory.-educatin.html>
- Elissavet, G. , & Economides, A. (2003) . An Evaluation Instrument for Hypermedia Courseware. Educational Technology & Society, 6 (2), 31- 44
- Frydenberg, M. (2012). The Flipped Classroom: It's Got to Be Done Right. Retrieved 3 September, 2013, from::http://www.huffingtonpost.com/mark-frydenberg/the-flipped-classroom-its_b_2300988.html?view=screen
- Nagel, David (2013). "The 4Pillars of theFlipped Classroom", The Journal,Transforming Education ThroughTechnology, available

at:<http://thejournal.com/articles/2013/06/18/report-the-4-pillars-of-the-flippedclassroom.aspx>.185

- EEOP Mentorship Program. (2006) Northern Arizona University.
- <http://www4.nau.edu/eeop/mentorship/>
- Gaughan, J. E. (2014). The Flipped Classroom in World History. History Teacher, 47(2), 221–244. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=94677349&lang=es&site=ehost-live>
- Grady, H.M. (2006)) "scaffolding for Online Courses": Instructional International Professional.
- Goldstein & Blackman.S.(1978).cognitive style) Five Approach and Relevant. Reasearch. New Yourk. John Willcy. Gsons IncHerreid, Clyde & Schiller, Nancy A. (2013).“Case Studies and the flipped classroom, Journal of College Science Teaching, National Science Teachers Association, PP62-64
- Horton, W. K. (2000) . Designing Web- Based Training: How It Teach Anyone Anything Anywhere Anytime, Jhon Wiley & Sons.
- James, A. J., Chin, C. K. H., & Williams, B. R. (2014). Using the flipped classroom to improve student engagement and to prepare graduates to meet maritime industry requirements: a focus on maritime education. WMU Journal of Maritime Affairs, 13(2), 331–343. <http://doi.org/10.1007/s13437-014-0070-0>
- Johnson, G., B. (2013) Student Perceptions Of The Flipped Classroom. The University Of British Colmbia (Okanagan).
- Johnson, L., W. (2012). Effect Of The Flipped Classroom Model On A Secondary Computer Applications Course: Student And Teacher Perceptions, Questions And Student Achievement. University of Louisville Louisville, Kentucky.
- Land, S.M. & Green, B.A. (2007). Project –Based Learning with WWW: Aqualitative Study of Resource. Educational Technology Research and Development. 48 (1), 45-66.
- Kelly E. Snowden. (2012). Teacher Perceptions Of The Flipped Classroom: Using Video Lectures Online To Replace Traditional. University Of North Texas, 70.
- Kim, S., Park, N., & Joo, K. (2014). Effects of Flipped Classroom based on Smart Learning on Self-directed and Collaborative Learning, 7(12), 69–80.

- Kharbach, M.(2014). Two Incredibly Useful Videos on Flipped Learning. Educational Technology and Mobile Learning.
- Kogan,N.1970 Educational implications cognitive styles.
- Lane, C.(2005). Online Training Supported by Learning Models Based on Multiple Intelligences and Learning Styles, the Correctioal Trainer Fall.
- Liu, Y. H. (2006). The Effects of an Advance Organizer and Two Types of Feedback on Pre-service Teachers' KnowledgeApplication in a Blended Learning Environment. ProQuest. Retrieved.
- Martin,G.(2003): Learnynng from web-based instructional systemsand cognitive style,British Journal ofeducation technology,Vol,34,no,4
- Mason,G.,Shuman,T.RM&Cook,K,E.(2013).Inverting(fiipping cllassroom.....Advantage and challenges.American Socitrtty for Engineering, 2013,.ASEE ANNUALConference June 23-24
- Mayer, R. E. (2008). Learning and Instruction. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Min Kyu Kim, , So Mi Kim, Otto Khera, & Joan Getman(2014): "The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles"Volume 22, The Internet and Higher Education, Pages37–50.
- Missildine, R. Fountain, L. Summers, K. Gosselin.,(2013)Flipping classroom to improve student performance and satisfaction
- Journal of Nursing Education, 52 (10) (2013), pp. 597-599
- Moran, K., & Milsom, A. (2015). The Flipped Classroom in Counselor Education. Counselor Education and Supervision, 54(1), 32–43. <http://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2015.00068.x>
- More, N. & Pinhey, K. (2006) Guidelines and Standards for the Development of Fully OnlineLearning Objects Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects, (2) , 95 – 103
- Overmyer, G R. (2014). The Flipped Classroom Model For College Algebra : Effects On Student achievement :
- <http://www.lippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/>

- Moedritscher, F. (2006) E Learning Theories in practice; A comparison of three Methods, j. of Universal Science & Technology of Learning, vol.0, no.0, 3-18
- Pea, R. (2004). The social and technological dimensions of scaffolding and related theoretical concepts for learning, education and human activity. Journal of the Learning Sciences, 13, 423-451.
- Pol, H. J., Harskamp, E. G., & Suhre, C. J. (2008). The effect of the timing of instructional support in a computer-supported problem-solving program for students in secondary physics education. Computers in Human Behavior, 24(3), 1156-1178. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563207000842> (2/9/2013)
- Pol, H. J. (2009). Computer based instructional support during physics problem solving: A case for Student Control. University Library Groningen. Retrieved from: http://dissertations.ub.rug.nl/FILES/faculties/science/2009/h.j.pol/thesis.pdf?origin=publication_detail (2/9/2013)
- Pol, H. J., Harskamp, E. G., Suhre, C. J., & Goedhart, M. J. (2009). How indirect supportive digital help during and after solving physics problems can improve problem-solving abilities. Computers & Education, 53(1), 34-50. Retrieved from : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131508002224> (2/9/2013)
- Puntambekar, S., & Hübscher, R. (2005). Tools for Supports students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? Educational Psychologist, 40, 1-12.
- Raes, A., Schellens, T., De Wever, B., & Vanderhoven, E. (2011) Supports information problem solving in web-based collaborative inquiry learning, Department of Educational Studies, Ghent University, Henri Dunantlaan 2, 9000 Gent, Belgium.
- Randoll, S. & Kali, Y. (2004). Design principles for the use of Scaffolds. Retrieved from: <http://Kie.berkeley.edu/transitions/scaffoldprinciples.html> (2/10/2013)

- Randall S., Davics; Douglas L., Dean and Nick, Ball (2013). "Flipping the classroom and instructional technology integration in a college- level information systems spreadsheet course", Educational Technology Research and Development V.61, Issue 4, PP 563-580.
- Reinhardt, J. Y. (2014). Improving Classroom Practice Through Collaborative Inquiry:A case of Flipped learning, 6-8.
- Sanders,Perry,R.&Conti,GarymJ.(2012).Identifying individualdifferences.
- Siemens, G. (2005, August 10). Connectivism: Learning as Network. Creation. e-Learning Space.org: Retrieved from website. <http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm>
- Sletten, S.R. (2015). Investigating Self-Regulated Learning Strategies in the Flipped Classroom. In D. Slykhuis & G. Marks (Eds.),Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2015 (pp. 497-501). Chesapeake, VA:Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Strayer,J.F.(2007).The Effects of the classroom flip on the learning environment:A comparison of learning activity in atraditional classroom & aflip classroom that used an inteelligent tutoring ion, The OhaioUniversty)
- Strobino, C., P. (2013). The Effectiveness Of Flipping Classroom Instruction With Homework Assignments So As To Increase Student Understanding In Algebra. Montana State University, Bozeman, Montana.
- Tennant , M. , (1988) psychology and Adult Learning , London , Routledge
- Verenikina, I. (2004).: From theory to practice What does the metaphor of scaffolding mean to Educators today;
- Outline, Critical Practice Studies,(٢)٦ ,Retrieved April 11, 2013 from:<http://ogs.statsbiblioteket.dk/index.php/outlines/article/view>

- Verity,D. (2005):Vygotskian Concepts for teacher education, proceeding of the 4th annual JALT Pan-sig conference, Tokyo keizai university,tokyo,14-15 May.
- Vygotsky, L., (1978). Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard University press.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G.(1976). Role of Tutoring Problem Solving, journal of child psychology and psychiatry,17, pp. 89-100.
- Whitehouse P.W. (2007) The Scaffolded Assessment in Virtual Environments
- : Moo and Moodle Session Paper, 1-17, Retrieved April 11, 2013from:,QSITESTate Conference :<http://www.wonko.inf/iwho/htm>



البحث الثالث :

**أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الإقتصاد المنزلى فى
مستوى التفكير التأملى و حب الإستطلاع المعرفى لدى تلميذات المرحلة
الثانوية**

المصادر :

**د . رحاب نبيل عبد المنصف خليفة
مدرس بقسم الإقتصاد المنزلى التربوى
كلية الاقتصاد المنزلى جامعة حلوان**

” أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الإقتصاد المنزلي في مستوى التفكير التأملى وحس الإستطلاع المعرفى لدى تلميذات المرحلة الثانوية ”

د/ رحاب نبيل عبد المنصف خليفة

• مستخلص البحث :

هدف البحث الحالى الى التعرف على أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب WebQuests لتدريس الإقتصاد المنزلى فى مستوى التفكير التأملى وحس الإستطلاع المعرفى لدى تلميذات الصف الاول الثانوى ، وتكونت أدوات البحث من مقياس للتفكير التأملى وآخر لحس الاستطلاع المعرفى ، وتوصلت نتائج الدراسة الى حدوث تحسن فى مستوى التفكير التأملى وحس الاستطلاع المعرفى لدى مجموعة الدراسة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة ويمكن أن تعزى هذه النتائج الى استخدام استراتيجية الويب كويست فى التدريس.

الكلمات المفتاحية : الويب كويست - التفكير التأملى - حب الاستطلاع المعرفى.

*The Impact of Employing Cognitive Trips Across the Web
(WebQuests) to Teach Home Economics in the Development of
Reflective Thinking and Curiosity Cognitive for Secondary School
Pupils.*

Abstract :

The aim of the present research to identify the impact of the employment of trips cognitive across the web Quests Web to teach Home Economics in the level of contemplative and love thinking Poll cognitive to the pupils the first secondary grade, Search tools consisted of contemplative and the last love of cognitive thinking scale survey, and found the results of the study to an improvement in the level of reflective thinking and love of cognitive survey the pilot study group compared to the group control and that these results can be attributed to the use of Web Quest strategy in teaching.

keywords: Web Quest Reflective Thinking - Curiosity Cognitive.

• مقدمة البحث :

ان تنمية التفكير، أو التدريس من أجل تنمية التفكير هو موضوع الساعة في الأوساط التربوية وذلك لأنه المؤشر الحقيقي على وجود تعليم وتعلم صحيحين وسليمين ؛ لذا فهناك العديد من التوجهات نحو الاهتمام بهذا الجانب .

وقد حث الله سبحانه وتعالى جميع عباده على التفكير في آياته، ودعا لذلك بشكل واضح من خلال آيات الذكر الحكيم كما في قوله تعالى: (أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبْلِ كَيْفَ خَلَقَتْ، وَالْإِبِلَ كَيْفَ رَفَعَتْ) الغاشية (الذين يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السماوات والأرض) (آل عمران)

إن هذه الإشارات البليغة في القرآن الكريم تجسد بوضوح أهمية التفكير في الحياة والتأمل فيها ومن نعم الله على الإنسان أن وهبه ما لم يهبه لسواه من

المخلوقات، وهبه العقل به يفكر ويدرك العلاقات بين الأشياء والأسباب والنتائج، ويحلل الظواهر، ويسيطر على الأشياء فيصنع الحياة ويقودها فهو خليفة الخالق في الأرض؛ فبالعقل نحكم السلوك، وندرك الأشياء، ونتدبر الأمور ونوازن بين الشئ وضده .

هذا التأمل أمر فطري لا يستدعي من الفرد مكاناً أو زماناً أو شروطاً محددة، فالإنسان الذي لا يتفكر يبقى بعيداً كلياً عن إدراك الحقائق، وعن إدراك سبب وجوده على الأرض، والتفكير التأملية هو نمط من التفكير الذي يحتاج إلى تعميق التفكير في الموقف وتوضيح العلاقات والنظر في الأفكار والعلاقات بينها، كما يقوم على التحليل والتفسير اللذان يشكلان شخصية الفرد المتأمل القادر على التوصل إلى النتائج بصورة علمية منطقية.

كما يعد حب الاستطلاع أحد مهارات القرن الحادي والعشرين، ولم يكن حب الاستطلاع أكثر أهمية مما هو عليه الآن، في هذا العصر الذي يتسم بالتغيرات المتلاحقة، التي تتطلب نوعية من الأفراد تمتلك العديد من المهارات الأساسية والضرورية للتعامل مع معطيات هذا العصر وتحدياته، ويعد حب الاستطلاع أحد وسائل التوافق مع هذه التغيرات في عالم أصبح كقرية صغيرة، فعن طريقه يتمكن المتعلم من ملاحقة هذه التغيرات؛ حيث إنه يثير التعلم المستمر، فيساهم في جودة الحياة وفي زيادة رأس المال المعرفي للأفراد، لاسيما وأن المقررات الدراسية مازالت عاجزة عن ملاحقة هذه التغيرات.

• مشكلة البحث :

تتحد مشكلة البحث الحالي في أن تقليدية طرق التدريس المتبعة يؤثر سلباً على تنمية أنواع التفكير للمتعلم وهو ما يفرض علينا تبني مداخل وطرق واستراتيجيات تدريس جديدة يمكن أن تساهم في تنمية أنواع التفكير المختلفة لدى الفرد .

وترى الباحثة ضرورة البحث والدراسة في العوامل التي تزيد من إقبال المتعلمين على التعلم والتحصيل؛ فقد أصبح شعور المتعلمين بالملل والفتور ظاهرة ولعل أحد أسبابها قصور أساليب التعليم وطرق التدريس عن إشباع رغبات هؤلاء الطلاب وعدم تلبيتها حاجاتهم وعدم مراعاتها تفضيلاتهم، وعدم مناسبتها مستوى حب الاستطلاع لديهم؛ وهذا يستوجب ضرورة توافر برامج تعليمية كمبيوترية تتناسب ومستويات حب الاستطلاع المتنوعة، والكشف عن أثرها .

وتضيف كوثر كوجك أنه يجب أن تتوجه أهداف تدريس الاقتصاد المنزلي نحو تنمية المهارات الذهنية، ونحو تنمية الجوانب الوجدانية، وعدم الاقتصاد على تدريب المهارات اليدوية، وذلك لأن مواقف الحياة اليومية أصبحت من التعقيد على النحو الذي يتطلب معالجات غير روتينية وغير تقليدية، وهو ما

يعني تنمية التفكير بأنواعه المختلفة ومهاراته المتعددة ، وبما يساعد الطالبات على استخدام ما تم تعلمه بفاعلية في حل مشكلات الحياة اليومية ، وفي اتخاذ القرارات المناسبة في مواقف التفاعل المختلفة (كوثر كوجك ، ١٩٩٧ ، ١١١)

ويؤكد الازيرجاوي (١٩٩١) ان احدى الوظائف الاساسية في التعليم هي كيفية رعاية الاستطلاع المعرفي واستثارته لتحقيق تعلم وابداع لدى الطلبة من خلال اختيار موضوعات واتباع طرائق تدريسية تثير حب الاستطلاع لديهم، وتوظيف البرامج العلمية لتنميته بحيث يصبح التعلم مؤثرا . (فاضل الازيرجاوي، ١٩٩١، ٦٤)

ومجال الاقتصاد المنزلي من المجالات الحياتية التي يمكن أن تساهم وبشكل كبير في تنمية هذا النوع من التفكير ، كما ترى الباحثة أنها قد تكون من أكثر المناهج الدراسية فعالية في تنمية الدافع للاستطلاع المعرفي نظرا لإرتباطها بحياة التلميذات الواقعية ، وقد وجدت الباحثة أن من أفضل الاستراتيجيات لتحقيق هدف البحث استراتيجيات الويب كويست .

من هنا جاءت فكرة البحث الحالي حيث ان مجال الاقتصاد المنزلي من المجالات التي يمكن أن تتعدد بها مصادر التعلم التي يمكن أن يستعين بها الطالب في أثناء عملية تعلمه، سواء ما كان منها بشريا أم ماديا، أم إلكترونيا، ولما كان المتعلم يعيش في ظلال الألفية الثالثة المتسمة بالانفجار المعرفي في شتى جوانب الحياة، فقد فرضت عليه التفكير الواعي المدروس بمجريات أحداثها؛ إذ أضحت مصادر التعلم تحتل مركزا موقعا في العملية التربوية بشكل عام وبخاصة إذا ما سلّمنا بفترض مفاده: أن الطالب هو محور العملية التعليمية - التعليمية، وأن دوره لم يقتصر على تلقي المعلومة فقط، بل باحث مستقصي لها، ولما كانت شبكة الانترنت تفرض نفسها كوسيلة أو أداة قادرة على تنمية قدرات التفكير العليا ، وحب الاستطلاع المعرفي كان لزاما على المربين على اختلاف مستوياتهم العمل على تبني استراتيجيات تمكن الطالب من البحث والتقصي بمنهجية علمية واضحة المعالم من خلال استراتيجيات مقترحة تسمى استراتيجيات الويب كويست حيث أنها من الاستراتيجيات والمداخل التدريسية التي يمكن أن توفر للمتعلّمين مواقف تعليمية تعلمية لاكتساب خبرات وللتوصل الى المعارف من خلال التعلم الفاعل والنشط - القائم على جهد المتعلم .

• تساؤلات البحث :

على ضوء مشكلة البحث تم تحديد السؤال الرئيسي: ما أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quests لتدريس الإقتصاد المنزلي في مستوى التفكير التأملي وحب الإستطلاع المعرفي لدي تلميذات المرحلة الثانوية ؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية :

- « كيف يمكن توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quests لتدريس الإقتصاد المنزلي لدى تلميذات المرحلة الثانوية ؟
- « هل يوجد أثر لتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الإقتصاد المنزلي في مستوى التفكير التأملي لدى تلميذات المرحلة الثانوية ؟
- « هل يوجد أثر لتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الإقتصاد المنزلي في مستوى حب الاستطلاع لدى تلميذات المرحلة الثانوية ؟
- « هل توجد علاقة بين تنمية التفكير التأملي وحب الاستطلاع لدى تلميذات المرحلة الثانوية ؟

• أهداف البحث :

- « المساهمة في تطوير تدريس مادة الإقتصاد المنزلي من خلال استخدام استراتيجية تدريسية حديثة .
- « تنمية التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال استخدام استراتيجية الويب كويست .
- « تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال استخدام استراتيجية الويب كويست .

• أهمية البحث:

- تتلخص أهمية البحث في :
 - « قد يفيد التأصيل النظري لطريقة الويب كويست في توضيح تطبيقاتها التربوية.
 - « قد تسهم هذه الدراسة في تطوير مؤسسات إعداد المعلمين والمدرسين، من خلال تدريبهم على أفضل الأساليب والطرائق التدريسية الحديثة، لأن عملية إعداد المعلم علميا وتربويا في مؤسسات إعداد المعلمين تتطلب توافر مواصفات وكفايات مهنية تربوية وعلمية في المعلم كي يحقق تعليما فعالا في المؤسسات التعليمية مستقبلا، ولا يمكن تحقيق ذلك وترجمته إلى مواقف عملية موضوعية وخصائص سلوكية إلا عن طريق المعلم ذي الإعداد الجيد تربويا وعلميا.
 - « قد تفيد الدراسة الحالية في تزويد المعلمات بطرق جديدة تساعد في زيادة تحصيل التلميذات وكذا إثارة التفكير التأملي وتنميته في مجالات أخرى.
 - « قد تفيد هذه الدراسة الفئات التالية :
- ✓ واضعي المنهاج: وذلك عند صياغة مناهج الإقتصاد المنزلي بحيث يتم الاهتمام بمهارات التفكير التأملي ومراعاة حب الاستطلاع المعرفي وكيفية تنميتها لدى المتعلم .
- ✓ المشرفين التربويين: توجيه أنظار مخطط مناهج الإقتصاد المنزلي علي ضرورة تبني هذه الإستراتيجية فقد تفيد هذه الدراسة العاملين في حقل الإشراف التربوي وذلك في عقد دورات تدريبية لمعلمات الإقتصاد المنزلي

من أجل تدريبهم على استخدام إستراتيجية الويب كويست على أسس علمية ووفق خطواتها .

« ان المتغير المستقل في الدراسة الحالية استراتيجية حديثة تجمع بين طرائق التدريس وتكنولوجيا العصر وكيفية تحقيق التعلم الفاعل القائم على ايجابية المتعلم في المواقف التعليمية - التعليمية، بحيث يبحث ويكتشف ويتوصل الى المعرفة بنفسه من خلال الشبكة العنكبوتية (الانترنت).

« اكساب الطالبة خبرات في مجال الاقتصاد المنزلي والاطلاع على المستجدات من خلال التعلم الذاتي والبحث عن مصادر المعرفة عبر احدث تكنولوجيا العصر.

« تدريب وممارسة الطالبات علي ممارسة التفكير التأملی ، حب الاستطلاع المعرفی من خلال خبرات تدريبية معدة لهذا الغرض قائمة علي فلسفة الويب كويست.

« جعل التلميذات محبين للمعرفة من خلال تنمية حب الاستطلاع لديهم ، وذلك بطرح مشكلات معاصرة ومثيرة للاهتمام ، وتوجيههم لتعلم أنماط جديدة من التفكير .

« يمكن من خلالها اكتساب الثقافة التكنولوجية في مجال الحاسوب و الانترنت، وما لهما من اثر في تنوير المتعلم علميا وعقليا وثقافيا .

« يمكن ان ينتقل اثر الثقافة والخبرات في مجال الاقتصاد المنزلي الى المجالات الاخرى سواء العلمية منها او الحياتية .

• حدود البحث :

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

« مجموعة من تلميذات الصف الأول الثانوي واللاتي تتراوح اعمارهن ما بين ١٥ : ١٦ سنة وتقسيمن عشوائيا الى مجموعتين (تجريبية،ضابطة) . وقد تكونت عينة البحث من (٨٢) تلميذة بواقع (٤٢) تلميذة للمجموعة التجريبية ، (٤٠) تلميذة للمجموعة الضابطة .

« الكتاب المدرسي لمادة الإقتصاد المنزلي للصف الأول الثانوي .

« طريقة الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quests .

• مصطلحات البحث :

• الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quests :

يعرفها (Sen& Neufeld) على أنها رحلة معرفية على الويب أو الإبحار الشبكي على الانترنت بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة بأقل مجهود ممكن بهدف إنماء التفكير، وهذه الطريقة تعمل علي تحويل عملية التعلم إلى

عملية ممتعة للتلاميذ تزيد دافعتهم وتجعلهم أكثر مشاركة في الفصول الدراسية. (Sen & Neufeld, 2006, 1-20)

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها " مدخل تدريسي قائم على استخدام شبكة المعلومات في التعليم والتعلم وفق خطوات ومراحل محددة بهدف تنمية التفكير التأملى وحب الاستطلاع المعرفى لدى تلميذات المرحلة الثانوية "

• التفكير التأملى Reflective Thinking

يعرفه بركات بأنه " قدرة الطالب على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة، وتحليلها بعمق وتأن للوصول إلى إتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين لتحقيق الأهداف المتوقعة منه". (زياد بركات، ٢٠٠٠، ص ١٠٨)

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه " الدرجات التى تحصل عليها التلميذات مجموعة البحث فى مقياس التفكير التأملى المستخدم فى البحث، والتى تعكس نسبة التفكير التأملى لديهن "

• حب الاستطلاع المعرفى Curiosity Cognitive

عرف ماو وماو Maw & Maw حب الاستطلاع بأنه استجابة إيجابية من الفرد للمثيرات الجديدة، والغريبة، والمتناقضة، والمعقدة فى بيئته عن طريق محاولته استكشاف هذه المثيرات أو معالجتها مدفوعا بالرغبة فى معرفة المزيد عن ذاته وبيئته، والبحث عن خبرات جديدة، والاستمرار فى دراسة واستكشاف المثيرات من أجل معرفة المزيد عنها. (Maw & Maw, 1976, 33)

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه " تنمية الرغبة لدى تلميذات المرحلة الثانوية فى معرفة المزيد من المعلومات حول مجالات الاقتصاد المنزلى المختلفة عن طريق استخدام الرحلات المعرفية عبر شبكة الانترنت ، ويقاس حب الاستطلاع المعرفى فى الدراسة الحالية بمقياس حب الاستطلاع (اعداد الباحثة) .

• الاطار النظرى للبحث والدراسات السابقة ويشمل المحاور التالية :

• المحور الأول: الرحلات المعرفية عبر الويب :

• ماهية الرحلات المعرفية الويب كويست WebQuest :

الويب كويست من أبرز السمات التي يمتاز بها العصر الحالي خلال العقدين الماضيين هذا التقدم الهائل في مجالين لهما أهمية كبرى بالنسبة للتربية العلمية هما المجال المعرفي ومجال الاتصالات والمعلومات، ونتيجة لهذا التقدم في كلا المجالين فقد وضعت العملية التعليمية في مواجهة العديد من الضغوط والتحديات منها الانفجار المعرفي وما صاحبه من تضخم كبير في المعرفة الإنسانية وتزايدها كما وكيفا يوما بعد يوم، حيث أصبحت الشبكة العنكبوتية أداة تعليمية نظرا لما تتمتع به من الكثير من المزايا، فالطلاب يتعلمون من

خلالها بكفاءة وتحفيز أكثر، إلا أن هناك بعض الصعوبات التي تواجه المتعلم أثناء استخدام الشبكة داخل الفصل مما يؤدي إلى تقليل فاعليتها وضياح الوقت؛ حيث يذكر بعض التربويين أن مجرد وضع الطلاب في معامل الانترنت لا يؤدي بالضرورة إلى حدوث عملية التعلم، فالبحث والمناقشة يمكن أن تتشعب بسهولة إلى تبادل آراء بين الطلبة دون أدنى تغيير في المعرفة والفهم.

وانطلاقاً مما سبق ظهرت طريقة الويب كويست والتي توفر للمعلمين آلية جديدة لإدخال الانترنت واستخدامه في الفصل، فكل رحلة معرفية تركز على أهداف محددة وتوفر للطلاب المصادر ومواقع الانترنت للاستعانة بها و الوصول للأهداف المتعلقة بهذه الرحلة بعيداً عن البحث العشوائي داخل الشبكة .

لقد أصبحت الرحلات المعرفية أو ما يعرف باسم الويب كويست طريقة تعليمية رائدة في العديد من المجالات التعليمية في الآونة الأخيرة، وتعزى هذه الطريقة إلى الأستاذ الباحث بجامعة سان ديغو في الولايات المتحدة الأمريكية بيرني دودج وشاركه الأســتاذ توم مارش . وتتلور فكرة هذه الطريقة في دمج شبكة الويب في العملية التعليمية وتعتمد على الاستقصاء والتساؤل والبحث والاكتشاف وتقوم جزئياً أو كلياً على المصادر الالكترونية الموجودة على الويب والمنتقاة مسبقاً مع إمكانية دمج مجموعة أخرى من المصادر كالمجلات والكتب والأقراص المدمجة أو أي مصادر أخرى للمعرفة؛ وقد أشار بعض الباحثين إلى أنها طريقة مرنة يمكن استخدامها في جميع المراحل الدراسية وفي كافة المواد والتخصصات .

تاريخ الويب كويست : فكرة الويب كويست كانت من الباحث بجامعة سان دياجو (بيرن دودج) وتتلخص فكرته في بناء أنشطة موجهة للبحث في موضوع أو قضية معينة ويتم الوصول إلى المعلومات من خلال مصادر مقننة ومخصصة سواء من مصادر التعلم أو من شبكة المعلومات العالمية لماذا الويب كويست : قد يتساءل البعض ما جدوى استخدام الويب كويست مع وجود الأنشطة الأخرى؟، الويب كويست يعطي للطلاب مهمات محددة يقوم بها بنفسه للوصول إلى المعرفة ويستخدم الطلاب من خلال تلك المهمات مجموعة من الملكات كالتفكير العلمي وطريقة حل المشكلات والتأمل والتفكير في حلول أخرى مع إمكانية أن يركز ويب كويست معين على تنمية أحد هذه الملكات والمهارات فليس شرطاً أن يركز عليها مجتمعة لذلك تفوق الويب كويست على مجموعة من الأنشطة التي تركز على الوصول إلى المعلومة وحفظها في طريقة الوصول إلى المعلومة ومن خلال خطوات الوصول إليها تنمي مجموعة من المهارات لدى هذا الطالب وللعلم يجب على المعلم انتقاء الدروس التي تتناسب وفكرة الويب كويست لكي يحصل على النجاح الذي ينشده من استخدامه للويب كويست في التدريس .

• **مميزات وفوائد الويب كويست:**

ترى الباحثة أن طريقة الويب كويست تعكس فكرة التدريس المعاصر الذي يعتمد على دمج التكنولوجيا في التعلم والتعليم بما يحقق الترابط والوظيفية بينهم من خلال استثارة اهتمام المتعلم بأسلوب مشوق وجذاب، وإشباع حاجاته وتنشيط دافعيته ورغبته في الاستزادة من المعرفة.

هذا من جانب - ومن جانب آخر فالمتخصص لفلسفة الويب كويست يجد إنها تقوم على افتراضات نظريتي بياجيه والبنائية من خلال مبدأ بنائية المعرفة أي أن الفرد هو الذي يبني معرفته بنفسه، وإعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين وأهمية هذا التفاعل الاجتماعي في تحقيق النمو العقلي - والتخلص من التمرکز حول الذات - وبناء الخبرة القائمة على النشاط .

ونظرا لان هذه الاستراتيجية تعتمد على دمج التكنولوجيا في التعلم والتعليم بما يحقق الترابط والوظيفية بينهما من خلال استثارة اهتمام المتعلم بأسلوب مشوق وجذاب، وإشباع حاجاته وتنشيط دافعيته ورغبته في الاستزادة من المعرفة، عليه ترى الباحثة أنها استراتيجية تعكس فكرة التدريس المعاصر الذي يعتمد على أحدث تقنيات العصر في اعتمادها كمصدر للمعرفة في مختلف المراحل الدراسية، وإن المعلومات المتوافرة فيها تتسم بالحدثة والجدة في التخصصات المختلفة.

• **كيف نبني الويب كويست (خطوات وعناصر بناء الويب كويست) :**

• **المقدمة Introduction :**

تبدأ الرحلة المعرفية بتوضيح الفكرة العامة لموضوع الدرس عن طريق مقدمة تمهيدية، تهدف إلى تقديم السياق العام للمهمة التي ستقوم بها الطالبة، ويتم خلالها إعطاء بعض الأدوار المشجعة للطالبة مثل: مناداة الطالبات في هذه الرحلة بالباحثات العلميات، والتي تثير دافعيتهن وتحفزهن على البحث والاكتشاف، فالمقدمة الجيدة تجعل المهمة تبدو ذات صلة بتجربة الطالبة في الماضي ومتصلة بأهدافها في المستقبل، وجذابة بصريا، ومثيرة لاهتمامها .

كذلك ستقوم المعلمة إلى جانب تقديم السياق العام للرحلة المعرفية بتحديد الشكل الذي سيأخذه حصاد الرحلة المعرفية، فقد تطلب المعلمة من الطالبات تقديم حصاد الرحلة في شكل تقرير، أو عرض أمام زميلاتهن، أو من خلال الإجابة على أسئلة التقويم التي أعدتها المعلمة، أو نشر رحلاتهن على موقع المدرسة، أو إعداد عرض بوربوينت .

بمنظور آخر، الويب كويست هو وسيلة تعليمية جديدة تهدف إلى تقديم نظام تعليمي جديد للطلاب وذلك عن طريق دمج شبكة الويب في العملية التعليمية، وهو كوسيلة تعليمية مرنة يمكن استخدامه في جميع المراحل الدراسية وفي كافة المواد والتخصصات.

• المهمة Task :

بعد التمهيد للرحلة المعرفية تقوم المعلمة بتحويل محتوى الدرس لمجموعة من الأسئلة الجوهرية للمهمة وتحديدها، والتي تتعلق بالأهداف الخاصة بالدرس، وهي المطلوب إنجازها من الطالبات في نهاية النشاط، لتتمكن الطالبات من تعلم المادة العلمية، ولذلك يجب أن تكون المهام قابلة للتنفيذ ومثيرة لاهتمام الطالبات .

• العملية Process :

يتم في هذه المرحلة وصف الخطوات التي يجب على الطالبة إنجازها أثناء النشاط ، حيث يمكن أن يتعلق الأمر بتعليمات أو توجيهات أو مخططات مفاهيمية أو حتى أدوار تعاونية تؤديها الطالبة؛ حيث تساعد التعليمات الطالبة في تنظيمها للخطوات التي ستتبعها في إنجاز المهام المطلوبة منها، ويمكن للمعلمة متابعة الأمر وتقديم المساعدة للطالبات من خلال التغذية الراجعة الفورية المتواصلة والتلميحات، والتشجيع عند تأدية المهام بنجاح .

• المصادر Resources :

في هذه المرحلة تقوم المعلمة بتحديد وإدراج المواقع الإلكترونية التي تخدم الدرس المطلوب وأنشطته، بحيث تكون مواقع تعليمية، موثوقة، هادفة، مقننة. ويمكن إضافة مصادر أخرى كعروض البوربوينت، أو فلاش، أو فيديو، أو مقالات، أو صور، أو كتب وغيرها. وتكون هذه المصادر مرتبطة بالأسئلة التي يجب على الطالبات الإجابة عليها في ورقة النشاط .

• التقييم Evaluation :

تقوم المعلمة بعمل قوائم للتقييم وفق معايير تربوية دقيقة، لقياس ما ستقننه الطالبات خلال الأنشطة المختلفة، ويجب على المعلمة ابتكار طرق جديدة للتقييم وبلورة المعايير التي سيتم استعمالها لتقييم هذه الرحلات بشكل واضح، ومن المعايير التي يمكن استخدامها (البحث - تقويم آراء الأعضاء الآخرين داخل المجموعة - طريقة عرض الحصاد النهائي للرحلة - تحقيق الأهداف السلوكية في جمع وتحليل وربط المعلومات - تحقيق المهارات التعاونية أثناء عمل المجموعات).

كذلك من المهم توضيح عملية التقييم بشكل جيد للطالبات قبل البدء بالرحلة المعرفية، وذلك لتحفيز الطالبات للبحث والتقصي، كما أنه يمكن الطالبات من الاستفسار حول أي من نقاط التقييم، وكذلك فإنه يمكن تقييم الطالبات من خلال الأسئلة التي تضعها المعلمة (اختبري نفسك) والتي تجيب عليها الطالبة عبر صفحة الويب الخاصة بالرحلة المعرفية، حيث يتم تعزيز الطالبة بعد الإجابة مباشرة .

• **الخلاصة Conclusion:**

يشمل هذا الجزء حصاد الرحلة المعرفية حيث تقوم المعلمة بتوضيح النقاط التي قامت الطالبات بالتعرف عليها، وكذلك تذكير الطالبات بالمعلومات والمهارات التي تم اكتسابها في نهاية الرحلة المعرفية، وكذلك تحفيزهن علي إتمام مراحلها، ومواصلة البحث والحصول علي المعرفة.

في هذه المرحلة يجب أن تضع مجموعة من التوصيات حول الويب كويست وعن عمل الطلاب والنتائج التي توصلوا إليها ، وتذكير الطلبة بما قاموا به وتعلموه، وتشجيعهم من خلال عرض يتم إعداده من قبل المجموعة التي قامت بالمهمة ، وتطبيق ما تعلموه من خبرات في مواقف أخرى، ويمكن للمعلم أن يسأل طلابه أسئلة إضافية لتشجيعهم للاستمرار في اكتشاف أفكار ومعارف جديدة قيد الاهتمام بالمحتوي المكتشف (Dodge, 1995,10-13, Dodge,1997,1-5, Dodge, 1998.1-4, March,1998,1-4, Spanfelner,2000,23-28, Dodge, 2001,1-7 , Zheng,2005,41-49, Allan and Street,2007 , 1102-1112 , Schweizer and Kossow,2007,29-35)

• **أنواع الويب كويست:**

• **الويب كويست قصيرة المدى Short-term WebQuest**

- ◀ مدتها: من حصة إلي ٣ حصص.
- ◀ هدفها: الوصول إلي مصادر المعلومات واكتسابها وفهمها واسترجاعها.
- ◀ متطلباتها: عمليات ذهنية بسيطة كالتعرف علي مصادر المعلومات واسترجاعها.
- ◀ استخدامها: مع المبتدئين وكمرحلة أولية للتحضير للرحلات المعرفية طويلة المدى.
- ◀ تقويمها: يقدم المتعلم مصادر الرحلة في شكل بسيط مثل لائحة بعناوين الموقع.

• **الويب كويست طويلة المدى Long-term WebQuest**

- ◀ مدتها: من أسبوع إلي شهر كامل.
- ◀ هدفها: الإجابة علي أسئلة محورية لمهمة العمل وتطبيق المعرفة.
- ◀ متطلباتها: عمليات ذهنية متقدمة كالتحليل والتركيب والتقويم.
- ◀ استخدامها: طلاب قادرين علي التحكم في أدوات حاسوبية متقدمة.
- ◀ تقويمها: يقدم المتعلم حصاد الرحلة في شكل عروض شفوية أو شكل مكتوب للعرض علي الشبكة.

• **أهداف استخدام الويب كويست :**

- ◀ الويب كويست يعطي الطالب مهام وأنشطة محددة تمكنهم من استخدام مصادر المعرفة المتاحة لحل المشكلات المطروحة بالإضافة إلى تعلم مهارات

حياتية مثل الاكتشاف والاستنتاج والاستنباط والتعميم، لذلك فإن الاستجابات عند التعامل مع المعرفة لا تكون محددة مسبقا وإنما يكون هناك إبداع وتعلم نشط ومستدام.

« الويب كويست تعتبر طريقة حديثة ورائعة لإشغال وتفعيل الطلبة لاستكشاف المعرفة بطريقة مخطط لها ومتسلسلة من خلال أنشطة تربوية، بأساليب تدريس تعليم تعتمد على تكنولوجيا المعلومات ومجموعات العمل مثل طرق حل المشكلات والتعلم النشط الفعال، التي تجعل الطالب مركز النشاط التعليمي.

« الويب كويست تسمح للطلاب أن يستكشف قضايا معينة ويتحقق بنفسه من المعرفة ويحقق بناء معرفي خاص به ومن إبداعه لهذا فإن الطالب يستطيع التعامل مع المعرفة بطريقة عملية مفيدة لا تعتمد على الحفظ والاستظهار.

« الويب كويست تنمي الإنتاج الإبداعي فهي تربي الطالب الباحث عن الحقيقة والصحفي المكتشف لمكامن الخطر والناقد الذي يقارن بين مختلف الطرق ويقف على أفضلها والمصمم الذي يملك أدوات التطوير ويستخدمها فيما يفيد مجتمعه والمتحدث اللبق الذي يعرض وجهة نظره بالأدلة ويدافع عنها والدبلوماسي المحنك الذي يقف على جميع وجهات النظر ويختار من الألفاظ ما يكسب به القلوب والعقول. (Lamb,2004,38-40)

وفي إطار الاهتمام باستخدام طريقة الويب كويست فقد أجريت العديد من البحوث والدراسات حولها ، ومن هذه الدراسات :

« دراسة فدوني ومادكس Vidoni and Maddux (٢٠٠٢) والتي توصلت نتائجها إلي فعالية الويب كويست في تنمية مهارات التفكير الناقد.

« دراسة ألن واستربت (Allan and strept,2007) وقد توصلت الدراسة إلي أن طريقة الويب كويست فاعلة وذات تأثير في تنمية المعرفة والتعليم عالي الرتبة.

« دراسة اكبزو بويد Ikpeze and Boyd (٢٠٠٧) والتي استهدفت قياس اثر المهام العلمية القائمة علي طريق الويب كويست في تنمية مهارات التنور العلمي ومهارات التفكير عالي الرتبة لدي طلاب الصف السادس الابتدائي ، وتوصلت الدراسة إلي فعالية الويب كويست ونجاحها خاصة عندما تكون الأنشطة مختارة جيدا وبعبارة وبطريق منظمة.

« دراسة هالت Halat (٢٠٠٨) وتوصلت الدراسة إلي أثر استخدام الويب كويست في تكوين اتجاهات ايجابية نحو مقرر الرياضيات .

« دراسة الباحثان بيريرا والكساندرا (Pereira and Alexandra,2004) أظهرت النتائج نشاطا أكاديميا ملحوظا لدى الطلبة في تعلمهم من خلال الويب كويست وتحسنا في الممارسات التعاونية بين الطلبة.

« دراسة جورو وبينج وروير (Royer , Bing ,Gorow,2004) أظهرت نتائجها أن استخدام طريقة الويب كويست في التدريس له أثر فاعل في التحصيل والاتجاهات، وأوصت الدراسة بإدخال مساق تدريبي للويب كويست في برامج إعداد المعلمين .

« دراسة اوكي (Aoki,2004) أظهرت النتائج أن مواقع ومحركات البحث الخاصة بالويب كويست تركز وبشكل كبير على المراحل الدراسية في أثناء وقبل المرحلة الثانوية، والقليل منها يركز على مرحلة الدراسة الجامعية، وأظهرت الدراسة أيضاً أن الطلبة الذين تعلموا علوم الحياة بواسطة الويب كويست أظهروا تأثيرات إيجابية في مهارات الاستنتاج والمعالجة الخاصة للمقرر.

« أما ميلندا (Melinda,2004) أظهرت النتائج أن الويب كويست تمنح المعلمين حرية لاستخدام التعلم المتمركز حول المتعلم، والتعلم التعاوني، ومهارات التفكير الناقد، وأوصت الدراسة المعلمين، باستخدام هذه الطريقة في تدريسهم لمساقاتهم المختلفة.

« وتحديث دراسة شاري (Shari,2004) عن خبرات معلمي الصف الخامس الذين صمموا على إيجاد طريقة مبتكرة لحفز طلبتهم على الانخراط في الحياة المدنية حيث وجدوا طريقة الويب كويست الحل الأمثل لتصميم منهاج الدراسة في مادة التربية المدنية.

« دراسة إيزابيل (Isabele,2004) أظهرت النتائج أن استخدام التعليمات بطريقة الويب كويست حسنت وبشكل كبير من المهارات الكتابية لدى الطلبة مقارنة بالطريقة التقليدية.

« دراسة جانيت (Janet,2005) أظهرت النتائج أن استخدام الويب كويست زاد من دافعية الطلبة وثقتهم بأنفسهم، واستقلاليتهم الأكاديمية، عند استخدام هذه الطريقة ، وذلك بسبب زيادة تضمين مناطق الخبرة لديهم في هذه الطريقة.

« أما دراسة جورهي وجونزالزي وجراشيا (Gorghiu,Gonzalez , Garcia,2005) أظهرت النتائج أن الويب كويست جيد جداً في التدريس، وهي ممتازة في تحقيق التعلم المتمركز حول الطالب، وقد زادت الطريقة من إلهام الطلبة ومن دافعيتهم.

« فيما أجرى رثفن وآخرون (Ruthven ,Deany ,Hennesy , 2005) دراسة هدفت إلى معرفة مدى توظيف شبكة الإنترنت داخل قاعات التدريس باستخدام الويب كويست في مدارس المرحلة الثانوية في إنجلترا، وتم استخدام المقابلات وتدوين الملاحظات والتقارير ومشاريع تكنولوجية في مجال توظيف الويب كويست في مادة العلوم، والدراسات الاجتماعية، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك تأثيرات

- إيجابية في تحسين ممارسات التعلم من خلال الويب كويست، وفي تنمية مهارات التفكير العليا لدى عينة الدراسة، وفي توفير وقت وجهد كل من المعلم والطالب في بناء واكتساب المعرفة المطلوبة.
- « ودراسة برنتون (Brunton,2005) أظهر الطلبة الذين تعلموا باستخدام الويب كويست اتجاهات إيجابية نحو العلوم وطريقة التدريس.
- « كما قام ميشيل وإيلا (Michelle and Eula,2005) بدراسة وأظهرت النتائج تفوق الطلبة الذين درسوا الرياضيات بطريقة الويب كويست على أقرانهم الذين درسوا بالطريقة التقليدية.
- « وأجرت سمينا وهامل دراسة (Simina and,Hamel,2005) أظهرت نتائجها فاعلية الويب كويست في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.
- « في حين استقصت بيركنز (Perkins, 2005) في دراسة لها اتجاهات المعلمين نحو الويب كويست كطريقة تعليمية، أظهرت نتائجها الاستخدام الكبير لهذه الطريقة من قبل المعلمين، حيث يشعر المعلمون بأنهم موجهون ومرشدون ومنظمون لبيئة التعلم، وأن هذه الطريقة ممتعة ومثيرة للمعلم والمتعلم على حد سواء.
- « قام ستي وزانق ومنشنا وستودرت (Stucky,Zheng, Menchana, Stoddart, 2005) بدراسة وصفية حول "تعلم الويب كويست كما يدركه طلبة المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية" أظهرت نتائجها أن الويب كويست قد طور بشكل كبير مهارات التواصل والتعلم التعاوني لدى الطلبة؛ وأن هناك تحسنا ملحوظا في أداء المعلمين بانتقالهم من مرحلة التعلم الوصفي إلى مرحلة تطوير بيئة التعلم التي تساعد على انهم كاطلبة في حل المشكلات وبناء المعرفة والوصول إلى التعلم ذي المعنى.
- « دراسة مارتونيا وانستيكا و ديفيد (David ,Anastasia,2006) أظهرت النتائج مقدار المتعة والمعرفة العميقة التي يكتسبها كل من المعلم والمتعلم عند الإبحار في شبكة الإنترنت من خلال الويب كويست.
- « وأجرى أحمد ٢٠٠٦ دراسته ناقش فيها التحضيرات اللازمة لاستخدام مهارات الإنترنت لطلبة السنوات الجامعية الأولى بطريقة التعلم المستند إلى الحاسوب متمثلة باستراتيجية الويب كويست، أظهرت النتائج أن الطلبة اعتبروا الويب كويست استراتيجية فعالة حسنت من تعلمهم ومن اتجاهاتهم المستقبلية نحو استخدام الحاسوب .
- « وأجرى جاد الله ٢٠٠٦ دراسة وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المباشر والمؤجل للطلبة الذين تعلموا بالويب كويست واتجاهات إيجابية نحو الكيمياء، وخلصت الدراسة إلى التوصية بإدخال مساقات تدريبية للويب كويست في برامج كليات العلوم التربوية .

« أيضا دراسة كلا من كوثر بلجون (٢٠٠٨)، دراسة كنج (King, 2003)، اني (Anne, 2003)، عمر (Omar, 2005) والتي أظهرت نتائجها إيجابية وفاعلية الويب كويست في التعليم والتعلم . (دائرة تقنيات التعليم. <http://www.moe.gov.om/ict>)

يتضح مما سبق عرضه من بحوث سابقة حول الويب كويست عدم وجود دراسات عربية في مجال طرق التدريس عامة - وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي خاصة - دراسة عربية أو أجنبية تناولت الويب كويست في مجال الاقتصاد المنزلي مما كان دافعا للقيام بهذا البحث .

• المحور الثاني التفكير التأملی Reflective Thinking:

ان الفرد لا يكتسب حريته الفكرية بالخضوع لافكار الآخرين الذين يدعون أنها صادقة دائما ، انه يكتسبها حين يتم له ذلك بالعمل ، والتفكير المتأمل في الاشياء والموضوعات المعروضة عليه واستخدام كل الوسائل الممكنة في سبيل مواجهة المشكلات التي تواجهه في حياته ، ان هذه الحقيقة هي التي توفر قاعدة لنمو الافراد فكريا ومهنيا ، وهذا يقتضي من المربين والباحثين تقديم كل ما يعرفونه عن طبيعة التفكير والتعلم ويقدموها للتلاميذ لتحسين قدراتهم المعرفية ، وتوفير لهم فرص التدريب والتعلم على اساليب التفكير الفعالة: ان التربية للمستقبل يجب ان تزود المتعلمين بالمهارات الفكرية المختلفة ، حتى يتمكنوا من استعمال ذكائهم وقدراتهم في التأمل ، وتنمية نماذجهم الخاصة في التعامل مع الظواهر المحيطة بهم ، بطريقة حرة ومتفتحة نحو الآخر ، ومرنة تتضمن كل عناصر التطوير من تعديل وتغيير وإضافة وحذف ، وهنا نتذكر مقولة التربوي " ديوي " حين يقول " تحدث الافكار في ذهن المتعلم ، وهي قادرة على التطور فيه ، وعن طريق الاشارة والتأمل والمناقشة والحوار يمكن ان ينتج فكرة تختلف تماما عن تلك الفكرة التي بدأ بها " (Dewey, 1961) " ويتفق معظم الباحثين والمهتمين بشؤون الثقافة والتربية والتعليم على ان التفكير ومهاراته وانواعه أمر ملح و ضروري علينا التعرف عليه وأخذة بالاعتبار (Francis, et.all, 1999) ، (Spangler, 1999) ؛ (Kirk , 2000) .

ويرى عمايره (٢٠٠٥) بأن ممارسة التفكير التأملی يجعل الفرد يمتلك مجموعة من الخصائص والسمات التي تظهر في سلوكه لاحقا ، وتتمثل هذه الخصائص بالانقليل من الاندفاع أو التهور والاستماع للآخرين مع فهمهم وتقمصهم العاطفي والانفعالي ، و مرونة التفكير و التدقيق والضبط ، والإدراك لدى أهمية التفكير .

فالتأمل في اللغة من تأمل بمعنى تلبث في الأمر والنظر، وتأمل في الشيء: تدبره وأعاد النظر فيه مرة بعد أخرى ليستيقنه. (أنيس وآخرون، ١٩٧٢، ص ٢٧)

وقد قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من التعريفات للتفكير التأملي وتحليلها ومنها : تعريف زياد بركات (٢٠٠٤)، زياد الفار (٢٠١١)، مجدى إبراهيم (٢٠٠٥)، جرفث وفريدن (Frieden & Griffith 2000)، على الحلاق (٢٠١٠)، كشنر (Kitchener 1994)، كوفاليك وولسن (Kovalik & Olsen, 2010)، (Schon, 1987) (Kagan, 1988) (Dewey, 1961)، عزوفعانة، وليم عبيد (٢٠٠٢)، محمد أبوملوح (٢٠٠٢)، ماجد الديب (٢٠٠٢)، فاطمة عبد الوهاب (٢٠٠٥)، عماد كشكو (٢٠٠٥)، راتب عاشور وعبد الرحيم أبو الهيجاء (٢٠٠٣)، أبو السكران (٢٠٠٦).

واتضح من تحليل التعريفات السابقة للتفكير التأملي أنها اتفقت فيما يلي :
 « يتضمن التفكير التأملي قدرة الفرد في تبصر الأعمال واستقصاء الظواهر المختلفة.

« ضرورة تحليل الظواهر والمواقف إلى عناصرها المختلفة.
 « أهمية التخطيط العقلي الواعي لحل التناقضات وكشف المغالطات.
 « ضرورة اقتراح حلول معينة للموقف المشكل وتقييم مدى فاعلية هذه الحلول .
 « تأمل المواقف والمشكلات التي يواجهها الفرد وتحديد لها .
 « تحليل المواقف والمشكلات إلى عناصرها المختلفة والتعامل معها بشكل متكامل.

« التخطيط الواعي في ضوء المعطيات التي تخدم الموقف مع استيعاب المعطيات التي لا تخدم ذلك الموقف.

« إتباع المنهجية العلمية في معالجة الأمور ومثل هذا الدور يجب أن تركز عليه المؤسسات العلمية، حيث لم يعد دور المؤسسات تزويد الطالب بالمعارف أو تطوير قدراته العقلية فقط بل أن فلسفتها التربوية اتسعت لتشمل بناء الشخصية ومساعدة الطالب على التفكير العلمي الموجه وإعداد الفرد من جميع النواحي العقلية والبدنية والاجتماعية والنفسية.

« التفكير التأملي استقصاء ذهني نشط واعي ومتأن للفرد حول معتقداته وخبراته ومعتقداته المفاهيمية والأجرائية .

« التفكير التأملي يتضمن تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره ورسم الخطط للوصول إلى نتائج ومن ثم تقييم النتائج.

« ضرورة تحليل الظواهر إلى عناصرها المختلفة .

« أهمية التخطيط الواعي للمتناقضات وكشف المغالطات.

« ضرورة اقتراح حلول معينة للموقف المشكل وتقييم مدى فاعلية الحلول.

• أهمية التفكير التأملي :

« يتضمن التفكير التأملي التحليل واتخاذ القرار، وقد يسبق عملية التعلم ويحدث أثناءها وبعدها .

« يتيح الفرصة للمتعلم لربط الأفكار بالخبرات السابقة والحالية والمتنبأ بها.

« التفكير التأملّي ضروري للمتعلم، حيث يتطلب اندماج العقل فيما يتم تعلمه ومع تنقل التلاميذ من معلم إلى آخر يتعزز التفكير إذا تكررت أنماطه في مجالات المحتوى العديدة.

« يعد التفكير التأملّي من المهارات المهمة في التعلم القائم على حل المشكلات. يساعد المتعلم على التفكير الجيد حيث يتعمق في العمليات اللازمة لحل المشكلات والخطوات المتبعة بها.

« يساهم في تنمية الإحساس بالمسؤولية والعقل المتفتح والخلق.

« يعطى الطالب إحساساً بالسيطرة على تفكيره واستخدامه بنجاح.

« ينمي شعور الثقة بالنفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية. (فاطمة عبد الوهاب، ٢٠٠٥، ١٧٧ - ١٧٨)

• خصائص الشخصية التأملية :

« الإدراك العالي للواقع المحيط والقدرة على إدراك الحقيقة في المواقف والمشكلات المتنوعة.

« الميل إلى التأني في مواجهة الموقف أو المشكلة وعدم التسرع في حل المشكلات واتخاذ القرارات.

« المتأمل هو الذي يخطط ويراقب دائماً، ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتخذها لإصدار الحكم.

« يكون الفرد المتأمل أكثر قدرة على توجيه حياته، واقل انسياقاً للآخرين.

« السعي لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات للمشكلة والمواقف.

« وضع أكبر عدد ممكن من الافتراضات والبدائل الممكنة لحل المشكلة.

« التركيز على أهمية اتخاذ القرارات الصائبة والكفاءة بغض النظر عن الوقت الذي تستغرقه تلك القرارات.

« قلة الوقوع في الأخطاء .

« الخوف والقلق من الفشل .

• خصائص التفكير التأملّي :

« تفكير فعال يتبع منهجية دقيقة، وواضحة ويبني على افتراضات صحيحة.

« تفكير فوق معرّف، يوجد به استراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرار، وفرض الفروض، وتفسير النتائج، والوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة.

« نشاط عقلي مميز بشكل غير مباشر، ويعتمد على القوانين العامة للظواهر ينطلق من النظر والاعتبار والتدبر والخبرة الحسية ويعكس العلاقات بين الظواهر .

« يرتبط بشكل دقيق بالنشاط العلمي للإنسان، ويبدل على شخصية الإنسان .

« التفكير التأملّي تفكير ناقد حيث أنه تفكير ذاتي الإدراك يستلزم التفكير في طريقة تفكيرك، والنظر في الموقف وتأمله .

- « التفكير التأملّي يستلزم استخدام المقاييس، والرؤية البصرية الناقدة ويجب أن تكون مقاييسه عالية المستوى.
- « التفكير التأملّي واقعي وهو يعني التفكير بالمشكلات الحقيقية .
- « التفكير التأملّي عقلاني تبصري ناقد، يتفاعل بحيوية ويتوصل إلى حل المشكلات .
- « التفكير التأملّي يستلزم شد الانتباه وضبطه، وتعزيز الإمكانات الشخصية للفرد (Nelson, 1990, 956).

وهناك العديد من الدراسات التي هدفت إلى تنمية التفكير التأملّي بطرق واستراتيجيات مختلفة منها : دراسة ويستبروك وروجرز (1991) westbrook and rogers، دراسة حازم راشد (٢٠٠٣)، دراسة عماد كشكو (٢٠٠٥)، دراسة فاطمة عبد الوهاب (٢٠٠٥)، دراسة جيهان العماوى (٢٠٠٩)، إبراهيم عبد العزيز البعلي (٢٠٠٦)، بعاد محمد الخالص (٢٠٠٨م)، أكرم صالح خوالدة (٢٠١٠)، علي محمد رابعة (٢٠٠٥)، ملاك محمد السليم (٢٠٠٥)، محمد عبد الله العارضة (٢٠٠٨)، عبدالعزيز طلبة عبد الحميد (٢٠١١)، عاطف محمد عبد الله (٢٠٠٧)، أحمد عبد الكريم عمايرة (٢٠٠٠) ميسر حمدان عودات (٢٠٠٦)، عبدالعزيز جميل القطراوي (٢٠١٠)، زبيدة محمد قرني (٢٠٠٥)، سهيلة العساسلة، وموفق بشارة (٢٠١٢)، موفق بشارة (٢٠١٠)، محمد خريسات (٢٠٠٥)، محمود شديفات (٢٠٠٧)، أحمد عبد الحميد سيد (٢٠١٣)، عبد الله الثقفي، خالد الحموري، قيس عصفور (٢٠١٣)، بسام محمد المشهراوي (٢٠٠٩) شادى عبد الحافظ حميد (٢٠١٣)، صفية احمد الجديبة (٢٠١٢) .

من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة وتحليلها توصلت إلى ما يلي :

- « استهدفت الدراسات السابقة تحديد فعالية بعض استراتيجيات التعلم والتعليم في تنمية التفكير التأملّي لدى الطلاب وقد أثبتت فعاليتها .
- « لم تتطرق أية دراسة من قبل في - حدود ما أطلعت عليه الباحثة إلى استخدام طريقة الويب كويست في تدريس الاقتصاد المنزلي على تنمية مهارات التفكير التأملّي لدى طالبات المرحلة الثانوية .
- « أجمعت معظم الدراسات السابقة على أهمية التفكير التأملّي وضرورة تنميته لدى الطلاب بمراحل تعليم المختلفة و المواد الدراسية المختلفة كذلك من خلال مجالات مختلفة في المدارس والجامعات .

• المحور الثالث حب الإستطلاع Curiosity Cognitive :

يرى فؤاد البهى السيد ١٩٧٤ أن دافع حب الاستطلاع هو أساس كل تفكير علمي، وأن قمع هذا السلوك أو عدم إشباعه يجعل الفرد فضولياً يتجسس على غيره بدلاً من أن يكون إنساناً مبدعاً، ويعرف حامد زهران ١٩٧٧ حب الاستطلاع

بأنه نزوع الفرد لاستكشاف شيء أو موقف بفحصه وبحته، وذلك عند مجابهته لمشيرات ومواقف جديدة .

أما محمد المرى إسماعيل ١٩٨٤ يعرف حب الاستطلاع بأنه الميل إلى الاقتراب من واستكشاف ومعرفة مواقف جديدة غامضة أو فجائية مثيرة أو معقدة متعارضة أو متنوعة فى وجود مواقف مشابهة مرت بخبرة الفرد السابقة. وعرفت هانم الشربيني ١٩٩٣ حب الاستطلاع بأنه استجابة الفرد إيجابيا نحو الأشياء .

ويرى Hofeseten حب الاستطلاع أنه "البحث عن معلومات تتعلق بشيء أو حدث أو فكرة عن طريق السلوك الإستكشافى". (Hofeseten, 1982, P.230).

أما شاهين وحطاب ٢٠٠٥ فيريا أنه القدرة على التساؤل وامعان النظر والتفكير الدقيق، فالإنسان المحب للاستطلاع والفضولي يتحرى دوما عن إيجاد اجابات عن الاسئلة لذلك فانه ينقب ليكتشف الاشياء التي قد تحدث مستقبلا، ويؤدي هذا الفضول بالطلبة مع حب الاستطلاع الموجود لديهم وكثرة الفضول إلى تعلم افضل.

كما عرفه القبيلات ٢٠٠٥ أنه المثابرة والاستطلاع باصرار للبحث عن مزيد من المعلومات والتفسيرات دون التخوف من كثرة المعلومات التي توصل اليها المتعلم، وهي نظرة متفائلة إلى المستقبل واعتقاد ان من الأفضل أن تتحسن المعلومات عن طريق عقل الباحث المستقصي.

ويعد الاستطلاع المعرفى احد مكونات المجال الوجداني والانفعالي ومن الاهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها، وانه عامل مؤثر بالنسبة لتعليم المتعلمين وحافز لهم للبحث عن المجهول، وتشير الادبيات العلمية إلى ان المتعلمين ذوي الاستطلاع المعرفى يكون أدائهم أفضل من نظرائهم الذين يملكون استطلاعاً علمياً أقل، وذلك نظراً لأستطلاعهم المستمر في رصد الحوادث والاشياء ولاستخدامهم اكثر من حاسة وبالتالي يحققون تعلماً للمفاهيم بدرجة افضل . (عايش زيتون، ١٩٨٨، ٧٧) .

• التعلم والاستطلاع المعرفى :

ان الاستطلاع المعرفى من الاتجاهات التي تثير البحث وتدفع المتعلم إلى مزيد من النشاط والتعلم فيزداد اكتسابه للمعرفة والفهم لكثير من الاشياء والاحداث والظواهر من حوله فى البيئة ، كما تساعد المواقف المشكلة والاحداث المتناقضة على تنمية حب الاستطلاع لدى المتعلمين (محمد الحمداني ، ٢٠١٠، ٤٢)

ان حب الاستطلاع عند المتعلم يمكن ان يظهر من خلال ما ياتي:

- ◀ رد الفعل الايجابي نحو الاشياء الغربية وغير المألوفة الموجودة في البيئة.
 ◀ اظهار الحاجة والرغبة في معرفة المزيد عن كل ما حوله.
 ◀ المثابرة على عملية الفحص والاكتشاف. (محمد البهادلي، ٢٠٠٣، ١٤٥)

ولقد اشار العلماء إلى ان حب الاستطلاع اساسي للتعلم والابداع والصحة النفسية، اذ ان احدى المهمات الرئيسية في التعلم هي كيفية رعاية حب الاستطلاع واستغلاله لتحقيق التعلم، فهناك الكثير مما يمكن عمله في اختيار الموضوعات والطرائق التي تثير حب الاستطلاع عند الطلاب. (جمال الالوسي، ١٩٨٨، ١٧٣).

و يعرف حب الاستطلاع من خلال العناصر السلوكية التي يظهرها المتعلم عندما:

- ◀ يتفاعل إيجابياً نحو عناصر جديدة وغريبة ومتنافرة وغامضة في بيئته وذلك بالتحرك أو الميل نحوها لاستكشافها ومحاولة التعرف إليها.
 ◀ يظهر حاجة أو رغبة لأن يعرف أكثر حول نفسه والبيئة المحيطة به.
 ◀ يتفحص ما حوله باحثاً عن الخبرات الجديدة.
 ◀ يصر على فحص وتقصي المثيرات البيئية كي يعرف عنها أكثر وبدرجة أفضل (عايش زيتون، ١٩٨٨، ٧٧ - ٨٠).

ومن هنا ينبغي ان يتضمن حب الاستطلاع النوايا المفصح عنها ، أو الرغبة للاستزادة من المعرفة من شيء ما لموقف ما ، فهو حالة استقصائية أساسية ، أو هو اتجاه نحو أهداف أو أحداث جديدة ، أي تحمل الجدة والغربة وليس باتجاه أشياء أو أفكار مألوفة ، إن استثارة حب الاستطلاع لا يعتمد على أي شكل أو نوع من المكافأة أو العقوبة ولا يرتبط بأي حوافز فسيولوجية خاصة ، ولذا يضاف حب الاستطلاع عند المتعلم حيوية أو نشاط عندما تصبح الأشياء أو الأفكار الجديدة أو الغريبة مألوفة (فاضل الأزيرجاوي، ١٩٩١، ٦٣).

ويستخدم بعض الباحثين مصطلحا الاستكشاف وحب الاستطلاع كمرادفين، إلا أن برلين Berlyne يفرق بينهما من خلال درجة جدة المثير بالنسبة للفرد، حيث يرى أن حب الاستطلاع تتم استثارته عن طريق المثيرات الجديدة، وباستمرار تعرض الفرد لهذه المثيرات يقل مستوى هذا الدافع، وهنا يبدأ النشاط الاستكشافي للحصول على معلومات وخبرات عن هذه المثيرات (علاء شعراوي، ١٩٩٧، ١٨)

معنى هذا أن حب الاستطلاع يسبق الاستكشاف؛ ويرى علاء الشعراوي ١٩٩٧ أن حب الاستطلاع سواء أكان معرفياً أم إدراكياً هو دافع داخلي تثيره مثيرات خارجية، هذه المثيرات تجعل الفرد في حالة من الانتباه لمعرفة هذه المثيرات، ويبدأ الاستكشاف عندما يحاول الفرد تفحص هذه المثيرات لمعرفة مكوناتها.

إن الطلاب الذين يتسمون بحب الاستطلاع تجاه العالم المحيط بهم تكون لديهم دافعية داخلية للبحث عن إجابات عن الأسئلة المحيرة والمعقدة، ويعتبر الميل إلى المحافظة على مستوى عالٍ من حب الاستطلاع سمة حقيقية. ويظهر الطلاب الذين يتسمون بحب استطلاع عالٍ سمات شخصية هي :

« يتفاعلون بطريقة إيجابية مع العناصر الجديدة في البيئة وغالباً ما يبحثون عن خبرات جديدة.

« يكونون أكثر تحملاً للغموض، وأقل شعوراً بالقلق في مواقف غير مؤكدة أكثر من الطلاب الذين لا يتسمون بحب الاستطلاع.

« استكشف العناصر الجديدة في البيئة بالانتقال إليها، أو معالجتها، أو بتوجيه أسئلة عنها المثابرة على دراسة العناصر الجديدة من أجل معرفة المزيد عنها.

« يتم حفزهم داخلياً أكثر من حفزهم خارجياً للتعلم.

« يكون مدخل هؤلاء الطلاب، الذين يتسمون بحب الاستطلاع، للتعلم بطرق فريدة وهي:

« غالباً ما يتعلمون أكثر مما هو مطلوب.

« يكونون أكثر احتمالاً للبحث عن أنماط أو المشاركة في اختبار الفروض.

« التردد والتلعثم في موضوعات تشجع على البحث التلقائي.

« بذل محاولة إيجابية في تعلم ومسيرة الأفكار الجديدة والأحداث الحالية.

• المثيرات التي تثير حب الاستطلاع :

حب الاستطلاع دافع ذاتي تستثيره مثيرات خارجية يجب أن تتوافر بها مجموعة من الشروط حتى يظهر هذا الدافع، فيرى كل من فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان ١٩٧٢، وبرلين 1974 Berlyne أن المثيرات التي تتصف بالجدة والتعقيد والتي تحدث بطريقة مفاجئة تستثير حب الاستطلاع.

ويرى كل من ماو و ماو أن حب الاستطلاع استجابة إيجابية من الفرد للمثيرات الجديدة، والغريبة، والمتناقضة، والمعقدة، يحاول الفرد استكشاف هذه المثيرات مدفوعاً بالرغبة في التعرف على ذاته وبيئته، والبحث عن خبرات جديدة، ويتسم في سعيه بالمثابرة.

ويشير كل من آمال صادق وفؤاد أبو حطب ١٩٩٤ إلى أن الجدة أهم شروط المثير الذي يثير الكائن ويجد ميلاً نحوه، وأنه كلما كان المثير جديداً فإنه يستثير حب الاستطلاع والاستكشاف، إلا إذا كانت الجدة تامة أو عرض المثير عرضاً مفاجئاً في هذه الحالة قد يستثير الخوف والإحجام، كما يشيران إلى أن لشروط المفاجأة وعدم التوقع، والتناقض أهميتها.

كما يرى سامى سلطى عريفج ٢٠٠٠ أن دافع حب الاستطلاع من الدوافع الهامة ذات العلاقة بالتعلم المدرسي فإذا كان المثير جديداً، يستثير دافع حب

الاستطلاع أكثر، ولكن عندما يكون غير مرتبط بأى خبرة سابقة، أو إذا عرض المثير بشكل مفاجئ، فقد يستثير خوف المتعلم وتردده أو الإحجام .

يتضح مما سبق أن الشروط الواجب توافرها فى المثيرات التى تثير حب الاستطلاع هى : الجدة، والتعقيد، والتناقض، والمفاجأة، وعدم التوقع. وأن المثير إن كان جديدا تماما فقد يثير الخوف، وإن كان معقدا بدرجة كبيرة بحيث يصعب فهمه؛ فقد يبعد عنه الفرد، والتناقض الكبير الذى يبدو عليه المثير بشكل عشوائى، والصورة المفاجئة التى تحدث بها المثيرات؛ قد تثير التوتر لدى الفرد.

ويرى بيرلين أن الشروط السابقة ربما تزيد من مستوى الإثارة وتحدث حب الاستطلاع ويرى أن عرض المثير مع درجة معتدلة من الشك يحفز الفرد ليفهم هذه البيئة، وبذلك يشترك فى السلوك الاستكشافى، مثل البحث عن المعلومات ومعالجتها وتقييمها، ويحل أى صراعات مفاهيمية ويعود إلى "مستوى التوتر"، عند هذا المستوى المعتدل من الإثارة يقوم الفرد بالأداء بفاعلية أكثر، ويكون المستوى المثالى من الإثارة (حيث يكون الفرد فضولياً) أعلى إلى حد ما عن مستوى التوتر، ويمكن اعتبار الزيادات البسيطة فى الإثارة ممتعة وذلك بسبب عودة الفرد إلى مستوى التوتر الذى يشعر به الفرد إلى أن يتم حل الصراع المفاهيمى.

• أنواع حب الاستطلاع :

يرى برلين أن هناك نوعين من حب الاستطلاع هما :

« حب الاستطلاع الإدراكى (Curiosity Perceptual) وهو الذى يؤدي إلى الإدراك المستمر للمثيرات، فعندما يؤثر مثير ما على حاسة من حواس الإنسان تصدر عنه استجابة نتيجة وجود مثير داخلى يدفعه وهو حب الاستطلاع، إلا أنه مع استمرار المثير فإن حب الاستطلاع الإدراكى يتضاءل نتيجة التعود .

« أما النوع الثانى فهو حب الاستطلاع المعرفى (Curiosity Epistemic) ويتمثل فى الرغبة فى المعرفة، ونتيجة لإشباع هذه الرغبة تنخفض حالة التوتر الموجودة لدى الفرد والتى هى وليدة الرغبة فى المعرفة (Berlyne, D. C., 1974)

وقد ميز مالون 1981 بين حب الاستطلاع الحسى وحب الاستطلاع المعرفى، وهى مصطلحات متشابهة إلى حد ما مع حب الاستطلاع الإدراكى وحب الاستطلاع المعرفى الذى وضعه بيرلين، حيث يرى مالون أن حب الاستطلاع الحسى يمكن إثارته فى بيئات تعلم ثرية بما تشتمل عليه من عناصر مثل الرسومات المتحركة، والرسومات التوضيحية الملونة والموسيقى، هذه العناصر تقدم إثارة حسية، بينما يتم إثارة حب الاستطلاع المعرفى حين تكون بيئة المتعلم

ناقصة وغير متسقة مما يحفزها إلى معرفة المزيد من أجل تحسين بنائه المعرفي، ويوصى مالون بتقديم رجع معلوماتي لمساعدة المتعلم الذي يتسم بحب الاستطلاع المعرفي (ArnoneMarilynP.;Small,RuthV.,1995).

إن حب الاستطلاع المرتبط بالعمل المدرسي أو البيئة المدرسية يرتبط بالاستطلاع المعرفي أكثر من الاستطلاع الإدراكي .

ويرى حامد زهران أن لحب الاستطلاع عدة مستويات ترتبط بالعمر الزمني، فهو يظهر مع الحركات الأولى للطفل الذي يحاول استكشاف الأشياء الموجودة في بيئته من خلال حاسة التذوق، وينمو هذا الدافع ويتطور من خلال التفاعل الاجتماعي حتى يصبح أحد الدوافع التي يتمكن بها الفرد من التحكم في البيئة، ويصبح أحد مصادر تحقيق الذات، وإشباع الرغبة في المعرفة والفهم، تستمر الخبرات الحسية هي المثيرة للانتباه حتى نهاية مرحلة الطفولة الوسطى لتبدأ من مرحلة الطفولة المتأخرة وما بعدها تكوين خبرات معرفية انفعالية بالإضافة إلى الخبرات الحسية، وفيما يلي عرض ملخص لهذه المستويات وهي:

- ◀ المستوى الحسي : ويتمثل في الرغبة في الرؤية والسمع واللمس والتذوق والشم، ويكون في مرحلة الطفولة المبكرة.
- ◀ المستوى الحركي : ويتمثل في الرغبة في تعلم المهارات الحركية كالمشي والتسلق، ويكون في مرحلتى الطفولة المبكرة والوسطى.
- ◀ المستوى المعرفي : ويتمثل في الرغبة في المعرفة والفهم والتعلم والتحصيل، و يرتبط بمرحلة الطفولة المتأخرة.
- ◀ المستوى الانفعالي : ويتمثل في الرغبة في معرفة الخبرات الخاصة بالمشاعر الجديدة، ويرتبط بمرحلة الطفولة المراهقة (حامد زهران ، ١٩٧٧، ٨٩)

• مميزات حب الاستطلاع :

يزيد حب الاستطلاع من انتباه المتعلم ومن ثم إعطاء الاستجابة المناسبة للمثير، ويعزز من سلوك البحث عن المعلومات ،Camp& Giambra;2000, Berlyne1960, Grodsky1992 ; Driscoll ;1978، ويشجع على التكيف (Frijda,1994)، ويساعد على التنقيب والاستقصاء، وهي مقدمات البحث العلمي وأساس كل تفكير أصيل، كذلك يساعد على تنمية المرونة، وزيادة الاهتمامات والتفتح العقلي، والبحث عن الأشياء الجديدة، ويؤدي إلى خفض حالة التوتر الناتجة عن زيادة الدافع، فعن طريق البحث الهادف المدفوع بحب الاستطلاع يخفض الفرد من حالة التوتر لديه (علاء شعراوى ، ١٩٩٧، ٧٧) .

ومن الدراسات التي تناولت حب الاستطلاع :

- ◀ دراسة فلاح الصافي (١٩٩٤) وهدفت إلى تعرف استخدام ثلاث مستويات في الاستكشاف (الموجه ، وشبه الموجه ، والحر) في تنمية حب الاستطلاع لدى طلاب الصف الأول معاهد إعداد المعلمين في مادة العلوم، إذ أظهرت نتائج

التحليل الإحصائي باستخدام تحليل التباين ومعادلة توكي ان الفروق ذو دلالة إحصائية في تنمية حب الاستطلاع بشكل عام بين طلاب المجموعات التجريبية الثلاث.

« دراسة محمد البهادلي (٢٠٠٣) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الألعاب التعليمية في التحصيل وحب الاستطلاع العلمي لطلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء.

« دراسة عزيز الجبوري (٢٠٠٢) وكانت حول اثر استخدام أنموذج دائرة التعلم في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية الاستطلاع العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط (أجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة الموصل، كلية التربية) وظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اكتساب المفاهيم الفيزيائية ولصالح التجريبية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاستطلاع العلمي ولصالح التجريبية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاستطلاع العلمي القبلي والبعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

« دراسة احمد عبادة (١٩٩٢) بعنوان دافع حب الاستطلاع في علاقته بقدرات وسمات الابتكارية في ضوء بعض متغيرات البيئة الاسرية لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بدولة البحرين ،استهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين كل من دافع الاستطلاع وقدرات وسمات الابتكارية، وقدرات التفكير الابداعي ومتغيرات البيئة الاسرية، وقد توصل البحث فيما يتعلق بالعلاقة بين دافع حب الاستطلاع وقدرات وسمات الابتكارية إلى وجود ارتباطات دالة إحصائية بين دافع حب الاستطلاع وكل من المرونة والاصالة والقدرات الابتكارية، وادراك العلاقات الوالدية والميول المتنوعة والمثابرة كما تبين وجود فروق دالة إحصائية في دافع حب الاستطلاع بين تلاميذ الريف والحضر ولصالح تلاميذ الحضر بالإضافة إلى مجموعة أخرى من النتائج تتعلق بالعلاقة بين قدرات وسمات الابتكارية من جانب والبيئة الاسرية من جانب آخر.

• فروض البحث :

« توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير التأملي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

« توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتفكير التأملي لصالح القياس البعدي

« توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتفكير التأملي.

« توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لحب الاستطلاع المعرفي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

« توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لحب الاستطلاع المعرفي لصالح القياس البعدي.

« توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لحب الاستطلاع المعرفي.

« توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التفكير التأملی وحب الاستطلاع المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بعد إجراء تجربة البحث.

• إجراءات البحث :

وتمثلت فيما يلي:

• أولاً منهج البحث :

اتباع البحث الحالي كلا من:

« المنهج الوصفي التحليلي في الجانب النظري.

« المنهج شبه التجريبي في الجانب الميداني.

وطبق المنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم التجريبي ذو المجموعتين.

• ثانياً متغيرات البحث :

« المتغير المستقل المتمثل في: أسلوب التدريس (الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests).

« المتغير التابع المتمثل في : التفكير التأملی ، حب الاستطلاع المعرفی .

استخدمت الباحثة لتحقيق أهداف البحث الحالي الأدوات التالية:

« مقياس التفكير التأملی: لقياس مدى قدرة التلميذات على التفكير بطريقة تأملية .

« مقياس حب الاستطلاع المعرفي في مجال الاقتصاد المنزلي : لقياس مدى التحسن في حب الاستطلاع لدى التلميذات. (إعداد الباحثة)

• ثالثاً أدوات البحث :

• أولاً مقياس التفكير التأملی :

• الهدف من المقياس :

يهدف هذا المقياس إلى قياس التفكير التأملی لدى تلميذات المرحلة الثانوية.

• وصف المقياس :

أعد هذا المقياس ايزنك وويلسون لقياس التفكير التأملی وقام بركات (٢٠٠٥) بتعريبه وقامت الباحثة بتعديله وتقنينه ليتناسب وأهداف البحث الحالي.

يتكون هذا المقياس من (٢٣) مفردة، يتم الإجابة عليها بنعم أو لا، ولكل مفردة درجة واحدة فقط؛ وعليه تبلغ النهاية العظمى للمقياس (٢٣) درجة في حين تبلغ النهاية الصغرى للمقياس (صفر) درجة.

• **صدق المقياس:**

قامت الباحثة بحساب صدق مقياس التفكير التأملي بالطرق الآتية:

◀ **الصدق العاملي.** Factorial Validity

◀ **صدق المقارنة الطرفية.**

وفيما يلي ستناول الباحثة حساب الصدق باستخدام كل طريقة بالشرح والتفسير:

• **الصدق العاملي:**

يعتمد الصدق العاملي على أسلوب التحليل العاملي، وهو أسلوب يكشف مدي تشبع الاختبار بالعوامل التي يتكون منها. (صفوت فرج، ١٩٩١، ١٧).

والمهمة الأساسية للتحليل العاملي هي تحليل بيانات المتغيرات للتوصل إلى مكونات تتضمنها تلك المتغيرات. حيث يقدم التحليل العاملي نموذج عن التكوين النظري، ويتحدد هذا النموذج من العلاقات الخطية بين المتغيرات. (مراد، ٢٠١١، ٤٨٣) ويوضح الجدول (١) الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات لمقياس التفكير التأملي.

جدول (١) الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات لمقياس التفكير التأملي (ن=٣٧)

العوامل	الجذور الكامنة الأولية		الجذور المستخلصة من عملية التحليل	
	القيمة	نسبة التباين المفسر %	القيمة	نسبة التباين المفسر %
١	١.٨٤٧	٦٠.١٩٩	١.٨٤٧	٦٠.١٩٩

ويري سعد بشير (٢٠٠٣) أن قيمة الجذر الكامن الذي يمكن أن يُفسر التباين الكلي لا تقل قيمته عن واحد صحيح؛ وعليه يتضح من الجدول (١) وجود عامل واحد فقط يُفسر التباين الكلي، بعد إهمال العوامل الأخرى لأن جذورها الكامنة تقل عن قيمة الواحد الصحيح وبذلك يمكن القول أن التحليل العاملي قد كشف عن وجود عامل واحد يُفسر (٦٠.١٩٩%) من تباين أداء طالبات المرحلة الثانوية في مقياس التفكير التأملي؛ لذا يمكن أن نطلق عليه عامل التفكير التأملي حيث أن مفردات المقياس قد تشبعت به بصورة جوهرية. (سعد بشير، ٢٠٠٣، ١٧٥)

• **صدق المقارنة الطرفية:**

قامت الباحثة بإجراء صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)، حيث تم ترتيب أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (٣٧) طالبة ترتيباً تنازلياً حسب درجاتهم في مقياس التفكير التأملي، ثم تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الإرباعي الأعلى والأدنى (مرتفعوا ومنخفضوا التفكير التأملي)

ويوضح جدول (٢) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الطالبات مرتفعوا ومنخفضوا التفكير التأملية.
جدول (٢) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الطالبات مرتفعوا ومنخفضوا التفكير التأملية

المتغير	المجموعة	العدد	الرتب متوسط	الرتب مجموع	قيمة "Z"	قيمة "U"	مستوى الدلالة
التفكير التأملية	منخفضوا التفكير التأملية	١٠	٥.٥	٥٥	٣.٨٣٠	صفر	٠.٠١
التفكير التأملية	مرتفعوا التفكير التأملية	١٠	١٥.٥	١٥٥			

يتضح من الجدول (٢) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات الطالبات مرتفعوا ومنخفضوا التفكير التأملية لصالح الطالبات مرتفعوا التفكير التأملية؛ وعليه يتضح أن مقياس التفكير التأملية صادق صدق مقارنة طرفية.

ومن خلال حساب الصدق العاملي وصدق المقارنة الطرفية لمقياس التفكير التأملية؛ يتضح تمتع المقياس بقيم صدق مقبولة مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

• ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس التفكير التأملية بطريقتين وهما:

« طريقة ألفا كرونباخ.

« معادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية Spearman-Brown Split Half

وفيما يلي ستناول الباحثة حساب الثبات باستخدام كل طريقة بالشرح والتفسير:

• حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس التفكير التأملية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لكل مفردة، ومعامل الثبات لمقياس التفكير التأملية ككل.

جدول (٣) قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لكل مفردة ومعامل الثبات لمقياس التفكير التأملية ككل (ن=٣٧)

المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات
١	٠.٥٤٣	٩	٠.٦٠٢	١٧	٠.٦١٣
٢	٠.٤٤٠	١٠	٠.٤٦٩	١٨	٠.٤٧١
٣	٠.٥٦٦	١١	٠.٥٠٧	١٩	٠.٤٥٠
٤	٠.٥٧٠	١٢	٠.٤٧٩	٢٠	٠.٥٦٩
٥	٠.٥٠٣	١٣	٠.٤٤٠	٢١	٠.٥٠٨
٦	٠.٤٦٤	١٤	٠.٥٧٢	٢٢	٠.٥٨٠
٧	٠.٥٨٠	١٥	٠.٥٠٠	٢٣	٠.٦١٤
٨	٠.٥٧٣	١٦	٠.٦٦٢	٢٤	٠.٦٦٠
معامل ثبات المقياس ككل			٠.٧٨٢		

❖ قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجات حرية (٣٥) ومستوي دلالة $(0.05) = (0.324)$.

❖ قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجات حرية (٣٥) ومستوي دلالة $(0.01) = (0.418)$.

وإذا كان معامل الثبات بطريقة ألفا لكل سؤال من أسئلة الاختبار أقل من قيمة ألفا لمجموع أسئلة الاختبار ككل أسفل الجدول، فهذا يعني أن السؤال هام وغيابه عن الاختبار يؤثر سلباً عليه، وأما إذا كان معامل ثبات ألفا لكل سؤال أكبر من أو يساوي قيمة ألفا للاختبار ككل أسفل الجدول، فهذا يعني أن وجود السؤال يقلل أو يضعف من ثبات الاختبار. (غنيم وصبري، ٢٠٠٠، ١٨٨)

ومن الجدول (٣) يتضح أن مضردات مقياس التفكير التأملّي يقلل معامل ثباتها عن قيمة معامل ثبات المقياس ككل وهي $(0.782) \diamond \diamond$.

• حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس التفكير التأملّي باستخدام طريقة التجزئة النصفية الجدول الآتي يوضح معاملات ثبات مقياس التفكير التأملّي بطريقة التجزئة النصفية.

جدول (٤) معاملات ثبات مقياس التفكير التأملّي بطريقة التجزئة النصفية (ن=٣٧)

م	المتغير	معامل الثبات قبل التصحيح	معامل الثبات بعد التصحيح
معامل ثبات المقياس ككل	٠.٧١٧	٠.٨٣٥	$\diamond \diamond$

❖ قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجات حرية (٣٥) ومستوي دلالة $(0.05) = (0.324)$.

❖ قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجات حرية (٣٥) ومستوي دلالة $(0.01) = (0.418)$.

ويتضح من الجدول (٤) أن قيمة معامل ثبات مقياس التفكير التأملّي ككل بطريقة التجزئة النصفية $(0.835) \diamond \diamond$.

ومما تقدم ومن خلال حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس التفكير التأملّي؛ يتضح تمتع المقياس بقيم ثبات مقبولة ودالة إحصائية مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

• ثانياً مقياس حب الاستطلاع المعرفي :

• الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس حب الاستطلاع المعرفي لدى تلميذات المرحلة الثانوية.

• وصف المقياس:

لبناء هذا المقياس اطلعت الباحثة علي العديد من الدراسات والأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت حب الاستطلاع المعرفي السابق ذكرها كما اطلعت الباحثة علي العديد من استبيانات ومقاييس حب الاستطلاع المعرفي التي تم إعدادها في هذه الدراسات.

ويتكون هذا المقياس من (٥٠) مفردة، يتم الإجابة عليها بإختيار أحد الاجابات الآتية (دائما - أحيانا - نادرا).

• صدق المقياس:

قامت الباحثة بحساب صدق مقياس حب الاستطلاع المعرفي بالطرق الآتية:

◀ الصدق العاملي. Factorial Validity

◀ صدق المقارنة الطرفية.

وفيما يلي ستناول الباحثة حساب الصدق باستخدام كل طريقة بالشرح والتفسير:

• الصدق العاملي:

يهدف الصدق العاملي إلى قياس مدي تشبع المقياس أو الاختبار بالسمة أو الخاصية موضع القياس وتحديد العوامل التي تُمثل في مجموعها الاختبار ككل. ويوضح الجدول (٥) الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات لمقياس حب الاستطلاع المعرفي.

جدول (٥) الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات لمقياس حب الاستطلاع المعرفي (ن=٣٧)

العوامل	الجذور الكامنة الأولية		الجذور المستخلصة من عملية التحليل	
	القيمة	نسبة التباين المفسر %	القيمة	نسبة التباين المفسر %
١	١.٦٣٣	٥٧.٥٠٥	١.٦٣٣	٥٧.٥٠٥

وقيمة الجذر الكامن الذي يمكن أن يُفسر التباين الكلي لا تقل قيمته عن واحد صحيح؛ وعليه يتضح من الجدول (٥) وجود عامل واحد فقط يُفسر التباين الكلي، بعد إهمال العوامل الأخرى لأن جذورها الكامنة تقل عن قيمة الواحد الصحيح وبذلك يمكن القول أن التحليل العاملي قد كشف عن وجود عامل واحد يُفسر (٥٧.٥٠٥ %) من تباين أداء طالبات المرحلة الثانوية في مقياس حب الاستطلاع المعرفي؛ لذا يمكن أن نطلق عليه عامل حب الاستطلاع المعرفي حيث أن مفردات المقياس قد تشبعت به بصورة جوهرية.

• صدق المقارنة الطرفية:

قامت الباحثة بإجراء صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)، حيث تم ترتيب أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (٣٧) طالبة ترتيبا تنازليا حسب درجاتهم في مقياس حب الاستطلاع المعرفي، ثم تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الإرباعي الأعلى والأدنى (مرتفعوا ومنخفضوا حب الاستطلاع المعرفي). ويوضح جدول (٦) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الطالبات مرتفعوا ومنخفضوا حب الاستطلاع المعرفي.

جدول (٦) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الطالبات مرتفعوا ومنخفضوا حب الاستطلاع المعرفي

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	قيمة "U"	مستوى الدلالة
حب الاستطلاع المعرفي	منخفضوا حب الاستطلاع المعرفي	١٠	٥.٥	٥٥	٣.٨٨٥	صفر	٠.٠١
	مرتفعوا حب الاستطلاع المعرفي	١٠	١٥.٥	١٥٥			

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات الطالبات مرتفعوا ومنخفضوا حب الاستطلاع المعرفي لصالح الطالبات مرتفعوا حب الاستطلاع المعرفي؛ وعليه يتضح أن مقياس حب الاستطلاع المعرفي صادق صدق مقارنة طرفية.

ومن خلال حساب الصديق العاملي وصدق المقارنة الطرفية لمقياس حب الاستطلاع المعرفي؛ يتضح تمتع المقياس بقيم صدق مقبولة مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

• ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس حب الاستطلاع المعرفي بطريقتين وهما:
 « طريقة ألفا كرونباخ.

« معادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية Spearman-Brown Split Half

وفيما يلي ستتناول الباحثة حساب الثبات باستخدام كل طريقة بالشرح والتفسير:

• حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس حب الاستطلاع المعرفي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لكل مفردة، ومعامل الثبات لمقياس حب الاستطلاع المعرفي ككل.

ومن الجدول (٧) يتضح أن مفردات مقياس حب الاستطلاع المعرفي يقل معامل ثباتها عن قيمة معامل ثبات المقياس ككل وهي (٠.٨١٤ ❖❖).

❖ قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجات حرية (٣٥) ومستوي دلالة (٠.٠٥) = (٠.٣٢٤).

❖ قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجات حرية (٣٥) ومستوي دلالة (٠.٠١) = (٠.٤١٨).

جدول (٧) قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لكل مفردة ومعامل الثبات لمقياس حب الاستطلاع المعرفي ككل (ن=٣٧)

المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات
١	٠.٦٠٢	١٨	٠.٦١٤	٣٥	٠.٥٤٥
٢	٠.٥٥٤	١٩	٠.٦٣٦	٣٦	٠.٦٧٠
٣	٠.٦١٠	٢٠	٠.٥٤٠	٣٧	٠.٦١٨
٤	٠.٦٤١	٢١	٠.٦٥٢	٣٨	٠.٦٤٠
٥	٠.٥٥١	٢٢	٠.٥٢٠	٣٩	٠.٥٢٦
٦	٠.٥٠٧	٢٣	٠.٦١٩	٤٠	٠.٦٤٩
٧	٠.٦٤١	٢٤	٠.٦٠٥	٤١	٠.٦٤٠
٨	٠.٥١٤	٢٥	٠.٥١٨	٤٢	٠.٥٤٥
٩	٠.٦٥٦	٢٦	٠.٦٤٠	٤٣	٠.٥٦٢
١٠	٠.٦٤٠	٢٧	٠.٥١٥	٤٤	٠.٦٠٠
١١	٠.٦٠٤	٢٨	٠.٥٢٩	٤٥	٠.٥٤٦
١٢	٠.٥٤٠	٢٩	٠.٦٤٠	٤٦	٠.٦٢١
١٣	٠.٦٤٢	٣٠	٠.٥٦٠	٤٧	٠.٥٣٠
١٤	٠.٥٠٢	٣١	٠.٦٤١	٤٨	٠.٦٣٠
١٥	٠.٦٢٠	٣٢	٠.٦١٩	٤٩	٠.٦٠٤
١٦	٠.٦٤١	٣٣	٠.٦٤٠	٥٠	٠.٥٢٢
١٧	٠.٥٢٢	٣٤	٠.٦٠٣		
					٠.٨١٤
					معامل ثبات المقياس ككل

• حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس حب الاستطلاع المعرفي باستخدام طريقة التجزئة النصفية الجدول الآتي يوضح معاملات ثبات مقياس حب الاستطلاع المعرفي بطريقة التجزئة النصفية.

جدول (٨) معاملات ثبات مقياس حب الاستطلاع المعرفي بطريقة التجزئة النصفية (ن= ٣٧)

م	المتغير	معامل الثبات قبل التصحيح	معامل الثبات بعد التصحيح
	معامل ثبات المقياس ككل	٠.٧٦٦	٠.٨٦٧

❖ قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجات حرية (٣٥) ومستوي دلالة (٠.٠٥) = (٠.٣٢٤).

❖ قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجات حرية (٣٥) ومستوي دلالة (٠.٠١) = (٠.٤١٨).

ويتضح من الجدول (٨) أن قيمة معامل ثبات مقياس حب الاستطلاع المعرفي ككل بطريقة التجزئة النصفية (٠.٨٦٧) > (٠.٤١٨).

ومما تقدم ومن خلال حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس حب الاستطلاع المعرفي؛ يتضح تمتع المقياس بقيم ثبات مقبولة ودالة إحصائية مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

• **تصحيح المقياس:**

تم تصحيح المقياس وفقاً لتدريج ليكرت الثلاثي، ويوضح الجدول الآتي الدرجات المستحقة عند تصحيح مقياس حب الاستطلاع المعرفي.
جدول (٩) الدرجات المستحقة عند تصحيح مقياس حب الاستطلاع المعرفي

الإجابة			الإجابة
نادراً	أحياناً	دائماً	
١	٢	٣	المفردة الموجبة
٣	٢	١	المفردة السالبة
١٥٠			النهاية العظمى للمقياس
٥٠			النهاية الصغرى للمقياس

• **ثالثاً المقرر التجريبي:**

دليل تخطيط دروس مقرر الإقتصاد المنزلي للصف الأول الثانوي - الفصل الدراسي الثاني - والمعد باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (إعداد الباحثة)
Web Quests .

• **رابعاً خطوات البحث:**

للإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من صحة فروضه اتبعت الباحثة مايلي:

« الإطلاع على القراءات والبحوث والدراسات التربوية السابقة المرتبطة بمجال البحث الحالي، والاستفادة منها في إعداد الإطار النظري للبحث التخطيط للجانب التجريبي.

« التخطيط للجانب التجريبي وذلك عن طريق:

- ✓ تحضير دروس منهج الإقتصاد المنزلي دليل تخطيط دروس مقرر الإقتصاد المنزلي للصف الأول الثانوي - الفصل الدراسي الثاني باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quests .
- ✓ إعداد أدوات البحث السابق ذكرها .
- ✓ إختيار عينة البحث من تلميذات الصف الأول الثانوي بمحافظة الجيزة وتقسيمهم عشوائياً الى مجموعتين: تجريبية وضابطة.
- ✓ إجراء التطبيق القبلي للأدوات على التلميذات عينة البحث.
- ✓ تطبيق تجربة البحث وتشمل تدريس منهج الإقتصاد المنزلي للصف الأول الثانوي باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quests .
- ✓ للمجموعة التجريبية ، والطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة.
- ✓ إجراء التطبيق البعدي للأدوات على التلميذات عينة البحث.
- ✓ رصد البيانات وتحليلها وإجراء المعالجات الإحصائية.
- ✓ عرض النتائج و تفسيرها ومناقشتها فى ضوء فروض البحث.
- ✓ تقديم التوصيات والبحوث المقترحة بناء على النتائج التى تم التوصل اليها.

• خامساً عرض خطة استخلاص نتائج البحث :

- « تصحيح الأدوات والتوصل إلى نتائج التجريب: قامت الباحثة بتصحيح الأوراق الخاصة بأدوات البحث قبل وبعد التجريب ، ثم تم رصد الدرجات بهدف إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة للإجابة عن تساؤلات البحث ، والتحقق من صحة فروضه .
- « تسجيل البيانات: بعد الإنتهاء من رصد الدرجات الخاصة بأدوات البحث قبلياً وبعدياً، تم تسجيل البيانات الخاصة بالأدوات ، ومجموعة البحث فى صورة جداول وبطريقة ملائمة لإجراء المعالجة الإحصائية.
- « المعالجة الإحصائية: استعانت الباحثة بالأساليب الإحصائية الآتية لمعالجة نتائج البحث والتحقق من صحة الفروض.

• نتائج البحث :

يتناول هذا الجزء عرضاً لخطة المعالجة الإحصائية التي قدمتها الباحثة للتحقق من صحة فروض البحث، وتفسيراً لنتائج البحث، ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

بداية اعتمدت الباحثة فى التحليل الإحصائي للبيانات للتأكد من صحة فروض البحث من عدمها على الأساليب الإحصائية الآتية:

- « اختبار "ت" t-Test الذى يستخدم لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة، للعينات المتساوية وغير المتساوية.(فؤاد البهي السيد، ١٩٧٨، ٣٣٢)

- « حجم الأثر مربع إيتا (η^2) للتعرف على حجم أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quests لتدريس الإقتصاد المنزلى فى مستوى التفكير التأملى وحسب الإستطلاع المعرفى لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتتراوح قيمة حجم التأثير من (صفر - ١)، حيث يري كوهين Cohen (1988) أن القيمة (٠.١) تعني حجم تأثير منخفض، بينما تعني القيمة (٠.٣) حجم تأثير متوسط ، فى حين تعني القيمة (٠.٥) حجم تأثير مرتفع. (Corder, G; Foreman, D, 2009, 59)

- « معامل ارتباط بيرسون حيث أن معامل الارتباط هو مقياس لقوة (حجم) العلاقة بين متغيرين (مستوي قياسهما فترى أو نسبي)، وتتراوح قيمة معامل الارتباط ، ويدل معامل الارتباط (+١) على علاقة موجبة تامة، ويدل معامل الارتباط (-١) على علاقة سالبة تامة، أما معامل الارتباط (صفر) على إنعدام العلاقة. (صلاح مراد، ٢٠١١، ١٤٦: ١٤٧)

وقد استخدمت الباحثة في التحليل الإحصائي للبيانات حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS20) وذلك لأجراء المعالجات الإحصائية، وفيما يلي عرض النتائج وتفسيرها:

• اختبار صحة الفرض الأول:

والذي ينص على "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير التأملی لصالح طالبات المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" t_Test للمجموعات غير المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير التأملی.

كما قامت الباحثة بحساب حجم التأثير مربع إيتا (η^2) للتعرف على حجم أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quests لتدريس الإقتصاد المنزلی في مستوى التفكير التأملی لدي طالبات المرحلة الثانوية.

ويوضح جدول (١٠) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وحجم الأثر بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير التأملی.

جدول (١٠) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وحجم الأثر بين متوسطي طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير التأملی

المتغير	المجموعة التجريبية ($n=42$)		المجموعة الضابطة ($n=40$)		دلالة الفروق		حجم التأثير (η^2)	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة
التفكير التأملی	١٩.٣٣	٣.٠١	١٢.٧٠	٣.١٥	٩.٧٥٦	٠.٠١	٠.٥٤٣	مرتفع

❖ قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ودرجات حرية (٨٠) هي (٢.٠٠)

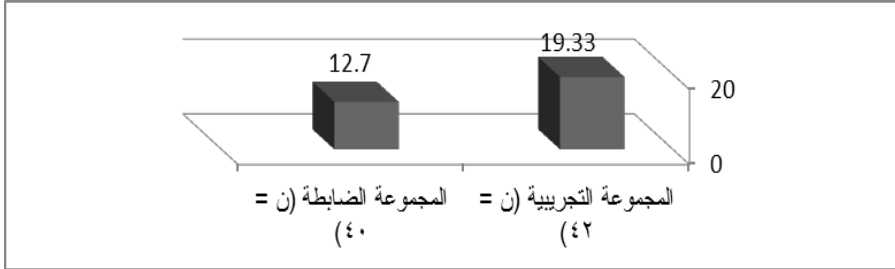
❖ قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ودرجات حرية (٨٠) هي (٢.٦٦)

يتضح من الجدول (١٠) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتفكير التأملی لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٩.٧٥٦) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ويوضح الشكل (١) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتفكير التأملی.

وعن حجم أثر (η^2) توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quests لتدريس الإقتصاد المنزلی في مستوى التفكير التأملی لدي طالبات المرحلة الثانوية يتضح من الجدول (١٠) أن حجم أثر الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quests لتدريس الإقتصاد المنزلی في مستوى التفكير التأملی بلغ (٠.٥٤٣) وهو

حجم أثر مرتفع، أي أن نسبة التباين في التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الثانوية والتي ترجع لأثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب هي (٥٤.٣٪).



شكل (١) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتفكير التأملي

ومن خلال الطرح المتقدم يتضح وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير التأملي لصالح طالبات المجموعة التجريبية؛ وعليه يمكن قبول الفرض الأول.

• اختبار صحة الفرض الثاني:

والذي ينص على "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتفكير التأملي لصالح القياس البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" t_Test للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتفكير التأملي.

كما قامت الباحثة بحساب حجم التأثير مربع إيتا (2) η^2 للتعرف على حجم أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quests لتدريس الإقتصاد المنزلي في مستوى التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

ويوضح الجدول (١١) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وحجم الأثر بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتفكير التأملي.

جدول (١١) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وحجم الأثر بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتفكير التأملي

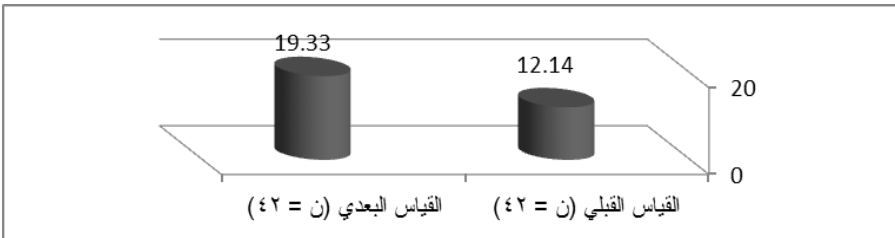
المتغير	القياس القبلي (ن = ٤٢)		القياس البعدي (ن = ٤٢)		دلالة الفروق		حجم التأثير (2) η^2	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة
التفكير التأملي	١٢.١٤	٢.٦٨	١٩.٣٣	٣.٠١	١٢.٠١٨	٠.٠١	٠.٧٧٩	مرتفع

❖ قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ودرجات حرية (٤١) هي (٢.٠٢)

❖ قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ودرجات حرية (٤١) هي (٢.٧٠)

يتضح من الجدول (١١) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتفكير التأملية لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٢.٠١٨) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ويوضح الشكل (٢) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتفكير التأملية.



شكل (٢) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتفكير التأملية

وعن حجم أثر (٢٠٢)توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quests لتدريس الإقتصاد المنزلي في مستوى التفكير التأملية لدي طالبات المرحلة الثانوية يتضح من الجدول (١١) أن حجم أثر الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quests لتدريس الإقتصاد المنزلي في مستوى التفكير التأملية بلغ (٠.٧٧٩) وهو حجم أثر مرتفع، أي أن نسبة التباين في التفكير التأملية لدي طالبات المرحلة الثانوية والتي ترجع لأثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب هي (٧٧.٩٪).

ومن خلال الطرح المتقدم يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتفكير التأملية لصالح القياس البعدي؛ وعليه يمكن قبول الفرض الثاني.

• اختبار صحة الفرض الثالث:

والذي ينص على "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي للتفكير التأملية".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" t_Test للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتفكير التأملي.

ويوضح الجدول (١٢) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتفكير التأملي.

جدول (١٢) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتفكير التأملي

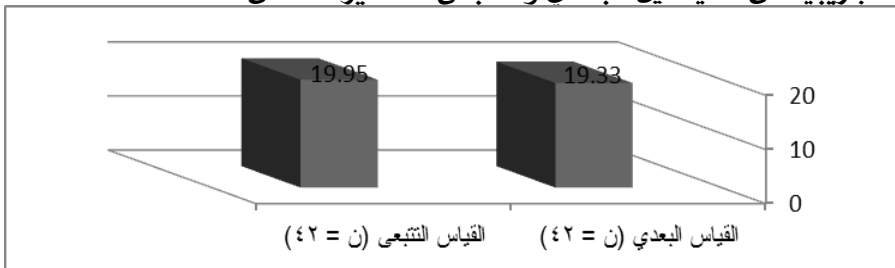
المتغير	القياس البعدي ($n=42$)		القياس التتبعي ($n=42$)		دلالة الفروق	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التفكير التأملي	١٩.٣٣	٣.٠١	١٩.٩٥	٣.٣٩	٠.٨٠٥	غير دالة

❖ قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ودرجات حرية (٤١) هي (٢.٠٢)

❖ قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ودرجات حرية (٤١) هي (٢.٧٠)

يتضح من الجدول (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتفكير التأملي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠.٨٠٥) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

ويوضح الشكل (٣) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتفكير التأملي.



شكل (٣) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتفكير التأملي

ومن خلال الطرح المتقدم يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتفكير التأملي؛ وعليه يمكن رفض الفرض الثالث.

• اختبار صحة الفرض الرابع:

والذي ينص على "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لحب الاستطلاع المعرفي لصالح طالبات المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" t_Test للمجموعات غير المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لحب الاستطلاع المعرفي.

كما قامت الباحثة بحساب حجم التأثير مربع إيتا (η^2) للتعرف على حجم أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quests لتدريس الإقتصاد المنزلي في مستوى حب الاستطلاع المعرفي لدي طالبات المرحلة الثانوية.

ويوضح الجدول (١٣) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وحجم الأثر بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لحب الاستطلاع المعرفي.

جدول (١٣) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وحجم الأثر بين متوسطي طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لحب الاستطلاع المعرفي

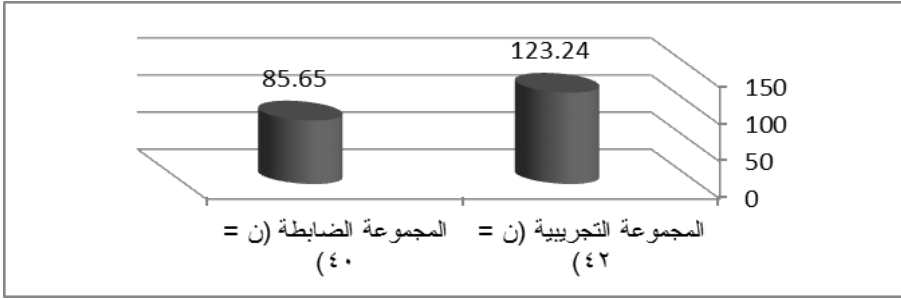
حجم التأثير (η^2)		دلالة الفروق		المجموعة الضابطة ($n = 40$)		المجموعة التجريبية ($n = 42$)		المتغير
القيمة	الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	ع	م	ع	م	
مرتفع	٠.٩١٣	٠.٠١	٢٨.٩٧٣	٦.٦٠	٨٥.٦٥	٥.٠٨	١٢٣.٢٤	حب الاستطلاع المعرفي

❖ قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ودرجات حرية (٨٠) هي (١.٩٩)

❖ قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ودرجات حرية (٨٠) هي (٢.٦٤)

يتضح من الجدول (١٣) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لحب الاستطلاع المعرفي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢٨.٩٧٣) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ويوضح الشكل (٤) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لحب الاستطلاع المعرفي.



شكل (٤) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لحب الاستطلاع المعرفي

وعن حجم أثر (η^2) توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب WebQuests لتدريس الإقتصاد المنزلي في مستوى حب الاستطلاع المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية يتضح من الجدول (١٣) أن حجم أثر الرحلات المعرفية عبر الويب WebQuests لتدريس الإقتصاد المنزلي في مستوى حب الاستطلاع المعرفي بلغ (٠.٩١٣) وهو حجم تأثير مرتفع، أي أن نسبة التباين في حب الاستطلاع المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية والتي ترجع لأثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب هي (٩١.٣٪).

ومن خلال الطرح المتقدم يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لحب الاستطلاع المعرفي لصالح طالبات المجموعة التجريبية؛ وعليه يمكن قبول الفرض الرابع.

• اختبار صحة الفرض الخامس:

والذي ينص على "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لحب الاستطلاع المعرفي لصالح القياس البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" t_Test للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لحب الاستطلاع المعرفي.

كما قامت الباحثة بحساب حجم التأثير مربع إيتا (η^2) للتعرف على حجم أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب WebQuests لتدريس الإقتصاد المنزلي في مستوى حب الاستطلاع المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

ويوضح الجدول (١٤) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وحجم الأثر بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لحب الاستطلاع المعرفي.

جدول (١٤) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وحجم الأثر بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لحب الاستطلاع المعرفي

حجم التأثير (η^2)		دلالة الفروق		القياس البعدى ($n = 42$)		القياس القبلى ($n = 42$)		المتغير
القيمة	الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	ع	م	ع	م	
مرتفع	٠.٩٦٣	٠.٠١	٣٢.٤٨٢	٥.٠٨	١٢٣.٢٤	٦.٣٩	٨٢.١٩	حب الاستطلاع المعرفي

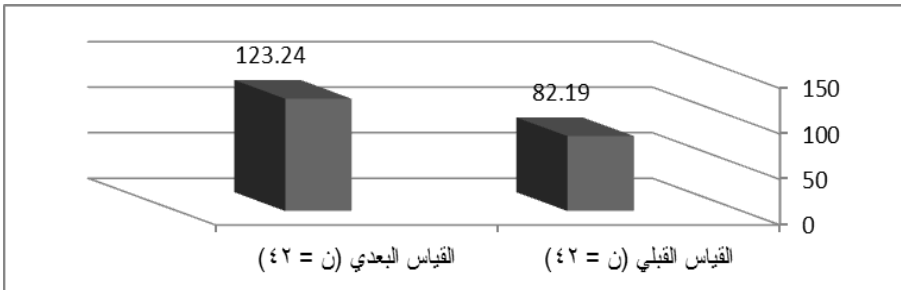
❖ قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ودرجات حرية (٤١) هي (٢.٠٢)

❖ قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ودرجات حرية (٤١) هي (٢.٧٠)

يتضح من الجدول (١٤) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لحب الاستطلاع المعرفي لصالح القياس البعدى، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣٢.٤٨٢) وهى قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ويوضح الشكل (٥) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لحب الاستطلاع المعرفي.

وعن حجم أثر (η^2) توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب WebQuests لتدريس الإقتصاد المنزلى فى مستوى حب الاستطلاع المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية يتضح من الجدول (١٤) أن حجم أثر الرحلات المعرفية عبر الويب WebQuests لتدريس الإقتصاد المنزلى فى مستوى حب الاستطلاع المعرفي بلغ (٠.٩٦٣) وهو حجم تأثير مرتفع، أي أن نسبة التباين فى حب الاستطلاع المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية والتي ترجع لأثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب هي (٩٦.٣٪).



شكل (٥) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لحب الاستطلاع المعرفي

ومن خلال الطرح المتقدم يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لحب الاستطلاع المعرفي لصالح القياس البعدي؛ وعليه يمكن قبول الفرض الخامس.

• اختيار صحة الفرض السادس:

والذي ينص على "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لحب الاستطلاع المعرفي".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" t_Test للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لحب الاستطلاع المعرفي.

ويوضح الجدول (١٥) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لحب الاستطلاع المعرفي.

جدول (١٥) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لحب الاستطلاع المعرفي

المتغير	القياس البعدي ($n=42$)		القياس التتبعي ($n=42$)		دلالة الفروق	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
حب الاستطلاع المعرفي	١٢٣.٢٤	٥.٠٨	١٢٤.١٧	٦.٢٩	١.٠٠١	غير دالة

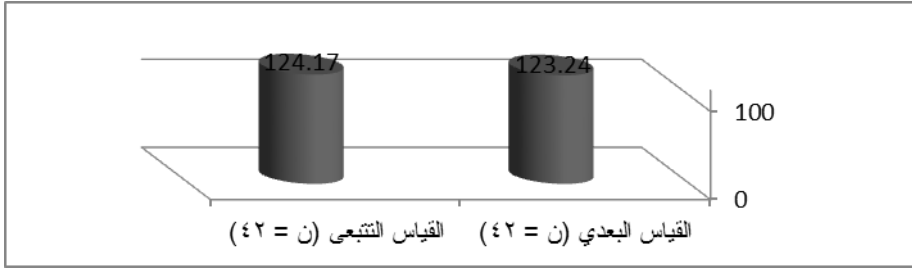
❖ قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ودرجات حرية (٤١) هي (٢.٠٢)

❖ قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ودرجات حرية (٤١) هي (٢.٧٠)

يتضح من الجدول (١٥) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لحب الاستطلاع المعرفي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١.٠٠١) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

ويوضح الشكل (٦) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لحب الاستطلاع المعرفي.

ومن خلال الطرح المتقدم يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لحب الاستطلاع المعرفي؛ وعليه يمكن رفض الفرض السادس.



شكل (٦) الأعمدة البيانية لمتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لحب الاستطلاع المعرفي

• اختبار صحة الفرض السابع:

والذي ينص على "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التفكير التأملی وحب الاستطلاع المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بعد إجراء تجربة البحث".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط "بيرسون" لحساب معامل الارتباط بين التفكير التأملی وحب الاستطلاع المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بعد إجراء تجربة البحث، والنتائج يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٦) معاملات الارتباط بين التفكير التأملی وحب الاستطلاع المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بعد إجراء تجربة البحث (ن=٤٢)

حب الاستطلاع المعرفي	التفكير
❖❖٠.٧١٤	التفكير التأملی

يتضح من الجدول (١٦) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير التأملی وحب الاستطلاع المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بعد إجراء تجربة البحث حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (❖❖٠.٧١٤) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١).

ومن خلال الطرح المتقدم يتضح وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة إحصائية بين التفكير التأملی وحب الاستطلاع المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بعد إجراء تجربة البحث؛ وعليه يمكن قبول الفرض السابع.

• تفسير نتائج البحث :

يمكن تفسير نتائج البحث على النحو التالي :وجدت فعالية لاستخدام الويب كويست في تنمية التفكير التأملی وحب الاستطلاع المعرفي وذلك لأن: طريقة الويب كويست هي امتداد لطرق التدريس القائمة علي البحث والتساؤل والاستكشاف وتعكس فكرة حوسبة بيئات التعلم بما يحقق الترابط والوظيفية بين استخدام التكنولوجيا في التعلم ويعكس مفهوم التدريس المعاصر، فهي توفر قدر من المتعة والمرح والجاذبية في استكمال المعلومات من خلال عرض مشوق

وغير تقليدي علي مواقع شبكة الانترنت التي تأخذ المتعلم مباشرة إلي المعلومات التي يحتاجها لانجاز المهمة أو حل المشكلة بحيث تكون علي شكل نتائج للتعليم يمكن أن تظهر في صورة سلوك علمي حقيقي له، فهي تلبي احتياجاته من خلال زيارة المواقع المقترحة ودراستها وتنشيط دافعيته ورغبته في الاستزادة من المعرفة ، وفيها يتحول المتعلم من مستقبل للمعرفة إلي دور الباحث عنها والمحلل والمتأمل لها بحيث تكون جزء من البناء المعرفي له ، كما أن العمل بهذه الطريقة في شكل جماعي تعاوني تجعل الدراسة ممتعة للوصول إلي كم هائل من المعلومات المفيدة ذات الصلة وعلي نحو فعال، كما أنها تعمل علي تعزيز وسيلة التعامل مع مصادر المعلومات بكفاءة عن طريق الإبحار المعرفي علي شبكة الانترنت لتعميق فهمهم وتوسيع تفكيرهم حول الموضوعات المبحوثة.

أيضا يمكن تفسير هذه النتيجة بأن طبيعة الويب كويست المستخدمة تهيئ أفضل الظروف التعليمية للمتعلم الرحال المستكشف من خلال توجيهه نحو التعلم الذاتي ومهارة البحث علي شبكة الانترنت بشكل منتج وخلاق وهذا يتجاوز مجرد كونهم متصفحين للمواقع للإجابة علي السؤال قيد البحث والاستقصاء والمرور بخبرات فعلية حقيقية، والحرية التي تسود جو العمل وتحمل المتعلم مسئولية كبيرة في تعلمه والتخلص من التمرکز حول الذات كل ذلك يساعد علي زيادة الثقة بالنفس والشعور بالانجاز وحب الاستطلاع المعرفي والاستمتاع بالعمل ، ويمكن لهذه العوامل أن تساعد علي تنمية اتجاه تلاميذ المجموعة التجريبية نحو استخدام طريقة الويب كويست في التعلم.

وعليه يمكن القول بأن طريقة الويب كويست أثبتت فعاليتها في تنمية التفكير التأملي وحب الاستطلاع المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية .

كما ان الاستراتيجية كانت بمثابة نهج جديد لم تألفه التلميذات من قبل حيث انها تتفق واهتماماتهم وتوجهاتهم في استخدام التكنولوجيا الحديثة وبوجه خاص الانترنت والتي قد تقضي معها يوميا ساعات في التبحر فيها لأغراض ترفيهية، وهذا التوافق في النهج بين التوجهين المادة الدراسية والترفيه اثار ولهم وتوجيه اهتماماتهم لأغراض التعلم الذاتي وحب الاستطلاع المعرفي للمادة الدراسية .

ان نشاط وفاعلية الطالب في التوصل الى المعارف بنفسه وتنفيذ المهام الملقاة على عاتقه وفق مراحل تنفيذ الاستراتيجية والخروج من النمط التقليدي للدروس اليومية التي كان دوره فيها الاستماع والتلقي، جعلت المادة الدراسية محبة اليه وجعلته يثق بنفسه وقدراته، و يتلذذ بمتعة اكتشاف المعرفة بنفسه وهذا ما كان بمثابة تعزيز داخلي يحثه دوما نحو فهمه للمادة الدراسية والتعمق فيها والتشوق لمعرفة المزيد عنها، خاصة وان التعلم كان طابعه عمليا

ومن مصدر غير مالوف لديه سابقا الا وهو الانترنت وهذا ما يتفق وفلسفة التعلم القائم على العمل Learning by Doing التي نادى به برونر وزملاؤه والتعلم القائم على المعنى التي نادى به اوزيل والتي اثبتت نتائج الدراسات فاعليتها في التحصيل، والخروج عن الطابع النظري كما هو شائع في الدروس التقليدية، وهذا ما انعكس على قدراته وتحصيله الاكاديمي.

اضافة لأن التنوع في المهام الملقاة على عاتق الطلبة في تنفيذ النشاطات من جمع المعلومات وتنظيمها وتلخيصها واثبات صحتها بالادلة والتعرف على وجهات النظر حولها من خلال المناقشات التي تجرى بين افراد المجموعة الواحدة او المجموعات فيما بينها، يحد ذاتها ممارسات لتنمية التفكير عامة والتفكير التأملى خاصة والعمليات العقلية والتي تؤدي الي التعلم الفعال القائم على ادراك لمعنى مايتعلمه والالمام بجميع جوانبها وترسيخ المعارف في اذهانهم وانعكاسها على تحصيلهم.

ان الدور الفاعل لكل طالب اثناء المناقشات العلمية التي كانت تدور بين افراد المجموعة الواحدة اثناء اعداد المادة العلمية عند قيام كل طالب بتقديم ما اعدّه امام اقرانه وتلك التي بين الطلبة في الصف باكملة، اسهم في تنمية قدرات الطلبة على الدقة العلمية والجرأة والدفاع عن صحة ودقة المعلومات التي حصل عليها من مصادر متنوعة والثقة بالنفس بحد ذاتها تمثل دافعا للتعلم والاستزادة من المعارف والتقصي (متطلبات حب الاستطلاع المعرفي) حتى في اوقات خارج الحصة عن المزيد عنها، تجعله في دوامة التفكير في المادة العلمية والتبحر فيها، وهذا ما لوحظ على الافراد اثناء المناقشات الصفية.

ان التقويم الذاتي الذي مارسه افراد المجموعة التجريبية تحت اشراف مدرسة المادة حيث المكون الهام في الويب كويست ان تستخدم الطالبات قوائم الرصد ودليل مجموع الدرجات scoring guid في تقييم أداء وانتاج الطالبات، كان له الاثر الفاعل في توليد القناعة لدى كل فرد بامكاناته ومكانته بين افراد مجموعته والمجموعات الاخرى ومن ثم بذل المزيد من الجهد لتحسين مستواه ومنافسة الآخرين في المجموعات الاخرى ربما كان له الاثر في رفع مستوى كل منهم مقارنة باقرانها.

كما يمكن عزو هذه النتائج إلى طبيعة استراتيجية الويب كويست والتي وفرت مستوى عاليا من الدافعية لدى الطالبات، والتعلم الذاتي الذي مكّنهم من السعي نحو البحث والاستقصاء لموضوعات تم تكليفهم بها، إضافة إلى توليد حلول متنوعة للمشكلات التي واجهوها. إضافة إلى ذلك فإن استراتيجية الويب كويست تؤكد على مشاركة الطالب الفاعلة في مجريات العملية التعليمية التعلمية، وهذا ما توصلت إليه نتائج الدراسات

التي قام بها كل من (Gorghiu, et al., 2004) (Gorow, et al., 2004) (Marianne; 2004) (Janet, 2005; Ruthven, et al., 2005; Lauren, 2005; etal. 2005) جاد الله، (٢٠٠٦)

إن مساق تعليم التفكير يقوم أساساً على تدريب الطلبة على تملك مهارات البحث واستقصاء وجمع وتقييم المعلومات من مصادر متعددة لتوليد حلول مقترحة للمشكلات والقضايا البحثية وبالتالي فإن تعزيز دور الطالب في استراتيجية الويب كويست ليصبح دور الخبير المستقصي الباحث عزز لديه مهارات البحث والاستقصاء وزاد من مستوى الطموح لديه في الوصول إلى مستوى متقدم في البحث عن حلول لمشكلات مقترحة، وبالتالي زيادة قدرته على التحصيل الدراسي، وقدرة على تمحيص المعلومات وتحليلها، وإصدار أحكام عليها، وهذه بطبيعة الحال مهارات للتفكير التأملی والتي سعت الدراسة الحالية إلى تنميتها لدى الطلاب، وهذا ما أكدته (janet , 2005)

وتفيد نتائج هذه الدراسة إلى أن طبيعة استراتيجية الويب كويست قد وفرت خبرات وفرص تعليمية غنية بالمعلومات والخبرات؛ مما وسع مدارك الطلبة ونمى من استراتيجيات تفكيرهم؛ مما قادهم إلى امتلاك مهارات تفكير راقية تمثلت بمهارات التفكير التأملی وهذا ما أكدته كل من (Janet; 2005) ، (Gorghiu, et al 2006) .

كما تعمل استراتيجية الويب كويست على توجيه الطلبة إلى الاستقصاء الموجه والمباشر عبر بحثهم عن إجابات مباشرة للمثيرات والمهمات التعليمية التي كلفوا بها، وفي هذا نوع من التعزيز المعرفي الذاتي، كما تتبنى استراتيجية الويب كويست الاتجاه البنائي الذي يمكن المتعلم من بناء معارفه بذاته بطريقة ذاتية، من خلال تسخير مختلف حواسه لما يتعرض له من قضايا ومشكلات، تمكنه من فهم ما يمر به من خبرات متنوعة، والتي تقود ضمناً إلى مواجهة المشكلات التي يتعرض لها بما يملكه من بناء معرفي رصين، وبالتالي ركزت هذه الاستراتيجية على الدور النشط للمتعلم؛ إذ شكل المتعلم وفق هذه الاستراتيجية المحور الرئيس في العملية التعليمية التعلمية، وهذا يتفق مع نتائج (Ruthven, et al., 2005 و Lauren, 2005 و Aoki, 2004) .

في تفسير الفرض المتعلق بوجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين التفكير التأملی وحب الاستطلاع المعرفی :

تدل هذه النتيجة على أن التلميذات ذوى حب الاستطلاع المعرفی المرتفع أكثر قدرة على التفكير التأملی من ذوى حب الاستطلاع المعرفی المنخفض،

فالفرد الذي يملك دافع معرفي مرتفع لديه رغبة مستمرة في الفهم والمعرفة، ويزاول أنشطة استطلاعية واستكشافية للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات، وللتوصل إلى حلول للمشكلات التي تواجهه، ومن ثم ستزداد حصيلته الفكرية واللغوية و يصبح قادرا على إنتاج حلول كثيرة ومتنوعة للمشاكل التي تواجهه، وقادر على الاهتمام العميق بالتفكير والاستمتاع به، وهذا يتفق مع ما يمتاز به ذو القدرة العالية على التأمل من إخضاع كل شيء للتفكير والمحاكمة العقلية، وتتنفق نتائج البحث مع نتائج البحث في دراسة وسام رضوان ٢٠٠٤، ودراسة احمد الشخبي ١٩٩٣، ودراسة اسماعيل الفقي ١٩٩٣، ودراسة محمد غنيم ١٩٨٩، ودراسة محمد المغربي ١٩٩٤، دراسة وجيمان ١٩٩١.

وتضيف الباحثة أيضا في تفسير النتائج أن نجاح استخدام استراتيجية الويب كويست في مجال الاقتصاد المنزلي في تنمية التفكير التأمل وحسب الاستطلاع المعرفي لأن مجال الاقتصاد المنزلي مجال خصب وحيوي ويحوى العديد من المجالات المرتبطة بحياة الأفراد اليومية والتي يرغب الفرد في معرفة المزيد حولها والتأمل في المعلومات المرتبطة بها وهذا بعكس مجالات أخرى متعددة لا ترتبط ارتباطا مباشرا بحياة الأفراد.

• التوصيات:

- « تدريب المعلمين والطلاب على استراتيجيات التفكير التأملية .
- « الظروف التي يعمل بها المعلمون ظروف معقدة ومقلقة لا تساعد على خلق المعلم المفكر المتأمل، ودون ايجاد المعلم المتأمل لا نستطيع ايجاد الطالب المفكر والمتأمل، لذا يجب على المسؤولين في وزارة التربية والتعليم التخلص من هذه الظروف لتنمية العملية التربوية التعليمية، لتصل لمستوى مقبول من الخلق والابداع .
- « توصية الى الباحثين التربويين لبذل المزيد من الاهتمام واجراء دراسات حول التفكير التأملية في شرائح وعينات مختلفة للتثبت من أهمية ما تشير له الدراسات الاجنبية في هذا المجال.
- « تصميم مواقع عربية بحثية تعمل على تزويد الطلبة بمعارف ومهارات بحثية واختبار فاعليتها؛ للإفادة منها في عملية البحث والاستقصاء.
- « عقد ورشات تدريبية للمعلمين وأساتذة الجامعات بهدف تمكينهم من تفعيل استراتيجية الويب كويست في العملية التعليمية.
- « العمل على زيادة الدافع المعرفي (حب الاستطلاع المعرفي) عند الطلبة من خلال تشجيعهم على القراءة والمطالعة وزيارة المكتبات، ومتابعة كل جديد يتعلق بدراساتهم .
- « تطوير المناهج الدراسية وتشجيع الكتاب المدرسي للتفكير التأملية كذلك تصميم المناهج بحيث تعطي الوقت للطلاب للتفكير والتأمل .
- « الخروج عن الطريقة التقليدية في التدريس، والاهتمام بأساليب التدريس الفعالة والمواد الدراسية التي تحفز على التأمل عند الطلبة.

- « الاهتمام بالبيئة الصفية وإضفاء خصائص الاجتماعية والإيجابية والإنجاز وحب الاستطلاع داخل حجرة المدرسة.
- « الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة ، خاصة فيما يتعلق بتنمية قدراتهم التأملية الذاتية وجعلهم قادرين على اكتشاف القدرات التفكيرية المتميزة عند تلاميذهم والتعامل معها بصورة صحيحة .
- « إعداد برامج إعلامية لتنمية التفكير التأملي عند الطالب والأسرة والمعلمين.
- « فتح دورات تدريبية أو إعداد كتب لخطوات الاستراتيجية وبمثال توضيحي وتوزيعها على الكوادر التدريسية في المراحل الدراسية المختلفة وبشكل خاص على المستوى الجامعي.
- « حوسبة بيانات التعلم من أجل تحسين التدريس .

• المقترحات :

- « اجراء دراسة مماثلة للتعرف على اثر الاستراتيجية في تدريس مواد تخصصية اخرى.
- « اجراء دراسة مماثلة للتعرف على اثر الاستراتيجية في تنمية جوانب اخرى كالتفكير العلمي والتفكير الابداعي.....الخ.
- « اجراء دراسة مماثلة للتعرف على فاعلية الاستراتيجية في تنمية الاتجاهات نحو المواد الدراسية في كل تخصص علمي وعلى مستوى الجامعة.
- « إجراء مزيد من الدراسات باستخدام استراتيجية الويب كويست على متغيرات جديدة من مثل مهارات التواصل، والتعلم التعاوني، والتنظيم الذاتي وعلى عينات ومراحل دراسية مختلفة.

• المراجع :

- إبراهيم أنيس ؛ و عبد الحليم منتصر ؛ و عطيه الصوالحي ؛ و محمد خلف الله أحمد (١٩٧٢) : المعجم المحيط، الطبعة الثانية، الجزء الأول، إسطنبول: المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع .
- إبراهيم عبد العزيز البعلي (٢٠٠٦) : وحدة مقترحة في الفيزياء قائمة على الاستقصاء لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١١١، ص ٢ - ١٤ .
- أحمد الرفاعي غنيم، ونصر محمود صبري (٢٠٠٠): التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج (SPSS). القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر.
- أحمد الشخبي (١٩٩٣): علاقة الدافع المعرفي والتغذية المعلوماتية بانتقاء الاستجابة في موقف التعلم، رسالة
- أحمد عبد الحميد سيد (٢٠١٣): فاعلية استخدام المدخل الجمالي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية: كلية التربية - جامعة عين شمس .
- أحمد عبد اللطيف عبادة (١٩٩٢): دافع حب الاستطلاع في علاقته بقدرات وسمات الابتكارية في ضوء بعض متغيرات البيئة الأسرية لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم

- الابتدائي بدولة البحرين، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، السنة الأولى، العدد الثاني، تموز ١٩٩٢، ص ٣٠٣ - ٣٥١، دولة قطر
- أحمد عبدالكريم عمارة (٢٠٠٠): أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر في التربية الوطنية والمدنية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- أحمد مصطفى، إسماعيل الفقي: (١٩٩٣): دراسة الفروق في التفكير الابتكاري والدافع المعرفي وحس الاستطلاع لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، عدد ٧
- فاضل محسن الازيرجاوي (١٩٩١) أسس علم النفس التربوي، ط١، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، العراق.
- أكرم صالح خوالدة (٢٠١٠) : فاعلية إستراتيجية التقويم اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- آمال مختار صادق، فؤاد أبو حطب(١٩٩٤) : علم النفس التربوي، ط٤، القاهرة، الأنجلو المصرية .
- بسام محمد المشهراوي (٢٠٠٩) : الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، غزة، فلسطين.
- بعاد محمد الخالص (٢٠٠٨): أثر تنمية التفكير التأملي لمعلمات رياض الأطفال باستخدام المنحى الروائي في تصميم البيئة التعليمية وذكاءات الأطفال المتعددة، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية .
- جمال حسين الالوسي (١٩٨٨): علم النفس العام، جامعة بغداد، كلية التربية، العراق .
- جميل شاهين، وخولسه حطاب (٢٠٠٥): المختبر المدرسي ودوره في تدريس العلوم، ط١، دار الأسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- جيهان العمادي (٢٠٠٥): أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بمدارس ختان يونس، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين .
- حازم محمود راشد (٢٠٠٣): فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية للتلاميذ ثنائيي اللغة، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، ٢٥٤
- حسن حسين زيتون (١٩٨٩): الآيات الكونية في كتب العلوم بمراحل التعليم العام بالملكة السعودية، مجلة الدراسات التربوية، المجلد ٢، العدد ١٦، الرياض .
- حامد عبد السلام زهران (١٩٧٧) : علم النفس الاجتماعي، ط٤، القاهرة، عالم الكتب.
- عماد جميل حمدان كشكو: (٢٠٠٥) : اثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقرآن علي تنمية التفكير التأملي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة .
- حنان مطاوع أبو السكران (٢٠٠٦) : أثر تدريس برنامج مقترح في الجبر علي تنمية قدرات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس، رسالة ماجستير، غير منشورة،

- كلية البنات، برنامج الدراسات العليا المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى بفلسطين: غزة.
- دائرة تقنيات التعليم. <http://www.moe.gov.om/ict>/دراسات اجنبية في الويب كويست - الرحلات المعرفية على الويب.
- راتب عاشور، عبد الرحيم أبو الهجاء (٢٠٠٣): المنهج بين النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة.
- راجي عيسى القبيلات (٢٠٠٥): أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية ومرحلة رياض الأطفال، دار الثقافة، عمان، الأردن.
- وسام سعيد رضوان (٢٠٠٤) : علاقة الدافع المعرفي والبيئة الصفية بالتفكير الابتكاري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر .
- زبيدة محمد قرني (٢٠٠٥) : التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم واثره في تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملي واتخاذ القرارات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم، مصر: دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٤٥، ص ص ١٨٢ - ٢٣٦.
- زياد امين بركات (٢٠٠٤): العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة البحرين .
- زياد امين بركات (٢٠٠٥) : العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية ، جامعة البحرين .
- زياد يوسف الفار (٢٠١١): مدي فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب webquests في تدريس الجغرافيا علي مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدي تلاميذ الصف الثامن الاساسي ،رسالة ماجستير، منشورة ، غزة : جامعة الأزهر.
- سامى سلطى عريفج (٢٠٠٠): مقدمة فى علم النفس التربوى، ط١، الأردن، (عمان)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ص ١٥٢
- سعد زغلول بشير (٢٠٠٣): دليلك إلى البرنامج الإحصائي (SPSS)، العراق، بغداد : منشورات المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية.
- سهيلة العساسة، وموفق بشارة (٢٠١٢): أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) المجلد ٢٦ .
- شادى عبد الحافظ حميد (٢٠١٣) : أثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدي طالبات الصف العاشر الأساسي ، رسالة ماجستير ، غير منشورة، كلية التربية، غزة، فلسطين.
- شريف مصطفى (١٩٩٢): أثر تنمية قدرة التفكير التأملي عند معلمي العلوم في المرحلة الأساسية علي فاعليتهم التعليمية ، رسالة دكتوراة ، غير منشورة ، كلية الدراسات العليا بالجامعة الأردنية .
- صفوت أحمد فرج (١٩٩١): التحليل العاملي في العلوم السلوكية، ط (٢)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- صفية احمد الجدة (٢٠١٢): فاعلية توظيف استراتيجيات التخيل الموجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملية في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الاساسي ، رسالة ماجستير، كلية التربية ، غزة : الجامعة الاسلامية .
- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي.
- صلاح مراد (٢٠١١): الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عاطف محمد عبدالله (٢٠٠٧): أثر استخدام نموذج ريجليوت للتدريس الموسع في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التأملية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مصر، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد ١١، ص ١٤٧-١٨٣.
- عايش محمود زيتون، (١٩٨٨): الاتجاهات والميول العلمية، ط ١، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عايش محمود زيتون، (١٩٩٤): أساليب تدريس العلوم، ط ١، دار الشرق للنشر، عمان، الأردن.
- عبد الله الثقفي، خالد الحموري، قيس عصفور (٢٠١٠): القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملية لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات أكاديميا والعاديات في جامعة الطائف، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد ٦، ٢٠١٣.
- عبد العزيز جميل القطراوي (٢٠٠٩): أثر استخدام استراتيجيات المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملية في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة غزة الاسلامية .
- عبدالعزيز طلبة عبد الحميد (٢٠١١): أثر تصميم استراتيجيات التعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا وتنمية مهارات التفكير التأملية، مصر، مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، العدد ٧٠، الجزء ٢ يناير ص (٢٤٨-٣١٦).
- عزيز محمد علي الجبوري (٢٠٠٢): اثر استخدام نموذج دائرة التعلم في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية الاستطلاع العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، كلية التربية، العراق.
- علاء محمود الشعراوي (١٩٩٧): حب الاستطلاع وعلاقته بالتوافق لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث بالحلقة الأولى من التعليم الاساسي، مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع ٣٣، يناير.
- علي الحلاق (٢٠١٠): اللغة والتفكير الناقد "أسس نظرية وإستراتيجية تدريسية". عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- علي محمد رابعة (٢٠٠٥): أثر استراتيجيات التدريس التشاركي والحوار والطريقة الاعتيادية في التحصيل وتنمية التفكير التأملية في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- فاطمة محمد عبد الوهاب (٢٠٠٥): فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملية والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الثانى الثانوي الأزهرى، ع ٤٤، ٨م، مجلة التربية العلمية، كلية التربية، ص ١٠٥ - ٢١٢.

- فلاح محمد حسن الصافي (١٩٩٤): أثر استخدام ثلاث مستويات من الاستكشاف في تنمية حب الاستطلاع العلمي لدى طلاب معهد إعداد المعلمين، اطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- فؤاد أبو حطب، سيد أحمد عثمان (١٩٧٢): التفكير: دراسات نفسية، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- فؤاد البهي السيد (١٩٧٤): مشكلات الأطفال السلوكية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- فؤاد البهي السيد (١٩٧٨): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة: دار الفكر العربي.
- كوثر جميل سالم بلجون (٢٠١٠): مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم. اللقاء السنوي الخامس عشر: تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات، السعودية، ص ص: ٦٠٧ - ٦٣٠
- كوثر كوجك (١٩٩٧): اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط٢، القاهرة، عالم الكتب.
- ماجد الديب (٢٠٠٢): فعالية برنامج مقترح في تنمية التفكير الهندسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، غزة فلسطين.
- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٥): التفكير من منظور تربوي تعريفه - طبيعته - مهارته - تنميته - أنماطه، عالم الكتب، القاهرة.
- محمد إبراهيم عاشور البهادلي (٢٠٠٣): اثر استخدام الألعاب التعليمية في التحصيل وحب الاستطلاع العلمي، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة
- محمد أحمد إبراهيم غنيم (١٩٨٩): نمو الدافع المعرفي وعلاقته بنمو القدرة الابتكارية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، بنها.
- محمد المرى إسماعيل (١٩٨٤): العلاقة بين عوامل القدرة على التفكير الابتكاري وبعض جوانب الدافعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- محمد المري (١٩٨٦): حب الاستطلاع وعلاقته ببعض المتغيرات العقلية المعرفية لطلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد الأول.
- محمد المغربي (١٩٩٤): أثر استخدام بعض أساليب العقاب ومستويات الدافع المعرفي في تحصيل الفيزياء لدى تلاميذ الصف الثاني الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- محمد جاسم الحمداني (٢٠١٠): أثر استخدام أشكال Vee في استيعاب طالبات الصف الرابع فرع العلوم / معهد أعداد المعلمين للمفاهيم العلمية وتنمية استطلاعهن العلمي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، كلية التربية، العراق.
- محمد خريسات (٢٠٠٥): أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير التأملي، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.
- محمد سليمان صالح أبو ملوح (٢٠٠٢): تنمية التفكير في الهندسة واختزال القلق نحوها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة في ضوء مدخلي فان هایل ومخططات المفاهيم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، غزة، فلسطين.
- محمد عبدالله العارضة (٢٠٠٨): أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية وعلاقة ذلك بأدائهن

التدريسي التطبيقي ومرونتهن الذهنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، الأردن .

- محمود شديفات (٢٠٠٧): أثر برنامج تدريبي مستند إلى القصص القرآني في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثامن، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

- ملاك محمد السليم (٢٠٠٥): فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد (١٤٧)، ص ٥٠ - ١٢٨.

- موفق بشارة (٢٠١٠): أثر التدريب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال، مجلة جامعة الملك سعود : العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ص ٢٧ - ٥٥ .

- ميسر حمدان عودات (٢٠٠٦): أثر استخدام طرائق العصف الذهني والقبعات الست والمحاضرة المفعلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

- هانم أبو الخير الشرييني (١٩٩٣) : دراسة تجريبية لتنمية دافع حب الاستطلاع لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي ، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

- وليم عبيد ، عزوعفانة (٢٠٠٢): التفكير والمنهاج المدرسي، مكتبة الفلاح، الكويت .

- Arnone, Marilyn P.; Small, Ruth V., 1995: Arousing and Sustaining Curiosity: Lessons from the ARCS Model. Proceedings of the Annual National Convention of the Association for Educational Communications and Technology, Anaheim, Canada, 17p.
- Berlyne, D. C., 1974: A Curiosity Drive, London, Adison Wesley Pup. Co, p. , 323
- Corder, G; Foreman, D. (2009). Nonparametric statistics for non-statisticians A Step-by-Step Approach. USA. New Jersey: john Wiley & Sons. Sons, Hoboken.
- Dewey, J: (1961). Democracy and Education. New York, MacMillan.
- Dodge, B (1995): WebQuests: A technique for Internet-based learning. distance Educator, v1,n2, pp10-13.
- Dodge, B. (1997). Some thoughts about webquests. website: 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>

- Dodge,B.(1998).Thewebquestpage.website:<http://webquest.sdsu.edu/>
- Griffith, B. & Frieden, G. (2000). Facilitating reflective thinking in counselor education. Counselor Education and Supervision,40(2),80.
- Hofeseten & Ruthben. (1982): Vi & some aspects of scientific curiosity in secondary school students international Science Education, Vol.(65), No.(2).
- Kagan , J . M (1988) “ Teaching as clinical problem solving : A critical examination of the analogy and its implications” . Teaching & Teacher Education , V . 6 , N . 4 , pp 337 – 354
- Kirk , R (2000)“ A study of the use a private chat room to increase reflective thinking in pri – service teachers”. College Student Journal , V . 34 , N . 1 , pp115- 122
- Kitchener, K.S. (1994). Assessing Reflective thinking with in curricular contexts. Project organization university of Denver, college of education Washington, D.C.
- Kovalik ,S and Olsen, K. (2010) : Kid’s Eye View of Science: A Conceptual Integrated Approach to Teaching Science K-6, first edition , U.S.A : Sage
- Lamb, A(2004): Key Words in Instruction: WebQuests, School Library Media Activities Monthly, v21, n2, pp38 -40.
- March,T(1998):Why WebQuest?An introduction.website: <http://www.ozline.com/webquest/intro.html>
- Maw, W. H. & Maw, E. W., 1976: Nature and Assessment of Human Creativity, San Francisco, Javrey Boss Inc Press, p11.
- Nelson, W.f. (1990): Effects reinforcement and response – cost oncognitive styles in emctionnally distributed boys, journal of abnormal psychology.
- Reio, Thomas G. & Callahan, Jamie L., 2000: Affect, Curiosity, and Socialization Related Learning: A Path Analysis of Antecedents to Job Performance, Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association "Creating Knowledge in the 21 st Century: Insights from Multiple Perspectives" New Orleans, LA, April 24-28, 16p.
- Schon,D.A:(1987).Educating the Reflective Practitioner: Toward anew Design for Teaching and Leaning in the professions. San Francisco. Jossey Bass,Vol:4

- Schweizer, H& Kossow, B(2007):WebQuests: Tools for Differentiation .Gifted Child day, v30.n1.pp29-35.
- Sen, A& Neufeld, S(2006): In Pursuit of Alternatives in ELTMethodology: WebQuests ,Online Submission, Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET v5, n1, pp1-20
- Skylar, A& Higgins, K& Boone, R(2007) :StrategiesforAdapting WebQuests for Students with Learning Disabilities . Intervention in School and Clinic, v43, n1, pp20-28 .
- Spanfelner, D(2000): WebQuests, an Interactive Approach to the Web. Community and Junior College Libraries, v9, n4,pp23-28 .
- Spangler , M . D (1999) “ Reflective thinking among preservice elementary mathem- atics teachers” . Journal for Research in Mathematics Education , V . 30 , N . 3 pp 316 – 341
- Vidoni, K& Maddux, C(2002): WebQuests: Can They Be Used ToImprove Critical Thinking Skills in Students? Computers in the Schools, v19, n1,pp101-117
- Wagman,R: (1991).A study of self concept at Attribution mossertion Abstracts international,Vol.50,2.
- westbrook,s.l and rogers,l.n (1991):"an anahysis the relationship between students - invented hypotheses and the deveiopment of refiective thinking strategies "paper presanted at the annuai meeting of the national association for research in science teaching, geneva, wi, and aprih 7-1
- Zheng, R &Stuck, B& Mcalack ,M& Menchaca ,M& Stoddart, S (2005): WebQuests Learning as Perceived by Higher –Education Learners . Practice to Improve Learning,v49, n4 ,pp41-49 .



البحث الرابع :

فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمي وتنمية
مهارات التفكير التأملي من خلال مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية
الأزهرية

المصادر :

د . توكل محمد سعد الجمل
دكتوراه فى المناهج وطرق تدريس الدراسات الإسلامية

” فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير التأملي من خلال مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية ”

د/ توكل محمد سعد الجمل

• ملخص البحث :

هدف البحث الحالي تعرف فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير التأملي من خلال مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، وتكونت عينة الدراسة من (٦١) طالباً تم اختيارها من معهد أبو الغر الثانوي - كفر الزيات - الغربية تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. تم إعداد دليل معلم لموضوعات باب الطهارة في مادة الفقه المالكي باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب. واستخدم الباحث الأدوات التالية: قائمة المفاهيم المتضمنة بمادة الفقه والمقررة على طلاب الصف الأول الثانوي الأزهرية. قائمة مهارات التفكير التأملي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهرية. اختبار استيعاب مفاهيمي من إعداد الباحثين وتكون من (٤٠) عبارة اختيارية. اختبار التفكير التأملي من إعداد الباحثين وتكون من (٣٠) مفردة اختيارية مقسمة إلى خمسة أبعاد. اعتمد الباحث في الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وقد قام الباحثان بالتأكد من تكافؤ العينتين الضابطة والتجريبية في مستوى الاستيعاب المفاهيمي لموضوعات الفقه والتفكير التأملي، وإدخال متغير الرحلات المعرفية عبر الويب وهو المتغير المستقل؛ حيث تم تجربته على المجموعة التجريبية، بينما تم التدريس بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة، وتم قياس الفروق في النتائج قبل وبعد التجربة للمجموعتين. وبعد تطبيق المعالجات الإحصائية على الدرجات كان من أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة: فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لموضوعات الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. كما قدم البحث العديد من التوصيات أهمها: ضرورة استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس موضوعات الفقه في المراحل الدراسية المختلفة مع تنظيم دورات تدريبية لمعلمي العلوم الشرعية لتدريبهم على كيفية تفعيل الرحلات المعرفية عبر الويب.

The Effectiveness of the Web-Based Cognitive Trips for Absorbing and Developing the Conceptual Contemplative Thinking Skills Through Studying Jurisprudence for the Al-Azhar Secondary Stage Students.

DR/ Tawakl Mohamed Saad El Gamal

Abstract:

The research aims to identify the effectiveness of the web-based cognitive trips for absorbing and developing the conceptual contemplative thinking skills through studying Jurisprudence for the Al-Azhar secondary stage students. The sample of the study was 61 students who were chosen from the Abo El Goor secondary Azhar institute in Kafr El Sheikh, Garbia. The sample was divided equally into two main groups; the control group and the experimental group. A teacher's guide was prepared about purity field in using web-based Malkey Jurisprudence knowledge trips. The researcher

used the following tools: 1-A list of terms from Jurisprudence from the secondary one Azhar curriculum. 2-A list of contemplative thinking skills that suits grade one secondary stage. 3- A Conceptual maintaining test (40 multiple choice items). 4- A contemplative thinking skills test prepared by the researcher (30 multiple choice items). The researcher depends on the semi-experimental curriculum (Quasi- experimental) as the two groups were equivalent. The t-test was successfully applied. The same test was applied twice for each group once before the experiment and another one after the experiment. However the control group was taught by the traditional method, the experimental group was taught by using the web-based cognitive trips. The Data was statistically analyzed and the results revealed that the web-based cognitive trips were proved to be effective for the Azhar secondary stage students. The researcher has some recommendations as follows: 1-The importance of using web-based cognitive trips in teaching Jurisprudence in different stages. 2-Organizing training courses for law teachers to train them how to activate and use web-based knowledge trip.

• مقدمة :

يعد علم الفقه من العلوم الشرعية التي لها من الشرف والنفع ما لا يخفى على كل ذي لب وعقل، وفي هذا يقول الرسول صلى الله عليه وسلم : " من يرد الله به خيرا يفقه في الدين ". وهذا الحديث النبوي يوحى أن للفقه أهمية كبيرة في الدين الإسلامي؛ حيث يضم الفقه أحكاما ضابطة لأعمال المكلفين، يعرف به الحلال والحرام، والحظر والإباحة، والصواب والخطأ في تأدية العبادات والمعاملات، ومن ثم فهو مرجع كل مكلف لمعرفة الحكم الشرعي فيما يصدر عنه من أقوال وأفعال.

ويسهم تدريس الفقه في تكوين مجموعة من القيم في نفوس المتعلمين، ومن هذه القيم: محبة الله سبحانه وتعالى، ومحبة أوليائه، وحب الخير، والرحمة، وغير ذلك كثير، كما أن تدريس الفقه يسمح بتعهد مثل هذه القيم والفضائل في سلوك المتعلمين (أحمد الضوى وآخرون ٢٠٠٣م: ٢١٣).

ويواكب الفقه الإسلامي الحياة المعاصرة وقضاياها المستجدة، ومن ثم يصبح تدريسه ضروريا لأبنائنا، من جهة أنهم يطلعون على جهد عظيم وحضارة زاهرة أقامها فقهاء، أتقياء، بذلوا الجهد واستفروا الوسع. ويهدف تدريس الفقه الإسلامي إلى تحقيق أهداف كثيرة منها:

« تثبت العقيدة الإسلامية في نفوس المتعلمين؛ ذلك أن معرفة الأحكام الشرعية وممارستها، يعد ترجمة علمية لما وقر في القلب من صادق الإذعان وعظيم الاعتقاد، ومن ثم فهي تربط الإنسان بالله تعالى ارتباطا يشعره بالعبودية له وحده.

« تزويد المتعلمين بالأحكام الشرعية؛ وأدلتها، مما يعينهم على معرفة هذه الأحكام وأدائها على وجهها الصحيح.

- « تطبيق المتعلمين الشعائر الدينية - من عبادات ومعاملات، وما بينهما من أخلاق - بحيث لا تصبح المعرفة بذاتها هدفاً، وإنما وسيلة إلى العمل الصحيح بمقتضاها، فيعلمون الحلال ويدعون إليه، ويجتنبون الحرام وينهون عنه.
- « تدريب المتعلمين على استنتاج الأحكام الشرعية من القرآن الكريم والسنة المطهرة، وما قام عليهما من إجماع وقياس، في محاولة لفتح باب الاجتهاد وإعداد للقادرين عليه، المالكين لأدواته وعدته.
- « القضاء على التعصب للمذاهب الفقهية لدى المتعلمين، وكذا التقليد دون تفكير، والتقريب - ما أمكن - بين الخلافات المذهبية، أو تضيق الفجوة بينها.
- « تدريب المتعلمين على نقد بعض المعاملات السائدة في الحياة المعاصرة، وتفهم أبعادها، والتعرف على رأى الإسلام فيها.
- « تمكين المتعلمين من دفع الشبهات حول الشريعة الإسلامية - بعباداتها ومعاملاتها - وبيان أن أحكام هذه الشريعة قائمة، ثابتة، دائمة، صالحة لكل زمان ومكان.
- « تبصير المتعلمين بالتقاليد الاجتماعية، والانحرافات السلوكية، والأخطاء الشائعة، وكذا المفاهيم الخاطئة في العبادات والمعاملات، التي تنتشر في قطاع عريض من الناس، نتيجة جهلهم بالأحكام الشرعية وأدلتها (أحمد الضوى وآخرون ٢٠٠٣م: ٢٣) .
- وتشمل مادة الفقه العديد من المفاهيم التي يدرسها طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، منها ما يرتبط بالعبادات التي تربي في النفس الضمير الديني الذي يعمل على مواجهة كل ما يخالف فطرة الإنسان الطاهرة النظيفة، فلا يعمل إلا ما يرضى الله عز وجل، كما تعود العبادات الفرد على الطاعة والنظام، ومنها ما يرتبط بالمعاملات التي توضح الأحكام المتعلقة بأفعال الناس، وتعاملاتهم بعضهم مع بعض في الأموال، والحقوق، وفصل منازعتهم.
- إن لتعلم المفاهيم أثراً إيجابياً في العملية التعليمية؛ حيث تزود الطلاب بالحقائق والمعارف وتمكنهم من التفسير والتمييز والتنبيؤ، كما تنمو مع الطلاب بنمو خبراتهم وتبسط لديهم المعرفة، ويمكن بيان مدى الإفادة منها في عدة نقاط هي:
- « المفهوم ليس هو الكلمة أو الرمز ولكنه مضمون ما يحتوى عليه.
- « تعليم المفاهيم يزود الطلاب بالحقائق والمعلومات التي تعينهم على الإدراك كما يفيدهم في عملية التفسير والتصنيف والتمييز لوسائل المعرفة، ولا بد من بيان خصائص المفهوم وتقدير الأمثلة (الموجبة والسالبة) بعدد مناسب وبطريقة تدريجية تناسب الطلاب ليحدث الفهم.
- « المفاهيم القائمة على الحفظ والاستظهار لا تؤدي الهدف من تعلمها ولا تساعد على الاستكشاف والتعلم الذاتي.

« لا بد من تعدد أساليب التقويم لقياس المفاهيم.
« لا بد من مراعاة خصائص النمو ومدرجات الطلاب، ووضع تعريفات تناسب قدراتهم.

ومن المعروف أن مهمة تنمية المفهوم تشكل جزءاً رئيسياً من عملية التعليم داخل غرفة الصف حيث يقوم المعلمون، بشكل مستمر بتعليم مفاهيم جديدة ومتنوعة للطلاب تتباين في عرضها الطرق والأساليب وأحياناً ما يحدث هذا التباين لدى نفس المعلم في عرض مفهومي لصف واحد، فعند تعليم أي مفهوم قد يبدأ المعلم بإعطاء تعريف للمفهوم، ثم يعرض أمثلة عليه، ثم يتبع ذلك بإعطاء مثال لا يتفق مع المفهوم.

ويعد تعلم المفاهيم من الجوانب التعليمية التي يجب الاهتمام بها؛ حيث إنها تقلل من تعقد البيئة إذ أنها تصنف ما هو موجود في البيئة من أشياء ومواقف، وتعد الوسائل التي تعرف بها الأشياء الموجودة، كذلك تقلل الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة أي جديد، وتساعد على التوجيه والتنبؤ والتخطيط لأي نشاط، وتسمح بالتنظيم والربط بين مجموعات الأشياء والأحداث.

وقد اهتمت العديد من الدراسات باكتساب المفاهيم الفقهية، منها:

دراسة عواطف أبو زيد (٢٠٠٧م) فقد هدفت إلى التعرف على فاعلية نموذج مقترح في تنمية بعض المفاهيم الفقهية وأداء تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري للعبادات المرتبطة بهذه المفاهيم، واستخدمت الباحثة اختبار مفاهيم الفقه لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري، وبطاقة ملاحظة أداء العبادات المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري، وتوصلت الدراسة إلى كثير من النتائج من أهمها: تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا المفاهيم الفقهية باستخدام النموذج المقترح على أقرانهم من تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا نفس المفاهيم، ولكن بالطريقة التقليدية والكتاب المقرر.

دراسة عمر الخطيب (٢٠١٠م) حيث هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الشكل (v) في تحصيل المفاهيم الفقهية، وتكوين بنية معرفية لدى طلاب جامعة الحسين بن طلال، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة للمفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية في تكوين بنية مفاهيمية متكاملة للمفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة إسلام الرملي (٢٠١١م) إلى تحديد المفاهيم الفقهية المقررة المتضمنة في كتاب الفقه للصف الحادي عشر، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها مناسبة جميع المفاهيم الفقهية التي تضمنتها أداة الدراسة

من وجهة نظر أفراد العينة، وأن هناك مفاهيم فقهية لازمة لطلبة الصف الحادي عشر لم ترد في الكتاب المقرر وتضمنتها القائمة.

كما هدفت دراسة سحر سمور (٢٠١١م) إلى التعرف على أثر توظيف الصفوف الافتراضية في اكتساب مفاهيم الفقه الاسلامي المتعلقة بالطهارة لدى طالبات الدبلوم المتوسط واتجاهاتهم نحوها، وقد استخدمت الباحثة ثلاثة أدوات هم: استمارة تحليل محتوى وحدة الطهارة في الكتاب المقرر، واختبار لقياس مدى اكتساب الطالبات مفاهيم الطهارة، ومقياس اتجاه الطالبات نحو استخدام الصفوف الافتراضية في تعلم مفاهيم الطهارة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: أن استخدام الصفوف الافتراضية في تدريس مفاهيم الطهارة أكثر فاعلية وإيجابية من تدريس مفاهيم الطهارة من خلال الصفوف التقليدية.

كما هدفت دراسة إيمان التميمي (٢٠١٣م) إلى استقصاء أثر استخدام خريطة شكل (v) في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مديرية تربية الزرقاء الأولى، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهدافها تم استخدام اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام خرائط الشكل (vee)، ومتوسطات علامات أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ويقتضى تنمية المفاهيم الفقهية لدى المتعلمين تقديم نماذج مبسطة وسهلة، والتي يصعب على المعلم تقديمها وتوضيحها بالطريقة المعتادة في الشرح، مما يضطره إلى استخدام طرائق أخرى كالرحلات المعرفية والتي تعرف بأنها وسيلة تعليمية تهدف إلى تقديم نظام تعليمي جديد للطلبة وذلك عن طريق دمج شبكة الانترنت في العملية التعليمية التعليمية، وهي وسيلة تعليمية مرنة يمكن استخدامها في جميع المراحل الدراسية والجامعية وفي كافة المواد والتخصصات.

وتعود فكرة الويب كويست (الرحلات المعرفية) إلى دودج "Dodge" المشار إليه في أحمد جاد الله (٢٠٠٦م) إذ عرفها على أنها أنشطة تربوية تركز على البحث والتقصي، وتتوخى تنمية القدرات الذهنية المختلفة (الفهم، التحليل، التركيب، والتقويم) لدى المتعلمين، وتعتمد جزئياً أو كلياً على المصادر الإلكترونية المتوافرة على الويب والمنقاة مسبقاً، والتي يمكن تطعيمها بمصادر أخرى كالكتب والمجلات والأقراص المدمجة. . . . الخ (أحمد جاد الله، ٢٠٠٦م؛ هيشور وكوب، ٢٠٠١م). في حين أشار ستار (Starr, 2004) في مجلة التربية (Education World) إلى أن الويب كويست أنشطة استقصائية موجهة من خلال شبكة

الانترنت، تفيد في تدعيم التعلم الفعال وذلك بزيادة نشاط الطلبة الذهني القائم على مهارات التفكير العليا، كالتحليل والتركيب والتقويم والتعلم التعاوني.

ويمكن تعريف الويب كويست بأنها أنشطة تربوية هادفة وموجهة استقصائياً تعتمد على عمليات البحث في شبكة الانترنت بهدف الوصول الصحيح والمباشر إلى المعلومة محل الجهد بأقل وقت وجهد ممكنين، وإلى تنمية القدرات الذهنية للطلبة.

ويقسم دودج "Dodge" المشار إليه في أحمد جاد الله (٢٠٠٦م) وهيشور وكوب (٢٠٠١م) الويب كويست إلى نوعين أو مستويين:

« أولهما: الويب كويست قصيرة المدى، إذ يبلغ مداها الزمني حصة واحدة وقد يمتد إلى ثلاث حصص صفية، وغالباً ما يكون هدفها إكساب الطلبة المعرفة، وتكامل فهمها واسترجاعها، وذلك من خلال تسهيل الوصول إلى مصادرها، ويستخدم هذا النوع من الويب كويست مع المبتدئين غير المتمرسين على تقنيات استعمال محرركات البحث، وقد يستخدم أيضاً كمرحلة أولية للتحضير للويب كويست طويلة المدى.

« أما النوع الثاني من الويب كويست فهو الويب كويست طويلة المدى، إذ تتراوح مدته ما بين أسبوع إلى شهر كامل فهو يتمحور حول أسئلة تتطلب عمليات ذهنية متقدمة كالتحليل والتركيب والتقويم، حيث يقدم حصاد هذا النوع على شكل عروض شفوية، أو أبحاث أو أوراق عمل، وقد تتطلب هذه العروض، إضافة إلى الإجابة عن الأسئلة المحورية للمهمة، التحكم في أدوات حاسوبية متقدمة كبرامج العرض أو برامج معالجة الصور، أو برامج تطوير التطبيقات المتعددة الوسائط.

وقد حاولت العديد من الدراسات تجريب فاعلية استخدام الرحلات المعرفية منها:

دراسة هالت (Halat, 2008 b) واستهدفت التعرف على أثر استخدام الويب كويست على تنمية دافعية واتجاهات طلاب شعبة التعليم الأساسي في كلية التربية في مادة الرياضيات البالغ عددهم (٢٠٢) طالباً، وقد تم استخدام استبيان بطريق ليكرت للتعرف على اتجاهاتهم تم تطبيقه قبلًا وبعدياً على المجموعة التجريبية التي درست بالويب كويست والمجموعة الضابطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تكوين اتجاهات إيجابية نحو مقرر الرياضيات بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

ثم كانت دراسة وداد إسماعيل (٢٠٠٨م) حيث استهدفت التعرف على أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير

والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية، وتوصلت إلى العديد من النتائج من أهمها بأن طبيعة الويب كويست المستخدمة تهيئ أفضل الظروف التعليمية للمتعلم الرحال المستكشف من خلال توجيهه نحو التعلم الذاتي ومهارة البحث على شبكة الانترنت بشكل منتج، وقد أثبتت طريقة الويب كويست فعاليتها في تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية إعداد المعلمات.

ثم كانت دراسة أسماء المهر (٢٠١٠م) فقد استهدفت التعرف على فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بطنطا، وتوصلت إلى أن موقع الرحلة المعرفية عبر الويب يوف التفاعل الايجابي للمتعلم، ويجعله عنصرا نشطا وإيجابيا في عملية التعلم بدلا من كونه مستقبلا للمعلومات، وأيضا تتيح الرحلات المعرفية للمتعلم القيام بعمليات البحث والتقصي للمعلومات مما يسمح له ببناء كيانه المعلوماتي عكس التقليدية.

ثم كانت دراسة مرفت الطويل (٢٠١١م) حيث هدفت إلى التعرف على أثر الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس المواد الاجتماعية على التحصيل الدراسي وتنمية التنور التقني لدى طالبات التعليم الثانوي، وتوصلت إلى فاعلية الرحلات المعرفية في تدريس المواد الاجتماعية على التحصيل والتنور التقني لدى طالبات التعليم الثانوي، وأن الطريقة التقليدية المتبعة من قبل بعض المعلمين والمعلمات تؤثر على تفكير المتعلم، مما يفرض علينا استخدام مداخل وطرق جديدة في هذا العصر التكنولوجي.

ثم كانت دراسة زياد الفار (٢٠١١م) فقد استهدفت التعرف على فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في محافظة شمال قطاع غزة، وتكونت العينة من ٦١ طالبا، ومن أهم نتائجها أن الرحلات المعرفية عبر الويب قد أثبتت فاعليتها وتفوقها بشكل واضح على طريقة التعليم التقليدية في تنمية القدرة على التفكير التأملي والتحصيل لدى الطلاب.

وكانت دراسة أكرم صالح (٢٠١٢م) فقد سعت إلى الكشف عن العقبات التي تحول دون استخدام الانترنت للأغراض التعليمية لدى عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في شمال محافظة طولكرم، وإلى الكشف عن فاعلية استخدامهم لأنشطة الويب كويست في إثارة العواطف الأكاديمية نحو تعلم الرياضيات، وإلى التعرف إلى آراءهم وتفضيلاتهم فيما يتعلق باستخدام الويب في تعليم الرياضيات، وكان من أهم نتائجها ما يلي: وجود معوقات لاستخدام الانترنت في تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع، وعبر الطلبة عن شعورهم بأنماط متنوعة من العواطف الأكاديمية الايجابية عند تنفيذ أنشطة الويب.

إن الإفادة من التقنيات التربوية له أثر كبير في تنمية التفكير التأملي حيث دعت العديد من الدراسات والبحوث لتنمية مهارة التفكير التأملي لدى الطلاب بما يؤهلهم لمواجهة مشكلاتهم الحياتية والمهنية.

ويمثل التفكير التأملي نمطاً من التفكير الذي يحتاج إلى تعميق التفكير في الموقف، وتوضيح العلاقات، والنظر في الأفكار والعلاقات بينها، كما يقوم على التحليل والتفسير اللذين يشكلان شخصية الفرد المتأمل القادر على التوصل إلى نتائج بصورة علمية منطقية (نبيل عبد الهادي، ونادية مصطفى، ٢٠٠١م: ٢٢١).

والفرد الذي يفكر تفكيراً تأملياً تكون لديه القدرة على إدراك العلاقات، وعمل الملخصات، والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهة نظره وتحليل المقدمات، ومراجعة البدائل والبحث عنها، واستبعاد المعلومات ذات العلاقات غير المناسبة للمقدمات المعطاة.

وينبغي أن تركز أنشطة التعلم على تنمية مهارات التفكير التأملي؛ لأن عدم مراعاة ذلك يؤدي إلى معرفة سطحية مثلما يتم في بيئة الفصول التقليدية؛ حيث لا يحدث فيها إلا قدر محدود من التأمل.

ويعد التفكير التأملي أحد أنماط التفكير التي ينبغي الاهتمام بها وتنميتها وتشجيع الطلاب على ممارستها، ولن يكون ذلك إلا من خلال استخدام الطرق المحفزة، ولا يعد التفكير التأملي عملية سهلة؛ لأنه يتطلب تركيزاً مستمراً ليس فقط في الموضوع ولكن في كيفية تصور المعرفة الكلية وإمكانية تغيير طريقة التفكير في ضوء الخبرة السابقة والحالية، فهو يمثل النظرة الكلية إلى النشاط فضلاً عن طرق تحليله، وهذا ما يميزه عن التفكير المنظم المعتاد (Moseley, 2005: 314).

ونتيجة لأهمية التفكير التأملي - في التدريس بصفة عامة - فقد أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير التأملي، ومن هذه الدراسات: (Koszalka, et. Al, 2001)، و(فاطمة عبد الوهاب، ٢٠٠٥)، و(عماد حمدان كشكو، ٢٠٠٥م)، و(إبراهيم البعلی، ٢٠٠٦م)، و(Tok, Sukran, 2008)، و(ملاك السليم، ٢٠٠٩م)، و(جيهان العماوي، ٢٠٠٩م)، و(عبد العزيز القطراوي، ٢٠١٠م)، و(حصة الحارثي، ٢٠١١م)، وفي تدريس العلوم بصفة خاصة (جمال أبو نحل: ٢٠١٠م).

وبالرغم من أهمية تنمية مهارات التفكير التأملي والاهتمام بها من قبل العديد من الأبحاث والدراسات إلا أن هناك العديد من الدراسات التي أكدت على تدني ملحوظ في مستوى مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، ومن هذه الدراسات: (حصة الحارثي، ٢٠١١م؛ عطيات إبراهيم، ٢٠١١م).

وقد قدمت العديد من الدراسات في مختلف المواد الدراسية لتنمية مهارات التفكير التأملي ومنها:

دراسة زبيدة محمد (٢٠٠٩م) ، والتي استهدفت الكشف عن أثر التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم في تنمية التحصيل والتفكير التأملي، واتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم؛ وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في كل من التحصيل والتفكير التأملي، واتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية، وذلك وفقا لأسلوب التعلم كما أنه لا يوجد تفاعل دال إحصائية بين إستراتيجية خرائط التفكير وأسلوب التعلم في كل من التحصيل والتفكير التأملي، واتخاذ القرار.

ودراسة ملاك السليم (٢٠٠٩م) ، والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؛ وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية، والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

ودراسة عبد العزيز القطراوي (٢٠١٠م) ، والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لطلاب الصف الثامن الأساسي؛ وتوصلت الدراسة إلى فاعلية أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي.

ثم كانت دراسة جمال أبو نجل (٢٠١٠م) ، والتي هدفت إلى معرفه مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها .

ودراسة حصة الحارثي (٢٠١١م) ، والتي استهدفت الكشف عن أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة؛ وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

ومما سبق نلاحظ أن هذه الدراسات فسرت أسباب تدني مستويات الطلاب في مهارات التفكير التأملي على النحو التالي: أن المناهج بمحتواها الحالي تركز على الجانب المعرفي دون الاهتمام بعمليات التفكير وأساليبه، كما أن طرق التدريس المتبعة لا تهيئ الفرص الحقيقية للطلاب للتدريب على ممارسة مهارات التفكير التأملي، بالإضافة إلى أن المعلمين يركزون على بعض المهارات

العقلية البسيطة، وكذا الحفظ والاستظهار، ولا يستخدمون الأنشطة التي تساعد على إثارة التفكير والتأمل.

وفي ضوء ما سبق يتبين ضرورة الاهتمام باستخدام طرق واستراتيجيات ونماذج تدريسية تتيح للمتعلم ممارسة مهارات التفكير التأملي.

• مشكلة الدراسة :

مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في تدني استيعاب طلاب الصف الأول الثانوي لمفاهيم الفقه، وكذلك ضعف تملكهم لمهارات التفكير التأملي، ويؤكد ذلك ما تم تناوله من دراسات سابقة تم عرضها، وربما يرجع ذلك للعديد من الأسباب لعل أهمها عدم استخدام المدخل التدريسي المناسب لذلك مما يستوجب محاولة تجريب مداخل جديدة لتحقيق استيعاب جيد لمفاهيم الفقه لدى هؤلاء الطلاب وأيضا تنمية مهارات التفكير التأملي لديهم، وتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما مدى فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير التأملي من خلال مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية؟

وتفرض من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- ◀ ما المفاهيم الفقهية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي الأزهرية؟
- ◀ ما مهارات التفكير التأملي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهرية؟
- ◀ ما أسس استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لموضوعات الفقه والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية؟
- ◀ ما فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمي لمادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية؟
- ◀ ما فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التفكير التأملي من خلال موضوعات الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية؟

• أهداف الدراسة :

- تحديد أهداف الدراسة فيما يلي:
- ◀ تحديد المفاهيم الفقهية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي الأزهرية.
- ◀ تحديد مهارات التفكير التأملي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهرية.
- ◀ تحديد أسس استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لموضوعات الفقه والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.
- ◀ تعرف فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لمادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.

« تعرف فاعلية أثر الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التفكير التأملي من خلال مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.

• **فروض الدراسة :**

من خلال نتائج الدراسات والبحوث السابقة، تم صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي على مستوياته المختلفة لموضوعات الفقه.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس التفكير التأملي في الفقه على مستوى الدرجة الكلية.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي على مستوياته المختلفة لموضوعات الفقه.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي في الفقه عند مستوى الملاحظة.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي في الفقه عند مستوى الكشف عن المغالطات.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي في الفقه عند مستوى الوصول إلى الاستنتاجات.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي في الفقه عند مستوى إعطاء تفسيرات مقنعه.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي في الفقه عند مستوى وضع حلول مقترحة.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي في الفقه عند مستوى الدرجة الكلية.

• أهمية الدراسة :

شعر الباحث بأهمية الدراسة انطلاقاً من أنها قد تسهم في:
 « توجيه نظر المشرفين التربويين إلى: فعالية توظيف الرحلات المعرفية في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لموضوعات الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، وفعالية توظيف الرحلات المعرفية في تدريس المفاهيم الفقهية على تنمية عملية البحث والإطلاع لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.
 « تنبيه المعلمين لأهمية توظيف الرحلات المعرفية في التدريس، وانعكاس ذلك على إقبال الطلاب على التعليم وتحسين نوعيته.
 « توجيه المسؤولين في الأزهر وجامعته إلى ضرورة إمداد الطلاب المعلمين بكفايات مهارية وعملية تجعلهم قادرين على توظيف التعليم الإلكتروني والانترنت في التعليم.

• حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على:
 « اختيار موضوعات باب الطهارة في مادة الفقه المالكي للصف الأول الثانوي الأزهرى، الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٥ هـ - ٢٠١٤ م.
 « استخدام اختبار الاستيعاب المفاهيمي لموضوعات الفقه، واستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب ، ومهارات التفكير التأملي (الملاحظة - الكشف عن المغالطات - الوصول إلى استنتاجات - إعطاء تفسيرات مقنعة - وضع حلول مقترحة) .
 « تم اختيار عينة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي الأزهرى وقع الاختيار على طلاب من معهد أبو الغر الثانوي الأزهرى، وقد بلغت (٣١) طالبا للمجموعة التجريبية، و(٣٠) طالبا للمجموعة الضابطة.

• مصطلحات الدراسة :

• الفعالية:

يعرفها رؤوف عزمي (١٩٩٧م: ٩٣) بأنها: تحديد الأثر المرغوب الذي يحدثه البرنامج التدريبي المقترح لتحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.
 ويعرفها أيمن عبد الهادي ومنى حبيب (١٩٩٨م: ١٧٩) بأنها: نسبة الطلاب الذين حققوا المستوى المطلوب من تعلم كل هدف من الأهداف المراد تعليمها، وذلك من خلال سلوكهم أو درجاتهم على الاختبارات.

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: مدى اكتساب الطلاب لمهارات التفكير التأملي بإتباع الرحلات المعرفية عبر الويب فى تنمية الاستيعاب المفاهيمى لموضوعات الفقه لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري.

• **الرحلات المعرفية:**

عرفها جاكولين وآخرون (Jacqueline, et al, 2007. p. 3) بأنها: أنشطة تربوية تعتمد فى الأساس على عمليات البحث والتقصي فى شبكة الويب؛ بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة بأقل جهد ممكن، وتطبيق هذه المعلومة بطرق مختلفة.

وتعرفها وداد إسماعيل (٢٠٠٨م: ٩) بأنها طريقة للتدريس والتعلم قائمة على الكمبيوتر تحقق صفة الترابط والوظيفية بين استخدام التكنولوجيا فى التعليم والتعلم، وتعكس فكرة حوسبة بيئات التعلم والتدريس المعاصر لإتاحة الفرصة أمام المتعلم للاستزادة من المعرفة والبحث والتساؤل بطريقة مخطط لها ومتسلسلة من خلال أنشطة ذات معنى تساعده على بناء معرفي خاص به.

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: إستراتيجية لتنمية الاستيعاب المفاهيمى لموضوعات الفقه تتيح لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري التقصي المنظم للويب وتفعيل دورها فى العملية التعليمية بما يحقق الاستخدام الآمن لها، وتوفير الجهد والوقت المخصصين للمتعلم للإبحار عبر الويب.

• **الويب كويست:**

يعرف طلبة عبد الحميد الويب (٢٠١١م: ١٢٢) بأنه: دائرة معارف هائلة ممتدة عبر بلدان العالم، تتيح لمستخدميها البحث عن أية معلومات تهمة (علمية، سياسية، ثقافية، أدبية، تجارية) بشكل يسير، كما تتيح نشر المعلومات بمختلف أشكالها بشكل يسهل انتشارها.

ويعرف أكرم صالح الويب كويست (٢٠١٢م: ١٠) بأنها طريقة للتعليم والتعلم قائمة على استخدام الكمبيوتر والانترنت، تبنى فكرة حوسبة التعليم، وتحقق الأهداف التعليمية والوجدانية بأسلوب تفاعلي ممتع ومثير للدافعية، وتتيح الفرصة أمام المتعلم للاستزادة من المعرفة بطريقة مخطط لها ومتسلسلة، من خلال أنشطة يديرها المعلم بصفته منسقا للعملية التعليمية ومشرفا عليها.

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: عبارة عن نظام معلومات يقوم بعرض المعلومات المختلفة، ويسمح لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري بالدخول إلى الخدمات المختلفة للشبكة العالمية للمعلومات.

• **الاستيعاب المفاهيمى:**

يعرفه جابر عبد الحميد (٢٠٠٣م: ١٢) بأنه: قدرة التلميذ على تقديم معنى المادة والخبرة التعليمية، وتظهر في تفسير بعض أجزاء المادة، والتوسع فيها،

ووضوح الأفكار، وتطبيقها في مواقف جديدة، وتصوير المشكلة وحلها بطرق مختلفة.

يعرفه يوسف قطامي وأميمة عمور (٢٠٠٥م: ٢٣) بأنه: عملية معرفية ذهنية واعية، يقوم فيها المتعلم بتوليد معنى أو خبرة مع ما يتفاعل معه من مصادر مختلفة، من خلال الملاحظة الحسية المباشرة للظواهر التي يصادفها، والتي ترتبط بالخبرة، أو قراءة شئ، أو مشاهدة أشكال توضيحية، أو الاشتراك في مناقشة هذه الخبرة، حيث تهدف هذه العملية المعرفية إلى تطوير المعرفة المخزونة لدى المتعلم بهدف توليد معلومات، وخبرات جديدة.

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: قدرة طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري على تحصيل وفهم وتطبيق المادة العلمية المقدمة لهم في باب الطهارة، وتفسيرها وتطبيقها، ويقاس إحصائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار الاستيعاب المفاهيمي المعد من قبل الباحثين.

• التفكير التأملي:

تعرفه فتحية عفانة وغزو اللولو (٢٠٠٤م: ٤ - ٥) بأنه " قدرة الطالب المتعلم على تبصر المواقف التعليمية، وتحديد نقاط القوة والضعف، وكشف المغالطات المنطقية في هذه المواقف، واتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة بناءً على دراسة واقعية للموقف التعليمي، ويقوم على خمس مهارات".

كما يعرفه مجدي إبراهيم (٢٠٠٥م: ٤٤) بأنه " عملية عقلية تقوم على تحليل الموقف المشكل إلى مجموعة من العناصر، ودراسة جميع الحلول الممكنة وتقويمها والتحقق من صحتها قبل الاختيار، أو الوصول إلى الحل الصحيح للموقف المشكل".

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: قدرة طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري على توجيه العمليات العقلية إلى أهداف محددة والتخطيط للإجراءات بوعي ذاتي وتأمل، ووضع حلول مقترحة حتى يصل إلى نتائج في ضوء الخطط المرسومة.

• الإطار النظري للدراسة :

الرحلات المعرفية عبر الويب و تنمية الاستيعاب المفاهيمي لموضوعات الفقه والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية .

• أولاً: الرحلات المعرفية :

تشهد نظم التعليم والتدريب في وقتنا الحاضر هذا تطورات سريعة ومتعاقبة نتيجة التطور الهائل في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات، بما تقدمه من خدمات ومعارف، وقواعد بيانات، وكتب ودوريات إلكترونية ومصادر معلومات متجددة ومواقع تعليمية متخصصة ومتنوعة، وإمكانية توفر التعلم الإلكتروني النشط عبر شبكة الويب بما يضمن تنمية مهارات التفكير والبحث والحوار،

والمشاركة وحل المشكلات المرتبطة بالمشروعات التعليمية القائمة على الويب، ومن أهم تلك المشروعات والاستراتيجيات التعليمية الموجهة والقائمة على توظيف شبكة الويب ودمجها بالتعليم إستراتيجية تقصي الويب.

الرحلة المعرفية عبر الويب هي رحلة معرفية تأخذ المتجول عبر الشبكة من موقع لآخر حتى يظهر في النهاية حصاد هذه الرحلة، وهو الفائدة المنشودة، وقد قامت فكرة الرحلة المعرفية من أجل هذه النتائج. وقد أتت فكرة الرحلة المعرفية، بابتكار تطبيق تعليمي موجه يتم من خلاله استخدام مصادر الشبكة العالمية من قبل الطلاب، لتحقيق نتائج تعليمي وفق منهجية محددة من قبل مصمم النشاط، وتبلور هذه الفكرة في بناء فعالية موجهة تبحث في موضوع أو قضية معينة، ويعتمد الحل فيها على مصادر المعلومات، وهي مواقع في شبكة الويب منتقاة سابقاً، كما يمكن استخدام مصادر تقليدية أيضاً مثل: الكتب والموسوعات والمجلات والأقراص المدمجة أو الاستعانة بأشخاص لهم علاقة بموضوع البحث.

إن حصاد رحلة الويب كويست يختلف باختلاف نوعية المهمة التي يوكلها المعلم لطلبته، فقد تكون المهمة إجابة عن سؤال بسيط يتطلب استرجاع المعلومات فقط، أو عرضاً لموضوع مركب يعتمد على وسائط متعددة وقابلاً للنشر على شبكة الانترنت، أو للتخزين على القرص المدمج (هيشور وكوب ٢٠٠١م؛ أحمد جاد الله، ٢٠٠٦م).

ويذكر سيد سعيد (٢٠٠٣م: ٥٤) في هذا المجال بأن فكرة الويب كويست تقدم حلولاً عملية رائدة في إنجاح العملية التعليمية التعليمية، ومثل أي حصة مخطط لها بشكل دقيق ومدرّس، إذ أن الويب كويست الجيدة تعمل على تحويل عملية التعليم إلى عملية تعلم ممتعة للطلبة.

وتتميز الويب كويست كوسيلة تعليمية قوية بأنها نمطاً تربوياً بنائياً تتمحور حول نموذج المتعلم الرحال والمستكشف، وتتوخى تنمية القدرات الذهنية المتقدمة لدى المتعلمين وتشجع العمل الجماعي والتعامل مع المصادر المتنوعة للمعلومات، وتستغل التقنيات الحديثة، بما فيها شبكة الانترنت لأهداف تعليمية، وهي بذلك تضع كافة إمكانات شبكة الانترنت كخلفية قوية لهذه الوسيلة التعليمية، وهي تمنح الطلبة إمكانية البحث في نقاط محددة بشكل عميق ومدرّس (سيد سعيد، ٢٠٠٣م؛ أحمد جاد الله، ٢٠٠٦م؛ هيشور وكوب ٢٠٠١م).

يشير كل من أحمد جاد الله، (٢٠٠٦م)؛ سيد سعيد (٢٠٠٣م) إلى العناصر التي يتكون منها الويب كويست وهي:

«العنصر الأول: التمهيد، وهي المرحلة التي توفر للطلبة الخلفية المعرفية لموضوع البحث (الدرس) بطريقة تثير دافعيتهم للبحث والتعلم، ويهدف

- التمهيد إلى تقديم السياق العام والصورة المجملية للمهمة المناطة بالطلبة، وطريقة تقديم البحث (أوراق، قرص مدمج... الخ) .
- «العنصر الثاني: المهمة، وهي ذات طبيعة ممتعة، تعمل على تستثير دافعية الطلبة نحو موضوع الدرس، وتكون هذه المهام قابلة للتطبيق.
- «العنصر الثالث: المصادر، وتعني الخطوات المطلوب من الطلبة إتباعها للوصول للهدف المطلوب منهم أو تحقيق المهمة المناطة بهم للقيام بها وتأتي هذه الخطوة بعد خطوة المهمة من حيث الأهمية، وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بانتقاء مواقع على الشبكة ذات علاقة وثيقة بالأسئلة المحورية (المهام) الموكلة للطلبة.
- «العنصر الرابع: تقويم الويب كويست، يعد التقويم المرحلة الأخيرة في الويب كويست إذ بواسطته يتم توضيح توزيع العلامات على البحث أو الفكرة وعلى المراحل السابقة كذلك. ويتطلب التقويم هنا ابتكار طرق جديدة تتعدد بتعدد المهارات التي تحتويها الويب كويست، فإتمام المهام المرتبطة بالويب كويست تتطلب مجموعة من المهارات منها المعرفية، والاجتماعية، والذهنية، والتكنولوجية.
- «العنصر الخامس: الخاتمة، وهي العنصر الأخير في تصميم الويب كويست، وهي عبارة عن ملخص لفكرة الويب كويست أو الفكرة المحورية له والتي تم البحث حولها، ولا يخفى على المعلم الذكي كيف يحفز طلبته على الوصول إلى الخطوة الأخيرة من البحث المطلوب.
- وبذلك فإن الويب كويست تستخدم المنحى البنائي في التعلم والذي يسمح للطلبة باستخدام خيالهم ومهارات حل المشكلات، فالإجابات للمهام التي يزود بها الطلبة غير معروفة لديهم، وهي تستثير تفكيرهم ودافعتهم وتمكنهم من استعمال تفكيرهم المبدع الخاص ومهارات حل المشكلات لإيجاد الحلول لهذه المهام، إضافة إلى متعة التعلم من خلال العمل التعاوني (Starr,2004,34) .
- أنواع الويب كويست (Lamb,2004: 38-40) :
- الويب كويست قصيرة المدى Short-term WebQuest :
- «مدتها: من حصة إلى ٣ حصص.
- «هدفها: الوصول إلى مصادر المعلومات واكتسابها وفهمها واسترجاعها.
- «متطلباتها: عمليات ذهنية بسيطة كالتعرف على مصادر المعلومات واسترجاعها.
- «استخدامها: مع المبتدئين وكمرحلة أولية للتحضير للرحلات المعرفية طويلة المدى.
- «تقويمها: يقدم المتعلم مصادر الرحلة في شكل بسيط مثل لائحة بعناوين الموقع.

• الويب كويست طويلة المدى Long-term WebQuest :

- « مدتها: من أسبوع إلى شهر كامل.
- « هدفها: الإجابة على أسئلة محورية لمهمة العمل وتطبيق المعرفة.
- « متطلباتها: عمليات ذهنية متقدمة كالتحليل والتركيب والتقويم.
- « استخدامها: طلاب قادرين على التحكم في أدوات حاسوبية متقدمة.
- « تقويمها: يقدم المتعلم حصاد الرحلة في شكل عروض شفوية أو شكل مكتوب للعرض على الشبكة.

ومما سبق يتضح تنوعها ما بين القصير والطويل مما يمكن معه الاستفادة من كل نوع حسب الهدف المنشود.

• أدوار المعلم في الويب كويست (Lipscomb,2003,152-155) :

- « اختر موضوع الويب كويست بحكمة.
- « قس كفاءة الطالب في القدرة على كيفية البحث.
- « حدد المعرفة السابقة ومحتوي فهم المتعلم.
- « تقييم مدي توافر أجهزة الكمبيوتر.
- « وضع خطة احتياطية للعمل.
- « تحقيق أقصى قدر من الوقت في العمل على الكمبيوتر.
- « حدد أدوار الطالب.
- « استمر في العمل حتى بعد انتهاء وقت العمل على الكمبيوتر.
- « قدم تقييمًا واضحًا للطلاب.
- « كن متحمسًا للعمل في الويب كويست.

ومن الضروري أن نسلّم بالحقيقة التي تقول إن استخدام التكنولوجيا لا يحل محل دور المعلمين في الفصول الدراسية، وعلى العكس من ذلك، فإن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب يسلط الضوء على أهمية المعلم في إنهاء المهام ذات الصلة لاحتياجات الطلاب، ويكمن دور المعلم الأساسي في كونه ميسراً لتعلم الطلاب من خلال توجيههم ومتابعة تنفيذهم للمهام السابقة.

وتتعدد أنواع وأشكال المهام التي يقوم بها الطالب لتحقيق الأهداف المنشودة من الرحلة المعرفية عبر الويب، كما يراها دودج (٢٠٠١م: ٢) ، ومن هذه المهام ما يلي:

- « صياغة المادة بلغة الطالب من خلال الإجابة على أسئلة يتم صياغتها من قبل المعلم.
- « التجميع: وهي عملية يتم فيها البحث عن معلومات محددة من مصادر مختلفة، للتوصل إلى نتائج يتم جمعها وكتابتها وتنسيقها وتنظيمها بصورة معينة، لتعرض بشكل منتج نهائي، ويقوم الطالب بنشرها على الانترنت بشكل صحيح.

« التحقق والتتبع: حيث يتم توظيف مهارة التحليل والتركيب للمعلومات من مصادر مختلفة حيث يتوجب على الطالب بعد البحث أن يقوم بحل ورقة عمل قام بها المعلم.

« الصحفي: حيث يوجد موضوع أساسي ويطلب من الطلاب تقمص شخصية الصحفي أو المراسل لتغطية الموضوع حيث يتضمن جمع معلومات وتنظيمها على شكل خبر أو مقال صحفي.

« التصميم: حيث يطلب من الطلاب إنتاج وإبداع منتجات أو تصاميم أو خطط عمل لإنجاز مجموعة من الأهداف المحددة مسبقاً.

« الإنتاج الإبداعي: ويقصد به أن يقوم الطالب بإعادة صياغة موضوع ما بصورة أخرى إبداعية.

« الحوار والتفاوض: يقوم الطالب بالتعرف على أفكار الطرف الآخر ومحاورته من أجل الوصول إلى توافق أو إجماع حول بعض القضايا أو المشكلات من أجل حلها.

وقد وضع دودج(٢٠٠٢م: ٥) خمس خطوات عملية تستخدم لتصميم الرحلة المعرفية عبر الويب:

« اختيار الموضوع المناسب للرحلة المعرفية عبر الويب وتحليله.

« اختيار تصميم يمكن أن يلائم هذا الموضوع.

« تصميم العملية عن طريق تحديد الموارد والمصادر.

« وصف كيف سيتم تقييم الطلاب.

« تعديل وتحسين الرحلة المعرفية عبر الويب.

ويرى حمزة حماد(٢٠١١م) أن أكثر أساليب التدريس شيوعاً في تدريس الفقه هي المحاضرة بأنماطها المختلفة، وتكاد تكون الصبغة الغالبة على أسلوب التدريس التلقين تلك الصبغة التي لا تسمح بالإبداع والتجديد، ويمكن عزو ذلك إلى الأساليب التقليدية التي يتبعها المعلمون، والتي تستند على المحاضرة والتلقين، وفي هذه الحالة تكون فرصة الطالب في التعبير عن رأيه قليلة وضعيفة، ولقد توصلت العديد من الدراسات إلى أسباب هذه الظاهرة وطرق علاجها، فيرجعها البعض إلى عدم اطلاع المدرسين لما يستجد من طرق ومناهج حديثة في التدريس، فطبيعة العلوم الشرعية تتطلب مدرساً صاحب عقل متفتح متقناً لأساليب التدريس الحديثة، قادراً على صياغة المعلومة وتقديمها بأسلوب بعيداً كل البعد عن السرد والتقليد وحشو الأذهان، ولذا من الواجب الاهتمام بأبرز طرق التدريس الحديثة مثل (الرحلات المعرفية عبر الويب) حيث أنها توفر للطلاب مهمات تتيح استخدام مهارات تفكير عليا في تحصيل المعرفة، وأيضاً تشجع على العمل الجماعي والتعامل مع المصادر المتنوعة للمعلومات، فضلاً عن كونها تساهم في تطوير قدرات الطالب التفكيرية، بالإضافة إلى أن المعلم فيها

يمنح الطلاب فرصة استكشاف المعلومة بأنفسهم، فيتحول دوره من مجرد ناقل للمعلومات إلى دور الميسر والمنظم لعملية التعليم والتعلم.

• ثانياً استيعاب مفاهيم الفقه لدى طلاب المرحلة الأزهرية :

يقصد بالاستيعاب المفاهيمي: عملية معرفية ذهنية واعية، يقوم فيها المتعلم بتوليد معنى أو خبرة مع ما يتفاعل معه من مصادر مختلفة، من خلال الملاحظة الحسية المباشرة للظواهر التي يصادفها، والتي ترتبط بالخبرة، أو قراءة شيء عنها، أو مشاهدة أشكال توضيحية، أو الاشتراك في مناقشة عن هذه الخبرة، حيث تهدف هذه العملية المعرفية إلى تطوير المعرفة المحزونة لدى المتعلم بهدف توليد معلومات، و خبرات جديدة. (يوسف قطامي وأميمة عمور، ٢٠٠٥م: ٢٣) .

ويشير كريستنسون وفشر (Fisher,1999&Christianson) إلى أن عملية الاستيعاب المفاهيمي قد تتم من خلال رصد التصورات القبلية لدى المتعلم، ثم إضافة Adding تصورات ومفاهيم جديدة للبناء المعرفي لديه، ثم يتم تمثيل Assimilation هذه التصورات، ثم تحدث عملية المواءمة Accommodation، ثم تحدث عملية إعادة البناء Restructuring أو إحلال Replacement المفاهيم والتصورات الموجودة بمفاهيم أخرى صحيحة ودقيقة، وبالتالي تحدث عملية الاستيعاب المفاهيمي Conceptual Understanding الكاملة، لذلك فإن الاستيعاب المفاهيمي يتوقف على عدد من العناصر منها (الأبنية المعرفية السابقة للخبر الحالية، والإدراك والانتباه الذي يتحدد بالمرحلة والأبنية المعرفية، وملائمة الخبرة لحاجاته واستعداداته، وميوله، وإمكانية تمثيل الخبرة بأية صورة من صور التمثيل المعرفي Cognitive Representation).

ويرى مارزانو وآخرين (Marzano ,et al,2001) أن الاستيعاب المفاهيمي، أو ما يقصد بتعميق الفهم يرتبط بالمرحلة النمائية التي يمر بها المتعلم (وفق منحني بياجيه) وبخصائص الخبرة وبالظروف البيئية المحيطة ومعطياتها سواء أكانت مقصودة أو غير مقصودة، كما ضمن مارزانو ثلاث عمليات فرعية في هذا المجال، هي : (تشكيل المفهوم، وتشكيل المبدأ، والفهم والاستيعاب) . ويضيف مارزانو وآخرين (Marzano ,et al, 2003) أنه يمكن تعميق المفاهيم وصقلها لدى المتعلم من خلال استخدام الأنشطة التعليمية القائمة على التساؤلات، حيث حدد ثمانية أنواع من الأنشطة لإمداد التلاميذ بالمعلومات، وتعميقها.

وتوجد عدة دراسات أكدت على تنمية الاستيعاب المفاهيمي من خلال نماذج واستراتيجيات تدريسية مختلفة، ومن هذه الدراسات دراسة كريستنسون وفشر (Fisher,1999&Christianson) التي أكدت فعالية مجموعة المناقشة في الاستيعاب المفاهيمي لمفاهيم الفيزياء، وأجرى كولنت (Clement,2003) دراسة أكدت أن استخدام النماذج التعليمية تساهم في ربط المعارف ببعضها البعض،

كما وأنها تبسّر فهم المفاهيم العلمية، وأجرى (المهدي سالم، ٢٠٠١م) دراسة أكدت فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة في تنمية التحصيل، والاستيعاب المفاهيمي لدى تلاميذ الصف الأول من التعليم الثانوي، كما أكدت دراسة كالكراريس، وآخرين (Kalkanis et al, 2003) فاعلية النماذج في تنمية و تغير المفاهيم الخاصة بالميكانيكا الكمية، ودراسة (ليلى حسام الدين وحياءة رمضان، ٢٠٠٦م) أكدت فاعلية مدخل بناء النماذج العقلية في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وعمليات العلم والاتجاه نحو دراسة أجهزة جسم الإنسان لتلاميذ الصف السادس الابتدائي - وفي حدود علم الباحثان - لا توجد دراسة سابقة اعتمدت على استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الفقه.

• تدريس المفاهيم الفقهية عبر الويب كويست :

يرى مندور فتح الله (١٤٣٣هـ: ١٠٩) أن استخدام الرحلات المعرفية خلال الويب، يشكل بيئة مناسبة للتعليم والتعلم؛ حيث سيصبح للطالب دور فعال في تعلم المفاهيم؛ لأن دراسة المفاهيم يحتاج إلى الاستعانة بكثير من الصور والرسوم التوضيحية، كما أن هناك حاجة للصوت، والفيديو التعليمي، وكل هذه المتطلبات وغيرها، يمكن تقديمها من خلال الرحلات المعرفية خلال الويب، كما يسهم استخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية خلال الويب في تحسين استيعاب الطلاب، وذلك عندما يلتزم المعلم بما يلي: اختيار روابط المواقع بعناية؛ معتمداً في ذلك على خبرات الصف الدراسي للطالب ومستوياتها، وتجهيز المواقع التي يمكن الوصول إليها بسهولة، وتزويد الطلاب بوصف مختصر عن المواقع التي سوف يتعاملون معها، وهذا يسمح للطلاب بأحكام سريعة عن المصادر. وتفعيل هذا في تدريس الفقه وما يرتبط به من موضوعات ترتبط بالعبادات في حاجة لتفعيل استخدام كل إمكانيات الويب من صور وخرائط وشروح ورسومات توضيحية بالإضافة إلى ما يتم تحميله من فيديوهات عبر اليوتيوب التي ينتقل الطالب من خلالها ليحصل المعلومة ويستفيد من مضمون محتوى هذه المواقع والمنشآت خاصة مع زيادتها واهتمام المسئولين والجهات المختلفة بها فتوافرت المواقع الحكومية والمؤسسية التي تنقل فتاوى العلماء المعتمدين وخطبهم ومجالسهم بما يعود بالنفع على الطالب الباحث عن المعلومة متملكاً مهارات الدخول لشبكة المعلومات الدولية وناقداً لما تحتويه من معلومات وعارفاً بضوابط التفاعل والتعامل معها، كل ذلك تحت توجيه المعلم وإرشاده ومتابعته لتجنب الغث منها.

• ثالثاً تنمية التفكير التأملّي من خلال الفقه :

يعد التفكير التأملّي من أهم أنماط التفكير في العصر الحالي التي تعتمد على الموضوعية ومبدأ العلية والسببية في مواجهة المشكلات وتفسير الظواهر

والأحداث ، ولقد اجتهد الباحثون في تعريف التفكير التأملي، حيث عرفه "شون" بأنه تفكير نشط وواع ومتأن للفرد حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيهما يمكنه من حل المشكلات العلمية، وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد يساعده ذلك المعنى في اشتقاق استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل (Schon,1987: 49)

كما عرفه مجدي عزيز (٢٠٠٥م) بأنه "عملية عقلية تقوم على تحليل الموقف المشكل إلى مجموعة من العناصر، ودراسة جميع الحلول الممكنة وتقويمها والتحقق من صحتها قبل الاختيار، أو الوصول إلى الحل الصحيح للموقف المشكل". وعرفه القطراوي (٢٠١٠م، ٢٢) بأنه: نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة للمشكلات العملية، ويقاس باختيار التفكير التأملي المعد لذلك.

والتفكير التأملي أحد الأنماط المستخدمة في التفكير الموجه نحو حل مشكلة معينة أو غموض معين في التعلم، فمجموعة معينة من الظروف التي نسميها المشكلة تتطلب مجموعة معينة من الاستجابات تهدف للوصول لحل معين.

والتفكير التأملي عملية عقلية هادفة ومتعمقة يقوم بها الطالب خلال مواجهته لمشكلة معينة أو تناوله لموضوع ما، فيمارس خلالها بعض المهارات العقلية المتمثلة في: تحديد السبب الرئيس للمشكلة - تحديد الإجراءات الخطأ في حل المشكلة - التوصل إلى استنتاجات مناسبة - تقديم تفسيرات منطقية - تقديم حلول مقترحة بهدف تبصرته بأبعاد الموقف المشكل وتحليله إلى عناصره حتى يصل إلى حل هذا الموقف، ويعبر عنها بالدرجة الخام التي يحصل عليها الطالب في اختبار التفكير التأملي الذي أعده الباحثان.

وينبغي مراعاة الأسس التي يقوم عليها التفكير التأملي في المنهج الدراسي؛ لأنها تفيدنا بالدرجة الأولى في التخلص من التسرع، والتفكير بشكل روتيني، وتوجيه أنشطتنا وفقاً لخطة توصلنا إلى النتيجة التي نرغب بها، وذلك عبر طرق مختلفة توصلنا في النهاية إلى إنتاج عمل ذكي ومميز (Boydston, 2008, 125).

ويعد جون ديوي أول من طرح مفهوم التفكير التأملي في كتابه (كيف نفكر) - الذي أعده للمعلمين - وقد كان افتراض ديوي الأساسي هو أن التعلم يتحسن إلى حد أنه ينشأ عن عملية التأمل (محمد العارضة وآخرون، ٢٠٠٩م، ١٨).

ويؤكد عبد السلام مصطفى (٢٠٠٩م، ٤٧٦) بأن التفكير التأملي يتكون من خمسة تأملات، هي: التعرف على الحالة - أو المشكلة التعليمية - والاستجابة لهذه

الحالة، ووضع إطار وإعادة تشكيل الحالة - أو المشكلة - والتجريب، واختبار النتائج المتوقعة وغير المتوقعة، والتقييم الذاتي والوعي النقدي.

ويعد التفكير التأملي أحد أنماط التفكير التي ينبغي الاهتمام بها وتنميتها وتشجيع الطالبات على ممارستها، ولن يكون ذلك إلا من خلال استخدام الطرق المحفزة، ولا يعد التفكير التأملي عملية سهلة؛ لأنه يتطلب تركيزاً مستمراً ليس فقط في الموضوع ولكن في كيفية تصور المعرفة الكلية وإمكانية تغيير طريقة التفكير في ضوء الخبرة السابقة والحالية، فهو يمثل النظرة الكلية إلى النشاط فضلاً عن طرق تحليله، وهذا ما يميزه عن التفكير المنظم المعتاد (Moseley, 2005, 314).

ونتيجة لأهمية التفكير التأملي - في التدريس بصفة عامة، وفي تدريس العلوم الشرعية بصفة خاصة - فلم تجد الباحثة - على حد علمها - دراسات كثيرة اهتمت بتنمية مهارات التفكير التأملي، منها دراسة جمال أبو نجل (٢٠١٠م) والتي هدفت إلى معرفة مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها. وتتمثل أهمية التفكير التأملي في مساعدة الطلاب على ما يلي (Kish&Sheehan, 1997: 23):

- « ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات والفهم السابق، والتفكير في المفاهيم المحسوسة والمجردة.
- « تطبيق استراتيجيات جديدة في المواقف غير المألوفة.
- « تحليل الموضوعات المختلفة وتقييمها وفهم استراتيجيات تفكير الطلاب وتعلمهم.

« تحقيق الاتصال بأنواعه المختلفة وتنمية الشعور الذاتي والوعي النفسي.

وقد تناولت العديد من الدراسات مهارات التفكير التأملي، وقد اختلفت هذه الدراسات في تحديد مهارات التفكير التأملي، فقد حدد وليم عبيد، وغزو عفانة (٢٠٠٣م، ٥٠) مهارات التفكير بأنه: الوعي بالمشكلة - فهم المشكلة - وضع الحلول المقترحة وتصنيف البيانات واكتشاف العلاقات - استنباط نتائج الحلول المقترحة وقبول أو رفض هذه الحلول - اختبار الحلول عملياً؛ أي التجريب - قبول أو رفض النتيجة. في حين حددها طلبة عبد الحميد (٢٠١١م، ٢٧٨) فيما يلي بأنها: التأمل والملاحظة - الكشف عن المغالطات - الوصول إلى استنتاجات - إعطاء تفسيرات مقنعة - وضوح حلول مقترحة.

وقد تحدت قدرات التفكير التأملي فيما يلي:

- « الرؤية البصرية: وهي القدرة على عرض جوانب الموضوع والتعرف على مكوناته سواء كان ذلك من خلال طبيعة الموضوع أو إعطاء رسم أو شكل يبين مكوناته بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.

- « الكشف عن المغالطات: وهي القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو تحديد بعض التصورات الخاطئة أو البديلة في إنجاز المهام التربوية.
- « الوصول إلى استنتاجات: وهي القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع والتوصل إلى نتائج مناسبة.
- « إعطاء تفسيرات مقنعة: وهي القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذه المعنى معتمداً على معلومات سابقة أو على طبيعة الموضوع وخصائصه.
- « وضع حلول مقترحة: وهي القدرة على وضع خطوات منطقية لحل الموضوع المطروح، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للموضوع المطروح (سالم، ٢٠١١م، ١٣).

وتعددت المعايير والأسس التي يمكن مراعاتها في المحتوى الدراسي والصفوف الدراسية، لتنمية التفكير التأملي، ويمكن إيجازها فيما يلي:

- « تقديم المعلومات في صورة مشكلات، على أن تكون هذه المشكلات واضحة في أذهان الطلاب؛ لكي يتعودوا على حل ما يعترضهم من مشكلات.
- « إشراك الطلاب في التفكير، ووضع الخطط للمواقف والمشكلات التي تواجههم في حياتهم الدراسية.
- « توجيه المعلم للطلاب توجيهاً صحيحاً في أثناء ملاحظتهم للأشياء والظواهر؛ مما يساعدهم على الوصول لبواطن الأمور.
- « تشجيع الطلاب على طرح أسئلة على أنفسهم، ومحاولة وضع إجابات لها مع مراقبة ذاتهم أثناء طرح الأسئلة، وأثناء وضع الخطط للإجابة عليها.
- « طرح أسئلة تثير اهتمامهم حول قضية أو مشكلة أو موقف بحيث تدعو إلى التساؤل والتفكير العميق مع التركيز على الأسئلة التي لها أكثر من إجابة؛ لأن ذلك كله يطور القدرة على التفكير التأملي.
- « إتاحة الفرصة للطلاب للقيام بعمليات التفكير والتأمل والاستقصاء والبحث والتحليل لكافة المعلومات والبيانات المتوافرة؛ وذلك لاستخلاص طبيعة الموقف المشكل وأبعاده والوصول إلى استنتاجات مناسبة.
- « تشجيع الطلاب على التفاعل الاجتماعي والمناقشات الجماعية من خلال العمل في مجموعات تعاونية.
- « استخدام الاستراتيجيات والنماذج التعليمية وتوفير البيئة الصفية المناسبة للتأمل، والتي تساهم بدور كبير في تنمية مهارات التفكير التأملي. (Song et al., 2006, 393; Gurol, Aysun, 2001, 48; حصة الحارثي، ٢٠١١، ٤٨ - ٤٩).

• مراحل تدريس التفكير التأملي عبر الويب كويست :

تري فتحية عفانة، وغزو اللولو (٢٠٠٢م: ٦٩) أنه تختلف مراحل التفكير من نمط إلى آخر، كما إن عمليات التفكير لا تسير في اتجاه محدد وثابت، فقد يبدأ

الفرد بأي من العمليات التي تبدأ بالتفكير، وينتقل من الأمام إلى الخلف حسب احتياجات الموقف مستخدماً في ذلك آليات واستراتيجيات مختلفة، ولقد اجتهد العلماء والباحثون في تحديد خطوات إستراتيجية لكل نمط من أنماط التفكير التي تساعد في اكتساب المتعلمين هذه الأنماط.

وقد حظي التفكير التأملي باهتمام الباحثين فلقد افترض العديد من الباحثين خطوات يتم التفكير التأملي من خلال الخطوات الآتية:

• **مراحل التفكير التأملي عند (محمد عمران ١٩٩٠م: ١٠١):**

« الوعي بالمشكلة.

« فهم المشكلة.

« وضع الحلول المقترحة وتصنيف البيانات واكتشاف العلاقات.

« استنباط الحلول - قبول أو رفض الحلول.

« اختبار الحلول عملياً.

ويحدد مجدي إبراهيم (٢٠٠٥م: ٤٤٦) مجموعة من القدرات التي يتضمنها التفكير التأملي وتتمثل في:

« القدرة على تحليل عناصر الموقف في المشكلة.

« القدرة على استدعاء القواعد العامة التي يمكن تطبيقها وكذلك الأفكار والمعلومات التي ترتبط بالمشكلة.

« القدرة على تكوين فروض محددة لحل الموقف المشكل واختيار كل فرض في ضوء المعايير المقبولة.

« القدرة على تنظيم النتائج التي يمكن الوصول إليها بطريقة يمكن الاستفادة منها للتوصل إلى حلول مناسبة للمشكلة.

في ضوء ما سبق يرى الباحثان أن التفكير التأملي: عملية عقلية تقوم على تحليل الموقف وتحديد عناصره، وتكوين الفروض والحلول ودراسة جميع الحلول الممكنة وتقويمها والتحقق من صحتها قبل الاختبار، وبذلك يتم الوصول إلى الهدف المنشود.

هذا ولا يمكن فصل التفكير التأملي وعلاقته بأنواع التفكير الأخرى عن بعضها البعض فهي علاقة متلازمة وقوية ومتكاملة لا تنفصل، بل أن جميع أنواع التفكير الأخرى لا يمكن أن تستمر بدون التفكير التأملي فهو بمثابة الأساس لأي تفكير، وأصل أي تفكير هو التأمل، وبدون تأمل لا يوجد تفكير ومعنى فكري تأمل.

ولا أحد يستطيع أن يزعم أن التأمل حكر على مستوى دراسي معين دون غيره، يمكن أن توظف التربية المقررات الدراسية جميعها وأن تسخر عناصر المنهج

كلها لتنمية عملية التأمل عند الطلاب (فتحية عفانة، وغزو اللولو، ٢٠٠٢: م ١١).

وفى ظل الثورة المعلوماتية والاتصالات والتطور الذي أحدثته فى كل المجالات يواجه عالم اليوم تغيرات متلاحقة فى المعرفة العلمية، ونظم المعلومات والاتصالات، ولحدوث تطورات سريعة فى كافة المجالات العلمية والتربوية، مما أثر فى كيفية تطبيق المعرفة العلمية فى حياة الإنسان، وأصبح من غير المقبول الاستمرار على المناهج بصورتها التقليدية التي تركز فقط على بنية المعرفة، وبدأت النظرة تتغير حيث بدأ الاهتمام بطريقة التفكير والتعامل مع المعرفة، لإعداد متعلمين قادرين على التكيف النفسي والاجتماعي والمعرفي (حسين الدليمي ٢٠٠٧م، ١٧).

وتوجد علاقة بين التفكير التأملية والمنهج، حيث إن المنهج يجب أن يحتوى على بعض مهارات التفكير التأملية، بالإضافة إلى تضمنه بعض الأنشطة والتدريبات التي تنمى هذه المهارات من خلاله باستخدام بعض قضايا المقرر وموضوعاته والربط بينها وبين الفقه. كما أنه من الممكن استخدام التفكير التأملية فى حل العديد من المشكلات فى مواقف التعلم لإثارة ومساندة الطالب.

فالتفكير التأملية هو أساس التفكير، وجوهره وروحه، ويحدث التفكير التأملية عندما يتأمل المتعلمون فى تفاعلاتهم، وعندما تتوفر لهم الفرصة المناسبة والوقت اللازم للتفكير والتفاعل والاستبصار والتأمل فى الموقف مما يسمح لهم بربط الأفكار القديمة بالخبرات الجديدة وينمى التفكير التأملية من خلال مروره بالخطوات التالية:

- ◀ مرجعية الفعل.
- ◀ الوعي، والإدراك بالأوجه الأولية للعملية.
- ◀ إيجاد الفروض والبدائل المناسبة.
- ◀ تجربة الفعل وفحصه وتقييمه (فاطمة عبد الوهاب ٢٠٠٥م، ١٨٧).

• إجراءات الدراسة وتطبيقها :

• أولا منهجية الدراسة :

اعتمد الباحث فى الدراسة على المنهج شبه التجريبي: وبعد هذا المنهج من أبرز المناهج التي يعتمد عليها فى حل المشكلات التعليمية، وقد قام الباحث بالتأكد من تكافؤ العينتين فى مستوى الاستيعاب المفاهيمى لموضوعات الفقه والتفكير التأملية، وإدخال متغير الرحلات المعرفية عبر الويب وهو المتغير المستقل حيث يتم تجربته على المجموعة التجريبية، بينما تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وتم قياس الفروق فى النتائج قبل وبعد التجربة للمجموعتين.

• ثانيا عينة الدراسة:

- ◀ مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٥هـ - ٢٠١٤م.
- ◀ تكونت عينة الدراسة الفعلية من مجموعة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري بمعهد أبو الغر الثانوي الأزهري، وقد بلغت (٣١) طالبا للمجموعة التجريبية، و(٣٠) طالبا للمجموعة الضابطة، والجدول (١) يبين توزيع أفراد العينة تبعا للمجموعة .

جدول (١) توزيع أفراد العينة (التجريبية والضابطة)

البيان	العدد	النسبة
تجريبية	٣١	٥٠,٥
ضابطة	٣٠	٤٩,٥
المجموع	٦١	١٠٠,٠

• ثالثا إجراءات الدراسة :

- سارت إجراءات الدراسة على النحو التالي: مراجعة الدراسات والبحوث السابقة وأدبيات البحث التربوي ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية ولذلك من أجل بناء الإطار النظري المرتبط بالدراسة بالإضافة إلى:
- ◀ بناء قائمة المفاهيم الفقهية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، وذلك من خلال فحص محتوى مقرر الفقه بالوحدة المحددة واستخراج المفاهيم المتضمنة بها كما هو في ملحق رقم (١) .
- ◀ بناء قائمة مهارات التفكير التأملية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي. وذلك من خلال الرجوع للدراسات السابقة وأدبيات البحث التربوي في مجال التفكير التأملية وبناء قائمة مهارات التفكير التأملية، وعرضها على المحكمين لتحديد أنسبها للطلاب كما هو في ملحق رقم (٢) .
- ◀ إعداد البرنامج: يعد تحديد الأهداف ووضعها نصب العين منذ بداية بناء الرحلات المعرفية عنصرا رئيسا في عملية الإعداد، وقد جاءت أهداف الرحلات المعرفية عبر الويب على النحو التالي:

• الأهداف العامة:

- ◀ التعرف على أحكام الطهارة وأقسامها.
- ◀ التعرف على الوضوء وأحكامه ودليل مشروعيته.
- ◀ التعرف على أحكام المسح على الخفين وشروطه.
- ◀ التعرف على أحكام الغسل وصفته.
- الأهداف السلوكية للرحلات المعرفية عبر الويب:
- تم تحديد أهداف سلوكية خاصة لكل درس من الدروس التي يشتمل عليها المحتوى.

• تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب:

استعان الباحث بالمعيار النموذجي العالمي (ADDTE) في تصميم دروس باب الطهارة من كتاب الفقه للصف الأول الثانوي الأزهري بأسلوب الرحلات المعرفية عبر الويب، وتتلخص خطواته وفق لهذا المعيار فيما يلي (accessed Des,5,2009) :

• تحليل المحتوى:

قام الباحث بتحليل دقيق لمحتوى باب الطهارة من كتاب الفقه للصف الأول الثانوي الأزهري، وتحديد الأهداف، وتحديد الخطة الزمنية التي سيستغرقها الطلاب في الدراسة.

« خصائص المتعلمين: قام الباحث بالرجوع إلى سجلات المعهد والتأكد من خصائص الطلاب من حيث عمرهم الزمني ومستواهم الاجتماعي والاقتصادي.

« إمكانية البيئة التعليمية: يعتمد تنفيذ الرحلات المعرفية عبر الويب غالباً على إمكانات البيئة التعليمية، ولقد حاول الباحث الاستفادة من هذه الإمكانيات قدر الإمكان ومنها (توظيف جهاز عرض الوسائط المتعددة، أجهزة الحاسوب الموجودة في المعهد، توظيف اللوحات التفاعلية الموجودة).

« العوائق: واجه الباحث الكثير من الصعوبات والعوائق أثناء الدراسة ومنها (قلة المصادر الالكترونية - ضعف وتعطل شبكة الانترنت - انقطاع التيار الكهربائي).

• مرحلة التصميم:

تتكون مرحلة التصميم من مرحلتين فرعيتين هما:

« جمع الموارد.

« تصميم الهيكل العام للرحلة المعرفية.

• مرحلة التطبيق:

من خلال (تدريب الطلاب على استخدام الانترنت - وتدريب الطلاب على آلية العمل بأسلوب الرحلات المعرفية عبر الويب).

• مرحلة التقييم:

وذلك من خلال تقييم معرّف يعمل اختبار للمطالب على صورة (اختبر نفسك).

• مرحلة التطوير:

استعان الباحث بالعديد من البرامج الحاسوبية لتطوير تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب.

ولتعرف فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب جوست في الاستيعاب المفاهيمي تم بناء دليل المعلم لتدريس الفقه باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب

لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري: ويعد دليل المعلم حلقة الوصل بين مخططى المناهج ومنفذيهما، يعبر فيه المخطط عما يتصوره سبيلا لتحقيق الأهداف المراد تحقيقها (أحمد اللقاني ١٩٩٥م، ٢٨٦)، والهدف من دليل المعلم هو توضيح إستراتيجية التدريس التي ينبغي أن يتبعها المعلم في تدريسه لمادة معينة أو لدرس معين، وكذا الأهداف السلوكية التي ينبغي أن يحققها الطلاب بعد دارستهم، وبذلك يكون دليل المعلم معينا على التدريس بكفاءة وبإنجاح. (بسيوني الشيخ، ٢٠٠٠م، ١١٢)

وبناء على ذلك قام الباحث بإعداد دليل معلم لتدريس الفقه باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، وقد روعي في بنائه بعض المعايير، منها:

- ◀ سهولة استخدامه.
- ◀ يعطي إجابات للأسئلة التي يمكن أن يسألها الطالب لنفسه.
- ◀ يزود المعلم بمعلومات إضافية فوق التي بالكتاب المقرر.
- ◀ يزود المعلم بأساليب التقويم.
- ◀ يزود المعلم ببعض المواد التعليمية للدروس المقدمة بهدف الإثراء والتنوع . (فتحي يونس، ٢٠١٢م، ٣٢) .

وقد اشتمل الدليل على ما يلي:

- ◀ مقدمة عن الإستراتيجية وأهمية تدريسها لطلاب المرحلة الثانوية خاصة، وأهمية استخدام الاستراتيجيات الحديثة في تدريسه، ومنها (الرحلات المعرفية عبر الويب) .
- ◀ أهداف الدليل، ويتم الإشارة فيها إلى الهدف العام وهو تنمية مهارات التفكير التأملية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، وكذلك الأهداف الخاصة وهي تنمية المهارات الفرعية في المستويات المحددة في البحث.
- ◀ محتويات الدليل والخطة الزمنية المقترحة لتدريس موضوعات الطهارة في الفقه، واشتمل الدليل على سبعة موضوعات، كل موضوع يتم تدريسه في حصة، وبذلك يكون عدد الحصص المقررة للتدريس سبع حصص.
- ◀ تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية اللازمة لتدريس موضوعات الفقه من خلال الإستراتيجية المقترحة.
- ◀ تحديد مبادئ وتوجيهات وخطوات مهمة لنجاح التدريس.
- ◀ الدروس المقرر تدريسها، ويشتمل كل درس على ما يلي:
- ✓ عنوان الدرس.
- ✓ زمن التدريس.
- ✓ أهداف الدرس.

- ✓ محتوى الدرس.
- ✓ الوسائل التعليمية المستخدمة.
- ✓ خطوات التدريس وفق إستراتيجية (الرحلات المعرفية)
- ✓ الأنشطة التعليمية الصفية.
- ✓ التقويم.
- ✓ التدريبات المنزلية.
- ◀◀ وقد تضمن الدليل عددا من الإجراءات ينبغي أن يقوم بها المعلم عند تدريسه بأسلوب الرحلات المعرفية عبر الويب، وهذه الإجراءات هي:
- قبل البدء بالدرس:
- ◀◀ تحضير الدرس وتصميمه.
- ◀◀ التأكد من أن سلامة روابط صفحات الويب.
- ◀◀ يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات بحيث تشمل كل مجموعة ثلاث طلاب، ويوضح لهم دور كل طالب في المجموعة على أن يتم تبادل الأدوار فيما بينهم.
- ◀◀ يتأكد المعلم من توافر الانترنت في المختبر.
- عند تنفيذ الدرس:
- ◀◀ يقوم المعلم بالتمهيد للرحلة المعرفية.
- ◀◀ يقوم المعلم بمناقشة الطلاب.
- ◀◀ المعلم هو ضابط الوقت، ولا يسمح لأي مجموعة البدء بالمهمة الثانية إلا بعد انتهاء الجميع من عرض نتائج المهمة الأولى.
- بعد تنفيذ الدرس:
- ◀◀ يقيم تعلم الطلاب لمعرفة مدى تحقق الأهداف.
- ◀◀ يحدد المعلم للطلاب الواجب المنزلي.
- التأكد من صلاحية دليل المعلم:
- ◀◀ تم عرض دليل المعلم على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس، وقد أبدى البعض بعض التعديلات البسيطة، وقد أجمعت الآراء على صلاحية الدليل، وبذلك أصبح دليل المعلم في صورته النهائية وصالحا للتطبيق. (ملحق رقم (٣) الخاص بدليل المعلم) .
- إعداد اختبار الاستيعاب المفاهيمي لموضوعات الفقه :
- ◀◀ قام الباحث بإعداد اختبار الاستيعاب المفاهيمي في باب الطهارة بعد الاطلاع على الكثير من الدراسات والبحوث السابقة، وذلك من خلال إتباع الخطوات الآتية:

• الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار قياس الاستيعاب المفاهيمي الصحيح والدقيق للمفاهيم الأساسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهرى (عينه الدراسة) فى باب الطهارة، وذلك عند المستويات الآتية (أمانى الحصان، ٢٠٠٧م) :

« التوضيح: قدرة المتعلم على تقديم أوصاف مقننة وشرح مناسب ومتطور للأفكار.

« التفسير: قدرة المتعلم على إعطاء التفسير الصحيح لبعض المواقف المرتبطة بالمفاهيم.

« التطبيق: قدرة المتعلم على استخدام المعرفة بفاعلية فى مواقف أخرى جديدة.

• صياغة مفردات الاختبار:

تمت صياغة مفردات الاختبار على نمط الاختيار من متعدد، وقد صيغت كل مفردة على هيئة سؤال أو عبارة ناقصة، يعقبها أربعة اختيارات، ويتكون الاختبار فى صورته الأولية من (٤٠) مفردة.

• صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار، تم عرضه على مجموعة من المحكمين؛ وذلك للحكم على مدى شمول الأسئلة ومناسبتها للمحتوى، وللطلاب، ودقة صياغتها، وأبدى السادة الخبراء بعض الملاحظات، من إعادة صياغة وتعديل بعض البدائل، وروعت هذه الملاحظات عند تصميم الصورة النهائية، ليصبح الاختبار عبارة عن (٤٠) مفردة فى صورته النهائية.

• ثبات الاختبار:

طبق الاختبار فى صورته الأولية على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي الأزهرى من غير عينة الدراسة الأساسية، وعددها (٣٥) طالبا بمعهد أبو الغر الثانوي الأزهرى بمحافظة الغربية فى الفصل الدراسى الثانى (٢٠١٣م - ٢٠١٤م)، وتم حساب الثبات باستخدام معادلة كيرود ريتشاردسون، ووجد أنه يساوى (٠,٨٠)، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

• الصورة النهائية للاختبار:

بلغ عدد الاختبار فى صورته النهائية بعد تطبيق الملاحظات (٤٠) مفردة، وأعطيت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وبهذا تكون الدرجة الكلية للاختبار (٤٠) درجة، والجدول (٢) يوضح مواصفات اختبار الاستيعاب المفاهيمي.

جدول (٢) مواصفات اختبار الاستيعاب المفاهيمي

النسبة	مستويات الاستيعاب المفاهيمي				المفاهيم
	المجموع	التطبيق	التفسير	التوضيح	
١٠٪	٤	٥	٤	٢	الطهارة
١٠٪	٤	١١	١٠	٧	الخبث
٧,٥٪	٣		١٤	١٣	النجاسة
١٠٪	٤	٢٠	١٩	١٨	الماء
٧,٥٪	٣	٢٥	٢٤	٢٢	الاستبراء
٥,٥٪	٢			٢٧	الاستنجاء
١٠٪	٤	١٥	٣٤	٣٣	الاستجمار
١٠٪	٤	٣٠	٣٧	١	الوضوء
٧,٥٪	٣	٢٨	٣	٨	الخفين
١٠٪	٤	٣٢	٣١	٢٦	الفعل
٥,٥٪	٢		٩	٢٣	الحبض والنفاس
٧,٥٪	٣	٣٥	١٢	١٧	التيمم
١٠٠٪	٤٠	٩	١١	١٢	المجموع

• إعداد اختبار التفكير التأملي في الفقه :

مر إعداد الاختبار وفق الخطوات التالية:

« تحديد الهدف من اختبار التفكير التأملي: تحدد الهدف من الاختبار في قياس مدى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري (عينه الدراسة) من مهارات التفكير التأملي في باب الطهارة في مادة الفقه.

« تحديد أبعاد اختبار التفكير التأملي: حددت أبعاد الاختبار من خلال مراجعة الكتابات والدراسات السابقة والرجوع إلى العديد من اختبارات التفكير التأملي بصفه عامه وفي العلوم الشرعية بصفه خاصة والتي تمثلت في مهارات (الملاحظة - الكشف عن المغالطات - الوصول إلى الاستنتاجات - إعطاء تفسيرات مقنعه - وضع حلول مقترحة) .

« إعداد الصورة الأولية للاختبار: قام الباحث باختيار بعض الموضوعات من باب الطهارة في مادة الفقه، وتدريسها باستخدام استراتيجيه الرحلات المعرفية عبر الويب لمعرفة مدى فاعليتها في تنمية التفكير التأملي لدى الطلاب وبلغ عدد بنود الاختبار (٣٠) بندا اختياريا من نوع الاختيار من متعدد، حيث يتكون السؤال من مقدمة وأربع بدائل واحد منها يمثل الإجابة الصحيحة، وبعد إعداد الاختبار في صورته المبدئية عرض على مجموعه من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس عامة وعلم النفس للتأكد من مدى مناسبة المفردات للمهارات التي تعبر عنها، وتم التعديل في ضوء آرائهم وأصبح في صورته النهائية مكونا من (٣٠) مفردة موزعة على مهارات التفكير التأملي بعد أن أقر المحكمين صلاحيته للتطبيق.

« التجريب الاستطلاعي للاختبار: بعد التأكد من صدق الاختبار تم إعداد الصورة التجريبية له، وصياغة تعليماته، وتم تطبيقه الاختبار على عينة

استطلاعية مكونة من (٣٠) طالب، وتم حساب متوسط الزمن من خلال تحديد زمن انتهاء أول طالب من الإجابة، وقد أنهى أول خمسة بعد مضي ٢٥ دقيقة، وآخر خمسة بعد ٣٠ دقيقة، فكان المتوسط حوالي ٢٧,٥ دقيقة، أي بمعدل دقيقة لكل بند من بنود الاختبار.

« صدق وثبات الاختبار: يعتمد صدق الاختبار على تمثيله للجوانب المعني بقياسها، ولضبطه نقوم بفحص مفردات الاختبار ومضمونها فحصا دقيقا بغرض تحديد جوانب السلوك التي تقيسها وحساب وزن كل جانب بالنسبة للجوانب الأخرى كلما يتعلق صدق المحتوى ومحاولة تحديد مدى كفاية بناء الاختبار وبحيث تمثل مفرداته النطاق السلوكي المراد قياسه (رجاء أبو غلام ٢٠١١ م). وقد تم التأكد من صدق الاختبار لقياس ما وضع من أجله من خلال تصميم جدول المواصفات لتحديد المستوى المعرفي والبناء المعرفي الذي تقيسه كل فقره كما تم عرض الاختبار على مجموعة من التربويين للتحقق من صدق محتواه.

وقد تم حساب ثبات الاختبار بطريقه التجزئة النصفية وقد وجدا الباحث أن درجه ثبات الاختبار بهذه الطريقة تساوي (٠,٧٧٠) وهي قيمة مقبولة علميا، الأمر الذي يدل على درجة جيدة من الثبات تفي بمتطلبات الدراسة.

وبناء على كل الخطوات المتصلة بالاختبار تم إخراج بصورته النهائية انظر ملحق (٢) حيث بلغ عدد أسئلة الاختبار بعد التعديلات (٣٠) سؤال وتم وضع التعليمات الخاصة بالاختبار، وبذلك يتضح للباحث أن اختبار التفكير التأملي يتسم بدرجة جيدة من الصدق والثبات؛ تعزز وتدعم النتائج التي سيتم جمعها للحصول على النتائج النهائية للدراسة.

• رابعا خطوات تطبيق تجرية الدراسة :

سارت خطوات التطبيق كما يلي:

« تحديد التصميم شبه التجريبي المستخدم: استخدمت الدراسة التصميم التجريبي القائم على المجموعتين إحداهما (تجريبية تدرس الفقه باستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب) ، والأخرى (ضابطة تدرس موضوعات الفقه نفسها بالطريقة التقليدية) .

« اختيار مجموعتي الدراسة: تم اختيار مجموعتي الدراسة من معهد أبو الغر الثانوي - كفر الزيات - بمحافظة الغربية، وتكونت من (٣١) تجريبية، و(٣٠) ضابطة.

« التطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي لموضوعات الفقه، واختبار التفكير التأملي على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) ، وكان ذلك في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣ م - ٢٠١٤ م، وقد روعي عند تطبيق الاختبار ما يلي:

- ✓ تعريف الطلاب بالهدف من تطبيق الاختبار.
- ✓ شرح تعليمات الاختبار وطريقة الإجابة عنه.

وتم تصحيح الاختبار القبلي فى ضوء نموذج التصحيح، وذلك للحصول على المعلومات القبلية التي تساعد فى العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج الدراسة، ولبيان التكافؤ بين المجموعتين، وتم استخدام اختبار (T. tes) لحساب الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى اختبار الاستيعاب المفاهيمي والتفكير التأملی، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) الانحرافات المعيارية واختبار (ت) ومستوى الدلالة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية و درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لكل من اختبار الاستيعاب المفاهيمي والتفكير التأملی

نوع الاختبار	الضابطة قبلي (ن = ٣٠)		التجريبية قبلي (ن = ٣١)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
الاستيعاب المفاهيمي	١٧,٠٩	٤,٠٧٧	١٦,٢٦	٥,٦٢٥	٠,٦٦	غير دالة
التفكير التأملی	١٢,٠٣	٤,٠٦٤	١١,٨٠	٤,٣٧٧	٠,٢١	غير دالة

يتضح من الجدول (٣) تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من المجموعتين في اختبار الاستيعاب المفاهيمي واختبار التفكير التأملی.

• تطبيق التجربة:

تم تدريس بعض موضوعات مقرر الفقه من خلال استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وسارت إجراءات التطبيق كما يلي:

« قام الباحث بمقابلة معلم فصل المجموعة التجريبية للتوضيح له الهدف من التجربة وكيفية تنفيذها، ولرد على الاستفسارات التي قد يحتاج إلى توضيحها أثناء المناقشة معه من خلال تصفح دليل المعلم، والنقاش في كيفية تدريس درس من الدروس.

« إعطاء المعلم صورة من دليل المعلم لتدريس موضوعات باب الطهارة من خلال استخدام إستراتيجية (الرحلات المعرفية عبر الويب) ؛ للاسترشاد به والسير في ضوء خطواته.

« إرشاد المعلم إلى الالتزام بالإرشادات والخطوات الأساسية في دليل المعلم، وهي السير في ضوء خطوات الإستراتيجية، مع الاهتمام باستخدام الأنشطة الصفية المحددة، مع الاستفادة بالوسائل التعليمية في الشرح والتوضيح.

« تنبيه المعلم الذي يقوم بالتدريس للمجموعة التجريبية بعدم إعطاء نسخة من دليل المعلم لمعلم المجموعة الضابطة حتى ينتهي التدريس وتطبيق الاختبار بعد عملية التدريس.

• التطبيق البعدي لأدوات الدراسة :

بعد الانتهاء من تدريس موضوعات باب الطهارة لعينة الدراسة، تم تطبيق اختبار الاستيعاب المفاهيمي بعديا وذلك على أفراد العينة التجريبية والضابطة، وجمعت البيانات لإجراء المعالجة الإحصائية.

• نتائج الدراسة ومناقشتها :

قام الباحث بالإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ونصه: ما المفاهيم الفقهية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري؟ من خلال تحديد المفاهيم المقررة على طلاب المرحلة الأزهرية حيث تم فحص المقرر واستخراج المفاهيم المتضمنة به، كما تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث ونصه: ما مهارات التفكير التأملي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري؟ حيث تم تحديد مهارات التفكير التأملي من خلال بناء قائمة بالمهارات وعرضها على المحكمين لتحديد أنسبها لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، كذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث ونصه: ما أسس استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمي لموضوعات الفقه والتفكير التأملي من خلال موضوعات الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية؟ وقد تم تحديد أهم هذه الأسس من خلال الإطار النظري للبحث.

وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث ونصه: ما فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمي لموضوعات الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية؟ والسؤال الخامس ونصه: ما فاعلية أثر الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التفكير التأملي من خلال الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية؟ ويتم التحقق من صحة الفروض المتعلقة بهما وذلك على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالفرض الأول، والذي ينص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لا اختبار تنمية الاستيعاب المفاهيمي على مستوياته السبعة لموضوعات الفقه.

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بالمقارنة بين متوسط درجات طلاب التجريبية (٣١)، ومتوسط درجات الضابطة (٣٠) في التطبيق القبلي لا اختبار الاستيعاب المفاهيمي باستخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين درجات عينتين مستقلتين، كما يوضح الجدول (٤).

يتضح من الجدول (٤) ما يلي: أن المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي للعينة التجريبية في اختبار الاستيعاب المفاهيمي لموضوعات الفقه ومستوياته المختلفة يساوي (٢٦,١٦)، بينما المتوسط الحسابي للعينة الضابطة يساوي ٠٩,١٧،

وكانت قيمة (ت) تساوى (١٨٤.٠) ، وهى غير دالة إحصائياً، وهذا يعنى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار تنمية الاستيعاب المفاهيمى على مستوياته المختلفة لموضوعات الفقه، وهذا يعنى أن المجموعتين متكافئتين فى الاختبار.

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات وقيمة (ت) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار الاستيعاب المفاهيمى القبلي لموضوعات الفقه ومستوياته المختلفة

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة
التوضيح	التجريبية	٣١	٥,٧٩	١,٢٨	٠,٨٥٤	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٥,٥٥	١,٠٤		
التطبيق	التجريبية	٣١	٣,٥٨	١,٠٩	١,٢٣٠	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٤,٦٣	١,٦٠		
التفسير	التجريبية	٣١	٣,٢١	١,٠٧	٠,١٦٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٤,٦٨	١,٥٥		
مستويات عليا	التجريبية	٣١	٣,٦٨	١,٠٨	١,١٣٠	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢,٢٣	٠,٦٩		
المجموع	التجريبية	٣١	١٦,٢٦	٥,٦٢٥	٠,١٨٤	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١٧,٠٩	٤,٠٧٧		

النتائج المتعلقة بالفرض الثانى، والذي ينص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس التفكير التأملى فى الفقه على مستوى الدرجة الكلية.

للتحقق من هذا الفرض قام الباحثان بالمقارنة بين متوسط درجات طلاب التجريبية (٣١) ، ومتوسط درجات الضابطة (٣٠) فى التطبيق القبلي للتفكير التأملى باستخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين درجات عينتين مستقلتين، كما يوضح الجدول (٥).

جدول (٥) الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلي لاختبار التفكير التأملى عند مستوى الدرجة الكلية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
التفكير التأملى	التجريبية	٣١	١١,٨٠	٤,٣٧٧	٠,٢١	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١٢,٠٣	٤,٠٦٤		

يتضح من الجدول (٥) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (١١,٨٠) فى التطبيق القبلي فى حين كان متوسط المجموعة الضابطة (١٢,٠٣) ، كما كانت قيمة (ت) تساوى (٠,٢١) وهى قيمة غير دالة إحصائياً، مما يطمئن الباحث من تكافؤ المجموعتين من حيث التفكير التأملى، وعليه فإن أي تغير قد يطرأ على مستوى التفكير التأملى للطلاب يمكن إرجاعه إلى أثر المتغير المستقل فى التجربة.

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث، والذي ينص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تنمية الاستيعاب المفاهيمي على مستوياته المختلفة لموضوعات الفقه.

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي على مستوياته المختلفة لموضوعات الفقه باستخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين درجات عينتين مستقلتين، كما يوضح الجدول (٦).

جدول (٦) الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي لموضوعات الفقه

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة
التوضيح	التجريبية	٣١	١٣,٠٣	٣,٣٥	٢,٦٤٧	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٠	١٠,٩١	٣,٢٨		
التطبيق	التجريبية	٣١	٥,٠٦	١,٨٧	٣,٦٠١	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٣,٥١	١,٦٩		
التفسير	التجريبية	٣١	٢,٠٦	٠,٨٥	٢,٣٣٤	دالة عند ٠,٠٥
	الضابطة	٣٠	١,٦٠	٠,٧٧		
مستويات عليا	التجريبية	٣١	٢,٥٠	١,٠٨	٢,٥٦٠	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٠	١,٨٣	١,١١٠		
المجموع	التجريبية	٣١	٢٢,٦٥	٤,٩٨	٣,٩٨٤	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٠	١٧,٨٥	٥,٠		

يتبين من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي للعينه التجريبية يساوى (٢٢,٦٥)، بينما المتوسط الحسابي للضابطة يساوى (١٧,٨٥)، وكانت قيمة (ت) المحسوبة (٣,٩٨٤) وهى دالة إحصائية، وعليه تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، ويمكن تفسير ذلك بأن الإستراتيجية المتبعة (الرحلات المعرفية عبر الويب)، قد ساعدت الطلاب في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لديهم فى مادة الفقه.

ولحساب حجم تأثير استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الاستيعاب المفاهيمي: إن مفهوم الدلالة الإحصائية للنتائج يعبر عن مدى الثقة التي نوليها لنتائج الفروق، أو العلاقات بصرف النظر عن حجم الفرق أو حجم الارتباط، بينما يركز حجم التأثير على الفرق أو حجم الارتباط بصرف النظر عن الثقة التي نضعها في النتائج، ولحساب حجم تأثير استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمي، تم حساب قيمة مربع (إيتا) من خلال تطبيق المعادلة التالية:

مربع إيتا = $\frac{2}{2 + \text{درجات الحرية}}$ (صلاح أحمد مراد، ٢٠٠٠)، وأسفر التطبيق عن نتائج الجدول (٧):

جدول (٧) قيمة مربع (إيتا) لحجم أثر استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب على الاختبار البعدي لتنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى أفراد المجموعة التجريبية

المستوى	قيمة ت	قيمة مربع إيتا	قيمة d	حجم الأثر
التوضيح	٢,٦٤٧	٠,٨٩	٠,٦٥	متوسط
التطبيق	٣,٦٠١	٠,١٦	٠,٨٨	كبير
التفسير	٢,٣٣٤	٠,٠٧	٠,٥٧	متوسط
مستويات عليا	٢,٥٦٠	٠,٠٨	٠,٦٣	متوسط
المجموع	٣,٩٨٤	٠,١٩	٠,٩٧	كبير

وهذا يشير إلى أن حجم تأثير الرحلات المعرفية على استيعاب المفاهيم لأفراد المجموعة التجريبية يتراوح ما بين كبير ومتوسط أعلى من ٠,٠٦ وهذا يؤكد فعالية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية قدرة الطلاب على الاستيعاب المفاهيمي لموضوعات الفقه.

يمكن تفسير وجود الفروق ذات الدلالة بين المجموعتين التجريبية، والضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية يرجع إلى:

« أن الإجراءات التدريسية التي تم إتباعها مع طلاب المجموعة التجريبية وفق الرحلات المعرفية، كانت تهتم بتقديم المفاهيم، والمعلومات، والأفكار في بداية كل درس من الدروس، مما ساعد على إدراك الخصائص والعلاقات المشتركة بين المعارف والأفكار والمعلومات وتحليلها، وتصنيفها، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها ومقارنتها بالمعلومات والأفكار التي يمتلكها المتعلم في بنيته المعرفية.

« أن الأنشطة التي تم تقديمها للطلاب وشارك الطلاب في تنفيذها، كانت تتضمن عدداً من الأسئلة المثيرة للتفكير وتتطلب منهم إعادة صياغة المفاهيم للإجابة على الأسئلة التي تطرحها الأنشطة بهدف الوصول إلى نتائج صحيحة لهذه الأنشطة وتفسيرها، مما أدى إلى مساعدة الطلاب على اكتشاف معارف ومعلومات جديدة، تم ربطها بالخبرات السابقة للمتعلم الأمر الذي ساهم في تعميق واستيعاب المفاهيم.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات كل من (Fisher, 1999 & Christianson, 2003؛ Clement, 2003؛ المهدي سالم، ٢٠٠١؛ Kalkanis et al, 2003؛ ليلي حسام الدين و حياة رمضان، ٢٠٠٦م) والتي أكدت فعالية استراتيجيات وأساليب التدريس النشط و النماذج العقلية في تنمية الاستيعاب المفاهيمي للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

النتائج المتعلقة بالفرض الرابع، والذي ينص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي في الفقه عند مستوى الملاحظة.

للتحقق من هذا الفرض قام الباحثان بالمقارنة بين متوسط درجات طلاب التجريبية (٣١)، ومتوسط درجات الضابطة (٣٠) في التطبيق البعدي للتفكير التأملي في الفقه عند مستوى الملاحظة باستخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين درجات عينتين مستقلتين، كما يوضح الجدول (٨):

جدول (٨) الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للتفكير التأملي عند مستوى الملاحظة

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
الملاحظة	التجريبية	٣١	٤,٤٨	١,٢٦١	٢,١٨	دالة
	الضابطة	٣٠	٣,٧٠	١,٥٣٤		

ويتضح من الجدول (٨) أن قيمة (ت) تساوي (٢,١٨)، وهي قيمة دالة إحصائياً، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (٤,٤٨)، ومتوسط المجموعة الضابطة (٣,٧٠)، مما يدل على أن الفروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك يظهر أن هناك تفوقاً واضحاً في الأداء لصالح المجموعة التجريبية، ووفقاً لهذه النتيجة تم رفض الفرض الصفري الأول، وقبول الفرض البديل والذي ينص على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي في الفقه على مستوى الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية يعزى إلى طريقة التدريس باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب).

النتائج المتعلقة بالفرض الخامس، والذي ينص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي في الفقه عند مستوى الكشف عن المغالطات.

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بالمقارنة بين متوسط درجات طلاب التجريبية (٣١)، ومتوسط درجات الضابطة (٣٠) في التطبيق البعدي للتفكير التأملي باستخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين درجات عينتين مستقلتين، كما يوضح الجدول (٩).

جدول (٩) الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للتفكير التأملي عند مستوى الكشف عن المغالطات

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
الكشف عن المغالطات	التجريبية	٣١	٤,١٦	١,٥٠٧	١,٦٤	دالة
	الضابطة	٣٠	٣,٥٣	١,٤٧٩		

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة (ت) تساوي (١,٦٤)، وهي قيمة دالة إحصائياً، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (٤,١٦)، ومتوسط المجموعة الضابطة (٣,٥٣) مما يدل على أن الفرق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وقد

يرجع ذلك إلى أن الرحلات المعرفية تدعو الطلاب للتعمق في الإجابات من خلال تبريرها؛ لإزالة ما قد يشوبها من غموض ومغالطات، وبالتالي مساعدتهن على تنمية تلك المهارة، ووفقاً لهذا تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل والذي ينص على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي في الفقه على مستوى الكشف عن المغالطات لصالح المجموعة التجريبية يعزى إلى طريقة التدريس باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب).

النتائج المتعلقة بالفرض السادس، والذي ينص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي في الفقه على مستوى الوصول إلى استنتاجات.

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بالمقارنة بين متوسط درجات طلاب التجريبية (٣١)، ومتوسط درجات الضابطة (٣٠) في التطبيق البعدي للتفكير التأملي باستخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين درجات عينتين مستقلتين، كما يوضح الجدول (١٠).

جدول (١٠) الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي عند مستوى الوصول إلى استنتاجات

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
الوصول إلى استنتاجات	التجريبية	٣١	٤,٥٤	١,٦٥٠	٢,١٥	دالة
	الضابطة	٣٠	٣,٦٠	١,٧٩٢		

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة (ت) تساوي (٢,١٥)، وهى قيمة دالة إحصائية، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (٤,٥٤)، ومتوسط المجموعة الضابطة (٣,٦٠) مما يدل على أن الفرق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وقد يرجع ذلك إلى أن الرحلات المعرفية تدفع الطلاب إلى الوصول إلى الحل بأنفسهم وعدم الاكتفاء بالإجابة بنعم أو لا، بل التعمق أكثر في المعرفة للوصول إلى تعميم مختصر للإجابة الصحيحة، ووفقاً لهذا تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل والذي ينص على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي في الفقه على مستوى الوصول إلى الاستنتاجات لصالح المجموعة التجريبية يعزى إلى طريقة التدريس باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب).

النتائج المتعلقة بالفرض السابع، والذي ينص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي في الفقه عند مستوى إعطاء تفسيرات.

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بالمقارنة بين متوسط درجات طلاب التجريبية (٣١)، ومتوسط درجات الضابطة (٣٠) في التطبيق البعدي للتفكير التأملي باستخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين درجات عينتين مستقلتين، كما يوضح الجدول (١١) .

جدول (١١) الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي عند مستوى إعطاء تفسيرات

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
إعطاء تفسيرات	التجريبية	٣١	٤,٥٨	١,٥٦٥	١,٣٠	دالة
	الضابطة	٣٠	٤,٠٣	١,٧١١		

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة (ت) تساوي (١,٣٠)، وهى قيمة دالة إحصائياً، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (٤,٥٨)، ومتوسط المجموعة الضابطة (٤,٠٣) مما يدل على أن الفرق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وقد يرجع ذلك إلى أن الرحلات المعرفية تدعو إلى تبرير أي إجابة يصدرها الطالب، والعمل على تفسيرها لتوضيح الإجابة عند غموض العبارات المستخدمة في التعبير عنها، ووفقاً لهذا تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل والذي ينص على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي في الفقه على مستوى إعطاء تفسيرات لصالح المجموعة التجريبية يعزى إلى طريقة التدريس باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب) .

النتائج المتعلقة بالفرض الثامن، والذي ينص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي في الفقه عند مستوى وضع حلول مقترحة.

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بالمقارنة بين متوسط درجات طلاب التجريبية (٣١)، ومتوسط درجات الضابطة (٣٠) في التطبيق البعدي للتفكير التأملي باستخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين درجات عينتين مستقلتين، كما يوضح الجدول (١٢) .

جدول (١٢) الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي عند مستوى وضع حلول مقترحة

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
وضع حلول مقترحة	التجريبية	٣١	٤,٦٧	١,٣٥١	٣,٨٥	دالة
	الضابطة	٣٠	٣,٣٠	١,٤٤١		

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة (ت) تساوى (٣,٨٥) ، وهى قيمة دالة إحصائياً ، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (٤,٦٧) ، ومتوسط المجموعة الضابطة (٣,٣٠) مما يدل على أن الفرق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وقد يرجع ذلك إلى أن الرحلات المعرفية تتيح للطالب فرصة تقديم إجابات متعددة تبعاً لاتجاه سير أسئلة المعلم، وبالتالي الوصول لحلول مختلفة في المراحل التي يمر بها الموقف التعليمي مع نقد تلك الإجابات، وبالتالي المرونة في التفكير باتجاهات متنوعة للوصول إلى حلول للأسئلة المتتالية، ووفقاً لهذا تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل والذي ينص على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي في الفقه على مستوى وضع حلول مقترحة لصالح المجموعة التجريبية يعزى إلى طريقة التدريس باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب) .

النتائج المتعلقة بالفرض السابع، والذي ينص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي في الفقه عند مستوى الدرجة الكلية.

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بالمقارنة بين متوسط درجات طلاب التجريبية (٣١)، ومتوسط درجات الضابطة (٣٠) في التطبيق البعدي للتفكير التأملي باستخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين درجات عينتين مستقلتين، كما يوضح الجدول (١٣) .

جدول (١٣) الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير التأملي عند مستوى الدرجة الكلية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
التفكير التأملي	التجريبية	٣١	٢٢,٤٣	٥,٥٠٦	٣,٠٤	دالة
	الضابطة	٣٠	١٨,١٦	٥,٥٠٢		

يتضح من الجدول (١٣) وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، والضابطة في مهارات التفكير التأملي ككل، وقيمه (٣,٠٤) ، وهى قيمة دالة، كما يتضح من الجدول أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (٢٢,٤٣) في التطبيق البعدي في حين كان متوسط

المجموعة الضابطة (١٦، ١٨)، وبذلك يظهر أن هناك تفوقاً ملموساً في الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير ذلك بأثر (الرحلات المعرفية عبر الويب) في قدرة الطلاب على ربط معلومات موضوعات باب الطهارة ببعضها، وهذا يساعد على تنمية مهارة التأمل والملاحظة، وتساعد الرحلات المعرفية الطلاب على نقد الإجابات وتمييز الخاطئ منها وهذا ما يمثل مهارة الكشف عن المغالطات، كما أن تبرير الطلاب لإجاباتهم أو تعديلها ينمى مهارة وضع الحلول وإعطاء تفسيرات مقنعة، وتساعد الرحلات المعرفية الطلاب على صياغة الإجابة وتركيزها في تعميم مختصر وبالتالي الوصول إلى استنتاجات صحيحة تنمى هذه المهارة، وهذا ما يتفق مع ما ذكره (أحمد عمايرة ٢٠٠٥م، ص ٤٨ - ٤٩) بأن التعلم التأملي يعطى الطالب فرصة لتطوير نفسه وتنظيم المعلومات التي تعلمها، وأيضاً تشير هذه النتيجة إلى فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التفكير التأملي في الفقه لدى أفراد العينة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة وجدي جودة (٢٠٠٩م)، التي توصلت إلى فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب إلى إكساب الطلاب وتنمية مهارات التفكير، وأيضاً تتفق مع نتائج دراسة (جيهان العيماوى ٢٠٠٩م) التي توصلت إلى فاعلية البرامج والاستراتيجيات لتنمية وإكساب الطلاب مهارات التفكير التأملي.

ويرى الباحث أن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يمكن أن ترجع إلى أن:

« الرحلات المعرفية عبر الويب تساعد على إكساب الطلاب مهارات التفكير التأملي، حيث إنها تركز على البحث والتقصي وجمع المعلومات والبيانات وتحليلها وتركيبها.

« استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في التدريس يتيح عرض مفاهيم الفقه المحددة بطريقة جيدة تختلف عن النمط التقليدي في الكتاب المقرر، أو طرق التدريس المعتادة، حيث يكون للطالب دور إيجابي فاعل في الحصول على المفهوم من خلال تصفح صفحات الويب، ومناقشتها مع الزملاء والمعلم، مما يساعد كل هذا على تنمية مهارات التفكير التأملي.

« بحث الطلاب بأنفسهم عن المعلومات المطلوبة في الأنشطة في الرحلات المعرفية عبر الويب ساعدهم على التمييز والكشف عن المغالطات وإعطاء تفسيرات والوصول إلى استنتاجات ووضع حلول مقترحة للوصول إلى المعلومات الصحيحة والمناسبة.

• تعقيب عام على نتائج الدراسة :

يرى الباحث أن النتائج أثبتت فاعلية إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لموضوعات الفقه والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، حيث دلت النتائج على تفوق المجموعة

التجريبية على المجموعة الضابطة، وقد ساهمت هذه الإستراتيجية فى تنمية الاستيعاب المفاهيمى، ومهارات التفكير التأملي، حيث أن المتعلم يبنى معرفته من خلال قيامه بالعديد من الأنشطة تجعل التعلم ذو معنى وقائماً على الفهم، وبذلك تنمى المفاهيم الفقهية ومهارات التفكير التأملي لديه بشكل منظم ومتسلسل، وترسخ المعرفة فى ذهنه، وتؤهله إلى إمعان التفكير فى كل ما يرد عليه من مفاهيم قبل أن تكون جزءاً من خبراته.

إن تنمية المفاهيم الفقهية وفقاً لإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب يؤكد على التفاعل المثمر فى عملية التعلم، فالطلاب يكتشفون بأنفسهم، ويطبّقون ما يتوصلون إليه من معارف فى مواقف جديدة، مما يساعد على اكتشاف المعرفة بشكل علمي سليم، كما أن التفكير التأملي يساعد الطلاب على استيعاب المفاهيم الفقهية، وفهم الغرض مما قاموا بتعلمه، ورغبتهم فى معرفة المزيد عن الموضوعات التي درست.

• التوصيات :

تمشياً مع النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة حيث أثبتت أن أسلوب الرحلات المعرفية عبر الويب له فاعليته وتفوقه بشكل واضح على طريقة التعلم التقليدية فى تنمية القدرة على الاستيعاب المفاهيمى والتفكير التأملي، لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري وتحقيقاً لما يدعو إليه الأدب التربوي من استخدام طرائق واستراتيجيات جديدة فى تدريس الفقه خاصة والعلوم الشرعية عامة لتعظيم فوائد المعرفة العلمية، وعليه فإن الباحث يوصي بالأمر التالية:

« ضرورة تحسين ممارسات التدريس بالمرحلة الثانوية الأزهرية من خلال البعد عن الأساليب التقليدية التي تركز على المعارف والمفاهيم لذاتها وسلبيه الطالب فى تحصيلها، مما يفقد هذه المعارف والمفاهيم أهميتها وقيمتها بالنسبة للطالب، وضرورة التركيز على الأساليب والنماذج التي تستند إلى فلسفة تربوية واضحة، والتي تسهم بشكل فاعل فى تنمية مهارات التفكير المختلفة، وممارسة التقصي والاكتشاف فى المواقف المختلفة.

« ضرورة استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب فى تدريس موضوعات الفقه فى المراحل الدراسية المختلفة لأهميتها لتحقيق نتائج هامة، حيث تسهم فاعليتها فى تنمية الاستيعاب المفاهيمى ومهارات التفكير التأملي.

« ضرورة تنظيم دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي العلوم الشرعية تحت إشراف مدربين مؤهلين، لتدريبهم على إعداد واستخدام أسلوب الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية الاستيعاب المفاهيمى والتفكير التأملي.

« أهمية تأهيل طلاب كليات التربية (تخصص الدراسات الإسلامية) على استخدام أسلوب الرحلات المعرفية عبر الويب، وتضمين البرامج ما يتيح للمعلم التعرف على هذا الأسلوب الجديد، وتدريبه على كيفية تصميمه وبناء وحدات وفقاً له.

« ضرورة العمل على تجهيز قاعات الدراسة بالمعاهد الأزهرية بأجهزة الحاسوب وتوصيلها بالشبكة العنكبوتية.

• المقترحات :

فى ضوء أهداف الدراسة الحالية والنتائج التي توصلت إليها، يقترح الباحث إجراء المزيد من البحوث والدراسات فى المجالات التالية:

« استقصاء أثر الرحلات المعرفية عبر الويب فى تدريس الفقه الاسلامى فى تنمية التفكير الناقد، والتفكير الابتكارى.

« تعرف فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب فى تدريس الفقه الاسلامى فى تنمية مهارات حل المشكلات.

« إجراء دراسات أخرى مماثلة للدراسة الحالية على مناهج وموضوعات أخرى مثل الحديث، التفسير، التوحيد.

« إجراء دراسات أخرى مماثلة للدراسة الحالية على مراحل تعليمية مختلفة ومستويات تحصيلية مختلفة.

« أثر الرحلات المعرفية عبر الويب فى تصويب التصورات الخطأ فى العقيدة الإسلامية.

« دراسة فعالية استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب بمقارنة نماذج تعليمية أخرى، ونموذج الشكل (v) لاختيار أفضلهما فى تنمية مهارات التعلم الذاتى والاستيعاب المفاهيمى فى مادة الفقه.

« دراسة فاعلية نماذج تعليمية أخرى فى تنمية الاستيعاب المفاهيمى من خلال مقرر الفقه فى مراحل التعليم المختلفة.

• المراجع :

- إبراهيم عبد العزيز البعلى: وحدة مقترحة فى الفيزياء قائمة على الاستقصاء لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة الدراسات فى المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عدد (١١١)، ٢٠٠٥م.

- إحسان الأغا: البحث التربوي - عناصره ومناهجه وأدواته، ط٣، مطبعة الرنتيسى، غزة، فلسطين، ٢٠٠٠م.

- أحمد الضوى سعد وآخرون: تدريس العلوم الشرعية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٣م.

- أحمد جاد الله: تصميم دروس تعليمية باستخدام نماذج الويب كويست وأثرها فى تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسى واتجاهاتهم نحو الكيمياء. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ٢٠٠٦م.

- إسلام الرملي: أثر توظيف المدخل المنظومى فى تنمية المفاهيم الفقهية والاتجاه نحوها لدى طالبات صف الحادي عشر فى محافظة غزة، ماجستير (غ م)، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠١١م.

- أحمد عبد الكريم عمايرة: أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم فى التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر فى التربية الوطنية والمدنية، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٥م.

- أحمد حسين اللقاني: المنهج الأسس، المكونات التنظيمات، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٥م.
- أسماء عبد المنعم محمد المهر: فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب كلية التربية النوعية بطنطا، ماجستير، كلية التربية النوعية - جامعة طنطا، ٢٠١٠م.
- أكرم صالح أحمد صالح: تعلم الرياضيات باستخدام فعاليات الويب كويست للصف التاسع الأساسي " الجانب العاطفي"، جامعة النجاح، فلسطين، ٢٠١٢م.
- أماني الحصان: فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات التفكير والاستيعاب المفاهيمي في العلوم والإدراكات نحو بيئة الصف لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية الرئاسة العامة لكليات البنات، ٢٠٠٧م.
- إيمان محمد رضا التميمي: أثر استخدام خريطة شكل (V) في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة الزرقاء، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن، مجلد ٩، ٣٤، ٢٠١٣م، ص ٢٩٣-٣٠٦.
- أيمن عبد الهادي، ومنى حبيب: دراسة عبر مقطعية لنمو مفهوم المادة في العلوم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، مجلة التربية العلمية، فبراير ١٩٩٨م، جامعة عين شمس، كلية التربية.
- جابر عبد الحميد جابر: الذكاءات المتعددة و الفهم، تنمية و تعميق. القاهرة ، دار الفكر العربي، ٢٠٠٣م.
- جمال عبد الناصر أبو نحل: مهارات التفكير التأملية في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها، ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة ٢٠١٠م.
- جيفري هيشور، وكوب حسين: الرحلات المعرفية على الويب، نموذج المتعلم الرحالة والمستكشف. مشروع التكوين التربوي المدعم بالحاسوب (CATT) . الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) (٢٠٠١م) .
- جيهان أحمد العمواوي: أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة ٢٠٠٩م.
- حسين خلف الدليمي: الاتجاهات الحديثة في البحث العلمي الجغرافي، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٧م.
- حصة حسن حاسن الحارثي: أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملية والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، ٢٠١١م.
- حمزة عبد الكريم حماد: تدريس مساقات الفقه الاسلامي في الجامعات وفق إستراتيجية الرحلة المعرفية مساق الأحوال الشخصية أنموذجا، مجلة علوم إسلامية، جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا، ٢٠١١م.
- خلود سليمان الفرج: فاعلية التدريس باستخدام الرحلات المعرفية عبر الشبكة العنكبوتية في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والاتجاه نحو الجزء النظري لمادة الحاسب الآلي لطالبات الصف الأول الثانوي، ماجستير (غ م) ، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بالرياض، ٢٠١٠م.
- رجاء محمود أبو علام: مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، دار النشر للجامعات، القاهرة، ٢٠١١م.

- رؤوف عزمي: فاعلية برنامج مقترح في تكنولوجيا التعليم لمعلمي الفصل الواحد، الجمعية المصرية للمناهج، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٧م.
- زبيدة محمد قرني: التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم، وأثره في تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملّي واتخاذ القرارات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم، دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عدد (١٤٩)، ٢٠٠٩م.
- زياد يوسف الفار: فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملّي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي، ماجستير، كلية التربية - جامعة الأزهر بغزة، ٢٠١١م.
- سحر محمود سمور: أثر توظيف الصفوف الافتراضية في اكتساب مفاهيم الفقه الإسلامي لدى طالبات الدبلوم المتوسط واتجاهاتهم نحوها، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٠١١م.
- سيد سعيد: الرحلات المعرفية على الإنترنت. استخرجت من موقع الدراسة العربية الإلكترونية بتاريخ ٢٠٠٧/٦/٨. (www.schoolarabia.net) (٢٠٠٣م).
- صلاح أحمد مراد: الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية، مكتبة الانجلو المصرية، ٢٠٠٠م.
- طلبة عبد العزيز عبد الحميد: أثر تصميم إستراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا وتنمية مهارات التفكير التأملّي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، عدد (٧٥)، ج: ٢، يناير ٢٠١١م.
- عبد العزيز القطراوي: أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات في تنمية العلم ومهارات التفكير التأملّي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠١٠م.
- عماد جميل حمدان كشكو: أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقرآن على تنمية التفكير التأملّي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة ٢٠٠٥م.
- عمر سالم الخطيب وآخرون: أثر استخدام خريطة الشكل (٧) في تحصيل المفاهيم الفقهية وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال، مجلة العلوم الإنسانية، السنة السابعة، ع ٤٥، الأردن، ٢٠١٠م.
- عواطف النبوي عبد الله أبو زيد: فعالية نموذج مقترح في تنمية بعض المفاهيم الفقهية وفي أداء تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهرى لبعض العبادات، مجلة القراءة والمعرفة، ع ٦٧، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٠٠٧م.
- فاطمة محمد عبد الوهاب: فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملّي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الثاني الثانوي الأزهرى، مجلة التربية العلمية، كلية التربية، المجلد (٨)، عدد (٤)، ٢٠٠٥م.
- فتحية عفانة، وغزو اللولو: مستوى مهارات التفكير التأملّي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، مجلة التربية العلمية، المجلد الخامس، ع ١٤، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٢م.
- ليلى عبد الله حسام الدين و حياة رمضان: فاعلية مدخل بناء النماذج العقلية في استيعاب المفاهيم وعمليات العلم والاتجاه نحو دراسة أجهزة جسم الإنسان لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. المجلة التربوية العلمية، العدد الثاني ٨٩ - ١٣٧، ٢٠٠٦م.

- ماهر إسماعيل صبري: الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، الرياض، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، ١٤٢٣هـ.
- مجدي عزيز إبراهيم: التفكير من منظور تربوي، ط: ١، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٥م.
- محمد زيدان عبد الحميد: التعليم الإلكتروني، مجلة مركز البحوث في الآداب والعلوم التربوية، المجلد الثالث، ع ٨، مصر، ٢٠٠٨م.
- محمد إسماعيل عمران: مدخل إلى علم النفس، ط٢، مكتبة خدمة الطالب، مصر، ١٩٩٠م.
- محمد عبد العارضة، وآخرين: أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملية على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، مجلة بحوث التربية النوعية، القاهرة، عدد (١٤)، ٢٠٠٩م.
- مرفت عبد الرحمن الطويلعي: أثر الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس المواد الاجتماعية على التحصيل الدراسي وتنمية التنوير التقني لدى طالبات التعليم الثانوي، ماجستير، كلية التربية - جامعة أم القرى بالملكة العربية السعودية، ٢٠١١م.
- مندور عبد السلام فتح الله: أثر التفاعل بين تنوع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب وأساليب التعلم المفضلة في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة التربية وعلم النفس، الرياض، ١٠٧ - ١٤٤، ١٤٣٣هـ.
- ملاك محمد السليم: فاعلية التعلم التأملية في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملية وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عدد (١٤٧)، ٢٠٠٩م.
- المهدي محمود سالم: تأثير استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمي والاتجاهات نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة التربية العلمية (٢)، ١٠٧ - ١٤٦، ٢٠٠١م.
- نبيل عبد الهادي، ونادية مصطفى: التفكير عند الأطفال، ط: ١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠١م.
- وجدى جودة: أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس العلوم على تنمية التنوير العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة، ماجستير غير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ٢٠٠٩م.
- وداد عبد السميع إسماعيل، ياسر بيومي أحمد عبده: أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد الثاني العدد الأول - يناير ٢٠٠٨م.
- وفاء محمد أحمد سلامة: برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة، ماجستير غير منشورة، كلية البنات، عين شمس، ١٩٨٨م.
- وليم عبيد، عزو عفانة: التفكير والمنهاج المدرسي، مكتبة الفلاح، العين ٢٠٠٢م.
- يوسف قطامي، وأميمة عمور: عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق، عمان، دار الفكر، ٢٠٠٥م.
- Boydston, J(2008) : DEWEY, JOHN // LATER WORKS, 1925-1953 : The Later Works of John Dewey , 1925-1953 Collected Works Of John Dewey Series, First Edition, U. S. A : SIU Press.

- Christianson ,R. & Fisher ,K. (1999) Comparison of Student Learning About Diffusion and Traditional Classrooms. International Journal of Science Education,21(6) ,687-698.
- Christianson ,R. & Fisher ,K. (1999) Comparison of Student Learning About Diffusion and Traditional Classrooms. International Journal of Science Education,21(6) ,687-698.
- Clement ,J. (2003) Model Based Learning as Key Research Area for Science Education ,International Journal of Science Education. (9) 22,1041-1053.
- -Dodge, B. (2001) . The building blocks of a webquest. Website : <http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm>.
- Halat, E(2008b) : The Effects of Designing Webquests on the Motivation of Pre-Service Elementary School Teachers International. Journal of Mathematical Education in Science and Technology, v39,n6,pp793-802.
- Jacqueline, L. (2007) : Confronting Challenges in Online Teaching: The WebQuest Solution , Merlot Journal of Online Learning and Teaching, Vol. (3) , No. (1) , March.
- John P. Dececco. The Psychology of Learning and Instruction: Educational Psychology. (65) Englewood Cliff, New jersey, 1968. P. P. 402-416.
- Kalkains ,G . et al . (2003) An Instructional Model for a Radical Conceptual Change towards Quantum Mechanics Concept, Science Education, 87(2) , 257- 280.
- Kalkains ,G . et al . (2003) An Instructional Model for a Radical Conceptual Change towards Quantum Mechanics Concept, Science Education, 87(2) , 257- 280.
- Koszalka, T. , Song, H. & Grabowski, B. (2001) . Learners' Perceptions of Design Factors Found In Problem-Based Learning(PBL) That Support Reflective Thinking. ERIC, ED 470092.
- Lamb, A(2004) : Key Words in Instruction: WebQuests, School Library Media Activities Monthly, v21, n2, pp38 -40.
- Lipscomb, G(2003) : I Guess It Was Pretty Fun": Using WebQuests in School Classroom. the Middle. Clearing House, v76, n3,p p152-155.
- Marzano, R. J. , Pickering, D. J. , & Pollock, J. E. (2001) . Classroom instruction that works: Research-based strategies for

- increasing student achievement. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Moseley, D. ; Baum Field, V. ; Elliott, J; Greg son, M. ; Higgins, S. ; Miller, J. & Newton, D(2005) : Frameworks For Thinking , Fifth Edition, U. K : Cambridge University Press.
 - Starr, L. (2004) . Creating a Web Quest it's Easier than you think. Education World, 12/3/2004.
 - Schon,D. A: Education the Reflective Practitioner: Toward a new Design For Teaching and Learning in the Professions : Jossey,Bass 1987.
 - Toks, S. (2008) : The Effects Of Note Taking and K. W. L Strategy On Attitude And Academic Achievement . Hacettepe University Journal of Education , 34 , p244-253.
 - [www. scotsmist. co. uk/glossary_w. html](http://www.scotsmist.co.uk/glossary_w.html).



البحث الخامس :

دور كليات التربية في تنمية العمل التطوعي لدى الطالبات وأثره في تطوير بعض المهارات الحياتية (جامعة سلمان بن عبد العزيز نموذجاً)

المصادر :

أ. صباح عبد العال يوسف عبد العال د. جيهان علي محروس جمال الدين
محاضر طرق تدريس رياضيات أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية بالخرج جامعة سلمان بن عبد العزيز

” دور كليات التربية في تنمية العمل التطوعي لدى الطالبات وأثره في تطوير بعض المهارات الحياتية ” جامعة سلمان بن عبد العزيز نموذجاً

د/ جيهان علي محروس جمال الدين /١/ صباح عبد العال يوسف عبد العال

• مستخلص البحث :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن اتجاهات طالبات كليات التربية – بجامعة سلمان بن عبد العزيز نحو ممارسة العمل التطوعي، وماهية الأعمال التطوعية التي يرغبن في ممارستها، أثرها علي المهارات الحياتية لديهن وكذلك تحديد المعوقات التي تحول دون التحاقهن بالأعمال التطوعية. وقد استخدمت الدراسة مدخلين من مداخل المنهج الوصفي هما: مدخل الدراسات الوثائقية (Documentary Approach) لتوضيح الخلفية النظرية للعمل التطوعي، ومدخل المسح الاجتماعي بالعينة (Sample Survey Approach) لاستقصاء اتجاهات طالبات كليات التربية نحو العمل التطوعي من خلال تطبيق استبانة على عينة عشوائية طبقية مكونة من (٣٧٣ طالبة) من طالبات كليات التربية (الخرج – الدلم - ووادي الدواسر) بجامعة سلمان بن عبد العزيز . وتم تطبيق تحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق بين استجابة أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد العمل التطوعي، باختلاف المكان والتخصص، وتطبيق اختبار شيفيه لتحديد اتجاه صالح الفروق لأي فئة من فئات المتغير. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن متوسط ممارسة طالبات كليات التربية للعمل التطوعي ضعيف جداً. وأوضحت نتائج الدراسة اتجاهات إيجابية نحو العمل التطوعي، حيث جاءت مساعدة ورعاية الفقراء والمحتاجين، ويليها زيارة المرضى، ثم المشاركة في الإغاثة الإنسانية، ورعاية المعوقين، والحفاظ على البيئة، ونشر التوعية بأثار المخدرات الضارة علي النفس والبيئة في صدر المجالات التي يرغب الطالبات بالمشاركة فيها. وإن أقل مجالات العمل التطوعي جاذبية لمشاركة طالبات كليات التربية هي الدفاع المدني، وتقديم في تحسين الأسكان والأسكان الخيري، ورعاية الطفولة. وأوضحت نتائج الدراسة أن اكتساب مهارات جديدة، وزيادة الخبرة، وشغل وقت الفراغ بأمور مفيدة، والمساعدة في خدمة المجتمع، والثقة بالنفس، وتنمية الشخصية الاجتماعية تأتي في مقدمة المهارات الحياتية تجنيها الطالبات من جراء مشاركتهن في العمل التطوعي، ويرونها ذات أهمية مرتفعة جداً. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طالبات كليات التربية نحو محاور ممارسة العمل التطوعي، والمعوقات التي تحول دون مشاركتهن في العمل التطوعي، والأساليب والآليات اللازمة لتنفيذ مشاركة الطالبات في العمل التطوعي تعزى إلى أي من متغير مكان الكلية أو التخصص.

The Role of Colleges of Education in the Development of Volunteer Work I have Students and their Impact on the Development of Some of the Life Skills.(Salman Bin Abdul Aziz University model)

D. Jehan Ali Mahrous Gmail Edain , A.Sabah Abdul-Al Youssef

Abstract :

The present study aimed to detect trends in colleges of education students- Salman Bin Abdul Aziz University about the practice of voluntary work, and what the volunteer work that they want to exercise it, its impact on the life skills to have, as well as to identify obstacles to the work of

voluntary enrollment. The researcher used two entrances of the entrances to the descriptive approach: the entrance Documentary Studies Documentary Approach)) to clarify the theoretical background for volunteer work, and the entrance to the social survey sample Survey Approach)) to investigate the students of colleges of education trends toward volunteer work through the application of a questionnaire on a stratified random sample composed of (373 students) students from colleges of education (output - Dallam - and Wadi Dawaser) at the University of Salman bin Abdul Aziz. It was the application of one-way analysis of variance to determine significant differences between the study sample in response to the dimensions of volunteer work, depending on location and specialization, and the application of Schaffer test to determine the direction of any differences in favor of a class of variable categories. Results of the study have resulted in the average practice of colleges of education students for volunteer work is very weak. The results of the study, positive attitudes towards voluntary work, where it came to help and care for the poor and needy, and followed by visits to the sick, and then participate in humanitarian relief, and care for the disabled, and the preservation of the environment, and raise awareness of the effects of smoking and harmful drug in breast areas Ergn students to participate. Though less attractive areas of volunteer work for the participation of university students are civil defense, and to help sports clubs, and child care. The results of the study to gain new skills, and increasing experience, and leisure useful things time, and assistance in the service of society, and self-confidence, and the development of the social profile in the forefront of the benefits that accrue to young people as a result of their participation in voluntary work, and they see a very high importance. The results of the study to the lack of statistically significant differences between students of colleges of education attitudes towards the practice of voluntary work axes, and the obstacles that prevent their participation in voluntary work, and methods necessary to activate the participation of female students in volunteer work and mechanisms attributed to any of the variable college place or Specialization.

• المقدمة :

إن التزايد في أعداد السكان وتحسن الوضع الصحي وارتفاع معدلات الحياة جعلت الخدمات الحكومية، مهما توفر لها من عوامل الدعم المادي والبشري، غير قادرة على مواكبة المتطلبات الاجتماعية لأفراد شعوبها،. لذا برز دور القطاع الثالث (القطاع التطوعي) في إكمال الدور الذي تقوم به الحكومات ومؤسسات القطاع الخاص في مجال الخدمات التنموية. والقطاع التطوعي قطاع مرن وغير ربحي، ويتكون من مؤسسات غير حكومية (Non governmental - ngos Organizations)، ويقدم برامج وأنشطة تخفف العبء عن كاهل الحكومات، فضلاً عن قدرته على التنسيق مع المؤسسات الأهلية والأجهزة الحكومية، لمضاعفة الاستفادة من الموارد المخصصة لتعزيز برامج التنمية الاجتماعية (التمسائي، ٢٠٠٠م).

ومع تزايد الاهتمام بالعمل التطوعي نمت المؤسسات التطوعية، وتضاعفت التوعية بأهمية التطوع وبدوره في تقدم المجتمع، وأصبح العمل الاجتماعي التطوعي في عصرنا الراهن ركيزة أساسية في تطور المجتمعات وتنميتها. وفي هذا السياق تولى الدول المتقدمة أهمية بالغة للعمل التطوعي، يشير (Smith, 1995) إلى أن عدد الجمعيات الخيرية المسجلة في بريطانيا وصل إلى (١٧٠.٠٠٠) جمعية، وإلى أن عدد الجمعيات التطوعية بلغ عدد (٣٠٠.٠٠٠) جمعية، وأن أعداد المتطوعين في بريطانيا يبلغ عددهم نحو (٢٣) مليون. وخلال الأعوام ١٩٩٩ - ٢٠٠٣م دعمت الحكومة البريطانية العمل التطوعي عن طريق توفير مبالغ مالية لتشجيع المبادرات التطوعية، ومنها مبادرة المتطوعين من كبار السن لتنفيذ (١٦) مشروعا هدفت إلى معرفة السبل إلى انخراط ومشاركة المسنين في الأعمال التطوعية (Home office, 2004)، وفي كندا يصل عدد المنظمات غير الربحية (أو ما يسمى بالمنظمات التطوعية) إلى (١٦١) ألف منظمة، ويبلغ عدد المتطوعين في كندا (١٢) مليون متطوع (Volunteer Canada, 2006). وتشير إحدى الدراسات الحديثة إلى أن نسبة (٣٢٪) من الاستراليين الكبار يساهمون في أعمال التطوع (World Volunteer Web, 2003).

كما شجعت دعوة الرئيس الأمريكي جورج بوش George W. Bush في العام ٢٠٠٢م المواطنين الأمريكيين على أن يهبوا على الأقل عامين من حياتهم للتطوع لخدمة مجتمعاتهم المحلية، أو المجتمع الأمريكي بصفة عامة أو على المستوى العالمي، مما أدى إلى تشجيع العمل التطوعي وزيادة أعداد المتطوعين (Corporation of National and Community Services, 2006). وقد ساعد ذلك على زيادة عدد المنخرطين في العمل التطوعي في الولايات المتحدة، وأدى إلى زيادتهم بنسبة (١٢٪) في الفترة بين ٢٠٠٢ و ٢٠٠٥م. حيث يبلغ عدد المتطوعين ما يزيد على ٦٥ مليون أمريكي (Preston, 2006).

وإضافة إلى الجهود الفردية تتولى مؤسسات العمل التطوعي في البلدان المتقدمة إعداد البرامج والوسائل التي تساعد على العمل التطوعي، وتبصير المتطوعين بأهمية المشاركة التطوعية، إضافة إلى ما تقوم به من تدريب المتطوعين، وإعدادهم بما يتوافق مع إمكانياتهم وقدراتهم (الشبكي، ١٩٩٢). كما تشارك الأمم المتحدة بفعالية في تطوير وتشجيع برامج التطوع. وقد تأسس في العام ١٩٧٠م بقرار من الجمعية العمومية للأمم المتحدة برنامج الأمم المتحدة للمتطوعين، حيث شارك ما يزيد على ٣٠ ألف متطوع من ١٦٨ دولة بجهودهم وخبراتهم في مجالات الإغاثة والسلام، وتطوير بعض البرامج التنموية في أكثر من ١٤٤ دولة من دول العالم.

ونظراً لأهمية تحفيز الطلاب للمشاركة في أعمال التطوع تنظم بعض من الجامعات الأوروبية والأمريكية عدة برامج تحفيزية وتعريفية بالبرامج

التطوعية المتاحة أمام الطلاب الجامعيين، ومنها مشروع كيلوج الذي طبقته كلية المجتمع في لانسنج (Lansing) بولاية ميتشجان الأمريكية خلال العام الدراسي ١٩٩٤ / ١٩٩٥ م. والذي تتمحور أهدافه فيما يلي (Dutter, 1996):

- « زيادة وعي الطلاب بالفرص المتاحة أمامهم للتطوع في مجالات خدمة المجتمع.

- « التعريف بالجمعيات التطوعية العاملة بالمجتمع.
- « زيادة مشاركة الطلاب من الأقليات المختلفة في مجال العمل التطوعي.

- « وتتمحور الآليات لتنفيذ الأهداف فيما يلي:
- « إقامة مهرجانات وعروض ومعارض ذات صلة بالتطوع.
- « استخدام محطات الإذاعة والتلفزيون داخل الحرم الجامعي للتعريف بالبرنامج.

- « إقامة مكاتب مصغرة لتسجيل الراغبين من الطلاب في مجالات التطوع الاجتماعي.
- « دعوة المنظمات غير الرسمية والمنظمات التطوعية لزيارة حرم الكلية والالتقاء بالطلاب.

وقد نتج عن هذا المشروع زيادة أعداد المنخرطين في الأعمال التطوعية بين الطلاب بنسبة ٧٦٪ وزيادة أعداد الطلاب من الأقليات بنسبة ٢١٦٪، إضافة إلى تطوع (١٤٤) من أعضاء هيئة التدريس في مجالات الأعمال التطوعية الاجتماعية المختلفة.

والدراسة الحالية تركز على استقصاء دور كليات التربية في إثراء العمل التطوعي لدى الطالبات ، وبخاصة في جامعة سلمان بن عبد العزيز وتأثيره نحو تطوير مهارتهن الحياتية . وتنقسم هذه الدراسة إلى أربعة أقسام: الأول منها يحدد الإطار العام للدراسة، والثاني يناقش الإطار النظري والدراسات السابقة، والثالث يركز على الدراسة الميدانية ويحلل نتائجها، والرابع يحدد الاستنتاجات العامة والتوصيات.

• أولاً الإطار العام للدراسة :

• مشكلة الدراسة :

اتخذ العمل التطوعي بالملكة العربية السعودية منذ القدم أشكالاً مختلفة حيث بدأ بالجهود الفردية ثم العائلية فالقبيلة وعندما أنشئت وزارة العمل والشئون الاجتماعية عام ١٣٨٠ هـ أخذت بأسلوب تنمية المجتمع المحلي حينما أنشأت أول مركز للتنمية الاجتماعية في بلدة الدرعية كما أن الجمعيات الخيرية لم تكن حديثة عهد إذ إن الوزارة عند إنشائها قامت بتنظيم صناديق البر الخيرية الموجودة وسجلتها كجمعيات خيرية وفق لوائح نظمت عملها

وأجراءات تأسيسها إلى أن صدرت لائحة الجمعيات والمؤسسات الخيرية بقرار مجلس الوزراء رقم ١٠٧ في ١٤١٠/٦/٢٥ هـ مشجعة للاستمرار والتوسع في هذا المجال. وينطلق العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية من مبادئ وتعاليم الدين الإسلامي الحنيف وقد حظي بدعم الدولة وتشجيعها ورعايتها وبتظافر الجهود الحكومية والأهلية وأصبح للعمل الاجتماعي مكانته في خطط التنمية وبرامج الدولة التي ركزت بأن يكون الإنسان السعودي وسيلة التنمية وغايتها. بما توفر لهذا النشاط من مناخ إيجابي ساعد على سرعة نموه رأسياً وأفقياً.

وقد دعم هذا النشاط بإنشاء إدارة عامة للتنمية الاجتماعية وإدارة عامة للمؤسسات والجمعيات الأهلية. هاتان الإدارتان تعملان على تنظيم جهود الأفراد والجماعات وتوجيههم للعمل المشترك مع الجهود الحكومية لمقابلة احتياجاتهم وحل مشكلاتهم والانتفاع بإمكاناتهم وطاقاتهم من أجل النهوض بصورة متكاملة بجوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية للمجتمعات المحلية وتحقيق التكامل بينها من أجل التقدم الاقتصادي والاجتماعي للدولة عن طريق المؤسسات التطوعية الأهلية بهدف الرفع من مستوى الحياة وإحداث تغيير مفيد في أسلوب العمل والمعيشة في المجتمعات المحلية (ريفية وحضرية) مع الاستفادة من الإمكانيات المادية لتلك المجتمعات وطاقاتها البشرية بأسلوب يوائم بين حاجات المجتمع وتقاليد وقيمه الدينية والحضارية.

وما تقوم به الجمعيات والمؤسسات من أنشطة وبرامج مختلفة تهدف لسد حاجة المحتاجين وتأهيلهم وتدريبهم وتحويلهم من متلقي إعانات إلى أشخاص منتجين في مجتمعهم

الأنشطة التي توجه لهذه الفئة من المجتمع تتمثل في الآتي:

- ◀ برامج التعليم والتدريب والتأهيل.
- ◀ البرامج الثقافية.
- ◀ برنامج الإسكان الخيري وتحسين المساكن.
- ◀ برامج الرعاية الصحية.
- ◀ برامج تقديم المساعدات المتنوعة.
- ◀ برامج السجناء.
- ◀ إقامة المراكز الاجتماعية للشباب ومراكز الأحياء لتنمية الأحياء .

• وعن دور المرأة في العمل التطوعي :

• أولاً : بالنسبة لمشاركة المرأة في التنمية :

يتصل مفهوم المشاركة بمفهوم التنمية والتمكين اتصالاً وثيقاً، فلقد أضحى من المسلم به أن تنمية حقيقية، يستحيل إنجازها على أي صعيد، دون مشاركة الناس بقطاعاتهم المختلفة، وفئاتهم وطبقاتهم وشرائحهم الاجتماعية، في صنعها من ناحية، وفي جني ثمارها من ناحية أخرى.

إن درجة المشاركة ونطاقها تحدد إلى درجة كبيرة توزيع القوة power في المجتمع، بمعنى القدرة على إحداث تأثير في الآخر الذي قد يكون فرداً أو جماعة أو مجتمعاً بأكمله، إلى المدى الذي نستطيع أن نقول فيه أن المشاركة والتمكين Empowerment هما وجهان لعملة واحدة. أي أن المشاركة لا تستهدف فقط تنمية المجتمع وصنع مستقبله بل تستهدف أيضاً تنمية الذات المشاركة وتطوير قدراتها وامكاناتها ووجودها الفاعل والمؤثر في الحياة الاجتماعية على أصعدتها المختلفة. ومن هنا فإن درجة مشاركة النساء في الجوانب المختلفة للواقع الاجتماعي تقف كمؤشر أساسي على وضع المرأة ومشكلاتها، ومكانتها وقوتها وتمكنها في المجتمع.

ورغم حداثة مفهوم المشاركة النسائية، وارتباطه بتطورات حديثة في الحركة الاجتماعية بصورة عامة، والحركة النسائية بصفة خاصة، فإن ثمة أشكالاً من المشاركة التقليدية للنساء، وبصفة خاصة في مجتمعنا العربي لا ينبغي تجاهلها، بل إن أي دعوة لمشاركة المرأة العربية مرهونة في نجاحها، في تصوري، باستلهاها وارتباطها بأشكال المشاركة التقليدية المتجذرة في ثقافتنا، مع إفادتها في الوقت ذاته بالمدلولات الحديثة لمفهوم المشاركة.

تكتسب "المشاركة" إذن أهميتها ودلالاتها بالنسبة للمرأة وقضاياها من حيث كونها آلية أساسية لتنمية الذات (المرأة ذاتها) وتنمية الموضوع (المجتمع والواقع الاجتماعي) وهما بعدان يرتبطان ارتباطاً جدياً، فالذات أو الشخصية المتفتحة، القوية والمزدهرة والفاعلة هي القادرة على تحقيق النمو الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، كما أن النمو الاجتماعي بدوره يمكن أن يقاس بمدى الفرص التي يتيحها لتحقيق مشاركة القطاعات المختلفة وفتحها وازدهارها وفعاليتها.

• حول مفهوم التمكين أو البحث على تحقيق القوة Empowerment :

تتوقف عملية المشاركة بصفة عامة على درجة معينة من القوة أو التمكين، إذ إن المشارك في الحياة اليومية هو فاعل لديه القدرة على الفعل والاختيار وتحقيق الأوضاع والأهداف التي يرغبها، ومن ثم فإن المشاركة الحقيقية تعني وتفترض درجة الفاعلية وشروط تحققها، وقدرة الإنسان (المرأة هنا) على تحقيق إدارتها وتطلعاتها على الصعيد الاجتماعي على أساس أن السعي نحو القوة عنصر كامن في الفعل الاجتماعي، وهو مصدر أساسي لمقاومة التنظيمات والمؤسسات الاجتماعية الضاغطة.

ويرتبط مفهوم التمكين في التحليلات السيسولوجية الحديثة بمفهومين آخرين؛ تحقيق الذات أو حضور الذات Enselfment، وهو المفهوم الذي يشير إلى الوعي والمعرفة والخبرة أو القابلية لامتلاك تلك العناصر الضرورية للمشاركة ومقاومة الضغوط الاجتماعية.

إن المشاركة بهذا المعنى تشير إلى مدى القدرة على الفعل وصنع الظروف ومقاومة الضغوط وصولاً إلى تحقيق الذات وتحقيق القوة أو التمكن بإزاء الظروف ذاتها.

ونستطيع أن نقول في هذا الصدد إن المرأة بعامة والمرأة العربية بصفة خاصة ما تزال تستشعر الكثير من الضغوط المؤسسية الاجتماعية التي تعوق مشاركتها في صنع الظروف وإن مفهوم التمكين هنا يشير إلى كل ما شأنه أن يطور مشاركة المرأة وينمي من قدرتها ووعيتها ومعرفتها ومن ثم تحقيق ذاتها على مختلف الأصعدة المادية والسيكولوجية والاجتماعية والسياسية ويتيح لديها كافة القدرات والإمكانات التي تجعلها قادرة على السيطرة على ظروفها ووضعها ومن ثم الإسهام الحر والواعي في بناء المجتمع على كافة أصعدته.

ويتمثل النشاط الأهلي للنساء في أنماط متعددة من أقدمها وأكثرها شيوعاً الجمعيات الخيرية النسائية، وهي الجمعيات التي ترتبط بالفلسفة التقليدية للبر والإحسان وتحاول بالتالي ترميم وإصلاح العيوب ومعالجة المشكلات وهي أكثر أصناف الجمعيات رواجاً وعراقة. هي تارة جمعيات خيرية "مختلطة" تساهم فيها نساء، وتارة أخرى جمعيات خيرية نسائية صرفة لا تعمل فيها إلا نساء. ليس لدينا طوبوغرافية تفصيلية عن عمل هذه الجمعيات في أرجاء الوطن العربي كافة، لا يمكننا الزعم بأن هذا النمط من النشاط رغم فضيلته في الإحسان، يعبر عن أزمة تنمية أكثر مما يحاول المساهمة في حل بعض معضلاتها، وحاجتنا في ذلك أنه يحاور النتائج - العوز - غير طارح وسائل الوقاية منه.

- وعن وسائل تعزيز مشاركة المرأة في مؤسسات الخير
- « توفير الوقت الكافي واللازم للإشراف والإدارة على الأعمال والمشروعات ومتابعة طرق الأداء بها وتنسيق خدماتها.
 - « القدرة على الإبداع والابتكار في مجال العمل الخيري وتحقيق القدرة المالية للمؤسسات الخيرية عن طريق بلورة أفكاره لبرامج ومشروعات استثمارية خاصة بالنسبة للمنظمات النسائية المتلقية لهذه المساعدات مما يساعد على تطوير الموارد الذاتية أو المساعدات المقدمة من مصادر خارجية.
 - « تعزيز أواصر الروابط بين الجمعيات النسائية العربية والهيئات المانحة في كل دولة عربية بطريقة تؤدي إلى تفعيل الشراكة بينهما لتنفيذ البرامج التنموية الرامية إلى النهوض بالمرأة في القطاعات الريفية والحضرية.
 - « تنشيط وتشكيل اللجان النسائية في النقابات والرابطات المهنية وربطها بالمؤسسات المانحة وذلك عن طريق إيجاد فرص عمل للمرأة في هذه المؤسسات ولدعم برامج المرأة المقدمة من قبل هذه اللجان بمساعد الجهات المانحة وتقديم الخدمات الانسانية للعائلات عن العمل.

ويمكن التمييز بين شكلين أساسيين من أشكال العمل التطوعي:

• **العمل التطوعي الفردي:**

وهو عمل أو سلوك اجتماعي يمارسه الفرد من تلقاء نفسه وبرغبة منه وإرادة ولا يبغى منه أي مردود مادي ، ويقوم على اعتبارات أخلاقية أو اجتماعية أو إنسانية أو دينية في مجال محو الأمية - مثلاً - قد يقوم فرد بتعليم مجموعة من الأفراد القراءة والكتابة ممن يعرفهم، أو يتبرع بالمال لجمعية تعنى بتعليم الأميين.

• **العمل التطوعي المؤسسي :**

وهو أكثر تقدماً من العمل التطوعي الفردي وأكثر تنظيماً وأوسع تأثيراً في المجتمع، في الوطن العربي توجد مؤسسات متعددة وجمعيات أهلية تساهم في أعمال تطوعية كبيرة لخدمة المجتمع.

وعموماً يعتبر تمويل العمل التطوعي عنصر مهم فعال في تطوير المؤسسات الخيرية وتطورها في أي بلد من البلدان. ويكاد أن يكون العمل التطوعي مرادفاً للعبء الذاتي، أو تمويل المشاريع من خلال التنفيذ والتطوع بالجهد. يبقى العمل التطوعي بحاجة للتمويل النقدي لتسيير البرامج ورصد الإمكانيات المتقدمة والمتطورة للحركة وإجراء الدراسات لحاجيات العمل، ويعتبر التمويل واحد من الإشكالات التي تواجه العاملين في هذا الحقل . لأن المستفيدين من خدمات العمل التطوعي غالباً من الفئة التي لا تستطيع المساهمة إلا بالقدر المحدود ومع هذا فإن العمل التطوعي لا بد أن يتسم بسمتين رئيسيتين وهي:

« أن يدفع صاحب المال ماله لتمويل العمل التطوعي طوعية ودون إكراه حتى يكون ذلك متمشياً مع طبيعة العمل الإدارية.

« السمة الثانية لا بد لممول العمل التطوعي أن يقدم هذا المال بهدف دعم العمل التطوعي وأن لا يكون له أهداف أخرى.

• **المصادر الذاتية لتمويل العمل التطوعي:**

ونعني بها المصادر الذاتية أي أن التمويل يتم الحصول عليه من داخل المنظم سواء من الأعضاء أو من البرامج. ويتميز هذا النوع بإتاحة فرصة لمشاركة المرأة وأن تشكل عضو فعال في هذا النوع من التمويل.

• **المصادر الخارجية لتمويل العمل التطوعي:**

ونعني بالمصادر الخارجية أن التمويل يتم جمعه من مصادر خارج المنظمة التطوعية سواء كان من أفراد أم حكومات أم جماعات.

وتمثل هذه المصادر جزءاً كبيراً في تمويل العمل التطوعي ويمكن للمرأة المشاركة في إدارة هذه الموارد خاصة وأنها تمتلك من المهارات الإدارية والقدرة

على التخطيط ما يمكنها من ذلك. إذ أن التخطيط الإنمائي الفعال والتوجيه السليم للاستثمارات لا يتحققان بغير المشاركة الكاملة لقطاع الأعمال مع القطاع الحكومي من قبل المرأة.

وفي الحقيقة توجد عدة أسباب تدعو إلى اشراك المرأة اشراكاً كاملاً في صنع القرار الاقتصادي في المؤسسات المانحة والمتلقية: أولاً للمرأة نفس الحقوق في ذلك الاشتراك وينبغي أن تتساوى المرأة مع الرجل في القدرة على الوصول إلى المهارات والمكاسب والوظائف اللازمة لبلوغ مستويات اتخاذ القرار في المؤسسات والجهات المانحة والمتلقية.

كما أن للمرأة مهارات تناسب العمل التطوعي وتتناسب بشكل خاص مع مبادئ الادارة العصرية ، إذ اكتسبت المرأة العديد من تلك المهارات من واقع خبرتها في إدارة مواردها الشحيحة ووقتها الضيق وفي مهامها بمسؤولياتها المتعددة وتوفير الرعاية والقيام بالعمل دون أجر داخل الاسرة وهذه القدرة على القيام بعدة مهام في نفس الوقت ثمينة جداً يمكن استثمارها من خلال اشراك مساهمة المرأة في المؤسسات العمل التطوعي كما يدفع ذلك إلى زيادة نسبة تمثيل المرأة في الهيئات المانحة والمتلقية لأعمال البر والخير حيث سيتيح ذلك للمرأة القيام بدور حيوي خاصة في ايصال العديد من الخدمات التي تلبي احتياجات المرأة كما تقوم المنظمات النسائية بدور أساسي في تفعيل مشاركة المرأة مع هذه الجهات خاصة من ناحية تأهيل وتدريب المرأة على المهارات المهنية والفنية التي تطلبها أنظمة العمل في هذه المؤسسات وبإمكان هذه المنظمات أيضاً أن تأخذ في اعتبارها الدور الذي تقوم به المرأة في منظمة المشاريع وتتضمن البرامج الناجحة في دعم النساء منظمات المشاريع خاصة بالنسبة للتمويل والمساعدة التقنية والمعلومات والتدريب واسداء المشورة.

وبناءً على ذلك يمكن توصيف الدور التنموي للمرأة العاملة في الجهات المانحة والمستفيدة بأنه:

« دور قيادي يتمثل في تأسيس العديد من المشروعات الانتاجية والمشاركة مع القطاع الخاص في تنفيذ عديد من المشروعات لدعم الاقتصاد وتحقيق التنمية الاجتماعية.

« دور تفصيلي لأدوار المرأة يتمثل في التدريب وحل المشكلات وإقامة المشروعات وإيجاد فرص عمل متزايدة لقطاع عريض من النساء في القطاعات الريفية والحضرية .

« دور تنشيطي لبرامج التنمية للارتقاء بخصائص المرأة من خلال التمويل للعديد من البرامج وتأسيس مشروعات خدمية للارتقاء بالخصائص الاجتماعية والاقتصادية للمرأة. علماً بأن درجة مساهمة المرأة في هذه المؤسسات تختلف من مجتمع لآخر حسب حجم وخصائص ودور المؤسسة

وطبيعة التسهيلات التي تمنحها من أجل استقطاب ومشاركة المرأة للعمل بها كما تتأثر هذه المساهمة أيضا بنوعية المشروعات والمجالات والاحتياجات التي تقدمها هذه المؤسسة لكافة النساء المستفيدات .

• الدوافع للعمل التطوعي :

« التطوع من أجل حب الآخرين وتقديم المساعدة لهم.
« التطوع من أجل تكوين العلاقات الاجتماعية واستثمارها لأمر شخصية كالحصول على وظيفة أو مهنة.

« التطوع من أجل اكتساب مهارات وخبرات جديدة قد يحتاجها المتطوع مستقبلا في حياته العملية قد لا تتوفر له إلا من خلال مراكز التطوع.

ومن هذا التصنيف المبني على دراسات ومشاهدات ميدانية أمكن للمؤسسات والمنظمات والهيئات الإنسانية والاجتماعية تكييف العمل التطوعي وفق الدوافع التي تتلاءم ورغبة المتطوعين للعمل في أجواء مناخية مناسبة تتيح لهم حرية الاختيار ومن ذلك توفير النوادي ومراكز التدريب وإقامة الندوات والمحاضرات والبرامج التثقيفية. فاستقطاب المتطوعين يعني كيفية انتقاء المتطوعين واستثمار خبراتهم وجهودهم ووقتهم وحماسهم وتسخيرها للعمل التطوعي.

• واقع العمل التطوعي :

سبق وأن أشرنا إلى المفهوم العام للتطوع وقلنا إن الجزئية الأخيرة من التعريف قد لا تكون مطبقة في كثير من الحالات ففي أغلب المجتمعات وحتى المتحضرة يكون التطوع مقابل أجر مادي معلوم بل ومحدد أيضا نتيجة للتطور الحضاري والتقدم التكنولوجي الذي شمل معظم دول العالم وما صاحب ذلك من تحسين أوضاع الشعوب المادية في هذه الدول كل ذلك أدى إلى إشغال الناس بأمور الحياة المعيشية والأسرية والصحية ويرى المؤرخون وعلماء الاجتماع أن تنامي الثروة وتحسن الرعاية الصحية والاجتماعية التي توفرها الدولة لمواطنيها يؤديان إلى فتور في العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة والمجتمعات المحلية مما يؤثر سلبا على العمل التطوعي في هذه المجتمعات وقد أشارت تقارير الأمم المتحدة إلى أن هذه المؤشرات أدت إلى نقص ملحوظ في أعداد المتطوعين حيث انخفض عددهم من ٢٥٠ مليون متطوع إلى ١٠٠ مليون متطوع ودعت إلى أن يكون العام ٢٠١١ عاما دوليا لتنشيط وتفعيل العمل التطوعي وتكثيف الندوات والمؤتمرات وورش العمل للدعوة إلى استقطاب المتطوعين ووضع البرامج التي تساهم في تنشيط هذا العمل التطوعي .

« استشارة الناس وجذبهم للتطوع لعمل الخير.

« تنظيم أعمال التطوع.

« تدريب المتطوعين.

« زيادة فائدة التطوع.

• أنواع المتطوعين :

- « متطوعون بالمال فقط.
- « متطوعون بالجهد فقط.
- « متطوعون بالجهد والخبرة.
- « متطوعون بالوقت.
- « متطوعون بالجهد والوقت والمال.

• مصادر التطوع :

- يمكن الحصول على المتطوعين من مصادر متعددة مثل:
- « بعض سكان المجتمع الذين يتحسسون واجبههم .. أو أنهم مارسوا بعض أعمال الخير في المجتمع.
 - « الطلاب على مختلف مستوياتهم، خصوصاً أولئك الطلاب الذين يدرسون العلوم الإنسانية والاجتماعية ، وبالأخص طلاب تخصص الكليات الأدبية ، لأنهم أكثر إدراكاً لحاجة المجتمع للتطوع.
 - « أعضاء ينتمون إلى مجالس أسرية، أو تجمعات شبابية.
 - « النجوم والأبطال الرياضيون والراغبون في تقديم أعمال معينة لمجتمعهم.
 - « أعضاء الهيئات الدينية أو التنظيمات السياسية في البلاد المسموح لها بالممارسة الديمقراطية.
 - « قد تستفيد بعض المنظمات من الجهود التطوعية لبعض من الذين استفادوا من خدماتها.
 - « تجنيد متطوعات من النساء، فقد أثبتت التجارب في العالم، أن النساء أقدر على العطاء في مجال التطوع من الرجال، قد يكون ذلك بسبب كثرة النساء اللاتي تيّمنن، وترملن، بعد الظروف التي خاضتها الشعوب الأوروبية، والأمريكية واليابانية جراء مرور حربيين عالميتين عليهن، ومجموعة من الكوارث الطبيعية، التي أودت بكثير من الرجال، وتركت الفرصة للنساء.
 - « وثمة فكرة.. تقول: إن النساء اللاتي ينتمين إلى عوائل (أسر) كبيرة أو متوسطة الحجم هن أقدر على تنظيم أوقاتهن، وأكثر عطاءً من غيرهن، ولكن للأسف الشديد لا تزال المرأة تعاني من عدم السماح لها حتى في المشاركة بعمل الخير.

علماً بأن الدين الإسلامي حث الجميع (نساءً ورجالاً) على بذل الجهد والمال في سبيل رفعة المجتمع وعلو شأنه.

• شروط التطوع :

- « أن يكون لدى المتطوع وقت يبذله للعمل التطوعي.
- « أن يكون ذا صحة جيدة يمكن أن يقوم بالمجهود المطلوب منه.

- « أن لا ينتظر الأجر المادي، وإنما يقوم بذلك العمل قربة إلى الله تعالى أو خدمة لمجتمعه.
- « يفضل من لديه خبرة في المجال الذي يرغب التطوع فيه، أو أن تعمل المؤسسات على تدريبه على ذلك.
- « أن يكون إنساناً صالحاً ذا سمعة حسنة، لأن الأعمال التطوعية تحتاج للصالحين ليكونوا قدوة حسنة للآخرين.
- « مقدرة هذا الفرد على العمل مع الآخرين وعدم الصراع معهم.

• أسباب العزوف عن العمل التطوعي:

- الواقع أن ابتعاد الناس عن التطوع والعمل التطوعي، لا يمكن إرجاعه إلى سبب واحد، وإنما هناك مجموعة أسباب وظروف اجتماعية تكاثفت وكونت هذا الصدود عن العمل التطوعي.
- « التطور الحضاري والنمو المادي للمجتمعات الخليجية.
- « ضعف الوازع الديني لدى الجيل الجديد.
- « زيادة متطلبات الحياة المادية وتعقدها جعل الناس مشغولين إلى درجة كبيرة بخلاف مجتمع الأبناء والأجداد الذي كان يجد فسحة كبيرة من الوقت يستطيع خلالها القيام بواجبه تجاه أهله وجيرانه.
- « التوقعات الكبيرة من الدولة النفطية الحديثة.. فعندما حدثت الطفرة نهاية السبعينات وبداية الثمانينات من هذا القرن، ورأى الناس ما هو موجود من العائد النفطي، أوكلوا إلى الدولة الكثير من الأمور، لم تكن الدولة قادرة على القيام بها، وبأقل التقادير غير مهمة بتطبيقها .
- « حداثة فكرة العمل الاجتماعي التي لم تكتمل فصوله إلا في القرن التاسع عشر في الدول الغربية، ووصله متأخر إلى الدول العربية مواكبة مع مجيء الاستعمار لبلداننا.
- « إضافة إلى هذا وذاك زيادة معدل التفكك الأسري، وتفكك العلاقات والروابط الاجتماعية.

ومن خلال الدراسة الحالية لم يوجد دراسات كثيرة تعكس مشاركة المرأة في مؤسسات الخير المناحة والمتلقية.

ونظراً لما يمثله الطلاب الجامعيين وخاصة الطالبات من أهمية خاصة، كونهم في مرحلة العطاء ويمتلكون القدرة الذهنية والبدنية العالية، فقد سعت الكثير من الدول إلى غرس ثقافة التطوع وتشجيعها بينهم. وتنبع أهمية مشاركة الطالبات في العمل التطوعي من تعزيز انتماء الفتيات لأوطانهن، ومن تنمية مهارات وقدرات الشابات الفكرية والفنية والعلمية والعملية، ومن إتاحة الفرص الواسعة أمامهم للتعبير عن آرائهن في القضايا التي تهم مجتمعاتهن.

وعلى الرغم من أهمية العمل الاجتماعي التطوعي في تسريع قضايا التنمية في المجالات الثقافية والاقتصادية والتعليمية والصحية والبيئية، وفي استثمار وقت الطالبات الجامعيات في أعمال نبيلة، إلا أن ممارسة العمل الاجتماعي التطوعي تختلف من مجتمع لآخر. وتشير إحدى الدراسات الموسعة التي طبقت في سبع دول مختلفة على عينات من الطلاب في الفئة العمرية ١٢ - ١٩ سنة إلى أن نسبة من شاركوا في أعمال تطوعية من هذه الفئة العمرية كانت في استراليا ٢٨٪ والولايات المتحدة ٥١٪ والسويد ١٩.٩٪ والمجر ٦٠.٤٪ وجمهورية التشيك ٤٦.٣٪ وبلغاريا ٤٢.٢٪ وروسيا ٢٣.٤٪ (Flanagan, and others 1999).

كما أوضحت دراسة أخرى في الولايات المتحدة أن عدد الملحقين ببرامج العمل التطوعي من طلاب الجامعات والكليات الأمريكية في العام ٢٠٠٥ بلغ ٣٣ مليون طالب، حيث تزايد العدد بصورة ملحوظة بين عامي ٢٠٠٢ و ٢٠٠٥ حيث بلغت الزيادة ما نسبته ٢٠٪ وقدر عدد المتطوعين من طلاب الجامعات في العام ٢٠٠٢ بحوالي (١٢) مليون متطوع. كما تشير الدراسة إلى أن بعض الجامعات والكليات والأمريكية أصبحت تضع العمل التطوعي والخدمة العامة ضمن المواد الإلزامية التي يتحتم على الطلاب اجتيازها (Corporation for National and Community Services, 2006). ويعتبر برنامج مدارس سان فرانسيسكو للتطوع الذي تأسس في العام ١٩٩٥م مثالا للبرامج الرائدة في مجال التطوع وغرس قيم العمل الاجتماعي، حيث شارك الطلاب من ١٠٠ مدرسة تابعة للبرنامج في مجالات التطوع مع أكثر من ٣٠٠٠ مؤسسة اقتصادية واجتماعية (San Francisco School, 2005).

وقد أظهرت دراسة ميدانية عن التطوع في العالم العربي قامت بها الشبكة العربية للمنظمات الأهلية أن الشباب من سن ١٥ حتى ٣٠ سنة هم أقل فئة مهتمة بالتطوع، برغم إمكانات وقدرة الشباب في هذا السن للقيام بأعمال تخدم المجتمع بصورة فائقة (الشبكة العربية للمنظمات الأهلية، ٢٠٠٥م). ويرجع إجماع الشباب في العالم العربي عن التطوع إلى عدة أسباب، منها التنشئة الأسرية والمدرسية التي تهتم فقط بالتعليم دون زرع روح التطوع وبث الانتماء ومساعدة الآخرين، ويكون مناهج وأنشطة المدارس والجامعات تكاد تكون خالية من كل ما يشجع على العمل التطوعي الاجتماعي.

ولا تزال الجهود التطوعية في المملكة العربية السعودية والعالم العربي بشكل عام دون المستوى المطلوب. (الباز، ١٤٢٢هـ، القعيد، ١٤١٧هـ، يعقوب والسلمي ٢٠٠٥م، الشبيكي، ١٩٩٢م). وتشير الأدبيات إلى أن مستوى العمل التطوعي ما يزال محدودا، ويغلب عليه تركيزه في المجالات الدعوية والاجتماعية، وتقديم الخدمات للفقراء والمساكين. وتشير الأدبيات أيضا إلى قلة مشاركة الشباب وخاصة الفتيات أو الطالبات في العمل الاجتماعي التطوعي في المملكة العربية

السعودية والعالم العربي، وإلى قلة الدراسات ذات الصلة بالموضوع. وقد أشارت التوصية الصادرة عن مؤتمر العمل التطوعي في الوطن العربي إلى دعوة "الباحثين والمؤسسات العالمية ومراكز البحوث إلى القيام بدراسات متعمقة، لبحث مقومات العمل التطوعي وسبل دفعه والارتقاء بمستوى الأعمال التطوعية" (مؤتمر العمل التطوعي والأمن في الوطن العربي، ٢٠٠٠م: ٢٠). ومن هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة على السؤال التالي: إلى أي مدى تنخرط الطالبات الجامعيات خاصة بكليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في الأعمال التطوعية؟

- ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس عدة تساؤلات فرعية من أبرزها ما يلي:
- « ما مدى ممارسة الطالبات الجامعيات بكليات التربية للعمل التطوعي؟
 - « ما الأعمال التطوعية التي يرغبن في ممارستها؟
 - « ما الفوائد المتوقعة من جراء مشاركتهن في الأعمال التطوعية؟
 - « ما المعوقات التي تحول دون التحاق طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز بالأعمال التطوعية؟
 - « ما الوسائل والآليات اللازمة لتفعيل مشاركتهن بالعمل التطوعي؟
 - « ما مدى اختلاف اتجاهات الطالبات نحو العمل الاجتماعي التطوعي باختلاف المكان الجغرافي لكلية التربية من حيث (الخرج - الدلم - وادي الدواسر) والتخصص؟

• أهداف الدراسة :

- تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:
- « التعرف على مدى ممارسة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز للعمل التطوعي.
 - « معرفة أهم الأعمال التطوعية التي يرغبن في الانخراط بها.
 - « تحديد الفوائد التي المتوقعة من جراء مشاركتهن في الأعمال التطوعية
 - « كشف أهم المعوقات والصعوبات التي تحول دون التحاق طالبات كليات التربية - بجامعة سلمان بن عبد العزيز بالأعمال التطوعية.
 - « التعرف على الوسائل والآليات اللازمة لتفعيل مشاركة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في العمل التطوعي
 - « تحديد مدى اختلاف اتجاهات طالبات كليات التربية - بجامعة سلمان بن عبد العزيز نحو محاور العمل التطوعي باختلاف أماكن الكلية والتخصص.

• أهمية الدراسة :

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية العمل التطوعي الذي يمتد إلى مجالات متسعة من مجالات التنمية وحماية البيئة، والعناية ببعض الفئات الاجتماعية مثل المسنين وذوي الاحتياجات الخاصة، ومن الأثر النفسي والاجتماعي

(المهارات الحياتية) الذي يتركه العمل الاجتماعي على الطالبات كليات التربية مثل : احترام الذات، والثقة بالنفس، وتقدير قيمة العمل، والتعبير عن الآراء، والمشاركة في اتخاذ القرار.

وتبرز أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

- « أهمية العمل التطوعي للمجتمع وأهمية إشراك طالبات كليات التربية - بجامعة سلمان بن عبد العزيز في تطوير مجتمعاتهن.
- « قلة الدراسة ذات الصلة بموضوع العمل التطوعي، خصوصاً ما يتصل منها بمشاركة الطالبات بكليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز بالعمل التطوعي.
- « يتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة عدد من المؤسسات الاجتماعية والطلابية والأكاديمية التعليمية .

• منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعبر عن الظاهرة موضع الدراسة تعبيراً كمياً وكيفياً، والذي "لا يتوقف عند حد وصف الظاهرة، وإنما يتعدى ذلك إلى تحليلها، وكشف العلاقات بين أبعادها المختلفة من أجل تفسيرها والوصول إلى استنتاجات عامة تسهم في تحسين الواقع وتطويره" (عطيفه، ١٩٩٦م: ٥٤) وقد استخدم مدخلين من مداخل المنهج الوصفي هما: مدخل الدراسات الوثائقية Documentary Approach لتوضيح الخلفية النظرية للعمل التطوعي ومدخل المسح الاجتماعي بالعينة Sample Survey Approach لاستقصاء اتجاهات طالبات كليات التربية نحو العمل التطوعي، من خلال تطبيق استبانة على عينة عشوائية تمثل المجتمع الأصلي للدراسة.

• حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة في مجالها البشري على طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز. واقتصرت الدراسة في مجالها المكاني على طالبات كليات التربية بالخرج والدلم ووادي الدواسر بمنطقة الرياض. وفي مجالها الموضوعي اقتصرت الدراسة على مدى ممارسة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز للعمل التطوعي، والأعمال التطوعية التي يرغبن بالمشاركة فيها، والمعوقات والصعوبات التي تحول دون التحاقهن بالأعمال التطوعية، والأساليب والآليات اللازمة لتفعيل مشاركة طالبات الكليات بالجامعة في مجالات العمل التطوعي.

• مجتمع الدراسة وعينتها :

العينة الجيدة هي التي تمثل مجتمع الدراسة أفضل تمثيل، وذلك لأنه كلما كانت العينة قريبة الشبه بالمجتمع، كانت النتائج المتحصل عليها من خلال الدراسة أمكن في التعميم. (الصياد، ١٩٨٣ ص: ١).

وطبقت الدراسة أسلوب العينة العشوائية الطبقية (الصياد، ١٩٨٣، ص ٨٣)،
لاختيار حجم العينة (٣٧٣ طالبا) من طالبات كليات التربية بجامعة سلمان
بن عبد العزيز بالكليات الثلاث

(الخرج - الدلم - وادي الدواسر) التي تم اختيارها في المرحلة الأولى. وقد تم
سحب العينة باستخدام التوزيع المتناسب مع كل فئة فرعية في المجتمع
الأصلي. والجدول (١) يوضح عينة الدراسة.

جدول (١) عينة الدراسة

الكلية	مجتمع الدراسة	العينة المسحوبة			الاستثمارات المعادة مكتملة البيانات	
		العدد	% من المجتمع	العدد	% من الاستثمارات الموزعة	% من المجتمع الأصلي
تربية الخرج	١٣٢٠	١١٦	٣١.٠	٨٣	٧١.٦	٢١.٠%
تربية الدلم	١٣٠٠	٧٧	٢.٠٦	٥٩	٧٦.٧	٢٢.٠%
تربية وادي الدواسر	١٣٥٧	٣٩	١.٠٥	٢٨	٧١.٨	٢٦.٠%
المجموع	٣٩٧٧	٣٧٣	١٠٠.٠	٢٧١	٧٢.٧	٢١.٠%

ويتضح من الجدول رقم (١) أن أعلى نسبة من الاستثمارات المعادة كانت من
كلية التربية بالدلم (٧٦.٧%)، يليها كلية التربية بوادي الدواسر (٧١.٨%). وأن
أقل نسبة من الاستثمارات المعادة كانت من كلية التربية بالخرج (٧.٠٦%) وأن
مجموع أفراد عينة الدراسة الذين خضعت استجاباتهم للتحليل بلغ (٢٧١)
طالبة موزعين بين (٨٣) طالبة بالتخصص الأدبي بنسبة (٣١.٠%) من مجموع
أفراد عينة الدراسة، و (٥٩) طالبة بالتخصص العلمي بنسبة (٢٠.٦%)، و (٢٨)
طالبا بالتخصص التربية الخاصة ورياض الأطفال بنسبة (١٠.٣%).

• أداة الدراسة :

بعد إطلاع على الدراسات السابقة تم تطوير استبانة مكونة من خمسة
محاور من أجل جمع المعلومات اللازمة. وتضمنت أداة الدراسة في صورتها
النهائية (٦٥) عبارة يستجيب لها أفراد عينة الدراسة وفق تدرج خماسي.

وعرضت أداة الدراسة على ١٠ محكمين من أقسام المناهج والتربية الخاصة
وعلم النفس بجامعة سلمان بن عبد العزيز ، للتحقق من صدق المحتوى وترابط
العبارات وملاءمتها لقياس ما وضعت لأجله، وسلامتها اللغوية ووضوحها، وتم
تطبيقها على عينة استطلاعية عشوائية قوامها (٣٣) مفردة، للتأكد من
صدقها البنائي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة
الكلية لمجموع عبارات أداة الدراسة، وبين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمجموع
عبارات المحور الذي يتضمنها، ومصفوفة الارتباط بين كل محور من محاور
الاستبانة والدرجة الكلية لهذه المحاور، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة

إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). كما تم التأكد من ثبات أداة الدراسة بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ، وبلغ معامل ثبات أداة الدراسة (٠.٩٠٩٢) وهو دال إحصائي عند مستوى (٠.٠١)، وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

• المعالجة الإحصائية :

استخدمت الدراسة عدداً من أساليب الإحصاء الوصفي والاستدلالي في تحليل البيانات والمعلومات التي تم جمعها من أفراد عينة الدراسة، لتحديد اتجاهات طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز نحو العمل التطوعي وفوائده، ومعوقات تطبيقه وانتشاره، والأساليب التي تؤدي إلى تفعيل تطويره باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وتم اعتبار متوسط نسبي أعلى من (٤٢٠) مهم جداً، ومتوسط (٣٤٠ - ٤١٩) مهم، ومتوسط (٢٦٠ - ٣٣٩) متوسط الأهمية، ومتوسط (١٨٠ - ٢٥٩) قليل الأهمية، ومتوسط نسبي أقل من (١٧٩) منعدم الأهمية. كما تم تطبيق تحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق بين استجابة أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد العمل التطوعي باختلاف التخصص ، وتطبيق اختبار شيفيه لتحديد اتجاه صالح الفروق لأي فئة من فئات المتغير.

• مصطلحات الدراسة :

• العمل التطوعي :

يعرف التطوع بأنه "الجهد الذي يبذل عن رغبة واختيار بغرض أداء واجب اجتماعي دون توقع جزاء مالي" (فهيم وآخرون: ١٩٨٤: ٩٣) ويقصد به في هذه الدراسة: الجهد التي تبذله طالبة كلية التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في أي من المجالات الاجتماعية أو الخيرية دون توقع لمردود مالي مقابل عمله.

• طالبات كليات التربية :

ويقصد به في هذه الدراسة: جميع طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز، وتتراوح أعمارهم في الغالب بين ١٨ - ٢٣ عاماً، ويتم قبولهم في الجامعة بعد اجتيازهم للمرحلة الثانوية.

• ثانياً الإطار النظري :

تتعدد المفاهيم والتعريفات الخاصة بالتطوع والعمل التطوعي، ويعود الاختلاف حول تحديد المفهوم إلى طبيعة التطوع في كل مجتمع، حيث تختلف أهداف التطوع ومجالاته باختلاف العوامل الدينية والثقافية والسياسية. وفيما يلي تتطرق الدراسة إلى خمسة عناصر على النحو التالي:

• مفهوم التطوع:

التطوع من الطاعة، وتطوع كذا يعني تحمله طوعاً، وتطوع له يعني تكلف استطاعته حتى يستطيعه، وفي القرآن : فمن تطوع خيراً فهو خير له (البقرة:

(١٨٤) والتطوع هو ما تبرع به الإنسان من ذات نفسه مما لا يلزمه وغير مفروض عليه. والتطوع في اللغة العربية يعني الزيادة في العمل ويعني التبرع بالشئ (الأصفهاني، ١٩٩٨، ص ٣١٢).

ويشار إلى التطوع بأنه " الجهد الذي يبذل عن رغبة واختيار بغرض أداء واجب اجتماعي دون توقع جزاء مالي" (فهمي وآخرون: ١٩٨٤، ص ٩٣). ويرى الخطيب بأن التطوع هو " الجهد والعمل الذي يقوم به فرد أو جماعة أو تنظيم بهدف تقديم خدماتهم للمجتمع، أو فئة منه دون توقع لجزاء مادي مقابل جهودهم " (الخطيب، ١٤٢١هـ، ص ٣٢).

ويعرف المتطوع بأنه " المواطن الذي يعطي وقتاً وجهداً بناءً على اختياره الحر ومحض إرادته لإحدى منظمات الرعاية الاجتماعية، وبدون أن يحصل، أو يتوقع أن يحصل، على عائد مادي نظير جهده التطوعي " (رضا ١٩٩٩، ص ٢٢٠).

ويشير الباز إلى أن مفهوم العمل التطوعي ما يزال يتصف بالالتباس وعدم الوضوح في العالم العربي، ويعزو ذلك إلى التداخل بين مفهومي العمل التطوعي ((voluntary والعمل الخيري (Philanthropic)، حيث يتضمن الأخير العمل المرتبط والموجه بدوافع دينية كالدعوة إلى الله، ومساعدة المحتاجين وإقامة وبناء المساجد (الباز، ١٤٢٢هـ).

وفي ضوء مفاهيم التطوع السابقة يمكن تحديد الأطر العامة التي تحكم عملية التطوع بما يلي (يعقوب والسلمي، ٢٠٠٥م):

- ◀ عدم انتظار عائد مادي من جزاء التطوع.
- ◀ إن الدافع الإنساني وحب الخير هو الموجه للمتطوع.
- ◀ إن التطوع جهود إنسانية فردية أو جماعية تستند إلى الرغبة في خدمة المجتمع.
- ◀ إن الرغبة والدافع الذاتي عوامل أساسية في التطوع.

ويتسع مفهوم التطوع ليشمل أنماط المشاركة التطوعية، ومستوياتها في العمل الاجتماعي، بحيث تتميز المشاركة بالكفاية أو الخبرة أو الجهد البدني أو بالمال، كما يشمل العمل التطوعي مجالات المشاركة على مستوى التخطيط، أو التنسيق أو التمويل، أو التنفيذ، (الشبيكي، ١٩٩٢ ص ١٦).

وتجدر الإشارة إلى أن التطوع إما أن يكون على مستوى الجهد الفردي أو أن يكون على أساس الجهد المؤسسي، إذ تتولى في أغلب دول العالم - المتقدمة منها على وجه الخصوص - مؤسسات تعنى بتنظيم العمل التطوعي وباستقبال المتطوعين وتوزيعهم على المؤسسات الاجتماعية المختلفة، حسب قدراتهم وحسب المهارات التي يمتلكونها.

وتشير الكثير من التجارب الدولية إلى نجاح العديد من المنظمات التطوعية في إيصال الخدمة وتقديمها بصورة سريعة وبتكلفة أقل. ولعل تفسير ذلك يعود إلى العوامل التالية (يعقوب والسلمي ٢٠٠٥م):

- « تمتلك سرعة اتخاذ القرار.
- « التركيب الإداري لها يخلو من التعقيدات البيروقراطية.
- « الدوافع المهنية والإنسانية مرتفعة.
- « الربح المادي ليس الموجه لنشاطاتها.
- « توفر العناصر البشرية.

وتصنف المنظمات التطوعية تحت المنظمات الأهلية التي يطلق عليها أحياناً المنظمات غير الربحية، أو منظمات القطاع الثالث غير الربحي (التلمساني، ٢٠٠٠).

• مجالات العمل التطوعي :

- تتعدد مجالات العمل التطوعي لتشمل المجالات التالية:
- « المجال الاجتماعي: ويتضمن (رعاية الطفولة - رعاية المرأة - إعادة تأهيل مدمني المخدرات - رعاية الأحداث - مكافحة التدخين - رعاية المسنين - الإرشاد الأسري - مساعدة المشردين - رعاية الأيتام - مساعدة الأسر الفقيرة) .
- « المجال التربوي والتعليمي: ويتضمن (محو الأمية - التعليم المستمر - برامج صعوبات التعلم - تقديم التعليم المنزلي للمتأخرين دراسياً) .
- « المجال الصحي: ويتضمن (الرعاية الصحية - خدمة المرضى والترفيه عنهم - تقديم الإرشاد النفسي والصحي - التمرين المنزلي - تقديم العون لذوي الاحتياجات الخاصة) ..
- « المجال البيئي: ويتضمن (الإرشاد البيئي - العناية بالغابات ومكافحة التصحر - العناية بالشواطئ والمنزهات - مكافحة التلوث) .
- « مجال الدفاع المدني: ويتضمن (المشاركة في أعمال الإغاثة - المساهمة مع رجال الإسعاف - المشاركة في أوقات الكوارث الطبيعية) .

• الفوائد المتوقعة لبرامج العمل التطوعي :

إن تزايد الاهتمام الدولي بالتطوع، وتزايد أعداد المتطوعين عالمياً، مؤشر على الفوائد الكبيرة التي يحققها التطوع للفرد والمجتمع. فعلى المستوى الاجتماعي تحقق الخدمات التي يقدمها التطوع دوراً مهماً في تكملة ما تعجز الدولة عن تقديمه من مشروعات خدمية وتنموية، كما تتميز أنشطة القطاع التطوعي بالسهولة في الحركة، مما يساعد على تقديم الخدمات بصورة أسرع وأيسر من الأجهزة الحكومية (الباز، ١٤٢٢هـ). ويتيح التطوع الفرصة للتعرف على احتياجات المجتمع وتحديد مشكلاته، مما يساهم في تبني هذه المشكلات وحلها سواء عن طريق الحكومة أو عن طريق المؤسسات الاجتماعية الأخرى. كما

يساهم التطوع في تعبئة الموارد البشرية والمادية المحلية في سبيل النهوض بالمجتمع (حافظ، ١٩٩٧م). وعلى المستوى الفردي يساهم التطوع في تحقيق العديد من المزايا للمتطوع منها (بار، ٢٠٠١م):

- « تنمية مفهوم الذات لدى الفرد.
 - « تقوية الانتماء الديني والوطني.
 - « تنظيم حياة الفرد بما يعزز جوانب الالتزام والتخطيط.
 - « إشباع حاجات الفرد النفسية والاجتماعية.
 - « إكساب الفرد الخبرة وتطوير مهاراته العملية والاجتماعية.
- كما يحقق التطوع العديد من الفوائد الاجتماعية والمهنية من بينها (جمعية تفل تواز حياة، ٢٠٠٥م):
- « تعزيز انتماء ومشاركة الطالبات في مجتمعهن.
 - « تنمية قدراتهن ومهاراتهن الشخصية والعلمية والعملية.
 - « التعرف على الثغرات التي تشوب نظام الخدمات في المجتمع.
 - « إتاحة الفرصة للتعبير عن آرائهن وأفكارهن في القضايا العامة التي تهم المجتمع.
 - « توفير فرصة لتأدية الخدمات بأنفسهن وحل المشاكل بجهدهن الشخصي.
 - « توفير فرصة للمشاركة في تحديد الأولويات التي يحتاجها المجتمع، والمشاركة في اتخاذ القرارات.

ولا شك أن مشاركة الطالبات الجامعيات في العمل التطوعي وتفاعلهن مع مجتمعاتهن المحلية يمثل بعداً مهماً في ربط الجامعة ومخرجاتها التعليمية باحتياجات المجتمع ومشكلاته، ويفتح العمل التطوعي آفاقاً واسعة أمام الطالبات لاستكشاف مجتمعاتهن بعيداً عن أسوار الجامعة وبرامجها النظرية. ويطبق العديد من الجامعات الأمريكية نظام التعليم التطوعي (Student Volunteerism)، حيث تجد هذه البرامج تفاعلاً وتقديراً من المجتمعات المحلية. وتقوم الوحدات المعنية بالتطوع بالجامعة بالجوانب التالية (Ward, K. and Vernon, A, 1999):

- « دراسة احتياجات العمل التطوعي في المجتمع المحلي.
- « التنسيق مع مؤسسات المجتمع الراغبة في استقبال الطلاب وفي تطوير البرامج المناسبة.

« التنسيق مع الوحدات والأقسام الأكاديمية لتشجيع برامج العمل التطوعي.

ويتضمن البرنامج الأكاديمي للطلاب الجامعي ساعات محددة تحسب على أنها أعمال تطوعية للمجتمع، وتدخل ضمن الساعات المعتمدة للبرنامج الأكاديمي. والمحصلة النهائية لتطبيق هذا البرنامج تقود كما يشير وارد إلى ما يلي (Ward, K, 1996):

- ◀ زيادة التفاعل والتعاون بين الجامعة والمجتمع المحلي.
- ◀ ربط البرامج الأكاديمية الجامعية باحتياجات المجتمع.
- ◀ زيادة خبرة الطالب العملية وتنمية مهاراته الاجتماعية والعلمية والتطبيقية.

• معوقات العمل التطوعي :

تواجه برامج العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية والعالم العربي العديد من الصعوبات والعقبات التي تحد من توسعها وانتشارها، كما تؤدي هذه المعوقات إلى تقليص أعداد المؤسسات التطوعية وعدد المتحقيقين بمؤسسات العمل التطوعي. ويمكن تحديد أهم هذه المعوقات في الأبعاد التالية:

• البعد الثقافي الاجتماعي:

بعد البعد الثقافي القيمي عاملاً مؤثراً في العمل التطوعي، لما للمنظومة الثقافية والقيمية من تأثير على الدوافع والأسباب التي يحملها الأفراد. ورغم كون الثقافة الإسلامية تحمل في طياتها الكثير من القيم المحفزة على فعل الخير والتشجيع على ممارسة أعمال التطوع، إلا أن ثقافة التطوع في المجتمع العربي المعاصر ما زالت تتسم بدرجة متدنية من الفاعلية، وتعاني من إشكاليات أساسية تتمثل في جمود الخطاب الفكري وتقليديته في ميدان التطوع، ولاتزال الفجوة قائمة بين النظرية والتطبيق. فعلى الرغم من الأولوية التي أعطاها الإسلام للتطوع والعمل الخيري، إلا أن مجالاته انحسرت في الغالب في بعض النشاطات والمصارف التقليدية، وبقي العمل التطوعي مرتبطاً بمفهوم العمل الخيري، حيث تتركز الأعمال التطوعية على الجوانب الدعوية ومساعدة المحتاجين، ولم تتل الجوانب الأخرى ما تستحقه من الاهتمام (القعيد، ١٤١٧هـ).

وتساهم بعض الأنماط الثقافية السائدة في المجتمع في تقليص مشاركة الطالبات في العمل التطوعي، كالتقليل من أهميتهن الاجتماعية ومن دورهن في بناء المجتمع، وكذلك ضعف وعي الطالبات بمفهوم وفوائد العمل التطوعي. كما أن هنالك أسباباً تتحمل مسئوليتها المؤسسات الحكومية والأهلية، تتمثل في قلة التعريف بالبرامج والنشاطات التطوعية أو عدم السماح للطالبات بالمشاركة في صنع القرار داخل المؤسسة وقلة تشجيع ودعم العمل التطوعي (ياسين، ٢٠٠٢م).

وتشير الشبيكي إلى عدد من العوامل الاجتماعية التي تؤدي إلى العزوف عن المشاركة في الأعمال التطوعية من بينها (الشبيكي، ١٩٩٢م):

- ◀ عدم توفر الوقت مما يؤدي إلى تعارض وقت العمل الأصلي مع العمل التطوعي.
- ◀ شعور المتطوعين من الشباب والشابات بعدم الحاجة إليهم.
- ◀ خوف المتطوعين من الفشل.
- ◀ عدم إدراك المتطوع لأهمية دوره.

- ◀ عدم إشباع برامج وأنشطة التطوع الحالية لحاجات الأعضاء المتطوعين.
- ◀ عدم وجود الحوافز المعنوية.

وقد أشارت إحدى الدراسات الموسعة في بريطانيا إلى المعوقات التي تقلل من التحاق الشباب وصغار السن بالعمل التطوعي، وعزتها إلى الأسباب التالية (Roker and others, 1999):

- ◀ نقص المعلومات عن مجالات الأعمال التطوعية التي يمكن أن يلتحق بها الشباب.
- ◀ عدم توفر المواصلات المناسبة خصوصاً في المناطق الريفية.
- ◀ طول وتشعب نماذج واستمارات برامج التطوع.
- ◀ وجود بعض الصور الاجتماعية السلبية عن المتطوعين (خصوصاً بين الفتيات) والنظرة ممن حوله بأنهم ينخرطون في برامج تتصف بالخشونة.

وقد ساهم عدم قيام مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة كالأسرة والمدرسة والمؤسسة الإعلامية بدور فاعل في غرس قيم التطوع والعمل الجماعي في نفوس الناشئة إلى عدم الوعي بأهمية التطوع، وبدوره في البناء الذاتي للفرد، وبأهميته في تطوير المجتمع. كما ساهم عدم تضمين المناهج الدراسية للمؤسسات التعليمية المختلفة بعض المقررات، والبرامج الدراسية التي تركز على مفاهيم العمل الاجتماعي التطوعي وأهميته ودوره التنموي، في تقليل اهتمام بالأعمال التطوعية.

• البعد التنظيمي القانوني :

تشكل الأبعاد التنظيمية والقانونية إحدى العقبات الرئيسية في مجال تطوير العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية والعالم العربي. ذلك أن عدم توفر التشريعات والتنظيمات والأنظمة واللوائح التي توفر الإطار القانوني لعمل المنظمات التطوعية، ومجال عملها وطرق إشهارها، يجعل من تأسيس المنظمات التطوعية أمراً بالغ الصعوبة. ورغم أن الوعي بالعمل التطوعي وأهميته للفرد والمجتمع أخذ في التنامي، إلا أن التنظيمات واللوائح لا تتواءم مع الحاجات الفعلية لتطوير العمل بالصورة المناسبة. وتعاني برامج التطوع من قلة التنسيق والتكامل بين المؤسسات العاملة في مجال التطوع من ناحية، وانخفاض مستوى التعاون بين تلك الجهات والقطاعات الرسمية من ناحية أخرى. إن تفعيل الأطر التنظيمية للعمل التطوعي، وتسهيل إجراءاته، يمثل إحدى الركائز الأساسية لتطوير العمل التطوعي وتشجيع ممارساته، مما يتطلب تسهيل إجراءاته الإدارية، والتخفيف من القيود البيروقراطية الحالية (مركز التميز للمنظمات غير الحكومية، ٢٠٠٢م).

ويشكل عدم توفر منظمات ومؤسسات تطوعية لدعم برامج التطوع وتقديم التسهيلات اللازمة لها إحدى العقبات المحورية في تطوير برامج التطوع المجتمعي. وتعاني المنظمات التطوعية من نقص الكفايات الإدارية المتميزة، ومن

غياب التخطيط المسبق الذي يساهم في جلب الكفايات وفي تدريب المتطوعين في مجالات العمل التطوعي، وفي تطوير التقنية لتطوير مستوي الاتصال الإداري والمجتمعي ووضع البرامج المستقبلية. كما تعاني المؤسسات العاملة في مجال التطوع من عدم تحديد معايير مقننة لأداء العمل التطوعي، وما يصاحب ذلك من ضعف في تصميم الوظائف التطوعية، وتحديد الواجبات التي يتوقع أن يقوم بها المتطوع، والوقت اللازم لعمل المتطوع، إضافة إلى عدم توفر برامج التدريب للمتطوعين حسب مجال تطوعهم وبما يتوافق مع خبراتهم وميولهم (يعقوب، والسلمي، ٢٠٠٥م).

• البعد الاقتصادي السياسي:

تبنت أغلب البلدان العربية مفهوم دولة "الرعاية الاجتماعية"، حيث تتولى الدولة توفير أغلب الخدمات الصحية والتعليمية والخدمية لمواطنيها. وقد ساهمت الطفرة الاقتصادية الناتجة عن ارتفاع عائدات النفط في دول الخليج إلى ارتفاع مواردها المالية، مما عزز من قيام الدولة ببرامج الرعاية الاجتماعية، وأدى إلى عدم اهتمام الأفراد ومؤسسات المجتمع المدني بتطوير برامج ومؤسسات تعني بمجالات التطوع.

وعلى النطاق الفردي يلعب العامل الاقتصادي دوراً أساسياً في الحد من مشاركة الأفراد في العمل التطوعي، إذ إن ضعف الدخل الاقتصادي للأفراد يجعلهم ينصرفون عن أعمال التطوع إلى الأعمال التي تدر عليهم ربحاً يساعدهم على قضاء حاجياتهم الأساسية.

ورغم التفاوت الاقتصادي ومعدلات الدخل القومي للدول العربية، إلا أن غالبية الأنظمة السياسية العربية ظلت غير متحمسة في العقود الثلاثة الماضية لتطوير برامج ومجالات العمل التطوعي (مركز التميز للمنظمات غير الحكومية، ٢٠٠٢م). وتشير الكثير من التجارب الدولية إلى أن كثيراً من المؤسسات التطوعية تركزت أهدافها، وبرامجها لنقد وإصلاح الواقع السياسي أو الاقتصادي، وكما تشير أدبيات العمل التطوعي في الدول الغربية تأتي المشاركة السياسية، والتطوع في الحملات الانتخابية للمرشحين، ودعم بعض البرامج السياسية والاجتماعية ذات الصلة بحقوق الإنسان والحريات العامة والحقوق المدنية على رأس الأولويات والمجالات التي تستهدفها المتطوعين، وتحظى بمشاركة شعبية واسعة، ومن فئات اجتماعية مختلفة تمثل أعماراً متفاوتة (Rocker and Coleman, 1999).

• البعد الإعلامي:

ساهم غياب الدور الإعلامي عن التوعية بأهمية التطوع وبمؤسساته وبالأدوار التي يمكن أن يقدمها للمجتمع في قلة الإقبال على التطوع. وقد ساهمت الأبعاد الثقافية والتنظيمية والاقتصادية والمجتمعية السابق ذكرها في عدم تفاعل وسائل الإعلام مع برامج التطوع. وقد ساعدت عدة عوامل على عدم اهتمام وسائل الإعلام بالعمل التطوعي لعل من أبرزها ما يلي: (الباز، ١٤٢٢هـ):

- ◀ عدم ترسخ ثقافة التطوع في المجتمع السعودي.
- ◀ قلة البرامج والفعاليات الخاصة بالتطوع مما يحد من تفاعل وسائل الإعلام.
- ◀ قلة مصادر المعلومات عن برامج التطوع ومجالاته، وتحسن إعداد المتطوعين وغيرها من المعلومات التي يمكن صياغتها على شكل مواد إخبارية إعلامية.

• الدراسات السابقة :

أجرت (الشبيكي، ١٩٩٢) دراسة موسعة بعنوان "الجهود النسائية التطوعية في مجالات الرعاية الاجتماعية بالملكة العربية السعودية" بهدف معرفة واقع الجهود النسوية التطوعية ودور الجمعيات الخيرية النسوية في مجالات الرعاية الاجتماعية بالملكة العربية السعودية. وقد تم جمع البيانات عن طريق استمارتي مقابلة، طبقت الأولى على (١٠) عضوات من الرائدات في تأسيس الجمعيات الخيرية، وطبقت الاستمارة الأخرى على عضوات مجالس إدارت تلك الجمعيات وبلغ عددهن (٥٢) عضوة. وبينت نتائج الدراسة أن الأهداف الاجتماعية تأخذ الأهمية الأولى في نشاط الجمعيات النسوية، بما في ذلك التخفيف من حالات العوز والفقر ورفع مستوى المرأة اجتماعياً. وتركزت أبرز النشاطات والمساهمات التطوعية التنموية لتلك الجمعيات في تحفيظ القرآن الكريم، ومحو الأمية، وتعليم اللغات، وتعليم التفصيل والخياطة، والتدريب على استخدام الآلة الكاتبة والحاسب الآلي.

وأعد ديجيرونيمو (Digeronimo, 1995) دليلاً أسماه "مرشد الطلاب للعمل التطوعي" ضمّنه عوامل التحاق الطلاب خصوصاً في المرحلة الثانوية بالمؤسسات التطوعية وعن مجالات التطوع المتاحة، وكذلك بيانات متكاملة تتضمن عنوانين ومناشط وفعاليات الجمعيات التطوعية في المملكة المتحدة بحيث يتسنى للطلاب التعرف على الجمعيات التطوعية التي يمكن لهم الالتحاق بها، وكذلك ما يتناسب واهتمامهم وخبراتهم وميولهم الذاتية.

أما كيلي (Kelly, 1996) فقد أجرى دراسة موسعة على بعض مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية، لمعرفة مدى التزام هذه المؤسسات بتشجيع طلابها على الانخراط في الأعمال التطوعية، واستخدم الباحث أسلوب المقابلات الشخصية وحلقات النقاش، إضافة إلى تحليل الوثائق. وهدفت الدراسة إلى معرفة مستويات الدعم والالتزام نحو تطوع الطلاب من خلال ثلاثة مستويات: مستوى الإدارة وأعضاء هيئة التدريس والطلاب. وقد توصلت الدراسة إلى التفاوت في درجة الالتزام والدعم بين مؤسسات التعليم العالي التي تم دراستها، وأوضحت أهمية التزام الإدارة العليا في تحفيز أو تقليل الالتزام بالعمل التطوعي، كما أوصت الدراسة بأهمية إشراك الإداريين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب في التخطيط لأي مشاريع تتصل بالتطوع الطلابي.

وإحدى الدراسات المقارنة الحديثة في مجال التطوع أجراها ثمانية من الباحثين (Flanagan, and others 1999) ومولت من قبل عدد من الجمعيات العلمية، وهدفت إلى التعرف على مستوى مشاركة الطلاب من سبع دول في

العمل التطوعي وعلاقة ذلك بالعقد الاجتماعي والمواطنة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتضمنت استبانة تم تطبيقها على (٥٠٠) طالب تراوحت أعمارهم بين (٩ - ١٢) سنة، وقد توصلت الدراسة إلى أن نسبة من شاركوا في أعمال تطوعية من هذه الفئة العمرية بلغت في أستراليا (٢٨٪) وفي الولايات المتحدة (٥١٪) وفي السويد (١٩.٩٪) وفي المجر (٦٠.٤٪) وفي جمهورية التشيك (٤٦.٣٪) وفي بلغاريا (٤٢.٢٪) وفي روسيا (٢٣.٤٪). كما أوضحت الدراسة تنوع الأعمال التطوعية التي مارسها أولئك الطلاب وتوزعت مشاركتهم على مساعدة الفقراء والمحتاجين، المشاركة في الجمعيات الاجتماعية والسياسية، والمساعدة في الأعمال التنموية للمجتمع، والمحافظة على البيئة.

وفي دراسة طبقت في المملكة المتحدة على طلاب الصفوف العليا في المدارس الثانوية في المرحلة العمرية بين (١٤ - ١٦) عاماً (Rocker, and Coleman, 1999). هدفت إلى معرفة عدد الطلاب المنخرطين في الأعمال التطوعية، وأنواع الأعمال التطوعية التي يمارسها أولئك الطلاب، والزمن الذي يقضيه الطلاب في مجالات التطوع، وكذلك الدور الذي تمارسه المدرسة في تشجيع وتوجيه الطلاب نحو الالتحاق ببرامج الأعمال التطوعية.. وطبق الباحثان استبانة على جميع طلاب تلك المدارس، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها: وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها:

- إن المجالات التي يرغب الطلاب المشاركة فيها هي:
- ❖ مساعدة الطلاب الصغار على تطوير مهاراتهم في القراءة والكتابة.
- ❖ القيام بالحملات الاجتماعية لتطوير المرافق الخاصة بالأطفال.
- ❖ المساعدة في تنظيم البرامج الرياضية على مستوى المجتمع المحلي.
- ❖ القيام بحملات التضامن مع جمعيات الرفق بالحيوان.
- ❖ التطوع في بعض المستشفيات وكذلك المنظمات الخيرية لمساعدة الفقراء والمحتاجين.

إن الوقت الذي يخصصه أولئك الطلاب للعمل التطوعي يتراوح بين مرات قليلة خلال العام أو بصورة أسبوعية أو بشكل يومي.

وفي دراسة أجريت في إيطاليا حول الخصائص الاجتماعية والشخصية للمتطوعين من الشباب الإيطاليين قامت مارتا وآخرون (Marta, and other 1999) بتطبيق دراسة ميدانية أداها الرئيسية استبانة أرسلت عن طريق البريد الإلكتروني لعينة تكونت من (٢٢٥) شاباً من المتطوعين، تتراوح أعمارهم بين (١٩ - ٢٩) عاماً ينتمون لـ (٧٣) منظمة تطوعية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- ❖ يشكل الطلاب ما نسبته (٣١٪) من الأفراد المتطوعين، منهم (٨٨٪) غير متزوجين، في غالبتهم العظمى و (٨٣٪) ما يزالون يعيشون مع أسرهم.
- ❖ إن (٣٨٪) من أفراد الدراسة يمضون ما بين ساعتين إلى خمس ساعات في الأسبوع للأعمال التطوعية بشكل دوري.

إن من بين العوامل التي دفعت أفراد العينة للالتحاق بالجمعيات التطوعية هو تشجيع الأصدقاء، والرغبة في تقديم المساعدة الاجتماعية، ولتطوير المجتمع، وأشار قلة منهم إلى وجود بعض الحوافز الدينية، والرغبة في قضاء وقت الفراغ في أعمال إنسانية.

كما أعد (المحاميد، ٢٠٠١م) دراسة حول دوافع السلوك التطوعي النسوي المنظم في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية، بهدف معرفة طبيعة السلوك التطوعي النسوي المنظم في الأردن. وتناولت الدراسة مفهوم منظّمات المجتمع المدني، وجهود بعض المؤسسات في تشجيع المرأة على التطوع. وطبق الباحث الدراسة على عينة عشوائية من الجمعيات الخيرية النسوية بلغ عددها (٢٨) جمعية تمثل (٢٦٪) من مجتمع الدراسة البالغ (١٠٩) جمعية، وتم اختيار عينة من النساء المتطوعات من عضوات الهيئات الإدارية للجمعيات التي وقع عليها الاختيار العشوائي، والبالغ عددهن (١٦٨) عضوة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

- ◀ إن النساء الصغيرات العمر أكثر إقبالاً على التطوع من النساء الكبيرات.
- ◀ إن النساء المتزوجات أكثر إقبالاً من النساء العازبات والمطلقات والأرامل.
- ◀ إن النساء اللواتي يعشن في الأسرة النواة أكثر تطوعاً من النساء اللواتي يعشن في الأسرة الممتدة.
- ◀ إن النساء القاطنات في محافظة العاصمة أكثر تطوعاً من النساء القاطنات في المحافظات الأخرى.
- ◀ إن النساء غير المتقاعدات أكثر تطوعاً من النساء المتقاعدات.

وقام (الباز، ١٤٢٢هـ) بدراسة ميدانية حول الشباب والعمل التطوعي في المرحلة الجامعية، وقد اقتصرَت الدراسة على تناول عدد من القضايا المتصلة بالشباب والعمل التطوعي في المملكة العربية السعودية. وقد استخدم الباحث المسح الاجتماعي لعينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بلغ عددها (١٦٣) مبحوثاً. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: إن غالبية الشباب المبحوثين ليست لهم مشاركة في العمل التطوعي، رغم رغبتهم في المشاركة التطوعية وخدمة مجتمعهم.

تبنت الدراسة نظرية التبادل الاجتماعي في تفسير العلاقة بين رغبة الشباب في المشاركة في العمل التطوعي، وعدد من العوامل المرتبطة بتلك الرغبة.

وعن دراسة (نلوف، ١٩٦٧) Leadership for volunteering عن القيادة والعمل التطوعي بينت بأن دوافع المتطوعين تختلف باختلاف المرحلة العمرية، فالشباب يشاركون في العمل التطوعي بدافع اكتساب معارف جديدة والتعرف على الآخرين، بينما متوسطي الأعمار يشاركون بدافع البحث عن أنشطة تخلصهم من الروتين والملل الذي يجدونه في أعمالهم الرسمية. أما المسنون فدافعهم للعمل التطوعي الوطني هو البحث عن أدوار جديدة لهم في الحياة

تعوضهم عن ادوارهم السابقة، كما اشارت الدراسة الى ان اكثر الافراد مشاركة في العمل التطوعي هم الافراد الذين يتميزون بصفات التفاؤل والمرونة والشجاعة والحماس.

وفي دراسة (ليس هارنولد، ٢٠٠٣) دراسة حول (تطوع العائلة والشباب في القطاع غير الربحي) ظهر وجود ادلة قوية لدعم الشباب على التطوع حيث الآثار الايجابية المترتبة على العمل التطوعي للشباب. كما ظهر بان العمل التطوعي يصب في مصلحة الأسرة والمنظمات غير الربحية التي يتطوع من خلالها الأفراد. (Lisa ahrenhold 2003).

وجاءت دراسة (Dominick Mytkowski) حول اقبال الشباب على العمل التطوعي في بولندا لوضع برامج للشباب لجعلهم يقبلون على العمل التطوعي. حيث توصلت الدراسة الى ان العمل التطوعي سيساهم في اكسابهم القدرات الشخصية والاجتماعية وتعزيز الثقة بالنفس. (Dominick Mytkowski 2003)

أما دراسة (Susanne Klitzing) حول العمل التطوعي في الجامعات الأوروبية، دعت الباحثة الى ضرورة التشجيع على العمل التطوعي في الجامعات الأوروبية، حيث ان مجال التطوع لازال تقليدياً في أوروبا على الرغم من وجود دعوات للعمل التطوعي في بعض الجامعات، لرسم خارطة للحالة الراهنة للبحوث عن العمل التطوعي في أوروبا وللمساهمة في نقل المعرفة وتبادلها بين النظرية والممارسة. (Susanne Klitzing 2011)

كما أجرى (بار، ٢٠٠١) دراسة حول مدى استفادة الجمعيات والهيئات الخيرية الإنسانية من الأعمال التطوعية في المملكة العربية السعودية، وقد تناولت الدراسة أهمية العمل التطوعي وأثاره الفردية والاجتماعية، وعوامل نجاح العمل التطوعي ومعوقاته، وكذلك الأساليب الفاعلة لاستقطاب المتطوعين للمشاركة في خدمات أعمال التطوع، وكذلك جوانب التطوع التي يمكن أن يشارك بها الشباب السعودي في مجال الخدمات التطوعية لأعمال البر.

• ثالثاً تحليل نتائج الدراسة :

• ممارسة طالبات كليات التربية للعمل التطوعي :

يوضح الجدول رقم (٢) استجابات أفراد عينة الدراسة نحو محور ممارسة طالبات كلية التربية من جامعة سلمان بن عبد العزيز للعمل التطوعي.

ويكشف الجدول رقم (٢) عن أن متوسط الوزن النسبي لاستجابات آراء عينة الدراسة بلغ (١٦٣) من خمس نقاط، ويعبر هذا المتوسط عن مستوى ممارسة ضعيف جداً في ضوء متوسط الوزن النسبي الفارق (أقل من ١٧٩)، حيث وافق (٧٠%) من أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (٢٧١) طالباً على أنهم يمارسون العمل التطوعي دائماً وغالباً، مقابل (٨١٦%) منهم يرون أنهم نادراً ما يمارسون،

أو أنهم لا يمارسون إطلاقاً العمل التطوعي، بينما يتفق (١١٤٪) منهم على أنهم يمارسون أحياناً العمل التطوعي.

ويكشف الجدول (٢) عن أن هناك أربع عبارات فقط تراوحت متوسطات ممارستها بين (٢٣١) في حدها الأعلى أمام العبارة رقم (٤) التي تشير إلى مشاركة طالبات كليات التربية في تقديم العون للمؤسسات الخيرية العاملة في مجال مساعد الفقراء، وبين (١٨١) في حدها الأدنى أمام العبارة رقم (٩) التي تشير إلى مشاركة الطالبات .

في تقديم العون للمؤسسات العاملة في المجال الرياضي، وأن متوسطات هذه العبارات الأربع تشير إلى مستوى ممارسة ضعيف (١٨٠ - ٢٥٩).

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن تسعاً من عبارات محور ممارسة العمل التطوعي تراوحت متوسطات وزنها النسبي بين (١٧٩) في حدها الأعلى أمام العبارة رقم (٧) التي تشير إلى التعاون مع المؤسسات العاملة في مجال الإغاثة الإنسانية، وبين (٢٩) في حدها الأدنى أمام العبارة رقم (١٢) التي تشير إلى المشاركة في تقديم العون للمؤسسات العاملة في مجال محو الأمية. وأن متوسطات هذه العبارات التسع (متوسط ١٧٩ فأقل) تشير إلى مستوى ممارسة ضعيف جداً .

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن ست عبارات من محور ممارسة العمل التطوعي قد ارتفعت متوسطاتها عن متوسط الوزن النسبي للمحور الأول البالغ (١٦٣)، وحققت من الترتيب الأول إلى الترتيب السادس، منها أربع ممارسات حددتها العبارات أرقام (٤ - ١ - ١٠ - ٩) على الترتيب حققت مستوى ممارسة ضعيف، ومنها ممارستان حددتهما العبارتان (٧ - ١٣) حققت مستوى ممارسة ضعيف جداً .

كما يتضح من الجدول رقم (٢) أن سبع عبارات من محور ممارسة العمل النوعي قد انخفضت متوسطاتها عن متوسط الوزن النسبي للمحور الأول، وحققت من الترتيب السابع بمتوسط (١٤٦) إلى الترتيب الثالث عشر بمتوسط (٢٩) وهي العبارات (٦ - ١١ - ٣ - ٨ - ٥ - ٢ - ١٢) وأن هذه العبارات تشير إلى مستوى ممارسة ضعيف جداً .

كما يلاحظ من الجدول (٢) أن ممارسة الطالبات بكليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز للعمل التطوعي مستواها منخفض في مجالات رعاية الفقراء وزيارة المرضى. والمجال الثقافي والتدريب والتأهيل، وأن مستوى هذه الممارسة ضعيف جداً في مجالات الإغاثة الإنسانية. والحفاظ على البيئة، ورعاية ذوي الحاجات الخاصة، والدفاع المدني، الإسكان الخيري وتحسين المساكن ، ورعاية الموهوبين والطفولة، وفي مجال محو الأمية.

جدول (٢) استجابات أفراد عينة الدراسة نحو ممارسة العمل التطوعي

م	العبارة	الفرقة	يحدث دائماً	يحدث غالباً	يحدث أحياناً	يحدث نادراً	لا يحدث إطلاقاً	متوسط الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتيب الأهمية
٤	شاركت في تقديم العون للمؤسسات الخيرية العاملة في مجال مساعدة ورعاية الفقراء	ت	٢٠	٢٩	٦٨	٥٢	١٠٢	٢٣١	٢٢٨	١
		%	٧٢٤	١٠٧٧	٢٥١١	١٩٢٢	٣٧٦٦			
١	شاركت في زيارة المرضى وتقديم العون لهم	ت	٧	١٧	٦٦	٧٩	١٠٢	٢٠٧	١٠٥	٢
		%	٢٢٦	٦٣٣	٢٤٩٤	٢٩٢٢	٣٧٦٦			
١٠	ساهمت في تقديم العون للمؤسسات العامة في المجال الثقافي	ت	٦	٢٢	٤١	٥١	١٥١	١٨٢	١١٠	٣
		%	٢٢٢	٨١١	١٥١١	١٨٨٨	٥٥٥٧			
٩	شاركت في تقديم العون للمؤسسات التدريب والتأهيل	ت	١١	٢٣	٣٤	٣٨	١٦٥	١٨١	١١٩	٤
		%	٤١١	٨٥٥	١٢٥٥	١٤٠٠	٦٠٠٩			
٧	أتعاون مع المؤسسات العاملة في مجال الإغاثة الإنسانية	ت	٩	١٦	٤٤	٤٢	١٦٠	١٧٩	١١٢	٥
		%	٣٣٣	٥٩٩	١٦٣٢	١٥٥٥	٥٩٠٠			
١٣	ساهمت في البرامج التطوعية للحفاظ على البيئة	ت	٥	١٦	٣٨	٤٦	١٦٦	١٠٧	١٠٣	٦
		%	١٨٨	٥٩٩	١٤٠٠	١٧٠٠	٦١٣٣			
٦	أتعاون مع المؤسسات العاملة في رعاية المعوقين (ذوي الاحتياجات الخاصة)	ت	٢	١٠	٢٣	٤٨	١٨٨	١٤٩	٠٨٦	٧
		%	٠٧٠	٣٧٧	٨٥٥	١٧٧٧	٦٩٣٣			
١١	أتعاون مع المؤسسات العاملة في مجال الدفاع المدني	ت	٥	٥	١٧	٥٨	١٨٦	١٤٧	٠٨٢	٨
		%	١٨٨	١٨٨	٦٣٣	٢١٤٢	٦٨٦٦			
٣	أساهم في تقديم العون للمؤسسات العاملة في مجال برامج السجناء.	ت	٥	٧	١٩	٤٢	١٩٨	١٤٥	٠٨٨	٩
		%	١٨٨	٢٢٦	٧٠٠	١٥٥٥	٧٣٣١			
٨	ساهمت في تقديم العون للمؤسسات العاملة في مجال - برنامج الإسكان الخيري وتحسين المساكن	ت	٥	٦	١٦	٤٠	٢٠٤	١٤١	٠٨٥	١٠
		%	١٨٨	٢٢٢	٥٩٩	١٤٨٨	٧٥٣٣			
٥	شاركت في الجهود التطوعية في مجال رعاية الموهوبين	ت	١	٦	١٤	٤٢	٢٠٨	١٣٤	٠٧١	١١
		%	٠٠٤	٢٢٢	٥٢٢	١٥٥٥	٧٦٣٧			
٢	شاركت في البرامج التطوعية في مجال رعاية الطفولة	ت	٢	٥	١٢	٣٨	٢١٤	١٣٢	٠٧١	١٢
		%	٠٧٠	١٨٨	٤٩٤	١٤٠٠	٧٨٣٩			
١٢	شاركت في تقديم العون للمؤسسات العاملة في مجال محو الأمية	ت	٦	٤	٩	٢٥	٢٢٧	٢٢٩	٠٧٩	١٣
		%	٢٢٢	١٥٥	٣٣٣	٩٢٢	٨٣٣٨			
-	متوسط الوزن النسبي للمحور الأول : ممارسة العمل التطوعي	ت	٦	١٣	٣١	٤٦	١٧٥	١٦٣		
		%	٢٢٢	٤٨٨	١١٩٤	١٧٠٠	٦٤٩٦			

• مجالات العمل التطوعي التي يرغب الطالبات في المشاركة فيها :

يوضح الجدول (٣) استجابة أفراد عينة الدراسة نحو محور المجالات التي ترغب الطالبات بكليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز المشاركة فيها بالعمل التطوعي.

ويكشف الجدول رقم (٣) عن أن متوسط الوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة بلغ (٣٦٦) من خمس نقاط، ويعبر هذا المتوسط عن أهمية عالية في ضوء متوسط الوزن النسبي الفارق (٣٤٠ - ٤١٩)، حيث وافق ووافق تماماً (٥٨٣٪) من مجموع أفراد عينة الدراسة على أهمية المجالات التي يرغبون في المشاركة فيها، مقابل (١٦٦٪) منهم يعترضون ويعترضون تماماً على أهمية المجالات المطروحة للمشاركة فيها، في حين أن نسبة (٢٥١٪) يوافقون إلى حد ما على أهمية المجالات التطوعية التي يرغبون في المشاركة فيها.

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن هناك عبارة واحدة من عبارات المحور الثاني (مجالات العمل التطوعي التي ترغب الطالبات بكليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في المشاركة فيها) قد ارتفع متوسط وزنها النسبي عن (٤٢٠)، وهي العبارة رقم (٤) التي تشير إلى الرغبة في المشاركة في البرامج التطوعية الخاصة بمساعدة ورعاية الفقراء والمحتاجين، وجاء هذا المجال في الترتيب الأول بمتوسط (٤٣٥). حيث وافق على أهميته (٨٥٣٪) من أفراد عينة الدراسة، مقابل (٣٣٪) منهم يعترضون على أهميته.

ويكشف الجدول رقم (٣) عن وجود تسع عبارات هي: (١ - ٧ - ٦ - ١٣ - ١٢ - ٣ - ١٠ - ٨ - ٥) تراوحت متوسطات وزنها النسبي بين (٣٤٢ - ٤٠١) وتعبر عن مستوى أهمية مرتفعة للمجالات التي يرغبون في المشاركة بها. وجاءت العبارة رقم (١) التي تشير إلى الرغبة في المشاركة في زيارة المرضى وتقديم العون لهم في الترتيب الثاني بمتوسط (٤٠١)، حيث وافق على أهميتها (٧٣٨٪) من مجموع أفراد عينة الدراسة، مقابل (٥٥٪) منهم اعترضوا على أهميتها، بينما العبارة رقم (٥) التي تشير إلى المشاركة في تقديم العون للعاملين في مجال رعاية الموهوبين جاءت في الترتيب العاشر بمتوسط (٣٤٢)، حيث وافق على أهميتها (٤٨٣٪) من مجموع أفراد عينة الدراسة، مقابل (٢٠٧٪) منهم اعترضوا على أهميتها. ويتضح من الجدول رقم (٣) أن هناك ثلاث عبارات هي (٢ - ٩ - ١١) تراوحت متوسطات وزنها النسبي بين (٣٢٥ - ٣٣٨) وتعبر عن مستوى أهمية متوسطة للمجالات التطوعية التي ترغب الطالبات بكليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في المشاركة فيها. وجاءت العبارة رقم (٢) التي تشير إلى المشاركة في رعاية الطفولة في الترتيب الحادي عشر بمتوسط (٣٣٨)، حيث وافق على أهميتها (٤٦٨٪) من مجموع أفراد عينة الدراسة، مقابل (٢٣٢٪) منهم اعترضوا على أهميتها، كما جاءت العبارة رقم (١١) التي تشير إلى المشاركة في مجال الدفاع المدني في الترتيب الثالث عشر (الأخير) بمتوسط (٣٢٥)، حيث وافق على أهميتها (٤٣٥٪) من مجموع أفراد عينة الدراسة، مقابل (٢٥٥٪) منهم اعترضوا على أهميتها.

الفوائد التي تعود على طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز من مشاركتهن في العمل التطوعي:

يوضح الجدول رقم (٤) استجابات أفراد عينة الدراسة نحو محور الفوائد التي يتوقعها الطالبات من مشاركتهن في العمل التطوعي.

جدول (٣) استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مجالات العمل التطوعي التي ترغب الطالبات بكليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في المشاركة فيها

م	الإجابة	الفرقة	أوافق تماماً	أوافق	أوافق ما حد ما إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	النسبة المئوية	متوسط الوزن	الانحراف المعياري	ترتيب الأهمية
٤	أرغب المشاركة في البرامج التطوعية في مجال مساعدة ورعاية الفقراء والمحتاجين	ت	١٤٩	٨٢	٣١	٤	٥	٤٣٥	٠.٨٣	١	
		%	٥٥.٠	٣٠.٣	١١.٤	١.٥	١.٨				
١	أرغب في المشاركة في زيارة المرضى وتقديم العون لهم	ت	٩٦	١٠٤	٥٦	٩	٦	٤٣١	٠.٩٥	٢	
		%	٣٥.٤	٣٨.٤	٢٠.٧	٣.٣	٢.٢				
٧	أسعى إلى المشاركة في البرامج التطوعية في مجال الإغاثة الإسلامية	ت	٩٧	٨٤	٥٦	٢٤	١٠	٣٨٨	١.٠٩	٣	
		%	٣٥.٨	٣١.٠	٢٠.٧	٨.٩	٣.٧				
٦	أرغب المشاركة في البرامج التطوعية في مجال رعاية المعوقين (ذوي الاحتياجات الخاصة)	ت	٩٤	٨٠	٦٥	٢٥	٧	٣٨٥	١.٠٨	٤	
		%	٣٤.٧	٢٩.٥	٢٤.٠	٩.٢	٢.٦				
١٣	أرغب المشاركة في البرامج التطوعية للحفاظ على البيئة	ت	٩٤	٦٦	٧٠	٣١	١٠	٣٧٦	١.١٥	٥	
		%	٣٤.٧	٢٤.٤	٢٥.٨	١١.٤	٣.٧				
١٢	أرغب المشاركة في البرامج التطوعية لمكافحة المخدرات	ت	١٠٣	٦٤	٥٨	٢٣	٢٣	٣٧٤	١.٢٧	٦	
		%	٣٨.٠	٢٣.٦	٢١.٤	٨.٥	٨.٥				
٣	أرغب في المشاركة في تقديم العون للمؤسسات العاملة في مجال مكافحة التدخين	ت	٧٨	٨٤	٦١	٢٨	٢٠	٣٦٣	١.٢١	٧	
		%	٢٨.٨	٣١.٠	٢٢.٥	١٠.٣	٧.٤				
١٠	أميل إلى المشاركة في البرامج التطوعية الخاصة بالمجال الثقافي	ت	٥٥	٨٦	٨٨	٢٤	١٨	٣٥٠	١.١٢	٨	
		%	٢٠.٣	٣١.٧	٣٢.٥	٨.٩	٦.٧				
٨	أفضل المشاركة في البرامج التطوعية لمكافحة المخدرات	ت	٦٠	٧٨	٨٠	٣٥	١٨	٣٤٨	١.١٦	٩	
		%	٢٢.١	٢٨.٨	٢٩.٥	١٢.٩	٦.٧				
٥	أميل إلى المشاركة في تقديم العون للمؤسسات العاملة في مجال رعاية الموهوبين	ت	٦٠	٧١	٨٤	٣٦	٢٠	٣٤٢	١.١٨	١٠	
		%	٢٢.١	٢٦.٢	٣١.٠	١٣.٣	٧.٤				
٢	أميل إلى المشاركة في البرامج التطوعية الخاصة برعاية الطفولة	ت	٥٤	٧٣	٨١	٤٨	١٥	٣٣٨	١.١٥	١١	
		%	١٩.٩	٢٦.٩	٢٩.٩	١٧.٧	٥.٥				
٩	أرغب في المشاركة في تقديم العون للمؤسسات العاملة في المجال الرياضي (الأندية)	ت	٧٠	٥٤	٦٦	٤٤	٣٧	٣٢٨	١.٣٧	١٢	
		%	٢٥.٨	١٩.٩	٢٤.٤	١٦.٢	١٣.٧				
١١	أسعى إلى المشاركة في تقديم العون للمؤسسات العاملة في مجال الدفاع المدني	ت	٤٤	٧٤	٨٤	٤٣	٢٦	٣٢٥	١.١٧	١٣	
		%	١٦.٢	٢٧.٣	٣١.٠	١٥.٩	٩.٦				
-	متوسط الوزن النسبي للمحور الثاني مجالات العمل التطوعي	ت	٨١	٧٧	٦٨	٢٩	١٦	٣٦٦	مستوى أهمية مرتفعة		
		%	٢٩.٩	٢٨.٤	٢٥.١	١٠.٧	٥.٩				

جدول (٤) استجابات أفراد عينة الدراسة نحو الفوائد التي يتوقعها طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز جراء مشاركتهن في العمل التطوعي

م	العبارة	الدرجة	أوافق تماماً	أوافق	لا أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	النسبي متوسط الوزن	الانحراف المعياري	ترتيب الأهمية
٧	اكتساب مهارات جديدة	ت	١٦٩	٧٥	٢٤	٨٨	٧	٤	٤٥١	٠.٦٧	١
٨	زيادة الخبرات العملية	ت	١٦٥	٧٢	٢٨	٨٨	٧	٤	٤٥٥	٠.٧٤	٢
٩	شغل وقت الفراغ بأشياء مفيدة	ت	١٥٤	٨٢	٣٠	١١١	١١	٢	٤٤١	٠.٧٩	٣
١٠	المساهمة في خدمة المجتمع	ت	١٤٧	٨٨	٣٣	١١١	١١	٢	٤٣٩	٠.٧٤	٤
٢	تأكيد الثقة بالنفس	ت	١٥١	٧٩	٢٩	١٠	٢	٧	٤٣٥	٠.٨٧	٥
٤	تنمية الشخصية الاجتماعية	ت	١٣٧	٩٨	٢٨	٧	١	٤	٤٣٤	٠.٨٠	٦
١٢	زيادة الخبرات العلمية	ت	١٤٣	٨١	٣٨	٥	٤	٧	٤٣١	٠.٩١	٧
١٣	تنمية الخلفية الثقافية	ت	١٣٣	٩٣	٣٧	٦	٢	٧	٤٢٩	٠.٨٥	٨
٦	التعرف على مشكلات المجتمع	ت	١٣٤	٩٠	٣٦	٨	٣	٧	٤٢٧	٠.٨٦	٩
٩	تنمية مهارات التواصل الاجتماعي	ت	١٣١	٨٥	٤٩	٤	٢	٧	٤٢٥	٠.٨٣	١٠
٥	تعزيز الانتماء الوطني	ت	١٢٦	٧٣	٥٨	١٠	٤	٧	٤١٣	٠.٩٧	١١
٣	التعرف على أصدقاء جدد	ت	١١٤	٨٦	٥٩	٧	٥	٧	٤١٠	٠.٩٥	١٢
١١	الحصول على وظيفة في المستقبل	ت	٩٥	٣٩	٦٣	٤٢	٣٢	١١٨	٣٤٥	١.٤١	١٣
-	متوسط الوزن النسبي للحوار الثالث الخاص بالفوائد المترتبة على المشاركة بالعمل التطوعي	ت	١٣٨	٨٠	٣٩	٩	٥	١٨	٤٢٤	٠.٧٤	مرتفعة جداً

يكشف الجدول رقم (٤) عن أن متوسط الوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة قد بلغ (٤٢٤) من خمس نقاط، ويعبر هذا المتوسط عن مستوى أهمية مرتفعة جداً للفوائد التي تجنبها الطالبات الجامعيات من مشاركتهن الفعالة في العمل التطوعي، حيث وافق على أهمية هذا المحور (٨٠.٤٪) من مجموع أفراد

عينة الدراسة مقابل (٥١%) منهم اعترضوا على تلك الأهمية، و(١٤٤%) منهم اتفقوا إلى حد ما على أهميتها.

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن هناك (١٠) عبارات (٧-٨-١-١٠-٢-٤-١٢-١٣-٩) تراوحت متوسطات وزنها النسبي بين (٥١%) في حدها الأعلى أمام العبارة رقم (٧) التي تشير إلى اكتساب مهارات جديدة من ممارسة العمل التطوعي، وجاءت في الترتيب الأول من الأهمية، حيث وافق على أهميتها (٩٠%) من مجموع أفراد عينة الدراسة، مقابل (١٠%) منهم اعترضوا على أهميتها، وبين (٢٥%) في حدها الأدنى أمام العبارة رقم (٩) التي تشير إلى تنمية مهارات التواصل الاجتماعي.

وجاءت في الترتيب العاشر، حيث وافق على أهميتها (٧٩%) من مجموع أفراد عينة الدراسة مقابل (٢٢%) منهم اعترضوا على أهميتها. وجميع هذه العبارات تشير إلى أهمية مرتفعة جدا للفوائد التي تعود على الطالبات بكليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز من مشاركتهن في العمل التطوعي.

ويكشف الجدول رقم (٤) عن أن هناك ثلاث عبارات هي : (٥-٣-١١) تراوحت متوسطات وزنها النسبي بين (١٣%) في حدها الأعلى أمام العبارة رقم (٥) التي تشير إلى تعزيز الانتماء الوطني وجاءت في الترتيب الحادي عشر، حيث وافق على أهميتها (٧٣%) من مجموع أفراد عينة الدراسة، مقابل (٥٢%) منهم اعترضوا على أهميتها، وبين (٤٥%) في حدها الأدنى أمام العبارة رقم (١١) التي تشير إلى الحصول على وظيفة في المستقبل وجاءت في الترتيب الثالث عشر (الأخير)، حيث وافق على أهميتها (٤٩%) من مجموع أفراد عينة الدراسة، مقابل (٢٧%) منهم اعترضوا على تلك الأهمية. وهذه المتوسطات تشير إلى أهمية مرتفعة للفوائد التي تعود على طالبات الجامعة من مشاركتهن في العمل التطوعي بالمجالات الثلاثة التي تشير إليها تلك العبارات.

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن عشر عبارات من عبارات محور الفوائد التي يتوقعها الطالبات الجامعيات من المشاركة في العمل التطوعي قد ارتفعت متوسطات وزنها النسبي عن متوسط المحور (٢٤%). بينما ثلاث عبارات انخفضت متوسطات وزنها النسبي عن متوسط المحور. وهذا يشير إلى الأهمية المرتفعة جدا للفوائد التي يتوقعها الطالبات الجامعيات من مشاركتهن في العمل التطوعي.

المعوقات التي تحول دون مشاركة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في العمل التطوعي:

يوضح الجدول رقم (٥) استجابات أفراد عينة الدراسة نحو المعوقات التي تحول دون طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في العمل التطوعي.

يكشف الجدول رقم (٥) عن أن متوسط الوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة بلغ (١٢٤) من خمس نقاط، ويعبر هذا المتوسط عن مستوى أهمية مرتفعة.

جدول (٥) استجابات أفراد عينة الدراسة نحو المعوقات التي تحول دون مشاركة الشباب الجامعي في العمل التطوعي

م	العبارة	الفترة	وافق تماماً	وافق	وافق إلى حد ما	لاوافق	لاوافق إطلاقاً	متوسط الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتيب الأهمية
٤	عدم الإعلان عن برامج العمل التطوعي في الوسائل الإعلامية بالصورة الكافية	ت	١٥٣	٧٩	٣٧	١٠	٢	٤٣٧	٠.٨٢	١
		%	٥٦	٢٩.٢	١٠.٠	٣.٧	٠.٧			
٧	عدم توافر مراكز للتعريف ببرامج التطوع ومجالاته في الجامعات السعودية	ت	١٤٢	٩٢	٣٧	٧	٣	٤٣٤	٠.٨٢	٢
		%	٥٢.٤	٣٣.٩	١٠.٠	٢.٦	١.١			
١٣	قلة التعريف بالبرامج والنشاطات التطوعية التي تنظمها المؤسسات الحكومية والأهلية	ت	١٤١	٨٦	٣٥	٧	٢	٤٣٢	٠.٨٤	٣
		%	٥٢.٠	٣١.٧	١١.٣	٢.٦	٠.٧			
١٢	عدم معرفة الشباب بجمعيات ومنظمات العمل التطوعي	ت	١٣٨	٨٨	٣٨	٢	٥	٤٣٠	٠.٨٣	٤
		%	٥٠.٩	٣٢.٥	١٤.٠	٠.٧	١.٨			
١١	عدم توافر برامج تدريبية للشباب في مجالات العمل التطوعي	ت	١٣٨	٨٠	٤٢	٩	٢	٤٢٧	٠.٨٧	٥
		%	٥٠.٩	٢٩.٥	١٥.٥	٣.٣	٠.٧			
٣	قلة المؤسسات الداعمة لبرامج العمل التطوعي	ت	١٢٩	٨٥	٤٣	١٢	٢	٤٢١	٠.٩٢	٦
		%	٤٧.٦	٣١.٤	١٥.٩	٤.٤	٠.٧			
١٠	عدم تشجيع الأسر لأبنائها للمشاركة في العمل التطوعي	ت	١٣٩	٦٧	٤٨	١١	٦	٤١٩	٠.٩٩	٧
		%	٥١.٣	٢٤.٧	١٧.٧	٤.١	٢.٢			
٢	نقص المعلومات عن مجالات الأعمال التطوعية التي يمكن أن يلتحق بها الشباب	ت	١٢٨	٩٠	٣٢	١٤	٧	٤١٧	٠.٩٨	٨
		%	٤٧.٢	٣٣.٢	١١.٨	٥.٢	٢.٦			
٩	ضعف الوعي بفوائد المشاركة في العمل التطوعي	ت	١٣٦	٧٨	٤٨	١١	٨	٤١٢	٠.٩٨	٩
		%	٤٦.٥	٢٨.٨	١٧.٧	٤.١	٣.٠			
١	عدم توفر الوقت للمشاركة في برامج التطوع	ت	١١٨	٧٣	٥٨	١٥	٧	٤٠٣	١.٠٥	١٠
		%	٤٣.٥	٣٦.٩	٢١.٤	٥.٥	٢.٦			
٥	ضعف الحوافز المعنوية للعاملين في المجال التطوعي	ت	١٢١	٥٦	٦١	١٨	١٥	٣٩٢	١.١٩	١١
		%	٤٤.٦	٢٠.٧	٢٢.٥	٦.٦	٥.٥			
٨	عدم توافر التشريعات القانونية المنظمة للعمل التطوعي	ت	٩٧	٨٧	٥٧	١٩	١١	٣٨٩	١.٠٤	١٢
		%	٣٥.٨	٣٢.١	٢١.٠	٦.٠	٤.١			
٦	وجود بعض الصور الاجتماعية السلبية عن المتطوعين	ت	٨١	٥٧	٥١	٥٤	٢٨	٣٠٤	١.٣٧	١٣
		%	٢٩.٩	٢١.٠	١٨.٨	١٩.٩	١٠.٣			
-	متوسط الوزن النسبي للمحور الرابع الخاص بالمعوقات التي تحول دون المشاركة في العمل التطوعي	ت	١٣٧	٧٨	٤٤	١٥	٧	٤١٢		

للمعوقات التي تحول دون مشاركة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في العمل التطوعي، وذلك في ضوء متوسط الوزن النسبي الفارق (٣٤٠ - ٤١٩)، حيث وافق على أهمية تلك المعوقات (٧٥٧٪) من مجموع أفراد عينة الدراسة، مقابل (٨١٪) منهم اعترضوا على أهمية تلك المعوقات، بينما يتفق (١٦٢٪) من مجموع أفراد عينة الدراسة على أن تلك المعوقات مهمة إلى حد ما.

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن هناك ست معوقات (٤ - ٧ - ١٣ - ١٢ - ١١ - ٣) تراوحت متوسطات وزنها النسبي بين (٤٣٧) في حدها الأعلى، أمام العبارة الرابعة التي تشير إلى أن عدم الإعلان عن برامج العمل التطوعي في الوسائل الإعلامية بالصورة الكافية تعيق مشاركة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في هذا العمل التطوعي، وجاءت هذه الصعوبة في الترتيب الأول، حيث وافق على أهميتها (٨٥٧٪) من مجموع أفراد عينة الدراسة، مقابل (٤٤٪) منهم اعترضوا على أهميتها. وبين (٤٢١) في حدها الأدنى أمام العبارة رقم (٣) والتي تشير إلى قلة المؤسسات الداعمة لبرامج العمل التطوعي، مما يعيق مشاركة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في العمل التطوعي. وجاءت في الترتيب السادس من الأهمية، حيث وافق على أهميتها (٧٩٠٪) من مجموع أفراد عينة الدراسة مقابل (٥١٪) منهم اعترضوا على أهميتها.

وتكشف هذه المتوسطات عن أن المعوقات التي تعبر عنها تلك العبارات الست ذات أهمية مرتفعة جدا في إعاقة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز عن المشاركة في العمل التطوعي.

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن هناك سبع معوقات (١٠ - ٢ - ٩ - ١ - ٥ - ٨ - ٦) تراوحت متوسطات وزنها النسبي بين (٤١٩) في حدها الأعلى أمام العبارة رقم (١٠) التي ترى أن عدم تشجيع الأسر لأبنائها على المشاركة في العمل التطوعي تعيق مشاركة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في العمل التطوعي، وجاءت هذه الصعوبة في الترتيب السابع من الأهمية بمتوسط (٤١٩)، حيث وافق على أهميتها (٧٦٠٪) من مجموع أفراد عينة الدراسة، مقابل (٦٣٪) منهم اعترضوا على أهمية تلك الصعوبة. وبين (٣٤٠) في حدها الأدنى أمام العبارة رقم (٦) التي تشير إلى وجود بعض الصور الاجتماعية السلبية عن المتطوعين، وجاءت هذه الصعوبة في الترتيب الثالث عشر (الأخير) من الأهمية، حيث وافق على أهميتها (٥٠٩٪) من مجموع أفراد عينة الدراسة، مقابل (٣٠٢٪) منهم اعترضوا على أهمية تلك الصعوبات، وتكشف هذه المتوسطات عن أن المعوقات التي تعبر عنها تلك العبارات ذات أهمية مرتفعة في إعاقة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز عن المشاركة في العمل التطوعي. الوسائل والآليات اللازمة لتفعيل مشاركة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في العمل التطوعي:

يوضح الجدول رقم (٦) استجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأساليب والآليات اللازمة لتفعيل مشاركة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في العمل التطوعي. يكشف الجدول رقم (٦) عن أن متوسط الوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو محور الوسائل والآليات اللازمة لتفعيل مشاركة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في العمل التطوعي قد بلغ (٤٣٨) من خمس نقاط، ويعبر هذا المتوسط عن مستوى أهمية مرتفعة جداً في ضوء متوسط الوزن النسبي الفارق (أكبر من ٢٠)، حيث وافق (٨٥٦٪) من مجموع أفراد عينة الدراسة على أهمية الأساليب والآليات التي حددتها الدراسة لتفعيل مشاركة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في العمل التطوعي، بينما اعترض (٣٧٪) منهم على أهمية هذه الأساليب والآليات، في حين وافق (١٠٧٪) منهم على أن الأساليب والآليات اللازمة لتفعيل مشاركة الطالبات الجامعيات في العمل التطوعي مهمة إلى حد ما.

ويتضح من الجدول رقم (٦) أن عشرة من الأساليب والآليات التي تضمنها المحور الخامس من محاور أداة الدراسة (٦ - ١٠ - ٤ - ١٣ - ٧ - ٩ - ٨ - ٥ - ١٢) قد تراوحت متوسطات وزنها النسبي بين (٤٦٦) في حدها الأعلى أمام العبارة رقم (٦) التي تشير إلى زرع المبادئ والقيم الإسلامية التي تحث على العمل التطوعي، وجاءت في الترتيب الأول من الأهمية، حيث وافق على أهميتها (٩٣٠٪) من مجموع أفراد عينة الدراسة، مقابل (٠٨٪) منهم اعترضوا على تلك الأهمية، وبين (٤٢٢٪) في حدها الأدنى أمام العبارة رقم (١٢) التي تشير إلى أن إنشاء مراكز متخصصة للتعريف بالعمل التطوعي يسهم في تفعيل مشاركة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في العمل التطوعي، وجاءت في الترتيب العاشر من الأهمية بمتوسط (٢٢٢)، حيث وافق على أهميتها (٧٩٠٪) من مجموع أفراد عينة الدراسة، مقابل (٤٤٪) منهم اعترضوا على تلك الأهمية. وتكشف جميع هذه المتوسطات من أهمية مرتفعة جداً للأساليب والآليات اللازمة لتفعيل مشاركة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في العمل التطوعي.

ويكشف الجدول رقم (٦) عن أن هناك ثلاث عبارات من عبارات المحور الخامس (١١ - ٢ - ٣) تراوحت متوسطات وزنها النسبي بين (٤١٨) في حدها الأعلى أمام العبارة رقم (١١) التي تشير إلى أن تكثيف المحاضرات والندوات بأهمية العمل التطوعي، وجاءت في الترتيب الحادي عشر من الأهمية، حيث وافق (٧٨٦٪) من مجموع أفراد عينة الدراسة على أهمية هذا الأسلوب مقابل (٥٩٪) منهم اعترضوا على أهميته. وبين (٤٠٤) في حدها الأدنى أمام العبارة رقم (٣) التي تشير إلى أن تضمين البرامج والمقررات الدراسية بالمؤسسات التعليمية مفاهيم العمل التطوعي وأهميته يسهم في تفعيل مشاركة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في العمل التطوعي.

جدول (٦) استجابات أفراد عينة الدراسة نحو الوسائل والآليات اللازمة لتفعيل مشاركة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في العمل التطوعي

م	العبارة	الدرجة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	٢	٣	٤	٥	٦
٦	زراعة المبادئ والقيم الإسلامية التي تحث على العمل التطوعي	٢٠١	٥١	١٧	١
١٠	زراعة حب العمل التطوعي في المراحل العمرية المبكرة	١٩٣	٥٧	١٨	٢
١	تفعيل دور وسائل الإعلام المختلفة في تثقيف أفراد المجتمع بمأهية العمل التطوعي	١٨٣	٦٦	١٣	٣
٤	دعم المؤسسات والهيئات التي تعمل في مجال العمل التطوعي	١٧٥	٧٣	١٦	٤
١٣	مشاركة أعضاء هيئة التدريس في التوعية بأهمية التطوع للفرد والمجتمع	١٨٥	٤٨	٣٠	٥
٧	تدريب وتأهيل الطالبات الراغبات في العمل التطوعي	١٦٨	٧٣	٢١	٤
٩	توظيف وسائل الاتصالات الحديثة كالإنترنت على تشجيع العمل التطوعي	١٦٥	٧٣	٢٢	٧
٨	إصدار نشرات دورية تعنى بالأعمال التطوعية وتبرز نشاطات المتطوعين	١٤٦	٩٣	٢٥	٥
٥	تطوير برامج تدريبية في الكليات والجامعات للتعريف بالعمل التطوعي	١٤٦	٨١	٣٦	٤
١٢	إنشاء مراكز متخصصة للتعريف بالعمل التطوعي	١٣٠	٨٤	٤٥	١٠
١١	تثقيف المحاضرات والندوات بأهمية العمل التطوعي	١٢٧	٨٦	٤٢	١٢
٢	القيام بالأبحاث والدراسات الميدانية في مجالات الأعمال التطوعية	١٠١	١١٤	٤٧	٤
٣	تضمين البرنامج والمقررات الدراسية للمؤسسات التعليمية مفاهيم العمل التطوعي وأهميته	١١٣	٨٥	٤٨	٢٢
-	متوسط الوزن النسبي للمحور الخامس حول الأساليب والآليات اللازمة لتفعيل المشاركة في العمل التطوعي	١٥٦	٧٦	٢٩	٧

وجاءت في الترتيب الثالث عشر (الأخير) حيث وافق على أهميتها (٧٣٪) من مجموع أفراد عينة الدراسة مقابل (٩٢٪) منهم اعترضوا على هذه الأهمية، وأن

هذه المتوسطات تعبر عن مستوى أهمية مرتفعة للأساليب والآليات اللازمة لتفعيل مشاركة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في العمل التطوعي.

مدى اختلاف اتجاهات طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز نحو العمل التطوعي باختلاف موقع الكلية :

يوضح الجدول رقم (٧) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق بين اتجاهات طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز نحو محاور العمل التطوعي باختلاف الكلية.

جدول (٧) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق بين طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز نحو محاور العمل التطوعي باختلاف موقع الكلية

الأبعاد والمحاور	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
محور الممارسة	بين المجموعات	٤	٣٨١١	٠٩٥٣	١٩٩٧	٠٩٥
	داخل المجموعات	٢٦٦	١٢٦٨٨٢	٠٤٧٧		
محور المجالات	بين المجموعات	٤	٧٩٩٤	١٩٩٨	٣٤٧٩	٠٠٩
	داخل المجموعات	٢٦٦	١٥٢٩٥٠	٠٥٧٥		
محور الفوائد	بين المجموعات	٤	٤٠٣٢	١٠٠٨	٢٥٩٤	٠٠٤
	داخل المجموعات	٢٦٦	١٠٣٤٧٤	٠٣٨٩		
محور المعوقات	بين المجموعات	٤	٣٠٥٣	٠٧٦٣	١٨٥٣	٠١١٩
	داخل المجموعات	٢٦٦	١٠٩٥٩٢	٠٤١٢		
محور الوسائل والأساليب	بين المجموعات	٤	٢٣٩٠	٠٥٩٨	١٧٨٦	٠١٣٢
	داخل المجموعات	٢٦٦	٨٩١١٠	٠٣٣٥		

♦ دال إحصائياً عند مستوى (٠٠٥) ♦ ♦ دال إحصائياً عن مستوى (٠٠١)

يكشف الجدول رقم (٧) عن أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠٠٥) أمام ثلاثة من محاور العمل التطوعي وهي: محور ممارسة العمل التطوعي، ومحور المعوقات التي تحول دون مشاركة الشباب الجامعي في العمل التطوعي، ومحور الأساليب والآليات اللازمة لتفعيل مشاركة الشباب الجامعي في العمل التطوعي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز نحو ممارسة العمل التطوعي، ومعوقاته، وأساليب فعاليته، تعزى إلى اختلاف موقع كلية التربية بالجامعة . وهذا يعني أن طلاب كليات التربية بالخرج ، وتربية الدلم وتربية وادي الدواسر بجامعة سلمان بن عبد العزيز لديهم اتجاهات متشابهة نحو ممارسة العمل التطوعي، ونحو المعوقات التي تحول دون مشاركة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في العمل التطوعي، ونحو الأساليب والآليات اللازمة لتفعيل مشاركة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في العمل التطوعي.

كما يكشف الجدول رقم (٧) عن أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى (٠٠١) أمام محور مجالات العمل التطوعي التي ترغب طالبات كليات التربية

بجامعة سلمان بن عبد العزيز في المشاركة فيها، وعند مستوى (٥٠٠) أمام محور الفوائد التي تعود على الطالبات الجامعيات من المشاركة في العمل التطوعي، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين اتجاهات طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز نحو بعدي مجالات العمل التطوعي، والفوائد المترتبة على المشاركة في العمل التطوعي تعزى إلى اختلاف موقع الكلية.

ويوضح الجدول رقم (٨) نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه صالح الفروق الدالة إحصائياً في اتجاهات طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز نحو مجالات العمل التطوعي والفوائد المترتبة على العمل التطوعي باختلاف موقع كلياتهم.

ويتضح من الجدول رقم (٨) أن الفروق الدالة إحصائياً بين اتجاهات طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز نحو أبعاد العمل التطوعي وتعزى إلى متغير الكلية، تتركز بين كليتي التربية بالخرج وتربية الدلم بفارق (٤٢٠) وبدلالة إحصائية (٠٠١) وذلك لصالح الطلاب في كلية التربية بالخرج. وهذا يعني أن طلاب كلية التربية بالخرج لديهم اتجاهات أكثر إيجابية من اتجاهات طلاب كلية التربية بوادي الدواسر نحو بعدين من أبعاد العمل التطوعي وهما، مجالات العمل التطوعي، والفوائد التي تعود على طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز من المشاركة في العمل التطوعي.

جدول (٨) نتائج اختبار شيفيه لاتجاه صالح الفروق الدالة إحصائياً لمتغير الكلية

فئة الكلية					المتوسط	فئة الكلية		المحور
٥	٤	٣	٢	١				
				❖	٣٨٣	١	التربية بالخرج	محور مجالات العمل التطوعي التي ترغب طالبات التربية المشاركة فيها
					٣٥١	٢	التربية بالدلم	
					٣٦٥	٣	التربية بالدواسر	
					٤٢٢	١	التربية بالخرج	محور الفوائد التي تعود علي الطالبات من مشاركة في العمل التطوعي
			❖		٤٢٢	٢	التربية بالدلم	
					٤٨٠	٣	التربية بوادي الدواسر	

❖ اتجاه صالح الفروق.

مدى اختلاف اتجاهات طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز نحو العمل التطوعي باختلاف التخصص .

يوضح الجدول رقم (٩) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق بين اتجاهات طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز نحو محاور العمل التطوعي باختلاف التخصص.

جدول (٩) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد العمل التطوعي باختلاف التخصص

الأبعاد والمحاور	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
محور الممارسة	بين المجموعات	٢	٢٣٠٥	١١٥٢	٢٤٠٥	٠,٠٩٢
	داخل المجموعات	٢٦٨	١٢٥٩٦٠	٤٧٩		
محور المجالات	بين المجموعات	٢	٧١٢٨	٣٥٦٤	٦٢١٥	٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	٢٦٨	١٥٣٥٦٤	٥٧٣		
محور الفوائد	بين المجموعات	٢	٣٧١٨	١٨٥٩	٤٨٠٦	٠,٠٠٩
	داخل المجموعات	٢٦٨	١٠٣٧١٦	٣٨٧		
محور المعوقات	بين المجموعات	٢	١٠٢	٥١	٠,١٢١	٠,٨٨٦
	داخل المجموعات	٢٦٨	١١٢٥٦٠	٤٢٠		
محور الوسائل والأساليب	بين المجموعات	٢	١٧٨٢	٨٩١	٢٦٩٧	٠,٠٦
	داخل المجموعات	٢٦٨	٨٩٥١٢	٣٣٤		

♦ ♦ دال إحصائياً عن مستوى (٠,٠١)

ويكشف الجدول رقم (٩) عن أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) أمام ثلاثة محاور من محاور العمل التطوعي وهي : محور ممارسة العمل التطوعي، ومحور المعوقات التي تحول دون مشاركة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في العمل التطوعي، ومحور الأساليب والآليات اللازمة لتفعيل مشاركة طالبات الجامعة في العمل التطوعي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز نحو ممارسة العمل التطوعي، ومعوقاته، وأساليب فعاليته تعزى إلى اختلاف التخصص. وهذا يعني أن طلاب التخصص العلمي، والتخصص الأدبي، لديهم اتجاهات متشابهة نحو ممارسة العمل التطوعي، ونحو المعوقات التي تحول دون المشاركة في العمل التطوعي، ونحو الأساليب والآليات اللازمة لتفعيل مشاركة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في العمل التطوعي.

كما يكشف الجدول رقم (٩) عن أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) أمام محوري مجالات العمل التطوعي التي ترغب طالبات كليات التربية في المشاركة فيها، والفوائد التي تعود عليهن من مشاركتهن في العمل التطوعي، مما يشير إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز نحو محوري مجالات العمل التطوعي، والفوائد التي تعود عليهن من مشاركتهن في العمل التطوعي تعزى إلى اختلاف تخصصاتهم.

ويوضح الجدول رقم (١٠) نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه صالح الفروق الدالة إحصائياً في اتجاهات طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز نحو مجالات العمل التطوعي والفوائد المترتبة على المشاركة في العمل التطوعي باختلاف تخصصاتهم.

جدول (١٠) نتائج اختبار شيفيه لاتجاه صالح الفروق الدالة إحصائياً لمتغير التخصص

المحور	فئات التخصص		المتوسط	فئات التخصص		
	١	٢	٣	١	٢	٣
مجالات العمل التطوعي	١		٣٤١	الكيمياء		
	٢		٣٥٨	التربية الخاصة		
	٣	❖	٣٨١	الدراسات الإسلامية		
فوائد العمل التطوعي	١		٤٠٨	رياض الأطفال		
	٢		٤٢٢	اللغة العربية		
	٣		٤٣٧	الرياضيات		

❖ اتجاه صالح الفروق.

ويتضح من الجدول رقم (١٠) أن الفروق الدالة إحصائياً بين اتجاهات الشباب الجامعي نحو أبعاد العمل التطوعي، ونحو فوائد العمل التطوعي وتعزى إلى متغير التخصص تتركز بين التخصص العلمي والتخصص الأدبي، وذلك لصالح التخصص الأدبي. وهذا يعنى أن الطلاب من التخصص الأدبي لديهم اتجاهات أكثر إيجابية من طلاب التخصص الطبي نحو المشاركة في العمل التطوعي، ونحو تقدير الفوائد التي تعود عليهم من المشاركة في العمل التطوعي.

• نتائج الدراسة :

أسفرت الدراسة عن أهم النتائج التالية :

❖ إن متوسط ممارسة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز للعمل التطوعي بلغ (١٦٣) ويدل على مستوى ممارسة ضعيف جداً. مما يدل على ضعف مشاركة وانخراط طالبات الجامعة في الوقت الحالي في مجالات العمل التطوعي.

❖ تحسنت ممارسة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز للعمل التطوعي في مساعدة ورعاية الفقراء، وزيارة المرضى، وتقديم العون للمؤسسات الثقافية والرياضية، ومع ذلك ظل مستوى الممارسة ضعيفاً.

❖ إن طالبات التربية بالجامعة لا يمارسن إطلاقاً العمل التطوعي في محو الأمية ورعاية الطفولة ورعاية الموهوبين ومكافحة المخدرات والتدخين والدفاع المدني.

❖ إن متوسط أهمية مجالات العمل التطوعي التي ترغب الطالبات المشاركة فيها بلغ (٣٦٦) ويدل على مستوى أهمية مرتفع، مما يؤكد ميل طالبات كليات التربية إلى المشاركة والانخراط في المجالات المختلفة للتطوع.

❖ تأتي مساعدة ورعاية الفقراء والمحتاجين في صدر المجالات التي ترغب الطالبات بالمشاركة فيها، يليها زيارة المرضى، ثم المشاركة في رعاية الطفولة ورعاية المعوقين، والحفاظ على البيئة ومكافحة المخدرات والتدخين.

« إن أقل مجالات العمل التطوعي جاذبية لمشاركة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز هي الدفاع المدني، والإغاثة الإنسانية وتقديم العون في تحسين المساكن.

« إن طالبات كليات التربية يرون أن الفوائد التي المتوقعة من المشاركة في العمل التطوعي ذات أهمية مرتفعة جداً بمتوسط (٢٤ر٤). مما يفسر ميلهن ورغبتهم في الانخراط في مجالات العمل التطوعي.

« ترى طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز أن اكتساب مهارات جديدة، وزيادة خبراتهم، وشغل وقت فراغهم بأمور مفيدة، والمساعدة في خدمة المجتمع، والثقة بالنفس، وتنمية شخصياتهم الاجتماعية تأتي في مقدمة الفوائد التي يجنونها من مشاركتهن في العمل التطوعي ويرونها ذات أهمية مرتفعة جداً.

« ترى طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز أن الحصول على وظيفة في المستقبل، والتعرف على أصدقاء جدد، وتعزيز الانتماء للوطن كفوائد يتوقعهن الطالبات من المشاركة في العمل التطوعي لا تحظى بموافقة كبيرة، ويصل متوسطها إلى أهمية مرتفعة.

« ترى طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز أن المعوقات التي تحول دون مشاركتهن في العمل التطوعي ذات أهمية مرتفعة بمتوسط (١٢ر٤).

« ترى طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز أن عدم الإعلان عن برامج العمل التطوعي، وعدم توفر مراكز التعريف بالعمل التطوعي في الجامعات، وقلة التعريف بالبرامج التطوعية التي تنظمها المؤسسات الحكومية والأهلية، وعدم توفر برامج التدريب للطالبات في أماكن تواجدهن على العمل التطوعي، وقلة المؤسسات الداعمة لبرامج العمل التطوعي تأتي في مقدمة المعوقات في العمل التطوعي، وأن هذه المعوقات ذات أهمية مرتفعة جداً في إعاقة الطالبات عن المشاركة في العمل التطوعي.

« ترى طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز أن نقص المعلومات، وضعف الوعي، وعدم توفر الوقت، وعدم مساندة الأسرة، وعدم توفر التشريعات المنظمة للعمل التطوعي، وضعف الحوافز المعنوية، ووجود بعض الصور الاجتماعية السلبية عن المتطوعين معوقات ذات أهمية مرتفعة في إعاقة مشاركتهن في العمل التطوعي.

« ترى طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز أن الوسائل والآليات اللازمة لتفعيل طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في العمل التطوعي ذات أهمية مرتفعة جداً بمتوسط (٣٨ر٤).

« يتفق أكثر من ٩٠٪ من طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز الذين شاركوا في الدراسة التطبيقية على أن زرع القيم الإسلامية

التي تحت على العمل التطوعي، وغرس حب العمل التطوعي في السنوات المبكرة للنمو، وتفعيل دور الإعلام في تثقيف أفراد المجتمع بأهمية العمل التطوعي، ودعم المؤسسات والهيئات العاملة في مجال العمل التطوعي، ذات أهمية مرتفعة جدا في تفعيل مشاركة طالبات الجامعة في العمل التطوعي. « تتفق نسبة تتراوح بين (٨٠٪ و ٩٠٪) من الطالبات المشاركات في الدراسة التطبيقية على أن مشاركة أئمة المساجد في التوعية بأهمية العمل التطوعي وتدريب الطالبات الراغبات في العمل التطوعي، وتوظيف الإنترنت في تشجيع العمل التطوعي، وإصدار نشرات دورية تبرز نشاطات المتطوعين، وتطوير برامج تربوية بالجامعات للتعريف بالعمل التطوعي تعد أساليب وآليات ذات أهمية مرتفعة جدا في تفعيل مشاركة طالبات جامعة سلمان بن عبد العزيز بالعمل التطوعي الاجتماعي.

« تتفق نسبة تتراوح بين (٧٠٪ و ٨٠٪) من الطالبات المشاركات في الدراسة التطبيقية على أن إنشاء مراكز متخصصة للتعريف بالعمل التطوعي، وتكثيف الندوات والمحاضرات عن أهمية العمل التطوعي، والقيام بالأبحاث في مجال التطوع، وتضمين المقررات الدراسية بالمؤسسات التعليمية مفاهيم العمل التطوعي تعد أساليب وآليات ذات أهمية مرتفعة جدا في تفعيل مشاركة طالبات الجامعة بالعمل التطوعي.

« وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز نحو محور المجالات التي يرغبون في المشاركة فيها، ونحو الفوائد التي يتوقعونها من المشاركة في العمل التطوعي تعزى إلى الكليات المقيدات بها لصالح كلية التربية بالخرج والدلم .

« وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز نحو محور المجالات التي يرغبون في المشاركة فيها، ونحو الفوائد التي يتوقعونها من المشاركة في العمل التطوعي تعزى إلى التخصص لصالح التخصص الأدبي.

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز نحو محاور ممارسة العمل التطوعي، والمعوقات التي تحول دون طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في العمل التطوعي، والأساليب والآليات اللازمة لتفعيل مشاركة الطالبات في العمل التطوعي تعزى إلى أي من موقع الكليات أو التخصص، أي أن طالبات الجامعة مهما اختلفت موقع الكليات التي يدرسون بها أو التخصصات التي ينتمون إليها، لديهم اتجاهات متشابهة نحو ممارستهن الضعيفة جدا للعمل التطوعي، ونحو الأهمية المرتفعة للمعوقات التي تحول دون مشاركتهن في العمل التطوعي، ونحو الأهمية المرتفعة جدا للأساليب والآليات اللازمة لتفعيل مشاركة طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز في العمل التطوعي.

• توصيات الدراسة :

- في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يقترح التوصيات التالية:
- « تشجيع طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز على ممارسة العمل التطوعي من خلال تخصيص مشروع لخدمة المجتمع ضمن متطلبات الجامعة.
- « طالبات كليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز بأهمية المشاركة توعية في العمل التطوعي من خلال الندوات والمحاضرات والبرامج الثقافية والدروس التي يلقيها أعضاء هيئة التدريس بالقاعات .
- « دعوة الجامعات السعودية إلى إنشاء مراكز متخصصة للتعريف بالعمل التطوعي المجتمعي، وتدريب طالبات الجامعة على ممارسة العمل التطوعي.
- « إصدار مطويات للتعريف بالبرامج التطوعية التي تنظمها المؤسسات الحكومية والأهلية.
- « دعوة الجهات المسؤولة بتوفير التشريعات اللازمة لتنظيم العمل التطوعي.
- « توفير معلومات وافية عن مجالات العمل التطوعي التي تقل فيها مشاركات الطالبات الجامعيات، وتشجيع الفتيات على تقبل هذه المجالات وبخاصة رعاية الطفولة، والدفاع المدني، والحفاظ على البيئة.
- « إجراء دراسة مماثلة عن فعالية ممارسة طلاب المرحلة الثانوية بدول الخليج العربية للعمل التطوعي.

• المراجع :

- الأصفهاني، الراغب (١٩٩٨). المفردات في غريب القرآن، بيروت : دار المعرفة.
- أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية (٢٠٠٠م). مؤتمر العمل التطوعي والأمن في الوطن العربي، الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- بار، عبد المنان (٢٠٠١). مدى استفادة الجمعيات والهيئات الخيرية الإنسانية من الأعمال التطوعية في المملكة العربية السعودية الدمام مركز الدراسات الاجتماعية والإنسانية بجمعية البر بالمنطقة الشرقية.
- الباز، راشد (١٤٢٣هـ) الشباب والعمل التطوعي، مجلة البحوث الأمنية. كلية الملك فهد الأمنية بالرياض.
- التلمساني، عبدالعزيز (٢٠٠٠م) " نموذج جمعية مكة للتنمية في تعزيز الأمن "، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر العمل التطوعي والأمن في الوطن العربي، الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- جامعة الملك سعود (٢٠٠٦ م). الكتاب الوثائقي، الرياض جامعة الملك سعود.
- جمعية تفلتواز حياة، (٢٠٠٥م). مبادرات الشباب العربي الشباب والعمل الاجتماعي والتنمية التطوعي. <http://orgs.takingitglobal.org>
- حافظ، حمدي (١٩٩٧). الواقع والعلاج لأزمة العمل التطوعي، القاهرة : مركز صالح عبدالله كامل.

- الخطيب عبد الله (١٤٢١هـ) دور العمل التطوعي في تحقيق السلام والأمن الاجتماعيين. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر العمل التطوعي والأمن في الوطن العربي، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- رضا، عبد الحليم (١٩٩٩م)، السياسة الاجتماعية، القاهرة: مكتبة غريب.
- الشبكة العربية للمنظمات الأهلية (٢٠٠٥). التطوع والمتطوعون في العالم العربي. <http://www.shabakaegypt.org/arabic/index.html>.
- الشبيكي، الجازي (١٩٩٢م) الجهود الإنسانية التطوعية في مجالات الرعاية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود. الرياض.
- الصياد، عبد العاطي (١٩٨٩م). جداول تحديد حجم العينة في البحث السلوكي، القاهرة: رابطة التربية الحديثة.
- الصياد، عبد العاطي (١٩٨٣م). العينات وأدوات القياس، القاهرة: المعهد المصري لتقديم البرامج.
- صيني، سعيد بن إسماعيل (١٩٩٤م). قواعد أساسية في البحث العلمي، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- عطيفه، حمدي أبو الفتوح (١٩٩٦م). منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الفوزان، ناصر (٢٠٠٢م) " خصائص العمل ومستوى الإجهاد الوظيفي : دراسة ميدانية على الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية، " مجلة جامعة الملك سعود، المجلد (١٤)، العدد (٢).
- فهمي، سامية وآخرون (١٩٨٤م). طريقة الخدمة الاجتماعية في التخطيط الاجتماعي، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
- القعيد، إبراهيم (١٤١٧هـ). "وسائل استقطاب المتطوعين والاستفادة من جهودهم"، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي عن الخدمات التطوعية بالمملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- المحاميد، محمد (٢٠٠١م). دوافع السلوك التطوعي النسوي المنظم في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية بعمان.
- مركز التميز للمنظمات غير الحكومية (٢٠٠٢م). "علاقة المنظمات غير الحكومية بالمجتمع" أبحاث ودراسات، مركز التميز للمنظمات غير الحكومية. عدد (٢) يونيو ٢٠٠٢م.
- ياسين، أيمن (٢٠٠٢م). الشباب والعمل الاجتماعي التطوعي القاهرة: مركز التميز للمنظمات غير الحكومية.
- يعقوب، أحمد والسلمي، عبدالله (٢٠٠٥م)، إدارة العمل التطوعي، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي.
- Corporation for National and Community Services (2006). Volunteering Hits a 3-Year High, new Federal Report. www.nationalservices.org/assets.
- Digeronimo, F (1995). A Student's Guide to Volunteering. NJ. Franklin Lakes, : Career Press

- (4) Dutter, D (1996) Lansing community College Students for volunteer Services. Lansing community College. Mi. U.S.A Project No P0009741.
- Flanagan, and others (1999). "Adolescents and the Social contract: Developmental Roots of Citizenship in Seven Countries, Cambridge,UK Cambridge University Press.
- (2) Home Office, (2004). A review of the Home office older volunteers Initiative, Research Study (248), London : Home office.
- Kelly, s. (1966) Encouraging Volunteerism in Higher Education, New York : Routledge Publication.
- Marta, E. & others (1999). " Youth, Solidarity, and Civic Commitment in Italy" in Roots of Civic Identity.Edited by Yates, A&J Youngish, Cambridge, UK: Cambridge University Press,
- (3) Preston, C (2006) "Volunteerism Among Americans" , Chronicle of philanthropy, vol. (18) No, (14).
- Roker, A and Coleman, J (1999). "Challenging the Image: young people as volunteers and campaigners", Leicester. UK: National Youth Agency. Youth work Press.
- San Francisco School Volunteers (2005).
- <http://www.sfsv.org/history.html>
- Smith. (1995) The Voluntary Tradition: An introduction to the voluntary sector. New York : Rutledge publication.
- UN Volunteers (2006) UN volunteers General Information. <http://www.unv.org/about/index.htm>.
- Volunteer Canada (2006). About volunteer in Canada.
- www.volunteer.ca/volcan/eng.
- Ward, K.(1996) "Service- Learning and Student Volunteerism" paper presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, April 8-12, 1996.
- Ward, K. and Vernon, A. (1999) "Community perspectives on Student Volunteerism" paper presented at The Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education. San Antonio, TX, November 18-21, 1999.
- World Volunteer Web (2003). Australians volunteer report, www.worldvolunteerweb.org/news.



البحث السادس :

فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير المنطومي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

إعداد :

د/ سماح عبد الحميد سليمان أحمد
مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة بورسعيد

” فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير المنظومي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي“

د/ سماح عبد الحميد سليمان أحمد

• مستخلص الدراسة :

استهدف البحث الحالي بحث فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير المنظومي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق الهدف من البحث قامت الباحثة باختيار اللعبة التعليمية الكمبيوترية (لعبة التاجرام) والتي استخدمت في البحث الحالي لتنمية المفاهيم الرياضية التي يتضمنها منهج الهندسة لكل الصفوف الدراسية بالمرحلة الابتدائية (من الصف الثاني إلى الصف السادس الابتدائي) لعينة البحث المستهدفة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، كما قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم يوضح كيفية تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير المنظومي و أوراق عمل التلاميذ باستخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية، كما تم إعداد قائمة بالمفاهيم الرياضية التي يتضمنها منهج الهندسة بكل الصفوف الدراسية بالمرحلة الابتدائية، اختبار تحصيلي في المفاهيم الرياضية وقائمة بالمهارات الفرعية للتفكير المنظومي في الرياضيات واختبار التفكير المنظومي في الرياضيات، وقد اختارت الباحثة عينة عشوائية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة الواصفية الابتدائية المشتركة بمحافظة بورسعيد في العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣، وبلغ عدد تلاميذ المجموعة التجريبية (٤٦) تلميذ وتلميذة ذات القياس القبلي والبعدى، وتم تطبيق أدوات البحث قبلها وبعديا على المجموعة التجريبية لتحديد دلالة الفروق، وتوصل البحث إلى فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير المنظومي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي وقدم البحث عدد من التوصيات والأبحاث المقترحة .

The effectiveness of using the educational computer games on developing mathematical concepts and Systemic Thinking for sixth grade students

Dr. Samah Abd- El-Hamed Soliman

Abstract :

This study aimed at investigating the effect of using the educational computer games on developing mathematical concepts and Systemic Thinking for sixth grade students . To achieve this aim, the researcher chose the educational computer game (Tangram) , which was used in the present research to develop the mathematical concepts which are included in the geometry curriculum in all primary stages (from the second grade to the sixth grade) for the targeted research sample of sixth grade students . The researcher also prepared a teacher's manual that explains how to develop mathematical concepts, Systemic Thinking and students' work sheets using the educational computer games, a list of mathematical concepts which are included in the geometry curriculum in the primary stage, achievement test in mathematical concepts , a list of sub skills of the Systemic Thinking in

mathematics and a test in Systemic Thinking in mathematics were also prepared. A random sample from the sixth grade students at AlWasfyia Primary School in Port Said Governorate, 2012/ 2013 was selected. The students in the experimental group were 46 boys and girls with pre and post measurement. Tools of the study were administered to the experimental group before and after the experiment to determine the significance of differences. Results of the study revealed the effectiveness of using the educational computer games on developing mathematical concepts and Systemic Thinking for sixth grade students . The researcher presented a number of recommendations and suggested studies.

• مقدمة :

في ظل التطورات والتغيرات السريعة المتلاحقة في جميع المجالات ، لم يعد يكفي تزويد المتعلمين بمعارف لا تخدمهم في حل مشكلاتهم اليومية ، ولكن ينبغي تزويدهم بالقدر المناسب والضروري من المهارات الأساسية المعرفية والعملية التي تساعد على مواجهة مشكلاتهم ، وإكسابهم أساليب التفكير المناسبة لذلك ، بالإضافة إلى تنمية مهارات التفكير المنظومي التي تمكنهم من النظر إلى جميع أبعاد المشكلة في صورة منظومة متكاملة ترتبط فيها جميع عناصر المشكلة وأبعادها وجوانبها حتى نراها بصورة متكاملة وبالتالي يسهل التوصل لحلها.

ولذلك هذا النوع من التفكير يتضمن إدارة عملية التفكير والتفكير في التفكير ، كما أنه يتطلب مهارات عليا في التفكير من تحليل الموقف ثم إعادة تركيب مكوناته بمرونة مع تعدد طرق إعادة التركيب المنظم في ضوء المطلوب الوصول إليه (وليم عبيد ، ٢٠٠٤).

ولهذا تعد تنمية القدرة على التفكير المنظومي من الأهداف الملحة لإعداد الطلاب لمواجهة مشكلات الحياة ، لأن الفرد ذو التفكير المنظومي هو القادر على الربط بين عنصري مشاكلي ووضعها في صورة منظومة وإيجاد الحلول المناسبة لها ، ولا يتم ذلك بتزويد الطلاب بالمعلومات والمعارف فقط - بل يكون بإطلاق قدراتهم على المهارات العليا على التفكير من تحليل وتركيب ، فالفرد المفكر يستطيع أن يكتشف وأن يتعلم كيف يلاحظ ويستنتج بطريقة تؤهله لمواجهة المشكلات الأمر الذي جعل من تنمية التفكير ومهاراته لدى الطلاب من أهم الأهداف التعليمية المعاصرة .

ويعتبر التفكير المنظومي من أهم أنواع التفكير التي يجب تنميتها لدى التلاميذ في جميع المراحل التعليمية ، حيث يساعد التلاميذ على إدراك المواقف التي تتضمن مشكلات من جميع جوانبها في صورة منظومة متكاملة ، وفي ضوء ذلك يتمكن التلاميذ من مواجهة هذه المواقف وإيجاد حلول للمشكلات التي تتضمنها هذه المواقف بالإضافة إلى تنمية قدراتهم على إدراك المواقف الحياتية

المختلفة في صورة متكاملة ومنظمة وذلك من متطلبات العصر الحالى شديد التعقيد والتداخل .

و يذكر (وليم عبيد وعزو عفانة ، ٢٠٠٣ ، ٦٨) أن التفكير المنظومى يهدف إلى تحقيق ما يأتي :

« إدراك الصور الكلية للعلم من خلال ربط المكونات المختلفة في منظومة متكاملة.

« تنمية القدرة على رؤية العلاقات الرابطة المكونة للصورة الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد جزئياته.

« تركيب العناصر و المكونات مع بعضها للوصول إلى منظومة تعطى الفكرة العامة فضلا عن ربط عدة منظومات جزئية مع بعضها لإعطاء فكرة أكثر اتساعا و شمولية.

« يتفق التفكير المنظومى مع النظم العلمية و البيئية و التربوية و الاجتماعية مما يدل على أن هذه النظم أصلا متكاملة و مترابطة يتطلب فهمها وإدراكها التفكير بصورتها الكلية الشاملة.

« التفكير المنظومى أسلوب ينمى القدرة الإبداعية عند المتعلم خلال وضع حلول جديدة لمشكلات مطروحة.

ولهذا أصبح الاهتمام بتنمية التفكير المنظومى مطلباً أساسياً في ظل التعقد والتداخل الذي يشهده عصرنا الحالى في مختلف المجالات والنواحي ، حيث أصبحت حياتنا في هذا العصر بكل جوانبها ومشكلاتها منظومة كبيرة متداخلة ومترابطة .

بالإضافة إلى أهمية تنمية التفكير المنظومى كأحد أنواع التفكير التي يجب تنميتها لدى المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية ، تمثل المفاهيم الرياضية هي اللبنة الأساسية والدعائم التي تُبنى عليها المعرفة الرياضية ، فالمبادئ والقوانين والنظريات هي علاقات تربط بين المفاهيم وتمثل الهيكل الرئيسي لبناء الرياضي ، و المهارات الرياضية هي في جوهرها تطبيق للمفاهيم و استثمار لها تستخدم في حل المسائل والمشكلات الرياضية ، كما أن دراسة البنية المعرفية لأي موضوع رياضي تبدأ بتوضيح المفاهيم التي تكونه و تنميتها بالأساليب التدريسية المناسبة (وليم عبيد و آخرون ، ١٩٩٢ ، ٢٩).

ولهذا فإن عملية تكوين المفهوم الرياضي إذا لم يتم تكوينها بصورة صحيحة وراسخة فإن المعلومات التي يتم اكتسابها في مراحل التعليم اللاحقة تبقى مشوشة لأنها تفقد الأرضية الصلبة التي تستند إليها (زكريا الشربيني ويسريه صادق ، ٢٠٠٠ ، ٤٤).

ولما كان جزء كبير من إكساب المفاهيم الرياضية لدى المتعلمين يتحقق بفضل الأساليب والطرق التدريسية التي يستخدمها المعلمين ، لذا يمكن أن يكون

من بين أهم الأسباب التي يعزى إليها تدنى مستوى إكساب وتحصيل المتعلمين للمفاهيم الرياضية نتيجة إلى استخدام الطرق التقليدية في التدريس (رافد المعيوف، ٢٠٠٩، ٢٣٨).

كما أن هذه الأساليب والطرائق التدريسية المتبعة في تدريس المفاهيم العلمية تعتمد على حفظها واستظهارها من أجل تزويد المتعلم بأكثر كمية من المفاهيم (إبراهيم ناصر، ٢٠١٠، ١).

بالإضافة لما سبق فإن استخدام استراتيجيات التعليم بمساعدة الكمبيوتر ومنها الألعاب الكمبيوترية التعليمية كأحد الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي يمكن من خلالها تدريس المفاهيم الرياضية بشكل جديد ومختلف عن الطرق التقليدية وتكون أقل تجريداً في تقديمها، حيث الألعاب التعليمية الكمبيوترية تجمع بين الجانب الترفيهي والتعليمي في وقت واحد مما يساعد المتعلم على تعلم المفاهيم الرياضية بسهولة ويكون لها أثراً باقي في بنيته التعليمية، بالإضافة إلى أن اللعبة الكمبيوترية التعليمية (تأجيرام) تتطلب أثناء اللعب من خلال إعطاء المتعلم أشكالاً مفككة إلى أشكال هندسية ويطلب من المتعلم تكوين هذه الأشكال باستخدام الأشكال الهندسية المعطاة مع كل شكل، وفيها التدريب على مهارات التفكير المنظومي من (تحليل المنظومة الرئيسية إلى منظومات فرعية — سد الفجوات داخل المنظومة — إدراك العلاقات داخل المنظومة — إعادة تركيب المنظومات من مكوناتها) وذلك بدوره يؤثر بفاعلية على تنمية مهارات التفكير المنظومي.

كما أن الألعاب التعليمية الكمبيوترية تهدف إلى إيجاد مناخ تعليمي يمتزج فيه التحصيل الدراسي أو تنمية مهارات كمهارات التفكير المتنوعة مع التسلية لغرض توليد الإثارة والتشويق التي قد تحسن اتجاه التلاميذ نحو عملية التعلم.

وتعتمد الألعاب التعليمية الكمبيوترية على دمج عملية التعلم باللعب في نموذج تروحي يتنافس فيه الطلاب للحصول على بعض النقاط لكي يتمكنوا من الفوز، وأثناء اندماجهم وإثارتهم باللعب تقدم إليهم المهارات المراد تنميتها، فعلى سبيل المثال في لعبة التأجيرام وأثناء اللعب يقوم المتعلم بتحليل المنظومة الرئيسية (الشكل المطلوب تكوينه) إلى منظومات فرعية (الأجزاء المعطاة وهي الأشكال الهندسية) ثم سد الفجوات داخل المنظومة (وضع هذه الأجزاء داخل الشكل المطلوب تكوينه) ثم إدراك العلاقات داخل المنظومة (العلاقات بين الأجزاء المعطاة لوضعها المناسب داخل الشكل) ثم إعادة تركيب المنظومات من مكوناتها (التوصيل للشكل المطلوب تكوينه من المكونات والأجزاء المعطاة) وذلك ضمن خطوات اللعبة التعليمية الكمبيوترية (التأجيرام) في جو من المرح والتنافس للفوز في اللعبة، كما أن من المكونات الأساسية التي تستخدم في اللعبة الأشكال الهندسية (الأجزاء المعطاة لتكوين الشكل المطلوب) التي تدور

حولها قائمة المفاهيم الرياضية التي يهدف البحث الحالي إلى تنميتها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي .

• الإحساس بالمشكلة :

بالإضافة إلى الدافعية التي تولدت لدى الباحثة لتجريب الألعاب التعليمية الكمبيوترية السابق الإشارة إليها فقد شعرت الباحثة بالحاجة الملحة إلى أن يتعلم التلاميذ التفكير بوجه عام ويكتسبوا مهارات المتعددة والمنظومي بوجه خاص لزيادة التعقد والتداخل في العصر الحالي ،بالإضافة إلى تدنى مستوى تحصيل التلاميذ في المفاهيم الرياضية بالمرحلة الابتدائية ،وقد دعم ذلك ما لمستته الباحثة من خلال زيارتها الصفية للتربية العملية وما أشارت إليه العديد من الدراسات والأدبيات التربوية في هذا الصدد .

وللتأكد من صدق الإحساس بالمشكلة فقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية تضمنت بعض المقابلات الشخصية المفتوحة لبعض معلمي وموجهي المرحلة الابتدائية ، وقد أكدوا ضعف قدرة التلاميذ على التفكير المنظومي ومهاراته وذلك نتيجة إهمال الكتاب المدرسي وكتب التدريبات للتمارين التي تنمي لديهم هذه القدرة ، إلى جانب عدم اهتمام المعلمين بالطرائق والأساليب الحديثة التي يمكن أن تنمي لديهم القدرة على التفكير المنظومي ، بالإضافة إلى ضعف في تحصيل المفاهيم الرياضية لتلاميذ المرحلة الابتدائية نتيجة تقديمها بالصورة المجردة في أغلب المواقف التعليمية بالمرحلة الابتدائية.

• مشكلة البحث :

بناءً على ما سبق من أدبيات ودراسات سابقة وملاحظات ميدانية فإن مشكلة البحث الحالي تتمثل في ضعف القدرة على التفكير بوجه عام و المنظومي بوجه خاص لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، إلى جانب ذلك صعوبة إتقان وفهم العديد من التلاميذ للمفاهيم الرياضية وخاصة في المرحلة الابتدائية نظرا لصعوبتها وتقديمها إلى التلاميذ بالطريقة التقليدية في التدريس التي لا تراعي طبيعة هذه المفاهيم من حيث درجة تجريدها التي تقف عائقاً أمام التلاميذ في هذه المرحلة الأساسية من تحصيل هذه المفاهيم وإتقانها بالقدر الذي يكفى لبناء باقي المفاهيم في المراحل الدراسية التالية ، بالإضافة إلى أهمية المفاهيم الرياضية التي تمثل المكون الرئيسي لمادة الرياضيات ، ومن هذا المنطلق شعرت الباحثة بأهمية تجريب الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية المفاهيم الرياضية التي يتضمنها محتوى مادة الهندسة لرياضيات المرحلة الابتدائية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ومهارات التفكير المنظومي .

• أسئلة البحث :

سوف يعالج البحث هذه المشكلة من خلال محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي : ما فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير المنظومي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

- « ما صورة وحدة مقترحة في الهندسة للمفاهيم الرياضية بمنهج رياضيات المرحلة الابتدائية باستخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية ؟
- « ما المفاهيم الرياضية التي يتضمنها محتوى منهج الهندسة لرياضيات المرحلة الابتدائية التي يجب تنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟
- « ما مهارات التفكير المنطومي في الرياضيات التي يجب تنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟
- « ما فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟
- « ما فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية التفكير المنطومي في الرياضيات الصف السادس الابتدائي ؟

• أهداف البحث :

- « تقديم قائمة بالمفاهيم الرياضية الهندسية التي تتضمنها محتوى منهج الهندسة لمادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية .
- « تقديم قائمة بمهارات التفكير المنطومي في الرياضيات التي يجب تنميتها لتلاميذ المرحلة الابتدائية .
- « تقديم وحدة مقترحة في الهندسة تتضمن المفاهيم الرياضية بمحتوى منهج الهندسة لرياضيات المرحلة الابتدائية بالصفوف (الثاني – الثالث – الرابع – الخامس – السادس) بالفصلين الدراسيين باستخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية (لعبة التانجرام) .
- « تستهدف الألعاب التعليمية الكمبيوترية في البحث الحالي تنمية المفاهيم الرياضية التي تمثل اللبنة الأساسية لمادة الرياضيات بالإضافة إلى تنمية مهارات التفكير المنطومي التي تعد من الأهداف الملحة لإعداد التلاميذ لمواجهة مشكلات الحياة .
- « التحقق من مدى فاعلية الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي .
- « التحقق من مدى فاعلية الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية التفكير المنطومي في الرياضيات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي .

• أهمية البحث :

- « يهتم البحث الحالي بتنمية مهارات وقدرات التفكير المنطومي التي تعد من الأهداف الملحة لإعداد التلاميذ لمواجهة مشكلات الحياة ، حيث أن الفرد المفكر تفكيراً منظومياً هو القادر على تحديد مشاكله ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة له في ظل التداخل والتعقد الذي ينتشر في حياتنا المعاصرة .

- « يسهم البحث في تنمية الاتجاهات الايجابية نحو مادة الرياضيات من خلال استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية لما لها من جانب ترفيهي يدخل البهجة والسعادة والإثارة على التلاميذ وخاصة بالمرحلة الابتدائية.
- « يسهم البحث الحالي من خلال استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية على التأكيد على استخدام تكنولوجيا التعليم والاستفادة من مميزاتها في الموقف التعليمي.
- « تزويد المعلمين بقائمة مهارات التفكير المنظومي في الرياضيات ليستفيدوا منها أثناء التدريس.
- « تعديل الاتجاهات السلبية نحو دراسة الرياضيات التي تلاقى عزوف كبير من التلاميذ من خلال استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية.
- « تقديم قائمة بالمفاهيم الرياضية التي يحتويها محتوى الهندسة في مادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

• منهج البحث :

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي في تطبيق تجربة البحث وتفسير نتائجها ، وقد تم استخدام أحد تصميماته وهو تصميم المجموعة الواحدة ذي القياس القبلي والبعدي.

• التصميم التجريبي :

يعتمد تصميم البحث على تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي . البعدي ، ويتم تطبيق اختبار المفاهيم الرياضية واختبار التفكير المنظومي في الرياضيات على عينة البحث (المجموعة التجريبية) قبلها وبعديا للتعرف على دلالة الفروق.

• حدود البحث :

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية :

- مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ببور سعيد .
- « طبقت أدوات البحث في العام الدراسي ٢٠١٢ — ٢٠١٣ م بالفصل الدراسي الثاني.
- « اقتصر البحث على استخدام أشكال وأنواع من لعبة التانجرام.
- « اقتصر البحث على مهارات التفكير المنظومي (بتحليل المنظومة الرئيسية إلى منظومات فرعية — سد الفجوات داخل المنظومة — إدراك العلاقات داخل المنظومة — إعادة تركيب المنظومات من مكوناتها).
- « اقتصر البحث على بعض المفاهيم الرياضية بمقرر الهندسة لرياضيات المرحلة الابتدائية.

• أدوات البحث :

تتمثل أدوات البحث الحالي في :

• أولاً : أدوات القياس :

- « قائمة بمهارات التفكير المنظومي في الرياضيات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- « اختبار التفكير المنظومي في الرياضيات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- « قائمة بالمفاهيم الرياضية التي يتضمنها محتوى الهندسة لرياضيات المرحلة الابتدائية.
- « اختبار في المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

• ثانياً : أدوات المعالجة التجريبية :

دليل المعلم وأوراق عمل التلاميذ (لوحة مقترحة في الهندسة لبعض المفاهيم الرياضية برياضيات المرحلة الابتدائية) لكيفية استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية المفاهيم الرياضية ومهارات التفكير المنظومي .

• متغيرات البحث :

• أولاً : المتغير المستقل :

ويتمثل في استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية (أنواع وأشكال متعددة من لعبة التانجرام).

• ثانياً : المتغير التابع :

ويتمثل في تنمية المفاهيم الرياضية ومهارات التفكير المنظومي في الرياضيات.

• مصطلحات البحث :

• الألعاب التعليمية الكمبيوترية :

تعرفها (أمل خليفة ، ٢٠٠٩ ، ٢٥٦٧) بأنها تلك الألعاب التي تقدم محتوى تعليمي له منهج وأهداف تعليمية وتربوية في صورة ألعاب عن طريق الكمبيوتر بهدف تنمية مهارات معينة أو تقديم مفاهيم أو علاج بعض المشكلات لدى الطلاب ولا بد أن تكون الألعاب مسلية ومشوقة حتى لا يمل المتعلمون منها.

وتعرف إجرائيا في هذا البحث بأنها " لعبة تعليمية كمبيوترية (لعبة التانجرام) لها هدف تعليمي وهدف ترفيهي في البحث الحالي ، يتمثل الهدف التعليمي في تنمية المفاهيم الرياضية في مقرر الهندسة برياضيات المرحلة الابتدائية وتنمية مهارات التفكير المنظومي ، ويتمثل الهدف الترفيهي في تشويق التلاميذ وتوفير جو من المرح والتنافس أثناء اللعب " .

• المفاهيم الرياضية :

يعرفها (فريد أبو زينة وعبد الله عابنة ، ٢٠٠٧ ، ١١٨) بأنه الصورة الذهنية التي تتكون لدى الفرد نتيجة تعميم صفات وخصائص استنتجت من أشياء متشابهة هي أمثلة ذلك المفهوم.

وتعرف إجرائياً في هذا البحث بأنها " بعض المفاهيم الرياضية التي يتضمنها مقرر الهندسة برياضيات المرحلة الابتدائية بالصفوف الدراسية (الثاني - الثالث - الرابع - الخامس - السادس) بالفصلين الدراسيين الأول والثاني وتم تحديدها بقائمة المفاهيم ووضعها في وحدة مقترحة في الهندسة بدليل المعلم وأوراق عمل التلاميذ ويهدف البحث الحالي تنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال استخدام الألعاب الكمبيوترية التعليمية (لعبة التانجرام) ."

• التفكير المنظومي :

يعرفه (وليم عبيد، ٢٠٠٢، ٥) بأنه ذلك النوع من التفكير الذي يتضمن إدارة عملية التفكير والتفكير في التفكير، كما أنه يتطلب مهارات عليا في التفكير من تحليل الموقف ثم إعادة تركيب مكوناته بمرونة مع تعدد طرق إعادة التركيب المنظم في ضوء المطلوب الوصول إليه.

ويعرف إجرائياً في البحث علي أنه " قدرة المتعلم على التفكير من خلال منظومات واضحة يمكنه تركيبها وتحليلها من خلال تحليل المنظومة الرئيسية إلى منظومات فرعية وسد الفجوات داخل المنظومة وإدراك العلاقات داخل المنظومة وإعادة تركيب المنظومات من مكوناتها ."

• الدراسات السابقة :

• **المحور الأول دراسات اهتمت باستخدام الألعاب الكمبيوترية التعليمية في تدريس الرياضيات**
استخدمت معظم دراسات هذا المحور الألعاب التعليمية الكمبيوترية كمتغير مستقل ، كما تنوعت المراحل التعليمية والأهداف التي سعت هذه الدراسات إلى تحقيقها ، وسوف يتم توضيح ذلك فيما يلي :

دراسة (محمد أبو ريا و نرجس حمدي ، ٢٠٠١) حيث هدفت إلى المقارنة بين استخدام إستراتيجية التعلم باللعب من خلال الحاسوب والطريقة التقليدية لقياس مدى اكتساب طلبة الصف السادس الأساسي لمهارات العمليات الحسابية الأربعة (جمع ، طرح ، قسمة ، ضرب) ، وتكونت عينة الدراسة من (١٠١) طالب و طالبة تم توزيع الطلبة عينة الدراسة لمجموعتين بشكل عشوائي حيث خضعت المجموعة التجريبية لتعلم المهارات الحسابية الأربعة من خلال برنامج التعلم باللعب من خلال الحاسوب (ألعاب الكمبيوتر) أما المجموعة الضابطة عملت بالطريقة التقليدية وبعد تعرض المجموعتين لاختبار يقيس التحصيل المباشر و المؤجل أظهرت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل المباشر و المؤجل ترجع إلى طريقة التدريس و لصالح التعلم باللعب من خلال الحاسوب (ألعاب الكمبيوتر).

كما هدفت دراسة (عبد الله شعبان و ماري ستورم ، ٢٠٠٢) إلى دراسة أثر استعمال لعبة كمبيوتر تعليمية تسمى (مهمة في الجبر) على مخرجات التعلم

المعريف الخاصة بها (ممثلة بالعوامل التالية : المفاهيم – القواعد – الإجراءات) وكذلك دراسة العلاقة بين مخرجات التعليم المعرفي الخاصة بها و دور اللعبة في استثارة الدافعية الذاتية (ممثلة بالعوامل : التحدي – الفضول – التحكم – الخيال) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود أي فروق في درجات التحصيل أو الاحتفاظ بين الطلبة الذين تلقوا تعلمهم باستخدام اللعبة التعليمية و أولئك الذين تلقوه باستخدام صحائف عمل عبر أنشطة صفية مركزة و لكن الذكور حصلوا على درجات أفضل من الإناث في كل من الاختبارين ، و أشارت النتائج إلى وجود تفاعل ذي دلالة إحصائية بين متغيري الجنس و الابتكارية المدركة في قسم المفاهيم من الاختبار التحصيلي و في الأقسام الثلاثة من اختبار الاحتفاظ كما تم الحصول على علاقات ارتباطيه ايجابية بين المفاهيم و كل من التحدي ، التحكم و بين القواعد و كل من التحكم و الخيال و تبين هذه النتائج أن بالإمكان استغلال الأثر الإجمالي للدافعية وذلك من خلال تسلسل عواملها أي يمكن غرس الدافعية و تقويتها بحيث تتابع عواملها داخليا باستخدام جاذبية الفضول بداية من جاذبية التحدي و انتهاء بجاذبية التحكم .

أما دراسة (لؤى عبيدات ، ٢٠٠٥) هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الألعاب التربوية المحوسبة في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لطلبة الصف الثالث الأساسي ، و تكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالبا و طالبة تم توزيعهم إلى أربعة مجموعات بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين تجريبيتين أحدهما للذكور و الأخرى للإناث درست من خلال الألعاب التربوية المحوسبة و تكونت من (٣٤) طالبا و طالبة و مجموعتين ضابطتين أحدهما للذكور و الأخرى للإناث درست بالطريقة التقليدية و تكونت من (٣٤) طالب و طالبة ، و أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة لبعض المفاهيم الرياضية على الاختبار المباشر و المؤجل لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت من خلال الألعاب التربوية المحوسبة .

وتختلف دراسة " كاوى وآخرون " (Cawley&etal,2006) عن الدراسة السابقة حيث هدفت إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية من استراتيجيات التعليم بمساعدة الكمبيوتر (الألعاب التعليمية الكمبيوترية) في تدريس الرياضيات على تنمية التحصيل والتفكير الناقد لتلاميذ المرحلة المتوسطة ، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ بالصف الأول المتوسط بلغ عددها (٦٥) تلميذا و تم تقسيمهم لمجموعتين أحدهما تجريبية وعددها (٣٥) تلميذا و تدرس بإستراتيجية من استراتيجيات التعليم بمساعدة الكمبيوتر (الألعاب التعليمية الكمبيوترية) والأخرى ضابطة وتدرس بالطريقة التقليدية ، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث اختبار تحصيلي في الرياضيات واختبار

واطسون وجليسر للتفكير الناقد ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيية والضابطة في التطبيق البعدي لكلا من الاختبار التحصيلي واختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

أما دراسة (أمل خليفة ، ٢٠٠٩) هدفت إلى بحث أثر فاعلية ألعاب الكمبيوتر التعليمية في خفض تشتت الانتباه - فرط النشاط و زيادة التحصيل في اللغة العربية والرياضيات والعلاقة بينهم لدى طفل المدرسة الابتدائية ، وتكونت عينة الدراسة من (٨) طلاب من الصف الأول الابتدائي وقد تمثلت أدوات الدراسة في مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بزيادة النشاط الحركي لدى الأطفال واختبار تحصيلي في اللغة العربية والرياضيات ، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية ألعاب الكمبيوتر التعليمية في خفض تشتت الانتباه - فرط النشاط وفي زيادة التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لدى طفل المرحلة الابتدائية .

وتختلف دراسة " برياتو" (Barbato,2010) عن الدراسة السابقة في التعرف على فعالية الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تدريس الرياضيات على تنمية التحصيل والقدرة على حل المشكلات الرياضية لطلاب المرحلة الثانوية ، وتكونت العينة من تلاميذ المرحلة الثانوية وتم تقسيمهم لمجموعتين إحداها تجريبية تدرس بالألعاب التعليمية الكمبيوترية والأخرى ضابطة وتدرس بالطريقة التقليدية ، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث اختبار تحصيلي واختبار لقياس القدرة على حل المشكلات الرياضية ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكلا من الاختبار التحصيلي واختبار القدرة على حل المشكلات الرياضية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة " فريك " (Frick, 2011) إلى التعرف على فعالية الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تدريس الرياضيات على تنمية التحصيل والاتجاهات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وتكونت العينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من بلغ عددهم (٥٠) تلميذا وتلميذة ، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث اختبار تحصيلي في الرياضيات ، ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا بالألعاب التعليمية الكمبيوترية في التطبيق القبلي - البعدي لكلا من الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات لصالح التطبيق البعدي.

كما هدفت دراسة (انجي توفيق، ٢٠١١) إلى التعرف على فعالية برنامج مقترح باستخدام الألعاب الكمبيوترية في إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية

مفاهيم ومهارات هندسة الفرقكـال واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات ،وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من أربعة فصول حيث (٢٠) تلميذ وتلميذة من كل فصل ، وتوصلت إلى فعالية برنامج مقترح باستخدام الألعاب الكمبيوترية في إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية مفاهيم ومهارات هندسة الفرقكـال واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات للمجموعة التجريبية ذي القياس القبلي والبعدي .

• **المحور الثاني: دراسات وبحوث اهتمت بتنمية المفاهيم الرياضية :**

تضمنت معظم دراسات هذا المحور المفاهيم الرياضية كمتغير تابع ، كما تنوعت المراحل التعليمية والأهداف التي سعت هذه الدراسات إلى تحقيقها ، وسوف يتم توضيح ذلك فيما يلي :

هدفت دراسة (محمد إسماعيل ، ٢٠٠٠) إلى التعرف على أثر استخدام نموذج التعلم البنائي على تحصيل المفاهيم الرياضية وبقاء أثر التعلم والتفكير الابداعي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي ، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث اختبار تحصيلي في المفاهيم الرياضية واختبار في التفكير الابداعي في الرياضيات ومقياس لبقاء أثر التعلم ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا بنموذج التعلم البنائي وتلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لكلا من الاختبار التحصيلي في المفاهيم الرياضية واختبار التفكير الابداعي في الرياضيات ومقياس بقاء أثر التعلم لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

بينما دراسة (محمود مطر، ٢٠٠٢) هدفت إلى معرفة أثر استخدام القصة في تنمية المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف الأول الاساسي بغزة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٢) تلميذ وتلميذة وزعت على مجموعتين تجريبية وضابطة حيث (٤١) تلميذ وتلميذة لكل مجموعة ، واستخدم الباحث اختبار في المفاهيم الرياضية ، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام القصة أثرا في تنمية المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف الأول الاساسي بغزة.

و تختلف دراسة (محمد الحجيلي ، ٢٠١١) عن الدراسة السابقة في المتغير المستقل حيث هدفت إلى التعرف على أثر تدريس المفاهيم الرياضية باستخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلاب المستجدين بقسم الرياضيات بكلية المعلمين بالمدينة المنورة ، وتكونت عينة الدراسة من ٦٢ طالبا مستجدا بالقسم تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية عددها (٣١ طالبا) ، و مجموعة ضابطة عددها (٣١ طالبا) وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات ،

وأكدت النتائج أن حجم تأثير تدريس المفاهيم الرياضية باستخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات كان كبيراً.

أما دراسة (محمد أحمد هلال، ٢٠١٢) هدفت إلى التعرف على اثر استخدام التمثيلات الرياضية على اكتساب المفاهيم الرياضية والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من ٨٠ تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية وعددها (٤٠ تلميذاً) والمجموعة الضابطة وعددها (٤٠ تلميذاً) واستخدم الباحث اختبار تحصيلي في اكتساب مفاهيم وحدتي النسبة والتناسب والنسبة المئوية ومقياس الميل نحو الرياضيات، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية التمثيلات الرياضية على اكتساب المفاهيم وتنمية الميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

كما هدفت دراسة "جالجوس" (Gallegos, 2014) إلى التعرف على فاعلية استخدام الألعاب التعليمية التي يعدها الطلاب في تدريس الرياضيات على تنمية التحصيل والمفاهيم الرياضية والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من تلاميذ الصف الأول الثانوي بلغ عددهم (١٠٠) طالب وطالبة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث اختبار تحصيلي في الرياضيات، واختبار في المفاهيم الرياضية ومقياس الميل نحو الرياضيات، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الألعاب التعليمية التي يعدها الطلاب في التطبيق البعدي لكلا من الاختبار التحصيلي واختبار المفاهيم الرياضية ومقياس الميل نحو الرياضيات لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وتختلف دراسة "جيتي" (Gety, 2014) عن الدراسة السابقة في أن المتغير التابع في الدراسة السابقة هو مستقلاً في هذه الدراسة حيث هدفت إلى زيادة مهارات التواصل الهندسي باستخدام خرائط المفاهيم الرياضية المنطقية، وتكونت العينة من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بلغ عددهم (٧٠) طالب، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث اختبار في مهارات التواصل الهندسي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام خرائط المفاهيم الرياضية المنطقية في التطبيق القبلي - البعدي لاختبار مهارات التواصل الهندسي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

أما دراسة "بيرنا واخرون" (Berna, 2015) هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم بمساعدة الكمبيوتر في تدريس الرياضيات على

تنمية التحصيل والمفاهيم الرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ، وتكونت العينة من تلاميذ الصف الثالث المتوسط من بلغ عددهم (٨٠) تلميذا وتلميذة ، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث اختبار تحصيلي في الرياضيات ، واختبار في المفاهيم الرياضية ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجيات التعليم بمساعدة الكمبيوتر في التطبيق البعدي لكلا من الاختبار التحصيلي واختبار المفاهيم الرياضية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

• المحور الثالث: دراسات وبحوث اهتمت بتنمية التفكير المنطومي في الرياضيات

تنوعت الأساليب والطرق والاستراتيجيات والمداخل والبرامج التي تناولتها دراسات هذا المحور في تنمية التفكير المنطومي في الرياضيات :

هدفت دراسة (عزو عفانة وتيسير نشوان ، ٢٠٠٤) إلى معرفة أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنطومي لدى طلبة الصف الثامن الاساسى بغزة ، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٧) طالبا قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة حيث المجموعة التجريبية عددها (٩٤) طالبة بينما المجموعة الضابطة وعددها (٨٣) ، واعد الباحثان اختبار التفكير المنطومي في الرياضيات وطبق قبلها وبعديا ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنطومي في الرياضيات لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وتختلف دراسة " راوولي وسليفز" (Rawley&Silver,2008) عن الدراسة السابقة في المتغير المستقل ، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجيات التدريس التبادلي على تنمية التحصيل والتفكير المنطومي في الرياضيات لطلاب المرحلة الثانوية ، وتكونت العينة من مجموعتين أحدهما تجريبية وعددها (٤٠) طالبا والأخرى ضابطة وعددها (٤٠) طالبا ، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان اختبار تحصيلي واختبار التفكير المنطومي في الرياضيات ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكلا من الاختبار التحصيلي واختبار التفكير المنطومي في الرياضيات لصالح طلاب المجموعة التجريبية .

أما دراسة "سيركان" (Serkan,2009) هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام التعلم التعاوني الإلكتروني على تنمية التحصيل والتفكير المنطومي والاتجاه نحو الرياضيات لتلاميذ المرحلة المتوسطة ، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) تلميذا وتلميذة بالمرحلة المتوسطة موزعين على مجموعتين أحدهما

تجريبية والأخرى ضابطة ، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث اختبار تحصيلي ومقياسا للاتجاه نحو الرياضيات واختبار التفكير المنظومي في الرياضيات ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكلا من الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات واختبار التفكير المنظومي في الرياضيات لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

بينما هدفت دراسة (أحمد الزبيدي ، ٢٠١١) إلى التعرف على بعض الذكاءات وعلاقتها بمهارات التفكير المنظومي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات ، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٧) طالبا من طلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة القادسية ، واستخدم الباحث مقياس لقياس بعض الذكاءات واختبار لقياس مهارات التفكير المنظومي ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب يمتلكون بعض الذكاءات (الرياضي والمكاني) ووجود ضعف لدى الطلاب في مهارات التفكير المنظومي ، كما يوجد علاقة موجبة قوية جدا بين متوسط درجات الطلاب على مقياس الذكاء الرياضي ومتوسط درجاتهم في اختبار مهارات التفكير المنظومي .

أما دراسة "مافن" (Maven, 2012) هدفت إلى معرفة فاعلية إحدى استراتيجيات التعليم بمساعدة الكمبيوتر (الألعاب التعليمية) على تنمية التفكير المنظومي في الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية (الصف الثالث الابتدائي) ، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة ، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث اختبار التفكير المنظومي في الرياضيات ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنظومي في الرياضيات لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

• فروض البحث :

يختبر البحث الحالي الفروض التالية

« يوجد فرق دال إحصائي ($l \geq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية لصالح تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق البعدي .

« يوجد فرق دال إحصائي ($l \geq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار التفكير المنظومي في الرياضيات كقدرة كلية لصالح تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق البعدي .

« يوجد فرق دال إحصائي ($l \geq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار تحليل المنظومة الرئيسية إلى

- منظومات فرعية كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي لصالح تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق البعدي .
- « يوجد فرق دال إحصائيا ($l \geq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار سد الفجوات داخل المنظومة كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي لصالح تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق البعدي .
- « يوجد فرق دال إحصائيا ($l \geq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار إدراك العلاقات داخل المنظومة كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي لصالح تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق البعدي .
- « يوجد فرق دال إحصائيا ($l \geq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار إعادة تركيب المنظومات من مكوناتها كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي لصالح تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق البعدي .

• الإطار النظري :

• المحور الأول : الكمبيوتر وتدريب الرياضيات :

يعد الحاسوب وسطا جيدا لتعليم الرياضيات وتعليمها فهو أقوى وأمتع و ربما أنفع من الوسيلة التعليمية التي قد يجسد مفهومها ما أو توضح فكرة رياضية أو تربط بين الحسي والمجرد فالحاسوب فضلا عن ذلك ومن خلال برنامج يستطيع أن يعطي مقدمة للموضوع أو المفهوم المراد تدريسه ثم يشرحه بدقه وقد يعطي أمثلة كثيرة وأمثلة معاكسة ثم تمرينات تطبيقية ويمكنه الإجابة عن الأسئلة الكثيرة وإعادة الشرح من دون سأم أو ملل وقد حقق الحاسوب نجاحا كبيرا في مجال تعليم الرياضيات وتعليمها في الدول المتقدمة مع الطلبة العاديين أو الموهوبين أو بطئي التعلم فقد أسهم في تعلم المفاهيم الرياضية وحل المسائل وزيادة مستوى التحصيل فضلا عن نماء التفكير المنطقي وتكوين ميول ايجابية نحو الرياضيات (وائل عفانة ، ٢٠٠٣ ، ١٦) .

حيث صاحب ظهور الكمبيوتر ظهور رياضيات جديدة وكثيرة من أمثلتها : مبادئ نظرية الأعداد ومفهوم الفئة ومبادئ الهندسة الترابطية والمتباينات في الجبر ومبادئ الاحتمالات ونظرية الاحتمالات وهندسة التحويلات والجبر المجرد وفي المقابل أسهم الكمبيوتر في تطوير الرياضيات حيث اتجه المسؤولون عن تطوير مناهج الرياضيات إلى الاهتمام بالأساسيات ومعالجة الرياضيات حول مجموعة من التراكيب أو البنيات الرياضية إلى التخلي عن تفصيلات وتعقيدات لا لزوم لها ويعني ذلك أن الكمبيوتر قد أسهم في إدخال رياضيات جديدة كما أنه كان سببا في حذف الموضوعات القديمة أو معالجتها بطريقة جديدة (مجدي عزيز ، ٢٠٠٢ ، ٢٩٠) .

- **أهداف استعمال الكمبيوتر في تعلم و تعليم الرياضيات :**
يلخص (محمود العبادلة ، ٢٠٠٦ ، ٥٤ ، ٥٥) أهداف استعمال الكمبيوتر في تعليم و تعلم الرياضيات فيما يلي :
« استيعاب أكبر قدر ممكن من المجالات المتضمنة (حقائق ، مفاهيم ، تعميمات ، مهارات ، حل مشكلات) في محتوى الرياضيات .
« تحقيق الأهداف التعليمية العليا (تحليل ، تركيب ، تقويم) لمادة الرياضيات .
« اكتساب و نمو مستويات التفكير بأنواعه (الابتكاري ، الناقد ، الابداعي ، العلاقي ، الرياضي ، الهندسي ، البصري ،...) .
« تحقيق مبدأ التعلم الذاتي في الرياضيات .
« تحقيق استراتيجيات تدريسية مختلفة كالتعليم الفردي أو الذاتي والتعاوني و التعلم للإتقان .
« تحقيق الرغبة في استمرار التحصيل في مادة الرياضيات داخل و خارج المدرسة (التعليم المستمر) .
« تنمية القدرة على حل المشكلات .

- **استراتيجيات التعليم بمساعدة الكمبيوتر Computer Assisted Instruction Strategies :**
تتعدد استراتيجيات التعليم بمساعدة الكمبيوتر و تختلف فيما بينها بناءً على طريقة الإفادة منها لكل من المعلم والمتعلم أي حسب درجة تفاعل التلميذ معها حسب مقدار مساعدتها للمعلم في تكملة أدواره في الموقف التعليمي، ومنها إستراتيجية التدريب والمران والتدريس الخصوصي والألعاب التعليمية الكمبيوترية والمحاكاة الكمبيوترية وحل المشكلات ولغة الحوار، ويهتم البحث الحالي بالألعاب التعليمية الكمبيوترية ولذلك يتم تناولها بشئ من التفصيل فيما يلي .

• **أسلوب الألعاب التعليمية الكمبيوترية :**

يعتمد أسلوب الألعاب الكمبيوترية في مجال التعليم بدمج عملية التعلم باللعب في نموذج ترويجي يتبارى الطلبة من خلاله و يتنافسون للحصول على بعض النقاط ككسب ثمين و في سبيل تحقيق هذا النصر يتطلب الأمر من الطفل أن يحل مشكلة ما أو يفسر بعض الإرشادات أو يجيب عن بعض الأسئلة حول موضوع ما و من خلال هذه الإستراتيجية تضيف الألعاب التعليمية عنصر الإثارة و الحفز على العمل المدرسي و مما رفع من قيمة الألعاب أنها تغطي العديد من مجالات المناهج و تقدم تعلمًا موجهًا لتنمية بعض المهارات الخاصة كما أنها حافز للمعلم كي يقوم بتدريس المفاهيم و المبادئ والإجراءات باستراتيجيات إبداعية منتجة (توفيق مرعى و محمود الحيلة ، ٢٠٠٤ ، ٢٧٢) .
وفيما يلي سنتناول الألعاب الكمبيوترية بشئ من التفصيل :

• الألعاب الكمبيوترية في التعليم :

لقد برزت ألعاب الكمبيوتر والانترنت خلال السنوات الأخيرة وأصبحت ظاهرة تثير الانتباه وتستحق البحث والتحقيق سيما وأنها ما زالت حديثة ولم يتم التصدي لها بالبحث والدراسة بالشكل المناسب من حيث سماتها ودلائلها التربوية وتأثيرها على النمو النفسي المتكامل للأطفال بشكل خاص والكبار بشكل عام (محمد صوالحة ، ٢٠٠٤ ، ١٤٩).

كما أن استخدام الكمبيوتر في اللعب يزيد من قدرة المتعلم على الانتباه والتشجيع حيث تعد برامج الألعاب التعليمية من أكثر البرامج التفاعلية شيوعاً وتشويقاً حيث يعمل الكمبيوتر على تشويق المتعلمين وحملهم على التعلم من خلال برامج اللعب ، فالألعاب تتضمن في سياقها التدريب على مفهوم محدد أو مهارة معينة سبق دراستها فهذه البرامج لا تقدم معلومات جديدة و لكن تؤكد على مفاهيم ومهارات علمية يعرفها المتعلم (نادر سعيد ، سامح إسماعيل ، ٢٠٠٨ ، ٢١٣).

يهدف هذا النمط من الاستخدام إلى إيجاد مناخ تعليمي يمتزج فيه التحصيل العلمي بالتسلية بغرض توليد الإثارة والتشويق حيث يقدم البرنامج موقف يتنافس فيه الطلاب ويحدد البرنامج النقاط التي يأخذها كل منهما وبالتالي الفائز وهذه البرامج تشمل على أنشطة تعليمية متكاملة مع المناهج الدراسية المختلفة والمبرمج الجيد يمكنه توجيه التعلم باستخدام الألعاب لتنمية مهارات التفكير المختلفة ويمتاز هذا النمط بقدرته على تحفيز التلاميذ على التعلم وتكوين ميول واتجاهات إيجابية نحو الموقف التعليمي (الغريب زاهر إسماعيل ، ٢٠٠١ ، ٤٩).

كما سميت بهذا الاسم لأنها مبنية أساساً على شكل لعبة مسلية إلى أن شروط المسابقة فيها هي الإجابة عن أسئلة تطرح حول موضوع الدراسة ، وهذه البرامج لا تقدم معلومات جديدة و لكن تؤكد على مفاهيم علمية يعرفها الطالب . هذا النوع من البرامج ينمى لدى المتعلم مهارة التفكير السريع والسليم في نفس الوقت . كما أن هذه البرامج ذات دافعية قوية ، وخاصة التدريبات التي تحتاج لإعادة في تعلمها (كمال زيتون ، ٢٠٠٢ ، ٢١٨).

هناك عدد من البرامج التعليمية الحاسوبية ، التي تعتمد على تعلم مهارات ومواقف واستراتيجيات تعليمية ، يستطيع الطالب ممارستها على شكل لعبة حتى يصل إلى الهدف الذي صممت من أجله ، وهي قد تتناول موضوعات في المصطلحات اللغوية ، والإملاء ، والعمليات الرياضية ، ويكون في اللعبة طرفان (فريقان) متنافسان أحدهما يربح ، والآخر يخسر ، وقد يمارس الطالب اللعبة

مع زميله أو زملائه في المجموعات الصغيرة ، وأحياناً يتنافس مع الحاسوب ويتصف هذا النوع من البرامج التعليمية بعناصر التسلية والترفيه والإثارة والتشويق وزيادة دافعية الطالب نحو التعلم (عزو عفانة ، ٢٠٠٢ ، ١٧ - ٢٢).

● ماهية ألعاب الكمبيوتر التعليمية :

لقد تعددت تعريفات ألعاب الكمبيوتر التعليمية نظراً لما تحققه من فوائد تعليمية وتربوية كبيرة .

يعرف " بوتلر " (Butler , 2005, 164) ألعاب الكمبيوتر التعليمية على أنها نشاط تعليمي يقدم في شكل لعبة وربما يتطلب النجاح في هذه اللعبة حفظ وتذكر المعارف فقط أو أن يتضمن تطبيقاً وامتداداً لهذه المعارف.

وتعرفها (زينب أمين ، ٢٠٠٠ ، ١٤٤) عبارة عن مواقف إستراتيجية أو ألعاب منطقية وفيها يقوم الكمبيوتر بتوفير الدعم والاقتراحات للمتعلم من خلال محاولة الوصول إلى مواقف إستراتيجية معينة وتتميز برامج هذا النمط بعنصر التشويق والإثارة والتسلية وزيادة الدافعية عند المتعلم عن طريق تعزيز العملية المعرفية لديه في حل مشاكله ودعمه في التمكن من التحكم في كم المعلومات المطلوب تعلمها وإعادة إنتاجها في إطار ابتكاري وابداعي جديد .

وكذلك يعرف كل من (حسن شحاتة ، زينب النجار ، ٢٠٠٣ ، ٧٣) برمجيات الألعاب التعليمية بأنه نمط شائع من البرمجيات يقدم للمتعلم قمة المتعة والإثارة في التعلم من خلال ألعاب تعليمية يمكن للمتعلم أن ينافس فيها متعلماً آخر كما يمكن له أن ينافس جهاز الحاسوب نفسه.

كما يعرفها (إبراهيم الفار ، ٢٠٠٤ ، ٢٢٧) بأنها نشاط منظم يتبع مجموعة من القواعد للحصول على المعلومات أو اكتساب مهارة وهي أكثر البرامج التفاعلية شيوعاً وتشويقاً فيها يتم دمج التعليم باللعب لتوفر التسلية والإنتاجية والمتعة للمتعلم علاوة على ما توفره من دافعية للتعلم في جميع الأعمار فالألعاب التي يتم تصميمها في ضوء أهداف محددة وظروف اجتماعية وحضارية مناسبة لطبيعة المتعلم تؤدي إلى تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار والابتكار والتخيل وهي تناسب العديد من المواد التعليمية مثل العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية.

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف الألعاب الكمبيوترية التعليمية في ضوء أهداف البحث الحالي بأنها : الألعاب التي تتم عن طريق الكمبيوتر والتي تجمع بين أهداف تعليمية وأهداف ترفيهية ويتمثل الجانب التعليمي في البحث الحالي من خلال إكساب التلاميذ الصف السادس الابتدائي المفاهيم الرياضية التي تتضمنها المرحلة الابتدائية وتنمية مهارات التفكير المنطومي في الرياضيات ، والجانب الترفيهي في اللعبة الكمبيوترية ذاتها وما تقدمه من عامل إثارة وتشويق

للتلاميذ وروح التنافس في تحقيق وانجاز الهدف من اللعبة الكمبيوترية التعليمية.

• أهمية ألعاب الكمبيوتر في التعليم :

قديمًا كان يستخدم مفهوم لعبة كمبيوتر لتقديم قيمة معينة من خلال اللعب إلا أن العلماء وجدوا أن ألعاب الكمبيوتر يمكن أن تتحول إلى أداة تعليمية أساسية إذا صممت بعناية حيث يمكن لألعاب الكمبيوتر أن تحقق الاتي :

- ◀ تحسين مهارات التفكير لدى الطلاب .
- ◀ ألعاب الكمبيوتر يمكن أن تكون أدوات فعالة لتدريس و تحليل المحتوى المعقد .
- ◀ إمكانية حل المشكلات الرياضية البسيطة و المعقدة .
- ◀ نتائج التعليم الناتجة من ألعاب الكمبيوتر تحتوى على الجانب المعرفي والمهارى والوجداني .
- ◀ تتيح ألعاب الكمبيوتر للطلاب ممارسة مهارات معينة فى ظل ظروف محددة حيث تتيح للطلاب المشاركة فى الأنشطة المختلفة .
- ◀ تساعد ألعاب الكمبيوتر على زيادة الاهتمام بتعلم موضوع معين و ليس فقط على زيادة الاهتمام بعملية التعلم .

• شروط الألعاب التعليمية الناجحة :

- ◀ لكي تكون الألعاب التعليمية ناجحة لابد أن تتوفر فيها عدة شروط يمكن تلخيصها فيما يأتي (يوسف عيادات ، ٢٠٠٤) :
- ◀ توافر مجموعة من القواعد و القوانين لضبط اللعبة.
- ◀ توافر عنصر التشويق و الإثارة.
- ◀ توافر عنصر الربح و الخسارة في نهاية اللعبة.
- ◀ استخدام الألوان و الصور و الحركة للمحافظة على انتباه الطالب و رغبته.
- ◀ مناسبة اللعبة لمستوى الطفل الذي تقدم له.
- ◀ يجب أن تبنى على أسس تمثل و تعكس المفهوم أو المهارة المطلوب تدريسها .
- ◀ يكون النجاح نتيجة يحصل عليها المتعلم عند إظهار قدرته على إتقان المفهوم أو المهارة و الأسس التي بنيت عليها اللعبة.
- ◀ يجب على المتعلم أن يكون على علم بالمهارات و المفاهيم التي يجب أن يتقنها و ليس مجرد أن يتعلم كيف يلعب هذه اللعبة.

• مكونات اللعبة الكمبيوترية (كمال عبد الحميد زيتون ، ٢٠٠٤ ، ٢١٢) :

- ◀ المقدمة : الهدف من اللعبة و القواعد و الإرشادات.
- ◀ جسم اللعبة : السيناريو الكامل لمسار اللعبة.
- ◀ النهاية : التحقق من الهدف و التغذية الراجعة.

وتتطلب ألعاب الكمبيوتر تعليمات للاستخدام قد تكون مرفقة في كتيب أو يشار إليها في بداية اللعبة على شاشة الكمبيوتر أو يقوم المعلم بشرح مبسط لكيفية أداء اللعبة و عادة تستخدم في ألعاب الكمبيوتر عصا التحكم أو الماوس أو لوحة المفاتيح ومن المهم في نهاية كل لعبة تحديد الفائز وفي معظم الألعاب يتم ذلك من خلال رسالة لفظية أو عرض بشكل مناسب على الشاشة.

و يتضمن الأداء في ألعاب الكمبيوتر عديداً من الأنشطة المختلفة من جانب اللاعب ، وأكثر الأنشطة شيوعاً في الألعاب التعليمية هي تحريك الأشياء على الشاشة أو إجابة بعض الأسئلة أو الاختيار من بين البدائل أو البحث عن المعلومات و تتطلب ألعاب الكمبيوتر مستوى معين من الغموض لجعل اللعبة أكثر جاذبية (محمود السيد ، ١٩٩١ ، ٤٩).

• مزايا ألعاب الكمبيوتر التعليمية :

تتميز ألعاب الكمبيوتر التعليمية بتحفيز مهارات التفكير لدى المتعلم الذي يسعى إلى الوصول إلى هدف اللعبة بأقل عدد من الأخطاء و في أقل وقت ممكن ليحقق الفوز على منافسيه مستخدماً لها القدرة العقلية و مهارات التفكير من دقة الملاحظة و التركيز و ربط الأحداث و الاستنتاج باستخدام استراتيجيات تميزه في اللعب كل هذا يساعد على تنمية مهارات التفكير و هو الهدف الأول لبرامج ألعاب الكمبيوتر التعليمية فهي أسلوب يهدف إلى تعليم بعض المهارات والمعلومات في جو من المنافسة و يعتمد على تنمية مهارات التفكير الاستقرائي والاستنباطي كما أنها تعمل على تنمية مهارات التفكير العلمي و اتخاذ القرار وتنمية الخيال العلمي و يكون المتعلم نشيطاً في التعامل مع برامج الألعاب التعليمية لما توفره من جو المتعة و التشويق (أحمد قنديل ، ٢٠٠١ ، ١٧) (مصطفى فهمي ، ٢٠٠٥ ، ١٦٦).

يمكن تلخيص المميزات التي يحصل عليها المتعلم عن طريق استخدام برامج الألعاب التعليمية فيما يلي (إبراهيم الفار ، ٢٠٠٢ ، ١١٢ – ١١٣)

- « يقوم المتعلم بالمشاركة الايجابية و الفاعلة في الحصول على الخبرة .
- « يصاحب التعلم عن طريق الألعاب عملية استمتاع باكتساب الخبرة .
- « يسيطر هذا النشاط على مشاعر المتعلم و أحاسيسه و يؤدي إلى زيادة الاهتمام و التركيز على النشاط الذي يمارسه .
- « يساعد هذا النمط ، في كثير من الأحيان على إتاحة فرصة التعلم للأشخاص الذين لا تجدي معهم الطرق التقليدية في التعليم ، لحاجتهم إلى مزيد الإثارة و المشاركة لكي يتم التعلم .
- « يتلاءم هذا النمط مع مراحل التعليم المختلفة ، فمنها ما يستخدم في مراحل رياض الأطفال لتنمية الكثير من المفاهيم الرياضية و العملية و الاجتماعية ، ومنها ما يتفق و مشكلات التدريب للكبار مثل تدريب الطيارين و إعداد

القادة في المجالات والإدارية لتفهم مشكلات الإدارة والعلاقات الإنسانية واتخاذ القرار .

« يمارس الإنسان العديد من العمليات العقلية أثناء اللعب والتركيب وإصدار الأحكام ، كما يكتسب بعض العادات الفكرية المحببة كحل المشكلات والمرونة والمبادرة والتخيل .

والألعاب الكمبيوترية التعليمية تحقق أهدافها عندما يتمكن التلميذ من إتقان المفهوم والمهارة التي تهدف اللعبة إلى تنميتها لدى التلاميذ ، بالإضافة إلى انه يجب أن يكون التلميذ على معرفة بالمفهوم والمهارة المراد إتقانها من خلال هذه اللعبة وأن الفوز في اللعبة الكمبيوترية التعليمية يتوقف على مدى إتقان التلميذ لهذه المفاهيم والمهارات .

• عيوب الألعاب التعليمية :

وهناك بعض المعوقات التي ظهرت من خلال الأبحاث مثل (محمد الدسوقي ، ٢٠٠٣ ، ٢٦٦)

« تحتاج إلى وقت طويل من المعلم والدارس لممارستها .

« يحتاج المعقد منها إلى وقت طويل من المعلم للشرح ووقت طويل من المتعلم للاستيعاب .

• اللعبة الكمبيوترية التعليمية المستخدمة في البحث الحالي لعبة التانجرام الصينية (Tangram) :

هي مجموعة من قطع البازل (أشكال هندسية) تحديداً سبع قطع أو أكثر حسب تقدم مراحل اللعبة وهي لعبة تنمي خيال الأطفال وتحفز لديهم التفكير الابداعي وتدفعهم لإيجاد حلول مبتكرة للمشكلات ، وتبدأ هذه اللعبة بتقديم مجموعة من الأشكال والأجزاء التي يطلب من اللاعب أن يكون ذلك الشكل من خلال الأجزاء التي يتم تركيبها بنظام معين لتكوين ذلك الشكل وهذه الأجزاء عبارة عن أشكال هندسية (مستطيلات - مثلثات - مربعات - مكعبات - متوازي مستطيلات -) ، ولها جانب ترفيهي وجانب تعليمي في البحث الحالي يتمثل في تنمية المفاهيم الرياضية ومهارات التفكير المنطومي .

• طريقة اللعبة :

« اسحب أي قطعة من المجموعة التي تتكون من سبعة أشكال هندسية أو أكثر حسب تقدم مراحل اللعبة لتغطية الشكل الذي في الوسط تماما .

« استخدم الأسهم في الجزء العلوي من كل شكل لتدويره .

« يجب أن تستخدم جميع الأشكال المعطاة من غير أن تتداخل (أي توضع فوق بعضها)

• المحور الثاني : التفكير المنظومي :

• أولاً : تعريفات التفكير المنظومي :

تعددت آراء التربويين في تحديد المقصود بالتفكير المنظومي نظرا لتعدد اهتمامات الذين تناولوه بالدراسة وتعدد ثقافتهم ومناحيهم الفكرية و فيما يلي عرض لبعض تلك الآراء :

يعرف (وليم عبيد وعزو عفانة، ٢٠٠٣، ٦٢) التفكير المنظومي بأنه التفكير الذي يتناول المضامين والمفاهيم العلمية المركبة من خلال منظومات متكاملة تتضح فيها العلاقات الرابطة بين المفاهيم والموضوعات ، فيكون المتعلم قادرا من خلال هذا التفكير على إدراك الصورة الكلية المركبة لمضامين المنظومات المفاهيمية المعروضة والعلاقات التي تربط بينها ، لذا فانه يقوم على الكل المركب الذي يتكون من مجموعة مكونات تربط فيما بينها علاقات متداخلة تبادلية التأثير وديناميكية التفاعل.

ويضيف (حسين الكامل، ٢٠٠٢، ١) بأنه ذلك التفكير الذي يكون الفرد واعياً من خلاله بأنه يفكر في نماذج واضحة وأن يكون لديه القدرة على بنائها وتحليلها.

و لقد بدأ التركيز على هذا التفكير المنظومي في الآونة الأخيرة نظراً للتطورات السريعة في الأنظمة العلمية و الاجتماعية و الثقافية و غيرها كما أن التعقد في ديناميكية الحصول على المعرفة و تلخيص مكوناتها جعل الاهتمام بالمكونات الأساسية و المركبة أمراً مهما لمواكبة تطور العلوم المختلفة ، و من هنا جاءت فكرة التفكير المنظومي في النماذج و الأنظمة كوحدة واحدة تساعد على فهم الكل بدلا من الدخول في الجوانب التفصيلية و المكونات الجزئية وذلك لمتابعة التقدم العلمي السريع و مواكبته.

و ذكر (وليم عبيد وعزو عفانة ، ٢٠٠٣) أن التفكير المنظومي يهدف إلى تحقيق ما يأتي:

« إدراك الصور الكلية للعلم من خلال ربط المكونات المختلفة في منظومة متكاملة.

« تنمية القدرة على رؤية العلاقات الرابطة المكونة للصورة الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد جزئياته.

« تركيب العناصر و المكونات مع بعضها للوصول إلى منظومة تعطي الفكرة العامة فضلا عن ربط عدة منظومات جزئية مع بعضها لإعطاء فكرة أكثر اتساعا و شمولية.

« يتفق التفكير المنظومي مع النظم العلمية و البيئية و التربوية و الاجتماعية مما يدل على أن هذه النظم أصلا متكاملة و مترابطة يتطلب فهمها وإدراكها التفكير بصورتها الكلية الشاملة.

« التفكير المنظومي أسلوب ينمى القدرة الإبداعية عند المتعلم خلال وضع حلول جديدة لمشكلات مطروحة.

و أن التفكير المنظومي يتطلب الوعي بأننا نتعامل مع نماذج حقيقية وليس مع الحقيقة ذاتها كما أن التفكير المنظومي يتضمن القدرة على بناء النماذج وتركيبها ، و تطويرها و التحقق من صدقها أيضاً فتعتمد إمكانيات بناء النموذج و تحليله إلى درجة كبيرة على الأدوات المتاحة لوصفه ، على أن اختيار النمط المناسب لتمثيل مهارات التفكير المنظومي أمر ذو أهمية كبرى (حسين الكامل، ٢٠٠٣، ٦٠).

و أوضح (عزو عفانة و تيسير نشوان ، ٢٠٠٤) بأن التفكير المنظومي يتضمن المهارات الأربعة الآتية:

- « تحليل المنظومة الرئيسية إلى منظومات فرعية.
- « ردم الفجوات داخل المنظومة.
- « إدراك العلاقات داخل المنظومة.
- « إعادة تركيب المنظومات من مكوناتها ، و تعنى القدرة على القيام بتجميع الأجزاء المختلفة من المحتوى في بنية موحدة تجمع هذه الأجزاء.

يعد التفكير المنظومي من المستويات العليا للتفكير ، حيث يستطيع المتعلم من خلال هذا النمط من التفكير رؤية الموضوعات الرياضية بصورة شاملة ، فهو يصبح قادراً على النقد و الإبداع و الاستقصاء ، الأمر الذي يؤكد أن هذا النوع من التفكير يعد شاملاً لأنواع مختلفة من التفكير ، و بالتالي فالمتعلم الذي يفكر بهذا النمط يكتسب مستويات تفكير متعددة و متنوعة (عزو عفانة و تيسير نشوان ، ٢٠٠٤، ٢١٩).

• أساليب قياس التفكير المنظومي :

يمكن قياس التفكير المنظومي بالأساليب التالية (عزو عفانة و تيسير نشوان ، ٢٠٠٤) :

- « الأسلوب الأول : في هذا الأسلوب يُقدم للمتعلم مخطط منظومي مكتوب عليه العلاقات التي تربط المفاهيم بالإضافة إلى بعض المفاهيم ، و يطلب من المتعلم إكمال المفاهيم الهندسية الناقصة في هذا المخطط المنظومي .
- « الأسلوب الثاني : في هذا الأسلوب يُعطى الطالب مخططاً يوجد به المفهوم الرئيسي ، و العلاقات التي تربط بين المفاهيم ، و يطلب منه إكمال المفاهيم الناقصة .
- « الأسلوب الثالث : هنا يُعطى الطالب مخططاً منظومياً يوجد فيه المفهوم الرئيسي و يطلب من الطالب إكمال المنظومة بكتابة المفاهيم الفرعية و العلاقات التي تربط بينها .

« الأسلوب الرابع : في هذا الأسلوب يعطى الطالب مخططاً منظومياً مكتوباً عليه المفاهيم الهندسية و يطلب منه كتابة شبكة العلاقات بين تلك المفاهيم .

« الأسلوب الخامس : يُعطى الطالب في هذا الأسلوب مخططاً منظومياً مكتوباً عليه العلاقات الهندسية و يطلب منه كتابة المفاهيم على المخطط المنظومي .

« الأسلوب السادس : هنا يُعطى الطالب مخططاً منظومياً أصم و مجموعة من المفاهيم الهندسية و يطلب منه ترتيب هذه المفاهيم في المخطط المنظومي مع كتابة العلاقات بين تلك المفاهيم .

« الأسلوب السابع : في هذا الأسلوب يعطى الطالب مجموعة من المفاهيم الهندسية و يطلب منه بناء مخطط منظومي لتلك المفاهيم مع كتابة العلاقات بين تلك المفاهيم .

• المحور الثالث : المفاهيم الرياضية :

من أهم ما يميز الرياضيات أنها ليست مجرد عمليات روتينية منفصلة أو مهارات ، بل لها أصولها وتنظيمها وبنيتها المعرفية ، و اللبنة الأساسية لهذا البناء هي المفاهيم الرياضية ، إذ أن المبادئ و التعميمات الرياضية و المهارات و الخوارزميات ، و حل المسألة الرياضية تعتمد اعتماداً كبيراً على المفاهيم في تكوينها و اكتسابها (فريد أبو زينة ، ٢٠٠٣ ، ١٩٩) .

و أضاف عزو عفانة و آخرون إلى أن : " اللبنة الأساسية لمناهج الرياضيات هي المفاهيم الرياضية ، إذ تمثل المفاهيم أحد أربعة أساسيات يتشكل منها جسم الرياضيات المتكامل و المتناسق ، و هي : المفاهيم ، العلاقات ، و الخوارزميات واستراتيجيات و طرائق حل المسألة " (عزو عفانة و آخرون ، ٢٠١٠ ، ٨٨) .

ولهذا فإن تكوين المفاهيم الرياضية و اكتسابها لدى المتعلمين يتطلب طريقة تدريس مناسبة تضمن سلامة تعلم المفهوم العلمي و استبقائه و الاحتفاظ به (عايش زيتون ، ١٩٩٦ ، ٨) .

• تعريف المفهوم الرياضي :

يعرف "ريتشارد" المفهوم مجموعة من الأشياء المدركة الحواس أو الأحداث التي يمكن تصنيفها مع بعضها البعض على أساس الخصائص المشتركة والمميزة ، و يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص (Richard, 2009, 12) .

أما " عزو عفانة " فيعرف المفهوم الرياضي بأنه " مجموعة من الخصائص المشتركة للمضامين الرياضية التي ترتبط مع بعضها البعض في إطار رياضي موحد لبناء الأساس المنطقي لمصطلح المفهوم أو قاعدته (عزو عفانة ، ١٩٩٥ ، ١٠) .

و يذكر " أحمد الشارف " عبارة عن صورة ذهنية (مجردة) تكونت لدى الفرد كنتيجة لتعميم خواص و صفات مشتركة بين مجموعة من العناصر " (أحمد الشارف ، ١٩٩٦ ، ٢٦) .

ويعرف " زيد الهويدي " المفهوم بأنه فكرة مجردة تشير إلى شئ له صورة في الذهن ، وقد تعطى هذه الفكرة المجردة اسما يدل عليه (زيد الهويدي، ٢٠٠٦ :٢٤).

• خصائص المفهوم الرياضي :

هناك بعض الخصائص التي يتصف بها المفهوم الرياضي ، وهي تعطى دلالة واضحة عن طبيعة المفهوم و كيفية تكونه في أذهان المتعلمين (محمد هلال ، ٢٠١٢ ، ٣٨) :

- ◀ يتكون المفهوم من فكرة أو مجموعة أفكار عقلية تكون ذلك المفهوم .
- ◀ أن المفاهيم هي اللبنة الأساسية للمعرفة الرياضية .
- ◀ يمكن التعبير عن المفهوم بتمثيله بأكثر من طريقة سواء كان لفظياً أو رمزيا أو بالصورة أو الرسم
- ◀ تتولد المفاهيم عن طريق الخبرة و الممارسة ، و بدونها يكون المفهوم ناقصاً في أذهان المتعلمين .
- ◀ تعتمد المفاهيم على الخبرات السابقة للطالب .
- ◀ كلما استطاع المتعلم التعبير عن المفهوم بلغته الخاصة ، و ربطه بمفاهيم وتطبيقات أخرى كلما ترسخ المفهوم في بنيته المعرفية

• استراتيجيات تعليم المفاهيم الرياضية :

يذكر (فريد أبو زينة ، ٢٠٠١) أن إستراتيجية تعليم المفهوم هي " مجموعة من التحركات التي يقوم بها المعلم عند تعليم أي مفهوم "

و نظراً لأهمية هذه الاستراتيجيات في تعليم المفاهيم الرياضية ، فقد أجريت دراسات عدة للبحث عن أكثرها فعالية و من هذه الاستراتيجيات ما يلي :

- ◀ الإستراتيجية المكونة من تحركات أمثلة الانتماء : اذ يقدم المعلم أمثلة تصف المفهوم و يدرسه التلاميذ من خلالها .
- ◀ الإستراتيجية المكونة من تحركات أمثلة الانتماء ، أمثلة عدم الانتماء و لكن ليس بترتيب ثابت أو محدد .
- ◀ إستراتيجية تعريف ، أمثلة الانتماء ، أمثلة عدم الانتماء : اذ يبدأ المعلم بإعطاء تعريف المفهوم أولاً ثم يعطى أمثلة يوضح فيها التعريف ، ثم يعطى للتلاميذ بعد ذلك الأمثلة لإزالة سوء الفهم و للتمييز بين المثال المنتمي و المثال غير المنتمي .
- ◀ إستراتيجية أمثلة الانتماء ، أمثلة عدم الانتماء ، تعريف : اذ يبدأ المعلم بعرض أمثلة تحقق سمات المفهوم ، ثم يتبع ذلك أمثلة لا تنتمي للمفهوم ، ثم يتبع ذلك إعطاء عبارة تفسر المفهوم تفسيرا لغويا يوضح معناه ، أي التعريف (فريد أبو زينة ، ٢٠١١ ، ٢١٥).

• **استخدامات المفهوم الرياضي :**
يرى " وليم عبيد وآخرون " أن للمفهوم ثلاثة استخدامات (وليم عبيد وآخرون ، ١٩٩٨ ، ٧٧) :

« استخدام دلالي : وهو يستخدم لتمييز المفهوم عن غيره من المفاهيم أي أنه استخدام تصنيفي كأن يستخدم مفهوم العدد الطبيعي في تمييزه عن غيره من الأعداد .

« استخدام اصطلاحي : يكون الحديث عن خصائص الأشياء التي تدخل ضمن حدود المفهوم كأن يتناول صفات الأعداد الطبيعية .

« استخدام تضميني : وفيه يستخدم مصطلح المفهوم أكثر من الأشياء المسماة به و مثال ذلك تعريف العدد الطبيعي .

• **أنواع المفاهيم الرياضية :**
ويتفق تقسيم المفاهيم مع تقسيم برونر لها الذي قسمها إلى ثلاثة أنواع بارزة وهي (أحمد الشارف ، ١٩٩٦ ، ٣٠) :

« المفاهيم الربطية : وهي تلك المفاهيم التي تتوفر في عناصر فراغها أكثر من خاصية وتستخدم أداة الربط (و) عند صياغة العبارة التي تصف محتوى المفهوم مثل مفهوم المربع الذي يعرف بأنه شكل رباعي له أربعة أضلاع متساوية وأربع زوايا قائمة .

« المفاهيم الفصلية : وهي تلك المفاهيم التي تبرز فيها خاصية واحدة من بين عدة خواص تتوفر في عناصر فراغها ، وتستخدم فيها أداة الربط (أو) عند صياغة الجملة التي تعبر عن محتوى المفهوم ، مثل مفهوم اتحاد المجموعات والذي يعرف بأنه مجموعة العناصر الموجودة في المجموعة الأولى أو المجموعة الثانية أو كليهما .

« المفاهيم العلاقية : وهي تلك المفاهيم التي تشتمل على علاقة معينة بين عناصر فراغها مثال ذلك : س + ص < ٤ أي أنه لا بد أن يكون مجموعهما أكبر من (٤) مثل : (٢ ، ٤) ، (٣ ، ٥) .

• **خطوات إعداد المواد التعليمية وأدوات البحث وإجراءات التجربة الميدانية :**

• **أولاً : إعداد قائمة بمهارات التفكير المنطومي في الرياضيات المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية :**

الهدف من القائمة : هدفت القائمة إلى التوصل لمهارات التفكير المنطومي في الرياضيات المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

• **مصادر اشتقاق القائمة :**

تم اشتقاق القائمة من الأدبيات التربوية والبحوث العربية والأجنبية التي اهتمت بمهارات التفكير المنطومي وقد تم بناء القائمة في صورتها الأولية وتضمنت هذه القائمة أربعة مهارات رئيسية وهي مهارة تحليل المنظومة الرئيسية إلى منظومات فرعية ومهارة سد الفجوات داخل المنظومة ومهارة

إدراك العلاقات داخل المنظومة ومهارة إعادة تركيب المنظومات من مكوناتها بالإضافة إلى مهارات فرعية لكل مهارة رئيسية.

• ضبط قائمة مهارات التفكير المنظومي في الرياضيات :

تم ضبط القائمة بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس الرياضيات وموجهي الرياضيات ومعلميها بالمرحلة الابتدائية ، واستهدف التحكيم التوصل إلى مدى مناسبة المهارات لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، ومدى ملائمة المهارات الفرعية للمهارة الرئيسية وإبداء الرأي حول صياغة أو إضافة بعض المهارات ، وقد تم الأخذ ببعض آراء السادة المحكمين والإفادة منها في تعديل إلى أن وصلت القائمة إلى صورتها النهائية.

• الصورة النهائية للقائمة :

بعد تعديل القائمة المبدئية في ضوء آراء السادة المحكمين ، تم التوصل إلى قائمة نهائية بهذه المهارات ، وتتضمن قائمة مهارات التفكير المنظومي في الرياضيات المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في صورتها النهائية أربعة مهارات رئيسية بالإضافة إلى مهارات فرعية تندرج تحت كل مهارة من المهارات الرئيسية.

• **ثانياً : إعداد اختبار التفكير المنظومي في الرياضيات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في محتوى المفاهيم الرياضية الهندسية التي تتضمنها فرع الهندسة لرياضيات المرحلة الابتدائية ككل (للصف الثاني - الثالث - الرابع - الخامس - السادس) بالفصلين الدراسيين الأول والثاني وقد مر بناء هذا الاختبار بالخطوات التالية :**

• **تحديد الهدف من الاختبار :**

يهدف هذا الاختبار إلى الكشف عن مستوى أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مهارات التفكير المنظومي في الرياضيات وكذلك لقياس مدى فعالية استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية التفكير المنظومي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

• **صياغة أسئلة الاختبار :**

يتضمن الاختبار مجموعة من الأسئلة المتنوعة تحت كل مهارة من مهارات التفكير المنظومي في الرياضيات الرئيسية وفيما يلي وصف لأسئلة كل مهارة من هذه المهارات :

« مهارة تحليل المنظومة الرئيسية إلى منظومات فرعية : تتضمن أسئلة هذه المهارة أسئلة تتمثل في منظومة رئيسية ويطلب من التلميذ تحليلها إلى منظوماتها الفرعية مثل تحليل منظومة متوازي الأضلاع إلى مستطيل ومربع ومعين وتحليل المنظومة الرئيسية من أنواع المثلث إلى فرعية في ضوء قياسات زواياه وأطوال أضلاعه ومنظومة رئيسية من تطابق مضلعان إلى فرعية تطابق مربعان ومستطيلان ومثلثان.

« مهارة سد الفجوات داخل المنظومة : تتضمن أسئلة أكمل المربعات الفارغة التي تتضمنها المنظومة ولهذا السؤال الأول يتضمن إكمال المربعات التي بها

إيجاد مساحة المربع بمعلومية طول ضلعه وإيجاد مساحة المربع بمعلومية طول قطره والسؤال الثاني إكمال المربعات الفارغة لعدد محاور التماثل للأشكال الهندسية المختلفة والسؤال الثالث إكمال المربعات الفارغة لحساب حجم كلا من متوازي المستطيلات والمكعب والسؤال الأخير إكمال الفراغات لإيجاد مساحة المثلث وتحديد علاقتها بمساحة المستطيل.

« مهارة إدراك العلاقات داخل المنظومة : تتضمن أسئلة هذه المهارة أسئلة لوضع وتحديد العلاقة التي حدثت داخل المنظومة ، يتضمن السؤال الأول توضيح العلاقة بين محيط الدائرة وطول قطرها ، والسؤال الثاني يتضمن توضيح العلاقة بين التطابق للأشكال وتساويها في المساحة ، والسؤال الثالث توضيح العلاقة بين مساحة المستطيل ومساحة المثلث ، والسؤال الرابع يوضح العلاقة بين طول حرف المكعب ومساحته الجانبية ومساحته الكلية ، السؤال الخامس يوضح العلاقة بين أبعاد متوازي المستطيلات ومساحته الجانبية والكلية.

« مهارة إعادة تركيب المنظومات من مكوناتها : تتضمن أسئلة هذه المهارة استخدام مضامين ومكونات رياضية معطاة والمطلوب تكوين منظومة من هذه المكونات المعطاة ، السؤال الأول تكوين منظومة لمساحة المربع بمعلومية طول ضلعه وطول قطره ، والسؤال الثاني تكوين منظومة للأشكال الرباعية وأوجه التشابه بينهم ، والسؤال الثالث تكوين منظومة بين نوع المثلث بالنسبة لأطوال أضلاعه وبالنسبة لقياسات زواياه ، والسؤال الرابع تكوين منظومة بين شروط التطابق للأشكال المختلفة ، والسؤال الخامس تكوين منظومة بين مساحة المثلث والمستطيل.

• وضع تعليمات الاختبار :

تم وضع تعليمات واضحة للاختبار اشتملت على بيان الهدف من الاختبار والمطلوب من التلاميذ بكل دقة وتوضيح المطلوب في كل سؤال من أسئلة الاختبار المتنوعة تحت كل مهارة من المهارات الرئيسية الأربعة للتفكير المنظومي في الرياضيات.

• صدق الاختبار :

للتأكد من صدق الاختبار ، تم عرضه في صورته المبدئية على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق تدريس الرياضيات ، وبعض موجهي الرياضيات ومعلميها بالمرحلة الابتدائية وقد أكد المحكمون على مناسبتها لقياس مهارات التفكير المنظومي التي وضع لقياسها بالإضافة إلى وضوح الأسئلة ودقة صياغتها وصلاحيه الاختبار للتطبيق.

• تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار :

تم تطبيق اختبار التفكير المنظومي في الرياضيات استطلاعياً على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الأعدادى بلغ عددها (٣٠) تلميذ وذلك للتأكد من وضوح تعليمات الاختبار بالنسبة للتلاميذ وحساب زمن الاختبار بحساب

متوسط الزمن المستغرق في الإجابة على أسئلة الاختبار لكل تلميذ ، تبين أن الزمن اللازم لتطبيق الاختبار هو تسعون دقيقة بمثابة حصتان دراسيتان.

وقد تم حساب ثبات الاختبار من خلال معادلة (كودر ريتشارد سون) وجد أن معامل ثبات اختبار التفكير المنظومي في الرياضيات 0.87 ، فالاختبار له درجة عالية من الثبات ، وبذلك يصبح الاختبار صالحا للتطبيق وفي صورته النهائية و يصبح معدا للتطبيق الميداني بعد التأكد من صدقه وثباته وحساب الزمن المناسب للإجابة.

• إعداد دليل تصحيح الاختبار :

تم إعداد دليل لتصحيح وتقدير درجات الاختبار ككل و لكل مهارة فرعية:
 « مهارة تحليل المنظومة الرئيسية إلى منظومات فرعية: من السؤال الأول إلى الثالث تم رصد خمس درجات لتحليل كل منظومة رئيسية إلى منظومات فرعية لكل سؤال والدرجة الكلية للأسئلة التي تقيس مهارة تحليل المنظومة الرئيسية إلى منظومات فرعية خمسة عشر درجة .

« مهارة سد الفجوات داخل المنظومة: السؤال الأول تم رصد درجة لكل مربع فارغ داخل المنظومة ، السؤال الأول والسؤال الثالث تم رصد ستة درجات، وتم رصد تسعة درجات للسؤال الثاني ، وثلاث درجات للسؤال الرابع ، والدرجة الكلية للأسئلة التي تقيس مهارة سد الفجوات داخل المنظومة أربعة وعشرون درجة.

« مهارة إدراك العلاقات داخل المنظومة : تم رصد درجتان لكتابة العلاقة التي حدثت داخل المنظومة ، تم رصد أربعة درجات لكل من السؤال الأول والرابع ، ورصد ستة درجات للسؤال الثاني ، ودرجتان للسؤال الثالث ، وثمانية درجات للسؤال الخامس ، والدرجة الكلية للأسئلة التي تقيس مهارة إدراك العلاقات داخل المنظومة أربعة وعشرون درجة.

« مهارة إعادة تركيب المنظومات من مكوناتها : تم رصد درجتان للسؤال الأول والرابع والخامس لتركيب المكونات المعطاة لتكوين المنظومة النهائية التي تجمع بينهم ، وتم رصد ثلاث درجات للسؤال الثاني والثالث ، والدرجة الكلية للمهارة اثنتا عشر درجة ، والدرجة الكلية لاختبار التفكير المنظومي في الرياضيات هي مجموع درجات المهارات الفرعية وهي خمسة وسبعون درجة.

• ثالثاً : إعداد الاختبار التحصيلي في المفاهيم الرياضية :

وقد مر بناء هذا الاختبار بالخطوات التالية :

• تحديد الهدف من الاختبار :

يهدف الاختبار إلى قياس التحصيل المعرفي في المفاهيم الرياضية بمحتوى الهندسة بكتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالصفوف (الثاني - الثالث - الرابع - الخامس - السادس) ، وكذلك استخدامه لقياس مدى تأثير

استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية على تحصيل المفاهيم الرياضية الهندسية لتلاميذ المجموعة التجريبية.

• **صيغة أسئلة الاختبار :**

يتضمن الاختبار مجموعة من أسئلة الاختبار من متعدد (أربعة اختيارات) وأسئلة حل المشكلات بحيث تشتمل على جميع المعطيات اللازمة لحل المشكلة الرياضية.

• **وضع تعليمات الاختبار :**

تم وضع تعليمات واضحة للاختبار اشتملت على بيان الهدف من الاختبار وإعلام التلاميذ بأن الإجابة في نفس الورقة و توضيح المطلوب من أسئلة الاختبار وتوضيح المطلوب من أسئلة الاختبار وصف كيفية الإجابة على الأسئلة بأنواعها المختلفة (الاختبار من متعدد - حل المشكلات) بالإضافة إلى تحديد زمن الإجابة عن أسئلة الاختبار.

• **صدق الاختبار :**

للتأكد من صدق الاختبار ، تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء آرائهم في أسئلة الاختبار من حيث مدى صحة كل سؤال علمياً و لغوياً و مدى مناسبة الأسئلة لمستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ومدى شمول الاختبار لمحتوى المفاهيم الرياضية بمحتوى الهندسة بكتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالصفوف (الثاني - الثالث - الرابع - الخامس - السادس) و مدى صلاحيته للتطبيق ، و تم إجراء بعض التعديلات في الاختبار ليصل إلى صورته النهائية ومعدا للتطبيق الميداني.

• **تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار :**

تم تطبيق الاختبار التحصيلي في المفاهيم الرياضية الهندسية استطلاعياً على (٣٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الاعدادي وذلك للتأكد من وضوح تعليمات الاختبار بالنسبة للتلاميذ و حساب زمن و ثبات الاختبار ، و قد تبين من التجربة الاستطلاعية و وضوح تعليمات الاختبار ، و تم حساب زمنه بحساب متوسط الزمن المستغرق في الإجابة على أسئلة الاختبار لكل تلميذ تبين أن الزمن اللازم لتطبيق الاختبار هو (٧٥) دقيقة أي ما يعادل حصة ونصف حصة ، و قد تم حساب ثبات الاختبار من خلال معادلة (كودر ريتشاردسون) و وجد أن معامل ثبات اختبار المفاهيم الرياضية - ٠,٨٥ فالاختبار له درجة عالية من الثبات ، و بذلك يصبح الاختبار صالحاً للتطبيق و في صورته النهائية بعد التأكد من صدقه و ثباته و حساب الزمن المناسب للإجابة.

• **إعداد دليل تصحيح الاختبار :**

تم إعداد دليل تصحيح و تقدير درجات الاختبار ، حيث تم رصد درجة لكل سؤال في الاختبار من متعدد ، و رصد ستة درجات للسؤال الأول والسؤال الثالث ،

وثمانية درجات للسؤال الثاني ، والدرجة الكلية للاختبار تكون خمسة وخمسون درجة.

• رابعاً : إعداد دليل المعلم :

تم إعداد دليل المعلم بهدف إرشاده لكيفية تدريس المفاهيم الرياضية التي تتضمنها وحدة مقترحة في الهندسة لرياضيات المرحلة الابتدائية ، لتنميتها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي العينة المستهدفة ، بالإضافة إلى إرشاده إلى كيفية تنمية مهارات التفكير المنطومي في الرياضيات باستخدام الألعاب الكمبيوترية التعليمية (لعبة التانجرام) اللعبة المختارة ، وقد اشتمل الدليل على مقدمة تتضمن ما يلي :

« تعريف بالألعاب الكمبيوترية التعليمية عامة و لعبة التانجرام خاصة اللعبة المختارة في البحث الحالي وكيفية تطبيقها لتحقيق الأهداف التعليمية (تنمية المفاهيم الرياضية التي تم تحديده في قائمة المفاهيم في البحث الحالي التي يتضمنها منهج الهندسة بالمرحلة الابتدائية ككل - تنمية مهارات التفكير المنطومي في الرياضيات التي تم تحديدها مسبقاً في قائمة المهارات) بالإضافة إلى كونها لعبة ترفيهية للتلاميذ .

« تعريف بمهارات التفكير المنطومي في الرياضيات المراد تنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

« تعريف المفاهيم الرياضية المراد تنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

« الوسائل التعليمية المعينة في تحقيق الأهداف (نمذجة للأشكال الهندسية - أشكال توضيحية - مجسمات).

« الأنشطة التعليمية التي يمكن الاستعانة بها لتحقيق الأهداف المحددة .

« أساليب التقويم التي يتم الاستعانة بها .

« الخطة الزمنية لتحقيق الأهداف .

« مجموعة من التوجيهات والإرشادات التي يتم الاسترشاد بها .

« خطة السير وتشمل (الزمن التدريسي - الأهداف الإجرائية الخاصة - الوسائل والأنشطة التعليمية - خطوات السير لتحقيق الأهداف - التقويم) .

« وقد تم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيته للاستخدام ، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم ومقترحاتهم وبذلك أصبح الدليل صالحاً للتطبيق .

• خامساً : إعداد أوراق عمل التلميذ :

تم إعداد أوراق عمل التلميذ بما تتضمنه من تدريبات وأسئلة وأنشطة بهدف ممارسة التلاميذ و تدريبهم على مهارات التفكير المنطومي في الرياضيات التي يستهدف البحث الحالي تنميتها ، وتطبيق للمفاهيم الرياضية المستهدفة تنميتها .

وقد تم عرض أوراق عمل التلميذ على عدد من المحكمين بغرض التحقق من صلاحيتها و كفاءتها في تدريب التلاميذ على مهارات التفكير المنظومي في الرياضيات و تنميته لديهم وأسئلة تطبيقية على المفاهيم الرياضية المستهدفة ، و تم إجراء بعض التعديلات عليها و بذلك أصبحت أوراق العمل صالحة للتطبيق .

• سادساً : التطبيق الميداني للبحث :

للإجابة عن أسئلة البحث ، و للتأكد من تأثير و فعالية استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية المفاهيم الرياضية و التفكير المنظومي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، تم إجراء ما يلي :

« اختيار مجموعة البحث : تم اختيار مجموعة البحث عشوائياً من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصف السادس الابتدائي بمحافظة بورسعيد ، و ذلك في العام الدراسي ٢٠١٢م – ٢٠١٣م بالفصل الدراسي الثاني ، و قد تكونت عينة البحث من (٤٦) تلميذ و تلميذة بالصف السادس الابتدائي ليمثلوا مجموعة البحث (ذي القياس القبلي – البعدي) ، و تم تطبيق اختبار التفكير المنظومي في الرياضيات واختبار المفاهيم الرياضية قبلها على مجموعة البحث .

« تطبيق تجربة البحث : بعد القياس القبلي (لأدوات البحث : اختبار تحصيلي في المفاهيم الرياضية – اختبار في التفكير المنظومي في الرياضيات) ، بدأ التطبيق الفعلي للتجربة واستمرت التجربة شهرين تقريباً بمثابة ثلاث حصص أسبوعياً يعنى تم التطبيق خلال ٢٤ حصة في مدى شهرين تقريباً و تم تطبيق الاختبارين بعد الانتهاء من التجربة بعدياً و ذلك للتعرف على دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي لمجموعة البحث والتعرف على فعالية استخدام الألعاب الكمبيوترية التعليمية في تنمية المفاهيم الرياضية و التفكير المنظومي .

فيما يلي عرض لنتائج البحث واختبار صحة فروضه للتعرف على تأثير الألعاب الكمبيوترية التعليمية في تنمية المفاهيم الرياضية يتمثل في التحقق من صحة الفرض الأول ، و أيضاً عرض للنتائج الإحصائية لكل فرض من الفروض السابقة :

• أولاً : الفرض الأول :

و ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً ($l \geq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية لصالح التطبيق البعدي " وللتحقق من صحة هذه الفرض أو خطئه تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية و ذلك باستخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة ذات القياس القبلي – البعدي ، و تم التوصل إلى النتائج الموضحة في جدول (١) .

ويتضح من نتائج جدول (١) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية لصالح التطبيق البعدي ، مما يدل على فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي وبالتالي تم قبول الفرض الأول.

جدول (١) دلالة "ت" لدرجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية

المجموعة	نوع التطبيق	ن	م	ع	د درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة
مجموعة البحث	قبلي	٤٦	١٨,٧٨٢٦	٤,٩٧٩٦	٤٥	١٩,٣٠٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	بعدي	٤٦	٣٦,٣٠٤٣	٣,٤٧٦١			

• حساب حجم التأثير :

لحساب حجم تأثير استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية على تنمية المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، تم استخدام اختبار (مربع ايتا) كاختبار مكمل للدلالة الإحصائية وتوصل البحث للنتائج التالية:

جدول (٢) حجم تأثير استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية على تنمية المفاهيم الرياضية

المتغير المستقل	المتغير التابع	"ت"	η^2	d	حجم التأثير
الألعاب التعليمية الكمبيوترية	المفاهيم الرياضية	١٩,٣٠٤	٠,٨٩	٥,٧	كبير

وقد أشارت نتائج جدول (٢) إلى أن حجم تأثير استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية على تنمية المفاهيم الرياضية كبير بالنسبة لمجموعة البحث ، حيث ثبت إحصائياً أن (٠,٨٩) من التباين الكلي للمتغير التابع (تنمية المفاهيم الرياضية) يرجع إلى المتغير المستقل استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية كما بلغت قيمة (d) (٥,٧) ويدل على أن استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية يؤثر بدرجة كبيرة على تنمية المفاهيم الرياضية حيث إن قيمة (d) أكبر من (٠,٨) ولذلك فإن حجم التأثير كبير مما يشير إلى جدوى استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

• ثانياً : الفرض الثاني :

وينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً ($0.05 \geq$) بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار التفكير المنطومي في الرياضيات كقدرة كلية لصالح تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق البعدي " وللتحقق من صحة هذه الفرض أو خطئه تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار التفكير المنطومي في الرياضيات وذلك باستخدام اختبار "ت"

للعيينة الواحدة ذات القياس القبلي – البعدي ، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في جدول (٣):

جدول (٣) دلالة "ت" لدرجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار التفكير المنطومي في الرياضيات كقدرة كلية (كمجموع قدرات)

المجموعة	نوع التطبيق	ن	م	ع	د درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة
مجموعة البحث	قبلي	٤٦	١٢,١٠٨٧	٢,٠٤٦٤	٤٥	٣١,٠٢٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
	بعدي	٤٦	٣٩,٥٦٥٢	٥,٩٠٥٤			

ويتضح من نتائج جدول (٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار التفكير المنطومي في الرياضيات كقدرة كلية لصالح تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق البعدي ، مما يدل على جدوى استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية التفكير المنطومي في الرياضيات كقدرة كلية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي وبالتالي تم قبول الفرض الثاني.

• حساب حجم التأثير :

لحساب حجم تأثير استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية على التفكير المنطومي في الرياضيات كقدرة كلية (كمجموع قدرات) لتلاميذ الصف السادس الابتدائي تم استخدام اختبار (مربع ايتا) كاختبار مكمل للدلالة الإحصائية وتوصل البحث للنتائج التالية:

جدول (٤) حجم تأثير استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية على التفكير المنطومي في الرياضيات كقدرة كلية (كمجموع قدرات) لتلاميذ الصف السادس الابتدائي

المتغير المستقل	المتغير التابع	"ت"	η^2	d	حجم التأثير
الألعاب التعليمية الكمبيوترية	التفكير المنطومي في الرياضيات	٣١,٠٢٣	٠,٩٦	٩,٨	كبير

وقد أشارت نتائج جدول (٤) إلى أن حجم تأثير استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية على التفكير المنطومي في الرياضيات كقدرة كلية كبير بالنسبة لمجموعة البحث ، حيث ثبت إحصائياً أن (٠,٩٦) من التباين الكلي للمتغير التابع (التفكير المنطومي في الرياضيات كقدرة كلية) يرجع إلى المتغير المستقل استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية كما بلغت قيمة (d) (٩,٨) ويدل على أن استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية يؤثر بدرجة كبيرة على التفكير المنطومي في الرياضيات كقدرة كلية حيث إن قيمة (d) أكبر من (٠,٨) ولذلك فإن حجم التأثير كبير مما يشير إلى جدوى استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية التفكير المنطومي في الرياضيات كقدرة كلية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

• ثالثاً : الفرض الثالث :

و ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً ($l \geq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار تحليل المنظومة الرئيسية إلى منظومات فرعية كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي لصالح تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق البعدي "وللتحقق من صحة هذه الفرض أو خطئه تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار تحليل المنظومة الرئيسية إلى منظومات فرعية كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي وذلك باستخدام اختبار "ت" للعينات الواحدة ذات القياس القبلي – البعدي ، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في جدول (٥):

جدول (٥) دلالة "ت" لدرجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار تحليل المنظومة الرئيسية إلى منظومات فرعية كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي في الرياضيات

المجموعة	نوع التطبيق	ن	م	ع	درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة
مجموعة البحث	قبلي	٤٦	٣,١٥٢٢	١,٤١٣٧	٤٥	٣٦,١٤٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
	بعدي	٤٦	١٢,٥٠٠	١,٣٤٥٨			

ويتضح من نتائج جدول (٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي البعدي لاختبار تحليل المنظومة الرئيسية إلى منظومات فرعية كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي لصالح تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق البعدي ، مما يدل على فعالية استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية مهارة تحليل المنظومة الرئيسية إلى منظومات فرعية كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي وبالتالي تم قبول الفرض الثالث.

• حساب حجم التأثير :

لحساب حجم تأثير استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية على مهارة تحليل المنظومة الرئيسية إلى منظومات فرعية كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي في الرياضيات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، تم استخدام اختبار (مربع ايتا) كاختبار مكمل للدلالة الإحصائية وتوصل البحث للنتائج التالية:

جدول (٦) حجم تأثير استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية على مهارة تحليل المنظومة الرئيسية إلى منظومات فرعية كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي في الرياضيات

المتغير المستقل	المتغير التابع	"ت"	η^2	d	حجم التأثير
الألعاب التعليمية الكمبيوترية	تحليل المنظومة الرئيسية إلى منظومات فرعية	٣٦,١٤٧	٠,٩٧	١١,٤	كبير

وقد أشارت نتائج جدول (٦) إلى أن حجم تأثير استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية على مهارة تحليل المنظومة الرئيسية إلى منظومات فرعية كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنطومي في الرياضيات كبير بالنسبة لمجموعة البحث ، حيث ثبت إحصائياً أن (٠,٩٧) من التباين الكلي للمتغير التابع (مهارة تحليل المنظومة الرئيسية إلى منظومات فرعية كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنطومي في الرياضيات) يرجع إلى المتغير المستقل استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية كما بلغت قيمة (d) (١١,٤) ويدل على أن استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية يؤثر بدرجة كبيرة على مهارة تحليل المنظومة الرئيسية إلى منظومات فرعية كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنطومي في الرياضيات حيث إن قيمة (d) أكبر من (٠,٨) ولذلك فإن حجم التأثير كبير مما يشير إلى جدوى استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية مهارة تحليل المنظومة الرئيسية إلى منظومات فرعية كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنطومي في الرياضيات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

• رابعاً: الفرض الرابع :

وينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً ($0.05 \geq l$) بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي - البعدي لاختبار لاختبار سد الفجوات داخل المنظومة كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنطومي لصالح التطبيق البعدي "وللتحقق من صحة هذه الفرض أو خطئه تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي - البعدي لاختبار سد الفجوات داخل المنظومة كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنطومي وذلك باستخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة ذات القياس القبلي - البعدي ، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في جدول (٧):

ويتضح من نتائج جدول (٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي القبلي - البعدي لاختبار سد الفجوات داخل المنظومة كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنطومي لصالح التطبيق البعدي ، مما يدل على فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية مهارة سد الفجوات داخل المنظومة كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنطومي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي وبالتالي تم قبول الفرض الرابع.

جدول (٧) دلالة "ت" لدرجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي - البعدي لاختبار سد الفجوات داخل المنظومة كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنطومي في الرياضيات

المجموعة	نوع التطبيق	ن	م	ع	درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة
مجموعة البحث	قبلي	٤٦	٢,٢٨٢٦	١,١٨٦٣	٤٥	٢٩,٢٤٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	بعدي	٤٦	٨,٣٦٩٦	١,٠٤٠٥			

• حساب حجم التأثير :

لحساب حجم تأثير استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية على مهارة سد الفجوات داخل المنظومة كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي في الرياضيات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، تم استخدام اختبار (مربع ايتا) كاختبار مكمل للدلالة الإحصائية وتوصل البحث للنتائج التالية:

جدول (٨) حجم تأثير استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية على مهارة سد الفجوات داخل المنظومة كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي في الرياضيات

المتغير المستقل	المتغير التابع	"ت"	η^2	d	حجم التأثير
الألعاب التعليمية الكمبيوترية	سد الفجوات داخل المنظومة	٢٩,٢٤٩	٠,٩٥	٨,٩	كبير

وقد أشارت نتائج جدول (٨) إلى أن حجم تأثير استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية على سد الفجوات داخل المنظومة كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي في الرياضيات كبير بالنسبة لمجموعة البحث ، حيث ثبت إحصائياً أن (٠,٩٥) من التباين الكلي للمتغير التابع (مهارة سد الفجوات داخل المنظومة كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي في الرياضيات) يرجع إلى المتغير المستقل استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية كما بلغت قيمة (d) (٨,٩) ويدل على أن استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية يؤثر بدرجة كبيرة على مهارة سد الفجوات داخل المنظومة كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي في الرياضيات حيث إن قيمة (d) أكبر من (٠,٨) ولذلك فإن حجم التأثير كبير مما يشير إلى جدوى استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية مهارة سد الفجوات داخل المنظومة كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي في الرياضيات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

• خامساً : الفرض الخامس :

وينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً ($l \geq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار إدراك العلاقات داخل المنظومة كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي لصالح التطبيق البعدي "وللتحقق من صحة هذه الفرض أو خطئه تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار إدراك العلاقات داخل المنظومة كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي وذلك باستخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة ذات القياس القبلي – البعدي ، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في جدول (٩):

جدول (٩) دلالة "ت" لدرجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار إدراك العلاقات داخل المنظومة كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي في الرياضيات

المجموعة	نوع التطبيق	ن	م	ع	درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة
مجموعة البحث	قبلي	٤٦	٢,٦٧٣٩	١,١٩٣٦	٤٥	٢٤,٧١٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	بعدي	٤٦	٧,٨٢٦١	٨,٧٧٠٠			

ويتضح من نتائج جدول (٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار إدراك العلاقات داخل المنظومة كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي لصالح التطبيق البعدي ، مما يدل على فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية مهارة إدراك العلاقات داخل المنظومة كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي وبالتالي تم قبول الفرض الخامس .

• حساب حجم التأثير :

لحساب حجم تأثير استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية على مهارة إدراك العلاقات داخل المنظومة كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي في الرياضيات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، تم استخدام اختبار (مربع ايتا) كاختبار مكمل للدلالة الإحصائية وتوصل البحث للنتائج التالية:

جدول (١٠) حجم تأثير استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية على مهارة إدراك العلاقات داخل المنظومة كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي في الرياضيات

المتغير المستقل	المتغير التابع	"ت"	η^2	d	حجم التأثير
الألعاب التعليمية الكمبيوترية	إدراك العلاقات داخل المنظومة	٢٤,٧١٨	٠,٩٣	٧,٤	كبير

وقد أشارت نتائج جدول (١٠) إلى أن حجم تأثير استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية على إدراك العلاقات داخل المنظومة كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي في الرياضيات كبير بالنسبة لمجموعة البحث ، حيث ثبت إحصائياً أن (٠,٩٣) من التباين الكلي للمتغير التابع (مهارة إدراك العلاقات داخل المنظومة كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي في الرياضيات) يرجع إلى المتغير المستقل استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية كما بلغت قيمة (d) (٧,٤) ويدل على أن استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية يؤثر بدرجة كبيرة على مهارة إدراك العلاقات داخل المنظومة كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي في الرياضيات حيث إن قيمة (d) أكبر من (٨, ٠) ولذلك فإن حجم التأثير كبير مما يشير إلى جدوى استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية مهارة إدراك العلاقات داخل المنظومة كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي في الرياضيات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي .

• سادساً : الفرض السادس :

و ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً ($l \geq ٠,٠٥$) بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار إعادة تركيب المنظومات من مكوناتها كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي لصالح التطبيق البعدي "وللتحقق من صحة هذه الفرض أو خطئه تم حساب دلالة

الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار إعادة تركيب المنظومات من مكوناتها كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنطومي وذلك باستخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة ذات القياس القبلي – البعدي ، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في جدول (١١) :

جدول (١١) دلالة "ت" لدرجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار إعادة تركيب المنظومات من مكوناتها كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنطومي في الرياضيات

المجموعة	نوع التطبيق	ن	م	ع	د درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة
مجموعة البحث	قبلي	٤٦	٤٠٠٠٠	١.٢٢٩٣	٤٥	٣١.٧٧٨	دالة عند مستوى ٠.٠١
	بعدي	٤٦	١١.٤٣٤٨	١.٠٠٣٤			

و يتضح من نتائج جدول (١١) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار إعادة تركيب المنظومات من مكوناتها كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنطومي لصالح التطبيق البعدي ، مما يدل على فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية مهارة إعادة تركيب المنظومات من مكوناتها كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنطومي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي وبالتالي تم قبول الفرض الخامس .

• حساب حجم التأثير :

لحساب حجم تأثير استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية على مهارة إعادة تركيب المنظومات من مكوناتها كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنطومي في الرياضيات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، تم استخدام اختبار (مربع ايتا) كاختبار مكمل للدلالة الإحصائية وتوصل البحث للنتائج التالية:

جدول (١٢) حجم تأثير استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية على مهارة إعادة تركيب المنظومات من مكوناتها كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنطومي في الرياضيات

المتغير المستقل	المتغير التابع	"ت"	η^2	d	حجم التأثير
الألعاب التعليمية الكمبيوترية	إعادة تركيب المنظومات من مكوناتها	٣١.٧٧٨	٠.٩٦	٩.٨	كبير

وقد أشارت نتائج جدول (١٢) إلى أن حجم تأثير استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية على مهارة إعادة تركيب المنظومات من مكوناتها كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنطومي في الرياضيات كبير بالنسبة لمجموعة البحث ، حيث ثبت إحصائياً أن (٠.٩٦) من التباين الكلي للمتغير التابع (مهارة إعادة تركيب المنظومات من مكوناتها كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنطومي في الرياضيات) يرجع إلى المتغير المستقل استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية كما بلغت قيمة (d) (٩.٨) ويدل على أن استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية يؤثر بدرجة كبيرة على مهارة إعادة تركيب المنظومات من مكوناتها كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنطومي في الرياضيات حيث إن قيمة (d) أكبر من

(٨، ١٠) ولذلك فإن حجم التأثير كبير مما يشير إلى جدوى استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية مهارة إعادة تركيب المنظومات من مكوناتها كمهارة فرعية من مهارات التفكير المنظومي في الرياضيات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

• مناقشة النتائج وتفسيرها :

تمثلت نتيجة الفرض الأول في وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية لصالح التطبيق البعدي ، وترجع تلك النتيجة إلى :

استخدام الألعاب الكمبيوترية التعليمية يجذب انتباه التلاميذ ويقلل من تسرب الملل إليهم وذلك يزيد من حماسهم لمتابعة أحداث الموقف التعليمي لما لها من جانب ترفيهي مشوق وإثارتها في الفوز وتحقيق النجاح في اللعبة الكمبيوترية التعليمية المستخدمة في البحث الحالي في تكوين الأشكال المطلوبة من الأشكال الهندسية المعطاة وهذا يساعدهم في تحصيل أكبر قدر ممكن من المعلومات المستهدفة اكتسابها في ذلك الموقف التعليمي بالإضافة إلى تعلم المفاهيم الرياضية بصورة محسوسة وأكثر تشويقاً من الصورة المجردة في تدريسها وهذا يزيد من تعلمها بصورة ذات معنى لدى التلاميذ بالإضافة إلى أن ما تحققه اللعبة الكمبيوترية المستخدمة في البحث الحالي (تانجرام) في تعلم المفاهيم الرياضية يناسب تلاميذ الصف السادس الابتدائي الذين ينتمون إلى مرحلة ما قبل العمليات ويحتاجون في تعلمهم المحسوسات أكثر من المجردات ففي تحريكه للمثلثات والمربعات والمتوازيات والمستطيلات والمعين وشبه المنحرف والأشكال الهندسية المختلفة لتكوين الأشكال المطلوبة يتعلم المفاهيم الهندسية الرياضية بسهولة أكثر من الطريقة التقليدية في التدريس ويطبق ما تلقاه من معلومات عن هذه المفاهيم أثناء استخدامها في اللعبة لتكوين الأشكال المطلوبة يزداد تعلمه لهذه المفاهيم الرياضية الهندسية ويبقى أثر تعلمها ولا تتعرض للنسيان.

استخدام الألعاب الكمبيوترية التعليمية يجذب انتباه التلاميذ ويقلل من تسرب الملل إليهم وذلك يزيد من حماسهم لمتابعة أحداث الموقف التعليمي وهذا يساعدهم في تحصيل أكبر قدر ممكن من المعلومات المستهدفة اكتسابها في ذلك الموقف التعليمي.

تمثلت نتيجة الفرض الثاني والثالث والرابع والخامس والسادس: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي – البعدي لاختبار التفكير المنظومي في الرياضيات كقدرة كلية ومهارات فرعية (تحليل المنظومة الرئيسية إلى منظومات فرعية ، سد الفجوات داخل المنظومة ، إدراك العلاقات داخل المنظومة ، إعادة

تركيب المنظومات من مكوناتها (لصالح التطبيق البعدي ، وترجع تلك النتيجة إلى :

اللعبة الكمبيوترية التعليمية (التانجرام) المستخدمة في البحث الحالي تتمثل في تكوين الأشكال المطلوبة من خلال استخدام الإشكال الهندسية المعطاة على حسب كل شكل ، وبالتالي فإن يتطلب من المتعلم تحليل المنظومة الرئيسية (الشكل المطلوب) إلى منظومات فرعية (الأشكال الهندسية المعطاة) ثم يقوم بسد الفجوات داخل المنظومة (داخل الشكل المطلوب تكوينه والذي يعرض صورة إرشادية لذلك الشكل النهائي) أي يقوم بوضع الأشكال الهندسية المعطاة (مربعات – مستطيلات – مثلثات وغيرها) من الأشكال الهندسية داخل الشكل بوضعية معينة وسد الفجوات بوضع الأشكال الهندسية داخل الشكل بوضعية معينة بهدف تكوين ذلك الشكل ، ومن خلال إدراكه للعلاقات بين وضع الأشكال الهندسية المعطاة في المكان المناسب داخل الشكل المطلوب الذي يمثل المنظومة المراد إعادة تركيبها من مكوناتها لتكوين الشكل المطلوب والفوز في اللعبة والانتقال إلى الشكل التالي والحصول على درجات عند التوصل لتكوين الشكل (تركيب المنظومة من مكوناتها) والشعور بالنجاح والفوز في الانتقال للشكل التالي.

استمرار تكرار التدريب على اللعبة التعليمية الكمبيوترية (التانجرام) بأشكالها المتعددة وأنواعها المختلفة تنمي مهارات التفكير المنظومي كما سبق ذكره في الفقرة السابقة ، بالإضافة إلى أن الأشكال المطلوبة تزداد تعقيدا بالتدريج ويدل وصول المتعلمين إلى هذه الأشكال إلى تنمية مهارات التفكير المنظومي المستهدف تنميتها في البحث.

عند فوز التلاميذ في تكوين الأشكال وتقدمهم في المراحل التالية للعبة يزيد تشويقهم وحماهم ودافعيتهم لتكوين أشكال أخرى كثيرة ومتنوعة وذلك بدوره يساعد على تنمية مهارات التفكير المنظومي ، بالإضافة إلى الجانب المعرفي الذي يقدم عن الأشكال الهندسية (مفاهيم) ، واستخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية يقلل من تجريد تقديمها ويجعلها أكثر سهولة لدى التلاميذ.

و يتم تقديم مجسمات للأشكال الهندسية وتوضيح المفهوم الخاص بها قبل البدء باللعبة التعليمية الكمبيوترية حتى تكون أكثر وضوحا عند البدء في اللعبة الكمبيوترية ويزداد إتقان التلاميذ لهذه المفاهيم الرياضية ، وأثناء القيام باللعب يتعرف أكثر على المفاهيم الرياضية المستهدفة في البحث الحالي من خلال تحريك هذه الأشكال الهندسية ومحاولة تكوين الأشكال المطلوبة.

• تقديم التوصيات والمقترحات :

• أولاً : التوصيات :

بناءً على ما أسفرت عنه الدراسة نظرياً و تطبيقياً ، وفى ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج ، توصى الدراسة بما يلي :

« الاهتمام باستخدام الألعاب الكمبيوترية التعليمية لما لها من جانب ترفيهي وتعليمي يساعد على زيادة المردود التعليمي وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة من هذه المواقف التعليمية .

« الاهتمام بالتفكير المنظومى وتنمية مهاراته لما لها من أهمية كبيرة في حياتنا العملية في ظل التغيرات المجتمعية والتطورات التكنولوجية حيث يساعدنا بدوره على القدرة على المشكلات واتخاذ القرارات .

« ضرورة إعادة صياغة مقررات الرياضيات بالمراحل التعليمية المختلفة بحيث يركز المحتوى و الأنشطة المقدمة للتلاميذ على تنمية التفكير المنظومى لديهم .

« التركيز على تنمية المفاهيم الرياضية باستخدام الطرق والأساليب التدريسية الحديثة مما يساعد التلاميذ على إجادتها حيث تمثل المفاهيم الرياضية المكون الرئيسي لمادة الرياضيات مما يساعد على رفع المستوى التحصيلي في الرياضيات .

• ثانياً : المقترحات في ضوء البحث الحالي ، تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية :

« دراسة فعالية الألعاب الكمبيوترية التعليمية في تنمية أنماط مختلفة من التفكير مثل التفكير الناقد و التفكير الاستدلالي و التفكير الرياضي في مراحل تعليمية مختلفة .

« دراسة فعالية الألعاب الكمبيوترية التعليمية في تنمية المهارات الأساسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

« دراسة مقارنة لفعالية الألعاب الكمبيوترية التعليمية في تنمية التحصيل و التفكير الناقد بين الطلاب العاديين و الفئات الخاصة (ذوى صعوبات التعلم – بطيئى التعلم) .

« دراسة فعالية الألعاب الكمبيوترية التعليمية في البحث الحالي في تنمية مهارات الحجة لتلاميذ المرحلة الإعدادية .

• المراجع:

— إبراهيم عبد الوكيل الفار (٢٠٠٢) : فاعلية استخدام طريقة حل المشكلات المعزز ببرمجة الحاسوب بلغة بيسك في تحصيل طلاب الفرقة الثانية شعبة الرياضيات بكلية التربية لوحدة المصفوفات واتجاهاتهم نحوها ، بحوث رائدة في تربويات الحاسوب : استخدام الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في عمليتي التعليم والتعلم ، طنطا ، الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات .

- (٢٠٠٤) : تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين ، مدينة نصر، دار الفكر العربي، القاهرة.
- إبراهيم محي ناصر (٢٠١٠) : أثر استعمال نموذج درايفر في تغيير المفاهيم العلمية ذات الفهم الخاطئ لدى طلاب الصف الأول المتوسط ، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية ، المجلد (١٨) ، العدد (٣) ، بابل ، العراق .
- أحمد إبراهيم قنديل (٢٠٠١) : تأثير التدريس بالوسائط المتعددة في تحصيل العلوم والقدرات الابتكارية والوعي بتكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادي ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ٧٢ ، أغسطس ، ص ص : ١٣ - ٩٥ .
- أحمد العريف الشارف (١٩٩٦) : المدخل لتدريس الرياضيات ، جامعة السابع من ابريل (الجامعة المفتوحة) ، طرابلس ، ليبيا .
- أحمد محمد الزبيدي (٢٠١١) : بعض الذكاءات وعلاقتها بمهارات التفكير المنظومي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات ، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية ، المجلد (١٠) ، العددان (٣ - ٤) ، ص ص : ١٤٩ - ١٧٦ .
- الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠١) : تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم ، عالم الكتب ، القاهرة .
- أمل كرم خليفة (٢٠٠٩) : فاعلية ألعاب الكمبيوتر التعليمية في خفض تشتت الانتباه - فرط النشاط لدى طفل المدرسة الابتدائية ، المؤتمر السنوي (الدولي الأول - العربي الرابع) للاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم النوعي في مصر والعالم العربي الواقع والمأمول ، في الفترة من ٨ - ٩ ابريل ٢٠٠٩ ، كلية التربية النوعية بالمنصورة ، ص ص : ٢٥٤٦ - ٢٥٨١ .
- انجي توفيق (٢٠٠٥) : فعالية برنامج مقترح باستخدام الألعاب الكمبيوترية في إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية مفاهيم ومهارات هندسة الفركتال واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بورسعيد .
- توفيق مرعى و محمد الحيلة (٢٠٠٤) : المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها و أسسها و عملياتها ، ط ٤ ، دار المسيرة ، عمان .
- حسن شحاتة و زينب النجار (٢٠٠٣) : معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة .
- حسين الكامل (٢٠٠٢) : تعليم التفكير المنظومي ، المجلة التربوية ، العدد الثامن ، يناير .
- (٢٠٠٣) : البنائية كمدخل للمنظومية ، المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم ، مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس (٥ - ٦) ابريل ، ص ص : ٧٢ - ٨٣ .
- رافد المعيوف (٢٠٠٩) : أثر التدريس وفق نظرية فيجوتسكي في اكتساب طلبة المتوسطة للمفاهيم الرياضية ، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية ، المجلد (٨) ، العدد (٢) ، العراق .
- زكريا الشربيني و يسرية صادق (٢٠٠٠) : نمو المفاهيم العلمية للأطفال برنامج مقترح و تجارب لطفل ما قبل المدرسة ، ط ١ ، دار الكتب الوطنية ، منشورات جامعة عمر المختار ، بنغازي - ليبيا .
- زيد الهويدي (٢٠٠٦) : أساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات ، العين ، دار الكتاب الجامعي ، الإمارات .

- زينب عبد الغنى (٢٠٠٢) : استخدام برنامج تعليمي بالكمبيوتر في تدريس الهندسة لتنمية التفكير الاعدادي ، دراسات في المناهج و طرق التدريس ، العدد ٨١ ، أغسطس ، ص ص ١٧ : ٧٩ .
- زينب محمد أمين (٢٠٠٠) : إشكاليات حول تكنولوجيا التعليم ، دار الهدى ، القاهرة.
- عايش محمود زيتون : (١٩٩٦) ، أساليب تدريس العلوم ، ط ٢ ، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان ، الأردن
- عبد الله شعبان و مازن ستورم (٢٠٠٢) : مخرجات التعلم المعرفي في ألعاب الكمبيوتر التعليمية ، المجلة التربوية ، المجلد الخامس عشر ، العدد ٦٤ ، ص ص .
- عزو إسماعيل عفانة (١٩٩٥) : التدريس الاستراتيجي للرياضيات الحديثة ، ط ١ ، مطبعة مققداد ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين .
- _____ (٢٠٠٢) : أسلوب الألعاب في تعليم وتعلم الرياضيات ، مكتبة الفلاح ، الأردن.
- عزو إسماعيل عفانة وآخرون (٢٠١٠) : استراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام ، ط ١ ، مكتبة آفاق للنشر والتوزيع ، غزة ، فلسطين .
- عزو إسماعيل عفانة و تيسير نشوان (٢٠٠٤) : أثر استخدام بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الاساسي بغزة ، المؤتمر العلمي الثامن ، الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد الأول ، الاسماعيلية ، فايد ، ٢٥ - ٢٨ يوليو.
- فريد كامل أبو زينة (٢٠٠٣) : مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان.
- _____ (٢٠١١) : مناهج الرياضيات المدرسية و تدريسها ، ط ٣ ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت
- فريد كامل أبو زينة و عبد الله يوسف عبابنة (٢٠٠٧) : مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر ، عمان.
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢) : تدريس العلوم للفهم ، رؤية بنائية ، ط ١ ، عالم الكتب ، القاهرة .
- _____ (٢٠٠٤) : تكنولوجيا التعليم فى عصر المعلومات والاتصالات ، ط ٢ ، عالم الكتب ، القاهرة .
- لؤى طالب عبيدات (٢٠٠٥) : أثر استخدام الألعاب التربوية المحوسبة في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لطلبة الصف الثالث الأساسي في مديرية اربد الاولى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الهاشمية ، الأردن .
- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٢) : التقنيات التربوية رؤى لتوظيف وسائط الاتصال وتكنولوجيا التعليم ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.
- محمد إبراهيم الدسوقي (٢٠٠٣) : الألعاب التعليمية الالكترونية مدخل لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة ، مجلة تكنولوجيا التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة ، المؤتمر العلمي السنوي التاسع ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، جامعة حلوان ، الفترة من ٢ : ٤ ديسمبر .
- محمد أبو ريا و نرجس حمدي (٢٠٠١) : أثر استخدام استراتيجيات التعلم باللعب المنفذة من خلال الحاسوب في اكتساب طلبة الصف السادس الأساسي لمهارات العمليات الحسابية

- الأربعة ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، الأردن ، المجلد (٢٨) ، العدد (١) ، ص ص ١٦٤ - ١٧٦ .
- محمد أحمد صوالحة (٢٠٠٤) : علم نفس اللعب ، دار المسيرة ، عمان .
- محمد أحمد هلال (٢٠١٢) : أثر استخدام التمثيلات الرياضية على اكتساب المفاهيم والميل نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
- محمد ربيع إسماعيل (٢٠٠٠) : أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المفاهيم الرياضية على التحصيل وبقاء أثر التعلم والتفكير الابداعي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، المجلد الثالث عشر ، العدد ٣ ، جامعة المنيا .
- محمد عبد العزيز الحجيلي (٢٠١١) : أثر تدريس المفاهيم الرياضية باستخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلاب المستجدين بقسم الرياضيات بكلية المعلمين بالمدينة المنورة ، مجلة القراءة والمعرفة ، مصر ، ع (١١٦) ، ص ص ١٢٧ - ١٦٤ .
- محمود السيد على (١٩٩١) : تصميم برامج لألعاب الكمبيوتر الرياضية كأسلوب لتنمية التفكير والابتكار الرياضي لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس القاهرة .
- محمود أمين مطر (٢٠٠٢) : أثر استخدام القصة في تنمية المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف الأول الاساسى بغزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
- محمود رضوان العبادلة (٢٠٠٦) : فاعلية استخدام الكمبيوتر في تدريس الهندسة الفراغية على التحصيل والتفكير الهندسي والتصور المكاني للصف الثاني الثانوي العلمي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- مصطفى فهم (٢٠٠٥) : مدرسة المستقبل ومجالات التعليم عن بعد ، استخدام الانترنت في المدارس والجامعات وتعليم الكبار ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- نادر شمسى و سامح إسماعيل (٢٠٠٨) : مقدمة في تقنيات التعليم ، المملكة الأردنية الهاشمية ، دار الفكر ، عمان .
- وائل عبد اللطيف عفانه (٢٠٠٣) : أثر استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تحصيل طلبة الصف الخامس الاساسى في وحدة المساحة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .
- وليم عبيد (٢٠٠٤) : تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير ، دار المسيرة ، بيروت .
- _____ (٢٠٠٢) : النموذج المنظومي وعيون العقل ، المؤتمر العربي الثاني حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم ، القاهرة ، مركز تدريس العلوم .
- وليم عبيد وآخرون (١٩٩٢) : تربويات الرياضيات ، ط ٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر .
- وليم عبيد وآخرون (١٩٩٨) : تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية ، مكتبة الفلاح ، القاهرة ، مصر .
- وليم عبيد و عزو عفانة (٢٠٠٣) : التفكير والمنهاج المدرسي ، دار الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت .

- يوسف أحمد عيادات (٢٠٠٤) : الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية ، دار المسيرة ، عمان.

- Abrams . L. (2008) : The Effect of Computer Mathematics Games on Elementary and Middle School students Motivation and Achievement . Ph.D Dissertation . Capella University.
- Barbato , M.(2010) : The Effectiveness of computer - Assisted Instruction in Teaching on students Mathematics achievement and the ability of problem solving in Mathematics , Journal of Education Technology Research and Development , V.45, N.1,pp:51-64.
- Berna , M.(2015) : Prospective Mathematics Teachers' views about using computer – based instructional materials in constructing mathematical concepts , Journal of Issues in the undergraduate mathematics , V.18, N.1, PP:36-64, www.eric.ed.gov.
- Butler , D. (2005) : Computer Assisted Instruction, 2nd, Free Press, New York.
- Calado & others , S.(2007) : Continental Drift : A Discussion Technique For Preparatory School , Journal of Mathematics and Education , V.13, N.3, PP:201-221.
- Cankaya , S. & Karamete , A. (2009) : The Effect of educational computer games on students' attitudes towards mathematics course and educational computer game . Procedia Social and Behavioral Sciencec .
- Cawley & others , A.(2006) : Using Computer Assisted Instruction to develop critical thinking in Mathematics , Journal of Research on Computing in Education , V.30, N.1,pp:2-17, ERIC Document , ERIC No :EJ 550861.
- Ching Su , Y. (2008) : Effects of Computer on Programming Game-Based Instruction Achievement of Adult Students in Taiwan . Ph.D Dissertation . The Faculty of School of Education , La Sierra University.
- Fisher , C. (2004) : A technology to support leader development : Computer games . In D. V. Days , S. J. Zaccaro , & S. M. Halpin (Eds.) , Leader development for transforming organizations Mahwah , NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Frick , G.(2008) : Using Simulation Program for Developing Mathematics achievement and attitude towards Mathematics in Elementary School, Journal of Computer-Assisted Instruction (CAI), V.36, N.3, PP:59 - 82, ERIC Document, ERIC No:EJ593286.

- Gallegos , k.(2014) : Using Students – Made Games to learn mathematical concepts , Journal of mathematics education, V.12, N.7, PP:45 - 66,www.eric.ed.gov.
- Gety ,T.(2014) : Increasing Communication in Geometry by using a personal math concept chart , International Journal of Education Research ,V.32, N.2, pp: 10 -31,www.eric.ed.gov.
- Kebritchi , M. (2008) : Effects of Computer Game on Mathematics Achievement and Class Motivation : An Experimental Study . Ph.D Dissertation . the College of Education , University of Central Florida.
- Lang , J. (2007) : The Effect of Presenting Worked Examples For Problem Solving In A Computer Game . Ph.D Dissertation . Faculty of the Graduate School , University of Southern California .
- Maven , A .(2012) : Using Instructional Games to Stimulate the Achievement, Systemic Thinking in Mathematics for Students in Elementary School, Journal of Mathematics Education Research ,V.7,N.3, pp:131-139.
- Nelson , M. (2009) : The Effects of Computer Math Games to Increase Student Accuracy and Fluency in Basic Multiplication Facts , Ph.D Dissertation . Caldwell College.
- Prensky , M. (2007) : Digital Game-Based learning . New York , Paragon.
- Rawley and Silver , A. (2009) : Effects of Reciprocal Teaching Strategies on Systemic Thinking in Secondary School , International Journal of Education Research ,V.21, N.2, pp: 1-11.
- Richard , N. (2009) : The co development of Mathematical Concepts and the practice of Defining, Journal of Education Research ,V.51, N.4, pp: 19 -35,www.eric.ed.gov.
- Serkan , S. (2010) : The Effects of Cooperative learning on Students Mathematics achievement and attitude towards mathematics and Systemic Thinking ,Journal of Mathematics Education , V.12, N,4 , PP: 37- 47.



البحث السابع :

أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التكوُّ
الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة

المصادر :

د / عصام جمعة أحمد ونصار	د / عبد الرحمن محمد مسعود
قسم علم النفس التربوي	قسم علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة مدينة السادات	كلية التربية جامعة الأزهر بالدقهلية

” أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التلكؤ الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة ”

د/ عصام جمعة، ونصار د/ عبد الرحمن محمد عبد الرحمن

• مستخلص البحث :

تهدف الدراسة الحالية إلي التعرف علي أثر التدريب علي استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التلكؤ الأكاديمي لدي المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة، وتكونت عينة المشاركة في التدريب من المتأخرين دراسيا عددهم (٨٠) طالبا لديهم تلكؤ أكاديمي، تم التقسيمهم إلي مجموعتين: تجريبية: (٤٠) طالبا، والضابطة: (٤٠) طالبا، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياسين أحدهما للتركؤ الأكاديمي، والثاني مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي التعلم (التنظيم، التخطيط ووضع الأهداف، المراقبة الذاتية، إدارة الوقت، المكافأة الذاتية، الضبط البيئي، طلب العون الأكاديمي، التقويم الذاتي)، وأشارت النتائج إلي تفوق المجموعة التجريبية بعد التدريب علي استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على المجموعة الضابطة في خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي لدي المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة.

الكلمات المفتاحية: التلكؤ الأكاديمي، استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، المتأخرين دراسيا.

“The Effect of Self- Regulated Learning Strategies Training on Academic Procrastination for College Academically Delayed Students”

Abstract :

The present study attempted to investigate the effect of self- regulated learning strategies training on academic procrastination for college academically delayed students. The participants of the study of the college academically delayed students , totaled 80 students , were divided into two groups : experimental group and control one, each contains 40 students . the instruments of the study included two scales : academic procrastination scale and-self-regulated learning strategies scale that involved setting goals , planning , self – monitoring , time management , self – reinforcement , environmental control , academic help seeking and self – evaluation .the results of the study indicated that the experimental group outperformed the control group due to self – regulated learning strategies training and reduce academic procrastination level .

• مقدمة :

تشهد الأونة الأخيره تطورا سريعا وكبيرا في كم المعرفة والمعلومات التي يجب على الطلاب والمعلمين ملاحقتها وفهمها، ومع تزايد الرصيد المعرفي يضطر بعض الطلاب وخاصة في مجال الدراسة الجامعيه إلى ما يسمى بالمماطلة أو الأرجاء الأكاديمي (التلكؤ الأكاديمي). لذا كان من واجب الباحثين وعلماء النفس مساعدة الطلاب في المرحله الجامعيه لتدريبهم على المتغيرات الذاتيه و الدافعيه والبيئيه والأجراءات المستخدمة في عملية التعلم؛

لأن نسبة كبيرة من هؤلاء الطلاب يقعون فريسه لخطر الفشل الأكاديمي أو الإرجاء الأكاديمي وخاصة فئة المتأخرين دراسياً لنقص دافعيّتهم للتعلم، ومن ثم فهناك ضرورة ملحة للتدريب على الجوانب والطرق والاستراتيجيات الدافعية المنظمه للذات الانفعاليه والمعرفيه وما وراء المعرفيه.

فالمماطله أو الأرجاء Procrastination هي من الظواهر المنتشرة في حياتنا اليومية، حيث قد يضطر الفرد لتأجيل بعض الأعمال التي يجب عليه الانتهاء منها، حيث يكون لكل فرد مجموعة من الأهداف التي تتطلب منه السعى المستمر من أجل تحقيقها، ولكن قد يختلف الأفراد في طرق إتمام المهام فهناك من يُحاول إنجاز وتحقيق أهدافه بشكل فوري دون تباطؤ، وهناك من يؤجل أو يرجئ تحقيقها حتى آخر لحظة ممكنة وهو ما يُطلق عليه ماماطل أو متلكئ (عطية سيد أحمد، ٢٠٠٨، ٢).

ويعتبر سلوك تأجيل أو ماماطة أو تأخير إتمام المهام الدراسية (التعليمية) أحد أشكال التلكؤ ويسمى بالتلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination، ويُعرفه (معاوية أبو غزالة، ٢٠١١، ١٣١) بأنه التأجيل الطوعي لإكمال المهام الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع، رغم اعتقاد الفرد بأن إنجازها لتلك المهام سوف يتأثر سلباً، أو أنه تأجيل البدء في المهام التي ينوى الفرد في نهاية المطاف إنجازها، وينتج عن هذا التأجيل شعور بالتوتر الانفعالي لعدم تأديته للمهمة في وقت مبكر.

وقد يرجع التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب للعديد من الأسباب التي تتمثل في: قلق التقويم، وصعوبة اتخاذ القرارات، والتمرد ضد التوجيه، ونقص الحزم، والخوف من عواقب، النفور من المهمة، والخوف من الفشل خصوصاً إذا توقع الفرد أنه لن يستطيع الوصول إلى توقعات الآخرين منه أو توقعاته هو الذاتية لنفسه بسبب أداءه السيئ، والكمالية (حيدر عبد الله، ٢٠١٢، ٢٤).

ويأخذ التلكؤ الأكاديمي صوراً متعددة يذكرها (عبد الرحمن مصلحي، نادية الحسيني، ٢٠٠٤، ٦٨) تتمثل في: تأجيل الطلبة للواجبات الأكاديمية حتى آخر دقيقة، وصعوبة في جدولة وإتمام المهام والأنشطة الحياتية، تأخير الاستعداد للامتحان حتى اللحظات الأخيرة، وعدم القدرة على اتخاذ القرار المرتبط بالمهام الأكاديمية.

والشخص الذي يتصف بالتلكؤ الأكاديمي دائماً يُرجىء الاستعداد للامتحان وتراوده أحلام اليقظة والسرحان، ويقوم بعمل أشياء غير ضرورية، ويتجنب الجلوس للاستذكار، ويصعبُ عليه تنظيم وقته، ويبالغ في ترتيب مكتبه، وتنخفض ثقته بنفسه، ويتسم بارتفاع القلق والاكتئاب والنسيان وعدم التنظيم والمنافسة.

مما سبق يتضح أن الشخص الممتلك يؤول إتمام المهام الدراسية، نظراً لوجود ضعف في بعض المهارات المرتبطة بتنظيم الذات للتعلم، وإدارة الوقت للتعلم، وعدم وضوح الأهداف الشخصية لديه، واقتضاه إلى بعض الاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها الفرد في التعلم والدراسة المستقلة المنظمة ذاتية، كما أنه لا يستطيع اتخاذ القرار المناسب الذي يرتبط بالبداية في المهام في الوقت المناسب مما يؤدي في النهاية إلى التأخر الدراسي لديهم. وقد أشارت نتائج بعض الدراسات في مجال التنظيم الذاتي للتعلم إلى أن هناك ارتفاع لمستوى المتعلمين ومستوى الإنجاز الأكاديمي وتحسن بعض المهارات مثل: مهارة حل المشكلة وزيادة التحصيل (Harris, et al., 2003, 4).

ويتطلب تطبيق هذا الحجم الهائل من المعلومات الدائمة النمو، نوع من التعلم غير تقليدي يعتمد على التوجه الذاتي بصورة مستمرة عبر الحياة، فالتنظيم الذاتي للتعلم يعد من أهم متطلبات الحياة لمواجهة احتياجات العصر، وإعداد الفرد ليوصل تعلمه مدى الحياة، فالدور الأساسي للمؤسسات التربوية من الروضة حتى الجامعة ينبغي أن يؤكد على أهمية تدريب المتعلمين على أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم مدى الحياة، أي نعلمهم كيف يتعلمون، ونُثَمِّي مهاراتهم في جمع المعلومات وتمثيلها معتمدين في ذلك على أنفسهم (عصام نصار، ١٩٩٩، ٥).

ويرى (حامد زهران، ٢٠٠٣، ٢١) إلى أن التنظيم الذاتي للتعلم يعتمد على التوجيه الذاتي للشخصية، ولا شك أنه من الضروري تعريف الذات وتحقيقها وتقديرها وتنميتها، عن طريق الاكتشاف والدراسة والمعرفة والفهم وتنمية الدافعية وإشباع الحاجات وتنمية القدرات ومفهوم الذات الأكاديمي، والتنظيم الذاتي للتعلم يُعتبر بمثابة تنمية للذات من خلال النمو العلمي والمرونة والانفتاح الفكري والتجديد والمثابرة والثقة بالنفس وتوجيه الذات وتحمل مسؤولية التعلم بمفهوم مستقبلي تنمو متطور.

وُشير (عبير عابدين، ٢٠٠٦، ١٧) إلى أن المفهوم التنظيم الذاتي للتعلم يتفق مع الاتجاهات الحديثة التي ترى أن بلوغ المتعلم حد إدراك ما يتعلم فقط، ليس مؤشراً كافياً لبلوغه مستوى التعلم الجيد، فالطريق إلى هذا النوع من التعلم يتطلب قدراً من الوعي بالأساليب والاستراتيجيات المناسبة لذلك والمشاركة الفعالة لتحقيقه، التنظيم الذاتي للتعلم لا تقتصر فوائده على تحسين الأداء الدراسي والتعليمي للمتعلم فقط، بل يمتد إلى تقويم عمليات التعلم والتقدم فيها، وإحداث بعض التغيرات اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة.

وقد أشار (Pintrich, 1999, 460) إلى أن جوانب التنظيم الذاتي للتعلم تتمثل في: أن المتعلمين يُنظمون سلوكهم للتعلم ذاتياً والذي يشمل: ضبط المصادر

كالوقت وبيئة التعلم وطلب المساعدة من الآخرين، ويُنظم المتعلمون دافعيتهم ومعتقداتهم ذاتياً من خلال ضبط وتعديل معتقداتهم الدافعية (الكفاءة الذاتية، والتوجه نحو الهدف، والتكيف مع متطلبات المحتوى التعليمي)، كما يُنظم المتعلمون أنفسهم، ويختارون الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية التي يستخدموها في عملية التعلم.

لذا كانت أهميه التدريب على إستراتيجيات التنظيم الذاتي لهؤلاء الأفراد الذين يتصفون بالتلكؤ الأكاديمي، وأحياناً يكون التلكؤ الأكاديمي بسبب الوصول للإتقان والكمال والجوده في العمل ويظل الفرد يرجأ ويرجأ ويرجأ شيئاً فشيئاً ولا يؤدي شيئاً من العمل والأداء ويصبح عنده إعاقة أو عدم ارتياح نفسى، ولايستطيع الوقوف على امكاناته أو قدراته ومعرفة ما يمتلكه من استراتيجيات لتنظيم ذاته، ولذا يجب الوقوف على معرفة العوامل المعرفية والدافعية والإعاقات الذاتية لهؤلاء الأفراد، وأيضاً معرفة طرقهم واستراتيجياتهم لتنظيم ذاتهم .

• مشكلة البحث :

يُشير (عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٢، ٢٤٥- ٢٤٦) إلى أن Bandura وضع التنظيم الذاتي ضمن العمليات الضرورية لحدوث التعلم - التي توضح كيفية حدوث التعلم بالملاحظة - وهذه العمليات هي: العمليات الإبدالية، والعمليات المعرفية، وعملية التنظيم الذاتي، حيث إن التعلم الناجم عن الخبرة المباشرة أو التجارب المباشرة، يُمكن أن يتم على أساس تبادلي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه على المتعلم.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أهمية التنظيم الذاتي للتعلم واستراتيجياته في زيادة المثابرة والنشاط والإيجابية ورفع الأداء لإستكمال المهام العلمية المعروضة وتنظيم الجهد والقدرة والكفاءة في التعامل مع الفشل الأكاديمي لتفادي التأخر الدراسي (Chen, 2002, 21-23) .

كما أشارت نتائج دراسة (Chung, 2000, 57-59) إلى أن المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة يواجهون صعوبات في أطوار التنظيم الذاتي للتعلم ويفشلون في تطبيقه وتوظيف استراتيجياته وتقويمها، ومعلوماتهم ضحلة وغير كافية في مجال التنظيم الذاتي للتعلم، لذا كان التركيز على طلاب الجامعة، حيث إنهم مروا بالعديد من المراحل التعليمية وتنوعوا في التخصصات الأكاديمية (علمي وأدبي)، بالإضافة إلى طبيعة تكوين وجنس كل منهم (ذكر أنثى).

واوضحت دراسة (حنان السيد ومحمد مصطفى، ٢٠٠٩، ٥٨٣) أهمية التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي بعد تطبيق برنامج تدريبي على عينة من

طلاب الجامعة قوامها (٦٠) طالباً من ذوى صعوبات التعلم، حيث ارتفعت قدرات التنظيم الذاتى لدى المجموعة التجريبية وهذا يشير الى اهمية وفاعلية برامج التنظيم الذاتى للتعلم لمثل هذه الفئات (صعوبات تعلم - تأخر دراسى - تخلف عقلى).

ونظراً لعدم وجود دراسة عربية واحدة أهتمت بالتدريب وإعداد البرامج للمتأخرين دراسياً الذين يتصفون بالتركؤ الأكاديمي من خلال التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم ومعرفة أثر هذه البرامج على الإقبال على الدراسة، والواقع التعليمى يُشير إلى وجود زيادة فى الأونة الأخيرة فى أعداد المتأخرين دراسياً وضعاف التحصيل الدراسى، والتي تُحاول الدراسة الحالية التغلب عليه، ويُمكن صياغة مشكلة الدراسة فى التساؤل الرئيس التالى: ما أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم (التنظيم والتخطيط، والمراقبة الذاتية، والضبط البيئى، طلب العون الأكاديمي، إدارة الوقت، التقويم الذاتى، مكافأة الذات) فى التركؤ الأكاديمي لدى المتأخرين دراسياً من طلاب الجامعة؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

- « هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدرجات الكلية ودرجات أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم (التطبيق البعدي) لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
- « هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدرجات الكلية ودرجات أبعاد مقياس التركؤ الأكاديمي (التطبيق البعدي) لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

• أهداف الدراسة :

استهدفت الدراسة التعرف على أثر التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم فى التركؤ الأكاديمي لدى المتأخرين دراسياً من طلاب الجامعة.

• أهمية الدراسة :

- تتبلور أهمية الدراسة الحالية فى محورين يُمكن عرضهما فيما يلى:
- « المحور الأول: مواجهة مشكلة التأخر الدراسى فى الجامعة من خلال التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم، حيث تزداد نسبة الطلاب المتأخرين دراسياً عام بعد عام ونسبة الرسوب فى مادة أو أكثر ولا توجد برامج فى الجامعة لمعالجتها أو لمواجهة التركؤ الأكاديمي لدى الطلاب فى الجامعة مما يزيد من تأخرهم الدراسى وتفاقم المشكلة.
- « المحور الثانى: معظم الدراسات والبحوث اهتمت بمشكلة التأخر الدراسى فى المراحل قبل الجامعية، وندرة الدراسات والبحوث التى تناولت مشكلة التأخر الدراسى فى المرحلة الجامعية. لذا تركز الدراسة الحالية على التأخر

الدراسي والتلكؤ الأكاديمي ومعالجتهم في المرحلة الجامعية اعتماداً على التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعليم.

الاهتمام بالتدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعليم حيث أفادت الدراسات أن التدريب عليها أفضل في المرحلة الجامعية من قبل الجامعي. هذا بالإضافة إلى إعداد الجلسات التدريبية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفقاً للأسلوب العلمي في التدريب، كما تهتم الدراسة بإعداد مقياس التلكؤ الأكاديمي، وآخر لقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعليم، وتحرص الدراسة أيضاً على التعرف على أثر التدريب على "الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية واستراتيجيات إدارة المصادر في التلكؤ الأكاديمي لدى المتأخرين دراسياً من طلاب الجامعة.

• مصطلحات الدراسة :

• التنظيم الذاتي للتعليم Self-Regulated Learning :

يُشير (عصام نصار، ١٩٩٩، ٧) إلى مصطلح التنظيم الذاتي للتعليم بأنه أسلوب التعلم الذاتي الذي يُحدد فيه المتعلم أهداف تعلمه، ويستخدم مصادر التعلم، ويستخلص المعارف من مصادرها الأساسية، ويوظف الوسائل والأساليب التعليمية والامكانيات المتاحة في التعلم دون معونة خارجية إلا في أضيق الحدود.

في حين تُشير كل من (مصطفى كامل، ٢٠٠٥، ٢٩٣؛ نصرة جليل، ٢٠٠٧، ٢٦٣) إلى المصطلح ذاته بأنه عملية بنائية نشطة متعددة الأوجه (المكونات) يكون فيها المتعلم مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه، من خلال الاستخدام الفعال لاستراتيجيات التعلم المعرفية (التسميع الذاتي، والإتقان، والتنظيم، والتفكير الناقد)، واستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية (التخطيط، والمراقبة، والتنظيم والتقييم الذاتي)، واستخدام مصادر التعلم (الوقت، والجهد، وبيئة التعلم، وطلب المساعدة)، وذلك بهدف التخطيط والتنظيم والتحكم في تعلمه.

• استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعليم Self-Regulated Learning Strategies :

يُعرفها (سالم سالم، ٢٠١٠، ٩٧) بأنها مجموعة الخطوات والأفعال أو السلوكيات التي يمارسها المتعلم شعورياً أثناء عملية التعلم، بهدف اكتساب المعرفة وتجهيزها لتخزينها والاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة إليها، يعني نقل مسؤولية التعلم المباشرة من المعلم إلى المتعلم نفسه، مما يُشكل دافعا قويا في بذل أقصى طاقاته للحصول على أفضل النتائج .

ويُعرفها الباحثان إجرائياً بأنها مجموعة من الطرق والتكتيكات والإجراءات المحددة التي يتبعها المتعلم بوعي عند تعامله مع المواقف التعليمية المختلفة، من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية المرجوة التي تتمثل:

الاستراتيجيات المعرفية (التسميع، والتفصيل، والتنظيم)، والاستراتيجيات ماوراء المعرفية (التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقييم الذاتى والمكافأة الذاتية)، واستراتيجيات إدارة مصادر التعلم (إدارة الوقت وتنظيم الجهد، وإدارة بيئة التعلم، وطلب المساعدة).

• **التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination :**

يُشير كل من (Lay&Schouwenburg, 1993, 648; Piccarelli, 2003, 29) إلى أنه يمكن وصف التلكؤ الأكاديمي بأنه تأجيل - بشكل دائم - البدء فى المهام التى ينوى الفرد إنجازها، مما ينتج عنه الشعور بالقلق والتوتر الانفعالى لعدم تأدية المهمة فى الوقت المناسب وتأخيرها.

ويُعرفه الباحثان بأنه التأخير أو التأجيل التطوعى للبدء أو إكمال المهام الأكاديمية عن قصد دون مبرر، مع الإحساس بعدم الارتياح والشعور بالضيق للتأخر أو تأجيل هذه المهام، نظرا لإقتناعه الداخلى بضرورة إنجاز هذه المهام، وسوء فى إدارة الوقت والاهتمام بأشياء أخرى غير ملائمة، وعدم قدرة الفرد على تحفيز ذاته لإنجاز المهام .

• **التأخر الدراسى delay study :**

هناك أشكالا متعددة للتأخر الدراسى ويهتم البحث الحالى بالتأخر الدراسى العام والخاص (أى انخفاض التحصيل الدراسى فى جميع المواد الدراسية، أو بعض المواد الدراسية دون غيرها) وبالنسبة لطلاب الجامعة الطلاب الراسبون فى مادة أو أكثر "أى منقلون للفرقة التالية بمادة أو مادتين".

• **ثانياً أدبيات البحث :**

حرص الباحثان فى عرضهما لأدبيات البحث على أن يتبع الإطار النظرى بعض الدراسات ذات الصلة كى تتعاضد الاستفادة منهما معا، ويتناول عرضهما على النحو التالى:

• **المحور الأول التعلم المنظم ذاتياً :**

أشارت الدراسات والأبحاث التربوية إلى التعلم المنظم ذاتياً من خلال جانبين هما : وصف ظاهرى للأفراد المنظمين ذاتياً أو العمليات المتضمنة أثناء التنظيم الذاتى للتعلم "فالأفراد المنظمين ذاتياً يتصفون بأنهم أكثر مبادأة ومثابرة غير عادية أثناء أداء المهام المكلفين بها، وأيضاً لديهم ثقة بالنفس عالية ويعدون خططاً جيدة لحل المشكلات التى تواجههم.

ويمتلك الفرد المنظم ذاتياً مجموعة من الاستراتيجيات "المعرفية - ما وراء المعرفة الدافعية" وعليه يمكن تعريف التعلم المنظم ذاتياً بأنه: "مشاركة الطلاب بفاعلية فى عملية تعلمهم وتنظيم ذاتهم معرفياً وماوراء معرفياً ودافعياً وسلوكياً".

أيضاً يمكن تعريفه بأنه "مجموعة من الطرق والعمليات ترتبط بعمليات معرفية وما وراء معرفية وما وراء سلوكية ودافعية يعتمد فيها الفرد على استخدام مجموعة من الاستراتيجيات من أجل تحسين وتطور تعلمه (إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ١٢ ؛ wolters, et al., 2003,182)

ويصف (ربيع شوان، ٢٠٠٦، ٦) التعلم المنظم ذاتياً بأنه "عملية بناء نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم تخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط معارفه ودافعيته وسلوكيته وسياقه الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف".

• أهمية التعلم المنظم ذاتياً :

يساعد المتعلمين على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة ويركز على شخصية المتعلم بوصفه مشارك، نشط، فعال في عملية التعلم، ويعد أحد الحلول المناسبة لتحقيق الجودة الشاملة للتعليم والمنشودة الآن في مدارسنا.

• خصائص المتعلمين المنظمين ذاتياً :

الأفراد مرتفعوا التعلم المنظم ذاتياً أكثر نشاطاً وبذلاً للجهد وحرصاً على الوقت، والضبط لكل المتغيرات الدافعية والسلوكية. والقدرة على المثابرة واستكمال المهام ومواجهة الصعوبات والإحباط والفشل، ويستطيعون فهم ما يقومون به من أعمال والوعي للإنجازات التي يؤدونها ومعرفة الطرق والاستراتيجيات المناسبة للموضوع والوقت والموقف المناسب وخاصة في المراحل العمرية الكبرى (المرحلة الجامعية).

حيث يشير (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩، ٣٠٨) أن هؤلاء المتعلمين يستطيعون القيام بأربعة مهام هي: تشخيص موقفاً تعليمياً معيناً تشخيصاً صحيحاً ودقيقاً واختيار الاستراتيجية المناسبة لحل مشكلة التعلم المطروحة ومراقبة فاعلية استراتيجية المستخدمة في التجهيز والمعالجة واندماج الدافعية في موقف التعلم حتى تحقيق الهدف.

وتوجد أدلة عديدة في الأدب النفسي بأن القليل من تلاميذ المدارس الابتدائية والإعدادية يمكنهم تنظيم تعلمهم بشكل فعال، حيث تزداد القدرة على التنظيم الذاتي مع النمو، فنمو المراهق يصبح أكثر وعياً بعمليات التعلم والذاكرة لديه، ويكتسب المعارف والاستراتيجيات وتصبح لديه قدرة أكبر على توجيه التعلم وتنظيمه (ربيع رشوان، ٢٠٠٦، ٦٥).

• استراتيجيات التنظيم ذاتي التعلم :

أشارت الدراسات والبحوث التربوية إلى أهمية استراتيجيات التنظيم ذاتي التعلم ودورها الفعال في الإنجاز الأكاديمي والعملية التعليمية ككل.

وتتعدد الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمين المنظمين ذاتياً حسب الموقف والموضوع والسياق الذي تتم فيه. لذا تختلف النماذج وتتعدد في عرضها لهذه الاستراتيجيات والبحث الحالي يتبنى نموذج (Pintrich, et al., 1993) في نظرته لهذه الاستراتيجيات وتتمثل في:

- ◀ الاستراتيجيات المعرفية: " التسميع، التفصيل، التنظيم، التحويل، التفكير".
- ◀ الاستراتيجيات ماوراء المعرفية: "التخطيط، المراقبة الذاتية، المكافأة الذاتية".
- ◀ استراتيجيات إدارة المصادر: "إدارة وقت وبيئة الدراسة، طلب العون الأكاديمي، التقويم الذاتي".

والبحث الحالي يُركز على التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من بين الاستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية والسلوكية أو السياق أو إدارة المصادر التي على علاقه وثيقه بالأداء الأكاديمي وفئة الطلاب المتأخرين دراسياً.

وهدف دراسة (مرزوق مرزوق، ١٩٩٣، ٩٣ - ١٣٠) عن الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والأداء الأكاديمي، وتكونت عينت الدراسة من (١٨٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والأداء الأكاديمي.

وأوضحت دراسة (محمد العسيري، ٢٠٠٢، ١٢) أهمية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً للمتأخرين دراسياً والمتفوقين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٨) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق جوهرية بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً في معظم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وتتعدد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتختلف من فئة لأخرى، ومن موقف لآخر، وحسب السياق البيئي في القيام بهذه الاستراتيجية، حيث أشار (ربيع رشوان، ٢٠٠٦، ٥٥) إلى وجود (١٧) استراتيجية حسب النماذج المتعددة، ولهذا يختلف الدور النسبي الذي تُحدثه كل استراتيجية في التعلم الأكاديمي.

ولهذا تُشير دراسة (عماد على، ٢٠٠٣، ٥٨١ - ٦٩١) إلى التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة مكونة من (٢٦٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى اختلاف الاستراتيجيات في اسهامها في التنبؤ الأكاديمي.

كما يختلف الأفراد من حيث الجنس في تبني استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالأداء الأكاديمي والقيام ببعض المهارات.

حيث أشارت دراسة (إينايس خريبة، ٢٠٠٤) إلى الكشف على العلاقة بين ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب جامعة الزقازيق،

وتوصلت الدراسة إلى تفوق الإناث على الذكور في بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا "التقويم الذاتي، مكافأة الذات، التسميع والأستظهار".

وتوصلت دراسة (خولة الدباس، ٢٠٠٤، ٤٣ - ٧٢) إلى تفوق طلاب الجامعة على طلاب المرحلة الثانوية في استخدام بعض المهارات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند الأفراد المتدربين تحصيليا، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالبا وطالبة من الجامعة (٢٤٠) طالبة وطالب للمرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى تفوق الإناث وأنهن أكثر استخداما لبعض الاستراتيجيات من الذكور.

ولهذا فالدراسة الحالية تركز على هذه الفئة "طلاب الجامعة" لأنهم أكثر وعيا واستخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من المراحل الأقل.

حيث أوضح (Wolters, et al., 2003, 182) أن الطلاب الأصغر في السن لا يستطيعون التمييز بين الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة والدافعية وخصوصا ما قبل الجامعة، لذا يفضل استخدام هذه الاستراتيجيات معا سواء المعرفية وما وراء المعرفة والدافعية في المراحل الجامعية.

واختلفت دراسة (جمال الهوارى ومنال الخولى، ٢٠٠٦، ١١٣ - ١٦٠) في الفروق الجوهرية بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة والدافعية والبيئية"، والمقياس ككل لصالح الذكور عن الإناث، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالبا في كلية التربية جامعة الأزهر (١٤٠) طالبة من كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر.

واسفرت نتائج بعض الدراسات إلى أهمية التدريب على التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجياته، حيث أنه لم يئل حقه من الدراسة كأحد المتغيرات الإيجابية في الشخصية وله من الفوائد والفاعلية في كثير من حل المشكلات التعليمية.

مما سبق يتضح أنه لا توجد دراسات اهتمت بالتدريب وإعداد البرامج للمتلكتين أكاديميا من المتأخرين دراسيا، واستخدمت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. ووجود ندرة في الدراسات التي استخدمت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التدريب على الفئات الخاصة (صعوبات تعلم - تأخر دراسي - تخلف عقلي) لدى المتلكئين من طلاب الجامعة، لهذا كانت الحاجة ماسة لمثل هذه الدراسة.

والمأمل في الأدبيات والدراسات السابقة يتضح مدى الكم الهائل من الاستراتيجيات المستخدمة للتعلم المنظم ذاتيا والتي تتبناها الدراسة الحالية والتي تناسب عينة الدراسة من طلاب الجامعة وهي على سبيل المثال لا الحصر تتضمن الأتي:

« التنظيم : ويتضمن قدرة المتعلم الظاهرة والضمنية لإعادة المعلومات وترتيبها لكي يسهل فهمها ووضعها في جداول أو رسوم لتوضيح الفكرة الرئيسة

والربط بينها وبين البنية العرفية للمتعلم لجعلها أكثر استقراراً ورسوخاً في ذهن المتعلم.

« التخطيط ووضع الأهداف: وتتضمن تحديد المتعلم لأهدافه المنشودة ووضع الخطط لتنفيذها وهذا قبل البدء في المذاكرة أو أداء المهمة.
« المراقبة الذاتية: وتعنى ملاحظة الفرد لذاته أثناء أداء المهمة لمعرفة الأداء الجيد وتقويته والأداء غير الصحيح ومراجعته، وذلك من خلال التغذية المرتدة أو الانتباه الشديد إلى سلوكياته المختلفة التي تصدر منه للتقدم نحو الهدف المنشود.

« الضبط البيئي: ويتضمن تنظيم بيئة التعلم المكانية والدافعية من حيث إعادة ترتيب مكان التعلم وأداء المهمة سواء في الخارج من إضاءة وتهوية والبعد عن الضوضاء أو في الداخل لشعور المتعلم بالهدوء والراحة النفسية، والبعد عن الملل والتشتت، وهذا كله من شأنه إكمال المهمة أو التعلم.

« مكافأة الذات: وتتضمن إثابة المتعلم لنفسه عندما يلاحظ تقدمه في أداء العمل المنوط به ويعد هذا تعزيزاً ذاتياً، ويجعله ينتهي العمل بإتقان في أقل وقت لزيادة الجهد وعلى العكس يُعاقب ذاته عند تقصيرها ويلومها في حالة الإخفاق والفشل، وهذا يجعله يعود إلى مزاولة العمل مرة أخرى باجتهاد ودافعية داخلية ذاتية.

« التقويم الذاتي: ويتضمن الحكم المستمر والنهائي للمهمة أو العمل مقارنة بالهدف الموضوع مسبقاً، ويشير التقويم الذاتي المستمر إلى توجيه الانتباه إلى مواضع الضعف ومدى فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة ومدى الجهد المبذول، مما يؤدي إلى الرجوع مرة أخرى إلى إعادة بعض الاستراتيجيات مرة أخرى لمساعد على تحقيق الهدف المنشود من البداية.

« إدارة الوقت: ويتضمن قدرة المتعلم على استثمار وقته وتقسيمه لأداء الأعمال المطلوبة ويقوم بالتنظيم ووضع جدول محدد يسير عليه حتى يستطيع إنهاء العمل المنوط به في الوقت المحدد له.

« طلب العون الأكاديمي: تتمثل في طلب المساعدة من الآخرين (صديق، المعلم، الأسرة) وذلك عندما يواجه المتعلم صعوبة أثناء أداء المهمة، وذلك للوصول للإتقان وإجادة المهمة، وذلك للوصول لإنهاء العمل المنوط به وهذا يُعتبر أفضل من الإنسحاب وعدم إكمال المهمة. ويلجأ إلى هذه الاستراتيجية الفرد الذي لديه مثابرة في العمل.

ويمكن تصنيف الاستراتيجيات السابقة إلى ثلاثة فئات طبقاً لنموذج (zimmerman,b.2002;64-73) الثلاثي للتعلم المنظم ذاتياً كما يلي:

« استراتيجيات تهدف لتحسين الوظائف الذاتية أو الشخصية وهي (التنظيم، التخطيط، وضع الأهداف).

« استراتيجيات تهدف لتحسين السلوك الأكاديمي (المراقبة الذاتية، مكافأة الذات، التقويم الذاتي). »

« استراتيجيات تهدف لتحسين بيئة التعلم هي (الضبط البيئي، إدارة الوقت، طلب العون الأكاديمي). »

وتسمى الاستراتيجيات الأولى: بالاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الثانية: بالاستراتيجيات ما وراء المعرفة، والاستراتيجيات الثالثة: بالاستراتيجيات السلوكية أو السياقية.

• ثانياً: التلكؤ الأكاديمي :

يُعرف التلكؤ الأكاديمي بأنه التأجيل التطوعي لإكمال المهام الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع ، برغم اعتقاد الفرد بأن إنجاز تلك المهام سوف يتأثر سلباً بذلك (Senecal, et al. 1995, 607) .

ويتفق كل من (Lay&Schouwenburg,1993,648; Piccarelli,2003,29) على أنه يمكن وصف التلكؤ الأكاديمي بأنه تأجيل - بشكل دائم - البدء في المهام التي ينوي الفرد إنجازها، مما ينتج عنه الشعور بالقلق والتوتر الانفعالي لعدم تأدية المهمة في الوقت المناسب وتأخيرها .

وتُشير الأدبيات إلى أن التلكؤ يتسم بسلوكيات التأخير والتأجيل سواء كان في مسارات الحياة العامة، وهو ما يوصف بالتركؤ العام أو في إتخاذ القرارات أو التلكؤ العصابي أو تركؤ الخلل الوظيفي، بينما يختلف التلكؤ الأكاديمي عن الأنواع السابقة في أنه يرتبط بأداء المهام الأكاديمية سواء كانت عمليات استذكار للامتحان أو إنهاء الواجبات المنزلية أو تحضير أو مراجعة الدروس السابقة أو غيرها من عمليات الدراسة والتعلم. (أيمن الخصوصي، ٢٠١٣، ٧١ - ٧٢). وعلى ذلك فإن التلكؤ الأكاديمي يتمثل في عملية التأجيل أو الإرجاء الاختياري أو القسدي لأداء المهمة، مع عدم وجود مبرر لهذا التأجيل، بالرغم من أهمية هذا العمل أو المهمة بالنسبة للفرد، مما يعود عليه بالشعور بعدم الارتياح والقلق والتوتر بسبب عدم أداء هذه المهمة في وقتها المناسب.

• أسباب التلكؤ الأكاديمي:

يعرض الباحثون للعديد من أسباب التلكؤ الأكاديمي، حيث يُشير (Tuckman, 1991,475) إلى أن الاعتقاد بعدم القدرة على إنجاز المهام ، وعدم القدرة على تأجيل الإشباع، والعزو الخارجي، وتدني تقدير الذات، وضعف الفاعلية الذاتية، والمستوى المرتفع من التعويق الذاتي والاكتئاب، بالإضافة إلى مستوى مرتفع من النقد الذاتي، يُعد من أسباب التلكؤ الأكاديمي. في حين يضيف (Noran, 2000,3) أسباب أخرى للتركؤ الأكاديمي تتمثل في: ضعف القدرة على إدارة الوقت وتنظيمه، وتحديد الأولويات والأهداف الأولية، وعدم

القدرة على التركيز والمحافظة على مستوى مرتفع من اليقظة عند أداء المهام، والخوف والقلق المرتبط بالفشل وخصوصا كلما اقترب الموعد النهائي لأداء المهمة والانهاء منها.

وقد صنف (Sokolowska, 2009, 12 - 20) أسباب التلكؤ إلى فئتين هما:

« الأسباب المتعلقة بالمتعلم وشخصيته: والتي تتمثل في الخوف من الفشل في أداء المهمة، والسعى نحو الكمالية سواء كانت مفروضة ذاتيا أو اجتماعيا، حالة التمرد التي قد يفتعلها المتعلم نتيجة لشعوره أن المهمة مفروضة عليه قد يدفعه ذلك للعمل في الاتجاه المعاكس، ويرتبط بالتمرد موقف أو اتجاه الضرد نحو المهمة، وتقدير الضرد لذاته ومفهوم الذات الأكاديمية لديه وفاعلية الذات، وتوقع التعزيز السلبي.

« الأسباب المتعلقة بالمهمة: والتي تتمثل في صعوبة المهمة وتعقدها، والحدود الزمنية للمهمة، حيث أنه كلما اتسعت هذه الحدود ساعد ذلك على ظهور سلوكيات التلكؤ والعكس صحيح، وسوء إدارة الوقت والتقليل من أهميته واستغلاله الأمثل.

• خصائص المتلكئ:

إن المتعلم الذي يتلكئ هو شخص يميل بشكل عام إلى عزو الصعوبات التي تواجهه إلى خلل في شخصيته، مثل: الكسل وعدم القدرة على تنظيم الوقت وإدارته، وعدم قدرته على وضع الأهداف والعمل على تحقيقها في الوقت المناسب، كما أنه غير طموح ومتساهل مع نفسه (Charlebois, 2007, 2).

ويشير (Wolters, 2003, 179) إلى أن خصائص المتعلم الذي يتلكأ تتناقض مع خصائص أقرانه ذاتي التنظيم، حيث إنه لا يمتلك استراتيجيات تعليمية متنوعة تُساعده في تعلم المهارات والمعارف، مما يزيد من حصيلته المعرفية والثقافية، ويفتقد القدرة على ضبط تعلمه ومراقبته والسيطرة على عمليات المعرفة والتعلم، بما يفقده الشعور بالكفاءة الذاتية، ويجعل لديه مستوى من خفض من فاعلية الذات، ومعتقدات عزو غير مناسبة، وليس لديه قدرة على التوجه نحو الهدف، كما أنه لا يستطيع أن يقاوم الإثارة والتشويق والمشتتات البيئية، وليس لديه قدرة على الضبط المرن.

ويشير (أيمن خصوص، ٢٠١٣، ٩٦) إلى أن المتعلم المتلكئ يتجنب أداء المهام المطلوبة منه، ويتبع استراتيجيات معيقة للذات لحماية إحساسه بقيمة الذات عند مواجهته مواقف الفشل، ولا يبذل جهد في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ويقتصر على إكمال الحد الأدنى من متطلبات المهمة التي يؤديها مع إظهار قليل من الاهتمام للمهمة ويعانى من قلق كبير أثناء تأدية الاختبارات، ويتصف بالكسل واللامبالاة والانفعالات السلبية وانخفاض الثقة بالنفس.

• أنواع التلكو:

يتفق كل من (Holmes, 2002, 3803)؛ عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني، ٢٠٠٤، ٦٨؛ عطية سيد أحمد، ٢٠٠٨، ١٢) على أن هناك أربعة أنواع للتلكو: النوع الأول: التلكو الأكاديمي: وهو سلوك من التلكو يتمثل في تأجيل المتعلم للواجبات والمهام الأكاديمية حتى آخر دقيقة ممكنة، أما النوع الثاني: فهو التلكو العام في الروتين الحياة اليومية وأنشطتها: ويتمثل في صعوبة جدولة الأنشطة اليومية المتكررة. والنوع الثالث: التلكو في اتخاذ القرار: ويعتمد على عدم القدرة على اتخاذ قرار في الوقت المناسب سواء للمواقف أو الموضوعات الأساسية أو الثانوية المتعلقة بأمور الحياة بعامة مثل شراء شئ معين أو الاتجاه نحو دراسة معينة. وأما النوع الأخير فهو التلكو القهري: ويشتمل على التلكو في إتخاذ القرار والتلكو السلوكي في نفس الوقت ويشعر الفرد كأنه مصاب بالشلل عند محاولته التعايش في حياته اليومية مما يؤدي إلى عواقب وخيمة وشعور بالتوتر وعدم الارتياح.

ويشير كل من (Chu & Choi, 2005, 247) إلى نوعين من التلكو الأول هم التلكو السلبيون: وهم التقليديون الذين يكونون متشككين في ذواتهم ويميلون إلى تأخير المهام بسبب قلقهم على الأداء بشكل غير ملائم، أو لأنهم يشعرون أن نجاحهم سوف يزيد من توقعات الآخرين عنهم، أو بسبب قدرتهم على إتخاذ القرار. أما النوع الثاني: فهم التلكو النشطون: وهؤلاء يعتقدون أنهم يعملون بشكل أفضل تحت الضغط ويميلون إلى تأخير المهام بشكل مقصود ولديهم القدرة على إكمال المهام قبل الوقت المحدد.

• مكونات التلكو الأكاديمي:

يُعد التلكو الأكاديمي من المفاهيم المعقدة التي تنطوي على العديد من المكونات المتفاعلة فيما بينها، والتي تتمثل في: المكون المعرفي، والمكون السلوكي، والمكون الوجداني، والمكون الدافعي. ويشير العديد من الباحثين (عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني، ٢٠٠٤، ٦٥-٦٧؛ Tan, et al., 2009, 2-3; Sokolowska, 2009, 2-3; Bezci & Vural, 2013, 64-65; Onwuegbuzie, 2004, 5; al., 2008, 137) إلى هذه المكونات حيث يُشير المكون المعرفي: إلى المعلومات الذاتية والأفكار اللاعقلانية عن قدراتهم، والخوف من الفشل، والكمالية المفرطة، والنقد الذاتي، والتقييم السلبي للذات، وعدم التخطيط وإدارة الوقت وتنظيمه، وعدم معرفة الاستراتيجيات المناسبة لأداء المهمة. وفي حين يُشير المكون السلوكي: إلى اندماج المتعلم في حالة من الإحجام أو التجنب المزمن - غير المبرر - لأداء المهمة مبالغة منه في تقدير الوقت الذي يحتاجه لاستكمالها، ويرجع ذلك لحالة من التباعد بين السلوك والقصد، ونقص التيقظ والتأهب، وسعى المتعلم إلى الاندماج في المهام والأنشطة الأكثر سرورا وسعادة من الأنشطة التي تتطلب المثابرة وبذل الجهد وتحمل الصعاب. ويشمل المكون الوجداني: العديد من

الانفعالات المرتبطة بالتلكؤ والتي تتمثل في الشعور بالقلق وعدم الارتياح نتيجة لتأخير أداء المهام، حيث يشعر بالعديد من المشاعر الداخلية مثل: عدم تقدير الذات، والشعور بالإثم والتقصير والألم النفسى، والقلق العام والاحباط، والعجز والفشل والاكتئاب، وخيبة الأمل وغيرها من المشاعر السلبية والاضطرابات النفسية. أما المكون الدافعى: وهو يُشير إلى الأسباب التى تدفع الفرد إلى تجنب إتمام المهمة والإحجام عنها أو الإقدام عليها والاندفاع نحو تحقيقها والاندماج فيها، وهو يرتبط بالدرجة الأولى بقيمة المهمة وما تحدثه لدى المتعلم من إدراكات وتوقعات لفاعلية الذات لديه، حيث إن نقص الدافعية الذاتية والتوقعات المنخفضة للكفاءة الذاتية المدركة تجاه المهمة يجعل المتعلم يسلك سلوك التلكؤ.

وتوجد العديد من الدراسات التى اهتمت بدراسة التلكؤ الأكاديمى، يُمكن تناولها فيما يلى: حيث أجرى (عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسينى، ٢٠٠٤، ٥٥ - ١٤٣) دراسة هدفت للتعرف على شكل العلاقة بين التلكؤ الأكاديمى وبعض المتغيرات مثل: وجهة الضبط والرضا عن الدراسة والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) من طلبة جامعة الأزهر، وأشارت النتائج إلى أن الذكور أكثر ميلا للتلکؤ من أقرانهم الإناث، وأن الطلبة منخفضى التلكؤ يكونوا أكثر رضا عن الدراسة، وأقل قلقا، ويتميزون بضبط داخلى مقارنة بأقرانهم ذوى التلكؤ المرتفع.

وأجرى (عطية سيد أحمد، ٢٠٠٨، ١ - ٧٩) دراسة سعى فيها للتعرف على شكل العلاقة بين التلكؤ الأكاديمى والدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبا من جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة مرتفعة بين الانخفاض فى التلكؤ الأكاديمى والمستوى المرتفع من الرضا عن الدراسة، حيث إن الطلبة منخفضى التلكؤ يكون لديهم مستوى رضا مرتفع عن الدراسة والعكس بالعكس، كما أن العلاقة بين الدافع للإنجاز والتلكؤ الأكاديمى أخذت المسار نفسه، حيث إن الطلبة مرتفعى الدافع للإنجاز كان مستوى التلكؤ لديهم منخفضا والعكس بالعكس.

وأجرى (Kuhnle, et al., 2011, 31-44) دراسة كان من بين أهدافها التعرف على العلاقة بين الضبط الذاتى والتلكؤ الأكاديمى، وتكونت العينة من (٣٨٣) تلميذا بالمرحلة الاعدادية طبق عليهم استبانة الضبط الذاتى وأخرى للتلکؤ الأكاديمى، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين المستويات المنخفضة من التلكؤ الأكاديمى والمستويات المرتفعة من الضبط الذاتى لدى أفراد العينة.

كما أجرى (معاوية أبو غزالة، ٢٠١٢، ١٣١ - ١٤٩) دراسة مسحية هدفت للتعرف على مدى إنتشار التلكؤ الأكاديمى وأسبابه من وجهة نظر الطلبة

الجامعيين، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥١) طالباً وطالبة (٢٢٢ ذكور، و٢٢٩ إناث) من طلاب الجامعة بالأردن، وأشارت النتائج إلى أن نسبة ٢٥,٢% من طلبة الجامعة لديهم تلكؤ أكاديمي مرتفع، ونسبة ٥٧,٧% من الطلبة لديهم تلكؤ أكاديمي متوسط، ونسبة ١٧,٢% لديهم تلكؤ أكاديمي منخفض، كما أشارت النتائج إلى عدم إختلاف مستوى التلكؤ باختلاف الجنس لدى عينة الدراسة.

وأجرى (Burnam, et al., 2014, 165-172) دراسة للتعرف على دور كل من الكمالية والدافعية الذاتية في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٣) من طلبة الجامعة، وبعد تطبيق مقياس الكمالية ومقياس الدافعية الذاتية، ومقياس التلكؤ الأكاديمي، أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بدافعية ذاتية عالية يكون هناك احتمال أقل لأن يكونوا متلكئين، في حين أن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الكمالية يكون هناك احتمال أكبر لأن يكونوا متلكئين عند أدائهم للمهام الأكاديمية.

• علاقته التلكؤ بالتنظيم الذاتي:

يُشير كل من (Anderson, 2001, 5; Rakes & Dunn, 2010, 79-80) إلى أن التنظيم الذاتي عملية نشطة يقوم فيها المتعلم بتحديد أهدافه، وتنظيم المعرفة، والتحكم في خصائص وظروف الموقف، ويُدير الموارد ويختار الاستراتيجيات، وينظم الجهد، ويُقاوم التششت، كما يتحكم في الدافعية ويُمارس المراقبة الذاتية، ويُحافظ على مستوى إنجاز مرتفع، ويلتزم بالهدف. في حين أن المتلكئ هو شخص يعتمد تأخير الأعمال التي يجب عليه إنجازها، وليس لديه دافع أو رغبة في العمل، على الرغم من شعوره بالقلق والتوتر الناتج عن هذا التأخير، ولديه مستوى منخفض من الثقة بنفسه، وهو متخاذل تسيطر عليه مشاعر الإحباط والفشل، وفاقداً للحماس، ولا يعمل إلا تحت ضغط، فالتلكؤ هو شكل من أشكال السلوكيات السلبية التي يمارسها المتعلم.

ويُشير (Senecal, et al., 1995, 610-611) إلى أن المتعلم المتلكئ يكون لديه صعوبات في عملية التنظيم الذاتي، والعمل على وضع خطة مناسبة لتحقيق الأهداف التي وضعها لنفسه، ويفشل في الالتزام بها. ويمكن تقسيم التنظيم الذاتي إلى خمسة مستويات على متصل يبدأ أقل مستوى للاستقلالية والتنظيم إلى أعلى مستوى منهما وتتمثل في:

- « السلوكيات غير المدفوعة A Motivated Behaviors: حيث لا يوجد هدف يسعى الفرد لتحقيقه، ويعمل على تغيير مجريات الأمور لأجله.
- « السلوكيات المنظمة خارجياً External Regulation: وهي سلوكيات يُصدرها الفرد بناءً على حافر أو دافع خارجي يجبره على إصدار مثل هذه السلوكيات.

« التنظيم المتشرب Interjected Regulation: وهو السلوك الذي يتم تقويته ولكن لا يُعتبر نابع من الذات بشكل تام، فهناك قيود خارجية على السلوك يمكن أن تقوى وتعمل كقيود أو منظمات داخلية للسلوك.

« التنظيم المحدد Identified Regulation: وهو السلوك التنظيمي الذي يُدرك فيه المتعلم أن سلوكه مهم ويرتبط بقيمه وأهدافه، فهذا السلوك نابع من داخل الفرد ويوافق أهدافه.

« التنظيم الداخلي Intrinsic Regulation: وهو السلوك التنظيمي الذي يندمج فيه الفرد بدافع من ذاته، ويشعر بالسعادة الداخلية نظراً لأنه يحقق له العديد من الأهداف التي وضعها لنفسه.

والتلکؤ يرتبط بشكل أساسي بعمليات التنظيم الذاتي، حيث إن المتعلم يميل لتأخير أداء المهام نتيجة لبعض الصعوبات التي تواجهه، والتي ترتبط بالقدرة على الاستقلال الذاتي في التنظيم (السلوك غير المدفوع، والتنظيم الخارجي، والتنظيم المتشرب)، فالمتلکؤ غير قادر على المبادرة والسعى نحو تحقيق الأهداف، والمنظم الخارجي ينتظر حتى تضغط عليه الظروف الخارجية مثل: قرب موعد الامتحان، في حين أن التنظيم المحدد والداخلي يكون مدفوعاً أكثر من داخله نحو تحقيق أهدافه، ويُقاوم المعوقات والمشتتات الخارجية، ويحتفظ بالاستراتيجيات التي تُساعده في تحقيق مراده. مما يُشير إلى أن التنظيم الذاتي يواجه بقوة التلکؤ فالعلاقة بينهم علاقة عكسية، فكلما زادت القدرة على التنظيم الذاتي الداخلي المستقل، كلما قل التلکؤ لدى الفرد. وهناك العديد من الدراسات التي تُشير إلى العلاقة بين التلکؤ والتنظيم الذاتي يُمكن عرضها:

دراسة (Klassen, et al., 2008, 915- 931) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم، والتلکؤ الأكاديمي، والفعالية الذاتية للتنظيم الذاتي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢) من طلاب الجامعة، وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين المستويات المنخفضة من التنظيم الذاتي للتعلم والمستوى المرتفع من التلکؤ الأكاديمي، كما تبين أن الطلاب المتلکئين كانت الفعالية الذاتية للتنظيم الذاتي لديهم منخفضة.

وأجرى (Rakes & Dunn, 2010, 78-93) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تنظيم الجهد، والتنظيم الذاتي، والدافعية الذاتية – من بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم – في التلکؤ الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٨١) من طلاب الدراسات العليا عبر الإنترنت، وبعد تطبيق استبانة استراتيجيات الدافعية للتعلم، ومقياس تقييم التلکؤ الأكاديمي، تبين أن انخفاض مستوى استراتيجيات الدافعية الذاتية للتعلم (تنظيم الجهد، والتنظيم الذاتي، والدافعية الذاتية) يؤدي إلى زيادة في التلکؤ الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا عبر الإنترنت.

ودراسة (Park & Sperling, 2012, 12-23) هدفت إلى التعرف على أثر الدافعية والتنظيم الذاتي على التلکؤ الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٤١) من طلاب الدراسات العليا عبر الإنترنت تخصصاتهم مختلفة، وتم تطبيق أدوات الدراسة (مقياس التلکؤ الأكاديمي، والتنظيم الذاتي للتعلم، والدافعية الذاتية)، وأشارت النتائج إلى أن الدافعية المنخفضة وضعف التنظيم الذاتي يؤثران على التلکؤ الأكاديمي بطريقة سلبية، أي يؤديان إلى إرتفاع مستوى التلکؤ الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة.

وقد أجرى (Behrozi, et al. 2013, 277-284) دراسة استهدفت التعرف على العلاقات المتعددة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، واستراتيجيات الدافعية للتعلم، والتلکؤ الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالباً من الذكور بالصف الأول الثانوي، وتم تطبيق مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، واستبانة استراتيجيات الدافعية للتعلم، ومقياس التلکؤ الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بمستوى التلکؤ الأكاديمي من خلال استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، كما أن الانخفاض في استراتيجيات الدافعية للتعلم يعمل على زيادة التلکؤ الأكاديمي.

دراسة (أيمين الخصوصي، ٢٠١٣) دراسة تجريبية هدفت لإعداد برنامج تدريبي على التعلم ذاتي التنظيم وتحديد أثره في التلکؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً من كلية التربية جامعة الأزهر تم تقسيمهم بالمناصفة إلى مجموعتين الأولى: تجريبية: درست البرنامج، والثانية: ضابط: لم تدرس البرنامج، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي المقترح في خفض التلکؤ الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

كما أجرت (Koushki, et al., 2014, 184-191) استهدفت التعرف على العلاقة بين أنماط العزو السببي، والتنظيم الذاتي، والتلکؤ الأكاديمي، وشملت عينة الدراسة (٣٠٠) من طلاب الصف الأول الثانوي الذكور، واستخدمت الدراسة استبانة أنماط العزو، ومقياس التلکؤ الأكاديمي، ومقياس التنظيم الذاتي للتعلم، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة دالة إحصائية بين أسلوب العزو الداخلي، والتنظيم الذاتي، والمستوى المنخفض من التلکؤ الأكاديمي، كما أن متغيري أسلوب العزو والتنظيم الذاتي يفسران نسبة ٤٣٪ من التلکؤ الأكاديمي.

وقد أجرى (Mizani, et al., 2015, 16-23) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الحاجات النفسية الأساسية وكل من التنظيم الذاتي للتعلم

والتلكؤ الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالباً بالمرحلة الجامعية، واستخدمت الدراسة ثلاثة استبانات لكل من الحاجات النفسية الأساسية والتنظيم الذاتي للتعلم والتلكؤ الأكاديمي. وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة بين الحاجات النفسية الأساسية وكل من التنظيم الذاتي للتعلم والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وأجرى كل من (Shakoorzadeh & Ebadi, 2015, 193-199) دراسة هدفت للتعرف على مدى انتشار التلكؤ الأكاديمي بين طلاب المدارس الثانوية البنين والبنات، والكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي واستراتيجيات التنظيم الذاتي والدافع للإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢٤) طالباً بالمرحلة الثانوية (٣١٢ من البنين، ٣١٢ من البنات)، تم تطبيق أدوت لجمع البيانات تمثّلت في استبانة التلكؤ الأكاديمي، واستبانة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ومقياس الدافع للإنجاز، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى انتشار التلكؤ الأكاديمي بنسبة كبيرة بين طلاب المرحلة الثانوية قد تصل إلى نصف الطلاب أو أكثر، كما أن انتشاره يزداد بين الذكور عن الإناث، كما أوضحت النتائج أن هناك علاقة بين التلكؤ الأكاديمي من ناحية وكل من استراتيجيات التنظيم الذاتي والدافع للإنجاز، كما أشارت نتائج تحليل الانحدار إلى أنه يمكن التنبؤ بالتركؤ الأكاديمي من خلال مستوى كل من استراتيجيات التنظيم الذاتي والدافع للإنجاز.

• التأخر الدراسي:

مفهوم التأخر الدراسي: تتعدد تعريفات التأخير الدراسي تبعاً لأشكاله والتي تنحصر في:

- « تأخر دراسي عام: وهو التأخر في جميع المواد الدراسية.
- « تأخر دراسي خاص: وهو التأخر في بعض المواد الدراسية دون غيرها.
- « تأخر دراسي مزمن: وهو تأخر متراكم منذ سنوات دراسية سابقة.
- « تأخر دراسي مؤقت: وهو تأخر لا يدوم طويلاً ويزول بزوال السبب.
- « تأخر دراسي ظاهري: وفيه يكون مستوى التلميذ وقدراته مرتفعة ولكن أداءه وتحصيله أقل وبالجهد والاجتهاد يُمكن التغلب عليه.
- « تأخر دراسي غير وظيفي: وفيه تكون قدرات التلميذ الجسميّة والعقلية جيدة ولكن أداءه وتحصيله أقل وهذا يرجع إلى العوامل النفسية والوجدانية.
- « تأخر دراسي غير وظيفي: وفيه تكون قدرات التلميذ وأدائه منخفض وهذا يرجع إلى اضطرابات عضوية عصبية أو إعاقة أو إصابة في حادث.

والدراسة الحالية تركز على النوعين الأول والثاني وعلى تعريف (إيمان الكاشف، ١٩٩٤، ٣٨٣؛ وعبد المنعم حسيب، ٢٠٠١، ١٢٧) في أن المتأخر دراسياً هو

التلميذ الذى يرسب فى مادة أو أكثر من المواد المقررة عليه خلال السنة الدراسية.

• خصائص المتأخرين دراسياً :

يشير (مجدى إبراهيم، ٢٠٠٣، ٢٤٤ - ٢٤٧ ؛ أحمد مهدي، ٢٠٠٢، ٢٤٩ - ٢٨٩) إلى خصائص المتأخرين دراسياً على أساس مجموعة من الخصائص العضوية (اضطراب الحواس ، أقل نشاطاً وحيوية ، الأنيميا ... وغيرها)، وخصائص عقلية (حيث تتراوح نسب ذكائهم ما بين (٧٠ - ٩٠) ، ضعف القدرة على التذكر، والاستنتاج، ووصف الأشياء، والتمييز والتحليل، التفكير المنطقي)، وتؤثر مثل هذه السمات سلباً فى عملية التعلم لدى المتأخر دراسياً. وأيضاً يشير إلى الخصائص الدافعية (الامبالاة والتراخي، عدم الاكتراث بالدراسة وكره المدرسة وعدم الاهتمام باستذكار الدروس، وأحلام اليقظة). وأيضاً الخصائص الانفعالية (الخوف - الخجل - عدم الثقة بالنفس - الفشل - العجز وعدم الإنجاز، إرتفاع مستوى القلق، النشاط الزائد، إثارة الشغب، سرعة تشتت الإنتباه، الحساسية الزائدة).

توجد بعض الدراسات التى تناولت التأخر الدراسى واستراتيجيات التعلم منها دراسة (محمود رسلان، ٢٠٠١، ١٣٢) هدفت إلى التدريب على الدافعية ودراسة الذات وتحديد الهدف فى بعض المتغيرات النفسية لدى الطلاب المتأخرين دراسياً من المرحلة الثانوية الأزهرية وبلغت عدد العينة الأولية (٣٠ طالباً وطالبة ثم انتهت الى ٢٤ طالباً وطالبة، وتوصلت النتائج الى أهمية التدريب على عادات الاستذكار وأبعاد الدافعية لدى المتأخرين دراسياً .

ودراسة (العسيري، ٢٠٠٢، ٣٢) التى أشارت إلى أهمية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى المتأخرين دراسياً.

ودراسة (You, 2015, 64-74) التى هدفت التعرف على تأثير التلكؤ الأكاديمى على التحصيل والأداء الأكاديمى أثناء التعلم الإلكتروني لدى طلاب الجامعة ، وتكونت عينة الدراسة من ٥٦٩ طالبات من طلاب الجامعة يعانون من التأخر الدراسى والتأخر فى تقديم المهام الأكاديمية المكلفين بها، وتم تطبيق استبانة التلكؤ الأكاديمى واعتمدت الدراسة على نتائج المتعلمين فى مقرر يتم تعلمه من خلال التعلم الإلكتروني، وقد أشارت النتائج أن التلكؤ الأكاديمى يؤثر سلباً على مستوى التحصيل، وهو من بين الأسباب التى تؤدى إلى التأخر الدراسى وانخفاض مستوى التحصيل ، وقد أوصت الدراسة بالعمل على تقديم بعض البرامج التى تساعد فى انخفاض مستوى التلكؤ الأكاديمى لدى طلاب الجامعة.

• فروض البحث :

بعد استعراض الباحثين لأطر النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وخاصة ما يرتبط منها باستراتيجيات التعلم المنظم

الذاتياً، والتلكؤ الأكاديمي، والتأخر الدراسي، فقد رأى الباحثين صياغة الفروض التالية:

- « لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية ودرجات أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (التطبيق البعدي) لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
- « لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية ودرجات أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي (التطبيق البعدي) لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

• ثالثاً : الإجراءات الميدانية للبحث :

• التصميم التجريبي للدراسة :

إن التحديد الدقيق لمتغيرات الدراسة واختيار التصميم التجريبي المناسب الذي يعتمد على أسس منهجية يؤدي إلى تجربة جيدة ونتائج صادقة، لذلك فقد اهتم الباحثان بتحديد متغيرات الدراسة الحالية على النحو التالي:

- « المتغير المستقل: هو دراسة المحتوى التدريبي على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والذي يتضمن العديد من الفنيات والأنشطة والممارسات المخططة والمصممة بطريقة معينة، أو عدم دراسة المحتوى التدريبي.
- « المتغير التابع: وهو يتعلق بال تلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بكلية التربية.

• المشاركون :

شارك في الدراسة (٨٠) من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر، تتراوح أعمارهم بين (١٨ و ١٩) عاماً بمتوسط عمري (١٨.٩) عام، وانحراف معياري (١.٥). وتم اختيارهم عشوائياً من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر، المجموعة التجريبية: ضمت (٤٠) طالباً، درسوا المحتوى التدريبي لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والمجموعة الضابطة: ضمت (٤٠) طالباً لم يدرسوا المحتوى التدريبي.

وقد تحقق الباحثان من تكافؤ المجموعتين فطبّقا كل من مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ومقياس التلكؤ الأكاديمي على المجموعتين قبل بدء التجربة، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١).

وقد أوضحت النتائج أن قيم اختبار النسبة التائية غير دالة إحصائياً، مما يُشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة سواء في مقياس التلكؤ الأكاديمي، أو مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، مما يُشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

جدول (١) نتائج اختبار النسبة التائية للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لكل من مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ومقياس التلؤ الأكاديمي

الأبعاد	المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت
البعد المعرفي	التجريبية	٤٠	٣٤.١٠	١.٩٥	٧٨	٠.١٤٥
	الضابطة	٤٠	٣٤.٧٢	١.٨٣		
البعد السلوكي	التجريبية	٤٠	٣٣.٨٧	١.٨٢	٧٨	٠.٣٨٠
	الضابطة	٤٠	٣٤.٣٠	٢.٤٣		
البعد الوجداني	التجريبية	٤٠	٣٣.٩٧	١.٧٤	٧٨	٠.٦٨٣
	الضابطة	٤٠	٣٤.١٢	١.٥٢		
البعد الدافعي	التجريبية	٤٠	٣٤.٦٠	١.٩٤	٧٨	٠.٥١٤
	الضابطة	٤٠	٣٤.٣٢	١.٨٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	٤٠	١٣٦.٥٥	٣.٩٢	٧٨	٠.٣٠٤
	الضابطة	٤٠	١٣٧.٤٨	٤.٠٦		
الأبعاد	المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت
التخطيط	التجريبية	٤٠	١٧.٩٠	١.٦٢	٧٨	٠.٤٧٤
	الضابطة	٤٠	١٨.١٥	١.٤٧		
المراقبة الذاتية	التجريبية	٤٠	١٨.٦٥	١.٣٣	٧٨	٠.٦٠٤
	الضابطة	٤٠	١٨.٥٠	١.٢٤		
الضبط البيئي	التجريبية	٤٠	١٧.٩٢	٢.٤٠	٧٨	٠.٢٧٠
	الضابطة	٤٠	١٨.٥٥	٢.٦٣		
التقويم الذاتي	التجريبية	٤٠	١٧.٩٠	١.٦١	٧٨	٠.٦٤٨
	الضابطة	٤٠	١٨.٠٥	١.٢٩		
التنظيم	التجريبية	٤٠	١٨.٩٢	١.٦٣	٧٨	٠.٧٣٥
	الضابطة	٤٠	١٨.٠٥	١.٦٤		
إدارة الوقت	التجريبية	٤٠	١٨.٣٥	٢.١٣	٧٨	٠.١٦١
	الضابطة	٤٠	١٧.٧٧	١.٤٤		
طلب العون	التجريبية	٤٠	١٨.٠٧	١.٦٥	٧٨	٠.٩٤٤
	الضابطة	٤٠	١٨.١٠	١.٥١		
مكافأة الذات	التجريبية	٤٠	١٨.٣٢	١.٩٧	٧٨	٠.٢٤١
	الضابطة	٤٠	١٧.٨٥	١.٥٩		
الدرجة الكلية	التجريبية	٤٠	١٤٥.٠٥	١٠.٥٩	٧٨	٠.٩٩١
	الضابطة	٤٠	١٤٥.٠٢	٨.٦٥		

جدول (٢) توزيع المشاركين على المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد
التجريبية	٤٠
الضابطة	٤٠

الجدول (٢) يوضح توزيع الطلاب على المجموعتين التجريبية والضابطة.

• أدوات الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على أداتين هما :

« مقياس التلؤ الأكاديمي » (إعداد الباحثان).

« مقياس استراتيجيات التعلم المنظم الذاتي » (إعداد الباحثان).

« إجراءات التدريب على الاستراتيجيات

ويمكن تناولهما بشئ من التفصيل على النحو التالي:

• **مقياس التلکؤ الأكاديمي:**

قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات العربية والأجنبية المرتبطة بالتلکؤ الأكاديمي، بهدف إعداد مقياس يتناسب مع المشاركون في الدراسة، وتم بناء مقياس يتكون من (٤٠) فقرة تتطلب من المستجيب تحديد مدى انطباقها عليه وفقاً لمقياس رباعي متدرج (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً)، وتتوزع فقراته وفقاً لأبعاد التلکؤ الأكاديمي على النحو التالي:

«البُعد المعرفي: ويتضمن معلومات الفرد الذاتية وأفكاره اللاعقلانية عن خوفه من الفشل والكمالية المفرطة، وعدم القدرة على إدارة الوقت وتنظيمه من خلال وضع جدولاً يُنظمه والإلتزام به، وتأجيل الأعمال (الواجبات) إلى الوقت الأخير لتقديمها، والمعرفة بالاستراتيجيات المناسبة لأداء المهام. ويُقاس هذا البعد بعدة فقرات توزيعها على النحو التالي: ١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧.

«البُعد السلوكي: ويتضمن إحجام الفرد وتجنبه أداء المهمة مبالغاً منه في تقدير الوقت، والسعي للانشغال بالأعمال والأنشطة الأكثر سروراً وسعادة، والهروب من الأعمال التي تتطلب المثابرة وبذل الجهد وتحمل الصعاب. ويُقاس هذا البُعد بمجموعة من الفقرات الموجبة والسالبة توزيعها على النحو التالي: الفقرات الموجبة: ٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨. الفقرات السالبة: ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨.

«البُعد الوجداني: يتضمن الانفعالات المرتبطة بالتلکؤ مثل: الشعور بالقلق، وعدم الارتياح نتيجة لتأخر أداء المهام، والشعور بعدم تقدير الذات والإثم والتقصير والألم النفسي والقلق العام والإحباط والعجز والفشل وخيبة الأمل. ويُقاس هذا البُعد بمجموعة من الفقرات الموجبة وأخرى سالبة، وتوزيعها على النحو التالي: الفقرات الموجبة: ٣، ٧، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩. الفقرات السالبة: ١١، ١٥.

«البُعد الدافعي: ويُشير إلى الأسباب التي تدفع الفرد إلى تجنب إتمام المهام والإحجام عنها، ويرتبط بقيمة المهمة وما تُحدثه لدى المتعلم من إدراكات وتوقعات لفعاليتها الذاتية. ويُقاس بمجموعة الفقرات التالية: الفقرات الموجبة: ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠. الفقرات السالبة: ٤، ٨، ١٢، ١٦.

• **وصف المقياس وطريقة تصحيحه:**

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٠) فقرة يُقابل كل منها أربعة اختيارات هي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، وعلى المستجيب أن يقرأ كل فقرة بعناية ويضع علامة في الخانة التي تُعبر عن مدى انطباقها عليه، ويكون تصحيح الفقرات الموجبة بإعطاء (دائماً) أربع درجات، و(غالباً) ثلاث درجات،

و(أحياناً) درجتان، و(نادراً) درجة واحدة، أما الفقرات السالبة فيكون تقديرها معكوساً (دائماً) درجة واحدة، و(غالباً) درجتان، و(أحياناً) ثلاث درجات، و(نادراً) أربع درجات، والدرجة الكلية للمقياس (١٦٠) درجة، وتُشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمي.

• الصدق:

« صدق المحتوى: تم عرض المقياس في صورته الأولية على بعض المتخصصين في علم النفس التربوي، بهدف استطلاع آرائهم حول وضوح صياغة فقرات المقياس ومناسبتها لأفراد العينة المشاركين في الدراسة، وتحديد مدى كفايتها لقياس كل بُعد من أبعاد المقياس، وقد أشاروا إلى مناسبة المقياس لعينة الدراسة وسلامة صياغة فقراته وكفايتها لكل بُعد، كما أُجريت بعض التعديلات على صياغة بعض الفقرات. كما تم عرض المقياس على عشرين طالباً بهدف التعرف على مدى وضوح ومناسبة صياغة الفقرات لهم، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم ومقترحاتهم.

« التجانس الداخلي: اعتمد الباحثان عند التحقق من التجانس الداخلي للمقياس على حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والبُعد التي تنتمي إليه، وارتباط الدرجة الكلية لكل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية (٥٠) طالباً، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٣).

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، تتراوح بين (٠,٥٣٢ - ٠,٨٥٤)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة ومناسبة ودالة عند ٠,٠١، مما يُشير إلى تجانس الفقرات مع الأبعاد التي تنتمي إليها، وتجانس الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس. مما يُشير إلى أن المقياس متجانس داخلياً.

• الثبات:

تم حساب ثبات درجات المقياس بطريقتين هما: معامل الاستقرار بإعادة التطبيق وحساب معامل ألفا كرونباخ، حيث اعتمدت الطريقة الأولى: على حساب معامل الاستقرار للمقياس من خلال تطبيقه على (٥٠) من طلاب الفرقة الثانية وإعادة تطبيقه بعد مرور فاصل زمني أسبوعين، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، وقد كانت قيمته ٠,٦٨٥ وهي قيمة مرتفعة. أما الطريقة الثانية: فقد اعتمدت على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة الفقرة، وحساب معامل ألفا للمقياس ككل. وقد تبين أن قيم معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس جميعها تُعبر عن ثباتها، حيث ينخفض معامل ألفا بحذف الفقرات، مما يُشير إلى أن جميع عبارات المقياس مهمة وحذفها يؤثر سلباً على ثبات المقياس ككل، وقد تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس

جميعها بين ٠,٦٥٨ - ٠,٧٧٩، حيث ينخفض معامل ألفا بحذف الفقرات، مما يُشير إلى أن جميع عبارات المقياس مهمة وحذفها يؤثر سلباً على ثبات المقياس ككل، كما بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل ٠,٧٣٦.

جدول (٣) قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها، وبين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للمقياس (ن=٥٠)

البُعد المعرفي		البُعد السلوكي		البُعد الوجداني		البُعد الدافعي	
معام	وقم	معام	وقم	معام	وقم	معام	وقم
الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة
٠,٧٩٩	١	٠,٧١٢	٢	٠,٨٣٥	٣	٠,٧٨٠	٤
٠,٧٦٦	٥	٠,٧٥٤	٦	٠,٧٢٥	٧	٠,٧٥٩	٨
٠,٨٥٤	٩	٠,٧٠٩	١٠	٠,٨٣١	١١	٠,٦٤٦	١٢
٠,٦٢٩	١٣	٠,٧٢٢	١٤	٠,٧٠٩	١٥	٠,٧١٩	١٦
٠,٧٨٨	١٧	٠,٧٩٩	١٨	٠,٧٦٥	١٩	٠,٧٨٨	٢٠
٠,٨٣٤	٢١	٠,٥٩٤	٢٢	٠,٦٨٧	٢٣	٠,٧٥٩	٢٤
٠,٧٠١	٢٥	٠,٧٦٩	٢٦	٠,٧١٥	٢٧	٠,٧٢٨	٢٨
٠,٧٦٢	٢٩	٠,٧٧٠	٣٠	٠,٨٢٢	٣١	٠,٦٨٩	٣٢
٠,٥٣٢	٣٣	٠,٧٥٥	٣٤	٠,٧٦١	٣٥	٠,٧٧١	٣٦
٠,٦٥٤	٣٧	٠,٦٩٨	٣٨	٠,٧٧٩	٣٩	٠,٧٢٩	٤٠
البُعد				معامل الارتباط			
المعرفي				٠,٧٣٤			
السلوكي				٠,٧٩٠			
الوجداني				٠,٧٢٧			
الدافعي				٠,٧٨٥			

❖ دالة عند ٠,٠١

• مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً :

مربناء المقياس لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسياً بالخطوات التالية: تم الاطلاع على الإطار النظري الذي تناول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في عديد من البحوث والدراسات السابقة والمراجع والنظريات المختلفة. واستفاد الباحثان منها في تحديد الاستراتيجيات التي تتناسب مع المرحلة الجامعية والمتأخرين دراسياً، أيضاً تم الاطلاع على بعض المقاييس التي صُممت من أجل قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتي توفرت لدى الباحثين في كلا من البيئه العربية والأجنبية، واستفاد الباحثان منها في إعداد المقياس الحالي هذه المقاييس هي:

❖ مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (لطفى عبدالباسط ، ٢٠٠١).

❖ مقياس (mekeachie*pintrich, 1990)

❖ مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (ابراهيم عبدالله الحسينان، ٢٠١٠).

❖ مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (ربيع عبده رشوان، ٢٠٠٦).

ويتكون المقياس من (٤٠) فقرة تتوزع كالآتي: التنظيم: ويشتمل العبارات الإيجابية السلبيه وهي: ٢، ١٠، ١٩، ٢٨، ٣٧، التخطيط ووضع الأهداف: ويشتمل

على العبارات الايجابية السلبية وهى: ٣، ١٧، ٢٦، ٣١، ٣٦، المراقبة الذاتية: ويشتمل على العبارات الايجابية والسلبية وهى: ٨، ٩، ١٨، ٢٧، ٣٥، الضبط البيئى: ويشتمل على العبارات الايجابية والسلبية التالية: ٤، ٦، ١٦، ٢٥، ٣٤، مكافأة الذات: ويشتمل على العبارات الايجابية والسلبية التالية: ١١، ١٤، ٢٣، ٣٢، ٣٨، التقويم الذاتى: ويشتمل على العبارات الايجابية والسلبية التالية: ١، ٥، ٢٠، ٢٤، ٣٣، إدارة الوقت ويشتمل على العبارات الايجابية والسلبية التالية: ٧، ١٣، ٢١، ٣٠، ٤٠، طلب العون الأكاديمى: ويشتمل على العبارات الايجابية والسلبية التالية: ١٢، ١٥، ٢٢، ٢٩، ٣٩.

• وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٤٠) فقرة، وكل بُعد يتضمن خمس فقرات على تدرج خماسى أربعة منها موجبة وواحدة سلبية، ويكون التصحيح بإعطاء "دائما" خمس درجات، "غالبا" أربع درجات، "أحيانا" ثلاث درجات، "نادرا" درجتان، "لا أبدا" درجة واحدة، والعبارات السالبة يتم تقديرها بصورة عكسية، والدرجة الكلية للمقياس (٢٠٠) درجة.

• الصدق:

◀ صدق المحتوى: تم عرض المقياس فى صورته الأولية على عدد من المتخصصين فى علم النفس التربوى، بهدف استطلاع آرائهم حول وضوح صياغة فقراته ومناسبتها لأفراد العينة المشاركين فى الدراسة، وتحديد مدى كفايتها لقياس كل بُعد من أبعاد المقياس، وتبين مناسبة المقياس للعينة وسلامة صياغته، وقد أجريت بعض التعديلات فى ضوء آراء وتوصيات المحكمين. كما تم عرضه على عشرين طالبا بهدف التعرف على مدى وضوح ومناسبة صياغة الفقرات لهم، وتم إجراء التعديلات اللازمة فى ضوء آرائهم ومقترحاتهم.

◀ التجانس الداخلى: اعتمد الباحثان عند التحقق من التجانس الداخلى للمقياس على حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية (٥٠) طالبا، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٤).

جدول (٤) قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات الفقرات والأبعاد التى تنتمى إليها، وبين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للمقياس (ن=٥٠)

م	البعد	معامل الارتباط
١	التنظيم	٠.٦٤٢
٢	التخطيط ووضع الأهداف	٠.٥٧٩
٣	المراقبة الذاتية	٠.٦٨٩
٤	الضبط البيئى	٠.٥٩٢
٥	مكافأة الذات	٠.٥٢٣
٦	التقويم	٠.٥٨١
٧	إدارة الوقت	٠.٦٠٨
٨	طلب العون الأكاديمى	٠.٥٤٤

❖ دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية ودرجة كل بُعد، وكانت قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، تتراوح بين (٠,٥٢٣ - ٠,٦٨٩)، وهى معاملات ارتباط مرتفعة ومناسبة ودالة عند ٠,٠١، مما يُشير إلى تجانس الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس. وهو مؤشر مناسب إلى أن المقياس متجانس داخليا.

• الثبات:

تم حساب ثبات درجات المقياس بطريقتين هما: معامل الاستقرار بإعادة التطبيق وحساب معامل ألفا كرونباخ، حيث اعتمدت الطريقة الأولى: على حساب معامل الاستقرار للمقياس من خلال تطبيقه على (٥٠) طالبا وإعادة تطبيقه بعد مرور فاصل زمني أسبوعين، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، وقد كانت قيمته ٠,٧٢٢ وهى قيمة مرتفعة. أما الطريقة الثانية: فقد اعتمدت على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة الفقرة، وحساب معامل ألفا للمقياس ككل. وقد تبين أن قيم معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس جميعها تُعبر عن ثباتها، حيث ينخفض معامل ألفا بحذف الفقرات، وهذا يُشير إلى أن جميع عبارات المقياس مهمة وحذفها يؤثر سلبا على ثبات المقياس، وقد تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس جميعها بين ٠,٥٤٣ - ٠,٦٨٦، وبلغت قيمة ألفا كرونباخ للمقياس ككل ٠,٦٩٨.

• إجراءات التدريب على الاستراتيجيات:

إن البرنامج مخصص للطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة الجامعية ولديهم تلكؤ أكاديمي، ويهدف البرنامج بصفة عامة إلى التخلص من التلكؤ الأكاديمي وتحسين مستوى الاستراتيجيات للتعلم المنتظم ذاتيا، من خلال التدريب عليها وتتضمن: (التنظيم، التخطيط ووضع الهدف، المراقبة الذاتية، المكافأة الذاتية، التقويم الذاتى، الضبط البيئى، إدارة الوقت، طلب العون الأكاديمي).

يتضمن البرنامج سبعة عشر جلسة تطبق على طلاب الجامعة، للتخلص من التلكؤ الأكاديمي وخاصة عند الطلاب المتأخرين دراسياً ومساعدتهم من خلال التدريب على استراتيجيات التعلم المنتظم ذاتيا ولتحقيق هذه الأهداف تم بناء عدد من الجلسات كانت أهدافها كالتالي:

• زيادة وتحسين قدرة التلاميذ على :

- « وضع خطة لتعليمهم وتنظيم التعلم على المدى البعيد.
- « ملاحظة أنفسهم أثناء القيام بالأعمال الأكاديمية.
- « تقويم أنفسهم ومكافأتها ذاتيا أثناء التعلم.
- « طلب العون الأكاديمي لإكمال المهام المطلوبة منهم.
- « عدم التسويف والتأجيل للأعمال أو الواجبات الأكاديمية المطلوبة منهم.

« تعزيز أنفسهم عند الإجابة والإتيان في التعلم.

« التقدم والتطور نحو الهدف وتحقيقه.

• **التقليل والتخلص من التلکؤ أو التسويف الأكاديمي من خلال :**

« التعرف على الأسباب التي تؤدي إلى التلکؤ الأكاديمي.

« استخدام فنيات واستراتيجيات خاصة بتقليل التلکؤ الأكاديمي.

« ممارسة المواقف والسلوكيات المختلفة للتعامل مع التلکؤ الأكاديمي.

تم إعداد الجلسات بحيث تطبق داخل ويُشرف عليها الباحثان وخارج حِجرات الدراسة ويُشرف عليها الوالدين ومن عندهم خبرة التعامل التربوي .

تم التدريب على الاستراتيجيات بواقع جلستين لكل استراتيجية وتتضمن كل جلسة: أهداف إجرائية ووسائل تعليمية يجب استخدامها، وطرق تدريس متبعة أثناء الشرح، واستراتيجيات خاصة بالتدريب للطلاب، وعرض الجلسة يشتمل على:

« تمهيد أو مراجعة الواجب المنزلي.

« عناصر الدرس، أسئلة للتقويم وواجب منزلي في نهاية كل جلسة، مجموعة من الأنشطة والمهام التدريبية أثناء الجلسة والهدف من الأنشطة التمهيدية والمهام التدريبية التي يُكلف بها الطلاب أثناء الجلسة هي التمهيد للطلاب عند شرح أشياء جديدة أو غير مألوفة بالنسبة له وهي مرتبطه بمحتوي الجلسة.

« تم عرض الجلسة وفقاً لنظام وترتيب معين بحيث تتضمن نقاط وأسئلة ومناقشات لإتاحة الفرصة لمناقشة وجهة بين الطلاب وبعضهم من ناحية، وبينه وبين القائم بالتدريب من ناحية أخرى، ولذا لا تعتمد الجلسات على أسلوب التلقين في عرض محتوى الجلسة والتدريب عليه.

« الأنشطة والمهام داخل الجلسات تعتمد على الحوار والمناقشة ومفهوم التعلم التعاوني، وتشجيع الطلاب على التفاعل والمشاركة في النشاط، وتختلف كل جلسة من حيث المضمون والهدف والاستراتيجيات المستخدمة.

« تتضمن بعض الجلسات قيام الطلاب بتمثيل الدور بعد مشاهدة نموذج محاكاة " لعب الدور" وذلك من خلال عرض حي من قبل الباحث أو الرفاق أو الوالدين في المنزل.

« يقوم الباحث بتعزيز السلوك والمرغوب اجتماعياً عند قيام الطالب بأداء المهمة أو النشاط في الوقت المحدد له للتخلص تدريجياً من التلکؤ الأكاديمي، وذلك أثناء الجلسة أو في المنزل من خلال الواجب المنزلي المكلف به.

« حرص الباحثان على أن يقوم الطلاب بممارسة ما تم التدريب عليه، حيث لا يتضح التأثير البعيد للتدريب على تلك الاستراتيجيات التي تم التدريب

عليها خلال الجلسات، ما لم تمارس من خلال الطلاب في مواقف متعددة خلال اليوم الدراسي ومواقف حياتيه أخرى.

« يتم في نهاية كل جلسة تلخيص ما تم شرحه والتدريب عليه في خلال دقائق محددة ومن خلال مناقشة الطلاب، وحتى يتم تشجيعهم على التلخيص من التلکؤ وممارسة واستخدام الاستراتيجيات التي يتم التدريب عليها. وأيضاً تم تحديد واجب منزلي في نهاية كل جلسة، وطلب منهم إعداد كراسة خاصة لأداء الواجب المنزلي، وذلك بالاستعانة بالأصدقاء والوالدين وأخذ آرائهم في نقاط الواجب المنزلي.

• الوقت الزمني اللازم لتنفيذ جلسات التدريب :

تم تنفيذ الجلسات التدريبية في فترة زمنية (شهرين وأسبوع) أي حوالي ٩ أسابيع حتي تكون هناك فرصة للطلاب لتطبيق ما تعلموه في مواقف حياتيه مختلفة ومن ثم انتقال أثر التدريب إلي المواقف المتشابهة. والتخلص نهائياً من التسويف أو التأجيل الأكاديمي.

• رابعاً : المعالجات الإحصائية المستخدمة :

استعان الباحثان في الدراسة الحالية ببرنامج SPSS في حساب معاملات الصدق والثبات لأدوات الدراسة، واختبار النسبة التائية T-test للتحقق من فروض الدراسة.

• خامساً : عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

• نتائج الفرض الإحصائي الأول :

ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية ودرجات أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (التطبيق البعدي) لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة". ولإختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحث التحليل الإحصائي باستخدام اختبار "النسبة التائية T-test" وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٥) .

يتضح من الجدول (٥) أن هناك فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم التطبيق البعدي. لصالح المجموعة التجريبية، فقد تراوحت قيم "ت" بين ٣.٦٣ و ٨.٦٦ وجميعها قيم دالة عند مستوى ٠.٠١ أو أقل، مما يشير إلى فاعلية التدريب في تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وإكساب المتعلمين هذه الاستراتيجيات نظراً لاعتماد التدريب على بعض الأنشطة التي تسهم في تحقيق أهدافه، فقد كان التدريب جذاباً والمتعلمين مستمتعين به ويساعدهم في تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي لديهم. وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

جدول (٥) نتائج اختبار النسبة التائية للفروق بين متوسطات درجات مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (الأبعاد والدرجة الكلية) للطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة التطبيق البعدي

الأبعاد	المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"
التخطيط	التجريبية	٤٠	٢٠.٩٥	١.٧٩	٧٨	٠.٧٠٩٥٢
	الضابطة	٤٠	١٧.٩٠	١.٦٢		
المراقبة الذاتية	التجريبية	٤٠	٢٠.٥٥	١.٣٩	٧٨	٠.٦٠٢٣٢
	الضابطة	٤٠	١٨.٦٥	١.٣٣		
الضبط البيئي	التجريبية	٤٠	٢٠.٤٢	١.٥١	٧٨	٠.٥٠٥٦٧
	الضابطة	٤٠	١٧.٩٢	٢.٤٢		
التقويم الذاتي	التجريبية	٤٠	٢٠.٣٠	١.٤٥	٧٨	٠.٦٠٩٨٨
	الضابطة	٤٠	١٧.٩٠	١.٦١		
التنظيم	التجريبية	٤٠	٢٠.٣٧	١.٤٢	٧٨	٠.٧٠١٣١
	الضابطة	٤٠	١٧.٩٢	١.٦٣		
إدارة الوقت	التجريبية	٤٠	١٩.٩٠	١.١٧	٧٨	٠.٤٠٠٣١
	الضابطة	٤٠	١٨.٣٥	٢.١٣		
طلب العون	التجريبية	٤٠	١٩.٥٢	١.٠١	٧٨	٠.٤٠٧٢٨
	الضابطة	٤٠	١٨.٠٧	١.٦٥		
مكافأة الذات	التجريبية	٤٠	١٩.٦٥	١.١٨	٧٨	٠.٣٠٦٣٠
	الضابطة	٤٠	١٨.٣٢	١.٩٧		
الدرجة الكلية	التجريبية	٤٠	١٦١.٦٨	٥.٩١	٧٨	٠.٨٠٦٦٥
	الضابطة	٤٠	١٤٥.٠٥	١٠.٥٩		

❖ دالة عند ٠.٠١

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن جلسات التدريب تضمنت مجموعة من الأهداف الواضحة والمحددة والأنشطة المستخدمة ساعدت المتعلمين على الاهتمام والمشاركة في التدريب بدافعية مرتفعة، حيث وضحا لهم الباحثان أهمية اكتساب استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لكي تساعد على التغلب على التأخر الدراسي الذي يعانون منه، وأن مشاركتهم في هذا التدريب سوف يجعلهم يمارسون عمليات التخطيط والتنظيم الذاتي ووضبط البيئة المحيطة لعملية الدراسة والتعلم أو الاستذكار وإدارة الوقت وتنظيمه والمراقبة الذاتية والتقويم الذاتي ومكافأة الذات، جميع هذه الاستراتيجيات تساعد المتعلم في التغلب على التأخر الدراسي واعتماد أسلوب حياه يخلوا من التلكؤ ويعتمد على التنظيم الذاتي الذي يساعد في عملية التعلم.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من مرزوق ومرزوق، ١٩٩٣، ٩٣-١٣٠؛ محمد العسيري، ٢٠٠٢؛ حنان السيد ومحمد مصطفى، ٢٠٠٩، ٥٨٣.

• نتائج الفرض الإحصائي الثاني:

ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية ودرجات أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي (التطبيق البعدي) لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة". ولإختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحثان

التحليل الإحصائي باستخدام اختبار "النسبة التائية T-test" وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٦) .

جدول (٦) نتائج اختبار النسبة التائية للفروق بين متوسطات درجات مقياس التلکؤ الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة التطبيق البعدي

الأبعاد	المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"
البُعد المعرفي	التجريبية	٤٠	٣٤.٤٧	١.٣٧	٧٨	٧.٥٧٧
	الضابطة	٤٠	٣٠.٥٢	٢.٩٩		
البُعد السلوكي	التجريبية	٤٠	٣٣.٩٠	٢.١٩	٧٨	٣.٤٥٣
	الضابطة	٤٠	٣٢.١٥	٢.٣٣		
البُعد الوجداني	التجريبية	٤٠	٣٣.٦٧	١.٣٤	٧٨	٣.٩٩٢
	الضابطة	٤٠	٣١.٩٠	٢.٤٦		
البُعد الدافعي	التجريبية	٤٠	٣٤.١٧	١.٦٩	٧٨	٤.٢٢٨
	الضابطة	٤٠	٣٢.٤٥	١.٩٤		
الدرجة الكلية	التجريبية	٤٠	١٣٦.٢٢	٣.٨١	٧٨	٩.٤٧١
	الضابطة	٤٠	١٢٧.٠٢	٤.٨١		
	الضابطة	٤٠	١٤٥.٠٢	٨.٦٥		

❖ دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التلکؤ الأكاديمي. لصالح المجموعة التجريبية، حيث تراوحت قيم "ت" بين ٣.٤٥٣ و ٩.٤٧١ وجميعها قيم دالة عند مستوى ٠.٠١ أو أقل، مما يُشير إلى تحسُن التلکؤ الأكاديمي وانخفاض مستواه لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تدربت على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم. وهذا يعنى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن طلاب المجموعة التجريبية تدربوا على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم و، حيث إن مثل هذه الاستراتيجيات تُساعد على إكساب المتعلم لبعض من الاستراتيجيات التي تجعله قادراً على التخطيط وتنظيم العمل وإدارة الوقت وتنظيمه والسيطرة على البيئة المحيطة وضبطها، بالإضافة لاستخدام عمليات المراقبة الذاتية التي من شأنها تساعد المتعلم على تحديد ما حققه من أهدافه ويعمل على تقويم ذاته باستمرار، ويستطيع مكافأة ذاته وطلب العون من المحيطين بطريقة مناسبة ومن الشخص المناسب وفقاً للصعوبات التي تواجهه. وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من Senecal, et al., 2001, 5; Rakes & Dunn, 2010, 79-80; al., 1995, 610-611; Kuhnle, et al., 2011, 31-44; Klassen, et al., 2008, 915- 931; Rakes & Dunn, 2010, 78-93; Park & Sperling, 2012, 12-23; Behrozi, et al. 2013, 277-284; أيمن الخصوصى، ٢٠١٣، وبصفة عامة فإن التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم له تأثير دال إحصائياً على مستوى التلکؤ

الأكاديمي لدى الطلاب المتأخرين دراسياً، مما يساهم في تنمية مهارات المتأخرين دراسياً في الأداء الأكاديمي ويحقق لهم التفوق الدراسي مثل أقرانهم العاديين، وهذا ما سعت إليه الدراسة الحالية. وهذه النتائج تتفق مع نتائج جميع الدراسات السابقة التي أوردها الباحثين بالدراسة الحالية.

• سادساً : التوصيات:

- « الاهتمام بتنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الجامعة وخاصة طلاب كلية التربية المتأخرين دراسياً.
- « تبنى استراتيجيات تعليمية حديثة تتركز حول المتعلم وتُساعد على المشاركة الجادة والفعالة في عملية تعلمه سواء في التخصصات الأدبية أو العلمية، مما يقلل من درجة التلكؤ الأكاديمي لديهم.
- « توجيه الأنظار نحو أهمية ودور استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تحقيق التفوق الدراسي والتعلم المستمر مدى الحياة.
- « التقليل من التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب من خلال الاهتمام بتنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وتضمينها في العملية التعليمية.

• المراجع :

- إبراهيم عبدالله الحسينان (٢٠١٠): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينترش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم. رسالة دكتوراة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- أحمد مهدي مصطفى (٢٠٠٢): - بعض العوامل النفسية والعقلية والاجتماعية المؤثرة في صعوبات التعلم، جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، ع ١١، ٢٥٨ - ٢٦٨ .
- ايمان فؤاد محمد كاشف (١٩٩٤): دراسة مقارنة لبعض المشكلات المرتبطة بالتأخر الدراسي في البيئة المصرية السعودية كلية التربية - الزقازيق ع ٢١ ج ١، ٣٨٣ - ٤١٩
- أيمن منير الخصوصي (٢٠١٣): أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم ذاتي التنظيم في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- ايناس محمد صفوت خريبة (٢٠٠٤): ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب جامعة الزقازيق. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الزقازيق، الزقازيق.
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩) استراتيجيات التدريس والتعليم. القاهرة، دار الفكر العربي .
- جمال الهواري، منال الخولي (٢٠٠٦): التعلم المنظم ذاتياً لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٦، (٢٥)، ١١٣ - ١٦٠.
- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٣): التعلم الذاتي مدى الحياة، (التعلم الذاتي وتحديات المستقبل)، المؤتمر العلمي الثامن في الفترة من ١١ - ١٢ مايو، كلية التربية، جامعة طنطا، ص: ١٩ - ٢٨.

- حنان السيد زيدان ومحمد مصطفى عبد الرازق (٢٠٠٩): برنامج مقترح باستخدام فنيات تنظيم الذات لتنمية دافعية الانجاز والتحصيل لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم من طلاب الجامعة المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لعلم النفس الجمعية المصرية للدراسات النفسية . مكتبة الانجلو المصرية.
- حيدر ثابت خلف عبد الله (٢٠١٢): التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بحيوية الضمير (رؤية نظرية). مجلة الفلسفة، الجامعة المستنصرية، العدد (٨)، ص: ٢٣- ٥٦.
<http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&ald=66764>
- خولة عبد الحليم الدباس (٢٠١٠): الفروق في مهارات التنظيم الذاتي للتعلم بين طلبة الجامعة وطلبة المرحلة الثانوية في تخصصات علمية وأدبية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٤٤، الجزء السادس، ص: ٤٣- ٧٢.
- ربيع عبده رشوان (٢٠٠٦): التنظيم الذاتي للتعلم وتوجهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصرة. القاهرة، عالم الكتب.
- سالم على سالم (٢٠١٠): قياس استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وتحديد ابعادها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية التربية، جامعة القصيم، العدد ٢٢، المجلد ٧، ص: ٩١- ١١٦.
- عبد الرحمن مصلحي، نادية الحسيني (٢٠٠٤): التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٢٦، الجزء الأول، القاهرة ص: ٥٥- ١٤٣.
- عبد المنعم عبد الله حسيب (٢٠٠١): المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا. مجلة علم النفس، ٥٩ع، ص ١٢٧.
- عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٢): اتجاهات معاصرة في علم النفس. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- عبير إبراهيم عابدين (٢٠٠٦): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بحل المشكلات. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- عصام جمعة نصار (١٩٩٩): تصميم وتجريب برنامج تعليمي مقترح لتنمية بعض مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب كليات التربية. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- عطية عطية محمد سيد أحمد (٢٠٠٨): التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالملكة العربية السعودية. www.gulfkids، ص ١- ٧٩.
- عماد أحمد حسن على (٢٠٠٣): التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد ١٩ (١)، الجزء (٢)، ص: ٥٨١- ٥١٩.
- لطفى عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠١): مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً: كراسة التعليمات، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٣): مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الانسانية والاجتماعية والمعرفية . مكتبة الانجلو المصرية . ص ٢٤٤ - ٢٤٧.
- محمد بن على العسيري (٢٠٠٢): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية. رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

- محمود يوسف رسلان (٢٠٠١): أثر برنامج لتنمية دافعية الانجاز في تعديل بعض المتغيرات النفسية والأكاديمية لدى عينة من الطلاب المتأخرين دراسياً. رسالته دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- مرزوق عبد المجيد مرزوق (١٩٩٣): مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم المرتبط بالأداء الأكاديمي للطلاب داخل الفصل الدراسي. مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، العدد السادس، الجزء (١)، ٩٣ - ١٣٠.
- مصطفى محمد كامل (٢٠٠٥): مقرر مقترح للتدريب على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في ضوء ثيقة المستويات المعيارية للتعلم. المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، كلية التربية جامعة عين شمس، في الفترة ٢٦ - ٢٧، مجلد ١، ص: ٢٨٩ - ٣٠٣.
- معاوية أبو غزالة (٢٠١٢): التسوية الأكاديمية: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. المجلة الاردنية في العلوم التربوية، مجلد ٨، العدد ٢، ص: ١٣١ - ١٤٩.
- نصره محمد عبد المجيد جلجل (٢٠٠٧): أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم الذاتي في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية جامعة كفر الشيخ، العدد الأول، ص: ٢٥٧ - ٣٢٢.
- Anderson, E. (2001): The Relationships Among Task Characteristics, Self-regulation and Procrastination. Ph.D. Loyola University of Chicago.
- Behrozi, N.; Yeilagh, M. & Mansourian, A. (2013): The Relationship between Self-Regulated Learning Strategies, Motivational Learning Strategies, Procrastination and Academic Performance among the First Grade of High School Male Students in Boushehr. Journal of Life Science and Biomedicine, Vol. 3, No. (4), P. 277-284.
- Bezci, F, & Vura, S.(2013): Academic Procrastination and Gender as Predictors of Science Achievement. Journal of Educational and Instructional Studies in The World, Vol. 3, NO. (2), P. 64-68.
- Burnam, A.; Komarraju, M.; Hamel,R.& Nadler, D.(2014): Do Adaptive Perfectionism and Self-Determined Motivation Reduce Academic Procrastination? . Learning and Individual Differences, Vol. 36, P. 165-172.
- Charlebois, K. (2007): Doing Tomorrow What Could be Done Today : An Investigation of Academic Procrastination. Ph.D., Boston College
- Chen, C. (2002): Self-Regulated Learning Strategies and Achievement in an Introduction to in Formation Systems Course. In Formation Technology, Learning & Performance Journal. Vol. 20, 1, P. 11 - 25.

- Chu, A. & Choi, J.(2005): Rethinking Procrastination: positive Effects of "active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. The Journal of Social Psychology, Vol. 145, No. (3), P.245-264.
- Chung, M. (2000): The Developmental Self-Regulated Learning. Cassia Pacific Education Review, Vol. I, No. I, P. 55 -60.
- Ebadi, S. & Shakoorzadeh, R. (2015): Investigation of Academic Procrastination Prevalence and Its Relationship with Academic Self-Regulation and Achievement Motivation among High-School Students in Tehran Cit. International Education Studies; Vol. 8, No. 10, 193-199.
- Harris, k.; Graham, S. & Mason, E.(2003): Self- Regulated Strategy Development in The Classroom: Part of a Bart of a Balanced Approach to Writing Striation for Students With Disabilities. Focus on exceptional children, Vol. 35, 7, 1-16.
- Holmes, R. (2002) : The effect of task structure and task order on subjective distress and dilatory behavior in academic procrastinators. D. A. I. 62/08, p. 3803.
- Klassen, R., Krawchuk, L. & Rajani, S. (2008): Academic procrastination of Undergraduates : Low Self-Efficacy to Self -Regulate Predicts Higher Levels of Procrastination. Contemporary Educational Psychology, Vol. 33, No. (4), PP. 915- 931.
- Koushki, S.; Liaght, R.& kamali, A. (2014): Relationship between Attributional Styles, Self-Regulation and Educational Procrastination in Students. International Journal of Psychology and Behavioral Research. Vol., 3, No.(3), P.184-19.
- Kuhnle,C.; Hofer, M, & Kilian, B.(2011): The Relationship of Self-control, Procrastination, Motivational Interference and Regret with School Grades and Life Balance. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft, Vol. 1, P. 31-44.
- Lay, C. & Schouwenburg, H. (1993). Trait Procrastination, Time Management, and Academic Behaviour. Journal of Social Behavior Personality, Vol. 8, 647-662.
- Mizani,S.; Hosseini, S. & Sohrabi, N.(2015): The relationship between Basic Psychological Needs and self regulated learning with Academic Procrastination. Report and Opinion, Vol. 7, No. (4), p.16-23.
- Noran,F, (2000). Procrastination among students in institutes of higher learning: Challenges for K-Economy. Available at: www.mahdzan.com/Papers/Procrastinate/Accessd . P. 1-8

- Onwuegbuzie, J.(2004): Academic procrastination and statistics Anxiety. Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 29, No. 1, p.3-19.
- Park, S. & Sperling, R. (2012): Academic Procrastinators and Their Self-Regulation. Psychology, Vol.3, No.1, 12-23.
- Piccarelli, R.(2003). How to Overcome Procrastination. The American Salesman, Vol. 48, 27-29.
- Pintrich, P.(1999): The role motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. International Journal of Educational Research, Vol.31, P. 459-470
- Rakes,G. & Dunn, K.(2010): The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination. Journal of Interactive Online Learning, Vol. 9, No. 1, P.78-93.
- Senecal ,C.; Koestner, R. & Vallerand (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. The Journal of Social Psychology, Vol.135, No. (5), P. 607-619.
- Sokolowska, J. (2009). Behavioral, Cognitive, Affective, and Motivational dimensions of academic procrastination among community college students: A Q methodology approach Ph.D., Fordham University.
- Tan, C.; Ang, R.; Klassen, R.; Wong, I. Huan, V.& Chong, W.(2008): Correlates of Academic Procrastination and Students' Grade Goals. Curr Psychol, Vol. 27, p.135-144.
- Tuckman, B.(1991): The development and concurrent validity of the procrastination scale. Educational and Psychological Measurement, Vol. 51, P. 473-480.
- Wolters , C.(2003): Understanding Procrastination From a Self Regulated Learning Perspective. Journal of Educational Psychology, Vol. 95, No. (1), P. 179-187.
- You, J. (2015): Examining the Effect of Academic Procrastination on Achievement Using LMS Data in e-Learning. Educational Technology & Society, Vol. 18, No. (3), P.64-74.
- Zimmerman, B.(2002): Becoming Self- Regulated Learning: An Overview. Theory Practice Spring, Vol. 41, No.(2), 64-73.

البحث الثامن :

**دور ممارسات الجودة في تعزيز عمليات إدارة المعرفة في كلية التربية
بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**

المصادر :

أ. تهاني بنت عبدالله الحمود (الباحث الرئيسي)
طالبة دكتوراه تخصص إدارة التعليم العالي كلية التربية جامعة الملك سعود
أ.د. وفاء بنت محمد عون
الأستاذ في قسم الإدارة التربوية كلية التربية جامعة الملك سعود

” دور ممارسات الجودة في تعزيز عمليات إدارة المعرفة في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ”

أ.د/ وفاء بنت محمد عون / أ/ تهاني بنت عبد الله الحمود

• مستخلص البحث :

هدفت الدراسة إلى تعرف دور ممارسات الجودة في الأبعاد القيادة والتخطيط الاستراتيجي والتركيز على العملاء في تعزيز عمليات إدارة المعرفة وهي اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، كما هدفت إلى التعرف على الفروق في ممارسات الجودة للأبعاد ذاتها في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود باختلاف متغيرات الدراسة الجنس والرتبة العلمية والقسم الأكاديمي. ولتحقيق الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتم تطبيق الأداة -الاستبانة - على جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود، والبالغ عددهم (٣١١) عضوا من الدرجات العلمية بروفيسور وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد، وتم استرجاع (٥٧) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، تمت معالجتها بالأساليب الإحصائية المناسبة ببرنامج SPSS وجاءت النتائج كما يلي: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متغيري ممارسات الجودة لبعد القيادة وعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة)، وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متغيري ممارسات الجودة لبعد القيادة وعمليات إدارة المعرفة (تطبيق المعرفة). وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متغيري ممارسات الجودة لبعد التخطيط الاستراتيجي وعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة)، وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متغيري ممارسات الجودة لبعد التخطيط الاستراتيجي وعمليات إدارة المعرفة (تطبيق المعرفة). وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متغيري ممارسات الجودة لبعد التركيز على العميل وعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة)، وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متغيري ممارسات الجودة لبعد التركيز على العميل وعمليات إدارة المعرفة (تطبيق المعرفة). لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات الجودة لبعد القيادة و تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغيرات الدراسة الجنس والرتبة العلمية والقسم الأكاديمي . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات الجودة لبعد التخطيط الاستراتيجي و تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغيرات الدراسة الجنس والرتبة العلمية والقسم الأكاديمي . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات الجودة لبعد التركيز على العميل و تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغيرات الدراسة الجنس والرتبة العلمية والقسم الأكاديمي .

The Role of Quality Practices in Promoting Knowledge Management Processes in the College of Education in King Saud University from the Faculty Members' Perspectives

Abstract :

The study is concerned with identifying (1) the role of quality practices in the dimensions of leadership, strategic planning, and customer focus in the

promotion of knowledge management processes, which include knowledge acquisition, knowledge sharing and knowledge application, and (2) the differences in quality practices the same dimensions in the promotion of knowledge management processes from the viewpoint of the faculty members in the Faculty of Education, King Saud University. In order to achieve these objectives, the study adopts the analytical descriptive survey design. 311 faculty members, who represent all faculty members at the College of Education in King Saud University, responded to the questionnaire in this study. Only 57 questionnaires were used for the purpose of the study. These were statistically analyzed using SPSS. The main findings can be summarized as follows. There is a significant correlational relationship between the two variables of quality practices of leadership and knowledge management processes of knowledge acquisition and knowledge sharing (at 0.01) and knowledge application (at 0.05) from the other side. There is a significant correlational relationship between the two variables of quality practices of strategic planning and knowledge management processes of knowledge acquisition and knowledge sharing (at 0.01) and knowledge application (at 0.05). There is a significant correlational relationship between the two variables of customer-focused quality practices and knowledge management processes of knowledge acquisition and knowledge sharing (at 0.01) and knowledge application (at 0.05). There are no significant statistical differences between quality practices of leadership and enhancing knowledge management processes of knowledge acquisition, sharing, and application from the viewpoint of faculty members with the different variables of sex, academic position, and academic department. There are no significant statistical differences between quality practices of strategic planning and enhancing knowledge management processes of knowledge acquisition, sharing, and application from the viewpoint of faculty members with the different variables of sex, academic position, and academic department. There are no significant statistical differences between customer-focused quality practices and enhancing knowledge management processes of knowledge acquisition, sharing, and application from the viewpoint of faculty members with the different variables of sex, academic position, and academic department.

• مقدمة :

ظهرت إدارة الجودة الشاملة في التعليم كأحد أبرز الاتجاهات الإدارية المعاصرة سعياً نحو تقديم الخدمات التي تفي بتوقعات العملاء، وقد انتقل الاهتمام بتطبيق إدارة الجودة الشاملة إلى مؤسسات التعليم العالي بازدياد التنافس العالمي بين الجامعات وظهور التصنيفات التي تحكم على فعالية مخرجات الجامعات وهم الطلاب والأبحاث العلمية وورضا مؤسسات المجتمع عن خدماتها.

وتتحدد إدارة الجودة الشاملة في التعليم بناء على ثلاث أبعاد وهي الفلسفة وتعني أن المنتج العائد هو ما يكتسبه المتعلم من المعارف والمهارات والقيم

والاتجاهات والتي تعمل على تنميته ذاتيا (البكر، ٢٠٠١)، والهدف والمقصود أن يكون المنتج أو الخدمة بأعلى مستوى من الجودة ويطابق عناصر نظام الجودة للمواصفات (ايزو ٩٠٠٢)، والعملية أي التغذية الراجعة من جانب العملاء وهم الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمجتمع (Herman & Herman, 1994).

وتتحقق فعالية إدارة الجودة الشاملة من خلال تطبيق التحسين المستمر في كافة الأبعاد والتي تناولها الباحثون كالقيادة والتدريب والعلاقات بالعاملين والعملاء وإدارة العمليات (Kaynak and Hartley, 2008).

والمعرفة لب وجوهر أعمال وممارسات الجامعات فهي شيء غير ملموس في الغالب، يتم من خلاله ولأجله نقل الخبرات البشرية والثورة المعرفية وتعتمد عليه جميع أشكال الحياة المتحضرة. ولذلك هي أحد أكثر الموارد الإستراتيجية والحيوية أهمية للجامعات وأكثر الأصول قيمة تظهر نتائجها في تطوير قدرات الجامعات بتقديمها لمنتجات جديدة، وعمليات جديدة تساعد على المنافسة فهي أحد أهم مقومات نجاح المنظمات ورأس مال غير ملموس ذا أثر كبير في الأداء المتميز.

إن نشاط أي منظمة يتحدد بتوفر المعرفة الكاملة حول الظروف الاقتصادية وفرص الاستثمار والتحوليات الجارية وتحدد المعرفة المتاحة للمنظمة فعالية وكفاءة ما تقوم به من أداء وتفيد المعرفة المكتسبة من خبرات العاملين وتجاربهم في عملية التطوير والتحسين (السلمي، ٢٠٠٧).

وتتنافس الجامعات بتقديم منتجاتها للنهوض بالمعرفة والبحث العلمي والتعليم المرتبط بالمناهج الأكثر ابتكارا، والتركيز على رأس المال البشري الاستثنائي لبناء قدراتها وتحقيق التنمية (سالي، ٢٠١٠) فالدور المطلوب من الجامعات خلال الألفية الثالثة هو تفعيل دورة المعرفة والعمل على تحقيق التنمية المستدامة والارتقاء بالإنسان (بكري، ٢٠٠٨) وذلك لمقدرتها على ابتكار وإبداع المعرفة ورفع مستوى الأداء الاقتصادي عبر رأس مالها البشري القادرة على التعامل مع المعرفة وتوظيفها في عملياتها من تعليم وبحث وخدمة للمجتمع (الريبيعي، ٢٠٠٧).

وتتطوي معظم العمليات داخل الكليات الجامعية على اكتشاف واكتساب المعرفة ونقلها ومشاركتها وتطبيقها وهذا ما يحدث باستمرار وعند التأمل لوظائف الجامعات فهي لا تخرج عن تلك الأبعاد - عمليات إدارة المعرفة - فهي تقوم بالتعليم أي نقل المعرفة والأبحاث أساس اكتشاف المعرفة وخدمة المجتمع من خلال مشاركة المعرفة وتطبيقها.

ويؤكد Finneran (١٩٩٩) على أن إدارة المعرفة نظام دقيق يساعد على نشر المعرفة على المستوى الجماعي، والتأثير على رفع مستوى أداء العمل وهي تتطلع

إلى الحصول على المعلومات المناسبة في السياق الصحيح للشخص المناسب في الوقت المناسب للعمل المقصود المناسب.

• مشكلة الدراسة :

تحرص مؤسسات التعليم العالي على تطبيق إدارة الجودة الشاملة سعياً منها لتحقيق التميز والإبداع وعلى الرغم من كثرة الدراسات في مجال الجودة إلا أنها قليلة في مجال الدراسة الحالي، فهذه الدراسة تسهم بالاسترشاد بمعايير جائزة بالدريج في أبعاد القيادة والتخطيط الاستراتيجي والتركيز على العملاء وهم الطالب وعضو هيئة التدريس للكشف عن دور هذه الأبعاد في تعزيز عمليات إدارة المعرفة من اكتساب ومشاركة وتطبيق للمعرفة.

حيث يؤكد المشرفون على الجائزة على أهمية تطبيقها في الجامعات ولهذا تم وضع معايير مالكوم بالدريج الخاصة بجودة المؤسسات التعليمية. (Vazzana, Bacman & Afrink في أبو فارة، ٢٠٠٦).

وتتبلور مشكلة الدراسة في قلة الدراسات العربية التي تبحث حول العلاقة بين نظريات الإدارة الحديثة وخاصة دور أحدها في الآخر فإدارة الجودة الشاملة مدخل للتحسين والتطوير والإبداع والتميز المؤسسي،

كما أن إدارة المعرفة تعد مدخل حديث وهام لتعظيم قدرة المنظمات على الأداء التنافسي العالي.

وهناك حاجة للكشف عن دور ممارسات الجودة في تعزيز عمليات إدارة المعرفة من اكتساب للمعرفة ومشاركة للمعرفة وتطبيق للمعرفة حيث أشار دراسة Bryant (2003) إلى دور القيادة الفعال في تعزيز عمليات خلق وتقاسم واستغلال المعرفة، كما أشار Ooi (2009) في دراسته إلى وجود علاقة ايجابية بين التخطيط الاستراتيجي وإدارة المعرفة بإبعادها الثلاثة اكتساب المعرفة وتوزيعها وتطبيقها وأن التركيز على العملاء يرتبط بعلاقة ايجابية مع إدارة المعرفة.

ولكون الجودة تسعى نحو التحسين والتطوير المستمر للأداء والتي تتشكل إما بمعرفة مطورة أو جديدة أو إبداعية أو مبتكرة وتمثل أفضل الممارسات، فمن الأهمية تتبع دور ممارساتها في تعزيز عمليات إدارة المعرفة.

كما أن للجودة الشاملة وجهان جودة داخلية تتمثل في كافة الخدمات الداخلية المرتبطة بسياسات المنظمة ومنها تدفق المعلومات والتعلم المستمر وتوفير مناخ ملائم للإبداع والتميز واكتساب المعرفة ومشاركتها وجودة خارجية تتمثل في الخدمة المقدمة للعملاء الخارجيين وهي نتاج للخدمة الداخلية. (ملحم، ٢٠٠٩). مما يبرز أهمية توفير المعرفة واكتسابها ومشاركتها وتوزيعها وتطبيق المعرفة من خلال أداء متميز وعالي الجودة .

ولا شك بأن تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعمليات إدارة المعرفة ينعكس إيجاباً في جوانب ومجالات وأبعاد جوهرية في أداء كلية التربية بجامعة الملك سعود و لن تتمكن أي كلية أو مؤسسة تعليم جامعي من تحقيق مستوى التميز والمنافسة من دون تبني هذين المدخلين، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتحقق من دور ممارسات الجودة في تعزيز عمليات إدارة المعرفة في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

• أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة لمعرفة دور ممارسات الجودة في تعزيز عمليات إدارة المعرفة في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

« ما هو دور ممارسات الجودة في بعد القيادة في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة) من وجهة نظر أعضاء

هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود ؟

« ما هو دور ممارسات الجودة في بعد التخطيط الاستراتيجي في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة) من وجهة

نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود ؟

« ما هو دور ممارسات الجودة في بعد التركيز على العملاء في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة) من وجهة

نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود ؟

« هل يوجد فروق في ممارسات الجودة لبعد القيادة في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة) من وجهة نظر

أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود باختلاف متغيرات الدراسة الجنس والرتبة العلمية والقسم الأكاديمي؟

« هل يوجد فروق في ممارسات الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعد التخطيط الاستراتيجي في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة

و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة) باختلاف متغيرات الدراسة الجنس والرتبة العلمية والقسم الأكاديمي؟

« هل يوجد فروق في ممارسات الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعد التركيز على العملاء في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و

مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة) باختلاف متغيرات الدراسة الجنس والرتبة العلمية والقسم الأكاديمي؟

• أهمية الدراسة :

تساهم هذه الدراسة في تسليط الضوء على مدخلين هامين في الإدارة الحديثة لمؤسسات التعليمية إدارة الجودة الشاملة وإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم. كما توجه أنظار المهتمين نحو القصور في الدراسات من هذا النوع.

وتكمن الأهمية العملية لكون الدراسة ستكشف إسهامات وجهود العاملين في كلية التربية في جانبين حيويين هما ممارسات إدارة الجودة الشاملة وعمليات إدارة المعرفة للتأكد من كفاءة وفعالية أدائهم. وتعرف نقاط القوة والضعف في الأداء الحالي.

كما أنه يمكن للمسؤولين في الإدارة العليا في كلية التربية الاستفادة من نتائج الدراسة وتبسيط الجهود نحو ممارسات إدارة الجودة الشاملة ذات الدور الإيجابي في عمليات إدارة المعرفة.

• حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة على تعرف دور ممارسات الجودة في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة).

اقتصرت الدراسة على استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس العاملين في كلية التربية بجامعة الملك سعود خلال الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥ - ١٤٣٦ هـ.

• مصطلحات الدراسة :

• ممارسات إدارة الجودة الشاملة :

مجموعة من الممارسات الدالة على تبني مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتتمثل في عدة أبعاد هي القيادة والتخطيط الاستراتيجي والتركيز على العميل وتحليل المعلومات وإدارة الموارد البشرية وإدارة العمليات (Prajogo&Sohal,2006).

ويقصد بها في هذه الدراسة ممارسات إدارة الجودة الشاملة في بعد القيادة وبعد التخطيط الاستراتيجي وبعد التركيز على العملاء وهم الطالب وعضو هيئة التدريس والمجتمع.

• عمليات إدارة المعرفة :

هي العمليات الرئيسية التي تنفذ من أجل اكتشاف المعرفة والتقاطها ومشاركتها وتطبيقها والعمليات المتفرعة منها (طيبي، ٢٠١٠م، ص ١٠٠).

وتعرف بأنها عمليات اكتساب المعرفة ومشاركتها وتطبيقها بما يحقق التميز في الأداء.

• الإطار النظري والدراسات السابقة :

تعرف إدارة الجودة الشاملة بأنها مجموعة الجهود الرامية إلى استخدام الطرق والأساليب العلمية معززة بالتقنيات والمعلومات المطلوبة من أجل دراسة وتحليل ومقابلة احتياجات ومتطلبات ورغبات الزبون والعمل على تحقيقها عن

طريق الاستعانة بالمؤشرات والمعايير الدقيقة والموضوعية (سلمان، ٢٠١٠) والجودة في التعليم تفاعل المدخلات - المناهج، المستلزمات المادية، الأفراد، الإدارة - في العملية التعليمية لتحسين نوعية المخرجات بصفة مستمرة. (اخضر، ٢٠٠٧)

ويقدم برنامج بالدريديج مجموعة من المعايير المبنية على مجموعة من القيم والمفاهيم التي تدخل أساسا في صلب أفكار وسلوكيات المؤسسات ذات الأداء المتميز، وهو نموذج مثالي للجودة يتم من خلاله تحديد وتقييم التطور المؤسسي بشكل فعال وتم نشر معايير بالدريديج في مجال التعليم للمرة الأولى عام ١٩٩٩م وهي تمنح المؤسسات التعليمية نظاما شاملا يمكنها من التوفيق بين أهدافها الأساسية ورؤيتها وقيمتها والموارد المالية اللازمة لتحقيق تقدم بعيد المدى ويمكن وصف هذا البرنامج بأنه مرن وشامل في الوقت ذاته لذلك فهو يناسب أية مؤسسة تعليمية (سورنسن و بو و موين، ٢٠٠٦).

وتتمثل مجموعة معايير بالدريديج للجودة الشاملة في القيادة وجمع المعلومات وتحليلها والتخطيط الاستراتيجي للجودة وإدارة وتنمية الموارد البشرية وتأکید الجودة ونتائج تأکید الجودة ورضا العميل الشمراني (٢٠٠٨) وسميث (٢٠٠٤).

ويوضح عقيلي في (الشمراني، ٢٠٠٨) أن إدارة الجودة الشاملة في معايير بالدريديج ليست مجرد برنامج إضافي تطبقه المنظمة لتحسين مستوى الجودة لديها في ظل الإبقاء على فلسفتها الحالية، بل هي ثورة على القديم، وتغيير جذري لكل مكونات المنظمة. والمعايير مجموعة من الشروط والأحكام المضبوطة علميا تستخدم كقاعدة أو أساس للمقارنة والحكم على النوعية أو الكمية بهدف تعزيز مواطن القوة، وتشخيص وعلاج مواطن الضعف (علي، ٢٠٠٢).

وبالتأكيد فإن المنظمات التي تتقدم لهذه الجائزة تثبت بالحقائق طموحها المستمر للتحسين وذلك بتطبيق نظام إداري عالمي، تشكل المعايير إطار فعال لتقييم وقياس الأداء على أساس مجموعة من المؤشرات للأداء التنظيمي والنواحي المالية والمصادر البشرية والعمليات وتلبية احتياجات العملاء (سميث، ٢٠٠٤).

وتعتمد إدارة الجودة الشاملة أسلوبا فعالا في تغيير طرق العمل لاستخدام القوى البشرية والإمكانات المادية استخداما أمثل، من هذا المنطلق فإن هنالك عددا من الأسس التي يجب الأخذ بها عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ويشترك العلماء والباحثين القاسم المشترك لأسس الجودة تتمثل في التحسين المستمر، والقيادة، ورضا العميل، والعمل التعاوني، والتركيز على الحقائق، وقد قدم الخلف من هذه الأسس على نحو أكثر شمولاً كما يلي (الخلف، ١٤١٨هـ):

« ثقافة المنظمة.

« المشاركة.

« التدريب.

« التحسين المستمر.

« تحفيز العاملين.

« القياس والتحليل.

« منع الأخطاء قبل وقوعها.

وتسعى الدراسة لتعرف دور ثلاثة معايير لممارسات إدارة الجودة الشاملة بناء على معايير نموذج جائزة بالدريج لكون كثير من المؤسسات تستخدم معايير جائزة بالدريج لتقييم مدى التقدم الذي أحرزته، دون أن يكون الهدف هو نيل الشهادة بقدر ما يكون الهدف تحسين الأداء (براون، ١٤١٠). وسبب اختيار تلك المعايير يعود إلى :

« استخدام معايير بالدريج في العديد من المؤسسات التعليمية.

« اعتماد هذه الأبعاد ضمن مبادئ لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

« فعالية هذه المعايير في البيئة التنافسية للمؤسسات.

بالإضافة إلى أنه لا غنى لإدارة الجودة الشاملة عن تحديد المعايير التي تعكس توفر المواصفة والملائمة للغرض في مجالات عمل للمنظمة سواء الفكرية أم الوظيفية أم المجتمعية.

وتعنى الدراسة في أبعاد ممارسات إدارة الجودة الشاملة التالية:

• القيادة :

تقوم الإدارة العليا بدور قيادي لتنسيق الجهود وتوحيدها لتحقيق أهداف المنظمة ويكون التطوير والتنفيذ مهمة العاملين من خلال فرق العمل انطلاقاً من فرضية أن الأفراد أكثر قدرة على تطوير وتحسين الأعمال التي يؤدونها (الخلف، ١٤١٨ هـ). وتهتم القيادة بتوحيد الرؤية والأهداف والاستراتيجيات داخل المنظمة وتعمل على تهيئة المناخ لتحقيق هذه الأهداف وبأقل تكلفة. (جامعة الباحة) وتمثل الرؤيا القيادية ودور الإدارة العليا في إيجاد القيم والمحافظة عليها وتوجيه الموظفين (سنجق وآخرون، ٢٠١٢)، وضرورة توافر القناعة والإيمان الراسخ عند القيادة العليا والأدنى منها لجدوى ومزايا الجودة الشاملة (جودة في: عون والصيخان، ١٤٣٤).

• التخطيط الاستراتيجي:

يبدأ تطبيق إدارة الجودة الشاملة بوضع رؤية مستقبلية محددة وأهداف بعيدة المدى تسعى المنظمة لتحقيقها، وبما أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب مشاركة جميع أفراد المنظمة، فإن هذا لا يتحقق إلا بوجود خطة استراتيجية تنسق بين هذه الجهود وتوحيدها (الخلف، ١٤١٨ هـ)، ويتركز في كيف

تقوم المنظمة بوضع استراتيجياتها وكيف تضع خطط عمل لتطبيق هذه الاستراتيجيات (سنجق وآخرون، ٢٠١٢)، ويعنى بوضع المؤسسة الحالي وما تطلب تحقيقه في مستقبلها بخطوات متتابعة محددة خلال مدة زمنية (القزاز وآخرون في: عون والصيخان، ١٤٣٤).

• التركيز على العملاء:

يتمثل في كيف تحدد المنظمة احتياجات العميل وتوقعاته بالإضافة إلى تعزيز علاقاتها مع العميل وتلبية رغباته (سنجق وآخرون، ٢٠١٢)، يعد رضا العملاء سواء الداخليون (الموظفون) أو الخارجيون (المستفيدون من الخدمات) المحور الأساسي للجودة ومعيار نجاح المنظمة (الخلف، ١٤١٨هـ)، ويجب أن تتفهم المؤسسات التعليمية الاحتياجات والتوقعات الحالية والمستقبلية لعملائها وتكافح لتحقيق كل التوقعات، والعملاء هم عضو هيئة التدريس والطالب والمجتمع وسوق العمل الذي يستوعب الخريجين (جامعة الباحة). يعتبر رضا العميل عن الفرق بين الأداء والتوقع ويستقى ذلك من التجارب الذاتية للعميل أو المعلومات والعروض المقدمة عن مخرجات منظمة ما (عقيلي في: عون والصيخان، ١٤٣٤)، ويؤكد كيني (٢٠٠٧) على أهمية متابعة استجابة العملاء لأداء المنظمة والحصول على التغذية الراجعة ومن الأساليب لدراسة استجابة العملاء الدراسات المسحية وقد تتكون من أسئلة مفتوحة أو محددة.

• إدارة المعرفة:

يعرف Drunker المعرفة بالمعلومات التي تغير شيئاً ما أو شخصاً ما بحيث تجعل الأفراد والمؤسسات قادرين على ممارسة نشاطات مختلفة وأكثر فعالية (نجم، ٢٠٠٥، ص ٢٥). وواهتمون بإدارة المعرفة يميزون نوعين للمعرفة هما المعرفة الصريحة وهي معرفة معمة في المصادر العلمية الرسمية داخل المنظمة، والمعرفة الضمنية وهي معرفة مستترة تمثل المعارف المتوفرة في شكل مهارات وخبرات يحملها العاملون (لفته، ٢٠١١). بحيث تمثل إدارة المعرفة العملية المنهجية المنظمة للاستخدام الخلاق للمعرفة (نجم، ٢٠٠٨، ص ٩).

ويبين ألويزو وهارتمان (Alwis and Hartman, 2005) أنه من الممكن توليد المعرفة الضمنية من داخل المنظمة بتقدير المعرفة التي يحملها أفرادها وتحسينها أو من خارج المنظمة باكتسابها من الأفراد ذوي الخبرة المطلوبة أو العمل مع مستشارين أو بناء العلاقات مع المنظمات الأخرى.

لذا يلزم أن تهتم المنظمة بمعارفها الصريحة والضمنية على حد سواء، وتسخر ممارسات الجودة لدعم عمليات إدارة المعرفة تحولها إلى موجود معرفي يتقاسمه الأفراد بينهم في المنظمة ويتشاركوها مع عملائهم. وتتمثل عمليات إدارة المعرفة في ثلاث عمليات رئيسة هي اكتساب المعرفة وتشاركها وتطبيقها.

• **عملية اكتساب المعرفة :**

وهي عملية تطوير معرفة ضمنية أو صريحة من بيانات أو معلومات أو تحليل معرفة سابقة (طيطي، ٢٠٠٩م، ص ١٠١).

• **عملية مشاركة المعرفة :**

وهي عملية إيصال ونقل المعرفة الصريحة أو الضمنية إلى أفراد آخرين، وتستدعي أن يفهم ويستخدم المستقبل المعرفة المنقولة والجديدة بالنسبة له (جرادات وآخرون، ٢٠١١).

• **عملية تطبيق المعرفة :**

وهي عملية الاستخدام للمعرفة في اتخاذ القرارات أو تنفيذ المهام (جرادات وآخرون، ٢٠١١م، ص ١٣٥). أي تطبيق المعرفة في العمل و التطوير والتحليل وهي ثمرة إدارة المعرفة. فالهدف والغاية من إدارة المعرفة هو تطبيق المعرفة المتاحة للمؤسسة، وهذا التطبيق هو أبرز عمليات إدارة المعرفة وتشير هذه العملية إلى الاستعمال، إعادة الاستعمال، الاستفادة والتطبيق (العيدروس، ٢٠١٢).

إن الهدف الأساسي لإدارة المعرفة هو المشاركة المنظمة في المعلومات لتحقيق الإبداع وعدم الازدواجية إضافة للميزة التنافسية (أبو النصر، ٢٠٠٩م، ص ٧١). ويرى الكبيسي (٢٠٠٥) أنها توفر المعرفة للمنظمة بشكل دائم وتترجمتها إلى سلوك عملي يخدم أهدافها ويحقق الكفاءة والفاعلية، وتحدد المعرفة الجوهرية وكيفية الحصول عليها وحمايتها، واستقطاب رأس مال فكري لوضع الحلول للمشكلات التي تواجه المنظمة، وخلق بيئة تنظيمية تشجع على التشارك بالمعرفة ورفع مستواها، وجمع الأفكار الذكية من الميدان ونشرها داخل المنظمة (الكبيسي، ٢٠٠٥، ص ٤٣ - ٤٤).

• **إدارة المعرفة في الجامعات :**

يرى Kidwell وآخرون (٢٠٠٠) أن تطبيق إدارة المعرفة يحقق زيادة كفاءة الأبحاث العلمية وتخفيض كلفتها وسهولة إجرائها، إضافة لتوفيرها الكثير من الوقت والجهد، ويضيف نجم (٢٠١٠) أن إدارة المعرفة وسيلة لتحويل الأفكار الجديدة إلى مشروعات جديدة، وأن العائد الحدي لأعمال المعرفة كالبحوث الأساسية والتطبيقية والاختراعات هو الأعلى مقارنة بالأعمال الأخرى، وهذا يجعل الجامعة قطاع اقتصادي أكثر حيوية وتأثيرا في الاقتصاد الوطني بتزايد الطلب عليها من طلبة وأساتذة وموظفين.

ويؤكد Mikuleck & Mikulecky (٢٠٠٥) على ضرورة تبني الجامعة لإدارة المعرفة في كافة أنشطتها لأن إدارة المعرفة تفيد في دعم قرارات الإدارة الجامعية وتحسين عملية إدارة الوثائق الداخلية وتوفيرها للمستفيدين ونشر وتوزيع المعرفة داخل الجامعة وخارجها وإحداث التحسين النوعي في العملية التعليمية،

وتؤكد الحمود (١٤٣٣) على حاجة الجامعات إلى إدارة المعرفة لكونها تحقق تكامل الأدوار بين ما تملكه من معارف وأفكار وقدرات وما يملكه رجال الأعمال من الأموال اللازمة لاستثمار وصناعة المعرفة.

• الدراسات السابقة :

تم عرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة في ثلاث مجموعات كما يلي:

• أولاً : دراسات تناولت العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة وإدارة المعرفة :

دراسة باسردة (٢٠٠٦) بعنوان: "تكامل إدارة المعرفة والجودة الشاملة وأثره على الأداء" هدفت الدراسة إلى التعرف على التكامل بين إدارتي المعرفة والجودة الشاملة وإبراز دوره في تحسين أداء المنظمات وتعزيزه، وطبقت على عشر شركات يمنية خاصة تعمل في مجال الصناعات الغذائية كعينة للدراسة، واتبعت أسلوب المنهج الوصفي التحليلي، وقد جمعت البيانات عن طريق الاستبيان الذي صمم على أنموذج مقياس ليكرت الخماسي باعتماد سلسلة زمنية للأداء مدتها أربع سنوات للمدة من ٢٠٠١ إلى ٢٠٠٤م، وجرى تحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي "SPSS".

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

◀ وجود تكامل وعلاقة ارتباط قوية بين إدارة المعرفة وإدارة الجودة الشاملة.

◀ وجود أثر معنوي لذلك التكامل على أداء الشركات عينة الدراسة.

دراسة Stewart و Waddell (٢٠٠٦) بعنوان: "The Interdependency between Knowledge Management and Quality" اختتار العلاقة بين إدارة المعرفة والجودة وقد تكونت عينة الدراسة من موظفي الشركات الأسترالية وتم توزيع 1000 استبانة على هذه الشركات وتم استرجاع ما نسبته 25 % من العدد الإجمالي للاستبيانات الموزعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة لنتائج أهمها:

◀ وجود علاقة بين إدارة المعرفة والجودة.

◀ أن إدارة المعرفة هي مكون أساسي لنقل ثقافة الجودة في هذه الشركات.

دراسة المحاميد (٢٠٠٨) بعنوان: "أثر تطبيق مفهوم إدارة المعرفة في ضمان الجودة في الجامعات الأردنية" هدفت الدراسة إلى بيان أثر تطبيق مفهوم إدارة المعرفة في ضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة بالاعتماد على خصائص الهيئات التدريسية العاملة فيها وخصائص البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات في تلك الجامعات وتكون مجتمع الدراسة من جميع الجامعات الأردنية الخاصة البالغ عددها (18) جامعة وتم اختيار عينة مكونة من (6) جامعات واستخدمت الاستبانة كأداة وزعت على عينة مختارة من أعضاء

الهيئات التدريسية العاملة في هذه الجامعات بالاتصال المباشر، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

- ◀ وجود علاقة بين المراتب العلمية والسعي للحصول عليها من قبل الهيئة التدريسية وضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة، وعدم وجود علاقة بين الحوافز التي يحصل عليها أعضاء الهيئات التدريسية وضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة
- ◀ وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين خبرة عضو هيئة التدريس وضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة.
- ◀ عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النشاطات العلمية التي تنجزها الهيئة التدريسية وضمان الجودة.
- ◀ وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المراتب العلمية وضمان الجودة في الجامعات الأردنية.
- ◀ ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخبرة التدريسية وضمان الجودة.

دراسة Ooi (٢٠٠٩) بعنوان: "TQM and knowledge management: Literature review and proposed framework" هدفت الدراسة للتوصل إلى إطار مفاهيمي يتحرى أبعاد إدارة الجودة الشاملة (TQM) المختلفة وآثاره على إدارة المعرفة (KM). للمساهمة في بناء الإطار النظري لإدارة الجودة الشاملة وأبعادها، والذي يتكون أساساً من القيادة، التخطيط الاستراتيجي، وتحليل المعلومات، وإدارة العملية، والتركيز الموارد البشرية و التركيز على العملاء. وتمتد جذوره لأعمال مالكونم بالدريدج جائزة الوطنية للجودة .

تستند الدراسة البحثية الحالية على ستة أبعاد لإدارة الجودة الشاملة وثلاثة عناصر من المعرفة اقتناء المعرفة وتطبيق المعرفة ونشر المعرفة. تخدم هذه الورقة كدليل للإدارة العليا، الذي يسعى إلى تحسين إدارة شركاتهم المعرفة التنظيمية الأنشطة من خلال تنفيذ ممارسات إدارة الجودة الشاملة، والتي ممارسات إدارة الجودة الشاملة تدعم شركاتهم جهود إدارة المعرفة. وعلاوة على ذلك، يقدم النموذج المفاهيمي كمقياس للممارسين لتنفيذ برامج إدارة الجودة الشاملة على نحو أكثر فعالية وكفاءة في حد ذاتها كل منهم في الشركات.

تسعى الورقة إلى سد الفجوة في الأدبيات الموجودة، من خلال إعطاء التوجيهات لكبار مدراء الشركات TQM أن يطمح لاكتشاف كفاءة إدارة المعرفة. من خلال تطوير فهم أعمق للعلاقة بين ممارسات إدارة الجودة الشاملة وإدارة المعرفة والإدارة العليا يمكن بالتالي تركيز جهودها على الممارسات التي تضمن الشركات القدرة على إنشاء إدارة المعرفة التنافسية.

دراسة ماضي (٢٠١٠) بعنوان: "دور إدارة المعرفة في ضمان تحقيق جودة التعليم العالي حالة دراسية الجامعة الإسلامية بغزة" هدفت الدراسة إلى بيان دور إدارة

المعرفة في ضمان تحقيق جودة التعليم العالي حالة دراسية الجامعة الإسلامية بغزة ولتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع المنهج التحليلي الوصفي، استخدم لجمع المعلومات الاستبانة وزعت على مجتمع الدراسة وعددهم (٣٥٩) من أعضاء الهيئة التدريسية المتفرغين بالجامعة الإسلامية بغزة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

- « وجود فروق في آراء أفراد العينة حول البنية التحتية لإدارة المعرفة تعزى للدرجة العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية.
- « عدم وجود فروق في آراء أفراد العينة حول ضمان الجودة تعزى للدرجة العلمية لأفراد الهيئة التدريسية، ووجود فروق في آراء المبحوثين تعزى لخبرة عضو هيئة التدريس.
- « وجود علاقة بين الاشتراك بقواعد البيانات الخارجية والداخلية وضمان تحقيق جودة التعليم العالي.
- « ووجود علاقة بين حوسبة المكتبات وضمان تحقيق جودة التعليم العالي ووجود علاقة بين توفير المستلزمات العلمية الحديثة وضمان تحقيق جودة التعليم العالي.

• ثانيا : دراسات تناولت تطبيق معايير بالدريج للجودة الشاملة :

دراسة الشمراني (٢٠٠٨) بعنوان: "معايير مقترحة للجودة التعليمية في ضوء معايير بالدريج للجودة الشاملة في مدارس التعليم العام بالمملكة" نموذج مقترح "هدفت الدراسة لمعرفة درجة أهمية وإمكانية تطبيق المعايير المقترحة للجودة التعليمية في ضوء معايير بالدريج للجودة الشاملة في مدارس التعليم العام بالمملكة والعلاقة الارتباطية بينهما لكل محور من محاور الدراسة واستخدم نوع المؤهل العلمي والخبرة ونوع التخصص كمتغيرات الدراسة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي الإدارة المدرسية من إدارات التربية والتعليم بجميع مناطق ومحافظات المملكة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

- « أن درجة أهمية المعايير المقترحة للجودة التعليمية في المعايير السبعة في ضوء معايير بالدريج للجودة الشاملة كانت بدرجة مهم ومهم جدا.
- « أن درجة إمكانية تطبيق المعايير المقترحة للجودة التعليمية في المعايير السبعة في ضوء معايير بالدريج للجودة الشاملة كانت بدرجة كبيرة وكبيرة جدا، ما عدا محور جودة رضا المجتمع ومؤسسات التعليم المختلفة وسوق العمل.
- « توجد علاقة ارتباطية متوسطة بين أهمية المعايير المقترحة للجودة التعليمية ودرجة إمكانية تطبيق المعايير المقترحة للجودة التعليمية في كل محاور الدراسة.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر مجتمع الدراسة في متغيري الدراسة المؤهل العلمي ونوع التخصص حول درجة أهمية المعايير المقترحة للجودة التعليمية.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر مجتمع الدراسة في متغير الدراسة المؤهل العلمي حول درجة أهمية تطبيق المعايير المقترحة للجودة التعليمية

دراسة الزهراني (٢٠٠٩) بعنوان: آراء القيادات الإدارية والأكاديمية في الجامعات السعودية نحو درجة تطبيق الجودة في ضوء الإطار العام لمعايير جائزة مالكوم بالدريج للجودة ، هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق الجودة في ضوء الإطار العام لمعايير جائزة مالكوم بالدريج للجودة في كل من جامعة أم القرى وجامعة الملك عبدالعزيز وجامعة الملك خالد واستخدمت الاستبانة طبقت على (٥٤٦) قيادي لتعرف درجة التطبيق وتكونت من (٨١) فقرة ومعوقات التطبيق وتكونت من (٢٩) فقرة لمعايير جائزة مالكوم بالدريج.

« أن درجة تطبيق المعايير السبعة لجائزة بالدريج جاءت بدرجة متوسطة لأفراد مجتمع الدراسة.

« أن درجة توافر معوقات تطبيق معايير بالدريج السبعة في المجالات المالية والبشرية والمؤسسية متوافرة بدرجة عالية.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة لدرجة تطبيق معايير جائزة مالكوم بالدريج للجودة لصالح جامعة الملك عبدالعزيز.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة لدرجة تطبيق معايير بالدريج بين الذكور والإناث.

دراسة الطحaine (٢٠١٤) بعنوان: تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية البدنية في الأردن : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية البدنية بشأن تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية البدنية في الأردن. كما بحثت الدراسة مدى اختلاف أعضاء هيئة التدريس في تصوراتهم ومدى تأثر هذا الاختلاف بالدرجة والمستوى التعليمي وسنوات من الخبرة.

تكونت عينة الدراسة من (٧٢) من أعضاء هيئة التدريس من أربع من كليات التربية البدنية في الأردن (من بين ١٠٠ يمثلون جميع أعضاء هيئة التدريس بهذه الكليات). طبق عليهم استبيان شمل ٤٥ بندا تناولت أبعاد إدارة الجودة الشاملة الخمسة وهي: التزام الإدارة العليا ، انخراط الموظفين والعمل الفريقي ، التدريب والتعليم من أجل الجودة ، التخطيط الاستراتيجي ، والتركيز على رضا العملاء.

وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى:

« أن مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة كان سيئا في كليات التربية البدنية في

« أن الدرجة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، ومستوى التعليم ليس لها أثر كبير على تصورات أعضاء هيئة التدريس تجاه تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

• ثالثاً: دراسات تناولت أثر إدارة المعرفة في تحسين الأداء وزيادة الفاعلية والتميز :

دراسة دروزة (٢٠٠٨) بعنوان: العلاقة بين متطلبات إدارة المعرفة وعملياتها وأثرها على تميز الأداء المؤسسي دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي ، هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين متطلبات إدارة المعرفة كما وردت في جائزة الملك عبدالله الثاني لتمييز الأداء المؤسسي والشفافية (الاحتياجات المعرفية، الوعي والالتزام، الاتصالات الداخلية والخارجية) وعمليات إدارة المعرفة (التشخيص، التوليد، الخزن، التوزيع، التطبيق) وتحديد المضامين والدلالات النظرية لعمليات إدارة المعرفة التي تعد جوهرية لتعزيز قدرات العاملين نحو تحقيق أداء أفضل لوزاراتهم. وتكون أفراد الدراسة من الموظفين حاملي الدبلوم المتوسط فما فوق والبالغ عددهم (٣٠٠) توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

« وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متطلبات إدارة المعرفة وكل من عملياتها الخمسة التشخيص، التوليد، الخزن، التوزيع، التطبيق.

« وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متطلبات إدارة المعرفة وعملياتها من جهة ورضا العاملين والتعلم والنمو المؤسسي وكفاءة العمليات الداخلية من جهة أخرى.

دراسة اليحيوي (٢٠١١) بعنوان: إدارة المعرفة الإدارية ودورها في فاعلية العمل الإداري في الجامعات بالمملكة العربية السعودية ، هدفت الدراسة إلى معرفة توافر العمليات التنظيمية لإدارة المعرفة الإدارية اكتشاف المعرفة وتخزين المعرفة ونشر المعرفة وتطبيق المعرفة ودور إدارة المعرفة في فاعلية العمل الإداري في الجامعات السعودية وتكون المجتمع من القيادات الإدارية في الجامعات التالية: جامعة الملك سعود و جامعة الملك عبدالعزيز و جامعة الملك فيصل و جامعة الملك خالد وبلغ عددهم (٥٣٦) فرد، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي ومنهج تحليل السياسات، وقد كان من بين النتائج التي توصلت لها الدراسة:

« ضعف تطبيق العمليات التنظيمية لإدارة المعرفة في الجامعات السعودية.

« أن عملية اكتشاف المعرفة تطبق بدرجة متوسطة في الجامعات السعودية.

« أن عملية تخزين المعرفة ونشر المعرفة وتطبيق المعرفة تطبق بدرجة ضعيفة في الجامعات السعودية.

• التعليق على الدراسات السابقة :

أوضحت الدراسات السابقة أهمية كل من إدارة الجودة الشاملة وإدارة المعرفة كمداخل إداريين لزيادة فعالية المنظمات وخاصة التعليمية ورفع أدائها وباستقراء ما تضمنته تلك الدراسات نلاحظ ما يلي:

- « تعرضت بعض الدراسات السابقة إلى أحد المجالين إدارة الجودة الشاملة مثل دراسة الزهراني (٢٠٠٩) والشمرواني (٢٠٠٨) أو إدارة المعرفة كما في دراسة اليحيوي (٢٠١١) ومنها ما جمع بين المجالين كما في دراسة ماضي (٢٠١٠) و المحاميد (٢٠٠٨) حيث تناولت دور إدارة المعرفة في ضمان الجودة وبحث دراسة باسردة (٢٠٠٦) تكاملهما معا.
- « استخدمت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي كونه الأكثر مناسبة لغرضها.
- « تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام الأداة (الاستبانة).
- « يتفاوت مجتمع الدراسة فمنها ما كان في البيئة التعليمية ومنها ما كان في منظمات وشركات صناعية مثل باسردة (٢٠٠٦) و دراسة Stewart و Waddell (٢٠٠٦).
- « تختلف فئات أفراد مجتمع الدراسة فهي إما من الموظفين كم في دراسة Stewart و Waddell (٢٠٠٦) موظفي الشركات الاستراتجية، ودراسة دروزة (٢٠٠٨) الموظفين في وزارة التعليم العالي، أو من أعضاء هيئة التدريس كما في اليحيوي القيادات الإدارية في الجامعات و دراسة ماضي (٢٠١٠) ودراسة الطحaine (٢٠١٤) أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية البدنية والزهراني (٢٠٠٩) القيادات الإدارية والأكاديمية بالجامعات.
- « عالجت دراسات موضوع إدارة المعرفة مثل اليحيوي والمحاميد
- « عالجت إدارة الجودة الشاملة في أبعاد قريبة لأبعاد الدراسة دراسة الطحaine (٢٠١٤) و الزهراني (٢٠٠٩) و الشمرواني (٢٠٠٨)
- « عالجت بعضها علاقة بين مجالين الدراسة الحالية إدارة الجودة الشاملة وإدارة المعرفة مثل دراسة باسردة (٢٠٠٦) و Stewart و Waddell (٢٠٠٦)، المحاميد (٢٠٠٨)، دراسة Ooi (٢٠٠٩) و دراسة ماضي (٢٠١٠).

• منهجية وإجراءات الدراسة :

يمكن عرض وصف لإجراءات الدراسة الميدانية التي تمت لتحقيق أهداف الدراسة، وتتضمن تحديد المنهج المتبع في الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

• منهج الدراسة :

تم اختيار المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة الحالية والإجابة على تساؤلاتها، والذي يعد أفضل مناهج البحث العلمي ملائمة لمثل هذا النوع من الدراسات ولإجابة على تساؤلات البحث وتحقيق أهدافه المتعلقة بآراء أعضاء هيئة التدريس حول دور ممارسات الجودة في تعزيز عمليات إدارة المعرفة و تحليل آرائهم، فهو يعتمد على "دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع وبوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً" (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٠ م، ص ٢١٩).

• مجتمع وعينة الدراسة :

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية وبلغ عددهم (٣١١) عضوا من الدرجات العلمية بروفيسور وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد، حيث تم اختيار عينة الدراسة بشكل عشوائي بأسلوب "العينة العشوائية البسيطة"، وبلغت (٥٤) عضوا بنسبة تقدر بـ ١٧٪ .

• أداة الدراسة :

بعد الرجوع للدراسات والأبحاث السابقة، اعتمدت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات ولأخذ رأي أعضاء هيئة التدريس حول دور ممارسات الجودة في تعزيز إدارة المعرفة بكلية التربية بجامعة الملك سعود .

وقد تم بناء الاستبانة الخاصة بجمع المعلومات وفق الإجراءات التالية:

- « تمت مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات العلاقة والاستفادة منها في بناء فقرات ومحاوّر أداة الدراسة وإعداد الاستبانة الخاصة بالدراسة.
- « عرضت الأداة بعد ذلك بصيغتها الأولية على المشرفة العلمية على هذه الدراسة وكان لتوجيهاتها دور كبير في بناء الاستبانة وتعديل صياغتها.
- « تم توزيع (٣١١) استبانة إلكترونية أرسلت إلى البريد الإلكتروني لأفراد عينة الدراسة.

« تم الرد على (٥٤) استبانة إلكترونية بعد ثلاث أسابيع من توزيعها.

• وصف الأداة:

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين:

• القسم الأول يوضح ما يلي:

- « هدف الدراسة.
- « البيانات وتضمنت متغيرات الدراسة الثلاثة الجنس والدرجة العلمية والقسم الأكاديمي.

• القسم الثاني تكون من محورين:

- « المحور الأول: ممارسات إدارة الجودة الشاملة ومجموع عبارته (١٤) عبارة في ثلاث أجزاء تمثل مجالات الدراسة وعدد عبارات كل منها كالتالي:

✓ القيادة وتكونت من (٤) عبارات.

✓ التخطيط الاستراتيجي وتكونت من (٦) عبارات.

✓ التركيز على العملاء وتكونت من (٤) عبارات.

- « المحور الثاني: عمليات إدارة المعرفة ومجموع عبارته (١٤) عبارة موزعة في ثلاث أجزاء تمثل مجالات الدراسة وعدد عبارات كل منها كالتالي:

✓ اكتساب المعرفة وتكونت من (٥) عبارات.

✓ مشاركة المعرفة وتكونت من (٤) عبارات.

✓ تطبيق المعرفة وتكونت من (٥) عبارات.

أعطت الدراسة لكل فقرة وزناً مدرجاً وفق مقياس ليكرت الخماسي، المحور الأول والثاني استخدمت العبارات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

• وصف أفراد العينة:

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (٥٤) عضو هيئة تدريس بجامعة الملك سعود ، تتضح هذه العينة وفقاً لمتغيرات الجنس، الرتبة العلمية، القسم الأكاديمي على النحو التالي:

بالنسبة لمتغير الجنس:

الجنس	أعضاء هيئة التدريس	النسبة المئوية
الذكور	٢٧	%٥٠
الإناث	٢٧	%٥٠

بالنسبة لمتغير الرتبة العلمية:

الرتبة العلمية	أعضاء هيئة التدريس	النسبة المئوية
أستاذ	٥	%٩.٣
أستاذ مشارك	٢٣	%٤٢.٦
أستاذ مساعد	٢٦	%٤٨.١

بالنسبة لمتغير القسم الأكاديمي:

القسم الأكاديمي	أعضاء هيئة التدريس	النسبة المئوية
الإدارة التربوية	٤	%٧.٤
تقنيات التعليم	٤	%٧.٤
علم النفس	١٧	%٣١.٥
المناهج وطرق التدريس	٤	%٧.٤
السياسات التربوية	١٦	%٢٩.٦
الثقافة الإسلامية	٧	%١٣
التربية الخاصة	٢	%٣.٧

• الصدق:

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على مشرفة المقرر العلمية ، للحكم على مدى صلاحية العبارات من حيث مدى انتمائها للمقياس، وإمكانية إضافة أو حذف أو تعديل بعض العبارات، وإضافة أي ملاحظات أو توجيهات ضرورية لصدق المقياس، وتم نتيجة لذلك تعديل الصياغة اللغوية لبعض البنود.

• الثبات:

تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ فبلغت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة كما يلي:

المحاور	قيمة معامل الثبات	الدلالة
ممارسات إدارة الجودة الشاملة	٠.٩٤	قوية
عمليات إدارة المعرفة	٠.٨٩	قوية
الأداة ككل	٠.٩٤	قوية

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات للمحاور ولأداة ككل مرتفعة، مما يدل على أن أداة المقابلة تتمتع بثبات مرتفع.

• **الانساق الداخلي :**

من خلال تطبيق أداة المقابلة تم حساب العلاقة الارتباطية بين الدرجات على كل عبارة من العبارات والمحور الذي تقيسه، وتم حساب العلاقة الارتباطية بين الدرجات على كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية على الأداة، كما تم حساب معاملات الارتباط بين المحاور بعضها ببعض وبالدرجة الكلية للأداة، وقد جاءت جميع معاملات الارتباط المحسوبة دالة إحصائياً عند مستويات دلالة مقبولة كما هو مبين في الجداول التالية:

معامل ارتباط عبارات محور إدارة الجودة الشاملة بنفس المحور

رقم العبارة	المحور	معامل ارتباط العبارة بالمحور	مستوى الدلالة
١	ممارسات إدارة الجودة الشاملة	٠.٥٨٣	٠.٠١
٢		٠.٤٩٥	٠.٠١
٣		٠.٤٨٠	٠.٠١
٤		٠.٤٢٢	٠.٠١
٥		٠.٨٤٥	٠.٠١
٦		٠.٨٠٨	٠.٠١
٧		٠.٨٥٥	٠.٠١
٨		٠.٨٥٣	٠.٠١
٩		٠.٨٣٣	٠.٠١
١٠		٠.٧٨٥	٠.٠١
١١		٠.٨١٨	٠.٠١
١٢		٠.٨١٠	٠.٠١
١٣		٠.٦٨٥	٠.٠١
١٤		٠.٧٦٧	٠.٠١

معامل ارتباط عبارات محور عمليات إدارة المعرفة بنفس المحور

رقم العبارة	المحور	معامل ارتباط العبارة بالمحور	مستوى الدلالة
١	عمليات إدارة المعرفة	٠.٤٩٧	٠.٠١
٢		٠.٨٣٤	٠.٠١
٣		٠.٦٨٠	٠.٠١
٤		٠.٩٠٥	٠.٠١
٥		٠.٩٠٥	٠.٠١
٦		٠.٨٣٩	٠.٠١
٧		٠.٨٨٣	٠.٠١
٨		٠.٨٢٧	٠.٠١
٩		٠.٨٠٠	٠.٠١
١٠		٠.٧٣٩	٠.٠١
١١		٠.٨١٣	٠.٠١
١٢		٠.٦٨٣	٠.٠١
١٣		٠.٦٥٦	٠.٠١
١٤		٠.٧٦٤	٠.٠١

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية للأداة

البند	معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة	العبارة	معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
١	٠.٤٨٥	٠.٠١	١٥	٠.٥٣٩	٠.٠١
٢	٠.٥٩٨	٠.٠١	١٦	٠.٦٩٧	٠.٠١
٣	٠.٥٨٧	٠.٠١	١٧	٠.٧٠١	٠.٠١
٤	٠.٥٣٣	٠.٠١	١٨	٠.٧٩٦	٠.٠١
٥	٠.٧٣٧	٠.٠١	١٩	٠.٧٣٩	٠.٠١
٦	٠.٨١٥	٠.٠١	٢٠	٠.٨١٩	٠.٠١
٧	٠.٧٨٢	٠.٠١	٢١	٠.٧٧٣	٠.٠١
٨	٠.٧٠٦	٠.٠١	٢٢	٠.٧٤٦	٠.٠١
٩	٠.٦٧٥	٠.٠١	٢٣	٠.٦٦٤	٠.٠١
١٠	٠.٦٣٠	٠.٠١	٢٤	٠.٤٩٧	٠.٠١
١١	٠.٧٣٥	٠.٠١	٢٥	٠.٤٧٧	٠.٠١
١٢	٠.٧٣٧	٠.٠١	٢٦	٠.٥٨٢	٠.٠١
١٣	٠.٦٣٠	٠.٠١	٢٧	٠.٧٨١	٠.٠١
١٤	٠.٨٣١	٠.٠١	٢٨	٠.٧٢١	٠.٠١

معاملات الارتباط بين درجة المحاور بعضها مع بعض والدرجة الكلية للأداة

المحاور	ممارسات إدارة الجودة الشاملة	عمليات إدارة المعرفة
ممارسات إدارة الجودة الشاملة	-	٠.٦٥١
عمليات إدارة المعرفة	٠.٦٥١	-
الأداة ككل	٠.٩٢٢	٠.٨٩٤

يتضح من الجداول السابقة أن معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على كل عبارة من العبارات والمحور الذي تقيسه، ومعاملات الارتباط بين الدرجات على كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للأداة، ومعاملات الارتباط بين المحاور بعضها ببعض والمحاور بالدرجة الكلية، دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١). مما يدل ذلك على تمتع الاداة بالاتساق الداخلي.

• المعالجة الإحصائية :

حساب دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة لمتغير الجنس : لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث .

وقد تم ذلك باستخدام برنامج (spss)، وفقاً لما يلي:

« فإذا كانت قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين.

« فإذا كانت قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية فليس ثمة فروق بين العينتين.

اختبار تحليل التباين لحساب دلالة الفروق بين العينات الثلاث لمتغير الرتبة العلمية والقسم الأكاديمي، لكون تحليل التباين يستخدم للمقارنة بين أكثر من مجموعتين.

وقد تم ذلك حساب تحليل التباين باستخدام برنامج (spss)، وفق الخطوات الآتية:

- « حساب التباين بين المجموعات .
- « حساب التباين الداخلي.
- « حساب درجات الحرية
- « حساب النسبة الفائية ، وذلك بقسمة التباين الكبير على التباين الصغير والكشف عن دلالتها الإحصائية من خلال مقارنتها بقيمة ف الجدولية .

وبناء على ذلك :

- « إذا كانت (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية، فإن هناك دلالة إحصائية، بما يعنى أن هناك فروقا بين العينات.
- « إذا كانت (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية، فليس ثمة فروق بين العينات الثلاث. وبهذه المعالجة الإحصائية تنتهي إجراءات الدراسة الميدانية، وسوف تعرض الباحثة نتائج الدراسة الميدانية في الفصل القادم.

• نتائج الدراسة الميدانية :

تم التوصل إلى نتائج الدراسة من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة وذلك على النحو التالي:

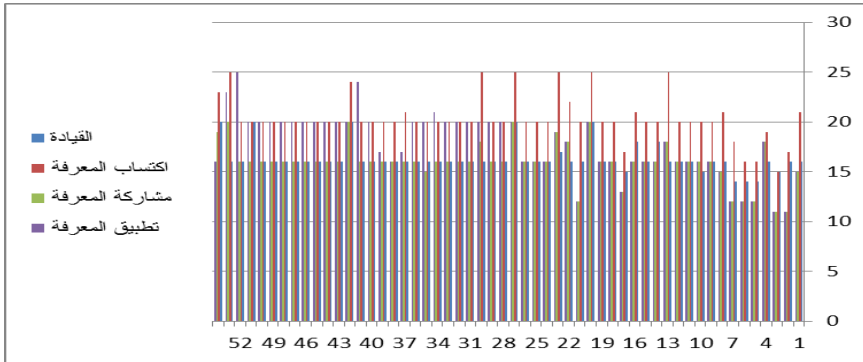
- « ما هو دور ممارسات الجودة لبعء القيادة في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود ؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدم معامل ارتباط بيرسون بين ممارسات الجودة لبعء القيادة وعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة) كما هو مبين في الجدول:

معامل ارتباط بيرسون بين درجات متغيري ممارسات الجودة لبعء القيادة وعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة)

المتغيرات	معامل الارتباط	الدالة الاحصائية
القيادة - اكتساب المعرفة	٠.٦٠٩	٠.٠١
القيادة - مشاركة المعرفة	٠.٦٤١	٠.٠١
القيادة - تطبيق المعرفة	٠.٣٠٨	٠.٠٥

يتضح من هذا الجدول وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متغيري ممارسات الجودة لبعء القيادة وعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة)، وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متغيري ممارسات الجودة لبعء القيادة وعمليات إدارة المعرفة (تطبيق المعرفة)، واتجاه هذه العلاقة موجب بمعنى أنه كلما زاد مستوى ممارسات الجودة لبعء القيادة زادت عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة).



شكل (١) معامل ارتباط بيرسون بين درجات متغيري ممارسات الجودة لبعيد القيادة وعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة وتطبيق المعرفة)

يتضح من الشكل (١) أنه كلما زاد مستوى ممارسات الجودة لبعيد القيادة زادت وعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة وتطبيق المعرفة).

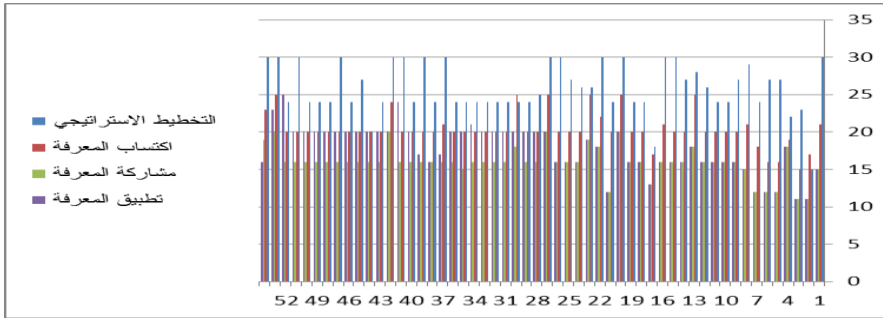
« ما هو دور ممارسات الجودة في بعد التخطيط الاستراتيجي في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة وتطبيق المعرفة) ؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدم معامل ارتباط بيرسون بين ممارسات الجودة لبعيد التخطيط الاستراتيجي وعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة وتطبيق المعرفة) كما هو مبين في الجدول:

معامل ارتباط بيرسون بين درجات متغيري ممارسات الجودة لبعيد التخطيط الاستراتيجي وعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة وتطبيق المعرفة)

المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
التخطيط الاستراتيجي - اكتساب المعرفة	٠.٤٧٧	٠.٠١
التخطيط الاستراتيجي - مشاركة المعرفة	٠.٤٧٤	٠.٠١
التخطيط الاستراتيجي - تطبيق المعرفة	٠.٣٣٧	٠.٠٥

يتضح من هذا الجدول وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متغيري ممارسات الجودة لبعيد التخطيط الاستراتيجي وعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة)، وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متغيري ممارسات الجودة لبعيد التخطيط الاستراتيجي وعمليات إدارة المعرفة (تطبيق المعرفة)، واتجاه هذه العلاقة موجب بمعنى أنه كلما زاد مستوى ممارسات الجودة لبعيد التخطيط الاستراتيجي زادت وعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة وتطبيق المعرفة).



شكل (٢) معامل ارتباط بيرسون بين درجات متغيري ممارسات الجودة لبعء التخطيط الاستراتيجي وعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة وتطبيق المعرفة)

يتضح من الشكل (٢) أنه كلما زاد مستوى ممارسات الجودة لبعء التخطيط الاستراتيجي زادت وعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة وتطبيق المعرفة).

« ما هو دور ممارسات الجودة في بعد التركيز على العملاء في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة وتطبيق المعرفة)؟

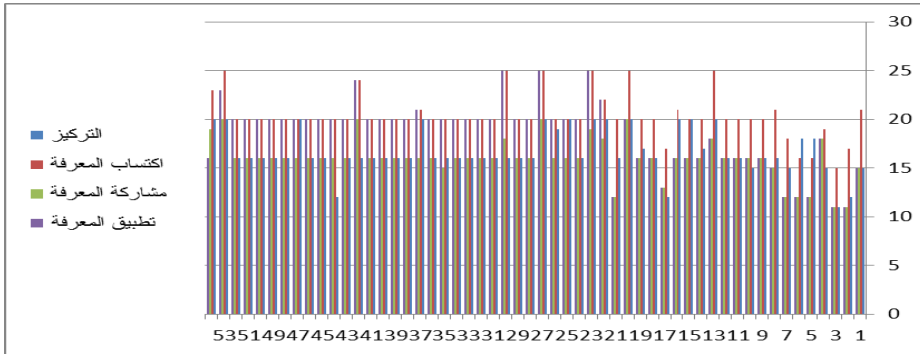
وللإجابة على هذا السؤال استخدم معامل ارتباط بيرسون بين ممارسات الجودة لبعء التخطيط التركيز وعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة وتطبيق المعرفة) كما هو مبين في الجدول:

معامل ارتباط بيرسون بين درجات متغيري ممارسات الجودة لبعء التركيز وعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة وتطبيق المعرفة)

المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
التركيز - اكتساب المعرفة	٠.٥٧٤	٠.٠١
التركيز - مشاركة المعرفة	٠.٥٤٨	٠.٠١
التركيز - تطبيق المعرفة	٠.٣٦٩	٠.٠٥

يتضح من هذا الجدول وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متغيري ممارسات الجودة لبعء التركيز وعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة)، وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متغيري ممارسات الجودة لبعء التركيز وعمليات إدارة المعرفة (تطبيق المعرفة)، واتجاه هذه العلاقة موجب بمعنى أنه كلما زاد مستوى ممارسات الجودة لبعء التركيز زادت وعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة وتطبيق المعرفة).

يتضح من الشكل (٣) أنه كلما زاد مستوى ممارسات الجودة لبعء التركيز زادت وعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة وتطبيق المعرفة).



شكل (٣) معامل ارتباط بيرسون بين درجات متغيري ممارسات الجودة لبعيد التركيز وعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة)

هل يوجد فروق في ممارسات الجودة لبعيد القيادة في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغيرات الدراسة الجنس والرتبة العلمية والقسم الأكاديمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق حسب متغير الجنس، واختبار تحليل التباين لحساب دلالة الفروق حسب متغير الرتبة العلمية والقسم الأكاديمي وذلك على النحو التالي:

دلالة الفروق حسب متغير الجنس

المتغير	الذكور (ن = ٢٧)		الإناث (ن = ٢٧)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
بعد القيادة في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة)	١٦.١٥	١.٣٨	١٦.٤٤	١.٣٧	٠.٧٩٣	غير دالة

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات الجودة لبعيد القيادة في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير الجنس.

دلالة الفروق حسب متغير الرتبة العلمية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط	قيمة ف	مستوى الدلالة
بعد القيادة في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة)	بين المجموعات	٧.٧٦١	٢	٣.٨٨٠	٢.١٦٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٩١.٤٩٨	٥١	١.٧٩٤		
	الكل	٩٩.٢٥٩	٥٣			

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات الجودة لبعيد القيادة في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير الرتبة العلمية.

و تطبيق المعرفة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير الرتبة العلمية.

دلالة الفروق حسب متغير القسم الأكاديمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بعد القيادة في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة)	بين المجموعات	١٥.٥٧٤	٦	٢.٥٩٦	١.٤٥٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٣.٦٨٥	٤٧	١.٧٨١		
	الكل	٩٩.٢٥٩	٥٣			

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات الجودة لبعء القيادة في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير القسم الأكاديمي.

هل يوجد فروق في ممارسات الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعء التخطيط الاستراتيجي في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة) باختلاف متغيرات الدراسة الجنس والرتبة العلمية والقسم الأكاديمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق حسب متغير الجنس، واختبار تحليل التباين لحساب دلالة الفروق حسب متغير الرتبة العلمية والقسم الأكاديمي وذلك على النحو التالي:

دلالة الفروق حسب متغير الجنس

المتغير	الذكور (ن = ٢٧)		الإناث (ن = ٢٧)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
بعد التخطيط الاستراتيجي في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة)	٢٥.٩٦	٢.٨٣	٢٥.٨١	٣.٨٤	٠.١٦١	غير دالة

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات الجودة لبعء التخطيط الاستراتيجي في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير الجنس.

دلالة الفروق حسب متغير الرتبة العلمية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بعد التخطيط الاستراتيجي في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة)	بين المجموعات	٠.٥٤٠	٢	٠.٢٧٠	٠.٠٢٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٩٢.٧٩٣	٥١	١١.٦٢٣		
	الكل	٥٩٣.٣٣٣	٥٣			

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات الجودة بعد التخطيط الاستراتيجي في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير الرتبة العلمية.

دلالة الفروق حسب متغير القسم الأكاديمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بعد التخطيط الاستراتيجي في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة)	بين المجموعات	٩٢.٢١٤	٦	١٥.٣٦٩	١.٤٤١	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٠١.١٢٠	٤٧	١٠.٦٦٢		
	الكل	٥٩٣.٣٣٣	٥٣			

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات الجودة بعد التخطيط الاستراتيجي في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير القسم الأكاديمي.

هل يوجد فروق في ممارسات الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعد التركيز على العملاء في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة) باختلاف متغيرات الدراسة الجنس والرتبة العلمية والقسم الأكاديمي؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدم اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق حسب متغير الجنس، واختبار تحليل التباين لحساب دلالة الفروق حسب متغير الرتبة العلمية والقسم الأكاديمي وذلك على النحو التالي:

دلالة الفروق حسب متغير الجنس

المتغير	الذكور (ن = ٢٧)		الإناث (ن = ٢٧)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
بعد التركيز في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة)	١٦.٨٥	٢.٣٥	١٦.٤٨	٢.١٤	٠.٦٠٦	غير دالة

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات الجودة بعد التركيز في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير الجنس.

دلالة الفروق حسب متغير الرتبة العلمية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بعد التركيز في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة)	بين المجموعات	٧.٦٩٠	٢	٣.٨٤٥	٠.٧٦٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٥٦.٣١٠	٥١	٥.٠٢٦		
	الكل	٢٦٤.٠٠٠	٥٣			

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات الجودة لبعء التركيز في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير الرتبة العلمية.

دلالة الفروق حسب متغير القسم الأكاديمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بعد التركيز في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة)	بين المجموعات	١٠٧٨٩	٦	١٠٧٩٨	٠.٣٣٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٥٣.٢١١	٤٧	٥.٣٨٧		
	الكل	٢٦٤.٠٠٠	٥٣			

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات الجودة لبعء التركيز في تعزيز عمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة و مشاركة المعرفة و تطبيق المعرفة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير القسم الأكاديمي.

توصلت الدراسة من خلال النتائج إلى ما يلي :

- « يوجد دور إيجابي لبعء القيادة كأحد ممارسات إدارة الجودة الشاملة في تعزيز عمليات إدارة المعرفة الاكتساب والمشاركة والتطبيق .
- « يوجد دور إيجابي لبعء التخطيط الاستراتيجي كأحد ممارسات إدارة الجودة الشاملة في تعزيز عمليات إدارة المعرفة الاكتساب والمشاركة والتطبيق .
- « يوجد دور إيجابي لبعء التركيز على العملاء كأحد ممارسات إدارة الجودة الشاملة في تعزيز عمليات إدارة المعرفة الاكتساب والمشاركة والتطبيق .
- « عدم وجود فروق باختلاف متغيرات الدراسة لأبعاد الدراسة في ممارسات الجودة القيادة والتخطيط الاستراتيجي والتركيز على العميل على عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر عينة الدراسة .

• توصيات الدراسة :

- « تصميم برامج تدريبية للقيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس للتعريف بعمليات إدارة المعرفة وممارستها مما يساهم في خلق مناخ داعم لإدارة المعرفة .
- « تعزيز اللقاءات الدورية وتنظيمها بين الأكاديميين مما يسهل عمليات الانفتاح للمشاركة
- « الاستفادة من البحوث العلمية لتخطيط النشر المعرفي وتطبيقها .
- « تطوير وتكثيف الندوات والملتقيات لمشاركة كافة العملاء في كافة المستويات المعنيين بأنشطة الجامعة المعرفية لتنويع مشاركي المعرفة ما يديم ويشجع تحقيق الإبداع والابتكار .

• المراجع :

- أبو فارة، يوسف. (٢٠٠٦). إشراك الطلبة في تقييم جودة التعليم. بحث مقدم لمؤتمر الأول حول جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد. جامعة الشارقة.
- اخضر، فايزة. (٢٠٠٧). الوضع القائم للجودة في الميدان التربوي. بحث منشور. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية الرياض.
- باسردة، توفيق. (٢٠٠٨). تكامل إدارة المعرفة والجودة الشاملة وأثره في الأداء: دراسة تطبيقية في شركات الصناعات الغذائية اليمنية. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة دمشق . سوريا.
- الحمد، تهاني. (١٤٣٣). واقع عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سلمان بن عبدالعزيز بمحافظة الخرج. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود. الرياض.
- بكري، سعد علي. (٢٠٠٨م). منظومة مجتمع المعرفة في عيون تتأمل وعقول تأمل. الرياض، جامعة الملك سعود.
- البكر، محمد. (٢٠٠٠). أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية. المجلة التربوية، الكويت.
- جرادات، ناصر و المعاني، أحمد و الصالح، أسماء، (٢٠١١م). إدارة المعرفة . عمان: إثراء للنشر والتوزيع.
- الربيعي، سعيد. (٢٠٠٨). التعليم العالي في عصر المعرفة التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل . عمان: دار الشروق.
- سالي، جميل، (٢٠١٠). تحدي إنشاء جامعات عالمية المستوى ، الرياض، مركز البحوث والدراسات.
- السلمي، علي. (٢٠٠٧). إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل لأليزو. القاهرة: دار غريب.
- طيطي، خضر مصباح . (٢٠١٠). إدارة المعرفة التحديات والتقنيات والحلول. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- محمد، عبداللطيف. (٢٠١٤). مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي اليمني. المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي - اليمن، مج ٧، ١٦٣٤ - ٤٩، مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/508080>
- ملحم، يحي. (٢٠٠٩). التمكين كمفهوم إداري معاصر. القاهرة: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- ماضي، إسماعيل. (٢٠١٠). إدارة المعرفة في ضمان تحقيق جودة التعليم العالي حالة دراسية الجامعة الإسلامية بغزة. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية. فلسطين.
- العيدروس أغادير. (٢٠١٢م). إدارة المعرفة مدخل للجودة في الجامعات السعودية (دراسة تطبيقية على جامعة أم القرى). مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر . العدد ١٤٧، الجزء الثاني، يناير.
- دروزة ، سوزان صالح. (٢٠٠٨). العلاقة بين متطلبات إدارة المعرفة وعملياتها وأثرها على تميز الأداء المؤسسي دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي. (رسالة ماجستير غير منشورة) . جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا. الأردن.

- الخلف، عبد الله بن موسى. (١٤١٨). ثالثاً التميز: تحسين الجودة وتخفيض التكلفة وزيادة الإنتاجية، الإدارة العامة: الرياض، المجلد ٣٧، العدد ١. ١٢١ - ١٦٠.
- عبيدات، محمد وأبو نصار، محمد ومبيضين، عقله. (٢٠٠٠). منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
- الزهراني، نجود. (١٤٣٠). آراء القيادات الإدارية والأكاديمية في الجامعات السعودية نحو درجة تطبيق الجودة في ضوء الإطار العام لمعايير جائزة مالكونم بالدريج للجودة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى. مكة.
- سلمان، أحمد. (٢٠١٠). معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي. المؤتمر العربي الثالث للجامعات العربية - التحديات والآفاق. شرم الشيخ. ٩ - ١١ يناير.
- سنجق، غ. م.، خير الدين، م. ا.، وعطياني، م. س. (٢٠١٢). مدى تطبيق معايير جائزة مالكونم بالدريج في المستشفيات الأردنية الخاصة الحاصلة على شهادة الاعتمادية الدولية. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال (الأردن)، مج ٨، ع ١، 60 - 42. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/388084>
- سورنسن، تشارلز و بو، جولي و موين، دايان. (٢٠٠٦). التميز في الجودة والنوعية والأداء في التعليم العالي تطبيق نظام بالدريج في الجامعات والمعاهد. ترجمة (مكتبة العبيكان). الرياض: العبيكان للنشر.
- الشمرائي، حامد. (٢٠٠٨). معايير مقترحة للجودة التعليمية في ضوء معايير بالدريج للجودة الشاملة في مدارس التعليم العام بالمملكة "نموذج مقترح". (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى. مكة.
- الكبيسي، صلاح. (٢٠٠٥م). إدارة المعرفة. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- كيني، جراهام. (٢٠٠٧). التخطيط الاستراتيجي وإدارة الأداء. السديري، هند (مترجم). الرياض: مكتبة العبيكان.
- لفته، جواد. (٢٠١١م). الإدارة الحديثة لمنظومة التعليم العالي. عمان: دار صفاء.
- نجم، عبود. (٢٠٠٥). إدارة المعرفة المفاهيم والإستراتيجيات والعمليات. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.
- نجم، عبود نجم. (٢٠٠٨م). إدارة المعرفة المفاهيم والإستراتيجيات والعمليات. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.
- اليحيوي، صبرية. (٢٠١١). إدارة المعرفة الإدارية ودورها في فاعلية العمل الإداري في الجامعات بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، الكويت، مج ٢٥، ع ٩٩، ٧٧ - ١٩٣.
- علي. نادية حسن السيد. (٢٠٠٢). تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة مستقبل التربية العربية - مصر، مج ٨، ع ٢٧، ٢٠٣ - ٢٧٤.
- عون، وفاء و الصيخان، نورة. (٢٠١٣). رواد إدارة الجودة الشاملة مالكونم بالدريج. الرياض
- جامعة الباحة. (١٤٢٩). أسس بناء الجودة في إدارة التعليم العالي. ورقة بحثية مقدمة إلى الملتقى الأول لمسئولي الجودة في الجامعات السعودية "الجودة مسؤولية الجميع". جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.
- سميث، جيرجوري. (٢٠٠٤). الأفكار المستحدثة لتحسين أداء المنظمات: تكريم الأمم في براعة الأداء : جائزة مالكونم بالدريج الوطنية. نبيه، دينا (مترجم). مجلة البحوث الادارية

- مصر، مج ٢٢، ع ٣ ، 160 - 158 مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/66544>

- سنجق، غالب، خير الدين، موسى، وعطياني، مراد. (٢٠١٢). مدى تطبيق معايير جائزة مالكوم بالدريج في المستشفيات الأردنية الخاصة الحاصلة على شهادة الاعتمادية الدولية. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال (الأردن)، مج ٨، ع ١ ، 60 - 42 مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/388084>

- Altahayneh , Z. L. (2014). Implementation of Total Quality Management in Colleges of Physical Education in Jordan. International Journal of Business and Social Science, 5 (3).
- Alwis, R. S. & Hartman, E (2004). The Significance of tacit knowledge on companies innovation capability. Internationalen Symposiums fur Information swissenschaf . 373-394.
- Bryant, S. E. (2003). The role of transformational and transactional leadership in creating, sharing, and exploiting organizational knowledge. Journal of Leadership and Organizational Studies, 9 (4), 32-44.
- Finneran, T. (1999). A Component-based knowledge management system, Robert S. Seiner available at <http://www.tdan.com/view-articles/5241>
- Herman, J & Herman, J. (1994). Education Quality Management: Effective Schools Through Systemic Change. Technomic publishing company.
- Kaynak, H. & Hartley, J. (2008). A replication and extension of quality management into the supply chain. Journal of Operations Management, 26 (4): 468-489.
- Kidwell, Jillinda, Linde, Karen M. Vander, and Johnson, Sandra L (2000). Applying Corporate Knowledge Management Practices in Higher Education. Education Quarterly, No. 4. 28-33
- Mikulecka, J & Mikulecky, P (2005). University Knowledge Management-Issues and Prospects, University of Hardec Karlove, Hardec Kralove, Czech Republic.
- Ooi, K. B. (2009). TQM and knowledge management: Literature review and proposed framework. African Journal of Business Management, 3 (11), 633-643.
- Prajogo, D. & Sohal, A. (2006). The integration of TQM and technology/R&D management in determining quality and innovation performance. Omega, 34 (3): 296-312.

- Sudha, T. (2013). Total Quality Management in Higher Education Institutions. International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research, 2 (6)121-132
- Waddell, D. & Stewart, D. (2005). The interdependency between knowledge management and quality. In ANZAM 2005: Engaging the multiple contexts of management: convergence and divergence of management theory and practice: proceedings of the 19th ANZAM conference.



البحث التاسع :

**فاعلية استخدام استراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية بعض مهارات
الطلاقة التعبيرية لدى المتعلمين بالمرحلة الإعدادية**

المصادر :

د . إبراهيم فريج حسين محمد
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية
بكلية التربية بالعريش .

” فاعلية استخدام استراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية بعض مهارات الطلاقة التعبيرية لدى المعلمين بالمرحلة الإعدادية ”

د/ إبراهيم فريج حسين محمد

• المستخلص:

تمثلت مشكلة البحث الحالي في انخفاض مستوى مهارات الطلاقة التعبيرية، والتي تظهر في مجالي (التحدث الإبداعي - الكتابة الإبداعية) لدى المعلمين بالصف الثاني الإعدادي، ومن ثم هدف البحث إلى تعرف فاعلية استخدام استراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية بعض مهارات الطلاقة التعبيرية لدى هؤلاء المعلمين، وتكونت مجموعة البحث من (٤٢) متعلمة من الصف الثاني الإعدادي، واستخدم البحث التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة من خلال التطبيقين القبلي والبعدي، وأسفرت نتائجه عن فاعلية استراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية بعض مهارات الطلاقة التعبيرية في مجالي (التحدث الإبداعي - الكتابة الإبداعية) لدى أفراد مجموعة البحث، وجاءت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية من خلال مقياس تقدير مستوى الأداء المدرج (Rubric) لتلك المهارات، وكذلك اختبار التحدث الإبداعي.

The Effectiveness of Using the Random Excitement Strategy in Developing Some Expressional Fluency Skills for Preparatory School Students

Abstract :

The problem with the current research is represented in the low level of Expressional Fluency skills, which appear in the fields of (creative speaking – creative writing) of the students of the second year of preparatory school. The research aims to identify the effectiveness of using the Random Excitement Strategy in developing some Expressional Fluency skills for those students. The research group consists of 42 female students from the second year of preparatory school, knowing that the research uses the experimental design of a single group using a pre and post application. The results obtained from the x-research had an impact on the effectiveness of Random Excitement Strategy in proving some Expressional Fluency skills in the fields of (creative speaking- creative writing) for the members of the research group. The differences were statistically significant at the level of (0.01) in favor of the post application in the creative writing skills test through the gradual performance estimation scale (Rubric) for those skills, as well as creative talk test.

• أولاً : مقدمة :

تمثل اللغة بمهاراتها المختلفة أساساً مهماً للحياة الاجتماعية؛ فهي ضرورة من ضروراتها، يقوم بها الناس للإشارة والخبرات. إلى حالات شعورية، والتعبير عن مواقف عقلية، ونقل الأفكار والاتجاهات والعادات

وتعد اللغة أداة الاتصال بين الفرد من ناحية، وأفراد مجتمعه من ناحية أخرى، كما أنها مقياس تطور الأمم وارتقائها، بالإضافة إلى كونها وسيلة التعليم وتحصيل الثقافات والمعارف، كما أنها أساس لوجود التواصل بين

الناس وتوطيد سبل الحياة بينهم، وكلما كان الأداء اللغوي متميزاً تحقق الاتصال بين الناس بصورة أفضل، وهي بذلك تؤدي إلى تكييف سلوك الفرد وضبطه وتوجيهه حتى يتناسب هذا السلوك مع تقاليد المجتمع وسلوكياته، وهي عامل من عوامل التذوق الفني ولها علاقة كبيرة بالتفكير، بل هي جوهر التفكير ذاته؛ فهي تلعب دوراً أساسياً في تكوين المفاهيم، والمدرجات الكلية، وفي القيام بكثير من العمليات العقلية: كالتحليل، والتعميم، والتجريد، والإدراك، والحكم، والاستنتاج (محمد فضل الله، ٢٠١٤، ص ٢٧).

وتُعد الطلاقة التعبيرية التي يمكن ملاحظتها في مجالي (التحدث الإبداعي، الكتابة الإبداعية) من أهم مهارات اللغة التي تستحق الاهتمام من قبل المعنيين بتعليم اللغة، " فإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم، فإن الكلام وسيلة للإفهام، والفهم والإفهام طرفا عملية الاتصال، كما أنها هدف أساسي من أهداف تعليم اللغة في جميع مراحل التعليم، كما أنها تساعد المتعلمين على ممارسة عمليات التفكير بكل أنواعه، وعملياته، وأنماطه المختلفة، كما أنها تعمل على تشجيع المتعلمين لإثارة ما لديهم من أفكار، وإطلاق حريتهم في التفكير، واحترام تلك الأفكار، والبناء على أفكار الآخرين، ثم مناقشة تلك الأفكار وتقييمها، وإعادة النظر فيها في ضوء معايير محددة؛ حيث يعد ذلك فرصة حقيقية لتدريبهم على ممارسة التفكير، والإبداع الحقيقي" (على مذكور، ورشدي طعيمة، وإيمان هريدي، ٢٠١٠، ص ٤٠٥: ٤٠٧).

وتنسجم هذه الرؤية التي تتمتع بها طبيعة الطلاقة التعبيرية مع الهدف الرئيس للعملية التعليمية بمنظورها الحديث؛ حيث يدور الهدف حول هذا المعنى، وهو أن عمية التعليم الحقيقية هي تعليم المتعلمين كيف يعملون عقولهم وليس كيف يحصلون على المعلومات.

ولتحقيق ذلك ينبغي أن يتحول محور العملية التعليمية من الاهتمام بالمنهج المدرسي وما يحتويه من مادة علمية ومقررات إلى التركيز على عقل المتعلم وذاته، وكيفية استقباله للمعلومات ومعالجتها وتنظيمها لتصبح سهلة التذكر والتطبيق (Sizer & Meie, 2013)، واستجابة لهذه الأمرفان من المفترض أن تتحرك المدارس في اتجاه مدخل التعلم المتمركز على المتعلم، ولعل السبب في ذلك أن هذا المدخل يميل إلى مشاركة المتعلم في بناء المعرفة (Gravoso.etal, 2008).

من هنا بات واضحاً أن هدف التعلم أصبح زيادة التفكير وتنمية الإبداع، وزيادة العمليات الذهنية، وزيادة مهارات التنظيم الذاتي للخبرة في ذهن المتعلم، وإثارة اهتماماته بالتعلم (سعيد لافي، ٢٠١٥، ص ٢٢٦).

في هذا الصدد أشارت العديد من الدراسات والأدبيات منها: (صفوت هنداي، ٢٠٠٧)، (عبدالرحيم محمد، ٢٠١٤)، و(إيمان الغريب، ٢٠١٥) إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الأداء اللغوي الإبداعي بشكل عام لدى المتعلمين وإن اختلفت أعمارهم؛ فتنمية تلك المهارات يساعد على التفوق في اللغة الأم؛ ويصحب ذلك تفوق في المواد الدراسية الأخرى، وأن المسيرة الصحيحة في تعليمها؛ تؤدي إلى مسيرة صحيحة في تعلم هذه المواد؛ لأنها وعاء المعرفة، ولأن القدرات والمهارات المكتسبة عن طريقها تساعد على نجاح الدراسة في غيرها.

وعلى الرغم من أهمية الطلاقة التعبيرية لدى المتعلمين نجد أن واقع تنميتها يعاني قدر من الإهمال فالمعلم لا يعطيها القدر الكافي من الاهتمام؛ فيلجأ في كثير من الأحيان لتدريس موضوعات في القراءة أو القواعد في حصة التعبير، فعلى الرغم من أهمية تلك المهارة إلا أن الملاحظ أن الوقت المتاح لتنمية هذا الفرع اللغوي لا يكاد يتجاوز حصة أو حصتين في الأسبوع، ولا شك أن هذه العوامل متجمعة أدت إلى نوع من اللامبالاة لدى المتعلمين، تمثلت في عدم اهتمامهم بهذا النوع من المهارات التعبيرية، أو سعيهم لإتقانها، وأدى ذلك بطبيعة الحال إلى ضعف مهارات الطلاقة التعبيرية لديهم (سعيد لايفي ب، ٢٠١٥، ص ٢٥٣).

وقد ألف الناس أن ينسبوا ذلك القصور في مهارات الطلاقة التعبيرية إلى عدم التمرس في القراءة والكتابة، وكذلك عدم إجادة قواعد اللغة والإملاء، ونادراً ما ينسب ذلك إلى عدم قدرة المتعلم على تحويل الأفكار والمعلومات والآراء الموجودة في ذهنه إلى عمل مكتوب من خلال التفكير والممارسة الفعلية لقدراته العقلية واللغوية معاً، ومن ثم تظهر الحاجة إلى تطبيق بعض "التكتيكات" الفكرية التي تعين على تنمية مهارات الطلاقة التعبيرية مثل تطبيق العصف الذهني، وهو أسلوب يعتمد على التفكير الجماعي في إنتاج الأفكار عن طريق استدعاء أكبر عدد من الأفكار النابعة من المتعلمين أنفسهم والتي يتوقع أن تضم عدداً كبيراً من الكلمات والجمل والتعبيرات التي تغذي حصيلة المتعلم اللغوية مع تطبيق مهارات المناقشة الشفوية في ما بينهم بما تتضمنه من أساليب النقد والتقييم والمقارنة والتحليل.

وفي ظل كل تلك المعوقات والتطورات المتلاحقة في مجال العملية التعليمية، يعكف المعنيون بتعليم اللغة على التفكير في استخدام استراتيجيات حديثة تواكب تلك المستجدات من نظريات وتطبيقات في مجال اللغة، ولم تدع التطورات المتلاحقة فرصة أمام الركون إلى طريقة، أو أسلوب بعينه، يطمئن القائمون على تعليم اللغة أنه يفي بالغرض.

وتأسيساً على ما سبق كان لزاماً مراجعة الطرق والأساليب المتبعة في تعليم مهارات الطلاقة التعبيرية، ولا يشك أحد في أن وراء ظاهرة ضعف

المتعلمين في تلك المهارات العديد من الأسباب، ومن أبرزها الاستراتيجيات المتبعة في تدريسها، مما يحتم ضرورة دراسة وتجريب بعض الأساليب الأخرى التي قد تسهم في علاج تلك المشكلة.

ومن الاستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تنمية الطلاقة التعبيرية استراتيجية الإثارة العشوائية، وهي من الاستراتيجيات التي تقوم على عصف الدماغ واستثارته لتوليد أفكار إبداعية لم تكن معروفة من قبل.

ونشأت هذا الاستراتيجية وتطورت في أحضان الصناعة الأمريكية، ثم طورها (كوردن) في الولايات المتحدة الأمريكية وتكييفها في ميدان التربية والتعليم، ثم استخدمتها بلدان عدة في مقدمتها (اليابان) لكنها لا تزال غريبة - نسبياً - عن فكرنا النفسي والتربوي فهي تمثل آلية من آليات التفكير الإبداعي عن طريق إيجاد علاقات بين مفاهيم لم تكن بينها علاقات ظاهرة معروفة في الأصل؛ ولذلك أطلق على المثيرات المطروحة بالمثيرات العشوائية (كاظم عبد النور، ٢٠٠٥، ص ١٢٥).

والناظر إلى ما سبق يجد أن استراتيجية الإثارة العشوائية تهدف إلى إيجاد تقارب بين مفاهيم علمية وكلمات عشوائية غير مقصودة، وربطها بالفكرة قيد البحث؛ لذلك فهي تتطلب قدرات مهنية في تنمية التفكير لدى المدرس (صلاح الدين محمود، ٢٠٠٦، ص ٢٠٧: ٢٠٩)، كما أنها تساعد على تنمية عادات العقل لدى المتعلم والتي تساعد بطبيعة الحال على تنظيم المخزون المعرفي للمتعلم وإدارة أفكاره بفاعلية، وتدريبه على تنظيم الموجودات بطريقة جديدة، والنظر إلى الأشياء بطريقة غير مألوقة لتنظيم المعارف الموجودة لحل المشكلات (Deneen, 2010, p.33).

على ضوء المعطيات السابقة، وعلى ضوء نتائج الدراسات التي أشارت إلى ضرورة تنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلمين، فقد تسهم هذا الاستراتيجية في تنمية بعض مهارات الطلاقة التعبيرية لدى المتعلمين بمرحلة التعليم الإعدادي من خلال البحث الحالي.

• ثانياً : مشكلة البحث :

• الإحساس بالمشكلة:

نبع الإحساس بالمشكلة من خلال:

« ما لمس الباحث من تدني مستوى مهارات الطلاقة التعبيرية لدى المتعلمين بالمرحلة الإعدادية، وذلك من خلال متابعته لمجموعات التربية العملية بالمدارس.

« ما أكدته المقابلات الشخصية لاستطلاع الآراء التي أجراها الباحث، وقد شملت هذه المقابلات عدد ٣٥ من معلمي ومعلمات اللغة العربية القائمين

بتدريس مقرر اللغة العربية ببعض مدارس المرحلة الإعدادية بالعريش، وقد كان السؤال الرئيس الذي تم توجيهه للسادة المعلمين في هذه المقابلات هو: ما مدى تمكن المتعلمين من مهارات التعبير الشفوي والتحريري؟ وقد أكد غالبية السادة المعلمين في إجاباتهم على أن معظم المتعلمين يعانون ضعفا في تمكنهم من مستويات الأداء اللغوي المختلفة بصفة عامة، ومهارة التعبير الشفوي والتحريري خاصة.

« ما أسفرت عنه نتائج تحليل بعض الكتابات الخاصة بالمتعلمين، والتي بينت أن واقع تعليم التعبير التحريري لدى المتعلمين بالصفوف الثلاثة (الأول - الثاني - الثالث) الإعدادي لا يخرج عن الإطار التقليدي الذي تظهر فيه آلية الحفظ والاستظهار لمقدمات وخواتيم ثابتة لكل الموضوعات، وأن ما يقدم لهم لا يهدف إلا إلى اجتياز امتحانات تقتصر على قياس الجانب المعرفي في مستوياته الدنيا من مهارات اللغة: الإنتاجي منها والاستقبالي، دون النظر إلى تنمية القدرات اللغوية الإبداعية، ويتضح هذا في أنشطة الأداء اللغوي: التحدث والكتابة - بوصفها مهارات إنتاجية يظهر فيه مستوى أداء المتعلم - حيث إنها تأتي دون المستوى المرغوب.

« ما أشارت إليه بعض الكتابات التربوية والدراسات التي تناولت الطلاقة التعبيرية، وأكدت على تدني مستويات الطلاقة التعبيرية لدى المتعلمين، وحاجتهم إلى تنمية مهارات التعبير الشفوي والكتابي أنظر كلا من: (صفوت هنداوي، ٢٠٠٧؛ معاطي نصر، ٢٠٠٧؛ أبو ضيف محمود، ٢٠١١؛ سلامة تغلب، ٢٠١١؛ عبدالرحيم محمد، ٢٠١٤؛ إيمان الغريب، ٢٠١٥).

• تحديد المشكلة:

تتحدد مشكلة البحث في انخفاض مستوى مهارات الطلاقة التعبيرية لدى المتعلمين بالصف الثاني الإعدادي، ويُرجع البحث الحالي السبب في ذلك إلى وجود بعض أوجه القصور في طرق التدريس المعتادة التي مازالت تستخدم في حصة التعبير، مما أدى إلي ضعف مهارات الطلاقة التعبيرية بصورة ملحوظة، ويرى الباحث أن هذا الضعف يمكن علاجه باستخدام بعض الاستراتيجيات التدريسية غير التقليدية؛ مما حدا بالباحث إلى استخدام استراتيجية الإثارة العشوائية، وفي ضوء ذلك تحدد للبحث السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية استخدام استراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية بعض مهارات الطلاقة التعبيرية لدى المتعلمين بالصف الثاني الإعدادي؟

وتفرع عنه الأسئلة الآتية:

« ما مهارات الطلاقة التعبيرية في مجال (التحدث الإبداعي) المناسبة للمتعلمين بالصف الثاني الإعدادي؟

« ما مهارات الطلاقة التعبيرية في مجال (الكتابة الإبداعية) المناسبة للمتعلمين بالصف الثاني الإعدادي؟

« ما فاعلية استخدام استراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية بعض مهارات الطلاقة التعبيرية في مجال (التحدث الإبداعي) للمتعلمين بالصف الثاني الإعدادي؟

« ما فاعلية استخدام استراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية بعض مهارات الطلاقة التعبيرية في مجال (الكتابة الإبداعية) للمتعلمين بالصف الثاني الإعدادي؟

• ثالثاً : أهداف البحث :

هدف البحث الحالي إلى:

« تحديد مهارات الطلاقة التعبيرية اللازمة للمتعلمين بالصف الثاني الإعدادي.

« استخلاص إجراءات تنفيذ استراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية بعض مهارات الطلاقة التعبيرية.

« تعرف فاعلية استراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية بعض مهارات الطلاقة التعبيرية لدى للمتعلمين بالصف الثاني الإعدادي.

« تنمية بعض مهارات الطلاقة التعبيرية لدى للمتعلمين بالصف الثاني الإعدادي.

• رابعاً : أهمية البحث النظرية والتطبيقية :

قد يفيد البحث الحالي في:

« تقديم خلفية نظرية عن الطلاقة التعبيرية في مجالي (التحدث الإبداعي - الكتابة الإبداعية)، واستراتيجية الإثارة العشوائية.

« إعداد دليل مرجعي لمعلم اللغة العربية يمكن الاهتداء به في تدريس حصة التعبير وفق استراتيجية الإثارة العشوائية، الأمر الذي قد يسهم في الخروج من نمطية حصة التعبير التي تقدم للمتعلمين.

« رفع مستوى تمكن المتعلمين بالصف الثاني الإعدادي - عينة البحث - من بعض مهارات الطلاقة التعبيرية اللازم توافرها لديهم.

« تزويد المسؤولين عن مناهج اللغة العربية بالمقترحات التي قد تزيد من فاعلية توظيف استراتيجية الإثارة العشوائية في بعض فروع مناهج اللغة العربية.

« فتح الطريق لباحثين آخرين لاستخدام نفس الاستراتيجية في إكساب مفاهيم لغوية أخرى.

• خامساً : مصطلحات البحث :

تضمن البحث المصطلحات الآتية:

• **الطلاقة التعبيرية:**

يقصد بالطلاقة التعبيرية بأنها: " القدرة على صياغة الأفكار في جمل مفيدة ذات كلمات مترابطة، وسهولة التعبير عنها، ويمكن قياسها من خلال قيام المتعلم بتركيب كلمات معينة لتأليف نص منظم له معنى " (سعيد لافي، ٢٠١٥، ص ٨٢).

ويقصد بها في ذلك البحث: قدرة المتعلم في الصف الثاني الإعدادي على التفكير السريع في الربط بين مجموعة من المعطيات والتعبير عنها من خلال بناء أكبر عدد من الجمل ذات المعاني المختلفة في صورة حديث منسق منطوق أو مكتوب.

• **استراتيجية الإثارة العشوائية:**

عرفها صلاح الدين محمود (٢٠٠٦) بأنها: "إيجاد تقارب لم يكن موجوداً من قبل في خبرات الطلبة ومعارفهم من خلال اختيار كلمات مقصودة وربطها بالفكرة قيد البحث ويؤدي ذلك أساساً إلى توليد أفكار جديدة" ص ٣٧٩.

ويعرفها البحث الحالي إجرائياً بأنها: قدرة المتعلم بالصف الثاني الإعدادي على إنشاء علاقات وروابط بين أشياء لا توجد بينها علاقات ظاهرة بهدف إنتاج أفكاراً إبداعية جديدة.

• **سادساً : فروض البحث :**

حاول البحث اختبار الفروض الآتية :

« يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث الإبداعي لصالح التطبيق البعدي.

« يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإبداعية لصالح التطبيق البعدي.

• **سابعاً : حدود البحث :**

اقتصر البحث الحالي على ما يلي:

« مجموعة من المتعلمين بالصف الثاني الإعدادي (بمدرسة الإعدادية بنات - إدارة العريش التعليمية - مديرية التربية والتعليم بشمال سيناء - جمهورية مصر العربية)، وتم اختيار المتعلمين من الصف الثاني الإعدادي نظراً لامتلاكهم قدر من الألفاظ والأساليب والتعبيرات اللغوية بصورة أفضل من الصفوف التعليمية التي تسبقهم بالإضافة إلى أنه في حالة تحديد مواطن القصور في مهارات الطلاقة التعبيرية لديهم وعدم نجاح استراتيجية الإثارة العشوائية يكون هناك فرصة أفضل في الصف الثالث الإعدادي (نهاية مرحلة التعليم الأساسي)؛ لتلافي جوانب القصور بطرق أخرى.

- « استراتيجية الإثارة العشوائية.
- « مهارات الطلاقة التعبيرية في مجالي (التحدث الإبداعي - الكتابة الإبداعية) المحددة بالبحث الحالي.
- « الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٤م/٢٠١٥م

• ثامناً : منهج البحث :

ينتمى هذا البحث إلى فئة البحوث التي تستهدف دراسة العلاقات السببية بين المتغيرات واختبارها ، ويعد المنهج شبه التجريبي أكثر مناهج البحث مناسبة لتحقيق هذا الغرض، وبالتالي فالبحث الحالي اتبع المنهج شبه التجريبي ، حيث إنه اعتمد على التجريب الميداني وليس التجريب المعملية الخاضع للضبط التام للمتغيرات (محمد أحمد، ٢٠٠٥، ص ٣٠٩).

• تاسعاً : مواد البحث وأدواته :

• أداة جمع البيانات:

قائمة مهارات الطلاقة التعبيرية (التحدث الإبداعي - الكتابة الإبداعية) المناسبة لدى للمتعلمين بالصف الثاني الإعدادي.

• أدوات المعالجة التجريبية:

- « أوراق عمل المتعلمين، وتتضمن أنشطة شفوية وكتابية يتم ممارستها، وتطبيقها للتعليم والتقويم وفقاً لاستراتيجية الإثارة العشوائية.
- « دليل معلم كيفية استخدام استراتيجية الإثارة العشوائية.

• أدوات القياس:

اختبار مهارات التحدث الإبداعي لدى للمتعلمين بالصف الثاني الإعدادي، ويتضمن:

« مواقف محددة للتحدث.

« محكات للأداء الكلامي المطلوب.

« مقياس تقدير مستوى الأداء المتدرج (Rubric) للمتعلمين بالصف الثاني الإعدادي في مهارات التحدث الإبداعي.

اختبار مهارات الكتابة الإبداعية لدى المتعلمين بالصف الثاني الإعدادي، ويتضمن:

« أسئلة ومثيرات تستوجب الكتابة.

« محكات الإبداع في الكتابة التعبيرية.

« بطاقة تقدير درجات اختبار الكتابة الإبداعية (Rubric).

• عاشراً : أدبيات البحث :

• المحور الأول: الطلاقة التعبيرية (مفهومها، أهميتها، معاييرها، واقع تنميتها):

يتضمن موقف الأداء اللغوي ثلاثة عناصر أساسية هي: المنتج، والمتلقي، والرسالة، والمنتج إما أن يكون متحدثاً، أو كاتباً، والمتلقي إما يكون مستمعاً أو

قارئاً؛ أي أن هناك أربعة مهارات للأداء اللغوي هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. أما الرسالة، فهي مجال إعمال هذه المهارات، إنتاجاً من خلال التحدث أو الكتابة، وتلقياً من خلال الاستماع أو القراءة، ولكل مهارة من هذه المهارات طبيعتها، ومهاراتها الفرعية الخاصة بها.

وتتمحور عملية الأداء اللغوي حول عمليتي الإنشاء والتلقي، وتتضمن عملية الإنشاء بناء رسالة لغوية جوهرها المعاني والأفكار والمشاعر والتوجيهات، ورداؤها الممثل لها يبرز في نصّ الكلمات والجمل والعبارات التي تُختار وتنسجم في بنية محكمة للتعبير عن المعاني في سياقات لها مقتضيات، هذا وبناء الرسالة اللغوية يحدث في فني الكتابة والتحدث بوصفهما وجهي الإنتاج في عملية التواصل اللغوي (إيمان صبري، ٢٠٠٨، ص٧).

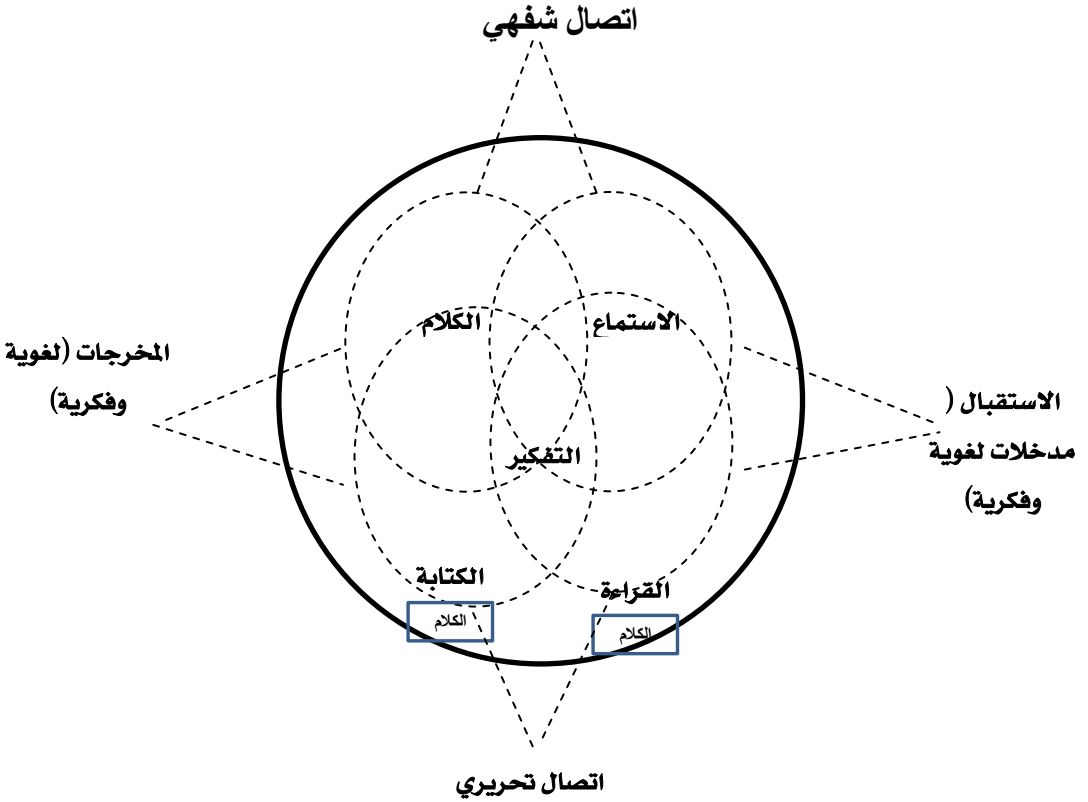
ومما لا شك فيه أن عملية الإنتاج الخاصة بمواقف التواصل اللغوي سواء كانت منطوقة أو مكتوبة لها علاقة بالتفكير، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال النظر إلى العلاقة بين اللغة والتفكير.

فالناظر إلى العلاقة بين اللغة والتفكير يجد أن هناك علاقة وثيقة بينهما؛ إذ لا يمكن الفصل بينهما؛ فالتفكير هو المحرك الأساسي لعملية إنتاج اللغة وتنظيمها وترتيبها، وأن اللغة ضرورية في عملية التفكير فالحروف والمضردات والجمل هي التي تشكل الأفكار والآراء عند الأفراد، إذاً هي علاقة تأثير وتأثر (علي، ٢٠٠٧، ص١٩).

في هذا الصدد يؤكد (سعيد لا في، ٢٠١٥، ص١٠٢) إلى أن اللغة أداة التفكير؛ فاللغة فكر مسموع، والتفكير لغة صامتة، واللغة هي معجزة الفكر الكبرى، وقد قيل أن اللغة والفكر مظهران لعملية عقلية واحدة، بمعنى أن الفرد حينما يفكر فإنه لا يتسنى لنا أن نقف على هذا الفكر ما لم يترجم إلى عالم الواقع، ووسيلة ذلك اللغة.

وقد عبر محمد فضل الله (٢٠٠٨، ص٥١) عن العلاقة بين اللغة والتفكير من خلال الشكل (١).

ومن خلال النظر إلى الشكل (١) نجد أنه لا غنى لمن ينشد أداءً لغوياً سليماً واتصالاً فعالاً عن امتلاك هذه المهارات الأربعة، لكي يستطيع أن ينقل إلى الآخرين ما لديه من معلومات وحقائق ومعارف واستفسارات سواء كانت بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وأن يستقبل ما لديهم من أفكار وآراء، ويتبادل معهم وجهات النظر بما يحقق الفهم والتجاوب المطلوبين بين كل طرفين.



شكل (١) العلاقة بين اللغة والتفكير

في ضوء ذلك يشير معاطي نصر (٢٠٠٧) إلى أن المقصود بالأداء اللغوي الإبداعي: " قدرة المتعلم على إنتاج اللغة وفق معايير معينة، منها الدقة اللغوية والجودة والأصالة، أو هو الاستخدام اللغوي الذي يقوم على تركيب الألفاظ أو إعادة تركيبها وفق معايير لغوية وبلاغية إبداعية، تتصف بالطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل" ص ١٨٩ .

فارتباط اللغة العربية بالإبداع من الأمور التي لا يختلف عليها اثنان، والإبداع اللغوي لا يظهر إلا من خلال الأداء الذي يأخذ الصورة المنطوقة أو الصورة المكتوبة، فالفكر يظل مستتراً وكامناً داخل صاحبه ما لم يترجم في قوالب لغوية تظهره، فالفكر واللغة متلازمان دائماً (أبو ضيف محمود، ٢٠١١، ص ١٢).

والتعبير الإبداعي هو غاية الدراسات اللغوية جميعاً، فأقصى ما تطمح إليه تلك الدراسات هو إعداد المتعلم الذي يستطيع أن يعبر باللغة بصورة

صحيحة، وأن يختار عباراته وألفاظه ويصوغها صياغة لغوية مناسبة تستريح النفس لتلقيها (أحمد إبراهيم، ١٩٩٥، ص ٩٧).

يتضح مما سبق أن اللغة العربية لغة إبداعية في حد ذاتها، والسمات المميزة لها تؤكد توافر عوامل الطلاقة والمرونة والأصالة وتفرّد أفكارها ومعانيها، ومن ثم فإن تنمية مهارات الأداء اللغوي الإبداعي لدى الطلاب يتماشى مع طبيعة اللغة العربية وخصائصها، كما أن الاستعمال اللغوي الإبداعي يتيح الفرصة لتنمية العمليات العقلية وأنماط التفكير، وفيه فرصة لإظهار القدرات والمواهب اللغوية لدى المتعلمين.

وتعد الطلاقة من أهم قدرات التفكير الإبداعي، وتنقسم الطلاقة إلى عدة أنواع هي (سعيد لافي أ، ٢٠١٥، ص ٨٠ : ٨٢؛ نايفة قطامي، ٢٠٠١، ص ١٩٨ : ١٩٩):

« الطلاقة اللفظية.

« الطلاقة الفكرية.

« الطلاقة الارتباطية.

« طلاقة الأشكال.

« طلاقة الرموز.

« الطلاقة التعبيرية.

وسوف يقتصر الحديث هنا على الطلاقة التعبيرية؛ كونها محور البحث.

• مفهوم الطلاقة التعبيرية Expressional Fluency :

تُعرف الطلاقة التعبيرية في أبسط صورها بقدرة المتعلم على التعبير عن المواقف المتاحة بسهولة وسلامة، في سبيل الوصول إلى الحلول الممكنة للمشكلات التي تُدار حول المادة الدراسية، والعمل على إعادة صياغتها بطريقة يظهر من خلالها الترابط والاتصال بينهما وبين غيرها من الجمل والعبارات، ولقد عرفها (إبراهيم الحارثي، ١٩٩٩، ص ٦٧): " قدرة الفرد على بناء أكبر عدد من الجمل ذات المعاني المختلفة".

في حين عرفها خليل العايطة، ومحمد البواليز (٢٠٠٠) بأنها: " القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتصلة والملائمة لموقف معين وصياغة الأفكار بشكل سليم " ص ١٨٤.

وعرفت ناديا السرور (٢٠٠٢) بأنها: " القدرة على صياغة الأفكار في عبارات مفيدة، وتعني أيضاً القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتسلسلة التي تساعد على تكوين العبارات المفيدة المعبرة عن الأفكار بشكل صحيح ومبدع " ص ١٩٩.

ويرى سعيد لافي (٢٠١٥) أنها: " القدرة على صياغة الأفكار في جمل مفيدة ذات كلمات مترابطة، وسهولة التعبير عنها، ويمكن قياسها من خلال قيام المتعلم بتركيب كلمات معينة لتأليف نص منظم له معنى " ص ٨٢.

• أهمية الطلاقة التعبيرية، ومعاييرها :

ترتبط الطلاقة التعبيرية بمهارتي التحدث والكتابة؛ فإذا ارتبطت بمهارة الحديث، فهي طلاقة تعبيرية شفوية إبداعية، ويمكن أن نطلق عليها (التحدث الإبداعي)، وإذا ارتبطت بمهارة الكتابة فهي طلاقة تعبيرية كتابية إبداعية، ويمكن أن نطلق عليها (الكتابة الإبداعية).

وتكمن أهمية الطلاقة التعبيرية من خلال ارتباطها بمهارتي التحدث (التعبير الشفوي) والكتابة (التعبير الإبداعي) فالتعبير اللغوي سواء كان (شفوياً - كتابياً) يعد من الجوانب المهمة في تعليم اللغة؛ فهو ليس نشاطاً لغوياً مستقلاً عن فروع اللغة الأخرى، بل هو متداخل بمهاراته بصورة كبيرة مع الفنون اللغوية جميعها، ويعكس المستوى الحقيقي لمدى تمكن الفرد من سائر المهارات اللغوية (علي علي، ٢٠٠٧، ص ٢٠).

والناظر إلى واقع التعبير على الصعيد المدرسي يجد أنه عبارة عن نشاط لغوي مستمر فهو ليس مقرراً في حصة التعبير فقط، بل إنه يمتد إلى جميع فروع اللغة داخل الصف الدراسي أو خارجه، وهو أيضاً من أهم أسس التفوق الدراسي في المجال اللغوي، وفي غيره فإذا تفوق المتعلم في تعبيره تفوق في دراسته اللغوية وغير اللغوية بل يتعدى ذلك إلى التفوق في الحياة العملية فيما بعد.

هكذا نجد أن الطلاقة التعبيرية تتمثل في قدرة الفرد على التعبير عما في النفس من مشاعر وأفكار مشافهة أو كتابة باستخدام الألفاظ والتراكيب البليغة والفصيحة التي توضح المعنى وتثريه، وتثير في نفس المتلقي السرور والإعجاب بما اسمع إليه أو قرأه.

والناظر إلى عملية التحدث الإبداعي يجد أنها ليست حركة بسيطة تحدث فجأة، وإنما هي عملية معقدة، وبالرغم من مظهرها الفجائي إلا أنها تتم في عدة خطوات، وهذه الخطوات كما يأتي (علي مدكور، ٢٠٠٨، ص ١١٣ : ١١٤) :

« استشارة.

« تفكير.

« صياغة.

« نطق.

فقبل أن يتحدث المتحدث، لابد أن يستشار، والمثير :

« إما أن يكون خارجياً، كأن يرد المتحدث على من أمامه، أو يجيب على سؤال طرحه مخاطبه، أو يشترك مع الآخرين في نقاش أو حوار، أو ندوة ما إلي ذلك من مجالات يرد فيها المتحدث على مثير خارجي.

« وقد يكون المثير داخلياً كأن تلح على الفرد فكرة، ويريد أن يعبر عنها للآخرين... إلخ.

وبعد أن يستثار الإنسان كي يتكلم، يبدأ في التفكير فيما سيقول، فيجمع الأفكار ويرتبها، والفرد الذي يتكلم دون أن يعطي نفسه الوقت الكافي للتفكير فيما سيقول، غالباً ما يكون كلامه أجوف خالياً من المعنى، غير منظم، وقد يكون هذا من أكبر دواعي انصراف الناس عنه، وعدم الاستماع إليه.

وبعد الاستثارة والتفكير، يبدأ الإنسان في انتقاء الرموز (أي الألفاظ والعبارات، والتراكيب) المناسبة للمعاني التي يفكر فيها، ثم تأتي المرحلة الأخيرة، وهي مرحلة النطق، فبالنطق السليم تتم عملية الكلام.

في ضوء ما سبق يرى البحث الحالي أنه إذا أراد المتحدث لحديثه أن يفهم، فلا بد من معرفته نوعية مستمعيه، ومخاطبتهم بما يستطيعون فهمه، وأن المعلم الواعي هو الذي يعلم تلاميذه ويدربهم على أن لا يتكلم أحدهم إلا إذا كان هناك داع قوي للكلام، وهو الذي يفكر فيما سيتحدث به، ويرتب أفكاره بطريقة منطقية، ثم يقوم بصياغة كلامه بشكل سليم لغوياً وجذاب، ثم ينطق نطقاً صحيحاً خالياً من الأخطاء.

ولمهاراة التحدث الإبداعي أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع فهي أداة اتصال الفرد مع المجتمع المحيط به، وهي أداة فعالة في تقوية الروابط الاجتماعية والفكرية بين الأفراد والمجتمع، وفي هذا الصدد يذكر كل من (سميح أبو مغلي، ٢٠٠٩، ص ٥٧ ومحمد فضل الله، ٢٠١٤، ص ٩٢) عدداً من النقاط الدالة على أهمية مهارة التحدث الإبداعي باعتبارها وجه لطلاقة التعبيرية :

« يستمد المتحدث أهميته من كونه كلام سبق الكتابة في الوجود، فنحن تكلمنا قبل أن نكتب، ومن ثم يعد التحدث مقدمة للتعبير الكتابي، وخادماً له.

« التحدث مهم لأننا نتكلم أكثر مما نقرأ أو نكتب فإذا كان الإنسان يستمع في اليوم لما يساوي كتاباً فإنه يتكلم في الأسبوع ما يساوي كتاباً بينما يقرأ في الشهر ما يساوي كتاباً، ويكتب في العام ما يساوي كتاباً.

« إذا كان الكثيرون يميلون إلى استقبال اللغة بالاستماع أكثر من القراءة فإنهم أيضاً يفضلون إرسالها كلاماً أكثر من الكتابة.

« التحدث يعود الفرد على المواجهة ويغرس فيه الجرأة ويثبت داخله الثقة بالنفس، وإنه يعود الفرد على المواقف القيادية والخطابية.

« إن التحدث غاية في دراسة اللغات في حين أن فروع اللغة الأخرى كالقراءة، والخط، والإملاء، والنصوص، والمحفوظات، والقواعد، كلها وسائل مساعدة تسهم في تمكين الطالب من التعبير الواضح السليم الجميل .

« يساعد على حل المشكلات الفردية والاجتماعية عن طريق تبادل الآراء ومناقشتها .

ومن خلال ما تم عرضه يجب التنبيه على أنه يقع على عاتق المعلم تمكين المتعلمين من القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي يتطلبها منهم المجتمع مثل المحادثة، والمناقشة وغيرها، وهذا يتطلب أن ندرب المتعلم في المرحلة الأساسية على النطق السليم، والتخلص من عيوب النطق بصورة مبكرة، والتدريب على حسن الإلقاء من خلال تعريضه إلى مواقف مصطنعة تجعله قادراً على الإلقاء، الربط بين الجمل بشكل سريع ومتسق، توليد جمل وعبارات جديدة ذات معنى ومرتبطة بالموضوع، وهذا يحتاج إلى منهج يعطي مهارة التحدث أهمية خاصة، وكذلك معلم متمكن من مهارات التحدث السليم؛ لمساعدة المتعلمين على التخلص من مشكلاتهم في التحدث، وتحفيزهم على الانطلاق في الحديث والتعبير .

وقد حددت هيئة ضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩)، من خلال وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى اللغة العربية بالتعليم العام معايير التحدث التي يجب تحقيقها بنهاية الصف التاسع من التعليم ومن أبرز تلك المعايير:

« يلتزم بضوابط الحديث (ينوع نبرات صوته، ويتحدث مراعيًا ثقافة المستمعين، وطبيعتهم، ووقتهم، ونظام جلستهم، ويظهر الانفعالات المناسبة عند المناقشة).

« يتحدث بوضوح وسرعة مناسبة (يتحدث بلغة عربية، يضبط بنية الكلمات وأواخرها، ويراعي الوقفات المناسبة للمعنى).

« يدعم حديثه ويؤكد (يتحدث عن خبراته بترتيب منطقي، يضيف تفصيلات تثري الحديث، يضع مقدمة ونهاية، ويؤكد النقاط المهمة، ويستخدم عبارات مناسبة للمواقف).

« يتواصل - شفاهة - عبر الوسائط المتعددة (يلقي موضوعاً، ويعطي تعليمات في خطوات، ويتحاور هاتفياً وإلكترونياً، ويعلق على عروض الوسائط المتعددة).

في ضوء ما سبق يمكن أن نقول أن عملية تنمية مهارة التحدث الإبداعي تتطلب اعتناء معلم اللغة العربية بقدرات المتعلمين اللغوية، إلى جانب الاعتناء بها في الجوانب النفسية، والاجتماعية؛ ويمكن تحقيق ذلك من خلال المناقشات، والحوار الهادف، أو وصف ما شاهدته من مناظر، وما يمر بها في حياتها اليومية، وإلقاء الخطب، والكلمات، وقراءة النشرات، وحكاية القصص كل ذلك يعزز لديها الطلاقة التعبيرية الشفهية .

وعند الحديث عن الوجه الثاني للطلاقة التعبيرية المتمثل في الكتابة الإبداعية نجد أن العرب القدماء قد اهتموا بالكتابة - بوصفها فناً من فنون الأداء اللغوي - له فنياته ومهاراته اهتماماً بالغاً؛ وفي هذا الصدد يشير (حاتم البصيص، ٢٠١١) إلى أن: "تنمية مهارة الكتابة تعد مطلباً تعليمياً مهماً لدى جميع المتعلمين، وفي المراحل الدراسية الأولى على وجه الخصوص، إلى جانب

المهارات الأساسية الأخرى في القراءة والتحدث وغيرها؛ لأن إهمالها أو الضعف فيها سوف يستمر مع المتعلم في المراحل المتقدمة، ولأنها مهارات بنائية تكتسب على نحو تدريجي" ص ٧٧.

وتعد الكتابة الإبداعية مجالاً من مجالات الكتابة بجوار الكتابة الوظيفية ويعرفها (راتب عاشور؛ محمد المقدادي، ٢٠٠٥، ص ٢٠٤) بأنها: التي تسعى إلى توظيف اللغة توظيفاً جمالياً، بغرض التعبير عن الفكر والمشاعر النفسية، ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي جميل، وبغرض التأثير في نفس القارئ والارتقاء بمستواه الانفعالي إلى مستوى يقارب الحالة الانفعالية لمبدع النص ذاته .

في ضوء ما سبق يمكن القول بأن الكتابة الإبداعية:

- « عملية عقلية تتطلب نشاطاً ذهنياً .
- « عملية مهمة في التعبير عن النفس وفي الاتصال بالآخرين .
- « عملية منظمة تمر بعمليات محددة .
- « مهارة إنتاجية يمكن اكتسابها وتعلمها .
- « قواعد محددة لابد من مراعاتها عند القيام بها .

وتتمثل أهمية الكتابة الإبداعية من خلال عقد المقارنة بين القراءة والكتابة، فإذا كانت القراءة إحدى نوافذ المعرفة، وأداة من أهم أدوات التثقيف التي يقف بها الإنسان على نتائج الفكر البشري، فإن الكتابة تعد - في الواقع - مضخة العقل الإنساني، بل إنها أعظم ما أنتجه العقل.

فالكتابة هي المرآة التي تعكس كل عناصر القدرة اللغوية لدى الفرد، وهي المقياس الذي لا يخطئ أبداً في تحديد القدرات اللغوية والفكرية للأفراد .

ولذلك فهي تعد من أعقد المهارات اللغوية؛ لأنها تتطلب قدرات أكثر مما تتطلبه مهارات اللغة الأخرى.

وتبرز أهمية الكتابة في كونها أهم من المشاهدة، وبالكتابة تنتقل الأفكار إلى جمهور غير محدد، يشمل كل من تصله النسخة المكتوبة من بحث أو تقرير أو غير ذلك (خديجة عبدالله يسلم؛ زينب حسن الشمري، ٢٠٠٨، ص ٤٦) .

وترجع أهمية الكتابة إلى أنها تراعى خصائص النمو العقلي للمتعلم، وقد أورد (حسن سيد شحاته، ٢٠١٠، ص ٧٥ : ٧٦) الأسباب التي توضح أهمية الكتابة، ومنها :

- « أنها أداة اتصال الحاضر بالماضي، كما أنها معبر الحاضر إلى المستقبل .
- « أنها من أهم وسائل الاتصال البشري بالخطابات أو المراسلات وشتى وسائل الاتصال، من مقالة، أو تقرير، أو بطاقة مناسبة .
- « أنها وسيلة من وسائل تنفيس الفرد عن نفسه، والتعبير عما يجول بخاطره شعراً أو نثراً، أو أي فن من فنون الأدب .

« أنها أداة لحفظ العلم .
« أنها شهادة تسجيل للوقائع والأحداث والقضايا، تنطق بالحق، تشهر المكتوب بأمانة الكلمة وتجهر بالواقع بعيداً عن التحيز .

في ضوء ما سبق نجد أن هيئة ضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩)، حددت من خلال وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى اللغة العربية بالتعليم العام معايير الكتابة التي يجب تحقيقها بنهاية الصف التاسع من التعليم ومن أبرز تلك المعايير:

« يراعي القواعد الإملائية الأكثر تعقيداً (يميز بين الواو الجمع وواو الجماعة والمضارع المنتهي بالواو، وبين ألف الوصل وهمزة القطع، ويرسم تنوين النصب في الحالات الخاصة، ويصل الأسماء والأفعال والحروف بـ(ما) الاستفهامية، وبعض الظروف بـ(إذ) المنونة، ويكتب إملاءً اختبارياً باستخدام الحاسوب).

« يشري كتابته الوظيفية (يكتب فقرة عن حدث جاري أو مشهد يومي، وتقريراً عن رحلة قام بها، رسائل عبر المحمول أو النت، ويضبط المسافات والهوامش والعناوين وما يماثل).

« يكتب مراعيًا فنيات الكتابة (يكتب مقدمة مشوقة ومرتبطة، وأفكاراً جديدة ومتنوعة، ونصاً اقتناعياً، ومقالاً متكاملًا . يسجل يومياته، ويبدى رأيه معللاً له، يلتزم بقيم وأخلاقيات المجتمع، ويستخدم نماذج تطبيقية متنوعة).

« يكتب بأسلوب مؤثر (يعبر عن المشاعر والأحاسيس، يستخدم أدوات الربط، ويحسن استخدام العبارات الاستهلاكية والختامية، وينوع بين الأساليب الإنشائية والخبرية، ويكتب عرضاً تقديمياً مستخدماً برنامج العروض التقديمية).

ومن هنا يمكن القول بأن الكتابة من أبرز مسؤوليات المدرسة، بل ومن أهم وظائفها الأساسية؛ فالكتابة ضرورية لتطوير قدرات المتعلم في شتى المجالات؛ حيث إنها تعد طريقة تفكير وإبداع .

• واقع الطلاقة التعبيرية :

على الرغم من أهمية الطلاقة التعبيرية ممثلة في تمكن المتعلم من بعض مهارات (التحدث الإبداعي - الكتابة الإبداعية)، إلا أن هناك ضعفاً لغوياً واضحاً في تلك الطلاقة، ويقصد بالضعف اللغوي هو تدني قدرة الفرد اللغوية إلى الحد الذي لا يمكنه من استخدام اللغة وظيفياً، وهذا الضعف يأخذ أشكالاً عديدة، ولكنه كظاهرة عامة يشمل الضعف الكتابي، والضعف القرائي، والضعف الاستماعي، والضعف في المحادثة (أحمد نايل، ٢٠٠٦).

ولا يمكن تعلم مهارات اللغة العربية إلا بمراعاة ممارسة اللغة، ومراعاة دافعية المتعلم، وتعزيز سلوكه وتوجيهه، والتدرج في تقديم المهارات اللغوية، والقُدوة الحسنة، وتنمية التفكير لديه (حسن الخليفة، ٢٠٠٤، ص ١١٢).

في هذا الصدد تشير دراسة (فاطمة عبدالوهاب، ٢٠٠٥، ص ١٧٨) إلى أنه لكي يتم تنمية التفكير لدى المتعلم بأنواعه؛ لابد من تنمية القدرات العقلية للمتعلمين، وأن تنمى لديهم القدرة على إدراك كيف يفكرون، وكيف يصلون إلى حل مشكلاتهم، ورسم خطط لمسارات تفكيرهم، ومساعدة الطالب على المراقبة، وتقييم أسلوبه، وإصدار للأحكام، بالإضافة إلى ربط الأفكار بالخبرات السابقة واللاحقة.

في حين أوصت دراسة مرضي غرام الزهراني (٢٠٠٦) بضرورة اكتساب مهارات اللغة العربية للتلاميذ من خلال أنشطة تطبيقية تختص بالجوانب المهنية الوظيفية، وأن مما يساعد على اكتساب هذه المهارات ما يلي: (الممارسة، والتكرار، الفهم، وإدراك العلاقات، والنتائج، التوجيه، القدوة الحسنة، التشجيع، والتعزيز).

ويمكن أن يحكم على أداء المتعلم اللغوي من خلال ممارستها لغة استماعاً، وتحديثاً، وقراءة، لذلك لابد من تنمية مهارات اللغة العربية لدى المتعلم بشكل متكامل، وألا تهمل أي مهارة منها، ولا يركز على مهارة على حساب الأخرى .

وفي حقيقة الأمر فإن هناك عوامل عديدة ومتداخلة تشكل عوائق في تنمية الطلاقة التعبيرية عند المتعلمين، وتكون سبباً في ضعفهم اللغوي. فلا يوجد سبب واحد محدد يؤدي بمفرده إلى حدوث ظاهرة الضعف اللغوي، ومنها: الأسرة، والمدرسة، والمناهج، وطرق وأساليب التدريس والتي ما تزال من أخطر الأسباب التي تتحمل المسؤولية في ذلك.

بجانب ما سبق نجد أن هناك أسباباً فسيولوجية لها تأثير واضح في انتشار ظاهرة الضعف اللغوي ومنها: ضعف السمع، أو وجود عيب في أي عضو من أعضاء الكلام كاللسان، والأسنان أو الفكين، والحنجرة والشفاه. كما أن الذكاء له دور فاعل في تعلم اللغة، فمن بين القدرات الأولية هناك اثنتان منها تختصان باللغة، إحداهما الفهم اللغوي، والثانية هي الطلاقة التعبيرية. وللعوامل البيولوجية تأثيرات في الضعف اللغوي أيضاً، فالتوافق العصبي الحركي الحسي للأجهزة له تأثير في اللغة اللفظية، كما أن نضج وتدريب الأجهزة الصوتية له الدور الفاعل في نمو وتطور اللغة في المستوى الذي يمكنها من أداء وظيفتها(فايز عثمانة؛ محمد المومني، ٢٠١٠، ص ٩١).

وتشير الدراسات السابقة (نجم الدين مردان ٢٠٠٥، أحمد نايل ٢٠٠٦، رسمي عابد ٢٠٠٨)، التي تناولت مهارات اللغة إلى أن مشكلات الضعف فيما يتعلق بمهارات التعبير بشكل عام والطلاقة التعبيرية بشكل خاص إلى عوامل نفسية تربوية، أو عوامل لغوية، ومن تلك العوامل النفسية الحكم على الموضوع بالجميل، أو الرديء، ومن العوامل التربوية سوء اختيار الموضوعات التي تدرس،

وعدم الاهتمام بخلق وتوفير الفرص الحافزة، وعزل التعبير عن باقي فروع اللغة العربية ومهاراتها، وزيادة عدد الطلاب في بعض الصفوف، ونصاب المعلم المتزايد من الحصص، وكذلك عدم ربط مهارات اللغة بالأنشطة المدرسية الأخرى من مناظرات وإذاعة، ومسابقات، وعدم تدريب الطلبة على مهارات القراءة، والكتابة، والاستماع، والمناقشة، وضعف وسائل الإعلام وعدم تعزيزها لمهارات اللغة، وكذلك نوع الاستراتيجية المستخدمة في تدريس التعبير.

وأما العوامل اللغوية، فمنها قلة محصول المتعلم اللغوي، ومنها عدم فهم عناصر الموضوع، وضعف قدرة المتعلم على ربط أفكار الموضوع ببعضها، وعدم امتلاك مهارات الكتابة التعبيرية وخطواتها الرئيسية.

• المحور الثاني: استراتيجية الإثارة العشوائية وتنمية الطلاقة التعبيرية :

• استراتيجية الإثارة العشوائية : المفهوم والخطوات:

تعد استراتيجية الإثارة العشوائية Random Excitement Strategy إحدى استراتيجيات التي تعمل على عصف الدماغ ذهنياً من خلال استثارته لتوليد أكبر قدر من الأفكار الإبداعية لم تكن معروفة من قبل.

واستراتيجية الإثارة العشوائية تهدف إلى إيجاد تقارب بين مفاهيم علمية وكلمات عشوائية غير مقصودة، وربطها بالفكرة قيد البحث؛ لذلك فهي تتطلب قدرات مهنية في تنمية التفكير لدى المعلم (صلاح الدين محمود ، ٢٠٠٦، ص ٢٠٧ : ٢٠٩).

وقد عرفها (ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، ٢٠٠٩)، بأنها: " إحدى آليات إنتاج أفكار إبداعية من خلال تحريك الدماغ واستثارته للخروج عن قوالب سابقة من خلال إيجاد علاقات جديدة بين أشياء لا توجد أصلاً بينهما علاقات" ص ١٥١.

في حين عرفها (صلاح الدين محمود، ٢٠٠٦)، بأنها: " إيجاد تقارب لم يكن موجوداً من قبل في خبرات الطلبة ومعارفهم من خلال اختيار كلمات مقصودة وربطها بالفكرة قيد البحث ويؤدي ذلك أساساً إلى توليد أفكار جديدة" ص ٣٧٩.

وقد أشارت دراسة (قاسم عزيز، فاتن محمود، مهند عبد الحسن، ٢٠١٢) أن تلك الاستراتيجية تمر بسبع خطوات (تحديد المفاهيم، تقديم المادة العلمية، تقديم المشتريات العشوائية، تقديم الأفكار، التسجيل، إيجاد العلاقات، التلخيص) ص ١٢٣، ويمكن توضيح تلك الخطوات من خلال الآتي:

« تحديد المفاهيم : ويقوم بها المعلم، وذلك من خلال كتابتها على السبورة.

« تقديم المادة العلمية: وذلك بشكل مختصر من المعلم.

« تقديم المشتريات العشوائية: من المعلم إلى المتعلمين.

« تقديم الأفكار: مطالبة المتعلمين بتقديم إيجابيات علاقات بين المفاهيم وبين المثيرات العشوائية.

« التلخيص: كتابة الروابط التي تم التوصل إليها بشكل مختصر ذات العلاقة بموضوع الدرس.

في ضوء ما سبق يمكن القول بأن استراتيجية الإثارة العشوائية تعمل على إنتاج أفكار إبداعية جديدة غير تقليدية بين مجموعة من المعطيات، وتستند فكرة الإثارة العشوائية إلى أعمال العقل.

فما العلاقة على سبيل المثال بين الفراشة والمدير؟ أو العلاقة بين المعلم والمفتاح؟، في حقيقة الأمر لا توجد علاقات ظاهرة بينهما، لكن جمع هذه الأشياء معاً يضطرنا للبحث عن روابط وعلاقات قد تنتج أفكاراً جديدة، إذن نحن نعتمد البحث عن الإثارة، ويفضل أن تكون عشوائية، بمعنى غير مقصود، فإذا أردنا أن ننتج أفكاراً عن المعلم، فإننا نقدم أي إثارة عشوائية، مثل: أسد، قلم، مرآة، دبوس، هذه الكلمات كلمات ليس لها علاقة بالمعلم وصفاته لكن ربطها ببعض قد يقودنا إلى أفكار جديدة وعديدة عن المعلم.

• مميزات استراتيجية الإثارة العشوائية:

لقد شهد مجال طرق التدريس في الآونة الأخيرة تطوراً هائلاً في الأساس إلى استخدام طرائق تدريسية نشطة وفعالة قائمة على عقل المتعلم، والتفاعل الإيجابي بين المتعلم والمعلم، والانتقال من ثقافة الذاكرة التي تعتمد على الحفظ والتذكر للمعلومات إلى ثقافة الإبداع التي تمكن المتعلم من توظيفها في المواقف المختلفة (Nayuk & Roa, 2004, p.12).

استراتيجية الإثارة العشوائية وسيلة ذهنية مقصودة يقوم بها المعلم بهدف الحصول على أكبر عدد من الأفكار من مجموعة معينة خلال زمن معين؛ بغية حل مشكلة بطريقة إبداعية يرقى تقليدية، أو ابتكار فكرة جديدة لم توجد من قبل، أو تطوير فكرة موجودة بالفعل.

في ضوء ذلك يشير (محسن علي عطية، ٢٠٠٩، ص ٢٠٩: ٢٠٨) إلى مميزات استخدام استراتيجية الإثارة العشوائية حيث تساعد هذه الاستراتيجية على الآتي:

- « تنمية قدرة الطالب على التفكير الإبداعي.
- « تحقيق فهماً معرفياً للموضوع.
- « تساعد في تصحيح المفاهيم والمعلومات.
- « تزيد فاعلية الطلبة في عملية التعليم.
- « توسع من قاعدة مدركات الطلبة وثقافتهم العامة.

وبالنظر إلى ما سبق يمكن أيضاً إضافة بعض المميزات التي يمكن أن تحققها استراتيجية الإثارة العشوائية داخل الفصل مع المتعلمين، ومن أبرز تلك المميزات ما يلي:

« تنمي مهارة التأمل في الأمور المطروحة والنظر إليها بشكل مختلف من عدة جوانب.

« تنمي الوعي بأهمية الوقت أثناء التفكير.

« تولد الحماسة لعملية التعلم؛ فبواسطة السيطرة على الخيال يتقدم معظم المتعلمين بسرعة.

« تنمي مهارات الاتصال لدى المتعلمين.

• العوامل المؤثرة في استراتيجية الإثارة العشوائية:

إن العقل اللاشعوري في عمليات التفكير العشوائية لا ينتج علاقات وتداعيات، وهذا المنهج يبدأ من نقطة وهي إعداد ميكانيزمات شعورية تساعد الطالب على استخدام كل العناصر العقلانية وغيرها.

في هذا الصدد فقد أشار (سعيد عبد العزيز، ٢٠٠٦، ص ١٤٦) إلى أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في استراتيجية الإثارة العشوائية أبرزها ما يلي:

« الاقتراب والانفصال: أي اقتراب المتعلم من أفكاره في فهم طبيعة المشكلة وعناصرها والتفاعل معها حتى يشعر بالانجذاب وبالعكس ذلك فالانفصال يعني الابتعاد عن مشكلة من حيث فهمها بموضوعية.

« التأجيل: والمقصود به ميل المتعلم إلى تأجيل ما لديه من استعدادات لإرجاء البت في الحلول السريعة للمشكلة حتى يتفحصها ويقبلها على وجوها بشكل كاف ويتريث للتواصل إلى حل أفضل.

« التأمل: إطلاق العنان لفكر المتعلم حتى يتمكن من توليد الكثير من الأفكار الجديدة والمتنوعة.

« التحرر من القيود: يصبح عند المتعلم شعور بأن الحل أصبح شيئاً واقعياً، ولكنه يحتاج إلى تجويد لذلك يجب أن يتحرر من القيود.

« الاستجابة السعيدة: وهي شعور المتعلم بالسرور عندما يجد أنه يسير بالاتجاه الصحيح لحل المشكلة، وهي تعمل منبهاً بأنه أحرز تقدماً جوهرياً في حل المشكلة.

يتضح مما سبق أن الأفكار الرئيسية التي تدور حولها استراتيجية الإثارة العشوائية يتمثل جوهرها الرئيس في إعادة بناء الفكرة أو الحدث أو الموضوع وفقاً للتغيرات الجديدة التي تطرأ عليه، وتتمثل هذه التغيرات المقصودة في التبديل أو التغيير أو الحذف أو الإضافة أو إعادة الترتيب أو التكبير أو التصغير،... إلخ.

وبالنسبة للمتعلمين فقد تكون هذه الاستراتيجية مفيدة لهم في تعلمهم؛ لأنها تتناسب وطبيعة تفكيرهم التشعبي الابتكاري، ومن خلالها يمكن تطوير الحدث اللغوي بناء على آليات الحذف والإضافة والتطوير والتعديل التي تقوم عليها.

في ضوء ما سبق يمكن استخلاص مجموعة من القواعد التي تعتمد عليها استراتيجية الإثارة العشوائية وهي:

« إطلاق حرية التفكير، واستقبال الأفكار المطروحة من قبل المتعلمين مهما كان مستواها.

« الحرص على استخراج أكبر عدد ممكن الأفكار؛ فالمتعلم عندما يرى أصدقاءه يشاركون في إعطاء الأفكار، يتكون لديه الحافز لإنتاج أفكار.

« ضرورة تجنب النقد، والحكم على الأفكار؛ فذلك قد يكون من شأنه أن يجهض الأفكار قبل أن تظهر.

« البناء على أفكار الآخرين، فالقاعدة المهمة في عملية التدريس هي أن المتعلم إذا لم تشغله بشيء شغل.

• تعقيب عام :

من خلال العرض السابق لاستراتيجية الإثارة العشوائية نجد أنها استراتيجية تؤكد تنمية المهارات الإبداعية بشكل مباشر؛ حيث تساعد في تنمية التفكير الإبداعي عن طريق التمثيل والتضمن أو المواءمة، باستخدام التفكير التباعدي والتشعبي والابتكاري. كما أن استراتيجية الإثارة العشوائية في ضوء التعريفات السابقة الذكر نجد أنها استراتيجية تستخدم لمساعدة المتعلمين في توليد أفكار جديدة أو بديلة، وتسعى لتطوير الأفكار وتحسينها، والخروج منها إلى فكر إبداعية، من خلال مجموعة من الإجراءات للتغيير في معطيات منتج ما، وإعادة تشكيل العلاقة بين أجزائه.

وبذلك يمكن القول إن تطبيق استراتيجية الإثارة العشوائية يعمل على تنمية الإبداع العام، وتوليد أفكار جديدة، كما أنها تساعد من خلال عقد المقارنات أو طرح الأسئلة في الخروج بمنتج أو أداء جديد، كما أنها تساعد في النظر للأشياء بطريقة إبداعية لابتكار أشياء جديدة أو تعديل أو تطوير أو إحداث تغيير في الأشياء بشكل غير تقليدي، وهذا يتناسب مع طبيعة الطلاقة التعبيرية بصفة خاصة.

• حادي عشر : الإجراءات التجريبية للبحث :

اشتملت الإجراءات التجريبية للبحث الحالي على ما يأتي:

« بناء قائمة مهارات الطلاقة التعبيرية (التحدث الإبداعي – الكتابة الإبداعية) المناسبة للمتعلمين بالصف الثاني الإعدادي.

« إعداد مواد البحث (أوراق عمل المتعلمين ، ودليل المعلم الخاص باستراتيجية الإثارة العشوائية، ويتضمن عرض تفصيلي لموضوعات مصنوعة وفقا لخطوات استراتيجية الإثارة العشوائية).

« إعداد أدوات القياس (اختبار مهارات التحدث الإبداعي ، ويتضمن مقياس الأداء المتدرج (Rubric) لمهارات التحدث الإبداعي - اختبار مهارات الكتابة الإبداعية ، ويتضمن بطاقة تقدير الأداء المتدرج (Rubric) لمهارات الكتابة الإبداعية).

• تجربة البحث :

• إعداد قائمة مهارات الطلاقة التعبيرية (التحدث الإبداعي - الكتابة الإبداعية).

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات الطلاقة التعبيرية في مجالي التحدث والكتابة اللازمة للمتعلمين بالصف الثاني الإعدادي، وتم الاعتماد على القائمة عند تصميم أوراق العمل وأدوات القياس في البحث الحالي.

• إعداد القائمة في صورتها الأولية :

بعد تحديد مصادر إعداد القائمة تم التوصل للمهارات الرئيسية، والفرعية، والأدائية لمهارات الطلاقة التعبيرية، وجاءت القائمة في صورتها الأولية تتضمن مهارتي الطلاقة التعبيرية الرئيسيتين والتي تظهر في: التحدث الإبداعي، والكتابة الإبداعية، وتفرع عن كل منهما مهارات فرعية.

• صوغ قائمة مهارات الطلاقة التعبيرية في شكلها النهائي :

وفقا لآراء المحكمين (٧ محكمين من المختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومعلميها) تم تعديل قائمة مهارات الطلاقة التعبيرية، وأصبحت في شكلها النهائي تشتمل على مجموعة من المهارات الأدائية للتحدث والكتابة، والجدول (١) يوضح العدد الإجمالي لتلك المهارات الرئيسية والفرعية والأدائية.

جدول (١) مهارات الطلاقة التعبيرية في مجالي (التحدث الإبداعي - الكتابة الإبداعية) للمتعلمين بالصف الثاني الإعدادي

المجال الرئيس	المهارة الرئيسة	عدد المهارات الفرعية	النسبة المئوية للمهارات الفرعية
التحدث الإبداعي	١	٣	٪٢٧.٣
	٢	٥	٪٤٥.٤
	٣	٣	٪٢٧.٣
الكتابة الإبداعية	الإجمالي	١١ مهارة أدائية	٪١٠٠
	١	٥	٪٥٥.٥
	٢	٤	٪٤٤.٥
	الإجمالي	٩ مهارة أدائية	٪١٠٠

وبالتوصل للصورة النهائية لقائمة الطلاقة التعبيرية، تتم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، والذي نصه: "ما مهارات الطلاقة التعبيرية التي تظهر في مجالي (التحدث الإبداعي - الكتابة الإبداعية) المناسبة للمتعلمين بالصف الثاني الإعدادي؟".

• إعداد مواد البحث :

إعداد دليل المعلم : وتم مراعاة ما يلي أثناء إعداده:

الهدف من الدليل: هو توضيح الخطوات التي يستتير بها معلم(ة) اللغة العربية عند التدريس بغرض تنمية مهارات الطلاقة التعبيرية، باستخدام استراتيجية الإثارة العشوائية.

محتوى الدليل: يحتوي الدليل على ما يلي:

« مقدمة توضح للمعلم أهمية تدريب المعلمين بالمرحلة الإعدادية على مهارات الطلاقة التعبيرية.

« أبرز مظاهر ضعف المتعلمين في تلك المهارات، مستندة إلى نتائج الدراسات السابقة، وشكوى المسؤولين بتلك المرحلة، من هذا الضعف.

« قائمة بمهارات الطلاقة التعبيرية في مجالي (التحدث الإبداعي - الكتابة الإبداعية) المناسبة للمتعلمين بالمرحلة الإعدادية، والتي ينبغي أن يكتسبوها.

« مقدمة عن ماهية استراتيجية الإثارة العشوائية، والفلسفة التي تقوم عليها، والخطوات الواجب مراعاتها عند استخدامها في التدريس.

« مراحل التدريس التفصيلية، والتي ينبغي أن يتبعها المعلم مع متعلميه داخل الفصل أثناء تدريس حصص التعبير سواء كان شفويًا أو كتابيًا؛ بغرض تنمية الطلاقة التعبيرية لديهم محل الاهتمام، وبعض التوجيهات العامة التي يمكن الاستفادة منها، في حالة ظهور بعض الصعوبات في التدريس.

« ملحق يتضمن اختباري التحدث الإبداعي والكتابة الإبداعية للاستعانة بهما في قياس مستوى أداء المتعلمين، في كل مهارة من مهارات الطلاقة التعبيرية محل التنمية؛ ولكي توضع تلك المعايير نصب عين المعلم، في أثناء التدريب على تلك المهارات، ولتكون بمثابة المعيار الذي يرجع إليه؛ للحكم على مدى تمكن المتعلمين من مهارات الطلاقة التعبيرية، ونماذج من أوراق العمل، وهي عبارة عن أوراق عمل تتضمن مجموعة من الأنشطة المنظمة الهادفة التي تقدم للمتعلمين بالصف الثاني الإعدادي في صورة موضوعات تعبيرية تتضمن مجموعة الخبرات التعليمية التي خطط لها مسبقاً؛ بهدف تنمية مهارات الطلاقة التعبيرية في مجالي(التحدث الإبداعي - الكتابة الإبداعية) لدى هؤلاء المتعلمين.

« وقد اشتملت أهداف أوراق العمل في ضوء حاجات المتعلمين، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث الحالي، وتم إعداد محتوى تلك الأوراق بعد تحديد أهدافها وفقاً للاستراتيجية، بحيث اشتملت على (٨) موضوعات تعبيرية، والجدول (٢) يوضح قائمة بدروس الوحدة.

جدول (٢) الموضوعات التي اشتملت عليها أوراق العمل القائمة على استراتيجيات الإثارة العشوائية

م	الموضوع	عنوانه	الزمن المقترح للتدريس
١	الدرس الأول	التلوث (تعبير شفوي)	فترة (٩٠ق)
٢	الدرس الثاني	النظافة (تعبير تحريري)	فترة (٩٠ق)
٣	الدرس الثالث	بر الوالدين (تعبير شفوي)	فترة (٩٠ق)
٤	الدرس الرابع	السياحة (تعبير تحريري)	فترة (٩٠ق)
٥	الدرس الخامس	التدخين (تعبير شفوي)	فترة (٩٠ق)
٦	الدرس السادس	الازهاج (تعبير تحريري)	فترة (٩٠ق)
٧	الدرس السابع	الربيع (تعبير شفوي)	فترة (٩٠ق)
٨	الدرس الثامن	الرياضة (تعبير تحريري)	فترة (٩٠ق)
المجموع		(٨) دروس	٨ فترات (٧٢٠ ق)

عرض الدليل على المحكمين: بعد الانتهاء من كتابة الدليل في صورته المبدئية، عُرض على عدد من المحكمين المختصين (٥ من المختصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومعلميها)، وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون التي كان من أبرزها ضرورة تحديد زمن مناسب لكل خطوة من خطوات الدرس، بما لا يتجاوز زمن الحصة المتعارف عليه، مع استخدام أي صوت يشير إلى نهاية الزمن المحدد.

• إعداد أدوات القياس:

اختبار مهارات التحدث الإبداعي للمتعلمين بالصف الثاني الإعدادي.

هدف الاختبار تعرف مدى تنمية بعض مهارات التحدث الإبداعي المحددة بالبحث الحالي لدى المتعلمين بالصف الثاني الإعدادي.

• وصف الاختبار :

« اشتمل الاختبار في صورته المبدئية على ثلاثة موضوعات يختار المتعلم منها واحداً فقط؛ حيث تمثلت أسئلة هذا الجزء في أسئلة تعبيرية مفتوحة، فُتُركت الحرية للمتعلم في اختيار الموضوع الذي يناسب ميوله واهتماماته. « تقدر درجات كل متعلم على الاختبار من خلال مقياس تقدير مستوى الأداء المدرج (Rubric) في مهارات التحدث الإبداعي.

• تحكيم الاختبار:

تم عرض الاختبار في صورته المبدئية المشتمل على (٣) موضوعات على مجموعة من السادة المحكمين في تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ للوقوف على مدى صدق الاختبار، وللتأكد من مدى تحقيق الأهداف التي صمم لأجلها.

وقد أبدى السادة المحكمون مجموعة من التعديلات، منها ما يتصل بتعديلات في الصياغة، ومنها خاص بإلغاء بعض الموضوعات ووضع بديل آخر.

وقد تم تعديل الاختبار في ضوء آراء وتوجيهات السادة المحكمين على اختبار التحدث الإبداعي، وذلك على النحو الآتي:

الاقتصار على موضوع واحد فقط؛ ومبرر ذلك أن الغاية من الاختبار معرفة مدى التمكن من بعض مهارات الطلاقة التعبيرية لدى المتعلمين وأن حصر الاختبار في موضوع واحد يجعل الحكم على المتعلمين أكثر مصداقية؛ فقد يختار المتعلم أحد الموضوعات التي يكون لديه خلفية معرفية عنه من معلومات وأفكار ومن ثم يكون الحكم هنا منقوص؛ لأنه في تلك الحالة يقيس جانب التذكر وليس الطلاقة التعبيرية، أما الموضوع الواحد فقد يحد من ذلك الأمر.

• وضع تعليمات الاختبار:

تشير بعض الأدبيات التربوية إلى أهمية لفت المتعلم (الممتحن) إلى ما يفعله، وكيف يفعله، وأين يسجل إجاباته، ويتم ذلك من خلال تقديم بعض التعليمات الواضحة، والمختصرة.

وبناء عليه تم وضع تعليمات اختبار التحدث الإبداعي في الصفحة الأولى من كراسة الأسئلة، وشملت البيانات الخاصة التي يجب على المتعلم تدوينها عن نفسه، وذكر الهدف من الاختبار، وشرح كيفية الإجابة.

• التجريب المبدئي للاختبار:

بعد عرض الاختبار على السادة المحكمين وعمل التعديلات المقترحة، تم تجريب الاختبار على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في العام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥م، وذلك من خلال موافقة إدارة العريش التعليمية بالتجريب الاستطلاعي والتنسيق مع إدارة مدرسة آل ذكري الإعدادية التابعة لتلك الإدارة، وذلك يوم الأربعاء الموافق ٢١/٢/٢٠١٥م؛ بهدف تطبيق الاختبار عليهم لقياس مدى ثبات الاختبار وتحديد معاملي السهولة والصعوبة لمضردات الاختبار وإعادة صياغة المضردات التي قد تكون غامضة على المتعلمين، بالإضافة إلى تحديد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار. وتم ذلك من خلال الإجراءات التالية:

« تحديد عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) متعلمة من الصف الثالث الإعدادي ممن درسوا أو تعرضوا لهذا المحتوى من قبل.

« تجهيز الاختبار.

« تطبيق الاختبار على العينة مع ترك الزمن مفتوح للإجابة على بنود الاختبار.

« قيام الباحث بعد انتهاء المتعلمين من الاختبار بتصحيح الاختبار وتقدير الدرجات.

« حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز لكل مفردة .

• صدق الاختبار وثباته :

تم التأكد من أن موضوعات الاختبار صادقة بعد عرضه على المحكمين (٧) محكمين من المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية)، وإجراء التعديلات اللازمة بناءً على آرائهم وملاحظاتهم، وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة (ألفا كرونباك)، وتعتمد هذه الطريقة على تطبيق الاختبار مرة واحدة، حيث طبق الاختبار على عينة قدرها (٢٠) متعلماً ومتعلمة، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠.٨٨) وهي نسبة دالة عند مستوى (٠.٠١)، ويشير ذلك إلى ارتفاع نسبة ثبات الاختبار، وصلاحيته للتطبيق على مجموعة البحث الأساسية.

• زمن الاختبار:

تم تحديد زمن الاختبار عن طريق تسجيل الزمن المستغرق لكل متعلمة في الإجابة عن بنود الاختبار، وبعد جمع كل تلك الأزمنة، قسمت على عدد المتعلمات، وعلى ضوء النتيجة تم تحديد زمن الاختبار ب (١٤) دقيقة.

• الصورة النهائية للاختبار.

بعد إجراء التعديلات المناسبة على مواقف الاختبار، وذلك على ضوء آراء المحكمين، ونتائج التجربة الاستطلاعية، وبعد التأكد من ثبات الاختبار وصدقه، أصبح الاختبار في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق على مجموعة البحث الأساسية، كما تم إعداد مقياس مستوى الأداء المتدرج (Rubric) في مهارات التحدث الإبداعي لتقدير درجات المتعلمين في الاختبار، وفيما يلي توصيف المقياس.

• مقياس تقدير مستوى الأداء المتدرج Rubric في مهارات التحدث الإبداعي للمتعلمين بالصف الثاني الإعدادي:

هدف المقياس إلى وصف مستويات أداء المتعلمين بالصف الثاني الإعدادي على اختبار مهارات التحدث الإبداعي، ومن ثم تقدير أداء كل متعلم على ضوء هذه المستويات، وذلك لقياس أداء هؤلاء المتعلمين في مهارات التحدث الإبداعي.

• توصيف مستويات تقدير أداء التلميذ في كل مهارة أدائية :

تم تحديد أسلوب تسجيل المقياس وفقاً لمستويات الأداء: (متميز - جيد - مرض - نام - متعسر)، حيث تأخذ هذه المستويات الدرجات التالية بالترتيب: (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١)، وذلك كما هو موضح بالجدول (٣):

جدول (٣) توصيف مستويات تقدير أداء المتعلمين في مهارات التحدث الإبداعي

مستوى الأداء	متميز	جيد	مرض	نام	متعسر
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

ويضع القائم بالتقدير علامة (√) أمام مستوى الأداء المناسب لكل مهارة فرعية من مهارات التحدث الإبداعي التي يقوم بها التلميذ خلال إجابته عن اختبار التحدث.

وتم إعداد استمارة تسجيل للمقياس، بحيث يسجل فيها المُطبق أو القائم بالتقدير الدرجة أو العلامة التي تشير لمستوى أداء المتعلم على كل مهارة أدائية، وذلك في المكان المخصص للتقدير وفقاً للمستويات الخمسة المذكورة في الجدول السابق.

• الصورة النهائية لمقياس تقدير مستويات الأداء:

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون أصبح المقياس في صورته النهائية، علماً بأن تعديلات المحكمين في المقياس كانت طفيفة، وربما يرجع ذلك إلى أن المقياس تم إعداده وتحكيمة بعد الانتهاء من تحكيم قائمة مهارات التحدث الإبداعي التي بُني على ضوئها.

• اختبار مهارات الكتابة الإبداعية :

هدف الاختبار تعرف مدى تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، بعد دراستهم للمحتوى التعليمي المقترح.

• وصف الاختبار:

اشتمل الاختبار على موضوع واحد بحيث يغطي مهارات الكتابة الإبداعية المحددة بالبحث الحالي (اللغة والأسلوب، المحتوى والفكر وما تتضمناه من مهارات فرعية) وتُقدر درجات كل متعلم على الاختبار من خلال بطاقة تقدير درجات اختبار الكتابة الإبداعية المرفقة به.

• وصف الاختبار :

اشتمل الاختبار في صورته المبدئية على موضوعين فقط وهما (المعلم ، شاطئ العريش) يختار المتعلم منها واحداً فقط.

تقدر درجات كل متعلم على الاختبار من خلال مقياس تقدير مستوى الأداء المتدرج (Rubric) في مهارات الكتابة الإبداعية، واقتصرت محكات التقدير على جانبين فقط هما (المحتوى والفكر، اللغة والأسلوب) ..

• تحكيم الاختبار:

تم عرض الاختبار في صورته المبدئية المشتمل على موضوعين على مجموعة من السادة المحكمين في تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ للوقوف على مدى صدق الاختبار، وللتأكد من مدى تحقيق الأهداف التي صمم لأجلها.

وقد أبدى السادة المحكمون مجموعة من التعديلات، منها ما يتصل بتعديلات في الصياغة، ومنها خاص بإلغاء بعض الموضوعات. وقد تم تعديل

الاختبار في ضوء آراء وتوجيهات السادة المحكمين على اختبار الكتابة الإبداعية، وذلك على النحو الآتي:

الاقتصار على موضوع واحد فقط؛ ومبرر ذلك أن الغاية من الاختبار معرفة مدى التمكن من بعض مهارات الطلاقة التعبيرية لدى المتعلمين وأن حصر الاختبار في موضوع واحد يجعل الحكم على المتعلمين أكثر مصداقية؛ فقد يختار المتعلم أحد الموضوعات التي يكون لديه خلفية معرفية عنه من معلومات وأفكار ومن ثم يكون الحكم هنا منقوص؛ لأنه في تلك الحالة يقيس جانب التذكر وليس الطلاقة التعبيرية، أما الموضوع الواحد فقد يحد من ذلك الأمر، ولهذا تم الاقتصار فقط على موضوع (المعلم) كون موضوع شاطئ العريش من الموضوعات التي قد يكون لدى المتعلمين خلفية معرفية قوية قد تؤثر في الاختبار.

• وضع تعليمات الاختبار:

تم وضع تعليمات اختبار الكتابة الإبداعية في الصفحة الأولى من كراسة الأسئلة، وشملت البيانات الخاصة التي يجب على المتعلم تدوينها عن نفسه، وذكر الهدف من الاختبار، وشرح كيفية الإجابة.

• التجريب المبدئي لاختبار:

بعد عرض الاختبار على السادة المحكمين وعمل التعديلات المقترحة، تم تجريب الاختبار على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في العام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥م، وذلك من خلال موافقة إدارة العريش التعليمية بالتجريب الاستطلاعي والتنسيق مع إدارة مدرسة آل ذكري الإعدادية التابعة لتلك الإدارة، وذلك يوم الأربعاء الموافق ٢١/٢/٢٠١٥م؛ بهدف تطبيق الاختبار عليهم لقياس مدى ثبات الاختبار وتحديد معاملي السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار وإعادة صياغة المفردات التي قد تكون غامضة على المتعلمين، بالإضافة إلى تحديد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار. وتم ذلك من خلال الإجراءات التالية:

« تحديد عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) متعلمة من الصف الثالث الإعدادي ممن درسوا أو تعرضوا لهذا المحتوى من قبل.

« تجهيز الاختبار.

« تطبيق الاختبار على العينة مع ترك الزمن مفتوح للإجابة على بنود الاختبار.

« قيام الباحث بعد انتهاء المتعلمين من الاختبار بتصحيح الاختبار وتقدير الدرجات.

« حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز لكل مفردة .

• صدق الاختبار وثباته :

تم التأكد من أن موضوعات الاختبار صادقة بعد عرضه على المحكمين (٧ محكمين من المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية)، وإجراء التعديلات اللازمة بناءً على آرائهم وملاحظاتهم، وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة (ألفا كرونباك)، وتعتمد هذه الطريقة على تطبيق الاختبار مرة واحدة؛ حيث طبق الاختبار على عينة قدرها (٢٠) متعلماً ومتعلمة، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠.٨٨) وهي نسبة دالة عند مستوى (٠.٠١)، ويشير ذلك إلى ارتفاع نسبة ثبات الاختبار، وصلاحيته للتطبيق على مجموعة البحث الأساسية.

• زمن الاختبار:

تم تحديد زمن الاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن المستغرق لأسرع متعلم بالإضافة للزمن الذي استغرقه أبطأ متعلم، وكان المتوسط يساوي ٤٥ دقيقة، وبذلك تم التوصل للصورة النهائية للاختبار.

• الصورة النهائية للاختبار :

بعد إجراء التعديلات المناسبة على مواقف الاختبار، وذلك على ضوء آراء المحكمين، ونتائج التجربة الاستطلاعية، وبعد التأكد من ثبات الاختبار وصدقه، أصبح الاختبار في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق على مجموعة البحث الأساسية، كما تم إعداد مقياس مستوى الأداء المتدرج (Rubric) في مهارات الكتابة الإبداعية لتقدير درجات المتعلمين في الاختبار، وفيما يلي توصيف المقياس.

• مقياس تقدير مستوى الأداء المتدرج (Rubric) في مهارات الكتابة الإبداعية للمتعلمين بالصف الثاني الإعدادي :

هدف المقياس إلى وصف مستويات أداء المتعلمين بالصف الثاني الإعدادي على اختبار مهارات الكتابة الإبداعية، ومن ثم تقدير أداء كل متعلم على ضوء هذه المستويات، وذلك لمقياس أداء هؤلاء المتعلمين في تلك المهارات.

• توصيف مستويات تقدير أداء التلميذ في كل مهارة أدائية.

تم تحديد أسلوب تسجيل المقياس وفقاً لمستويات الأداء: (متميز - جيد - مرض - نام - متعسر)، حيث تأخذ هذه المستويات الدرجات التالية بالترتيب: (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١)، وذلك كما هو موضح بالجدول (٤):

وقد جاءت بطاقة التقدير متناولة كل مهارة على حدة، وأمام كل مهارة وجدت خمسة أنهار، وُصفت كما يلي:

جدول (٤) توصيف بطاقة تقدير درجات اختبار مهارات الكتابة الإبداعية

مستوى الأداء الدرجة	متميز ٥	جيد ٤	مرض ٣	نام ٢	متعسر ١

• **صدق الاختبار وثباته :**

تم التأكد من أن مفردات الاختبار صادقة بعد العرض على المحكمين (٧ محكمين من المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية)، وإجراء التعديلات اللازمة بناءً على آرائهم وملاحظاتهم، وتم استخدام معادلة (ألفا كرونباك) لحساب ثبات الاختبار، وتعتمد هذه الطريقة على تطبيق الاختبار مرة واحدة، حيث طبق الاختبار على عينة قدرها (٢٠) متعلمة، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٧)، وهي نسبة دالة عند مستوى (٠.٠١)، ويشير ذلك إلى ارتفاع نسبة ثبات الاختبار، وصلاحيته للتطبيق على مجموعة البحث الأساسية.

• **تجربة البحث :**

• **اختبار مجموعة البحث :**

وقع الاختيار على فصل ٢-٣، بمدرسة الإعدادية بنات بمدينة العريش، وبلغ عدد المتعلمات بالفصل (٤٢) متعلمة، وقامت بتطبيق المحتوى التعليمي إحدى معلمي اللغة العربية بالمدرسة المحددة في البحث الحالي، بعد تقديم التدريب الكافي والدعم الفني لها قبل تطبيق تجربة وأثنائها.

• **التطبيق القبلي لأدوات القياس :**

طبقت أدوات القياس على المتعلمين مجموعة البحث قبلياً؛ بهدف الوقوف على المستوى الأولي لأفراد المجموعة في المهارات المستهدفة، وكذلك للمقارنة بين مستويات أدائهم قبل التجربة وبعدها.

• **تطبيق وحدة المعالجة التجريبية على مجموعة البحث :**

تم تطبيق مهام الأداء المقترحة والمصوغة وفق استراتيجية الإثارة العشوائية على مجموعة البحث بهدف تنمية المهارات المحددة.

• **التطبيق البعدي لأدوات القياس :**

بنهاية تطبيق مهام الأداء المقترحة على مجموعة البحث تم تطبيق أدوات القياس بعدياً؛ للمقارنة بين الدرجات التي حصلوا عليها في التطبيقين القبلي والبعدي من خلال المعالجات الإحصائية؛ وذلك لتعرف فاعلية استخدام استراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية المهارات المستهدفة. وبعد ذلك تم إجراء المعالجة الإحصائية عن طريق الحاسب الآلي باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS .

• **ثاني عشر: نتائج البحث وتفسيرها، ودلالاتها التربوية :**

تمت الإجابة عن السؤال الأول والثاني من أسئلة البحث من خلال الإجراءات التجريبية السابق الإشارة إليها سابقاً؛ حيث تم التوصل في نهايتها إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات الطلاقة التعبيرية في مجالي (التحدث الإبداعي - الكتابة الإبداعية) الإبداعية المناسبة للمتعلمين بالصف الثاني الإعدادية.

أما إجابة السؤال الثالث والرابع من أسئلة البحث والذي ينص على: ما فاعلية استخدام استراتيجيات الإثارة العشوائية في تنمية بعض مهارات الطلاقة التعبيري في مجالي (التحدث الإبداعي - الكتابة الإبداعية) لدى المتعلمين بالصف الثاني الإعدادي؟ فقد تم اتباع التالي:

١١ تم اختيار فصل ٢ - ٣ بشكل عشوائي ، بمدرسة الإعدادية بنات بمدينة العريش، وبلغ عدد المتعلمات بالفصل (٤٢) متعلمة.

١٢ تم تطبيق أدوات القياس المتمثلة في اختبائي (التحدث الإبداعي - الكتابة الإبداعية) ، وبطاقات تقدير مستوى الأداء في كل مهارة على المتعلمين مجموعة البحث قبلياً؛ بهدف الوقوف على المستوى الأولي لأفراد المجموعة في المهارات المستهدفة، وكذلك للمقارنة بين مستويات أدائهم قبل التجربة وبعدها.

١٣ تم تدريب المعلمة القائمة بتنفيذ الاستراتيجية مع المتعلمين على كيفية استخدام الاستراتيجية وتنفيذ مهام الأداء المقترحة.

١٤ تم تطبيق مهام الأداء المقترحة والمصوغة وفق استراتيجيات الإثارة العشوائية على مجموعة البحث بهدف تنمية المهارات المحددة.

١٥ بنهاية تطبيق مهام الأداء المقترحة على مجموعة البحث تم تطبيق أدوات القياس بعدياً؛ للمقارنة بين الدرجات التي حصلوا عليها في التطبيقين القبلي والبعدي من خلال المعالجات الإحصائية؛ وذلك لتعرف فاعلية استخدام استراتيجيات الإثارة العشوائية في تنمية المهارات المستهدفة. وبعد ذلك تم إجراء المعالجة الإحصائية عن طريق الحاسب الآلي باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS .

وفيما يلي عرض لأهم النتائج التي تم الوصول إليها:

• نتائج تطبيق اختبار التحدث الإبداعي:

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس تقدير مستويات الأداء لمهارات التحدث الإبداعي

التطبيق	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القبلي	٤٢	١٠.٤٦	٣.٦٦	٩.٥٦	دالة عند مستوى ٠.٠١
البعدي		١٢.٧٦	٤.٩٣		

من الجدول (٥) يتضح أن هناك فرقاً بين متوسطي مجموع درجات مجموعة البحث في مقياس تقدير مستويات الأداء ككل للتطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ المتوسط في التطبيق القبلي لمقياس تقدير مستويات الأداء (١٠.٤٦)، بينما بلغ في التطبيق البعدي (١٢.٧٦)، مما يؤكد تحسناً واضحاً في الجانب الأدائي لمهارات التحدث الإبداعي ككل لدى مجموعة البحث بعد استخدام استراتيجيات الإثارة العشوائية.

وقد اتضح وجود فرق دال إحصائياً - عند حساب قيمة "ت" - بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس تقدير مستويات الأداء في التحدث الإبداعي ككل لصالح التطبيق البعدي عند مستوى (٠.٠١)، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٩.٥٦)، وهي دالة عند ذلك المستوى، مما يشير إلى تحسن واضح في الجانب الأدائي لتلك المهارات لدى مجموعة البحث بعد استخدام استراتيجية الإثارة العشوائية.

• نتائج اختبار مهارات الكتابة الإبداعية :

جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية

التطبيق	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القبلي	٤٢	١٩.٣١	٤.٧٩	٢.٠٩	دالة عند مستوى ٠.٠١
البعدي		٢٢.٦٩	٣.٠٨		

يتضح من الجدول (٦) وجود فرق بين متوسطي مجموع درجات مجموعة البحث في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية للتطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ المتوسط في التطبيق القبلي للاختبار (١٩.٣١)، بينما بلغ في التطبيق البعدي (٢٢.٦٩)، وكان متوسط الفرق بينهما (٣.٣٨) لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى تحسن واضح في الجانب الأدائي لمهارات الأداء اللغوي الإبداعي (الكتابة الإبداعية) لدى مجموعة البحث بعد استخدام استراتيجية الإثارة العشوائية.

ويتضح من خلال حساب قيمة "ت" وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار لصالح التطبيق البعدي عند مستوى (٠.٠١)، فقد بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٢.٠٩) وهي دالة عند ذلك المستوى، وهذا يشير إلى أن هناك تحسناً كبيراً في الأداء الإبداعي للمتعلمين فيما يتعلق بمهارات الكتابة.

ومن المعروف أن التوصل لفرق دال إحصائياً يدل على أن المتغير التجريبي المستقل له تأثير غير صفري على المتغير التابع، ولكنه لا يدل على حجم التأثير أو قوة العلاقة القائمة بين المتغيرين، مما يستلزم التوصل لحجم التأثير (صلاح الدين علام، ٢٠٠٥، ٢٠٧).

لذلك يفضل في حالة وجود فروق دالة إحصائياً تحديد حجم التأثير؛ حيث إنه جاء ليكمل مفهوم الدلالة الإحصائية للنتائج، فهو يركز على الفرق أو حجم الارتباط بصرف النظر عن الثقة التي توضع في النتائج.

وفي البحث الحالي تم التحقق من حجم التأثير بدلالة قيم "ت" للفرق بين المتوسطات باستخدام مؤشر (d) في ضوء المعادلة الآتية (رشدي فام منصور، ١٩٩٧، ٦٥):

$$d = \frac{|m_1 - m_2|}{s}$$

حيث d: هو مؤشر حجم التأثير .

و (m1-m2) : هو الفرق بين متوسطي العينة.

S : درجة الانحراف المعياري وهي تساوي الجذر التربيعي لمربع الانحراف المعياري للمتوسط الأول مضاف إليه مربع الانحراف الثاني للمتوسط الثاني مقسوماً على اثنين.

ومن خلال المعادلة السابقة تم التوصل إلى أن قيمة حجم تأثير استراتيجية الإثارة العشوائية على تنمية بعض مهارات الطلاقة التعبيرية بلغت قيمة (d) = ٥٥، في مجال التحدث الإبداعي، في حين بلغت قيمة (d) = ٨٣، وبالرجوع لجدول التفسير المرجعي الخاص بقيم d نجد أن:

جدول (٧) قيم (d) وتفسيرها

٠.٠١ إلى ٠.٠٦	٠.٠٦ إلى ٠.١٤	من ٠.١٤ إلى ١
حجم تأثير ضعيف	حجم تأثير متوسط	حجم تأثير كبير

ويتضح من الجدول (٧) أن هذه القيمة تمثل حجم تأثير من النوع الكبير؛ حيث وقعت قيمة (d) بين (٠.١٤ إلى ١)، وهي قيمة تدل على حجم تأثير كبير للمتغير المستقل (استراتيجية الإثارة العشوائية) على المتغير التابع (الطلاقة التعبيرية)، ويفيد ذلك بأن من ٥٥ - ٨٣، % تقريباً من تباين درجات أفراد عينة البحث في اختبار الطلاقة التعبيرية في مجالي (التحدث الإبداعي - الكتابة الإبداعية) يعزى لاستخدام استراتيجية الإثارة العشوائية، مما يعني أن العلاقة بين تلك الاستراتيجيات، وتنمية بعض المهارات التعبيرية قوية في البحث الحالي، مما يعد مؤشراً على فاعلية استخدام استراتيجية الإثارة العشوائية.

• سادساً تفسير النتائج السابقة مجملة كما يلي:

من خلال النتائج السابقة لمقياس تقدير مهارات التحدث الإبداعي، واختبار مهارات الكتابة الإبداعية يتضح أن هناك فروقا دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات قياس مهارات الطلاقة التعبيرية لدى المتعلمين بالصف الثاني الإعدادي لصالح التطبيق البعدي، وقد تبين ذلك في نتائج اختبار "ت"؛ حيث جاءت الدلالة عند مستوى (٠.٠١) في النتيجة الإجمالية لمقياس مهارات التحدث الإبداعي ككل، التي تكون منها المقياس، وأيضاً جاءت الدلالة عند مستوى (٠.٠١) في النتيجة الإجمالية لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية، مع

وجود فروق واضحة في متوسطي مجموع درجات المتعلمين على التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

وقد ترجع فاعلية استخدام استراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية بعض مهارات الطلاقة التعبيرية اللازم توافرها لدى المتعلمين بالصف الثاني الإعدادي والتي تظهر في مجالي (التحدث الإبداعي ومهارات الكتابة الإبداعية) - كما حُددت بالبحث الحالي - إلى مجموعة من العوامل، يمكن توضيحها فيما يلي:

« تضمن المحتوى التعليمي المعد وفقاً للاستراتيجية مجموعة من الدروس التي أعدت بشكل يناسب المتعلمين لغوياً، الأمر الذي حقق تنوعاً في أهدافها المعرفية والمهارية والوجدانية، بحيث تسعى هذه الأهداف إلى تحسين مهارات الطلاقة التعبيرية وتنميتها لدى مجموعة البحث.

« توافر القدرات اللغوية الإبداعية الكامنة لدى المتعلمين؛ جعل تنمية تلك المهارات من خلال استخدام استراتيجية الإثارة العشوائية أسرع وأفضل، وكأنهم بحاجة إلى من يمد يد العون لهم بشكل تربوي سليم لتحريك تلك القدرات اللغوية الكامنة بعيداً عن تقليدية البرامج والمناهج المقدمة إليهم، ومن ثم فإن المتعلمين أنفسهم أحد عوامل تحقيق فاعلية استراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية مهارات الطلاقة التعبيرية في مجالي التحدث والكتابة لديهم.

« التزام المعلم أثناء تنفيذ الدروس بخطوات استراتيجية الإثارة العشوائية؛ كان له أثر واضح في تنمية مهارات الطلاقة التعبيرية لدى مجموعة البحث، وتحقيق فاعلية الاستراتيجية.

« الأنشطة التي تتضمنها استراتيجية الإثارة العشوائية تطلبت من المعلم والمتعلمين تهيئة بيئة تربوية مفتوحة تتسم بالعمل الجمعي، والتنافسي، والتعاوني، وإيجابية المتعلمين في الموقف التعليمي، وإيجاد مواقف إبداعية للتحدث، ومواقف أخرى للكتابة، وحرص المتعلمين على إنتاج أفضل ما لديهم من إبداع في المجال الأدبي وفقاً لمهارات الطلاقة، وهذا كان له أثر واضح في تحسين مهارات الطلاقة التعبيرية لدى المتعلمين مجموعة البحث، ويضاف إلى ذلك تأكيد المعلم لمبدأ أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خطأ، ولكن هناك إجابات إبداعية، وإجابات أقل إبداعاً، بحيث أوجد ذلك مناخاً تربوياً ساعد في تحقيق الإبداع اللغوي وتنمية المهارات المستهدفة بالبحث الحالي لدى المتعلمين.

« أدى العمل التنافسي بين المتعلمين إلى تحسين مهاراتهم في التحدث والكتابة الإبداعيين بصورة أسرع، حيث استخدم المعلم التكاليفات المنزلية عند التطبيق على مهارات الكتابة الإبداعية، وكان المتعلمون مجموعة البحث يسجلون أعمالهم في مجالات الكتابة الإبداعية في أوراق العمل

الخاصة بهم، وقد حرص كل متعلم أن تكون أعماله المقدمة في ملف خاص به، مما كان له أثر في تنمية مهارات الطلاقة التعبيرية من خلال تطبيق تجربة البحث.

وبهذه النتائج فإن البحث الحالي يتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت فاعلية استراتيجيات تنمية الإبداع في مهارات الأداء اللغوي بشكل عام في مجالي التحدث والكتابة لدى المتعلمين، ومن هذه الدراسات: أبو الذهب البدرى (١٩٩٨)، هدى مصطفى؛ أسامة عبد المجيد (٢٠٠٥)، هناء مخلوف (٢٠٠٦)، صفوت هندواوي (٢٠٠٧)، إيمان صبري (٢٠٠٨)، هدى وزير (٢٠١٠)، أبو ضيف محمود (٢٠١١)، سلامة عبد المؤمن (٢٠١١)، شحاته السمان (٢٠١٢)، عبد الرحيم محمد (٢٠١٤)، إيمان الغريب (٢٠١٥).

• ثالث عشر توصيات البحث ومقترحاته :

على ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج تؤكد فاعلية استخدام استراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية مهارات الطلاقة التعبيرية، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

• توصيات تتعلق بكليات التربية كونها المسؤولة عن إعداد معلمي ومعلمات اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي والعام:

« إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية للتوافق من التوجهات الحديثة التي تطالب بضرورة تجريب الأساليب التربوية في تعليم اللغة. »
« ضرورة التركيز في مقررات طرق تدريس اللغة العربية على تدريب الطلاب المعلمين بشكل مباشر على كيفية استخدام الأساليب التربوية الحديثة، ومنها استراتيجية الإثارة العشوائية، في تدريس مهارات اللغة العربية وفنونها. »

« المساهمة في إعداد مزيد من ورش العمل التي تؤهل الطلاب المعلمين على كيفية توظيف تلك الاستراتيجيات والطرق في تدريس اللغة العربية. »

• توصيات تتعلق بالمسؤولين عن تعليم اللغة العربية بمرحلة التعليم الإعدادي:

« عقد دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية؛ بغرض تدريبهم على كيفية استخدام استراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية مهارات الطلاقة التعبيرية اللازمة للمتعلمين في تلك المرحلة. »

« ضرورة المتابعة المستمرة، للأساليب التي يتبعها معلمو ومعلمات اللغة العربية تدريجياً، أو تقوياً لتلك المهارات، والبحث عن أسباب أخرى تكون سبباً في ضعف المتعلمين في تلك المهارات. »

« عدم التعصب للطرق أو الأساليب التقليدية والمتبعة حالياً، وضرورة الاستفادة من الإجراءات التي استخدمها البحث الحالي لتنمية مهارات الطلاقة التعبيرية باستخدام استراتيجية الإثارة العشوائية. »

« النظر إلى الطلاقة التعبيرية على أنها مهارة، وتلك المهارة تستوجب ضرورة الممارسة بشكل مقصود ومنظم داخل الفصل، على أن يتم ذلك في جو من الحرية، واحترام أفكار الآخرين.

« ضرورة الاستعانة بأداة القياس الخاصة بالطلاقة التعبيرية التي أعدها البحث الحالي؛ لتكون محكاً في قياس مستوى المتعلمين في المرحلة الإعدادية في مهارات الطلاقة التعبيرية، قبل التدريس، وفي أثناء التدريس وبعده.

« تجنب استخدام المقارنة بين المتعلمين عند تقويم أدائهم في تلك المهارات؛ لما ثبت لهذه الأمور من آثار سلبية، تتمثل في فقدان المتعلمين الثقة بأنفسهم، وكراهية الحصة والنفور منها.

واستكمالاً لما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يقترح البحث الحالي التالي:

« تصميم برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية لتنمية مهارات توظيف بعض استراتيجيات التدريس الإبداعية وأثره في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى المتعلمين الموهوبين لغوياً.

« دراسة العلاقة بين مدى تمكن المتعلمين من مهارات الطلاقة التعبيرية اللازمة لهم، ومستوى التحصيل اللغوي لديهم بوجه عام.

« إجراء دراسة لبيان فاعلية استخدام استراتيجيات الإثارة العشوائية في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

« إجراء دراسة لبيان فاعلية استخدام استراتيجيات الإثارة العشوائية في تنمية المهارات اللغوية الأساسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة بالمرحلة الابتدائية.

• المراجع :

- إبراهيم عبدالعزيز عبد الباقي (٢٠١١). فاعلية استراتيجيات كل اللغة في تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة حلوان.
- أبو الدهب البدرى (١٩٩٨). أثر استخدام برنامج في الأنشطة اللغوية على تنمية الإبداع والتحصيل في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة المنيا.
- أبو ضيف مختار محمود (٢٠١١). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية والتفاعل اللفظي لدى طلاب المرحلة الثانوية المعاقين بصرياً. رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة أسيوط.
- أحمد سيد إبراهيم (١٩٩٥). أثر طريقة التصحيح في الأداء التعبيري الكتابي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة دراسات تربوية، المجلد (١)، الجزء (١٧)، ص ص ٩٧ - ١٢٢.

- أحمد نايل (٢٠٠٦). الضعف اللغوي، تشخيصه وعلاجه. القاهرة: دار الوفاء لندنيا الطباعة والنشر.
- إيمان رمضان الغريب (٢٠١٥). أثر برنامج قائم على نظرية سكامبير في تنمية المهارات اللغوية والتفكير الإبداعي لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية: جامعة القاهرة.
- إيمان محمد صبري (٢٠٠٨). أثر تنوع بنية النص العربي واستراتيجيات تعلمه في تنمية الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.
- حاتم حسين البصيص (٢٠١١). تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم. دمشق: منشورات وزارة الثقافة للهيئة العامة السورية للكتاب.
- حسن جعفر الخليفة (٢٠٠٤). فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي - متوسط - ثانوي). (ط٤) الرياض : مكتبة الرشد.
- حسن سيد شحاتة (٢٠١٠). المرجع في فنون الكتابة لتشكيل العقل المبدع. القاهرة: دار العالم العربي.
- خديجة عبد الله يسلم : زينب حسن الشمري (٢٠٠٨) . فاعلية استراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة ، ديسمبر ، العدد (٨٥) ، الجزء (١) ، ص ص ٣٩ - ٦٩.
- ذوقات عبيدات، سهيلة أبو السמיד (٢٠٠٩). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلم والمُشرف التربوي. ط٢. عمان: ديونو للطباعة والنشر والتوزيع
- راتب عاشور؛ محمد المقدادي (٢٠٠٥). المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجيتها. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- رسمي عابد (٢٠٠٨). ضعف التحصيل الدراسي، أسبابه وعلاجه. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.
- رشدي فام منصور (١٩٩٧). حجم التأثير : الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (٧)، العدد (١٦)، ص ص ٥٦ - ٧٥.
- سعيد عبد العزيز (٢٠٠٦). المدخل إلى الإبداع. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- سعيد عبد الله لافي (٢٠١٥ أ). تعليم اللغة العربية المعاصرة. القاهرة: عالم الكتب.
- _____ (٢٠١٥ ب). تنمية الإبداع. القاهرة: عالم الكتب.
- سلامة عبد المؤمن تغلب (٢٠١١). فاعلية استراتيجية تحقيق الذات في تنمية مهارات التعبير الإبداعي في اللغة العربية، وبعض الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية: جامعة القاهرة.
- سميح عبدالله أبو مغلي (٢٠٠٩). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. عمان: دار الخريجي.
- شحاتة أحمد السمان (٢٠١٢). فاعلية برنامج إثرائي قائم على معايير التفوق في اللغة العربية لتنمية مهارات الأداء اللغوي والتعلم الذاتي لدى الطلاب المتفوقين بالتعليم الثانوي العام. رسالة دكتوراه، كلية التربية: جامعة أسيوط.
- صفوت توفيق هنداوي (٢٠٠٧). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس القصص على تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة ومهارات الإبداع اللغوي لأطفال الرياض، كلية التربية دمنهور: جامعة الإسكندرية.

- صلاح الدين محمود علام.(٢٠٠٥). الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية التربوية والاجتماعية: البارامترية واللا بارامترية . القاهرة : دار الفكر العربي.
- صلاح البين عرفة محمود.(٢٠٠٦). تفكير بلا حدود. القاهرة: عالم الكتب.
- عبدالرحيم فتحي محمد.(٢٠١٤). برنامج باستخدام تألف الأشتات ونموذج سكامبر لتنمية التفكير المنطومي والأداء اللغوي الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين لغويا بالمرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية التربية: جامعة أسيوط.
- علي أحمد مذكور، رشدي أحمد طعيمة، إيمان أحمد هريدي.(٢٠١٠). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. القاهرة: دار الفكر العربي.
- فاطمة عبد الوهاب.(٢٠٠٥). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملية والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى، الجمعية المصرية للتربية العملية، مجلة التربية العلمية، المجلد (٨)، العدد (٤)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- فايز محمد عثمان: محمد المومني.(٢٠١٠). مظاهر الضعف اللغوي وأسبابه لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في منطقة المثلث الشمالي، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، يونيو، المجلد(٧)، العدد(٢)، ص ٨٧ - ١١٠.
- كاظم عبد نور.(٢٠٠٥). دراسات وبحوث في علم النفس وتربية التفكير الإبداعي. عمان: ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- محسن علي عطية.(٢٠٠٩). الجودة الشاملة والجديد في التدريس. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- محمد رجب فضل الله.(٢٠١٤). المرجع في تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي. القاهرة: عالم الكتب.
- _____.(٢٠٠٨). عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها. (ط٢). القاهرة: عالم الكتب.
- محمد عبدالحميد أحمد.(٢٠٠٥) : البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم ، القاهرة : عالم الكتب.
- مرضي غرم الله الزهراني.(٢٠٠٦). فعالية مجمعات تعليمية في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب المستوى الأول في كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى واتجاهاتهم نحوها. رسالة دكتوراه. غير منشورة. مكة المكرمة . كلية التربية: جامعة ام القرى.
- معاطي محمد نصر.(٢٠٠٧). أثر برنامج قائم على الأمثال الأدبية في تحسين الأداء اللغوي الإبداعي لطلاب الصف الحادي عشر بسلطنة عمان. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١٢٧)، ص ١٧٩ - ٢٥٥.
- نايفة قطامي.(٢٠٠١). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- نجم الدين مردان.(٢٠٠٥). النمو اللغوي وتطويره في مرحلة الطفولة المبكرة - البيت - الحضانة - رياض الأطفال. القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب
- هدى محمد مصطفى: أسامة محمد عبد المجيد.(٢٠٠٥). برنامج مقترح لتنمية الكتابة الإبداعية باستخدام العصف الذهني لدى الطلاب الموهوبين لغوياً وأثره على ما وراء الفهم القرائي. مجلة القراءة والمعرفة ، العدد (٥٠)، ص ١٢ - ١٧٣.

- هدى وزير. (٢٠١٠). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات تنمية التفكير في تدريس القراءة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
- هناء محمد مخلوف. (٢٠٠٦). برنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات التعبير الإبداعي في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية التربية: جامعة عين شمس.
- Sizer, T. & Meier. D. (2013). Habits of Mind. Available from: http://www.essentialschools.org/pub/ces_docs/about/phil/habits.html [Accessed: 13 July 2013].
- Deneen, J. (2010). Schools that succeed, Students who achieve: Profiles of programs helping all students to learn. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Gravoso, R.; Pasa, A.; Labra, J. & Mori, T. (2008). Design and use of instructional materials for student-centered learning: a case in learning ecological concepts. Asia- Pacific Education Research, 17(1), pp. 109-120
- Nayak, A. & Roa, V. (2004). Classroom teaching: Methods and practices. New Delhi: APH Publishing Corporation.



البحث العاشر :

**جودة نظم المعلومات الإدارية المستخدمة لدى مديري ومديرات الإدارات
في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم**

المصادر :

أ. أمل خلف العنزي
طالبة دكتوراه بقسم الإدارة التربوية
كلية التربية، جامعة الملك سعود

”جودة نظم المعلومات الإدارية المستخدمة لدى مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم“

/ / أمل خلف العنزي

• المستخلص :

هدف البحث إلى التعرف على درجة جودة نظم المعلومات الإدارية المستخدمة لدى مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف هذا البحث استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة، وطبقت على مجتمع مكون من مدراء ومديرات إدارات الشؤون التعليمية والمدرسية والمالية والإدارية والإدارات التابعة للمدير العام، والبالغ عددهم (٤٢) ، ولقد كان من أهم النتائج: موافقة أفراد العينة بشكل عام على درجة جودة نظم المعلومات الإدارية المستخدمة لدى مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة، وكان بعد المحتوى أعلاها جودة يليه البعد الشكلي، وانتهت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات لدراسات مستقبلية.

الكلمات المفتاحية: نظم المعلومات الإدارية، جودة نظم المعلومات الإدارية، منطقة تبوك التعليمية.

Management Information Quality System that is in Place and Used by the Departmental Managers in the Educational Area of Tabuk.

Ms. Amal K. Alanizi

Abstract:

The main objective of this research was to identify the level of Management Information Quality System that is in place and used by the Departmental Managers in the educational area of Tabuk, using their perspective as the basis of interpretation of the system. To obtain a fair and honest set of notes to use, various research tools, such as questionnaires, were used across a wide spectrum of staff in the educational department, ranging from the Department Directors, Financial Staff and a selection of staff that are under the control of the Directors. In order to obtain a varied and non-bias set of results, 42 members across the department were asked to participate. The outcome of the research displayed a general consensus across the participating staff that they agree that there is a robust Management Information Quality System in place by the Departmental Managers in the educational area of Tabuk. To conclude the study, with the points of the questionnaire taken into account, a number of recommendations and proposals were suggested to improve future studies.

Key Words: Management Information System, Management Information Quality System, educational area of Tabuk.

• مقدمة :

يشهد العالم المعاصر اليوم تغيرات واسعة ومتلاحقة، وثورة علمية وتقنية متنامية، تتطلب تغييرات جذرية في مختلف مجالات الحياة وميادينها، ولعل أبرز

هذه التغييرات ما يسمى بثورة المعلومات، التي أدت إلى زيادة الاهتمام بالمعلومات وسبل الحصول عليها لما لها من أثر مهم في إدامة المؤسسات وتطويرها وبلوغ أهدافها ومراميها، فالمعلومات اليوم أصبحت تمثل عصب الحياة، حيث أن عملية صناعة القرارات تبنى وبشكل أساسي على المعلومات، وكذلك الحال بالنسبة لباقي الوظائف الإدارية من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة وتقييم (بني أحمد، ٢٠٠٩، ٧٢٣).

وتعتبر المعلومات في العصر الحالي الشريان الحيوي لكافة المؤسسات عامة والمؤسسات التعليمية خاصة، والتي أصبحت تضم العدد الكبير من الكوادر البشرية، الأمر الذي أدى إلى ضرورة الاهتمام بالمعلومات المتبادلة داخلها، كما أصبحت المعلومات عنصراً مهماً في التنظيم الإداري، إذ تعتبر أداة الربط بين أجزاء التنظيم في كافة المستويات، وهي الأداة الرئيسة للإدارة في عمليات التخطيط والتوجيه والتنسيق والمتابعة والتقويم، ولها الدور الكبير في نجاح المؤسسات وتحقيق أهدافها في ظل المتغيرات العالمية السريعة، كما أن أهمية المعلومات في أداء الأعمال الإدارية داخل المؤسسات تحتاج إلى التأكيد على ضرورة توفرها بشكل دقيق وصحيح وواضح، للاستناد إليها في الأعمال الإدارية المتنوعة، فالمعلومات هي حجر الأساس الذي ترتكز عليها تلك الأعمال، الأمر الذي جعل من النظم المستولة عن إنتاجها (نظم المعلومات الإدارية) مورداً أساسياً ومهماً من موارد المؤسسة البشرية والمالية والمادية والتي تعمل على تحقيق أهداف الإدارة في المؤسسات الحديثة (عاشور والشقران، ٢٠١٠، ٦١).

ولقد عرف البكري بان نظم المعلومات الإدارية هي مجموعة من العمليات المنظمة التي تمتد المديرين بالمعلومات اللازمة لمساعدتهم في تنفيذ الأعمال واتخاذ القرارات داخل التنظيم، على أن تتميز هذه المعلومات بالكمال والشمول والصحة والدقة، وأن تكون ملائمة من ناحية الجودة والتوقيت والتكلفة (الكردى والعبد، د.ت، ١٨٦).

وقد يتم تطبيق نظم المعلومات الإدارية باستخدام أنواع متعددة من الأدوات والتي تتراوح ما بين الطرق اليدوية الكتابية، أو استخدام أجهزة الحاسوب وملحقاته، وهي الطريقة الغالبة في نظم المعلومات الإدارية الحديثة.

وتتضح أهمية نظم المعلومات في قدرتها على تحسين عمليات وأداء جميع أنواع وأحجام المنظمات، كذلك في مساندة عملية اتخاذ القرارات وتدعيم الأعمال التعاونية بين فرق العمل بما يؤدي إلى تقوية المركز التنافسي للمنظمة في السوق الذي تعمل فيه، كما تزايدت مساهمة نظم المعلومات المستندة على الانترنت في تحقيق نجاح المنظمات الحديثة التي تعمل في ظل منافسة عالمية تتميز بالحدة وسرعة التغير وعدم التأكد (الكردى والعبد، د.ت، ١٣).

كما وتحدد أهمية وقيمة المعلومات المتداولة في نظم المعلومات الإدارية، بناءاً على المستفيدين منها، فهم الأكثر قدرة على تمييز أهميتها وقدرتها على تسيير أعمالهم، كما تتحدد قيمتها أيضاً على مستوى جودة تلك المعلومات التي تستخدم في الأعمال الإدارية، فإذا لم تكن تلك المعلومات الناتجة عن نظم المعلومات الإدارية بالمستوى المطلوب، فإن المستفيد من هذه المعلومات سوف يواجه مصاعب ومشكلات عند تنفيذها للمهام الإدارية المطلوبة منه، بحيث تؤثر في صحة ودقة نتائج تلك المهام والأعمال (العلالونه، ٢٠٠١).

وأشار (الحراحشة والمقابلة، ١٧٩، ٢٠٠٦) إلى أن العقود الثلاثة الأخيرة شهدت اهتماماً كبيراً في كثير من الأقطار بإنشاء نظم المعلومات التربوية، وعلى الرغم من أن أقطار كثيرة تجمع معلومات عن نظمها التعليمية، فإن هذه المعلومات غالباً ما تنتهي على شكل كتاب سنوي إحصائي، لا تدخل بياناته في ممارسة الوظائف الإدارية، كما أن إنشاء نظم المعلومات التربوية قد رافقته مشاكل وصعوبات من كوادربشرية وتقنيات، وعدم الانسجام بين حجم المعلومات ومدى الاستفادة منها، وكذلك تدني مستوى الخبرة في التعامل مع نظم المعلومات مما حد من فعالية نظم المعلومات التربوية.

• المشكلة :

لقد أولت وزارة التعليم بالملكة العربية السعودية اهتماماً بالغاً بنظم المعلومات الإدارية وتطويرها بالشكل الذي يخدم احتياجات متخذي القرارات بالمعلومات المطلوبة.

لذا جاء هذا البحث ليجيب عن السؤال التالي: ما درجة جودة نظم المعلومات الإدارية المستخدمة لدى مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم؟

• أهداف البحث :

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- « التعرف على درجة جودة نظم المعلومات الإدارية المستخدمة لدى مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم.
- « التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين وجهات نظر أفراد البحث حول جودة نظم المعلومات الإدارية المستخدمة لدى مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك التعليمية تبعاً لاختلاف المتغيرات التالية (الجنس، المؤهل، سنوات الخبرة الإدارية).

• أسئلة البحث :

يسعى البحث للإجابة على الأسئلة التالية:

- « ما درجة جودة نظم المعلومات الإدارية المستخدمة لدى مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم؟

« هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد البحث حول جودة نظم المعلومات الإدارية المستخدمة لدى مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك التعليمية تعزى للمتغيرات التالية (الجنس، المؤهل، سنوات الخبرة الإدارية)؟ »

• **أهمية البحث :**

تتلخص أهمية البحث فيما يلي:

- « يؤمل أن تساعد متخذي القرار في وزارة التعليم على تطوير نظم المعلومات الإدارية.
- « يؤمل أن تثير اهتمام متخذي القرار في إدارات التعليم بأهمية الاستفادة من نظم المعلومات الإدارية في أعمالهم.
- « يؤمل أن تسهم نتائجها وتوصياتها في تشخيص واقع استخدام نظم المعلومات الإدارية في إدارات التعليم.
- « تسعى هذا البحث لفتح آفاق لدراسات لاحقة حول موضوع البحث.

• **حدود البحث :**

- « حدود موضوعية: اقتصر هذا البحث على درجة جودة نظم المعلومات الإدارية المستخدمة لدى مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم.
- « حدود مكانية: الإدارة العامة للتعليم في مدينة تبوك بالملكة العربية السعودية.
- « حدود بشرية: طبق هذا البحث على مديري ومديرات الإدارات بمنطقة تبوك التعليمية.

• **مصطلحات الدراسة :**

- **نظم المعلومات الإدارية (MIS) management information systems :** يمكن تعريفها إجرائياً بأنها مجموعة القوانين والأنظمة والتعليمات والإجراءات والأجهزة التي يمكن من خلالها تزويد العاملين بالمعلومات ضمن مجموعة من الأسس والمعايير.

- **جودة نظم المعلومات الإدارية The quality of management information systems :** يمكن تعريفها إجرائياً بأنها الحالة المثالية التي يجب أن توجد بها نظم المعلومات الإدارية في الأبعاد الآتية (البعد الزمني، البعد الشكلي، وبعد المحتوى).

- **مديري ومديرات الإدارات departments directors :** هم المسؤولون والمسئولات عن جزء من أعمال إدارة التربية والتعليم ويرتبطون بمساعد مدير التعليم في الهيكل التنظيمي لإدارات التعليم، وترتبط بهم بعض الأقسام ويأتي ترشيحهم بقرار من مدير التعليم (وزارة المعارف، ٢٧، ١٤١٨).

• أدبيات البحث :

• مفهوم النظام والمعلومات :

يستند مجال نظم المعلومات الإدارية على مفاهيم النظم، حيث تعد الأساس التي تقوم عليه نظم المعلومات الإدارية. ويعرف النظام بأنه "منظومة تتكون من مجموعة من الأجزاء المتداخلة أو المنظومات الصغرى التي تؤدي كل منها وظيفة متميزة، كما أن كل منظومة صغرى تشارك منظومة أو أكثر في أداء وظائف أخرى في إطار نسقي بما يحقق وحدة العمل في المنظومة الأم" (البيستان وآخرون، ٢٠٠٣، ٢٢٣). وعليه يمكن القول أن تعريف النظام يجب أن يكون مشتملاً على ثلاثة عناصر:

« أن يتكون النظام من مجموعة من الأجزاء .

« أن يكون بين هذه الأجزاء علاقات متبادلة أو متداخلة أو معتمدة على بعضها البعض .

« أنها تعمل معا في سبيل تحقيق هدف مشترك .

• المعلومات والبيانات والفرق بينهما :

يتفق أغلبية المؤلفين في هذا المجال أن المعلومات هي بيانات تتم معالجتها لكي تصبح ذات منفعة لطرف ما، ولقد عرف (النجار، ١٩، ٢٠٠٧) البيانات بأنها "الشكل الظاهري لمجموعة حقائق غير منظمة، قد تكون حقائق أو تصورات في شكل أرقام، كلمات، صور أو رموز لا علاقة بين بعضها البعض، ولا تعطي معنى"، وعرفها (قوته ودياب، ٢٩٦، ١٤٢٢) بأنها "الحقائق الخام التي يمكن أن تكون ذات مدلولات رقمية أو حرفية أو شكلية، ولكنها لم تصل بعد إلى مرحلة يستفاد منها استفادة كاملة". وعرف (النجار، ٢٠، ٢٠٠٧) المعلومات بأنها "بيانات تمت معالجتها إذ تم تصنيفها وتحليلها، وتنظيمها، وتلخيصها بشكل يسمح باستخدامها والاستفادة منها حيث أصبحت ذات معنى"، كما يعرفها (اللوزي، ١٧٩، ٢٠٠٠) بأنها "كل أشكال ومصادر المعرفة والعلم والإدراك الحسي والمعنوي للأشياء والظواهر والناس وكذلك البيئة". وبذلك يمكن الاستنتاج بأن استخدام البيانات في اتخاذ القرارات والاتصالات لا يمكن أن يتم بالحالة التي هي عليها، بل يجب إجراء عملية تبويب وتصنيف ومعالجة لتتفق مع الأغراض التي ستستخدم فيه، وهي بذلك تتحول إلى معلومات صالحة للاستخدام الإداري.

• جودة المعلومات وأبعادها:

تعرف جودة المعلومات حسب الملاءمة للاستعمال بأنها "درجة الإيفاء بالاحتياجات والتوقعات من قبل مقدمي المعلومات أو عمال المعرفة عند قيامهم بأعمالهم" (الحيالي، ٣٩، ٢٠١١).

إن الدراسات المبكرة التي اهتمت بجودة المعلومات ركزت على بعدين هما: التوقيت، والدقة، والمبادلة بينهما، ولكن سرعان ما توسعت وتطورت هذه الأبعاد،

حتى وصلت إلى (١٨٠) بعداً من أبعاد الجودة تم تجميعها في أربعة فئات هي: الجودة الذاتية الداخلية، الجودة السياقية، العرض والتقديم، وقابلية الوصول.

ومن أجل تحديد أبعاد جودة المعلومات بطريقة قابلة للإدارة والتقييم فقد حدد (الحيالي، ٢٠١١، ٣٩) ثلاثة أبعاد رئيسية لجودة الخدمات التي يضم كل منها مجموعة أبعاد فرعية وكالاتي:

• أولاً: البعد الزمني ويتحدد بالسمات التالية:

- « التوقيت: المعلومات يجب أن تقدم عندما تكون مطلوبة.
- « الأنوية: المعلومات يجب أن تكون الأحدث عندما تقدم.
- « التكرار: المعلومات يجب أن تقدم كلما تكون مطلوبة.
- « الفترة الزمنية: المعلومات يمكن أن تقدم حول الماضي، الحاضر، المستقبل.

• ثانياً: البعد المتعلق بالمضمون ويتحدد بالسمات التالية:

- « الدقة: أن تكون خالية من الأخطاء.
- « ذات صلة: المعلومات يجب أن تكون مرتبطة بالحاجة إلى المعلومات من قبل شخص معين في حالة معينة.
- « الوعي: فقط المعلومات المطلوبة يجب أن تقدم.
- « النطاق: المعلومات يمكن أن يكون لها نطلق واسع أو ضيق أو ذات تركيز داخلي أو خارجي.
- « الأداء: المعلومات يجب أن تظهر من الأنشطة المنجزة، التقدم المتحقق أو المواد المتراكمة.

• ثالثاً: البعد الشكلي ويتحدد بالسمات التالية:

- « الوضوح: المعلومات يجب أن تقدم بشكل سهل الفهم.
- « التفصيل: المعلومات تقدم بشكل تفصيلي أو ملخص.
- « الطلبية: المعلومات يمكن ترتيبها بتعاقب محدد مسبقاً.
- « التقديم: المعلومات يمكن أن تقدم بشكل سردي، رقمي، بياني، أو أي شكل آخر.
- « الوسائط المتعددة: المعلومات يمكن أن تقدم مطبوعة، فيديو، أو أي وسائط أخرى.

• نظم المعلومات الإدارية:

نظم المعلومات عبارة هي "نظام منهجي محوسب قادر على تكامل البيانات من مصادر مختلفة بقصد توفير المعلومات الضرورية للمستخدمين ذو الاحتياجات المتشابهة" (النجار، ٢٠٠٧، ٢٦).

ولا تعد هذه الأنظمة أنظمة للمعلومات الإدارية إلا إذا استهدفت خدمة جوانب العملية الإدارية. وعليه عرفها (صالح، ٢٠٠٦، ١٠٧) بأنها "نظم متكاملة تعمل على خدمة جميع المجالات الإدارية في المنظمة، حيث تعمل على توفير

المعلومات اللازمة لعمليات التخطيط والرقابة واتخاذ القرارات الإدارية، سواء كانت هذه المعلومات تاريخية أو حالية أو مستقبلية، داخلية أو خارجية".

وعرفها (طه، ٩٧، ٢٠٠٠) بأنها "إحدى تطبيقات نظم المعلومات المبنية على الحاسبات الآلية والتي توفر المعلومات للإدارة بصفة دورية منتظمة في صورة تقارير مطبوعة أو معروضة أو في شكل استجابات تظهر على شاشة الحاسب الآلي مما يساهم في اتخاذ القرار وتتبع وعلاج المشاكل الإدارية لمنظمات الأعمال".

• عناصر نظم المعلومات الإدارية :

يشير (الطائي، ١١٥، ٢٠٠٥ - ١٢٨) أن نظم المعلومات الإدارية هي أحد النظم الفرعية، لذلك هي نفسها العناصر الموجودة في أي نظام آخر، إذ تتحدد في الأجزاء الرئيسة التالية:

- « نظام المدخلات (البيانات): وتتمثل بسلسلة بيانات التي تناسب قنوات الاتصال المختلفة من مصادرها الداخلية عن كافة الأنشطة والفعاليات التي تنجزها المنظمة التي يعمل في إطارها نظام المعلومات.
- « نظام التشغيل (المعالجة): ويتمثل بتحويل البيانات إلى معلومات عن طريق التخزين، والفهرسة، والمعالجة، والاسترجاع، وإعداد التقارير.
- « نظام المخرجات (المعلومات): وتتمثل بالمعلومات، وهي البيانات التي تمت معالجتها بحيث أصبحت لها دلالة ومعينة.

• أهداف نظم المعلومات الإدارية :

- تسعى نظم المعلومات الإدارية إلى تحقيق الأهداف التالية:
- « تقديم معلومات لأغراض اتخاذ القرار.
- « تقديم المعلومات التي تساعد في إجراء العمليات اليومية (أبو العلا، ٣٠، ١٤٢٦).
- « تقديم المعلومات الملائمة لأغراض المتابعة والرقابة وقياس الأداء.
- « ربط النظم الفرعية العديدة معا في كيان متكامل يعمل على تنسيق تدفقات البيانات وتوفير المعلومات الصحيحة والملائمة لمن يطلبها.
- « تبسيط سبل إعداد التقارير على كافة أنواعها وأشكالها (الشايح، ١٨، ١٤٢٤).
- « المساعدة على التنبؤ بمستقبل المنظمة والاحتمالات المختلفة التي تواجهها، لصنع الاحتياطات اللازمة.
- « حفظ البيانات والمعلومات المختلفة في المنظمة (النجار، ٢٩، ٢٠٠٧).

• وظائف ومكونات نظم المعلومات الإدارية

- حدد (مناصرية، ٦٨، ٢٠٠٤) وظائف نظم المعلومات الإدارية في الآتي:
- « الحصول على البيانات من مصادرها الداخلية والخارجية لها (عنصر المدخلات).
- « إعداد التعليمات الخاصة بتشغيل البيانات (عنصر الإجراءات).
- « تجميع وتبويب وتلخيص البيانات (عنصر المعالجة والتشغيل).

- « تقسيم وتصنيف المعلومات في ملفات يمكن حفظها ويسهل الرجوع إليها عند الحاجة (عنصر التخزين).
- « استخراج المعلومات استخراج المعلومات طبقا لحاجة مستخدميها (عنصر المخرجات).
- « توصيل المعلومات إلى مستخدميها واسترجاع النتائج إلى النظام لضبط التشغيل فيه (عنصر الاتصال).

ولقد أشار (بني أحمد، ٢٠٠٩، ٧٣٨) إلى أن مكونات نظم المعلومات الإدارية تنقسم إلى:

- « الأجهزة والمعدات
- « البرمجيات
- « قواعد البيانات
- « الإجراءات
- « الأفراد.

• خصائص نظم المعلومات الإدارية :

- حدد (الشمرى، ٢٠٠٨، ٧٤) مجموعة من الخصائص يتم الحكم من خلالها على كفاءة نظم المعلومات الإدارية وهي:
- « المرونة: أن يكون النظام مرناً قابلاً للتعديل وذلك لأن البيئة الداخلية والخارجية في حالة تغير مستمرة.
- « الارتباط والملائمة: لمساندة أسلوب العمل المطلوب من مسؤولي الإدارة في منظمة ما وذلك بمساعدة تحليل منظم المعلومات "تكييف التحليل وفقاً لتسهيل عملية استخدام المعلومات للمراحل الإدارية المختلفة".
- « الدقة: معلومات وبيانات صحيحة.
- « الحداثة: توفر معلومات حديثة، ومدى إمكانية النظام لاستخدام أحدث التقنيات في مجال المعلومات.
- « توفر المعلومات: أن تكون متوفرة وسهل الحصول عليها.
- « التكامل: توفر قدر كافٍ من المعلومات الضرورية بالنسبة لغرض محدد.
- « الإيجاز: معلومات موجزة بالاستثناء أو نشاطات مخططة حسب الحاجة.
- « التكلفة مقابل الأداء: أن تكون تكلفة النظام متساوية مع مدى الاستفادة منه.
- « الموثوقية: وهي أمانة المعلومات وإمكانية الاعتماد عليها.
- « استيعاب البيانات والمعلومات مهما بلغت كثافتها.
- « تنفيذ البرامج المتطورة في التنظيم والتحليل.
- « نقل وتوصيل المعلومات للمستفيدين بالشكل المناسب والوقت المناسب.
- « تلبية احتياجات الإدارات المعنية بالمعلومات المنتظرة أو الطارئة.

• دور نظم المعلومات الإدارية في نجاح المنظمات :

يسهم نظام المعلومات الإدارية بدور استثنائي في حياة المنظمات وفي نجاح إدارتها وفي تحقيق أهدافها وغاياتها، ويتجسد هذا الدور في توفير المعلومات بالأوصاف المطلوبة للإدارات صانعة القرارات.

وتتضح أهمية نظام المعلومات الإدارية في جوانب أساسية من حياة المنظمة، ويمكن تجسيده من خلال الجوانب الأساسية المتعلقة بالمنظمة كصنع القرارات وتكامل الوظائف الإدارية، وتكامل وظائف المنظمة، وتحقيق المزايا التنافسية. كذلك يعتبر نظام المعلومات الإدارية ضرورياً لمختلف وظائف الإداري من تخطيط وتنظيم وتنسيق وتوجيه ورقابة وتقييم حتى يحقق أهداف المنظمة (الشمري، ١١٩، ٢٠٠٨).

• التحديات التي تواجه نظم المعلومات في المنظمة:

تواجه نظم المعلومات مجموعة من العقبات والصعوبات الممكن اعتبارها بمثابة تحديات عليها مواجهتها والتأقلم معها، ومن ثم التغلب عليها، ومن هذه التحديات كما حددها (سلطان، ١١، ٢٠٠٠) فيما يلي:

- « بعض المعلومات الهامة لا يمكن إدخالها في النظام.
- « غالباً ما تهتم نظم المعلومات بالبيانات الكمية نظراً لسهولة إدخالها، وهذه البيانات قد لا تكون على درجة عالية من الأهمية عند اتخاذ القرارات الإستراتيجية في المنظمة ما لم يتم ربطها مع معلومات أخرى.
- « قيمة المعلومات تتناقص بمرور الزمن، فالمعلومة ذات القيمة العالية الآن قد لا تكون كذلك في المستقبل.
- « التغيرات البيئية تؤدي إلى تغيرات في الاحتياجات من المعلومات.
- « تكنولوجيا الحاسب الآلي في تغير مستمر.
- « النقص الملحوظ في العمالة الماهرة.
- « التوقعات الخاطئة حيث يدرك القليل من الأفراد أن هناك مجهوداً كبيراً أو تكلفة ضخمة تبذل من أجل الحصول على نظام فعال للمعلومات في العديد من التطبيقات التي يمكن ملاحظتها.

• الدراسات السابقة :

• أولاً الدراسات العربية :

١ - تهدف دراسة المقابلة (٢٠٠٣م) إلى التعرف على السمات الأساسية لواقع نظم المعلومات الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن وعلاقتها بدرجة ممارسة رؤساء الأقسام لوظائف العملية الإدارية من وجهة نظرهم. استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع نظم المعلومات التي يستخدمها رؤساء الأقسام من وجهة نظرهم تتصف بالدقة، ويليهِ وضوح المعلومات، ثم شمول المعلومات ثم التوقيت المناسب للمعلومات، وأخيراً مرونة

المعلومات، وأن واقع ممارسة وظائف العملية الإدارية كان جيداً لدى رؤساء الأقسام، كما يوجد علاقة ارتباطية إيجابية بين واقع نظم المعلومات الإدارية وممارسة وظائف العملية الإدارية.

٢ - تهدف دراسة القيسي (٢٠٠٥م) إلى الكشف عن مستوى كفاءة أنظمة المعلومات الإدارية وعلاقتها بمستوى الأداء الإداري من وجهة نظر مديري ورؤساء أقسام لولايات الإدارية في الجامعات الأردنية العامة. استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أنظمة المعلومات الإدارية في الجامعات الأردنية العامة جاءت على مستوى عال من الكفاءة ولكل المجالات، وأن مستوى الأداء الإداري في هذه الجامعات مرتفع ولكافة المجالات، وأن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى كفاءة أنظمة المعلومات الإدارية ومستوى الأداء الإداري في هذه الجامعات.

٣ - تهدف دراسة الراجحي (٢٠٠٧م) إلى معرفة درجة استخدام مديري المدارس الثانوية في وزارة التربية بدولة الكويت لنظم المعلومات الإدارية. استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت يستخدمون نظم المعلومات الإدارية في مختلف الوظائف الإدارية (رقابة، توجيه، تنظيم، تخطيط) في حين ثبت عدم استخدامهم لها في توزيع الحصص الدراسية على المعلمين والمعلمات، ويواجهون صعوبات كثيرة في استخدامها من أبرزها قلة عدد المتخصصين في هذا المجال، وعدم وجود أثر للجنس والمؤهل العلمي والتدريب في وجهات نظر مديري المدارس الثانوية حول استخدام نظم المعلومات الإدارية.

٤ - تهدف دراسة الشمري (٢٠٠٨م) إلى التعرف على واقع نظم المعلومات الإدارية في إدارات التربية والتعليم للبنين بالملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري التعليم ومساعدتهم ورؤساء الأقسام في تلك الإدارات، والتعرف على تقويم أفراد مجتمع الدراسة للمعلومات الإدارية (اللازمة لأداء مهامهم الإدارية) التي تصلهم من أقسام المعلومات الموجودة في إداراتهم ومقترحات التطوير. استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة، وأظهرت نتائج الدراسة أن رضا أفراد عينة الدراسة إجمالاً كان جيداً عن المعلومات التي تقدم لهم من إدارات المعلومات لديهم من (حيث الدقة، التوقيت المناسب، الملاءمة، الوضوح، الموضوعية، الموثوقية). ومتوسطاً على المعلومات التي تقدم لهم من إدارات المعلومات لديهم من حيث (الشمول، المرونة).

٥ - تهدف دراسة النقيب (٢٠٠٩م) إلى التعرف على مدى إسهام نظم المعلومات المعتمدة على العنكبوتية العالمية في تطوير العمل الإداري ومعوقات استخدام هذه النظم تبعاً لمتغيرات الدراسة ومقترحات تطويرها في جامعة قطر. استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة، وأظهرت نتائج الدراسة أن نظم المعلومات المعتمدة على العنكبوتية العالمية تسهم في نظر جميع المستويات الإدارية في تطوير العمل

الإداري بدرجة عالية، وأن أكثر إسهاماتها تطويراً للعمل الإداري في اتخاذ القرارات وأقلها اسهاماً في تطوير تقويم الأداء، ويرى المستخدمون في جميع المراحل الإدارية أن استخدام نظم المعلومات المعتمدة على العنكبوتية العالمية تواجهه معوقات بدرجة متوسطة، أكثرها المعوقات البشرية والتنظيمية، وأقلها المعوقات المادية.

٦ - تهدف دراسة عاشور وشقران (٢٠١٠م) إلى الكشف عن فاعلية استخدام نظم المعلومات الإدارية في الجامعات الأردنية الحكومية في تحسين الأداء المؤسسي من وجهة نظر القادة الأكاديميين والإداريين ومقترحات تطويرها. استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة، وأظهرت نتائج الدراسة أن فاعلية استخدام نظم المعلومات الإدارية في الجامعات الأردنية جاءت بدرجة مرتفعة في المجالات كافة والأداة ككل، ماعدا "الأجهزة والمعدات والأدوات المستخدمة في النظام"، والذي جاء بدرجة فاعلية متوسطة.

• ثانياً: الدراسات الأجنبية :

١ - تهدف دراسة (Larry, 1999) إلى التعرف على عملية اتخاذ القرارات ودور المعلومات في اتخاذ القرارات، أما عينة الدراسة فتمثلت باختيار الباحث لمدرستين في كل ولاية، حيث قام بجمع البيانات عن طريق المقابلات التي أجراها مع الموظفين من معلمين وإداريين، وأظهرت نتائج الدراسة أن للمعلومات أهمية كبيرة ودورا مهما في عملية اتخاذ القرارات، ولقد بينت الدراسة ضرورة توفير المعلومات في الوقت المناسب عند اتخاذ القرارات.

٢ - تهدف دراسة (Coombs&Clarke, 1999) إلى تبين العوامل المؤثرة في مستوى نجاح مجتمع نظم المعلومات، وقياس أثر هذه العوامل على مجتمع نظم المعلومات، اعتمد الباحثين في دراستهما على أسلوبين في جمع المعلومات، هما المقابلة والاستبانة، وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة بين مستوى التأثير التنظيمي ونجاح النظم، كم أن غالبية الأنظمة الناجحة تعمل على إحداث تغييرات على ثقافة المنظمة، ومستوى التفويض وممارسة الأعمال الطبية والاهتمامات الأكاديمية، وتبين أن العلاقة بين الممارسات السلوكية وعوامل نجاح نظم المعلومات الإدارية هي إيجابية.

٣ - تهدف دراسة (Kumar&Plavia, 2001) إلى البحث في قضايا أنظمة المعلومات التنفيذية العالمية، وتعتبر دراسة استكشافية تمت في الولايات المتحدة الأمريكية وأوضحت أن استخدام نظام المعلومات لخدمة الإدارة العليا يسمح بتوفير المعلومات الضرورية واللازمة للمديرين التنفيذيين في الوقت المناسب من أجل أداء أعمالهم، مما يتطلب من معظم المؤسسات العالمية أن لا تقتصر اعتمادها على المعلومات الداخلية المتوافرة لها في قواعد البيانات التابعة فحسب بل وعلى المعلومات الخارجية حول البيئة التنافسية والتهديدات الخارجية التي قد تواجه هذه المؤسسات، لذا فقد ظهرت الحاجة إلى نظم معلومات مبني على الحاسب

الآلي الذي يسمح بتوفير المعلومات المحلية والعالمية للمديرين في هذه المؤسسات لدعم عملية صناعة القرارات فيما يخص تحقيق الأهداف المرجوة، وقد أكدت النتائج على أهمية وضرة نظام المعلومات المحوسب في عملية صناعة القرارات وانعكاسه الإيجابي على مجال العمل تلك المؤسسات من خلال مقدرة النظام على توفير الأمن والسرية للمعلومات التي تعتمد عليها تلك المؤسسات في أعمالها.

٤ -تهدف دراسة (Donnelan,2006) إلى توضيح عمليات نظام دعم المعلومات المستخدمة في المناطق التعليمية (مقاطعتي ناسا وسوفولك في ولاية نيويورك) وحاجاتها إلى تحويل البيانات إلى معرفة من خلال تطبيق ثقافة إدارة المعرفة والهيكل التي تدعم هذه العملية، وتضمنت الدراسة المراحل الأولية لتطوير أداة لتوثيق مقدرة المناطق التعليمية على المشاركة في صناعة القرارات المنبثقة عن المعلومات، وأظهرت النتائج إمكانية استخدام نظام دعم المعلومات المدرسي للحصول على تغذية راجعة هامة عن كيفية إدارة المناطق التعليمية للبيانات والمعلومات والمعرفة من أجل تعزيز نجاح المدرسة.

• التعقيب على الدراسات السابقة:

« يتفق البحث الحالي في إطاره العام مع الدراسات السابقة على الرغم من اختلاف الهدف، ومع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتطبيقها على الميدان التربوي، وبشكل خاص مع دراسة (الشمري، ٢٠٠٨م) في تركيزها على تطوير نظم المعلومات الإدارية في إدارات التعليم وزيادة جودتها، ومع دراسة كومبس وكلارك (Coombs&Clarke, 1999) ودراسة ويلافيا (Kumar&Plavia, 2001) في الاهتمام بقضية نظم المعلومات والبحث فيها، على الرغم من اختلافهما في نوعية البحث.

« أغلب الدراسات السابقة اهتمت بدراسة واقع نظم المعلومات الإدارية أو درجة ممارستها أو اسهامها في اتخاذ القرارات أو علاقتها بمتغيرات أخرى ككفاءة العمل الإداري ولكن هذا البحث اختص في جودة نظم المعلومات الادارية بشكل محدد وهذا ما يميزه عن غيره من البحوث والدراسات.

• منهجية البحث وإجراءاته :

• منهج البحث :

في ضوء طبيعة البحث والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والذي يهتم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا يصف الظاهرة ويوضح خصائصها أو تعبيرا كميا فيصف الظاهرة رقميا ويوضح مقدارها أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى (عبيدات وآخرون، ٢٠١٢، ١٧٦).

• مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث من مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك التعليمية ويبلغ عددهم (٤٢) مديرا ومديرة، ويوضح الجدول رقم (١) توزيع مجتمع الدراسة:

جدول رقم (١): توزيع مجتمع البحث

الإدارات	العدد	النسبة %
الإدارات التابعة لمكتب المدير العام	٨	١٩
إدارات الشؤون المدرسية	٥	١٢
الإدارات التابعة للشؤون المالية والإدارية	٨	١٩
إدارات الشؤون التعليمية (بنين)	١٠	٢٣.٨
إدارات الشؤون التعليمية (بنات)	١١	٢٦.٢
المجموع	٤٢	١٠٠

• عينة البحث :

عينة البحث مكونة مجتمع مدراء ومديرات الشؤون التعليمية والمدرسية والمالية والإدارية والإدارات التابعة للمدير العام، والبالغ عددهم (٤٢)، تم توزيع (٤٢) استبانته على جميع أفراد البحث واسترجع منها (٢٧) استبانته أي مانسبته (٦٤.٣%) من إجمالي عدد الاستبانات الموزعة على أفراد البحث.

• أفراد البحث تبعا لمتغيرات البحث :

جدول رقم (٢): توزيع أفراد البحث وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة %
ذكر	١٧	٦٣
أنثى	١٠	٣٧
المجموع	٢٧	١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٢) أن (١٧) من أفراد البحث يمثلون ما نسبته ٦٣% من إجمالي أفراد البحث ذكور وهم أعلى نسبة في البحث.

جدول رقم (٣): توزيع أفراد البحث وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة %
بكالوريوس	٢١	٧٧.٨
ماجستير	٤	١٤.٨
دكتوراه	٢	٧.٤
المجموع	٢٧	١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٣) أن (٢١) من أفراد البحث يمثلون ما نسبته ٧٧.٨% من إجمالي أفراد البحث مؤهلهم العلمي بكالوريوس، بينما (٤) منهم يمثلون ما نسبته ١٤.٨% من إجمالي أفراد البحث مؤهلهم العلمي ماجستير.

يتضح من الجدول رقم (٤) أن (١٧) من أفراد البحث يمثلون ما نسبته ٦٣% من إجمالي أفراد البحث سنوات خبرتهم الإدارية من ١٠ سنوات فأكثر، مقابل (٦)

منهم يمثلون ما نسبته ٢٢.٢٪ من إجمالي أفراد البحث سنوات خبرتهم الإدارية من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات.

جدول رقم (٤): توزيع أفراد البحث وفق متغير سنوات الخبرة الإدارية

سنوات الخبر الإدارية	التكرار
أقل من ٥ سنوات	٤
من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٦
من ١٠ سنوات فأكثر	١٧
المجموع	٢٧

• أداة البحث :

استخدمت الاستبانة لأنها الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذا البحث، ولقد تكونت الاستبانة من قسمين رئيسيين:

- ١١ القسم الأول: بيانات أولية لأفراد البحث: تضمن المتغيرات المتعلقة بخصائص أفراد البحث التالية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الإدارية).
- ١٢ القسم الثاني: محاور الاستبانة: تضمن هذا الجزء ثلاثة محاور وهي: البعد الزمني ويشتمل على (٤) عبارات، بعد المحتوى ويشتمل على (٥) عبارات، البعد الشكلي ويشتمل على (٥) عبارات.

• فئات مقياس أداة البحث :

استخدم المقياس الثلاثي لاستجابات أفراد الدراسة (عالية، متوسطة، منخفضة). ويوضح جدول رقم (٥) سلم الإجابات ودرجاته ومعياري الحكم على درجة الموافقة حول عبارات الاستبانة.

جدول رقم (٥): سلم الإجابات ودرجاته ومعياري الحكم على درجة الموافقة حول عبارات الاستبانة

الدرجة	الاستجابات	معياري الحكم/ مدى المتوسطات
٣	عالية	٢.٣٥ - ٣.٠٠
٢	متوسطة	١.٦٨ - ٢.٣٤
١	منخفضة	١.٠٠ - ١.٦٧

• صدق أداة البحث :

- وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:
- ١٣ الصدق الظاهري للأداة: للتعرف على مدى صدق أداة البحث في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وبلغ عدد المحكمين (٦) محكمين.
- ١٤ صدق الاتساق الداخلي للأداة: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث تم تطبيقها ميدانياً، وحساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، كما يتضح بالجدول من (٦ - ٨):
- يتضح من الجدول رقم (٦ - ٨) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع مجالها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساق العبارات مع مجالاتها.

جدول رقم (٦): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المجال الأول بالدرجة الكلية للمجال

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمجال	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمجال
١	٠.٨٢٣	٣	٠.٧٢٨
٢	٠.٨٩٤	٤	٠.٧٧٥

❖ دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

جدول رقم (٧): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المجال الثاني بالدرجة الكلية للمجال

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمجال	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمجال
٥	٠.٦٤٩	٨	٠.٦٢٧
٦	٠.٧٦٧	٩	٠.٨١٧
٧	٠.٧٢٩	-	-

❖ دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

جدول رقم (٨): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المجال الثالث بالدرجة الكلية للمجال

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمجال
١٠	٠.٨١٣
١١	٠.٦٨٨
١٢	٠.٧٩٥
١٣	٠.٨٣٧
١٤	٠.٧٣٩

❖ دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

• ثبات أداة البحث :

للتأكد من ثبات الأداة فقد استخدمت (معادلة ألفا كرونباخ) للتأكد من ثبات أداة البحث، والجدول رقم (٩) يوضح معاملات ثبات أداة البحث:

جدول رقم (٩): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاوِر الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
البعد الزمني	٤	٠.٨١٦٧
بعد المحتوى	٥	٠.٧٦٢١
البعد الشكلي	٥	٠.٨٢٥٩
الثبات العام	١٤	٠.٨٧٨٩

يتضح من الجدول رقم (٩) أن معامل الثبات العام عال حيث بلغ (٠.٨٨) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للبحث.

• تحليل نتائج البحث وتفسيرها :

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة جودة نظم المعلومات الإدارية المستخدمة لدى مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم؟

للتعرف على درجة جودة نظم المعلومات الإدارية المستخدمة لدى مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك التعليمية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية

والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد البحث على عبارات درجة جودة نظم المعلومات الإدارية المستخدمة لدى مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك التعليمية وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١٠): ترتيب أبعاد درجة جودة نظم المعلومات الإدارية المستخدمة لدى مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك التعليمية حسب متوسطات الموافقة عليها من قبل أفراد البحث

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
١	٠.٤٧٠	٢.٠١	بعد المحتوى
٢	٠.٥٨	١.٩٣	البعد الشكلي
٣	٠.٥٥٥	١.٨٤	البعد الزمني
	٠.٠٦٥	١.٩٣	المتوسط الكلي

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن المتوسط الحسابي العام لدرجة جودة نظم المعلومات الإدارية المستخدمة لدى مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم بلغ (١.٩٣)، مما يدل على أن أفراد البحث يرون أن جودة نظم المعلومات الإدارية المستخدمة بشكل عام بدرجة (متوسطة). وكان بعد المحتوى هو الأعلى جودة حيث بلغ متوسطه الحسابي (٢.٠١) بدرجة (متوسطة)، يليه البعد الشكلي حيث بلغ متوسطه الحسابي (١.٩٣) بدرجة (متوسطة).

جدول رقم (١١): استجابات أفراد البحث حول درجة جودة نظم المعلومات الإدارية المستخدمة لدى مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم

م	العبارة	التكرار النسبة	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة			
البعد الزمني								
١	توفر الأنظمة المعلومات المطلوبة في الوقت المناسب	ك	٤	١٩	٤	٢.٠٠	٠.٥٥٥	١
		%	١٤.٨	٧٠.٤	١٤.٨			
٢	توفر الأنظمة معلومات حديثة باستمرار	ك	٥	١٥	٧	١.٩٣	٠.٦٧٥	٢
		%	١٨.٥	٥٥.٦	٢٥.٩			
٣	توفر الأنظمة المعلومات كلما طلبت	ك	٣	١٨	٦	١.٨٩	٠.٥٧٧	٣
		%	١١.١	٦٦.٧	٢٢.٢			
٤	يقدم النظام معلومات عن أى فترة زمنية في العمل	ك	٣	٩	١٥	١.٥٦	٠.٦٩٨	٤
		%	١١.١	٣٣.٣	٥٥.٦			
			المتوسط العام			١.٨٤	٠.٥٠٥	

يتضح من الجدول رقم (١١) حصول عبارات مجال البعد الزمني على متوسط حسابي عام (١.٨٤) وهو يدل على أن موافقة أفراد البحث بشكل عام كانت بدرجة (متوسطة)، وقد يعزى ذلك إلى توفر الأساليب التكنولوجية الحديثة القادرة على توفير المعلومات بيسر وسهولة. وجاءت العبارة رقم (١) التي تنص على "توفر الأنظمة المعلومات المطلوبة في الوقت المناسب" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد البحث عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٢) وقد تعزى هذه النتيجة إلى دقة

تصميم أنظمة المعلومات من قبل وزارة التعليم لخدمة مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك وقلة حصول فشل في الانظمة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشمري (٢٠٠٨م) التي بينت أن رضا أفراد الدراسة كان جيداً عن المعلومات التي تقدم لهم من إدارات المعلومات لديهم من حيث الدقة، التوقيت المناسب. وجاءت العبارة رقم (٤) وهي "يقدم النظام معلومات عن أي فترة زمنية في العمل" بالمرتبة الرابعة بمتوسط (١.٥٦) بدرجة (ضعيفة) وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف نظام المعلومات الإدارية في التحديثات الخاصة بفترات العمل.

تابع جدول رقم (١١): استجابات أفراد الدراسة حول درجة جودة نظم المعلومات الإدارية المستخدمة لدى مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم

م	العبارة	التكرار النسبة	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة			
بعد المحتوى								
٦	توفر الأنظمة معلومات ذات صلة بعمل المستخدم	ك	٩	١٣	٥	٢.١٥	٠.٧١٨	١
		%	٣٣.٣	٤٨.١	١٨.٥			
٨	توفر الأنظمة المعلومات المطلوبة بطريقة موجزة	ك	٨	١٤	٥	٢.١١	٠.٦٩٨	٢
		%	٢٩.٦	٥١.٩	١٨.٥			
٥	توفر الأنظمة معلومات خالية من الأخطاء	ك	٤	١٩	٤	٢.٠٠	٠.٥٥٥	٣
		%	١٤.٨	٧٠.٤	١٤.٨			
٩	توفر الأنظمة المعلومات المطلوبة على اختلاف النطاق المحدد	ك	٥	١٧	٥	٢.٠٠	٠.٦٢٠	٤
		%	١٨.٥	٦٣.٠	١٨.٥			
٧	توفر الأنظمة جميع المعلومات المطلوبة	ك	٤	١٤	٩	١.٨١	٠.٦٨١	٥
		%	١٤.٨	٥١.٩	٣٣.٣			
المتوسط العام						٢.٠١	٠.٤٧٠	
البعد الشكلي								
١٠	توفر الأنظمة معلومات واضحة سهلة الفهم	ك	٩	١٦	٢	٢.٢٦	٠.٥٩٤	١
		%	٣٣.٣	٥٩.٣	٧.٤			
١١	يمكن للأنظمة تقديم معلومات بشكل تفصيلي أو ملخص	ك	٩	١٢	٦	٢.١١	٠.٧٥١	٢
		%	٣٣.٣	٤٤.٤	٢٢.٢			
١٢	يمكن للأنظمة ترتيب المعلومات المطلوبة حسب رغبة المستخدم	ك	٧	٨	١٢	١.٨١	٠.٨٣٤	٣
		%	٢٥.٩	٢٩.٦	٤٤.٤			
١٣	تقدم الأنظمة المعلومات بأكثر من شكل (وصفي، رقمي، بياني)	ك	٥	١٠	١٢	١.٧٤	٠.٧٦٤	٤
		%	١٨.٥	٣٧.٠	٤٤.٤			
١٤	تقدم الأنظمة المعلومات ضمن عدة وسائط (فيديو، طباعة، صوت، ...)	ك	٦	٧	١٤	١.٧٠	٠.٨٢٣	٥
		%	٢٢.٢	٢٥.٩	٥١.٩			
المتوسط العام						١.٩٣	٠.٥٨	

أما في مجال بعد المحتوى فلقد حصل على متوسط حسابي عام (٢.٠١) وهو يدل على أن موافقة أفراد البحث بشكل عام كانت بدرجة (متوسطة)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشمري (٢٠٠٨م) حيث كان رضا أفراد الدراسة إجمالاً كان جيداً عن المعلومات التي تقدم لهم من إدارات المعلومات لديهم. حيث جاءت العبارة رقم (٦) التي تنص على "توفر الأنظمة معلومات ذات صلة بعمل المستخدم" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد البحث عليها بدرجة متوسطة

بمتوسط (٢٠١٥)، وقد يعزى ذلك لحوسبة نظم المعلومات الإدارية وإتاحة المعلومات لكل إدارة حسب متطلبات عملها. وجاءت العبارة رقم (٧) التي تنص على "توفر الأنظمة جميع المعلومات المطلوبة" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد البحث عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (١٠٨١)، وقد يعزى ذلك إلى أن التوجه لحوسبة المعلومات كان في معلومات الأجل القصير مما أثر على تواجد وسهولة الحصول على المعلومات القديمة.

ولقد حصلت عبارات مجال البعد الشكلي على متوسط حسابي عام (١٠٩٣) وهو يدل على أن موافقة أفراد البحث بشكل عام كانت بدرجة (متوسطة)، وقد يعود ذلك إلى تركيز الاهتمام في الإدارات التعليمية في منطقة تبوك بمحتوى نظم المعلومات الإدارية على حساب البعد الشكلي لها. حيث جاءت العبارة رقم (١٠) والتي تنص على "توفر الأنظمة معلومات واضحة سهلة الفهم" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٢٠٢٦)، وقد يعزى ذلك إلى أن وضوح المعلومات هو أمر من الضروري توفره في نظم المعلومات المستخدمة في الإدارات حتى يتم تداولها واستخدامها بشكل يسير. في حين جاءت العبارة رقم (١٤) والتي تنص على "تقدم الأنظمة المعلومات ضمن عدة وسائط" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد البحث عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (١٠٧)، وقد يعزى ذلك إلى عدم توظيف الإدارات للوسائط المتعددة في نظم المعلومات بشكل كافٍ. وتتفق نتائج هذا البحث في هذا المحور مع دراسة (الشمري، ٢٠٠٨م) ودراسة (المقابلة، ٢٠٠٣م) في وضوح نظم المعلومات الإدارية المستخدمة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة جودة نظم المعلومات الإدارية المستخدمة لدى مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم تعزى للمتغيرات التالية (الجنس، المؤهل، سنوات الخبرة الإدارية)؟

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد البحث حول درجة جودة نظم المعلومات الإدارية المستخدمة لدى مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم تبعاً لاختلاف المتغيرات التالية (الجنس، المؤهل، سنوات الخبرة الإدارية)، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة واختبار "تحليل التباين الأحادي"، وجاءت النتائج كالتالي:

• **أولاً الفروق باختلاف متغير الجنس:**

يتضح من الجدول رقم (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد البحث حول (مجال البعد الزمني) باختلاف متغير

الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ فأقل في اتجاهات أفراد البحث حول (مجال بعد المحتوى) باختلاف متغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد البحث حول (مجال البعد الشكلي) باختلاف متغير الجنس لصالح الإناث.

الجدول (١٢): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد البحث وفق متغير الجنس

مجموعات الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
البعد الزمني	ذكر	١٧	١.٧٦	٠.٥٢٦	١.٠٤٦-	٠.٣٠٦
	انثى	١٠	١.٩٨	٠.٤٦٣		
بعد المحتوى	ذكر	١٧	١.٨٢	٠.٣٧٣	٣.٢١٠-	❖❖٠.٠٠٤
	انثى	١٠	٢.٣٤	٠.٤٥٣		
البعد الشكلي	ذكر	١٧	١.٧٤	٠.٥٢٨	٢.٣٢٥-	❖٠.٠٢٨
	انثى	١٠	٢.٢٤	٠.٥٥٦		

❖ عبارات دالة عند مستوى ٠.٠٥ فأقل ❖ عبارات دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل

• ثانياً: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

الجدول رقم (١٣): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة للفروق بين متوسط استجابات أفراد البحث وفق متغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
البعد الزمني	بين المجموعات	٠.٥٥٣	٢	٠.٢٧٦	١.٠٨٩	٠.٣٥٣
	داخل المجموعات	٦.٠٩١	٢٤	٠.٢٥٤		
	المجموع	٦.٦٤٤	٢٦			
بعد المحتوى	بين المجموعات	٠.٠٦٥	٢	٠.٠٣٢	٠.١٣٦	٠.٨٧٣
	داخل المجموعات	٥.٦٩٠	٢٤	٠.٢٣٧		
	المجموع	٥.٧٥٤	٢٦			
البعد الشكلي	بين المجموعات	٠.٨٤٩	٢	٠.٤٢٥	١.٢٨٠	٠.٢٩٦
	داخل المجموعات	٧.٩٦٢	٢٤	٠.٣٣٢		
	المجموع	٨.٨١٢	٢٦			

❖ عبارات دالة عند مستوى ٠.٠٥ فأقل ❖ عبارات دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدول رقم (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد البحث حول (جودة نظم المعلومات الإدارية المستخدمة) باختلاف متغير المؤهل العلمي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الراجحي (٢٠٠٧م) التي كشفت بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد البحث، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

• ثالثاً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة الإدارية:

يتضح من الجدول رقم (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد البحث حول (جودة نظم المعلومات الإدارية المستخدمة) باختلاف متغير سنوات الخبرة الإدارية، وتختلف هذه النتيجة مع

دراسة الشمري (٢٠٠٨م) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مجتمع الدراسة في إدارات التربية والتعليم للبنين، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية.

الجدول رقم (١٤): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسط استجابات أفراد البحث وفق متغير سنوات الخبرة الإدارية

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات	مصدر التباين	المجال
٠.٦٦٤	٠.٤١٦	٠.١١١	٢	٠.٢٢٣	بين المجموعات	البعد الزمني
		٠.٢٦٨	٢٤	٦.٤٢١	داخل المجموعات	
			٢٦	٦.٦٤٤	المجموع	
٠.٤٣٩	٠.٨٥٢	٠.١٩١	٢	٠.٣٨١	بين المجموعات	بعد المحتوى
		٠.٢٢٤	٢٤	٥.٣٧٣	داخل المجموعات	
			٢٦	٥.٧٥٤	المجموع	
٠.٩٤٣	٠.٠٥٩	٠.٠٢٢	٢	٠.٠٤٣	بين المجموعات	البعد الشكلي
		٠.٣٦٥	٢٤	٨.٧٦٩	داخل المجموعات	
			٢٦	٨.٨١٢	المجموع	

❖ عبارات دالة عند مستوى ٠.٠٥ فأقل ❖ عبارات دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل

• توصيات البحث :

- في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج تم التوصل إلى التوصيات التالية:
- « تطوير أنظمة وآليات عمل أقسام المعلومات في إدارات التربية والتعليم.
- « استخدام برامج حاسوبية متطورة في حفظ ومعالجة ونقل المعلومات.
- « الاهتمام بجميع المعلومات الحالية والسابقة عند حوسبة المعلومات.
- « عقد دورات للمسؤولين في كيفية إدارة المعلومات بفاعلية.
- « توفير دليل تربوي خاص بأنظمة المعلومات الإدارية واستخداماتها في إدارة التربية والتعليم.
- « توفير الحوافز التشجيعية التي تشجع مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك التعليمية على استخدام نظم المعلومات الإدارية.
- « إقامة ورش العمل والندوات التي تبحث في كيفية تعزيز استخدام مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك التعليمية لنظم المعلومات الإدارية.
- « إجراء تقويم دوري لواقع استخدام مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك التعليمية لنظم المعلومات الإدارية.
- « تهيئة البيئة المناسبة التي تساعد على استخدام مديري ومديرات الإدارات في منطقة تبوك التعليمية لنظم المعلومات الإدارية.
- المقترحات لبحوث مستقبلية :
- « القيام بالمزيد من البحوث المستقبلية حول سبل تفعيل استخدام مديري ومديرات الإدارات في المملكة العربية السعودية على استخدام نظم المعلومات الإدارية.

- « البحث في المعوقات التي تحد من استخدام مديري ومديرات الإدارات التعليمية لنظم المعلومات الإدارية ووضع الحلول المناسبة لها .
- « القيام بدراسات أخرى لربط جودة نظم المعلومات الإدارية بمتغيرات جديدة مثل الإبداع الإداري وإدارة التغيير والتمكين الإداري، والتي يمكن أن تساعد إدارات التعليم في تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية .

• المراجع :

- أبو العلا، رانية. (٥١٤٢٦هـ). التخطيط الاستراتيجي للمعلومات في ظل العولمة "دراسة ميدانية عن مدى تطبيقه في المنشآت الإنتاجية بمحافظة جدة". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الاقتصاد والإدارة، جامعة الملك عبد العزيز: جدة.
- بني أحمد، أحمد. (٢٠٠٩م). درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية لدى بعض القيادات التربوية بالأردن. مجلة كلية التربية. العدد ٣٣. ٧٢٣- ٧٥٦.
- البستان، احمد ؛ عبد الجواد، عبدالله ؛ بولسي، وصفي. (٢٠٠٣م). الإدارة والإشراف التربوي النظرية. البحث. الممارسة. الكويت: الفلاح.
- الحراشة، محمد؛ مقابلة، محمد. (٢٠٠٦م). درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء الأقسام. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد (٧) والعدد ٣، ١٧٥- ١٩٩.
- الحياثي، أحمد. (٢٠١١م). جودة نظم المعلومات المصرفية في إدارة الأزمات دراسة ميدانية من المصارف العراقية. مجلة تنمية الرافدين. العدد ١٠٤، ١٣٣- ١٥١.
- الراجحي، خالد. (٢٠٠٧م). درجة استخدام مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت لنظم المعلومات الإدارية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية: الأردن.
- سلطان، إبراهيم. (٢٠٠٠م). نظم المعلومات الإدارية -مدخل إداري. الإسكندرية: الدار الجامعية.
- الشايح، علي. (٥١٤٢٤هـ). فعالية نظم المعلومات لرفع الكفاءة التعليمية والتدريبية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف للعلوم الأمنية: الرياض.
- الشمري، ضيف الله. (٢٠٠٨م). تطوير نظم المعلومات الإدارية في إدارات التربية والتعليم للبنين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري التعليم ومساعدتهم ورؤساء الأقسام "تصور مقترح". رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- صالح، سمير. (٢٠٠٦م). نظم المعلومات الإدارية -التقنيات لدعم الإدارة في عصر العولمة. مصر: جامعة المنصورة.
- الطائي، محمد. (٢٠٠٥م). المدخل إلى نظم المعلومات الإدارية. عمان: دار وائل.

- طه، طارق.(٢٠٠٠م). مقدمة في نظم المعلومات الإدارية والحاسبات الآلية. القاهرة: دار الكتب.
- عاشور، محمد؛ الشقران، رامي.(٢٠١٠م).فاعلية استخدام نظم المعلومات الإدارية في الجامعات الأردنية الحكومية في تحسين الأداء المؤسسي من وجهة نظر القادة الأكاديميين والإداريين. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. العدد ٦، ٥٨- ٨٨.
- عبيدات، ذوقان ؛ عدس، عبد الرحمن؛ عبدالحق، كايد.(٢٠١٢م). البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه. عمان: دار الفكر.
- العلوانة، علي.(٢٠٠١م). واقع وآثار استخدام نظم المعلومات المحوسبة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: الأردن.
- قوته، محمد؛ دياب، عبد الحميد.(١٤٢٢هـ).الاتصالات الإدارية ونظم المعلومات. جدة: مكتبة الملك فهد.
- القيسي، علي.(٢٠٠٥م). مستوى كفاءة أنظمة المعلومات الإدارية وعلاقتها بمستوى الأداء الإداري من وجهة نظر مديري ورؤساء أقسام لوحات الإدارية في الجامعات الأردنية العامة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية: الأردن.
- الكردي، منال؛ العبد، جلال. (د.ت). مقدمة في نظم المعلومات الإدارية (النظرية ، الأدوات، التطبيقات). الإسكندرية: الدار الجامعية.
- اللوزي، موسى.(٢٠٠٠م). التنمية الإدارية: المفاهيم والأسس والتطبيقات. عمان دار وائل.
- المقابلة، محمد.(٢٠٠٣م). واقع نظم المعلومات الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن وعلاقته بدرجة ممارسة رؤساء الأقسام لوظائف العملية الإدارية من وجهة نظرهم. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة عمان العربية: عمان.
- مناصرية، إسماعيل.(٢٠٠٤م). دور نظم المعلومات الإدارية في الرفع من فعالية عملية اتخاذ القرارات الإدارية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التجارية، جامعة محمد بوضياف المسيلة: الجزائر.
- النجار، فايز.(٢٠٠٧م). نظم المعلومات الإدارية. عمان: دار حامد.
- النقيب، متولي.(٢٠٠٩م). دور نظم المعلومات المعتمدة على العنكبوتية العالمية في تطوير العمل الإداري بجامعة قطر. دراسات عربية في المكتبات وعلم المعلومات. ١٤.(٣). ٨١- ١٢٧.
- وزارة المعارف.(١٤١٨هـ). الدليل التنظيمي لإدارات التعليم في المناطق والمحافظات.
- Coombs C.R.& Clarke J.L.(1999).Factors Affecting The Level Of Success Of Community Information System, Journal Of Management In Medicine Vol.(31),N.(3). 142-453
- Donnelan,B.A.(2006).A snap shot Of School Information Systems In Nassan and Suffolk Counties Of New York Stat: To What degree are In formation Support Systems In place In these school Districts. Hofstra University.

- Kumar.A & Plavia. P.,(2001). Key Data Management Issues in a Global Executive Information System. Industrial Management and Data Systems. Vol.(101),No.(4)
- Larry, Paul.(1999). “The Role of information and Data in Citizen Voters, Decision – Making about School district Consolidation: A case study of Select school Districts in New York State and the state of North Dakota from A rational choice Theory Perspective” Ph. D. Dissertation
- Abstracts International, Vol.(60),No.(4), P.139.



البحث الحادي عشر :

**مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية في مدارس التعليم العام بمدينة
مكة المكرمة من وجهة نظر المديرين والمعلمين**

المصادر :

د . محمد بن معيض الوديناني
استاذ مشارك بقسم الادارة التربوية والتخطيط بجامعة أم القرى
ومدير مركز بحوث العلوم التربوية والنفسية بعمادة البحث العلمي بالجامعة

” مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية في مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرين والمعلمين ”

د / محمد بن معيض الوديعاني

• مستخلص البحث :

هدفت هذه الدراسة تعرف مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية في مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وتبنت المنهج الوصفي التحليلي معتمدة على استبانة الصحة التنظيمية ذات الأبعاد السبعة. وتم تطبيق الاستبانة على عينة بلغت (٥١١) مديراً ومعلمين، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توافر الصحة التنظيمية بمدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة كان متوسطاً في محور "التماسك المؤسسي" و"الاعتبارية" وتأثير المير" و"دعم الموارد" و"المعنويات" و"التوجه الأكاديمي"، وعالياً في محور "المبادرة بالعمل". وجود فروق ذات دلالة وفقاً للمسمى الوظيفي لصالح المديرين في جميع أبعاد الصحة التنظيمية. وجود فروق ذات دلالة لصالح المرحلة الابتدائية بتوافر أبعاد التماسك المؤسسي، والاعتبارية، وتأثير المدير، والمعنويات، والتوجه الأكاديمية، ووجود فروق ذات دلالة لصالح المرحلة المتوسطة والمتعلقة بعيد الاعتبارية. وعدم وجود فروق ذات دلالة وفقاً لسنوات الخبرة. وجود فروق ذات دلالة وفقاً للمؤهل العلمي وذلك فيما يتعلق بالتماسك المؤسسي والمبادرة بالعمل ودعم الموارد والمعنويات والتوجه الأكاديمي لصالح الحاصلين على مؤهل أعلى من الجامعي، في حين لا توجد فروق ذات دلالة وفقاً للمؤهل العلمي وذلك بما يتعلق بمحوري الاعتبارية وتأثير المدير. توجد فروق ذات دلالة لصالح المدارس المستأجرة المتعلقة بمحاور التماسك المؤسسي والاعتبارية وتأثير المدير والمعنويات والتوجه الأكاديمي، في حين لا توجد فروق ذات دلالة فيما يتعلق بمحوري المبادرة بالعمل ودعم الموارد وذلك وفقاً لنوع المبنى.

الكلمات المفتاحية: الصحة التنظيمية، مدارس التعليم العام، مدينة مكة المكرمة.

The level of organizational health in public schools in Makkah City from viewpoint of principals and teachers

Dr. Mohamad El-Wesinany

Abstract :

The study aimed to determine the level of organizational health in public schools in Makah City from viewpoint of principals and teachers, the study adopted descriptive analytical method based on identification of seventh organizational health dimensions. Questionnaire was applied to a sample of (511) principals and teachers, and found that the level of organizational health in public schools in Makah City was the medium (institutional cohesion, consideration, influence the principal, supporting resources, morale, and emphasis on the academic aspects), and high level in (work initiative). There are significant differences according to "job title" for the benefit of all principals in the health dimensions. And the existence of significant differences in favor of primary school to the availability of the institutional cohesion, consideration, influences the principal, morale, and emphasis on the academic aspects, and the presence of significant differences in favor of the intermediate stage and on the consideration. And

no significant differences according to years of experience. There are significant differences according to scientific qualification in respect to institutional cohesion, work initiative, morale, and emphasis on the academic aspects for the benefit of obtaining a higher qualification of the university, while significant differences do not exist according to scientific qualification and so as regards consideration and, influence the principal. There are significant differences in favor of rental schools status on the dimensions of the institutional cohesion, consideration, influence the principal, morale, and emphasis on the academic aspects, while no significant differences with respect to schools status on work initiative, supporting resources.

Key Words: Organizational Health, Public Schools, Makkah City, Principals, Teachers

• المقدمة :

تعكس الصحة التنظيمية لمؤسسات العمل ومنظّماته المتعددة المناخ التنظيمي الإيجابي السائد بها ، فالمنظمة التي تتمتع بالصحة التنظيمية وملاءمة المناخ التنظيمي السائد فيها تمتلك المقدرة على المحافظة على بقائها ، والمقدرة على التعامل مع متغيرات البيئة الداخلية والخارجية لمؤسساتها بكفاءة واستمرار. وقد أبدت المؤسسات المختلفة ومنها التعليمية اهتماماً كبيراً بإيجاد ظروف وبيئة عمل ملائمة ومناسبة، تهدف إلى رفع الروح المعنوية للعاملين فيها ، وتحقيق رضا وظيفي كاف لدفع العاملين على انجاز الأهداف المخطط لها ، فالجو العام داخل المؤسسات التعليمية يؤثر بشكل فاعل في السلوك الإنساني وأداء العاملين فيها ، مما ينعكس على انجاز الأهداف التي حددتها القيادة التربوية والإدارية ، وعلى تقدم العملية الإنتاجية تبعاً لتطور العوامل البيئية المؤثرة فيها . إن الإنسان يعمل ضمن بيئة عمل تُعبر عن الخصائص التي تتميز بها المؤسسة عن مؤسسات أخرى ، ويدركها الأفراد العاملون داخلها ، مما يجعل لهذه الخصائص تأثيراً في السلوك الوظيفي لديهم ، وهذا ينعكس على الرضا والأداء والإنتاجية لهؤلاء الأفراد ، وبالتالي على نجاح المؤسسة وزيادة قدرتها على الاستمرار والتطور.

وقد ظهر جلياً مفهوم الصحة التنظيمية ، والذي يُعبر عن القيم ، ونمط القيادة ، ووسائل العمل المتبعة ، بالإضافة إلى مناسبة البنى التحتية بالمؤسسة ، وسلامة وإيجابية العلاقات الانسانية فيها ؛ وتأثيرها على العملية الإدارية وسلوك العاملين التنظيمي داخل المؤسسات التعليمية ، كما يمكن أن يشير هذا المفهوم إلى العلاقات المتشابكة والمتداخلة بين خصائص تلك المؤسسات ، وبين مستوى إدراك العاملين لحزمة من المؤثرات التنظيمية والتي تؤثر على اتجاهاتهم نحو العمل سلباً أو ايجاباً .

• مشكلة الدراسة :

انطلاقاً من أن سلامة وصحة البيئة التنظيمية يمثل شخصية المدرسة والجو العام الذي يسودها ، ويعكس التفاعلات الإدارية والانسانية بين الأفراد داخلها ، وهو خاصية تتصف بها بيئة العمل وتميزها عن غيرها من المدارس، وهي بيئة تحكمها قوانين وأنظمة ولوائح وقرارات إدارية، بالإضافة إلى المبادئ والأخلاقيات التي تنظم العمل داخل المدرسة ، والعمل على توفير متطلبات ابعاد الصحة التنظيمية يساهم في تحقيق أهداف المدرسة ، ويعمل على إشباع رغبات العاملين فيها ، ويلبي حاجاتهم ، كما يرفع مستوى أدائهم الوظيفي ، وهذا يتناغم مع ما أظهرته العديد من الدراسات التي قام الباحث بالرجوع إليها كدراسات ميرفت ناصر ونهلة هاشم (٢٠٠٧) ، ودراسة معصومة وآخرون (٢٠١١) ، والتي أظهرت عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين درجة توافر أبعاد الصحة التنظيمية، وبين مستوى تحسن أداء العاملين في المؤسسات التعليمية ، وعلى الرضا الوظيفي والحالة المعنوية للعاملين فيها . ومن خلال عمل الباحث في مجال التدريس الجامعي، ومن خلال تنقله بين مدارس مدينة مكة المكرمة ، وتفاعله المباشر مع معظم قياداتها التعليمية بحكم عمله ، فقد لاحظ أن المدرسة التي يسودها صحة تنظيمية مريحة ، وتتوافر فيها مقومات الصحة التنظيمية ، ينعكس ذلك إيجاباً على نفسية المعلم ، وبالتالي على أدائه ونتائج طلبته ، والعكس صحيح . وفي إطار هذه المعطيات ، والتشخيص الذي اتفق مع وجهة نظر الباحث حول مشكلة الدراسة ، فإن الدراسة الحالية ستكشف عن مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية في مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرين والمعلمين .

• أسئلة الدراسة :

- تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤالين البحثيين التاليين :
- « ما مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية لمدارس التعليم العام بمكة المكرمة ، كما يتصورها مديري ومعلمي تلك المدارس ؟
 - « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة تعزى للمسمى الوظيفي ، المرحلة التعليمية ، الخبرة ، المؤهل التعليمي ونوع المبنى ؟

• أهداف الدراسة :

- تسعى هذه الدراسة إلى ما يلي :
- « التعرف على مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة كما يتصورها المديرين والمعلمين .
 - « الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مدى أبعاد الصحة التنظيمية لأبعادها (التماسك المؤسسي ، المبادرة ، الاعتبارية ، تأثير المدير ، دعم الموارد ، المعنويات ، والتوجه الأكاديمي) وذلك وفقاً للمتغيرات الديمغرافية .

« تقديم مجموعة من التوصيات التي تسهم في حث مديري المدارس لتفعيل أبعاد الصحة التنظيمية من أجل تحقيق الاهداف التربوية لمدارس التعليم العام بمراحل المختلفة بالملكة العربية السعودية.

• أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة من طبيعة موضوعها الذي يتناول مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية لمؤسسات التعليم العام حيث بيئة العمل الصحية وما تعكسه من إيجابيات أو سلبيات على أداء المدارس والعاملين بها إضافة لما لحدثا الموضوع في البحث في بيئة العمل المدرسي وما ينتج عنه من مؤشرات دلالية على مستوى الصحة التنظيمية للمدارس قيد الدراسة مما يساعد في اطلاع المهتمين المسؤولين في وزارة التعليم على نتائج هذه الدراسة للوقوف عن كثب لواقع الصحة التنظيمية للمدارس فيما يتعلق بجوانب الإيجابية والسلبية وما يمكن أن يساهم في بناء برامج تدريبية تهدف إلى تطوير بيئة العمل المدرسي ومساهمته في تحقيق رفع مستوى الأداء الذي يساهم بدوره في تطوير العملية التعليمية والرفع من مستوى التحصيل العلمي للطلاب وإنجازات العمل التربوي .

• حدود الدراسة :

تتناول الدراسة موضوع مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية لمؤسسات التعليم العام بمكة المكرمة والتي تم تطبيقها على عينة من مديري و معلمي تلك المدارس وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي الماضي (١٤٣٥ - ١٤٣٦هـ).

• التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة :

• الصحة التنظيمية :

يقصد بها قدرة المدرسة على العمل بفعالية من خلال إيجاد نوعاً من التجانس بين أفرادها بتوفير بيئة عمل أفضل للمعلمين والإداريين والطلاب لتكون قادرة على التكيف مع التحديات الداخلية والخارجية.

وقد حددت الدراسة الحالية أبعاداً سبعة للصحة التنظيمية بالمؤسسات التعليمية هي :

« التماسك المؤسسي : وهي قدرة المدرسة على التكيف بنجاح مع بيئتها بالحفاظ على برامجها وحماية معلميه من تدخلات المجتمع والمحافظة على استمراريتهما لما يعترضها من ضغوط البيئة الخارجية .

« تأثير المدير : قدرة مدير المدرسة على التأثير بالقرارات التي يصدرها في توجيه سلوك الآخرين من خلال إشباع حاجاتهم وإقناعهم .

« دعم الموارد : توفير التجهيزات والمواد التعليمية لمساندة وتحقيق البرنامج المدرسي والعمل على توفيره عند الطلب .

« المعنويات : شعور المعلمين في المدرسة بالرضا عن عملهم وانتمائهم لها وتحقيق علاقات الثقة والانتماء والتعاون فيما بينهم والفخر بالإنجاز لأعمالهم .

« الاعتبارية : السلوك الإيجابي بين مدير المدرسة والمعلمين وتوفير العمل الجماعي والثقة المتبادلة وتوفير الراحة لهم .

« المبادرة بالعمل : وهو سلوك مدير المدرسة الموجه بالإنجاز لتحديد مستويات الأداء المطلوب إنجازه وتوفير متطلبات تحقيقه .

« التأكيد على الجوانب الأكاديمية : هو توجه المدرسة نحو تحقيق النمو والتفوق الأكاديمي بترقية الأهداف إلى أعلى وتوفير البيئة التعليمية التي تحققها .

• الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الصحة التنظيمية :

• أولاً : الإطار النظري للبحث :

• مفهوم الصحة التنظيمية :

يعتبر مفهوم الصحة التنظيمية والذي يتم مناقشته في الأدبيات إطار مفاهيمي حديث لفهم وحماية ضغوط العمل ومن منظور هذا الطرح الجديد ينظر إلى أن الفعالية التنظيمية ورفاهية العامل عنصرين غير منفصلين وكلاهما متأثر بالخصائص التنظيمية مثل المناخ التنظيمي والثقافة التنظيمية .

إن إخفاق المنظمات في مواصلة العمل التي تظهر في التداخلات التنظيمية في الاستجابة للضغوط في مواقع العمل يمكن أن تقود إلى ثلاثة عوامل مترابطة بعضها ببعض فأولاً ليس هناك وضوح لدى المديرين في التعرف على المنظمة كمصدر مهم لضغوط العمل وثانياً أن الأدبيات في المجال العلمية التجارية تقريباً تتماشى عرض الدراسات التي توضح التداخلات التنظيمية في تحقيق الضغوط في مواقع العمل وثالثاً أن العامل المحدد ذو العلاقة بهذا الموضوع يتضمن النظرة التقليدية التي تشير إلى أن العمل المنتج والصحي لا يمكن أن يعيش مع بعضهما بسلام .

ويؤكد (yuceler. et al ، ٢٠١٣) على أن الهدف من قياس الصحة للمنظمة ليس فقط لإظهار واقع حالة المنظمة ولكن أيضاً لإعداد خطط التحسين والتطوير المستندة أساساً على ما تم التوصل إليه من نتائج . وإن المنظمة كونها صحية أو غير صحية تتطلب شواهد ودلائل للتغيير والتجديد ، والمقاييس تقود إلى بناء مفاهيم أساسية لتحديد مؤشرات الحلول والهوية للمشكلات التنظيمية من خلال التعرف على عوامل القوة والضعف للمنظمة وأيضاً الفرص والقيود أو التهديدات والتي تظهر من خلال قياس صحة المنظمة مما يقودنا إلى دعم مصادر أكثر لعوامل القوة وتحسين وتطوير عوامل الضعف للمنظمة .

و المدرسة كنظام اجتماعي تضطلع بأهداف معينة ومحددة تظهر في ما يتم تبنيه من برامج تعليمية وأنشطة صفية حيث تقوم من خلالها للسعي لتحقيق أهدافها إضافة إلى ما تتمتع به من اتصال داخلي رسمي وغير رسمي بين الأفراد العاملين داخل التنظيم المدرسي وخارجه مع البيئة المحلية المحيطة من أولياء أمور الطلاب وقطاعات المجتمع الأخرى .

و يشير (KARKMAZ , 2007, p. 33) إن مفهوم الصحة التنظيمية قد تم طرحها من قبل مايلز في عام (١٩٦٩) لفحص واختبار المناخ المدرسي والمنظمة الصحية طبقا لمايلز miles لم تكن فقط لتعيش في بيئتها ولكنها أيضا منظمة ذات هيكل وبنية constantly تستخدم قدراتها لتتماشى مع عوامل البقاء والصعوبات على المدى الطويل وذلك من خلال قدرتها على التكيف بنجاح مع بيئتها والسعي لإيجاد التماسك بين أفرادها والوصول إلى تحقيق أهدافها ، وكنتيجة لذلك فالصحة التنظيمية تكون بنية وهيكل مفيد لرسم صورة من العلاقات المتبادلة للموارد البشرية في المدرسة مثل المعلمين والطلاب والإداريين وبقية العاملين ، ومن جانب آخر فإن الحفاظ على مثل هذه البنية فالمدارس في حاجة إلى دعم من المجتمع المحلي المحيط ببيئتها وفي نفس الوقت تتكيف مع بيئتها وتفرض القيم المشتركة على العاملين فيها . ويضيف أنه ومن منظور مفاهيمي للصحة التنظيمية المدرسية يمكن أن تقودنا إلى مبررين أو سببين ذلك أن المدرسة تعتبر كنظام اجتماعي فيما يقوم كلا من المديرين والمعلمين والطلاب بدوره ضمن هذه المنظومة وهكذا فإن الصحة التنظيمية المدرسية تعكس التفاعل الاجتماعي بين تلك المكونات أولا وثانيا أنه من الضروري للمدارس المتمتعة بصحة تنظيمية أن تكون أكثر فاعلية لإدراك ما لديها من وظائف معينة . ويؤكد أكثم والطيط (٢٠١٠) أن دراسة الصحة التنظيمية في المؤسسات التربوية تعني في تعريفها نقلا عن مايلز أنها قدرة المؤسسات والمنظمات في العمل بكل كفاءة مع التكيف والتطور والنمو بقدر مناسب ضمن نظام وظيفي متكامل فعال لتحقيق الأهداف المطلوبة وأنها لا تتوقف على استمراريتها في بيئتها ولكنها تقوم بالتغلب على ما يواجهها من صعوبات ومشكلات تساهم في البقاء والاستمرار وفي العام (١٩٩١) تم استخدام الصحة التنظيمية من قبل hoye etal وآخرون كمؤشر على قدرة المنظمة في التأقلم والتكيف مع بيئتها والتأكيد على التماسك بين أفرادها .

• أهمية وخصائص المنظمات الصحية وغير الصحية :

يعتبر (genaabadi & gavan , 2011) أن التعليم اليوم في معظم المجتمعات أكثر أهمية في تطور الصناعة ونمو الاقتصاد وتحتل ميزانيته في مقدمة ميزانيات القطاعات الأخرى لذا نجد أن مدارس هي تلك المؤسسات الاجتماعية التي لديها القدرة في إنجاز وتحقيق ما يسند إليها من مهام وواجبات نحو تطوير المهارات المطلوبة لدى أفراد المجتمع بالطريقة الممكنة في ظل بيئة تعليمية متفاعلة وصحية ، فالمناخ التنظيمي المدعم والصحي يقود إلى ثقة أكثر في

الناس ورفع معنوياتهم وأن الحيادية والموضوعية تقود إلى تزايد فعالية المعلم ، والتعليم الرسمي يعتبر من ضمن الوسائل والألية لتحقيق أهداف المجتمع . فالصحة التنظيمية في المدارس تبنى على تعاون متعدد الأطراف من المعلم والمدير والطلاب وأن كثيرا من الباحثين يعتقدون بأن تصورات المعلمين عن بيئة ومناخ المدرسة وبصحة التنظيمية يعكس مصدر مهم من المعلومات في حياتهم وأن التفاعل الاجتماعي لبيئة المدرسة الصحي وغير الصحي يلعب دورا مهما في قياس وتقدير المنظمة ككل ، وإن تصورات المديرين عن الجودة لبيئتهم المدرسية سوف تؤثر في التزامهم نحو أداء العمل والجودة التعليمية . ويمكن الإشارة إلى خصائص المنظمات الصحية وغير الصحية فيما يلي (yuceler , et al , 2013):

المنظمات غير الصحية	المنظمات الصحية
ليست مفتوحة نحو التجديد والتحسين	الإنصات نحو التجديد والتحسين
فعاليتها على المدى الطويل متدنية	فعاليتها على المدى الطويل عالية
العاملون يتخذون القرار المصنوع من الإدارة العليا	العاملون مشاركون في صنع القرار
لا ينمي الالتزام التنظيمي	تطوير الالتزام التنظيمي
ليست مسئولة عن البيئة والعمالين	مسئولة عن البيئة والعمالين
استرجاعي للأخذ في تصحيح الأخطاء	توافقي استباقي في أخذ مقاييس الوقاية
ضغوط العمل عالية	ضغوط العمل منخفضة
إعطاء أهمية للعمالين غير متوفر	إعطاء أهمية للعمالين
الغياب والتوقف عن العمل كبير	قلة الغياب والتوقف عن العمل
ضعف الاتصال بين العاملین والإدارة العليا	متانة الاتصال بين العاملین والإدارة العليا للمنظمة
أمان العاملین غير متوفر وتكرار حوادث العمل	وجود أمان للعاملين ونادرة حوادث العمل
انخفاض الدافعية للعاملين وللأداء	لدى العاملین دافعية عالية وعرض لأدائهم
الظروف البيئية الداخلية والخارجية غير المحببة تؤدي إلى حدوث ضرر في المنظمة	الظروف البيئية الداخلية والخارجية غير المحببة لا تحدث ضررا في المنظمة
روح الفريق غير متوفر والعمل وفق المصالح الشخصية	روح الفريق متوفر والعمل وفق المصلحة العامة
يفتقدون الشعور بالأمان في المنظمة	شعور العاملین بالأمان في المنظمة
تدفق المعلومات غير متوفر في التوقيت والانظام	التوقيت والانظام لتدفق المعلومات متوفر
تفتقد للقدرة في تطبيق الاستراتيجية	لديها القدرة في تطبيق الاستراتيجية
الانغلاق وإهمال ثقافة المنظمة	توفر الثقة والتشجيع على وجود ثقافة المنظمة
ظهور المشكلات دون تحديد لأسبابها	وضع المشكلات ضمن أسبابها
المنظمة ليست على كفاءة وفاعلية	توفر الكفاءة والفاعلية لدى المنظمة

● محددات وأبعاد الصحة التنظيمية :

إن الصحة التنظيمية كمفهوم لا تستخدم لأغراض البحث فحسب ولكن لأسباب عملية وإجرائية في حقول مختلفة من التعليم . وإن تحديد الصحة التنظيمية للمدارس ليس فقط يساهم في تحقيق الهدف الإداري ولكنه أيضا يسعى لتفعيل أداء المعلمين وتدريبهم وأن المدارس ذات المناخ الصحي تتجه نحو تطوير وتنمية اتجاهات وقناعات المعلمين التي تقود بدورها إلى التأثير في تعلم الطالب (7 : 1999) akbaba . ويمكن تلخيص أبعاد الصحة التنظيمية من خلال ما وردت عند (9 : 2012) karaguzd :

« أولا : بعد حاجات المهمة (task needs) ، وتشمل التركيز على الهدف ومن مواصفاته أن يكون مقبولا وقابل للفهم وقابل للتحقق من قبل أعضاء

المنظمة وأيضاً كفاءة الاتصال في المنظمة والتي تساهم في حماية عدم الفهم من خلال تبادل أعضاء المنظمة للمعلومات الصحيحة بين أفرادها ووحداتها لزيادة الفاعلية فيها وكذلك وحدة السلطة المثلى من خلال توزيعها في داخل المنظمة بتوافق نسبي لتكون الوحدات الأقل مستوى تؤثر في الأعلى منها وهكذا لبقية الوحدات الأخرى تصاعدياً.

« ثانياً : بعد حاجات البقاء (survival needs) ، وتتناول الاستخدام الفعال للمصادر وتوزيعها داخل المنظمة بطريقة أكثر فاعلية ليس أكثر أو لأقل من المتطلبات لتحقيق التماسك والتوافق بين المطالب والحاجات وأيضاً الالتزام التنظيمي فالأفراد مثلهم مثل المنظمة تسعى للبقاء ويتأثر كل منهما بالآخر لما يبذلونه من جهد لتحقيق وحدة التنظيم وكذلك المعنويات لتحقيق الرضا الوظيفي لدى الأفراد وكفريق عمل.

« ثالثاً : بعد حاجات النماء والنمو (growth & development) ، ويتناول التجديد والتحديث لإجراءات العمل وبناء أهداف تتسق وتنسجم مع اتجاهات التطوير وأيضاً الاستقلالية لتنشيط المنظمة وإظهار العديد من مظاهر الاستقلالية للعوامل الخارجية وكذلك تكيف المنظمة من خلال ما لديها من مهارات في عمل التغييرات الضرورية في داخلها للنمو والتطوير وأيضاً كفاية حل المشكلات بأقل طاقة واستخدام آليات لحل المشكلات بقوة الدعم والتمكين.

وقد تم أيضاً تطوير أبعاد الصحة التنظيمية لدى (hoye & feldman) كما أشار إليها (buluc 2008 76-78) وهي سبعة أبعاد :

« المعنويات : وهي نوع من الإحساس الجماعي بالصدقة والحماس والثقة بين أفراد مجتمع المدرسة وإيجابية العلاقات بين المعلمون وبعضهم البعض ومساعدتهم لبعضهم وشعورهم بالرضا عن عملهم والاعتزاز بمدرستهم وتبرز المعنويات من خلال ما يمنحه المدير من ثقة وموثوقية في المعلم وفي نفس الوقت إحساس المعلمين بإنجاز أعمالهم.

« الجوانب الأكاديمية : وهي تظهر في رغبة المدرسة في تحقيق التفوق الأكاديمي من خلال تحديد أهداف أكاديمية عالية قابلة للتحقق من قبل الطلاب وجديتهم في التحصيل العلمي وإيمان المعلمين بقدرات تلاميذهم على إنجاز أهداف تعلمهم وتبرز بعد التأكيد على الجوانب الأكاديمية بالاهتمام بالضغط المدرسي من أجل الإنجاز وأن تبني الأهداف للطلاب القابلة للتحقق مع تهيئة بيئة التعلم بانتظام واعتقاد المعلمين بإنجاز طلابهم وأنهم يعملون بجد واجتهاد مع احترام من يقوم منهم بعمل جيد أكاديمياً.

« تأثير المدير : وهو قدرة المدير على توجيه وتشجيع تبني الحلول للمشكلات المدرسية مع التأثير على أعمال رؤسائه وإقناعهم للحصول على قدر أكبر

من التقدير لتفادي الصعوبات التي تواجهها إدارته ويبرز تأثير المدير من خلال تأثيره الأكثر فاعلية وقناعة مع الإدارة التعليمية وفي نفس الوقت يسيطر باستقلالية في الفكر والعمل ناهيك عن تأثيره على مرؤوسيه من المعلمين.

« دعم الموارد : وهي الجاهزية في تزويد قاعات الدرس بالموارد الضرورية للتدريس وما يصاحبها من متعلقات تربوية لتحقيق أهداف العمل التربوي وتوضح عملية الدعم من خلال ما يقوم به المدير من توفير وتزويد الفصول الدراسية بالاحتياجات الكافية وجعل المواد التعليمية متاحة وأيضا مواد إضافية في المدرسة.

« الاعتبارية والتقدير : وهي قدرة المدير على كسب تقدير المعلمين من خلال ما يمنحه من حوارات إيجابية معهم وتلمس احتياجاتهم وميولهم لتحسين قدراتهم ومهاراتهم في العمل وتظهر الاعتبارية في الشخصية للمدير لكونه داعما وحميميا ويتحمل المسئولية لرفاهية المعلمين ومتقبلا لاقتراحاتهم .

« التماسك المؤسسي : وهي قدرة المدير على التعامل مع البيئة المحيطة بالمدرسة والحفاظ على برامجها وعلاقاتها مما يعزز حماية المعلمين من كثرة مطالب أولياء الأمور والمجتمع المحلي غير المعقول فالمدرسة قابلة لأن تتماشى وينجح مع القوة الخارجية البناءة.

« المبادرة بالعمل : وهي قدرة المدير على الاهتمام بإنجاز العمل من خلال الإفصاح بوضوح عن توقعاته في مجال العمل والإجراءات ومعايير أدائه وتبرز معطيات هذا البعد من خلال سلوك المدير الموجه بالمهمة والإنجاز في وضوح اتجاهاته لدى المعلمين والحفاظ على معايير محددة للأداء.

• ثانياً : الدراسات السابقة ذات العلاقة :

هناك العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة والتي تم تطبيقها على مؤسسات تربوية عربية وأجنبية ، تسردها الدراسة الحالية من الأحدث إلي الأقدم حسب السنة التي تمت فيها هذه الدراسات السابقة :

دراسة مرادي وبهرامين (٢٠١٤) والتي هدفت لتحديد العلاقة بين الصحة التنظيمية وتصورات المعلمين لأداء مديري المدارس الابتدائية بمدينة أصفهان بإيران من خلال المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة لجمع بيانات الدراسة والتي تم تطبيقها على مجتمع الدراسة البالغ عددهم ٦٧٦ معلما حيث يوجد علاقة إيجابية ودالة إحصائية بين الصحة التنظيمية وتصورات المعلمين لأداء المديرين وأن أعلى المؤشرات لتصورات المعلمين لأداء المديرين لأبعاد الصحة التنظيمية كان التأكيد على الجانب الأكاديمي والاعتبارية ثم الوحدة المؤسسية .

ومن خلال دراسة نوعية تحليلية تشير يوسلر UCELER وآخرون (٢٠١٣) إلى وجود علاقة إيجابية بين الصحة التنظيمية والالتزام التنظيمي وأن تكوين

وتطوير الصحة التنظيمية تساعد في تخفيض التكاليف للمنظمة في حين أنها تؤثر بعوامل أكثر إيجابية مثل فعالية المنظمة ورضا العاملين والالتزام والأداء التنظيمي وصحة الأفراد .

دراسة عطايا ورمضان (٢٠١٣) التي سعت إلى التعرف على مستوى الصحة التنظيمية في مدارس التعليم الثانوي العام بمصر اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي واستخدمت الاستبانة لجمع بيانات الدراسة وطبقت على ٧٥٦ معلما حيث تم التوصل إلى أن مستوى الصحة التنظيمية بمدارس التعليم الثانوي العام بمصر كان متوسطا وأن هناك فروق دالة إحصائية بين أفراد الدراسة حول مستوى الصحة التنظيمية بالمدارس تعزى للجنس ولصالح الإناث وكذلك للمؤهل العلمي ولصالح الأعلى تأهيلا ماجستير فأعلى .

دراسة قادمفار وإدريس (٢٠١٢) حول العلاقة بين القيادة التحويلية والصحة التنظيمية في إقليم جولدستان في إيران ، حيث هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين نمط القيادة التحويلية والصحة التنظيمية من خلال محاولة تحديد ما إذا كان هناك اختلاف في تصورات المعلمين عن نمط قيادة المدير ومناخ الصحة المدرسية حيث كان عينة الدراسة من معلمي مدارس المرحلة الثانوية في إقليم جولدستان بإيران بلغ عددهم ٢١٠ معلما مستخدما مقياس الصحة التنظيمية (OHI-S1991) حيث وجد أن مستوى الصحة التنظيمية لدى مدارس شمال إيران كان بدرجة متوسطة ووجود علاقة إيجابية تتراوح ما بين منخفض إلى عالي بين أساليب القيادة ومكونات الصحة التنظيمية .

دراسة كازانيه وقولامزاده KHAZANEH & GHOLAMZADAH (٢٠١٢) التي هدفت لمعرفة العلاقات بين أنماط القيادة والصحة التنظيمية والسلوكيات السلبية في العمل للموظفين في إحدى شركات المواصلات بتركيا حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة من الموظفين بلغ عددهم ٢٣٥ موظفا وتشير النتائج إلى أنه يوجد علاقة بين أنماط القيادة والصحة التنظيمية وأن نمط القيادة التحويلية أكثر أثرا في الصحة التنظيمية من نمط القيادة الإجرائية وأن العلاقة كانت طردية إيجابية بين القيادة التحويلية والإجرائية على الصحة التنظيمية في حين وجد أن العلاقة عكسية سلبية بين نمط القيادة الترسية (السائبة) أكثر أثرا في ظهور السلوكيات السلبية في العمل من نمط القيادة التحويلية وأنه يوجد علاقة إيجابية بين نمطي القيادة الإجرائية والترسية وظهور السلوكيات السلبية في العمل كما وجد أن هناك علاقة عكسية سلبية بين ممارسة نمط القيادة التحويلية وظهور السلوكيات السلبية في العمل (BULLYING) .

قام كلاً من بورجاب وآخرون (٢٠١١) بدراسة حول أداء المديرين التربويين والصحة التنظيمية : عوامل مفتاحية للتطوير المستدام في المدارس الثانوية

بايران هدفت إلى معرفة العلاقة بين أداء المديرين والصحة التنظيمية حيث تم استخدام الاستبانة لجمع بيانات الدراسة حيث طبقت على ١٨٠ معلماً في المدارس الثانوية حيث تم التوصل إلى أن غالبية المدارس تتمتع بمستوى ملائم من الصحة التنظيمية وأن هناك علاقة إيجابية بين مستوى الأداء للمديرين والصحة التنظيمية للمدارس في تلك التي تتعلق بمجالات برامج التعليم والتدريس وشؤون العاملين والطلاب .

وقام كلاً من الحوامدة وأبو شتال (٢٠١١) بدراسة حول معرفة مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية وأثرها في الحد من مصادر ضغوط العمل في الأردن حيث تم تطبيقها على عينة بلغت ٤٢٢ مفردة باستخدام الاستبانة حيث تم التوصل إلى أن تصورات أفراد الدراسة عن مدى توفر أبعاد الصحة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين أبعاد الصحة التنظيمية ومصادر ضغوط العمل كما وجد فروق ذات دلالة ارتباطية عكسية بين تصورات أفراد الدراسة حول تلك الأبعاد تعزى لمتغيرات الخبرة والعمل والحالة الاجتماعية .

وحول دراسة قامت بها معصومة وآخرون (٢٠١١) لتحديد العلاقة بين أداء مديري المدارس والصحة التنظيمية بمدارس التعليم الثانوي بطهران أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين أداء مديري المدارس بمجالات برامج التعلم والتعليم والفاعلية مع الطلاب والعاملين وبين أبعاد الصحة التنظيمية أي كلما تحسنت الصحة التنظيمية للمدارس ارتفع أداء المديرين في مجالات برامج المدرسة وفاعلية الطلاب والعاملين .

دراسة السوالمة (٢٠١١) التي هدفت الى معرفة مستوى الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية العامة والخاصة في الاردن من وجهة نظر المعلمين حيث طبقت على عينه بلغت ١٣٣٧ معلماً ومعلمة اشارت النتائج الى ان مستوى الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية العامة والخاصة كان مرتفعاً ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة من المدارس العامة والخاصة حول مستوى الصحة التنظيمية ولصالح المدارس الخاصة وكذلك توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة من المعلمين في المدارس العامة والخاصة ايضا حول مستوى الصحة التنظيمية وفقاً للمؤهل العلمي وكان لصالح المعلمين الحاصلين مع مؤهل جامعي فاكثري حين أنه لا يوجد فروق دالة احصائية بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة حول الصحة التنظيمية تعزى للخبرة التعليمية

دراسة الصرايرة والطيط (٢٠١٠) التي هدفت إلى معرفة مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية في شركات الاتصالات الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها

حيث تناولت المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة لجمع بيانات الدراسة حيث طبقت على ٣٧٦ موظف وموظفة وأشارت النتائج إلى أن توافر أبعاد الصحة التنظيمية لدى شركات الاتصالات كان مرتفعاً ما عدا في بُعدي دعم وتسخير الموارد والمعنويات كان بدرجة متوسطة كما يوجد فروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول بعض أبعاد الصحة التنظيمية لمن خبرتهم ومؤهلاتهم أعلى .

وتشير دراسة نوعية لكل من رامي وهونغ (2008) Ramey & Huang في تقدير وتقييم الصحة التنظيمية إلى أن المنظمات الإنسانية سواء ربحية أو غير ربحية لا يمكن أن تكون منفصلة عن أسس السلوك الإنساني حيث قاما بمسح لقياس بيئة العمل كأساس لبيانات الدراسة لتفسير ظاهرة الصحة والجودة للمنظمة متناولين ثلاثة متغيرات شملت فعالية المنظمة والقيادة وكفاءة فريق العمل وأن هذه المتغيرات تمثل قياساً لبيئة المنظمة وغالباً ما تكون غير مرئية أو ملحوظة وكامنة في النموذج النظري والذي يمكن أن يكون متمثلاً لبعض المتغيرات الشخصية ومتعددة السبب الملاحظ أو المرئي حيث يتم استخدام النموذج المترابط بين عوامله الثلاثة والمتضمنة فعالية المنظمة المتمثلة في المهني الموجه والتحديث والاندماج ، والقيادة متمثلة في الرقابة والدعم الإشرافي والاستقلالية وكفاءة فريق العمل متمثلة في الوضوح وتماسك العاملين وضغوط العمل حيث وجد أن مراجعة الأدبيات تعزز الآراء المتعلقة بكل متغير من المتغيرات المكونة لهذا النموذج وأن تلك المتغيرات صنفّت إلى ثلاثة أنواع رئيسة شملت كفاءة فريق العمل من منظور جانبي أي (متعدد الدراسة لجانب واحد) والقيادة من منظور هرمي والفعالية التنظيمية من منظور اتساع النظام والذي يشكل تفسيراً أوسع لنظام الصحة والجودة وتوفير تقييم غني جداً بالمعلومات وتحليل نظام الصحة التنظيمية .

ودراسة قام بها كلاً من ميرفت ناصر ونهلة هاشم (٢٠٠٧) حول الصحة التنظيمية والدافعية نحو العمل لدى معلمي مدارس محافظة القاهرة حيث هدفت إلى التعرف على واقع الصحة التنظيمية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو العمل حيث تم استخدام الاستبانة لجمع بيانات الدراسة وتم تطبيقها على عينة من المعلمين والمديرين بلغ عددهم ٤٦٦ معلماً ومديراً وتشير النتائج إلى أن مستوى واقع الصحة التنظيمية كان بدرجة متوسطة وأن له تأثير على دافعية العمل لدى المعلمين .

ودراسة كروكموز KORKMOZ (٢٠٠٧) عن آثار أساليب القيادة على الصحة التنظيمية المدرسية وهدفت بالتحديد إلى الكشف عن أثر أسلوب القيادة التحويلية والإجرائية في الرضاء الوظيفي للمعلمين والصحة التنظيمية

المدرسية بتركيا وتم استخدام الاستبانة لجمع بيانات الدراسة وطبقت على ٦٣٥ معلما حيث أشارت النتائج إلى أن أسلوب القيادة التحويلية أكثر أثرا مباشرا في الرضاء الوظيفي للمعلمين وبطريقة غير مباشرة في الصحة التنظيمية المدرسية.

ودراسة العمري (٢٠٠٧) حول الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية الأردنية حيث هدفت إلى تحديد مستويات الصحة التنظيمية للمدارس الثانوية بالأردن كما يتصورها المعلمون اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي واستخدم قائمة الصحة التنظيمية (OHI) حيث تم تطبيقها على عينة من المعلمين بلغ عددهم ٤٠٨ معلما ومعلمة وتشير النتائج إلى أن مستوى الصحة التنظيمية للمدارس كان بدرجة متوسطة في جميع أبعاد الصحة التنظيمية ما عدا بُعد التأكيد على الجوانب الأكاديمية كان عاليا وأن المعلمين ذوو الخبرة المتوسطة يقدرّون الصحة التنظيمية في المدارس أكثر من أولئك الذين لديهم خبرة أعلى وأقل من المتوسط وأن متوسط استجابات الإناث للصحة التنظيمية في المدارس أكثر من الذكور .

وقام سيمالوقو CEMALOGU (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين الصحة التنظيمية وخبرة المعلمين للسلوكيات السلبية في العمل (BULLYING) في المرحلة الابتدائية وتم تطبيق الدراسة باستخدام الاستبانة على عينة من المعلمين بلغ عددهم ٣٣٧ معلما في مدارس المرحلة الابتدائية بتركيا وتم التوصل إلى أن هناك علاقة عكسية بين الصحة التنظيمية وخبرة المعلمين للسلوكيات السلبية في العمل أي كلما انخفضت السلوكيات السلبية في العمل ارتفع مستوى الصحة التنظيمية في المدرسة ومن الملاحظ للنتائج لأبعاد الصحة التنظيمية نجد أن بُعد الاهتمام بالعمل أكثر الأبعاد متحققة وأن أقلها هو بُعد التأكيد على الجوانب الأكاديمية وأن الصحة التنظيمية اعتبرت كمؤشر لإظهار حجم السلوكيات السلبية للمعلم في المدرسة .

قامت سالم (2007) بدراسة هدفت إلى بناء نموذج مقترح للصحة في الجامعات الأردنية الرسمية في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة،وقدمت الدراسة نموذجا ضمن إطارين، الإطار الأول مفاهيمي مكوّن من سبعة أبعاد هي الثقافة التنظيمية، والسياسات والممارسات الإدارية، والدافعية، وإدارة الجودة الشاملة، والميزة التنافسية، والمنظمة المتعلمة، والحرية الأكاديمية، أما الإطار الثاني فهو عملي، وتكون من سبعة أبعاد أيضا (التكامل المؤسسي، وتأثير القيادة، والاعتبارية، والمبادأة بالعمل، والروح المعنوية، والتأكيد الأكاديمي، ودعم المصادر واخيرا بينت الدراسة أن مستوى الصحة التنظيمية في الجامعات الرسمية متوسط.

وفي دراسة أجراها القصير (2006) هدفت إلى معرفة مستوى الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية العامة في دولة الإمارات العربية المتحدة، وعلاقتها

بالالتزام التنظيمي للمعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة أن المدارس الثانوية العامة في دولة الإمارات العربية المتحدة تتمتع بمستوى متوسط من الصحة التنظيمية، وبمستوى مرتفع من الالتزام التنظيمي، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية العامة في دولة الإمارات العربية المتحدة تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، ولصالح الإناث.

ودراسة سيمالوقو CEMALOGU (٢٠٠٦) التي هدفت لتحليل تصورات معلمي المدرسة الابتدائية للصحة التنظيمية في حدود اختلاف المتغيرات حيث تم استخدام استبانة قائمة الصحة التنظيمية (OHI-S) وطبقت على عينة بلغت ٣٨٥ معلماً في المرحلة الابتدائية بتركيا حيث أظهرت النتائج أن مؤشرات استجابات المعلمين في الغالب الأعم عن توفر أبعاد الصحة التنظيمية في المدارس كانت منخفضة وأن أعلى أبعاد الصحة التنظيمية إدراكاً لديهم كان في المبادرة في حين أن بعد التأكيد على الجوانب الأكاديمية أقلها إدراكاً لديهم .

ودراسة الحجار (٢٠٠٤) التي هدفت إلى تحديد أولويات إصلاح النظام المدرسي في ضوء مفهوم الصحة المنظمة في المدارس التابعة لوكالة الغوث بقطاع غزة حيث تم استخدام الاستبانة لجمع بيانات الدراسة والتي تم تطبيقها على عينة من مديري المدارس بلغ عددهم ٣٠ مديراً و٥٢٠ معلماً ومعلمة حيث أشارت النتائج إلى أن مستوى الصحة المنظمة كان أقل من المتوسط وأن هناك فروق دالة إحصائية بين تصورات المديرين والمعلمين للصحة المنظمة ولصالح المديرين في حين لم تظهر فروق بين تصوراتهم وفقاً لمتغير الخبرة .

دراسة لام (Lam, 2002) التي هدفت إلى بيان أثر عوامل البيئة الخارجية في مستوى الصحة التنظيمية للمدرسة الابتدائية في هونج كونج، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لعوامل البيئة الخارجية في مستوى الصحة التنظيمية للمدرسة .

دراسة هاربر وليكاتا (Harper & Licata , 2001) ، حيث هدفت إلى معرفة علاقة الصحة التنظيمية برؤية المدرسة من وجهة نظر المعلمين ، وطبقت الدراسة على جميع المدارس المتوسطة والثانوية في واحدة من أكبر مدينتين من ولاية ميدوسترن ، وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين أبعاد الصحة التنظيمية ورؤية المدرسة من وجهة نظر المعلمين، وأن أكثر أبعاد الصحة التنظيمية ارتباطاً برؤية المدرسي ، عدا التأكيد الأكاديمي والتماسك المؤسسي .

ودراسة AKBABA (١٩٩٩) التي هدفت التعرف إلى آراء المعلمين والمديرين حول مستوى الصحة التنظيمية في مدارسهم في مدينة بولو بتركيا اعتمد فيه

المنهج الوصفي المسحي وتم استخدام الاستبانة لجمع بيانات الدراسة حيث طبقت على عينة من مديري ومعلمي المدارس بلغ عددهم ٤٨٥ مديراً ومعلماً وتشير النتائج إلى أن مستوى الصحة التنظيمية للمدارس بشكل عام متوسط وأن مديري المدارس يعتقدون بوجود مستوى للصحة التنظيمية في مدارسهم أعلى مما يعتقد المعلمون في حين أنه لا يوجد اختلاف بين استجاباتهم حول مستوى الصحة التنظيمية في مدارسهم وفقاً للمرحلة التعليمية وسنوات الخبرة في العمل .

و دراسة عطا الله (١٩٩٦) التي هدفت إلى المقارنة بين واقع الصحة التنظيمية في المدارس الأساسية الحكومية وبين واقع الصحة التنظيمية في المدارس التابعة لوكالة الغوث من وجهة نظر المعلمين في مدينة نابلس وكذلك معرفة الفروق بينهما تبعاً لمتغيرات النوع والخبرة وتم استخدام المنهج الوصفي لتطبيق الاستبانة لقياس الصحة التنظيمية على عينة بلغت ١٥٦ من المعلمين والمعلمات موزعين على ٥٣ مدرسة حكومية ووكالة حيث أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد وعينة الدراسة في جميع الأبعاد ما عدا بُعد توفير دعم الموارد حيث أظهرت المدارس الحكومية في دعم الموارد للمدارس أكثر مما أشار إليه معلموا مدارس الوكالة وكذلك ذوو الخبرة الطويلة يعتقدون بتوفر الصحة التنظيمية بالمدارس أكثر من أولئك الذين خبراتهم قصيرة في المدارس الحكومية والوكالة .

● ملخص الدراسات السابقة و مدي استفادة البحث الحالي منها :

اهتمت الدراسات السابقة بتشخيص أبعاد الصحة التنظيمية بالمؤسسات التعليمية ، سواء العربية منها ، أو الأجنبية . وقد استفادت الدراسة الحالية من مجموعة هذه الدراسات السابقة في التعرف على مستوى الصحة التنظيمية في المؤسسات التعليمية ، إلى جانب تصور أداء المديرين التربويين في تحسين مستوى الصحة التنظيمية ، مع إبراز مدي العلاقة بين الصحة التنظيمية وتصورات المعلمين لأداء مديري المدارس في مجالها ، ومداخل تقييم مستوى الصحة التنظيمية في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر المعلمين . أوضحت هذه الدراسات السابقة أيضاً العلاقة القوية بين الصحة التنظيمية والدافعية نحو العمل لدى المعلمين ، وعلاقتها بالالتزام التنظيمي بينهم .

● إجراءات الدراسة :

● منهج الدراسة :

إن المنهج الملائم للدراسة والذي تم استخدامه هو المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة للتعرف على مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية لمدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة كما يتصورها كل من المديرين والمعلمين.

• مجتمع وعينة الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من فئتين ، فئة مديري المدارس بجميع مراحله داخل مدينة مكة المكرمة والذي بلغ عددهم ١٨٣ مديرا للمرحلة الابتدائية و ١٠١ للمرحلة المتوسطة و ٨٢ مديرا للمرحلة الثانوية ، وفئة المعلمين بلغ عددهم ٤٩٦٩ معلما للمرحلة الابتدائية و ٢٤٨٦ معلما للمرحلة المتوسطة و ٢٧٥٢ معلما للمرحلة الثانوية وذلك وفقا للأحصائية التي تم تزويد الباحث بها من قبل إدارة التعليم بمكة المكرمة وقت تطبيق الدراسة للفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٥ - ١٤٣٦ هـ وقد تم أخذ عينة بالطريقة العشوائية من المديرين بلغ عددهم ١١٠ مديرا وبلغ عدد المعلمين ٥١١ معلما موزعين على المراحل الثلاثة بالسلم التعليمي بالمملكة العربية السعودية .

• أداة الدراسة وطريقة بنائها :

تم بناء فقرات أداة الدراسة استناداً إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بمجال الصحة التنظيمية ومن ضمنها دراسة Hoyer & Feldman (1987) حيث تم ترجمة أداة الدراسة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية وتم عرضها على متخصصين في الإدارة التربوية لمطابقة الترجمة وذلك بتزويدهم بنسختين منها العربية والإنجليزية حيث تم التأكد من سلامة الترجمة وتطابق المعنى العربية بالإنجليزية في محتوى فقرات الأداة ومن ثم تم صياغتها وتوجيهها إلى المديرين وأخرى للمعلمين وتكونت كل من الأداة الموجهة للمديرين والموجهة للمعلمين من ٤٤ فقرة موزعة على سبعة أبعاد للصحة التنظيمية المدرسية وهي :

« البعد الأول : التماسك المؤسسي وعددها سبعة فقرات.

« والبعد الثاني : المبادرة بالعمل وعددها خمس فقرات.

« والبعد الثالث : الاعتبارية وعددها خمس فقرات.

« والبعد الرابع : تأثير المدير وعددها خمس فقرات.

« والبعد الخامس : دعم الموارد وعددها خمس فقرات.

« والبعد السادس : المعنويات وعددها تسع فقرات.

« والبعد السابع : التوجه الأكاديمي وعددها ثمانية فقرات.

كما تم استخدام مقياس Likert ليكرت الخماسي المتدرج للإجابة على فقرات الاستبانة والتي تألفت من خمس مستويات : المستوى الأول يتوافر بدرجة عالية جدا (٥ درجات) ، والثاني عالية (٤ درجات) ، والثالث متوسط (٣ درجات) ، والرابع منخفض (٢ درجة) ، والخامس منخفض جدا (١ درجة) كما تم استخدام المعيار التالي للحكم على مستوى توافر أبعاد الصحة التنظيمية المدرسية المتضمنة في أداة الدراسة وفقراتها .

درجة التوافر العالية تمثلها قيم المتوسطات الحسابية التي تقع ما بين (٣.٦٧ - ٥) ، ودرجة التوافر المتوسطة تمثلها قيم المتوسطات الحسابية التي تقع ما بين

(٢.٣٤ - أقل من ٣.٦٧). أما درجة التوافر المنخفضة تمثلها قيم المتوسطات الحسابية التي تقل عن ٢.٣٤ كما اشتملت استبانة الدراسة على جزئين : الجزء الأول يجيب عليه أفراد عينة الدراسة والذي يتضمن البيانات الأولية للمستجيب من المسمى الوظيفي ، المرحلة التعليمية ، الخبرة ، المؤهل ، نوع المبنى ، و الجزء الثاني من الاستبانة يتضمن فقرات وأبعاد الصحة التنظيمية لموضوع الدراسة بأبعادها السبعة انظر الملحق (١).

• صدق الأداة :

تم عرض الاستبانة في صيغتها المبدئية على مجموعة من ذوي التخصص مكونة من ١٢ محكمين من المتخصصين في الادارة التربوية لإبداء آرائهم حول مدى ملائمة فقرات الاستبانة لموضوعها ولأبعادها وما يرونها من ملاحظات ضرورية حولها وفي ضوء ملاحظات المحكمين اتضح أن الفقرات كانت مرتبطة بأبعادها بدرجة عالية وقد اتضح ذلك من خلال إجراء الصدق بطريقة احصائية من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من ٣٠ عضواً من مجتمع الدراسة من غير العينة وتم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية لكل مجال ينتمي إليه حيث وجد أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين ٦٧٪ - ٦٩٪ للمحور الأول ، و ٦٢٪ - ٦٧٪ للمحور الثاني ، و ٦٣٪ - ٧٠٪ لكل من المحور الثالث والرابع ، و ٦٤٪ - ٦٩٪ للمحور الخامس ، و ٦٣٪ - ٧١٪ للمحور السادس ، و للمحور السابع من ٦٢٪ - ٧٠٪ وذلك عند المستوى (٥٪).

• ثبات الأداة :

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ واتضح أن معامل الثبات للمحور الأول التماسك المؤسسي (٩٠٪) وللمحور الثاني المباداة في العمل (٩١٪) وللمحور الثالث الاعتبارية (٨٨٪) وللمحور الرابع تأثير المدير (٨٩٪) وللمحور الخامس دعم الموارد (٩٠٪) وللمحور السادس المعنويات (٩٢٪) وللمحور السابع التوجه الأكاديمي (٩١٪) وفي الدرجة الكلية (٩٤٪) وهذه معدلات مرتفعة قابلة للتطبيق لتحقيق أهداف الدراسة.

• المعالجة الإحصائية :

بعد جمع بيانات الدراسة من خلال تطبيق الاستبانة المخصصة لذلك تم استخدام الحزمة الإحصائية للبرامج الاجتماعية (SPSS) حيث تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة ، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على السؤال الأول ، وتم استخدام اختبار (T-test) واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للإجابة على السؤال الثاني ، واستخدام معادلة ألفا كرومباخ للاتساق الداخلي.

الجدول رقم (٣) توزيع عينة الدراسة حسب البيانات الأولية للمستجيبين

البيانات المستجيبين	العدد	%
المسمى الوظيفي		
مدير	110	17.71
معلم	511	82.29
الكل	621	100.00
المرحلة الدراسية		
ابتدائي	304	48.95
متوسط	154	24.80
ثانوي	163	26.25
الكل	621	100.00
سنوات الخبرة		
أقل من ٥ سنوات	39	6.28
٥ - أقل من ١٠ سنوات	90	14.49
١٠ أقل من ١٥ سنة	120	19.32
من ١٥ سنة فأكثر	372	59.90
الكل	621	100.00
المؤهل العلمي		
جامعي	568	91.47
أعلى من جامعي	53	8.53
الكل	621	100.00
نوع المبنى		
مستأجر	193	31.08
حكومي	428	68.92
الكل	621	100.00

الجدول رقم (٣) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المسمى الوظيفي حيث بلغ عدد المديرين ١١٠ مديراً بنسبة ١٧.٧١٪ وعدد المعلمين ٥١١ معلماً بنسبة ٨٢.٢٩٪. وبلغ عددهم بالمرحلة الابتدائية ٣٠٤ بنسبة ٤٨.٩٥٪ وفي المرحلة المتوسطة ١٥٤ بنسبة ٢٤.٨٠٪ وأما الثانوية ١٦٣ بنسبة ٢٦.٢٥٪. وأن معظمهم خبرته أكثر من ١٥ سنة بعدد ٣٧٢ بنسبة ٥٩.٩٠٪ يليه من خبرته من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة بعدد ١٢٠ بنسبة ١٩.٣٢٪ ثم يليه من خبرتهم من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات بعدد ٩٠ بنسبة ١٤.٤٩٪ وأقلهم من خبرتهم أقل من ٥ سنوات وعددهم ٣٩ بنسبة ٦.٢٨٪. وأن غالبيتهم يحملون المؤهل الجامعي بعدد ٥٦٨ بنسبة ٩١.٤٧٪ وأن نسبة ٨.٥٣٪ فهم يحملون مؤهلاً أعلى من جامعي بعدد ٥٣ فرداً وأن غالبية المدارس حكومية بعدد ٤٢٨ مدرسة بنسبة ٦٨.٩٢٪ وأن المدارس المستأجرة بلغت نسبتها ٣١.٠٨٪ وعددها ١٩٣ مدرسة.

• نتائج الدراسة ومناقشتها :

« ما مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية لمدارس التعليم العام بمكة المكرمة كما يتصورها مديري ومعلمي تلك المدارس ؟ »

للإجابة على هذا السؤال فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية لمدارس التعليم العام بمكة المكرمة كما يتصورها مديري ومعلمي تلك المدارس والجدول رقم (٤) يوضح ذلك .

جدول رقم (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لكل من المديرين والمعلمين في المحور الأول التماسك المؤسسي

الرقم	الفقرة	مدير		معلم		الكلية	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
		الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري
1	توفر المدرسة للمعلمين الحماية من مطالب أولياء الأمور والمجتمع المحلي	3.72	1.23	2.69	1.38	2.87	1.41
8	المدرسة عرضة للضغوط الخارجية	3.00	1.26	2.95	1.29	2.96	1.29
15	تقبل المدرسة مطالب المجتمع المحلي حتى عندما لا تكون متفقة مع البرنامج التعليمي	2.67	1.23	2.70	1.25	2.69	1.25
22	المعلمون يشعرون بضغط من المجتمع المحلي	3.11	1.16	2.99	1.21	3.01	1.20
29	مجلس أولياء الأمور لهم تأثير واضح في المدرسة	2.85	1.03	2.52	1.18	2.58	1.16
36	المدرسة مفتوحة للجمهور	3.51	1.22	3.01	1.40	3.10	1.38
39	أولياء أمور الطلاب يمكن أن يساهموا في تغيير سياسة المدرسة	2.62	1.26	2.58	1.14	2.59	1.16
	المتوسط الحسابي العام	3.07	0.62	2.78	0.77	2.83	0.89

يتضح من الجدول رقم (٤) ان توافر بُعد التماسك المؤسسي لدى أفراد الدراسة في مدارس التعليم العام جاءت بدرجة متوسطة لدى المديرين وتقل نسبياً لدى المعلمين حيث المتوسطات الحسابية بلغت (٣.٠٧) و (٢.٧٨) على التوالي كما يتضح ان هناك انخفاض في تأثير أولياء أمور الطلاب ومساهماتهم في تغيير سياسة المدرسة ، كما يتصوره المديرون والمعلمون حيث المتوسطات الحسابية الاجمالية بلغت (٢.٥٨) (٢.٥٩) على التوالي في حين نجد ان المتوسط الحسابي العام لتوافر بُعد التماسك المؤسسي في المدارس بلغت (٢.٣٨) وهي بدرجة متوسطة .

يتضح من الجدول رقم (٥) ان توافر بُعد المبادرة بالعمل لدى مدارس التعليم العام كانت بدرجة متوسطة حسب المتوسط الحسابي الاجمالي (٣.٤٤) وانحراف (١.٢٥) في حين انه يتوفر بدرجة عالية وفق تصور المديرين حسب المتوسط (٤.١٠) وانحراف معياري (١.١٧) وبدرجة متوسطة وفق تصور المعلمين حيث المتوسط الحسابي (٣.٣٠) وبانحراف معياري (١.١٣) وغالبية فقرات هذا البعد يتراوح قيم متوسطاتها في الاجمالي ما بين متوسط وعالي (٣.٢٩) (٣.٧١).

كما يتضح من الجدول رقم (٦) ان توافر بُعد الاعتبارية في مدارس التعليم العام عالية لدى تصور المديرين في حين انها بدرجة متوسطة لدى المعلمين وفي

الاجمالي بدرجة متوسطة حسب المتوسطات الحسابية (٣.٨٤) (٣.١٨) (٣.٣٠) على التوالي وتتراوح قيم المتوسطات وفق هذا البعد الاجمالية ما بين (٣.٢٠) - (٣.٧٢).

جدول رقم (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لكل من المديرين والمعلمين في المحور الثاني المبادرة بالعمل

الرقم	الفقرة	مدير		معلم		الكلية	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
		الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري
4	يطلب مدير المدرسة من المعلمين اتباع القواعد والأنظمة	4.39	1.14	3.57	1.57	3.71	1.54
11	مدير المدرسة موافقه واتجاهاته واضحة	4.31	1.04	3.41	1.44	3.57	1.42
18	يتيح مدير المدرسة للمعلمين أن يعرفوا ما هو متوقع منهم	3.92	1.16	3.16	1.30	3.29	1.31
25	يحافظ مدير المدرسة على معايير محددة للأداء	3.89	0.95	3.19	1.41	3.31	1.36
32	يعمل مدير المدرسة على جدولة الأعمال التي ينبغي القيام بها	3.99	1.18	3.17	1.38	3.31	1.38
	المتوسط الحسابي العام	4.10	1.17	3.30	1.13	3.44	1.25

جدول رقم (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لكل من المديرين والمعلمين في المحور الثالث الاعتبارية

الرقم	الفقرة	مدير		معلم		الكلية	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
		الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري
3	مدير المدرسة سهل الوصول إليه	4.35	1.16	3.58	1.63	3.72	1.59
10	يعامل مدير المدرسة جميع المعلمون بطريقة تعبر عن المساواة	4.18	0.99	3.44	1.39	3.57	1.35
17	يضع مدير المدرسة الاقتراحات التي قدمها المعلمون قيد التنفيذ	3.72	1.06	3.08	1.29	3.20	1.28
24	مدير المدرسة على استعداد لإجراء تغييرات في المدرسية	3.85	1.05	3.06	1.36	3.20	1.35
31	يعمل مدير المدرسة من أجل الرفاهية الشخصية للمعلمين	3.10	1.16	2.75	1.36	2.81	1.33
	المتوسط الحسابي العام	3.84	0.96	3.18	1.03	3.30	1.22

يتضح من الجدول رقم (٧) ان توافر بُعد تأثير المدير في مدارس التعليم العام جاء بدرجة متوسطة كما يتصوره المدير والمعلمين وفي المتوسط الحسابي الاجمالي حسب المتوسطات الحسابية بلغت (٣.٣٣) (٢.٨٨) (٢.٩٦) على التوالي وتتراوح قيم المتوسطات الحسابية في هذا البعد في الاجمالي ما بين (٣.٣٨) - (٢.٦٧).

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لكل من المديرين والمعلمين في المحور الرابع تأثير المدير

المحور الثاني	الفقرة	مدير		معلم		الكلية	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
2	يحصل مدير المدرسة على الأشياء التي يطلبها من رؤسائه	3.48	1.03	2.79	1.25	2.91	1.24
9	المدير قادر على التأثير على تصرفات رؤسائه	3.26	1.01	2.89	1.22	2.95	1.19
16	مدير المدرسة قادر على العمل بشكل جيد مع مديرية التربية والتعليم	3.86	1.11	3.27	1.33	3.38	1.31
32	توصيات مدير المدرسة تكون محل اهتمام المسؤولين في الإدارة التعليمية	3.25	1.04	2.78	1.23	2.87	1.21
30	يتم إعاقه مدير المدرسة من قبل رؤسائه	2.79	1.12	2.65	1.25	2.67	1.23
	المتوسط الحسابي العام	3.33	0.72	2.88	0.95	2.96	1.01

جدول رقم (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لكل من المديرين والمعلمين في المحور الخامس دعم الموارد

الرقم	الفقرة	مدير		معلم		الكلية	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
5	المواد الإضافية متاحة إذا تم طلبها	3.43	1.01	2.72	1.15	2.84	1.16
12	يتم توفير المواد الكافية للمعلمين في صفوفهم	3.69	1.12	2.85	1.29	3.00	1.30
19	يصل للمعلمين إمدادات الفصول الدراسية اللازمة	3.43	1.22	2.61	1.21	2.76	1.25
26	المواد التكميلية المساندة متاحة للاستخدام في الفصول الدراسية	3.05	1.15	2.70	1.24	2.76	1.23
33	للمعلمين الصلاحية للوصول إلى المواد التعليمية اللازمة	3.79	1.13	2.87	1.28	3.03	1.31
	المتوسط الحسابي العام	3.48	0.86	2.75	0.95	2.88	1.04

يتضح من الجدول رقم (٨) ان توافرُ بعد دعم الموارد في مدارس التعليم العام جاء بدرجة متوسط في الاجمالي ولكلا من المديرين والمعلمين حيث المتوسطات الحسابية (٢.٨٨) (٣.٤٨) (٢.٧٥) على التوالي ويتراوح قيم المتوسطات الاجمالية لاستجابات فقرات هذا البعد ما بين (٣.٠٣) - (٢.٧٦)

يتضح من الجدول رقم (٩) ان توافرُ بعد المعنويات في مدارس التعليم العام جاء بدرجة متوسط في الاجمالي ولكلا من المديرين والمعلمين حيث المتوسطات الحسابية (٣.٢٤) (٣.٦٠) (٣.١٦) على التوالي

يتضح من الجدول رقم (١٠) ان توافرُ بعد التوجه الاكاديمي لدى مدارس التعليم العام جاء بدرجة متوسطة في الاجمالي ولكلا من المديرين والمعلمين حسب المتوسطات الحسابية (٣.١١) (٣.٥٥) (٣.٠٢) على التوالي

جدول رقم (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لكل من المديرين والمعلمين في المحور السادس المعنويات

الرقم	الفقرة	مدير		معلم		الكلية	
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط
		المعياري	الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري	الحسابي
6	يتعاون المعلمون في كافة الخدمات المطلوبة منهم	1.10	3.83	1.34	3.42	1.31	3.42
13	المعلمون في هذه المدرسة تربطهم علاقات إنسانية متميزة	1.15	4.01	1.45	3.57	1.42	3.57
20	يفتقد المعلمون أواصر المحبة والصدقة	1.29	2.18	1.34	2.35	1.33	2.35
27	يساند المعلمون بعضهم البعض	1.07	3.74	1.39	3.38	1.35	3.38
34	المعلمون في هذه المدرسة يعملون معا كفريق عمل واحد	1.05	3.91	1.37	3.34	1.34	3.34
37	معنويات المعلمين عالية	1.09	3.65	1.37	3.20	1.34	3.20
40	هناك شعور من الثقة والاطمئنان بين منسوبي المدرسة	1.18	3.71	1.37	3.29	1.35	3.29
42	ينجز المعلمون وظائفهم بحماس	0.96	3.56	1.23	3.21	1.20	3.21
44	المعلمون يفتخرون بالانتماء إلى هذه المدرسة	1.20	3.78	1.38	3.41	1.36	3.41
	المتوسط الحسابي العام	0.90	3.60	0.91	3.24	1.13	3.24

جدول رقم (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لكل من المديرين والمعلمين في المحور السابع التوجه الأكاديمي

الرقم	الفقرة	مدير		معلم		الكلية	
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط
		المعياري	الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري	الحسابي
7	طلاب هذه المدرسة يمكنهم تحقيق الأهداف التي تم وضعها لهم	0.82	3.65	1.15	3.23	1.12	3.23
14	تحدد المدرسة معايير عالية للأداء التعليمي فيها	0.99	3.76	1.28	3.23	1.25	3.23
21	يحترم الطلاب زملائهم الآخرين الذين يحصلون على درجات جيدة	1.00	3.66	1.27	3.18	1.24	3.18
28	يسعى الطلبة لعمل واجبات إضافية حتى يتمكنوا من الحصول على درجات جيدة	1.05	3.11	1.38	2.82	1.33	2.82
35	المعلمون في هذه المدرسة يعتقدون أن طلابهم لديهم القدرة على تحقيق النجاح الأكاديمي	0.98	3.43	1.21	3.04	1.18	3.04
38	التحصيل الدراسي موضع تقدير واهتمام من المدرسة	1.24	3.89	1.47	3.37	1.45	3.37
41	يحاول الطلبة بشكل جاد وشاق لتحسين العمل السابق	1.05	3.16	1.23	2.82	1.21	2.82
43	بيئة التعلم منظمة وجادة	1.09	3.72	1.28	3.19	1.27	3.19
	المتوسط الحسابي العام	0.89	3.55	0.94	3.11	1.07	3.11

س٢ / هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة تعزى للمسمى الوظيفي ، المرحلة التعليمية ، الخبرة ، المؤهل التعليمي ونوع المبنى ؟

للإجابة على هذا السؤال فقد تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول توافر أبعاد الصحة التنظيمية للمدارس فيما يتعلق بالمسمى الوظيفي .

جدول رقم (١١): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول توافر أبعاد الصحة التنظيمية تعزى للمسمى الوظيفي

الأبعاد	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التماسك المؤسسي	مدير	110	3.07	0.61	3.72	619	0.00
	معلم	511	2.78	0.77			
المبادرة بالعمل	مدير	110	4.10	0.95	6.63	619	0.00
	معلم	511	3.30	1.19			
الاعتبارية	مدير	110	3.84	0.78	6.04	619	0.00
	معلم	511	3.18	1.08			
تأثير المدير	مدير	110	3.33	0.61	5.21	619	0.00
	معلم	511	2.88	0.87			
دعم الموارد	مدير	110	3.48	0.80	7.70	619	0.00
	معلم	511	2.75	0.92			
المعنويات	مدير	110	3.60	0.75	4.29	619	0.00
	معلم	511	3.16	1.00			
التوجه الأكاديمي	مدير	110	3.55	0.71	5.37	619	0.00
	معلم	511	3.02	0.98			
الدرجة الكلية	مدير	110	3.55	0.71	6.08	619	0.00
	معلم	511	3.02	0.98			

يتضح من الجدول رقم (١١) انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة حول توافر أبعاد الصحة التنظيمية في مدارس التعليم العام بمكة المكرمة وفقا للمسمى الوظيفي حيث يتصور المديرون ان ممارسة الصحة التنظيمية بجميع ابعادها المتمثلة في التماسك المؤسسي ، المبادرة بالعمل ، الاعتبارية ، تأثير المدير ، دعم الموارد ، المعنويات والتوجه الاكاديمي في مدارس التعليم العام اعلى مما يتصوره المعلمون .

بالنظر الى الجدول رقم (١٢) يضح انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة حول توافر أبعاد الصحة التنظيمية بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة وفقا للمرحلة التعليمية فيما يتعلق بمحورى المبادرة بالعمل ودعم الموارد في حين نجد ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة حول توافر الصحة التنظيمية في مدارس التعليم العام بمكة المكرمة فيما يتعلق بتوافر أبعاد التماسك المؤسسي والاعتبارية، تأثير المدير والمعنويات ، والتوجه الاكاديمي وفي الدرجة الكلية وذلك وفقا للمرحلة التعليمية ولمعرفة اتجاهات الفروق الاحصائية ثم استخدام اختبار شيفية للمقارنات البعدية للفروق في درجة توافر الصحة التنظيمية والمتعلقة بأبعاد التماسك المؤسسي والاعتبارية ، وتأثير

المدير ، والمعنويات ، والتوجه الأكاديمي وفي الدرجة الكلية والجدول رقم (١٣)
يوضح ذلك

جدول رقم (١٢): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول توافر أبعاد الصحة التنظيمية حسب المرحلة الدراسية

الأبعاد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التماسك المؤسسي	بين المجموعات	8.18	2	4.09	7.45	0.00
	داخل المجموعات	339.07	618	0.55		
	الكلية	347.24	620			
المبادرة بالعمل	بين المجموعات	4.21	2	2.11	1.50	0.23
	داخل المجموعات	869.64	618	1.41		
	الكلية	873.85	620			
الاعتبارية	بين المجموعات	7.16	2	3.58	3.19	0.04
	داخل المجموعات	692.41	618	1.12		
	الكلية	699.57	620			
تأثير المدير	بين المجموعات	5.11	2	2.55	3.60	0.03
	داخل المجموعات	438.49	618	0.71		
	الكلية	443.60	620			
دعم الموارد	بين المجموعات	4.15	2	2.08	2.35	0.10
	داخل المجموعات	546.10	618	0.88		
	الكلية	550.25	620			
المعنويات	بين المجموعات	5.89	2	2.95	3.12	0.05
	داخل المجموعات	583.37	618	0.94		
	الكلية	589.26	620			
التوجه الأكاديمي	بين المجموعات	7.19	2	3.59	3.92	0.02
	داخل المجموعات	566.11	618	0.92		
	الكلية	573.30	620			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5.48	2	2.74	3.79	0.02
	داخل المجموعات	447.61	618	0.72		
	الكلية	453.09	620			

تشير نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية الى ان درجة توافر الصحة التنظيمية بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة والمتعلق بتوافر أبعاد التماسك المؤسسي والاعتبارية ، تأثير المدير ، والمعنويات ، والتوجه الأكاديمي وفي الدرجة الكلية كما يتصورها افراد عينه الدراسة في المرحلة الابتدائية اعلى مما يتصوره نظرائهم من افراد عينه الدراسة في المرحلة الثانوية حيث المتوسطات الحسابية جاءت لأفراد المرحلة الابتدائية والثانوية لأبعاد الصحة التنظيمية على النحو التالي للتماسك المؤسسي (٢.٩٣) (٢.٦٥) و للاعتبارية (٣.٣٥) (٣.١٢) وتأثير المدير (٣.٠٥) (٢.٨٣) وللمعنويات (٣.٨٣) (٣.١٢) وللتوجه الأكاديمي (٣.٢١) (٢.٩٦) وللدرجة الكلية (٣.١٩) (٢.٩٦) على التوالي اضافة الى وجود فروق دالة احصائيا بين افراد عينه الدراسة في المرحلة المتوسطة والثانوية حول درجة توافر الصحة التنظيمية بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة والمتعلقه ببعده

الأعتبرية ولصالح المستجيبين من افراد عينه الدراسة بالمرحلة المتوسطة حيث المتوسطات الحسابية للمرحلة المتوسطة (٣.٣٨) وللمرحلة الثانوية (٣.١٢) جدول (١٣): نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق في محاور الصحة التنظيمية حسب المرحلة التعليمية.

المرحلة الدراسية	المتوسطات الحسابية	الفروق بين المتوسطات	
		ابتدائي	متوسط
التماسك المؤسسي	٢.٩٣	-	٠.١٢
	٢.٨١	-	٠.١٦
	٢.٦٥	-	-
الاعتبارية	٣.٣٥	-	٠.٠٣
	٣.٣٨	-	-
	٣.١٢	-	-
تأثير المدير	٣.٠٥	-	٠.١٤
	٢.٩١	-	٠.٠٨
	٢.٨٣	-	-
المعنويات	٣.٣٤	-	٠.١٦
	٣.١٨	-	٠.٠٦
	٣.١٢	-	-
التوجه الأكاديمي	٣.٢١	-	٠.١٣
	٣.٠٨	-	٠.١٢
	٢.٩٦	-	-
الدرجة الكلية	٣.١٩	-	٠.٠٩
	٣.١٠	-	٠.١٤
	٢.٩٦	-	-

❖ تعني وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول رقم (١٤) انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة حول توافر أبعاد الصحة التنظيمية في مدارس التعليم العام بمكة المكرمة بجميع ابعادها المتمثلة في التماسك المؤسسي ، المبادرة بالعمل ، الاعتبارية ، تأثير المدير ، دعم الموارد ، المعنويات والتوجه الأكاديمي وكذلك في المستوى الكلي لجميع الأبعاد وذلك وفقا لسنوات الخبرة.

يتضح من الجدول رقم (١٥) انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة حول توافر أبعاد الصحة التنظيمية في مدارس التعليم العام بمكة المكرمة وفقا للمؤهل العلمي وذلك فيما يتعلق بالتماسك المؤسسي والمبادرة بالعمل ودعم الموارد والمعنويات والتوجه الأكاديمي وعلى مستوى الدرجة الكلية حيث يتصور افراد الدراسة الحاصلين على مؤهل اعلى من الجامعي ان توافر أبعاد الصحة التنظيمية المدرسية اعلى من نظرائهم من افراد عينة الدراسة الحاصلين على مؤهل جامعي في حين نجد انه لا يوجد

فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة حول توافر أبعاد الصحة التنظيمية المدرسية وفقاً للمؤهل العلمي وذلك بما يتعلق بمحوري الاعتبارية وتأثير المدير.

جدول رقم (١٤): نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول توافر أبعاد الصحة التنظيمية حسب سنوات الخبرة

الأبعاد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التماسك المؤسسي	بين المجموعات	0.65	3	0.22	0.39	0.76
	داخل المجموعات	346.59	617	0.56		
	الكل	347.24	620			
المبادرة بالعمل	بين المجموعات	9.35	3	3.12	2.22	0.08
	داخل المجموعات	864.50	617	1.40		
	الكل	873.85	620			
الاعتبارية	بين المجموعات	8.17	3	2.72	2.43	0.06
	داخل المجموعات	691.40	617	1.12		
	الكل	699.57	620			
تأثير المدير	بين المجموعات	3.21	3	1.07	1.50	0.21
	داخل المجموعات	440.39	617	0.71		
	الكل	443.60	620			
دعم الموارد	بين المجموعات	4.04	3	1.35	1.52	0.21
	داخل المجموعات	546.21	617	0.89		
	الكل	550.25	620			
المعنويات	بين المجموعات	6.15	3	2.05	2.17	0.09
	داخل المجموعات	583.11	617	0.95		
	الكل	589.26	620			
التوجه الأكاديمي	بين المجموعات	6.27	3	2.09	2.27	0.08
	داخل المجموعات	567.03	617	0.92		
	الكل	573.30	620			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.35	3	1.12	1.53	0.21
	داخل المجموعات	449.75	617	0.73		
	الكل	453.09	620			

يتضح من الجدول رقم (١٦) انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة حول توافر أبعاد الصحة التنظيمية المدرسية المتعلقة بمحاور التماسك المؤسسي والاعتبارية وتأثير المدير والمعنويات والتوجه الأكاديمي وفي الدرجة الكلية حيث يتصور افراد عينة الدراسة الذين يعملون في مدارس مستأجرة ان توافر أبعاد الصحة التنظيمية المدرسية اعلى في تلك الأبعاد السابقة بدرجة اكبر مما يتصوره افراد عينة الدراسة الذين يعملون في مدارس حكومية في حين انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة حول توافر أبعاد الصحة التنظيمية المدرسية فيما يتعلق بمحوري المبادرة ودعم الموارد وذلك وفقاً لنوع المبنى .

جدول رقم (١٥): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول توافر أبعاد الصحة التنظيمية حسب المؤهل العلمي

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط لحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التماسك المؤسسي	جامعي	568	2.81	0.77	2.12	619	0.03
	أعلى من الجامعي	53	3.04	0.47			
المبادرة بالعمل	جامعي	568	3.40	1.20	2.92	619	0.00
	أعلى من الجامعي	53	3.89	0.90			
الاعتبارية	جامعي	568	3.29	1.07	0.85	619	0.40
	أعلى من الجامعي	53	3.42	0.92			
تأثير المدير	جامعي	568	2.95	0.85	0.28	619	0.78
	أعلى من الجامعي	53	2.99	0.82			
دعم الموارد	جامعي	568	2.86	0.96	1.96	619	0.05
	أعلى من الجامعي	53	3.12	0.75			
المعنويات	جامعي	568	3.21	0.99	2.66	619	0.01
	أعلى من الجامعي	53	3.58	0.69			
التوجه الأكاديمي	جامعي	568	3.06	0.97	4.61	619	0.00
	أعلى من الجامعي	53	3.68	0.67			
الدرجة الكلية	جامعي	568	3.08	0.87	2.71	619	0.01
	أعلى من الجامعي	53	3.41	0.56			

جدول رقم (١٦): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول توافر أبعاد الصحة التنظيمية حسب نوع المبنى

الأبعاد	نوع المبنى	العدد	المتوسط لحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التماسك المؤسسي	مستاجر	193	3.04	0.60	4.81	619	0.00
	حكومي	428	2.73	0.79			
المبادرة بالعمل	مستاجر	193	3.49	1.01	0.74	619	0.46
	حكومي	428	3.42	1.26			
الاعتبارية	مستاجر	193	3.44	0.81	2.18	619	0.03
	حكومي	428	3.24	1.15			
تأثير المدير	مستاجر	193	3.21	0.56	5.15	619	0.00
	حكومي	428	2.84	0.92			
دعم الموارد	مستاجر	193	2.93	0.84	0.83	619	0.41
	حكومي	428	2.86	0.99			
المعنويات	مستاجر	193	3.44	0.84	3.40	619	0.00
	حكومي	428	3.15	1.02			
التوجه الأكاديمي	مستاجر	193	3.28	0.78	2.95	619	0.00
	حكومي	428	3.03	1.03			
الدرجة الكلية	مستاجر	193	3.27	0.66	3.16	619	0.00
	حكومي	428	3.04	0.92			

• ملخص لنتائج الدراسة ومناقشتها :

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية :

- « ان مدى توافر الصحة التنظيمية في مدارس التعليم العام بمكة المكرمة جاء في المتوسط الحسابي الاجمالي بدرجة متوسطة كما ظهر في كل محور من محاور الصحة التنظيمية ايضا بدرجة متوسطة
- « يعتقد مديرو مدارس التعليم العام بمكة المكرمة ان توافر الصحة التنظيمية بجميع محاورها والمتمثلة في التماسك المؤسسي ، المبادرة بالعمل ، الاعتيادية ، تأثير المدير ، دعم الموارد ، المعنويات ، والتوجه الاكاديمي أعلى مما يتصوره المعلمون في تلك المدارس
- « لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات افراد عينه الدراسة حول توافر الصحة التنظيمية في مدارس التعليم العام بمكة المكرمة بجميع محاورها تعزى لسنوات الخبرة
- « يعتقد افراد عينه الدراسة الحاصلين على مؤهل علمي أعلى من جامعي ان توافر الصحة التنظيمية في مدارس التعليم العام بمكة المكرمة والمتعلقة بمحاور التماسك المؤسسي و المبادرة بالعمل ، ودعم الموارد ،و المعنويات والتوجه الاكاديمي وعلى مستوى الدرجة الكلية ايضا اعلى مما يتصوره نظرائهم من افراد عينه الدراسة الحاصلين على مؤهل جامعي .
- « لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات افراد عينه الدراسة حول توافر الصحة التنظيمية في مدارس التعليم العام بمكة المكرمة والمتعلقة بمحورى الاعتبارية وتأثير المدير تعزى للمؤهل العلمي .
- « يعتقد افراد عينه الدراسة العاملين في مدراس ذات مباني مستاجر ان توافر الصحة التنظيمية في مدارس التعليم العام بمكة المكرمة والمتمثلة في محاور التماسك المؤسسي والاعتبارية وتأثير المدير والمعنويات والتوجه الاكاديمي وفي الدرجة الكلية اعلى مما يتصوره نظرائهم من افراد عينه الدراسة العاملين في المدارس الحكومية
- « لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات افراد عينه الدراسة حول توافر الصحة التنظيمية في مدارس التعليم العام بمكة المكرمة والمتعلقة بمحورى المبادرة بالعمل ،و دعم الموارد تعزى لنوع المبنى
- « يعتقد افراد عينه الدراسة في المرحلة الابتدائية ان توافر الصحة التنظيمية في مدارس التعليم العام بمكة المكرمة والمتعلقة بمحاور التماسك المؤسسي و الاعتبارية ، وتأثير المدير ،و المعنويات ، والتوجه الاكاديمي وفي الدرجة الكلية اعلى مما يتصوره نظرائهم من افراد عينه الدراسة في المرحلة الثانوية
- « يعتقد افراد عينه الدراسة في المرحلة المتوسطة ان توافر الصحة التنظيمية في مدارس التعليم العام بمكة المكرمة والمتعلقة بمحور الاعتبارية اعلى من ما يتصوره نظرائهم من افراد عينه الدراسة في المرحلة الثانوية .

هذا والمتتبع لما توصلت اليه هذه الدراسة من نتائج يجد ان هناك توافق في بعض نتائج هذه الدراسة وبعض نتائج بعض الدراسات السابقة حيث تشابهت الدراسة بمستويات توافر ابعاد الصحة التنظيمية في مؤسسات التعليم العام رغم اختلاف مواطن وانظمة بعض هذه الدراسات ومن ذلك ان مستوى توافر الصحة التنظيمية لهذه الدراسة جاء بدرجة متوسطة فتوافقت مع دراسة AKBABA (١٩٩٩) في تركيا مما يعطى مؤشرا واضحا لقصور الاهتمام الاداري والتنظيمي بالصحة التنظيمية للمدارس ودراسة ميرفت ناصر ونهلة هاشم (٢٠٠٧) وكذلك مع دراسة الحوامدة وابو شتال (٢٠١١) ودراسة العمري (٢٠١٢) بالاردن وايضا مع ودراسة عطايا ورمضان (٢٠١٣) بمصر و من جانب اخر اختلفت مع دراسة الصرايرة والطيط (٢٠١٠) في الاردن ودراسة السوالمه (٢٠١١) في الاردن والتي جاءت عالية في مستوى الصحة التنظيمية ولعل هذه الاختلاف يفسر باختلاف المجال التي تمت فيه الدراسة في شركات الاتصالات الأردنية وما لديها من امكانيات مادية و بشرية كونها شركة تجارية تقوم بتوفير ابعاد الصحة التنظيمية لدى مؤسساتها او موطن الدراسة حيث تمت في الاردن ولما لها من انظمه واجراءت عمل مختلفة عن موطن هذه الدراسة في حين انها اختلفت ايضا مع نتائج دراسة الحجار (٢٠٠٤) التي جاء مستوى الصحة التنظيمية لديها اقل من المتوسط والتي أجريت في مدارس قطاع غزة بفلسطين والتي تعاني من قصور في الامكانيات واعتمادها على كثير من الاعانات العالمية

ومن الملاحظ في هذه الدراسة ما اجمع عليه افراد عينة الدراسة على قصور في الاهتمام بمجلس اولياء الامور وتأثيرهم في المدرسة و كذلك مساهماتهم في تغيير سياستها حيث اشارت النتائج الى ندرة تأثيرهم و مساهماتهم في شئون المدرسة مما يقودنا الى مؤشر تدني العلاقة بين المدرسة والمجتمع المتمثلة في اولياء امور الطلاب اما لقلة وعي اولياء أمور الطلاب باهمية مجلس الاباء والمعلمين أو عدم تفعيل المدرسة لمجلس الاباء والمعلمين في المدرسة

ومما يلاحظ في هذه الدراسة ايضا ان مستوى توافر ابعاد الصحة التنظيمية في المدارس ذات المباني المستأجرة اعلى من نظرائها في المدارس الحكومية ولعل ما يفسر ذلك هو ما تتمتع به المباني المستأجرة من قلة في عدد طلابها خصوصا في طلاب الصف الواحد لصغر حجم الفصل وكذلك عدد المعلمين اقل من عدد المعلمين في المدارس الحكومية مما يتيح لهم نوعا من التعاون و التماسك المؤسسي والانسجام بين افرادهم مما يسهل متابعة انجازات المعلمين والتحصيل العلمي للطلاب ناهيك عن ما يبذلّه مدير المدرسة في المباني المستأجرة من اهتمامات وما يسعى لإيجاد البدائل الممكنة لتهيئة المبنى ما امكن لتحقيق الاهداف التربوية

• توصيات الدراسة :

توصي الدراسة الحالية بما يلي :

- « ضرورة ان تتولى الادارة التعليمية دعم المدارس بالاحتياجات المادية والمالية لتوفير ابعاد الصحة التنظيمية فيها
- « العمل على حث مديري المدارس بتفعيل ابعاد الصحة التنظيمية في مدارسهم لتحقيق الاهداف التربوية
- « تصميم دورات تدريبية تشمل ابعاد الصحة التنظيمية لمدارس التعليم العام بمراحل مختلفة واتاحة الفرص لمديري المدارس بالالتحاق بها
- « تشجيع مديري المدارس من خلال منح حوافز مادية ومعنوية للأداء المتميز في الصحة التنظيمية المدرسية
- « اتاحة الفرصة لمديري المدارس بالالتحاق بالدراسات العليا لما للتأهيل العلمي الأعلى من تأثير على تصوراتهم بالاهتمام بالصحة التنظيمية المدرسية لتحقيق الاداء المتميز المدرسي
- « كما توصي بضرورة إجراء الدراسات التالية مستقبلاً :
- « يمكن تطبيق هذه الدراسة على مستوى مدارس التعليم العام للبنين السعودي
- « يمكن تطبيق هذه الدراسة على مستوى مدارس التعليم العام للبنات السعودي .
- « يمكن تطبيق هذه الدراسة على مستوى التعليم العالي السعودي .
- « يمكن تطبيق هذه الدراسة مع متغيرات أخرى كالاتزام التنظيمي والرضا الوظيفي والأداء وغيرها من المتغيرات ذات العلاقة .

• المراجع :

- الحجار، رائد حسين. (٢٠٠٤). أولويات إصلاح النظام المدرسي الفلسطيني في ضوء مفهوم الصحة المنظمة . بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول (التربية في فلسطين وتغيرات العصر) المنعقدة في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من ٢٣ - ٢٤ / ١١ / ٢٠٠٤ .
- الحوامده، نضال وأبو شال، معتصم. (٢٠١١). مدى توافر أبعاد الصحة التنظيمية وأثرها في الحد من مصادر وضغوط العمل: دراسة ميدانية على أطباء القطاع الحكومي في الأردن. أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٧ (٢)، ١٨٠٩ - ١٨٣٢
- سالم، مها كامل. (٢٠٠٧). أنموذج مقترح للصحة التنظيمية في الجامعات الأردنية الرسمية في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- السوامة، غازي عزت. (٢٠١١). مستوى الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية العامة والخاصة في الأردن من وجهة نظر المعلمين. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- الصرايرة، أكثم عبد المجيد والطيط، أحمد عدنان. (٢٠١٠). توافر الصحة المنظمة في شركات الاتصالات الأردنية. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، ١٦ (١).
- عطا الله، محمد علي خليل. (١٩٩٦). واقع الصحة المنظمة في المدارس الأساسية الحكومية مقارنة بمدارس تابعة لوكالة الغوث بمدينة نابلس من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، كلية التربية قسم الإدارة التربوية.

- عطايا، عبد الناصر ورمضان، عصام. (٢٠١٣). مستوى الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية من وجهة نظر معلمي التعليم الثانوي العام في مصر. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٧، (٥).
- القصير، أحمد محمد (٢٠٠٦)، مستوى الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية العامة في دولة الإمارات العربية المتحدة وعلاقته بالالتزام التنظيمي للمعلمين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
- ناصف، ميرفت وهاشم، نهلة. (٢٠٠٧). الصحة التنظيمية والدافعية نحو العمل لدى معلمي مدارس محافظة القاهرة في مصر. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ٤، (٣١).
- Akbaba, S. (1999). Organizational health of the secondary schools in Turkey and changes needs. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Behavioral and Social Sciences (2ed, Las Vegas, Nevada, Feb. 2-4). ERIC Document ED 434 398.
- Al-Omari, A. A. (2012). Organizational health at Jordanian secondary schools. Journal of Institutional Research South East Asia, 10(1), 85-101.
- Bahramian, A. & Moradi, F. (2014). The relationship between organizational health and teachers' perception of performance of elementary school managers of district 2 of Isfahan city in (2012-2013) academic year. Management Research Report, 2(4), 4195 – 4204.
- Cemaloglu, N. (2006). Analysis of the primary school teachers' perception of organizational health in terms of different variable. Hacettepe University Journal of education, 30, 63-72.
- Cemaloglu, N. (2007). The relationship between organizational health and bullying that teachers' experience in primary schools in Turkey. Educational Research Quarterly, 31(2), 3.
- Harper , G & Licata , J . (2011) . Organizational Health and Robust School Vision, Educational Administration Quarterly, 37(1) : 5-26.
- Hoy, W., and Sabo, D. (1997). Organizational Health Inventory – Middle Level, Ohio State University, USA.
- Huang, S., & Ramey, G. W. (2008). Organizational health assessment: A Romania firm case study. Review of Economic and Business Studies, 1, 147-157.
- Gholamzadeh, D. & Khazaneh, A.T. (2012). Surveying the relationships between leadership styles, organizational health and workplace bullying. Journal of Global Strategic Management, 12, 5-22.

- Khademfar, M. & Idris, K. (2012). The relationship between transformational leadership and organizational health in Golestan province of Iran. International journal of humanities and social science, 2(12), 218-229.
- Korkmoz, M. (2007). The effect of leadership styles on organizational health. Educational Research Quarterly, 30(3), 23-55.
- Lam, Yee, Lay, Jack. 2002. A Study of The Impact of External Environment on School Organizational Health, School Leadership & Management, 22(4): 439-452.
- Masoumeh, P., Mahdinezhadm M., Nazari, K., & Bijandi, M. S. (2011). Performance of educational administrators and the organizational health in Iranian high schools. International Conference on Sociality and Economics Development, 10, 347-351.
- Pourrajab, M., Mahdinezhad, M., Bijandi, M. S., Basri, R., & Nazari, K. (2011). Educational administrators' performance and organizational health: Key factors for sustainable development in high schools. International Journal of Trade, Economic and Finance, 2(5), 397-401.
- Sauter, S. L., Lim, S. & Murphy, L. R. (1996). Organizational health: A new paradigm for occupational stress research at NIOSH. Journal of Occupational Mental Health, 4(4)248-254.
- Yuceler, A., Doganalp, B., & Kaya, D. (2013). The relation between organizational health and organizational commitment. Mediterranean Journal of Social Sciences, 4(10), 781-788.



البحث الثاني عشر:

عادات العقل المنبئة بالتفكير الجانبي

إعداد :

د / محمد عبد الرؤوف عبد ربه محمد
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة المنوفية

” عادات العقل المنبئة بالتفكير الجانبي ”

د/ محمد عبد الرعوف عبد ربه محمد

• المستخلص :

أجري هذا البحث على عينة أساسية تكونت من (٥٧٥) طالبة من طالبات الشعبة العلمية بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة المنوفية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٦/١٥ م ، والهدف الرئيسي من هذا البحث كان هو تحديد أي عادات العقل يمكن من خلالها التنبؤ بمكونات ومهارات التفكير الجانبي لدى أفراد العينة ، واعتمد هذا البحث على أداتين : الأولى هي مقياس عادات العقل لطلاب الجامعة أعده الباحث في ضوء تصنيف Costa & Kallick المتضمن (١٦) عادة عقلية ، والثانية هي مقياس التفكير الجانبي لطلاب الجامعة أعده الباحث في ضوء أفكار De Bono المتضمن (٢) بعد رئيسي و(٩) أبعاد فرعية ، وتم تقنين هاتين الأداتين على عينة استطلاعية مكونة من عدد (١٣٤) طالبة من طالبات الشعبة العلمية بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة المنوفية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٤/١٣ م ، وتم التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام أسلوب تحليل الانحدار الخطي المتعدد وأسلوب تحليل الارتباط القانوني فضلا عن معاملات ارتباط بيرسون وتحليل التباين الأحادي ، وتوصل البحث إجمالاً إلى أن هناك (٨) عادات عقلية فقط يمكن التنبؤ من خلالها بمكونات ومهارات التفكير الجانبي من خلال معادلتين تنبؤيتين ، وكذلك تم تحديد نسبة الإسهام المشترك لتلك العادات العقلية الثمانية مجتمعة في مكونات ومهارات التفكير الجانبي ، وكذلك نسبة الإسهام الخاص بكل عادة عقلية على حده من تلك العادات الثمانية ، وفي ضوء ذلك تم تقديم مجموعة من التوصيات التربوية و الأفكار البحثية المقترحة .

The Predictive Mind Habits of Lateral Thinking.

Dr.Mohamed Abdelraouf Abdraboh Mohamed

Abstract :

This study had been occurred on a principal sample composed of (575) female students of the scientific section from the 2nd level in faculty of education Menoufia university, Through the 1st term of the academic year 2015/16, The main aim of this study was discovering which mind habits can be predictive factors for the lateral thinking, This study depended on two tools: one for habits of mind agreed with Costa & Kallick model, the other for lateral thinking agreed with De Bono theory, The two tools had been used with pre-sample composed of (134) female students through the 2nd term of the academic year 2013/14, The data was extracted buy SPSS program with many statistical styles like Pearson correlations, ANOVA, Multiple linear regression analysis, Cannonical Correlation Analysis, The results referred to that there are eight habits of mind can be predictive factors for lateral thinking and two predictive equations was extracted, and also the percent of combined contribution was extracted for these eight mind habits in the lateral thinking, so some educational recommendations and searching points had been submitted.

• مقدمة البحث :

إن تطور المعرفة السريع هو أحد أهم خصائص العصر الحديث ، لذلك أصبح تقدم الأمم يقاس بما لديها من عقول يستفاد منها في تطوير تلك المعرفة وملاحقتها .

ومن هذا المنطلق نجد أنه لا زال العقل البشري هو موضع إهتمام الباحثين ولا سيما في مجالي علم النفس والتربية ، وذلك على اعتبار أن تنمية هذا العقل هو ضرورة ملحة لإنتاج المعرفة وملاحقتها (فرج الله و سكران ، ٢٠١٣ : ١١٦) .

ويعد التفكير أعلى مراتب أنشطة العقل المميزة لشخصية الإنسان الذي لا يتشكل تلقائيا بل يكتسب كمهارة عقلية مميزة له (عبد الهادي ، ٢٠٠٣ : ٣٧) ، ولذلك إهتم العلماء والباحثون إهتماما واسعا بدراسة التفكير ليس لكونه أرقى أنشطة العقل فقط بل لأنه غاية وهدف لا يمكن للإنسان الإستغناء عنه عند مواجهة المواقف المختلفة (ناصر ، ١٩٩٩ : ٤) .

ومن هذا المنطلق أيضا ظهر في نهايات العقد الأخير من القرن العشرين إتجاه يركز على كيفية توجيه الفرد نحو التفكير السليم والتصرف بذكاء ، وأطلق على هذا الإتجاه عادات العقل Habits of Mind ، وهي عادات لازمة للتفكير الفعال لا تجعل أصحابها يفكرون بعمق فحسب بل تجعلهم يعتمدون هذا النمط من التفكير أو ذاك (Costa&Kallick,2000:201) ، ومن هنا تكمن قوة الاتصال بين عادات العقل من جانب والتفكير بمهاراته المختلفة من جانب آخر ، فتلك العادات هي التي توفر الوقود للإنشغال في التفكير الإستراتيجي الماهر (أبورياش و عبد الحق ، ٢٠٠٧ : ٢٨٥) .

والأكثر من ذلك أنه بالإضافة إلى كون التفكير مطلبا للعصر الحديث ، فهو أيضا مطلب رئيسي للعقل ذاته ، لأن تطوير التفكير وتنميته شرط أساسي لصحة العقل وعدم إصابته بأي عطب أو تأخر ، ومع ذلك فالتفكير ليس بالأمر الهين اليسير ، فكثيرا ما يفضل البعض عدم تشغيل عقله خضوعا واستسلاما لبعض عاداتهم العقلية (دريب ، ٢٠١٤ : ٣٠٨) .

وفي هذا الإطار أشارت كثير من البحوث والدراسات الحديثة إلى أن كثيرا من الطلبة الجامعيين مثلا لا يمتلكون مهارات التفكير الجيدة التي تتطلبها المواقف التي قد يعمرون بها (Fisher , 2005 : 17) ، وبالرغم من أن كل فرد له نمط مميز في التفكير (أمين ، ٢٠٠٥ : ١٠٠) إلا أن بعض المؤسسات التعليمية قد تشجع نمطا معينا للتفكير عن أنماط أخرى على اعتبار أنه نمط التفكير الفعال (صالح و عزيز ، ١٩٩٠ : ٣) وأن استخدام المتعلمين لهذا النمط الفعال سيؤدي إلى فهم أعمق وربط أفضل للموضوعات الدراسية ببعضها البعض (Paul, 2003 : 235) .

إلا أنه يعاب على هذا الاتجاه أنه لا يؤدي إلى تحرر الطلاب من نمط التفكير التقليدي "المنطقي" الذي يعتبره البعض الطريقة المثلى والوحيدة الفعالة لحل المشكلات (غازي، ٢٠٠٨ : ١٠) ، ومما يؤكد هذا العيب ما أشار إليه دي بونو (٢٠١٠) من أن هذا النمط التقليدي "المنطقي" للتفكير ظل لفترة طويلة بمثابة النموذج المثالي الغير قابل للنقاش والذي يجب أن تتبعه جميع العقول حتى لو أدى بها إلى فشل قريب أو بعيد في حل المشكلات وأطلق عليه اسم " التفكير العمودي Vertical Thinking " ، بينما يوجد نمط آخر للتفكير يلجأ إليه البعض عندما يعجزون عن إيجاد حل للمشكلة التي تواجههم باستخدام طريقتهم العمودية في التفكير لأنها تحصرهم في حدود معينة لا يمكن تجاهلها وأطلق على هذا النمط الجديد اسم " التفكير الجانبي Lateral Thinking " (دي بونو، ٢٠١٠ : ١٠ - ١٢) .

وفي محاولة أيضا من جانب دي بونو (٢٠١٠) لفض الاشتباك بين نمطي التفكير العمودي والجانبي ذكر أنه في النمط الأول يسيطر المنطق على العقل ، بينما في النمط الثاني يضع المنطق نفسه في خدمة العقل ، وهذا ما جعله يؤكد أن التفكير الجانبي ليس خبطة سحرية يتناولها الفرد فيصبح لديه تلك المهارة ، وإنما هو نتاج تفاعل بين الموقف وعادات عقلية معينة دون أن يسمى أو يحدد تلك العادات (دي بونو، ٢٠١٠ : ١٤) ، ويؤكد هذا المعنى أيضا ما أشار إليه Tishman (٢٠٠٠) من أن تشكل عادات العقل لدى الفرد لا يعني أنه يمتلك بالفعل مهارات التفكير اللازمة للمواقف المختلفة بقدر ما يؤكد ضرورة تطبيق تلك العادات في مواقف ملائمة (Tishman , 2000 :13) .

فالتفكير الجانبي يعتمد على تخطي العوائق التي تحد تفكير الفرد في إطار معين فيحل المشكلة بطريقة لا تتعارض مع المنطق ولكنها غريبة أو مختلفة بالنسبة للآخرين ، وممارسة المتعلم لمهارات التفكير الجانبي تجعله يفكر خارج حدود النمط التقليدي (ذيب وعلوان، ٢٠١٢ : ٤٧٣ - ٤٧٥) فيبحث وينطلق بحرية في اتجاهات وزوايا متعددة بدلا من السير في اتجاه واحد لحل المشكلة (الكبيسي، ٢٠١٣ : ١٠٨) ، واستخدام هذا النمط من التفكير بشكل دائم يكسب الفرد مهارة عالية في ممارسته لدرجة تصل إلى الإتقان وتمكنه من استخدامه عند الحاجة إليه ، وينتج هذا من دوام استخدامه لبعض عادات العقل لديه (دي بونو، ٢٠١٠ : ٢٦ - ٢٩) .

ومن خلال ذلك تتضح الحاجة الملحة إلى تحديد عادات العقل التي تؤدي إلى هذا النمط الرائع من التفكير وهو التفكير الجانبي - وهذا مما يسعى إليه هذا البحث - حتى تتمكن مؤسساتنا التعليمية من تدريب الطلاب على تلك العادات لتحسين مهاراتهم في التفكير الجانبي .

• مشكلة البحث :

تعد عادات العقل من المتغيرات الهامة التي لها علاقة بالجوانب الوجدانية والمعرفية للتفكير ، كما أن ممارستها من قبل الفرد ضرورية لإنتاج مهارات التفكير المختلفة لديه (عبد الوهاب ، ٢٠٠٧ : ١٤) ، فالعادة العقلية لدى فرد ما تعني أنه يفضل نمط تفكير معين عن غيره من الأنماط (Costa & Kallick , 7 : 2007) ، بل إن البعض يرى أنه لكي يستطيع الفرد تنمية إحدى مهاراته في التفكير فإنه يعتمد إلى تطبيق عادة عقلية معينة باستمرار : فالتفكير بمرونة مثلاً مهارة من مهارات التفكير ناتجة تطبيق الفرد لبعض من أصعب عادات العقل ، لأنه من السهولة بمكان أن نعلم فرداً ما معلومة معينة لكننا نكون بحاجة إلى معجزة لنعلمه تجاوز وتحطيم عادة عقلية تعود أن يرى الأشياء من خلالها (الجيزاني و وارد ، ٢٠١٢ : ٤٧ - ٤٨) .

وكثير ما يعتقد البعض أن صياغة المشكلة يكون دائماً أكثر أهمية من حلها ، لأن الحل ناتج عن ممارسة مهارة تفكير معينة ، أما طرح الأسئلة والبدائل التي أدت إلى هذا الحل فهو عادة عقلية تتيح النظر من زوايا جديدة لأبعاد المشكلة وهذا هو الأصعب (Costa & Kallick , 25 : 2003)

ومن أوائل الباحثين الذين تطرقوا إلى طبيعة العلاقة بين عادات العقل ومهارات التفكير كوستا وكاليك (٢٠٠٣) في نموذجهما الشهير الذي يشير إلى أنها علاقة هرمية تأتي حالات العقل في قاعدة الهرم تليها عادات العقل ثم العمليات المعرفية ثم تأتي مهارات التفكير في قمة الهرم (كوستا وكاليك ، ٢٠٠٣ : ١٤) .

ويتضح من تلك العلاقة الهرمية أن عادات العقل تسهم في تنظيم ممارسات الفرد لمهارات التفكير وتجعلها أكثر مرونة (Janice & Barbara , 118 : 2009) ومن بين أهم تلك المهارات يأتي التفكير الجانبي الذي ينظر إليه أيضاً على أنه عملية معرفية محكومة بالمعلومات المتوفرة للفرد في الموقف وبالعادة العقلية التي إعتاد عليها (دريب ، ٢٠١٤ : ٣١٥) .

أضف إلى ذلك أن هناك بعض الدراسات التي اهتمت بطبيعة العلاقة بين عادات العقل وبعض من مهارات التفكير مثل دراسة النواب وحسين (٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين عادات العقل والتفكير عالي الرتبة ، وكذلك دراسة القرني (٢٠١٥) التي توصلت أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين عادات العقل والتفكير عالي الرتبة ، ودراسة كل من عمور (٢٠٠٥) وطراد (٢٠١٢) اللتان اتفقتا على فاعلية التدريب على بعض عادات العقل في تنمية مهارات التفكير الإبداعي .

وبذلك يمكن إيجاز منطلقات الإحساس بمشكلة البحث الحالي من خلال ما يلي :

« أنه توجد تلميحات في الأطر النظرية تشير إلى أن هناك عادات عقل معينة ترتبط بمهارات التفكير الجانبي يسعى هذا البحث للكشف عنها .

« أنه توجد بعض الدراسات السابقة أشارت إلى دور عادات العقل في تنمية بعض مهارات التفكير وعلى الأخص الإبداعي منها ، ويأتي هذا البحث في نفس الإطار .

« أنه توجد ندرة في الدراسات الأجنبية والعربية (وبخاصة المصرية) التي تناولت التفكير الجانبي ، ولذلك يسعى البحث إلى محاولة تغطية تلك الفجوة .

« أنه لا توجد - في حدود علم الباحث - أي دراسات تناولت طبيعة العلاقة بين عادات العقل ومهارات التفكير الجانبي ، ولذا يسعى هذا البحث لإخضاع تلك العلاقة للتحقيق التجريبي .

وبذلك يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي الآتي : ما هي عادات العقل التي يمكن التنبؤ من خلالها بالتفكير الجانبي لدى أفراد عينة البحث ؟ ويتفرع هذا التساؤل الرئيسي إلى عدة تساؤلات فرعية هي :

« هل توجد علاقات دالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس عادات العقل ودرجاتهم على مقياس التفكير الجانبي ؟

« هل توجد فروق دالة إحصائية بين المرتفعين والمنخفضين من أفراد العينة على مقياس التفكير الجانبي في أي من متوسطات درجاتهم على أبعاد مقياس عادات العقل ؟

« هل يمكن التنبؤ بدرجات أفراد العينة على مقياس التفكير الجانبي من خلال درجاتهم على مقياس عادات العقل ؟

• أهمية البحث :

يكتسب هذا البحث أهميته الخاصة من خلال المنطلقات الآتية : أهمية المتغيرين موضع البحث وأثرهما في الحياة العقلية للفرد وفي السلوك الإنساني ، فكل منهما لا يقل أهمية عن الآخر في التنبؤ بالخصائص الشخصية لكل إنسان بشكل أو بآخر : حيث يرى الباحثون أن التفكير الجانبي له فوائد كبيرة في توسعة رقعة الخيال لدى الفرد وفي التفكير بالاحتمالات الكثيرة ، فهو ينمي العقل باتجاه التفكير الموسع وينمي مهارات الذكاء بشكل كبير (السويديان ، ٢٠٠٨ : ٣٣٧) ، كما أن أهميته سوف تزداد تدريجياً إلى أن يحتل مكاناً أساسياً في المستقبل بحياة الناس مثل التمويل والمواد الخام نظراً لأنه يمكن تعلمه والتدرب عليه (دي بونو ، ٢٠٠٥ ، ٤١١ - ٤١٤) .

كما أن هذا النمط الجانبي من التفكير يفرض أهميته لكونه يسعى إلى تغيير الأفكار والمفاهيم والمدرجات القديمة لتوليد أفكار ومفاهيم ومدرجات جديدة قابلة للتطبيق ، ولذلك يجب أن ينال قدراً كبيراً من البحوث

والدراسات التربوية والنفسية (مزيد وعلي ، ٢٠١٥ : ٢٤٠) ، هذا بالإضافة إلى أنه من المتوقع أن يكون للتفكير الجانبي مكانة مرموقة في الإبداع بأشكاله ومجالاته المختلفة (صالح و سعود ، ٢٠١٤ : ٣٤)

ويرى الباحثون أيضا أنه أصبحت هناك حاجة ماسة إلى تربية جيل متسلح بعادات عقلية تساعد على أن يعيشوا حياة منتجة يواجهون بها مشكلات هذا العصر المتسارع (النواب و حسين ، ٢٠١٣ : ١٥٠) ، ومما يزيد كذلك من أهمية عادات العقل أنها من المتغيرات الهامة التي لها علاقة مباشرة بالأداء الأكاديمي (قطامي و العرنكي ، ٢٠٠٧ : ٢٢) وواحد من الأبعاد المهمة للتعليم وفقا لنموذج Marzano (1992) (في : إبراهيم ، ٢٠٠٩ : ٩٤) وأحد الاستراتيجيات التي تساعد المعلم في تحقيق خطوات إيجابية لتعزيز بيئة التعلم الصفي (Joicevan & Tamara , 2006 : 160) .

أنه على الرغم من أن دراسات التفكير بشكل عام قد احتلت مجالا واسعا بين الدراسات التربوية والنفسية ، إلا أن التفكير الجانبي لم ينل قدرا كافيا من تلك الدراسات والبحوث (صالح و سعود ، ٢٠١٤ : ٣٣) وبخاصة في البيئة المصرية التي لم ينل فيها التفكير الجانبي أي قدر من البحث - في حدود علم الباحث - فضلا عن عدم وجود دراسات حاولت تحديد أي من عادات العقل يسهم في التفكير الجانبي رغم ما أشارت إليه بعض الأطر النظرية من احتمال وجود علاقات بينهما .

أن التراث السيكلوجي بحاجة إلى مزيد من التعميق النظري في كل من متغيري البحث وبخاصة التفكير الجانبي ، وهذا مما يحاوله البحث الحالي فضلا عن الأهمية التطبيقية التي يمكن أن تسهم بها كل من أداتي البحث التي جرى تصميمهما بما قد يفيد في البحوث والدراسات المستقبلية في هذا المجال .

أنه من المتوقع أن تسهم نتائج هذا البحث في تقديم صورة واضحة إلى حد ما عن مستوى التفكير الجانبي لدى فئة طلاب الجامعة وكذلك عن عاداتهم العقلية بما قد يؤسس إلى جانب نتائج الدراسات السابقة قاعدة بيانات معرفية لقيام الباحثين في المستقبل بإعداد البرامج التدريبية لتنمية وتحسين كلا المتغيرين ، ويزيد هذا الأمر أهمية ما تحظى به فئة طلاب الجامعة من اهتمام نظرا لدورهم المستقبلي في بناء المجتمع .

أنه سوف يتم تقديم مجموعة من التوصيات التربوية والأفكار البحثية المقترحة قد تساعد القائمين على مؤسساتنا التربوية وعلى تخطيط المناهج الدراسية وعلى مؤسسات التنمية البشرية بالاعتماد على النسب المئوية التي تحددها المعادلات التنبؤية المتوقع التوصل إليها من هذا البحث في تحديد كيفية تنمية وتحسين كل من متغيري البحث وبخاصة التفكير الجانبي لدى الفئات المناظرة لعينة البحث الحالي .

• أهداف البحث :

- يهدف البحث الحالي إلى :
- « الكشف عن العلاقات المتبادلة - إن وجدت - بين عادات العقل والتفكير الجانبي (كما تقيسهما أداتي البحث) لدى أفراد العينة .
- « الكشف عن الفروق في عادات العقل - إن وجدت - بين المرتفعين والمنخفضين بالتفكير الجانبي لدى أفراد العينة .
- « الكشف عن مدى إمكانية التنبؤ بمكونات ومهارات التفكير الجانبي من خلال عادات العقل لدى أفراد العينة .

• المصطلحات الإجرائية للبحث :

• عادات العقل Habits of mind :

هي الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة في كل بعد من أبعاد مقياس عادات العقل الذي أعده الباحث وفقا لتصنيف كوستا وكاليك Costa & Kallick . ويشمل عدد (١٦) عادة عقلية هي : المثابرة - التحكم بالتهور - الإصغاء - التفهم وتعاطف - التفكير بمرونة - التفكير في التفكير - الكفاح من أجل الدقة - التساؤل وطرح المشكلات - تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة - التفكير والتواصل بوضوح ودقة - الاستجابة بدهشة ورهبة - جمع البيانات بكافة الحواس - التصور والابتكار والتجديد - الإقدام على مخاطر مسئولة - إيجاد الدعابة - التفكير التبادلي - الاستعداد الدائم للتعلم المستمر .

• التفكير الجانبي Lateral Thinking :

هو الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة في كل بعد رئيسي أو فرعي من أبعاد مقياس التفكير الجانبي الذي أعده الباحث وفقا لأفكار دي بونو De Bono ويشمل بعدين رئيسيين هما مكونات التفكير الجانبي ومهارات التفكير الجانبي ، ويتضمن البعد الرئيسي الأول عدد (٤) أبعاد فرعية هي : اختيار الفروض - طرح الأسئلة الصحيحة - الإبداع - التفكير المنطقي ، ويتضمن البعد الرئيسي الثاني عدد (٥) أبعاد فرعية هي : مهارة توليد إدراكات جديدة - مهارة توليد مفاهيم جديدة - مهارة توليد أفكار جديدة - مهارة توليد بدائل جديدة - مهارة توليد إبداعات جديدة .

• حدود البحث :

- يتحدد البحث الحالي بخصائص كل من :
- « العينة الأساسية والمكونة من (٥٧٥) طالبة من طالبات الشعبة العلمية بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة المنوفية .
- « أداتي البحث اللتين تم تصميمهما وفقا لأطر نظرية معينة - تبناها الباحث الحالي - تحكم المتغيرين موضع البحث.
- « الفترة الزمنية التي تم تطبيق أداتي البحث فيها على العينة الأساسية خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٦/١٥ م ، وكذلك الفترة الزمنية

التي تم تقنين أداتي البحث فيها على عينة استطلاعية مكونة من (١٣٤) طالبة من طالبات الشعبة العلمية بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة المنوفية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٤/١٣ م .

• الإطار النظري للبحث :

• التفكير الجانبي Lateral Thinking :

يعود هذا المصطلح إلى العالم الشهير "إدوارد دي بونو" (دريـب، ٢٠١٤: ٣١٠) الذي استخدمه لأول مرة خلال لقاء تليفزيوني عام ١٩٦٧م (أبو جادو و نوفل، ٢٠٠٧: ٦٨) ، وهذه التسمية هي الأكثر استخداما من بين تسميات أخرى : كمصطلح "التفكير الجوانبي أو الإحاطي" الذي يرجعه قاموس أوكسفورد أيضا إلى "دي بونو" (في : دي بونو، ٢٠٠١: ١٧) وكذلك مصطلح "التفكير المتجدد" الذي أورده أيضا "دي بونو" في كتابه الشهير "قوة التفكير الجانبي" (دي بونو، ٢٠٠٥: ٤١٠) وكذلك مصطلح "التفكير خارج الصندوق" الذي يستخدم ليفيد الخروج عن نمطية التفكير (السويدان، ٢٠٠٨: ٣٧٨) ومصطلح "الإبداع الجاد" الذي استخدمه "دي بونو" أيضا بمعنى مرادف لمصطلح "التفكير الجانبي" (صالح و سعود، ٢٠١٤: ٣٨) .

• مفهوم التفكير الجانبي :

لقد نوه دي بونو (٢٠١٠) إلى ضرورة التحرر من نمط التفكير التقليدي "المنطقي" الذي ظل لفترة طويلة بمثابة النموذج المثالي الغير قابل للنقاش والذي يجب أن تتبعه جميع العقول حتى لو أدى بها ذلك إلى فشل قريب أو بعيد في حل المشكلات ، وأشار دي بونو إلى هذا النمط بمصطلح "التفكير العمودي Vertical thinking" مؤكدا أن هناك نمط قد يلجأ إليه البعض عندما يعجزون عن إيجاد حل للمشكلة التي يفكرون فيها باستخدام طريقتهم العمودية لأنها تحصرهم في حدود معينة لا يستطيعوا تجاهلها ، وأشار إلى هذا النمط الأخير بمصطلح "التفكير الجانبي Lateral thinking" (دي بونو، ٢٠١٠: ١٠-١٢) .

فالتفكير الجانبي هو أحد أنماط التفكير (جروان، ١٩٩٩: ٣٤) الذي يعتمد فيه الفرد على الانتقال بشكل أفقي (جانبي) من فكرة إلى أخرى عند التفكير في مشكلة ما لحلها دون التقيد بالإنـتقال من خطوة إلى أخرى بشكل رأسي (عمودي) داخل نفس الفكرة بتسلسل معين يمكن تبريره منطقيا قبل البدء في الخطوة الأولى (ذيب و علوان، ٢٠١٢: ٤٦٧) ، فهو تفكير يتميز بالبحث والانطلاق بحرية في اتجاهات وزوايا متعددة بدلا من السير في اتجاه واحد لحل مشكلة ما وذلك بالتركيز على توليد طرق جديدة لرؤية أبعاد المشكلة (الكبيسي، ٢٠١٣: ١٠٨) .

وبالرغم من كون التفكير الجانبي له منطق غير مألوف ، ويجده معظم الناس غريبا ، إلا أنه يظل معقولا ومفيدا (الكبيسي و الأمين، ٢٠١٤: ١٥) فهو

نمط يسعى فيه الفرد إلى تغيير الأفكار والمفاهيم والمدرجات القديمة لتوليد أفكار ومفاهيم ومدرجات جديدة قابلة للتطبيق (مزيد وعلي، ٢٠١٥: ٢٤٠)، فنجد أنه يبحث عن حل للمشكلات بأساليب غير تقليدية أو تبدو غير منطقية بشكل واضح للبعض (دي بونو، ٢٠٠٥: ٩١)، فهو يبدو غير مألوف وغير منطقي لغالبية الناس لأن صاحبه ينظر إلى الموقف من زوايا مختلفة ومتنوعة غير متوقعة من الآخرين (العتوم، ٢٠٠٤: ٢٢٥).

وبذلك يعد التفكير الجانبي بمثابة تفكير مرن يدور حول حل عوائق حل المشكلة باحثاً عن طرق جديدة للحل دون التقيد بمسار معين كهذا الذي يفرضه التفكير العمودي من استبعاد لبقية المسارات الأخرى، بل يعمل على فتح المجال لمسارات وبدائل جديدة (عرفة، ٢٠٠٦: ١٩٠)، كما أنه يهتم بالنتائج ولا يهتم بصحة الخطوات التي أدت إليها، وذلك على عكس الحال في التفكير العمودي المتعارف عليه حيث لا يتحرك الفرد خطوة واحدة للأمام في اتجاه الحل إلا في ضوء الخطوة السابقة مباشرة ولا يستطيع الفرد به الانتقال للخطوة الجديدة إلا إذا كانت الخطوة الحالية صحيحة تماماً (الموسوي، ٢٠٠٩: ١٤٠)، ولذلك يجب على الفرد في بعض الأحيان الخروج عن المألوف في التفكير والبحث عن طرق أخرى غير اعتيادية للوصول للحل (Sloane, 2006: 98).

وهنا يتدخل دي بونو (٢٠١٠) ليفض هذا الاشتباك بين كلا النمطين من التفكير مؤكداً أن البعض يلجأ إلى التفكير الجانبي عندما يعجز بالتفكير العمودي عن إيجاد حل لمشكلة تحتاج أصلاً إلى فكرة جديدة لا ينتجها التفكير العمودي لأنه محاصر بحدود تمنعه من ذلك ولا يمكن تجاهلها لأن هذه الحدود تمثل ماهيته (دي بونو، ٢٠١٠: ١٢).

وبذلك يتضح للباحث الحالي أن التفكير الجانبي نمط من التفكير يلجأ إليه من يستطيع كسر قيود التفكير العمودي فيتمكن من رؤية زوايا أكثر للمشكلة تمكنه من إنتاج أفكار أكثر لحلها، وتبقى هذه الطريقة عقلانية لدى صاحبها وغير منطقية لدى الآخرين من ذوي النمط العمودي للتفكير.

• مبادئ التفكير الجانبي :

لقد أوضح دي بونو De Bono عبر كتاباته المتوالية عن التفكير الجانبي أن له أربعة مبادئ أساسية لا ينفصل أحدها عن الثلاثة الآخرين، وهذه المبادئ هي :

« مبدأ عزل الفكرة المتسلطة التي تستقطب وتحجب باقي الأفكار : فمن خلال هذا المبدأ يتم منع سيطرة التفكير العمودي على الموقف لأنه لا ينتج أفكاراً جديدة بل يمنعها أيضاً بتخفيف عملية التحليل المنطقي التي تحدثها الدماغ وتصر عليها في بداية كل موقف (De Bono , 1967: 82) .

« مبدأ البحث عن طرق جديدة عند النظر لأبعاد المشكلة : حيث تبقى المشكلة بدون حل إلى أن تجرب طرق غير عادية للنظر إليها ، فيكون التفكير الجانبي

هو الأجدى في هذه الحالة لأن إبقاء النظر إلى المشكلة من نفس الزاوية هو جزء من المشكلة وليس من الحل (De Bono , 1967 : 74) .

« مبدأ استخدام الصدفة : وهو إدخال العشوائية والمفاجئة من أجل تجديد الأفكار المطروحة للحل ، وهو ما لا يستخدم أبداً في التفكير العمودي الذي يعتمد في الأساس على مبدأ التمرير للانتقال من خطوة إلى أخرى (De Bono , 1974 : 106) .

« مبدأ البحث عن بدائل إدراكية تختلف عن الرؤية الأحادية : وهو أن يتم التحرر من القيود التي تفرضها الرؤية الأحادية على الموقف ، وكذلك التحرر من التهديد والكبت والاهتمام بالاحتمالات المختلفة (دي بونو ، ٢٠٠٥ : ٤٧) .

ومن خلال ذلك يمكن القول بأن أعمال هذه المبادئ الأربعة معا هو الميزة التي ينفرد بها التفكير الجانبي عند التعامل مع مهمة التفكير ، وأن إغفال أي مبدأ منها وإعمال الباقي لا يضمن إنتاج الحل الناجح لمهمة التفكير .

• طرق التفكير الجانبي :

من خلال المبادئ السابقة للتفكير الجانبي يمكن أن نحدد الطرق التي تستخدم فيه وهي :

« طريقة البدائل : وهي أن يتم النظر إلى البدائل المطروحة للحل بجدية ، والنظر فيما ورائها حتى يمكن الوثوق بها ليكون إحداها هو الحل الجديد للمشكلة (Sloane , 2006 : 99) .

« طريقة التركيز اللامحدود : وهي ألا نركز في إيجاد أفكار لحل المشكلة من خلال نفس إطارها المعتاد ، بل يجب التركيز خارج هذا الإطار لتوليد أفكار أخرى تكون إحداها هي الحل الجديد للمشكلة ، وهذا ما يطلق عليه التركيز الهادف (نوفل ، ٢٠٠٩ : ١٥٥ - ١٥٦) .

« طريقة التحدي : وهي ألا نكون أسرى للفكرة الحالية المطروحة لحل المشكلة ، بل علينا أن نحطم حدود تلك الفكرة ونتحداها مهما كانت مقبولة للحل ، فليس بالضرورة أن تكون هي الحل الأمثل للمشكلة (دي بونو ، ١٩٩٥ : ١٣١)

« طريقة المدخل العشوائي : وهي أن نستخدم مدخلا للحل يبدو كأنه غير متصل بالنظام المألوف في التعامل مع مثل تلك المشكلة ، وذلك لفتح مسارات جديدة للتفكير (أبو رياش ، ٢٠٠٧ : ٣٤١) .

« طريقة الحصر : وهي أن يتم حصر وتسجيل الأفكار حتى وإن بدت غير ذات قيمة أو غير ذات جدوى لأول وهلة ، وذلك على أمل أن يتطلبها الموقف في وقت لاحق (الكبيسي ، ٢٠٠٩ : ١٩٩) .

ومن خلال ذلك يمكن القول بأن تلك الطرق للتفكير الجانبي تعتمد على تطبيق المبادئ الأربعة له مجتمعة ، فضلا عن أن تلك الطرق تستخدم جميعها أثناء التعامل مع مهمة التفكير عبر مراحلها المختلفة .

• **مكونات التفكير الجانبي :**

توجد أربعة عناصر أساسية تعتبر بمثابة مكونات للتفكير الجانبي كعملية عقلية ، وتشمل ما يلي : (Slouan , 1994 : 15-16)

« اختيار الفروض : وهو عملية يكون لدى الفرد بمقتضاها مجموعة كبيرة من الحلول لمواجهة المشكلة ، ومن خلالها يستطيع إغلاق احتمالات الحل على الحلول الممكنة فقط ، وبذلك يكون قد اختار الفروض الصحيحة فقط .

« طرح الأسئلة الصحيحة : وهي عملية يقوم الفرد من خلالها بطرح الأسئلة الواجب طرحها فعلا عند مواجهته لمشكلة ما ، وذلك بأن يطرح أسئلة واسعة المضمون جدا حتى يحدد من خلالها الإطار الصحيح للمشكلة ثم يستخدم أسئلة محددة أكثر فأكثر حتى يمكنه من خلالها فحص الفروض والوصول للحل .

« الإبداع : وهي عملية يعتمد عليها البعض عند مواجهة أي مشكلة عويصة ، وذلك لأن الطرق التقليدية غير نافعة ، فمن خلال هذه العملية يأخذ الفرد المشكلة في اتجاه جديد تماما لم يتطرق إليه أحد من قبل ، وبدلا من الوقوف أمام المشكلة يتم التفكير فيها من الجوانب لاستنباط حل جديد لها .

« التفكير المنطقي : وهي عملية لا يقف من خلالها التفكير الجانبي عند مجرد تجميع الأفكار الغريبة الناتجة عن الحيرة في التعامل مع المشكلة ، بل يتخطى ذلك إلى إعمال المنطق في تلك الأفكار من خلال تحليلها لاستنتاج الحل الإبداعي المعقول .

وسوف يتم الاعتماد على تلك المكونات الأربعة في صياغة مفردات الأبعاد الفرعية المنبثقة عن البعد الرئيسي الأول من مقياس التفكير الجانبي الذي سيتم إعداده ضمن إجراءات البحث الحالي .

• **مصادر التفكير الجانبي :**

هناك ثمة مصادر متعددة للتفكير الجانبي هي :

« البراءة (السذاجة) Innocence : هذا المصدر يتوفر إذا لم يكن لدى الفرد أي معرفة مسبقة بما هو متبع عند حل مشكلة مثل تلك التي تواجهه ، أي أنه برئ من تكوين أي مفاهيم سالفة حول الموقف الحالي بل وجد نفسه أمام موقف جديد كلياً (أبو جادو و نوفل ، ٢٠٠٧ : ٤٦٧) ، فمن الممكن في مثل هذه الحالة أن تكون البراءة مصدر للتفكير الجانبي حيث لا يعرف الفرد ما ينبغي عمله وكيف ينبغي ذلك ، فيؤدي ذلك إلى إنتاج إبداعات جديدة (دي بونو ، ٢٠٠٥ : ٧٨) .

« الخبرة Experience : هذا المصدر للتفكير الجانبي هو عكس المصدر الأول ، حيث يمكن للخبرة أن تمكن الفرد من الأشياء التي يعملها عند حل المشكلة ، فيعرف ما قد ينجح منها مسبقا وما قد يفشل قبل البدء في الحل ، وبالتالي

فإن الحل المبدع الذي يحصل عليه الفرد من هذا المصدر هو قائم على ترميم النجاحات السابقة (دي بونو ، ٢٠٠٥ : ١١ - ١٢) .

❖ الدافعية العقلية Mental Motivation : هذا المصدر للتفكير الجانبي يجعل لدى الفرد حافزاً لإعادة النظر إلى بدائل أكثر للحل بينما يرضى أفراد آخرون بما هو موجود فقط من بدائل ، فيتنبه الفرد بفضل هذا المصدر إلى أشياء لم ينتبه إليها أحد (أبو جادو و نوفل ، ٢٠٠٧ : ٤٦٧) ، أي أنه بفضل الدافعية العقلية يتمكن الفرد من إيجاد بدائل جديدة ومتعددة بينما يرضى الكثيرون بالواقع الموجود فقط من هذه البدائل (دي بونو ، ٢٠٠٥ : ٨٢) ، ومن هذا يمكن القول أن التفكير الجانبي يركز على واقع الأمر وليس على الأمر الواقع (عرفة ، ٢٠٠٦ : ١٨٨ - ١٨٩) .

❖ الأسلوب Style : من المعروف أن مصطلح أسلوب يعبر عن مفهوم شخصي مميز لوحدة مترابطة ومتعددة المحتويات تعكس الهوية الذاتية لفرد ما (5-27 : Rayner & Riding ، 1997) ، وبالتالي فهو يحدد الطريقة التي يسلكها الفرد عند التفكير في موضوع ما ، وهذه الأساليب متعددة إلا أن كل منها قد يمثل مصدراً للتفكير الجانبي بصورة خاصة (أبو جادو و نوفل ، ٢٠٠٧ : ٤٦٧)

❖ التحرر Release : هذا المصدر يوفر للفرد الفرصة للتخلص من القيود وعوامل الكبت والإحباط والتحرر من الخوف والتهديد ، وبالتالي يستطيع الفرد الخروج عن النمط التقليدي للتفكير إلى نمط التفكير الجانبي (الكبيسي ، ٢٠١٤ : ٣٧٠)

❖ الخطأ Fault : هذا المصدر لا يتوفر طالما أن التفكير يأخذ مساراً واحداً إلى أن يحدث خطأ ما يؤدي إلى اكتشاف جديد ، فمثلاً اكتشاف باستير المناعة نتيجة خطأ أحد مساعديه الذي قدم جرعة قليلة جداً من بكتيريا الكوليرا لبعض الدجاج فحماهم بذلك ضد الجرعة الكاملة التي أعطيت لهم لاحقاً (دي بونو ، ٢٠٠٥ : ٨٤) .

❖ الصدفة Accident : هذا المصدر أيضاً لا يتوفر طالما أن التفكير يأخذ مساراً واحداً إلى أن يحدث أمر ما بالصدفة يؤدي إلى اكتشاف جديد ، فمثلاً اكتشاف فيلمنج أول مضاد حيوي نتيجة حدوث عفن في طبق بسبب البكتيريا مما أدى إلى ظهور البنسيليّن (ذيب و علوان ، ٢٠١٢ : ٤٨٠) .

❖ الجنون Insanity : هذا المصدر يتوفر عندما يأتي شخص ما بفكرة لا تتوافق مع التيار السائد ، وبالتالي تواجه معارضة شديدة من قبل المدافعين عن الأفكار والنماذج القديمة ، ثم لا تلبث تلك الفكرة الجديدة أن تتلاشى ، ولكنها في بعض الأحيان تثبت كفاءتها فتنتج في الحل على الرغم من اعتبارها فكرة مجنونة في بادئ الأمر (دريب ، ٢٠١٤ : ٣٣٤) .

ومن خلال هذا يتضح أن هذه المصادر الثمانية للتفكير الجانبي هي موقضية ، بمعنى أنه لا بد أن يتوفر واحد منها أو أكثر في الموقف حتى تظهر بوادر التفكير الجانبي وتبدأ مكوناته في الظهور والعمل فيبدأ الفرد في استخدام مهارات التفكير الجانبي إن توافرت لديه وتدرّب عليها .

• مهارات التفكير الجانبي :

لا شك أن المهارة في التفكير تتحسن بالتدريب وبالتعلم ، فهي مهارة لا تختلف عن غيرها من مهارات الإنسان الأخرى ، وعن طريقها يؤثر الذكاء في خبرات الإنسان ، وبالتالي فإن ممارسة المتعلم لمهارات التفكير الجانبي تعمل على جعله يفكر خارج حدود التفكير التقليدي ، وتجعله يواجه المشكلات بأفكار وبدائل أفضل وأكثر ، بل وتجعله يطور الأفكار المطروحة للحصول على نتائج فورية (دي بونو ، ٢٠٠٥ : ١٢) . ويمكن تحديد خمس مهارات أساسية للتفكير الجانبي هي :

« مهارة توليد إدراكات جديدة : هي مهارة عن طريقها يستطيع البعض أن يدرك الأشياء من خلال التفكير الهادف فيها بوعي ، وذلك بغرض الحكم عليها واتخاذ قرار ما بشأنها ، ويكون إدراكه للمشكلة على نحو مغاير لما أدركه الآخرون فيشير ذلك تعجبهم (أبو رياش ، ٢٠٠٧ : ٣٢٦ - ٣٣٠) .

« مهارة توليد مفاهيم جديدة : هي مهارة عن طريقها يستطيع البعض أن يشعر بالارتياح عند تعاملهم مع المفاهيم حتى لو كانت غامضة أو مجردة ، وذلك على عكس الآخرين الذين لا يشعرون بالارتياح إلا مع المفاهيم المحسوسة (الكبيسي ، ٢٠١٣ : ١٣١) ، وبالتالي يسهل عليهم توليد مفاهيم جديدة عند التفكير في مشكلة ما بحيث تكون هذه المفاهيم غرضية : أي لها هدف يتعلق بما يحاول الفرد أن يحققه ، وآلية : أي تصف الأثر الناتج عن حل المشكلة ، وقيمة : أي تكتسب قيمتها من مقدار نجاحها في حل المشكلة (أبو جادو و نوفل ، ٢٠٠٧ : ٤٦٨) .

« مهارة توليد أفكار جديدة : هي مهارة عن طريقها يستطيع البعض أن يطبق المفاهيم الجديدة التي توصل لها حول المشكلة ، وذلك بوضعها قيد الممارسة ، وبالتالي فإن هؤلاء لا يعتمدون على الرفض السريع للأفكار الجديدة التي تتولد في عقولهم عند تطبيق تلك المفاهيم ، بل ويرفضون القيود التي يفرضها العقل والمنطق عند التعامل مع المشكلة ، وبالتالي فإن تفكيرهم يميل إلى التفاؤل أكثر من غيرهم من ذوي التفكير المتشائم الذين يحرصون على ألا تخرج أفكارهم عن الحدود المتعارف عليها عند التعامل مع أي مشكلة ، فأصحاب هذه المهارة لا يسعون إلى تقويم الأفكار المطروحة بقدر ما يسعون أولاً إلى بناء أفكار جديدة (أبو جادو و نوفل ، ٢٠٠٧ : ٤٦٩) .

« مهارة توليد بدائل جديدة : هي مهارة عن طريقها يستطيع البعض أن يولد طرقاً مختلفة عن الآخرين لإعادة تنظيم المعلومات المتاحة عند حل المشكلة ،

بل ويسعى أصحابها إلى السير بالحلول في مسارات جديدة بدلا من السير في مسار واحد داخل نفس الفكرة ، كما أن أصحاب هذه المهارة لا يبحثون عن أفضل البدائل المتاحة أو الممكنة للحل مثلما يفعل الآخرون بل إنهم يبحثون عن تعدد البدائل وليس عن منطقيتها على اعتبار أن أحد هذه البدائل الجديدة التي تم توليدها ستكون نقطة الانطلاق نحو الحل الجديد (ذيب ، ٢٠١٢: ٤٧٦) .

« مهارة توليد إبداعات جديدة : هي مهارة عن طريقها يستطيع البعض أن ينتج شيئا جديدا بدلا من مجرد تحليل شيء قديم ، فنجدهم على عكس الآخرين لديهم سرعة في توليد إبداعات جديدة وأصيلة وليس مجرد إبداعات مألوقة ، وبالرغم من ذلك فقد لا يتصف أصحاب هذه المهارة بمستوى عالي من الذكاء بل قد يكون مستواهم عادي الذكاء (دريب ، ٢٠١٤ : ٣٢٨ - ٣٢٩) .

وسوف يتم الاعتماد على تلك المهارات الخمسة في صياغة مفردات الأبعاد الفرعية المنبثقة عن البعد الرئيسي الثاني من مقياس التفكير الجانبي الذي سيتم إعداده ضمن إجراءات البحث الحالي .

• استخدامات التفكير الجانبي :

يستخدم ذوو التفكير الجانبي مهاراته في الآتي : (De Bono , 1990 : 57-)

(59)

« إنتاج أفكار جديدة : حيث يؤدي التفكير الجانبي إلى عدم الحذر من التطرق إلى أفكار جديدة ، ورغم أن ذلك ليس بالأمر الهين إلا أنه يمكن للبعض اللجوء إليه عندما يكون التفكير العمودي غير مجد في الحل ، ومن ثم يجد هؤلاء أنفسهم أمام خيار جديد وهو إنتاج أفكار أخرى غير متعارف عليها .

« حل المشكلات : حيث يؤدي التفكير الجانبي إلى شعور البعض بالفرق بين ما يملكونه وما يريدونه ، وبالتالي ينظرون إلى تلك المشكلة بأحد المناظير التالية : هل هي تحتاج فقط إلى معلومات وتقنيات أكثر لحلها ؟ أم هل هي تتطلب إعادة ترتيب المعلومات المتوفرة مسبقا وإعادة هيكلتها ؟ أم هل هي تحتاج إلى عدم التقيد بالترتيب الحالي لعناصرها وبالتالي الخروج عن هذا الترتيب والتطرق إلى الأفضل ؟ ، وبالطبع لن ينجح التفكير العمودي إلا في حل النوع الأول فقط ، بينما ينجح التفكير الجانبي في حل النوع الثاني والثالث أيضا .

« إعادة التقييم الدوري : حيث يؤدي التفكير الجانبي إلى إعادة النظر للأشياء بصفة دورية حتى وإن كانت تبدو غير قابلة للشك ، وبالتالي يتم تحدي جميع الافتراضات المسبقة ويتم تقييمها مرة ثانية ودوريا للتأكد من جدواها .

« التعامل مع الاختيار الإداكي الأول : حيث يؤدي التفكير الجانبي إلى عدم تقبل السلوك الفطري الطبيعي الناتج عن الإدراك الأول لأبعاد المشكلة ، بل

يتم التعامل مع المعلومات نفسها وتقسيمها إلى مجموعات يمكن التعامل معها في المراحل التالية ، وليس مجرد الاكتفاء بالاختيار الأول الذي يوفره السلوك الفطري لعامة الناس .

« الحد من الاستقطاب : حيث يؤدي التفكير الجانبي إلى التحفيز والتحريض على عدم الانصياع للتقسيمات التي يفرضها العقل والاستقطاب نحو أحدها مثلما يفعل أصحاب التفكير العمودي ، بل يعمل على ألا يختار الفرد مسارا معيناً مما يفرضه العقل ويسعى إلى فتح مسارات أخرى جديدة .

ويميل الباحث إلى النظر لتلك الاستخدامات الخمسة على أنها ليست مجرد استخدامات للتفكير الجانبي ، بل أيضا على أنها نواتج له تميز من يتمتع بمهاراته .

• عادات العقل Habits of the Mind :

يعد مصطلح " عادات العقل " من المصطلحات الحديثة نسبيا في مجال علم النفس (الجفري ، ٢٠١٢ : ٣٣) ، حيث ظهر كاتجاه تربوي جديد في نهايات العقد الأخير من القرن العشرين (فرج الله و سكران : ٢٠١٣ : ١١٦) ، وتم اشتقاق هذا المصطلح من إطار كبير من النظريات المعرفية مثل نظريات الذكاء ومعالجة المعلومات وما وراء المعرفة والأنماط المعرفية (الحارثي ، ٢٠٠٢ : ١٧) .

وينبغي عند التعامل مع مصطلح " عادات العقل " أن نتعامل معه كوحدة واحدة متكاملة مترابطة ، ولا يجب أن نفصله إلى شقين (عادة و عقل) لأنه إذا انفصل العقل عن العادة العقلية تحولت إلى عادة سلوكية عبارة فقط عن مجرد نمط سلوكي متكرر بشكل نمطي وقد يقع صاحبها في الخطأ دون أن يدري ، أي أنها إذا خلت من التفكير والوعي تحولت إلى عادة سلوكية (أبو المعاطي ، ٢٠٠٤ : ٣١٨ - ٣١٩) ، فالعادة العقلية ليست مجرد امتلاك المعلومات بل هي معرفة كيفية استخدامها والاستمرار في ذلك (قطامي و عمور ، ٢٠٠٥ : ١٠٢) .

وفضلا عن أن مصطلح " عادات العقل " يختلف عن مصطلح " العادات السلوكية " ، فإنه يختلف أيضا عن مصطلح " القدرات العقلية " : فمن يمتلك القدرات العقلية فقط يمتلك أيضا مهارات التفكير ولكنه لا يميل إلى استخدامها من تلقاء ذاته كنمط مميز له ، أما من يمتلك عادات العقل فإنه يمتلك أيضا الإرادة والميل لإستخدام تلك المهارات ذاتيا وتصبح نمط مميز له وليس وقت الحاجة فقط بل أصبحت عادة يفعلها دون عناء (سعيد ، ٢٠٠٦ : ٤٢٧) ، ولذلك يشبه البعض عادات العقل بالحبل الغليظ الذي تنسج خيوطه كل يوم حتى يصبح سميكاً وفي النهاية يصعب علينا قطعه (النواب و حسين ، ٢٠١٣ : ١٥٤) .

• مفهوم عادات العقل :

لقد تعددت تعريفات الباحثين لمفهوم عادات العقل ، وذلك وفقاً للاتجاه الذي يدرس من خلاله كل باحث هذا المفهوم (محمد ، ٢٠١٣ : ٢٠٠) ، ويمكن إجمالاً أن نلخص هذا في ثلاثة اتجاهات هي :

أنها نمط من السلوكيات الذكية : وينظر أنصار هذه الاتجاه لعادات العقل على أنها نمط من السلوكيات الذكية ناتجة عن إستجابة الفرد لمشكلات وتساؤلات تحتاج إلى تفكير وبحث وتأمل (2-7 : Perkins , 2003) ، ومن أهم التعريفات في هذا الاتجاه :

« أنها ميل الفرد إلى التعامل بذكاء عندما يواجه مشكلة ما ، أو عندما تكون إجابة السؤال غير حاضرة في الذهن (Rickets , 2004 : 21-23) .

« أنها أنماط من الأداءات العقلية الذكية المتضمنة للعمليات المعرفية ومهارات التفكير ، ويستخدمها الفرد لمواجهة مشكلة ما لا يمكنه حلها في الوقت الحالي (القرني ، ٢٠١٥ : ٦٨)

« أنها نمط من الأداءات الذكية تقود المتعلم إلى أفعال إنتاجية عند مواجهة مشكلات تحتاج إلى تفكير وتأمل (Perkins , 1991 : 85-88) .

« أنها مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من السلوكيات الذكية بناء على مثيرات معينة (نوفل ، ٢٠٠٩ : ٦١) .

« أنها اعتماد الفرد على إستخدام أنماط معينة من السلوك الذكي يوظف فيها العمليات الذهنية عند مواجهة مشكلة جديدة بحيث يحقق إستجابة أسرع وأفضل بعد إستيعاب الخبرة الجديدة (الجيزاني و وارد ، ٢٠١٢ : ٥٩) .

أنها تركيبة عقلية لصنع اختيارات : وينظر أنصار هذا الاتجاه إلى عادات العقل على أنها تركيبة عقلية تتضمن صنع اختيارات للفرد حول أي من أنماط العمليات الذهنية ينبغي استخدامها في وقت معين لمواجهة مشكلة جديدة ، ومن أهم التعريفات في هذا الاتجاه :

« أنها مجموعة من الاختيارات حول نمط من العمليات العقلية التي ينبغي استخدامها في موقف ما والمحافظة عليها (7 : Costa & Kallick , 2000) .

« أنها نزعة المتعلم للتصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما وعندما تكون الإجابة أو الحل غير متوافر في بنيته المعرفية (Costa & Kallick , 2000 : 8) .

« أنها العادات التي تدبر وتنظم وترتب العمليات العقلية وتصنع الأولويات لتصحيح مسار الفرد عند حل المشكلة (الحارثي ، ٢٠٠٢ : ١٣) .

« أنها نمط من السلوكيات الفكرية التي تقود الفرد إلى صنع اختيارات أو تفضيلات حول أي من الأنماط ينبغي استخدامها في وقت معين دون غيره من الأنماط (26 : Costa & Kallick , 2003) .

« أنها إستراتيجيات تمكن الفرد من معالجة المشكلة مهما كانت صعوبتها من خلال طرح الأسئلة دون التركيز على تعدد الخيارات بل على كيفية التصرف عندما لا يملك الفرد الحل (Joicevan & Tamara , 2006 : 159-160) .

« أنها مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم تمكن الفرد من بناء اختيارات أو أداء سلوك من بين خيارات متاحة لمواجهة مشكلة ما والمداومة على ذلك النهج (نوفل ، ٢٠٠٨ : ٦٨) .

« أنها أنماط الأداء العقلي الثابت والمستمر في العمل من أجل التوصل إلى سلوك عقلائي لمواجهة المواقف المختلفة (Costa & Kallick , 2009 : 1-7) .

« أنها مزيج من المهارات والتلميحات والتجارب والميول التي يمتلكها الفرد ، وتجعله يفضل نمطا سلوكيا معيناً يصنع من خلالها اختيارات يستخدم إحداها في وقت معين بعد تأمل وتقييم وتعديل (Costa & Kallick , 2006 : 27) .

« أنها كل مركب من مهارات وتلميحات وتجارب ماضية وميول تجعل الفرد يفضل أداء معيناً عن غيره بعد صنع مجموعة اختيارات يختار الفرد أحدها على اعتبار أن الظروف مناسبة لاستخدامه (قطامي و ثابت ، ٢٠٠٩ : ١٥٠ - ١٥١) .

« أنها مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم تمكن الفرد من بناء اختيارات تقوده إحداها إلى سلوك معين لمواجهة مشكلة ما وقتياً وباستمرار (نوفل وسعيفان ، ٢٠١١ : ٢٩٩) .

أنها موقف يتخذه الفرد بناء على مبدأ أو قيمة معينة : ويرى أنصار هذا الاتجاه أن عادات العقل يعبر عنها الموقف الذي يتخذه الفرد بناء على مبادئه أو قيمه ، فيطبق هذا الموقف لاعتقاده بأنه أكثر فائدة عن غيره ، وبالتالي فإن هذه العادات العقلية تؤكد الأسلوب الذي ينتج به كل فرد معارفه من جديد وليس على أساس المراجعة أو إعادة الإنتاج على نمط سابق (قطامي و عمور ، ٢٠٠٥ : ٩٤) ، ومن أهم التعريفات في هذا الاتجاه :

« أنها عبارة عن اتجاه عقلي لدى الفرد يعطي سمة واضحة لنمط سلوكياته ، ويجعل هذا الاتجاه العقلي الفرد يستخدم خبرات المواقف السابقة للاستفادة منها للوصول إلى الهدف ويداوم على ذلك (مازن ، ٢٠١١ : ٦٦) .

« أنها إدمان الفرد على ممارسة المهارات المعرفية الذهنية المتعددة إلى أن تصبح آلية موقفية مميزة له ، وبذلك تصبح عادة عقلية (قطامي و عمور : ٢٠٠٥ : ١٢) .

« أنها مجموعة من الأداءات العقلية تقود الفرد إلى أفعال إنتاجية في موقف معين وباستمرار في المواقف المشابهة (السلطاني و الجبوري ، ٢٠١٥ : ٢١١) .

« أنها اتجاه الفرد إلى الاعتماد الدائم على استخدام أنماط معينة من السلوك المتكرر لمواجهة موقف أو خبرة جديدة (عبد العظيم ، ٢٠٠٩ : ٥٩ - ٦٠) .

ومن خلال هذه الاتجاهات الثلاثة في تعريف عادات العقل يمكن القول أن تلك العادات تتضمن (اتجاهات - ميول - قيم - أنماط أداء عقلي - سلوكيات ذكية - نزعات ورغبات موقفية - تركيبة مهارات عقلية - اختيارات لسلوكيات فكرية معينة) ، وسوف يتبنى البحث الحالي الاتجاه الثاني في تعريف عادات العقل نظرا لأنه أكثر إسهابا في شرح وتفسير هذا المفهوم ، فضلا عن إعماده على دراسات وبحوث ميدانية .

• خصائص عادات العقل :

إن عادات العقل تتسم بعدد من الخصائص التي تميز من يمتلكونها وهذه الخصائص هي : (17 : 2008 , Costa & Kallick)

« القيمة Value : وهي اختيار الفرد نمط لسلوك عقلي معين من بين أنماط مختلفة وتطبيقه لاعتقاده بأن هذا النمط أكثر قيمة إنتاجية عن غيره .

« الميل Inclination : وهي شعور الفرد بالرغبة في استعمال نمط معين من بين أنماط سلوك ذكية أخرى .

« القدرة Capability : وهي امتلاك الفرد للمهارات والقدرات الأساسية التي تمكنه من تطبيق أنماط السلوك الذكي المتعددة .

« الالتزام أو التعهد Commitment : وهي مواصلة الفرد السعي للتأمل في أداء أنماط السلوكيات العقلية وتحسين مستوى هذا الأداء باستمرار .

« السياسة Policy : وهي أن يجعل الفرد عملية دمج الأنماط العقلية في جميع الممارسات هي سياسة عامة خاصة به ولا ينبغي تخطيها أبدا .

وفضلا عما سبق فإن عادات العقل تمثل نظرية فلسفية حول ماذا يجب أن يتعلم الإنسان وكيف يتعلمه ، حيث تركز تلك العادات على مجموعة من القيم والاعتقادات تعتبر بمثابة سمات مميزة لها ، وهي :

« احترام العواطف : وهو أن عادات العقل تجعل الفرد يشعر بالميل نحو التفكير ، فتصبح العواطف هي المحرك الأساسي لإنتاج المعرفة وتطبيقها ، أي أن هذه العادات تؤثر في الذكاء العاطفي وبالتالي يؤثر ذلك في مهارات التفكير لدى الفرد (كوستا و كالليك ، ٢٠٠٣ : ٤٤) .

« احترام الميول الخاصة والفروق الفردية : وهو أن نظرية عادات العقل تنظر إلى الذكاء على أنه نزعة طبيعية وميلا للسلوك بطريقة معينة ، ويتم التعبير عن الذكاء من خلال أنماط مميزة من السلوك الذكي واحترام الفروق الفردية من خلال التركيز على الخصائص الشخصية عامة دون التقيد بنمط معين (قطامي و عمور ، ٢٠٠٥ : ١١٥) .

◀ مراعاة الحساسية الفكرية : وهي أحد سمات عادات العقل التي تتضمن إدراك الفرص التي يرغب فيها الفرد في المشاركة بأنماط سلوكية ملائمة ، فيستطيع من خلالها تمييز الوقت المناسب للتأمل وطرح الأسئلة والتيقظ المستمر (قطامي وعمور ، ٢٠٠٥ : ١١٦) .

◀ النظرة التكاملية للمعرفة : وهي القدرة على الربط والانتقال من سياق فكري إلى آخر مع ربطه بالموقف الواقعي مما يزيد الفاعلية في اتخاذ القرارات (قطامي وعمور ، ٢٠٠٥ : ١١٧ - ١١٨) .

• تصنيفات عادات العقل :

لقد اتبع الباحثون في دراساتهم موضوع عادات العقل توجهات نظرية مختلفة ومتعددة : فقد صنفها دانيالز Daniels (١٩٩٤) إلى أربعة عادات هي : الانفتاح العقلي - العدالة العقلية - الاستقلال العقلي - الميل إلى الاستقصاء (في : القرنى ، ٢٠١٥ : ٦٩ - ٧٠) ، وأطلق عليها مارزانو Marzano (١٩٩٨) عادات العقل المنتجة ومثلت البعد الخامس من أبعاد نموذجها للتعليم وصنفها إلى ثلاثة عادات هي : التنظيم الذاتي - التفكير الناقد - التفكير الإبداعي (في : مارزانو وآخرين ، ١٩٩٩ : ١٨١ - ١٨٣) ، كما صنفها هاييرل Hyerle (١٩٩٩) إلى ثلاثة عادات رئيسية يتفرع من كل منها عادات عقلية أخرى فرعية وهي : خرائط التفكير ويتفرع منها مهارة طرح الأسئلة ومهارة ما وراء المعرفة ومهارة الحواس المتعددة والمهارات العاطفية - العصف الذهني ويتفرع منها عادات الإبداع والمرونة وحب الاستطلاع وتوسيع الخبرة - المنظمات والرسوم ويتفرع منها عادات المناظرة والتنظيم والضبط والدقة (Hyerle , 1999 : 432) ، وصنفها جيزيل Jaisle (٢٠٠٠) إلى عشر عادات هي : التفكير المتعمق - الرؤية المتصلة - العمل الجماعي - بناء المعنى - وضوح المفاهيم - التواصل بفاعلية - العمل الشجاع - الاعتناء العاطفي - الحوار التأملية - التعلم المستمر (في : القرنى ، ٢٠١٥ : ٦٩ - ٧١) .

وسوف يعتمد البحث الحالي على تصنيف كوستا وكالليك Costa & Kallick الذي أورده في كتاباته المتعددة والذي يتضمن ستة عشرة عادة عقلية هي : (Costa & Kallick , 2000 : 324) و (Costa & Kallick , 2008 : 15-) و (Costa & Kallick , 2009 : 38-62) .

• المثابرة Persisting :

هي أن يلتزم الفرد بالمهمة التي يقوم بها حتى اكتمالها ، والتمسك بها دون استسلام أمام الصعوبات التي تواجهه ، مما يثير لديه التحدي لتحليل تلك المشكلة وإيجاد حلول بديلة للتعامل معها .

وأهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم : لا يقبلون الهزيمة - يواظبون - لا يتراجعون - يعاودون الكرة عند الإخفاق - يجزؤون المشكلة وينظرون إليها من جميع الزوايا - يضعون بدائل لا حصر لها للتعامل مع الصعاب - يرددون

أقوالاً من قبيل " سأواصل المحاولة / دعني أفكر بنفسي / لا تريني كيف ... " (فتح الله ، ٢٠٠٧ : ٧) .

• التحكم بالتهور Managing Impulsivity :

هي التآني والتفكير قبل بدء العمل ، ووضع تصور مسبق للحل بعد النظر للبدائل ، وتكوين رؤية مسبقة عن الهدف قبل البدء في التنفيذ ، وعدم إعطاء أحكام فورية قبل دراسة المشكلة تماما .

وأهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم : يصغون للتعليمات - يتفهمون التوجيهات - يتأنون - يبنون خطة عمل قبل البدء - لا يقفزون إلى النتائج - يبحثون في البدائل لا اختيار أدقها - يرددون أقوالاً من قبيل " دقيقة من فضلك / لا تتسرع / ساعد عشرة قبل أن أحكم ... " (قطامي ، ٢٠٠٥ : ٢١٧) .

• الإصغاء بفهم وتعاطف Listening with Understanding and Empathy :

هي عادة تجعل الفرد يعيش مؤقتاً في حياة الآخرين ، فيستمع إليهم جيداً ويمضي وقتاً طويلاً في ذلك ويحترم أفكارهم ويتجاوب معها ويعبر عنها بطريقة ملائمة .

وأهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم : يستمعون كثيراً - يتعاطفون بعمق - يكرسون طاقاتهم العقلية للاهتمام بالآخرين - يرددون أقوالاً من قبيل " هل لي أن أستمع مرة أخرى - أقدر مشاعرك - أحترم رأيك ... " (الكركي ، ٢٠٠٧ : ٢٩) .

• التفكير بمرونة Thinking Flexibly :

هي عادة تجعل الفرد قادر على تغيير الأفكار وتعديل وجهات النظر عندما يتعرض لمعلومات جديدة حتى وإن تعارضت تلك المعلومات مع المعتقدات الراسخة لديه فيستخدمها للنظر للأشياء من عدة زوايا وتوفير بدائل وخيارات أخرى لمعالجة المهمة دون الاقتصار على بعد أو مدخل واحد لها .

وأهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم : يغيرون مسار تفكيرهم عند اللزوم - يولدون أفكاراً متنوعة - يحفظون زملائهم - يتفحصون الأجزاء الصغيرة للمشكلة - يوجودون وجهات نظر بديلة - يتعاملون مع أكثر من مصدر للمعلومات في وقت واحد (الرباعي ، ٢٠٠٥ : ٢٨) ، ويرددون أقوالاً من قبيل " أحاول أن أفهم الموقف من جميع الجوانب / ومع ذلك / إلا أن / من ناحية أخرى ... " (القرني ، ٢٠١٥ : ٧٥) .

• التفكير في التفكير (ما وراء المعرفة) Metacognition :

هي عادة تجعل الفرد قادر على إدارة مهارات التفكير لديه وتوجيهها وتقييمها وشرح خطواتها وتحديد ما يعرفه وما يحتاج إلى معرفته من أجل إنجاز المهمة .

وأهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم : يعطون أنفسهم فرصة للتأمل في أفعالهم - يطرحون على أنفسهم أسئلة استيضاحية - يوضحون خطوات عملياتهم العقلية - يصفون خطواتهم التنفيذية في حل المشكلة (كوستا و كاليك ، ٢٠٠٣ ب : ٨٣) ويرددون أقوالاً من قبيل " أدرك ذاتي / أحب التفكير بصوت عالي / أستطيع مراقبة ذاتي / أقيم ما أقوم به " (القرنى ، ٢٠١٥ : ٧٥) .

• الكفاح من أجل الدقة Striving For Accuracy :

هي عادة تجعل الفرد قادر على تضحص أفكاره من أجل الحصول على الكمال والدقة العالية ، ومراجعة النماذج والرؤى للتأكد من دقتها بحيث تؤدي إلى الوصول إلى المعيار المحدد ، والاهتمام الدائم بجودة الأداء وحرفيته .

ومن أهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم : يحترمون الجودة - يرغبون دائماً في جعل الأشياء فعالة - يعملون بجد لموافقة المعايير (العتيبي ، ٢٠١٣ : ٢١٠) .

• التساؤل وطرح المشكلات Questioning and Posting Problems :

هي عادة تجعل الفرد قادر على طرح تساؤلات من شأنها أن تملأ الفجوات القائمة بين ما يعرف وما لا يعرف ، وكذلك توليد عدد من البدائل لحل المشكلات ، والوعي العميق بالأسباب التي تقف وراءها ، وتقييم علاقتها الوظيفية بغيرها .

وأهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم : يبحثون عن المشكلات ليفكرون فيها - يطرحون أسئلة دقيقة - يعملون على سد الفجوات بالأسئلة - يميزون بين الموجود والممكن - يولدون أسئلة مختلفة - يرددون أقوالاً من قبيل " أبحث عن / ما هو السبب / ما هي النتيجة / أشك في / أستفسر عن / أحذر من / أسعى إلى / أتساءل عن ... " (القرنى ، ٢٠١٥ : ٧٥) .

• تطبيق المعارف السابقة على الأوضاع الجديدة Applying Past Knowledge to New Situations :

هي استعادة المخزون السابق من المعلومات والتجارب الماضية لتطبيقها على مواقف جديدة بحيث تكون هي مصدر الحل والإيضاح للمشكلات الجديدة .

وهذا يعني أن أصحاب تلك العادة لديهم قدرة عالية على إتمام عمليتين رئيسيتين هما التسجيل والتجسير : فالأولى تشير إلى قدرتهم على بناء معارفهم من خلال العودة لمعلومات سابقة وجذبها للأمام للاستفادة منها ، والثانية تشير إلى الأخذ بالتعلم الجديد وتطبيقه على أوضاع أخرى (كوستا و كاليك ، ٢٠٠٣ : ٨٧) .

وأهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم : يتعلمون من خلال التجارب والمعاونة - يعودون للماضي لفحص الخبرات واستدعائها لمعالجة

المشكلة الجديدة - يستخدمون أسلوب المشابهة في فهم الوضع الحالي واختيار البدائل - يربطون بين الخبرات السابقة - يرددون أقوالاً من قبيل " أعمل على إعادة الاستعمال لـ / أقوم بإعادة التدوير / هذا يذكرني بـ / هذا مماثل لـ ... " (القرني، ٢٠١٥ : ٧٥) .

• التفكير والتواصل بوضوح ودقة Thinking and Communicating with Clarity and Precision :

هي عادة تجعل الفرد قادر على الربط الجيد بين التفكير واللغة ، وذلك بالاستخدام الجيد للغة في توصيل الأفكار والتعبير عنها بدقة سواء شفاهة أو كتابة ، وكل ذلك عن طريق استخدام مصطلحات وتعبيرات محددة وأسماء وتشابهات صحيحة دون إفراط في التعميم والغموض واعتماداً على أدلة وإيضاحات لغوية دقيقة .

وأهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم : يتواصلون لغوياً بدقة مع الآخرين - يعبرون عن أفكارهم للآخرين بدقة - يعتمدون على مقولات مدعومة بأدلة وإيضاحات (وطفة ، ٢٠١٥ : ٧) .

• الاستجابة بدهشة ورهبة Responding With Wonderment and Awe :

هي عادة تجعل الفرد قادر على الاستمتاع بالتعلم وممارسة التفكير بسعادة والابتهاج لقدرتهم على حل المشكلات وإيجاد البدائل والمتعة في قبول التحدي ، بل والسعي وراء العضلات للاستمتاع بحلها .

وأهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم : يستمتعون بحل المشكلات - يتأملون في الأشياء والعناصر - يتحمسون بالتحدي - يسعون إلى حل الغموض بمتعة - يرددون أقوالاً من قبيل " أنا أستطيع حل المشكلة / أنا أستمتع بحلها ... " (كوستا و كاليك ، ٢٠٠٣ ب : ٩٤) .

• جمع البيانات باستخدام كافة الحواس Gathering Data Through All Senses :

هي عادة تجعل المسارات الحسية المختلفة لدى الفرد مفتوحة ويقظة ونشطة وحادة فيستوعبون معلومات من البيئة أكثر من ذوي المسارات الحسية الذائبة الكسولة ، أي أن أصحاب تلك العادة يكون لديهم القدرة على اكتساب المعلومات من البيئة المحيطة بمختلف جوانبهم وربطها في العقل بسهولة بعد معالجتها .

وأهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم : يشفقون معظم التعلم من البيئة - يجمعون المعلومات بالحواس المختلفة - يرددون أقوالاً من قبيل "دعني أذوق / دعني أرى / دعني ألمس / دعني أشعر ... " (الصباغ وآخرون ، ٢٠٠٦ : ٧١٧)

• **التصور والابتكار والتجديد** : Imagining , Creating and Innovating :

هي عادة تجعل الفرد قادر على تصور حلول للمشكلات بطريقة مختلفة من خلال فحص البدائل من زوايا متعددة ، كما يتصور أصحاب تلك العادة أنفسهم في أدوار مختلفة ويكون لديهم القدرة على الانفتاح على النقد ويستخدمونه لابتكار حلول جديدة .

ومن أهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم : يتصورون حلولاً مختلفة للمشكلات - يستفيدون من التغذية الراجعة - لا يعجبهم البقاء في الوضع الراهن - يهذبون أساليبهم من خلال قبول النقد (كوستا و كاليك ، ٢٠٠٣ : ٣٢) ويرددون أقوالاً من قبيل " بإمكانني أن أكون كذا / لدي القدرة على كذا ... " (الصباغ وآخرون ، ٢٠٠٦ : ٧١٧) .

• **الإقدام على مخاطر مسؤولة** : Taking Responsible Risks :

هي عادة تجعل الفرد قادر على كشف الغموض الذي يحيط بمشكلة ما ، وقبول الارتباك والشك وعدم اليقين ، واعتبار النكسات والسقطات بمثابة تحدي ، والمخاطرة بخبرة من خلال أرضية متعلمة ، والإقدام على الحل حتى لو لم تتوافر كل المعطيات بوضوح .

ومن أهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم : لا يخافون من الفشل - يرغبون في المغامرة بتعلم أشياء جديدة - يجربون من أجل معرفة الصواب - لا يهتمون بالمشكلات الواضحة بقدر اهتمامهم بالمشكلات الغامضة (كوستا و كاليك ، ٢٠٠٣ : ب : ٣٤) ويرددون أقوالاً من قبيل " ما هو أسوأ شيء يمكن أن يحدث إذا حاولنا / فلنجرب / فلنغامر ... " (الصباغ وآخرون ، ٢٠٠٦ : ٧١٨) .

• **إيجاد الدعابة** : Finding Humor :

هي عادة تجعل الفرد قادر على إدراك المشكلات من موقع مثير للاهتمام بالاعتماد على المفارقات والثغرات وعدم التطابق بين الأجزاء بما يدعو إلى إطلاق روح المرح أثناء التفكير والسرور والمتعة والبهجة .

ومن أهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم : ينخرطون في الدعابة - ينتعشون عند العثور على المفارقات والثغرات - يضحكون من المواقف غير الواضحة ليخترقوها (نوفل ، ٢٠٠٨ : ٧٩) ويرددون أقوالاً من قبيل " غير معقول / لطيف / جميل جداً ... " (الصباغ وآخرون ، ٢٠٠٦ : ٧١٨) .

• **التفكير التبادلي** : Thinking Interdependently :

هي عادة تجعل الفرد قادر على تبرير الأفكار واختبار مدى صلاحية الحلول والتفاعل مع الآخرين والعمل الجماعي والمساهمة بفاعلية في المهام الموكلة للمجموعة .

وأهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم : يشاركون الآخرين تفكيرهم - يطورون أفكار الآخرين - يتجنبون الوحدة - يفتحون ذهنيا على الآخرين - يرددون أقوالا من قبيل "أتعاون مع فلان لإنجاز / أعمل ضمن فريق / ما رأيك في / ماذا لو ساعدتني في ... " (القرنى ، ٢٠١٥ : ٧٥) .

• الاستعداد الدائم للتعليم المستمر Remaining Open To Continous Learning :

هي عادة تجعل الفرد قادر على المكافحة باستمرار من أجل التحسين والنمو والتعلم والتعديل ، واعتبار المشكلات فرصا ثمينة للتعليم والاعتراف بالحاجة المستمرة للتعليم .

وأهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم : يتواضعون - يبحثون عن المعارف باستمرار - متحفزون لطلب المعرفة - يسعون لاكتساب الخبرة (حسام الدين ، ٢٠٠٨ : ١٦) ويرددون أقوالا من قبيل "أريد أن أتعلم المزيد عن هذه الفكرة / هذه الفكرة مثيرة للاهتمام ... " (الصباغ وآخرون ، ٢٠٠٨ : ٧١٨) .

ويرجع الاعتماد على تصنيف كوستا وكاليك لعادات العقل إلى أنه أكثر التصنيفات استقرارا وتمايزا وشمولا ، بالإضافة إلى أن هذا التصنيف على وجه التحديد يعكس العلاقة بين عادات العقل ومهارات التفكير عموما ، حيث يحددها بأنها علاقة هرمية تقع حالات العقل في قاعدة الهرم ثم تليها عادات العقل ثم العمليات المعرفية ثم مهارات التفكير المختلفة في قمة الهرم (قطامي و عمور ، ٢٠٠٥ : ٩٨) و (كوستا و كاليك ، ٢٠٠٣ : ١٤) ، ويتضح من خلال هذه العلاقة الهرمية أن عادات العقل تنظم ممارسات التفكير وتجعلها أكثر مرونة (Janice & Barbara , 2009 : 118) .

• الدراسات السابقة :

• دراسات تناولت التفكير الجانبي :

دراسة الموسوي (٢٠٠٩) : أجريت تلك الدراسة على عينة مكونة من (٤١١) طالبا وطالبة جامعية بالعراق ، وهدفت ضمن ما هدفت إلى معرفة مستوى أفراد العينة في التفكير الجانبي وعلاقته بكل من الانغلاق المعرفي والتنظيم الذاتي ، واعتمدت تلك الدراسة على اختبار للتفكير الجانبي مكون من (٢١) مفردة أعدته الباحثة وفقا لأفكار دي بونو ، وأشارت النتائج إلى إنخفاض مستوى التفكير الجانبي عند أفراد العينة وإلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين التفكير الجانبي والحاجة إلى الانغلاق المعرفي وإلى وجود علاقة ارتباطية منخفضة بين التفكير الجانبي وأبعاد التنظيم الذاتي لدى أفراد العينة .

دراسة الكبيسي (٢٠٠٩) : أجريت تلك الدراسة على عينة مكونة من (٥٢) تلميذا بالصف الثاني المتوسط بالعراق ، وهدفت ضمن ما هدفت إلى معرفة أثر استراتيجيات العصف الذهني على التفكير الجانبي لدى أفراد العينة التي تم

تقسيمها إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية كل منها مكون من (٢٦) تلميذا ، واعتمد الباحث على اختبار للتفكير الجانبي أعده وفقا لأفكار دي بونو ، وتوصلت الدراسة إلى ضعف أفراد العينة عموما في التفكير الجانبي وإلى أن استخدام استراتيجية العصف الذهني تنمي التفكير الجانبي لدى أفراد المجموعة التجريبية .

دراسة الجوراني (٢٠١٠) : أجريت تلك الدراسة على عينة مكونة من (٢٥٠) طالبا وطالبة جامعية بالعراق ، وهدفت إلى معرفة درجة التفكير الجانبي لدى أفراد العينة والعلاقة بين التفكير الجانبي وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى ، واعتمد الباحث على اختبار للتفكير الجانبي مكون من (٣٤) مفردة أعده وفقا لأفكار دي بونو ، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى التفكير الجانبي لدى أفراد العينة بمختلف تخصصاتهم وجنسهم وإلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين التفكير الجانبي وسمات العصابية والانبساطية بينما توجد علاقة دالة إحصائية بين التفكير الجانبي وسمة الانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير .

دراسة ذيب و علوان (٢٠١٢) : أجريت تلك الدراسة على عينة مكونة من (٢٥٠) طالبا وطالبة جامعية بالعراق ، وهدفت إلى معرفة مستوى التفكير الجانبي لدى طلاب الجامعة وإلى معرفة العلاقة بين التفكير الجانبي وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى وإلى معرفة هذه العلاقة أيضا وفقا لمتغيري الجنس والتخصص ، واعتمد الباحث على اختبار للتفكير الجانبي أعده وفقا لأفكار دي بونو ومكون من (٣٤) مفردة ، وتوصلت تلك الدراسة إلى انخفاض مستوى التفكير الجانبي لدى أفراد العينة بمختلف تخصصاتهم وجنسهم كما توصلت إلى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين التفكير الجانبي وسمات العصابية والانبساطية والطيبة وأنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين التفكير الجانبي وسمات الانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير .

دراسة Kumari & Aggarwal (٢٠٠٩) : أجريت تلك الدراسة على عينة مكونة من (٢٠٠) من الطالبات المعلمات بجامعة هندية ، وهدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير الجانبي وكلا من الذكاء والتحصيل لدى أفراد العينة ، واعتمد الباحثان على اختبار للتفكير الجانبي أعده وفقا لأفكار دي بونو ، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين التفكير الجانبي والذكاء وأيضا إلى أنه توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين التفكير الجانبي والتحصيل .

دراسة Leela & Sheela (٢٠١٢) : أجريت تلك الدراسة على عينة مكونة من (١٢٠) طالبة بالمرحلة الثانوية ، وهدفت إلى معرفة أثر تدريس اللغة الإنجليزية بالاعتماد على تقنيات التفكير الجانبي على التحصيل ، وتم تقسيم العينة إلى

مجموعتين تجريبية وضابطة ، وأشارت النتائج إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بالاعتماد على تقنيات التفكير الجانبي في اختبار التحصيل البعدي الذي أجري على كلا المجموعتين .

دراسة الكبيسي (٢٠١٤) : أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (٥٢) تلميذا بالصف الأول المتوسط بالعراق ، وهدفت ضمن ما هدفت إلى قياس أثر استراتيجية المفاهيم الكرتونية على التفكير الجانبي لدى أفراد العينة التي قسمت بالتساوي إلى مجموعتين أحدهما تجريبية درست باستخدام استراتيجية المفاهيم الكرتونية والثانية ضابطة درست باستخدام الاستراتيجية التقليدية ، واعتمد الباحث على اختبار للتفكير الجانبي أعده وفقا لأفكار دي بونو ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الجانبي لصالح المجموعة التجريبية .

دراسة صالح و سعود (٢٠١٤) : أجريت تلك الدراسة على عينة مكونة من (٤٤٢) طالبا وطالبة من جامعة بغداد بالعراق بواقع (٢٤١) طالبا و (٢٠١) طالبة ، وهدفت تلك الدراسة إلى معرفة درجة التفكير الجانبي لدى أفراد العينة ومعرفة هل توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة في التفكير الجانبي تبعا للجنس وتبعا للتخصص ، واعتمد الباحثان على اختبار للتفكير الجانبي مكون من (٢٥) مفردة تم إعداده وفقا لأفكار دي بونو ، وتوصلت الدراسة إلى تدني درجة التفكير الجانبي لدى أفراد العينة وعدم وجود تأثير لمتغير الجنس في درجة التفكير الجانبي ووجود تأثير لمتغير التخصص على درجة التفكير الجانبي حيث وجدت فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ لصالح التخصص العلمي مقابل التخصصات الإنسانية والأدبية ، ولم يوجد تأثير دال إحصائية للتفاعل بين الجنس والتخصص على التفكير الجانبي لدى أفراد العينة .

دراسة الكبيسي و الأمين (٢٠١٤) : أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (٤٨) طالبة بالصف الخامس علمي بالمرحلة الثانوية بالعراق ، وهدفت ضمن ما هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية الجيجسو في التفكير الجانبي لدى أفراد العينة ، واعتمد الباحثان على اختبار للتفكير الجانبي مكون من (٢٥) مفردة أعداه وفقا لأفكار دي بونو وتم تطبيقه على العينة بعد تقسيمها بالتساوي إلى مجموعتين أحدهما ضابطة درست بالطريقة العادية والأخرى تجريبية درست باستراتيجية الجيجسو ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في التفكير الجانبي بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية ، وتوصلت أيضا إلى ضعف أفراد العينة بشكل عام في التفكير الجانبي .

دراسة دريب (٢٠١٤) : أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (٢٤٠) طالبا وطالبة بالصف الخامس الإعدادي الفرع العلمي فقط بالعراق من بينهم (١١٠)

طالبا وطالبة من مدارس المتميزين و (١٣٠) طالبا وطالبة من مدارس العاديين ، وهدفت تلك الدراسة ضمن ما هدفت إلى معرفة مستوى التفكير الجانبي لدى أفراد العينة ومعرفة العلاقة بين التفكير الجانبي ومهارات حل المشكلات لدى أفراد العينة من المتميزين والعاديين ، واعتمد الباحث على اختبار للتفكير الجانبي مكون من (٤٠) مفردة تم إعداده وفقا لأفكار دي بونو ، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التفكير الجانبي لدى المتميزين كانت "متوسط" بينما كان "أقل من المتوسط" لدى العاديين وأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في التفكير الجانبي لدى أفراد العينة ككل وإلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين التفكير الجانبي ومهارات حل المشكلات لدى جميع أفراد العينة .

دراسة مزيد و علي (٢٠١٥) : أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (٤٠٠) طالبا وطالبة من الصف الخامس الإعدادي بالعراق من بينهم (٢٠٠) من الذكور مقسمين إلى (١٠٠) من العلمي و (١٠٠) من الأدبي وكذلك (٢٠٠) من الإناث مقسمين إلى (١٠٠) من العلمي و (١٠٠) من الأدبي ، وهدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التفكير الجانبي لدى أفراد العينة والفروق بينهم فيه وفقا لمتغير الجنس والتخصص ، واعتمدت الباحثتان على اختبار للتفكير الجانبي مكون من (٣٤) مفردة تم إعداده وفقا لأفكار دي بونو ، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة لديهم مستوى "جيد" من التفكير الجانبي وإلى وجود فروق دالة إحصائية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في التفكير الجانبي راجعة إلى متغير الجنس لصالح الإناث ووجود فروق دالة إحصائية بينهم أيضا في التفكير الجانبي راجعة إلى متغير التخصص لصالح العلمي .

● تعقيب على الدراسات التي تناولت التفكير الجانبي :

« أنها اتفقت جميعها في قياس التفكير الجانبي باستخدام اختبارات قائمة على أفكار دي بونو .

« أنها اتفقت جميعها على انخفاض مستوى التفكير الجانبي لدى طلاب الجامعة أو ما قبل الجامعة عدا دراسة دريب (٢٠١٤) ودراسة مزيد و علي (٢٠١٥) حيث توصلت الأولى إلى مستوى متوسط للتفكير الجانبي لدى المتميزين وأقل من المتوسط لدى العاديين ، بينما توصلت الثانية إلى مستوى جيد للتفكير الجانبي لدى طلاب المرحلة الإعدادية .

« أنها اتفقت جميعا على عدم وجود تأثير لمتغير الجنس على التفكير الجانبي عدا دراسة مزيد و علي (٢٠١٥) فقط التي أظهرت فروقا لصالح إناث المرحلة الإعدادية .

« أن معظمها اتفق على عدم وجود تأثير لمتغير التخصص على التفكير الجانبي عدا دراسة صالح و مسعود (٢٠١٤) ودراسة مزيد و علي (٢٠١٥) حيث اتفقتا على وجود فروق دالة إحصائية في التفكير الجانبي لصالح العلمي عن الأدبي .

« أن جميع هذه الدراسات لم تجرى على البيئة المصرية .

• دراسات تناولت عادات العقل :

دراسة عمور (٢٠٠٥) : أجريت تلك الدراسة على عينة مكونة من (١٦٠) طالبا وطالبة بالصف السادس الأساسي في الأردن ، وقسمت العينة إلى (٤٥) طالبا و (٣٥) طالبة بالمجموعة التجريبية ومثلهم في المجموعة الضابطة ، وهدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية عادات العقل في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ، واعتمدت الدراسة على مقياس لعادات العقل أعد وفقا لتصنيف كوستا وكاليك ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في مهارات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت لبرنامج تدريبي قائم على استخدام عادات العقل .

دراسة الصباغ وآخرين (٢٠٠٦) : أجريت تلك الدراسة على عينة مكونة من (٩٠) طالبا وطالبة من المتفوقين الأردنيين والسعوديين ، وهدفت ضمن ما هدفت إلى التعرف على عادات العقل لدى أفراد العينة والتعرف على تأثير متغير الجنس على عادات العقل لدى أفراد العينة ، واعتمدت تلك الدراسة على اختبار لعادات العقل مكون من (٦٤) مفردة أعدته الباحثة وفقا لتصنيف كوستا وكاليك لقياس (١٦) عادة عقلية ، وأشارت النتائج إلى شيوع عادات العقل لدى أفراد العينة وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بينهم راجعة إلى متغير الجنس .

دراسة الجيزاني و وارد (٢٠١٢) : أجريت تلك الدراسة على عينة مكونة من (٤٠) تلميذ بالصف السادس الابتدائي بالأردن ، وهدفت إلى معرفة أثر عادات العقل على تنمية مهارات ما وراء امعرفة لدى أفراد العينة ، واعتمدت تلك الدراسة على برنامج تدريبي قائم على أربع عادات عقلية فقط وفقا لتصنيف كوستا وكاليك ، وتم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية فقط ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مهارات ما وراء المعرفة بين المجموعتين التجريبية والضابطة راجعة إلى التدريب على عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية .

دراسة طراد (٢٠١٢) : أجريت تلك الدراسة على عينة مكونة من (٦٠) طالبا وطالبة من الفرقة الثالثة بكلية التربية الرياضية بجامعة بابل بالعراق ، وقسمت العينة إلى أربعة مجموعات : تجريبية (١٩) طالب وضابطة (١٩) طالب وتجريبية (١١) طالبة وضابطة (١١) طالبة ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على نموذج كوستا وكاليك لعادات العقل في تنمية التفكير الإبداعي ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فاعلية إيجابية للبرنامج القائم على عادات العقل في تنمية التفكير الإبداعي .

دراسة النواب و حسين (٢٠١٣) : أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (٤٠٠) طالبا وطالبة من ثلاث كليات للتربية بجامعة ديالى بالعراق ، وهدفت إلى معرفة الفروق بين أفراد العينة في مستوى عادات العقل وفقا لمتغير الجنس والتخصص والمرحلة وإلى معرفة العلاقة بين عادات العقل وكل من التفكير

عالي الرتبة والفاعلية الذاتية ، واعتمد الباحثان على مقياس لعادات العقل يقيس (١٦) عادة وفقا لتصنيف كوستا وكاليك ومكون من (٩٠) مفردة ، وأشارت النتائج إلى أن أفراد العينة يمتلكون عادات عقل لكن بمستويات ضعيفة ووفقا لترتيب معين ، وأشارت أيضا إلى أن عادات العقل لا تتأثر بمتغير الجنس ولا تتأثر بمتغير التخصص وكذلك وجود علاقة طردية دالة إحصائيا بين عادات العقل وكل من التفكير عالي الرتبة والفاعلية الذاتية .

دراسة العتيبي (٢٠١٣) : أجريت تلك الدراسة على عينة مكونة من (٩٠) طالبة من طالبات الأقسام العلمية بكلية التربية جامعة الأميرة نورة بالسعودية ، وهدفت إلى التعرف على فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ، واعتمدت الدراسة على مقياس أعدته الباحثة وفقا لتصنيف كوستا وكاليك لقياس خمسة عادات عقلية فقط ومكون من (٥٤) مفردة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية التي تم التدريس لها باستخدام خرائط العقل .

دراسة فرج الله و سكران (٢٠١٣) : أجريت تلك الدراسة على عينة مكونة من (٢٨٠) من الطلبة المعلمين تخصص رياضيات بجامعة الأقصى بفلسطين ، وهدفت ضمن ما هدفت إلى التعرف على مستوى عادات العقل لدى أفراد العينة وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لديهم ، واعتمد الباحثان على مقياس لعادات العقل مكون من (٨٠) مفردة لقياس (١٦) عادة عقلية وفقا لتصنيف كوستا وكاليك ، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة يمتلكون عادات العقل ولكن بترتيب معين وأنه توجد فروق دالة إحصائيا في عادات العقل راجعة إلى متغير الجنس لصالح الذكور .

دراسة محمد (٢٠١٣) : أجريت تلك الدراسة على عينة مكونة من (١٣٧) طالبا بالمرحلة الإعدادية الرابع والخامس والسادس العلمي بالعراق ، وهدفت إلى التعرف على مستوى عادات العقل لدى أفراد العينة وكذلك علاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة الكيمياء ، واعتمدت تلك الدراسة على مقياس لعادات العقل مكون من (٨٠) مفردة لقياس (١٦) عادة وفقا لتصنيف كوستا وكاليك ، وتوصلت إلى شيوع عادات العقل لدى أفراد العينة وفقا لترتيب معين وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة في عادات العقل راجعة إلى المرحلة الدراسية (الثالث - الرابع - الخامس) ، وتوصلت أيضا إلى وجود علاقة طردية قوية بين عادات العقل والتحصيل الدراسي في مادة الكيمياء لدى أفراد العينة .

دراسة السلطاني والجبوري (٢٠١٥) : أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (٧٥) طالبة بالصف الرابع العلمي بالمرحلة الإعدادية بمحافظة بابل بالعراق قسمت العينة إلى مجموعة تجريبية (٣٦) طالبة تدرس وفقا لعادات العقل ومجموعة ضابطة (٣٩) طالبة تدرس بالطريقة العادية ، وهدفت الدراسة إلى

معرفة أثر عادات العقل على الاستيعاب القرائي لأفراد العينة ، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية راجعة إلى الاعتماد على عادات العقل

دراسة القرني (٢٠١٥) : أجريت تلك الدراسة على عينة مكونة من (٧٠٩) طالبا من طلاب الصف الثاني المتوسط بالطائف بالسعودية ، وهدفت إلى معرفة أثر استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية كلا من عادات العقل والتفكير عالي الرتبة لدى أفراد العينة ، واعتمد الباحث على مقياس لعادات العقل مكون من (٤٠) مفردة لقياس (٥) عادات فقط وفقا لتصنيف كوستا وكاليك ، وتم تقسيم العينة إلى مجموعة تجريبية (٣٤) طالبا درسوا باستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ ومجموعة ضابطة (٣٦) طالبا درسوا بطريقة عادية ، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في عادات العقل وإلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في مهارات التفكير عالي الرتبة ودرجاتهم في مقياس عادات العقل وذلك في التطبيق البعدي .

• تعقيب على الدراسات التي تناولت عادات العقل :

◀ أنها اتفقت جميعها في قياس عادات العقل وفقا لتصنيف كوستا وكاليك .
 ◀ أن بعضها اتفق على شيوع عادات العقل ولكن بترتيب يختلف من دراسة إلى أخرى ، وربما يرجع ذلك إلى طبيعة العينة في كل دراسة .
 ◀ أنها اتفقت جميعا على أن متغير الجنس له تأثير على عادات العقل حيث توصل بعضهم إلى تلك النتيجة والبعض الآخر قام بعزل متغير الجنس منذ بداية الدراسة ماعدا دراسة الصباغ وآخرون (٢٠٠٦) التي توصلت إلى أن متغير الجنس لا يؤثر على عادات العقل وربما يرجع ذلك إلى أنها اعتمدت على عينة من الفائقين والفائقات .

◀ أن بعض هذه الدراسات تطرق إلى دراسة العلاقة بين عادات العقل وأحد مهارات التفكير وتأثير كل منهما في الآخر مثل دراسة عمور (٢٠٠٥) التي تناولت العلاقة بين عادات العقل والتفكير الإبداعي ، ودراسة الجيزاني و وارد (٢٠١٢) التي تناولت تأثير عادات العقل على مهارات ما وراء المعرفة ، ودراسة طراد (٢٠١٢) التي تناولت تأثير عادات العقل على التفكير الإبداعي ، ودراسة النواب و حسين (٢٠١٣) التي تناولت العلاقة بين عادات العقل والتفكير عالي الرتبة ، ودراسة العتيبي (٢٠١٣) التي تناولت تأثير خرائط التفكير على عادات العقل ، ودراسة القرني (٢٠١٥) التي تناولت العلاقة بين عادات العقل والتفكير عالي الرتبة ، وجميع هذه الدراسات توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين المتغيرين أو إلى تأثير أحدهما في تنمية الآخر .

• الاستفادة من الدراسات السابقة :

تم الاستفادة من جميع الدراسات السابقة على النحو التالي :

- « الاعتماد في قياس التفكير الجانبي على مقياس تم إعداده وفقا لأفكار دي بونو بما يتفق مع الدراسات السابقة .
- « الاعتماد في قياس عادات العقل على مقياس تم إعداده في ضوء تصنيف كوستا وكاليك بما يتفق أيضا مع الدراسات السابقة .
- « عزل أثر متغيرات " الجنس والتخصص والفرقة الدراسية " لأن بعض الدراسات السابقة أشارت إلى أن تلك المتغيرات لها تأثير على متغيري البحث.

• فروض البحث :

- في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض التي سيتم اختبارها للإجابة على تساؤلات البحث على النحو التالي :
- « لا توجد علاقات دالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس عادات العقل ودرجاتهم على مقياس التفكير الجانبي .
- « لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المرتفعين والمنخفضين من أفراد العينة على الدرجة الكلية لمقياس التفكير الجانبي في أي من درجاتهم على أبعاد مقياس عادات العقل .
- « لا يمكن التنبؤ بدرجات أفراد العينة على أي من أبعاد مقياس التفكير الجانبي من خلال درجاتهم على أي من أبعاد مقياس عادات العقل .

• إجراءات البحث :

• العينة :

لقد تكونت العينة الأساسية في صورتها النهائية من (٥٧٥) طالبة من طالبات الشعبة العلمية بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة المنوفية للعام الجامعي ٢٠١٦/١٥ م .

• كيفية اختيار العينة :

- تم اختيار تلك العينة بطريقة عشوائية من بين طالبات الشعبة العلمية بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة المنوفية للمبررات التالية :
- « أن متغيري البحث في تلك الشريحة العمرية يكونا قد وصلوا إلى درجة عالية من الوضوح مما يسهل القابلية للاختبار ويوفر قدر كبير من المصداقية .
- « أن بعض الدراسات السابقة أشارت إلى أن المتغيرين موضع البحث قد يتأثران بمتغيرات الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية ، لذلك تم ضبط تلك المتغيرات لضمان عزل تأثيرها على متغيري البحث الرئيسيين .

• وصف العينة :

لقد اشتملت العينة الأساسية في بداية إجراءات البحث على (٦٥٨) طالبا وطالبة بالشعبة العلمية بالفرقة الثانية تم اختيارهم عشوائيا من بين طلاب تلك الشعبة أثناء إحدى محاضرات مقرر سيكولوجية التعلم ، ثم تم استبعاد عدد (٨٣) فردا من بين أفراد تلك العينة المبدئية : حيث تم استبعاد عدد (٦٩) طالبا وذلك بحذف درجاتهم على أداتي الدراسة دون علمهم وذلك لضبط

متغير الجنس ، وتم أيضا استبعاد عدد (١٤) طالبة إما لأن بعضهن تغيين عن إحدى جلسات التطبيق أو لأن بعضهن كن يؤدين على أداتي الدراسة دون اهتمام كاف يرضي الباحث فتم حذف درجاتهن دون علمهن .

وبذلك فقد تكونت العينة الأساسية في شكلها النهائي من (٥٧٥) طالبة تتراوح أعمارهن ما بين (١٨ : ٢٠) عام ، وجدول (١) يوضح وصف العينة الأساسية للبحث في شكلها المبدئي والنهائي .

جدول (١) يوضح وصف العينة الأساسية للبحث

العينة النهائية			العينة المبدئية		
العدد الكلي	إناث	ذكور	العدد الكلي	إناث	ذكور
٥٧٥	٥٧٥	صفر	٦٥٨	٥٨٩	٦٩

• الأدوات :

لقد تم الاعتماد في هذا البحث على أداتين من إعداد الباحث أحدهما لقياس التفكير الجانبي والثاني لقياس عادات العقل ، وفيما يلي عرض لأهم إجراءات بناء وإعداد وضبط هاتين الأداتين :

• مقياس التفكير الجانبي :

تم بناء هذا المقياس وفقا للخطوات التالية والتي تتضمن أيضا وصفا دقيقا له :

« تحديد الهدف من المقياس : وهو قياس مستوى التفكير الجانبي لدى طلاب الجامعة .

« تحديد المفهوم المراد قياسه : حيث تم تبني مفهوم De Bono للتفكير الجانبي

الذي أورده وطوره عبر كتاباته المتعددة بأنه نمط من التفكير يلجأ إليه بعض ممن يعجز عن حل المشكلة التي تواجهه فيكسر به القيود التي يفرضها عليه نمط التفكير التقليدي فيستطيع رؤية زوايا أكثر للمشكلة وتوليد بدائل أكثر للحل تبدو منطقية بالنسبة له وغريبة بالنسبة لبعض الآخرين

« تحديد أبعاد المقياس : حيث تم الإطلاع على بعض الأدبيات والدراسات

السابقة المتصلة بمفهوم التفكير الجانبي - في حدود علم الباحث - كما تم الإطلاع على كثير من الاختبارات التي قاست هذا المفهوم في معظم الدراسات السابقة ، وفي ضوء ذلك سيتم تحديد مستوى التفكير الجانبي في هذا المقياس من خلال بعدين رئيسيين يتضمنهم هما : بعد " مكونات التفكير الجانبي " و بعد " مهارات التفكير الجانبي " ، ويتضمن البعد الرئيسي الأول أربعة أبعاد فرعية هي : اختيار الفروض - طرح الأسئلة الصحيحة - الإبداع -

التفكير المنطقي ، ويتضمن البعد الرئيسي الثاني خمسة أبعاد فرعية هي : مهارة توليد إدراكات جديدة - مهارة توليد مفاهيم جديدة - مهارة توليد أفكار جديدة - مهارة توليد بدائل جديدة - مهارة توليد إبداعات جديدة ، ولقد تم تعريف كل بعد من هذه الأبعاد الفرعية التسعة إجرائيا في الإطار النظري للبحث .

« صياغة مفردات المقياس : تم صياغة مفردات هذا المقياس في ضوء طبيعة الأبعاد الفرعية التسعة المكونة له بحيث يستجيب أفراد العينة لكل مفردة على مقياس رباعي التدرج وفقاً لطريقة ليكرت (تنطبق دائماً - تنطبق أحياناً - لا تنطبق أحياناً - لا تنطبق نهائياً) ، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٦) مفردة موزعة بواقع (٤) مفردات لكل بعد من الأبعاد الفرعية ، وجدول (٢) يوضح توزيع المفردات على أبعاد المقياس .

جدول (٢) يوضح توزيع مفردات مقياس التفكير الجانبي الموجبة والسالبة على أبعاده الفرعية

مهارات التفكير الجانبي					مكونات التفكير الجانبي				الأبعاد الرئيسية والفرعية	
مهارة توليد أفكار جديدة	مهارة توليد بدائل جديدة	مهارة توليد أفكار جديدة	مهارة توليد مفاهيم جديدة	مهارة توليد إدراكات جديدة	التفكير المنطقي	الإبداع	طرح الأسئلة الصحيحة	اختيار الفروض		
٣١ ، ٢١ ٣٦	٣٠ ، ٢٥ جديدة	٢٩ جديدة	٢٨ ، ٢٣ جديدة	٣٢ ، ٢٧ جديدة	١٢ ، ٤ ١٦	١٥ ، ٧	١٤ ، ٦	١٣ ، ٩ ، ١	موجبة	المفردات
٢٦	٣٥ ، ٢٠	٢٤ ، ١٩ ٣٤	١٨	٢٢ ، ١٧	٨	١١ ، ٣	١٠ ، ٢	٥	سالبة	

« تحديد طريقة تصحيح المقياس : تعطى المفردات الموجبة الدرجات (٤-٣-٢-١) وفقاً لتدرج ليكرت السابق ، بينما تعطى المفردات السالبة الدرجات (١-٢-٣-٤) ، وبذلك يحصل كل فرد من أفراد العينة على : درجة على كل مفردة - درجة على كل بعد فرعي هي حاصل جمع درجات مفرداته - درجة على كل بعد رئيسي هي حاصل جمع درجات أبعاده الفرعية - درجة كلية هي حاصل جمع درجتي البعدين الرئيسيين ، وبذلك يكون أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد على البعد الرئيسي الأول هي (٦٤) درجة وأقل درجة هي (١٦) بينما الدرجة القصوى على البعد الرئيسي الثاني هي (٨٠) درجة وأقل درجة (٢٠) ، وكذلك تكون الدرجة الكلية للمقياس هي (١٤٤) درجة وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها أي فرد في العينة على المقياس هي (٣٦) درجة .

• حساب الحددات السيكمترية للمقياس :

• الصدق :

حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية (٢ بعد رئيسي - ٩ أبعاد فرعية - ٣٨ مفردة) على مجموعة من المحكمين المتخصصين وذلك لاستطلاع آرائهم حول صلاحية أبعاد المقياس ومفرداته لقياس المفهوم الذي صمم من أجله وهو التفكير الجانبي ، وفي ضوء ذلك تم حذف عدد (٢) مفردة لحصولها على نسبة إتفاق أقل من ٨٥٪ بينما تم الإبقاء على (٣٦) مفردة لحصولها على نسبة إتفاق ٨٥٪ أو أكثر ، بينما كانت نسبة الاتفاق على أبعاد المقياس الرئيسية والفرعية ١٠٠٪ .

ثم تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (١٣٤) طالبة من طالبات الشعبة العلمية بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة المنوفية خلال

الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٤/١٣ م ، وتم حساب معاملات الصعوبة للمفردات التي تراوحت قيمها ما بين (٠.٥٨) إلى (٠.٦٤) وحساب معاملات التمييز للمفردات التي تراوحت قيمها ما بين (٠.٦٧) إلى (٠.٨٩) ، وعلى ضوء ذلك لم يتم حذف أي مفردة أخرى من مفردات المقياس .

وتم حساب صدق التكوين للمقياس في ضوء درجات أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين :

• الصدق العاملي :

حيث تم إجراء تحليل عاملي لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات المقياس بطريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور المتعامد بطريقة الفاريماكس والاعتماد على محك كايزر الذي تحذف في ضوءه التشعبات الأقل من (٠.٣) ، وجدول (٣) يوضح مصفوفة العوامل بعد التدوير وبعد حذف التشعبات غير الدالة .

جدول (٣) يوضح مصفوفة العوامل الأساسية بعد التدوير المتعامد لمفردات مقياس التفكير الجانبي (ن=١٣٤)

العوامل والمفردات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	العوامل والمفردات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع
١					٠.٤٦					١٩						٠.٤٨			
٢										٢٠	٠.٧٣					٠.٥٦			
٣										٢١	٠.٤٦								
٤										٢٢						٠.٣٩			
٥										٢٣						٠.٥١			
٦										٢٤						٠.٤٧			
٧										٢٥	٠.٦٨								
٨										٢٦	٠.٣٧								
٩										٢٧						٠.٥٧			
١٠										٢٨						٠.٦٨			
١١										٢٩									
١٢										٣٠	٠.٧١								
١٣										٣١	٠.٣٥					٠.٦٣			
١٤										٣٢						٠.٧١			
١٥										٣٣									
١٦										٣٤									
١٧										٣٥	٠.٦٤								
١٨										٣٦	٠.٤٩								

ويتضح من جدول (٣) أن التحليل العاملي قد أسفر عن تسعة عوامل تشعب على العامل الأول المفردات (٢٠ - ٢٥ - ٣٠ - ٣٥) ، وتشعب على العامل الثاني

المفردات (٢١ - ٢٦ - ٣١ - ٣٦) ، وتشبع على العامل الثالث المفردات (١٧ - ٢٢ - ٢٧ - ٣٢) ، وتشبع على العامل الرابع المفردات (١٨ - ٢٣ - ٢٨ - ٣٣) ، وتشبع على العامل الخامس المفردات (١٩ - ٢٤ - ٢٩ - ٣٤) ، وتشبع على العامل السادس المفردات (٢ - ٦ - ١٠ - ١٤) ، وتشبع على العامل السابع المفردات (١ - ٥ - ٩ - ١٣) ، وتشبع على العامل الثامن المفردات (٤ - ٨ - ١٢ - ١٦) ، وتشبع على العامل التاسع المفردات (٣ - ٧ - ١١ - ١٥) ، وبذلك يكون تم التأكد من الصدق العملي لمفردات المقياس حيث تشبعت مفردات كل بعد من أبعاده الفرعية على عامل مستقل .

وبعد ذلك تم إجراء تحليل عاملي لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية على الأبعاد التسعة الفرعية للمقياس ولدرجاتهم على البعدين الرئيسيين وكذلك لدرجاتهم الكلية على المقياس ككل ، وجدول (٤) يوضح مصفوفة العوامل بعد التدوير وحذف التشبعات غير الدالة .

جدول (٤) يوضح مصفوفة العوامل الأساسية بعد التدوير المتعامد لأبعاد مقياس التفكير الجانبي (ن=١٣٤)

العوامل والأبعاد الرئيسية والفرعية	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع
اختيار الفروض							٠.٥٩		
طرح الأسئلة الصحيحة						٠.٤٦			
الإبداع									٠.٥٧
التفكير المنطقي								٠.٣٢	
❖ مكونات التفكير الجانبي						٠.٤١	٠.٣٢	٠.٣٦	٠.٤٣
مهارة توليد إدراكات جديدة			٠.٤٧						
مهارة توليد مفاهيم جديدة				٠.٥٤					
مهارة توليد أفكار جديدة					٠.٦٤				
مهارة توليد بدائل جديدة		٠.٧٦							
مهارة توليد إبداعات جديدة			٠.٦٦						
❖ مهارات التفكير الجانبي	٠.٣٤	٠.٣١	٠.٣٦	٠.٣٣	٠.٤١				
❖ الدرجة الكلية	٠.٥٧	٠.٣١	٠.٤٢	٠.٥٦	٠.٤٣	٠.٦٢	٠.٥٩	٠.٤٤	٠.٤٧

ويتضح من جدول (٤) أن التحليل العاملي قد أسفر عن تسعة عوامل تشبع على العامل الأول مهارة توليد بدائل جديدة ، وتشبع على العامل الثاني مهارة توليد إبداعات جديدة ، وتشبع على العامل الثالث مهارة توليد إدراكات جديدة ، وتشبع على العامل الرابع مهارة توليد مفاهيم جديدة ، وتشبع على العامل الخامس مهارة توليد أفكار جديدة ، وتشبع على العامل السادس مكون طرح الأسئلة الصحيحة ، وتشبع على العامل السابع مكون اختيار الفروض ، وتشبع

على العامل الثامن مكون التفكير المنطقي ، وتشعب على العامل التاسع مكون الإبداع ، بينما تشبعت درجات أفراد العينة على البعد الرئيسي الأول " مكونات التفكير الجانبي " على العوامل من السادس حتى التاسع في نفس الوقت ، وتشبعت درجاتهم على البعد الرئيسي الثاني " مهارات التفكير الجانبي " على العوامل من الأول حتى الخامس في نفس الوقت ، بينما تشبعت درجاتهم الكلية في المقياس ككل على جميع العوامل من الأول حتى التاسع في نفس الوقت ، وبذلك يكون قد تم التأكد من الصدق العملي لأبعاد المقياس .

• الاتساق الداخلي :

حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل مفردة من مفردات الاختبار ودرجاتهم على كل بعد من الأبعاد الفرعية الذي تنتمي له كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار وذلك بعد حذف درجة المفردة ، وكذلك حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجاتهم على كل بعد فرعي ودرجاتهم الكلية للاختبار وذلك بعد حذف درجة البعد ، وجدول (٥) يوضح معاملات الاتساق الداخلي التي تم الحصول عليها وجميعها إما دالة عند مستوى (٠.٠١) مشار إليها بالرمز (♦♦) أو عند مستوى (٠.٠٥) مشار إليها بالرمز (♦) ، بما يفيد أن مفردات المقياس متسقة داخليا وأن كل مفردة تقيس بالفعل البعد الذي تنتمي إليه .

جدول (٥) يوضح معاملات الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد مقياس التفكير الجانبي (ن=١٣٤)

الأبعاد	المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	ارتباط البعد بالدرجة الكلية	المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	ارتباط البعد بالدرجة الكلية
اختبار الفروض	١	♦♦٠.٧٦	♦♦٠.٦١	♦♦٠.٧٧	١٧	♦♦٠.٦٧	♦♦٠.٦١	♦♦٠.٨٦
	٥	♦♦٠.٥٢	♦♦٠.٥٧		٢٢	♦♦٠.٦١	♦♦٠.٥٨	
	٩	♦♦٠.٤٢	♦♦٠.٣٧		٢٧	♦♦٠.٤٧	♦♦٠.٤٦	
	١٣	♦♦٠.٥٦	♦♦٠.٦٢		٣٢	♦♦٠.٣٧	♦♦٠.٣٢	
طرح أسئلة صحيحة	٢	♦♦٠.٥٥	♦♦٠.٥٩	♦♦٠.٧٩	١٨	♦♦٠.٦٢	♦♦٠.٥٨	♦♦٠.٨١
	٦	♦♦٠.٦١	♦♦٠.٥٦		٢٣	♦♦٠.٦٧	♦♦٠.٦١	
	١٠	♦♦٠.٦٣	♦♦٠.٦١		٢٨	♦♦٠.٣٦	♦♦٠.٣٢	
	١٤	♦♦٠.٣٩	♦♦٠.٣٣		٣٣	♦♦٠.٤٩	♦♦٠.٤٧	
الإبداع	٣	♦♦٠.٦٤	♦♦٠.٥٦	♦♦٠.٧٨	١٩	♦♦٠.٧١	♦♦٠.٦٨	♦♦٠.٨٤
	٧	♦♦٠.٤٩	♦♦٠.٤٧		٢٤	♦♦٠.٦٦	♦♦٠.٦٢	
	١١	♦♦٠.٦٥	♦♦٠.٦٣		٢٩	♦♦٠.٦١	♦♦٠.٥٦	
	١٥	♦♦٠.٧١	♦♦٠.٦٦		٣٤	♦♦٠.٥٩	♦♦٠.٥١	
التفكير المنطقي	٤	♦♦٠.٤١	♦♦٠.٣٦	♦♦٠.٧٤	٢٠	♦♦٠.٤٨	♦♦٠.٥٨	♦♦٠.٩٢
	٨	♦♦٠.٣٨	♦♦٠.٣٤		٢٥	♦♦٠.٦٧	♦♦٠.٦٦	
	١٢	♦♦٠.٤٠	♦♦٠.٣٩		٣٠	♦♦٠.٦١	♦♦٠.٦٤	
	١٦	♦♦٠.٥٨	♦♦٠.٤٩		٣٥	♦♦٠.٦٣	♦♦٠.٦١	
مهارات توليد إبداعات جديدة	٢١	♦♦٠.٤٩	♦♦٠.٤٦		٣١	♦♦٠.٤١	♦♦٠.٣٧	♦♦٠.٨٩
	٢٦	♦♦٠.٦٢	♦♦٠.٥٩		٣٦	♦♦٠.٦٥	♦♦٠.٥٢	

• الثبات :

حيث تم التأكد من ثبات هذا المقياس بطريقتين :

طريقة معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach : حيث تم حساب معامل ألفا كرونباخ لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية (ن = ١٣٤) على كل بعد من الأبعاد الفرعية بعد حذف درجة البعد ، وكذلك لدرجاتهن على البعدين الرئيسيين بعد حذف درجة البعد ، وكذلك للدرجة الكلية ، وجدول (٦) يوضح معاملات الثبات التي تم الحصول عليها .

جدول (٦) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس التفكير الجانبي (ن = ١٣٤)

الأبعاد الفرعية والرئيسية	ألفا عند حذف درجة البعد	الأبعاد الفرعية والرئيسية	ألفا عند حذف درجة البعد
اختيار الفروض	٠.٨١٧	توليد مفاهيم جديدة	٠.٨٢١
طرح أسئلة صحيحة	٠.٨٤٥	توليد أفكار جديدة	٠.٨٥١
الإبداع	٠.٨٣٦	توليد بدائل جديدة	٠.٨٥٤
التفكير المنطقي	٠.٨٢٩	توليد إبداعات جديدة	٠.٨٤٩
❖ مكونات التفكير الجانبي	٠.٨٥٢	❖ مهارات التفكير الجانبي	٠.٨٥٩
توليد إدراكات جديدة	٠.٨٣١	❖ الدرجة الكلية	٠.٨٦٢

ويلاحظ من جدول (٦) أن معاملات ألفا كرونباخ لأي من الأبعاد الفرعية للمقياس كانت أقل من معامل ألفا للبعد الرئيسي الذي تنتمي إليه ، وكذلك كانا معاملا ألفا كرونباخ للبعدين الرئيسيين للمقياس أقل من معامل ألفا للمقياس ككل ، فضلا عن أن جميع معاملات الثبات المستخلصة كانت دالة عند مستوى (٠.٠١) ، وهذه جميعها مؤشرات تدل على ثبات المقياس .

طريقة التجزئة النصفية Split - Half : حيث تم حساب معامل الثبات بطريقة جتمان Guttman فكانت قيمته (٠.٨٠٧) ، وكذلك تم حساب معامل الثبات بطريقة سبيرمان - براون Sperman - Brown فكانت قيمته (٠.٨٩٦) وهما قيمتان دالتان عند مستوى (٠.٠١) ، وهذا أيضا مؤشر على ثبات هذا المقياس .

وبذلك يكون قد تم التأكد من صدق وثبات مقياس التفكير الجانبي المعد في هذا البحث وبالتالي صلاحيته للتطبيق على العينة الأساسية .

• مقياس عادات العقل :

تم بناء هذا المقياس وفقا للخطوات التالية والتي تتضمن أيضا وصفا دقيقا له :

« تحديد الهدف من المقياس : وهو قياس مستوى عادات العقل لدى طلاب الجامعة .

« تحديد المفهوم المراد قياسه : حيث تم تبني مفهوم Costa & Kallick لعادات العقل الذي أورده عبر كتاباته المتعددة بأنها مزيج من المهارات والتلميحات

والتجارب والميول التي يمتلكها الفرد وتجعله يفضل نمطا معيناً لسلوك فكري ما فيصنع من خلالها اختيارات يستخدم إحداها في وقت معين بعد تأمل وتقييم وتعديل .

◀ تحديد أبعاد المقياس: حيث تم الإطلاع على بعض الأدبيات والدراسات السابقة المتصلة بمفهوم عادات العقل ، وتم الإطلاع على كثير من الاختبارات التي قاست هذا المفهوم في معظم الدراسات السابقة ، وفي ضوء ذلك سيتم تحديد مستوى عادات العقل في هذا المقياس وفقاً لتصنيف Costa & Kallick الذي يحددها في (١٦) بعد هي : المثابرة - التحكم بالتهور - الإصغاء بتفهم وتعاطف - التفكير بمرونة - التفكير في التفكير - الكفاح من أجل الدقة - التساؤل وطرح المشكلات - تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة - التفكير والتواصل بوضوح ودقة - الاستجابة بدهشة ورهبة - جمع البيانات بكافة الحواس - التصور والابتكار والتجديد - الإقدام على مخاطر مسئولة - إيجاد الدعاية - التفكير التبادلي - الاستعداد الدائم للتعليم المستمر ، وقد تم تعريف كل بعد من هذه الأبعاد في الإطار النظري للبحث .

◀ صياغة مفردات المقياس : تم صياغة مفردات هذا المقياس وفقاً لطبيعة الأبعاد الفرعية الستة عشر المكونة له ، وذلك بعد الإطلاع على معظم مفردات الاختبارات التي قاست عادات العقل في الدراسات السابقة ، بحيث يستجيب أفراد العينة لكل مفردة على مقياس رباعي التدرج وفقاً لطريقة ليكرت (تنطبق دائماً - تنطبق أحياناً - لا تنطبق أحياناً - لا تنطبق نهائياً) ، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٨٠) مفردة موزعة بواقع (٥) مفردات لكل بعد من أبعاده الفرعية ، وجدول (٧) يوضح توزيع المفردات على أبعاد المقياس .

◀ تحديد طريقة تصحيح المقياس : تعطى المفردات الموجبة الدرجات (٤ - ٣ - ٢ - ١) وفقاً لتدرج ليكرت السابق ، بينما تعطى المفردات السالبة الدرجات (١ - ٢ - ٣ - ٤) ، وبذلك يحصل كل فرد من أفراد العينة على : درجة على كل مفردة - درجة على كل بعد هي حاصل جمع درجات مفرداته - درجة كلية على المقياس هي حاصل جمع درجات الأبعاد ، وبذلك يكون أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد في البعد الواحد هي (٢٠) وأقل درجة هي (٥) والدرجة الكلية للمقياس هي (٣٢٠) وأقل درجة على المقياس هي (٨٠) درجة .

• حساب المحددات السيكمترية للمقياس :

• الصدق :

حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية (١٦ بعد - ٨٥ مفردة) على مجموعة من المحكمين المتخصصين وذلك لاستطلاع آرائهم حول صلاحية مفردات المقياس وأبعاده لقياس المفهوم الذي صمم من أجله وهو عادات العقل ، وفي ضوء ذلك تم حذف (٥) مفردات لحصولها على نسبة اتفاق أقل من ٨٥٪ وتم الإبقاء على (٨٠) مفردة لحصولها على نسبة اتفاق ٨٥٪ أو أكثر بعد تعديل صياغة (٧) مفردات منها ، بينما كانت نسبة الاتفاق على أبعاد المقياس هي ١٠٠٪ .

ثم تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية وحساب معاملات الصعوبة للمفردات التي تراوحت قيمها ما بين (٠.٥٤) إلى (٠.٦١) ، ومعاملات التمييز للمفردات التي تراوحت قيمها ما بين (٠.٧١) إلى (٠.٨٥) ولذلك لم تحذف مفردات أخرى .

جدول (٧) يوضح توزيع مفردات مقياس عادات العقل الموجبة والسالبة على أبعاده الفرعية

أرقام المفردات المنتمية لكل بعد فرعي		الأبعاد الفرعية للمقياس
الموجبة	السالبة	
١٧ - ٣٣ - ٤٩ - ٦٥	١	المثابرة
١٨ - ٥٠ - ٦٦	٢ - ٣٤	التحكم بالتهور
٣ - ١٩ - ٥١ - ٦٧	٣٥	الإصغاء بفهم وتعاطف
٤ - ٥٢ - ٦٨	٢٠ - ٣٦	التفكير بمرونة
٥ - ٣٧ - ٥٣ - ٦٩	٢١	التفكير في التفكير
٦ - ٢٢ - ٣٨ - ٧٠	٥٤	الكفاح من أجل الدقة
٧ - ٢٣ - ٥٥ - ٧١	٣٩	التساؤل وطرح المشكلات
٢٤ - ٥٦ - ٧٢	٨ - ٤٠	تطبيق معارف سابقة على أوضاع جديدة
٩ - ٢٥ - ٥٧ - ٧٣	٤١	التفكير والتواصل بوضوح ودقة
١٠ - ٤٢ - ٥٨ - ٧٤	٢٦	الاستجابة بدهشة ورهبة
١١ - ٢٧ - ٥٩ - ٧٥	٤٣	جمع البيانات بكافة الحواس
١٢ - ٢٨ - ٦٠ - ٧٦	٤٤	التصور والابتكار والتجديد
١٣ - ٢٩ - ٦١	٤٥ - ٧٧	الإقدام على مخاطر مسئولة
١٤ - ٣٠ - ٤٦ - ٧٨	٦٢	إيجاد الدعاية
١٥ - ٣١ - ٦٣	٤٧ - ٧٩	التفكير التبادلي
١٦ - ٣٢ - ٤٨ - ٨٠	٦٤	الاستعداد الدائم للتعلم

وبعد ذلك تم التأكد من صدق التكوين للمقياس وفقا لدرجات العينة الاستطلاعية بطريقتين هما :

طريقة المقارنة الطرفية : حيث تم تحديد أعلى (٢٧٪) من الدرجات وكذلك أدنى (٢٧٪) ، ثم تم حساب النسبة الفئوية الحرجة (ف) للفرق بين متوسطيهما لكل الأبعاد الفرعية وكذلك للدرجة الكلية ، وجدول (٨) يوضح أن جميع هذه القيم كانت دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بما يشير إلى صدق هذه المقياس

جدول (٨) يوضح النسبة الفئوية الحرجة لأبعاد مقياس عادات العقل (ن = ١٣٤)

الأبعاد الفرعية	النسبة الفئوية الحرجة	الأبعاد الفرعية	النسبة الفئوية الحرجة
المثابرة	١٦.٠٧	التفكير والتواصل بوضوح ودقة	١٨.٤١
التحكم بالتهور	١٩.١٨	الاستجابة بدهشة ورهبة	١٥.١٤
الإصغاء بفهم وتعاطف	١٧.٦٠	جمع البيانات بكافة الحواس	١٨.٠٩
التفكير بمرونة	١٨.١٤	التصور والابتكار والتجديد	١٧.٢٣
التفكير في التفكير	١٦.٦٥	الإقدام على مخاطر مسئولة	١٦.٠٤
الكفاح من أجل الدقة	١٧.٢٣	إيجاد الدعاية	١٥.٥٦
التساؤل وطرح المشكلات	١٦.١٩	التفكير التبادلي	١٦.٣٣
تطبيق معارف سابقة على أوضاع جديدة	١٧.٧١	الاستعداد الدائم للتعلم	١٧.١١
الدرجة الكلية على المقياس			١٩.٠١

طريقة الاتساق الداخلي : حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس في حالة حذف درجة المفردة ، وكذلك بين درجاتهن على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس في حالة حذف درجة البعد ، وجميع معاملات الاتساق الداخلي التي تم

الحصول عليها كانت دالة إحصائياً إما عند مستوى (٠.٠١) أو عند مستوى (٠.٠٥) ، بما يفيد أن هذا المقياس متنسق داخلياً على مستوى المفردات والأبعاد .

• الثبات :

حيث تم التأكد من ثبات هذا المقياس بطريقتين :

طريقة معامل ألفا كرونباخ : حيث تم حساب معامل ألفا كرونباخ لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل بعد من الأبعاد الفرعية للمقياس بعد حذف درجة البعد ، وكذلك لدرجاتهن الكلية ، وجدول (٩) يوضح معاملات الثبات التي تم الحصول عليها ، حيث يلاحظ أن جميع معاملات ألفا لأي بعد فرعي كانت أقل منها للمقياس ككل ، فضلاً عن كونها جميعاً دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، وهذه جميعها مؤشرات تدل على ثبات هذا المقياس .

جدول (٩) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس عادات العقل (ن=١٣٤)

الأبعاد الفرعية	ألفا عند حذف درجة البعد	الأبعاد الفرعية	ألفا عند حذف درجة البعد
المثابرة	٠.٨٥٦	الاستجابة بدهشة ورهبة	٠.٨٧١
التحكم بالتهور	٠.٧٩٦	جمع بيانات بكافة الحواس	٠.٨٧٧
إصغاء بتفهم وتعاطف	٠.٨٢١	التصور والابتكار والتجديد	٠.٨٦٦
التفكير بمرونة	٠.٨٤١	إقدام على مخاطر مسنولة	٠.٨٤٩
التفكير في التفكير	٠.٨٦١	إيجاد الدعاية	٠.٨٨٣
الكفاح من أجل الدقة	٠.٧٨١	التفكير التبادلي	٠.٨١٨
التساؤل وطرح المشكلات	٠.٨٧٣	استعداد دائم للتعلم المستمر	٠.٨٥١
تطبيق معارف سابقة على أوضاع جديدة	٠.٨٠٦	الدرجة الكلية	٠.٨٩١
التفكير والتواصل بوضوح ودقة	٠.٨٦٥		

طريقة التجزئة النصفية : حيث تم حساب معامل ثبات جتمان فكانت قيمته (٠.٧٩٦) وكذلك معامل ثبات سبيرمان - براون فكانت قيمته (٠.٨٢١) ، وهما قيمتان دالتان عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على ثبات هذا المقياس . وبذلك يكون قد تم التأكد من صدق وثبات مقياس عادات العقل وبالتالي صلاحيته للتطبيق على العينة الأساسية .

• خطوات إجراء البحث :

تم إجراء هذا البحث وفقاً للخطوات التالية وبنفس الترتيب :

« اختيار عينة البحث الاستطلاعية بطريقة عشوائية .

« بناء أدوات البحث وتطبيقهما على العينة الاستطلاعية خلال الفصل الثاني

من العام الجامعي ٢٠١٤/١٣ م .

« حساب الصدق والثبات وكذلك الزمن الذي يحتاجه الفرد للاستجابة على أداتي البحث وهو (٢٠) دقيقة لمقياس التفكير الجانبي و(٤٠) دقيقة لمقياس عادات العقل .

« اختيار العينة الأساسية للبحث بطريقة عشوائية ، وتقسيمها إلى خمسة مجموعات يتراوح العدد في كل مجموعة ما بين (١١٥) إلى (١٢٠) طالبة

« تطبيق أداتي البحث على مجموعات العينة الأساسية خلال الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠١٦/١٥ م ، وذلك على مدار (١٠) جلسات بواقع جلسة واحدة أسبوعية للمجموعة ، وجدول (١٠) يوضح توزيع مجموعات أفراد العينة الأساسية على جلسات التطبيق الأسبوعية .

جدول (١٠) يوضح توزيع مجموعات أفراد العينة الأساسية على جلسات التطبيق الأسبوعية

جلسات التطبيق الأسبوعية		مجموعات العينة
مقياس التفكير الجانبي (الزمن ٢٠ دقيقة)	مقياس عادات العقل (الزمن ٤٠ دقيقة)	
الأسبوع الأول	الأسبوع السادس	المجموعة الأولى
الأسبوع الثاني	الأسبوع السابع	المجموعة الثانية
الأسبوع الثالث	الأسبوع الثامن	المجموعة الثالثة
الأسبوع الرابع	الأسبوع التاسع	المجموعة الرابعة
الأسبوع الخامس	الأسبوع العاشر	المجموعة الخامسة

« المعالجة الإحصائية للبيانات المستخرجة باستخدام برنامج SPSS الإحصائي

« التوصل للنتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات التربوية والأفكار البحثية المقترحة المتعلقة بالبحث .

• نتائج البحث :

تم اختبار فروض البحث على النحو التالي للتوصل إلى النتائج :

اختبار الفرض الأول : ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد علاقات دالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس عادات العقل ودرجاتهم على مقياس التفكير الجانبي " ، وتم اختبار هذا الفرض عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين متغيرات البحث ، وجدول (١١) يوضح تلك المعاملات .

وتم تفسير قيم المعاملات التي وردت في جدول (١١) في ضوء مستويات الدلالة التي أخرجها برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) التي تعتبر أن معاملات الارتباط غير الدالة هي التي قيمتها أقل من (٠.١٣) والدالة عند مستوى (٠.٠١) هي التي قيمتها أكبر من (٠.١٨) والدالة عند مستوى (٠.٠٥) هي التي تقع قيمها من (٠.١٣) حتى (٠.١٨) ، ومعاملات الارتباط القوية هي التي قيمتها (٠.٧٥) أو أكثر والضعيفة هي التي أقل من (٠.٢٥) والمتوسطة هي القيم التي تبدأ بـ (٠.٢٥) حتى أقل من (٠.٧٥) ، وبذلك يتضح ما يلي :

« توجد علاقات موجبة قوية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين درجات أفراد العينة على كافة أبعاد مقياس التفكير الجانبي الرئيسية والفرعية ودرجاتهم على ثمانية أبعاد لمقياس عادات العقل ، وهذه العادات الثمان مرتبة تنازلياً وفقاً لقوة تلك العلاقات هي (عادة الإقدام على مخاطر مسؤولة - عادة المثابرة - عادة التفكير بمرونة - عادة التصور والابتكار والتجديد - عادة التفكير في التفكير - عادة التساؤل وطرح المشكلات - عادة الاستجابة بدهشة ورهبة - عادة إيجاد الدعاية) .

جدول (١١) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين متغيرات البحث (ن = ٥٧٥)

متغيرات البحث	اختيار فروض	طرح أسئلة صحيحة	إبداع	تفكير منطقي	مكونات تفكير جانبي	توليد أفكار جديدة	توليد مفاهيم جديدة	توليد بدائل جديدة	توليد إبداعات جديدة	مهارات تفكير جانبي	درجة كلية التفكير الجانبي
المثابرة	٠.٨٠	٠.٨٢	٠.٨١	٠.٨٣	٠.٨١	٠.٨٤	٠.٨٥	٠.٨٣	٠.٨٦	٠.٨٤	٠.٨٥
التحكم بالتهور	٠.١١	٠.١٠	٠.١٢	٠.٠٩	٠.٠٧	٠.٠٦	٠.٠٨	٠.٠٥	٠.١٢	٠.٠٨	٠.١١
إصغاء بتفهم وتعاطف	٠.٠٩	٠.١١	٠.١٠	٠.٠٨	٠.٠٨	٠.٠٧	٠.١١	٠.٠٦	٠.٠٥	٠.٠٧	٠.١٢
تفكير بمرونة	٠.٧٩	٠.٧٨	٠.٧٩	٠.٧٦	٠.٧٦	٠.٧٦	٠.٨١	٠.٨٣	٠.٨٢	٠.٨١	٠.٨٤
تفكير في التفكير	٠.٨١	٠.٨٠	٠.٧٩	٠.٧٦	٠.٧٥	٠.٨١	٠.٨٢	٠.٨٤	٠.٨١	٠.٨٦	٠.٨٥
كفاح من أجل الدقة	٠.١٠	٠.٠٩	٠.٠٨	٠.١١	٠.٠٧	٠.٠٦	٠.١١	٠.٠٨	٠.٠٧	٠.٠٦	٠.٠٥
تساؤل وطرح مشكلات	٠.٨١	٠.٧٦	٠.٧٥	٠.٧٧	٠.٧٧	٠.٧٦	٠.٨٠	٠.٨٢	٠.٨١	٠.٨٣	٠.٧٨
تطبيق معارف سابقة على أوضاع جديدة	٠.٠٩	٠.١١	٠.١٠	٠.٠٨	٠.٠٧	٠.٠٦	٠.٠٧	٠.١٠	٠.٠٥	٠.١٢	٠.١٠
تفكير وتواصل بوضوح ودقة	٠.١٢	٠.١٠	٠.١١	٠.٠٨	٠.٠٩	٠.٠٧	٠.١١	٠.٠٦	٠.٠٥	٠.١١	٠.٠٨
استجابة بدهشة ورهبة	٠.٧٨	٠.٧٧	٠.٧٩	٠.٨١	٠.٨٢	٠.٨٠	٠.٨٦	٠.٨٤	٠.٧٧	٠.٧٥	٠.٧٧
جمع بيانات بكافة الحواس	٠.١٤	٠.١٣	٠.١٦	٠.١٨	٠.١٧	٠.١٣	٠.١٨	٠.١٦	٠.١٥	٠.١٦	٠.١٧
تصور وابتكار وتجديد	٠.٧٧	٠.٧٨	٠.٧٦	٠.٨٠	٠.٧٩	٠.٨٢	٠.٨١	٠.٨٣	٠.٨٥	٠.٨٤	٠.٨٢
إقدام على مخاطر مسؤولة	٠.٨٧	٠.٨٥	٠.٨٤	٠.٨٦	٠.٨٣	٠.٨٨	٠.٨٦	٠.٨٩	٠.٨٧	٠.٨٢	٠.٨٧
إيجاد دعابة	٠.٧٥	٠.٧٦	٠.٧٩	٠.٨٢	٠.٨١	٠.٨١	٠.٨٦	٠.٨٦	٠.٨٤	٠.٨٢	٠.٧٥
تفكير تبادلي	٠.٠٨	٠.١١	٠.١٢	٠.٠٧	٠.٠٨	٠.٠٦	٠.١٢	٠.١١	٠.١٠	٠.٠٩	٠.٠٨
استعداد دائم للتعلم المستمر	٠.٢٧	٠.٣٩	٠.٣١	٠.٤٦	٠.٤٥	٠.٥١	٠.٥٨	٠.٥٤	٠.٥٥	٠.٦٩	٠.٦٦
درجة كلية عادات عقل	٠.٦٩	٠.٦٨	٠.٧١	٠.٧٢	٠.٧٤	٠.٧٠	٠.٦٩	٠.٦٨	٠.٦٩	٠.٧٣	٠.٧٢

« توجد علاقات موجبة متوسطة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين درجات أفراد العينة على كافة أبعاد مقياس التفكير الجانبي الرئيسية والفرعية ودرجاتهم على البعد السادس عشر (عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر) من مقياس عادات العقل .

« توجد علاقة موجبة متوسطة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين درجات أفراد العينة على كافة الأبعاد الرئيسية والفرعية وكذلك الدرجة الكلية لمقياس التفكير الجانبي ودرجاتهم الكلية على مقياس عادات العقل .

« توجد علاقات موجبة ضعيفة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين درجات أفراد العينة على كافة أبعاد مقياس التفكير الجانبي الرئيسية والفرعية ودرجاتهم على البعد الحادي عشر (عادة جمع البيانات باستخدام كافة الحواس) من مقياس عادات العقل .

« لا توجد علاقات دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على كافة أبعاد مقياس التفكير الجانبي الرئيسية والفرعية ودرجاتهم على ستة أبعاد فقط لمقياس عادات العقل ، وهذه العادات الست هي (عادة التحكم في التهور - عادة الإصغاء بفهم وتعاطف - عادة الكفاح من أجل الدقة - عادة تطبيق معارف سابقة على اوضاع جديدة - عادة التفكير والتواصل بوضوح ودقة - عادة التفكير التبادلي) .

ويمكن تفسير تلك النتائج بأن من يمتلكون مستويات جيدة من التفكير الجانبي لديهم عادات عقلية معينة تسهم بقوة في ذلك هي الثمان العادات الواردة في البند (١١ - ١ - ١) ، ولديهم عادة عقلية أخرى تسهم بشكل متوسط في ذلك هي (عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر) ولديهم عادة عقلية أخرى تسهم بشكل ضعيف في ذلك هي (عادة جمع البيانات باستخدام كافة الحواس) ، وكل هذا يتفق مع ما أشار إليه دي بونو (٢٠١٠) من أن التفكير الجانبي هو نتاج التفاعل بين الموقف وعادات عقلية معينة (دي بونو ، ٢٠١٠ : ١٤) وما أشار إليه أيضاً من أن استخدام نمط التفكير الجانبي بشكل دائم يكسب الفرد مهارة عالية في ممارسته لدرجة تصل إلى الإتقان وتمكنه من استخدامه عند الحاجة إليه وينتج هذا من استخدامه لبعض عادات العقل لديه (دي بونو ، ٢٠١٠ : ٢٦ - ٢٩) وما أشار إليه دريب (٢٠١٤) من أن التفكير الجانبي محكوم بالمعلومات المتوفرة للفرد في الموقف وبالعادة العقلية التي اعتاد عليها (دريب ، ٢٠١٤ : ٣١٥) ، وبذلك يكون ثبت خطأ الفرض الأول للبحث .

اختبار الفرض الثاني : ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المرتفعين والمنخفضين من أفراد العينة على الدرجة الكلية لمقياس التفكير الجانبي في أي من درجاتهم على أبعاد مقياس عادات العقل " ، وتم اختبار هذا الفرض عن طريق تحديد درجات مجموعتين من أفراد العينة وفقاً لدرجاتهم في مقياس التفكير الجانبي : الأولى هي المرتفعين في التفكير الجانبي والثانية هي المنخفضين في التفكير الجانبي وعدد أفراد كل مجموعة هو (١٥٥) طالبة بنسبة (٢٧٪) من أفراد العينة ، وبعد ذلك تم حساب الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين على كل بعد من أبعاد مقياس عادات العقل باستخدام تحليل التباين الأحادي One Way Anova ، وجدول (١٢) يوضح قيم ف (المحسوبة) للفروق بين المجموعتين في كل بعد من أبعاد مقياس عادات العقل ودلالاتها .

وتم تفسير النسب الفائية التي وردت في جدول (١٢) في ضوء مستويات الدلالة التي أخرجها برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) التي تعتبر أن قيم ف

المحسوبة غير الدالة هي التي قيمتها أقل من (١) والدالة عند مستوى (٠.٠١) هي التي قيمتها أكبر من قيمة ف الجدولية والدالة عند مستوى (٠.٠٥) هي التي تقع بين الرقمين الجدولين ، وبذلك يتضح ما يلي :

جدول (١٢) يوضح قيم (ف) المحسوبة للفروق بين المرتفعين والمنخفضين على مقياس التفكير الجانبي في أبعاد مقياس عادات العقل ودلائلها (ن = ٥٧٥)

أبعاد مقياس عادات العقل	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
المثابرة	٧.٢١٣	٠.٠١
التحكم بالتهور	٠.٣٨١	غير دال
إصغاء بتفهم وتعاطف	٠.٤٢٢	غير دال
تفكير بمرونة	٦.٧٠٥	٠.٠١
تفكير في التفكير	٥.٠١٨	٠.٠١
كفاح من أجل الدقة	٠.٣٧٩	غير دال
تساؤل وطرح مشكلات	٤.٣٧٨	٠.٠١
تطبيق معارف سابقة على أوضاع جديدة	٠.٥٢٦	غير دال
تفكير وتواصل بوضوح ودقة	٠.٤٤٥	غير دال
استجابة بدهشة ورهبة	٤.٨٦١	٠.٠١
جمع بيانات باستخدام كافة الحواس	٠.٥٩١	غير دال
تصور وابتكار وتجديد	٥.٨٥٣	٠.٠١
إقدام على مخاطر مسئولة	٩.٦٧٥	٠.٠١
إيجاد دعابة	٣.٨٧٩	٠.٠١
تفكير تبادلي	٠.٣٢٣	غير دال
استعداد دائم للتعلم المستمر	٠.٦٣٧	غير دال
♦♦ درجة كلية عادات عقل	٢.٢١٣	٠.٠٥

« توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المرتفعين والمنخفضين على الدرجة الكلية لمقياس التفكير الجانبي في كل من درجاتهم على أبعاد (عادة الإقدام على مخاطر مسئولة - عادة المثابرة - عادة التفكير بمرونة - عادة التصور والابتكار والتجديد - عادة التفكير في التفكير - عادة التساؤل وطرح المشكلات - عادة الاستجابة بدهشة ورهبة - عادة إيجاد الدعابة) من مقياس عادات العقل ، وذلك لصالح المرتفعين في التفكير الجانبي .

« توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المرتفعين والمنخفضين على الدرجة الكلية لمقياس التفكير الجانبي في درجاتهم الكلية على مقياس عادات العقل ، وذلك لصالح المرتفعين في التفكير الجانبي .

« لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المرتفعين والمنخفضين على الدرجة الكلية لمقياس التفكير الجانبي في كل من درجاتهم على أبعاد (عادة التحكم في التهور - عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف - عادة الكفاح من أجل الدقة - عادة تطبيق معارف سابقة على أوضاع جديدة - عادة جمع البيانات باستخدام كافة الحواس - عادة التفكير والتواصل بوضوح ودقة - عادة التفكير التبادلي - عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر) .

ويمكن تفسير ذلك بأن المرتفعين في التفكير الجانبي لديهم عادات عقل خاصة تميزهم عن المنخفضين في التفكير الجانبي ، وبالتالي ظهر بين

المجموعتين فروق جوهرية في استخدام تلك العادات ، وهي نفس العادات التي ارتبطت بعلاقة موجبة قوية بأبعاد مقياس التفكير الجانبي كما جاء في البند (١١ - ١) ، بينما لم تظهر فروق جوهرية بين المجموعتين في عادات عقلية أخرى تعد اقل ارتباطاً أو لا ترتبط أصلاً بالتفكير الجانبي ، وهي نفس العادات التي وردت في البنود من (١١ - ٢) حتى (١١ - ٥) ، وبذلك يثبت خطأ الفرض الثاني للبحث .

اختبار الفرض الثالث : ينص هذا الفرض على أنه " لا يمكن التنبؤ بدرجات أفراد العينة على أي من أبعاد مقياس التفكير الجانبي من خلال درجاتهم على أي من أبعاد مقياس عادات العقل " ، فقد تم اختبار هذا الفرض كالآتي :

أولاً باستخدام أسلوب تحليل الانحدار الخطي المتعدد **Multiple Linear Regression** اعتماداً على طريقة الإنحدار المنتظم **Enter Regression Analysis** لدرجات أفراد العينة على ثمان أبعاد فقط من أبعاد مقياس عادات العقل " تلك التي ثبت وجود علاقات ارتباطية موجبة قوية تجمعها بكافة أبعاد التفكير الجانبي وفقاً للبند (١١ - ١) ، وثبت وجود فروق دالة إحصائية فيها بين المرتفعين والمنخفضين في التفكير الجانبي وفقاً للبند (١١ - ٢) " ، وذلك باستخدام برنامج (SPSS) الإحصائي وفقاً لخطوتين :

١١ حساب انحدار درجات أفراد العينة في أبعاد مقياس عادات العقل الثمانية المشار إليها على درجاتهم في البعد الرئيسي الأول لمقياس التفكير الجانبي وهو (مكونات التفكير الجانبي) .

١٢ حساب انحدار درجات أفراد العينة في أبعاد مقياس عادات العقل الثمانية المشار إليها على درجاتهم في البعد الرئيسي الثاني لمقياس التفكير الجانبي وهو (مهارات التفكير الجانبي) ، وجدول (١٣) يوضح نتائج تحليل الانحدار

ومن خلال جدول (١٣) يمكن استنتاج معادلتين تنبؤيتين هما :

١٣ مكونات التفكير الجانبي = ٢١.١٨ + (٠.٨٧) عادات عقل .

ومن تلك المعادلة يتضح أن زيادة عادات العقل لدى الفرد يؤدي إلى زيادة في مكونات التفكير الجانبي لديه ، مع ملاحظة أن (٠.٨٧) هي حاصل جمع معاملات الانحدار لكل عادة عقلية على حدة من العادات الثمانية المشار إليها .

١٤ مهارات التفكير الجانبي = ٢٤.١٩ + (٠.٩٨) عادات عقل .

ومن تلك المعادلة يتضح أن زيادة عادات العقل لدى الفرد يؤدي إلى زيادة في مهارات التفكير الجانبي لديه ، مع ملاحظة أن (٠.٩٨) هي حاصل جمع معاملات الانحدار لكل عادة عقلية على حدة من العادات الثمانية المشار إليها .

كما يتضح أيضاً من جدول (١٣) أن :

١٥ نسبة الإسهام المشترك لأبعاد عادات العقل المشار إليها عند دخولها كمتغيرات مستقلة معا كانت نسبة متوسطة ، حيث وصلت نسبة التباين

المشترك الناتج عنهم معا إلى ٠.٦٢ (وذلك على بعد مكونات التفكير الجانبي) ونسبة التباين المشترك الناتج عنهم معا كانت ٠.٦٩ (وذلك على بعد مهارات التفكير الجانبي) . (ملحوظة نسبة التباين هي مربع معامل الارتباط المتعدد الظاهر في الجدول)

جدول (١٣) يوضح نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لدرجات العينة في البعدين الرئيسيين لمقياس التفكير الجانبي من خلال درجاتهم في ثمان أبعاد من مقياس عادات العقل (ن= ٥٧٥)

التفكير الجانبي	عادات العقل	ثابت الانحدار	معامل الانحدار R	معامل الارتباط المتعدد	مربع معامل الارتباط المتعدد
مكونات التفكير الجانبي	الإقدام على مخاطر مسئولة	٢١.١٨	٠.١٧	٠.٧٩	٠.٦٢
	المثابرة		٠.١٤		
	التفكير بمرونة		٠.١٢		
	التصور والابتكار والتجديد		٠.١١		
	التفكير في التفكير		٠.١٠		
	التساؤل وطرح المشكلات		٠.١٠		
	الاستجابة بدهشة ورهبة		٠.٠٧		
	إيجاد الدعاية		٠.٠٦		
مهارات التفكير الجانبي	الإقدام على مخاطر مسئولة	٢٤.١٩	٠.١٩	٠.٨٣	٠.٦٩
	المثابرة		٠.١٤		
	التفكير بمرونة		٠.١٣		
	التصور والابتكار والتجديد		٠.١٢		
	التفكير في التفكير		٠.١٢		
	التساؤل وطرح المشكلات		٠.١١		
	الاستجابة بدهشة ورهبة		٠.٠٩		
	إيجاد الدعاية		٠.٠٨		

« أقصى درجة ارتباط بين عادات العقل المشار إليها مع بعد (مكونات التفكير الجانبي) وصلت إلى ٠.٧٩ وهي تدل على أن هذا الارتباط قوي الدرجة ، بينما وصلت إلى ٠.٨٣ مع بعد (مهارات التفكير الجانبي) وهي تدل أيضا على أن هذا الارتباط قوي الدرجة .

ثانيا باستخدام أسلوب تحليل الارتباط القانوني Canonical Correlation Analysis وهو أسلوب إحصائي يستهدف الآتي :

- « الكشف عن أعلى درجة من الارتباطات بين مجموعتين من المتغيرات أحدهما مستقلة وتسمى المنبئات (عادات العقل) والأخرى تابعة وتسمى المحكات (التفكير الجانبي) ، وذلك من خلال قيم معاملات الارتباط القانوني .
- « حساب نسبة الإسهام المشترك للمنبئات (عادات العقل) في تحديد قيم المحكات (التفكير الجانبي) ، وذلك من خلال قيم الجذر الكامن .
- « حساب نسبة إسهام كل بعد من المنبئات (عادات العقل) بشكل منفرد في تحديد قيمة المحكات (التفكير الجانبي) ، وبالتالي معرفة أيها أكثر قدرة على التنبؤ بالمحكات .

« حساب النسبة التي يمكن التنبؤ بها من كل بعد من المحكات (التفكير الجانبي) .

ويلاحظ هنا أن الفرق بين أسلوب تحليل الارتباط القانوني وأسلوب تحليل الإنحدار الخطي المتعدد أن الأخير يتعامل مع المتغيرات التابعة الواحد تلو الآخر ، بينما الأول يتعامل معها مجتمعة كوحدة واحدة ، وجدول (١٤) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام هذا الأسلوب .

جدول (١٤) يوضح معاملات الارتباط والعوامل القانونية لمجموعة المنبئات (أبعاد عادات العقل) ومجموعة المحكات (أبعاد التفكير الجانبي) (ن = ٥٧٥)

العوامل القانونية	الأول	الثاني	الثالث
الجذر الكامن	٠.٧٦	٠.٥٤	٠.٠٥
معاملات الارتباط القانوني	٠.٧١	٠.٤٦	٠.٠٧
الإقدام على مخاطر مسئلة	٠.١٩	٠.١٥	
المثابرة	٠.١٤	٠.١٢	
التفكير بمرونة	٠.١٣	٠.١١	
التصور والابتكار والتجديد	٠.١١	٠.١٠	
التفكير في التفكير	٠.١٠	٠.٠٨	
التساؤل وطرح المشكلات	٠.١٠	٠.٠٨	
الاستجابة بدهشة ورهبة	٠.٠٧	٠.٠٧	
إيجاد الدعابة	٠.٠٧	٠.٠٦	
مكونات التفكير الجانبي	٠.٧١	٠.٥٩	
مهارات التفكير الجانبي	٠.٨٤	٠.٧٢	

دال عند مستوى (٠.٠١)

ويتضح من جدول (١٤) ما يلي :

بالنسبة للعامل القانوني الأول :

« جميع المعاملات الخاصة بهذا العامل قيم موجبة ، وهذا يدل على أن الأفراد المرتفعين في عادات العقل المشار إليها يكون لديهم مستوى مرتفع من التفكير الجانبي .

« قيمة معامل الارتباط القانوني الخاصة بهذا العامل هي (٠.٧١) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وهي تشير إلى أقصى درجة ارتباط بين مجموعة المنبئات (عادات العقل) ومجموعة المحكات (التفكير الجانبي) ، وهذا الارتباط يفسر نسبة (٠.٧٦) من القيم المتنبأ بها لمجموعة المحكات (التفكير الجانبي) وفقاً لقيم الجذر الكامن لهذا العامل .

« تسهم أبعاد عادات العقل المشار إليها بشكل منفرد في تحديد القيم المتنبأ بها لمكونات ومهارات التفكير الجانبي على النحو التالي : عادة الإقدام على مخاطر مسئلة بنسبة (٠.١٩) - عادة المثابرة بنسبة (٠.١٤) - عادة التفكير بمرونة بنسبة (٠.١٣) - عادة التصور والابتكار والتجديد بنسبة (٠.١١) - عادة التفكير في التفكير بنسبة (٠.١٠) - عادة التساؤل وطرح المشكلات بنسبة

(٠.١٠) - عادة الاستجابة بدهشة ورهبة بنسبة (٠.٠٧) - عادة إيجاد الدعابة بنسبة (٠.٠٧) .

« يمكن التنبؤ بنسبة (٠.٧١) من مكونات التفكير الجانبي وبنسبة (٠.٨٤) من مهارات التفكير الجانبي من خلال عادات العقل المشار إليها .

بالنسبة للعامل القانوني الثاني :

« جميع المعاملات الخاصة بهذا العامل قيم موجبة ، وهذا يدل على أن الأفراد المرتفعين في عادات العقل المشار إليها يكون لديهم مستوى مرتفع من التفكير الجانبي .

« قيمة معامل الارتباط القانوني الخاصة بهذا العامل هي (٠.٤٦) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وهي تشير إلى أقصى درجة ارتباط بين مجموعة المتنبئات (عادات العقل) ومجموعة المحكات (التفكير الجانبي) ، وهذا الارتباط يفسر بنسبة (٠.٥٤) من القيم المتنبأ بها لمجموعة المحكات (التفكير الجانبي) وفقاً لقيم الجذر الكامن لهذا العامل .

« تسهم أبعاد عادات العقل المشار إليها بشكل منفرد في تحديد القيم المتنبأ بها لمكونات ومهارات التفكير الجانبي على النحو التالي : عادة الإقدام على مخاطر مسئولة بنسبة (٠.١٥) - عادة المثابرة بنسبة (٠.١٢) - عادة التفكير بمرونة بنسبة (٠.١١) - عادة التصور والابتكار والتجديد بنسبة (٠.١٠) - عادة التفكير في التفكير بنسبة (٠.٠٨) - عادة التساؤل وطرح المشكلات بنسبة (٠.٠٨) - عادة الاستجابة بدهشة ورهبة بنسبة (٠.٠٧) - عادة إيجاد الدعابة بنسبة (٠.٠٦) .

« يمكن التنبؤ بنسبة (٠.٥٩) من مكونات التفكير الجانبي وبنسبة (٠.٧٢) من مهارات التفكير الجانبي من خلال عادات العقل المشار إليها .

بالنسبة للعامل القانوني الثالث : تم حذفه لعدم دلالة معامل الارتباط القانوني الخاص به .

وبذلك يكون ثبت خطأ الفرض الثالث للبحث ، ويمكن تفسير ذلك أنه من الطبيعي طالما أن هناك معاملات ارتباط موجبة وقوية بين بعض أبعاد عادات العقل وكافة أبعاد التفكير الجانبي فإنه يمكن من خلال ذلك التوصل إلى معادلات تنبؤية تربطهما .

• توصيات البحث :

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن توجيه بعض التوصيات التربوية التي ربما تكون مفيدة لمؤسساتنا التربوية :

« على المؤسسات التربوية تدريب منتسبيها من طلاب ومعلمين على عادات عقلية مفيدة .

« على المؤسسات التربوية تدريب منتسبها من طلاب ومعلمين على مهارات التفكير الجانبي .

« على القائمين على وضع المناهج الدراسية تضمين مهارات التفكير الجانبي ضمن المقررات بشكل بيئي أو تفريد مقررات دراسية تعنى بتعليم مهارات التفكير عامة ومن بينها مهارات التفكير الجانبي .

« على مؤسسات التنمية البشرية تدريب ذوي المهارات المنخفضة في التفكير الجانبي إما على مهاراته مباشرة أو على عادات العقل الأكثر ارتباطاً به والتي حددها البحث الحالي .

• مقترحات بحثية :

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن توجيه اهتمام الباحثين إلى الأفكار البحثية التالية:

« فاعلية برامج تدريبية قائمة على بعض عادات العقل في تنمية مهارات التفكير الجانبي .

« نمذجة العلاقات بين عادات العقل ومهارات التفكير الجانبي .

« النموذج السببي للعلاقات بين عادات العقل ومهارات التفكير الجانبي .

• المراجع :

- إبراهيم ، بسام عبد الله (٢٠٠٩) : التعليم المبني على حل المشكلات الحياتية وتنمية التفكير ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان الأردن .
- أبو المعاطي ، يوسف جلال (٢٠٠٤) : مدى فعالية مجموعات التعلم التعاونية في تنمية القدرة على الاستدلال الرمزي واللفظي وبعض العادات العقلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، العدد (٥٦) ، ص ص (٣١٣ - ٣٤١) ، مصر .
- أبو جادو ، صالح محمد و نوفل ، محمد بكر (٢٠٠٧) : تعليم التفكير "النظرية والتطبيق" ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان الأردن .
- أبو رياش ، حسين محمد (٢٠٠٧) : التعلم المعرفي ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان الأردن .
- أبو رياش ، حسين و زهرية ، عبد الحق (٢٠٠٧) : علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان الأردن .
- أمين ، زياد (٢٠٠٥) : العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين ، المجلد (١٦) ، العدد (٤) ، ص ص (٨٦ - ١٣٣) .
- جروان ، فتحي (١٩٩٩) : الموهبة والتفوق والإبداع ، دار الكتاب الجامعي ، عمان الأردن .
- الجفري ، سماح حسين (٢٠١٢) : أثر استخدام غرائب صور ورسوم الأفكار الإبداعية لتدريس مقرر العلوم في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية جامعة أم القرى ، السعودية .

- الجيزاني ، محمد كاظم و وارد ، شفاء حسين (٢٠١٢) : أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، مجلة أبحاث ميسان ، المجلد (٩) ، العدد (١٧) ، ص ص (٤٦ - ١١٤) .
- الحارثي ، إبراهيم أحمد (٢٠٠٢) : العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ ، مكتبة الشقيري ، الرياض السعودية .
- حسام الدين ، ليلى عبد الله (٢٠٠٨) : فاعلية استراتيجية البداية / الاستجابة / التقويم في تنمية التحصيل وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم ، بحوث المؤتمر العلمي الثاني عشر للتربية العلمية ، ص ص (١ - ٤٠) ، مصر .
- الحوراني ، عمر علوان (٢٠١٠) : التفكير الجانبي وعلاقته بسمات الشخصية على وفق أنموذج قائمة العوامل الخمسة للشخصية لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة المستنصرية ، العراق .
- دريب ، محمد جبر (٢٠١٤) : التفكير الجانبي ومهارات حل المشكلات لدى طلبة المدارس المتميزين والعاديين ، مجلة دراسات الكوفة ، المجلد (١) ، العدد (٣٤) ، ص ص (٣٠٨ - ٣٨١) ، العراق .
- دي بونو ، إدوارد (١٩٩٥) : التفكير الجانبي ، ترجمة خليل الجبوشي ، منشورات المجمع الثقافي ، أبو ظبي الإمارات .
- دي بونو ، إدوارد (٢٠٠١) : تعليم التفكير ، ترجمة عادل عبد الكريم ياسين وآخرون ، الطبعة الأولى ، دار الرضا للنشر ، سوريا .
- دي بونو ، إدوارد (٢٠٠٥) : الإبداع الجاد استخدام قوة التفكير الجانبي لخلق أفكار جديدة ، ترجمة باسمه النوري ، الطبعة الأولى ، مكتبة العبيكان ، الرياض السعودية .
- دي بونو ، إدوارد (٢٠١٠) : التفكير الجانبي كسر للقيود المنطقية ، ترجمة نايف الخوص ، الهيئة العامة السورية للكتاب ، دمشق سوريا .
- ذيب ، إيمان عبد الكريم و علوان ، عمر محمد (٢٠١٢) : التفكير الجانبي وعلاقته بسمات الشخصية على وفق أنموذج قائمة العوامل الخمسة للشخصية لدى طلبة الجامعة ، مجلة الأستاذ ، المجلد (٢) ، العدد (٢٠١) ، ص ص (٤٦٣ - ٥٤٠) ، العراق .
- الرايغي ، خالد محمد (٢٠٠٥) : أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على عادات العقل وفق نظرية كوستا في التفكير على دافعية الإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة البلقاء التطبيقية ، الأردن .
- سعيد ، أيمن حبيب (٢٠٠٦) : أثر استخدام استراتيجية (حل / أسأل / استقصي) على تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الكيمياء ، بحوث المؤتمر العلمي العاشر للتربية العلمية ، المجلد (٢) ، ص ص (٣٩١ - ٤٦٤) ، مصر .
- السلطاني ، حمزة هاشم و الجبوري ، نجلاء علي (٢٠١٥) : أثر عادات العقل في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الرابع العلمي ، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل ، العدد (١٩) ، ص ص (٢٠٨ - ٢٣٥) ، العراق .
- السويدان ، طارق (٢٠٠٨) : صناعة الإبداع ، الطبعة الأولى ، شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع ، الكويت .
- صالح ، فاضل زامل و سعود ، قصي عجاج (٢٠١٤) : التفكير الجانبي لدى طلبة الجامعة ، مجلة الأستاذ ، المجلد (٢) ، العدد (٢٠٩) ، ص ص (٣٣ - ٦٢) ، بغداد العراق .

- صالح ، مهدي و عزيز ، جمال (١٩٩٠) : أنماط التفكير لدى طلبة كليات التربية ، مركز البحوث النفسية والتربوية ، بغداد العراق .
- الصباغ ، سميلة و بنتن ، نجاة و الجعيد ، نورة (٢٠٠٦) : دراسة مقارنة لعادات العقل لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية ونظرائهم في الأردن ، منشورات مركز النافع للبحوث والاستشارات التربوية ، الأردن .
- طراد ، حيدر عبد الرضا (٢٠١٢) : أثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية ، مجلة علوم التربية الرياضية بجامعة بابل ، المجلد (٥) ، العدد (١) ، ص ص (٢٢٥ - ٢٦٤) ، العراق .
- عبد العظيم ، ريم أحمد (٢٠٠٩) : فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد (٩٤) ، ص ص (٣٢ - ١١٢) .
- عبد الهادي ، نبيل أحمد (٢٠٠٣) : مهارات في اللغة والتفكير ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان الأردن .
- عبد الوهاب ، فاطمة محمد (٢٠٠٧) : فاعلية استخدام خرائط التفكير في تحسين الكيمياء وتنمية بعض مهارات التفكير وعادات العقل لدى الطالبات بالصف الحادي عشر بسلطنة عمان ، سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، المجلد (١) ، العدد (٢) ، ص ص (١٠ - ٧٠) .
- العتوم ، عدنان (٢٠٠٤) : علم النفس المعرفي ، الطبعة الأولى ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان الأردن .
- العتيبي ، وضحي عبد الله (٢٠١٣) : فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية ، المجلد (٥٠) ، العدد (١) ، ص ص (١٨٨ - ٢٥٠) ، السعودية .
- عرفة ، محمود صلاح الدين (٢٠٠٦) : تفكير بلا حدود "رؤى معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه" ، دار عالم الكتب ، القاهرة .
- عمور ، أميمة (٢٠٠٥) : أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، الأردن .
- غازي ، ثائر (٢٠٠٨) : تجربة مركز ذي بونو لتعليم التفكير ، ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الرابع للموهوبين والمتفوقين ، مطبوعات مركز ذي بونو ، عمان الأردن .
- فتح الله ، مندور عبد السلام (٢٠٠٩) : فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ، مجلة التربية العلمية للجمعية المصرية للتربية العلمية بكلية التربية جامعة عين شمس ، المجلد (١٢) ، العدد (٢) ، ص ص (٨٣ - ١٢٥) ، مصر .
- فرج الله ، عبد الكريم موسى و سكران ، محمد نعيم (٢٠١٣) : مستوى الذكاءات المتعددة وعلاقتها بعادات العقل لدى الطلبة معلمي الرياضيات بجامعة الأقصى ، مجلة كربلاء العلمية ، المجلد (١١) ، العدد (٤) ، ص ص (١١٥ - ١٣٠) ، العراق .
- القرني ، مسفر سني (٢٠١٥) : أثر استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم على تنمية التفكير عالي الرتبة وبعض عادات العقل لدى طلاب الصف

- الثاني المتوسط ذوي السيطرة الدماغية المختلفة ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية جامعة أم القرى ، السعودية .
- قطامي ، يوسف (٢٠٠٥) : ثلاثون عادة للعقل ، الطبعة الأولى ، داردي بونو للنشر والتوزيع ، عمان الأردن .
- قطامي ، يوسف و الفرانكي ، رغدة (٢٠٠٧) : نموذج مارزانو لتعليم التفكير للطلبة الجامعيين ، الطبعة الأولى ، داردي بونو للطباعة والنشر ، عمان الأردن .
- قطامي ، يوسف و ثابت ، فدوى (٢٠٠٩) : عادات العقل لطفل الروضة "النظرية والتطبيق" ، داردي بونو للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان الأردن .
- قطامي ، يوسف و عمور ، أميمة (٢٠٠٥) : عادات العقل والتفكير "النظرية والتطبيق" ، الطبعة الأولى ، دار الفكر للنشر ، عمان الأردن .
- الكبيسي ، عبد الواحد حميد (٢٠٠٩) : أثر استخدام استراتيجيات العصف الذهني في تدريس الرياضيات على التحصيل والتفكير الجانبي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية ، المجلد (١٣) ، العدد (١) ، ص ص (١٨٦ - ٢١٤) ، العراق .
- الكبيسي ، عبد الواحد حميد (٢٠١٣) : التفكير الجانبي "تدريبات وتطبيقات" ، مركز دي بونو للنشر والتوزيع ، عمان الأردن .
- الكبيسي ، عبد الواحد حميد (٢٠١٤) : أثر استخدام المفاهيم الكرتونية في التحصيل والتفكير الجانبي لطلبة الأول المتوسط في الرياضيات ، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية ، المجلد (٢١) ، العدد (٢) ، ص ص (٣٥٨ - ٣٨٩) ، العراق .
- الكبيسي ، عبد الواحد حميد و الأمين ، علاء عبد الزهرة (٢٠١٤) : أثر استراتيجيات الجيجسو في تحصيل طلبة الصف الخامس العلمي في الرياضيات وتفكيرهم الجانبي ، مجلة الكوفة للحاسوب والرياضيات ، المجلد (٢) ، العدد (٢) ، ص ص (٨ - ٢٧) ، العراق .
- الكركي ، وجدان خليل (٢٠٠٧) : فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة عمان العربية ، الأردن .
- كرم ، إبراهيم (١٩٩٦) : مهارات التفكير ، مجلة التربية الصادرة عن مركز بحوث التربية والمناهج ، العدد (١٦) ، ص ص (٦ - ٢٧) ، الكويت .
- كوستا ، آرثر و كالليك ، بينا (٢٠٠٣) : استكشاف وتقصي عادات العقل ، ترجمة مدارس الظهران الأهلية ، الطبعة الأولى ، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع ، الدمام السعودية .
- كوستا ، آرثر و كالليك ، بينا (٢٠٠٣) : تفعيل وإشغال عادات العقل ، ترجمة مدارس الظهران الأهلية ، الطبعة الأولى ، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع ، الدمام السعودية .
- مارزانو و آخرون (١٩٩٩) : أبعاد التعلم وتقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم ، ترجمة صفاء الأعسر وآخرين ، دارقبا للطباعة والنشر ، القاهرة .
- مازن ، حسام الدين محمد (٢٠١١) : عادات العقل واستراتيجيات تفعيلها في تعليم وتعلم العلوم والتربية العلمية ، بحوث المؤتمر العلمي الخامس عشر للتربية العلمية ، ص ص (٦٣ - ٨٧) ، مصر .
- محمد ، ياسر طاهر (٢٠١٣) : العادات العقلية وعلاقتها بتحصيل مادة الكيمياء لطلاب المرحلة الإعدادية ، مجلة كركوك للدراسات الإنسانية ، المجلد (٨) ، العدد (٣) ، ص ص (١٩٥ - ٢٢٢) .

- مزيد ، أسيل عبد الكريم و علي ، أسماء حسين (٢٠١٥) : التفكير الجانبي لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، مجلة لارك للفلسفة واللغات والعلوم الاجتماعية ، العدد (١٧) ، ص ص (٢٤٠ - ٢٨٢) ، العراق .
- الموسوي ، خديجة حيدر (٢٠٠٩) : الحاجة إلى الإنغلاق المعرفي والتنظيم الذاتي وعلاقتهاما بالتفكير الإحاطي ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية جامعة بغداد ، العراق .
- ناصر ، كريمة خضر (١٩٩٩) : التفكير الخرافي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بجنسهم وسكنهم وتخصصهم الدراسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة بغداد .
- النواب ، ناجي محمود و حسين ، محمد إبراهيم (٢٠١٣) : عادات العقل والتفكير عالي الرتبة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى طلبة كلية التربية ، مجلة العلوم الإنسانية ، المجلد (١) ، العدد (١٩) ، ص ص (١٥١ - ١٧٤) .
- نوفل ، محمد بكر (٢٠٠٦) : عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية بالأردنية ، مجلة المعلم الطالب ، العدد (١ ، ٢) ، ص ص (٨٥ - ١١٠) ، الأردن .
- نوفل ، محمد بكر (٢٠٠٨) : تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن عمان .
- نوفل ، محمد بكر (٢٠٠٩) : الإبداع الجاد "مفاهيم وتطبيقات" ، الطبعة الأولى ، داردي بونو للنشر والتوزيع ، عمان الأردن .
- نوفل ، محمد بكر و سعيضان ، محمد قاسم (٢٠١١) : دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان الأردن .
- وطفة ، علي أسعد (٢٠٠٧) : قراءة في كتاب عادات العقل ، مقال منشور على الشبكة العالمية للمعلومات ، www.watfa.net .
- Costa , A. & Kallick , B. (2000) : Discovering and Exploring Habits of mind , Association for Supervision and Curriculum Development , Alexandria , Virginia , U.S.A.
- Costa , A. & Kallick , B. (2003) : Discribe 16 Habits of mind , Association for Supervision and Curriculum Development , Victoria , U.S.A.
- Costa , A. & Kallick , B. (2006) : Getting into the habit of reflection , Association for Supervision and Curriculum Development , Alexandria , Virginia , U.S.A.
- Costa , A. & Kallick , B. (2008) : Learning and Leading with Habits of mind "16 essential characteristics for success , Association for Supervision and Curriculum Development , Alexandria , Virginia , U.S.A.
- Costa , A. & Kallick , B. (2009) : Habits of mind across the curriculum "practical and strategies for teacher" , Association for Supervision and Curriculum Development , Alexandria , Virginia , U.S.A.
- De Bono , E. (1967) : The use of lateral thinking , England Penguin Books , Ltd. , United Kingdom .

- De Bono , E. (1990) : Lateral thinking “creativity step by step” , Harper & Row Publishers , New York .
- Fisher , R. (2005) : Teaching children to think , Second edition , Nelson Thornes , United Kingdom .
- Hyerle , D. (1999) : Visual tools and technologies “ designs for thinking” , Lyme.NH , U.S.A.
- Janice , W. & Barbara , L. (2009) : International mental processing “student thinking as a habit of mind” , J. of Ethnographic & Qualitative Research , V.(3) , No.(1) , P.P (117 – 127) .
- Joicevan , T. & Tamara , S. (2006) : Habits of mind and creative thinking , Long Man Lnc , New York .
- Kumari , S. & Aggarwal , M. (2012) : Intelligence and Achievement as the correlates of lateral thinking of the student teachers , International Indexed & Referred Research Journal , V.(4) , No.(41) , P.P.(31 – 33) .
- Leela , K. & Sheela , G. (2012) : Effect of teaching English using lateral thinking techniques on achievement in English among secondary school students , Asian Journal of Development Matters , V.(6) , No.(3) , P.P. 9(40 – 44) .
- Paul , W. (2003) : Critical thinking handbook , MCgraw-Hill Inc. , New York .
- Perkins , D.N. (1991) : What creative thinking is ? , in a Costa (ed.) Developing mind : a resource book for teaching thinking (rev-ed) , V.(1) , Alexandria VA : Association for Supervision and Curriculum Development .
- Perkins , D.N. (2003) : Educating for insight , J. of Educational Leadership , V. (49) , No. (2) , P.P (4 – 8) .
- Rayner , S. & Riding , R. (1997) : Towards a categorization of cognitive styles and learning styles , J. of Educational Psychology , V. (17) , Nos . (1 & 2) , P.P (5-27) .
- Rickets , A. (2004) : All students can learn all students can succeed , Alex. , VA : ASC .
- Sloane , K.P. (2006) : The leaders guide to lateral thinking skills , Sterling Publishing Co. , Inc. , New York .
- Slouan , P. (1994) : Test your lateral thinking IQ , Sterling Publishing Co. , Inc. , New York .
- Tishman , S. (2000) : Why teach habits of mind ? , Association for Supervision and Curriculum Development , Alexandria , Victoria , U.S.A.

