٩٥

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

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

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

العدد الخامس والتسعون .. مارس ٢٠١٨م

الترقيم الدولي للمجلة :

Print : ISSN : 2090-7605

Online : ISSN : 2537-0650

الموقع الإلكتروني : http://aae2016.com

مستشار النشر الدولي للرابطة :

أ.د / محمود عبد العاطي ابو حسوب - مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا

((هيئة تحرير المجلة)):

أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها)	رئيس هيئة التحرير
أ.د/ ناهد عبد الراضى محمد (جامعة المنيا)	نائب رئيس التحرير
أ.د / هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود)	مدير التحرير
أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمي (جامعة بني سويف)	عضواً
أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد)	عضواً
أ.د / منى سالم زعزع (جامعة بنها)	عضواً (مراجعة لغوية)
أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان)	عضواً (مراجعة لغوية)
د/ حسناء صبري عبد الحميد أحمد حلوة(جامعة بنها)	عضواً (مراجعة لغوية)
د/ فرج عبده فرج (دكتوراه من جامعة بنها)	عضواً (مراجعة عامة)
د/ إيمان عبدالحميد نوار (دكتوراه من جامعة القاهرة)	عضواً (مراجعة عامة)
أ/ أمينة سلوم الرحيلى (ماجستير من جامعة طيبة)	عضواً (مشرفاً تقنياً)
أ/ إسراء غرام عبد الجليل (جامعة القاهرة)	سكرتيرة التحرير

((أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة ولجان التحكيم)) :

الهيئة الاستشارية الدولية : *International Advisory Editorial Board*

أ.د/ الان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين، كانتاب بولندا	*Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland*
أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	*Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).*
أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	*Prof. Dr. Aytekin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY*
أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة	*Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education.Nanyang Techno- logical University. Singapore*
أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص	*Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.*

Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).	أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الامريكية
Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).	أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية جامعة كالفورنيا الحكومية سان برناردينو الولايات المتحدة الامريكية
Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.	أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة ملبورن.
Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)	أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا
Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of MathematicsEducation, Towson University, 8000 York Road. Towson,Maryland 21252-0001. (USA).	أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية
Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Techno- logical University, Singapore	أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة.
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 ، المانيا
Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)	أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، أسبانيا
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.
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 نيو ميكسكو الحكومية، ، الولايات المتحدة الامريكية.

أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.	*Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).*
أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية	*Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online LearningDepartment of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).*
أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.	*Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA*

((الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي)) :

مناهج وطرق تدريس العلوم :

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

أ.د / محمد نجيب مصطفى - جامعة الأزهر
أ.د / مندور عبد السلام فتح الله - جامعة القصيم
أ.د / نعيمة حسن محمد - مركز التقويم والامتحانات
أ.د / هدي عبد الحميد عبد الفتاح - جامعة بورسعيد

مناهج وطرق تدريس العلوم الزراعية والتربية البيئية :

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

مناهج وطرق تدريس الرياضيات :

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

مناهج وطرق تدريس اللغة العربية:

أ.د / إبراهيم أحمد بهلول - جامعة المنصورة
أ.د / إبراهيم محمد المتولي عطا - جامعة القاهرة
أ.د / إيمان احمد هريدي - جامعة القاهرة
أ.د / حازم محمود راشد - جامعة عين شمس
أ.د / حسن سيد شحاته - جامعة عين شمس

أ.د / حورية محمد الخياط - جامعة دمشق
أ.د / خلف حسن الطحاوي - جامعة بورسعيد
أ.د / سمير عبد الوهاب أحمد - جامعة دمياط
أ.د / شاكر عبد العظيم قناوي - جامعة حلوان
أ.د / صابر عبد المنعم محمد - جامعة القاهرة
أ.د / عبد الرازق مختار محمود - جامعة أسيوط
أ.د / علي سعد جاب الله - جامعة بنها
أ.د / محمد لطفي جاد - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رجب فضل الله - جامعة العريش
أ.د / محمود جلال الدين سليمان - جامعة دمياط
أ.د / وحيد سيد إسماعيل حافظ - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :

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

مناهج وطرق تدريس الجغرافيا :

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

مناهج وطرق تدريس التاريخ :

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

أ.د / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس
أ.د / علي جودة محمد - جامعة بنها
أ.د / والي عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
أ.د / يحي عطية سليمان - جامعة عين شمس

مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :

أ.د / إيمان حسنين محمد عصفور - جامعة عين شمس
أ.د / سهام حنفي محمد - جامعة بني سويف
أ.د / كمال نجيب اسكندر - جامعة الإسكندرية
أ.د / ماجدة راغب محمد بلابل - جامعة بيشة
أ.د / محمد سعيد أحمد زيدان - جامعة الزقازيق

مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية :

أ.د / أحمد محمد سيف الدين - جامعة المنوفية
أ.د / السيد محمد السيد دعدور - جامعة دمياط
أ.د / إيمان محمد عبد الحق - جامعة بنها
أ.د / ريما سعود الجرف - جامعة الملك سعود
أ.د / سهير إبراهيم سليم - جامعة حلوان
أ.د / طاهر محمد الهادي - جامعة قناة السويس
أ.د / عادل إبراهيم البنا - جامعة كفر الشيخ
أ.د / عبد الرحيم سعد الدين الهلالي - جامعة الأزهر
أ.د / عبد السلام عبد الخالق الكومي - جامعة قناة السويس
أ.د / علي عبد السميع قورة - جامعة المنصورة
أ.د / عواطف علي شعير - جامعة القاهرة
أ.د / عيد عبد الواحد علي - جامعة المنيا
أ.د / فاطمة صادق محمد - جامعة بنها
أ.د / كوثر إبراهيم قطب - جامعة المنيا
أ.د / مجدي مهدي علي - جامعة عين شمس
أ.د / مصطفى محمد عبد العاطي بدر - جامعة طنطا
أ.د / منى سالم زعزع - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :

أ.د / حنان محمد حافظ - جامعة عين شمس
أ.د / خيري عبد الله سليم - جامعة الزقازيق
أ.د / صبري عيد جاد - جامعة حلوان
أ.د / عادل توفيق إبراهيم - جامعة مدينة السادات
أ.د / لوسيل لويس برسوم وهبة - جامعة المنيا

مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانيـــة :

أ.د / أمـــال عبد الله خـليـل - جـامـعـة عين شمس
أ.د / بـاهـر محمد الجـوهـري - جـامـعـة عين شمس
أ.د / نبيـل أبـو الفتح قـاسـم - جـامـعـة عين شمس
أ.د / يسـري أحـمـد حسـن - جـامـعـة الأزهـر

مناهـج وطرق تدريس التجـاري :

أ.د / أشـرف بهجـات عبـد القوي - جـامـعـة القـاهـرة
أ.د / سـامـي محمد شلبي شريف - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / صـابـر حـسـين محمـود - جـامـعـة عين شمس
أ.د / عـادل عـلـي صـادق - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / عبد الهـادي عبـد الله أحـمـد - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / فـاتـن عبـد المجيـد فـودة - جـامـعـة طـنـطـا

مناهـج وطرق تدريس الصناعـي :

أ.د / إبـراهيم أحمـد غنيم ضيف - جـامـعـة الإسماعيلية
أ.د / خـالـد جـودة محـمـد - جـامـعـة الزقـازيـق
أ.د / عـادل حسـين أبـو زيـد - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / عبـادة أحـمـد الخـولي - جـامـعـة قناة السويس
أ.د / عـلي سيـد عبد الجـليل - جـامـعـة أسـيـوط

مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلـي :

أ.د / إيمـان عبد الحكيم الصافـوري - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / خديجـة أحـمـد بخيـت - جـامـعـة الملك عبد العزيز
أ.د / زيـنب عـاطـف خـالـد - جـامـعـة الأزهـر
أ.د / عـزة محـمـد جـاد - جـامـعـة حـلـوان

مناهج وطرق تدريس رياض الأطفـال:

أ.د / أمـل محـمـد الـقـداح - جـامـعـة المنـصـورة
أ.د / إنشـراح إبـراهيـم المشـرفي - جـامـعـة أم القـرى
أ.د / جـنـات عبد الغني البكـاتـوشي - جـامـعـة الإسكندرية
أ.د / سحـر تـوفـيق نـسـيم - جـامـعـة الطـائـف
أ.د / سميـة عبد الحميـد أحـمد - جـامـعـة المنـصـورة
أ.د / فـاتن زكـريـا النـمـر - جـامـعـة الـدمـام
أ.د / فـرمـاوي محـمـد فـرمـاوي - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / مـاجـدة محمود محـمـد صالح - جـامـعـة الإسكندرية
أ.د / منـال عبـد الفتـاح الهنـيدي - جـامـعـة عين شمس
أ.د / مـنى محـمـد عـلي جـاد - جـامـعـة القـاهـرة
أ.د / نـاصـر فـؤاد عـلي غبيش - جـامـعـة المـنـيـا

التربية الفنيـــة :

أ.د / إبـــراهيـــم نـــور البكـــري - جـامـعـــة السلطان قابوس
أ.د / سـريـــة عبد الـــرازق صـدقـــي - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / صـــلاح الديـــن مـحـمـد خضـــر - جـامـعـــة ٦ أكـتـوبـــر
أ.د / مـــاجدة مصـــطفى الســـيد - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حســـن - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / ميرفـت ذكي محمـد عـــلي شرباس - جـامـعـــة حـلـــوان

التربية الموسيقية :

أ.د / ابتسـام مـكـــرم إبـــراهيـم - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / أمـيـــرة سـيـــد فـــرج - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / حسـين عبـد الرحمـــن حسـن - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / كاميـليـا محمـــود جمـال الـدين - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / محسـن سيـد أحمـد مـــرسي - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / مـحـمـد حيـدر اليمـاني النـاغي - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / نبيـــل محمود عبـد الهادي شورة - جـامـعـــة حـلـــوان

التربية الرياضيـــة :

أ.د / إيمـان حســـن الحـــاروني - جـامـعـــة الزقـــازيـق
أ.د / ضيـاء الديـن مـحـمـد العـــزب - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / مـاجـدة مـحـمـد صـلاح الدين - جـامـعـــة الإسـكـنـدريـة
أ.د / محسـن إسمـاعيـل إبـراهيـم - جـامـعـــة المـنـيـــا
أ.د / محمـود عبد الحليم عبـد الكريم أحمد - جـامـعـــة أسـيـــوط
أ.د / يـاسـر عبـد العظـيم سـالـم - جـامـعـــة الزقـــازيـق

تكنولوجيا التعليم :

أ.د / أحمـد كـامـل الحـصـري - جـامـعـــة الإسـكـنـدريـة
أ.د / أمـــل عبـد الفـتاح سـويـدان - جـامـعـــة القـاهـــرة
أ.د / إيهـاب مـحـمـد حـمـزة - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / حمـدي إسمـاعيل شـعـبان - جـامـعـــة طـنـطـا
أ.د / حنـان مـحـمـد الشـاعـر - جـامـعـــة عيـن شـمـس
أ.د / خـالـد مـحـمـد فـرجـون - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / رضـا عـبـده القـاضـي - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / سـعـاد أحـمـد شـاهيـن - جـامـعـــة طـنـطـا
أ.د / صـفـاء سـيـد مـحـمـود - جـامـعـــة عيـن شـمـس
أ.د / عـادل السـيـد سـرايا - جـامـعـــة العـريـش
أ.د / عبـد العـزيز طلبه عبد الحميـد - جـامـعـــة المـنـصـورة

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

أصول التربية :

أ.د / السيد سلامة الخميسي - جامعة دمياط
أ.د / جمال علي خليل الدهشان - جامعة المنوفية
أ.د / حمدي حسن عبد الحميد المحروقي - جامعة الزقازيق
أ.د / راشد صبري محمود القصبي - جامعة بورسعيد
أ.د / سامي محمد حسين نصار - جامعة القاهرة
أ.د / سعيد إسماعيل علي - جامعة عين شمس
أ.د / سمير عبد الوهاب الخويت - جامعة طنطا
أ.د / صبحي شعبان شرف - جامعة المنوفية
أ.د / طلعت عبد الحميد فايق - جامعة عين شمس
أ.د / ظلال محمد عادل - جامعة حلوان
أ.د / عازة محمد أحمد سلام - جامعة المنيا
أ.د / عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب - جامعة المنصورة
أ.د / علي صالح حامد جوهر - جامعة دمياط
أ.د / محمد إبراهيم إبراهيم المنوفي - جامعة كفر الشيخ
أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة
أ.د / محمد عبد الخالق مدبولي - منظمة الكسو
أ.د / ناديه يوسف كمال - جامعة عين شمس
أ.د / وضيئة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

أصول تربية الطفل :

أ.د / السيد عبد القادر الرفاعي شريف - جامعة القاهرة
أ.د / إلهام مصطفى محمد عبيد - جامعة الإسكندرية
أ.د / جابر محمود طلبة - جامعة المنصورة

التخطيط التربوى واقتصاديات التعليم:

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

تعليم الكبار :

أ.د / أسامة محمود فراج - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رفعت حسنين - جامعة القاهرة

علم النفس التعليمى :

أ.د / السيد محمد عبد المجيد - جامعة دمياط
أ.د / أمل أحمد الأحمد - جامعة دمشق
أ.د / أنور رياض عبد الرحيم - جامعة المنيا
أ.د / حسنين محمد الكامل - جامعة حلوان
أ.د / حمدي على أحمد الفرماوي - جامعة المنوفية
أ.د / رمضان محمد رمضان - جامعة بنها
أ.د / سامي محمود أبو بيه - جامعة المنوفية
أ.د / سيد محمود محمد الطواب - جامعة الإسكندرية
أ.د / عادل محمد محمود العدل - جامعة الزقازيق
أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم - جامعة طيبة
أ.د / كريمان عويضة منشار - جامعة بنها
أ.د/ مجدي محمد أحمد الشحات جامعة بنها
أ.د / محمد المري محمد إسماعيل - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد عبد السلام غنيم - جامعة حلوان
أ.د / محمد مصطفى الديب - جامعة الأزهر
أ.د / محمود فتحي عكاشة - جامعة دمنهور
أ.د / نادية السيد الحسيني - جامعة عين شمس
أ.د / نادية عبده عواض أبو دنيا - جامعة حلوان

علم نفس الطفل :

أ.د / أشرف محمد عبد الغني شريت - جامعة الإسكندرية
أ.د / إيمان عباس علي الخفاف - جامعة المستنصرية
أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم - جامعة عين شمس
أ.د / صديقة علي أحمد يوسف - جامعة عين شمس
أ.د / نادية محمود صالح شريف - جامعة القاهرة

الصحة النفسية والإرشاد النفسى:

أ.د / أمال عبد السميع المليجي باظة - جامعة كفر الشيخ
أ.د / أمانى عبد المقصود عبد الوهاب - جامعة المنوفية
أ.د / امينة محمد مختار - جامعة بنها

أ.د / بدرية كمال أحمد شرابية - جامعة المنصورة
أ.د / خلف أحمد مبارك السيد - جامعة سوهاج
أ.د / عادل عبد الله محمد - جامعة الزقازيق
أ.د / علي محمود على شعيب - جامعة المنوفية
أ.د / محمد إبراهيم عيد - جامعة عين شمس
أ.د / محمد السيد عبد الرحمن - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد الشيخ حمود - جامعة السلطان قابوس
أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب - جامعة طنطا
أ.د / منال عبد الخالق جاب الله - جامعة بنها

التربية الخاصة :

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

التربية المقارنة والإدارة التعليمية :

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

محتويات العدد (٩٥):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	**استخدام الواقع المعزز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية** ".. د/ سامية حسين محمد جودة.	٢١ – ٥٢
٢)	**فعالية تدريس وحدة نماذج الذرة باستخدام قناة عين التعليمية عبر الأيباد في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية** " .. د/ هزاع بن عبدالكريم الفويهى.	٥٣ – ٧٨
٣)	**رؤية استراتيجية للإفادة من مفهوم التربية العفوية في تطوير العملية التعليمية في ضوء التوجهات والأهداف القومية للتعليم في (دراسة تحليلية)** " .. أ / دعاء حمدي محمود مصطفى الشريف.	٧٩ – ١١٣
٤)	**فاعليّة برنامج تربوي للارتقاء بمهارات التعلّم المنظّم ذاتياً ومهارات حل المشكلة الإبداعي وأثره في الإنجاز الدراسي لدى عيّنة من طالبات الجامعة** ".. د/ أزهار ياسين سمكري .	١١٥ – ١٦٦
٥)	**فاعلية استراتيجية مقترحة لتعديل التصورات البديلة للمفاهيم النحوية لدى طلبة قسم اللغة الكردية/ كلية التربية ـ ابن رشد للعلوم الانسانية** ". . أ. م. د/ مهاباد عبد الكريم أحمد.	١٦٧ – ١٩٢
٦)	**فاعلية برنامج عقلاني انفعالي سلوكي لتحسين المعرفة الاجتماعية في تعديل الاتجاه نحو التطرف الفكري لدي الطالبات المعلمات** ". . أ.م. د/ نجلاء محمد بسيونى رسلان .	١٩٣ – ٢٤٠
٧)	**فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على استراتيجيات اتخاذ القرار في الحس الفيزيائي عند طلاب الصف الرابع العلمي** ". . م. د/ عباس جواد عبد الكاظم الركابى.	٢٤١ – ٢٦٣
٨)	**تقويم استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف** ". . أ / سلطان بن سليم بن سالم الثبيتى.	٢٦٥ – ٣٠٢
٩)	**التربية الأخلاقية في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم وتطبيقاتها التربوية في الأسرة** ". . د/ منى بنت سعد حضيض البلادي.	٣٠٣- ٣٤٤
١٠)	**واقع تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة جرش من وجهة نظر العاملين فيها** ". . د/ معن محمود العياصره.	٣٤٥ – ٣٦٧
١١)	**تحليل محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة وفقاً لعمليات العلم** ".. م. م/ لندا طالب امين ، م. م/ ميسم رعد يوسف.	٣٦٩ – ٤٠٢
١٢)	**الصور البلاغية في كتابات طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية** ". . أ. د/ رقية عبد الائمة ، د/ بيمان جلال احمد.	٤٠٣ – ٤١٥
١٣)	**الشعور بالأمن لدى اطفال الرياض النازحين المحرومين من الوالدين** ".. م. د/ سمر غنى حسين ، م. د/ كلثوم عبد عون.	٤١٧ – ٤٣٧

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

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

قواعد النشر بالمجلة :

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

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

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

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

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

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

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

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

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :
Safaasultan25@hotmail.com

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

http://aae999.blogspot.com

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

http://aae2016.com

- **مقدمة العدد** :

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

أولها بعنوان: **استخدام الواقع المعزز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية** ".. د/ سامية حسين محمد جودة.

وثانيها بعنوان : **فعالية تدريس وحدة نماذج الذرة باستخدام قناة عين التعليمية عبر الأيباد في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية** " .. د/ هزاع بن عبدالكريم الفويهي.

وثالثها بعنوان : **رؤية استراتيجية للإفادة من مفهوم التربية العفوية في تطوير العملية التعليمية في ضوء التوجهات والأهداف القومية للتعليم في (دراسة تحليلية)** " .. أ/ دعاء حمدي محمود مصطفى الشريف.

ورابعها بعنوان : **فاعليّة برنامج تربوي للارتقاء بمهارات التعلُّم المنظَّم ذاتياً ومهارات حل المشكلة الإبداعي وأثره في الإنجاز الدراسي لدى عيّنة من طالبات الجامعة** ".. د/ أزهار ياسين سمكري.

وخامسها بعنوان : **فاعلية استراتيجية مقترحة لتعديل التصورات البديلة للمفاهيم النحوية لدى طلبة قسم اللغة الكردية/ كلية التربية ـ ابن رشد للعلوم الانسانية** ".. أ.م.د/ مهاباد عبد الكريم أحمد.

وسادسها بعنوان : **فاعلية برنامج عقلاني انفعالي سلوكي لتحسين المعرفة الاجتماعية في تعديل الاتجاه نحو التطرف الفكري لدي الطالبات المعلمات** ".. أ.م.د/ نجلاء محمد بسيوني رسلان.

وسابعها بعنوان : **فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على استراتيجيات اتخاذ القرار في الحس الفيزيائي عند طلاب الصف الرابع العلمي** ".. م.د/ عباس جواد عبد الكاظم الركابي.

وثامنها بعنوان : **تقويم استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف** ".. أ/ سلطان بن سليم بن سالم الثبيتي.

وتاسعها بعنوان : **التربية الأخلاقية في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم وتطبيقاتها التربوية في الأسرة** ".. د/ منى بنت سعد حضيض البلادي.

وعاشرها بعنوان : **واقع تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة جرش من وجهة نظر العاملين فيها** ". . د/ معن محمود العياصره.

والبحث الحادى عشر بعنوان : **تحليل محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة وفقاً لعمليات العلم** ".. م.م/ لندا طالب امين ، م.م/ ميسم رعد يوسف.

والبحث الثانى عشر بعنوان : **الصور البلاغية في كتابات طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية** ". . أ. د/ رقية عبد الائمة ، د/ بيمان جلال احمد.

والبحث الثالث عشر بعنوان : **الشعور بالأمن لدى اطفال الرياض النازحين المحرومين من الوالدين** ".. م. د/ سمر غني حسين ، م. د/ كلثوم عبد عون.

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

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

رئيس تحرير المجلة

البحث الأول:

" استخدام الواقع المعزز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية "

إعداد :

د/ سامية حسين محمد جودة

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات وتكنولوجيا التعليم المساعد (المشارك)

كلية التربية جامعة بنها بمصر

وكلية التربية جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية

استخدام الواقع المعزز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية

د/ سامية حسين محمد جودة

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى بحث فاعلية استخدام الواقع المعزز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذة بالمرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بمنطقة تبوك تم تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (١٥) طالبات وأخرى ضابطة (١٥) طالبات،وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين، ثم إعداد قائمة بمهارات حل المشكلات الحسابية اشتملت على خمس مهارات (تحديد المعلومات الضرورية في المشكلة ـ تحديد المطلوب ـ تحديد العمليات الحسابية والرياضية المناسبة ـ إجراء العمليات الحسابية المطلوبة بطريقة صحيحة ـ إيجاد الناتج) وتم إعداد أدوات الدراسة واشتملت على [اختبار حل المشكلات الحسابية ـ مقياس الذكاء الإنفعالي] وضبطها إحصائيا ثم تطبيقها قبليا على مجموعة الدراسة ، ثم تدريس المحتوى التعليمي باستخدام تقنية الواقع المعزز وفقا لدليل المعلم المعد لذلك باستخدام نموذج عبد اللطيف الجزار (٢٠١٣) للتصميم التعليمي لمستحدثات التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد(الإصدار الثالث) حيث يتكون النموذج من خمس مراحل هي: التحليلAnalysis ، والتصميم Design، والإنشاء والإنتاج Production and Construction، والتقويمEvaluation ، والاستخدام.Use وبعد ذلك تم تطبيق أدوات الدراسة بعديا، ثم رصد البيانات ومعالجتها إحصائيا، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي: فاعلية استخدام الواقع المعزز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية. (مجموعة الدراسة). فاعلية استخدام الواقع المعزز في تنمية الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية. (مجموعة الدراسة).

الكلمات المفتاحية: تقنية الواقع المعزز ، الذكاء الإنفعالي ، مهارات حل المشكلات الحسابية صعوبات تعلم الرياضيات.

Using Enhanced Reality for Developing Computational problems Solving Skills and Emotional Intelligence among Primary School with learning difficulties in Mathematics in Kingdom of Saudi Arabia (KSA)

Dr. Samia H. M. Goda

Abstract

The Study aimed to identify the effectiveness of using enhanced reality in developingComputational proplems Solving Skills and Emotional Intelligence among primary school Pupils with learning difficulties in Learning Mathematics at Primary School in Kingdom of Saudi Arabia (KSA). The study sample consisted of (٣٠) students of Elementary School Students with Learning difficulties Mathematics in Tabuk in Kingdom Of Saudi Arabia (KSA) ((15= Experimental group , 15= control group) Then the resaercher prepared a list of skills to solve computational problems included five skills (identify the necessary information on the matter -

determine the required - determine the appropriate computational and mathematical operations - calculations required properly - creating output) ,The researcher prepared the study tools which consists of (Computational proplems Solving Skills test, Emotional Intelligence Scale) . The researcher regulated Study tools statistically, and applied pre- Tools to the group of the study. Moreover, she taught the instructional content by using enhanced Reality, According to teacher's manual guide Using a form Abdellatif El gazaer (2013) for the design of educational innovations for e-learning and distance education (third edition), where the model consists of five stages:(Analysis ،Design ،Production and Construction ،Evaluation ،Use), and applied study tools to the study group after teaching. Hence, she collected and statistical analyzed of the data. The findings of the study indicated that: the effectiveness of using enhanced reality in developingComputational proplems Solving Skills and Emotional Intelligence among primary school Pupils with learning difficulties in Learning Mathematics at Primary School in Kingdom of Saudi Arabia (KSA), (the study group).

Key Words: Enhnaced Reality - Emotional Intelligence - Primary School Pupils – Computational proplems Solving Skills - learning Difficulties in Mathematics.

- **المقدمة** :

نعيش اليوم في عهد من التطور السريع أو الخاطف في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال، لذا يجب علينا أن نفكر في استخدامها الاستخدام الصحيح فمن عقبات تطبيق التقنية في العملية التعليمية هي تتطور هذه التكنولوجيا بسرعة مزهلة لذا يجب التركيز على الخصائص أو السمات التكنولوجيه في الوقت الحاضر،فإننا نحتاج إلى عملية مستمرة من التفكير أو الإمعان، تمتد جذورها إلى مجال التطبيق العملي . (ديلاكوت، ١٩٩٧)[١]

ويعد الواقع المعزز تقنية تهدف إلى دمج العالم الافتراضي مع العالم الحقيقي بواسطة الحاسوب الآلي أو الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية، ليظهر المحتوى الرقمي، كالصور، الفيديو، والأشكال ثلاثية الأبعاد، ومواقع الانترنت وغيرها، مما يجعل الطالب يتفاعل مع المحتوى الرقمي، ويستطيع تذكره بصورة أفضل. (الحسيني، ٢٠١٤ ؛ Costa, Meiguins, Carneiro & Meiguins, 2013; lee, 2012; Joan,2015; Koang, Hsieh &Zhi-feng,2012).

وهناك فرق بين الواقع الافتراضVirtual Reality والواقع المعزز Augmented Reality ، فالواقع الافتراضي يحجب عن المستخدم المحيط الحقيقي، ويصبح مجال الرؤية والمشاهدة هو الواقع الإفتراضي فقط عن طريق النظارات، أو أجهزة العرض، أما تقنية الواقع المعزز فتجمع الواقع الحقيقي

١ تتبع الدراسة نظام ((APA Referencing Style (6th Edition) في توثيق المراجع

المحيط بالواقع الإفتراضي وتعززه بصور وفيديوهات وأشكال ثلاثية الأبعاد.(المصري، ٢٠١١؛ Folkestad & O'Shea, 2011; Lee, 2012)

فهو القدرة على دمج إضافة المعلومات الغير موجودة في الحياة الحقيقية من خلال إضافة وإدراج واقع افتراضي لمشاهد حقيقية (وتشن وتساى، ٢٠١٢).

ويعد "طوم كوديل" Tom Caudell الباحث في شركة بوينج هو أول من أطلق مصطلح الواقع المعزز سنة ١٩٩٠ بالاشتراك مع زميله ديفيد ميزيل ويستخدم الواقع المعزز في مجالات عديدة (طب، هندسة، إرشاد سياحي.....إلخ) حيث يتفاعل المستخدم مع المعروضات وكأنها حقيقية بالصوت والصورة ثلاثية الأبعاد، فيتمكن من رؤية وسماع الأشياء والمعلومات كما تحدث في الطبيعة ويكون الافتراضي أكثر وضوحاً من الحقيقي، حيث يضيف الواقع المعزز معلومات إلى المشهد، فهي تكنولوجيا ثلاثية الأبعاد تدمج بين الواقع الحقيقي والواقع الافتراضي. (خميس، ٢٠١٥)

هو تقنية يسمح بالجمع بين العالم الحقيقي مع الأشياء الإفتراضية فتظهر الأشياء الإفتراضية مندمجة ومتعايشة في نفس الأماكن مع العالم الحقيقي ويتيح دمج أكثر من حاسة (اللمس أو الرائحه) بالإضافة إلى حاسة البصر. (أزوما وآخرون، ٢٠٠١)

وللواقع المعزز مسميات عديدة منها الحقيقة المدمجة وهي تقنيات قائمة على دمج المناظر والمقاطع والصور والأشكال من العالم الحقيقي مع العالم الافتراضي من خلال أشكال ورسومات وأفلام ثلاثية الأبعاد، وللواقع المعزز تتطبيقات عديدة في التعليم منها ما يلي: (العتيبي وآخرون، ٢٠١٦؛ Mathews, 2010; Li, Wang, Sie & Chang, 2011; Pierson & Light, 2014;Chang & Liu, 2013)

- **الواقع المعزز لتصميم نموذج للكائنات:** تساعد هذه التقنية على رؤية النماذج بأشكال ثلاثية الأبعاد 3D ورؤيتها من جميع الجوانب والاتجاهات، ويمكن تدويرها والنظر إليها من جميع الزوايا.
- **الكتب المعزز:** تقنية الكتب المعزز تتيح للقارئ، عند توجيه كاميرا جهاز الكمبيوتر اللوحي أو التليفونات الذكية، تجاه محتويات الكتاب يظهر لكل محتوى ما يقابله من عناصر صور وفيديو وأشكال ونماذج ثلاثية الأبعاد للتوضيح وشرح المحتوى بكل تشويق وإثارة.
- **التدريب وتنمية المهارات :** في مجال التدريب وتنمية المهارات ساعدت تقنية الواقع المعزز في توفير مواقف التدريب والمران عليها بشتى المجالات بمهارة واقعية تصل إلى ٩٥٪.

وهدفت دراسة (الحسيني، ٢٠١٤) إلى أثر استخدام تقنية الواقع المعزز Augmented Reality في وحدة من مقرر الحاسب الآلي في التحصيل عن مستويات (التذكر ـ الفهم ـ التحليل) واتجاه طالبات المرحلة الثانوية نحو التقنية، ولقد اوصت الدراسة بضرورة الاهتمام والاستفادة من تقنيات الواقع المعزز وتطبيقهاتها وتوظيفها في العملية التعليمية.

ولقد هدفت دراسة (المصري، ٢٠١١) إلى استخدام تقنية " الواقع المعزز" في خدمة الحجاج، استخدمت النموذج MPA الذي بنى باستخدام Microsoft Visual مع SQL Server هو برنامج تطبيقي مقترح على الهاتف المحمول لايصال المعلومة للحاج، حيث طبق على جوال بنظام تشغيل لشركة ما يكروسوفت (الهاتف المستخدم في الاختبار الأول هو (HTCHD) وأشارت النتائج إلى أن أكثر من ٨٠٪ من المشاركين في المجموعتين صنف المهام على (MPA) ما بين سهل وسهل جدا ويفضلونها عن استخدام نظام GPS.

وهدفت دراسة (العتيبي وآخرون، ٢٠١٦) إلى استخدام تقنية الواقع المعزز Augmented Reality وتأثيره كوسيلة طبيعية في تعليم أطفال الدمج برياض الأطفال من ذوي الاحتياجات العقلية والسمعية (زارعين القوفهة واضطرابات النطق) وتأثيرها على إثراء المحتوى التعليمي وأداء معلمة الدمج من خلال استخدام التكنولوجيا المقدكة في الهواتف الذكية والحواسيب اللوحية والتي تمكن المشاركين من التفاعل مع المعلومات الرقمية من داخل البيئةٍ الحقيقية حيث يوفر AR للطفل أدوات تجعل العالم الحقيقي أكثر تفاعلاً باستخدام العالم الإفتراضي، وأثبتت الدراسة أن استخدام أدوات الواقع المعزز AR ساهمت بشكل كبير في تحقيق أطفال الدمج لأهداف الجلسة الفردية لوقت أقل وكفاءة عالية مما أدى إلى تحسين آداء المعلمه كما زادت من دافعية الطفل للتعلم.

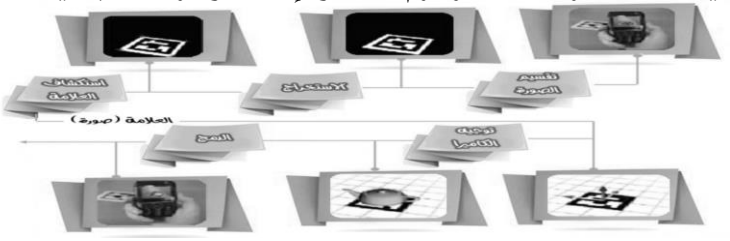
- **طريقة عمل الواقع المعزز**:

(الحسيني، ٢٠١٤ ; Contero & Perez-Lapez, 2013; Li et al, 2011) إطميزي،٢٠١٠) هناك طريقتان لعمل الواقع المعزز هي:

- طرق تتبع العلامات Markers هي علامة مبر مجة لإظهار محتوى رقمي ثنائية الأبعاد) وقد تكون لونين أو ملونة.
- مجسمات تحديد الموقع الجغرافي (GPS) وتقنياته المستخدمه فهي تختلف عن طرق تتبع العلامات، وتشترك معها في أن كل عنصر افتراضي يرتبط مع مؤشر خلال تتبع هذا المؤشر بواسطة الكاميرا وبعد ذلك يحصل التفاعل مع هذا العنصر.

والخطوات التالية توضح مسار تقنية الواقع المعزز المعتمدة على العلامة:

- **تقسيم الصورة :** فصل الوجهه الأمامية للكائنات عن خلفيتها، يتم ذلك عن طريق استخدام اساليب قياس الحواف والأبعاد ومدى نجاح عملية استخراج الكائنات من الصورة تحدد درجة جودة عملية الفصل.
- **الاستخراج :** إيجاد العناصر المعروفه في الصورة، وهي تتكون من أركان وأشكال وخطوط ومنحنيات، وهذه المرحلة تتكون من مراحل ثانوية تبدأ باستكشاف الأركان ثم الحواف ذات الصلة وفي النهاية كشف وإحاطة مربع العلامة.
- **استكشاف العلامة :** تصمم العلامة الحقيقة بأسلوب يجعل من السهل استكشافها لتون فريدة بشكل كاف، لكي يسهل التعرف عليها من بين العلامات الأخرى، لتحديد هويتها بييسر، وفي هذه المرحلة يتم إيجاد موقع كل خلية على الصورة ولقد حدث تطور للعلامات المستخدمة في تقنية الواقع المعزز فأصحبت حاليا صورا ملونه بدل اللونين: الأبيض والأسود.
- **توجيه الكاميرا :** بعد تحديد العلامة بنجاح تكون الخطوة الأخيرة في هذه العملية هي تحديد موقع العلامة في الحيز المكاني، حيث الكائنات المدمجة سيتم تجسيدها على الصورة، ليتناسب نطاقها واتجاهها مع العلامة المكتشفة.
- **الدمج :** يتم في هذه المرحلة تجسيد الكائنات الثلاثية الأبعاد التي سيتم وضعها وإدرجها على العلامة داخل المشهد، كما يتم إجراء بعض الأشياء الإضافية في هذه المرحلة مثل رسوم الظل والإضاءة وجودة التجسيد.



شكل (١): آليات عمل الواقع المعزز المعتمد على العلامة

- **تطبيقات الواقع المعزز في الفصول الدراسية** :

(Gutierrez, 2014; Chang & Liu, 2013; Li, Chen, Cheng &Tsai, 2016; Lee, 2012; Solak & Cakir, 2015) خمس طرق لاستخدام تطبيق Aurasms داخل الفصل الدراسي:

- عرض وشرح الكلمات المعروضه على حائط الفصل الدراسي، Interactive Word Wallsباستخدام صور ثلاثية الأبعاد وفيديوهات وغيرها من وسائل التوضيح عبر تطبيق الواقع المعزز.
- وضع العلامات من المخططات Labeling of Diagrams يساعد الواقع المعزز الطلاب وقت الاختبار بتذكر مفاتيح الصور وعمل صور ذهنية لها يتم استدعائها وقت الإجابة عن الاختبار.

- المجلات والمقالات التفاعلية An Interactive Journal or Newspaper Artical يساعد تقنية الواقع المعزز عند قراءة مقال مدعم بالصور أن يحول هذه الصور عند توجيه كاميرا الجهاز اللوحي تجاها إلى صور واقعية ثلاثية الأبعاد يمكن رؤيتها من جميع الزوايا وإعادة الواقع إلى المقالة.
- قواعد الفصل الدراسي Classroom Rules تسهم تقنية الواقع المعزز في توضيح وإيجاد أفكار جديدة لقواعد الفصل الدراسي، وتطبيقها وتجريبها بصورة واقعية.
- مشاركة الوالدين Parent Involvement يساعد تقنية الواقع المعزز في تقييم وربط المدرسة بالوالدين عن طريق تقديم فيديوهات تشجيعيه ومتابعة بين المدرسة والمنزل.

صعوبات التعلم تعني وجود اضطراب في واحدة أ، أكثر من العمليات النفسية ـ لغوية الأساسية وتتضمن استخدام أو فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة والتي تظهر على شكل صعوبات في القدرة على التفكير والكلام والإصغاء والتهجئة أوالقيام بالعمليات الحسابية.(المسكري،٢٠٠٦)

فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم Learning Disabilities Students لديهم تبايناً واضحاً بين مستوى تحصيلهم المتدني ومستوى ذكائهم العادي أو فوق المتوسط، ويظهر هذا التباين في صورة صعوبات في العمليات الحسابية والقراءة والكتابة، ولا يرجع إلى التخلف العقلي أو أي إعاقة حسية. (إسماعيل،٢٠١١)

وصعوبات تعلم الرياضيات تظهر بشكل مبكر وتستمر مع الطلاب حتى نهاية المرحلة الثانوية ويبقى تأثيرها على مدى الحياة وتختلف المشكلات وطبيعة الصعوبات من مرحلة إلى آخرى ففي مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية لا يستطيع الأطفال القيام بعملية تصنيف الأشياء حسب حجمها والعد المنطقي والحساب بشكل منطقي، وفي المرحلة الأساسية عموماً، يوجد قصور عند الطلاب في إدراك أواكتساب النسب المئوية والكسور العشرية والقيم العديدة ونسب القياس. (غنيم، ٢٠١٣)

ولقد أشار (عبدالوهاب وأبوسته، ٢٠٠٨) أن صعوبات تعلم الرياضيات تشير إلى الأفراد لديهم انخفاض في مستوى تحصيلهم في الرياضيات بمقدار انحراف معياري واحد فأكثر عن متوسط تحصيل أقرانهم، بالرغم من أن مستوى ذكائهم متوسط أو أكثر من متوسط في الذكاء، وليس لديهم أي إعاقات حسية سواء آكانت سمعية أو بصرية.

ويكتسب الطلاب ذوي صعوبات التعلم المعرفة الرياضية بمقدار حوالي عام كامل لكل عاميين دراسيين لهم، فقمة اكتسابهم للرياضيات يبلغونها في الصف الثاني عشر ولكن بمستوى الصف الخامس. (غنيم، ٢٠١٣)

ولقد صنفت الجمعية الوطنية لصعوبات التعلم صعوبات التعلم في مجموعتين هما:

- **صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities :** وهي الصعوبات التي تحدث في العمليات ما قبل الأكاديمية (العمليات المعرفية التي تتضمن الإدراك والذاكرة والانتباه والتفكير واللغة).
- **صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities :** وهي صعوبات في القراءة والكتابة والتهجي والعمليات الحسابية، وتتفاعل الصعوبات النمائية مع الأكاديمية ينتج عنه اضطراب السلوك الإجتماعي والإنفعالي.

فصعوبات التعلم تصف مجموعة من الأفراد، لديهم انخفاضاً ملحوظاً في التحصيل الدراسي عن أقرانهم، مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق متوسط إلا أن لديهم صعوبة في العمليات المتصلة بالتعلم والمهارات المتصلة بكل من: (التفكير ــ الانتباه ــ الفهم ــ الإدراك ــ التهجي ــ القراءة والكتابة ــ وإجراء العمليات الحسابية). (علي،٢٠٠٠)

حاولت العديد من النظريات والدرسات البحثية تفسير صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات التعلم بشكل خاص، ولقد أشارت بعض الدراسات إلى أن أسباب الصعوبات ما يعود منها إلى أسباب عصبية تصيب الدماغ وعوامل انفعالية واجتماعية وعوامل معرفية ونفس حركية وعوامل جسمية وحسية وهناك عوامل حركية وعوامل جسمية وحسية وهناك عوامل آخرى تتعلق بممارسة المعلمين لعملية تعليم مهارات الرياضيات ودافعية التعلم. (غنيم، ٢٠١٣)

وتعددت النظريات المفسرة لصعوبات التعلم منها ما يلي: (إسماعيل، ٢٠١١)

- **نظريات الإعاقات الأولية :** ترى هذه النظريات أن السبب الرئيسي لصعوبات التعلم يكمن في إصابة المخ، ومن خلال مؤشرات فسيولوجية مثل الرنين المغناطيسي أو موجات المخ يمكن تحديد الحد الأدنى الوظيفي للمخ، عن طريق مؤشرات عصبية ترتبط بأنماط سلوكية تصدر عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- **نظريات الإعاقة الثانوية:** مثل الاضطراب الإدراكي الحركي، وتقوم هذه النظريات على أن جميع أنماط التعلم تعتمد على عمليات حسحركية تتطور من المستوى الإدراكي الحركي إلى المستوى الإدراكي المعرفي فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون إضطراباً عصبياً في المجال الإدراكي الذي يمثل السبب في قدرة الطفل على التعلم.
- **نظريات مهام التعلم :** تتضمن هذه النظرية اتجاهين لتفسير صعوبات التعلم هما:

✓ صعوبات التعلم تعكس تأخراً في نضج العمليات المعرفية البصرية والحركية واللغوية وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي للمتعلم.

- ✓ الأساليب المعرفية وطريقة معالجة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم غير ملائمة وهم أقل من أقرانهم في أساليب استقبال المعلومات، ويمكن التغلب ومعالجة صعوبات تعلم هؤلاء التلاميذ عندما تتناسب المهام التعليمية مع أساليبهم المعرفية.
- **نظريات تجهيز ومعالجة المعلومات:** تحدث صعوبات التعلم بحدوث خلل أوإضطراب في تنظيم المعلومات أو تخزينها أو تحليلها أو تصنيفها أواسترجعها أو استخدامها.

يوجد اتجاهين لعلاج صعوبات التعلم في الرياضيات: (علي،٢٠٠٠)

- تدريس المحتوى، الذي يجد فيه التلاميذ صعوبة في التعلم.
- معالجة المعلومات، ويركز هذا الاتجاه على علاج العمليات المعرفية المرتبطة بالتخزين واكتساب واستدعاء المعلومات عند الضرورة يجد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم صعوبة في حل المشكلات الرياضية اللفظية، ولعل ما يزيد من هذه الصعوبة عدم قدرة التلاميذ على القراءة ، وعدم قدرتهم على إجراء العمليات الحسابية الأساسية بالإضافة إلى عدم قدرتهم على تمثيل المشكلة بالرموز كما أنهم غير قادرون على تحديد المعطيات والمطلوب في المشكلة. (إسماعيل، ٢٠١١)

وحل المشكلات الحسابية يتطلب أن تتمكن التلاميذ من مجموعة من القدرات مثل الذكاء والفهم القرائي والتمكن من المهارات اللازمة لحل المشكلات وهي: (مدين، ٢٠٠٦)

- تحليل المشكلة، حيث يتضمن تحديد وتحليل المشكلة لعناصرها وتحديد هل المعطيات كافية أم لا ؟
- معالجة الأعداد : معالجة البيانات و الأعداد المتضمنة لمحتوى المشكلة للوصول إلى الناتج.
- العمليات الحسابية الأساسية: يجب أن يتمكن الطالب من العمليات الحسابية الأساسية.
- فهم المصطلحات المتضمنة بمحتوى المشكلة.

والذكاء الإنفعالي Emotional Intelegence هو القدرة على الوعي والفهم الجيد للانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، مع تحفيز الذات والثقة بها والقدرة على الوعي بانفعالات الآخرين وتوجيهها التوجه الإيجابي. (إبراهيم، ٢٠١٤)

ويشير(الزيادات، ٢٠١٥) إلى أن الذكاء الإنفعالي هو نسق من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات الانفعالية والإجتماعية المتداخلة التي تحدد كيف يفهم الأفراد ويعبرون عن أن أنفسهم بشكل فعال ويفهمون الآخرين ويرتبطون معهم، وأيضا كيف يتكيفون مع المتطلبات اليومية والتحديات والضغوط.

فهو القدرة على إدراك الفرد لمشاعره الخاصه وإدراكه لمشاعر الآخرين وقدرته على تحفيز دافعيته وإدارة انفعالاته بطريقة جيدة وفعاله سواء الخاصة أم العامة المتعلقة بعلاقته بالآخرين ويشمل مهارات الوعي بالذات. (الحارثي ٢٠١٣)

ويرى كل من Mayer & Salovey أن الذكاء الإنفعالي هو السعة الإنفعالية والسعة العقلية في أربعة مجالات : إدراك الانفعالات، وفهمها، وإدارتها وتكاملها مع التفكير. (أبو حججوح، ٢٠١٥)

- **مشكلة الدراسة** :

وفي ضوء ما سبق تهدف الدراسة الحالية إلى استقصاء فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية والذكاء الإنفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية حيث أشار (غنيم، ٢٠١٣) إلى أن مصطلح صعوبات التعلم بمعناه الحديث Learning Disabilities مصطلحاً تربوياً حديثاً نسبياً، وقد تم إدراك هذه الفئة ضمن فئات التربية الخاصة، منذ عهد قريب، فهي إعاقة خفية محيرة، فهم أفراد عاديون من حيث القدرات العقلية، وليس لديهم أي إعاقات سمعية أو حركية أوبصرية أو إنفعالية ومع ذلك، لديهم صعوبات واضحة في اكتساب مهارات الكتابة أو القراءة وبعض العمليات الحسابية، فالديهم تبايناً في القدرات التعليمية بين التحصيل والذكاء وخاصة في آداء العمليات الحسابية، كما أشار كل من: (علي، ٢٠٠٠؛ مدين، ٢٠٠٦؛ المسكري، ٢٠٠٦؛ محمد، ٢٠٠٧ عبدالوهاب وأبو سته ، ٢٠٠٨ ؛العطار،٢٠٠٩؛ إسماعيل، ٢٠١١؛ النباتي، ٢٠١٤) إلى أهمية مهارات حل المشكلات والذكاء الانفعالي وضرورة الاهتمام بها وتنميتها لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وتضمين المناهج والبرامج التعليمية أنشطة إثرائية تفاعلية ومهام ذوات نهايات مفتوحة لمساعدة المتعلمين على استخدام وتطبيق هذه المهارات في المشكلات الحياتية الروتينية وغير الروتينية.لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات

كما أشارت دراسة (Korknaz, 2015; Raltanarugrot, White & Newbury, 2014; Lobo, Fermin, Garcia & Ruiz, 2013; Li et al.,2016; Tan, Chang & Kinshuk,2015)إلى أهمية التقنية والواقع المعزز وضرورة توظيفه في العملية التعليمة والاستفادة منه في تغيير وتطوير العملية التعليمة وجعل الطالب هو المحور الرئيسي وله دور ايجابي تفاعلي، وإتاحة الفرص العديدة له لطرح التساؤلات والبحث والاستقصاء.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تدني مستوى بعض مهارات حل المشكلات الحسابية والذكاء الإنفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية.

وللتصدي لهذه المشكلة حاولت الدراسة الاجابة عن التساؤلات التالية.

- **أسئلة الدراسة** :

- ما مهارات حل المشكلات الحسابية اللازمه لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات؟
- ما صورة المحتوى التعليمي باستخدام تقنية الواقع المعزز لتنمية مهارات حل المشكلات الحسابية والذكاء الإنفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية؟
- ما فاعلية استخدام الواقع المعزز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية؟
- ما فاعلية استخدام الواقع المعزز في تنمية الذكاء الإنفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية؟

- **فروض الدراسة** :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الإنفعالي .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الإنفعالي.

- **أهداف الدراسة** :

- تقديم محتوى تعليمي باستخدام تقنية الواقع المعزز لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.
- تنمية الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.
- تحديد فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية.
- تحديد فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية الذكاء الإنفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية .

- **مصطلحات الدراسة** :

- **صعوبات التعلم** : **Learning Disability** :

يشير إلى الأفراد الذين لديهم خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تتضمن فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي قد تظهر في القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والتهجئة والقيام بالعمليات الحسابية، فهم يعانون من التباعد بين درجاتهم على اختبار الذكاء المصور المستخدم ودرجاتهم التحصيلية على اختبار الحساب المستخدم (محك التباعد الخارجي)، كما أنهم يظهرون تباعدا بين درجاتهم على شكلي اختبار وكسلر للأطفال (النسخة المعدلة)، ولا يعانون من أية إضطرابات إنفعالية أوإعاقة سمعية أو بصرية أو إعاقة حركية أو اضطراب انفعالي أوبيئي أوثقافي.

- **تقنية الواقع المعزز**: **Augmented Reality** :

تقنيات حاسوبية تهدف إلى ربط العالم الافتراضي مع الواقع الحقيقي عن طريق التطبيقات التقنية والأجهزة اللوحية والهواتف الذكية ليظهر المحتوى المعرفي مدعم بالصور ثلاثية الأبعاد والفيديوهات وغيرها من الأشكال ووسائل الإيضاح وجذب الانتباه مما يجعل الطلاب أكثر تفاعلا مع المادة العلمية وربطها بمواقف حياتية.

- **الذكاء الانفعالي** : **Emotional intelligence** :

هو السعة الانفعالية وقدرة الفرد على ادراك المشاعر الذاتية وإداركه لمشاعر الآخرين والمهارات الانفعالية وقدرته على تحفيز دافعيته وادارة انفعالاته بطريقة جيدة وفعاله .

- **مهارات حل المشكلات الحسابية**: **Computational proplems Solving Skills** :

هي الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها التلاميذ أثناء حلهم للمشكلة، وهو سلوك يعتمد على التفسير والتحليل والقراءة، حيث يقوم التلميذ بربط خبراته السابقة بالمعطيات الموجودة بالمشكلة حتى يصل إلى الحل الصحيح، وتتضمن مجموعة من المهارات هي: (تحديد المعلومات الضرورية في المشكلة ـ تحديد المطلوب ـ تحديد العمليات الحسابية والرياضية المناسبة ـ إجراء العمليات الحسابية المطلوبة بطريقة صحيحة ـ إيجاد الناتج)

- **حدود الدراسة** :

تقتصر الدراسة الحالية على ما يلي:

- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي ١٤٣٧/ ١٤٣٨ هـ ـ ٢٠١٦/ ٢٠١٧ م.
- **الحدود المكانية:** مدارس المرحلة الابتدائية ـ أملج ـ منطقة تبوك ـ المملكة العربية السعودية .
- **الحدود البشرية:** تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم .
- **الحدود الموضوعية:** مهارات حل المشكلات الحسابية (تحديد المعلومات الضرورية في المشكلة ـ تحديد المطلوب ـ تحديد العمليات الحسابية

والرياضية المناسبة ـ إجراء العمليات الحسابية المطلوبة بطريقة صحيحة ـ إيجاد الناتج)

- **عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٣٠) طالبة من طالبات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات تعلم الرياضيات بغرف مصادر التعلم بمحافظة أملج بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية، بالفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٧ ـ ١٤٣٨ هـ/ ٢٠١٦/٢٠١٧م تم تقسيمها إلى مجموعتين (مجموعة تجريبية (١٥) طالبات ومجموعة ضابطة (١٥) طالبات).

- **متغيرات الدراسة** :

- **المتغير المستقل:** تقنية الواقع المعزز
- **المتغيرات التابعة:** مهارات حل المشكلات الحسابية ـ الذكاء الإنفعالي.

- **أهمية الدراسة** :

- تحسين مستوى مهارات حل المشكلات الحسابية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.
- تحسين مستوى الذكاء الإنفعالي طلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية .
- تبصير المتعلم بتقنية الواقع المعزز وكيفية توظيفها في تدريس الرياضيات.
- الاستفادة من التقنية وتفعيل الواقع المعزز التفاعلي مما يزيد من دافعية طلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.
- تبصير المعلم باستراتيجيات حديثة في التدريس وطرق توظيف التقنية في العملية التعليمية.
- تبصير المعلم بأساليب متنوعة في تقويم الرياضيات لدى طلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات مثل:(مهام ذوات نهايات مفتوحة، محثات ، كتابة اليوميات).

- **إجراءات الدراسة** :

- **أولا:إعداد قائمة مهارات حل المشكلات الحسابية اللازمة لطالبات المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات**

بعد الاطلاع على أدبيات المجال اشتملت قائمة مهارات حل المشكلات الحسابية على خمس مهارات (تحديد المعلومات الضرورية في المشكلة ـ تحديد المطلوب ـ تحديد العمليات الحسابية والرياضية المناسبة ـ إجراء العمليات الحسابية المطلوبة بطريقة صحيحة ـ إيجاد الناتج)، تم عرضها على مجموعة من المحكمين وأصبحت القائمة في صورتها النهائية.

- **ثانيا: إعداد إطار عام للمحتوى التعليمي باستخدام تقنية الواقع المعزز لتنمية مهارات حل المشكلات و الذكاء الإنفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات**:

تم إعداد المحتوى التعليمي و تحديد الموضوعات والأنشطة المناسبة للطالبات ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالاعتماد على أدبيات المجال والدراسات السابقة

وبعض المواقع الإلكترونية باستخدام نموذج عبد اللطيف الجزار (٢٠١٣) للتصميم التعليمي لمستحدثات التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد الإصدار الثالث حيث يتكون النموذج من خمس مراحل هي: التحليل Analysis والتصميم Design، والإنشاء والإنتاج Production and Construction والتقويمEvaluation ، والاستخدام.Use

شكل (٢) نموذج عبد اللطيف الجزار (٢٠١٣) للتصميم التعليمي لمستحدثات التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد الإصدار الثالث

- **الأهداف العامة** :

اشتمل على مجموعة من الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية (انظر دليل المعلم).

- **تحديد المحتوى التعليمي**:

في ضوء ما سبق تم تحديد المحتوى التعليمي من كتاب الرياضيات المقرر على الصف الثالث الإبتدائي، حيث تم تحديد مجموعة من الموضوعات (على شكل مصفوفة) وتحديد عدد الجلسات لكل موضوع.

- **أساليب التقويم** :

يتم التقييم من خلال المراحل التالية:

- **تقييم مرحلي:** ويتم أثناء وبعد كل خطوة من خطوات الدرس، حيث يتم استخدام الأساليب التالية: (أسئلة موضوعية ــ مشكلات ذوات نهايات مفتوحة ـ كتابة اليوميات ـ أسئلة مقال).
- **تقويم تكويني:** بعد كل درس ويتم استخدام الأساليب التالية: (أسئلة موضوعية ـ مشكلات ذوات نهايات مفتوحة ـ كتابة اليوميات ـ أسئلة مقال ـ تقويم ذاتي).
- **تقويم نهائي:** بعد الانتهاء من تدريس موضوعات البرنامج يتم تطبيق الأدوات التالية: (مقياس عادات العقل ــ بطاقة تقدير ذاتي لعادات العقل ــ مقياس مفهوم الذات الأكاديمي).

- **ثالثاً : بناء الوحدات** :

لتحديد فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز لتنمية مهارات حل المشكلات والذكاء الإنفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات تم إعداد بعض الموضوعات (الترتيب ـ الجمع ـ الطرح ـ القسمة ـ المسائل اللفظية ــ المقارنة ــ جدول الضرب ــ قراءة الأعداد ــ كتابة الأعداد ــ مسائل الضرب ـ مشكلات حسابية) وفقاً للخطوات التالية:

- **إعداد الوحدات الدراسية** :

تم اختيار الموضوعات التالية (الترتيب ـ الجمع ـ الطرح ــ القسمة ــ المسائل اللفظية ـ المقارنة ــ جدول الضرب ــ قراءة الأعداد ــ كتابة الأعداد ــ مسائل الضرب ــ مشكلات حسابية) والمقترح تدريسها لطلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم وتم إعدادها وفقاً للمراحل التالية:

- تحديد أهداف الوحدات: تم تحديد الهدف بعيد المدى والهدف قصير المدى بكل درس من دروس الوحدة على حده وتم تضمينها في دليل المعلم.
- اختيار محتوى الوحدات وتنظيمه: في ضوء أهداف الوحدات والإطلاع على بعض المواقع الإلكترونية المهتمة بالطلاب ذوي صعوبات التعلم تم اختيار بعض الموضوعات وصياغة وتنظيم محتوى كل موضوع.
- **الخطة الزمنية لتدريس الوحدات:** تم وضع خطة زمنية لتدريس موضوعات الوحدات المختارة ، حيث يستغرق تدريس الوحدات (٢٦) جلسة بواقع (٨) أسابيع.

- إعداد دليل المعلم: تم الاطلاع على (Jayanthi ; Gersten ; Baker, 2008) وموقع وزارة التربية والتعليم بالسعودية http://www.moe.gov.sa/arabic/publicagenciesandepartments

- **الهدف من دليل المعلم**:

تم إعداد دليل لمعلم رياضيات صعوبات التعلم ليرجع وإليه ويسترشد به عند تدريس الوحدات ، حيث يهدف الدليل إلى:

- تبصير المعلم بإجراءات تقنية الواقع المعزز وكيفية تطبيقه وتنفيذه مع طلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية ، حيث يتضمن الدليل شرح لمراحل وخطوات التدريس بكل درس من دروس الوحدة.
- تبصير المعلم بأهداف تدريس وحدات البرنامج للطلاب والخطة التربوية الفردية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.
- تبصير المعلم بالذكاء الانفعالي المراد تنميته لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات .
- تبصير المعلم بالخطة الزمنية لتدريس الوحدات المختارة وموضوعاتها.
- تقديم بعض التوجيهات العامة للمعلم لتساعده في عملية التدريس.
- تزويد المعلم بأنشطة وموضوعات إثرائية لتنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.
- معرفة المعلم بأساليب تقويم متنوعة وجديدة تساعده في تقويم مستوى طلابه.

- **محتويات الدليل**:

اشتمل الدليل على ما يلي:

- مقدمة .
- نبذة عن صعوبات التعلم ـ مفهومها أنواعها ـ أوجه الشبه والاختلاف بين صعوبات التعلم وبطء التعلم والتأخر الدراسي.
- توجيهات لمعلم صعوبات تعلم الرياضيات.
- الخطة التربوية الفردية.
- الأهداف (الهدف بعيد المدى ـ الهدف قصير المدى).
- التحضير والتدريس (الخطة التدريسية ـ أوراق عمل ـ واجبات)
- النماذج (نموذج إذن ولي الأمر ـ نموذج الإحالة إلى غرفة المصادر ـ نموذج التدريس اليومي ـ نموذج الخطة التربوية الفردية ـ نموذج التقييم للبرنامج التربوي الفردي ـ نموذج التقييم ـ نموذج التواصل لبرنامج صعوبات التعلم ـ بطارية مقاييس التقدير التشخيصي صعوبات التعلم (فتحي مصطفى الزيات).
- الدروس باستخدام الواقع المعزز .

- **رابعا** : **أدوات الدراسة** :

وتتضمن أدوات الدراسة ما يلي:

- اختبار مهارات حل المشكلات الحسابية
- مقياس الذكاء الإنفعالي.

- **اختبار مهارات حل المشكلات الحسابية** :

- **تحديد الهدف من الاختبار**:

يهدف هذا الاختبار إلى تحديد مستوى بعض مهارات حل المشكلات الحسابية (تحديد المعلومات الضرورية في المشكلة ـ تحديد المطلوب ـ تحديد العمليات الحسابية والرياضية المناسبة ـ إجراء العمليات الحسابية المطلوبة بطريقة صحيحة ـ إيجاد الناتج) لدى الطلاب عينة الدراسة .

- **صياغة مفردات الاختبار**:

من خلال الاطلاع على اختبارات مهارات حل المشكلات ، وتم صياغة مفردات الاختبار وقد روعي عن الصياغة ما يلي:

- تناسب طلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.
- تعبر كل مفردة عن فكرة أو عادة واحدة فقط.
- تعبر كل مفردة عن المهارة الحسابية التي تقيسها.

- **الصورة الأولية للاختبار**:

تم إعداد الاختبار في صورته الأولية، حيث تكون من (٣٠) مفردة.

- **الصورة النهائية للاختبار**:

تم عرض الاختبار على السادة المحكمين في صورته الأولية وذلك للأسباب الأتية:

- التأكد من مناسبة مفردات الاختبار لمهارات حل المشكلات الحسابية التي يقيسها.
- التاكد من مناسبة مفردات الاختبار لعينة الدراسة.
- إضافة أو حذف أو تعديل صياغة بعض المفردات.

في ضوء ذلك تم التوصل إلى الصورة النهائية للاختبار حيث اشتمل على (٣٠) عبارة.

- **الضبط الإحصائي للاختبار**:

- **ثبات الاختبار**:

لحساب معامل ثبات الاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية وحساب معامل "ألفا" من خلال معادلة "ألفا كرونباك"، (زيتون، ٢٠٠١: ٦٣٥ ـ ٦٣٧) وبلغ معامل ألفا (٠.٨٦٥) وهي دالة إحصائياً مما يدل على تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات.

- **صدق الاختبار**:

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال ما يلي:

- **الصدق الظاهري:** ويقصد به صدق المحكمين ، حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين للحكم على صدق مفردات الاختبار لقياس ما وضعت لقياسه.
- **الصدق الذاتي:** وهو يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات (علام، ٢٠٠٦: ١٨٦) وبلغ (٠.٩٣) وهو معامل دال إحصائيا مما يدل على تمتع الاختبار بدرجة عالية من الصدق الذاتي.

- **زمن الاختبار**:

تم تحديد الزمن اللازم لتطبيق الاختبار عن طريق حساب المنوال، فالمنوال هو أكثر الدرجات شيوعا أو بمعنى أدق هو النقطة التي تدل على أكثر الأزمنة تكرارا فتم حساب منوال الأزمنة التي استغرقها كل طالب من طلاب العينة الاستطلاعية في الإجابة عن مفردات الاختبار، وبناء على ذلك فإن الزمن اللازم للإجابة عن مفردات الاختبار هو (٤٥) دقيقة.

- **مقياس الذكاء الإنفعالي** :

- **الهدف من المقياس** :

يهدف المقياس إلى قياس مستوى الذكاء الإنفعالي لدى طالبات المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم .

- **الصورة الأولية للمقياس** :

تم تطوير المقياس من خلال الإطلاع على الأدب التربوي لمفهوم الذكاء الإنفعالي، وبالرجوع إلى مقاييس الذكاء الإنفعالي، وقد اشتمل المقياس على (٤٨) عبارة يتم الاستجابة عليها في ضوء بالبدائل ،(يحدث دائما،يحدث عادة يحدث أحيانا، يحدث نادرا، لا يحدث)(٥ ـ ٤ ـ ٣ ـ ٢ ـ ١).

- **الصورة النهائية للمقياس** :

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين ، وفي ضوء آرائهم تم تعديل بعض صياغة العبارات وأصبح المقياس في صورته النهائية كما يلي:

يحتوي على ٤٨ عبارة عبارة عن (٥) عبارات سلبية رقم (٢، ٤، ٥، ٤٢، ٤٧) و(٤٣) عبارة موجبة رقم (١، ٣، ٦،٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨ ١٩، ٢٠ ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩ ٤٠، ٤١ ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٨)

- **الضبط الإحصائي للمقياس** :

- **ثبات المقياس** :

لحساب معامل ثبات المقياس تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية وحساب معامل "ألفا" من خلال معادلة "ألفا كرونباك"، (زيتون، ٢٠٠١: ٦٣٥ ـ

٦٣٧) وبلغ معامل الثبات (٠.٧٩٨) وهو معامل مرتفع مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

- **صدق المقياس** :

تم التحقق من صدق المقياس من خلال ما يلي:

- **الصدق الظاهري:** ويقصد به صدق المحكمين ، حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على صدق مفرداته لقياس ما وضع لقياسه.
- **الصدق الذاتي:** وهو يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات وبلغ (٠.٨٩٣) وهو معامل مرتفع ودال احصائيا مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق الذاتي.

- **زمن المقياس** :

تم تحديد الزمن اللازم لتطبيق المقياس عن طريق حساب المنوال، فالمنوال هو أكثر الدرجات شيوعاً أو بمعنى أدق هو النقطة التي تدل على أكثر الأزمنة تكراراً فتم حساب منوال الأزمنة التي استغرقها كل طالب من طلاب العينة الاستطلاعية في الإجابة عن مفردات المقياس، وبناء على ذلك فإن الزمن اللازم للإجابة عن مفردات المقياس هو (٤٠) دقيقة.

- **التصميم التجريبي للدراسة** :

تقوم الدراسة الحالية على المنهج التجريبي القائم على تصميم مجموعتين إحداهما تجريبية وآخرى ضابطة وفيه يتم تطبيق أدوات الدراسة على مجموعتي الدراسة قبل وبعد تدريس المحتوى التعليمي للوحدة طبقاً لدليل المعلم المعد لذلك للمجموعة التجريبية أما المجموعة الضابطة يتم التدريس لها بالطريقة المتبعة من معلمة المدرسة ثم رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً والتوصل للنتائج ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها.

- **إجراءات التجربة الأساسية للدراسة** :

- **اختيار مجموعة الدراسة** :

تم اختيار المجموعة التجريبية للدراسة الحالية من طالبات المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، محافظة أملج ـ منطقة تبوك ـ المملكة العربية السعودية ـ وبلغ عدد مجموعة الدراسة (٣٠) طالبة ، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية (١٥) طالبات المدرسة الابتدائية الخامسة ومجموعة ضابطة (١٥) طالبات المدرسة الابتدائية الثالثة حيث تم الاطلاع على سجلات الطالبات ذوي صعوبات تعلم واختبارت التشخيص التي طبقت عليهم وعلى أساسها تم نقل الطالبات إلى غرفة المصادر بالإضافة إلى أنه تم الإطلاع على مستواهم التحصيلي ومدى صعوبات التعلم لديهم حيث تحتوي غرفة المصادر على سجل لكل طالبة "ملف التلميذ الدائم في غرفة المصادر" يحتوي على ما يلي : (نموذج الإحالة ـ نموذج إذن ولي الأمر ـ نموذج البيانات الشاملة ويعبأ

من قبل ولي الأمر ومعلم الصعوبات أو المرشد ـ صور من شهادات التلميذ بالمدرسة خلال أعوامه السابقة أو تقرير عن مستواه ـ الاختبارات الأكاديمية والإنمائية الخاصة بالتشخيص والأخيرة عند تنفيذها فقط ـ نموذج تحليل الأخطاء ـ استمارة تقرير التشخيص وجمع المعلومات ـ شهادات التلميذ الشهرية والفصلية التي تعطى له في فصله منذ التحاقه بالبرنامج موضحاً به أسباب الإخفاق)، وتم بيان مدى تكافؤ المجموعتين في متغيرات: نسبة الذكاء والتحصيل المدرسي في الرياضيات والعمر الزمني، ودرجة المتطلبات المسبقة لحل المشكلات الحسابية كما هو موضح بالجدول (١):

جدول (١) قيم Z لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات: نسبة الذكاء، والتحصيل المدرسي في الرياضيات والعمر الزمني، ودرجة المتطلبات المسبقة لحل المشكلات الحسابية باستخدام اختبار مان وتني Mann – Whitney U Test للمجموعات المستقلة

المهارة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب Mean Rank	مجموع الرتب Sum of Ranks	قيمة Z	sig.*
نسبة الذكاء	تجريبية	١٥	١٢.٤٤	١٨٦.٦	١.٠٦٧	٠.٢٦٦
	ضابطة	١٥	١٠.٧٠	١٦٠.٥		
التحصيل المدرسي في الرياضيات	تجريبية	١٥	١٢.٦٧	١٩٠.٠٥	١.٢٣٩	٠.٣٥٦
	ضابطة	١٥	١١.٥٠	١٧٢.٥		
العمر الزمني بالشهور	تجريبية	١٥	١١.٨٩	١٧٨.٣٥	٠.٦٨٠	٠.٥٣٢
	ضابطة	١٥	١٠.٢٠	١٥٣		
درجة المتطلبات المسبقة لحل المسائل اللفظية	تجريبية	١٥	١١.٤٤	١٧١.٦	٠.٧٤٣	٠.٥٤٥
	ضابطة	١٥	١٠.٦٠	١٥٩		
قيم الاحصائية غير داله إحصائياً عن مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١)						

يتضح من الجدول (١) عدوم وجود فروق دالة إحصائية بين رتب متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات: نسبة الذكاء، والتحصيل المدرسي في الرياضيات والعمر الزمني، ودرجة المتطلبات المسبقة لحل المشكلات الحسابية،، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في هذه المتغيرات.

- **التطبيق القبلي لأدوات الدراسة** :

تم تطبيق أدوات الدراسة (اختبار مهارات حل المشكلات الحسابية ـ مقياس الذكاء الانفعالي) قبل تدريس الوحدة المختارة على طالبات مجموعتي الدراسة، وروعي أثناء التطبيق ما يلي: (شرح التعليمات الواردة بالمقياس ـ قراءة بعض العبارات للطالبات ـ تطبيق المقياس بصورة جماعية ـ مراعاة زمن المقياس).

- **التدريس لمجموعة الدراسة** :

تم التدريس للمجموعة التجريبية المحتوى التعليمي للوحدات المختارة باستخدام دليل المعلم المعد لذلك وذلك بواقع (٢٦) حصة دراسية حيث تم التدريس في معمل الحاسوب وبقاعات غرفة المصادر، حيث تم تشغيل جهاز (LCD) (شاشة عرض جماعية) أمام الطالبات داخل القاعة لأول مرة حيث تم

شرح فكرة عامة عن طبيعة الدراسة وتوضيح الموضوعات الرئيسية بالوحدات وشرح قواعد العمل ، بعد ذلك تم تدريس كل درس وفقاً لدليل المعلم واستغرقت عملية التدريس (٢٦) لقاء، بخلاف اللقاءات التي تم تطبيق أدوات الدراسة فيها قبلياً وبعدياً، أما المجموعة الضابطة تم التدريس لها بالطريقة المتبعة من قبل معلمة المدرسة.

- **التطبيق البعدي لأدوات الدراسة** :

تم تطبيق أدوات الدراسة (اختبار مهارات حل المشكلات الحسابية ـ مقياس الذكاء الانفعالي) على مجموعتي الدراسة بعد تدريس الوحدات المختارة بتقنية الواقع المعزز وروعي أثناء التطبيق ما يلي: شرح التعليمات الواردة بالمقياس ـ قراءة بعض العبارات للطالبات ـ تطبيق المقياس بصورة جماعية ـ مراعاة زمن المقياس).

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة فى معالجة البيانات** :

بعد الانتهاء من التطبيق البعدي لأدوات الدراسة، تم تصحيح إجابات الطالبات باستخدام ورصد الدراجات الخام، ومعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام أساليب إحصائية لابارامترية بديل لاختبار T فى حالة عينتين مستقلتين ومرتبطتين حيث أن عدد طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة صغير(١٥) طالبه وهي كما يلي:

- **اختبار مان وتني Mann – Whitney U Test للمجموعات المستقلة : Two Independent Samples Tests** : تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) إصدار(٢٢) في حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لأدوات الدراسة .
- **اختبار ويلكوكسون Wilcokson Test للمجموعات المرتبطة :-Two Related Samples Tests** : حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات الدراسة .

- **عرض النتائج ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها** :

- **عرض النتائج الخاصة بالفرض الأول**:

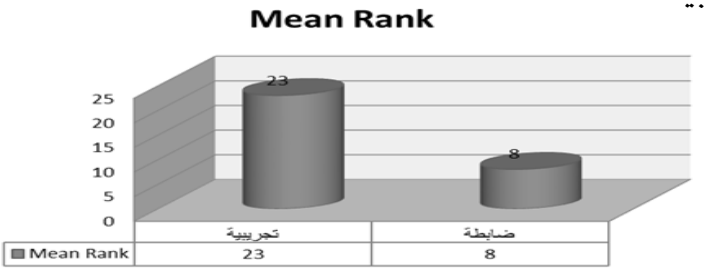
لاختبار صحة الفرض الأول للدراسة والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية." تم حساب قيمة "Z" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية باستخدام اختبار مان وتنيMann – Whitney U Test للمجموعات المستقلة والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) قيمة "Z" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية باستخدام اختبار مان وتني Mann – Whitney U Test للمجموعات المستقلة

البيان / المهارات	المجموعة	العدد	Mean Rank متوسط الرتب	Sum of Ranks مجموع الرتب	Z	.Sig
تحديد المعلومات الضرورية في المشكلة	تجريبية	١٥	٢٣	٣٤٥	٤.٦٧٧	٠.٠٠٠
	ضابطة	١٥	٨	١٢٠		
تحديد المطلوب	تجريبية	١٥	٢٣	٣٤٥	٤.٦٧١	٠.٠٠٠
	ضابطة	١٥	٨	١٢٠		
تحديد العمليات الحسابية والرياضية المناسبة	تجريبية	١٥	٢٣	٣٤٥	٤.٦٨١	٠.٠٠٠
	ضابطة	١٥	٨	١٢٠		
إجراء العمليات الحسابية المطلوبة بطريقة صحيحة	تجريبية	١٥	٢٣	٣٤٥	٤.٦٧٤	٠.٠٠٠
	ضابطة	١٥	٨	١٢٠		
إيجاد الناتج	تجريبية	١٥	٢٣	٣٤٥	٤.٦٧٢	٠.٠٠٠
	ضابطة	١٥	٨	١٢٠		
المجموع	تجريبية	١٥	٢٣	٣٤٥	٤.٦٧٥	٠.٠٠٠
	ضابطة	١٥	٨	١٢٠		

يتضح من الجدول (٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية ككل ولكل مهاره رئيسية لصالح المجموعة التجريبية

يوضح الرسم البياني (شكل (٣))متوسط رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية .



شكل(٣):متوسط رتب درجات الطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية

- **عرض النتائج الخاصة بالفرض الثاني**:

لاختبار صحة الفرض الثاني للدراسة والذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية".

"تم حساب قيمة "Z" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات

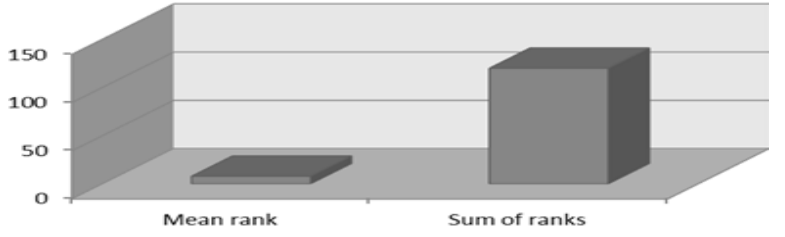
الحسابية باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcokson Test للمجموعات المرتبطة والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) قيمة "Z" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقيين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcokson Test للمجموعات المرتبطة

البيان / المهارات	العدد	Mean Rank متوسط الرتب	Sum of Ranks مجموع الرتب	Z	.Sig
تحديد المعلومات الضرورية في المشكلة	١٥	٨	١٢٠	٣.٤٢٢	٠.٠٠١
تحديد المطلوب	١٥	٨	١٢٠	٣.٤١٢	٠.٠٠١
تحديد العمليات الحسابية والرياضية المناسبة	١٥	٨	١٢٠	٣.٤١٠	٠.٠٠١
إجراء العمليات الحسابية المطلوبة بطريقة صحيحة	١٥	٨	١٢٠	٣.٣٩٨	٠.٠٠١
إيجاد الناتج	١٥	٨	١٢٠	٣.٤٢٤	٠.٠٠١
المجموع	١٥	٨	١٢٠	٣.٤١٣	٠.٠٠١

يتضح من الجدول (٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١) بين متوسط رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقيين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية لصالح التطبيق البعدي.

يوضح الرسم (شكل (٤))متوسط رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقيين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية



شكل(٤): متوسط رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقيين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية

مما سبق يتضح أنه قد حدث تحسن في مستوى أداء المجموعة التجريبية في مهارات حل المشكلات الحسابية بعد دراستهم باستخدام تقنية الواقع المعزز، مما يؤكد فاعلية استخدام الواقع المعزز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

- **عرض النتائج الخاصة بالفرض الثالث**:

لاختبار صحة الفرض الثالث للدراسة والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية

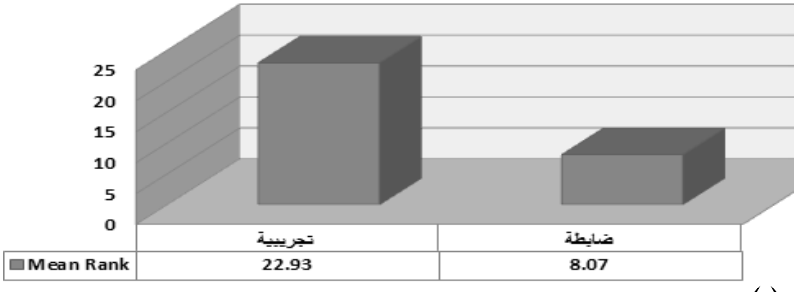
والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الإنفعالي." تم حساب قيمة "Z" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الإنفعالي باستخدام اختبار مان وتني Mann – Whitney U Test للمجموعات المستقلة والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) قيمة "Z" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الإنفعالي باستخدام اختبار مان وتني Mann Test – Whitney U للمجموعات المستقلة

البيان / المتغير	المجموعة	العدد	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	.Sig
الذكاء الانفعالي	تجريبية	١٥	٢٢.٩٣	٣٤٤	٤.٧٣٩	٠.٠٠٠
	ضابطة	١٥	٨.٠٧	١٢١		

يتضح من الجدول (٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الإنفعالي لصالح المجموعة التجريبية

يوضح الرسم البياني(شكل (٥))متوسط رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الإنفعالي.



شكل(٥):متوسط رتب درجات الطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الإنفعالي

- **عرض النتائج الخاصة بالفرض الرابع**:

لاختبار صحة الفرض الرابع للدراسة والذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي لمقياس الذكاء الإنفعالي".

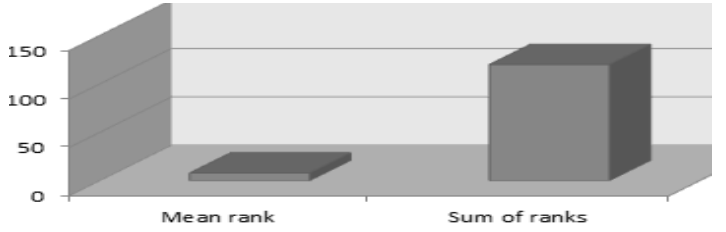
"تم حساب قيمة "Z" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الإنفعالي باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcokson Test للمجموعات المرتبطة والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) قيمة "Z" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقيين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcokson Test للمجموعات المرتبطة

البيان / المهارات	العدد	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	.Sig
الذكاء الإنفعالي	١٥	٨	١٢٠	٣.٤٩٦	٠.٠٠٠

يتضح من الجدول (٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١) بين متوسط رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقيين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الإنفعالي لصالح التطبيق البعدي.

يوضح الرسم البياني (شكل (٦)) متوسط رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقيين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الإنفعالي



شكل(٦): متوسط رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقيين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الإنفعالي

مما سبق يتضح أنه قد حدث تحسن في مستوى الذكاء الإنفعالي لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد دراستهم باستخدام تقنية الواقع المعزز، مما يؤكد فاعلية استخدام الواقع المعزز في تنمية الذكاء الإنفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

- **ثانيا : مناقشة النتائج :**

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن ما يلي:

- **أولاً: السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والذي ينص على: ما فاعلية استخدام الواقع المعزز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية؟**

لقد توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام الواقع المعزز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات ومنها ما يلي: (Mcmahon, Cihak & Wright, 2015)

وهذا يؤكد ما توصلت إليه الدراسة الحالية من أن استخدام فاعلية استخدام الواقع المعزز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية ، وقد يرجع ذلك إلى أسباب عديدة منها مايلي:

- تم إعداد تقنية الواقع المعزز باستخدام نموذج عبد اللطيف الجزار (٢٠١٣) للتصميم التعليمي لمستحدثات التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد(الإصدار الثالث) حيث يتكون النموذج من خمس مراحل هي: التحليلAnalysis والتصميم Design، والإنشاء والإنتاج Production and Construction والتقويم Evaluation ، والاستخدام.Use ، مما ساعد في تحقيق الأهداف المرجوه من المحتوى المقترح وهي تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية لدى طالبات ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية وتحديد النقاط الرئيسة التي يتم التركيز عليها أثناء شرح موضوعات المطروحه، حيث وضحت ونظمت مراحل النموذج اجراءات التنفيذ.
- إن استخدام الواقع المعزز في تدريس الرياضيات والمحتوى المقترح لذوي صعوبات التعلم اتاح أنشطة إثرائية عديدة إلكترونية ثلاثية الأبعاد ساعادت الطالبات ذوي صعوبات التعلم في دمج الواقع الافتراضي بالواقع الحقيقي مما ساعد في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية إليهم وإتاحة فرص عديدة للتفكير والتخيل والتعبير عن تفكيرها وآرائها بدون خجل أو خوف ومحاولة التجريب والحل مرة تلو الآخرى.
- كما أتاحت الدراسية الحالية أثناء التطبيق لمجموعة الدراسة فرصاً عديدة للعمل في مجموعات ومناقشة الأفكار بين الطالبات والباحثة أكثر من مرة وتشجيع الطالبات على المشاركة والتعبير عن حلولهم بأكثر من طريقة وإعادة التفكير ومحاولة حل بعض المشكلات والتمارين التي أخفقوا فيها من اول مرة، وتدريبهم على المثابرة وجمع البيانات باكثر من طريقة وحاسه.
- اتاحت تقنية الواقع المعزز العديد الفيديوهات والعروض المرئية ثلاثية الأبعاد التي ساعدت الطالبات في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية لديهن فهم وتحليل المشكلة ـ وضع خطة عامة للمشكلة ـ اتخاذ قرار مناسب للحل ـ تنفيذ حل المشكلة ـ مراجعة الحل من خلال الانشطة الاثرائية والموضوعات.
- اتاحت تقنية الواقع المعزز على العديد من الوسائل التعليمية والنماذج ثلاثة الأبعاء وأوراق العمل التي ساعدت الطالبات في تنمية مهارات حل المشكلات من خلال مشاركاتهم في تنفيذ وحل أوراق العمل وتطبيق ما تم تعلمه في أكثر من موقف مما اتاح لهم فرص عديدة في التدريب على بعض مهارات حل المشكلات مثل (تحديد المعلومات الضرورية في المسألة ـ تحديد المطلوب من المسألة ـ تحديد العمليات الحسابية والرياضية الملائمة ـ إجراء الحسابات المطلوبة بطريقة صحيحة.
- اتاحت تقنية الواقع المعزز أساليب تقييم بنائية بعد كل جزئية مما ساعد الطالبات على التعلم من أخطائهم وتقديم التغذية الرجعية لهم بعد كل جزئية من جزئيات الموضوع وبالتالي ساعدهم على التغلب على إخفاقتهم في بعض الموضوعات وتدريبهم على بعض مهارات حل المشكلات الحسابية لديهم.

- **ثانياً: السؤال الرابع من أسئلة الدراسة والذي ينص على" فاعلية استخدام الواقع المعزز في تنمية الذكاء الإنفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية الابتدائية؟**

لقد توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام الواقع المعزز في تنمية الذكاء الإنفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية.

وقد يرجع ذلك إلى أسباب عديدة منها مايلي:

- إن استخدام الواقع المعزز في تدريس الرياضيات والمحتوى المقترح لذوي صعوبات التعلم اشتمل على مجموعة من الأهداف التعليمية المحددة تحديدا دقيقا، مما ساعد في تحقيق الأهداف المرجوه من المحتوى المقترح وهي تنمية الذكاء الإنفعالي لدى طالبات ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية وتحديد النقاط الرئيسة التي يتم التركيز عليها أثناء شرح موضوعات المطروحه .
- إن استخدام الواقع المعزز في تدريس الرياضيات والمحتوى المقترح لذوي صعوبات التعلم اتاح أنشطة إثرائية عديدة إلكترونية ثلاثية الأبعاد ساعادت الطالبات ذوي صعوبات التعلم في دمج الواقع الافتراضي بالواقع الحقيقي مما ساعد في تنمية الذكاء الإنفعالي إليهم وإتاحة فرص عديدة للتفكير والتخيل والتعبير عن تفكيرها وآرائها بدون خجل أو خوف ومحاولة التجريب والحل مرة تلو الآخرى.
- كما أتاحت الدراسية الحالية أثناء التطبيق على مجموعة الدراسة فرصاً عديدة للعمل في مجموعات ومناقشة الأفكار بين الطالبات والباحثة أكثر من مرة ، وتشجيع الطالبات على المشاركة والتعبير عن حلولهم بأكثر من طريقة وإعادة التفكير ومحاولة حل بعض المشكلات والتمارين التي أخفقوا فيها من اول مرة، وتدريبهم على المثابرة وجمع البيانات باكثر من طريقة وحاسه.
- اتاحت تقنية الواقع المعزز العديد من الفيديوهات والعروض المرئية ثلاثية الأبعاد التي ساعدت الطالبات في تنمية الذكاء الإنفعالي من خلال الانشطة الاثرائية والموضوعات.
- اتاحت تقنية الواقع المعزز العديد من الوسائل التعليمية ثلاثة الأبعاء وأوراق العمل التي ساعدت الطالبات في تنمية الذكاء الإنفعالي من خلال مشاركاتهم في تنفيذ وحل أوراق العمل وتطبيق ما تم تعلمه في أكثر من موقف مما اتاح لهم فرص عديدة في التدريب.
- اتاحت تقنية الواقع المعزز أساليب تقييم بنائية بعد كل جزئية مما ساعد الطالبات على التعلم من أخطائهم وتقديم التغذية الرجعية لهم بعد كل جزئية من جزئيات الموضوع وبالتالي ساعدهم على التغلب على إخفاقتهم في بعض الموضوعات وتدريبهم على مستويات الذكاء الإنفعالي لديهم.

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن التوصية بما يلي:

- بناء وتطوير برامج إلكترونية تفاعلية لطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.
- تدريب معلمي صعوبات التعلم على كيفية تنفيذ وتطبيق التقنية وتطبيقات جيل الويب ٣ في تدريس الرياضيات.
- تدعيم مناهج الطلاب ذوي صعوبات تعلم بمجموعة من الأنشطة الإثرائية التي تمكن وتساعد الطلاب على تنمية بعض مهارات حل المشكلات الحسابية والذكاء الإنفعالي لديهم.
- الاهتمام بتقديم مشكلات في الرياضيات غير روتينية تعمل على جذب انتباه الطلاب، بالإضافة إلى المشكلات الحياتية وتفعيل دورها في تعليم وتعلم الرياضيات لتنمية مهارات حل المشكلات الحسابية والذكاء الإنفعالي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

- **الدراسات والبحوث المقترحة** :

- فاعلية برنامج قائم على أدوات الويب ٣ في تنمية العمليات الحسابية لدى طلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.
- فاعلية استخدام برنامج القائم على تقنية الواقع المعزز في تنمية بعض مهارات التفكير المتشعب في ضوء قدرتهم الاستدلالية لدى طالبات ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.
- استخدام الهواتف الذكية في تدريس الرياضيات وأثره على تنمية بعض مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طالبات الموهوبين ذوي صعوبات تعلم.
- برنامج قائم على خصائص المخ البشري في تنمية بعض حل المشكلات الرياضيات والذكاء الانفعالي لدى طالبات المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات .
- فاعلية استخدام التعلم النشط في تنمية مهارات حل المشكلات والذكاء الإنفعالي لدى طلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.
- فاعلية برنامج إثرائي قائم على معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم.
- تطوير مناهج الرياضيات المطورة للمرحلة المتوسطة في ضوء عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي.

- **المراجع**:

- إبراهيم، نجلاء عبد الله (٢٠١٤). "تفضيلات أساليب التعلم فى ضوء نموذج دن Dunn وقدرتها التنبؤية بالتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الإعدادية متفاوتى الذكاء الانفعالى ".المجلة التربوية ـ مصر ج٣٨ : ٢٤٩ ـ ٢٨٠.

- أبو جحجوح، يحيى محمد(٢٠١٥). "مستوى فهم طبيعة علم الفيزياء وعلاقته بالذكاء الانفعالى لدى معلمى الفيزياء فى المرحلة الثانوية بفلسطين ".رسالة التربية وعلم النفس ـ السعودية ع٤٨: ٢٢٣ ـ ٢٥٢.

- الحارثي، صبحي بن سعيد (٢٠١٣). "فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الإنفعالي و أثر ذلك في خفض حدة السلوك العدواني لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ".مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ـ العلوم الإنسانية والاجتماعية ـ السعودية ع ٢٩ (٢٠١٣): ١٤ ـ ٧٤.

- الزيادات، مريم عواد، و موسى عبدالخالق جبريل (٢٠١٥). "فعالية برنامج تدريبي للذكاء الإنفعالي في تحسين الرضا عن الحياة لدى مسيئي استخدام العقاقير".دراسات ـ العلوم التربوية ـ الاردن مج٤٢، ع٢: ٥٣٣ ـ ٥٤٧.

- إسماعيل، هشام إبراهيم. (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الخرائط الذهنية ومهارات ما وراء المعرفة في تحسين مهارة حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر. مج٢٢، ع٨٨، ص ص. ١٢٨ـ ١٨٥.

- إطميزي، جميل. (٢٠١٠). التعليم الإلكتروني وأدواته. أمريكا: مؤسسة فليبيس للنشر.

- الحسيني، مها بنت عبد المنعم محمد، (٢٠١٤). "أثر استخدام تقنية الواقع المعزز (Augmented Reality) في وحدة من مقرر الحاسب الآلي في تحصيل واتجاه طالبات المرحلة الثانوية" رسالة ماجستير. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- العتيبي، سارة ؛ البلوي، هدى؛ الفريح، لولوه. (٢٠١٦). رؤية مستقبلية لاستخدام تقنية Augmented Reality كوسيلة تعليمية لأطفال الدمج في مرحلة رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية. مجلة رابطة التربية الحديثة، مصر، مج٨، ع٢٨، إبريل، ص ص. ٥٨ ـ ١٠١.

- المسكري، زيانة بنت سليمان سيف، (٢٠٠٦). "فاعلية برنامج محوسب في تعليم العمليات الحسابية لدى تلاميذ صعوبات التعلم بغرف المصادر في المرحلة الاساسية بسلطنة عمان". رسالة دكتوراه. الجامعة الاردنية، عمان ، الاردن.

- المصري، ميادة احمد الديب. (٢٠١١). استخدام تقنية " الواقع المعزز" في خدمة الحجاج. رسالة ماجستير، كلية الحاسبات وتقنية المعلومات ، جامعة الملك عبد العزيز: جدة.

- خميس، محمد عطية. (٢٠١٥). "تكنولوجيا الواقع الافتراضي وتكنولوجيا الواقع المعزز وتكنولوجيا الواقع المخلوط ".تكنولوجيا التعليم -مصر مج٢٥، ع٢ ص ص: ١ ـ ٣.

- ديلاكوت، جويري، و سعيد حسن عبدالعال زيد. (١٩٩٧). "الواقع المعزز ".مجلة مستقبليات ـ مركز مطبوعات اليونسكو ـ مصر مج٢٧، ع٢ ص ص: ٢٩٥ ـ ٣٠٦.

- عبدالوهاب، عبدالناصر أنيس، وأبو سته، فريال عبده عبده .(٢٠٠٨). "أثر التدريب القائم على التكامل بين الاستراتيجيات المعرفية و استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الإبتدائية ".مجلة البحوث النفسية والتربوية ـ كلية التربية جامعة المنوفية ـ مصر مج ٢٣، ع ١ ص ص: ٦٠ ـ ١٢٥.

- علي، عماد أحمد حسن.(٢٠٠٠). "فعالية برنامج تدريبي مبني على المعالجة المعرفية المتتابعة والمعالجة المعرفية المتزامنة في علاج بعض العمليات الحسابية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري ذوي صعوبات التعلم ".مجلة كلية التربية بأسيوط ـ مصر مج١٦، ع٢ ، ص ص ١٨٢ ـ ٢٢١.

- غنيم، لمى صلاح. (٢٠١٣). "تحديد الأخطاء في العمليات الحسابية الأربع لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم". رسالة ماجستير. جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- مدين، السيد مصطفى حامد. (٢٠٠٦). مستويات أداء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية لمهارات حل المشكلات اللفظية وعلاقتها ببعض العوامل الأخرى. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، مج ٢١، ع١، ص ص. ٦٠ ـ ٩٩.
- Chang.Y; Liu.J. (2013). Applying An AR Technique To Enhance Situated Heritage Learning in a Ubiquitious Learning Environment. The Turkish Online Journal of Educational Technology 12(3), 21-33.
- Contero.M; Perez-Lapez.D. (2013). Delivering Educational Multimedia Contents Throgh an Augmented Relaity Application: A case Study on Its Impact on Knowledge a cquisltion and Retention. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 12(4), 19-29.
- Costa.M. Meiguins. B.; Carneiro. N & Meiguins. A. (2013). Prisma – MAR: An Architecture Model for Data Visualization in Augmented Relity Mobile Devices, International Conference Mobile Learning, Lisbon, Portugal, 14-16 March. Pp. 67-76.
- Folkestad.J; O'shea.P. (2011). An Analysis of Engagement in a Compination in door/ out door Augmented Reality Educational game. I- Manager's Journal on School Educational Technology, 7(1), 30-38.
- Gutierrez.J. (2014). Augmented Reality Environments in Learning, Communicational and Professional Contexts in Higher Education. Digital Education Review, 26,22-36.
- Joan.R. (2015). Enhancing Education through Mobile Augmented Reality. I- Manager's Journal on School Educational Technology, 11(4), 8-15.
- Koong. H; Hsieh.M; Zhi-Feng.E. (2012). Interacting with Visual Poem Through AR- Based Digital ARTwork. The Turkish Online Journal of Educational Technology, January, 11(1),123-137.
- Korknaz. O. (2015). New Trends on Mobile Learning in The Light of Recent Studies. Participatory Educational Research (PER), 2(1), 1-10.
- Lee.K. (2012). The Future of Learning and Training in Augmented Reality. Jornal of Scholary Teaching, 7, 31-43.
- Li. K; Chen. C; Cheng. S; Tsai.C. (2016). The Design of Immersive English Learning Environment Using Augmented

Reality. Universal Journal of Educational Research, 4(9),2076-2084.

- Lin.H; Wang.C; Sie.Z & Chang. S. (2011). Establishment and Usability Evaluation of an Interactive AR Learning System on Conservation of Fish. The Turkish Online Journal of Educational Technology, October, 10(4), 181-188.
- Lobo.M. Garcia.V. & Ruiz. M. (2013). Integrated Authoring Tool for Mobile Augmented Reality – Based E-Learning Applications, International Conference Mobile Learning, Lisbon, Portugal, 14-16 March. Pp. 265-269.
- Mathews, J. (2010). Using a Studio-Based Pedagogy to Engage Students in the Design of mobile –Based Media. English Teaching: Practice and Critique, 9(11), 87-102.
- Mcmahon.D; Cihak.D & Wright.R. (2015). Augmented Reality as a Navigation Tool to Empolyment Opportunities for Postsecondary Education Students with Intellectual Disabilities and Autism. Journal of Research on Technology in Education, 47(3), 157-172.
- Pierson.E; Light.D. (2014). Increasing Student Engagement in Math: the Use of Khan Academy in Chilean Calssrooms. International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology, 10(2),. 103-119.
- Rattanarugrot.S. White. M. & Newbury. P. (2014). A mobile Service Oriented Multiple Object Tracking Augmented Reality Architecture for Education and Learning Experiences. 10th International Conference Mobile Learning, Madrid: Spain, 28 February – 2 March, pp. 327-334.
- Solak.E; Cakir.R. (2015). Exploring the Effect of Materials Designed with Augmented Reality on Language Learners' Vocabulary Learning. The Journal of Educators Online- SEO 13(2). 50-72.
- Tan.Q; Chang.W and Kinshuk. (2015). Location- Based Augmented Reality for Mobile Learning: Algorithm, System, and Implementation .The Electronic Journal of E – Learning, 13(2), 138-148.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني :

" فعالية تدريس وحدة نماذج الذرة باستخدام قناة عين التعليمية عبر الأيباد في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية "

إعداد :

د/ هزاع بن عبدالكريم الفويهي
الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية

" فعالية تدريس وحدة نماذج الذرة باستخدام قناة عين التعليمية عبر الأيباد في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية "

د / هزاع بن عبد الكريم الفويهي

• **المستخلص** :

سعى البحث الحالي إلى الكشف عن فعالية دروس قناة عين التعليمية عبر تطبيقات الأيباد التعليمي في تنمية التحصيل الدراسي لوحدة نماذج الذرة بمادة العلوم المقررة على طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٣٧/١٤٣٨هـ ، ولتحقيق هدف االبحث ،تم إعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل الطلاب في وحدة نماذج الذرة في ضوء تصنيف بلوم في المجال المعرفي عند المستويات التالية (التذكر ـ الفهم ـ التطبيق ـ التحليل)، وبعد أن تم حساب صدق وثبات الاختبار التحصيلي ، تم تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية قوامها (٨٠ طالبا) مقسمة لمجموعتين بالتساوي ،الأولى المجموعة الضابطة ، والثانية المجموعة التجريبية من مدارس محافظة دومة الجندل بمنطقة الجوف ، وتوصل البحث الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من المجموعتين(الضابطة والتجريبية) في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، وهذ يدل على تكافؤ المجموعتين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية وهذا يدل على فعالية دروس قناة عين التعليمية ،وعرضها عبر تطبيقات الأيباد التعليمي للطلاب في التحصيل الدراسي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من المجموعتين(الضابطة والتجريبية) في التطبيق التتبعي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية ، وهذا يدل على بقاء أثر التعلم عند الطلاب، وذلك من خلال استخدام الطلاب لدروس قناة عين التعليمية ،وعرضها عبر تطبيقات الأيباد التعليمي .بالمقارنة بطريقة التعلم العادية التي يستخدمها المعلم في الفصل الدراسي . وفى ضوء ذلك قدم البحث مجموعة من التوصيات والمقترحات من ابرزها ضرورة استخدام التعليم الرقمي في تدريس جميع مقررات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ، خاصة مقررات العلوم بالمراحل التعليمية المختلفة ، والاستفادة من تطبيقات الأيباد التعليمية فى ذلك ومن خلال الاستفادة من قدرات ومهارات الطلاب التكنولوجية لصالح التعلم والتحصيل الدراسي الاستفادة من البرامج التعليمية لقناة عين في ذلك، واقترحت ضرورة اجراء مزيد من البحوث التقويمية لدور البرامج التعليمية لقناة عين التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي وزيادة الدافعية للتعلم الذاتى ، والاستفادة من تطبيقات الايباد التعليمية.

الكلمات المفتاحية : قناة عين التعليمية ، تطبيقات الايباد التعليمية ، طرق تدريس العلوم نماذج وحدة الذرة ، التحصيل الدراسى.

The Effectiveness of Teaching Atom Models Unit Using Ain Educational Channel Through the IPad in Enhancing the Achievement of the Third Grade Students in Kngdom of Saudi Arabia

Dr.Hazaa Abdulkraim Al -Fowaih

Abstract:

The current research aims to reveal the effectiveness of the lessons in AIN educational channel through educational ipad application in enhancing

achievement for atom models unit in science for third grade students in the Kingdom of Saudi Arabia during the first semester 1437/1438 H. To achieve the objective of the research, the reearcher prepared an achievemnt test to measure students' achievement in the atom Model Unit in light of Bloom's classification in the cognitive field at the following levels (recognition, understanding, application, analysis). After achieving the validity and reliabiltiy of the test, it was applied to the sample of the study that consisted of (80) students. The sample is divided into two groups ; control group and experimental group of the schools of the province of Domat al-Jandal in al-Jouf region. The research found that there was no statistically significant differences between the mean scores of both groups (control and experimental) in the pre administration of the achievement test . This confirmed that both groups are equivalent. There was a statistically significance between the mean scores of the two groups (control and experimental) in the post-adminstration of the test in favor of the experimental group. This indicates effectiveness of the lessons in AIN educational channel through educational ipad application in enhancing achievement . There was a statistically signiifcant differences between the mean scores of the two groups (control and experimental) in the sequential application of the test in favor of the experimental group. This indicates that the learning effect remains among students through the use of the lessons of the educational channel and the presentation of it through the iPad educational applications when comparing with the regular method that used by the teacher in the classroom .Therefore, the research presented some recommendations and suggestions such as the need for using digital learning in teaching all the general education curricula in Saudi Arabia, especially the science courses in the different educational stages, and to benefit from the ipad educational applications to benefit from the technological capabilities and skills of the students in favor of learning and achievemnt . In addition , it is necessary to to carry out more research on the role of educational programs in the Ain Educational Channel in the development of academic achievement, increase the motivation for self-learning, and benefit IPad Educational applications.

Keywords: Ain Educational Channel, IPAD Educational Applications, Science Teaching Methods, Atom Unit Models, Educational Achievement .

- **المقدمة** :

الحمد لله حمداً يبلغ رضاه، وصلى الله على أشرف من اجتباه، وعلى من صاحبه ووالاه، وسلم تسليماً كثيراً لا يدرك منتهاه.

يشهد القرن الذي نعيش فيه الثورة التكنولوجية وثورة الاتصالات والمعلومات. إن هذه الثورات بجوانبها المختلفة أدت إلى تغيرات في مجالات الحياة المختلفة كالمجال الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والتربوي، وفي ظل هذه المعطيات ومتطلبات الواقع وتحديات المستقبل، فرض علينا الاهتمام بأساسيات المعرفة كالمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات من أجل تكوين علوم حديثة مفيدة.

إن الثورة العلمية التي نعيشها في عصرنا الحالي بلغت ذروتها في كل المجالاتٍ العلمية، وبالتالي أدت لظهور إلعديدٍ من التطورات والتغيرات التي كانت سببا في تطور المعرفة العلمية تطورا هائلا وتراكم المعلومات في العلوم المختلفة، مما دفع الإنسان إلى بذل قصارى جهده للتكيف مع هذا التطور ومواكبته، والبحث عن أنسب الطرق والأساليب لتسخير هذه المعرفة وتوظيفها في خدمته. (العبسى،٢٠١٦ :٢)

ومن أهم ما تتميز به العلوم الحديثة أنها ليست مجرد عمليات روتينيةٍ منفصلة أو مهارات بل هي أبنيةٍ محكمة يتصل بعضها ببعض اتصالاً وثيقاً مشكلة في النهاية بنياناً متكاملاً، واللبنات الأساسية لهذا البناء هي المفاهيم العلمية إذ إن المبادئ والتعميمات والمهارات الرياضية تعتمد اعتماداً كبيراً على المفاهيم في تكوينها واستيعابها أو اكتسابها. (أبو زينة،١٩٩:٢٠٠٣).

ويُعد الحاسوب وتطبيقاته من أهم نتاجات التقدم العلمي والتكنولوجي وأصبح أساس لمعظم التطورات العلمية والتكنولوجية ، كما لوحظ تطور متسارع ونقلة نوعية للتحول إلى عالم الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية الذي جعل المجال واسع أمام الطلاب في الحصول على المعلومات بكل سهولة ويسر وأصبح هناك اتجاه نحو الاستفادة من هذه الأجهزة في خدمة العملية التعليمية وكان لتكنولوجيا التعليم الدور الأكبر في مواكبة هذا التطور والاستفادة من مستحدثاته سواءً كانت أجهزة ومعدات أو برامج عديدة ، فكان من أبرز المستحدثات في مجال تكنولوجيا التعليم ظهور التعليم الإلكتروني بجميع أشكاله والتي كان منها التعلم النقال، والتعلم عن بعد وبيئات التعلم الافتراضية والتفاعلية .(العبسي، ٢٠١٦ : ٣).

ومع التقدم المستمر والاستخدام المتزايد لتكنولوجيا الحاسبات والمعلومات والاتصالات، فقد تغيرت التوقعات بالكامل فيما يتعلق بعمليات التدريس والتعلم في جميع المراحل الدراسية، إذ تطور تصميم وبناء مصادر التعلم، وباتت تعتمد على أوعية جديدة للمعلومات يغلب عليها الطابع الرقمي، يُشكل الأيباد التعليمي من خلال الكتب التفاعلية أحد أبرز مجالاتها، ومساهما في خلق بيئة أكثر تطوراً من الكتاب الورقي، تحوي العديد من المزايا التي تتخطى حدود إمكانات الكتب المطبوعة، حيث يجمع الكتاب التفاعلي بواسطة الأيباد بين قوة النص، إضافة إلى الإمكانات التي تُتيحها البيئة الرقمية الافتراضية.(عزت٢٠١٢: ٤٥).

وتعد أيضاً الوسائط المتعددة إحدى مستحدثات هذه الثورة التكنولوجية بحيث كان لها استخدام واسع في تطوير عملية التعليم وإثرائها بالعديد من البر مجيات التي توفر المعلومات بأشكال مختلفة كالصوت والصورة والفيديو والرسوم المتحركة إضافة إلى النصوص المكتوبة والمنطوقة. (خلة ، ٢٠١٥ : ٤).

ولقد ذكر مبارز واسماعيل (٢٠١٠: ١٢) بعض من الأهداف التي يحققها استخدام الوسائط المتعددة والتي كان من أهمها الهدف الإنساني الذي يحقق رفاهية الإنسان وتقدمه وتحقيق تواصله وتفاعله مع مجالات الحياة المختلفة، ومنها التعليم والتدريب والإنتاج والفنون والثقافة والبحث العلمي والاتصالات مع توفير الوقت والجهد والمال في ذلك، ولتحقيق ذلك تسعى المؤسسات التربوية إعداد وتدريب جيل من المعلمين التكنولوجيين المبدعين، الذين يمارسون أدوارا حديثة يصبح الطلاب فيها محور العملية التعليمية التعلمية وعليهم يقع العبء الأكبر في إحداث التعلم، وبذلك يصبح دور المعلم ميسر وموجه، ومرشد، ومعد للمواد التعليمية، ومهيئ للبيئة التعليمية التفاعلية ومحدد لمستويات طلبته، ومعد للاختبارات التشخيصية والتحصيلية، وفي ضوء ذلك تصبح العملية التربوية قائمة على المرونة (Ghaith, 2003: 3).

لذلك بدأ البحث عن استراتيجيات تدريسية خاصة تجعل الطالب عنصراً فاعلاً في "القرية الصغيرة" التي أصبحنا نعيش فيها، أو تطوير لاستراتيجيات معروفة لتكون أكثر فاعلية، وتكليفهم بعمل أو نشاط يقومون به مجتمعين متعاونين، وفي أجواء مريحة خالية من التوتر والقلق، ترتفع فيهم الدافعية إلى أقصى حد ممكن (بني أرشيد، ٢٠٠٥: ٥).

فمنذ سنوات قليلة ماضية وعلى وجه التحديد في بداية القرن الحادي والعشرين في الدول الغربية بدأ استخدام مصطلح جديد في مجال التعليم أطلق عليه باللغة الانجليزية Mobile Learningوعقدت العديد من المؤتمرات العلمية وظهرت المجالات والمقالات التربوية والعلمية المتخصصة التي تناولت النموذج الجديد (كفافي، ٢٠٠٧: ٣)

أما على المستوي العربي فقد ظهرت بعض المقالات والبحوث مثل : دراسة (عوض ، ٢٠٠٧) و دراسة (سالم ،٢٠٠٦) و (المؤتمر الدولي السابع ، ٢٠٠٧) و دراسة (حسيني ، ٢٠٠٩) و دراسة (الدهشان ،٢٠٠٩) و دراسة (الخليفة ، ٢٠٠٩) التي تتحدث عن هذا المصطلح في محاولة لتوضيح أهمية وكيفية استخدام الأجهزة المحمولة في توفير خدمة تعليمية لبعض الفئات ، أو استخدامه كوسيلة لتطوير النظم القائمة من خلال توظيف خدمة الهاتف المحمول ـ كأحد الأجهزة المستخدمة في التعليم النقال ـ والاستفادة من تطبيقاته لخدمة البرامج التعليمية التي تقدمها بعض المؤسسات ، ضمن إطار برنامج التعليم عن بعد . كما وبدأت الجامعة العربية المفتوحة بالبحرين مشروع التعلم بواسطة الهاتف النقال خلال الفصل الدراسي ٢٠٠٨. (الحمامي، ٢٠٠٦: ٢٤٥).

كما أن جامعة الملك سعود كانت الرائدة في هذا المجال من خلال تجربة وبحث أحد أعضاء هيئة التدريس بها، حيث قدم الدكتور محمد بن عطية الحارثي بحثاً عن تجربته في تطبيق التعلم المتنقل باستخدام الهواتف المحمولة

واللوحية نحو تغيير ايجابي الذي نظمته جمعية التنمية التكنولوجية والبشرية في جمهورية مصر العربية، واستعرض فيه تجربة استخدام الرسائل القصيرة للهاتف المحمول في التعليم الجامعي كنوع من أنواع التعلم المتنقل، إضافة إلي استطلاع آراء الطلاب حول التجربة. (الدهشان، ٢٠٠٩: ٤٠)

وأيضا في المملكة العربية السعودية بدأت سنة ٢٠١٣ م في تطبيق مشروع " معرفة بلا حدود " في بعض المدارس الأهلية وبالتعاون المشترك بين وزارة التربية والتعليم، وشركة وادي الريا، وجامعة الملك سعود، والجامعة السعودية الالكترونية، وشركة ابن خلدون لتكون التجربة الأولي في المملكة العربية لاستخدام التقنية الحديثة كجزء من أدوات التعلم بدلاً من بقائها أداة للتواصل والترفيه فقط (جريدة الوطن، ٢٠١٣ م)

وانطلاقاً من أن الهاتف المحمول واللوحي أصبح الآن من أهم الوسائل التقنية التي انتشرت بين الناس وبشكل سريع ومذهل، بغض النظر عن العمر، أو الجنس أو المعايير الاقتصادية، حتى إن عددا من الهواتف المحمولة واللوحية وتطبيقاتها المتعددة، تحتم علينا ضرورة السعي نحو الاستفادة منها في مختلف المجالات ومن أهمها المجال التعليمي.

مما تقدم ليس هناك شك أن هذا قد يزيد من هموم المدرس الغيور والمؤسسات التربوية الجادة، والذي بدورهم يبحثون عن أساليب لمساعدة للطالب حيث أن الطالب محور العملية التعليمية في منظومة التعليم الحديثة، وقد يكون من بين تلك الاتجاهات الحديثة التي أتت للمساعدة في تطوير العملية التربوية استخدام الأجهزة اللوحية " الأيباد" في العملية التربوية التعليمية الذي أصبح لا يخفى على أحد عدم قدرة الطلاب على الاستغناء عنه ، فكان لابد من إدخال هذه المستحدثات التكنولوجية في عملية التعليم من أجل تنمية التفكير لدي الطلاب والمساعدة في علمية التخطيط والتقويم وتنمية التفكير وتقوية العملية التعليمية وتقديمها بطريقة مبتكرة وممتعة.

من هنا، تم الاستيحاء لدى الباحث بضرورة توظيف الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم وخاصة استخدام دروس قناة عين التعليمية عبر تطبيقات الأيباد لتدريس وحدة نماذج الذرة وقياس أثرها في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية ".

- **مشكلة البحث وأسئلته** :

يعاني التعليم المدرسي الكثير من الجوانب المتعلقة بأساليب التدريس التقليدية التي تقدم في أغلب الأحيان بطرق جافة ومملة دون مراعاة لبيئة المتعلمين وحاجاتهم فضلاً عن أنها لا تعير اهتماماً لمداركهم وقدراتهم العقلية المختلفة، وما تقتضيه من تنوع لطرق التدريس لمخاطبة كل فئة بما يناسب طريقتها في التعلم. الشيء الذي جعل أغلب المتعلمين يتعاملون مع المواد

الدراسية دون تأثر أو انفعال وجداني مما جعل لدى الطلاب نفور وملل من المدرسة، وتكوين اتجاهات سلبية نحو المعلمين والمدرسة بشكل عام، إلى جانب أن المناهج الدراسية تعاني من تكدس المقررات المدرسيةٍ لديهم وتضخم الكم الهائل من المعلومات النظرية، فأصبحت تشكل عبئاً ثقيلاً على عاتق المعلمين والطلبة وانعكس ذلك على أساليب التدريس التي يلجأ إليها المعلمون كالتلقين والمحاضرة؛ لإنجاز المطلوب في المنهج وعلى أساليب الدراسة من قبل الطلبة القائمة على الحفظ والتلقين.

وفي ذلك يذكر كلُ من (إسماعيل، ٢٠٠٨: ٢٩٨) و(عبيدات، ٢٠٠٥: ١٤) رغم الجهود المبذولة لتطوير عملية التعلم والتعليم على مستوى الأبحاث والتجارب إلا أن عمليات التدريس لا زالت تقليدية تقوم على العرض والشرح بهدف الحفظ والتذكر خاصة في وقت يتاح لهم فيه التعامل مع العديد من الوسائل التعليمية الحديثة والمتطورة التي أنتجتها التكنولوجيا المعاصرة، وهذا بدوره أدى إلى البحث عن طرق تعلم تساعد على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في التحصيل وفي عمليات التفكير، فالمخزون البشري يمتاز بعدة أشكال من الذكاءات، يرتبط كل شكل منها بنوعية المجال المراد الوصول إليه، لذلك يجب أن نبحث عن كيفية توظيف الذكاء والتحفيز على التفكير في حياتنا اليومية، ومعرفة أثر استخدامه كما أكدت النظريات أن نمط الذكاء الذي نحتاجه في المدرسة أقل فاعلية في التعامل مع مختلف المواقف خارج المدرسة .

هذا وأنه على الرغم من إجراء عدد من الدراسات عن فاعلية العديد من الاستراتيجيات المختلفة والمتنوعة في المناهج؛ إلا أن الأساليب التقليدية للتعليم والتعلم ما زالت سائدة في المدارس بدليل بقاء تصنيف المملكة العربية السعودية من ضمن الدول النامية إلى حد يومنا هذا؛ ولذلك تسعى الدراسة الحالية إلى إحداث الفارق من خلال تطوير الأساليب التعليمية باستخدام دروس قناة عين التعليمية عبر تطبيقات الأيباد لمعرفة أثرها في التحصيل الدراسي لوحدة نماذج الذرة في مقرر العلوم لطلاب الصف الثالث المتوسط بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية

ويشعر المتأمل في المناهج السعودية، وخصوصاً كتب المواد العلمية منها "وخاصة العلوم العامة" وجود العديد من المشكلات التي تواجه المعلم والطالب على حد سواء، ومن خلال عمل الباحث وملاحظاته في مجال تدريس العلوم واستطلاع آراء مشرفي ومعلمي العلوم للمرحلة المتوسطة عن مدى امتلاك الطلبة لمهارات العلوم الحديثة، ومدى فهم الطلاب واستيعابهم للمفاهيم المتضمنة في المنهاج؛ اتضح وجود تدنى في مستوىٍ التفكير، وضعف في فهم المفاهيم العامة وخاصة التي تتعلق بالذرة ، وأيضا وجود فجوة كبيرة بين الجانب النظري في كتب العلوم والجانب التطبيقي لها، وأن الطلبة بحاجة كبيرة لتنمية مهارات التفكير من خلال توظيف طرق علمية وتفاعلية تركز

على الجانب العلمي الذي يرسخ المعلومات ويعزز روح العمل الجماعي وتلبي حاجات الطلبة ورغباتهم.

كما أن هناك إجماع بين المختصين والمهتمين في المملكة العربية السعودية حول مستوي النظام التعليمي حول ضرورة تحسين أداء المدارس من حيث الكم والكيف لاستيفاء متطلبات القرن الحادي والعشرين باعتبار هذا المطلب من الأولويات التعليمية الوطنية للملكة (تطوير المدارس، ٢٠١٢: ٢٠).

ويُعد استخدام التقنيات الحديثة في حجرة الدراسة أمرا بالغ الأهمية، ولعل توظيف واستخدام الحاسوب اللوحي فيها مع تقنية السبورة التفاعلية التي أثبتت فعاليتها في العملية التعليمية، يسهم بشكل مباشر في إثراء العملية التعليمية، ويستثير اهتمام المتعلم ويشبع حاجاته للتعلم لكون المادة العلمية تعرض بأساليب مشوقة وجذابة، مما يؤدي بالضرورة إلى تحسين نوعية التعلم ورفع أداء المتعلمين (عبود، ٢٠٠٩: ٢٣٠)

وبعد أن قام الباحث الحالي بعمل زيارات لعدد من المدارس وجد أن السبورة التفاعلية وأجهزة الحاسوب اقتصر وجودها في غرفة مصادر التعلم ولا يستفيد منها أغلب المعلمين في فصولهم. ومع ظهور تقنية الحواسيب اللوحية التي تعمل باللمس المتعدد واحتوائها على الكثير من التطبيقات التي تخدم العملية التعليمية أصبح من الممكن الاستفادة منها في حجرة الدراسة بعد ربطها بجهاز عارض البيانات لتكون مماثلة لتقنية السبورة التفاعلية ومجارية لها في طريقة عرض المادة العلمية واستثارة اهتمام المتعلم وزيادة مشاركتهم وبالتالي تحسين مخرجات التعلم.

كذلك قام الباحث باستطلاع آراء مجموعة من الطلاب في بعض المدارس بالتعليم العام بالجوف (١٨٠ طالبا) واتضح أن (٦٥٪) من الطلاب يمتلكون أجهزة حواسيب لوحية (الأيباد) خاصة بهم يستخدمونها في منازلهم للتواصل والألعاب والترفيه، وتبين أنهم يعرفون كيفية استخدامها بل ويخبرونك بأنواعها ومواصفاتها، فلعل وضعها بين أيديهم في المدرسة وتوظيفها في عملية التعليم والتعلم يزيد من دافعيتهم واهتمامهم، وبالتالي يزيد من تحصيلهم الدراسي.

ولعل استخدام الدروس العلمية لقناة عين التعليمية كأحد أساليب التعلم الحديثة وعرض وحدة التدريس (نماذج الذرة) المقررة على طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية بواسطة الأيباد التعليمي يكون له الأثر الجيد في تحصيل الطلاب لهذه الوحدة، وبالتالي يمكن تعميم التجربة على جميع وحدات المقرر الدراسي لمادة العلوم للصف الثالث المتوسط.

وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات التي تدعو إلى التوجهات الحديثة في التعليم كدراسة (عوض، ٢٠٠٧)

و دراسة (سالم ،٢٠٠٦) و (المؤتمر الدولي السابع ، ٢٠٠٧) و دراسة (حسيني ٢٠٠٩) و دراسة (الدهشان ،٢٠٠٩) ودراسة (الخليفة ، ٢٠٠٩) ودراسة (خلة ،٢٠١٥) ودراسة (العبسي ،٢٠١٦)، ومن هنا اقترح الباحث توظيف الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم وخاصة استخدام دروس قناة عين التعليمية عبر تطبيقات الأيباد لوحدة نماذج الذرة للصف الثالث متوسط لتنمية المفاهيم المجردة المتعلقة بهذه الوحدة بمادة العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة ؛ كون الأيباد يوفر سلسلة واسعة من التفاعل بين الطالب ومحتويات الكتاب سواءً أكان نص أو صورة أومقطع فيديو أو محاكاة لتجربة عملية، وأيضاً التفاعل مع وسائل التقويم والأسئلة الاختيارية التي توفرها دروس قناة عين التعليمية عبر الأيباد التعليمي. مستنداً في ذلك إلى عدد من المبررات:

- المحتوي العلمي للمنهج المقرر مزدحم بالكثير من المفاهيم العلمية المجردة الجديدة على الطلبة التي تحتاج إلى طرق تدريس فعالة تثير دافعية الطلاب وتعزز اتجاهاتهم نحو تعلم هذه المفاهيم لكي يتسنى لهم فهمها فهما صحيحاً.
- إن عدداً من الدراسات قد تقصت الاتجاهات الحديثة في العلوم مما ولد شعوراً للباحث بأهمية التعرف على أنواع جديدة من الاتجاهات العلمية من خلال إدماج التكنولوجيا بالعلوم.
- إن هذه الدراسة ستكون مميزة في كونها أول دراسة تتناول استخدام دروس قناة عين التعليمية عبر تطبيق الأيباد داخل الفصل الدراسي في عملية تعليم العلوم، وخاصة في وحدة الذرة لطلاب الصف الثالث المتوسط.
- إن الدراسات والأبحاث في مجال دمج واستخدام الحاسوب اللوحي لأغراض تعليمية نادرة وغير مستكشفة نسبياً.

- **مشكلة البحث** :

تنحصر مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي : **ما فاعلية تدريس وحدة نماذج الذرة باستخدام قناة عين التعليمية عبر الأيباد على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية .**

ويتفرع من السؤال الرئيس للدراسة الحالية الأسئلة الفرعية التالية :

- هل يوجد فرق دلال إحصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠٥) أو أقل بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي في وحدة نماذج الذرة لطلاب الصف الثالث المتوسط؟
- هل يوجد فرق دلال إحصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠٥) أو أقل بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في وحدة نماذج الذرة لطلاب الصف الثالث المتوسط يرجع لاستخدام دروس قناة عين التعليمية في وحدة نماذج الذرة عبر الأيباد؟

- هل يوجد فرق دلال إحصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠٥) أو أقل بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق التتبعي للاختبار التحصيلي لطلاب الصف الثالث المتوسط يرجع لاستخدام دروس قناة عين التعليمية في وحدة نماذج الذرة عبر الأيباد.؟

- **فروض البحث** :

تفترض هذه الدراسة الفروض التالية:

- لا يوجد فرق دلال إحصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠٥) أو أقل بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي في وحدة نماذج الذرة لطلاب الصف الثالث المتوسط
- يوجد فرق دلال إحصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠٥) أو أقل بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في وحدة نماذج الذرة لطلاب الصف الثالث المتوسط يرجع لاستخدام دروس قناة عين التعليمية في وحدة نماذج الذرة عبر الأيباد.
- يوجد فرق دلال إحصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠٥) أو أقل بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق التتبعي للاختبار التحصيلي لطلاب الصف الثالث المتوسط يرجع لاستخدام دروس قناة عين التعليمية في وحدة نماذج الذرة عبر الأيباد..

- **أهداف البحث** :

تهدف هذه الدراسة إلى " الكشف عن فاعلية دروس قناة عين التعليمية عبر الأيباد في التحصيل الدراسي لوحدة نماذج الذرة لطلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية."

ويتفرع عن الهدف الرئيس، الأهداف الفرعية التالية:

- تحديد المفاهيم المتضمنة في وحدة نماذج الذرة لطلاب الصف الثالث المتوسط باستخدام دروس قناة عين التعليمية عبر الأيباد.
- التعرف على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط لوحدة نماذج الذرة بعد استخدامهم لدروس قناة عين التعليمية عبر تطبيق الأيباد.
- التعرف على بقاء مفاهيم وحدة نماذج الذرة لطلاب الصف الثالث المتوسط بعد مرور ٣ أسابيع من استخدام دروس قناة عين التعليمية عبر تطبيق الأيباد.

- **أهمية البحث** :

لهذه الدراسة أهمية يمكن تلخيصها على النحو التالي:

- قد تزود معلمي العلوم بأدوات موضوعية يمكن أن تستخدم في معرفة مدى استخدام معلمي العلوم للاتجاهات الحديثة في تدريس المقرر.

- قد تفيد المعلمين في كيفية استخدام الأيباد التفاعلي التعليمي في تدريس مقرر العلوم من حيث تشجيع الطلاب على التفاعل والتعبير عن احتياجاتهم والمشاركة في الأنشطة حتى يحدث التعلم ذو المعنى.
- اطلاع معلمي العلوم على نموذج الأيباد في التعليم، وكيفية عمله ودور كل من المعلم والطالب فيه لتطوير أساليب التدريس لديهم.
- ومن الجانب العلمي أو الأدبي، تتضح أهمية الدراسة بما تتضمنه من أدبيات لواقع الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ومراجع ودراسات سابقة، والتي قد تتيح الفرصة لباحثين آخرين على إعداد دراسات تختص في تطوير الأداء التدريسي والتوسع في هذا المجال لما له من أهمية وتأثير على المستوي التعليمي والعلمي.

- **مصطلحات البحث** :

- **قناة عين التعليمية**: وهي عبارة عن قناة عبر تطبيق اليوتيوب تابعة لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لعرض الدروس التعليمية للطلاب بالتعليم العام.
- **الأيباد**: وهو عبارة عن أجهزة خفيفة ومحمولة مع شاشات عرض تفاعلية تعمل باللمس وتتعامل مع الوسائط المتعددة من صور وفيديوهات ونص وعدد كبير من التطبيقات والألعاب والتي يستخدمها الباحث في تدريس العلوم داخل وحدة نماذج الذرة.
- **نماذج الذرة**: وهي عبارة عن دراسة الذرة ومكوناتها وتركيبها من خلال الاطلاع على تجارب العلماء السابقين في اكتشاف هذه الذرة الصغيرة وهذه النماذج الموجودة في كتاب العلوم العامة لطلاب الصف الثالث المتوسط.
- **التحصيل الدراسي** : ويقصد به تحقيق الطلاب لمستويات الأهداف المحددة في الاختبار التحصيلي في وحدة نماذج الذرة المقررة على طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي إعداد الباحث.
- **الثالث المتوسط**: وهي مرحلة تعليمية يدرس فيها الطلبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٣ ـ ١٥ عاما.

- **حدودالبحث** :

تَتَحدد نتائج هذا البحث في الآتي:

- **الحدود العلمية**: تقتصر الدراسة على معرفة الاتجاهات الحديثة وأثرها في تدريس العلوم ـ نموذج استخدام دروس قناة عين التعليمية عبر تطبيق الأيباد التعليمي متمشياً مع منهج وزارة التعليم باستخدام التقنيات الرقمية في مقررات التعليم العام بالمدارس وفق رؤية التحول الوطني ٢٠٢٠م.

- **الحدود المكانية:** تقتصر الدراسة على طلاب الصف الثالث المتوسط في منقطة الجوف بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الاختبارية:** الاختبار التحصيلي في وحدة نماذج الذرة بمادة العلوم لطلاب الصف الثالث المتوسط الذي أعده الباحث.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ .
- **الأساليب الإحصائية المستخدمة** : وهي (T TEST) لقياس دلالة الفروق بين تحصيل المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لوحدة نماذج الذرة ومعاملات الارتباط لحساب صدق وثبات أداة الدراسة.

- **متغيرات البحث** :

المتغيرات ثلاثة أنواع: يطلق على الأول المتغير المستقل، ويطلق على الآخر المتغير التابع، أما الثالث فيسمى بالمتغير الوسيط، والغالب هو أن يكون هناك متغير تابع واحد وعدة متغيرات مستقلة (الكلثم، ٢٠١١).

في هذه الدراسة تختلف عن غيرها من الدراسات التجريبية فهذه الدراسة شبه تجريبية ويوجد بها متغير مستقل وهو استخدام دروس قناة عين التعليمية عبر الأيباد، وسيبحث الباحث أثره في تحصيل طلاب الثالث المتوسط لمفاهيم وحدة الذرة.

- **الدراسات السابقة** :

الدراسات السابقة هي نتاج ما قدم من أبحاث ودراسات أجريت على متغيرات الدراسة الحالية أو القريبة منها، سواء أكان ذلك داخل الوطن أم خارجه، وفي هذا الفصل استعرض الباحث أهم تلك الدراسات، مبيناً موضوعاتها وأهدافها والمنهج المتبع فيها وخطواتها، وأهم نتائجها وأبرز توصياتها، وذلك للاستفادة منها والبناء عليها؛ لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، حيث قام الباحث بعرض تلك الدراسات تبعاً للتسلسل الزمني، كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة، وتم تناول دراسات تناولت الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم.

دراسة (العبسي، ٢٠١٦) بعنوان." أثر توظيف كتاب تفاعلي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير فوق المعرفي بمادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي ".

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر توظيف كتاب تفاعلي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير فوق المعرفي بمادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة اختار الباحث عينة الدراسة من (٨٠) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي بمدرسة بنات رفح الإعدادية (ج)التابعة لوكالة الغوث لتشغيل اللاجئين بمحافظة رفح ـ قطاع غزة ـ للعام الدراسي (2016/2015)، موزعات على شعبتين دراسيتين تم اختيارهما بصورة عشوائية المجموعة الضابطة (٣٩) والمجموعة التجريبية (٤١). كما استخدم الباحث المنهج التجريبي وتمثلت أدوات الدراسة: أداة تحليل محتوى، واختبار المفاهيم

واختبار مهارات التفكير فوق المعرفي، وتم التأكد من صدق وثبات الاختبارين من خلال توزيعهما على المحكمين وتطبيقهما على عينة استطلاعية.

ومن أبرز النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم ومهارات التفكير فوق المعرفي لصالح طالبات المجموعة التجريبية. وأوصي الباحث بأهمية استخدام الكتاب التفاعلي في تعليم محتوى مادة العلوم، من خلال دليل معلم في تدريس العلوم العامة يتضمن الأساليب المناسبة لتوظيف الكتاب التفاعلي.

دراسة (دهمان، ٢٠١٤) بعنوان. "تحليل محتوي كتب العلوم للصفوف (٥ ـ ٨) الأساسي بفلسطين في ضوء متطلبات اختبار TIMSS". هدفت هذه الدراسة إلى تحليل محتوي كتب العلوم للصفوف ٥ ــ ٨ الأساسية بفلسطين في ضوء متطلبات اختبار TIMSS وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي حيث قامت بإعداد قائمة المتطلبات ٢٠١١ TIMSS لمحتوي كتب العلوم للصفوف موضع الدراسة، وتم جمع البيانات وتحليلها إحصائياً باستخدام النسب المئوية والتكرارات. ومن أهم نتائج الدراسة النسبة المئوية العامة لعدد متطلبات ٢٠١١ TIMSS لمجال المحتوي في كتب العلوم للصفوف موضع الدراسة والتي أسفر عنها تحليل المحتوي ٢٢ ٪ وهي نسبة ضعيفة، كما بلغت النسبة المئوية لمتطلبات TIMSS في محتوي كتب العلوم لهذه الصفوف والتي أسفر عنها تحليل المحتوي ٢٧.٤ ٪ وهي نسبة ضعيفة فقد كانت النسبة متباينة، حيث بلغت نسبة الأحياء في محتوي كتب العلوم ٤٤.١٪ وعلم الكيمياء ١٤.٦ ٪ وعلم الفيزياء ٢٦ ٪ وعلم الأرض ١٥.٣ ٪.

دراسة (فري، ٢٠١٤) بعنوان. "انعكاسات الكتب الالكترونية التفاعلية في الفهم وكيفية تأثير المزايا التفاعلية للكتب الالكترونية على الفهم والسلوكيات أثناء القراءة ".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على انعكاسات الكتب الإلكترونية التفاعلية في الفهم وكيفية تأثير المزايا التفاعلية للكتب الإلكترونية على الفهم والسلوكيات أثناء القراءة. واتبع الباحث المنهج المختلط، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً وطالبة من الصف الثاني بإحدى المدارس الابتدائية بضواحي مدينة نيوجرسي بالولايات المتحدة الأمريكية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقابلات فردية مع أفراد العينة لمدة سنتين في دورات مدتها (٣٠) دقيقة.

وتوصلت الدراسة أن الطلاب أظهروا بصيرة كبيرة في القصص المطروحة ضمن الكتابين التفاعليين، وقدموا استنتاجات حول دوافع الشخصيات والأحداث الحرجة للقصص، كما أكدت الدراسة على أن الخصائص التفاعلية

للكتابين الإلكترونيين عبرت عن المعنى بصورة متعددة؛ مما أدى إلى نتائج فهم أقوى لدى المشاركين.

دراسة (A gasparini، ٢٠١٣) بعنوان. "الدور المزدوج لجهاز الحاسوب اللوحي". ناقشت الدراسة الدور المزدوج لجهاز الحاسوب اللوحي كونه أداة شخصية للتواصل والترفيه، أوانه أداة تعليمية، وكانت عينة الدراسة ٢٠٠ طالبا بالصف الأول الثانوي في مدرسة خاصة بالنرويج، وتم تزويد الأجهزة ب ٢٠٠ تطبيق كذلك تم تدريب المعلمين على استخدامه قبل شهر من تنفيذ التجربة واستمرت الدراسة ١٠ أشهر، استخدمت فيها المنهج الوصفي بأسلوب دراسة الحالة، وكانت أدوات البحث متعددة كالملاحظة اليومية، و المقابلات و المسح وخلصت الدراسة الى أنه في بداية التنفيذ كان استخدام جهاز الحاسوب اللوحي كأداة شخصية أكثر من كونه أداة تعليمية، لكن مع توجيهات المعلمين المستمرة، واستخدامهم الأمثل للجهاز ظهرت النتائج النهائية " بأنه أداة تعليمية بحتة " بالنسبة للطلاب المراهقين.

دراسة (P. Vu، ٢٠١٣) بعنوان. "استخدام الحاسوب اللوحي في الفصل التعليمي". هدفت هذه الدراسة لمعرفة الطرق التي استخدم فيها الحاسوب اللوحي في الفصل، ومعرفة نوعية التدريب التي تلقاها المعلمون لاستخدامه كذلك لمعرفة اتجاهاتهم ومواقفهم من الحاسوب اللوحي، ومدى ملاحظتهم لحدوث اختلاف في دوافع الطلاب وانجازاتهم بعد عام من الاستخدام.

واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبيه الكمي والكيفي، حيث كانت عينة البحث ٢١ معلمة في بعض المدارس الابتدائية والثانوية جنوب الينوي بالولايات المتحدة الامريكية، وأظهرت النتائج ان غالبية المعلمات لم يتلقوا أي تدريب على استخدام الحاسوب اللوحي، وبعد تدريبهم تبين أن الحاسوب اللوحي مفيد جدا من وجهة نظر المعلمين.

دراسة (Farhana. L، ٢٠١٣) بعنوان. "مدى معرفة الاطفال بتقنية الشاشات التي تعمل باللمس وتحديد مهارتهم فيها".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى معرفة الأطفال بتقنية الشاشات التي تعمل باللمس وتحديد مهاراتهم وأنواع تفاعلهم مع هذه التقنية، كانت عينة الدراسة ٢٠ طفلا في مختبر الألعاب بجامعة سلطان إدريس بماليزيا، وتم اختيار أربعة أنواع من الألعاب التعليمية المختلفة، وتمت دراسة الحالة بأداة الملاحظة المباشرة، وتسجيلات الفيديو، وأظهرت النتائج أن ٦٠ ٪ من الأطفال كان لديهم خبرة في استخدام الحاسب اللوحي، و٤٠٪ لم يكن لديهم خبرة في الاستخدام.

دراسة (أحمد، ٢٠١٠) بعنوان. "اتجاهات حديثة في تعلم وتقويم نواتج التفكير مجال العلوم نموذجا". هدفت الدراسة إلى قياس التعرف على اتجاهات حديثة

في تعلم وتقويم نواتج التفكير في مجال العلوم نموذجاً، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي؛ حيث تناولت الدراسة أنماطاً مختلفة للتفكير معا تحت مسمي مهارات التفكير العليا، ودرسته بشكل مفصل وموضح. وكان من نتائج الدراسة التوصية باستخدام الاتجاهات الحديثة للتفكير داخل الغرف الصفية المختلفة.

دراسة (عبد السلام مصطفي، ٢٠٠٩) بعنوان. "تطوير تدريس العلوم في ضوء التوجهات الحديثة ". هدفت هذه الدراسة إلى تطوير تدريس العلوم في ضوء التوجهات الحديثة. واتبع الباحث المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات الدراسة في الاستبيان، ومقابلات فردية مع أفراد العينة لمدة سنتين في دورات مدتها (٣٠) دقيقة؛ حيث حاولت هذه الدراسة الكشف عن التوجهات الحديثة لتطوير تدريس العلوم من خلال مهارات الحياة والمواطنة في تدريس العلوم، وتوصلت الدراسة أن هناك كثيرا من التحديات والقضايا والمشكلات التي تواجه التربية العملية في تطوير تدريس العلوم وأن التوجهات الحديثة لتحسين تدريس العلوم والتربية العملية قليلة.

دراسة (Rivera&Rice، ٢٠٠٢) بعنوان. "المقارنة بين أثر التعلم الالكتروني عبر الانترنت والمدمج والتعليم الاعتيادي من حيث تحصيل الطلاب ودرجة الرضا ". هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين أثر التعلم الالكتروني عبر الإنترنت والمدمج والتعليم الاعتيادي من حيث تحصيل الطلاب ودرجة الرضا، واختار الباحثان عينة من طلاب كلية إدارة الاعمال، تكونت من ١٣٤ طالبا تم تقسيمهم لثلاث مجموعات، تم التدريس للمجموعة الأولى إلكترونياً عبر الانترنت، وتم التدريس للمجموعة الثانية بطريقة تجمع بين التعليم الاعتيادي والإلكتروني عبر الانترنت (المدمج)، بينما درست المجموعة الثالثة بالطريقة العادية، وقد أظهرت النتائج بأن تحصيل الطلاب الذين درسوا الكترونياً عبر الانترنت أعلى من تحصيل طلاب المجموعتين الثانية والثالثة ، كما أظهرت النتائج أن مستوي رضا الطلاب الذين تعلموا الكترونياً عبر الانترنت كان أعلي من مستوي رضا الطلاب في المجموعتين الأخريين .

- **التعقيب على الدراسات السابقة** :

تناولت الدراسات السابقة موضوع التوجهات الحديثة والمستحدثات في عملية تدريس العلوم من أكثر من جانب حيث تناولت دراسة (العبسي، ٢٠١٦) ب." أثر توظيف كتاب تفاعلي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير فوق المعرفي بمادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي ". ودراسة (دهمان، ٢٠١٤)."تحليل محتوي كتب العلوم للصفوف (٥ ـ ٨) الأساسي بفلسطين في ضوء متطلبات اختبار TIMSS "، ودراسة (فري، ٢٠١٤)."انعكاسات الكتب الالكترونية التفاعلية في الفهم وكيفية تأثير المزايا التفاعلية للكتب الالكترونية على الفهم والسلوكيات أثناء القراءة "، ودراسة (أحمد، ٢٠١٠) بعنوان. "اتجاهات حديثة

في تعلم وتقويم نواتج التفكير مجال العلوم نموذجاً"ودراسة (عبد السلام مصطفي ٢٠٠٩) بعنوان. "تطوير تدريس العلوم في ضوء التوجهات الحديثة ". ودراسة (Rivera&Rice، ٢٠٠٢) بعنوان. "المقارنة بين أثر التعلم الالكتروني عبر الانترنت والمدمج والتعليم الاعتيادي من حيث تحصيل الطلاب ودرجة الرضا " ودراسة (A. gasparini ٢٠١٣) بعنوان. "الدور المزدوج لجهاز الحاسوب اللوحي ". ودراسة (P. Vu، ٢٠١٣) بعنوان. "استخدام الحاسوب اللوحي في الفصل التعليمي ". ودراسة (L. Farhana، ٢٠١٣) بعنوان. "مدى معرفة الاطفال بتقنية الشاشات التي تعمل باللمس وتحديد مهارتهم فيها ".

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المنهج المتبع في الدراسة.

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في دراسة الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم بمختلف أشكالها.

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كونها ستستخدم المحتوى التعليمي لقناة عين التعليمية في مادة العلوم (وحدة نماذج الذرة) واستخدامه عبر تطبيق الأيباد لقياس أثره في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط لوحدة نماذج الذرة.

وما يميز الدراسة الحالية أنها ستتناول نموذج الأيباد من خلال المحتوى العلمي لدروس قناة عين التعليمية، وهي أول دراسة من نوعها تستخدم الاجهزة اللوحية عبر قناة عين التعليمية في تدريس وحدة نماذج الذرة لطلاب الصف الثالث المتوسط حسب علم الباحث.

من وجهة نظر الباحث سيتم الاستفادة من الدراسات السابقة في تزويد وإثراء هذه الدراسة بالمراجع التي ستستخدم في الإطار النظري.

- **منهج البحث** :
- **إجراءات البحث** :

في هذه الدراسة يستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على دراسة المجموعتين التجريبية والضابطة التي تتعرض أحد المجموعتين للمتغير المستقل وهو (درس نماذج وحدة الذرة من خلال دروس قناة عين التعليمية عبر تطبيق الأيباد التعليمي) والتي يقوم الباحث بالإشراف عليها، والمجموعة الضابطة لا تتعرض للمتغير المستقل وتدرس بالطريقة العادية من خلال معلم الفصل.

- **عينة البحث** :
- **العينة الاستطلاعية للبحث**:

تكونت العينة الاستطلاعية للبحث من (٤٠) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدرسة عبد المجيد بن عبد العزيز التابعة لمكتب التعليم بدومة الجندل

بتعليم الجوف، تراوحت أعمارهم بين (١٣ـ ١٥) سنة من ذوي اقتصادي واجتماعي متقارب؛ بهدف حساب (الصدق والثبات) للاختبار التحصيلي في مادة العلوم (وحدة نماذج الذرة). (إعداد الباحث).

- **العينة الأساسية**:

أما العينة الأساسية: فتكونت من (٨٠) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدرستي (متوسطة دومة الجندل، ومدرسة عثمان بن عفان) التابعتين لمكتب التعليم بمحافظة دومة الجندل بتعليم الجوف بإدارة التعليم العام بسكاكا، تراوحت أعمارهم بين (١٣ ـ ١٥) سنة من ذوي اقتصادي واجتماعي متقارب.

- **ثالثاً : أداة البحث** :

اختبار تحصيلي في مادة العلوم لطلاب الصف الثالث المتوسط (وحدة نماذج الذرة).

- **وصف الاختبار**:

تم تحديد الهدف العام من الاختبار، والأهداف التفصيلية، وجدول المواصفات الذي تم إعداد الاختبار في ضوئه لقياس تحصيل طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية لوحدة نماذج الذرة المقررة عليهم في مادة العلوم.

يتكون الاختبار التحصيلي من (٤٢) عبارة لقياس تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط لوحدة نماذج الذرة المقررة عليهم في مادة العلوم، لكل عبارة أربعة اختيارات، توجد إجابة واحدة من بين الاختيارات هي الصحيحة، وباقي الاختيارات خاطئة، والطالب الذي يحصل على درجة عالية في الاختبار يتميز بأنه ذو تحصيل مرتفع لوحدة نماذج الذرة، ووزعت أسئلة الاختبار التحصيلي في ضوء جدول المواصفات؛ لقياس الأهداف الأربعة التالية عند طلاب الصف الثالث المتوسط (التذكر ـ الفهم ـ التطبيق ـ التحليل). وفيما يلي جدول مواصفات الاختبار:

جدول(١) مواصفات الاختبار التحصيلي لوحدة نماذج الذرة في مادة العلوم لطلاب الصف الثالث المتوسط.

المحتوى	توزيع أسئلة الاختبار وثقلها النسبي								المجموع	
	التذكر ٣٨٪		الفهم ٢٨٪		التطبيق ٢٢٪		التحليل ١٢٪			
	عدد الأسئلة	للتكرار ٪	عدد الأسئلة	للتكرار ٪	عدد الأسئلة	للتكرار ٪	عدد الأسئلة	للتكرار ٪	عدد الأسئلة	للتكرار ٪
الدرس الأول	٩	٢٣٪	٧	١٨٪	٦	١٥٪	٤	١٠٪	٢٦	٦٦٪
الدرس الثاني	٦	١٣٪	٤	١٠٪	٣	٧٪	١	٢٪	١٤	٣٤٪
المجموع	١٥	٣٨٪	١١	٢٨٪	٩	٢٢٪	٥	١٢٪	٤٠	١٠٠٪

عدد أسئلة الاختبار الكلي (٤٠) سؤال من نوع الاختيار من متعدد.

- **الخصائص السيكومترية للاختبار**:

- **صدق المحكمين** :

تم عرض الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث في (وحدة نماذج الذرة) المقررة على طلاب الصف الثالث المتوسط على مجموعة من المتخصصين في القياس والتقويم والمناهج وطرق التدريس وعددهم (٥) محكمين، لإبداء وجهة نظرهم في مدى وضوح التعليمات، وسلامة صياغة وصلاحية العبارات لقياس ما وضعت لقياسه، والتعديل بالحذف أو الإضافة. وجاءت آراء المحكمين تؤكد وضوح التعليمات، وسلامة الصياغة اللفظية ووضوحها، وأجريت جميع تعديلات المحكمين، وكانت نسبة اتفاق المحكمين على سلامة صياغة العبارات ووضوحها ووضوح تعليمات الاختبار(١٠٠٪). وبالنسبة لصلاحية كل عبارة لقياس ما وضعت لقياسه تراوحت نسب الاتفاق (من٨٠٪ إلى ١٠٠٪).

تم حذف بعض العبارات التي لم تحصل على نسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر من أراء المحكمين، وبالتالي أصبحت عبارات الاختبار التحصيلي (٤٠) عبارة فقط من نوع الاختيار من متعدد، وبالتالي أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق على العينة الأساسية للدراسة.

- **صدق المفردات (صدق التكوين)**:

حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للاختبار: بعد تطبيق المقياس على (٤٠) طالباً بالصف الثالث المتوسط، تم حساب معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للاختبار وجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) قيمة معامل ارتباط كل عبارة من عبارات الاختبار بالدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٩٩❖❖	١١	٠.٢٨٩❖	٢١	٠.٢٨٦❖	٣١	،٣٢٢❖
٢	٠.٤٢❖❖	١٢	٠.٥٠٨❖❖	٢٢	٠.٣٧٧❖❖	٣٢	،٤٢١❖❖
٣	٠.٣٨٩❖❖	١٣	٠.٣٩٣❖❖	٢٣	٠.٤٥٣❖❖	٣٣	،٥٤٣❖❖
٤	٠.٣٨٩❖❖	١٤	٠.٤٦٧❖❖	٢٤	٠.٢٧٣❖	٣٤	٠.٣٦٧❖❖
٥	٠.٤٥١❖❖	١٥	٠.٤٥٧❖❖	٢٥	٠.٤٤٥❖❖	٣٥	٠.٤٤٧❖❖
٦	٠.٣٦٩❖❖	١٦	٠.٥٦٦❖❖	٢٦	٠.٥١٧❖❖	٣٦	٠.٥٢٦❖❖
٧	٠.٣٥٠❖❖	١٧	٠.٤٣٩❖❖	٢٧	٠.٤٨٢❖❖	٣٧	٠.٣٣٩❖❖
٨	٠.٤٣٨❖❖	١٨	٠.٤٦٦❖❖	٢٨	٠.٤٩٦❖❖	٣٨	٠.٤٦❖❖
٩	٠.٤٤٥❖❖	١٩	٠.٣٦٩❖❖	٢٩	،٥٢١❖❖	٣٩	٠.٣٥٩❖❖
١٠	٠.٤٣٥❖❖	٢٠	٠.٣١٢❖	٣٠	،٤٢٣❖❖	٤٠	٠.٤١٢❖❖

(❖❖) دال عند ٠.٠١، (❖) دال عند ٠.٠٥

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) وعند مستوي (٠.٠٥) وهذا يعني أن الاختبار التحصيلي يتمتع بدرجة عالية من الصدق، وأن جميع العبارات ترتبط بالدرجة الكلية للاختبار، مما يدل على أن هناك اتساقاً داخلياً للاختبار التحصيلي.

- **ثبات الاختبار** :

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة الدراسة الاستطلاعية (٤٠ طالباً)، ووصل معامل الثبات(٨٢٧) ، وهو معامل ارتباط مرتفع مما يدل على صلاحية تطبيق الاختبار التحصيلي على العينة الأساسية للدراسة .

كما تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية؛ حيث تم حساب ارتباط درجات أرقام الأسئلة الفردية بدرجات الأسئلة الزوجية لعينة الدراسة الاستطلاعية، وبلغ معامل الارتباط (٠.٧٥)، وهذا معامل ثبات مرتفع يدل على صلاحية الاختبار التحصيلي للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية .

- **الأساليب الإحصائية** :

سيتم استخدام أساليب المعالجة الإحصائية في تحليل البيانات والتي ستشمل برنامج التحليل الإحصائي (spss).

- **عرض النتائج ومناقشتها** :

- **اختبار صحة الفرض الأول ومناقشته**:

وينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بالصف الثالث المتوسط على الاختبار التحصيلي في وحدة نماذج الذرة في القياس القبلي".

جدول (٣) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في الاختبار التحصيلي لوحدة نماذج الذرة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	مستوى الدلالة
الضابطة	٤٠	٦،١٠	٢،٩٠	,٠٠٠
التجريبية	٤٠	٦،١٥	٢،٩٣	

يتضح من جدول (٣) أنه لا توجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي لوحدة نماذج الذرة بمادة العلوم المقررة على طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بوجود التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي للوحدة قبل استخدام المتغير المستقل (دروس قناة عين التعليمية باستخدام تطبيق الأيباد) من جانب المجموعة التجريبية.

كما يفسر الباحث إجابة الطلاب للمجموعتين (التجريبية والضابطة) على الاختبار التحصيلي ناتجة عن المعلومات العامة في مادة العلوم عن الذرة ومكوناتها من خلال السنوات الدراسية السابقة، ولكن متوسط درجاتهم ضعيف جداً ؛ حيث وصل متوسط المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي للتحصيل الدراسي في وحدة نماذج الذرة (١٠ ، ٦) ، ومتوسط المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي للتحصيل الدراسي (١٥، ٦)، وبالتالي سيستخدم الباحث دروس

قناة عين التعليمية عبر تطبيقات الأيباد لتحسين التحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية في وحدة نماذج الذرة .

- **اختبار صحة الفرض الثاني ومناقشته**:

وينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بالصف الثالث المتوسط على الاختبار التحصيلي في وحدة نماذج الذرة لصالح طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت". (T.test) لدلالة الفروق، ويوضح الجدول (٤) هذه النتائج.

جدول (٤) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في الاختبار التحصيلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الضابطة	٤٠	٣٠.٨٨	١.٢٦٩	١٦.٦٠٨	٠,٠٥
التجريبية	٤٠	٣٥.٦٥	١.٣٢٠		

أشارت قيمة ("ت") المحسوبة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. وبهذا يكون تم قبول الفرض الثاني .

ويرى الباحث الحالي أنه ربما تعود هذه النتيجة إلى ما يلي:

- إن استخدام ومشاهدة الطلاب لدروس قناة عين التعليمية من خلال تطبيق الأيباد ، وعرض المادة التعليمية داخل الفصل بطريقة مشوقة لدى الطلاب واستخدام الفيديوهات المصورة والمجسمات والوسائل التعليمة التوضيحية يسهم في إقبال الطلاب على عملية التعليم والتعلم ، ويسهم أيضاً في التعلم الذاتي لدى الطلاب مما يكون له الأثرالإيجابي في زيادة تحصيل الطلاب في مادة العلوم ، وخاصة وحدة نماذج الذرة المقررة على طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية.
- كماتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة التي أكدت على أهمية استخدام الأجهزة الرقمية واللوحية في تعلم مادة العلوم، وأنها تساعد في تنمية مهارات التعلم والتفكير ، وتنمي التحصيل الدراسي لدى الطلاب خلال العملية التعليمية وتحسن لديهم القدرة على التلخيص، وتحليل العلاقات وتحديد الروابط بين الجوانب المختلفة للمادة العلمية وإعادة إنتاجها على نمط جديد عزز من قدرتهم التحصيلية.
- كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التوجهات الحديثة والمستحدثات في عملية تدريس العلوم من أكثر من جانب مثل دراسة (العبسي، ٢٠١٦) التي كشفت نتائجها عن أهمية توظيف

الكتاب التفاعلي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير فوق المعرفي بمادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي ، و دراسة (دهمان، ٢٠١٤) التي كشفت نتائجها عن أهمية تحليل محتوي كتب العلوم للصفوف (٥ ـ ٨) الأساسي بفلسطين في ضوء متطلبات اختبار TIMSS ، ودراسة (فرى، ٢٠١٤) التي كشفت نتائجها عن أهمية انعكاسات الكتب الالكترونية التفاعلية في الفهم وكيفية تأثير المزايا التفاعلية للكتب الالكترونية على الفهم والسلوكيات أثناء القراءة ، ودراسة (أحمد، ٢٠١٠) التي كشفت نتائجها عن أهميةٍ الاتجاهات الحديثة في تعلم وتقويم نواتج التفكير "مجال العلوم نموذجاً" ودراسة (عبد السلام مصطفي، ٢٠٠٩) التي كشفت نتائجها عن أهمية تطوير تدريس العلوم في ضوء التوجهات الحديثة ، و دراسة (Rivera&Rice، ٢٠٠٢) التي كشفت نتائجها عن أهمية التعلم الالكتروني عبر الانترنت والمدمج من حيث تحصيل الطلاب ودرجة الرضا ، و دراسة (A gasparini ٢٠١٣) التي كشفت نتائجها عن أهمية الدور المزدوج لجهاز الحاسوب اللوحي ، ودراسة (P. Vu، ٢٠١٣) التي كشفت نتائجها عن أهمية استخدام الحاسوب اللوحي في الفصل التعليمي، ودراسة (L. Farhana، ٢٠١٣) التي كشفت نتائجها عن أهمية معرفة الأطفال بتقنية الشاشات التي تعمل باللمس وتحديد مهارتهم فيها.

- كما يرى الباحث أن مشاهدة طلاب الصف الثالث المتوسط لدروس قناة عين التعليمية عبر تطبيق الأيباد خلال العملية التعليمية داخل الفصل الدراسي دربهم على تنظيم المعلومات بطريقة جديدة غير معهودة لديهم، والنظر إليها بطريقة غير مألوفة بشكل شجعهم على التحصيل الدراسي لوحدة نماذج الذرة في مادة العلوم.
- ولعل استخدام تطبيق الأيباد بشكل منظم لكل طالب على حده جعلهم ينخرطون بقوة في مهام تنظيم المعلومات وتوليد طرق جديدة لعرضها خارج نطاق المعايير السائدة، كما أن عرض وحدة نماذج الذرة في صورة متصلة ومرئية ساعدت على إقامة جسور بين المعلومات السابقة والجديدة، سهلت من بناء وتحفيز نماذج تنظيمية لتنمية التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة الحالية .
- كما يرى الباحث أن ذوي الدافعية للتعلم باستخدام دروس قناة عين التعليمية بواسطة تطبيقات الأيباد داخل الفصل الدراسي يمتازون بفاعلية أكبر في حل المشكلات، والعمل على مهمات ذهنية تتطلب قدرًا عاليًا من الجهد العقلي والعمليات المعرفية.
- ولعل هذه النتيجة قد ترجع إلى أن دافعية التحصيل الدراسي العالية هي من تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية، لأن مَنْ يبذل كل طاقاته

للتفكير يكن مدفوعًا داخليًا، ويعد المشكلة تحديًا شخصيا له، وأن حلها يوصله لحالة التوازن المعرفي.

- إن دافعية التحصيل الدراسي تتضمن الحرص على التحضير المسبق للدروس، والاستعداد الدائم للاختبارات، كل ذلك نمى التخطيط الذي يرتبط بالتنظيم الذاتي للتعلم .
- كما أن التعليم الرقمي الذي تتبناه وزارة التعليم في مراحل التعليم العام في ضوء التحول الوطني ٢٠٢٠م يسهم في زيادة التحصيل الدراسي لطلاب التعليم العام في مادة العلوم بشكل خاص ،وفي جميع المقررات الدراسية بشكل عام .

- **اختبار صحة الفرض الثالث ومناقشته**:

وينص الفرض الثالث على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق التتبعي لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي لوحدة نماذج الذرة في مادة العلوم لطلاب الصف الثالث المتوسط" .

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" t.Test لدلالة الفروق، ويوضح الجدول (٥)هذه النتائج.

جدول (٥) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في بطاقة الملاحظة بين المجموعتين التجريبية والضابطة

الأداة	وجه المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بطاقة الملاحظة	الضابطة	٤٠	٢٦.٦٢	٢.٠٤٨	٧.٩٠	٠,٠٠١
	التجريبية	٤٠	٣٠.٦٢	٢.٠٤٨		

دلت قيمة "ت" المحسوبة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) في بطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية ، وبهذا يكون قد تم قبول الفرض الثالث.

ويرى الباحث أنه ربما تعود هذه النتيجة إلى ما يلي:

- إن استخدام قناة عين التعليمية بواسطة تطبيقات الأيباد التعليمي بما تتضمنه من صور وفيديوهات ووسائل تعليمية مناسبة وبما أتاحته من نشاط وفاعلية شجعتهم على ممارسة عمليات ذهنية متتابعة ومتلاحقة بشكل نشط في جو من الخبرات المتنوعة زاد من إقبالهم على التعلم، وبالتالي أسهم في زيادة تحصيلهم الدراسي لوحدة نماذج الذرة لطلاب الصف الثالث المتوسط بالمدارس عينة الدراسة بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية .
- كما أن مشاهدة الفيديوهات والصور عبر دروس قناة عين التعليمية لوحدة نماذج الذرة في مادة العلوم لطلاب الصف الثالث المتوسط بواسطة تطبيق الأيباد أسهمت في إيجاد بيئة تعليمية قائمة على التفاهم البصري، ومعالجة المعلومات، وعرضها في شكل جديد ومبتكر زاد من إقبالهم على العملية التعليمية، وبالتالي الاحتفاظ وبقاء مادة التعلم لفترة طويلة.

- ولعل ذلك يرجع لأن عرض وحدة نماذج الذرة من خلال دروس قناة عين التعليمية بواسطة تطبيق الأيباد التعليمي للطلاب؛ جعلت التعلم عملية ممتعة وسهلة؛ حيث مكنتهم من فهم المعلومات وسرعة استدعائهم لها بمجرد تذكر شكل النماذج والصور والفيديوهات؛ فازدادت رغبتهم في التعلم مما أسهم في التحصيل الدراسي الجيد ، وبقاء المعلومات لفترة طويلة.
- ولكن من خلال الجدول رقم(٥)يتضح للباحث أن درجة متوسط الاختبار التحصيلي في وحدة نماذج الذرة لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة انخفضت في التطبيق التتبعي ، ويفسر الباحث هذه النتيجة أن مرور فترة من الزمن على مشاهدة الدروس التعليمية بواسطة دروس قناة عين التعليمية عبر تطبيق الأيباد، أو التعلم بالطريقة العادية مع المعلم، قد يكون هو السبب في ذلك، أو وجود متغيرات أخرى، وهذه تحتاج إلى دراسة أخرى للوقوف على انخفاض درجات الطلاب في المجموعتين في التطبيق التتبعي للاختبار التحصيلي.

- **توصيات وبحوث مقترحة** :

من خلال النتائج التي توصل إليها البحث يوصي الباحث بما يلي :

- استخدام التعليم الرقمي في تدريس مقرر العلوم بالمراحل التعليمية المختلفة.
- استخدام التعليم الرقمي في تدريس جميع مقررات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية .
- الاستفادة من تطبيقات الأيباد التعليمية لطلاب مراحل التعليم العام .
- توظيف قدرات ومهارات الطلاب التكنولوجية لصالح التعلم والتحصيل الدراسي .
- الاستفادة من البرامج التعليمية لقناة عين في المقررات الدراسية الأخرى

- **دراسات وبحوث مقترحة** :

- إجراء دراسة تقويمية للبرامج التعليمية لقناة عين التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي .
- إجراء دراسة لأثر التعلم الرقمي في الاتجاه نحو التعلم وزيادة الدافعية للتعلم .
- إجراء دراسة عن العلاقة بين تطبيقات الأيباد التعليمية والتنظيم الذاتي.
- دراسة مقارنة بين التعلم الرقم والتعلم التقليدي في مهارات ما وراء المعرفة لطلاب المرحلة المتوسطة .

- **المراجع** :

- أبو زينة ، فريد كمال (٢٠٠٣) مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها ، ط ٢ ، مكتبة الفلاح عمان : الاردن .

- أحمد ، ابو السعود محمد (٢٠١٠) اتجاهات حديثة في تعليم وتقويم نواتج التفكير مجال العلوم نموذجا ، بحث مقدم للمؤتمر العلمي (اكتشاف ورعاية الموهبين بين الواقع والمأمول) ، في الفترة الواقعة بين ١٠ ـ ٢٠ يوليو ٢٠١٠ .

- إسماعيل، إبراهيم علي (٢٠٠٨)."التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق"، جار الزهراء للطباعة والنشر، بغداد.

- الحمامي ، محمد (٢٠٠٦) التعليم النقال مرحلة جديدة من التعليم الالكتروني ، مجلة المعلوماتية ـ التقانة في التعليم ، العدد ٦ ، ص (٢٤٥ ـ ٢٦٠).

- الخليفة ، هند (٢٠٠٨) الهواتف الجوالة في التعليم ، نموذج تطبيقي لأحد مشاريع التخرج قسم تقنية المعلومات ، متاح على http://www.alriyadh.com/2008/07/13/article358850.html

- الدهشان ، جمال (٢٠٠٩) الجامعة الافتراضية احد الأنماط الجديدة في التعليم الجامعي مصر العربية للطباعة والنشر ، القاهرة.

- العبسي ، زكريا (٢٠١٦) أثر توظيف كتاب تفاعلي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير فوق المعرفي بمادةالعلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، الجامعة السلامية ـ غزة.

- أنموذج تطوير المدارس (٢٠١٢) منشورات مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز ، متوفر على الرابط بتاريخ ١٤٣٥/٢/١٥ ه http://www.tatweer.edu.sa/publicationcat

- بحوث المؤتمر الدولي السابع للتعليم الالكتروني " التعليم بالمحمول نحو تغيير ايجابي " الذي عقد في الفترة من ٧ ـ ٩ / اكتوبر ٢٠٠٧ ، القاهرة ـ جمعية التنمية التكنولوجية البشرية .

- بني أرشيد، علي حسين (٢٠٠٢)."أثر تدريس الهندسة باستخدام استراتيجية الاستقصاء التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابع ومستويات تفكيرهم"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

- حسيني ، صلاح الدين (٢٠٠٩) تصور مقترح لاستخدام التعليم النقال في التعليم الجامعي المفتوح ، بحث مقدم للمؤتمر السنوي الرابع للمركز العربي للتعليم و التنمية بالتعاون مع جامعة سيناء ، في الفترة من ٢٢ـ ٢٤ مارس ٢٠٠٩

- خلة ، أسامة (٢٠١٥) أثر إستراتيجيتي التناقض المعرفي و بوسنر في تعديل التصورات الخطأ للمفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي ، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ـ غزة .

- دهمان ، مي (٢٠١٤) تحليل محتوي كتب العلوم للصفوف (٥ ـ ٨) الأساسي بفلسطين في ضوء متطلبات اختبار TIMSS ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر بغزة .

- سالم ، أحمد (٢٠٠٦) إستراتيجية مقترحة لتفعيل نموذج التعلم المتنقل في تعليم و تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المدارس الذكية في ضوء دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واقتصاد المعرفة ، مجلة دراسات التعليم الجامعي لمراكز التعليم الجامعي بجامعة عين شمس ، العدد ١٢.

- عبد السلام مصطفي ، عبد السلام (٢٠٠٩) تطوير تدريس العلوم في ضوء التوجهات الحديثة ، بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثالث عشر (التربية العلمية المعلم والمنهج) ، في الفترة ٢٠ ــ ٢٣ أغسطس ، مصر .

- عبود ، مزهر العاني (٢٠٠٩) " تكنولوجيا التعليم المستقبلي " دار وائل للنشر ، الأردن .
- عبيدات ، ذوقان و آخرون (٢٠٠١) البحث العلمي ومفهومه و أدواته وأساليبه ، ط٧ ، عمان : دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع .
- عبيدات، ذوقان (٢٠٠٥)."الدماغ والتعليم والتفكير"، ط٢، عمان، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- عفانة ، محمد عطية (٢٠١١) واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية : غزة.
- عوض ، أماني (٢٠٠٧) تكنولوجيا التعليم المحمول . خطوات نحو تعلم أفضل ، متاح على http://amanysm9498.jeeran.com/archive/2007/10/349307.html
- كفافي ، وفاء (٢٠٠٧) المناهج التعليمية وتحقيق الحصانة الالكترونية "تصور مستقبلي" ـ بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الثالث التعليم عن بعد ، مركز التعليم المفتوح ، جامعة عين شمس ص ٣.
- مبارز، منال وإسماعيل، سامح (٢٠١٠). تطبيقات تكنولوجيا الوسائط المتعددة. ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، مصر
- A. Gasparini, A.culen (2013), "The iPad in a Classroom: A Cool Personal Item or Simply an Educational Tool",ACHI 2013 : The Sixth InternationalConference on Advances in Computer-Human Interactions.Pp204209http://www.thinkmind.org/index.php?view=article&articleid=achi_2013_8_40_20302
- Frye, S. (2014). The implications of interactive eBooks on comprehension. Unpublished Doctoral dissertation, Graduate School of Education, Rutgers University, New Jersey. USA.
- Gaith, G., (2003)."Relationship between reading attitudes, achievement and learners perceptions of their Jigsaw 2 cooperative learning experience". Reading Psychology, 24(2), 1-6.
- Rivera, C. &Rice, L. (2002).A comparison of student outcomes andsatisfaction between Traditional and Web Based courseofferings.
- Ibharim, LailiFarhanaMdBorhan, Norhayati&Yatim, Maizatul H.M(2013) , "A field study of understanding child's knowledge, skills and interaction towards capacitive touch technology (iPad)", 2013 8th International Conference on Information Technology in Asia(CITA)pp15http://ieeexplore.ieee.org/xpl/articleDetails.jsp?arnumber=6637571.
- Vu, Phu Hoang,(2013) "An Inquiry into How iPads are Used in Classrooms" (2013).Southern Illinois University Carbondale,Dissertations.Paper607http://opensiuc.lib.siu.edu/dissertations/706/

البحث الثالث :

" رؤية استراتيجية للإفادة من مفهوم التربية العفوية في تطوير العملية التعليمية في ضوء التوجهات والأهداف القومية للتعليم في مصر(دراسة تحليلية) "

إعداد :

د/ دعاء حمدي محمود مصطفى الشريف
أستاذ مساعد بقسم أصول التربية
كلية التربية جامعة حلوان بمصر

" رؤية استراتيجية للإفادة من مفهوم التربية العفوية في تطوير العملية التعليمية في ضوء التوجهات والأهداف القومية للتعليم في مصر (دراسة تحليلية) "

د/دعاء حمدي محمود مصطفى الشريف

• **المستخلص**:

يعتبر مفهوم التربية العفوية مدخل لتحقيق العديد من توجهات التربية المستقبلية، مثل ما وراء العمليات المعرفية، وتفريد التعليم، وغيرها من التوجهات التي تركز على المتعلم وقدراته المتفردة وإعداده لتقرير مصيره وتطوير قدراته وخبراته. وقد هدفت الدراسة تحديد أبعاد الإطار التنظيري لمفهوم التربية العفوية من خلال تحليل الأصول النظرية والفكرية للتربية العفوية، وإيضاح مبادئ التربية العفوية، والإلمام بمرتكزات التربية العفوية في ضوء التوجهات والأهداف القومية للتعليم في مصر من خلال طرح التوجهات والأهداف التعليمية القومية في مصر ورصد الاتجاهات التربوية الحديثة التي يمكن ان تحققها التربية العفوية وصولا إلى رؤية استراتيجية للإفادة من مفهوم التربية العفوية في تطوير العملية التعليمية في ضوء التوجهات والأهداف القومية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات التي تناولت المفاهيم التربوية المتعلقة بمفهوم التربية العفوية، وكذلك الاتجاهات التربوية الحديثة، وتم تناولها بالتحليل النقدي لتحقيق هدف الدراسة واستخلاص الأهداف والتوجهات القومية للتعليم في مصر بعد مراجعة الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم ٢٠١٤ ــ٢٠٣٠م. وتوصلت الدراسة إلى وضع الرؤية الاستراتيجية من خلال وضع أسس فكرية وإجراءات تطبيقية تمكن من إحداث تحول نوعي في البرامج والممارسات التربوية، لتحقيق مخرجات تنسجم مع الأهداف الفردية والمجتمعية، من واقع فلسفة تعليمية تعمل على رفع كفاءة النظام التعليمي، وزيادة فاعليته لا ستثمار إمكانات كل من الطالب والمعلم، وإيجاد البيئة التعليمية المناسبة المحفزة لكل منهما، وفرض الاتجاه نحو استراتيجيات وأساليب تعلم حديثة، والسعي لمساعدة المتعلمين على تحسين تعلمهم.

الكلمات المفتاحية: العفوية ـ الاتجاهات التربوية الحديثة ـ العملية التعليمية ـ الأهداف القومية.

A Strategic Vision to Benefit from the Concept of Spontaneous Education in Developing the Educational Process in Light of the National Orientations and Objectives of Education in Egypt(an Analytical Study)

Dr. Doaa Hamdi Mahmoud Mustafa El Sherif

Abstract:

The concept of spontaneous education is an introductory to many future education orientations, such as beyond cognitive processes, the separation of education, and other learner-centered approaches, its unique abilities, preparation for self-determination and the development of its abilities and expertise.The study aimed to determine the dimensions of the theoretical framework of the concept of spontaneous education by analyzing the theoretical and intellectual assets of spontaneous education, clarifying the principles of spontaneous education and the knowledge of the principles of spontaneous education in light of the national goals and objectives of

education in Egypt. Can be achieved by spontaneous education to reach a strategic vision to benefit from the concept of spontaneous education in the development of the educational process in the light of national trends and goals.The study relied on the analytical descriptive approach by reviewing the educational literature and studies that dealt with the educational concepts related to the concept of spontaneous education, as well as the recent trends.The study reached a strategic vision through the establishment of intellectual foundations and practical measures that enable a qualitative transformation in educational programs and practices to achieve outputs that are in line with individual and societal goals. This is an educational philosophy that enhances the efficiency of the educational system and increases its effectiveness to exploit the potential of both students and teachers, create an appropriate learning environment that motivates each other, impose a trend towards modern learning strategies and methods, and seek to help learners improve their learning.

Keywords: spontaneous - modern educational trends - educational process - national goals

- **المقدمة** :

اختلفت نظرة المفكرين في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية إلى التربية وكان السبب في هذا الاختلاف كونها من أهم مجالات مقاربات السيسيولوجيا والسيكولوجيا العاكسة للبعدين العفوي والموجه للفعل الإنساني، ومن ثم حظيت المفاهيم الثلاثة (التربية، العفوي، الموجه) بالاهتمام من قبل باحثين وعلماء علم الاجتماع واجتماعيات التربيةٍ، حيث تقع التربية على منحنى العفوي والموجه، فالفعل العفوي ليس عفويا للدرجة التي يبدو عليها، وإذا كانت للعفوية سمة الحدوث دون مقدمات، أو أنها تتم كتعبير يتصل بموقف طارئ، إلا أن المادة التعبيرية التي تتكون منها إنما يتم استقاؤها من مخزون فكري معقَّد داخل الفرد، يرجع في الأساس إلى جميع الخبرات التربوية التي مارسها الفرد بنفسه أو من خلال المواقف التعليمية المقصودة وغير المقصودة، تمثل العلاقة الجدلية بين الفرد ومجتمعه، والتي مثلت بدورها سؤالا مركزيا لعلم الاجتماع: هل يتم التركيز على دراسة الكليات والأنساق الاجتماعية أم يتم التركيز على دراسة الأفراد وسبل اندماجهم؟ وهو سؤال يستوجب التذكير بكيفية الانتقال من الفردي إلى الجماعي، وهو أيضا ما يستوجب السؤال عن علاقة التربية كنسق يعد مسؤولا عن إعداد الفرد للمجتمع وتنمية قدراته الفردية.

وهنا أكدت منظمة اليونسكو ضرورة إعادة التفكير في التربية والتعليم، نظرا لما تخوضه المجتمعات من تحولات عميقة لتشجيع الكفاءات التي تحتاج إليها مما يلزم تخطي التعليم التقليدي الذي أحرز زيادة في فرص التعليم للجميع إلى تعليم يعزز النهج الإنساني في التربية، يتعلق بتجسيد قيم احترام الإنسان

وتحقيق الانسجام الاجتماعي وتنمية القدرات اللازمة للناس كي يعيشوا حياة هادفة وكريمة (اليونسكو، ٢٠١٥م).

ونظرا لما يشهده التعليم في العالم من اهتمام متزايد على المتعلم، كان التركيز على الجانب العفوي في التعليم؛ في محاولات مستمرة للوصول إلى ترسيخ قيم الثقة والإبداع والصداقة والعمل التعاوني، بحيث تكون ناتجة عن الفرد وليست مفروضة عليه بطرق قصرية، ومن هنا جاءت محاولات لبناء أسس الفردية في إطار القيم الجمعية من خلال إعداد وإدخال برامج تعليمية تفاعلية للطلاب والمعلمين ومن خلال التحفيز على تحمل المخاطر، والتعبير عن النفس والعمل بشكل تعاوني في بيئة آمنة، فعملية تفريد التعليم عملية تعليمية يقوم بها المتعلم بنفسه معبرا عن عفويته في إطار من المعايير، وهو ما يمكن الاصطلاح عليه بالتربية العفوية (Meyer, Haywood, Sachdev, & Faraday, 2008)

من المنطلق السابق تعتبر التربية العفوية مدخل لتحقيق العديد من اتجاهات التربية المستقبلية، ومنها اتجاه التعليم بغير أهداف، واتجاه ما وراء العمليات المعرفية، وتفريد التعليم، والتعليم من أجل الحكمة، انطلاقا من الاتجاه نحو المعرفة الأكثر اعتمادا وارتباطا بمفاهيم الفطنة، والتأمل والبصيرة، والتنظيم الانفعالي، والنظرة الشمولية للأمور.

لذلك كان الاهتمام العالمي بهذه الاتجاهات لما يأمل منه في إيجاد حلول للمشكلات المستحدثة ذات الطبيعة القيمية، وتمثل هذا الاهتمام العالمي في انعقاد مجلس الحكمة العالمي(World Wisdom Council, 2004 في عام ٢٠٠٤ من قبل نادي بودابست بالتعاون مع اللجنة العالمية للوعي العالمي والذي أسفرت نتائجه عن التأكيد على الجوانب المعرفية العفوية للفرد باعتبارها أهم مظاهر التكوين الحقيقي للفرد السوي والذي يمثل تكوينه أهم أولويات المستقبل، مع التأكيد على أن العالم سيواجه مزيدا من المشكلات في حالة إهمال هذا الاستواء.

وهذا ما يؤكد محورية تأثير التربية في تكوين العفوية الفردية حيث تتضح قوة العلاقة بين المنهج والمضمون وبين الفرضية والمفهوم، وتلك هي ميزة التربية العفوية الأساسية؛ حيث تولي الفرد المكانة الأهم في العملية التعليمية، وهذا الاعتبار النظري ـ المنهجي يؤكد على أهمية مجموعة من المفاهيم مثل "أثر الجماعة" و"أثر التشكل" و"الآثار المختلفة" و"الصدفة" و"أثر الانبثاق"... وهي كلها مفاهيم تتكامل فيما بينها لتنتج أسس تربوية في حقل أصول التربية تستثير البحث لإعادة قراءة تراث الفكر التربوي وأصوله من علوم الاجتماع والنفس ومحاولة إجراء تحليل علمي نقدي، وهذا ما أكدت عليه إحدى الدراسات الحديثة حين أوضحت أنه لتحديث العملية التعليمية وتطوير المناهج

هو أن تحتل الحياة الشخصية للمتعلمين قدراتهم وطموحاتهم (Timothy F. Slater, 2017).

وقد تناولت عدد من الدراسات مفهوم التربية العفوية وعلاقتها بالاتجاهات التربوية، وتعد دراسة مارية منتسوري الأنشطة العفوية في التربية هي الدراسة الرائدة في هذا المجال حيث حددت منتسوري الفلسفة التي تقوم عليها الأنشطة التربوية في كافة عمليات التربية للطفل، وأثرها على تنمية اتجاهات الحرية والإبداع والفضول والمعرفة، والأثار السلبية للهيمنة على عقلية الطفل (Montessori, Maria 1917.)

أما دراسة روثي الون بعنوان العفوية العاقلة يوضح أن الأشخاص يستطيعون التعلم وتنمية أنفسهم بالاستعانة بخبراتهم وقدراتهم الذاتية، وهذا يتطلب التدريب على استدعاء الأفكار بوضوح، كما يتطلب التدريب على معرفة المهارات المتفردة، فالكل يتعلم ولكن وفق طرقهم الخاصة (Ruthy Alon, 1996.)

وقد أوضحت دراسة توني دينزيلي أهمية توجيه القادة في جميع المدارس لتطوير العفوية والإبداع، وأن هذه القدرة تعتمد على تنمية قدراتهم على العمل مع التقاليد والقيم الثقافية بطرق تلقائية، ومن ثم أهمية التدريب على العفوية والالتزام بالتعزيز والتشجيع وملاءمة الأدوار الجديدة في المواقف الحياتية وتجديد الممارسات التربوية التي لم تعد كافية في الثقافة المتغيرة (Densley, Tony, 2003).

وجاءت نتائج دراسة جين هيويس بعنوان دور اللعب الحر العفوي في تعزيز الصحة الاجتماعية والعاطفية في مرحلة الطفولة المبكرة لتدلل على أهمية الجانب العفوي لتعزيز القدرات البشرية لمواجهة الشدائد والتعامل مع ضغوط الحياة اليومية والاستجابات التكيفية المرنة للأحداث غير المتوقعة، والتدريب على الحفاظ على التوازن الاجتماعي والعاطفي من خلال اللعب واكتساب الخبرة التي تزيد السيطرة على العالم (Hewes, Jane, 2014.).

وتؤكد نتائج دراسة إيناس تستوني وآخرون بعنوان العفوية كعامل للتنبؤ بالرفاه نتائج الدراسة السابقة، حيث تتناول الدراسة بناء العفوية وعلاقتها السببية مع الحالة النفسية، وهي تتطور في المرحل العمرية المتتالية، وتفترض الدراسة أن المستوى العال من العفوية يرتبط سلبا مع انخفاض مستوى الرفاه وقد تضمنت البحوث مشاركين من جنسيات متعددة الإيطالية والنمساوية وتتألف من ١٦٦ ايطالي و ١٤٦ طلاب الجامعات النمساوية، وتشير النتائج وجود علاقة سببية بين انخفاض العفوية والمعاناة النفسية، وكانت النتائج المتحصل عليها تؤكد النموذج المفترض، يسمح للتربويين لاستخدامه في المستقبل (Testoni, Ines & Others, 2016).

وقد اتفقت نتائج دراسة جينفر روستش بعنوان العفوية والتنظيم مع نتائج الدراسة السابقة؛ حيث أوضحت أنه كلما زادت الجهات المنظمة سيطرة على المجتمعات ضعفت القدرات العفوية وبالتالي ضعفت القدرات الإبداعية والتحررية إلى أن تعبر هذه العفوية معلنة عن نفسها في صورة ثورات وانتفاضات نتيجة انخفاض جوانب الرفاه في المجتمع مثل الروح المعنوية والجوانب الإنسانية المتمثلة في حريات التعبير والفنون نتيجة تسخير كل الإمكانات في المجتمع للمصالح المزيفة والتي تؤدي إلى تخلف الجوانب القيمية والمبادئ العليا في المجتمع (Roesch, Jennifer , 2017)

وأوضحت تجربة ستيفن سورترونتو بعنوان كيف تتعلم من خلال البساطة والعفوية والمفاجأة، والتي نفذها من خلال إقامة فعالية تجمع بين خصائص المؤتمر والمعسكر في جاكرتا؛ بهدف بناء علاقة قوية وتعاون بين المشتركين لإثبات كيف أن العفوية، والمرونة، والأصالة مكونات أصيلة للتعاون، وأن لحظات الدهشة المرتبطة بالعاطفة، والالتزام، والعمل والبساطة والعفوية هي أهم مقومات الابتكار (Sutanro, Steven, 2014).

- **مشكلة الدراسة** :

أوضحت الدراسات السابقة أهمية الجوانب الذاتية للمتعلم التي يمكن تنميتها انطلاقا من فلسفة التركيز على المتعلم ومبادئ تقاسم ومشاركة المعرفة وليس فرضها قسريا، في إطار النظريات المعرفية التي تدعم إبراز التمايزات التحفيزية والفردية، ويزداد هذا الاتجاه في ظل الرغبة المتنامية من العلماء والمفكرين بشأن الاتجاهات المستقبلية للتربية وموقعها في مواجهة المشكلات والأزمات الإنسانية المتوقعة، انطلاقا من نظرية تقرير المصير حول التربية الفردية والتفضيلية والتي تنص على أهمية الاعتماد على تصورات الطالب في تشكيل شخصيته، وكيف تؤثر ممارسات التربية على هذه التصورات وعلى تنمية الدوافع الذاتية للوصول إلى "كفاءة التحكم الذاتي (Caruso, 2017)

ومن ثم تتضح ضرورة بحث مفهوم التربية العفوية التي تركز على المتعلم وقدراته المتفردة وإعداده لتقرير مصيره وتطوير قدراته وخبراته، حيث أشارت دراسة حديثة إلى صعوبة وضعف الإفادة من هذا الاتجاه، وضعف تطبيق المعارف المتاحة عن التعلم الفردي وكيفية حدوثه، وما يتعلق بها من ممارسات تعليمية ذات الفعالية الأكبر في تحقيق أعلى مستويات الدافعية والتعلم، وفق تجارب المتعلمين وتفسيراتهم الخاصة، (Prajapati, 2017)، كما أشارت دراسة أخرى إلى افتقاد القائمين على العملية التربوية والتعليمية إلى فهم وجهة نظر المتعلم، ودعم قدراته الموجودة بالفعل لتحقيق الأهداف التربوية مثل أهداف التعلم بالتعاون بين المعلم والمتعلمين وكيف يمكن تعزيزه داخل كل فرد متعلم

(Thompson &Lickliderm, 2003.)، ولذلك يكون الإلمام بمفهوم التربية العفوية وتحليله نظريا ومعرفيا عاملا حاسما في تطوير العملية التعليمية وتزداد ضرورة دراستها خاصة في ضوء الأهداف القومية.

وفي ضوء التمهيد السابق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التوصل لكيفية الإفادة من مفهوم التربية العفوية في تطوير العملية التربوية في ضوء التوجهات والأهداف القومية في مصر.

- **تساؤلات الدراسة** :

تحاول الدراسة إجابة التساؤلات البحثية التالية:

- ما أبعاد الإطار التنظيري لمفهوم التربية العفوية؟
- ما مرتكزات التربية العفوية في ضوء التوجهات والأهداف القومية للتعليم في مصر.
- ما الرؤية الاستراتيجية للإفادة من مفهوم التربية العفوية في تطوير العملية التعليمية فلسفة وأهدافا وتطبيقا.

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة تحقيق الأهداف البحثية التالية:

- تحديد أبعاد الإطار التنظيري لمفهوم التربية العفوية من خلال:
  - ✓ تحليل الأصول النظرية والفكرية للتربية العفوية.
  - ✓ إيضاح مبادئ التربية العفوية.
- تعيين مرتكزات التربية العفوية في ضوء التوجهات والأهداف القومية للتعليم في مصر من خلال:
  - ✓ طرح التوجهات والأهداف التعليمية القومية في مصر .
  - ✓ رصد الاتجاهات التربوية الحديثة التي يمكن ان تحققها التربية العفوية.
- التوصل إلى رؤية استراتيجية للإفادة من مفهوم التربية العفوية في تطوير العملية التعليمية في ضوء التوجهات والأهداف القومية.

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية في أهمية تناول مفهوم التربية العفوية، حيث أنها من المفاهيم التي تسلط الضوء علي فتح أفاقا جديدة لتطوير العملية التعليمية؛ ولهذا قد تفيد هذه الدراسة في تقديم دعما إضافيا لأدبيات البحث في مجال تحليل وتوضيح المفاهيم التربوية، كما أن للدراسة أهمية تطبيقية حيث قد تفيد صانعي القرار والقائمين على العملية التعليمية من صانعي السياسات ومعدي المناهج الدراسية والقائمين علي عمليات التدريب التربوي بتوجيهات عملية في كيفيةٍ تحسين مستوي العملية التعليمية بما ينعكس إيجابيا على المتعلم قدرة ومهارة وسلوكا.

- **منهج الدراسة** :

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات التي تناولت المفاهيم التربوية المتعلقة بمفهوم التربية العفوية، وكذلك الاتجاهات الحديثة وتم تناولها بالتحليل النقدي لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في تقديم رؤية استراتيجية للإفادة من مفهوم التربية العفوية والتوجهات المعاصرة في تطوير العملية التعليمية.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **التربية العفوية**:

تعرف الدراسة الحالية التربية العفوية بأنها القدرة على تأصيل الكثير من السلوكيات الإيجابية ومن أهمها الشعور بالمسئولية والمثابرة في الأداء، والمعرفة الدقيقة بأوضاع المناخ التعليمي التي تساعد على التفاعل بنجاح ومن ثم المزيد من الشعور بأولوية وتلقائية الفعل الأخلاقي لدى المتعلم .

- **خطوات السير في البحث** :

تسير الدراسة وفقا للمحاور الآتية:

- **أولا: الإطار التنظيري لمفهوم التربية العفوية** :

ويتضمن:

- الأصول النظرية والفكرية لمفهوم التربية العفوية .
- مبادئ التربية العفوية.

- **ثانيا: مرتكزات التربية العفوية في ضوء التوجهات القومية للتعليم في مصر**:

- التوجهات والأهداف التعليمية القومية في مصر.
- الاتجاهات التربوية الحديثة التي يمكن ان تحققها التربية العفوية.

- **ثالثا : الرؤية الاستراتيجية للإفادة من مفهوم التربية العفوية في تطوير العملية التعليمية في ضوء التوجهات والأهداف القومية في مصر**:

وفيما يلي عرض تفصيلي لمحاور الدراسة:

- **أولا: الإطار التنظيري لمفهوم التربية العفوية** :

يرتبط العفوي في التربية بمصطلحات عديدة، ولعل الارتباط بينه وبين مفهوم القصدي هو الأكثر استضاحا، وربما يوحي مفهوم القصدي بأنه المعنى الأكثر ارتباطا بالتربية وإكساب القيم التربوية عبر المراقبة ووسائل الإكراه داخل المؤسسات التربوية من خلال الأهداف التربوية التي يتم تحديدها والتخطيط لتنفيذها ووضع المعايير والمؤشرات لقياس تحققها، من أجل إحداث التغيير السلوكي المستهدف أي القصدي بناء على أهداف المجتمع، ومن المهم الا يحدث هذا التخطيط على مستوى الأهداف الإجرائي الظاهري، بل أيضًا على صعيد التمثّلات والتصوّرات الذهنية للفرد، أي العفوي، ولكن عندما تقتصر التربية على اتباع أسس ومبادئ تربوية مقترنة بأساليب المراقبة والإكراه تصبح

طريقا إلى قولبة الشخصية الإنسانية وهذا ما أدى إلى البحث عن أليات تساهم في تحقيق تمثل القيم والمبادئ الأخلاقية والتعليمية، من أهم هذه الأليات التعليم باليات المرح واللعب لنشاط المشترك في سياقات مختلفة ومع الموارد المختلفة (البشرية والمادية)، والضحك، التهريج، العبث، اختراع القواعد وطقوس للبدء، والعفوية، والقصص والضحك والفكاهة (Synodi & Other-s, 2015).

كما تعتمد التربية العفوية على آليتي الإغفال أو المحو: وهو انخفاض السلوك في حال توقف التعزيز سواء أكان بشكل مستمر أو منقطع فيحدث المحو أو الإغفال: وتفيد في تغيير السلوك وتعديله وتطويره ويتم من خلال إهمال السلوك غير المرغوب وتجاهله وعدم الانتباه إليه أو عن طريق توضيح عيوبه حيث إنّ الوعي لا يمكن ترشيده بدون التّأكيد على مركزية العقل في الوعي والارتقاء به من خلال تطوير أنظمته المعرفية وأنساق القيم وأيضا، التأكيد هنا على أنّ العقل الواعي واللاواعي شريكان في بناء منظومة القيم، فمن القيم الأخلاقية ما تم إدراكها عقلا قبل ولوج عالم وفي الحديث عن التربية العفوية لابدّ من الإشارة والتنبيه إلى كون العقل هو محور المعرفة خاصة في بعدها المتصل بالوجود الخارجي للأشياء وعالم الانتزاع الذهني، ومردّ هذا التخصيص (Montessori, 2008)

والشائع اعتبار العفوية تصرفاً إنسانياً يتم بمنأى عن سلطة الوعي الذي يقيس الأشياء من مختلف جوانبها قبل الإقدام عليها ويُستنتج من ذلك أن العمل العفوي يفتقد إلى التحكم، وينتج عن نوع من التسيب أو رد الفعل اللامبالي أو الانفلات من أجهزة التصويب التي يمتلكها الإنسان. إلا أن حقيقة العفوية هي غير ذلك ـ أنها تحمل عطاءً رفيعاً من التعبير مهما كان شكله ـ وهو ما يمكن التعبير عنه بهندسية العفوي ومنطقية التلقائي (عبد الحميد بقشيش، ١٩٨٤).

- **الأصول الفلسفية والنظرية لمفهوم التربية العفوية** :

يعتمد مفهوم التربية العفوية على تفاعل عدة أبعاد ، المعرفية والوجدانية والاجتماعية والأخلاقية، وهذا التفاعل ينعكس آثاره في العديد من المظاهر السلوكية مثل مهارة حل المشكلات في ضوء سياق اجتماعي وقيمي، وكيفية إدارة أمور الحياة، والقدرة علي تحديد الألويات والغايات، فالتربية العفوية هنا عملية إيقاظ للوعي الباطني والملكات الداخلية للإنسان(البنية اللاشعورية) المتمثلة في مجموع الأحكام والمسلمات الذهنية الخفية التي تتحكم في عملية المعرفة لدى الفرد ويستعملها في تفكيره وسلوكه بطريقة لاشعورية، وقد استفاد الجابري هذا المفهوم من عالم النفس البنيوي الشهير (جان بياجيه)، والذي استعمل مفهوم اللاشعور المعرفي في دراسته لتكوين العقل الفردي وعلاقته

بالثقافة السائدة الذي يعتمد فيه المتعلم على الذاكرة قصيرة الامد والذاكرة طويلة الامد لإحداث التوازن، والتكيف مع بيئته، والبيئات الجديدة (Sternberg , 2009,20).

وتختلف التربية العفوية عن التربية بمفهومها التقليدي، حيث إنها تشمل انعكاس المواهب والقدرات المنطقية والوجدانية الوجودية العملية والشخصية الاجتماعية، انطلاقا من معايير جديدة لتقييم وتنمية إمكانات الإنسان(Sternberg,2009)، معني هذا أن التربية العفوية يمكن أن تمثل توازن بين الفردية والقيم الاجتماعية لتحقيق الصالح العام، وذلك باستثمار ما يتميز به الافراد من قدرات (شاهين ،٢٠١٠).

ويمكن توضيح ما سبق من خلال إدراك وجود علاقات محدّدة بين بنية الفعل وبنية السلطة، أما بنية الفعل فتمثل كل ما يتمتع به الفرد من خصائص وقدرات وانفعالات، وأما السلطة هنا ممثلة في عمليات التربية المقصودة والتي تمثل البنية المجتمعية بما تشمله من بنية المؤسّسات، يزداد التركيز على بنية الفعل نتيجة الدراسات التي غيرت النظرة إلى الطبيعة البشرية كنتاج لما يتعلمه الإنسان وما يكتسبه من معارف وممارسات، حيث أظهرت الدراسات أن الإنسان يتجاوز هذه النظرة فهو كائن بيوثقافي، لأن الطبيعة البشرية لا تتشكل فقط مما هو ثقافي، بل تتحدد بما هو بيولوجي، وهو ما عبر عنه "موران" بالانفتاح البيوانتروبولوجي، والذي يقتضي الذهاب أبعد من النزعة البيولوجية والنزعة الأنثروبولوجية (Morin, 1974, p. 271).

ويوضح دينكان أن نمط المعرفة العقلانية بشقيها الظاهري والباطني يخضع للكيفية التي تتشكل من خلالها (دنكان، ٢٠١٣م)، فإن بنية الإدراك للفرد لا يمكن أن تقتصر على محتوى الفكر الواعي فقط فالتعبير العفوي لا يخلو من الحضور الواعي أو التحكم الفكري الناضج، حيث أن مصدر هذا التعبير مكونات حسية وفكرية تراكمت وخضعت لفعل الفكر والإحساس، ولمراجعات واعية وغير واعية لتصبح مادة ثرية ومؤثرة من خلال تؤثر الفرد بالفضاء الخارجي، كما أنه تعبير عن الفردية التي تعكس صورة الإنسان الذي يتماز عن الجماعة بطريقة تفكيره وعمله ونظرته للوجود وإعطاءه سمات شخصية ينفرد بها ويكتسب عبرها هويته المميزة، أداة للتفكير وللفعل ووسيلة للإنتاج والحرية الإبداعية وهذا ما يعبر عنه بالفكر العفوي الخلاق عند الطفل (سليم، ١٩٨١)، ومن ثم يمكن إدراج عدد من المعان:

- إنّ القول بالبعد العفوي يشير إلى نوع من أشكال الأصالة والتفرد كطبيعة وجودية جدلية إزاء التماثل والتطابق (Lefebvre , 1958, p 220).
- إن العفوية من الاجتماعي لكنّها لا يمكن أن تكونه (. Gurvitch , p 94) حيث أنها تعبر عن الفردية في ذاتيها بجانبيها الواعي واللاواعي.

- تتضمن العفوية معان مثل: الاندماج والرفض والمقاومة واعتبار الصراع شكل من أشكال الاندماج (Duverger, 1964 , p 273)
- والعنصر التالي يلقي تحليلا أعمق للمفهوم من خلال استعراض النظريات المفسرة للعفوية وارتباطها بالأبعاد التربوية.

- **النظريات المفسرة للعفوية**:

شكل مفهوم العفوي مجالا مهما للعديد من الفلسفات والنظريات خاصة التي ركزت على الجوانب الجوهرية للإنسان، فقد كان مفهوم العفوي عنصرا أساسيا في فلسفة كانط، وأوضح كانط مدى صعوبة دراسة هذا المفهوم لارتباطه بطبيعة العقل البشري، ونقد كليات المعرفة، والشعور والرغبة، ويوضح ماركو Sgarbi ان كانط يبدأ من إعادة بناء تاريخ مفهوم العفوية في عصر التنوير الألماني قبل كانط ويستمر لتعريف العلم، والتفكير والتمثيل والشعور والأنشطة العفوية من العقل والذي بدوره يحدد المنطق والأخلاق وعلم الجمال. لذلك اعتبر Sgarbi أن فكرة العفوية هي المدخل الأساسي لفهم كل من الفلسفة النظرية والعملية عند كانط (Sgarbi, , 2014).

ومما يؤكد هذا الفهم ما قاله كانط في كتابه (أسس ميتافيزيقا الأخلاق): تَصرَّف فقط وفق القاعدة التي بِوُسْعِك القَبُول بها في الآن كقانونٍ كَوْنِي، أي وفق الإدراك العقلي للذات، وهذا ما يعني أن تَحترمَ الإنسانية فيك وفي الآخر، وهذا ما لا يمكن حدوثه دون حدوث صراع يتمثل في الرفض أوالاختلاف، مادام أن كل كائن إنساني هو "أنا"، فثمة أخلاقا متباينة، وهذا التباين لا يرجع فقط إلى الطبيعة الفطرية بل إلى الخصائص التي تحولت إلى جبلية بفعل التربية أو العصر الذي فيه نحيا، وبالأوساط التي نرتادها كما بالثقافة التي نَجِدُ فيها ذواتنا (سبونفيل، ٢٠١٦م).

أذن تكون غاية التربية تربية إنسان يمتلك الحرية ويحافظ على كينونته الإنسانية الذاتية، وهو ما يتفق مع رأي بستا لوزي بأن التربية هي النمو المتناسق لكل قوى الفرد وملكاته النفسية، ويكون واجب المربي هو إزالة القوى الخارجية التي تقف في طريق النمو الطبيعي عند الفرد، وهذه القوى يجب أن تستمد جوهر وجودها من القوى الداخلية، وينظر أنصار النزعة الطبيعية في التربية أن التربية سعي مستمر لتفجير الطاقات الطبيعية الحيوية في الإنسان، وتعني السماح لقدرات الطفل وميوله بالانطلاق، ويوضح روسو أهمية تشكيل الاستعدادات دون قصدية، ولا بالتلقين لمبادئ الفضيلة، وضرورة السماح لميول الطفل وقدراته الطبيعية بالانطلاق دونما تدخل الراشدين الذي يؤدي إلى تشويه طبيعة الطفل وتدمير إمكاناته الطبيعية الخلاقة.

ويرى المفكر الفرنسي أوليفييه ربول بأن التربية هي الفعل الذي يسمح للكائن الإنساني أن يطور قدراته العقلية والنفسية ومؤهلاته الاجتماعية والجمالية والأخلاقية وذلك من أجل تأكيد جوهره الإنساني ما أمكن ذلك.

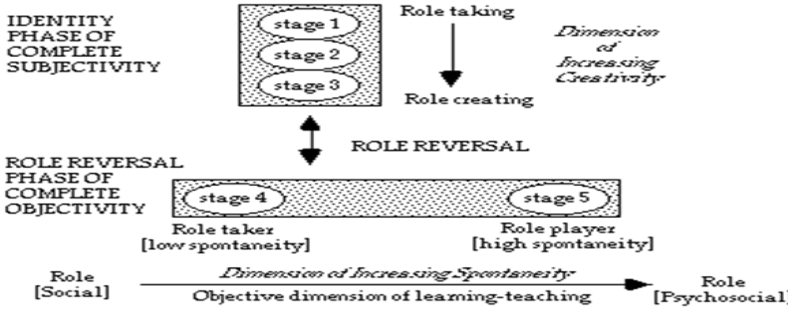
وفي الوقت الحاضر يشير تشارلز تايلور إلى أهمية لحظة الوعي بالذات والتي أسماها بالمستوى التأويلي وصولا إلى مرحلة تشكل المعاني المشتركة والتقويمات القوية وهي ما أطلق عليها مستوى التواصل والتداول (تايلور، ٢٠١٤.)

يتضح مما سبق أن مفهوم العفوي في الفعل الإنساني والاجتماعي ظل حاضرا في كلّ المقاربات الفكرية تارة بإسناده عمقا تحليليّا ذاتيا، وتارة من خلال إيضاح تأثيره على الظواهر الاجتماعية وبالأخصّ في موضوعات الفعل والاندماج الاجتماعي ببعديه الفردي أو الجماعي، مثلما تم تحليله في البنيوية والوظيفية، وقد مثل استدعاء العفوي أو العفوية انتقالا من التحليل الشكلي إلى اللاشكلي، وهو ما أعطى اهتماما أكبر للحرية في الفعل الإنساني، وبالتالي لا يقتصر التحليل على البنية والقيم والمعايير والمجتمع والضبط والمراقبة الاجتماعيين بل يكون مشتملا على الفاعل والفعل الاجتماعيين وعلى مقولات مثل التفاوض والأهداف والاستراتيجية، وهو ما يمكن أن يغير في مجرى التربية شكلا ومضمونا، وهو ما تناوله فوكو تحت مسمى الإبستمية؛ حيث يرى فوكو أن الإبستمية تتمثل في "مجموع العلاقات التي بإمكانها أن توجد في فترة معينة بين الممارسات الخطابية التي تفسح المجال أمام أشكال إبستمولوجية" (فوكو ١٩٨٧م، ص ١٨٣).

وفيما يلي يتم تناول النظريات المفسرة للعفوية:

- **النظرية العفوية في التعليم عند مورينو**:

يرى مورينو أن رد فعل الشخص حين يستجيب لفعل أخر يكون ناتجا عن مجموع ما تكون داخل اللاوعي من المشاعر والأفكار خلال التفاعل والتواصل مع الآخرين مثل التفاعل مع المعلم، خلال التعلم والتدريب والتعليم والتدريس ويرى أن الخبرة لها الدور الأكبر في تشكيل هذا العفوي وهذه الخبرة تخفي ثوابت الفرد المختلفة (الاجتماعية، والنفسية، والاجتماعية) ويحدد مورينو مرحلتين للتعلم العفوي، الأولى: الاستعداد والتوفيقية، والثانية: الإبداع الذي تمارس العفوية تأثيرا كبيرا عليه، و يصبح الإبداع مرتبط بكل الممارسات التربوية التي مارسها الطفل أو الممارسات التي تأثر بها مثل اللعب العفوي، وقد حدد مورينو مرحلتين بمثابة عالمين أو كونين يتأثر بها الفرد: الكون الأولى الخاص بحديثي الولادة والكون الثاني الخاص بأثر انقسام الشخصية مع الأدوار ذات الأصل المزدوج في الخيال والواقع (الدور الاجتماعي) في المعتقدات هناك الكون الثالث كما يظهر يجري في وعي من هذا العمل الخلاصي من العلاقة النفسية والاجتماعية .هذا قد لا يحدث ويتوقع النفسية في القلق العام وخاصة هذه الفرضية قد تم اختباره تجريبيا ودعمها بشكل مقنع (Franklin, 2002)



شكل (١) يوضح مراحل وخطوات التعلم في نظرية مورينوالمصدر: (Franklin, 2002)

- **فلسفة اللاوعي والتربية العفوية عند إدوارد فون هارتمان**:

تعد فلسفة اللاوعي لإدوارد فون هارتمان الفلسفة الأساسية للتربية العفوية حيث تناول بالتفصيل تأثير إرادة اللاوعي والتمثل اللاوعي، وأوضح الفرق بينها وبين الإرادة الواعية الصادرة عن العقل، كما أوضح أنه إلى جانب هذه الإرادات هناك إرادات شبه واعية وهي تستدرك الكثير من وجوه تقصير الإرادة الواعية والذكاء الواعي وهي توجد تغيرات وتحدث تغيرات في اتجاهات الواعي واللاوعي خاصة الأخلاق والآداب والأحكام الجمالية والخلق الفني(فيلو، ١٩٩٦م)، وهذه الإرادات الشبه واعية هي منطقة عمل التربية حيث تنقل المعارف الأخلاقية من مرحلة الوعي الظاهري إلى المنطقة الوسطى وجعلها إرادة مستنيرة، النشاط المعرفي بين الذات والموضوع، وهنا تتقابل فلسفة اللاوعي بالتفاعلية الرمزية حيث تركز على دراسة التربية بداية من الفصل الدراسي (مكانَ حدوثِ الفعلِ الاجتماعي).؛ فالعلاقة في الفصل الدراسي والتلاميذِ والمعلم، هي علاقةٌ جوهرية؛ إذ يُدرك التلاميذ حقيقةَ قدراتهم، ويكون للاوعي تأثير على:

- **التفاعل:** وهو سلسةٌ متبادلةٌ ومستمرةٌ من الاتصالات بين الأفراد والجماعات.
- **المرونة:** ويقصد بها استطاعةُ الإنسان أن يتصرفَ في مجموعة ظروف بطريقة واحدة في وقت واحد، وبطريقةٍ مختلفة في وقتٍ آخرَ، وبطريقةٍ متباينة في فرصةٍ ثالثة.
- **الرموز:** وهي مجموعةٌ من الإشارات المصطَنعة، يستخدمها الناسُ فيما بينهم لتسهيل عمليةِ التواصل، وهي سمة خاصة في الإنسان. وتشملُ عند جورج ميد اللغة، وعند بلومر المعاني، وعند جوفمان الانطباعاتِ والصور الذهنية.
- **الوعيُ الذاتي:** وهو مقدرة الإنسان على تمثّل الدور، فالتوقعات التي تكون لدى الآخرين عن سلوكنا في ظروف معينة، هي بمثابة نصوصٍ يجب أن نَعيها حتى نُمثلها (جلبي، ١٩٩٣م).

- **المقاربة السوسيوبنائية للتربية العفوية**:

يختلف الموقف التربوي عن الموقف التعليمي في أن الموقف التعليمي يأخذ طابع علاقة منظمة بين إنسان وآخر، أما التربوي يتجلى في كل المواقف

الحياتية، حيث يتميز بطابعه الشمولي، ولتوضيح ذلك يمكن المقارنة بين التعليم الأخلاقي والتربية الأخلاقية، يرتبط التعليم الأخلاقي بالأنشطة المرتبطة بالمعرفة العقلية، وعملية تحويل هذه المعرفة التي تضع المتعلم في صورة الدلالات والمعاني والصيغ التي تتجلى فيها هذه الجوانب الأخلاقية، ولكن التربية الأخلاقية لا تتعلق بالمعارف والمعلومات بل ترتبط بالرغبة والإرادة والمشاعر، وهذا ما لا يمكن تعلمه بل يمكن تذوقه ومعايشته، فالتربية الأخلاقية لا تعمل على تكوين معلومات عند الطفل بل تعمل عل بناء السلوك وفقا لمعايير وقيم أخلاقية، ومن هنا تنطلق المقاربة السوسيوبنائية، من ثلاثة أبعاد أساسية (جونير، ٢٠٠٥):

- **البعد البنائي:** لسيرورة تملك المعارف وبنائها من قبل الذات العارفة، وعملية التكيف في نظر بياجيه تبنى على ركيزتين متكاملتين هما عمليتا" الاستيعاب والتمثل" فالاستيعاب هو عملية تلقي المعلومات عن الأحداث وفهمها واستخدامها في نشاط معين، في حين تلعب المواءمة دورا مهما في مجال التكيف لأنها ترتكز على تغير الأفكار حتى تتسق وظروف الموقف الجديد أو القدرة على تعديل ظروف البيئة، ويطلق بياجيه على متتابعات الأفعال هذه مصطلح المخطط الذي يعد تمثلا عقليا.
- **البعد التفاعلي:** لهذه السيرورة نفسها، حيث الذات تتفاعل مع موضوع معارفها، والمراد تعلمها ويحدث عندما تتفاعل العوامل البيولوجية مع البيئة الفيزيقية، فكلما نمى الفرد جسديا زادت قدرته على الحركة والتفاعل مع المحيط، ومع التجريب والملاحظة تتطور عملياتنا العقلية، كما أن التغيرات الحقيقة في التفكير تحدث من خلال عملية التوازن التي تمثل نزعة الفرد لتحقيق التوازن.
- **البعد الاجتماعي(السوسيولوجي) للمعارف:** حيث تتم في السياق المدرسي وتتعلق بمعارف ذات رمزية محددة من قبل الجماعة الاجتماعية

- **المقاربة الكروزيرية (العفوية الموجهة ـ الفاعل والمنظومة):**

يرى ميشال" كروزيه وفريدبارغ في مؤلفهما: الفاعل والمنظومة أن الفعل الإنساني لا يخضع للحتمية كما الحال بالنسبة للمادة، إنه فعل حر، إذ يتمتع الفاعل باستقلالية في اختيار أفعاله ضمن اكراهات معينة، كما أن الإكراهات ليست محددا مطلقا لاختياره وإنما هي التي تجعل اختياره محدود فحسب ويكون التأثير، والانخراط وتغير السلوك والثقافة، والمعتقدات والممارسات الاجتماعية الحياتية، والمعايير، والقيم المضادة، للفعل الإنساني فعل منظم قصدي مبني أي ثقافي وليس حدسيا وتلقائيا، أي أنه يخرج عن كونه فعلا طبيعيا، فالفعل الإنساني مبني بواسطة البنى وهو يبنيها في آن واحد.

وتذهب المقاربة الكروزيرية إلى أن تحليل مواقف تكون الفعل ترجع إلى نوعين من الاستراتيجيات:

- **الاستراتيجية الأولى:** " استراتيجية ــ الدور ــ عدم اليقين " إذ الفاعل الاجتماعي هو العنصر الرئيسي لهذا التحليل، ويتم فهم سلوكه الاجتماعي ضمن العلاقات التي يستغرق فيها، ومن اجل فهم هذا التحليل، من الضروري أن نفهم الدور الذي ينخرط فيه كل فاعل اجتماعي.
- **الاستراتيجية الثانية:** استراتيجية " السلطة ـ عدم اليقين " ترتكز على فكرة أساسية: كيف يتصرف الأفراد داخل عالم من الاكراهات، كما يجب النظر في أفعالهم من خلال السلطة، إذ يبدو أن دون سلطة ما لا يمكن الفعل أوالتأثير، ولهذا يرى "كروزيه" السلطة في مقولته: (ليس لدينا سلطة خارج علاقاتنا مع الآخرين)، إنها العلاقة التي فيها "مقولات التبادل" التي تكون موافقة لمصالح الفاعلين الاجتماعيين أو بتعبير أدق إلى كيفيّة تمثل الفاعلين مصالحهم، ففي السلطة يوجد دائما التبادل في التأثير(التأثير في الاتجاهين)، ومقولة " سلطة، عدم اليقين " تفترض أن في مجموعة منظمة يكون للفاعلين سلطة لكونهم يملكون مناطق عدم اليقين، فالفاعل يمارس سلطة على أفراد ما لأنه يتحكم على منطقة عدم اليقين التي يخضعون لها وبما أن مواقف الاحتكار نادرة، فكل يحاول أن يؤثر تبعا لمناطق اليقين التي يتحكم فيها، ومن هنا تعقد وجهات النظر للأفعال والتناقضات عندما يتعلق الأمر بالعقلنة أو الترشيد(Yacine,2011)

- **مبادئ التربية العفوية** :

في ضوء ما سبق يمكن صياغة مبادئ التربية العفوية فيما يلي:

- **تعليم الشرط الإنساني** :

يعد الشرط الإنساني من أهم الأسس الفلسفية للتربية العفوية، وهو يعتمد على تنمية وعي الإنسان بوحدته، وبطبيعته، وكذلك طبيعة الآخرين، ومن شأن هذه التربية أن تنفي الازدواجية عن الإنسان، وأن تعمق مفهومي الوحدة والتنوع البشريين لدى الإنسان، دون المساس بفكرة الوحدة، فتهتم بالوحدة الإنسانية بقدر ما تم بالتنوع الإنساني، فالوحدة الإنسانية تحمل داخلها مبادئ اختلافاتها المتعددة. أن نفهم الكائن البشري هو أن نتمثل وحدته في قلب تنوعه وتنوعه داخل وحدته، فباختصار يجب إدراك وحدة المتعدد وتعدد الواحد وبالتالي لا يدعي أحد الحق في تنميط الآخر وفق مناهجه هو، وبالتالي تكون القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها، من ضرورات الشرط الإنساني، وهذا ما يتطلب أيضا تنمية الحساسية للتعبيرات الوجهية والصوت والإيماءات، مما يزيد من قدرة المتعلم على التواصل والتفاعل الاجتماعي الايجابي مع الآخرين، والقدرة على معرفة الصواب من الخطأ، والسلوك بطرق أخلاقية، وهذا يعني أن المهارة العفوية ترتكز على العاطفة، والإدراك، والطابع الأخلاقي، وأن الأداء الأخلاقي الناضج يعتمد على التكامل بين العاطفة والحدس والاستدلال (Narvaez,2010)، (Zautra et al

2015,) وتم تعريفه بمدي قدرة الفرد على تحقيق توقعات الآخرين في الأدوار الاجتماعية المختلفة، ويطبق على الأوضاع الاجتماعية، وعرفت بوربا (Borba,2003) بأنه القدرة على فهم الصواب والخطأ، مع امتلاك إيمانا راسخا بمعتقدات تجعل الفرد يسلك سلوكا في الاتجاه الصواب وتشتمل هذه القدرة على فهم آلام الآخرين، وردع النفس عن القيام ببعض النوايا القاسية، مع التحكم في الدوافع.

- **التربية من أجل التفكير**:

أصبحت قضية التفكير من قضايا التربية الجوهرية، كيف يمكن للمتعلم معرفة العالم، وكيف يمكنه توظيف هذه المعرفة؟ فكيف تكون التربية محققة للتفكير، ويتحقق ذلك بتحقق التعلم العميق بتجنب المتعلمين لطرق الاستظهار وتكرار حقائق ومعارف غير مترابطة مع قليل من التطبيق، وقيامهم بانتهاز الفرصة لفهم مفاهيم صعبة وأفكار مركبة وتقييم الأفكار التي تم تقديمها وتلخيص ردود أفعالهم ورؤاهم (Sawyer, R.K. 2004)، ويقترح سافيدرا وأوبفر المبادئ التسعة لتحقيق ذلك(Saavedra, A. and Opfer, V. 2012):

- ربط التعلم بالصورة الأكبر للتربية.
- التدريس طبقا لطبيعة العلوم المستهدف تعلمها.
- تنمية مهارات التفكير الدنيا والعليا لتشجيع الفهم في سياقات مختلفة.
- تشجيع نقل التعلم.
- تعليم كيفية التعلم.
- التعلم والعمل في فريق.
- التكنولوجيا.
- التشجيع على الإبداع.

- **تنمية القدرة الذاتية على تشكيل السلوك الشخصي**:

هي حالة ذهنية تتسم بالقدرة على تمييز الواقع ومعرفة الذات الموجودة في العالم الخارجي كل متعلم ما يشبع هواياته، ويزيد قدرته على إدراك مشاعره ودوافعه، واستخدام المعلومات المتاحة في التخطيط لشئون حياته واتخاذ القرارات المناسبة له، بمعني ان يكون لدي الفرد صورة دقيقة وواضحة عن نفسه تتضمن جوانب القوة والضعف، وهذا ما يتفق ومفهوم الذكاء الشخصي عند ماير(Mayer,2008) الذي يرى أنه لب النجاح والمشاركة في الحياة الناجحة والسبب في تقليل نسب الفشل والعشوائية، واتفق دينج (Deing, 2004,p:18) معه في ذلك مؤكدا على تنمية القدرة الذاتية في اختيار السلوك والتعزيز الذاتي ويتطلب ذلك التركيز على بعدين هما:

- **البعد الأول**: المعرفة الشخصية، وتتضمن استبصار الفرد لذاته وتحديد نقاط القوة والضعف لديه.

- **البعد الثاني:** القدرة على التصرف المتوائم مع المعرفة الشخصية، وتوظيفها في توجيه نمط حياته وإدارة شؤون حياته، واختيار البدائل المناسبة في ضوء أولوياته.

- **الاعتماد على النظرة التربوية الأنثروبولوجية**:

إنّ جوهر التربية العفوية، جوهر فلسفي كما هو إجرائي، ولذلك فمن المهمّ أن تتلاءم النماذج التربوية مع الفرديات المتمايزة، وهذا ما تهدفه النماذج التربوية الأنثروبولوجية، من حيث تحديد خصائص المتعلم الفردية والسياق الاجتماعي وعملياته، والتي تحدث في البناء القيمي، سواء ذات المعدّل السريع في التغيير أو المعدّل المتوسّط أو المعدّل البطيء، مع الأخذ في الاعتبار أن هذا البناء القيمي معقد ومتعدد الجوانب ومختلف العوامل، مما يستلزم ظهور أشكال جديدة من الأنماط التربوية، فلكلّ متعلم طريقته الخاصة في الحياة ومن هنا يتعيّن على النماذج التربوية الأنثروبولوجية أن تحدّد عمليات التعلم الفردي والاجتماعي، بطريقة الكشف عن الأنماط الفردية والاجتماعية ، وهذا يتطلب استخدام المنهج الكلي /المتكامل في الدراسات التربوية، وذلك لتحديد مظاهر التداخل والترابط بين الفرد والمناخ التربوي في تحقيق ذلك الهدف الذي يتمثّل في تحديد التأثير المتبادل بين الفرد بخصائصه وطبيعة سياقه، التي تدخل في نطاق البناء الاجتماعي الواحد(وطفة، ٢٠١٧م).

ويهتمّ العلماء اليوم، بهذا الهدف، إذ لا يوافقون على اقتصار الدراسة الأنثروبولوجية على الجانب الوصفي فحسب، وإنّما لا بدّ من التحليل للكشف عن الوظائف الاجتماعية للنظم التربوية، عن طريق تحديد التأثير المتبادل فيما بينها. وقد عرضت أمثلة كثيرة عن هذا الموضوع، حيث يطلق العالِم / براون/ على الدراسة التي ترمي إلى تحقيق ذلك الهدف اصطلاحا: (الدراسة الفيزيولوجية) تمييزا لها عن الدراسات الخاصة بالهدف السابق (الدراسات المورفولوجية). وتكون القيم التربوية على المستوى العفوي أشد أهمية وعمقا وذلك بسبب النمو المطرد للنزعة الفردانية، وهنا تتولد الحاجة الماسة إلى وعي واعتقاد جمعي أصلب من الوعي الجمعي التقليدي(نيلر، ١٩٧٧م)؛ حيث إنه لا يفرض الانضباط لأنماط تفكير وسلوك وإحساس بنفس الفهم المعهود للضبط لأن الواقع لم يعد بالصرامة القصوى التي كان يتعامل معها علماء التربية والاجتماع والتالي كانت تعتمد على الطريقة التعليمية القصدية في معظمها كما أن أفكار المتعلمين أصبحت على درجة كبيرة من القابلية للانفلات من التحديد الصارم، وهذا ما أدى إلى بروز عدة اتجاهات تربوية تندرج تحت مظلة مفهوم التربية العفوية، والتي يمكن رصدها بإيجاز في العنصر التالي:

- **رصد الاتجاهات التربوية مستقبلية التي يمكن ان تحققها التربية العفوية** :

- **التعلم بالاكتشاف**:

ويعني الاستقصاء والكشف، والبحث الذاتي عن المعرفة ضمانا لتحقيق إيجابية المتعلم أو المكتشف وتفاعله، وهذا ما ينمي لدى المتعلم القدرة على

التصنيف، وتكوين العلاقات، والتمييز بين المعلومات التي تنتمي أولا إلى موقف معين(عبد الهادي، ٢٠٠٠م)، ويتطلب ذلك الارتقاء بمستوى المعلم وتدريبه على مهارات التعامل مع طلابه في ضوء ولعل من أهم هذه المهارات ما يلي :

- تقييم مستوى ذكاء كل تلميذ وحدوده وميوله ثم تزويد الوالدين والمدرسين والإداريين والتلاميذ أنفسهم بتقرير عن نزعاتهم العقلية، حتى يتم التعامل معهم في ضوء هذا المستوى.
- التوفيق بين مواهب التلميذ وقدراته وبين المواد والمقررات الدراسية المختلفة وطرق عرضها بالأسلوب المناسب لمستوى التلميذ وبذلك تتعاظم إمكانيات تعلم التلميذ في ضوء توافر أنواع معينة من المواد والطرق والمصادر والموارد البشرية في المدرسة.
- الربط بين نزعات التلميذ العقلية والمصادر المتوافرة في المجتمع الأوسع بمعنى المطابقة بين مهارات التلميذ وقدراته وبين الخبرات والمواقف التي توجد خارج جدران المدرسة، وبذلك يتم الربط بين المدرسة والمجتمع المحلي في محاولة للاستفادة من إمكانات المجتمع الخارجي المتعددة للتلميذ.

- **التعلم بالتعاقد**:

وهي صيغة تعتمد على تحمل الطالب مسئولية أشكال وأنماط تعلمه، واتخاذ قرار بشأنها، وذلك بمساعد المعلم، وتقوم هذه الصيغة على التفاوض بمساعدة المعلم حتى يتوصل الطالب لقرار بشأن تعلمه يحرر به عقدا أو وثيقة مكتوبة توضع فيها أبعاد الاتفاق بدقة بين المعلم والطالب، وإيجاد بيئة تساعد على تحقيق أعلى مستويات تعليم عن طريق إشباع اهتمامات وقدرات التلاميذ المختلفة، وتدعيم السمة المميزة عند كل تلميذ وتحقيق نموه المهني (أبو الخير ٢٠٠٣: ص ٩١) وهذا يستلزم تحقيق ما يلي:

- توفير مبدأ "العدالة الاجتماعية" بين جميع الطلاب، بمعنى عدالة إتاحة فرص التعليم، وذلك من خلال مراعاة الذكاءات المتعددة لهؤلاء الطلاب وتقديم نمط المناهج والمقررات الدراسية التي تشبع كل نوع من أنواع الذكاءات.
- تنوع مصادر التعلم داخل المدرسة وخارجها ضمن استراتيجية للتعلم الذاتي بما يواكب تنوع الذكاءات المتعددة، وهذا الأمر يستلزم أن تتجاوز محاولات التجديد وآثاره ونتائجه النظام التعليمي وتمتد لتشمل المنظومة المجتمعية كلها .

- **تفريد التعليم**:

يقوم هذا النمط على مواجهة الفروق بين المتعلمين ومراعاتها من خلال فرضية مؤداها أن كل فرد يمكنه أن يحصل على نفس القدر من التعليم لو أتيح له الوقت المناسب لخطوه الذاتي في عملية التعليم. وتختلف نقطة البدء من متعلم لآخر حسب قدراته العقلية والذهنية، وفي مقابل هذه التيسيرات يجب أن

يصل إلى درجة الإتقان في دراسته للموضوع المدروس وإلا لا يسمح له بالانتقال إلى دراسة الموضوع التالي. وعي الفرد بذاته وقدراته ومهاراته وإمكاناته مع إمكانية عمل تصور لذاته، والوقوف على نقاط القوة والضعف واستثمار نقاط قوته في التخطيط للأهداف وعمل استراتيجيات تمكنه من تحقيق الأهداف وهو يرتبط بنمط تعليمي آخر التعليم الشخصي نمط يعني الطالب في وضع خطط التعلم الشخصي، ومعرفة نقاط القوة والضعف لديه، وتجهيز بيئة التعلم بما يتوافق مع حاجاته واهتماماته؛ فهو تعلم قائم على أساس شخصي وقد وضع عناصر للتعليم الشخصي هي:

- دور المعلم المزدوج المتمثل في كونه مدربا ومستشارا في الوقت نفسه .
- تشخيص حالة الطالب .
- تنمية ثقافة التبادل المعرفي لدى الطالب .
- بيئة تعليمية تفاعلية تتمثل في جدول زمني مرن بهيكل وتصميم مناسب .
- التقويم الأصيل للطالب (Jenkins & Keefe, 2005, p:12).

- **التعليم الإبداعي**:

يعد الإبداع عملية توظيف لإمكانات الوعي المختلفة بطريقة لا شعورية أوغير منظورة لإنتاج أشياء غير مألوفة من رحم أشياء مألوفة وفقا لهذا التعريف يصبح الإبداع متاحا انطلاقا من أن ثمة إمكانات كامنة في الوجود الإنساني لابد من ظهروها في الواقع الخارجي، وذلك لن يتأتى إلا من خلال ما أسماه جليفورد بالفعل المبدع والذي من أهم شروطه المرونة والأصالة والاستمرارية والطلاقة والحساسية للمشكلات، مع التأكيد على مفهوم الثقة بالنفس والقدرة على الاستفادة من الخبرات وإطلاق قدراته المختلفة للتفتح والنمو وفك أي غموض أو التباس من خلال القدرة على الفهم والتحليل والنقد البناء والابتعاد عن التهديد والإجهاد النفسي والاحساس بالعجز وهذه هي أسس التفكير الإبداعي في الشخصية (عليوات، ٢٠٠٧) ، والتفكير الإبداعي من هذه الزاوية يعني قدرة فائقة على إعمال العقل وتوظيفه ذاتيا شرط العوامل التربوية المحفزة والقناعة المعرفية.

وما يتميز به الأسلوب السابق يطابق التربية العفوية ويتطلب التركيز على النشاط الموجه ذاتيا من جانب الطفل والمتابعة الواعية من جانب المعلم، والعمل على تكييف بيئة التعلم إلى مستوى نضجه، وتدريب المعلمين، وفقا للفلسفة التربوية، وما تؤكد عليه أن التعبير العفوي ليس تعبيرا فاقدا لعوامل الدراسة والإعداد، بل ربما يكون أكثر أشكال التعبير خضوعا لها، كي تصل عناصر التعبير العفوي إلى درجة من النضوج والوضوح ما يحررها من سمات التصنع والتكلف، وما قد يبدو على التعبير العفوي من سهولة ويسر الحدوث خادع أيضا إذ إن لحظة التعبير العفوي قد تستنفر الطاقة النفسية والعصبية بكثافة وترفعها إلى قدرات تفوق كل القدرات المصطنعة.

يتضح من هذا الطرح للاتجاهات التربوية المأمولة أن فلسفة التربية العفوية يمكن أن تجسد الأهداف التربوية الاجتماعية من خلال الاعتماد على تحريك أساسيات القيم من مراكزها في الذهنيات إلى واقعها في الخارج، بحيث يكون الفعل التربوي هنا معبرا عن (البراديغم) الإنساني المأمول في مجتمع أساسه وقوامه التعاقد، وهذا ما يتطلب قيام فعل تربوي يتجنب الإجبارية، وهذا ما انعكس على التربية في المجتمعات الحديثة حيث أصبح محور التربية إنسانيا بجانب التأكيد على المردود المجتمعي لها، وهذا ما انعكس بطبيعة الحال على الأهداف التربوية والتعليمية في مصر، وهذا ما يمكن توضيحه خلال العنصر الآتي:

- **التوجهات والأهداف التعليمية القومية في مصر**:

وفقا لرؤية وزارة التربية والتعليم في مصر الواردة بالخطة الاستراتيجية ٢٠١٤ــ ٢٠٣٠ (الخطة ص المقدمة)والتي عكست الجمع بين البعدين المحلي والعالمي جاءت التوجهات والأهداف التعليمية مؤكدة على الأهداف العالمية المتفقة والأهداف المحلية مثل الأهداف الإنمائية للألفية الصادرة عن منظمة الأمم المتحدة(الخطة ص١٤)، أهداف التعليم للجميع الصادرة عن المنتدى العالمي للتربية في داكار عام ٢٠٠٠(الخطة ص١٥)، والأهداف الصادرة عن اليونسكو في تقرير : التعلم ذلك الكنز المكنون(الخطة ص١٥)، وانعكس ذلك على عدة محاور من خلالها تم توضيح مدى تحقق الرؤية والأهداف، كالآتي:

- محور الإتاحة وتكافؤ الفرص بالمراحل التعليمية للتعليم قبل الجامعي وأنواعه (المجتمعي، ولذوي الاحتياجات الخاصة).
- محور الجودة، ويشمل: السعة الكيفية للأبنية التعليمية، وتأهيل المعلمين المنهج المدرسي وطرق وأساليب التعليم والتعلم، ومصادر التعلم، ونظم التقويم، وتكنولوجيا التعليم، والكفاءة الداخلية، والمخرجات، والكفاءة الخارجية.
- محور كفاءة نظم إدارة قطاع التعليم، ويشمل نظم المعلومات، والإنفاق على التعليم.

وقدجاءت توجهات الخطة المستقبلية للتعليم في مصر في ضوء التحديات التي تواجه تحقيق الأهداف الخاصة بالمحاور السابقة على النحو الآتي:

- تطوير المناهج بما يحقق ترسيخ الانتماء الوطني المصري، والحفاظ على الهوية، وصولاً إلى المنهج الفردي الشامل الذي يتيح مساحة واسعة من الاختيارات للطالب وتنمية الإبداع. وتمكينه من المهارات اللازمة لإتقان اللغة العربية، إضافة إلى تعلم لغة أجنبية عالمية على الأقل .وامتلاكه القدرة على العمل الجاد مع الآخرين بفعالية، وذلك في إطار التركيز على بناء الشخصية أكثر من الاستيعاب وحفظ المعلومات.

- إتاحة الفرص المتكاملة لاستيعاب وتعليم جميع الأطفال من عمر (١٨ ـ ٥) وتحسين قدرة المدرسة على الاحتفاظ بهم والحد من تسربهم.
- التوصل إلى معالجات غير تقليدية لمواجهة القصور الشديد في كفاية المباني والتجهيزات المدرسية والتصدي للحد من الكثافات العالية للفصول(التمويل الأراضي.) .
- التركيز على المدرسة الابتدائية بما يؤهلها لأن تكون قاعدة قوية للمراحل الأعلى، مع الاهتمام الشديد بتنمية قدرات التلاميذ للتمكن من أساسيات الحساب ومهارات الكتابة والقراءة والتعامل مع التقنية في إطار قيمي ينمي شخصية الطفل في جوانبها كافة.
- إكساب المتعلم الكفايات الأساسية لمجتمع المعرفة والقائمة على القدرة على التعلم المستمر واكتساب قيم المواطنة الرقمية، والتأكيد في منظومة المناهج على أن تنمية المعرفة وإنتاجها كعنصر إنتاجي حاكم لأنها هي المستقبل.
- الأخذ بالمناهج العالمية غير المحملة ثقافيًا، مثل :الرياضيات والعلوم واللغات والجغرافيا.
- مواجهة قضايا التقويم والامتحانات وصولاً إلى نظم تعيد التعليم إلى طبيعته ووظيفته الأساسية.
- التوصل إلى الصيغ التكنولوجية الأكثر فعالية في عرض المعرفة المستهدفة وتداولها بين الطلاب والمعلمين ومن يرغب من أبناء المجتمع.
- بنية محدثة لتخصصات التعليم الفني والتدريب المهني تتمشى مع الاتجاهات المعاصرة وتتوافق مع متطلبات سوق العمل من خلال منهج مطور لجميع التخصصات يستند على تكنولوجيا المعلومات والاتصال في عمليات التعليم والتعلم وتقويم الطلاب على أساس معايير الجودة في إطار من الحوكمة واللامركزية والتنمية البشرية المستدامة.
- إعادة الاعتبار للأنشطة الرياضية والثقافية والاجتماعية والفنية في مختلف مراحل التعليم، واعتبار وجود الملاعب والمسارح والمكتبات والقاعات المجهزة لتنمية المهارات في مختلف المجالات مسألة تتساوي في أهميتها مع بناء الفصول والمعامل البحثية (البدائل) .
- توفير بيئة مدرسية جاذبة ومنضبطة وآمنة وخالية من العنف والسلوكيات غير المرغوب فيها، وتعمل كل الوقت على احتواء الطلاب وإشباع احتياجاتهم التربوية والتعليمية وتوفير الخدمات والرعاية المتكاملة للطلاب.
- تطوير بيئة التعلم وتزويدها بالتقنيات المطلوبة لتحسين التعليم ببيئة تعليمية ثرية التقنية بدءًا من المرحلة الابتدائية من خلال تحسين المكون التكنولوجي فيها.

- تحقيق ميزات تنافسية على المستويات الإقليمية والعالمية في مجالات العلوم والرياضيات وعلوم وفنون الاتصال" أفضل طلاب على المستوى الإقليمي ومنافسين عالميًا على المراكز الخمسة عشر في العلوم والرياضيات ."ومراكز تتفق والرؤية الوطنية للتعليم في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم .
- التنمية المهنية الشاملة والمستدامة المخططة للمعلمين، وبما يحقق التجديد المعرفي والمهني للمعلمين كل خمس سنوات وصولاً إلى المعلم المتجدد والمرشد والميسر للتعلم .والتركيز على المعالجات الشاملة لقضايا المعلمين وإيجاد الحلول المتوازنة لحاجاتهم، وبما يحقق تحسين الأداء التعليمي.
- إعادة هندسة النظام التعليمي لتحقق الفاعلية والانسيابية بين عناصره وحلقاته.
- إعداد وتنمية قيادات العمل التربوي والإداري، والتركيز على الإعداد المتميز لمدير المدرسة والقيادات في المستوى الأعلى، قائد متمكن من القدرات الإدارية والمالية والفنية والتكنولوجية المتقدمة من خلال نظام يدعم التمكين.
- التوجه نحو نظام تعليمي متوازن بين المركزية واللامركزية من خلال تطوير البنية التنظيمية للوزارة والمديريات والإدارات والمدارس؛ إعمالا لتفعيل دور المدرسة كوحدة أساسية في التنظيم قادرة على إدارة ذاتها؛ بما يحقق تحسين حالة التعليم المقدم للطالب في مدرسته وفصله وتمركز العمليات التعليمية ومخرجاتها في النظام حول الطالب.
- بناء نظام متكامل ومتطور للمحاسبية قائم على الشفافية يعتمد على المتابعة الحقيقية للأداء وتقويمه المبني على مؤشرات ومحددات الأداء على المستويات التعليمية كافة للتأكيد على الجودة النوعية والكمية لمخرجات التعليم.
- توفير مستلزمات تنفيذ الخطة وتدبير متطلبات التمويل اللازمة لتحقيق برامجها ومشروعاتها، مع التأكيد على التوظيف الأمثل للموارد المتاحة وتنمية الموارد الذاتية، والبحث عن مصادر فعالة غير تقليدية لمواجهة أزمة التمويل والأراضي والمباني، وتوفير متطلبات النجاح للبرامج والمشروعات.
- تطوير منظومة واستراتيجيات العمل في المراكز والهيئات الداعمة لوزارة التربية والتعليم بما يدعم التطوير الحقيقي للعمل التعليمي في الفصل والمدرسة من خلال إجراء البحوث وعمليات التقويم والتدريب، وتوظيف نتائجها في عملية اتخاذ القرارات ورسم السياسات التربوية، وتقديم الحلول لمعالجة المشكلات المتعلقة بالعملية التربوية ميدانيًا.
- التأكيد على المشاركة الفعالة للأسرة والدعم المجتمعي من خلال مجالس الأمناء لعمليات التعليم والتعلم (بما يحقق المحاسبية الأفقية).
- تحديث منظومة التشريعات التعليمية وذات الصلة والمؤثرة فيها، بما يتفق وعمليات تطوير النظام التعليمي في جوانبه كافة.

- إعداد كل الطلاب للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي والحياة المهنية، من خلال تحسين قدرة نظام التعليم على تحقيق الأداء المتميز داخل الفصول الدراسية على نحو مستمر بمعايير أكاديمية جيدة مع تقديم خدمات الدعم الفعالة.
- دعم وتعزيز قدرة نظام التعليم على مواصلة التحسن، من خلال الاستخدام الأفضل واسع النطاق للبيانات، والأبحاث، والتقويم، والشفافية، والتحديث والتكنولوجيا. (الخطة، ص ٧٥)

وبنظرة تحليلية للتوجهات السابقة يمكن التأكيد على أن وجود برامج تربوية معدة من جهة القائمين على العملية التعليمية لا يهدف الحد مسبقا من قدرات المتعلم أو تعطيلها، بل تهدف توجيه علمي منظم لضبط زمن ومحتوى النشاطات، والسلوكيات والأخلاقيات، وإلا فإن التربية ستفقد كل مغزاها وهذا المناخ سيساعده على تكوين شخصية متفاعلة بإيجاب مع المحيط التربوي بالتزامن مع هذا الربط التربوي والعلمي بين البيئتين والوسطين، ومن خلال شبكة العلاقات التي يكتسبها الطفل من خلال تعدد وتنوع الجوانب البيداغوجية، فإن هناك حاجة ملحة تترافق مع تكوينه للمفاهيم وضبطها العملي بشيء أكثر ارتباطاً ووثوقاً، لتجسد جوانب بنائية متعددة في شخصية المتعلم تأخذ في اعتبارها مبادئ: التعلم الذاتي، والإعداد للمستقبل، والتمكين من توليد المعرفة وتوظيفها، والقدرة على التحليل والتركيب والاستنباط، وإدراك العلاقات البيئية بين مجالات المعرفة، والقدرة على التغيير والتطوير وإعادة البناء، وصياغة جديدة لشخصية المتعلم، وكل ذلك لن يتحقق إلا من خلال طرق واستراتيجيات تدريس وأساليب تقويم متطورة؛ ولذلك كان من المهم التركيز على المشكلات والقضايا الملحة التي توضح أهم معوقات تحقيق ذلك، ويمكن إلقاء الضوء عليها فيما يلي :

- **المشكلات والقضايا الملحة:**

- **أولا: قضايا الإتاحة:**
- ضعف الإتاحة والإعداد المبكر للتعليم - مرحلة رياض الأطفال ومحدودية انتشارها.
- نقص الإتاحة والاستيعاب في مرحلة التعليم الأساسي.
- مشكلات التسرب والرسوب والغياب والغش في مرحلة التعليم الأساسي.
- نقص الإتاحة والاستيعاب وإنهاء مرحلة التعليم الثانوي.
- مشكلات الأبنية التعليمية وانعكاساتها على الأداء التعليمي: كثافة الفصول ـ الفترات الدراسية.

- **ثانيًا: قضايا الجودة:**
- تدنى جودة نوعية التعليم في المرحلة الابتدائية وغياب المكون التكنولوجي فيها.

- ضعف المهارات الأساسية في الصفوف الثلاثة الأولى الابتدائية ـ القراءة والكتابة والحساب والاتصال والتمكن.
- غياب الاهتمام بالتحسين الكيفي للمناهج، من خلال رؤية نقدية لعمليات التطوير القائمة، والنظرة المستقبلية التي يمكن تبنيها وخاصة في مجال العلوم الرياضيات واللغات، تطوير الكتاب المدرسي بشقيه الطباعي والتعليمي والبدائل التقنية له.
- غياب الأنشطة المدرسية وكيفية تفعيلها، كجزء هام وضروري لاستكمال عمليات التعليم والتعلم.
- نظم التقويم والامتحانات ومشكلاتها، والرؤية المستقبلية لتطوير منظومة التقويم التربوي، وعلى قمتها نظام الثانوية العامة الجديد والذي يعد من أهم أولويات التعليم في المرحلة المقبلة.
- غياب التوظيف الأمثل لتكنولوجيا التعليم.
- تفشى مشكلة الدروس الخصوصية.
- انفصال مخرجات التعليم العام عن حاجات المجتمع.
- ضعف التعامل مع المناطق الأكثر فقرًا والأدوار الجديدة المتوقعة للتعليم فيها.
- المواطنة وضعف التركيز على القضايا الأكثر احتياجًا لتكريسها.
- ضعف الإنتاجية والكفاءة التعليمية .والقصور في كل من الأداء المدرسي- والانضباط والانتظام في المدارس -وضعف القدرة على الاحتفاظ بالطلاب- انخفاض جاذبية المدرسة.
- غياب الخدمات المدرسية المقدمة للطلاب.
- ضعف الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة.
- غياب المحاسبية والشفافية في النظام التعليمي.

- **ثالثًا :قضايا البنية التنظيمية التعليمية:**

- عدم كفاءة البنى التنظيمية لأجهزة التعليم، وغياب إعادة الهيكلة، وضعف التركيز على الأعمال الأساسية للتعليم.
- ضعف تطبيق سياسات المركزية واللامركزية، للتوصل إلى صيغة مناسبة نحو اللامركزية والمركزية.
- عدم التركيز على الاستخدام الأمثل للموارد البشرية بأنواعها في الوزارة والمحليات.
- ضعف نظم الاتصال والمعلومات واتخاذ القرار.
- السلم التعليمي ومدى كفاءته ومرونته.
- تعدد أنظمة التعليم - الخاص والأجنبي وتعليم اللغات في التعليم العام.

ويمكن إيضاح العلاقة بين التوجهات والأهداف التعليمية القومية في مصر والاتجاهات التربوية الحديثة التي يمكن ان تحققها التربية العفوية من خلال شكل (٢):

شكل (٢) يوضح العلاقة بين التوجهات والأهداف التعليمية القومية في مصر والاتجاهات التربوية الحديثة

- **الرؤية الاستراتيجية للإفادة من مفهوم التربية العفوية في تطوير العملية التعليمية في ضوء التوجهات والأهداف القومية** :

يقصد بالرؤية الاستراتيجية في هذه الدراسة الوصول لأسس فكرية وإجراءات تطبيقية تمكن من إحداث تحول نوعي في البرامج والممارسات التربوية، لتحقيق مخرجات تنسجم مع الأهداف والطموحات الفردية والمجتمعية، من خلال فلسفة تعليمية لرفع كفاءة النظام التعليمي، وزيادة فاعليته من خلال استثمار إمكانات كل من الطالب والمعلم، وإيجاد البيئة التعليمية المناسبة المحفزة لكل منهما، وفرض الاتجاه نحو استراتيجيات وأساليب تعلم حديثة، بحيث تواكب عملية التطوير تلك، وتقديم استراتيجيات التقويم التي تركز في جوهرها على تحسين التعلم، والسعي لمساعدة المتعلمين على تحسين تعلمهم.

شكل (٣) يوضح مرتكزات الخطة الاستراتيجية المقترحة

- **أولا: الأصول الفلسفية للتربية العفوية**:

تنطلق الفلسفة التربوية من الربط بين المحتوى التربوي والقدرات العقلية المعيارية لدى المتعلم، وما تفرزه من استعدادات مستمرة أو منقطعة بحسب ظروفها، والاهتمام بالمتعلم ليندمج في ثقافة مجتمعه اندماجاً طوعيا، ويرتبط ذلك بمدى إتاحةٍ الفرصة والظروف أمام المتعلم ليتمكن من الاندماج في مجتمعه انطلاقاً من توفر الظروف والشروط التي تتيح للمتعلم استيعاب خبرات أساسية طوعيا تكون أساسا لتنمية قدراته الذاتية والتطبيقية في حياته اليومية.

وهذا ما يتطلب ضبط وانتقاء الطرق العلمية العملية التربوية الأكثر قرباً من المتعلم ومعرفة بظروفه وخصائصه والمعطيات التي تحيط به، بما يمكن للمؤسسة التربوية أن توفره من شروط إنسانية ومعرفية تتوازى مع المهارات والكفاءات، وليس فقط الطرق التطبيقية المتعلقة بإثارة مواقف واتجاهات المتعلم نحو الخبرات المقدمة؛ حيث أن الاستعدادات بين المتعلمين تختلف بناء على فروقاتهم الفردية من جهة، وبناء على الفروقات الاجتماعية العائلية والتربوية والثقافية، وبطبيعة الآثار التي تتركها على تكويناتهم السلوكية والنفسية والتربوية؛ ومن ثم يمكن تلخيص الفلسفة التي تستند إليها التربية العفوية فيما يلي:

- تأكيد دور المتعلم في عملية التعلم؛ ومن ثم فاعلية النشاط الذاتي والتلقائي في ممارسة الطفل الأنشطة والخبرات التي تتمشي مع احتياجاته وطبيعته.
- تنمية البناء العقلي والفكري للمتعلم من خلال الاهتمام بالنمو المتكامل والاهتمام بالخصائص الفردية في إطارها الجماعي.
- تهيئة المناخ التربوي بهدف توثيق العلاقة بين الطفل وبيئته التعليمية.
- تنمية قدراته على (الملاحظة ــ التجريب ــ الاكتشاف ــ المبادرة ــ حل المشكلات)، مع إتاحة الفرص لتنمية ذاته إلى أقصى حد ممكن.
- تحقيق التعاون الوثيق والتكامل بين بيئته الأسرية وبيئته المدرسية.
- الاهتمام بكل متعلم على حدة لأنه يحمل خصائص وقدرات مغايرة في التعلم والتعايش والتميز.

- **ثانيا : ابعاد الأهداف التربوية للتربية العفوية :**

- **أهداف البعد الوجداني:**

ويتضمن اهتمام الفرد بالآخرين وعدم وجود مشاعر سلبية تجاه نفسه أوالآخرين، ويتضمن ما يلي:

- التمثل العاطفي (التعاطف)الحب والمودة.
- الضمير والعدالة.
- الفضيلة والتربية الخلقية.
- المشاركة الفعالة مع الأخرين.
- الرقابة الذاتية أو التحكم الذاتي.
- التسامح مع النفس ومع الآخرين.

- **أهداف البعد المعرفي:**

ويتمثل في تحقيق قدرة على:

- بناء المعرفة ومعالجة المعلومات والوصول إليها في الوقت المناسب.
- تمثل معطيات التكنولوجيا الحديثة ومواكبة تطورها.
- فهم ذاته جيدا وتحديد أدواره بصورة صحيحة.

- ممارسة النقد والتفكير النقدي يتميز بروح الإبداع والابتكار والتجديد.
- التعلم الذاتي ومهاراته.
- التعامل مع كل من المعلم والمنهج وطرق التعلم.

- **أهداف البعد المهاري**:
- تحقيق مبدأ تكامل وشمول نمو جميع جوانب المتعلم.
- ممارسة حرية التعبير.
- ممارسة النشاط والتعلم الذاتي.

- **ثالثا :إجراءات تفعيل الرؤية الاستراتيجية**:

ولتحقيق الرؤية الاستراتيجية المقترحة هناك مجموعة من الإجراءات والآليات التي تسهم في تحقيق فلسفة وأهداف الرؤية المقترحة مما يساعد على الارتقاء بقدرات مقومات العملية التعليمية، ويمكن تناولها فيما يلي:

شكل (٤) يوضح إجراءات تفعيل الرؤية الاستراتيجية

- **وضع خطة استراتيجية لتفعيل فلسفة وأهداف التربية العفوية**:

وفى هذا الإجراء يتم وضع خطة إجرائية (Action Plan) في ضوء فلسفة وأهداف الاستراتيجية، واضحة المعالم، وواقعية يمكن تحقيقها وتتضمن الخطة الاستراتيجية المجالات التالية:

- كيفية الارتقاء بجوانب العملية التعليمية (المدخلات، العمليات، المخرجات).
- كيفية تطوير مهارات وقدرات المتعلمين بما يتناسب مع التربية العفوية.
- كيفية توفير بيئة تعليمية فعالة لتحقيق الأهداف.
- كيفية تطوير آليات التنمية المهنية لكافة القائمين على العملية التعليمية.
- كيفية تحقيق الاستقلال الذاتي للمعلم والمتعلم كمدخل إصلاحي لدعم اتجاه التربية العفوية.

وتسير الخطوات التالية وفقا لتنفيذ متطلبات المجالات المذكورة:

- **تنمية وتطوير الثقافة التربوية والتعليمية**:

من أبرز المعوقات التي تقف أمام التطوير والإصلاح هو مقاومة التغيير، كما أن الثقافة التعليمية هي المسؤول الرئيس عن إنجاح أو فشل صيغ التجديد، من

حيث القيم والأفكار والاتجاهات التي تؤثر على الممارسات المهنية المتميزة للقائمين على العملية التعليمية. وزيادة الوعي بأولويات واتجاهات وطرق التربية العفوية ويتطلب ذلك ما يلي :

- ترسيخ مجموعة القيم والمعايير والسلوكيات وأساليب التعامل مع المستقبل لدى جميع عناصر العملية التعليمية والمجتمع المحيط.
- تحديد القيم الجوهرية اللازمة لتحقيق فلسفة وأهداف التربية العفوية والتي تتمثل في تحمل المسئولية، والتعاون.
- إعادة بناء الهيكل الإداري المدرسي، وتحديد الاختصاصات والمسئوليات والأدوار لجميع العاملين بالمدرسة بما يحقق البناء التربوي المستقبلي للمتعلم.
- تحقق مخرجات تعليمية تتعامل بكفاءة مع تحديات المستقبل.
- تصميم وتنفيذ برامج تدريبية وندوات علمية لإرساء ثقافة داعمة للتغيير والإصلاح وتحقيق فلسفة وأهداف الاستراتيجية.

- **تهيئة المناخ التربوي (الفضاءات التربوية)**:

تتطلب التربية العفوية تهيئة الفضاءات التربوية المعدة أساساً لتوفير مناخ مناسب للتعلم، ويمكن الإشارة إلى ثلاث نقاط محورية وهي:

- مراعاة طبيعة الخبرات التربوية ووسائل الإيضاح التعليمية وفق حاجات الخبرات المتنامية للمتعلمين.
- تحديد المنهجية والطريقة التدريسية المتناسبة مع الاستعدادات الفطرية والتربوية لدى مجموعة الأطفال، وصولا إلى أليات التقويم الملائم
- الاختيار العلمي الدقيق للخبرات التربوية لإثارة تفكير المتعلم في صيغ متعددة، وبالتالي تحقيق انتقال أثر التعلم.
- ضرورة وضع إطار تتبعي عملي لطريقة وطبيعة اكتساب الطفل لهذه الخبرات وكيفية تطبيقها في الحياة اليومية، ويحصل هذا بطريقة "تطبيق الحوار المفتوح والصريح معهم ومناقشتهم فيما تلقونه وكيف يجدون أنفسهم وهم يعيشون هذه الخبرات داخل وخارج الموقف التربوي.

- **تهيئة البنية الفكرية والمهنية للمعلم**:

تختلف مهمة المعلم في التربية العفوية وتتطلب إعدادا وتطويرا مهنيا يمكن إيضاحه من خلال الاتي:

- قناعة المعلم بانه إضافة إلى كونه مصدراً للمعرفة هو طرف إنساني يخاطب ويعامل شخصيات إنسانية متمايزة ومتميزة
- تنمية قدرة المعلم على الوعي ببنية شخصية المتعلم وتكاملها والتفاعل مع أنماط المتعلمين.
- تضمين برامج الإعداد والتنمية المهنية لجوانب كفاءة المعلم في التربية العفوية بحيث يمتلك المعلم آليات ومهارات التعامل بنجاح مع مميزات وخصائص المتعلمين.

- التدريب المستمر على تطويع استراتيجيات التدريس بما يتفق وأساليب التعلم على التميز والتفرد العفوي.
- التجديد المعرفي المستمر لمفاهيم ونظريات التربية وأهدافها في إطار تنفيذ الأهداف القومية.
- رفع المستوى الأكاديمي المهني للمعلم من خلال عرض التجارب والخبرات الناجحة في تطبيق المفاهيم والاتجاهات التربوية.

- **تطوير الممارسات التعلمية والتعليمية**:

والتطوير المقصود هنا ذات ارتباط مباشر بالوضعيات الضرورية لتحقيق مستوى جيد في أداء العمليات العقلية كالإدراك والتذكر والمقارنة والاستنباط والتدريب الدائم على أدائها، ويضاف إلى تعلم المفاهيم انطلاقا من التجريب والممارسة والمعايشة، فلا يستقر في عقله من المفاهيم إلا ما لاحظه وتفاعل معه وبالتالي فإنه "يحفظ ويخزن في عقله المفاهيم التي لها معنى وقرائن ودلائل وتفاعل في حياته اليومية التطبيقية، مما يوضح أهمية المواءمة بين نوعية المعرفة التربوية والخبرات الحياتية من خلال:

- التركيز على إعطاء الأهداف قيمتها التربوية الفاعلة وربطها بأهداف ذات مرامي متنوعة.
- الابتعاد عن التسلطية المؤدية إلى الفشل التربوي وإعطاء الاختيارات للحد من التوتر والقمعية.
- احترام جهود المتعلم والابتعاد عن المقارنات وتهوين الأمر الذي صعب عليه حتى لا يتدنى نفسه وقدراته.
- التركيز على البعد الحسي الحركي، ويكون التفاعل بين هذه العناصر أكثر نفعا حرص التربويين .
- التدريب على العقل المتعلم التي تؤدي إلى تكوين الشخصية القوية عن طريق جعل امتلاك نقطة الارتكاز الداخلية أي القدرة على تداول الأفكار رغم عدم إقناع بها واختبار الأفكار وعدم الارتكاز على الأفكار الذاتية فقط، العقل قابل للتدريب والمران على التحكم في الذات.
- التدريب على اختيار المرجعية الخارجية وكيفية التعامل معها وتقبل الآخرين.
- تعظيم الطموحات والآمال.
- القضاء على المخاوف والأوهام والتمييز بين الحقيقي والوهمي.
- استبدال التأمل والتفكير بدلا عن الرفض بحيث يتم تجنب ردود الفعل المحبطة لأنها تؤدي إلى تكوين مخزون عدواني.
- تجنب النمطية والنمذجة والقولبة السمع والطاعة المطلقة والإملاء حيث تؤدي إلى: تعطيل الطاقات والإبداعات، فقر الشخصية والاحتياج الدائم للاستعراضية والاعتماد على الآخر دائما، العقل المبرمج، وهذا العقل لا يملك قناعات ولا قدرات.

- التحفيز للعاملين بالمدرسة وزيادة دافعيتهم، وهذا يتطلب قيادة مدرسية ذو كفاءة وفعالية مما يتطلب بدوره امتلاك مدير المدرسة عدة مهارات منها: امتلاك القدرات الإبداعية والابتكارية وخطوات التفكير الاستراتيجي ومهارات اتخاذ القرارات ومهارات التفاوض والاتصال.

ويتحقق ذلك من خلال :

- أن تتوافر مجموعة من السمات والصفات الإبداعية وامتلاك المهارات العصرية اللازمة للتعامل مع المستقبل.
- التمكن من استخدام تكنولوجيا التعليم والتقنيات الحديثة في الحصول على مصادر المعلومات وتوظيفها للعمل الإداري.
- أن تتوافر لدى المدير الرغبة في التطوير والتجديد المستمر، والانفتاح على المحيط الخارجي ففاقد الشيء لا يعطيه.
- أن تمتلك مهارات العمل الجماعي، وإدارة الاجتماعات والأزمات ومواجهة مخاطر المستقبل.
- ينبغي تهيئة البيئة المدرسية وبصفة خاصة المناخ التنظيمي العام لإطلاق القدرات الابتكارية والإبداعية للقائمين على العملية التعليمية، وغرس وتنمية المهارات الذاتية، وامتلاك القدرة التنافسية في تحقيق الأداء التلقائي.

ويتحقق ذلك من خلال:

- وضع برامج تحفيز للعاملين.
- تفعيل التدريب وعقد دورات وندوات للمعلمين وأولياء الأمور والمعنيين يكون لها مردود ايجابي في تكوين مجتمع تحفيزي يتلاءم مع فلسفة التربية العفوية.
- مشاركة جميع أطراف العملية التعليمية في اتخاذ القرار التربوية في إطار مركزي لا مركزي.
- توفير بنية تفاعلية لتعزيز عملية التعلم وتتيح التعلم الذاتي للمتعلم.

- **تقويم المناهج الدراسية وإعادة النظر في عناصر العملية التعليمية**:

المناهج الدراسية هي الوعاء الفكري والتطبيقي الذي يمكن أن يتحقق من خلاله الإصلاح التعليمي، ولكي تقوم المناهج الدراسية بدورها الفعال في تحقيق فلسفة وأهداف التربية العفوية، يتطلب ذلك ما يلي:

- تحديث محتوى المناهج لتتيح الحرية والعفوية وكيفية التعامل مع معطياته باستخدام المداخل والاتجاهات التربوية.
- أن تتسم بالمرونة ومواكبتها للمتغيرات مع الاحتفاظ بالثوابت المعرفية والقيمية التي تتلاءم مع الهوية القومية، للمجتمع المصري.
- أن تتضمن المناهج تنمية المهارات المتعددة (العملية ـ والمستقبلية)، والقدرات الإبداعية والابتكارية، لتوليد المعرفة واستثمارها في إطار المعايير القومية والعالمية.

- أن تتضمن المناهج البعد التنموي والتأكيد على مفاهيم حرية التفكير والفردي والتميز الذي يؤهل المتعلم لتلبية متطلبات سوق العمل وزيادة كفاءته الإنتاجية.
- أن يتضمن المنهج المهارات التكنولوجية واللغوية اللازمة للتعامل مع مجتمع المعرفة وتحدياته باعتبارها قنوات ووسائل الاتصال بالعالم الخارجي.
- بناء المناهج الدراسية وتنظيمها بما يمكن المتعلم من التعلم الذاتي، والتعلم المستمر، وأساليب التعلم الأخرى التعاوني، الابتكاري، والاستكشافي لمواجهة التطورات العلمية والتكنولوجية.
- أن يتم تقويم الطالب في ضوء جوانب العملية التعليمية الأساسية: المعرفية والمهارية، والقيمية، والثقافية، والتي تعكس مدى كفاءة المتعلم وفعاليته.
- التوسع في ممارسة الأنشطة التربوية الصفية واللاصفية، لكونها مجالات خصبة في اكتشاف قدرات الطلاب، وتنميتها وصقلها، في إطار التفاعل مع العالم الخارجي ومواجهة تحدياته.

- **المراجع**:

- أبو الخير، عصام محمد أحمد (٢٠٠٣م) "فاعلية بعض استراتيجيات التدريس في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى تلميذات مدارس الفصل الواحد"، دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة.
- بريتشارد، دنكان(٢٠١٣)، ما المعرفة، ترجمة: مصطفى ناصر، مجلة عالم المعرفة تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والعلوم والآداب، سبتمبر ٢٠١٣م الكويت .
- تايلور، تشارلز(٢٠١٤م)، منابع الذات: تشكل الهوية الحديثة، ترجمة: حيدر حاج إسماعيل المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ٢٠١٤.
- جلبي، علي عبد الرزاق (١٩٩٣)، الاتجاهات الأساسية في نظرية علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ص٢٣٧.
- جونير، فليب، ترجمة الحسين سحبان،٢٠٠٥، سوسيولوجيا المعرفة التربوية.
- سبونفيل، أندري كومت(٢٠١٦م)، في الأخلاق، ترجمة: حسن أوزال، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، متاح على دار المنظومة، ٢٠١٦م).
- سليم، مريم (١٩٨١)، اللاوعي الانفعالي واللاوعي الإدراكي، مجلة الفكر العربي (معهد الإنماء العربي)، لبنان، العدد ٢٠، ١٩٨١م، متاح على الموقع الإلكتروني: http://search.mandumah.com
- شاهين، جودة (٢٠١٠)، التنبؤ بالذكاء الشخصي من التوافق الدراسي واتخاذ القرار لدي عينة من طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية. دراسات نفسية .مج٢٠،ع٢،ابريل ص ص ٣٥٧ ـ٣٩٦.
- عبد الحميد، شاكرو بقشيش، محمود(١٩٨٤م)، هندسية العفوي ومنطقية التلقائي مجلة إبداع، العدد ٦، مجلد ٢، القاهرة، ١٩٨٤.
- عبد الرحمن، محمد والخفاف، إيمان (٢٠١٤). تطور الذكاء الأخلاقي لدي الأطفال في المرحلة العمرية ٥ ـ٧ سنوات، ع ٢٨ مجلة كلية التربية، جامعة اسوان.

- عبد الهادي، جودت(٢٠٠٠): نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الثقافة، عمان، ٢٠٠٠.
- عليوات، محمد عدنان (٢٠٠٧) ، الذكاء وتنميته لدى أطفالنا ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع عمان الأردن، متاح على الموقع الإلكتروني: http://www.alnoor.se/article.asp
- فوكو، ميشيل (١٩٨٧م) ، حفريات المعرفة، ترجمة: سالم يفوت، المركز الثقافي العربي بيروت والدرار البيضاء، ١٩٨٧م ص ١٨٣.
- فيلو، جان كلود(١٩٩٦م)، اللاشعور: بحث في خفايا النفس الإنسانية، ترجمة علي أسعد وطفة، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ١٩٩٦م، ص ٣٢، ٣٣.
- نيللر، جورج (١٩٧٧م)، انثروبولوجيا التربية الأصول الثقافية للتربية وهو كتاب من ترجمة: محمد منير مرسي، ومحمد عرت عبد الموجود، ويوسف ميخائيل اسعد، دار الكتب، القاهرة، ١٩٧٧م.
- وطفة، علي أسعد(٢٠١٧م)، أنثروبولوجيا التربية في طور الارتقاء، موقع أرنتروبوس /http://www.aranthropos.com
- اليونسكو، إعادة التفكير في التربية والتعليم (نحو صالح مشترك عالمي)، ٢٠١٥م.
- Borba,M.(2003). Tips for building moral intelligence in students. Curriculum Review, Mar2003, Vol. 42, Issue 7.
- Deing , S. (2004). multiple intelligences and learning styles : two complementary dimesions .Teachers College Record , 106 ,1 , pp : 16-23.developmental perspectives. In R. J. Sternberg (Ed.), Wisdom: Its nature.
- Education Network Report. New York, Asia Society. http://asiasociety.org/files/ rand-0512report.pdf (Accessed 8 July
- Evanthia Synodi & Others, Teachers' Approach to Playfulness in the Process of Education/Learning in Lithuania and Greece, published by De Gruyter Open. This work is licensed under the Creative Commons Attribution-Noncommercial-OneDrives 3.0 License. Signum Temporis 2015; 7(1): 15–19
- Gurvitch (G): Déterminismes et libérté humain ; p 94 .
- Ines Testoni& Others, Spontaneity as predictive factor for well-being, Springer Fachmedien Wiesbaden, 2016 http://link.springer.com/
- James W. Keefe and John M. Jenkins, Personalized Instruction, Phi Delta Kappa Educational Foundation Bloomington, Indiana,2005
- Jane Hewes, Seeking Balance in Motion: The Role of Spontaneous Free Play in Promoting Social and Emotional Health in Early Childhood Care& Education, http://www.mdpi.com/journal/children/ 01 October 2014

- Jennifer Roesch, SOCIAL MOVEMENTSTHEORY Spontaneity and organization, ISR International Socialist Review, http://isreview.org/issue/85/spontaneity-and-organization
- Kevin Franklin, An educationists paradigm for what and how we learn: Rediscovering a touchstone, 15 Apr 2002 http:// cleo.murdoch.edu.au
- Lefebvre (H): Critique de la vie quotidienne; Paris crasset l'arche; 1958; p 220.
- Marco Sgarbi, Kant on Spontaneity, Bloomsbury Publishing Plc, England, 2014 http://www.bloomsbury.com/uk/kant-on-spontaneity-
- Maria Montessori, Spontaneous Activity In Education Paperback – November 12, 2008.
- MARIA MONTESSORI, SPONTANEOUS ACTIVITY IN EDUCATION, NEW YORK FREDERICK A. STOKES COMPANY PUBLISHERS,1917,arvindguptatoys.com/arvindgupta/montessoriactivity.pdf
- maurice duverger Duverger (M) : Introduction à la politique ; paris gallimard ; 1964 ; p 273
- Mayer, D, J. (2009). Personal intelligence expressed: A theoretical analysis. Review of general Psychology, Vol.13 (1), pp 48-58.
- Meyer, B., Haywood, N., Sachdev, D. and Faraday,S. 2008. Independent Learning: Literature Review. Research Report No. DCSF- RR051. Nottingham, UK, Department for Children, Schools&Families.www.gov.ukgovernment/uploads/system/uploadsYuh Morin E., Pour une anthropologie fondamentale, 13 Seuil, Paris, 1974, p. 271.
- Narvaez, D. (2010). The emotional foundations of high moral intelligence. In B. Latzko & T. Malti (Eds.), Children's moral emotions and moral cognition: Developmental and educational perspectives. New Directions for Child and Adolescent Development, 129, 77–94. San Francisco: Jossey-Bass.
- Publié le 28 avril 2011 par Sahli Yacine http://felssafa.over-blog.com.
- Ravindra Prajapati, Significance of Life Skills Education, Contemporary Issues in Education Research – First Quarter 2017, Volume 10, Numbe.

- Ruthy Alon, Mindful Spontaneity: Lessons in the Feldenkrais Method, North Atlantic Books, Somatic Resourcecs- Barkeley, California,1996. (https://books.google.com.sa/.
- Saavedra, A. and Opfer, V. 2012. Teaching and Learning 21st Century Skills: Lessons from the Learning Sciences. Global Cities.
- Sawyer, R.K. 2004. Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation. Educational Researcher, Vol. 33, No. 2, pp.12-20. www.unc.edu/home/rksawyer/.
- Shirley J. Caruso, A Foundation for Understanding Knowledge Sharing: Organizational Culture, Informal Workplace Learning, Performance Support, And Knowledge Management, Contemporary Issues in Education Research – First Quarter 2017 Volume 10, Number 1.
- STEVEN SUTANTRO, How Simplicity, Spontaneity, and Surprises Make You Learning, EDUCATIONAL RESEARCH, SCHOOL EXPERIENCES, https://edutechpost.wordpress.com/2014/08/24/)
- Thompson, J., Lickliderm B. and Jungst, S. 2003. Learner-Centered Teaching: Postsecondary Strategies that Promote? Thinking like a Professional? Theory into Practice, 42: 133-141.
- Timothy F. Slater, A Survey Of Best Practices And Key Learning Objectives For Successful Secondary School STEM Academy Settings, Contemporary Issues in Education Research – First Quarter 2017 Volume 10, Number 1 .
- Tony Densley, Warming Up to Spontaneity and Creativity: Developing the School Leader, ANZPA Journal No.12 December 2003,http://aan zpa.org/system/files/ANZPA_Journal_12_art02.pdf.
- Zautra, E. K., Zautra, A. J., Gallardo, C. E., Velasco, L .(2015). Can We Learn to Treat One Another Better? ATest of a Social Intelligence Curriculum. PLoS ONE. Jun2015,Vol. 10 Issue 6, p1-17.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع :

" فاعليّة برنامج تربوي للارتقاء بمهارات التعلُّم المنظَّم ذاتياً ومهارات حل المشكلة الإبداعي وأثره في الإنجاز الدراسي لدى عيِّنة من طالبات الجامعة "

إعداد :

د/ أزهار ياسين سمكري

دكتوراه علم نفس التعلم

من جامعة أم القرى بمكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية

" فاعليّة برنامج تربوي للارتقاء بمهارات التعلُّم المنظَّم ذاتياً ومهارات حل المشكلة الإبداعي وأثره في الإنجاز الدراسي لدى عيّنة من طالبات الجامعة "

د/أزهار ياسين سمكري

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة شبه التجريبيّة الحالية إلى الكشف عن فاعليّة برنامج تربوي في الارتقاء بمهارات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات حل المشكلة الإبداعي وأثر ذلك على الإنجاز الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعة. ولتحقيق هذا الهدف، طبَّقت الباحثة الدراسة على عيّنة مكونة من مجموعتين: تجريبية وضابطة، من طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى شملت كلٍ منهما (٤٠) طالبة، أظهرت الاختبارات القبلية تكافؤهما في كل من الذكاء، والتعلم المنظم ذاتيا، وحل المشكلة الإبداعي، في حين لم يتحقق ذلك في الإنجاز الدراسي. وقد طُبِّق برنامج تربوي على العيّنة التجريبيّة أعد للارتقاء بمهارات الطالبات في هذين المتغيّرين وذلك في (١٤) جلسة تدريبية. وبتحليل البيانات انتهت الدراسة إلى النتائج التالية: هناك أثر للبرنامج التربوي، كما يدل عليه التحسُّن الدال في درجات المجموعة التجريبيّة في كل من التعلم المنظم ذاتيا، وحل المشكلة الإبداعي، مقارنة بدرجات المجموعة نفسها في الاختبارات القبلية، وأيضا بدرجات المجموعة الضابطة في الاختبارات البعدية للمتغيّرين. توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لدى عيّنة الدراسة التجريبيّة في جميع المهارات الفرعيّة للتعلم المنظم ذاتيا لصالح القياس البعدي، فيما عدا مهارة مكافأة الذات، كما كانت الفروق دالة في جميع المهارات الفرعية لحل المشكلة الإبداعي. تبين وجود تحسُّن في الإنجاز الدراسي لدى العيّنة التجريبيّة، في حين لم يتغير مستوى الإنجاز الدراسي لدى العيّنة الضابطة. تبيّن استمرارية أثر البرنامج التربوي، حيث لم تُظهر النتائج فروقا دالة في الدرجة الكليّة للتعلم المنظم ذاتيا، وحل المشكلة الإبداعيين القياسين البعدي والتتبُّعي لدى عيّنة الدراسة التجريبيّة. واعتمادا على هذه النتائج، توصي الباحثة بأهميّة تحسين النظام التربوي بما في ذلك المناهج الدراسيّة، وكفايات التربويين؛ بطريقة تضمن ممارسة منهجيات واستراتيجيّات تدريسية فعّالة تثري البيئة التعليميّة، ومنها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وحل المشكلة إبداعيا، حيث من المتوقع أن يحسّن ذلك من أداء الطالبات الدراسي كما يساعدهنّ على تعميم ما تعلمنه في حياتهنّ الفعلية.

الكلمات المفتاحية: مهارات التعلُّم المنظَّم ذاتياً، مهارات حل المشكلة الابداعي، الإنجاز الدراسي البرنامج التربوي، طالبات الجامعة، جامعة أم القرى.

The Effectiveness of an Educational Program in Enhansing Self Regulated Learning Skills, Creative Problem Solving Skills, andAcademic Achievement amonga Sample of College Female Students

Dr. Azhar Yassin Samkari

Abstract:

This Quasi-experimental study aimed to explore the effectiveness of an educational program in enhancing college females' self-regulated learning (SRL) and creative problem-solving skills (CPS) and its effect on their academic achievement. To achieve this goal, the study was applied to

experimental and control groups, in which each group consisted of (40) students from College of Education. The pre-test scores showed that both groups were equivalent in their IQ, SRL, and CPS, but not in their level of academic achievement. The educational program, which was designed to improve students' SR and CPS, was completed in (14) sessions. The analysis of the data revealed the following results:there were significant enhancements in the experimental group's post-tests' scores in both SRL and CPS compared to the control groups post-tests scores, and also the experimental groups pre-tests scores.Significant differences between pre- and post-test scores in all sub-skills of CPS solving and SRL except (self-reward) were found in the favor of the post-test scores.There was a significant academic enhancement among occurred in the experimental group but not in the control group.The effect of the educational program was continuous; no significant differences were found between the post-tests' scores and one-month following tests' scores of both SR and CPS .According to the results, the researcher recommends the importance of improving the educational system, including schools' effective curricula, and educators' qualifications, in a way that helps to apply the new methods and strategies of teaching such as self-regulated learning and creative problem solving, which is expected to affect positively their academic performance, and will help in generalizing what they learn to their actual life.

Key Words: Self-Regulated Learning Skills, Creative Problem-Solving, Academic Achievement, Educational Program, College Female Students, Umm AL-Qura University.

- **مقدمة** :

يُعد الارتقاء بالمستوى العلمي والأكاديمي، والإنجاز المتميِّز والإبداع أحد المطالب الهامة سواء للمتعلمين أنفسهم، أو من قبل الأسرة، أو المسؤولين عن العمليّة التعليميّة، وهو ما دفع التربويين والباحثين للبحث عن الكيفيّة التي تمكن الطلاب من تحقيق تعلم أفضل، أكثر من اهتمامهم بكميّة المعارف أوالمعلومات التي يتلقاها الطلاب. ولقد نجم عن هذا التوجُّه جعْل المُتعلم محور العمليّة التعليميّة، باعتباره ركيزة أساسيّة في مختلف الأنشطة الدراسيّة والمحرك الرئيسي لها؛ الأمر الذي يجعل المتعلم مشاركاً إيجابياً في عمليّة التعلم، ساعياً لتحقيق أهدافه وطموحاته. ومن هنا فإن الأمر يتطلب استخدام استراتيجيّات وأساليب تعلم متطورة بحيث تكفل للمتعلم رفع مستوى أدائه وفاعليته أثناء التعلم.

ويعدِ التعلُّم المنظَّم ذاتياً أحد أهم الاستراتيجيّات الفعّالة التي لاقت اهتماماً متزايداً من قِبَل الباحثين والتربويّين في السنوات الأخيرة، حيث يهدف هذا النوع من التعلم إلى تحسين جودة التعليم، والتعلم من خلال تحمُّل الطلاب مسؤولية تعلمهم، والسيطرة على قدراتهم في التعلم بدلاً من التلقي السلبي للمعرفة من المعلم. وقد تبيّن أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيّات التنظيم الذاتي في

تعلُّمهم كالتخطيط للتعلُّم، وإدارة الوقت، والتنظيم، والتوسُّع والتفصيل والتكرار المنظَّم، والتقييم الذاتي، يتمتَّعون بدرجة أعلى من الدافعيَّة الداخليّة والقدرة على حل المشكلات، والإنجاز الأكاديمي مقارنة بغيرهم (Nejad and Delgoshai, 2014). وبمراجعة أدبيات الدراسة في العالم الغربي في مجال التدريب على مهارات التعلم المنظم ذاتياً أكدت الدراسات ارتفاع مستوى المتدرِّبين في تلك المهارات (Stoeger & Ziegler, 2005; Stoeger & Ziegler, 2008)، وهذا أيضاً ما أكَّدته الدراسات العربيّة (عبد الحميد وعبد الوارث ويس ٢٠١٣؛ علي، ٢٠١٦). كما اهتمت العديد من الدراسات بالتعرف على انعكاسات التدريب على هذه المهارات على الإنجاز الدراسي، فقد أكدت نتائج العديد من الدراسات الأجنبيّة المتاحة في هذا المجال، فعاليَّة توظيف مهارات التعلم المنظم ذاتياً في الإنجاز الدراسي (Nota, Soresi, Zimmerman, 2004; Zimmerma & Kitsantas, 2005; Yusuf, 2011; Zimmerman & Schunk, 2011; Ahmad, Hussain & Azeem, 2012; Savoji, Niusha & Boreiri, 2013; Babakhani, (2014). وهذا أيضاً ما أكدته بعض الدراسات العربيّة (البنا، ٢٠١٣؛ يوسف ٢٠١٦).

ومن جانب آخر، فإن عمليّة اكتساب مهارات حل المشكلة الإبداعي لا تقل أهميَّة عن مهارات التعلم المنظَّم ذاتياً، فالإبداع في حلِّ المشكلات واحد من أهم الموضوعات الحيويّة التي تجذب اهتمام الأكاديميين والممارسين على حد السواء. وحل المشكلة الإبداعي عمليّة تفكيريّة منهجيّة تساعد الفرد على البحث عن حلول مختلفة عند التعرُّض لمشكلات، ومن ثم اختيار أفضل الحلول في حل المشكلات عن طريق استخدام الطاقة الإبداعيّة في التفكير (Nejad and Delgoshaei, 2014). وقد اهتمت العديد من الدراسات بطرق تنمية الحل الإبداعي للمشكلات؛ إذ أظهرت نتائج الدراسات الأجنبية المتاحة في هذا المجال تحسّناً في سلوك حل المشكلات بطريقة إبداعيّة (Chiu, ;Cardellini, 2006 2009; Sulivan, 2011)، وكذلك الدراسات العربيّة (عفيفي وآخرون، ٢٠١٥ سعيد، ٢٠١٦؛ حسين، ٢٠١٦). ومن بين المجالات التي أثارت اهتمام الباحثين فيما يخص الحل الإبداعي للمشكلات مجال علاقته وأثرة على الإنجاز الدراسي، وقد أكَّدت العديد من الدراسات الأجنبيّة في هذا المجال فعاليَّة توظيف مهارات حل المشكلة الإبداعي في الإنجاز الدراسي (Myrmel, 2003; Hajiyakhchail, 2013; Joseph, 2015; Pour and Ahvan, 2015). وهذا أيضاً ما أكَّدته الدراسات العربيّة (عبد الوهاب، ٢٠١٠؛ أبو شحادة، ٢٠١٣).

كما تشير الأدبيّات إلى علاقة التعلُّم المنظَّم ذاتياً بحل المشكلات بصفة عامة (Özcan, 2015 ;Nejad and Delgoshaei, 2014)، وحل المشكلة الإبداعي بصفةٍ خاصةٍ (Caughron & Mumford, 2008). وعلى مستوى البرامج، أظهرت

الدراسات المتاحة أن التدريب على استراتيجيّات التعلُّم المنظَّم ذاتيّاً يؤدي إلى تحسين سلوك حل المشكلات بصفة عامة (Bielaczyc, Pirolli & Brown, 1995; Shin, 1997)، والحل الإبداعي للمشكلات بصفة خاصة (Osburn & Mumford, 2006; Robledo et al., 2012). كما تبيّن أن التدريب على مهارات حل المشكلات يؤثر إيجاباً على التعلُّم المنظَّم ذاتيّاً (Ahghar, 2012). وفيما يتعلق بأثر الجمع بين التدريب على استراتيجيّات التعلم المنظَّم ذاتيّاً وحل المشكلات، فقد أظهرت الدراسات المتاحة (Perels, Gurtler, and Schmitz, 2005؛ خراز والزق، ٢٠١٤) فاعليّة التدريب في تنمية مهارات التعلُّم المنظَّم ذاتيا ومهارات حل المشكلات بصفة عامة، في حين لم تتحصَّل الباحثة على أي دراسة جمعت بين التدريب على مهارات التعلم المنظم ومهارات حل المشكلة الإبداعي وتأثيرهما على الإنجاز الدراسي.

ورغم هذا الاهتمام البحثي بمتغيّرات الدراسة، إلا أن المعطيات السابقة تشير إلى اقتصار الدراسات على تناول مهارات التعلم المنظَّم ذاتيا، ومهارات حل المشكلة الإبداعي منفردة في علاقتهما بالإنجاز الدراسي، وميل دراسات أخرى إلى الجمع بين المتغيّرات ولكن في دراسات وصفيّة، وكنتيجة لذلك، ولاعتقاد الباحثة بأن توظيف هذه المهارات معاً تمثِّل مسارات تُوجه المتعلمين نحو إتقان أهداف التعلُّم والانخراط بصورة فاعلة في المواقف التعليميّة المختلفة، والقدرة على تحقيق الاستقلاليّة في تحصيل المعرفة، وتجعل من المشكلات التعليميّة مواقف ممتعة للتعلُّم بحيث تعزز من قدرة الطالبة على مواجهتها بمزيد من الإصرار والمثابرة والإبداع. كنتيجة لهذه المعطيات قامت الباحثة بدراسة أثر التدريب لعيّنة من طالبات جامعة أم القرى على استخدام مهارات التعلم المنظَّم ذاتيا ومهارات حل المشكلة الإبداعي على تطور استخدام الطالبات لهذه المهارات بصورةٍ فعليَّة أثناء دراستهنّ، ومدى تأثير ذلك على تطور أدائهنّ الدراسي.

- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها** :

يعد التعلم المنظَّم ذاتيا، وحل المشكلة الإبداعي من الاستراتيجيّات الفعّالة في العمليّة التعليميّة لتحقيق الإنجاز بصفة عامة، والإنجاز الدراسي بصفة خاصة. وبمراجعة الدراسات المتاحة لم تتحصل الباحثة كما سبقت الإشارة إليه على أي دراسة تجمع بين التدريب على هذه المهارات معاً ومعرفة تأثيرهما على الإنجاز الدراسي. وانطلاقاً من ميل الدراسات إلى الاقتصار على متغيّر منها وميل أخرى إلى تناول هذه المتغيّرات في دراسات وصفية. وانطلاقاً من الاعتقاد بإمكانيّة تعليم الطالبات هذه المهارات مجتمعه، وهو ما يفترض تأثيره الإيجابي على إنجازهنّ الدراسي، قامت الباحثة بدراسة إمكانيّة ذلك في تصميم شبه تجريبي؛ وعليه فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالي: " **ما فاعليّة برنامج تربوي للارتقاء بمهارات التعلُّم المنظَّم ذاتياً ومهارات حل**

المشكلة الإبداعي وما مدى الأثر المنعكس على الإنجاز الدراسي لدى عيّنة من الطالبات بجامعة أم القرى؟".

وينبثق عن هذا التساؤل التساؤلات الفرعيَّة التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبيّة ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في الدرجة الكليّة للتعلُّم المنظَّم ذاتياً وحل المشكلة الإبداعي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبيّة في القياس القبلي والبعدي في الدرجة الكليّة للتعلُّم المنظَّم ذاتياً وحل المشكلة الإبداعي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبيّة في القياس القبلي والبعدي في المهارات الفرعيَّة للتعلُّم المنظَّم ذاتياً والمهارات الفرعيَّة لحل المشكلة الإبداعي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبيّة في القياس القبلي والبعدي للإنجاز الدراسي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي للإنجاز الدراسي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبيّة ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للإنجاز الدراسي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبيّة في القياس البعدي والتتبُّعي في الدرجة الكليّة للتعلُّم المنظَّم ذاتياً وحل المشكلة الإبداعي؟

- **مصطلحات الدراسة الإجرائية** :

- **فعاليّة برنامج تربوي Effectiveness Educational Program**:

تُعرف الفاعلية بمدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية "البرنامج التربوي"، وتُعرّف الباحثة البرنامج بأنه "نظام متكامل من الخبرات المخطَّطة والمنظمة يتضمّن سلسلة من الأنشطة والإجراءات قائمة على مجموعة من الجلسات التربويّة تم بناؤها بهدف تنمية مهارات التعلُّم المنظَّم ذاتياً ومهارات حل المشكلة الإبداعي لدى الطالبات، وقياس أثر ذلك على الإنجاز الدراسي لديهن".

- **التعلُّم المنظَّم ذاتياً Self-Regulated Learning**:

عرّف بنترش (Pintrich (2000: 453 التعلُّم المنظَّم ذاتياً بأنه "عمليّة بناءّة نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم تخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط معارفه ودافعيّته وسلوكيّاته والسياق الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق

تلك الأهداف". ويُعبّر عنه إجرائياً في هذه الدراسة بأنه درجة كسب الطالبة لمهارات التعلم المنظم ذاتياً كما يقيسها مقياس التعلم المنظم ذاتياً المعد من قبل الباحثة. والذي يشتمل على المهارات التالية:

- **مهارات التخطيط للتعلُّم**:
  - **وضع الأهداف:** تحديد الطالبة لأهدافها الأكاديميّة بوضوح ومدى سعيها لتحقيقها.
  - **التخطيط**: إعداد الطالبة خُططاً دراسيّة تزيد من قدرتها على الإنجاز بشكل أفضل.
  - **إدارة الوقت:** محاولة الطالبة جدولة الوقت وتقسيمه بصورة تتيح الاستخدام الأمثل له.
  - **الضبط البيئي:** ترتيب بيئة التعلُّم المكانية بما يساعد على الانتباه والتركيز أثناء عملية التعلم.
- **مهارات التعلُّم**:
  - **التكرار:** تكرار دراسة المعلومات تكراراً مثمراً قائماً على الفهم والاستيعاب ومن ثم سهولة حفظ هذه المعلومات واسترجاعها بطريقة أفضل.
  - **التفصيل (الشروحات والأمثلة):** محاولة الطالبة البحث عن أمثلة وشروحات تفصيليّة بهدف توضيح وتفصيل المعلومات المعقدة وغير الواضحة لتحسين عمليّة الفهم، أو بهدف إثراء عمليّة الفهم للموضوعات المفهومة والواضحة.
  - **التلخيص (الملخصات والمختصرات):** محاولة الطالبة اختصار المعلومات المقدّمة ليسهل فهمها واستيعابها والاحتفاظ بها؛ ويكون ذلك في صورة رسومات، أو خرائط مفاهيميّة، أو ملخصّات مختصرة تسهّل عمليّة التعلم.
  - **التنظيم:** محاولة الطالبة إعادة ترتيب وتنظيم المعلومات بالطريقة التي تسهِّل عليها عمليّة التعلم.
  - **الربط:** محاولة الطالبة ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة أوبالمعلومات المشابهة لها في المواد الأخرى مما يسهم في تحويل المعلومات إلى بُنى معرفيّة ذات معنى.
  - **طلب العون الأكاديمي:** قيام الطالبة بطلب المساعدة من الأساتذة وزميلات الدراسة عندما تواجهها صعوبة ما أثناء التعامل مع المهام الدراسيّة.
  - **تعلم الأقران:** مشاركة الطالبة في المناقشات الجماعيّة التي تدور حول الموضوعات الدراسيّة بهدف تحقيق مستوى أفضل من التعلم.
  - **المراقبة الذاتية وتقييم الأداء:** قيام الطالبة بالانتباه لسلوكها وأدائها وتقييمهما بهدف تطويرهما.
  - **التقويم الذاتي:** قيام الطالبة بتعديل وتطوير مهاراتها الأكاديميّة.
- **مهارات الدافعيَّة**:
  - **الطموح**: هو سعي الطالبة إلى الوصول إلى أعلى المستويات المُمكِنة في المجال الأكاديمي، وسعيها إلى المثالية فيما تقوم به من مهام دراسيّة.

- **المثابرة**: إمكانية إنجاز المهمّة دون تشتيت الانتباه عن الهدف، على الرغم من العقبات التي قد تُواجه الطالبة أثناء تقدمها.
- **توجُّهات الهدف**: إدراك الطالبة لأسباب اندماجها في مهمّة التعلُّم.
- **الكفاءة الذاتية**: اعتقاد الطالبة بقدراتها الدراسيّة، وثقتها بذاتها لتحقيق الإنجاز.
- **وجهه الضبط**: توقُّع معمَّم يحدِّد رؤية الطالبة عن العوامل المسبِّبة للنتائج السلوكيّة.
- **التخلُّص من حالة العجز المتعلَّم**: التخلص من الاعتقاد بالعجز الناتج عن العقبات المتكررة التي واجهت الطالبة، أو خبرات التربية المعزّزة لهذا السلوك.
- **الصلابة النفسيّة**: مدى قدرة الطالبة على تحدي الضغوط، والتزامها بتحقيق أهدافها الدراسيّة مهما واجهت من عقبات.
- **مكافأة الذات**: قيام الطالبة بمكافأة ذاتها كنتيجة لإكمالها للمهام الدراسيّة بنجاح.

وعلية فإن مستوى النضج الكلي يساوي مجموع درجات مفردات المقياس في جميع مجالات المهارات، كما تمثِّل الدرجات الفرعيَّة للأبعاد أو المجالات سابقة الذكر مستوى المهارة في ذلك البعد نفسه.

- **حل المشكلة الإبداعي Creative problem solving**:

عرّف جروان (٢٠١٠: ٢٣٧) حل المشكلة الإبداعي بأنه "عمليّة تفكير مركَّبة تتضمّن استخدام كل من مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي؛ حيث يتطلب قدرات التفكير التقاربي والتفكير التباعدي معا وفق خطوات منطقيّة متعاقبة ومنهجيّة محدَّدة، بهدف الوصول إلى أفضل الحلول للخروج من مأزق أووضع مقلق باتجاه هدف مطلوب أو مرغوب. ويُعبَّر عنه إجرائيا في هذه الدراسة بأنه درجة كسب الطالبة لمهارات حل المشكلة الإبداعي كما يقيسها مقياس حل المشكلة الإبداعي المعد من قبل الباحثة. والذي يشتمل على المهارات التالية:

- **تحديد المشكلة**:
  - **الإدراك الواعي للمشكلة**: الوعي بالمواقف والظروف التي تُحيط بالطالبة والتي تكون مؤشرا لحدوث مشكلة.
  - **تحديد المشكلة وأبعادها وحدودها**: النظر إلى المشكلة ككل لمعرفة العلاقات بين أجزائها، وتحديدها بشكل دقيق.
  - **تحديد الأسباب المحتملة للمشكلة**: تجسيد الأسباب الجذرية للمشكلة أوالأكثر احتمالية، مع الحرص على استخلاص أكبر عدد من الأسباب حتى نتمكن من معالجتها وحلها.
- **جمع المعلومات**:
  - **جمع المعلومات والاطلاع على الأدبيّات ذات العلاقة**: جمع المعلومات حول المشكلة من مصادر مُتعدِّدة وموثوقة، والاطلاع على الحلول السابقة ذات العلاقة والاستفادة منها.

- **انتقاء المعلومات وتصنيفها وتنظيمها**: التركيز على المعلومات ذات الصلة الوثيقة بالمشكلة، وتصنيفها وتنظيمها بطريقة تساعد على فهم أكبر للمشكلة.

- **افتراض الحلول والاختبار العلمي لها**:
- **افتراض الحلول**: اقتراح حلول مؤقتة للمشكلة تتّسم بعدم التقليدية والأصالة والجدَّة، والفاعليّة.
- **اختبار الحلول**: الاختبار العلمي للحلول وفق معايير الإبداع، والمفاضلة بينه واستبقاء الأفضل.

- **إيجاد الحلول**:
- **تطبيق الحل للمشكلة**: الحرص على تطبيق حلول غير تقليديّة ومناسبة في حل المشكلات.
- **تقييم نتائج الحلول**: الحرص على تقييم نتائج الحلول في ضوء معايير الإبداع.
- **تغيير وتعديل الحلول**: الحرص على تغيير وتعديل الحلول إذا ثبت عدم جدواها مع القدرة على اختيار البديل الأنسب.

وعليه فان مستوى النضج الكلي يساوي مجموع درجات مفردات المقياس في جميع مجالات المهارات، كما تمثّل الدرجات الفرعيَّة للأبعاد أو المجالات سابقة الذكر مستوى المهارة في ذلك البعد نفسه.

- **الإنجاز الدراسي Academic Achievement**:

يشير مفهوم الإنجاز الدراسي إلى الانجاز الذي يحققه الطلاب في مادة أومجموع المواد الدراسيّة مقدّرا بالدرجات طبقا لنتائج الاختبارات، وهو يعكس مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات في مادة دراسية أو أكثر (العنزي ٢٠١٥). ويُقاس إجرائيا بالمعدّل الفصلي المتحصل عليه الذي يسبق إجراء المعالجة التجريبية ومقارنته بالمعدّل الفصلي اللاحق لإجراء التجربة. وتجدر الإشارة إلى أن مصطلح الإنجاز الدراسي يُستخدم من قِبَل الباحثين كمرادفٍ للتحصيل الدراسي والأداء الدراسي (Richardson et al., 2012; Steinmayr et al, 2015).

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

- **التعلُّم المنظَّم ذاتياً Self-Regulated Learning**:

يعرِّف بنترش (Pintrich, 2000: 453) التعلُّم المنظَّم ذاتياً بأنه "عمليّة بنّاءة نشطة يقوم فيها المُتعلم بوضع الأهداف، ثم تخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط معارفه ودافعيته وسلوكيّاته والسياق الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف". وتكمن أهميَّة التعلم المنظَّم ذاتياً في أنه يؤكد على المشاركة النشطة من جانب المُتعلم بدلاً من الإصغاء السلبي للمعلم، حيث يركز على

حريَّة الطالب وفرديته واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات والسيطرة على التصرفات وتحمُّل المسؤولية في التعلم ووضع آليات للثواب والعقاب لنفسه (Nejad and Delgoshaei , 2014). وتشير الأدبيّات في مجال التعلم المنظَّم ذاتياً إلى أهميّته، وتحديداً أهميَّة توظيف استراتيجيّات التنظيم الذاتي على التحصيل الأكاديمي والدافعيَّة، وحل المشكلات (Zimmerman and Schunk, 2001)، حيث يعتقد كل من حمادنة والحمران وجروان (٢٠١٤) بأن المُتعلِّم المنظَّم ذاتياً يتميز بالتخطيط، والمثابرة، والمتابعة، وزيادة الدافعيَّة الداخليّة للتعلم، والعمل على الحصول على المعرفة الصحيحة من مصادر مُتعدِّدة، هذا إضافة إلى أنه يقوم بمراقبة سلوكه وتصرفاته، ويميل إلى الانضباط داخل الصف، مع العمل على توفير بيئة مناسبة للتعلم خالية من الضوضاء والإزعاج الأمر الذي يجعله أكثر تميّزاً وتحصيلاً أكاديميّاً.

وهناك العديد من النماذج التي حاولت تفسير التعلُّم المنظَّم ذاتياً، من أبرزها: النموذج الثلاثي للتعلم المنظَّم ذاتياً Triadic Model of SRL، يُنسب هذا النموذج إلى زمرمان وشنك وزملائهم، وهو من أهم النماذج التي ظهرت لتفسير بُنيَة التعلم المنظَّم ذاتياً، ويعتمد هذا النموذج على نموذج الحتميّة التبادليّة الثلاثي لـ "باندورا" والذي يؤكد على مبدأ العلاقة التبادليّة بين كل من المتغيّرات الشخصيّة والمتغيّرات البيئيّة والمتغيّرات السلوكيّة، حيث يعتقد شنك Schunk أن جهود الطلاب في التنظيم الذاتي أثناء التعلم لا تتحدَّد بمجرد العمليّات الشخصيّة، بل وتتأثر بالأحداث البيئيّة والسلوكيّة بطريقة تبادليّة (Zimmerman and Schunk, 1989)، ووفقاً لهذا النموذج يرى زمرمان (Zimmerman and Schunk, 1989; Kivinen, 2003; Zimmerman, 2008; Panadro & Alonso- Tapia, 2014) أن عمليّات التنظيم الذاتي للتعلم تتبع ثلاثة أطوار تربطها علاقة تبادلية، تبدأ بالطور الكشفي وهو يشير إلى مرحلة التخطيط قبل التنفيذ والأداء الفعلي، وتتضمّن مكوِّنين رئيسيين: تحليل المهمّة أي تجزئتها لتحديد الاستراتيجيّات المناسبة للأداء.

حيث يتم في هذه المرحلة التخطيط ووضع الأهداف، والمعتقدات الدافعيَّة وتتضمّن المتغيّرات التي تُحفّز وتُوجه السلوك، وتشمل الكفاءة الذاتية، والنتائج المتوقَّعة، والقيمة الداخليّة للمهمّة، وتوجُّهات الهدف، ثم طور الأداء أو الضبط الإرادي ويشتمل على العمليّات التي تحدث أثناء التعلم أو التنفيذ، ويتضمن عمليتين: مراقبة الذات أثناء الأداء، والضبط الذاتي، ثم يأتي طور التأملات الذاتيّة والذي يتم فيه تقييم المتعلم لنتائج مجهوده ورضاه عن الأداء، ويشتمل على عمليتين وهي: الحكم على الذات وردود الأفعال الذاتية المتعلقة بالتقدُّم نحو الهدف (Zimmerman, 2008; (Panadero & Alonso-Tapia, 2014. كما فسّر النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي A Social

Cognitive Model of Goals and Self-Regulation، الذي طوَّره بينتريش Pintrich وزملاؤه عمليّات التعلم المنظَّم ذاتيا فقد حاول هذا النموذج إحداث نوع من التكامل بين المكوِّنات المعرفيّة والدافعيَّة المؤثرة من وجهة نظره على عمليّات التعلم المنظَّم ذاتيا (Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich & Zusho,2002; Pintrich, 2004)، وتنقسم المكوِّنات المعرفيّة إلى المعرفة وما وراء المعرفة وتتضمن المعرفة الاستراتيجيّات المعرفيّة الخاصة بالتعلم والتفكير كالتسميع واستخدام التفاصيل، والتنظيم، والتفكير الناقد، أما ما وراء المعرفة فتتضمّن الاستراتيجيّات الخاصة بالتخطيط والمراقبة (Pintrich & Garcia, 1991; Pintrich & Zusho, 2002; Pintrich, 2004).

بينما تمثِّل الدافعيَّة ثلاثة مكوِّنات هي: مكوِّن القيمة ويتضمّن معتقدات الطلاب حول أهميَّة المهمّة، ومكوِّن التوقع ويتضمّن معتقداتهم حول قدراتهم على أداء مهمّة ما، والمكوِّن الوجداني ويتضمّن ردود الفعل الانفعاليَّة التي يبديها المُتعلم عند التعامل مع مهمّة ما، وتقود هذه المعتقدات الدافعيَّة إلى الاختيار والاندماج في المهمّة والمثابرة، ووفقا لهذا النموذج يمر التعلم المنظَّم ذاتيا بأربعة أطوار تبدأ بالطَور الكشفي والذي يتضمّن عمليّات التخطيط ووضع الأهداف وفهم وإدراك المهمّة، والربط بين المهمّة والمعرفة الذاتيّة، ثم طور الضبط أو ما يُطلق عليه التنَفيذ، ويتضمّن جهد المتعلم لضبط وتنظيم المظاهر المختلفة للمعرفة والدافعيَّة، والسلوك، والسياق، ثم طور المراقبة ويتضمّن عمليّات التوجيه والمراقبة المختلفة التي تتمثَّل في وعي المتعلم بالمظاهر المختلفة للمعرفة والسلوك، والدافعيَّة، والسياق، وينتهي بطور التأملات وردود الأفعال ويقصد بها ردود الأفعال الانفعاليَّة في علاقة المُتعلم ذاته بالمهمّة والسياق معا، أو كلا على حدة (Pintrich & Garcia, 1991).

كما طوَّر بوكارتس Boekaerts النموذج ثلاثي الطبقات-The Three Layered Model of SRL مُفترضاً أن ماهية الكفاءات التي يمتلكها المُتعلمون تمكِّنهم من تنظيم تعلمهم ذاتيا، وأن هناك ثلاث كفاءات للتعلم المنظَّم ذاتيا تعمل في ثلاثة مجالات مختلفة هي: مجال تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات، ومجال تنظيم عمليّات التعلم، ومجال تنظيم الذات، ويمثِّل كلٌ من تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات وتنظيم عمليّات التعلم بمثابة الجانب المعرفي، للتعلم المنظَّم ذاتيا، بينما يمثِّل تنظيم الذات الجانب الدافعي للتعلم، ويُفترض أن تنظيم الذات بمثابة البوتقة التي تحتوي أو تُحيط بتنظيم عمليّات التعلم وتنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات، وبمعنى آخر تُعد عمليّات تنظيم الجانب الدافعي للتعلم بمثابة المحدِّد لفاعليّة التنظيم الذاتي للجانب المعرفي (Rozendaal & Minnaert, & Boekaerts, 2001). كما طوَّر "وين" Winne نموذجاً للتعلم المنظَّم ذاتيا مفترضاً بأن التعلم المنظَّم ذاتيا يتمثَّل

في عبور الفجوة بين تحديد الأهداف الأكاديميّة وتحقيق هذه الأهداف؛ وذلك بالتأكيد على الدور التفاعلي بين العمليّات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة والدافعيَّة ويركِّز النموذج بصفة خاصة على دور المراقبة والتغذية المرتدّة، كما يفترض أن التعلم المنظَّم ذاتيا يتضمّن أربعة أطوار أو عمليّات تربطها علاقة تبادليّة تبدأ بطور استكشاف المهمّة وينقسم إلى مكوِّنين هما: محدِّدات المهمّة والتي تشير إلى العوامل الخارجيّةَ التي يمكن أن تؤثر على قدرة المتعلم على الأداء الناجح للمهمّة، والمحدِّدات المعرفيّة وتشير إلى العوامل الداخليّة المؤثرة على أداء المهمّة مثلَ: معتقدات الفرد والمعرفة العامة بالمهمّة، ثم يأتي طور التخطيط ووضع الأهداف وهنا يحاول المتعلم تحديد معايير للنواتج المرغوب تحقيقها حتى تساعده في مراقبة تقدم أدائه، وكذلك قد يقوم المتعلم بوضع خطةٍ لكيفيّة الأداء، ثم يأتي طور اختيار وتطبيق الاستراتيجيّات المعرفيّة التي تمكنه من تحقيق الأهداف المرغوبة، وأخيرا طور تكيف استخدام استراتيجيّات التعلم المنظم ذاتيا حيث يقوم المتعلم ببعض التعديلات على الاستراتيجيّة أو يشتقّ معلومات جديدة عن الاستراتيجيّات (Winne, Jamieson-Noel & Muis, 2001; Winner and Hadwin, 2009).

وقام العديد من الباحثين بتصنيف مكوِّنات التعلُّم المنظَّم ذاتياً إلى أربعة مكوِّنات أساسية تشمل: المكوِّن المعرفي والذي يتمثَّل في امتلاك المتعلم للمعلومات والمعارف اللازمة لعمليّات التجهيز والمعالجة، وهو ما يعني توفر بُنيَة معرفيّة مستقرَّة تساعده على تحديد متى وأين وكيف يطبَّق الاستراتيجيّات المعرفيّة المناسبة (رشوان، ٢٠٠٦). ومن أهم الاستراتيجيات المعرفية "التسميع والتكرار والتفصيل، والتنظيم (Mayer, 2008; de Boer et) al., 2013). وهناك المكوِّن ما وراء المعرفي، وهو أحد المكوِّنات الجوهريّة للأداء الماهر، وتفيد الاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة في معرفة الفرد وتحكمه في استراتيجيّاته المعرفيّة ومراقبتها أثناء تنفيذها، ومن أهم هذه الاستراتيجيات: التخطيط ووضع الأهداف، ومراقبة الأداء، والتقويم الذاتي (Mayer, 2008; de Boer et al., 2013). وهناك المكوِّن السلوكي يتضمّن محاولات الأفراد للتحكم في سلوكهم الخاص لتحقيق تعلم أفضل، ويشتمل هذا المكوِّن على استراتيجيّات ومهارات تتمثَّل في: ضبط بيئةً التعلم وتنظيمها، والاحتفاظ بالتقارير والسجلات عن نتائج أداء الفرد لعملٍ ما والبحث عن المعلومات، وطلب العون الأكاديمي من الآخرين كالأقران والمعلمين والأسرة عندما تواجهه صعوبة ما أثناء التعامل مع المهام، وتعلم الأقران (de Boer et al., 2013)، وهناك المكوِّن الدافعي، فقد أكدتٍ معظم نماذج التعلم المنظَّم ذاتيا على الدافعيَّة كمكوِّن مهم للتعلم المنظَّم ذاتيا؛ حيث تؤدي الدافعيَّة دورا بارزا في عمليّة التعلم، ورفع مستوى الإنجاز الأكاديمي، واستخدام استراتيجيّات التعلم الفعّال (رشوان، ٢٠٠٦). وتتمثَّل الاستراتيجيّات الدافعيَّة في "الكفاءة الذاتيّة في التعلم، وتوجهات الهدف، ومكافأة الذات" (Zimmerman & Schunk, 1989).

- **حل المشكلة الإبداعي Creative problem solving**:

يُعرَّف جروان حل المشكلة الإبداعي (٢٠١٠: ٢٣٧) بأنه "عمليّة تفكير مركَّبة تتضمّن استخدام كل من مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي حيث يتطلب قدرات التفكير التقاربي، والتفكير التباعدي معا وفق خطوات منطقيّة متعاقبة ومنهجيّة محدَّدة بهدف الوصول إلى أفضل الحلول للخروج من مأزق أووضع مقلق باتجاه هدف مطلوب أو مرغوب". ويذهب ترفنغر Treffinger إلى أنَّ الحل الإبداعي للمشكلات يعمل على تزويد الطلبة بممارسات عمليّة ومهارات تقنيّة إضافيّة تساعدهم على تكوين معتقدات إيجابيّة نحو قدراتهم الإبداعيّة وبالتالي مواجهة المشكلات بفاعليّة (الصمادي، ٢٠٠٧)، فطريقة الحل الإبداعي للمشكلات ذات صلةٍ وثيقةٍ بمهارات التفكير العليا، ومهارات التفكير الناقد والإبداعي، والتي يكون المتعلم فيها بحاجة إلى درجةٍ عاليةٍ من الحساسيّة للمشكلات من خلال تحديدها وتحديد أبعادها، وأيضا بحاجة إلى درجةٍ عاليةٍ من استنتاج العلاقات واستنتاج الفروض أو التوصل إلى النتائج الإبداعيّة (أبو رياش وقطيط، ٢٠٠٨).

ويعتقد حجاج وآخرون (٢٠١٣) أن الطلاب ذوي الدافعيَّةٍ العالية أكثر ميلاً إلى اختيار المهام التي تتطلب جديةٍ وإصرارا ومثابرة وابتكارا للوصول إلى مستوى إبداعي في حل المشكلات. هذا أيضا ما توصَّلت إليه دراسة الثقفي (٢٠١٣) حيث أسفرت النتائج عن تفوّق مرتفعات الدافعيَّة للإنجاز في استخدام الحل الإبداعي للمشكلات مقارنة بمنخفضات الدافعيَّة. ويعتقد تشو ولين (Cho & Lin, 2011)أنه كلما زادت ثقة المتعلم في نفسه وفي مستوى ذكاءه زادت قدرته على الحل الإبداعي للمشكلات. وعلى العكس من ذلك فهناك العديد من العوامل التي تعيق الفرد عن تحرير طاقاته الإبداعيّة، من أبرزها: عدم الثقة بالنفس واعتماد الحل الأول، وعدم الانفتاح على خبرات الآخرين وتجاربهم الجديدة والافتقار إلى الاستعداد والحماس، ونمطيَّة التفكير وعدم إدارة الوقت وتنظيمه (أبو جادو ونوفل،٢٠١٥).

وهناك العديد من النماذج التي قدَّمت تصوّراً لعمليّة الحل الإبداعي للمشكلات. وترجع جذور التعلم المستند إلى حل المشكلة إلى الفيلسوف والمربي جون ديوي J. Dewey فمن معطياته التربويّة الرئيسيّة ما دعا إليه بأن يكون المنهاج معتمداً على المشكلات، حيث إننا نتعلم من خلال البحث وجمع الأفكار ومعالجة المعلومات، ومن ثمَّ تجريب الأفكار عمليا (أبو رياش وقطيط، ٢٠٠٨ باشا، ٢٠١٤؛ أبو جادو ونوفل، ٢٠١٥). كما قدَّم جليفورد Guilford نموذجا مبسّطا لحل المشكلات على أساس نظريّته في البناء العقلي، ويرى جليفورد أن نموذجه لحل المشكلات يستوعب التفكير الإبداعي في مرحلة توليد الأفكار والبحث عن بدائل للحل في مخزون الذاكرة .

كما أن لعمليّة التقويم في مختلف المراحل دوراً في التفكير الإبداعي الذي يتطلب تقليص البدائل من أجل الوصول إلى فكرةٍ أصيلةٍ أو حلٍ جديدٍ، ويعتقد

جليفورد أنه ليس ممكناً الوصول إلى حلول المشكلات دون خطوات أو نشاطات تفكيريّةٍ إبداعيّة بشكل أوبآخر (Guilford, 1950). كما قدَّم أسبورن Osborn نموذجاً للحل الإبداعي للمشكلاتٍ وهو يُعَد من أشهر الطرق للتدريب على الإبداع؛ ويتكوَّن من مجموعة منظمة من المهارات التي تعمل على زيادة كميّة ونوعيّة الاستجابات المطلوب من الأفراد أداؤها. كما أنه يتيح فرصة كافية للطلبة لممارسة التفكير الواعي في تحديد المشكلة وتوليد أكبر قدرٍ ممكن من الحلول المقترحة، ومن ثمَّ الوصول إلى حلٍ منطقي ومقبول للمشكلة المطروحة بطرق مختلفة. وكان أسبورن مقتنعاً بأن المفتاح لعمليّة الحل الإبداعي لأي مشكلةٍ، يكمن في تعلم كيفيّة تفعيل القدرة على التخيل واستخدامه (Osborn, 1967).

وقد واصل بارنز Parnes جهود أسبورن في حلّ المشكلات والذي نتج عنه أسلوب CPS، ويتضمّن التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لحل المشكلات بطريقة إبداعيّة، ويستخدم بشكلٍ واسع في البرامج الخاصة للطلبة الموهوبين، ويمُّر هذا النموذج بخمسة مراحل: وهي مرحلة تحديد التناقض، وتوفير البيانات وتحديد المشكلة، وإيجاد الحل وتطبيق الحل (Parnes, Noller 1972; Isaksen; Parnes, 1985). وقد قام كل من تريفنغر Treffinger وإيساكسن Isaksen بتوسيع النموذج حيث حددا أربعة مكوِّنات للحل الإبداعي للمشكلات وتتضمن فهم التحدي أو المشكلة، وتوليد الأفكار، والاعداد للعمل، وتقويم المهمات المطلوبة (Treffinger & Isaksen, 2005; Isaksen & Treffinger : 2004). كما يعتبر نموذج تريز TRIZ من أهم النماذج التي تناولت الحل الإبداعي للمشكلة، وتنسب هذه النظريَّة إلى العالم الروسي هنري التشلرHenry Altshuller والذي اعتمد في صياغتها على فحص الآلاف براءات الاختراعات، وقد صنَّف الحلول في خمسة مستويات تتدرَّج من الحلول العادية إلى الحلول الابتكاريّة (Altschuller, 1994; Mazur, 2006)، وقد أدرك ألتشلر من خلال قاعدة البيانات الضخمة التي قام بتحليلها أن هناك (٤٠) استراتيجيّة استخدمت بشكل متكرر للوصول إلى حلول إبداعيّة للمشكلات، وتتمثِّل المهارة في استخدام هذه الاستراتيجيات في القدرةً على تعميم المشكلة لتحديد الاستراتيجية المناسبة للاستخدام. وقد تمَّ التركيز في هذه الدراسة على الاستراتيجيّات التي تمَّ الاعتماد عليها في البرنامج التربوي، وهي: التقسيم أو التجزئة Segmentation ، والفصل أو الاستخلاص Extraction، الدمج أو الربط Combining، والنوعيّة المحليّة Local Quality والعموميّة أو الشمول Universality، والعمل القبلي التمهيدي Preliminary Action، والقلب أو العكس Inversion، والمواجهة المسبقة للاختلالات Cushion in advance، والاحتواء أو التداخل Nesting، واستمرار العمل المفيد Continuity of Useful Action (Coelho, 1999; Altschuller, 1994; Mazur, 2006؛ قطيط، ٢٠١١؛ حافظ، ٢٠١٥؛ أبو جادو ونوفل، ٢٠١٥).

وتسير عملية حل المشكلة الإبداعي في خطوات معرفيّة ذهنيّة مرتّبة ومنظَّمة تبدأ بتحديد المشكلة حيث يتم فيها تشخيص المشكلة وتحديد حجمها ونوعها والآثار المترتِّبة عليها، والجوانب التي تتضمّنها. ثم مرحلة جمع المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة قيد الدراسة من جهاتٍ عدة، مع أهمية تحري الدقة في جمع المعلومات والقدرة على اختزال البيانات وتنظيمها بالطريقة التي تسهِّل عمليّة الرجوع إليها كلما دعت الحاجة. وتتمثل المرحلة الثالثة في افتراض الحلول وهذه الخطوة حيويّة للغاية حيث يقوم الفرد فيها بتوليد أكبر عددٍ مُمكن من البدائل والحلول التي تقود إلى اتخاذ قرارات تتّسم بالإبداع. ثم تأتي مرحلة إيجاد الحل والتي يتم فيها العمل على اختبار هذه البدائل وتقييمها من خلال تحليل ما بها من إيجابيّات وسلبيّات لاختيار البديل الأنسب. والمرحلة الأخيرة هي مرحلة قبول الحل، والتي يتم فيها اختيار حلٍ واحدٍ ليكون هو مسار العمل الذي ينتهجه الفرد، حيث يقوم في هذه الخطوةً بتجهيز خُطةِ عمل لتفعيل الأفكار، مع عدم إهمال الأمور التي تحتاج إلى تطوير (قطيط، ٢٠١١؛ أبو جادو ونوفل، ٢٠١٥).

- **الإنجاز الدراسي Academic achievement**:

يعد الإنجاز أو التحصيل الدراسي من أهم الأهداف التي يسعى المُتعلِّم إلى تحقيقها، وذلك لأهميَّته في مختلف مراحل حياة المتعلم وفي تقرير مصيره أثناء وجوده في البيئة الدراسيّة أو عند دخوله معترك الحياة العمليّة (بوجمعة ٢٠١٥). ويتحدَّد الإنجاز أو التحصيل الدراسي كما تشير منيرة (٢٠١٣) في كميّة المعلومات التي يكتسبها التلميذ في المواد الدراسيّة، وتُقاس هذه المعلومات بمؤشر النجاح أو الفشل المتمثِّل في المعدَّل العام من مختلف درجات الامتحانات لعدد المواد الدراسيّة.

ويتأثر الإنجاز الدراسي بالعديد من العوامل المختلفة، كالقدرات العقليّة والتي تعتبر أحد أكثر العوامل ارتباطاً بالإنجاز الدراسي، فكما يشير رشيد (٢٠١٤) فإن القدرة المعرفيّة والذكاء، واستعدادات المتعلم العقليّة الخاصة وطرق تفكيره تُعَّد أهم العوامل المؤثرة في عمليّة التحصيل. وفي هذا السياق تؤكد دراسة أمزيان (٢٠١٥) على وجود علاقة ارتباطيّة دالة بين الذكاء العام والتحصيل الدراسي. كما تلعب العوامل النفسيّة دوراً بارزاً في الإنجاز الدراسي ففي هذا السياق تشير منيرة (٢٠١٣) إلى أن التوازن والاستقرار النفسي يؤدي إلى زيادة درجة التحصيل الدراسي، في حين تؤدي بعض الانفعالات كالانطواء أوالقلق والتوتّر والخوف إلى اضطراب مستوى التحصيل الدراسي. كما وجد داود (٢٠١٥) أن الثقة بالنفس عامل مهم في تحقيق التوافق الدراسي الذي يؤدي بدوره إلى تحقيق مستوى جيّدٍ من التحصيل. كما توصَّل كلٌ من الحاج والشايب (٢٠١٥) إلى وجود علاقة قويّة بين التحصيل الدراسي وتقدير الذات

العائلي والمدرسي والرفاقي. وعلى العكس من ذلك أكَّدت دراسة الناطور (٢٠١٠) أن سوء الحالة النفسيّة كانت أحد أبرز العوامل التي أدت إلى التسرب الدراسي فقد تبيّن ارتباط انخفاض التحصيل الدراسي لدى الطلبة بالضغوط النفسيّة بشكل عام (أبو سنينة، ٢٠٠٧)، وبالضغوط الأسريّة، وضغوط الأوضاع المجتمعيّة وضغوط الهيئة المدرسيّة بشكل خاص (محمد، ٢٠٠١). وتعد العوامل الدافعيَّة أحد أهم العوامل المؤثرة على مستوى الإنجاز والتحصيل الدراسي، حيث يشير الغامدي (٢٠١٤) إلى أن الطلاب الذين يمتلكون مستوى مرتفع من دافعيّة الإنجاز الدراسي غالبا ما يُظهرون أو يُحرزون تحصيلا دراسيا مرتفعا والعكس صحيح؛ ذلك أن الدافع للإنجاز مصدرٌ لإحداث تغيير ملحوظٍ في تحصيل المتعلم وهو مصدر لتباين أداء المتعلمين. وعلى العكس من ذلك فإن الطلاب منخفضي الدافعيَّة للإنجاز غالبا ما يحدِّدون لأنفسهم أهدافا منخفضة جدا يسعون إلى تحقيقها مما يخلق لديهم شعورا بتجنب الفشل ولذا يرتبط تحصيلهم الدراسي المنخفض مع مستوى مواز من الدافعيَّة المنخفضة كذلك. وفي هذا السياق، توصَّلت دراسة الشريم واللالا(٢٠١٥) إلى أن مستوى الدافعيَّة عامل منبئ بالتحصيل الأكاديمي. كما تؤثر العوامل الجسمية والصحية على مستوى الإنجاز الدراسي فمتى سَلِم الجسم من الآفات سَلِم العقل، ذلك أن ضعف بُنيَة التلميذ وصحته يحول دون قدرته على الانتباه والتركيز والمتابعة ويجعله أكثر عرضه للتعب، والتعرُّض للإصابة بأمراض مختلفة بدورها تعطله عن الدراسة (رشيد، ٢٠١٤). كما تعد العوامل الأسريّة أحد أهم العوامل التي تؤثر على الأداء الأكاديمي، فكما يشير بوجمعة (٢٠١٥) فإن البيئة الأسرية هي بيئة التأثير المباشرة على مستوى الإنجاز الدراسي للتلاميذ؛ ولذا فإن توفر البيئة الأسريّة التي يسودها الحب والاطمئنان والأمان، كما يشير نصر الله (٢٠٠٤) يفضي إلى شعور أبنائها بالهدوء والراحة النفسيّة والاستقرار، مما يجعلهم على أتم استعداد للعمل والإنجاز أو للتعلم والتحصيل الدراسي الجيّد في حين أن البيئة الأسريّة المفككة التي تكثر فيها النزاعات، والتي تفتقد الهدوء والاستقرار يصعب معها تحقيق مستوى جيد من الإنجاز الدراسي. وفي هذا السياق، انتهت دراسة تيرنر وآخرون Turner, et al., (2009) إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائيّة بين أسلوب المعاملة الوالدية الصارم وبين الأداء الأكاديمي. كما يرتبط ارتفاع مستوى الإنجاز الدراسي بارتفاع المستوى الاقتصادي وارتفاع المستوى التعليمي للأسرة (موساوي، ٢٠١٣). وتلعب عوامل البيئة المدرسية دورا لا يستهان به في الإنجاز الدراسي، وهذا ما أكدته الآلوسي (٢٠١٤) حيث توصلت إلى أن البيئة الدراسية الإيجابيّة تمنح الطالب فرصا للتفاعل الاجتماعي وزيادة في خبراته تسهم بدوها في رفع مستوى تقديره لذاته ومن ثمَّ تؤثر على ارتفاع تحصيله الدراسي. كما توصلت دراسة عبد الحميد (٢٠١١) إلى أن اتِّسام البيئة الدراسيّة بالعدالة والتعاون والوضوح والإبداع يتنبأ

بصورةٍ دالةٍ باستخدام الطلاب لاستراتيجيّات التعلُّم المنظَّم ذاتياً، والتي بدورها تؤثر في رفع مستوى التحصيل الدراسي.

- **الدراسات السابقة** :

قامت الباحثة بمراجعة للدراسات الأجنبية والعربيّة التي أُتيحت لها، وقامت بتصنيفها في محاور تنسجم بقدر الإمكان مع محاور الدراسة التي دارت حولها تساؤلات وفرضيات البحث، وتشمل المحاور التالية:

- **المحور الأول: الدراسات التي تناولت أثر البرامج على مهارات التعلُّم المنظَّم ذاتياً وحل المشكلة الإبداعي:**
  - **الدراسات التي تناولت أثر البرامج على الارتقاء بمهارات التعلُّم المنظَّم ذاتياً:**

تؤكد نتائج الدراسات المتاحة في هذا المجال على الآثار الإيجابيّة للتدريب على استراتيجيّات أو مهارات التعلم المنظَّم ذاتيا. وفي هذا السياق، أجرى ستوقر وزيقلر (2005) Stoeger & Ziegler دراسة هدفت إلى الكشف عن فعاليَّة برنامج تدريبي لإكساب الطلاب بعض استراتيجيّات التعلم المنظَّم ذاتيا، وذلك على عيّنة تكونت من (٣٦) طالباً من طلاب الصف الرابع المصنَّفين كموهوبين منخفضي الإنجاز، وقد أسفرت النتائج عن تأثير البرنامج إيجاباً في كثيرٍ من الجوانب، وهو ما أدى إلى اعتقاد الباحثين بأهميَّة التدريب على هذه الاستراتيجيّات لعلاج ضعف الإنجاز بين الموهوبين من هذه الشريحة. كما قام ستوقر وزيقلر (2008) Stoeger & Ziegler أيضاً بدراسة مشابهة، حيث طبّقا برنامج تدريبي للارتقاء بمهارات التعلُّم المنظَّم ذاتياً على عيّنة من طلاب الصف الرابع يدرسون بمدرسة ألمانيّة، حيث تمَّ اختيار الفصول عشوائيا، وتمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبيّة وضابطة، وقد قدِّم البرنامج خلال خمسة أسابيع، أثناء التدريس الفعلي بالحصص في الفصل، وأنشطة الواجبات المنزلية، وبتحليل النتائج تبيّن تأثير التدريب ايجابياً على مهارات مختلفة من المهارات المتعلقة بالتنظيم الذاتي، والدافعيَّة، والإنجاز.

كما جاءت نتائج الدراسات العربيّة مؤكدة لفعاليَّة البرامج على الارتقاء بمهارات التعلُّم المنظَّم ذاتياً، وفي هذا الصدد، توصلت دراسة كل من عبد الحميد وعبد الوارث ويس (٢٠١٣) والتي أُجريت على عيّنة من (٧٠) طالبةٍ من طالبات الجامعة، منهن (٣٥) طالبة في المجموعة التجريبيّة تلقين تدريباً على مهارات التعلُّم المنظَّم ذاتياً، و (٣٥) طالبة في المجموعة الضابطة لم يتلقين أي تدريب إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّة بين متوسطي درجات الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبيّة في مهارات التعلم المنظَّم ذاتياً المتمثِّلة في (الدافعيَّة، وتحديد الأهداف، والتخطيط، والتذكر، والمراقبة، وتنظيم بيئة ووقت الدراسة، والبحث عن المعلومات وطلب العون)، وفي التحصيل الدراسي لصالح الأداء البعدي، ووجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّة بين متوسطي درجات

المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيّة في الأداء البعدي في التعلُّم المنظَّم ذاتيا، وفي التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبيّة. كما جاءت دراسة علي (٢٠١٦) عن فاعلية برنامج لتنمية بعض مهارات التعلم المنظَّم ذاتياً مؤكدة للنتائج السابقة، وقد أجريت على عينة من (٢١) طالباً من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بالإسماعلية، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة في القياسين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي، وفي الدرجة الكليّة للتعلُّم المنظَّم ذاتياً ومهاراته الفرعيّة (التخطيط وإدارة الوقت، وتنظيم البيئة التعليميّة، والحصول على المعرفة، واختيار استراتيجيّات التعلُّم الملائمة، وتقويم التعلُّم) لصالح القياس البعدي.

- **الدراسات التي تناولت أثر البرامج على الارتقاء بمهارات حل المشكلة الإبداعي**:

تناولت العديدٍ من الدراسات الغربية فعاليَّة التدريب على مهارات حل المشكلة الإبداعي مؤكدة ارتفاع مستويات المتدربين في هذا المجال، ومن ذلك دراسة كاردليني (2006) Cardellini والتي هدفت إلى التعرُّف على أثر استخدام ورش ومجموعات العمل على تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات على عيّنة تكوّنت من (٤٥) طالباً من طلاب الجامعة، وقد تبيّن من النتائج فعاليَّة ورش العمل في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات، كما أوصت الدراسة بأهميَّة التركيز على مرحلة تحليل المشكلة وتدريب الطلاب عليها باستخدام خرائط المفاهيم. وفي ذات الصدد، توصلت دراسة سوليفان (2011) Sulivan التي أجريت على عيّنة من طلاب الصف السادس الابتدائي، إلى أن استخدام الأنشطة التعاونيّة في حل المشكلات ساهم في التوصل إلى حلول إبداعية للمشكلات. كما أجرى تشيو (2009) Chiu دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر ثلاث طرق تدريسيّة في تنمية الحل الإبداعي للمشكلات في المسائل الرياضية، وذلك على عيّنة من طلاب المدارس، شملت "الطريقة الحرة، وطريقة التفكير والبرهنة، وطريقة المهارات"، وقد تبيّن من النتائج أن الطريقة الحرة أفضل الطرق في تنمية الحلول الإبداعيّة للمشكلات.

كما جاءت نتائج الدراسات العربيّة مؤكدة لفعاليَّة التدريب على الارتقاء بمهارات حل المشكلة الإبداعي، ومن هذه الدراسات، دراسة عفيفي وآخرون (٢٠١٥) والتي هدفت إلى التعرُّف على فاعليّة نموذج تريز TRIZ في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات والاتجاه نحو مادة الفيزياء؛ على عيّنة من (١٥٩) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، وقد تم تقسيم العيّنة إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبيّة وضابطة، وقد تبيّن من النتائج تفوّق المجموعة التجريبيّة على المجموعة الضابطة في مهارات الحل الإبداعي للمشكلات في الفيزياء (فهم المشكلة وتحديدها، واقتراح الحلول، وتنفيذ الحل)، وفي الاتجاه نحو الفيزياء. وفي

نفس السياق، أجرى سعيد (٢٠١٦) دراسة عن فاعليّة برنامج مقترح مستند إلى مبادئ نظريَّة تريز TRIZ في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات التقنيّة وذلك على عينة تكونت من (٢٥) طالباً وطالبة من طلاب كليّة التعليم الصناعي بجامعة حلوان، وقد استغرق تطبيق البرنامج (٤٥) يوماً، وبتحليل النتائج تبيَّن وجود فروق ذاتٍ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة في القياسين القبلي والبعدي في مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لصالح القياس البعدي.

كما قام حسين (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى تقصي فاعليّة برنامج قائم على عادات العقل في تعلم الرياضيات لتنمية التحصيل ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية؛ وذلك على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبيّة، وقد أسفرت النتائج عن تفوّق المجموعة التجريبيّة على المجموعة الضابطة في الأداء البعدي في الاختبار التحصيلي الذي تمَّ إعداده من قبل الباحث، وفي اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات في الدرجة الكليّة، وفي المهارات الفرعيّة (تشكيل الفرض واكتشاف البيانات، وتحديد المشكلة، والطلاقة، والمرونة، وإنجاز الحل).

- **المحور الثاني: الدراسات التي تناولت أثر التعلُّم المنظَّم ذاتياً وحل المشكلة الإبداعي على الإنجاز الدراسي:**

- **الدراسات التي تناولت أثر التعلُّم المنظَّم ذاتياً على الإنجاز الدراسي:**

تشير غالبيَّة الدراسات المتاحة إلى فعاليَّة توظيف مهارات التعلُّم المنظَّم ذاتياً في مجال الإنجاز الدراسي، حيث تبيّن ارتباط استخدام استراتيجيّات أو مهارات التعلُّم المنظَّم ذاتياً بارتفاع معدَّل الإنجاز الدراسي، وفي هذا السياق، أجرى نوتا وسوريسي وزمرمان Nota, Soresi, and Zimmerman (2004) دراسة هدفت لتقصي العلاقة بين استراتيجيّات التنظيم الذاتي " الاستراتيجيّات المعرفيّة والدافعيَّة والسلوكيَّة" والتحصيل الدراسي على عيّنة من طلاب السنة الأخيرة بالمرحلة الثانويَّة، وقد تبيّن أن الاستراتيجيّات المعرفيّة للتنظيم عوامل تنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب في مادة الرياضيّات والموضوعات التقنيّة في المرحلة الثانويَّة، وهو ما يؤثر على درجاتهم في المقرر واجتياز اختبارات الدخول للجامعة، كما تبيّن أن الاستراتيجيّات الدافعيَّة عامل تنبؤ بتقدير الطلاب في دبلوم الثانويَّة، وأيضاً بنواياهم لإكمال دراستهم بعد المرحلة الثانويَّة. وفي نفس السياق، أكّدت دراسة زمرمان وكستانتاس Zimmerman and Kitsantas (2005) على عيّنة من (٥٠٧) من طلاب المرحلة الثانويَّة، القدرة التنبؤيَّة للتنظيم الذاتي بالمعدّل التراكمي للأداء في الامتحانات العامة. كما جاءت نتائج دراسة بمبنيوتي Bembenutty (2006) داعمة للنتائج السابقة والتي أجريت على عيّنة تكوّنت من (١٤٧) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، حيث أسفرت النتائج عن وجود علاقةٍ إيجابيّة دالةٍ إحصائياً بين التعلُّم المنظَّم ذاتياً

والتحصيل الأكاديمي. كما قام بيل وزانج وتاكياما Bail, Zange & Tachiyama (2008) بدراسة لأثر استكمال برنامج تدريبي عن التعلم المنظم ذاتياً على النتائج الأكاديميّة لدى عيّنة من طلاب الجامعة، وقد تكونت العيّنة من مجموعتين متكافئتين: تجريبيّة وضابطة، وقد أسفرت النتائج عن تفوّق المجموعة التجريبيّة على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي البعدي. كما أسفرت دراسة فرتز وبكلاج Fritz and Peklaj (2009) والتي أجريت على عينّة من (٤٥٧) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف الخامس والسادس في المدارس الموسيقية في سلوفينيا، عن وجود علاقة إيجابية دالّة بين مهارات التعلم المنظم ذاتياً وبين التحصيل الدراسي. كما أجرى ماتوقا Matuga (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج في التعلم المنظم ذاتياً وتوجُّهات الهدف على الإنجاز الدراسي، حيث قدّم البرنامج على عيّنة تكونت من (٤٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانويّة في (٦) أسابيع عبر الإنترنت، وقد انتهت الدراسة إلى تأكيد أثر التعلم المنظم ذاتياً وتوجُّهات الهدف في تحسين مستوى الإنجاز الدراسي. وفي ذات الصدد، توصل ننق ودوننق Ning & Downing (2010) في دراستهما للعلاقة المتبادلة بين الدافعيَّة والتنظيم الذاتي وتأثيرها على الأداء الأكاديمي على عينةٍ كبيرةٍ من طلاب الجامعة في إحدى الجامعات بهونج كونج، إلى أهمية الدافعيَّة والتنظيم الذاتي في تيسير النجاح الأكاديمي، وقد تبيّن أن دافعيَّة الطلاب تُمثِّل أقوى مؤشر توقع للأداء الأكاديمي. كما توصلت دراسة يوسف Yusuf (2011) والتي أجريت على عيّنة من طلاب الجامعة، إلى وجود تأثير دالٍ لكلٍ من معتقدات الكفاية، والدافعيَّة للإنجاز، واستراتيجيّات التعلم المنظم ذاتياً على الإنجاز الدراسي. وفي نفس السياق، أجرى زمرمان وشنك Zimmerman and Schunk (2011)، دراسة للكشف عن أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض جوانب التنظيم الذاتي شملت التفكير التأملي لتقييم الذات، وتعديل السلوكيّات الأكاديميّة على تحسين مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى عينة من (٤٩٦) من طلاب الكليّة ذوي الدرجات المتدنيّة وبتحليل النتائج تبيّن وجود أثرٍ إيجابيٍ للبرنامج في تحسين جوانب التنظيم الذاتي المستهدفة، وأيضاً في تحسين أداء الطلاب في الرياضيّات بفاعليّةٍ أكثر. كما أجرى مارثا Mmartha (2012) دراسة للكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي على عينة من (٣٠) طالب من طلاب الصفين السابع والثامن، وقد أظهرت نتائجها ارتباط التنظيم الذاتي ببعض جوانب التحصيل شملت القراءة والكتابة والرياضيّات، كما تبين أن بعض الاستراتيجيّات مثل الدافعيَّة واستراتيجيّات التعلم متغيرات مؤثرة على التحصيل الكلي. كما جاءت نتائج دراسة كل من أحمد وحسين وأزيم Ahmad, Hussain, & Azeem (2012) مؤكدة للأثر الإيجابي للتعلم المنظم ذاتياً على الإنجاز الدراسي، والتي أجريت على عيّنة تكونت من (٤٢٦) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانويَّة

حيث تبيّن من نتائجها وجود علاقةٍ إيجابيّةٍ دالةٍ إحصائياً بين التعلُّم المنظم ذاتياً والإنجاز الأكاديمي. كما قام سافوجي ونيوشا وبوريري Savoji, Niusha, and Boreiri (2013) بدراسة للعلاقة بين المعتقدات الابيستميلوجية (المعرفية) واستراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتياً المعرفية والبعد معرفية والتحصيل الدراسي لدى عيّنة من (٢٦٨) من طالبات المرحلة الثانويَّة، وقد أظهرت النتائج القدرة التنبؤيَّة للمعتقدات الابستمولوجية واستراتيجيّات التنظيم الذاتي بالتحصيل الدراسي. وفي ذات الصدد، توصلت دراسة باباخاني Babakhani (2014) على عيّنة من (١٥٧) طالباً وطالبة، إلى القدرة التنبؤية لاستراتيجيّات التنظيم الذاتي بالتحصيل الدراسي.

وفي سياق الدراسات المؤكدة علاقة التعلُّم المنظَّم ذاتياً بالتحصيل الدراسي قام كل من برودبنت وبون Broadbent and Poon (2015) بمراجعة الدراسات التي تناولت العلاقة بين التعلُّم المنظَّم ذاتياً والتحصيل الدراسي من خلال التعلُّم عبر الأنترنت، وقد بلغت ١٢ دراسة، وقد تبيّن من المراجعة أن استراتيجية إدارة الوقت، والتفكير ما بعد المعرفي، وتنظيم الجهد، والتفكير الناقد على علاقةٍ إيجابيةٍ قوية بالتحصيل الدراسي، كما تبيّن أن التعلُّم من الرفاق يؤثر تأثيراً إيجابياً متوسطاً على التحصيل. كما هدفت دراسة ويلسون وناريان Wilson & Narayan (2016) إلى الكشف عن العلاقة بين معتقدات الكفاية واستراتيجيّات التنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي لدى عيّنة من (٩٦) من طلاب الجامعة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ من يمتلكون معتقدات كفاية عالية، ويستخدمون استراتيجيّات التعلُّم المنظَّم ذاتياً بصورة أكبر ينجزون مهامهم الدراسية بصورة أفضل.

كما جاءت نتائج الدراسات العربيّة مؤكدة في معظمها الأثر الإيجابي للتعلُّم المنظَّم ذاتياً في تحسين مستوى الإنجاز الدراسي، ففي دراسة البنا (٢٠١٣) والتي هدفت إلى قياس فاعليّة استراتيجيّة مقترحة في ضوء التعلُّم المنظَّم ذاتياً في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل في الرياضيات على عيّنة تكوّنت من (٨٢) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثالث الإعدادي، وقد تبيَّن من نتائجها تفوق المجموعة التجريبيَّة على المجموعة الضابطة في الدرجة الكليّة للتنظيم الذاتي للتعلُّم ومهاراته الفرعية "مهارات معرفيّة، ومهارات ما وراء معرفيّة، وإدارة المصادر" وفي التحصيل في الرياضيات. كما أجرى يوسف (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعليّة استراتيجيّة مقترحة قائمة على التعلُّم المنظَّم ذاتياً لتدريس الإحصاء التربوي في تنمية التحصيل وخفض قلق الإحصاء، وذلك على عيّنة تكوَّنت من (٦١) طالباً من طلاب كلية التربية بالدمام، وقد أسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبيّة على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، وفي انخفاض القلق نحو الإحصاء.

وعلى خلاف الدراسات السابقة الذكر، توصَّلت قلة من الدراسات إلى عدم وجود أثر دال للتعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي، وفي هذا السياق أسفرت دراسة هودجس Hodges (2008) عن عدم وجود قدرة تنبؤيَّة للتعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب. كما انتهت دارسة دنت وكونكا Dent and Koenka (2016) إلى عدم وجود علاقة دالة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبين التحصيل الدراسي. كما جاءت دراسة الحسينان (٢٠١٠) في المجتمع المحلي مؤكدة نفس النتيجة، حيث أُجريت الدراسة على عيّنة تكوّنت من (٥١٩) طالباً من طلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي في منطقتي الرياض والقصيم، وقد تبيّن من النتائج عدم وجود علاقةٍ دالةٍ بين استراتيجيّات التعلم المنظم ذاتيا وبين التحصيل الدراسي.

- **الدراسات التي تناولت أثر حل المشكلة الإبداعي على الإنجاز الدراسي**:

تؤكد نتائج الدراسات المتاحة في معظمها الأثر الإيجابي لحل المشكلة الإبداعي على الإنجاز الدراسي، وفي هذا الصدد، قام مايرمل Myrmel (2003) بدراسة شبه تجريبيّة هدفت إلى الكشف عن أثر التدريس بأسلوب حل المشكلة الإبداعي في تنمية الاستجابات الإبداعيّة لدى الطلاب كماً ونوعاً، وقد أجريت الدراسة على عيّنة تكونت من (٥٠) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي من هوبكنز بولاية منسوتا، وُزِّعت إلى عينتين: تجريبيّة، وضابطة، وقد تبيّن من تحليل أداء العينتين في الاختبار القبلي والبعدي، من حيث عدد وتنوع الرموز المنتجة، وجود تأثير إيجابي للتدريب على عدد الرموز المنتجة من قِبَل العيّنة التجريبيّة مقارنة بما أنتجه الطلاب في العيّنة الضابطة. كما أجرى هاجياخكالي Hajiyakhchali (2013) دراسة شبه تجريبيّة هدفت إلى الكشف أن أثر التدريب على حل المشكلة الإبداعي (CPS) على الوضع الدراسي الجيد Academic Well-being وذلك على عيّنة عشوائيّة تكونت من (٦٠) طالباً من جامعة الأهواز، وُزّعت عشوائيا إلى عينتين: تجريبيّة وضابطة، وقد توصلت النتائج إلى وجود تأثير دال للبرنامج على الوضع الأكاديمي. وفي نفس السياق هدفت دراسة جوزيف Joseph (2015) إلى اختبار أثر القدرة على الحل الإبداعي للمشكلة على الإنجاز الدراسي على عيّنة تكونت من (٩٥) طالباً من طلاب الصف التاسع بالمرحلة الثانويَّة بشمال كيرلا بالهند، وقد أظهرت النتائج وجود علاقةٍ إيجابيّةٍ دالةٍ بين القدرة على حل المشكلة الإبداعي والإنجاز الدراسي. وفي ذات الصدد، توصلا بور وأهفان Pour and Ahvan (2015) في دراستهما على عيّنة تكونت من (٢٧٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانويَّة، إلى وجود علاقةٍ دالةٍ بين أسلوب حل المشكلة الإبداعي والتحصيل الدراسي.

كما جاءت الدراسات العربيّة داعمة لتأثير حل المشكلة الإبداعي على مستوى الإنجاز الدراسي، وفي هذا السياق، أجرى عبد الوهاب (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى

الكشف عن فعاليَّة برنامج تعليمي قائم على الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية الدافعيَّة المعرفيّة والتحصيل الدراسي على عيّنة تكوّنت من (٣٦) طالباً من طلاب الصف الثالث الإعدادي ممن يعانون من صعوبات التعلّم في مادة العلوم، حيث تمَّ تقسيم العيّنة إلى مجموعتين: تجريبيّة، وضابطة، وبتحليل النتائج تبيّن وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيّة بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبيّة في مهارات الحل الإبداعي للمشكلات "التعرُّف على المشكلة وتحديد أسبابها، والاستعداد وتوليد الأفكار، وتمحيص الأفكار واقتراح الحلول، واختيار الحل المبتكر للمشكلة، والتحقق من الحل وتطبيقه" وفي الدافعيَّة المعرفيّة وفي التحصيل الدراسي في مادة العلوم؛ وذلك لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيّة بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة والضابطة في القياس البعدي في مهارات حل المشكلات الإبداعي، وفي الدافعيَّة المعرفيّة، وفي التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبيّة. كما أجرى أبو شحادة (٢٠١٣) دراسة للكشف عن أثر تدريس الفيزياء بطريقتي حل المشكلات إبداعياً والمجموعات الثرثارة في التحصيل والتفكير الإبداعي، وذلك على عيّنة من (٥٨) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي بالمدارس الخاصة في مدينة عمان، وقد تم توزيع العيّنة عشوائياً إلى مجموعتين تجريبيتين إحداهما درست بطريقة حل المشكلات إبداعياً والأخرى درست بطريقة المجموعات الثرثارة، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات تحصيل الطلاب في المجموعات الثلاث في التحصيل الدراسي لصالح المجموعتين التجريبيتين، كما تفوقت المجموعة التجريبيّة التي درست باستخدام حل المشكلات إبداعياً في التفكير الإبداعي عن المجموعتين الأخرى.

وخلافاً لما سبق، توصَّلت دراسة الصمادي وأبو لوم (٢٠١١) إلى عدم وجود تأثير للحل الإبداعي للمشكلات على الإنجاز الدراسي، حيث أجريت الدراسة على عيّنةً من (٨٨) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن، وقد تمّ تقسيم العيّنة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبيّة وتشتمل على (٤٤) طالبة تلقّت البرنامج التدريبي القائم على نموذج أوزبورن بارنس للحل الإبداعي للمشكلات ومجموعةٍ ضابطة تشتمل على (٤٤) طالبة دُرّست بالطريقة التقليدية، وقد أكّدت النتائج عدم فعاليَّة البرنامج في تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

- **منهج الدراسة** :

اعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي لمعرفة أثر البرنامج على الارتقاء بمهارات التعلُّم المنظَّم ذاتياً، ومهارات حل المشكلة الإبداعي، وأثر ذلك على الإنجاز الدراسي، وذلك على عيّنة مكونة من مجموعتين تجريبيّة تعرضت للبرنامج، وضابطة لم تتعرض للبرنامج، مع إجراء قياس قبلي وبعدي لهما.

كما اعتمدت الدراسة في جزءٍ منها على المنهج السببي المقارن لتحديد الفروق بين أفراد العيّنة التجريبيّة والضابطة تبعاً لمتغيّرات الدراسة.

- **مجتمع وعيّنة الدراسة**:

تكوّن مجتمع الدراسة من طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى بالمرحلتين الدراسية الأخيرة، وقد تمّ اختيار العيّنة الأساسيّة بطريقةٍ عشوائيّة والبالغ عدد أفرادها (٨٠) طالبة، وتمّ تقسيمهنّ عشوائيا إلى مجموعتين: تجريبيّة وعددها (٤٠) طالبة، وضابطة وعددها (٤٠) طالبة؛ وذلك بهدف المقارنة والتأكد من فاعليّة البرنامج. وقد رُوعي في التقسيم التكافؤ في مستوى الذكاء، وفي المهارات المراد التدريب عليها قبل تطبيق البرنامج، حيث تمَّ استخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) في متغيّرات الدراسة، وقد بلغت قيمة "ت" في متغير الذكاء (١,٨٨٤) وهي قيمة غير دالة عند (٠,٠٦٣)، وبلغت في متغيّر التعلّم المنظّم ذاتيا (١.٧٤٦)، وهي قيمة غير دالة عند (٠,٠٨)، كما بلغت في حل المشكلة الإبداعي (١,١٦٧)، وهي قيمة غير دالة عند (٠,٢٤) مما يدل على تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبيّة في الذكاء وفي التعلّم المنظّم ذاتيا وحل المشكلة الإبداعي قبل بداية البرنامج. في حين لم يكن هناك تكافؤ بين المجموعتين في متغيّر الإنجاز الدراسي، حيث بلغت قيمة "ت" (٢,١٤٥) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٦) وكانت الفروق لصالح العينة الضابطة، مما يدل على عدم تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبيّة في الإنجاز الدراسي قبل بداية البرنامج ولذا لجأت الباحثة إلى استخدام أسلوب تحليل التغاير Ancova لعزل أثر التحصيل القبلي.

- **أدوات الدراسة** :

» **مقياس الذكاء (اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة)**: يعتبر اختبار رافن من مقاييس الذكاء غير اللفظيَّة التي تقيس الذكاء من خلال تصوُّر سبيرمان كقدرة عامة على التفكير، تقيس الذكاء العام. ويتألف الاختبار من خمس مجموعات كل منها يتكون من (١٢) مفردة، أي أن المجموع الكلي لمفردات الاختبار (٦٠) مفردة. وتتتابع المجموعات الخمس حسب الصعوبة أو تعقد العمليّات العقلية ، وتتألف كل مفردة من رسم، أو تصميم هندسي، أو نمط شكلي حُذِف منه جزء، وعلى المفحوص أن يختار الجزء الناقص من بين ستة أو ثمانية بدائل معطاة. ويتمتع الاختبار بدرجة عالية من الصدق والثبات ففيما يتعلق بصدق الاختبار فقد حُسِبت معاملات الارتباط بين درجات الاختبار والدرجات على بعض الاختبارات اللفظيَّة والأدائيَّة، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٢٤و ٠,٧٣) ، كما تم حساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار، وقد تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٤٦و ٠,٧٣) وعن طريق معادلة كيودر ـ ريتشاردسون تراوحت ما بين (٠,٩٦و ٠,٨٧).

- **مقياس التعلُّم المنظَّم ذاتيّاً** Self-Regulation learning Scale: قامت الباحثة بإعداد مقياس التعلم المنظم ذاتيّاً والذي يهدف لقياس قدرة الطالبات على توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في عمليات تعلمهُن وقد تم بناء المقياس بعد مراجعة الأدبيّات العربيّة والأجنبيّة ذات العلاقة في محاولة لتقديم تصور أكثر شمولية يجمع بين الجوانب الجيدة في مختلف نماذج التعلم المنظم ذاتيا. وقد تمَّ إعداد المقياس في (٦٣) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية، يتضمن كل منها مكوِّنات فرعيَّة، وقد رُوعِي فيها تخصيص (٣) عبارات لقياس كل مهارة فرعيَّة من مهارات التعلم المنظم ذاتيّا، وهي كالتالي:
  - ✓ مهارات التخطيط للتعلم (وضع الأهداف، والتخطيط، إدارة الوقت الضبط البيئي).
  - ✓ مهارات التعلم (التكرار، التفصيل، التنظيم، التلخيص، الربط، طلب العون الأكاديمي، تعلم الأقران، المراقبة الذاتية وتقييم الأداء، والتقويم الذاتي).
  - ✓ مهارات الدافعيَّة (الطموح، المثابرة، توجُّهات الهدف، الكفاءة الذاتية، وجهه الضبط، التخلص من العجز المتعلم، والصلابة النفسية، مكافأة الذات).

وقد تمّ تقييم نمط الاستجابة وفقاً لمقياس لكرت ذي المستويات الخمسة من "تنطبق تماما" (٥) إلى "لا تنطبق تماما" (١)، وهذا في حالة العبارات الإيجابيّة والعكس يكون في حالة العبارات السلبيّة.

- **الخصائص السيكومتريّة للمقياس**:

قامت الباحثة بتحكيم الأداة من قِبَل مجموعة من المحكّمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس، ثمَّ تم تطبيق المقياس على عيّنة عشوائية تكونت من (٧٠) طالبة من طالبات جامعة أم القرى للتأكد من صلاحيّته قبل تطبيقه على العيّنة الأساسيّة، وقد أظهرت الدراسة الاستطلاعية التالي:

- **الصدق**:

تبيّن تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي (صدق البناء) والذي يعكس اتساق المفردات مع الأبعاد التي تنتمي إليها، والتي تراوحت ما بين (٠,٤ إلى ٠,٨) فيما يتعلق بالأبعاد الفرعية، وفيما يتعلق بالأبعاد الثلاثة الرئيسية تراوحت معاملات الاتساق الداخلي ما بين (٠,٨ إلى ٠,٩). كما تبيّن تمتع المقياس بالصدق التلازمي كما تعكسه علاقة الدرجات المتحصّلة من المقياس ومقياس التعلم المنظم ذاتيا الذي تمَّ إعداده من قِبَل (رشوان، ٢٠٠٦)، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٧٩) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠).

- **الثبات**:

تشير النتائج إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات، كما تعكسها معاملات ألفا كرونباخ والتي تراوحت ما بين (٠,٧إلى ٠,٩)، ومعامل الثبات

باستخدام التجزئة النصفيّة (٠,٧ إلى ٠,٨)، حيث تمَّ قياس مدى ثبات الأداة بأبعادها الثلاثة الرئيسيّة، كما تمَّ حساب درجة الثبات الكليّة للأداة، وبلغت بألفا كرونباخ (٠,٩) وبالتجزئة النصفية (٠,٨).

- **مقياس حل المشكلة الإبداعي Creative problem solving Scale**:

قامت الباحثة بمراجعة العديد من مقاييس حل المشكلة الإبداعي، وقد انتهت إلى ضرورة بناء مقياس خاص بالدراسة يراعي الجانب الإبداعي في حل المشكلات ويتفق مع مجال البحث وأهدافه. وقد اعتمدت الباحثة في بناء مفردات المقياس على مراحل حل المشكلات بطريقة علميَّة مع مراعاة الجانب الإبداعي (الحساسية للمشكلات، والمرونة، والطلاقة، والأصالة) بطريقةٍ منطقيّة متعاقبّة. وقد تمَّ إعداد المقياس في (٤٠) مفردة موزعة على أربعة أبعاد رئيسيّة، يتضمن كل بعد منها مكوِّنات فرعيَّة، وقد تمَّ تخصيص (٤) عبارات لقياس كل مهارة فرعية من مهارات حل المشكلة الإبداعي، وهي كالتالي:

- تحديد المشكلة (الإدراك الواعي للمشكلة، تحديد المشكلة وأبعادها وحدودها تحديد الأسباب المحتملة للمشكلة).
- جمع المعلومات (جمع المعلومات والاطلاع على الأدبيّات ذات العلاقة، انتقاء المعلومات وتصنيفها وتنظيمها).
- افتراض الحلول والاختبار العلمي لها (افتراض الحلول، اختبار الحلول المقترحة).
- إيجاد الحلول (تطبيق الحل للمشكلة، تقييم نتائج الحلول، تغيير وتعديل الحلول).

وقد تمّ تقييم نمط الاستجابة وفقاً لمقياس لكرت ذي المستويات الخمسة من "تنطبق تماما" (٥) إلى "لا تنطبق تماما" (١)، وهذا في حالة العبارات الإيجابيّة والعكس يكون في حالة العبارات السلبيّة.

- **الخصائص السيكومتريّة للمقياس**:

قامت الباحثة بتحكيم الأداة من قِبَل مجموعة من المحكّمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس، ثمَّ تم تطبيق المقياس على عيّنة عشوائية تكونت من (٧٠) طالبة من طالبات جامعة أم القرى للتأكد من صلاحيّته قبل تطبيقه على العيّنة الأساسيّة، وقد أظهرت الدراسة الاستطلاعية التالي:

- **الصدق**:

تبيّن تمتّع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي (صدق البناء) والذي يعكس اتساق المفردات مع الأبعاد التي تنتمي إليها. والتي تراوحت ما بين (٠,٣ إلى ٠,٨) فيما يتعلق بالأبعاد الفرعية، وفيما يتعلق بالأبعاد الأربعة الرئيسية تراوحت معاملات الاتساق الداخلي ما بين (٠,٨ إلى ٠,٩). كما تبيّن تمتع المقياس بالصدق التلازمي كما تعكسه علاقة الدرجات المتحصلة من المقياس ومقياس حل المشكلات الإبداعي الذي تمَّ إعداده من قِبَل (حجاج وآخرون، ٢٠١٣) حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٧٤١) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠).

- **الثبات**:

تشير النتائج إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات كما تعكسها معاملات ألفا كرونباخ والتي تراوحت ما بين (٠,٦ إلى ٠,٨)، ومعاملات ثبات جتمان باستخدام التجزئة النصفية والتي تراوحت ما بين (٠,٦ إلى ٠,٨)، حيث تمَّ قياس مدى ثبات الأداة بأبعادها الأربعة الرئيسيّة، كما تمَّ حساب درجة الثبات الكليّة للأداة وقد بلغ معامل الثبات باستخدام الفا كرونباخ (٠,٩) وبالتجزئة النصفية (٠,٨).

- **البرنامج التربوي Educational Program**:

يُعدّ البرنامج المستخدم في الدراسة من الأدوات الأساسيّة التي تمّ إعدادها لتحقيق أهداف الدراسة، وهو عبارة عن مجموعة من الخبرات المخططة والمنظّمة يتضمّن سلسلة من الأنشطة والإجراءات التي تمّ بناؤها بعناية وبطريقةٍ منهجيّة متدرِّجة ومثيره للاهتمام بما يتناسب مع الجلسات التربويّة.

- **أهداف وأهميَّة البرنامج** :

تأتي أهميَّة هذا البرنامج في الموضوع الذي يتصدى له، وفي الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، حيث إنه ينطوي على التدريب على مهارات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات حل المشكلة الإبداعي مجتمعة، والتي تعد مطلباً أساسيا وحاجة ملحة لمواكبة التدفق الهائل في كم وكيف المعرفة، وسرعة تولدها، وتوظيفها في مختلف مجالات الحياة. ومهما اختلفت وجهات نظر الباحثين حول ماهية استراتيجيّات أو مهارات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات حل المشكلة الإبداعي، فإنهم يتفقون على أن الاهتمام بتنمية هذه المهارات يعد مدخلا مهما لتحسين مستوى الإنجاز الدراسي لدى الطلاب كما هو مشار إليه في أدبيات الدراسة.

وقد وقع اختيار الباحثة على طالبات المرحلة الجامعيَّة لاعتقادها بأن طالبات المرحلة الجامعيَّة هن أحوج ما يكون إلى التدريب على هذه المهارات؛ ذلك أن الانتقال إلى المرحلة الجامعية يمثِّل نقلة نوعيّة تختلف كليّة عن المرحلة الثانويَّة، فالمسؤولية الملقاة على عاتق طالبات الجامعة عن تعلمهن كبيرة.

وكاستجابة للمعطيات السابقة، قامت الباحثة ببناء برنامج تربوي يحتوي على سلسلة من الخبرات الفرديّة والجماعيَّة التي تعمل على شحذ وتطوير قدرات الطالبات لاستخدام مهارات التعلم المنظم ذاتيا، وتحرير كامل طاقاتهن الإبداعيّة في حل المشكلات في مناخ إيجابي قائم على التقبل والتشجيع والتحفيز.

- **الاستراتيجيّات المستخدمة في البرنامج** :

ومن الأساليب التي تم الاعتماد عليها في جميع الجلسات: (السيناريوهات والداتاشو، والتعلم التعاوني، والعصف الذهني، والحوار والمناقشة، والتغذية الراجعة، والواجبات المنزلية)، وهناك استراتيجيّات استخدمت في بعض الجلسات (الخارطة الذهنيّة، أسلوب العِقد، أسلوب عكس المشكلة، أسلوب (فيما لو؟) استراتيجيّة التساؤلات الذاتية، التفكير بصوتٍ عال، الفيديو التعليمي

الاستراتيجيّات الإبداعيّة العشرة وفق نظريَّة تريز والتي شملت "التقسيم والاستخلاص، والمواجهة المسبقة للاختلالات، والعمومية، والاحتواء، والعمل القبلي التمهيدي، والنوعيّة المحليّة، والربط أو الدمج، واستمرار العمل المفيد واستراتيجيّة العكس".

- **محتوى البرنامج وإجراءات تنفيذه**:

قدّم البرنامج في (١٤) جلسة، مدة كل منها (٩٠) دقيقة. وقد تم تقديم مهارات التعلم المنظم ذاتيا خلال الجلسات الثمان الأولى، وقدّمت مهارات حل المشكلة الإبداعي خلال الجلسات الخمسة التالية، وفي الجلسة الختامية تم مراجعة جميع مهارات البرنامج، إضافة إلى تطبيق المقاييس البعدية.

جدول(١)ملخص للبرنامج التربوي.

الجلسة	أهدافها	الفنيَّات المستخدمة
١	التعارف وبناء الألفة بين الباحثة والطالبات المشاركات في البرنامج. التعريف بالبرنامج من حيث أهدافه، وعدد جلساته، ومدته، ومكان وزمن انعقاد كل جلسة. طرح بعض التساؤلات الممهدة لمهارات البرنامج،ومناقشتها. تطبيق القياس القبلي. حث الطالبات على الالتزام بحضور الجلسات، مع نقل التوقعات الإيجابية بالنجاح.	الحوار والمناقشة، العصف الذهني، طرح الأسئلة، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.
٢	التعرُّف على معنى التعلم المنظم ذاتيا وأهميته. إجراء تقييم قبلي للمهارات التي سوف يتم التدريب عليها في هذه الجلسة. التعرُّف على مهارات التخطيط للتعلم (وضع الأهداف، التخطيط) وأهميتها. إجراء تقييم بعدي للمهارات التي تم التدريب عليها.	الحوار والمناقشة، التعلّم التعاوني، العصف الذهني، طرح الأسئلة، تخيل سيناريو أسوأ الأحوال، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.
٣	إجراء تقييم قبلي للمهارات التي سوف يتم التدريب عليها في هذه الجلسة. استكمال مهارات التخطيط للتعلم (إدارة الوقت، الضبط البيئي)، وأهميتها في زيادة الإنجاز الدراسي. إجراء تقييم بعدي للمهارات التي تم التدريب عليها.	الحوار والمناقشة، التعلم التعاوني، العصف الذهني، طرح الأسئلة، أسلوب إثارة التوتر، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.
٤	إجراء تقييم قبلي للمهارات التي سوف يتم التدريب عليها في هذه الجلسة. التعرُّف على ثاني المهارات الرئيسية للتعلم المنظم ذاتيا وهي: مهارات التعلم وتشمل: (التنظيم، التلخيص، الربط بين المعلومات) وأهميّة هذه المهارات في تسهيل عمليّة الاستذكار. إجراء تقييم بعدي للمهارات التي تم التدريب عليها.	الحوار والمناقشة، التعلُّم التعاوني، العصف الذهني، طرح الأسئلة، الخرائط الذهنية، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.
٥	إجراء تقييم قبلي للمهارات التي سوف يتم التدريب عليها في هذه الجلسة. التعريف بأهميّة مهارة تفصيل المعلومات والبحث عنها إما للاستزادة أو لفهم المعلومات المعقدّة وغير الواضحة، وقد يكون ذلك من خلال الاعتماد على الذات في تفصيل المعلومات والبحث عنها، أو عن طريق طلب العون الأكاديمي، أو من خلال المشاركة في المناقشات الجماعية حول الموضوعات الدراسيّة "تعلم الأقران" إجراء تقييم بعدي للمهارات التي تم التدريب عليها.	الحوار والمناقشة، التعلُّم التعاوني، العصف الذهني، طرح الأسئلة، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.
٦	إجراء تقييم قبلي للمهارات التي سوف يتم التدريب عليها في هذه الجلسة. التعريف بمهارة التكرار الجيد بالطريقة التي تسهّل عمليّة حفظ المعلومات واسترجاعها، وتنمية مهارة المراقبة الذاتية وتقييم الأداء أثناء القيام بالمهام الدراسيّة، ومن ثم التقويم الذاتي. إجراء تقييم بعدي للمهارات التي تم التدريب عليها.	الحوار والمناقشة، التعلّم التعاوني، العصف الذهني، طرح الأسئلة، استراتيجيّة التساؤلات الذاتية، استراتيجيّة التفكير بصوت عالٍ، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.
٧	التعرُّف على معنى الدافعيَّة للإنجاز وأهميتها. إجراء تقييم قبلي للمهارات التي سوف يتم التدريب عليها. التدريب على ثالث مهارة من مهارات التعلم المنظم ذاتيا، وهي مهارات الدافعيَّة، وتشمل (الطموح، والمثابرة، والكفاءة الذاتية، والتخلص من حالة العجز المتعلم). إجراء تقييم بعدي للمهارات التي تم التدريب عليها.	الحوار والمناقشة، التعلُّم التعاوني، العصف الذهني، طرح الأسئلة، أسلوب عكس المشكلة، أسلوب الهجوم، عرض فيديو تعليمي، التغذية الراجعة.
٨	إجراء تقييم قبلي للمهارات التي سوف يتم التدريب عليها. التدريب على ما تبقى من مهارات الدافعيَّة وهي (تبني أهداف إتقان التعلُّم، تبني وجهة الضبط الداخليّة، الصلابة النفسية، مكافأة الذات). إجراء تقييم بعدي للمهارات التي تم التدريب عليها.	الحوار والمناقشة، التعلُّم التعاوني، العصف الذهني، طرح الأسئلة، أسلوب فيما لو، التغذية الراجعة.
٩	التعرُّف على معنى حل المشكلة الإبداعي. التعرُّف على عناصر الإبداع. إجراء تقييم قبلي للمهارات التي سوف يتم التدريب عليها. التعرُّف على مهارات أو مراحل حل المشكلة الإبداعي. التدريب على مهارة تحديد المشكلة.	الحوار والمناقشة، التعلُّم التعاوني، العصف الذهني، طرح الأسئلة، التغذية الراجعة.

	إجراء تقييم بعدى للمهارات التى تم التدريب عليها.	
١٠	إجراء تقييم قبلي للمهارات التي سوف يتم التدريب عليها. التدريب على مهارة جمع المعلومات، والتعريف بالأساليب الصحيحة في جمع المعلومات. التدريب على مهارة افتراض الحلول وفق منهجية تريز. إجراء تقييم بعدى للمهارات التى تم التدريب عليها.	الحوار والمناقشة، التعلّم التعاوني، العصف الذهني، طرح الأسئلة، الاستراتيجيّات الإبداعيّة وفق نظريّة تريز (العمل القبلي التمهيدي، الربط)، التغذية الراجعة.
١١	استكمال مهارة افتراض الحلول وفق منهجيّة تريز.	الحوار والمناقشة، التعلم التعاوني، العصف الذهني، طرح الأسئلة، الاستراتيجيّات الإبداعيّة وفق نظريّة تريز (النوعية المحلية، استمراريّة العمل المفيد، العكس، التقسيم)، التغذية الراجعة.
١٢	استكمال مهارة افتراض الحلول وفق منهجيّة تريز. التعريف بكيفية اختبار الحلول المقترحة علميًا.	الحوار والمناقشة، التعلم التعاوني، العصف الذهني، طرح الأسئلة، الاستراتيجيّات الإبداعيّة وفق نظريّة تريز (الاستخلاص، الاحتواء، المواجهة المسبقة للاختلالات، العمومية)، التغذية الراجعة.
١٣	إجراء تقييم قبلي للمهارة المراد التدريب عليها. التدريب على مهارة إيجاد الحلول.	الحوار والمناقشة، التعلّم التعاوني، العصف الذهني، طرح الأسئلة، التغذية الراجعة.
١٤	عمل مراجعة سريعة لجميع مهارات البرنامج. تطبيق القياس البعدى.	الحوار والمناقشة، طرح الأسئلة، التغذية الراجعة.

- **نتائج الدراسة** :

- **الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبيّة في القياس البعدي للتعلُّم المنظَّم ذاتياً وحل المشكلة الإبداعي**:

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في الدرجة الكليّة للتعلم المنظَّم ذاتيا، وحل المشكلة الإبداعي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (٢) البيانات الإحصائيّة للتعلُّم المنظَّم ذاتياً وحل المشكلة الإبداعي.

المتغيّر	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
التعلُّم المنظَّم ذاتياً	الضابطة	٤٠	٢٠٥,١٢	٢٨,٣٦٥
	التجريبيّة	٤٠	٢٥١,٣٥	٣٢,٠٦٦
حل المشكلة الإبداعي	الضابطة	٤٠	١٢١,٢٢	٢٥,٧٤
	التجريبيّة	٤٠	١٦١,٤٧	٢٢,٤١

جدول (٣) نتائج اختبار تحليل التغاير في التعلُّم المنظَّم ذاتياً وحل المشكلة الإبداعي.

المتغيّر	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحريَّة	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التعلُّم المنظم ذاتيا	الاختبار القبلى	٥٠٧٠,٥٦٢	١	٥٠٧٠,٥٦٢	٥,٨٧٨	٠,٠١٨
	العيّنة	٤٧٣٨٩,٥٠٢	١	٤٧٣٨٩,٥٠٢	٥٤,٩٣٩	٠,٠٠٠
	الخطأ	٦٦٤١٨,٩١٣	٧٧	٨٦٢,٥٨٣		
	المجموع	٤٢٨١٦١٣,٠٠٠	٨٠			
حل المشكلة الإبداعي	الاختبار القبلى	٢٥٩٩,٧١٥	١	٢٥٩٩,٧١٥	٤,٦٧٢	٠,٠٣٤
	العيّنة	٣٤٩٥١,١٧٣	١	٣٤٩٥١,١٧٣	٦٢,٨١٠	٠,٠٠٠
	الخطأ	٤٢٨٤٧,٢٣٥	٧٧	٥٥٦,٤٥٨		
	المجموع	١٦٧٦٢٣٤,٠٠٠	٨٠			

للإجابة على هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التغاير Ancova لمعرفة الفروق الدالة إحصائيّا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبيّة، ومتوسط

درجات أفراد المجموعة الضابطة في الدرجة الكليّة للتعلُّم المنظَّم ذاتياً وحل المشكلة الإبداعي، ويرجع استخدام هذا الأسلوب إلى ضعف تكافؤ المجموعتين في التحصيل الدراسي القبلي، وضرورة تحييد أثره في المقارنات البعدية.

تشير النتائج بالجدول (٣) إلى أثر البرنامج على الارتقاء بمستوى التعلُّم المنظم ذاتيا وحل المشكلة الإبداعي، فقد تبين وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين أفرادِ المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في الدرجة الكليّة للتعلم المنظم ذاتيا، وحل المشكلة الإبداعي لصالح المجموعة التجريبيّة حيث بلغت قيمة (ف) في التعلم المنظَّم ذاتيا (٥٤,٩٣٩) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠٠). كما بلغت فيمه (ف) في حل المشكلة الإبداعي (٦٢,٨١٠) وهي قيمة دالةٍ عند (٠,٠٠٠). وقد بلغت متوسطات أداء المجموعة الضابطة والتجريبيّة في التعلم المنظم ذاتيا على التوالي (٢٠٥,١٢، ٢٥١,٣٥). كما بلغت في حل المشكلة الإبداعي (١٢١,٢٢، ١٦١,٤٧). وهذا يعني أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبيّة في التعلم المنظم ذاتيا، وحل المشكلة الإبداعي أعلى من متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، مما يؤكد فعاليَّة البرنامج في الارتقاء بهذه المهارات لدي الطالبات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة المتاحة والتي أكدت فعاليَّة البرامج في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا (عبد الحميد وعبد الوارث ويس ٢٠١٣)، ومهارات حل المشكلة الإبداعي (Sulivan, 2011; عفيفي وآخرون، ٢٠١٥) حيث أكدت هذه الدراسات على وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين العيّنة التجريبيّة والعيّنة الضابطة في القياس البعدي لتلك المهارات لصالح العيّنة التجريبيّة.

- **الفروق بين القياس القبلي والبعدي في التعلُّم المنظَّم ذاتياً وحل المشكلة الإبداعي لدى المجموعة التجريبيّة:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكليّة للتعلم المنظم ذاتيا، وحل المشكلة الإبداعي لدى أفراد العينة التجريبية لصالح القياس البعدي.

للإجابة على هذا الفرض تم استخدام اختبار t-test لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائيّة في الدرجة الكليّة للتعلُّم المنظَّم ذاتيا، وحل المشكلة الإبداعي في القياسات القبلية والبعدية لدى المجموعة التجريبيّة.

جدول (٤) نتائج اختبار t-test للتعلُّم المنظَّم ذاتياً وحل المشكلة الإبداعي.

المتغيّر	القياس	عدد العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	درجات الحريَّة	مستوى الدلالة
التعلّم المنظّم ذاتيا	القبلي	٤٠	١٩١,٥٠	٢٨,٣٠	٤,٤٧	٩,٨٩٦	٣٩	٠,٠٠
	البعدي	٤٠	٢٥١,٣٥	٣٢,٠٦	٥,٠٧			
حل المشكلة الإبداعي	القبلي	٤٠	١١٦,٣٧	٣٠,٧١	٤,٨٥٦	٧,٤٨١	٣٩	٠,٠٠
	البعدي	٤٠	١٦١,٤٧	٢٢,٤١	٣,٥٤٤			

تشير نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة بالجدول (٤) إلى الأثر الدال للبرنامج على الارتقاء بمستوى التعلم المنظم ذاتيا، وحل المشكلة الإبداعي، حيث

تبيّن وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكليّة للتعلم المُنظم ذاتيا، والدرجة الكليّة لحل المشكلة الإبداعي لدى عيّنة الدراسة التجريبيّة لصالح القياس البعدي، حيث بلغت متوسطات درجات التعلم المنظم ذاتيا على التوالي (١٩١,٥٠ ، ٢٥١,٣٥)، كما بلغت متوسطات درجات حل المشكلة الإبداعي على التوالي (١١٦,٣٧ ، ١٦١,٤٧) وهذا يعني أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبيّة في القياس البعدي أعلى من متوسط درجاتهنّ في القياس القبلي. وقد جاءت هذه النتيجة في الاتجاه المتوقع، وهي داعمة للفرضية السابقة، ومنسجمة مع نتائج الدراسات المُشار إليها في أدبيات الدراسة والتي أكدت فعاليَّة البرامج في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا (Stoeger & Ziegler, 2005; Stoeger & Ziegler, 2008؛ عبد الحميد وعبد الوارث ويس ٢٠١٣؛ علي، ٢٠١٦)، ومهارات حل المشكلة الإبداعي (Cardellini, 2006 Chiu, 2009; Sulivan, 2011؛ سعيد، ٢٠١٦)، لدى العيّنة التجريبيّة، حيث أشارت هذه الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين القياسين القبلي والبعدي في تلك المهارات لدى عيّنة الدراسة التجريبيّة لصالح القياس البعدي.

- **الفروق بين القياس القبلي والبعدي في المهارات الفرعيّة للتعلُّم المنظَّم ذاتياً وحل المشكلة الإبداعي لدى المجموعة التجريبيّة:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين القياسين القبلي والبعدي في المهارات الفرعيّة للتعلُّم المنظم ذاتيا، والمهارات الفرعية لحل المشكلة الإبداعي لدى أفراد العينة التجريبية لصالح القياس البعدي.

للإجابة على هذا الفرض تم استخدام اختبار t-test لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائيّة في المهارات الفرعيّة للتعلُّم المنظَّم ذاتياً وحل المشكلة الإبداعي في القياسات القبلية والبعدية لدى عيّنة الدراسة التجريبيّة.

تشير نتائج التحليل الإحصائي بالجدول (٥) إلى وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين القياسين القبلي والبعدي لدى عيّنة الدراسة التجريبيّة في جميع المهارات الفرعيّة للتعلُّم المنظَّم ذاتياً عند مستوى (٠,٠٠) لصالح القياس البعدي فيما عدا مهارة مكافأة الذات حيث لم تكن الفروق دالة بين القياسين. وهذه النتائج تقودنا إلى استرجاع ما تم طرحه في أدبيات الدراسة، حيث تتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت التعلم المنظَّم ذاتيا باستراتيجيّاته ومهاراته الفرعيّة، والتي أكدت التأثير الإيجابي للبرامج التدريبيّة في الارتقاء بمستوى هذه المهارات، حيث اتفقت مع دراسة عبد الحميد وعبد الوارث ويس (٢٠١٣) والتي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسطي درجات الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبيّة في مهارات التعلُّم المنظَّم ذاتيا المتمثِّلة في (الدافعيَّة، وتحديد الأهداف، والتخطيط والتذكر، والمراقبة، وتنظم بيئة ووقت الدراسة، والبحث عن المعلومات وطلب العون). كما انسجمت مع دراسة علي (٢٠١٦) والتي أسفرت عن وجود فروقٍ ذات

دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسطي درجات المجموعةٍ التجريبيّة في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكليّة للتعلم المنظّم ذاتيا، ومهاراته الفرعيّة (التخطيط وإدارة الوقت، وتنظيم البيئة التعليميّة، والحصول على المعرفة، واختيار استراتيجيّات التعلم الملائمة، وتقويم التعلم) لصالح القياس البعدي.

جدول (٥) نتائج اختبار t-test للمهارات الفرعيّة لمتغيّر التعلُّم المنظَّم ذاتياً:

المهارة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	درجات الحريَّة	مستوى الدلالة
وضع الأهداف	القبلي	٤,٧٥	٢,٠٣	٠,٣٢١	١٠,٠٤٢	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدي	١٠,٨٧	٢,٦١	٠,٤١٣			
التخطيط	القبلي	٦,٦٥	٢,٦٥	٠,٤١٩	١٠,٤٨٠	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدي	١٢,٢٧	٢,٦٢	٠,٤١٤			
إدارة الوقت	القبلي	٩,٢٥	٢,٩٧	٠,٤٧٠	٥,٥١٤	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدي	١٢,٠٥	٢,٣٤	٠,٣٧٠			
الضبط البيئي	القبلي	١١,١٧	٢,٨٦	٠,٤٥٢	٣,١٣٩	٣٩	٠,٠٠٣
	البعدي	١٢,٥٥	٢,٢٦	٠,٣٥٧			
التكرار	القبلي	٧,٦٢	٢,٦٥	٠,٤٢٠	٥,٥٦٢	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدي	١٠,٧٠	٣,٠٩	٠,٤٨٩			
التفصيل	القبلي	٥,٥٢	١,٩٨	٠,٣١٤	٧,٤٧٥	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدي	٩,٠٢	٢,٧٩	٠,٤٤٢			
التلخيص	القبلي	٨,١٧	٢,٤٣	٠,٣٨٥	٧,٠٤٤	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدي	١١,٨٧	٢,٥٣	٠,٤٠٠			
التنظيم	القبلي	١٠,٥٧	٣,١٧	٠,٥٠٤	٣,٩٠١	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدي	١٢,٨٧	٢,١٧	٠,٣٤٣			
الربط	القبلي	٩,٩٠	٢,٨٢	٠,٤٤٦	٣,٤١٧	٣٩	٠,٠٠١
	البعدي	١١,٦٧	٢,٣٣	٠,٣٦٩			
العون الأكاديمي	القبلي	٩,٦٧	٢,٥٦٥	٠,٤٠٥	٣,٤٦٤	٣٩	٠,٠٠١
	البعدي	١١,٣٠	٢,٣٥٥	٠,٣٧٢			
تعلم الأقران	القبلي	٧,٦٧	٢,٤٧٤	٠,٣٩١	٦,٦٩١	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدي	١٠,٩٧	٢,٠٨١	٠,٣٢٩			
المراقبة الذاتية	القبلي	٦,٤٢	٢,٠٤٩	٠,٣٢٤	٨,٩٩٦	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدي	١٠,٧٢	٢,٥٥	٠,٤٠٣			
التقويم الذاتي	القبلي	٩,٩٧	٢,٨٧٧	٠,٤٥٥	٦,٨٢٣		٠٠٠,
	البعدي	١٣,٠٥	١,٩٦٠	٠,٣٠٩			
الطموح	القبلي	١٠,٥٢	٢,٦٥٠	٠,٤١٩	٤,٧١٠	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدي	١٢,٨٠	٢,٠٢٨	٠,٣٢٠			
المثابرة	القبلي	٩,٣٠	٣,٤٥٠	٠,٥٤٥	٥,٤٢٩	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدي	١١,٩٧	٢,٧٦٨	٠,٤٣٧			
توجهات الهدف	القبلي	٨,٦٥	٢,٣٩١	٠,٣٧٨	٤,٧٣٩	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدي	١٠,٦٢	١,٩٨٣	٠,٣١٣			
الكفاءة الذاتية	القبلي	١٠,٥٧	٢,٧٥٣	٠,٤٣٥	٧,١٣٢	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدي	١٣,٤٢	١,٨٥٢	٠,٢٩٢			
وجهه الضبط	القبلي	١١,٤٠	١,٩٤٥	٠,٣٧٠	٥,٢٦٩	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدي	١٣,١٠	١,٧٨٠	٠,٢٨١			
العجز المُتعلَّم	القبلي	١١,٥٥	٢,٢١٨	٠,٣٥٠	٦,٦٧٤	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدي	١٣,٦٢	١,٢٩٤	٠,٢٠٤			
الصلابة النفسية	القبلي	٨,٩٢	٢,٣٩٠	٠,٣٧٧	٧,٦٤٩	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدي	١٢,٠٥	٢,٤١٧	٠,٣٨٢			
مكافأة الذات	القبلي	١٣,٢٠	١,٩٢٤	٠,٣٠٤	١,٨٣١	٣٩	٠,٠٧٥
	البعدي	١٣,٨٠	١,٦٠٤	٠,٢٥٣			

جدول (٦) نتائج اختبار t-test للمهارات الفرعيّة لمتغيّر حل المشكلة الإبداعي.

المهارة	القياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الخطأ المعيارى	قيمة ت	درجات الحريّة	مستوى الدلالة
إدراك المشكلة	القبلى	١١,٣٠	٥,٢٤٨	٠,٨٢٩	٤,٥٢٥	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدى	١٤,٧٢	٢,٦٧٩	٠,٤٢٣			
تحديد المشكلة	القبلى	١١,٤٥	٤,٠٦٣	٠,٦٤٢	٦,٣٩٠	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدى	١٦,٠٢	٢,٦٩٣	٠,٤٢٥			
تحديد الأسباب	القبلى	١٢,٢٠	٣,٦٣١	٠,٥٧٤	٦,٧٦٦	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدى	١٦,٤٥	٢,٢٥٢	٠,٣٥٦			
جمع المعلومات	القبلى	١٣,٤٥	٣,٩٠٨	٠,٦١٨	٥,٦١٩	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدى	١٧,٣٥	٢,٨٣٣	٠,٤٤٨			
تصنيف المعلومات	القبلى	١١,٧٥	٣,٨٧٤	٠,٦١٢	٥,٩٥٠	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدى	١٦,١٢	٢,٦٦٢	٠,٤٢٠			
افتراض الحلول	القبلى	١٠,٦٢	٤,٢١٠	٠,٦٦٥	٥,٦١٧	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدى	١٥,٣٢	٢,٩٥٥	٠,٤٦٧			
اختبار الحلول	القبلى	١١,٨٧	٣,٧٣٦	٠,٥٩٠	٥,٩٤٠	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدى	١٦,٣٠	٢,٧٧٥	٠,٤٣٨			
تطبيق الحلول	القبلى	٩,٧٠	٣,٤٦٥	٠,٥٤٧	٨,٥٥٢	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدى	١٥,٨٠	٢,٩٩	٠,٤٧٣			
تقييم الحلول	القبلى	١١,٥٠	٣,٨٣٦	٠,٦٠٦	٧,٧٣٨	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدى	١٦,٧٠	٢,٧٣٨	٠,٤٣٢			
تعديل الحلول	القبلى	١٢,٥٢	٤,١١٣	٠,٦٥٠	٥,٢٧٦	٣٩	٠,٠٠٠
	البعدى	١٦,٦٧	٢,٣٠٢	٠,٣٦٤			

وعلى مستوى المهارات الفرعيّة لحل المشكلة الإبداعي، أظهرت نتائج التحليل الإحصائي بالجدول(٦) وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين القياسين القبلي والبعدي لدى عيّنة الدراسة التجريبيّة في جميع المهارات الفرعيّة التي تم تناولها لصالح القياس البعدي. وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت حل المشكلة الإبداعي بمهاراته الفرعيّة؛ حيث تتفق مع دراسة كل من عفيفي وآخرون (٢٠١٥) حول فعاليَّة البرنامج التدريبي القائم على نموذج تُريز في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات (فهم المشكلة وتحديدها، واقتراح الحلول، وتنفيذ الحل). كما اتفقت مع دراسة حسين (٢٠١٦) والتي أسفرت عن تفوّق المجموعة التجريبيّة على المجموعة الضابطة في الأداء البعدي في اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات في الدرجة الكليّة وفي المهارات الفرعيّة (تشكيل الفرض، واكتشاف البيانات، وتحديد المشكلة، والطلاقة، والمرونة، وإنجاز الحل).

- **الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للإنجاز الدراسي لدى المجموعة التجريبيّة:**

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الإنجاز الدراسي بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

للإجابة على هذا الفرض تم استخدام اختبار t-test للعينات المرتبطة لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائيّة في الإنجاز الدراسي في القياسات القبلية والبعدية لدى عيّنة الدراسة التجريبيّة.

جدول (٧) نتائج اختبار t-test لمتغيّر الإنجاز الدراسي.

القياس	عدد العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	درجات الحريَّة	مستوى الدلالة
القبلي	٤٠	٣,٣٨٠	٠,٦٣٢	٠,١٠٠	٢,١٨٢	٣٩	٠,٠٣
البعدي	٤٠	٣,٤٨٩	٠,٥٦٣	٠,٠٨٩			

تشير نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة بالجدول (٧) إلى الأثر الدّال للبرنامج على تحسين مستوى الإنجاز الدراسي، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين القياسين القبلي والبعدي للإنجاز الدراسي لدى عيّنة الدراسة التجريبيّة لصالح القياس البعدي، حيث بلغت المتوسطات على التوالي (٣,٣٨٠، ٣,٤٧٩)، وهذا يعني أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبيّة في القياس البعدي أعلى من متوسط درجاتهن في القياس القبلي مما يؤكد فعاليَّة البرنامج في تحسين مستوى الإنجاز الدراسي. وجاءت هذه النتيجة في الاتجاه المتوقع ومتسقة مع نتائج الدراسات المشار إليها في أدبيات الدراسة؛ والتي أكدت فعاليَّة توظيف هذه المهارات في الإنجاز الدراسي. ففيما يتعلق بتوظيف مهارات التعلم المنظم ذاتيا في الإنجاز الدراسي أكدت الدراسات المتاحة فعاليَّة توظيفها في هذا الجانب (Nota, Soresi, Zimmerman, 2004; Zimmerman & Kitsantas, 2005; Bembenutty, 2006; Yusuf, 2011; Zimmerman and Schunk, 2011; Ahmad, Hussain & Azeem, 2012; Savoji, Niusha , and Boreiri, 2013; Babakhani, 2014; Wilson & Narayan, 2016؛ البنا، ٢٠١٣؛ يوسف، ٢٠١٦). كما أكدت الدراسات المتاحة فعاليَّة توظيف مهارات حل المشكلة الإبداعي في الإنجاز الدراسي (Myrmel, 2003; Hwang, Chen, Dung & Yang,2007; Hajiyakhchail, 2013; Joseph, 2015؛ عبد الوهاب، ٢٠١٠؛ أبو شحادة، ٢٠١٣).

- **الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للإنجاز الدراسي لدى المجموعة الضابطة:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الإنجاز الدراسي بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة الضابطة.

للإجابة على هذا الفرض تم استخدام اختبار t-test للعيّنات المرتبطة لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائيّة .

جدول (٨) نتائج اختبار t-test لمتغيّر الإنجاز الدراسي.

القياس	عدد العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	درجات الحريَّة	مستوى الدلالة
القبلي	٤٠	٣,٦٣١	٠,٣٨٧	٠,٠٦١	٠,٤١٨	٣٩	٠,٦٧
البعدي	٤٠	٣,٦٤٨	٠,٣٦٧	٠,٠٥٨			

تشير نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة بالجدول (٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين القياسين القبلي والبعدي للإنجاز الدراسي لدى العيّنةً الضابطة، حيث بلغت المتوسطات على التوالي (٣,٦٣١، ٣,٦٣٤). وقد كان الهدف من هذا الفرض هو تأكيد أثر البرنامج المعد للارتقاء بمهارات التعلم المنظم

ذاتياً، ومهارات حل المشكلة الإبداعي في تحسين مستوى الإنجاز الدراسي، وقد جاءت النتائج داعمة لذلك فقد تبيّن عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين القياسين القبلي والبعدي في الإنجاز الدراسي لدى طالّبات العيّنة الضابطة، في حين كانت الفروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي في الإنجاز الدراسي لدى طالبات العيّنة التجريبيّة؛ كما أكدته نتيجة الفرض السابق.

- **الفروق بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة في الإنجاز الدراسي (في القياس البعدي):**

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في الإنجاز الدراسي في القياس البعدي لصالح العيّنة التجريبية.

للإجابة على هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التغاير Ancova لمعرفة الفروق الدالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبيّة ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في الإنجاز الدراسي.

جدول (٩) البيانات الإحصائيّة للإنجاز الدراسي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٤٠	٣,٦٤٨	٠,٣٦٧
التجريبيّة	٤٠	٣,٤٨٩	٠,٥٦٣

جدول (١٠) نتائج اختبار تحليل التغاير في الإنجاز الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحريّة	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	١٢,٣٦٢	١	١٢,٣٦٢	١٨٠,٩٢٧	٠,٠٠٠
العيّنة	٠,٠١٩	١	٠,٠١٩	٠,٢٧٨	٠,٥٩٩
الخطأ	٥,٢٦١	٧٧	٠,٠٦٨		
المجموع	١٠٣٧,٢٢٣	٨٠			

تشير النتائج بالجدول (١٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين أفراد المجموعة التجريبيّة وأفراد المجموعة الضابطة في الإنجاز الدراسي بعد إزالة تأثير التحصيل الدراسي القبلي، وقد بلغت قيمة (ف) بعد إزالة تأثير التحصيل الدراسي القبلي (٠,٢٧٨) وهي قيمة غير دالةٍ عند (٠,٥). وهذه النتيجة لا تقلل من أثر البرنامج إذا أخذنا في الاعتبار الفروق التحصيلية القبلية. وقد جاءت هذه النتيجة منسجمة مع نتائج الدراسات السابقة المتاحة والتي أكدت فعاليَّة التعلم المنظم ذاتيا في تحسين مستوى الإنجاز الدراسي (البنا، ٢٠١٣؛ يوسف ٢٠١٦)، وأيضا فعاليَّة حل المشكلة الإبداعي في تحسين مستوى الإنجاز الدراسي (Myrmel, 2003; Hajiyakhchali, 2013؛ عبد الوهاب، ٢٠١٠؛ أبو شحادة ٢٠١٣).

- **الفروق بين القياسين البعدي والتتبُّعي في التعلُّم المنظَّم ذاتياً وحل المشكلة الإبداعي لدى المجموعة التجريبيّة:**

توجد فروق ذاتٍ دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الدرجة الكليّة للتعلم المنظم ذاتيا وحل المشكلة الإبداعي بين القياسين البعدي والتتبُّعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

للإجابة على هذا الفرض تم استخدام اختبار t-test لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائيّة في الدرجة الكليّة للتعلُّم المنظَّم ذاتيا، وحل المشكلة الإبداعي في القياسات البعدية والتتبُّعيّة لدى عيّنة الدراسة التجريبيّة.

جدول (١١) نتائج اختبار t-test للتعلُّم المنظَّم ذاتياً وحل المشكلة الإبداعي:

المتغيّر	القياس	حجم العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	درجات الحريَّة	مستوى الدلالة
التعلّم المنظّم ذاتيا	البعدي	٣٩	٢٥١.٦٩	٣٢.٤١	٥.١٨٩	٠.٩٦٦	٣٨	٠.٣٤٠
	التتبُّعي	٣٩	٢٥٥.٥٣	٣٦.٢٥	٥.٨٠٤			
حل المشكلة الإبداعي	البعدي	٣٩	١٦١.٥١	٢٧.٧١	٣.٦٣٦	٠.٣٥٤	٣٨	٠.٧٢٥
	التتبُّعي	٣٩	١٦٢.٥١	٢٦.٢٦	٤.٢٠٦			

تشير نتائج اختبار (ت) بالجدول (١١) إلى عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيّة بين القياسين البعدي والتتبُّعي في الدرجة الكليّة للتعلم المنظَّم ذاتيا والدرجة الكليّة لحل المشكلة الإبداعي لدى المجموعة التجريبيّة، حيث أن قيمة (ت) تساوي (٠,٩٦٦) وهي قيمة غير دالةٍ عند مستوى (٠,٣٤)، كما أن قيمة (ت) بلغت في حل المشكلة الإبداعي (٠,٣٥٤) وهي قيمة غير دالة عند (٠,٧٢) وهذا يعني استمراريّة أثر البرنامج على التعلُّم المنظَّم ذاتيا وحل المشكلة الإبداعي لدى المجموعة التجريبيّة. وقد جاءت هذه النتائج مؤكدة فعاليَّة البرنامج.

- **مناقشة النتائج (التفسير الشمولي لنتائج الدراسة):**
- **أثر البرنامج على الارتقاء بمهارات التعلُّم المنظَّم ذاتياً ومهارات حل المشكلة الإبداعي:**

انتهت الدارسة إلى تأكيد فعاليَّة البرنامج التربوي في الارتقاء بمهارات التعلُّم المنظَّم ذاتيا، وحل المشكلة الإبداعي، حيث تبيّن وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين طالبات المجموعة التجريبيّة، وطالبات المجموعة الضابطة في هذه المهارات لصالح طالبات المجموعة التجريبيّة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين القياسين القبلي والبعدي لدى طالبات المجموعة التجريبيّة لصالح القياس البعدي في الدرجة الكليّة للتعلم المنظَّم ذاتيا وحل المشكلة الإبداعي، وفي مهاراتهما الفرعيّة. وتتسق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة المشار إليها في أدبيّات الدراسة. وتُرجع الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة البرنامج التدريبي فقد كان بمثابة عون ومساعد للطالبات على الشروع في استخدام استراتيجيّات ومهارات متنوّعة تبرز قدراتهّن، وتمكنهن من استخدامها بفاعليّة، وتجعلهن أكثر تحمُّلا لمسؤولية تعلمهن، وتُحرر طاقاتهّن الإبداعيّة. ويمكن تلخيص أبرز الجوانب الايجابية للبرنامج في التالي:

- الخروج عن الروتين الدراسي المعتاد داخل قاعات المحاضرات، وهذا يعني كسر الملل الذي تعاني منه بعض الطالبات، فقد عملت جلسات البرنامج كمتنفس للطالبات ليعبّرن عن آرائهن ومشاعرهن وانفعالاتهن التي تم أخذها بعين الاعتبار أثناء الجلسات التدريبية.

- تفعيل دور المناقشة والحوار في الجلسات التدريبيّة كان له أثراً إيجابيّاً في تحضير الطالبة لكي تصبح عضوة فاعلة في العمليّة التعليميّة؛ تتحمّل مسؤولية تعلمها، وتعطي رأيها في المسائل المطروحة، وتتخذ الموقف المناسب منها. كما وفر فرصة رحبة للإبداع؛ الأمر الذي ساعد الطالبات على التوظيف الرشيد لقدراتهنّ العقلية وتفجير الكامن منها.
- تأكيد النهج التشاركي التعاوني والذي أدى إلى زيادة التفاعل الإيجابي بين الطالبات، حيث اعتمدت معظم الأنشطة على المشاركة الجماعية الإيجابيّة.
- تضمين البرنامج لبعض السيناريوهات، والمواقف الإشكالية التي استهدفت مهارات البرنامج، مثّل عمليّة تفاعل نشطة مع مواقف حياتيّة تتطلب إعمال النظر والفكر والذي أدى بدوره إلى استيعاب أفضل.
- أسهمت التغذية الراجعة التي تم تقديمها أثناء جلسات البرنامج إسهاماً كبيراً في زيادة فعاليّة الطالبات واندماجهن في الأنشطة والخبرات التعليميّة.
- كما أن الواجبات المنزليّة التي كانت تُكلّف بها الطالبات، كل جلسة كانت بمثابة ضمان بأن الجهد المبذول أثناء الجلسات قد آتى ثماره، فهي تتيح للطالبات فرصة تطبيق ما تم تعلمه في الواقع.
- كما أن التعزيز المباشر للطالبات من أبرز العوامل التي ساعدت على إنجاح البرنامج وتحقيقه للأهداف المرجوة. كما ساهم في حرص الطالبات والتزامهن بحضور الجلسات التدريبية.

وعلى مستوى المهارات الفرعيّة، فقد أفضت الجلسات التدريبية عن نتائج إيجابيّة في جميع المهارات الفرعيّة التي تمّ تناولها، ففيما يتعلق بمهارات التعلم المنظم ذاتياً أظهرت النتائج تحسناً دالاً لدى الطالبات في هذه المهارات بعد تعرضهّن للبرنامج. فابتداءً بمهارات التخطيط للتعلم، فقد طورّ البرنامج من قدرة الطالبات على وضع الأهداف، حيث تم التدريب على كيفيّة وضع الأهداف بما يتناسب واحتياجات الطالبة وقدراتها وإمكاناتها، وتجزئة هذه الأهداف وتدوينها لتشغيل الإحساس بها. كما حسّنت الجلسات من مهارة التخطيط لدى الطالبات، حيث اهتم البرنامج بكيفية القيام بتخطيطٍ يساعد في الوصول إلى الأهداف، يتم في إطارٍ زمني، ويخضع إلى مراجعة مستمرة لإدخال التحسينات اللازمة. كما استُثارت جلسات التدريب دافعية الطالبات نحو إدارةٍ وقتهّن بكفاءة وفعاليّة، فعلى حد تعبيرهن قد أتاح لهنّ تنظيم أوقاتهن فرصاً أكبر للعطاء، وتحسين الأداء وزيادة الإنتاج. كما تحسنت قدرة الطالبات في مهارة إعادة تهيئة بيئة التعلم، فقد ركز التدريب في هذا الجانب على كيفية تهيئة البيئة الماديّة المحيطة بالطالبة لجعلها أكثر تحفيزاً على التعلم.

كما أسهمت جلسات البرنامج في الارتقاء بمستوى مهارات التعلّم. ففي مهارة التنظيم أصبحت الطالبات أكثر جودة في عمليّة إخضاع العناصر

والمفردات إلى ترتيبٍ خاص يؤدي إلى تنظيم منطقي يُسهّل عمليّة الاحتفاظ بالمعلومات. كما تطورن في مهارة التلخيص، والتي ركز التدريب فيها على أهميَّة تدوين الملاحظات أثناء المحاضرة ثمّ تلخيصها وتنقيحها بصورة منظّمة يسهل تخزينها في الذاكرة، كما تم التركيز على كيفية اختصار المعلومات في صورة خرائط ذهنية وكيفية إنشاء تلك الخرائط بكفاءة عالية. كما طورت الجلسات من مهارة التفصيل والبحث عن المعلومات، والتي ركز التدريب فيها على أهميَّة بذل المجهود الذاتي في تحصيل المعلومات والحقائق وتفصيلها لاستجلاء غوامض المعلومات، كما استثار التدريب دافعيتهن إلى إثراء معارفهن. كما تطورت قدرة الطالبات في مهارة ربط المعلومات، وقد تم إلقاء الضوء في الجلسات على أبرز الأساليب الفعّالة المستخدمة في ربط المعلوماتٍ بعضها ببعض. وأيضاً تحسّن الطالبات في التكرار، فقد أصبحن أكثر اقتناعاً بأهميَّة التكرار المثمر القائم على الفهم والاستيعاب، وأكثر إصراراً على نبذ التكرار الأصم القائم على الحفظ دون الفهم والذي قد يميت الدافع والرغبة في مواصلة الاستذكار. وفي طلب العون الأكاديمي.

فقد أصبحت الطالبات على حد تعبيرهنّ أكثر جرأة في طلب الإعادة والتوضيح من أساتذة المقرّرات وأكثر جرأة في طلب العون من زميلاتهن في حالة صعوبة إنجاز المهام الموكلة إليهن. كما أصبحن أكثر اقتناعاً بأن المذاكرة مع الآخرين قد تثري عمليّة الفهم والاستيعاب (تعلم الأقران)، كما أصبحن أكثر حرصاً على المشاركة في المناقشات التي تتم أثناء المحاضرات. كما انعكس التدريب إيجاباً على مهارة المراقبة الذاتية وتقييم الأداء والتي تسمح للطالبة بالتفكير بعناية أكبر حول مدى تقدمها باتجاه الأهداف، وما لم يتحقق ذلك تقوم بمراجعة الخطط والعمل على تصحيح المسار الذي تسير فيه من خلال عمليّة التقويم الذاتي والتي أسهمت الجلسات في تطويرها، ومن ثم تتّبع مخطط سير جديدٍ، وتلجأ إلى استخدام استراتيجيّات أكثر كفاءة تؤدي إلى إنجازات أكثر اتقاناً.

كما ساعدت الجلسات التدريبية على تعزيز مهارات الدافعيَّة لدى الطالبات ففي مهارة الطموح، قد ساهم التدريب في رفع مستوى الطموح لدى الطالباتٍ حيث ركز على أهميَّة الطموح ودوره في تحقيق الإنجازات العظيمة، مؤكداً أهميَّة رفع سقف أهدافهن وإنجازاتهن. كما أصبحت الطالبات أعلى مثابرة بعد تعرضهُن للبرنامج، وقد ركّز التدريب على أهمية تحفيز النفس على المثابرة والإصرار على التقدم، دون إرجاء الأعمال إلى آخر اللحظات. كما ساهمٍ التدريب في تعديل توجهات الهدف لدى الطالبات، فقد أصبحن أكثر سعياً للإتقان والتمكن من المواد الدراسية. كما تحسنت مشاعر الكفاءة الذاتية لدى الطالبات بعد تعرضهُنّ للبرنامج، ويرجع ذلك إلى تركيز التدريب في هذا الجانب على دعم مشاعر الكفاية الذاتية لدى الطالبات، وإقناعهن بأن الثقة

بقدراتهن سوف تبعث في نفوسهن روح الإنجاز والإبداع. كما ارتفعت درجات الطالبات في وجهة الضبط الداخليّة، حيث أصبحت الطالبة تنظر إلى إنجازاتها وأعمالها ونجاحها وفشلها في ضوء قدراتها، وما تستطيع القيام به من مجهودات مبذولة، وعدم إعزاء ذلك إلى عوامل خارجية. كما كانت الجلسات التربوية خير وسيلة لمساعدة الطالبات على التخلص من حالة العجز المتعلّم، فقد استحثّ التدريب دافعية الطالبات على التركيز على الأحداث الإيجابيّة السارة ومحاولة تجاوز الظروف المخيِّبة للآمال، والتخلص من الحوارات الداخليّة السلبية التي تُعيق من المضي قدماً. كما دعم التدريب من مستوى شعور الطالبات بالصلابة النفسية، وقد ألقت الباحثة الضوء في الجلسات على أهميَّة الصلابة النفسية في مواجهة المشكلات والأزمات، وكيف أنها تُعدّل من إدراك الأشخاص للأحداث الضاغطة وتجعلها أقل وطأة، كما أنها تقود إلى استخدام أساليب مواجهه أكثر فعاليَّة.

وفيما يتعلق بمكافأة الذات فقد ركَّزت الباحثة في الجلسة الخاصة بهذه المهارة على أهميَّة مكافأة الذات ودورها في رفع مستوى دافعية الطالبات للعمل والإنجاز؛ إلا أنه لم يكن هناك تحسناً ذو دلالة في هذه المهارة. ويبدو أن الطالبات يدركن مسبقاً أهميَّة هذا الجانب في تحفيزهنّ إلى مزيد من الإنجاز، فعلى حد تعبيرهن إن مكافأة الذات هي أكثر سلاح تحفيزي يلجأن إليه لدفع أنفسهن نحو العمل والإنجاز.

وعلى صعيدٍ آخر، أثَّرت الجلسات التدريبية تأثيراً إيجابياً في جميع المهارات الفرعية لحل المشكلة الإبداعي، ففيما يتعلق بمهارات تحديد المشكلة والتي تتضمّن (الإدراك الواعي للمشكلة، وتحديد المشكلة وأبعادها وحدودها، وتحديد الأسباب المحتملة للمشكلة)، أظهرت النتائج تحسناً واضحاً لدى الطالبات في هذه المهارات بعد تعرضهّن للبرنامج. فقد حسنّ البرنامج من مهارة الإدراك الواعي للمشكلة، ويرجع ذلك إلى تركيز التدريب في هذا الجانب على توظيف قدرات الطالبات في التركيز إلى محاولة تلمس المواقف المحيرة أو المثيرة للتساؤل؛ الأمر الذي يسهم في إدراك مواطن الضعف أو النقص أو الفجوات في الموقف المثير. كما تطورت قدرة الطالبات في مهارة تحديد المشكلة، وقد ركز التدريب في هذا المجال على تطوير قدرة الطالبات على تحديد المشكلة وصياغتها بطريقة إجرائية، وبالطريقة التي تؤدي إلى التفكير في العديد من الأفكار الجديدة والمثيرة، كما ركز التدريب على ضرورة تحليل تعقيدات المشكلة لعناصر مبسطة. كما أصبحت الطالبات أكثر كفاءة في تحديد الأسباب المحتملة للمشكلة والتي تساعد على تقدير حجم المشكلة، ومحاولة استخلاص أكبر عدد من الأسباب ذات العلاقة بالمشكلة قبل القفز إلى محاولة إيجاد حلول لها.

وفيما يتعلق بمهارات جمع المعلومات فقد أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الطالبات في مهارة جمع المعلومات والاطلاع على الأدبيّات ذات العلاقة، حيث أصبحت الطالبات أكثر اقتناعاً بأهميَّة جمع المعلومات من جهات مُتعدِّدة وذلك للحصول على كم كافٍ من المعلومات التي تساعد على فهم حقيقة المشكلة، كما أصبحن أكثر تركيزاً على تحري الدقة في جمع المعلومات حول المشكلة، وأكثر اهتماماً بالاطلاع على أفكار الآخرين ووجهات نظرهم وتحليلاتهم حول المشكلات ذات العلاقة. كما حسنت الجلسات من مهارة انتقاء وتصنيف وتنظيم المعلومات لدى الطالبات، قد ركز التدريب في هذا الجانب على أهميَّة انتقاء المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة وترتيبها واختزالها بحجم يحقق توافر المعلومات اللازمة لاتخاذ القرار السليم إزاء المشكلة.

كما حسَّنت جلسات البرنامج من مهارتي (افتراض الحلول، والاختبار العلمي لها)، فقد دفعت تدريبات البرنامج باتجاه تحسين كيفية توليد الحلول وافتراضها حيث اهتمت الجلسات بتطوير قدرة الطالبات على توليد أكبر كم من الاستجابات أو الأفكار المحتملة للمشكلات باستخدام العديد من الطرائق والأساليب التي تساعد على الخروج عن الأطر التقليدية في التفكير والخروج بكم كبير من الأفكار والحلول المتنوعة للمشكلات. كما أصبحن أكثر اهتماماً باختبار الحلول المقترحة حول المشكلات، حيث تطوَّرت قدراتهّن في اختبار البدائل التي تم اقتراحها في الخطوة السابقة لاختيار البديل الأنسب بحذر وروية، بحيث يتم العمل على ترتيب البدائل وفق آليه معيّنة من حيث الأولوية، والأكثر إبداعيّة، والأكثر صلاحية للتطبيق.

كما تحسنت قدرة الطالبات في مهارات إيجاد الحلول، فعلى مستوى مهارة تطبيق الحلول، فقد أصبحت الطالبات أكثر جودة في عمليّة تصفية الحلول واختيار الحل الأمثل لتنفيذه. كما تطورت قدرة الطالبات في تقييم نتائج الحلول، فقد ألقت الباحثة الضوء في الجلسات على أهميَّة تقييم الحلول التي تم تطبيقها، فأثناء التقييم قد نكتشف عدم سير الأمور على النحو المخطط لها فقد تظهر مشكلات جديدة نحتاج إلى إعادة تعريفها، وهنا تبرز أهميَّة مهارة تغيير وتعديل الحلول، والتي اهتم التدريب بتطويرها، وتتطلب هذه المرحلة أن تبذِل الطالبة جهداً ذهنياً متقدّماً لاتخاذ قرار بشأن بديل عن الحل السابق أكثر مناسبة.

- **أثر البرنامج في تحسين مستوى الإنجاز الدراسي**:

عكست النتائج فعاليَّة التدريب على مهارات التعلُّم المنظَّم ذاتياً، ومهارات حل المشكلة الإبداعي في تحسين مستوى الإنجاز الدراسي والارتقاء به نحو الأفضل. وجاءت هذه النتيجة في الاتجاه المتوقع ومتسقة مع نتائج العديد من الدراسات المشار إليها في أدبيات الدراسة، المؤكدة لفعاليَّة توظيف هذه المهارات في الإنجاز

الدراسي. وتعتقد الباحثة أن تبني الطالبة لمهارات التعلُّم المنظَّم ذاتياً ومهارات حل المشكلة الإبداعي وتوظيفها في المجال الأكاديمي تتّسق بدرجة كبيرة مع حركة التطور التي تنادي بوجوب بلوغ المتعلمين معايير عالية في الإنجاز الدراسي؛ حيث تسهم هذه المهارات في تحسين أداء الطالبات النوعي؛ ذلك أن هذه المهارات تتطلّب من الطالبات بذل الجهد المدّعم بالعمليّات العقلية الراقية مقارنة بالتعلم التقليدي، الأمر الذي يسهم في تطوير قدرات الطالبات على تكوين الفهم العميق للمواد الدراسيّة، ويتيح فرصا جيدة للتحدي وإثارة الدافعيَّة للتعلُّم، ومن ثمّ نجاحاً أكبر في إنجاز المهام الدراسيّة.

- **استمرار فاعليّة البرنامج في الارتقاء بمهارات التعلُّم المنظَّم ذاتياً ومهارات حل المشكلة الإبداعي**:

أكّدت النتائج استمراريّة تأثير البرنامج على الارتقاء بمهارات التعلُّم المنظَّم ذاتياً ومهارات حل المشكلة الإبداعي لدى المجموعة التجريبيّة. وهذه النتائج تؤكد فعاليَّة البرنامج التربوي. وتُرجع الباحثة استمراريّة هذا الأثر إلى المناخ التربوي الذي تضمّنته جلسات البرنامج؛ حيث لعب دورا رياديا في إثارة دافعية الطالبات نحو تبني استراتيجيّات تقود إلى التفوق والإبداع. فالإيمان بقدرات الطالبات، وتعزيز ثقتهن بأنفسهن، وإتاحة الفرصة لهن للتعبير عن الرأي بحريَّة تامة في مناخ تربوي سليم يسوده الأمن والأمان، والاعتراف بإجابات الطالبات وتقبلها مهما كانت غريبة، مع تقديم نقد بنّاء لغير المناسب منها بما يفيد الجميع، وتشجيعهُن على التفكير في احتمالات أخرى للإجابات، أو البحث عن إجابات أكثر دقة، والاهتمام بالصعوبات التي تواجههّن وتوضيح كيفية التعامل معها بكفاءة وفعاليَّة، وتنوع الأنشطة المستخدمة في البرنامج، واعتماد الأسلوب القصصي المثير للانتباه ، والتعزيز المستمر أثناء الجلسات؛ جميعها مجالات واسعة ساهمت في إنجاح البرنامج وتحقيقه للأهداف المنشودة.

- **توصيات الدراسة**:

بناءً على معطيات الدراسة، ، يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

- توعية الآباء والأمهات والقائمين على العمليّة التعليميّة بتشجيع أبنائهم وطلابهم على الاستقلاليّة في التعلم، والتي تعني بناء قدرة المتعلم على المبادرة، وتحمُّل مسؤوليّة تعلمه بكفاءة بحيث تتيح له التحكم في الأساليب والاستراتيجيّات التي تساعده على إنجاز المهام الدراسيّة بفعاليَّة، والتي تساعده أيضا على فهم طبيعة تعلمه والسيطرة عليها، ويقود الحس بالاستقلاليّة إلى ثقة أكبر بالذات واستعداد أكبر لمواجهة المشكلات والعثرات، ويسهم في تحسين قدرات المتعلم الإبداعيّة.
- على الآباء والمربين وجميع القائمين على العمليّة التعليميّة تعزيز مهارات الدافعيَّة من خلال دعم مشاعر الكفاية لدى أبنائهم وطلابهم وزرع الطموح لديهم للوصول إلى أعلى المراتب، وحثهم على المثابرة وبذل المزيد من الجهد

والصمود أمام الصعاب ومواجهتها بشجاعة واقتدار، وتشجيعهم على تحمُّل المسؤولية، وإعادة المحاولة عند الفشل فكل ذلك يرمي بلا شك إلى مستوى عالٍ من الأداء.

- حثُّ القائمين على العمليّة التعليميّة على ممارسة منهجيات واستراتيجيّات تدريسيّة فعّالة تثري البيئة التعليميّة بما يفتح آفاق الإبداع أمام الطالبات فالتركيز على المناقشة الفاعلة كإحدى طرق إثارة التفكير، وتشجيع الطالبات على التعلُّم النشط الذي يتجاوز حدود التلقي السلبي إلى الملاحظة والمقارنة، وإدراك العلاقات، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات ذات الصلة والاهتمام بتطبيق التعلُّم الذاتي وممارسته من وقت لآخر؛ كل ذلك يعد مجالاً خصباً للتميُّز والإبداع.
- إعداد برامج تدريبية تربوية لتعريف الطالبات ببعض العوامل الهامة التي تسهم في الوصول إلى معايير عالية في الإنجاز الدراسي، كأهميَّة تحديد الأهداف والتخطيط لتحقيقها وفق جدول زمني منظَّم، والتعرُّف على عادات الاستذكار الجيدة، وحفز الذات إلى العمل والإنجاز، والنضال من أجل التميُّز والتفوق والإبداع.
- الاهتمام بالطالبات ذوات الإنجاز الدراسي المتدني، ومساعدتهن ومساندتهن من خلال الوقوف على الأسباب التي أدت إلى تدني التحصيل لديهن، والتي تعود في الغالب إلى عدم وضوح الأهداف وغياب الرؤية، وافتقاد مهارات التخطيط الناجح، والجهل بمهارات الاستذكار الجيدة، وبالتالي انخفاض الدافع إلى العمل والإنجاز، وبعد تجسيد الأسباب، يتم ترسيخ منهجيّة علميّة في كيفية النهوض بإنجازهن نحو الأفضل.
- التأكيد على تنمية مهارات التعلم المنظَّم ذاتياً، ومهارات حل المشكلة الإبداعي منذ المراحل التعليميّة المبكرة، بحيث يتم تزويد الطالبات بنشاطات مخطط لها جيداً تسهم في تنمية هذه المهارات.
- تضمين مهارات التعلم المنظم ذاتياً، ومهارات حل المشكلة الإبداعي في المناهج الدراسيّة لإثارة دافعية الطلاب والطالبات للعمل والإنجاز.

- **المراجع**:

- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد (٢٠١٥). تعليم التفكير النظريَّة والتطبيق (ط٥). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو رياش، حسين وقطيط، غسان (٢٠٠٨). حل المشكلات. عمان: دار وائل.
- أبو سنينة، نهاد (٢٠٠٧). العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والضغوط النفسية والإنجاز الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية عمان الثانية. رسالة ماجستير، جامعة عمان العربيّة، الأردن.
- أبو شحادة، عبد الله (٢٠١٣). أثر تدريس الفيزياء بطريقتي حل المشكلات إبداعياً والمجموعات الثرثارة في التحصيل والتفكير الإبداعي لطلبة الصف العاشر الأساسي بالمدارس الخاصة في مدينة عمان. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

- الآلوسي، وفاء (٢٠١٤). تقدير الذات وعلاقته بمستوى الإنجاز الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، العراق، (١٠٤)، ٤٥٦ ـ ٤٨٥.
- أمزيان، محمد (٢٠١٥). علاقة الذكاء العام وأساليب التعلُّم بالإنجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمغرب. مجلة الطفولة العربيّة، الكويت، ١٧(٦٥)، ٩ ـ ٣٢.
- باشا، محمد (٢٠١٤). الإبداع الفكري وحل المشكلات. مصر: دار الطاووس.
- البنا، مكة (٢٠١٣). استراتيجيّة مقترحة في ضوء التعلُّم المنظَّم ذاتياً لتنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. مجلة تربويات الرياضيات ـ مصر، ١١٦، ١١٢ـ ١٧٨.
- بوجمعة، عمارة (٢٠١٥). دور العوامل الأسرية في الاندماج والإنجاز الدراسي لدى طلاب المرحلة النهائية. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية – مركز جيل البحث العلمي -الجزائر، (٦)، ١٤٧ـ ١٦٦.
- الثقفي، رحاب (٢٠١٣). الدافعيَّة للإنجاز ونوع المهمّة وعلاقتها بالحل الإبداعي للمشكلة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف. رَسالة ماجستير، جامعة الطائف.
- جروان، فتحي (٢٠١٠). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات (ط٥). عمان: دار الفكر.
- الحاج، قدوري والشايب، محمد (٢٠١٥). تقدير الذات (الرفاقي والمدرسي والعائلي) وعلاقته بمستوى الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (١٨)، ١٨٣ ـ ١٩٥.
- حافظ، عماد (٢٠١٥). برنامج تريز TRIZ لحل المشكلات إبداعياً دليل تدريبي للمعلِّمين. مصر: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- حجاج، أحمد وعلي، جمال وطاحون، حسين وخليل، هيام (٢٠١٣). علاقة الدافعيَّة بالحل الإبداعي للمشكلات على عينة من طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين والمتفوقين. مجلة كلية التربية ـ عين شمس ـ مصر، (٣٧) ، ٩١٤ ـ ٩٥٤.
- حسين، إبراهيم (٢٠١٦). فاعليّة برنامج قائم على عادات العقل في تعلم الرياضيات لتنمية التحصيل ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات ـ مصر، ١٩ (٨)، ٣٤٢ ـ ٣٥٠.
- الحسينان، إبراهيم (٢٠١٠). استراتيجيّات التعلُّم المنظَّم ذاتياً في ضوء نموذج بنترش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلُّم. دراسة على طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم. رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- حمادنة، عبد الرؤوف والحمران، محمد وجروان، أحمد (٢٠١٤). مستوى التعلُّم المنظَّم ذاتياً في الفيزياء لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في لواء بني كنانة في الأردن. مجلة التربية، جامعة الأزهر، مصر، ٢ (١٥٨)، ٨٢٧ ـ ٨٤٧.
- خرابشة، دعاء والزق، أحمد (٢٠١٤). أثر التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تطوير التعلم المنظم ذاتيا وحل المشكلات لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير الجامعة الأردنية، الأردن.
- داود، شفيقة (٢٠١٥). دراسة العلاقة بين الثقة بالنفس والتوافق الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي بولاية تيزي وزو. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٥)، ١٧٩ـ ١٩٨.ل
- رشوان، ربيع (٢٠٠٦). التعلُّم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز. القاهرة: عالم الكتب.

- رشيد، شيخي (٢٠١٤). عوامل وعوائق الإنجاز الدراسي. مجلة الباحث -المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة ـ الجزائر، (١٠)، ١١٨ـ ١٤٣.
- سعيد، وائل (٢٠١٦). فاعليّة برنامج مقترح مستند إلى مبادئ نظريَّة تريز TRIZ في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات التقنية لدى طلاب كلية التعليم الصناعي. مجلة كلية التربية بأسيوط ـ مصر، ٣٢ (٤)، ٤٦٢ ـ ٥٣٩.
- الشريم، أحمد واللالا، زياد (٢٠١٥). التعلُّم المنظَّم ذاتياً والدافعيَّة العقلية وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم. مجلة التربية جامعة الأزهر ـ مصر، ١ (١٦٤)، ١٧٧ـ ٢٠٦.
- الصمادي، محارب (٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات CPS في تنمية التفكير الإبداعي والمهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. رسالة دكتوراه. الجامعة الأردنية، الأردن.
- الصمادي، محمود وأبو لوم، خالد (٢٠١١). تقييم أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن. دراسات العلوم التربوية ـ الأردن، ٣٨، ١٩٠٧ـ ١٩١٨.
- عبد الحميد، أسماء (٢٠١١). إسهامات بيئتي الدراسة والأسرة في التعلُّم المنظَّم ذاتياً لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية وعلاقته بالإنجاز الدراسي. مجلة كلية التربية (جامعة بنها) ـ مصر، ٢٢(٧٨)، ١ـ ٦٥.
- عبد الحميد، أسماء وعبد الوارث، سمية ويس، عطيات (٢٠١٣). استخدام برنامج قائم على مهارات دافعية ومعرفية وما وراء معرفية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا والإنجاز الدراسي لدى طالبات المرحلة الجامعية. مجلة كلية التربية (جامعة بنها) ـ مصر، ٢٤ (٩٤)، ٣٣٥ ـ ٣٨٠.
- عبد الوهاب، صلاح (٢٠١٠). فاعليّة برنامج تعليمي قائم على الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية الدافعيَّة المعرفية والإنجاز الدراسي لذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم. مجلة البحوث النفسية والتربوية ـ كلية التربية جامعة المنوفية ـ مصر، ٢٥ (١)، ٨٠ ـ ١٧٤.
- عفيفي، يسرى والموجي، أماني وأحمد، أميمة وطه، عبد الله (٢٠١٥). فاعليّة نموذج تريز "TRIZ" في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات والاتجاه نحو مادة الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة التربية العلمية ـ مصر، ١٨ (٣)، ١٤١ـ ١٨٤.
- علي، ميرفت (٢٠١٦). برنامج لتنمية بعض مهارات التعلُّم المنظَّم ذاتياً لدى الطلاب المعلمين بشعبة الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات ـ مصر، ١٩ (٦)، ٦ ـ ٤٠.
- العنزي، عبد الله (٢٠١٥). التعلُّم المنظَّم ذاتياً وعلاقته بالتخصص والجنس والإنجاز الدراسي لدى طلبة كلية العلوم والآداب بالقريات جامعة الجوف. مجلة رسالة التربية وعلم النفس ـ السعودية، (٥٠)، ٢٥ـ ٤٥.
- الغامدي، غرم الله (٢٠١٤). قلق الاختبار ودافعية الإنجاز الدراسي لدى عينة من الطلاب مرتفعي ومنخفضي الإنجاز الدراسي في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، (٤٧)، ١٢١ـ ١٣٠.
- قطيط، غسان (٢٠١١). حل المشكلات إبداعياً. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- محمد، صابر (٢٠٠١). دراسة لبعض الضغوط النفسية في ضوء الاتجاه الديني وعلاقتها بالإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، مصر.
- منيرة، زلوف (٢٠١٣). الدافعيَّة للإنجاز وعلاقتها بالإنجاز الدراسي: كمؤشر على تحقيق جودة المنتوج التربوي. مجلة عالم التربية ـ المغرب، (٢٣)، ٢٦٩ ـ ٢٨٠.

- موساوي، فاطمة (٢٠١٣). المكانة الاجتماعية والإنجاز الدراسي. مجلة الحكمة ـ مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع ـ الجزائر، (٢٩)، ٢٠٥ ـ ٢١٤.
- الناطور، أنسام (٢٠١٠). العوامل المرتبطة بالتسرب الدراسي لدى المراهقين العراقيين في الأردن، وفاعليّة برنامج إرشادي في تحسين الدافعيَّة للتعلم، والتحصيل الأكاديمي ومهارات التعامل مع المشكلات المدرسية لديهم. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، الأردن.
- نصر الله، عمر (٢٠٠٤). تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- يوسف، ناصر (٢٠١٦). فاعليّة استراتيجيّة مقترحة قائمة على التعلُّم المنظَّم ذاتياً لتدريس الإحصاء التربوي في تنمية التحصيل وخفض قلق الإحصاء لدى طلاب كلية التربية. مجلة تربويات الرياضيات ـ مصر، ١٩ (١٠)، ١٠٣ـ ١٦٠.

- Ahghar, G. (2012). Effect of Problem-solving Skills Education on Auto-regulation learning of High School Students in Tehran. Social and Behavioral Sciences, 694- 688.
- Ahmad, S. Hussain, A., & Azeem, M. (2012). Relationship of Academic SE to Self-Regulated Learning, SI, Test Anxiety and Academic Achievement. International Journal of Education, 4, 1 و ٢٥-١٢.
- Altschuller, H. (1994). The art of inventing. Translated by Lev Shulyak, Worcester, MA: Technical Innovation Center.
- Babakhani, N.(2014). The relationship between the big-five model of personality, self-regulated learning strategies and academic performance of Islamic Azad University students. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116, 3542 – 3547.
- Bail F.T., Zhang S., and Tachiyama G.T. (2008) Effects of a Self-regulated Learning Course on the Academic Performance and Graduation Rate of College Students in an Academic Support Program. Journal of College Reading and Learning, 30, 1, 54–73.
- Bembenutty, H. (2006). Self- regulation of learning. Academic Exchange Quarterly, 10(4), 221-248.
- Bielaczyc K., Pirolli, P. L. & Brown A. L. (1995) Training in Self Explanation and Self-Regulation Strategies: Investigating the Effects of Knowledge Acquisition Activities on Problem Solving. Cognition and Instruction, 13(2), 221-252.

- Broadbent, J. &Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. The Internet and Higher Education, 27, 1-13.
- Cardellini, L. (2006). Fostering creative problem solving in chemistry through group work. Chemistry Education Research and Practice, 7(2), 131-140.
- Caughron, J. J. and Mumford, M. D. (2008). Project Planning: The Effects of Using Formal Planning Techniques on Creative Problem-Solving. Creativity and Innovation Management, 17(3), 204-215.
- Cho, S. & Lin, C. (2011). Influence of Family Processes, Motivation and beliefs about Intelligence on Creative problem solving of scientifically talented individuals. Roe per Review, 33(1),46-58
- Chiu, Mei-Shiu (2009). Approaches to the Teaching of Creative and Non-Creative Mathematical Problems. International Journal of Science and Mathematics Education, 7(1), 55-79.
- Coelho, D. (1999). Matching TRIZ engineering parameters to human factors issues in manufacturing. Wseas Transactions on Business and Economics, 11(6), 547-556.
- De Boer, H., Donker-Bergstra, A., Kostons, D. D. N. M., Korpershoek, H., & van der Werf, M. P. C. (2013). Effective Strategies for Self-Regulated Learning: A Meta-Analysis. Groningen: s.n.
- Dent, Amy L, Koenka, Alison C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 28(3), 425-474.
- Fritz, B. S. and Peklaj, C. (2009). Self-regulated Processes as Predictors of Students' Achievement in Music Theory in Slovenian Elementary Music Schools Barbara Smolej Fritz1* and Cirila Peklaj2 Krsko Elementary Music School. Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, 18(4), 5-18.
- Gauner, E. et al. (2015). Self-Regulation Questionnaire. Lawrence, Ks. University of Kansas for Research on Learing.

- Guilford, J. P, (1950). Creativity. American Psychologist, 5, 444 – 454.
- Hajiyakhchali, A. (2013). The Effects of Creative Problem Solving Process Training on Academic Well-being of Shahid Chamran University Students. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 84, 549–552.
- Hodges, C. B. (2008). Self-efficacy in the context of online learning environments: a review of the literature and directions for research. Performance Improvement Quarterly, 20(3-4), 7-25.
- Isaksen, S. G. & Parnes, S. J. (1985). Curriculum planning for creative thinking and problem solving. The Journal of Creative Behavior, 19, 1: 1-29.
- Isaksen, S. G., & Treffinger, D. J. (2004). Celebrating 50 years of reflective practice: Versions of creative problem solving. Journal of Creative Behavior, 38, 75-101.
- Joseph, B. A. (2015). Exploring the influence of creative problem-solving ability on academic performance. International Journal of Emerging Trends in Electrical and Electronics, 11(5), 73- 79.
- Kivinen, K. (2003). Assessing Motivation and the Use of Learning Strategies by Secondary School Students in Three International Schools. Unpublished doctoral dissertation, Department of Education, University of Tampere, Finland.
- Matuga, J. M. (2009). Self-Regulation, Goal Orientation, and Academic Achievement of Secondary Students in Online University Courses. Educational Technology & Society, 12(3), 4-11.
- Mayer, R. E. (2008). Learning and Instruction. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Mazur, G. (2006): Theory of Creative Problem Sdving (TRIZ) Retrieved, October, available at: http://www.Personal.engin, umich.edu/gmazur/triz/htm.
- Mmartha, Garrido-Vargas (2012). Relationship of Self-Regulated Learning and Academic Achievement among English Language Learners. The University of Arizona.

- Myrmel, M. K. (2003). Effects of using creative problem-solving in eight grade technology education class at Hopins North junior high school. Unpublished master Thesis. The Graduate School University of Wisconsin – Stout.
- Nejad, A. and Delgoshaei, Y. (2014). The Relationship between Self-Regulated Learning and Creativity and Process of Resolving Problem. International Journal of Basic Sciences & Applied Research, 3, 19-25.
- Ning, H. k. et al. (2010). The reciprocal relationship between motivation and self-regulation: A longitudinal study on academic performance. Institutional Analysis Group, City University of Hong Kong, Tat Chee Avenue, Kowloon, Hong Kong. Learning Individual Differences, 20(6), 282-286.
- Nota, L., Soresi. S. Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. International Journal of Education, 41, 198- 215.
- Osborn, Alex F. (1967). Applied imagination; principles and procedures of creative thinking. New York, Scribner.
- Osburn, H. K. and Mumford, M. D. (2006). Creativity and Planning: Training Interventions to Develop Creative Problem-Solving Skills. Creativity Research Journal, 18(2), 173–190.
- Özcan, Z. C. (2015): The relationship between mathematical problem-solving skills and self-regulated learning through homework behaviors, motivation, and metacognition, International Journal of Mathematical Education in Science and Technology http://dx.doi.org/10.1080/0020739X.2015.1080313.
- Panadero, E. and Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. Anales de Psicología, 30(2), 450-462.
- Parnes, Sidney J.; Noller, Ruth B. (1972). Applied creativity: The creative studies project: II. Results of the two-year program. The Journal of Creative Behavior, 6(3), 164-186.
- Perels, F, Gurtler T., Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. Learning and Instruction, 15, 123-139.

- Pintrich. P .R (2000). The role of goal orientation in Self-Regulated Learning. Cited in M. Boekaerts. Handbook of self-regulation (pp.451-502). San Diego.CA: academic.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. D. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82(1) ,33–40.
- Pintrich, P.R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes, 7: 371-402. Greenwich, CT: JAI.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), Development of achievement motivation. (pp. 250–284). San Diego, CA: Academic.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. Educational Psychology Review, 16, 385–407.
- Pour, H. Z. & Ahvan Y. R. (2015). Problem- solving styles as a predictor of Academic Performance Achievement of High School Students in District 2, Bandar Abbas, Iran. International Journal of Educational Research and Technology, 6(4), 56-61.
- Richardson, Michelle, Charles Abraham, and Rod Bond. 2012. Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. Psychological Bulletin, 138,353–387.
- Robledo, I., Hester, K., Peterson, D., Barrett, J., Day, E., Hougen, D. & Mumford, M. (2012) Errors and Understanding: The Effects of Error-Management Training on Creative Problem Solving. Creativity Research Journal, 24 (2-3), 220-234.
- Rozendaal, J. S., Minnaert, A. & Boekaerts, M. (2001) Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: information-processing type and gender differences. Learning and Individual Differences, 13(4), 273-289.
- Savoji, A. P., Niusha, B., & Boreiri, L. (2013). Relationship between epistemological beliefs self-regulated learning strategies

and academic achievement. Social and Behavioral Sciences, 84, 1160 – 1165.

- Shin, M., H. (1997). The effects of self -regulated leaning environments on achievement and motivation in problem solving.Unpublished doctoral dissertation, the Florida state university.
- Steinmayr, R. Et al. (2015). Academic Achievement.www.oxford bibliographies.com
- Stoeger, H. & Ziiegler, A. (2005). Evaluation of an elementary classroom self-regulation learning program for gifted mathematics underachievers. International Education Journal, 6(2) 261-271.
- Stoeger, H. & Ziegler, A. (2008). Evaluation of a classroom based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. Metacognition Learning, 3(3), 207-230
- Sullivan, F. R. (2011). Serious and Playful Inquiry: Epistemological Aspects of Collaborative Creativity. Journal of Educational Technology & Society 14(1), 55-65.
- Treffinger, D. J. & Isaksen, S. G. (2005). Creative Problem Solving: The History, Development, and Implications for Gifted Education and Talent Development. The Gifted Child Quarterly, 49(4), 342-357.
- Turner, E. A. et al. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. Journal of College Student Development, 50(3), 337-346.
- Winne, P. H., Jamieson-Noel, D., & Muis, K. (2001). Methodological issues and advances in researching tactics, strategies, and self-regulated learning. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr's (Eds.), Advances in motivation and achievement: New directions in measures and methods (pp. 121–155). Boston, MA: Elsevier.
- Winner, P. H. and Hadwin, A. (2009). Studying as self-regulated learner. Chapter 12. In: Douglas, J. H. and John D. Metacognition in educational theory and practice. New York: Lawrence Erlbaum Association, Publisher.

- Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. Procedia Social and Behavioral Sciences, 15, 2623–2626.
- Wilson, K. & Narayan, A. (2016). Relationships among individual task self-efficacy self-regulated learning strategy use and academic performance in a computer-supported collaborative learning environment. Educational Psychology, 36(2), 236–253.
- Zimmerman, P. J. & D. H. Schunk, D. H (2001). Self-regulated learning and academic achievement. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zimmerman, B. J., and Schuck, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance. (pp. 1-12). New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (1989) Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice. New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. American Educational Research Journal, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J. and Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: Self-regulated learning and practice. In A.J. Elliot, C.S. Dweck, and S. Carol (Eds.). Handbook of Competence and Motivation. (pp. 509-526), New York: Guilford Publications.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

" فاعلية استراتيجية مقترحة لتعديل التصورات البديلة للمفاهيم النحوية لدى طلبة قسم اللغة الكردية / كلية التربية ـ ابن رشد للعلوم الإنسانية "

إعداد :

أ.م.د/ مهاباد عبد الكريم أحمد

كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية

جامعة بغداد بالعراق

" فاعلية استراتيجية مقترحة لتعديل التصورات البديلة للمفاهيم النحوية لدى طلبة قسم اللغة الكردية/ كلية التربية ـ ابن رشد للعلوم الانسانية "

د/ مهاباد عبد الكريم أحمد

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة التعرف على "فاعلية استراتيجية مقترحة لتعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلبة قسم اللغة الكردية / كلية التربية ـ ابن الرشد ، تألفت عينة البحث من(٥٦) طالبا وطالبة، موزعين على شعبتين (أ ، ب) مثلت احداهما المجموعة التجريبية (أ) التي درست وفق الاستراتيجية المقترحة بواقع(٢٨) طالبا وطالبة، ومثلت الاخرى المجموعة الضابطة (ب) التي درست بالطريقة التقليدية بواقع (٢٨) طالبا وطالبة، وقد كافأت الباحثة بين المجموعتين في متغيرات(العمر الزمني، الذكاء ،درجات اللغة الكردية للعام السابق) وحددت الباحثة (١٩) مفهوما ذا تصور بديل من مجموع (٢٦) مفهوما ، وقامت بصياغة الاهداف السلوكية للموضوعات على وفق العمليات الثلاثة (تعريف ، تمييز تطبيق) واعدت الخطط التدريسية للمفاهيم النحوية ، ثم طبقت الاختبار البعدي بصيغته النهائية على عينة البحث ، وتألف (٢٠) فقرة من نوع (الاختيار من متعدد) للتأكد من تصحيح الطلبة للمفاهيم ذوات التصورات البديلة ، وقد اظهرت النتائج بعد معالجتها احصائيا باستعمال الاختبار التائي وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا المفاهيم النحوية باستعمال الاستراتيجية المقترحة، وبعد تفسير النتائج وضعت الباحثة توصيات عدة ، ثم اقترحت مقترحات صالحة للبحث والتجريب .

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجية المقترحة ، اكتساب المفاهيم النحوية .

The Effectiveness of a Suggested Stratelternative Perceptions of Grammatical Concepts among students at Departmet of Kurdish language at College of Education - Ibn Rushd

Dr. Mahabad A. Ahmed

Abstract

The study aims at identifying the effectiveness of a suggested strategy to modify the alternative perceptions of grammatical concepts students at Department of Kurdish - College of Education - Ibn Rushd . The sample consists of 60 male and female students , distributing on two sections A and B . Section A represents the experimental group which is taught according to the suggested strategy, White section B represents the control group which is taught according to the convential way and it includes 30 male and female students .The two groups are equivalent in terms of : students age , intelligence , their scores in Kurdish language in previous year.The researcher has identified 19 concepts with alternative conception out of 26 concepts . Then , the behavioral objectives have been formulated according to the three processes : definition , recognition and application . The behavioral objectives have been formulated and the teaching plans of the grammatical concepts have been designed , and a post test of the acquisition of grammatical concepts have been designed, and a post test

of the acquisition of grammatical concept . Then , the post test is applied to the study sample and it consists of 20 items of multiple choice Questions . The experiment lasted one academic semester . The results , after statistical treatment by T – test , have shown that there is a significant statistical difference at 0.05 level of significance between the mean scores of the experimental group and the control group infavouro to the experimental group which is taught the grammatical concepts according to the suggested strategy . Then , some recommendations have been put forward and some suggestion for further studies have been stated .

Key words: Suggested Strategy, Alternative Perceptions- Grammatical Concepts – Kurdish language.

- **مشكلة البحث** :

نادى التربويون في القرن الحالي بالدور الاساسي لاستراتيجيات التدريس التي تتمحور حول المتعلم ونشاطاته واهتماماته وتعالج تصوراته وتعدلها للمناهج التي اكتسبها والتي سيكتسبها وهذا يعود بدوره الى ابراز دور التدريسي في اقتراح استراتيجيات جديدة لمعالجة المشكلات الحاصلة في دراسة اللغة الكردية بشكل عام والمفاهيم النحوية بشكل خاص .

وعلى الرغم من التقدم العلمي الذي شهدهُ العالم اليوم الا ان مشكلة دراسة النحو ما زالت قائمة ، وكما يبدو ان ضعف الطلبة شامل وعام فهو لا يتحدد بمرحلة دراسية دون اخرى او صف دراسي دون آخر.

(ابو حشيش،٢٠٠٣، ٣١٢) فالقواعد النحوية ليست غاية في ذاتها وانما وسيلة لضبط اللغة وصيانتها من الخطأ، وان تعلمها يستلزم تهيؤا عقليا خاصا يمكن من الاستنباط والتحليل والبحث العلمي .(الراوي،٢٠١١، ٣١)

وقد وجدت الباحثة من خلال مناقشتها مع تدريسي اللغة الكردية ان الطرائق التدريسية المتبعة هي الطرائق التقليدية القديمة والجافة التي لا تثير التفكير لدى الطلبة وتعودهم على الحفظ واستظهار المعلومات ولا تعودهم على الفهم والاستيعاب والتفسير والتحليل والتركيب والمقارنة والاستنتاج ومناقشة الآراء ولهذا فأن ضعف الطلبة في قواعد اللغة الكردية يعود الى الطرائق التقليدية المتبعة في تدريسها وهذا ما ذكرته الكثير من الدراسات السابقة (كدراسة امين ٢٠١٦، ودراسة احمد ٢٠١٦، ودراسة علي ٢٠١٦) والتي اكدت عدم استعمال الطرائق والاستراتيجيات الحديثة.

فاصبح ضعف الطلبة في قواعد اللغة الكردية مشكلة من المشاكل الدراسية التي تواجه الطلبة في المراحل الدراسية لذا وجب التفكير في علاج هذه المشكلة.

ومن هنا تبرز الحاجة الى تطوير عملية تعليم قواعد اللغة الكردية للسير في تعليمها على وفق افضل الاساليب وهذا ما دفع الباحثة الى دراسة فاعلية استراتيجية مقترحة لتعديل التصورات البديلة للمفاهيم النحوية لدى قسم اللغة الكردية/كلية التربية ـ ابن الرشد للعلوم الانسانية .

• **اهمية البحث** :

ان من السمات المهمة في القرن الحادي والعشرين الذي نعيش فيه الآن هو سرعة التغير، وسرعة قبول الجديد والازدهار المعرفي، الذي جعل الامم والدول تتسابق في تنمية مواردها البشرية وكيفية استثمار ثرواتها الطبيعية، وهذه السمات دفعت الدول الى ان تعطي الاولوية للتربية والتعليم في خططها المستقبلية والتنموية.

وتؤدي التربية دوراً مهماً في تطوير المجتمعات وايجاد الافراد القادرين على التفوق والابداع في عصر يتعاظم فيه التطور يوماً تلو الآخر في معظم مجالات الحياة، اذ اصبح التحدي واضحاً للفرد من حيث اكتساب المعلومات والمهارات والقيم والمبادئ التي تمكنه من مواكبة هذا التطور. (زامل، ٢٠١٠: ٣)

وان اداة التربية لتحقيق هدف مجتمع ما هي اللغة، فالتربية تتخذ من اللغة وسيلة لتحقيق وظائفها الاجتماعية كون اللغة اداة للتفاهم والتعبير، ووسيلة الفهم والافهام وهي ممثلة لحضارة الامة ونظمها وعاداتها. (الجعافرة، ٢٠١١: ١٥٠ ـ ١٥١)

واللغة بمفهومها الاصطلاحي ظاهرة حظي الله تعالى بها الانسان من بين سائر الكائنات بنعمتين لم ينلهما مخلوق سواه هما هبة العقل ونعمة اللغة وبهما تمكن من صنع الحياة وادارتها وتطويرها وتسخيرها. (الهاشمي وعطية ٢٠٠٩: ١٠١)

وتأتي الاهمية الكبيرة لاستراتيجيات التدريس لأنها تعد ركنا من اركان المنهج ، اذ انها لا تقل اهمية عن عناصر المنهج الاخرى ، وعليها يتوقف الى حد كبير نجاح المنهج،. (عطية ، ٢٠٠٩: ٣٤٢)

وبناءاً على ما تقدم، فنحن بحاجة الى مواكبة على ما هو حديث من استراتيجيات التدريس وطرائقه واساليبه، التي تسهم في اثراء معلومات الطلبة وتنشيط مهاراتهم العقلية بدلاً من الاعتماد على الطريقة التقليدية ، لما لها من اهمية كبيرة في تعلم واتقان اللغة وتطبيق وفهم قواعدها ، وتأتي اهمية هذه الدراسة من كونها تلقي الضوء على اثر التدريس بالاستراتيجية المقترحة في تحصيل قواعد اللغة الكردية، اذ ان الاتجاهات الحديثة في التربية يؤكد موقف المتعلم ودوره الايجابي في العملية التعليمية وتدعو الى اثارة تفكيره وقابليته على التقصي والبحث.

وللقواعد النحوية اهمية كبيرة لأنها الوسيلة التي تساعد على تقويم ألسنة الطلبة وتجنبهم من الغلط في الكلام والكتابة وتعودهم على استعمال المفردات استعمالا سليما وتدريبهم على التفكير المتواصل والمنظم، وتمكنهم من فهم التراكيب المعقدة والغامضة. (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٧: ٢٥)

وتأتي اهمية قواعد اللغة الكردية في ادراك المعاني وفهم المقاصد فهي الوسيلة للوصول الى غايات متعددة ، ولا يمكن ان نجهل اهميتها وهي وسيلة يفيد منها الطالب حتى يقرأ صحيحا ويكتب فصيحا ويتكلم وهو قادر على التعبير عن افكاره بلغة سليمة ، وكلما نمت اللغة واتسعت زادت الحاجة الى دراسة هذه القواعد.(مشكور، ٢٠١٣، ٧)

ينبغي ان تكون دراسة قواعدِ اللغة الكردية وسيلة يفيد منها الطالب حتى يقرأ صحيحاً، ويكتب فصيحاً وهو قادر على التعبير عن افكاره بلغة سليمة مفهومة.

وهذا ما دعى الباحثة اقتراح استراتيجية تتلاءم مع دراسة المفاهيم النحوية للصف الرابع باعتبار هذه الاستراتيجية تتلاءم مع مستوى المتعلمين باعتبارهم غير ناطقين باللغة الكردية كما انها تتناسب مع البيئة التعليمية المتوفرة في الصف .

وبناءاً على ما تقدم فان استعمال الاستراتيجية المقترحة في المرحلة الجامعية تعد ملائمة ونافعة في زيادة تحصيل الطلبة في مادة قواعد اللغة الكردية وارتأت الباحثة اجراء هذا البحث لتجريب هذه الاستراتيجية في تدريس المادة آملا ان تسهم نتائجها في معالجة بعض اسباب الطلبة في مادة القواعد وان تحقق نتائجها تساعد على تطوير طرائق تدريسها وتكمن اهمية البحث الحالي في:

- اهمية التربية في حياة المجتمعات والافراد فهي اداة نمو وتعليم واداة للمحافظة على التراث الثقافي والاجتماعي، واداة للتقدم والتطور والتحضير.
- اهمية اللغة فهي وسيلة اجتماعية للتفاهم بين الافراد.
- ان لقواعد اللغة الكردية اهمية كبيرة تعمل جاهدةٍ على تقويم ألسنة الطلبة وتعودهم الدقة في صياغة الجمل وتركيبها تركيباً سليماً.
- الاستراتيجية المقترحة استراتيجية التدريس الحديثة وما لها من اهمية كبيرة في تعلم واتقان اللغة الكردية وتطبيق وفهم قواعدها.
- محاولة الكشف عن صعوبات تعلم قواعد اللغة الكردية من اجل تيسير تعلمها وازالة الغموض عنها.
- اهمية المفاهيم النحوية لأنها تساعد على ترتيب المعلومات والخبرات التي تحظى اللغة الكردية.
- اهمية المرحلة الجامعية بشكل عام وطرائق تدريس القواعد بشكل خاص الى دراسة تجريبية تتناول استراتيجيات حديثة تتماشى من الاتجاهات التربوية الحديثة التي تعد الطالب محور العملية التعليمية.

- **هدف البحث وفرضيته** :

يهدف هذا البحث الى:

معرفة اثر الاستراتيجية المقترحة لتعديل التصورات البديلة للمفاهيم النحوية لدى طلبة قسم اللغة الكردية كلية التربية/ابن رشد ــ للعلوم الانسانية.

- **فرضية البحث** :

ولتحقيق هذا الهدف صاغت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون المفاهيم النحوية على وفق الاستراتيجية المقترحة وبين تحصيل الطلبة الذين يدرسون المفاهيم نفسها على وفق الطريقة التقليدية.

- **حدود البحث** :

يتحدد البحث الحالي بـ:

- طلبة الصف الرابع في قسم اللغة الكردية في كلية التربية/ابن رشد للعلوم الانسانية .
- سبع موضوعات لمادة قواعد اللغة الكردية.
- الفصل الاول من العام الدراسي ٢٠١٦ ـ ٢٠١٧.

- **تحديد المصطلحات**:

- **اولاً: الفاعلية** :

عرفها شحاته والنجار بانها: "مدى الاثر الذي يمكن ان تحدثه المعالجة التجريبية بوصفها متغيرا مستقلا في احد المتغيرات التابعة" (شحاته والنجار ٢٠٠٣: ٢٣٠)

- **التعريف الاجرائي**:

الانجاز والتقدم الذي سيحرزه الطلبة (عينة الدراسة) والاثر الفاعل المتوقع حدوثه للاستراتيجية المقترحة في تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم النحوية في اللغة الكردية لدى طلبة الصف الرابع /قسم اللغة الكردية .

- **ثانياً: الاستراتيجية**:

عرفها زاير وآخرون بانها: "مجموعة الطرائق والاساليب والبرامج المستعملة داخل حجرة الصف ويختلف استعمال هذه المصطلحات بحسب نوع المادة العلمية المراد تدريسها" (زاير وآخرون، ٢٠١٣: ١٧)

- **التعريف الاجرائي للاستراتيجية**:

مجموعة الاجراءات والخطوات والانشطة والوسائل المخطط لها على وفق الاستراتيجية المقترحة لتدريس المفاهيم النحوية المقررة وهي : مرحلة التحليل والكشف ومرحلة تقديم المفهوم النحوي ومرحلة مجموعات تعاونية تفاوضية ومرحلة التطبيقات التقويمية والتغذية الراجعة واخيرا مرحلة المراجعة .

- **ثالثاً : تعديل التصورات البديلة**:

عرفها عبد السلام بأنه: "عملية احلال تصور مقبول علمياً محل تصور خطأ" (عبد السلام، ٢٠٠٦: ٢٣٢)

- **التعريف الاجرائي لتعديل التصورات البديلة**:

بانها عملية استبدال التصورات البديلة للمفاهيم النحوية عند طلبة الصف الرابع في كلية التربية : ابن الرشد للعلوم الانسانية (عينة البحث) بمفاهيم صحيحة في مادة قواعد اللغة الكردية وذلك من خلال الاجابة الصحيحة للطلبة على الاختبار المفاهيمي البعدي التي اعدته الباحثة لهذا الغرض.

- **رابعاً : المفاهيم النحوية**:

عرفها الخوالدة "انه الخصائص الجوهرية او السمات التي تتميز الاحداث اوالاشياء او الاسماء بعضها عن بعض وترسم صورة ذهنية لمنطوق الشيء ذاته" (الخوالدة، ٢٠٠٧: ٢٠٦)

- **التعريف الاجرائي للمفاهيم النحوية**:

هي مجموعة من المتغيرات لها خصائص مشتركة ومعاني معينة، ترتبط فيما بينها بروابط وعلاقات يطلق عليها اسم واحد، وهي متضمنة في موضوعات المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع في كلية التربية.

- **جوانب نظرية ودراسات سابقة**:

- **النظرية البنائية**:

لقد تطورت وتعددت طرائق التدريس مع تطور المجتمعات والتقدم العلمي والتقني الحاصل في العلوم التربوية والنفسية فضلاً عن التطورات التي شهدتها العلوم المختلفة لذا يؤكد التربويون ذلك من طريق التنوع في الاساليب التدريسية متقنا لها عارفا بما يصلح لكل موقف من مواقف التدريس ومواده فلا يكفي الاتقان العلمي وانما يحتاج الى خبرة خاصة ومتابعة التطورات والمستجدات العلمية والتدريب المستمر .

ويحتاج من المدرس ان يكون مخططاً وموجهاً ومرشداً ومتابعاً للعملية التعليمية بشكل تام، بعد ان كان ملقناً للمعلومات، لذلك اتجه علماء التربية وعلم النفس الى البحث عن طرائق تدريسية تساعد المتعلم على استخدام عمليات عقلية تجعل العالم حوله له معنى وقيمة معينة.

وتعد النظرية البنائية من اهم النظريات التي تهتم ببناء المعرفة وتكوينها لدى الطلبة ويعود تاريخ ظهورها الى النصف الاخير من القرن العشرين (الهاشمي والدليمي، ٢٠٠٨: ٢١٩) وهي من النظريات الحديثة التي تعالج العملية (التعليمية ـ التعلمية) وتوجهها بحيث تكون المواقف الصفية اكثر فعالية فالبنائية من الاستراتيجيات الحديثة في مجال التربية والتعليم، لأنها تسهم بشكل كبير في تطوير البنية المعرفية للعلم ، لأنها تمثل طريقة علمية في البحث والتفكير من اجل التوصل الى الاستنتاجات .(ابو زيد، ٢٠٠٣: ١٩٢)

- **دور المعلم وفق المنظور البنائي**:

تتعدد الادوار التي يقوم بها المعلم طبقاً للفلسفة البنائية ومن هذه الادوار:

- يكون مرشداً وموجهاً للتعلم ومساعداً في نمو الفهم الى المتعلمين.
- يشجع المناقشة البناءة وتبادل الافكار بين المتعلمين.
- يقدم فرصاً للمتعلمين للإفادة من الافكار الجديدة ومناقشتها.
- يستخدم استراتيجيات ونماذج تدريسية فعالة تتحدى افكار المتعلمين.
- يوفر خبرات تعليمية لبناء المعرفة. (النجدي واخرون، ٢٠٠٥: ٤٠٢)
- دور المتعلم وفق المنظور البنائي:
- اكتشاف ما يتعلمه من خلال ممارسته للتفكير العلمي .
- ان يبحث عن معنى لخبرته مع مهام التعلم .
- انجاز مهام التعلم من خلال مشاركة الزملاء.
- ادارة التعلم وتقويمه من خلال مشاركة المعلم مع زملائه . (جاد، ٢٠٠٦: ٢٢)

- **مرتكزات النظرية البنائية**:

- الهدف من عملية التعلم هو احداث يتكيف ويتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد .
- تهيأ للمتعلم افضل الظروف عندما يواجه بمشكلة او مهمة حقيقية.
- التعلم عملية بنائية مستمرة وغرضية التوجه .
- من الشروط الاساسية لبناء التعلم ذي المعنى ان تكون هنالك معرفة قبلية.(زيتون، ٢٠٠٤: ١٨٩)

- **التصورات البديلة للمفاهيم**:

ترتكز البنية المعرفية للعلم على المفاهيم حيث تعد المفاهيم وحدات بنائية لكل مجال من مجالات العلم يتفق عليها العلماء، وعن طريق المفاهيم يمكن التواصل بين الافراد داخل المجتمعات او خارجها، ولكن قد تتشكل لدى المتعلم تصورات عن المفهوم بعينه اما صحيحة وغالباً ما كانت خاطئة، لأنها تمثل معرفة تلقائية او ذاتية او انتقالية، وذلك من خلال تفاعله مع البيئة لذلك استخدم مصطلح التصور البديل لوصف التفسير غير المقبول والخطأ لمفهوم ما بواسطة المتعلم بعد مرور بنشاط معين وعند وجود تلك التصورات قبل المرور بخبرات التعلم فأنها تكون مفاهيم قبلية لدى المتعلم، وهذا تشكل مشكلة في تفسير المفاهيم بصورة خاطئة وهذا تقف كحاجز يمنع مرور المعرفة الجديدة وتشتت ترابطها الى عقل المتعلم وتصبح ذات مسمى (زيتون، ٢٠٠٢: ٢٢٧ ـ ٢٢٨) الفهم البديل واطلق العلماء بعد ذلك عدة مسميات منها:

- التصورات الخاطئة.
- التصورات القبلية.
- الافكار الخاطئة.
- الاستلال العفوي.
- التصورات البديلة.
- المعتقدات الساذجة.

وترى الباحثة ان التصورات البديلة هي المعلومات والمعارف والمفاهيم الموجودة لدى الطالب في بيئته المعرفية بعد تلقيه تعليماً مقصوداً، ولا تتفق مع المعاني السليمة التي يتفق عليها العلماء.

- **خصائص التصورات البديلة**:

- المفاهيم الخاطئة او التصورات البديلة تقاوم التغير عند استخدام الطرائق التدريس التقليدية.
- التكرار لدى عدد كبير من الطلبة.
- تختلف التصورات البديلة عن المفاهيم التي يمتلكها الخبراء والمتخصصون في مجال ما.(عبد السلام، ٢٠٠١: ١٠٩)

- **طرق الكشف عن التصورات البديلة للمفاهيم**:

- التصنيف الحر.
- الخارطة المفاهيمية.
- التداعي الحر.
- تحليل بناء المفهوم.
- الرسم.
- المناقشة الصفية.
- المقابلة العيادية.
- طريقة جوين.
- طريقة (اعرض ـ لاحظ ـ فكر).
- اشكال فن.
- اختيار الورق والقلم ذات الشقين.
- المحاكاة بالكومبيوتر. (ابو عطايا،٢٠٠١، ٦٧)

- **الاهداف التربوية لتشخيص التصورات البديلة للمفاهيم**:

- تساعد المعلمين بصورة جدية للحد من استخدام المفاهيم والتصورات الخاطئة لدى الطلبة اذا تعرف المعلم الاسباب المؤدية لها.
- تعين المعلمين في تحديد المشكلات ومعيقات التعلم عند الطلبة.
- ادراك المعلمين للتصورات البديلة يجعلهم اكثر عملاً لتخطيط بناء مفاهيمي صحيح لدى الطلبة.
- يساعد العاملين في تخطيط وتطوير المناهج في تعديل المناهج الدراسية. (زيتون، ٢٠٠٢: ٢٣٩)

- **المفاهيم**:

وهي عملية طبيعية ومستمرة للفرد تبدأ قبل دخوله الى المدرسة ، ومن خلال سعيه لمعرفة بيئته مبتدئا باستعمال حواسه. فالمفهوم يتكون عند المتعلم من معنى وفهم (صورة ذهنية) يرتبط بعبارة او كلمات او عمليات معينة اذ انه

يعتقد ان العبارات والكلمات تترك معنى وفهماً عند المتعلمين تساعدهم في تطوير افكارهم بما يكفي لفهم خبراتهم. (عطا الله، ٢٠٠١: ١٢٨).

وترى الباحثة ان المفهوم هو تعميم ناتج عن عمليات عقلية متعددة مثل التوحيد والتنظيم والادراك والتصنيف وغيرها من العمليات العقلية.

المراحل الاساسية لتشكيل المفهوم:

- **المرحلة الحسية:** وهي المرحلة التي يتم تعلمها من الخبرة الذاتية وبدون كلمات مثل تعلم المهارات الحسية مثل الرسم.
- **المرحلة البصرية الادراكية:** وتعتمد هذه المرحلة على التنظيم البصري والادراكي حيث تحل الصورة محل الشيء الاصلي وتقوم بوظيفته.
- **المرحلة الرمزية:** وهذه المرحلة تنقل من الخبرات الحسية الادراكية والصورية الى لغة الرموز والكلمات مما يؤدي الى تفسير نوعي من حيث اكتساب تراكيب معرفية وتطورها واعتماد الجمل والعلاقة بينها في تعلم خبرة ما. (الزند، ٢٠٠٤: ٨٥)

- **انواع المفاهيم**:

يتباين الباحثون في تقسيمهم للمفاهيم وتصنيفها، فهناك من يصنفها الى خمسة انواع.

- **مفاهيم مادية او حسية:** وهي المفاهيم التي يمكن تنميتها عن طريق الملاحظة والخبرة المباشرة وغير مباشرة باستعمال الوسائل التعليمية المختلفة مثل المسرح والرواية والقصة وغيرها.
- **مفاهيم مجردة:** وهي ليست لها امثلة محسوسة ويمكن ادراكها من طريق الحواس ويحتاج تعلمها الى قدر كبير من التجريد اكثر من المفاهيم المادية وتسمى احياناً بالمفاهيم الوجدانية مثل الغزل والمديح والرثاء وغيرها.
- **مفاهيم الوقت:** وتكون على نوعين:
  - ✓ مفاهيم الوقت المحدودة لشيء ما والمرتبطة بنقطة البداية مثل (الساعة الثالثة، خميس، ٢٠١٦)
  - ✓ مفاهيم الوقت غير المحدودة في طبيعتها وتشير الى مدى استغراق الوقت مثل يكتب ويرسم.
- **مفاهيم المكان:** وتكون هذه المفاهيم مشابهة لمفاهيم الوقت في التعقيد ولكنها اكثر صعوبة من مفاهيم الوقت، لأنها اكثر تجريد مثل اسم الفاعل.
- **مفاهيم جديدة:** وهي التي ظهرت حديثاً نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي. (السكران، ٢٠٠٢ : ٤٦)

وهناك من يصنف المفاهيم الى ثلاثة انواع في الحياة الطبيعية:

- مفاهيم مادية حسية.
- مفاهيم مجردة او معنوية.

- مفاهيم معرفية. (الخوالدة، ٢٠٠٣: ٣١٠ -٣١٢)

- **اكتساب المفاهيم وتطورها**:

ان عملية اكتساب المفاهيم تتم على مراحل متدرجة وبصورة بطيئة ولا تنشأ المفاهيم فجأة بنحو كامل الوضوح ولا تنتهي عند الفرد كحد معين، لكنها تكتب وتتطور طوال الوقت.

لذا تؤكد الدراسات التربوية ان تعامل الطفل مع المفاهيم اسهل من تعامله مع المعلومات الكثيرة المنفصلة ، المعلومات التي تقوم على العلاقات بين الخصائص والمفاهيم ضمن اطار مفاهيمي يجعلها اكثر فعالية في العقل وتتيح الفرصة لربط هذه المعلومات وتصنيفها .. (عطا الله ، ٢٠٠١، ١٢٨)

- **مكونات اكتساب المفاهيم**:

يرى برونر ان اي مفهوم له خمسة مكونات اساسية هي:

- **اسم المفهوم**: هو مجرد اتفاق يتم التعارف عليه ويشير الاسم الى الصنف الذي ينتمي اليه المفهوم (بلقيس واخرون، ١٩٩٦: ٣٤١)
- **تعريف المفهوم**: هي العبارة التي تحدد الخصائص الاساسية للمفهوم وتصنفها.
- **امثلة المفهوم**: هي الامثلة المنتمية الى المفاهيم الايجابية والامثلة غير المنتمية الى المفاهيم السلبية (امثلة منتمية قياس التحصيل) (وامثلة غير منتمية قياس العقل)
- **سمات المفهوم**: وهي الملامح التي تميز المفهوم من غيره من المفاهيم.
- **قيمة المفهوم** : هو اختلاف المفاهيم فيما بينها طبقا لقيمتها او درجة الصفة فيها . (قطامي، ٢٠٠٠: ٦٦٧)

- **الدراسات السابقة** :

- **اولاً: دراسات تتعلق باستعمال النماذج والاستراتيجيات البنائية في تعديل او تصحيح الفهم الخاطئ**.
  - دراسة الزبيدي (٢٠١٥).
  - دراسة القاسم (٢٠١٣).
- **ثانياً: دراسات التي تناولت المفاهيم النحوية**.
  - دراسة امين (٢٠١٥).
  - دراسة احمد (٢٠١٦).

- **موازنة الدراسات السابقة** :

ستوازن الباحثة الدراسات السابقة، من حيث سنة دراستها، ومرماها ومكان اجرائها، وجنس عينتها، والمستوى التعليمي والمادة الدراسة التي تناولها وحجم عينتها والاداة المستعملة فضلاً عن ذكر اهم نتائجها، كما هو موضح في الجدول(١):

جدول(١) موازنة الدراسات بما تتعلق باستعمال النماذج والاستراتيجيات البنائية في تعديل او تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم

اسم الباحث	سنة الدراسة	مرمى الدراسة	مكان اجراء الدراسة	جنس العينة	المستوى التعليمي	المادة الدراسية	حجم العينة	اداة البحث	اهم النتائج
القاسم	٢٠١٣	معرفة اثر الانموذج الواقعي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الاول المتوسط	العراق	ذكور	متوسطة	قواعد اللغة العربية	٦٠ طالباً	اختبار بعدي	وجود فرق ذي دلالة احصائية لمصلحة المجموعة التجريبية
الزبيدي	٢٠١٥	فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على دمج استراتيجيتي دورة التعلم السباعية والخرائط المفاهيمية في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الرابع الادبي	العراق	اناث	اعدادية	قواعد اللغة العربية	٦٤ طالبة	اختبار بعدي	وجود فرق ذي دلالة احصائية لمصلحة المجموعة التجريبية
		موازنة الدراسات السابقة بما يتعلق بالمفاهيم النحوية							
مينة	٢٠١٥	معرفة اثر انموذج ويتلي في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الاساسي في قواعد اللغة الكردية	العراق	اناث	متوسطة	قواعد اللغة الكردية	٥٠ طالبة	اختبار بعدي	وجود فرق ذي دلالة احصائية لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية
احمد	٢٠١٦	معرفة اثر نموذج وودز في اكتساب المفاهيم النحوية عند تلاميذ الصف السادس الابتدائي	العراق	ذكور	ابتدائية	قواعد اللغة الكردية	٤٩ تلميذاً	اختبار بعدي	وجود فرق ذي دلالة احصائية لمصلحة تلاميذ المجموعة التجريبية

- **جوانب الافادة من الدراسات السابقة:**
  - الافادة من اختيار التصميم التجريبي والتكافؤ في بعض المتغيرات في تلك الدراسات .
  - الافادة من أسلوب صياغة الاهداف السلوكية.
  - اختيار أداة الدراسة المناسبة وبناء الاختبارات.
  - الافادة من الوسائل الاحصائية المناسبة.

- الاطلاع على كثير من المراجع والمصادر التي لها علاقة بهذا البحث .
- الافادة من نتائج الدراسات السابقة في تعزيز وتدعيم ما يتوصل اليه هذا البحث .

- **الفصل الثالث** :

- **منهجية البحث واجراءاته**:

يسعى البحث الحالي الى تشخيص التصورات البديلة لدى طلبة الصف الرابع في كلية التربية /ابن الرشد في مادة قواعد اللغة الكردية ثم العمل على تصحيحها من خلال الاستراتيجية المقترحة ، فقد تطلب ذلك تقسيم اجراءات البحث الى مرحلتين مرحلة تشخيصية والثانية مرحلة علاجية وكما يأتي :

- **اولاً : المرحلة التشخيصية** :

تهدف هذه المرحلة تشخيص التصورات البديلة لدى طلبة الصف الرابع في كلية التربية . ابن رشد ولأجل تحقيق هذا الهدف كان لابد من اجراء خطوتين وسيتم توضيح الاجراءات المتبعة في كل خطوة من هذه الخطوات وكما يأتي :

- **تحليل محتوى المادة لتحديد المفاهيم الواردة فيها** :

بهدف تحديد المفاهيم الواردة في المادة المقررة (قواعد اللغة الكردية) ويتم من خلال قراءة جميع موضوعات المادة المقررة لتكوين فكرة عن موضوعات المادة وبعدها يتم تحديد المفاهيم الرئيسة والفرعية لذلك اعتمدت الباحثة في ثبات تحليل المحتوى على اسلوب اتفاق الباحثة مع نفسها عبر الزمن اذ قامت الباحثة بإعادة تحليل المحتوى بعد مرور (٣٠) يوما من التحليل الأول ، وقد بلغ معامل الاتفاق بين الباحثة ونفسها باستعمال معادلة (Cooper) (٠،٨٦) وللتحقق من صدق تحليل المحتوى قامت الباحثة بعرض الموضوعات الدراسية على محللين آخرين لغرض التأكد من صدق تحليل المحتوى ، وباستعمال معادلة كوبر ايضاً ، تم حساب معامل الاتفاق بين الباحثة والمحللة الاولى نسبة الاتفاق (٠،٨٤) وبين الباحثة والمحللة الثانية بلغ معامل الاتفاق (٠،٨٣) وبلغ معامل الثبات الكلي (٠،٨٤)نجد ان الثبات المستخرج بالأسلوبين جيد ، اذا يشير(اوبير) ان الثبات يعد جيدا اذا حصل على نسبة الاتفاق لا تقل عن (٠،٧٥) (ober,1971,p:85)

- **تشخيص التصورات البديلة لدى الطلبة** :

بهدف تشخيص التصورات البديلة من بين المفاهيم التي تم الاتفاق عليها في الخطوة السابقة ، طبقت الباحثة اختبار تحصيلي على عينة من طلبة الصف الرابع في كلية التربية . ابن الرشد . الدراسة المسائية للعام الدراسي ٢٠١٦- ٢٠١٧ لغرض تطبيق الاختبار التشخيصي على طلبتها والبالغ عددهم (٣٠) طالباً وطالبة .

- **اعداد اداة التشخيص (الاختبار التشخيصي):**

اعدت الباحثة اختبار تحصيلي تكون من (٢٠) فقرة من نوع (الاختيار من متعدد) بهدف تشخيص التصورات البديلة في المفاهيم لدى الطلبة وفي ضوء محتوى المادة تم تحويل كل مفهوم الى فقرة اختبارية .

- **صدق الاختبار :**

للتحقق من الصدق عرضت الباحثة الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في القياس والتقويم وطرائق التدريس واللغة الكردية لأبداء آرائهم وملاحظاتهم حول فقرات الاختبار وسلامتها وملائمتها لمستوى الطلبة وقدرتها على تشخيص المفاهيم ذات التصورات البديلة ، في ضوء الملاحظات عدلت بعض الفقرات واصبحت جاهزة للتطبيق .

- **تجريب الاختبار وتحليل فقراته :**

- **العينة الاستطلاعية الاولى :** طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية اولية مكونه من (٢٠) طالبا وطالبة من طلاب الصف الثالث في كلية التربية - ابن الرشد لغرض معرفة مدى وضوح التعليمات والفقرات الذي يستغرقهُ الاختبار وتبين ان متوسط وقت الاجابة يصل الى (٤٠) دقيقة .
- **العينة الاستطلاعية الثانية :** طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة لم تشملهم العينة الاستطلاعية الاولى من طلبة الصف الثالث الغاية من تطبيق الاختبار هو لتحليل الفقرات احصائيا للكشف عن مستوى صعوبة الفقرة و قوة تمييزها .

- **تصحيح الاختبار :**

صححت الباحثة اجابات الطلبة بإعطاء درجة (واحدة) للإجابة الصحيحة ودرجة (صفر) للإجابة ذات التصور البديل او المتروكة او لها اكثر من اجابة .

- **التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار :**

رتبت الباحثة درجات افراد العينة التي تم الحصول عليها من تصحيح (٣٠) ورقة اجابة ترتيبا تنازليا من اعلى درجة الى ادنى درجة ، اعتمدت الباحثة نسبة (٥٠٪) من الاوراق الحاصلة على اعلى الدرجات لتمثل (المجموعة العليا) وكذلك اختيرت (٥٠٪) من الاوراق الحاصلة على ادنى الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا .

- **معامل الصعوبة والتميز:**

استخرجت معامل الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وقبلت الفقرات التي يقع معامل صعوبتها بين (٠،٢٠ ـ ٠،٨٠) وقوة تمييزها اعلى من (٠،٢٥) (عودة ، ١٩٩٨، ٢٩٧).

- **فعالية البدائل :**

تم التحقق من فاعلية البدائل الخاطئة للفقرات الاختبارية ، اذ كان عدد الطلبة الذين انجذبوا من الفئة الدنيا اكثر من عدد الطلبة الذين انجذبوا الى الفئة العليا ، مما يدل فاعلية بدائل الفقرات .

- **ثبات الاختبار** :

تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث يطبق الاختبار على طلبة العينة الاستطلاعية البالغة (٢٠) طالبا وطالبة قسم فقرات الاختبار الى قسمين الاول يضم درجات الفقرات الفردية ، والثاني يضم درجات الفقرات الزوجية وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين الاختبارين فبلغ(٠،٨٠)ثم صحح بمعادلة سبيرمان . براون فبلغ (٠،٧٧)وهو معامل ثبات جيد .

- **عينة التشخيص** :

اختارت الباحثة طلبة الصف الرابع في كلية التربية . ابن الرشد ليكونوا عينة التشخيص البالغ عددهم (٣٠) طالبا و طالبة .

- **تطبيق الاختبار التشخيصي** :

طبقت الباحثة الاختبار التشخيصي وبصيغته النهائية على طلبة الصف الرابع في يوم الاحد ١٥ ــ ١٠ ــ ٢٠١٧ حيث تم تزويد كل طالب بنسخة من الاختبار .

- **تصحيح الاختبار**:

تم تصحيح اجابات الطلبة بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة وعوملت الفقرة المتروكة او التي لها اكثر من اجابة معاملة خاطئة ، ثم جمعت الاخطاء الحاصلة عن كل فقرة من فقرات الاختبار وحسبت نسبتها المئوية .

- **عرض نتائج المرحلة التشخيصية** :

- **حساب النسبة المئوية لتكرارات الخطأ عن كل مفهوم** :

بعد ان صححت الباحثة اجابات الطلبة على الاختبار التشخيصي جمعت تكرارات الخطأ عن كل فقرة والتي تمثل مفهوما واحدا ، ثم حساب النسبة المئوية لهذه التكرارات .

- **تحديد التصورات البديلة** :

جدول (٢) المفاهيم ذات التصورات البديلة موزعة على موضوعات المادة المقررة ونسبتها المئوية

ت	الموضوعات	عدد المفاهيم الكلي	عدد المفاهيم ذات التصورات البديلة	النسبة المئوية
١ -	وشه	٢	٢	٪١٠
٢ -	ناو لە رووى اناوەڕۆکەوە (الاسم من المضمون)	٣	٢	٪١٠
٣ -	ئاوەڵکردار (الظرف)	٤	٣	٪١٥
٤ -	ناو لە ڕووى ەبوونەوە (الاسم من حيث الوجود)	٤	٣	٪١٥
٥ -	ئەرکی ناو لە ڕستەدا (وظيفة الاسم في الجملة)	٤	٣	٪١٥
٦ -	ڕستە بە پێی ناوەڕۆک (الجملة من حيث المضمون)	٣	٢	٪١٠
٧ -	کار لە ڕووى دەم وکاتەوە(الفعل من حيث الازمنة)	٤	٣	٪١٥
٨ -	ڕاناوەکان (الضمائر)	٢	١	٪٥
	المجموع	٢٦	١٩	٪٩٥

قامت الباحثة بتحديد المفاهيم ذات التصورات البديلة لدى الطلبة ، وذلك يعد المفهوم الذي تتجاوز نسبة الاجابات الخاطئة فيه (٣٤٪)مفهوما ذا تصور بديل ، وبلغت المفاهيم ذات التصور البديل (١٩) مفهوما بديلا من بين (٢٦) مفهوما بما يشكل نسبة (٩٥٪) من عدد المفاهيم الكلي موزعة على المادة المقررة المشمولة بالبحث .

- **تفسير نتائج المرحلة التشخيصية** :

بعد ان عرضت نتائج المرحلة التشخيصية والتي ظهرت بوجود (١٩) مفهوم ذو تصور بديل من مجموع (٢٦) مفهوما وترى الباحثة ان هذه النتيجة قد تعود الى:

ان الطرائق التدريسية المستعملة في تدريس مادة قواعد اللغة الكردية من الطرائق التقليدية القائمة على الحفظ التلقين لتدريس المفاهيم واحداث التغيير المفاهيمي، وكذلك عدم الاهتمام بمرحلة تشخيص المفاهيم ذات التصورات البديلة لذا يجب استعمال نماذج واستراتيجيات وطرائق تدريسة حديثة في تعليمهم قواعد اللغة الكردية .

- **ثانياً: المرحلة العلاجية**:

الهدف من هذه المرحلة معالجة التصورات البديلة وتصحيحها والتي تم تشخيصها في المرحلة السابقة وعلى وفق المنهج التجريبي ..

- **اولاً: التصميم التجريبي**:

يعد اختيار التصميم التجريبي أولى الخطوات التي على الباحث تنفيذها ، لان الاختيار السليم يضمن للباحث الوصول الى نتائج دقيقة وسليمة ، ويتوقف تحديد نوع التصميم على طبيعة المشكلة وعلى ظروف العينة (العزاوي، ٢٠٠٨: ١٠٩).

يعد اختيار التصميم التجريبي من اولى المهام الي تقع على عاتق الباحث عند قيامه بتجربة علمية، اذ ان سلامة التصميم وصحته هي الضمان الاساسي للوصول الى نتائج موثوق بها. (الزوبعي والغنام، ١٩٩٨: ٩٤ـ ٩٥)

قامت الباحثة باختيار التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة والاختبار البعدي، وهو تصميم ذو ضبط جزئي اختارته الباحثة كونه مناسباً لطبيعة البحث ولظروفه، جدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) يوضح التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	الاداة	المتغير المستقل	نوع الاختبار	المتغير التابع
التجريبية	اختبار تشخيصي قبلي	الاستراتيجية المقترحة	اختبار اكتساب المفاهيم البعدي	التصورات البديلة
الضابطة		ـــ		

- **ثانياً : مجتمع البحث وعينته:**

- **مجتمع البحث:**

تحدد البحث الحالي بـ(طلبة قسم اللغة الكردية) كلية التربية -ابن رشد/جامعة بغداد/الدراسات الصباحية للعام الدراسي (٢٠١٦ ـ ٢٠١٧).

- **عينة البحث:**

تمثلت عينة البحث بطلبة المرحلة الرابعة، البالغ عددهم (٦١) طالباً وطالبة تم اختيارهما بالطريقة العشوائية البسيطة، تم استبعاد الطلبة الراسبين البالغ عددهم (٥) طالباً وطالبة من عينة البحث، حيث بلغ عدد افراد العينة (٥٦) طالباً وطالبة، اختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عددهم (٢٨) طالباً وطالبة، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عددهم (٢٨) طالباً وطالبة والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)عدد افراد العينة التجريبية والضابطة قبل وبعد الاستبعاد

المجموعة	الشعبة	عدد الطلبة قبل الاستبعاد	عدد الطلبة الراسبين	عدد الطلبة بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	٣٠	٢	٢٨
الضابطة	ب	٣١	٣	٢٨
المجموع		٦١	٥	٥٦

- **ثالثاً: تكافؤ مجموعات البحث احصائياً:**

حرصت الباحثة بالتكافؤ بين مجموعتي البحث احصائياً في بعض المتغيرات التي تؤثر في نتائج وهذه المتغيرات هي: (اختبار تشخيصي قبلي للمفاهيم البديلة ، العمر الزمني، الذكاء، درجات اللغة الكردية للعام الدراسي السابق (٢٠١٥ ـ ٢٠١٦).

- **اولاً: العمر الزمني للطلبة محسوباً بالأشهر:**

بلغ متوسط اعمار طلبة المجموعة التجريبية (٢٦٦,٥) شهراً وبلغ متوسط اعمار طلبة المجموعة الضابطة (٢٥٢,٨٥) شهراً وعند استعمال الاختبار التائي (T-test) لمعرفة الفرق بين اعمار طلبة المجموعتين عند مستوى (٠,٠٥) كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٤٦٠) هي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠١) وبدرجة حرية(٥٤) مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث احصائياً في العمر الزمني، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) نتائج الاختبار التائي لطلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في العمر الزمني

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٨	٢٦٦,٥	١٠,٣٣٠	١٠٦,٧١	٥٤	٠,٤٦	٢,٠١	غير دالة احصائياً
الضابطة	٢٨	٢٥٢,٨٥	١٠,١٤١	١٠٢,٨٣				

- **ثانياً: اختبار مستوى الذكاء:**

بلغ متوسط ذكاء المجموعة التجريبية (١٢,٦٤٢) درجة ومتوسط ذكاء المجموعة الضابطة (١١,٠٧١) درجة وبعد معالجة البيانات باستعمال الاختبار

التائي (T-test) لمعرفة الفرق بين درجات الذكاء بينهما عند مستوى دلالة (٠,٠٥) كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٦٠) هي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠١) وبدرجة حرية (٥٤) مما يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) نتائج الاختبار التائي لطلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار الذكاء

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٨	١٢,٦٤٢	٣,٦٣٣	١٣,٢٠١	٥٤	٠,٦٠	٢,٠١	غير دالة احصائياً
الضابطة	٢٨	١١,٠٧١	٢,٥٣٧	٦,٤٣٩				

- **ثالثاً: درجات قواعد اللغة الكردية للعام الدراسي السابق (٢٠١٥-٢٠١٦):**

بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٣,٨٢١) درجة وبلغ درجات المجموعة الضابطة (١٣,٦٤٢) درجة وعند استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الاحصائية اتضح ان الفرق ليس بذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٠٤٨) اصغر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠١) وبدرجة حرية (٥٤) مما يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير. والجدول(٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) نتائج الاختبار التائي لطلبة مجموعتين البحث في درجات قواعد اللغة الكردية للعام الدراسي السابق

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٨	١٣,٨٢١	٣,٨١٠	١٤,٥٢٢	٥٤	٠,٠٤٨	٢,٠١	غير دالة احصائياً
الضابطة	٢٨	١٣,٦٤٢	٣,٨٨٩	١٥,١٢٧				

- **خامساً: تحديد المادة العلمية :**

حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرسها مدرسة المادة لطلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وهي: (الكلمة ، الاسم من حيث المضمون الظرف، الاسم من حيث الوجود ، وظيفة الاسم في الجملة ، الجملة من حيث المضمون ،الفعل من حيث الازمنة ، الضمائر).

- **سادساً : صياغة اهداف عملية اكتساب المفهوم :**

قامت الباحثة بصياغة الاهداف على وفق عمليات اكتساب المفهوم ومستوياتها وفي ضوء المفاهيم ذات التصورات البديلة التي تم تشخيصها والبالغ (١٩) مفهوماً بما ان عمليات المفهوم تختصر في ثلاث عمليات هي (تعريف المفهوم ،تطبيق المفهوم ، تمييز المفهوم) فقد صاغت الباحثة اهداف عمليات اكتساب المفهوم البالغ عددها (٥٧) هدف وبهدف التحقق من سلامة صياغة تلك العمليات ، فقد تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في القياس والتقويم وطرائق التدريس للاطلاع على المفاهيم وعمليات الاكتساب وتم اجراء بعض التعديلات عليها .

- **سابعاً: الخطط التدريسية:**

اعدت الباحثة الخطط التدريسية للموضوعات المقرر تدريسها للمجموعتين التجريبية والضابطة على وفق الاستراتيجية المقترحة والطريقة التقليدية، وقد عرضت الباحثة نماذج من الخطط التدريسية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة الكردية وطرائق التدريس وبعد اجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم اصبحت جاهزة لتطبيق الملحق (١) يوضح ذلك.

- **اداة البحث :**

اعداد فقرات اختبار اكتساب المفاهيم البعدي وتعليماته :

اعدت الباحثة اختباراً موضوعيا من نوع (الاختيار من متعدد) وتعد افضل انواع الاختبارات الموضوعية لقدرتها على قياس نتائج تعليمية ذات مستويات عقلية مختلفة ، واعدت الباحثة في ضوء عمليات اكتساب المفهوم الخاصة بكل مستوى من مستويات قياس المفهوم المتمثلة (تعريف ، تمييز ، تطبيق) المحددة مسبقا والمتمثلة بالتصورات البديلة فقرات اختبارية تغطي العمليات الثلاثة لكل مفهوم وبما ان عدد التصورات البديلة (١٩) مفهوما ، تم صياغة فقرات اختبارية بحيث تغطي العمليات الثلاث واصبح مجموع فقرات الاختبار (٥٧) فقرة وبواقع ثلاث فقرات لكل مفهوم وبذلك فان الفقرات تعد شاملة للتصورات البديلة المراد تصحيحها .

- **صدق الاختبار:**

للتأكد من صدق الاختبار عرضت الباحثة الاختبار مع المفاهيم ذات التصورات البديلة والاهداف الخاصة بفقرات الاختبار وفق عمليات اكتساب المفاهيم ومستوياتها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة الكردية وطرائق تدريسها والقياس و التقويم لمعرفة آرائهم بشأن صلاحية الفقرات وسلامتها اللغوية ومدى ملائمتها لمستوى طلبة الصف الرابع اجرت بعض التعديلات اللازمة على بعض الفقرات .

- **تجريب الاختبار وتحليل نتائجه :**

- **العينة الاستطلاعية الاولى :**

تم تطبيق الاختبار التشخيصي على عينة استطلاعية اولية بلغت (٢٥) طالبا وطالبة بغية التثبت من وضوح فقرات الاختبار ومستوى صعوبتها والزمن المستغرق في الاجابة عنها، طبق الاختبار على عينة استطلاعية ممثلة لعينة البحث الاساسية تقريبا، الذين درسوا المادة العلمية نفسها، وتبين ان تعليمات الاختبار وفقراته وبدائل الاجابة كانت واضحة لجميع الطلبة، وقد تراوح زمن الاجابة على فقرات الاختبار (٤٥) دقيقة.

- **العينة الاستطلاعية الثانية :**

اختارت الباحثة عينة من طلبة الصف الرابع / الدراسة المسائية كعينة للتحليل الاحصائي وتتألف من (٤٠) طالبا وطالبة وكان الغرض من هذه

العينة الكشف عن مستوى صعوبة الفقرات وقوة التمييز وفعالية البدائل الخاطئة .

- **التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار التشخيصي** :

طبقت الباحثة الاختبار على عينة ممثلة لعينة البحث الاساسية ، وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار، وبعدها رتبت التكرارات تنازليا من اعلى تكرار الى ادنى تكرار ، ثم اختيرت العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بوصفهما مجموعتين منفصلتين . وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار.

- **مستوى صعوبة الفقرة** :

تم حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار باستعمال معادلة (معامل الصعوبة)اذ تراوح ما بين (٠,٢٨ . ٠,٧٨)اذ يرى بلوم ان الفقرات الاختبارية تعد مقبولة اذا كان معامل صعوبتها (Bloom, 1997,p.66) وهذ يعني فقرات الاختبار جميعا تعد مقبولة .

- **قوة تمييز الفقرات** :

تم حساب القوة التميزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدت انها تتراوح بين (٠,٢٥ ـ ٠,٨٤) وتعد مؤشرا جيدا لقبول الفقرات ، اذ يرى (ايبل) ان فقرات الاختبار تعد مقبولة اذا كانت قوتها التمييزية (٠,٣٠) فأكثر (Eble ,1972,p. 406)

- **فعالية البدائل الخاطئة**:

فعالية البدائل الخاطئة: استعملت الباحثة معادلة فعالية البدائل الخاطئة لجميع الفقرات التي هي من نوع (الاختيار من متعدد) والبالغة (٢٠) فقرة وجد ان معاملات فعالية جميع البدائل الخاطئة سالبة اي ان هذه البدائل جذبت اليها اكثر من طلبة المجموعة الدنيا مقارنة بإجابات طلبة المجموعة العليا.

- **ثبات الاختبار** :

قامت الباحثة بحساب الثبات من خلال طريقة التجزئة النصفية وذلك بتقسيم الاختبار الى قسمين الاول درجات الفقرات الفردية والثاني درجات الفقرات الزوجية وتعد من اسرع الطرائق وابسطها في حساب الثبات (الظاهر ١٩٩٩: ١٤٤) وبعدها تم حساب معامل الارتباط بينهما اذ بلغ معامل ارتباط بيرسون (٨٠٪) لأنه من اكثر معاملات الارتباط اهمية وشيوعاً في هذا المجال وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان ـ براون بلغ (٨١٪) وهو معامل ثبات جيد. (محمد، ١٩٨٨: ٧١)

- **تطبيق الاختبار** :

طبقت الباحثة الاختبار التشخيصي على طلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) يوم الاحد الموافق ١٥/ ١٠/ ٢٠١٧ .

- **تصحيح الاختبار** :

صححت الباحثة الاجابات بنفسها بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة . فضلاً عن هذا الاشارة الى ان الفقرات المتروكة والفقرات التي لا تكون الاجابة عنها واضحة تعامل معاملة الاجابات غير الصحيحة .

- **تطبيق الاختبار البعدي**:

باشرت الباحثة بتطبيق الاختبار المفاهيمي البعدي على إفراد مجموعتي البحث في يوم الاحد المصادف ٢٠١٦/١٠/٢٣ حصتين اسبوعيا لكل مجموعة واستمر التدريس طوال الكورس الاول ولغاية يوم الاربعاء الموافق ٢٠١٧/١/٢٥ وقد تم تدريس المجموعتين ووفق التصميم التجريبي التي اعدته الباحثة وانهيت التجربة بتطبيق الاختبار.

- **تصحيح الاجابات** :

خصصت الباحثة درجة واحدة للفقرة التي يجاب عنها اجابة صحيحة، وصفر للفقرة التي يجاب عنها اجابة خاطئة، فضلا عن هذا الاشارة الى ان الفقرات المتروكة والفقرات التي لا تكون الاجابة عنها واضحة تعامل معاملة الاجابات غير الصحيحة.

- **عرض النتائج وتفسيرها**:

- **عرض نتائج المرحلة العلاجية** :

تنص هذه الفرضية على انه (ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة قواعد اللغة الكردية باستعمال الاستراتيجية المقترحة ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم البعدي.

بعد تطبيق الاختبار وتحليل النتائج احصائياً تبين ان هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين ولمصلحة المجموعة التجريبية التي درست بالاستراتيجية المقترحة لان القيمة التائية المحسوبة (٣,٨٢٨) اكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠١) وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية للمجموعتين في الاختبار البعدي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٨	٢١,٣٢١	٨٠,٦٩٤	٨,٩٨٣	٥٤	٣,٨٢٨	٢,٠١	دالة احصائياً
الضابطة	٢٨	١٨,٨٢١	٦٤,٨٩٢	٨,٠٥٥				

- **ثانياً: تفسير نتائج المرحلة العلاجية** :

اظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية اللائي درسوا المفاهيم النحوية على وفق الاستراتيجية المقترحة على طلبة المجموعة الضابطة اللائي

درسوا المفاهيم النحوية بالطريقة التقليدية في اكتسابهم للمفاهيم النحوية وترى الباحثة ان التوصل الى هذه النتيجة يمكن ان يعزى الى الاسباب الآتية:

- فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تدريس المفاهيم النحوية بوصفها استراتيجية بنائية تلبي جانباً مهماً من دعوات المختصين لضرورة التطور التربوي واستعمال الاستراتيجيات البنائية الحديثة في التدريس.
- ان التدريس على وفق الاستراتيجية المقترحة جعلت الطالب المحور الرئيسي الذي تدور حوله عملية التعلم والتعليم وكذلك تساعد هذه الاستراتيجية على تنظيم المفاهيم في البنية المعرفية وكذلك من خلال ربط المفاهيم السابقة بالمفاهيم الجديدة .

- **الاستنتاجات**:

- ان للاستراتيجية المقترحة اثبتت فاعليتها ضمن الحدود التي اجري فيها البحث الحالي في اكتساب طلبة المرحلة الرابعة للمفاهيم النحوية موازنة مع الطريقة التقليدية.
- ملاءمة الاستراتيجية المقترحة لمستوى الطلبة من هذه المرحلة حيث تساعد على تنظيم المادة الدراسية واعادة صياغتها وتجميعها وبلورتها في صور جديدة.
- ان مراحل الاستراتيجية المقترحة التي اعدتها الباحثة تنمي عمليات الاكتساب للمفاهيم النحوية وتجعل المتعلم قادراً على الوعي بعمليات تفكيره وتصويب تصوراته الخاطئة ذاتياً .
- ان للاستراتيجية المقترحة لما لها الدور في تنمية مهارات التفكير العليا الابداعي والناقد .

- **التوصيات**:

- اقامة دورات تدريبية للمدرسين والمدرسات للتدريب والالمام باستعمال الطرائق الحديثة في التعليم ولاسيما التعلم البنائي.
- ضرورة عناية تدريسي اللغة الكردية في اكتساب المفاهيم النحوية وتنميتها لدى الطلبة لأهميتها في تحقيق اهداف تدريسي اللغة الكردية في المرحلة الرابعة.
- الاهتمام بالاستراتيجيات الحديثة والحث على تطوير او اقتراح استراتيجيات جديدة كما عملت الباحثة واقترحت الاستراتيجية بمراحلها لتطوير عملية تدريس اللغة الكردية بشكل عام وتدريس النحو ومفاهيمه بشكل دقيق .

- **المقترحات**:

- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية اخرى.
- اجراء دراسة مماثلة لموازنة بين الاستراتيجية المقترحة مع طرائق واستراتيجيات تدريسية حديثة في متغيرات مختلفة.
- اجراء دراسة باستعمال الاستراتيجية المقترحة في فروع اللغة الكردية الاخرى.

- **المراجع**:

- احمد، مهاباد عبد الكريم، (٢٠١٦)، اثر انموذج وودز في اكتساب المفاهيم النحوية على تلاميذ الصف السادس الابتدائي (بحث منشور) في مجلة كلية التربية الاساسية، المجلد (٢٧) ، العدد (٤) .
- الاحمد، ردينة وحذام عثمان (٢٠٠١)، طرق التدريس منهج اسلوب وسيلة، دار المناهج للطباعة والنشر، عمان، الاردن.
- ابو حشيش، عبد العزيز واخرون (٢٠٠٣)، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة، عمان الاردن.
- ابو زيد، لمياء (٢٠٠٣)، برنامج مقترح لتصويب التصورات الخطأ لبعض مفاهيم الاقتصاد المنزلي وفقا للمدخل البنائي الواقعي وتعديل اتجاهات طالبات شعبة التعليم الابتدائي بسوهاج، دراسات في المناهج وطرائق التدريس، العدد (٩٠).
- ابو صالح، محمد صبحي وآخرون (٢٠٠٠)، القياس والتقويم، مطابع الكتاب المدرسي صنعاء، اليمن.
- ابو عطايا، اشرف (٢٠٠١)، برنامج مقترح لعلاج الاخطاء الشائعة في المفاهيم الجبرية لدى الصف السابع الاساسي بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس، كلية التربية.
- امين، فردوس علي(٢٠١٦)اثر انموذج ويتلي في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الاساسي في مادة قواعد اللغة الكردية(بحث منشور) في مجلة مركز البحوث التربوية والنفسية، العدد (١٦٠).
- بلقيس، احمد وآخرون (١٩٩٦)، الميسر في علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع عمان، الاردن.
- جاد، كامل (٢٠٠٦)، النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، الوحدة الاولى من حقيبة تدريبية في نظريات التعلم واستراتيجيات التدريس، منشورات موقع دراسة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
- الجعافرة، عبد السلام يوسف (٢٠١١)، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الاردن.
- الخوالدة، محمد محمود (٢٠٠٣)، مقدمة في التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والاعلان عمان، الاردن.
- (٢٠٠٧) ، اسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- الدليمي، طه علي حسين وسعاد عبد الكريم الوائلي (٢٠٠٥)، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق، عمان، الاردن.
- (٢٠٠٧)، اتجاهات حديثة في طرائق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الاردن.
- الراوي، احمد بحر هويدي (٢٠١١)، الاتجاهات المطورة في تعليم اللغة العربية، بغداد العراق.
- زامل، مجدي علي ويوسف ذياب عواد (٢٠١٠)، التعلم النشط (نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة)، دار المناهج للنشر، عمان، الاردن.

- زاير، سعد علي سماء تركي داخل (٢٠١٣) اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية موسوعة مصر للكتاب ، بغداد ، العراق .
- الزبيدي، افراح لطيف حميد (٢٠١٥)، فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على دمج استراتيجتي التعلم السباعية والخرائط المفاهيمية في اكساب قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الرابع الادبي (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد.
- الزند، وليد خضر (٢٠٠٤)، التصاميم التعليمية الجذور النظرية ـ نماذج وتطبيقات عملية وبحوث عربية وعالمية، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٢)، تكنولوجيا التعليم في المعلومات والاتصال، عالم الكتب للتوزيع والنشر، مصر، القاهرة.
- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٤)، تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية، ط٢، عالم الكتب مصر، القاهرة.
- زيتون، عايش محمود (٢٠٠٧)، النظرية البنائية واستراتيجيات لتدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- الزوبعي، عبد الجليل ومحمد احمد الغنام (١٩٩٨)، مناهج البحث في التربية، ج١، مطبعة العاني، بغداد، العراق.
- السكران، محمد (٢٠٠٢)، اساليب تدريس المواد الاجتماعية، دار الشروق، عمان، الاردن.
- شحاتة، حسن وزينب النجار (٢٠٠٣)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- الظاهر، زكريا محمد وآخرون (١٩٩٩)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- عبد السلام، مصطفى (٢٠٠١)، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، دار الفكر العربي مصر، القاهرة.
- عبد السلام، عبد السلام مصطفى (٢٠٠٦)، تدريس العلوم ومتطلبات العصر، دار الفكر العربي، مصر، القاهرة.
- عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٩)، تعليم التفكير واتجاهاته، الاصدار الثاني، دار الثقافةعمان الاردن.
- العزاوي، رحيم ويونس كرو (٢٠٠٨)، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- عصر، حسين عبد الباري (٢٠٠٥)، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الاعدادية والثانوية، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، القاهرة.
- عطا الله، ميشيل كامل (٢٠٠١)، طرق واساليب تدريس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والاعلان، عمان، الاردن.
- عطية، محسن علي (٢٠٠٩)، المناهج الحديثة وطرائق التدريب، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، الاردن.
- علي، زيان عبد الكريم (٢٠١٦) اثر انموذج اوزبورن في تحصيل مادة قواعد اللغة الكردية عند طلبة الصف السابع الاساسي ، (بحث منشور) في مجلة العلوم الحديثة والتراثية المجلد الرابع ، العدد الثالث .

- فيصل، عباس (١٩٩٦) الاختبارات النفسية تقنياتها واجراءاتها ، دار الفكر العربي بيروت لبنان .
- القاسم، علي عبد العزيز محمد (٢٠١٣)، اثر الانموذج الواقعي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الاول المتوسط (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.
- قطامي، يوسف ونايفة قطامي (٢٠٠٠)، سيكولوجية التعلم الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- محمد، محمود رمضان (١٩٨٨)، الاختبارات التحصيلية والقياس النفسي والتربوي، دار القلم للنشر والتوزيع، الامارات العربية، دبي، الامارات.
- مشكور، سناء حسون (٢٠١٣) اثر توظيف استراتيجية التعليم الجمعي في تحصيل طالبات الصف الاول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية (رسالة ماجستير غير منشورة)كلية التربية الاساسية ، جامعة ديالى .
- النجدي وآخرون (٢٠٠٥)، اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، دار الفكر العربي، مصر، القاهرة.
- الهاشمي، عبد الرحمن ومحسن علي عطية (٢٠٠٩)، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار الصفاء، عمان، الاردن.
- الهاشمي، عبد الرحمن وطه علي حسين الدليمي (٢٠٠٨)، استراتيجيات حديثة في التدريس، دار الشروق، عمان، الاردن.
- ياسين، واثق عبد الكريم وزينب حمزة راجي (٢٠١٢)، المدخل البنائي في نماذج واستراتيجيات في تدريس المفاهيم العلمية، بغداد، مكتبة نور الحسن.

البحث السادس :

" فاعلية برنامج عقلاني انفعالي سلوكي لتحسين المعرفة الاجتماعية في تعديل الاتجاه نحو التطرف الفكري لدي الطالبات المعلمات "

إعداد :

أ.م.د/ نجلاء محمد بسيوني رسلان
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر بمصر

فاعلية برنامج عقلاني انفعالي سلوكي لتحسين المعرفة الإجتماعية في تعديل الاتجاه نحو التطرف الفكري لدي الطالبات المعلمات

د/ نجلاء محمد بسيوني رسلان

• **المستخلص** :

يهدف البحث الحالي إلى دراسة فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تحسين بعدي المعرفة الإجتماعية (تقدير الذات ـ الإدراك الإجتماعي) وأثر ذلك على تعديل الاتجاه نحو التطرف الفكري لدى عينة من الطالبات المعلمات ، لما للمعلمات من دور فاعل في تشكيل شخصيات طلابهن . قامت الباحثة بإعداد : مقياس لتقدير الذات ، مقياس لتحيز الإدراك الإجتماعي ، مقياس للاتجاه نحو التطرف الفكري . وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقاييس المعدة في الدراسة . تم تطبيق المقاييس على عدد من طالبات الفرقة الرابعة شعبة التربية ـ كلية الدراسات الإنسانية للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ . وتم تحديد الطالبات الأقل تقديرا لذواتهن ، والأكثر تشوها في الإدراك الإجتماعي والأعلى في الاتجاه نحو التطرف الفكري ، عن طريق الإرباعيات . تم تطبيق البرنامج المعد على مدى (١٨) جلسة ـ في حوالي ٢٢ ساعة على مدى شهرين ، ثم التحقق من أثر البرنامج بعد شهر ونصف من انتهاء البرنامج حيث بلغ عدد المشتركات الذين حضروا كل جلسات البرنامج (٣٣) طالبة ـ وتم استخدام العديد من الفنيات الانفعالية والمعرفية والسلوكية ، وتوصلت النتائج في فاعلية البرنامج المعد في تحسين بعدي المعرفة الإجتماعية والاتجاه نحو التطرف الفكري واستمرار فاعلية البرنامج حتى القياس التتابعي ، وأنه هناك تأثير دال وكبير لبعدي المعرفة الإجتماعية على الاتجاه نحو التطرف الفكري قبل وبعد تطبيق البرنامج .

الكلمات المفتاحية : المعرفة الإجتماعية ، تحيز الإدراك الإجتماعي ، الاتجاه نحو التطرف الفكري ، الارشاد العقلاني الإنفعالي السلوكي .

The Effectiveness of a Retional Emotional, Behavioural Program to Improve Social Knowledge in Modifying Atittudes Towards Intellectual Extremism among Student Teachers

Naglaa Mohammed Ralan

Abstract :

The aim of this research is to study the effectiveness of the rational, emotional, behavioural counseling to improve both social knowledge, self – esteem , social perception and its effect on modifying the attitudes against intellectual extremism among a sample of student teachers because of the effective role of the student teacher in forming personalities of their students. The Researcher Prepares :Selfe-sesteem scale.Social perception bias scale.The attitude towards intellectual extremism scale – the researcher confirmed the sicometric characteristics of the scales in the study – the prepared program was applied during (18) sessions and 22 hours in tow monthes the particpants were (33) students teacher.The results of the study:The effectiveness of the prepared program in the study to improve social cognaiton to reduce the atittudes towards intellectual extremism, and continuous effectiveness after the end of program, there is also agreat effect to social cognition on the attitude to intellectual extremism befor and after the application of the program.

KeyWords: Social Knowledge, Social perception bias, atittudes towards intellectual Extremism, a retional emotional, behavioural counseling.

- **المقدمة** :

التطرف من الظواهر التى كانت ومازالت تهدد أمن المجتمعات واستقرارها وتحتل أولويه فى مجال الدراسات والأبحاث النفسية والإجتماعية والجنائية والسياسية، وقد شاع استخدام مصطلح التطرف بشكل غير مسبوق فى الأونة الأخيرة لارتباطه بمفاهيم يصعب فصلها عنه مثل:التعصب والتشدد والعنف والإرهاب حيث يعد التطرف المنبع الرئيسى لهم.

للتطرف جانبين اولهما: الانصياع التام والسلبية المطلقة والذى يتبعه التخلى عن الدور والإجتماعى وعدم تحمل المسؤلية الإجتماعية، والثانى التشدد والمغالاة والرفض لرواسخ المجتمع وثوابته والنظرة السلبية للآخرين، وكلاهما ينخر فى عظام المجتمع ؛وان كان الاول لاتتعدى آثاره السلبية دائرة صغيره مركزها الفرد ذاته،فالأخطر طرف التشدد والمغالاة والذى تتعدى آثاره الفرد فتهز أركان المجتمع وتعمل على تقويضه.

والتطرف الفكرى يتسم بالمبالغة والغلو والتشدد فى التمسك فكرا اوسلوكا بجملة من المعتقدات، قد تكون دينية أو سياسية أو اقتصادية أو غير ذلك، فيشعر الشخص بانه يمتلك الحقيقة المطلقة التى لا تحتمل الخلاف أوالنقاش،فيشعر بالاختلاف عن بنيته الثقافيه والإجتماعية وهو أسلوب مضطرب فى التفكير يستخدم فى كافة الجوانب الحياتية فيؤدى للتشدد فى جميعها، وينتج عنه مايسمى بالتطرف الدينى و السياسى والإجتماعى وغيرهم.

ويسبق التطرف الفكرى كسلوك الاتجاه نحوه، والذى غالبا مايتسم بالجمود والثبات والتوغل فى الشخصية،فالاتجاه محدد موجه للسلوك ومنبئ به.

والاتجاه نحو التطرف الفكرى لا يتعلق بمعتقدات وأفكار ورؤيا منحرفة عن الوسطية للآخرين وللمجتمع ومؤسساته فقط ،ولكن قد يتبعه ممارسة سلوكية مرضية نابعة من فكر مضطرب، وقابل للانتشار بين الأفراد فهو ليس حكرا على فئة من الفئات، ولكنه يتوغل داخل النسيج الإجتماعى وقد يتطور اذا ماتوافرت السبل الى إرهاب صريح لايوجه عنفه الى الخصوم والمعنيين فقط،ولكن يوجهه بطريقة عشوائية الى الجميع مما يؤدى الى سقوط مئات القتلى والجرحى هنا وهناك.

ومع كثرة الدراسات التى تناولت الظاهرة بالوصف والتفسير، الا ان هناك قلة نسبية من الدراسات التدخلية التى حاولت الحد من التطرف او الاتجاه نحوه لتعقد الظاهرة وتشعبها ،ونظرا لخطورتها بات محاولة الحد منها هدف مجتمعى، كل فى مجال تخصصه فى محاولة للتحكم فيها وتجفيف منابعها.

وقد تكون نوعية المعرفة الإجتماعية التى يعايشها الفرد أحد أدوات تشكيل السلوك الذى قد يمتد من السلبية أو المسايرة المفرطه الى الوسطية والاعتدال حتى أقصى درجات التطرف، من منطلق ان سلوكنا يتوقف على كيفية إدراكنا وانتباهنا لما يحيط بنا من أشياء واشخاص ونظم إجتماعية ،فنحن نتعامل مع مثيرات البيئة كما نعرفها ونفهمها وندركها ليس كما هى فى الواقع.

وان كان من المفترض ان تؤدى المعرفة الى سعادة الافراد الا ان هذه المعرفة عندما تضطرب تصبح مصدر للشقاء والتعاسة ،وقد يكون هذا الاضطراب الذى يعترى المعرفة فى شكل اتجاهات وافكار خاطئه يتبناها الشخص عن ذاته وعن الآخرين او فى شكل اساليب تفكير خاطئة كالتعميم او المبالغة او التهويل.

وقد يكون من أوثق ابعاد المعرفه الإجتماعية تاثيرا على التوجه للتطرف الفكرى بعدى:تقدير الذات ،والإدراك الإجتماعى(إدراك الاشخاص) ؛فتقدير الفرد لذاته بالسلب او الايجاب وشعوره بمدى جدوى واهمية وجوده بالنسبه للآخرين وإدراكه وفهمه وتفسيره لسلوك الاشخاص من حوله يجعل له طريقته المميزة فى تفسيره للامور والاحداث والمواقف، مما يحدد الى حد كبير طريقة تفكيره وسلوكه نحوهم.

وتحاول الدراسة الحالية بحث مدى فاعلية الارشاد العقلانى الانفعالى السلوكى فى تحسين بعض ابعاد المعرفة الإجتماعية (تقدير الذات، تحيز الإدراك الإجتماعى) واثره على تعديل الاتجاه نحو التطرف الفكرى.

- **مشكلة الدراسة** :

تتوازى أهمية مفهوم التوجه نحو التطرف الفكرى مع مفهوم الإرهاب فالإرهاب فى الأصل فكر متطرف اعتنقه الفرد ثم استخدم العنف والقوة لفرضه على الآخرين.

ومع تسارع الأحداث وتتابع الهجمات المتطرفة أصبح التدخل ودراسة الظاهرة واجب يفرض نفسه، ليس فقط على الجانب الوصفى والتفسيرى والتنبؤى بل بالتدخل الارشادى والعلاجى لمواجهة المشكلة من بدايتها،فقد يقبع الاتجاه داخل الفرد فى انتظار الوسيلة للتعبير عنه وتفعيله ؛والخطورة ليست فى الفكر أوحتى السلوك الفردى ولكن فى انتشار عدوى هذا الاضطراب الفكرى واتجاهه نحو العنف لتغيير مايرفضه فى المجتمع.

ومن تعدد الأسباب تتعدد المداخل المقترحه للحد من المشكلة ، ومنها مدخل تحسين بعض أبعاد المعرفة الإجتماعية (تقدير الذات وتحيز الإدراك) وتم تحديد هذين البعدين لتوجيه عدد من نتائج وتوصيات الدراسات اليها مثل دراسة (Dewa,Ireland&Ireland,2014) والتى توصلت لاهمية التقدير الايجابى

للذات والنظرة الايجابية الغير أحادية للعالم كعوامل وقائيه ضد قلق الفناء فى نظرية ادارة التطرف.

ودراسة (Osterhout,2005) والتى أيدت أن الاستجابات المتطرفه من الممكن التحكم فيها من خلال معرفة العوامل المؤثرة فى تشكيلها ومنها تقدير الذات المنخفض.

ودراسة (سالم ناجح سليمان محمد،٢٠١٠)والتى وجدت ارتباط دال سالب بين تقدير الذات والاتجاهات التعصبية.

وهى نفس الفكرة التى أشار اليها سابقا(حسين الدرينى و أحمد سلامه : 11 (1983 ,

حيث ربط (ايرك فروم) بين تقدير الشخص لذاته وعلاقته بالآخرين حيث إن الإحساس ببغض الذات لاينفصل عن الإحساس ببغض الآخرين .

بينما توصلت دراسة (ممدوح صابر أحمد،أحمد صابر الشركسى، ٢٠٠٩) أن من الأفكار التى قد تنبئ بالتطرف فى المواقف الإجتماعية :التشوه فى إدراك الاشخاص وفهمهم والتأويل الشخصى للأحداث ،والمبالغة والتهويل والتعميمات الخاطئة .

وكل هذه الاسباب من عوامل تحيز الإدراك وتشوهه والتي يسعى البرنامج الحالى للحد منها.

ومن ناحية أخرى يمكن مناقشة أهمية تحسين مفهوم الذات وتحيز الإدراك الإجتماعى وهو هدف البرنامج المعد فى الدراسة، اعتمادا على تفسير الاتجاه نحو التطرف الفكرى على انه وسيلة للتعبير عن الاحباط لفشل الفرد المتكرر فى اشباع احتياجاته والتى قد تتمثل فى تقدير الذات وتحقيقها، وفهم دوافع سلوك الآخرين وتحقيق الامن النفسى فى معيتهم والتخلص من القلق والتوتر الناتج عن الشعور بغموض شخصيتهم، وعدم القدرة على التواصل الجيد معهم والذى يتضمن نقل المهارات والخبرات والافكار والاستفادة من الآراء و المناقشات والمشاركة المجتمعية.

وهو ماتوصلت اليه دراسة (محمد محمود أبو دوابة،٢٠١٢)عن الاتجاه نحو التطرف وعلاقته بالحاجات النفسية ، دراسة (محمد نورالدين،٢٠٠٤) والتى توصلت الى ان إدراك الذات المرتفع والتشابه مع الجماعه يؤدى الى اعتدال الرأى بينما يحدث تقدير الذات المنخفض تطرفا شديدا،أما الجماعه المتشابهه ذات تقدير الذات المرتفع فتطرفهم أقل.

ودراسة (أسماء فاروق عفيفى، ٢٠٠٢) والتى توصلت لعلاقة ارتباطيةبين التطرف والحاجه لتقدير الذات لدى طلبة الجامعة ،ودراسة (هشام عبد

الله،١٩٩٦) والتى أشارت للعلاقه الارتباطية السلبية بين الاتجاه نحو التطرف والأمن النفسى.

فمن تناولنا لبعدى المعرفة الإجتماعية المستهدفين بالدراسة الحالية كاحتياجات لم تشبع قد تؤدى للتطرف الفكرى؛تتضح الحاجة لتحسينهم للحد من التوجه نحو التطرف الفكرى،خاصة عند عينه جد خطيرة من الطالبات المعلمات فى السنة النهائية، فاتجاهات المعلمة يسهل تكوينها وتثبيتها فى شخصية طلابها بسبب قدرتها على الوصول لعقولهم وافكارهم، فالمعلمة مثل اعلى قابل للتقليد وبتعديل اتجاهها نحو التطرف الفكرى قد تشكل لديهم اتجاهات وسطية معتدلة منذ نعومة أظافرهم وهو اسمى أهداف المجتمع حاليا.

- **هدف البحث** :

دراسة فاعلية الارشاد(العقلانى الانفعالى السلوكى) فى تحسين المعرفة الإجتماعية (تقدير الذات ، تحيز الإدراك الإجتماعى) وأثره فى تعديل الاتجاه نحو التطرف الفكرى لدى الطالبات المعلمات.

- **تساؤلات الدراسة** :

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطالبات المشتركات فى الدراسة على مقاييس تقدير الذات وتشوه الإدراك الإجتماعى كبعدى للمعرفة الإجتماعية وعلى مقياس الاتجاه نحو التطرف الفكرى قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح؟
- هل يوجد تأثير دال لبعدى المعرفة الإجتماعية (تقدير الذات، وتشوه الإدراك الإجتماعى) على الاتجاه نحو التطرف الفكرى قبل وبعد تطبيق برنامج الدراسة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيقين البعدى والتتبعى على مقياس بعدى المعرفه الإجتماعية(تقدير الذات وتشوه الإدراك الإجتماعى) ومقياس الاتجاه نحو التطرف الفكرى؟

- **أهمية الدراسة** :

- دراسة ظاهرة باتت تهدد أمن الوطن وهى التطرف الفكرى والاتجاه الايجابي نحوه .
- القاء الضوء على أهمية المعرفة الإجتماعية كمدخل لتحسين الفكر والسلوك المضطرب.
- دراسة الاتجاهات تعطينا توقعا عن مدى ماقد يقدمه الافراد من سلوكيات فى تعاملهم مع الظاهرة.
- ندرة الدراسات العربية والأجنبية(على حد علم الباحثة)التى هدفت للحدمن الاتجاه نحو التطرف الفكرى من مدخل تحسين المعرفة الإجتماعية.
- دراسة فاعلية التدخل بالارشاد المعرفى الانفعالى السلوكى لتحسين بعدى المعرفة الإجتماعية (تقدير الذات،الإدراك الإجتماعى).

- تتضح أهمية الدراسة من خلال العينة المستهدفة وهى الطالبات المعلمات لما للمعلم(شخصيته واتجاهاته) من تاثير فعال فى تكوين اتجاهات المتعلمين.
- قد تساعد الدراسة الحالية فى وضع الخطط والبرامج التى من شأنها التعامل بايجابية مع تلك الظاهرة.
- مساعدة القائمين على رعاية الشباب فى وضع الخطط والبرامج لمساعدة الشباب لتغيير افكارهم اللاعقلانية والمرتبطه بمعرفتهم الإجتماعية.

- **التوجه نحو التطرف الفكرى** :

يقصد به موقف الفرد من حيث قبوله أو رفضه للفكر المتشدد والمنغلق الذى يعتقد صاحبه امتلاك الحقيقة المطلقة، وأن افكاره صحيحه لا تقبل النقاش ومحاولة فرض فكره على الآخرين لنظرته السلبية لهم.

- **أبعاد المعرفة الإجتماعية** :

يشير(Roder&Medalia,2010:91)الى أنها مجموعة من المهارات يستخدمها الناس للفهم والتفاعل بكفاءة مع الآخرين،وتتمثل أهم مشكلات الكفاءة الإجتماعية فى سوء الإدراك والتفاعلات غير المتوقعة من الآخرين،مما قد يؤثر تأثيرا سلبيا على الاداء الوظيفى بمختلف أبعاده.

ويقصد بالمعرفة الإجتماعية العمليات العقلية التى يستخدمها الافراد فى إدراكهم لذواتهم وللآخرين من مفردات بيئتهم الإجتماعية.

ويعرفه(Bernstein,Panner,Clarke,Stewart&Roy2008:693)الإدراك الإجتماعى بانه العملية التى من خلالها يفسر الشخص المعلومات المتعلقة بالآخرين ويكون الانطباعات عنهم ويستنبط الاستنتاجات عن اسباب سلوكهم.

- **تقدير الذات** :

وتعرفه (إيمان الكاشف، ٢٠٠٤:٧٥)بأنه مجموعه من الخبرات والاتجاهات والإدراكات التى يخبرها الفرد من خلال تفاعله مع الافراد المحيطه به، ويكون من خلالها صورته وأيضا تقييمه لهذه الذات ويستجيب من خلالها بصورة انفعالية أو سلوكية.

- **الارشاد العقلانى الانفعالى السلوكى**: **Rational-Emotive Behavioural Counsellinq:**

تعرفه (سناء حامد زهران،٢٠٠٤ :١١) بانه طريقة ارشاد مباشر وموجه يدخل العقل والمنطق فى الارشاد ويستخدم فنيات تربوية معرفيه وانفعالية لمساعدة المسترشد لتصحيح معتقداته اللاعقلانية ، والتى يصاحبها خلل انفعالى واضطراب سلوكى إلى معتقدات عقلانية يصاحبها ضبط انفعالى سلوكى.

- **الطالبات المعلمات**:

الطالبات المؤهلات تربويا والمقبلات على التخرج من الفرقة الرابعه شعبة التربية كلية الدراسات الانسانية جامعة الازهر.

- **الإطار النظرى** :

- **التطرفExtremity**:

التطرف من المفاهيم التى يصعب تحديدها لتداخله مع مفاهيم مثل:التعصب والإرهاب والتشدد،ولان السلوك الذى قد يعد عادلا وأخلاقيا من جانب القائمين به قد يعد سوكا متطرفا على الجانب الآخر،وقد يختلف الحكم على نفس السلوك من فترة لاخرى ومن مجتمع لآخر طبقا للقيم السائدة فيه ولان غالبا ماينظر الأغلبية لأفعال القلة المستهجنة على أنها تطرف وليس العكس وعلى صعيد آخر قد يطلق على نفس السلوك مقاومة أو ثورة أو نضال.

ورد فى (بن منظور،٢٠١٠،مادة طرف)أنه مجاوزة حد الوسط فى كل شئ، فى الاعتقاد والسلوك وقد يكون بالغلو والتشدد أو بالتفريط والاهمال.

ويشير(محمد خليفة صديق ،٢٠١٠:٧٠)الى تعريفه فى القاموس الفلسفى بأنه اندفاع غير متوازن نحو التحمس المطلق لفكر واحد، يصبح فيه صاحبه أحادى الشعور وفى حالة اضطراب نفسى يفقده حاسة التمييز بين الحسن والأحسن والسئ والأسوأ.

ويرى(Shamir,2002:540)أنه عبارة عن أنشطة جنائية اجرامية بدافع سياسى،فهو محاولة لنشر الخوف والقلق من أجل تحقيق أهداف سياسية والهدف هو التأثير على أكبر عدد من المشاهدين وليس الضحايا فقط،تلك الأنشطه تستهدف المدنيين واستغلال الوسائل الاعلامية.

وعرفه(Smilansky,2006:66)بأنه استهداف مقصود للمدنيين بطريقة تفضى الى الموت او العنف الشديد لاغراض سياسية.

وعرفه(محمد عبدالله الجغيمان،٢٠٠٥:١٩١)بأنه مسلك يسلكه الفرد على نحو يخالف المعايير الإجتماعية والدينية والسياسية التى يعيشها، حيث يبتعد بصورة أو بأخرى عن الاعتدالية والتوسطية السلوكية أو الفكرية التى يعيشها الاقران فى مثل سنه فى نفس المجتمع الذى يعيش فيه.

بينما عرفه كل من (محمد ثابت محمد نور الدين،محمد على حمزة ٢٠١٧:٢٢)بأنه تجاوز حد الاعتدال،وهو النهاية القصوى فى أى خط أو سلسلة وهو أسلوب مغلق للتفكير، يتسم بعدم القدرة على تقبل أى معتقدات مخالفة للفرد،ويمكن النظر للاستجابة المتطرفة من زاويتين أولهما أنه مستوى "Level" بالنظر اليه على انه نهاية المتصل ،أو انه اسلوبStyleيميل اليه الشخص فى الاستجابة للموضوعات المختلفة.

ويعرفه (العياشى عنصر،٢٠١١ : ١٠) بأنه أيديولوجيا (بخاصة فى الفكر والسياسة والدين)تنمو بعيدا عن الاتجاهات الرئيسية السائده فى المجتمع

أوتتعارض مع المعايير الأخلاقية المشتركة لدى غالبية الناس،ويمكن أن يأخذ التطرف أشكالا عدة سياسية ودينية واقتصادية.

وتعريف العياشى هو التعريف الاقرب لمفهوم التطرف الفكرى الذى يعد المنبع لكل أنواع التطرف،فهو أسلوب فى التفكير يلتزمه المرء حينما يعتقد أو يسلك تجاه أى جانب من الجوانب الحياتية .

ويعرف(محمد ابراهيم عطاالله ، ٢٠١١ : ١٠) التطرف الفكرى لدى الطالب الجامعى بانه:ميل الطالب وانحرافه فى اعتقاده وافكاره عن الاعتدال والوسطيه فى التفكير،ويتخذ ذلك الميل جانبين،الأول:التشدد ويعنى اعتقاد الطالب فى الصحة المطلقة لأفكاره وآراؤه ومعتقداته وعدم قدرته على تغييرها،ورفضه لكل ماهو جديد ونظرته السلبية للآخرين،أما الجانب الثانى فهو التساهل ويعنى:قبول أفكار الآخرين والانصياع لها وتقليدها تقليدا اعمى دون تمحيص أوتفكير وعدم وجود أفكار أو معتقدات راسخه لدى الطالب يدافع عنها ويتمسك بها.

وتعرف (وفاء محمد أحمد البرعى،٢٠٠٢:٢٥)التطرف الفكرى بأنه المبالغة فى التمسك فكرا وسلوكا بجملة من الأفكار ، قد تكون دينية عقائدية أو سياسية أو اقتصادية أو أدبية أو فنية لشعور القائم بها بامتلاك الحقيقة، وتخلق فجوة بينه وبين النسيج الإجتماعى الذى يعيش فيه وينتمى اليه،الأمر الذى قد يؤدى إلى عزله عن ذاته وعن الجماعه ويعوق ممارسة التفاعلات المجتمعية التى تجعله فردا منتجا.

وتعرفه(أحلام مطالعة ،٢٠٠٩:١٦)بأنه احساس المرء بأنه يمتلك كل الحقيقة مما يخلق لديه قناعة تامة بصواب ماعنده وخطأ ماعند الآخرين ويستوى فى ذلك الشخص الواحد والجماعه سواء كانوا دولة أو مؤسسة.

ومن استعراض الاطار النظرى الخاص بمظاهر التطرف يمكن تلخيص هذه المظاهر فى:

- التعصب للرأى حيث لا يعترف بأى رأى مخالف.
- الغلظة والشده فى التعامل مع الآخرين.
- قلب المفاهيم وتشويه الحقائق للتأكيد المستمر على صحة معتقداته.
- التصادم الدائم مع الآخرين وعدم القدرة على الاستفادة من خبراتهم .
- تضخيم مساوئ المخالفين له والتقليل من حجم أعمالهم الجيده ليظل هناك مبرر لرفضه لهم واقناع من حوله بذلك.
- انتهاجه لمبدأ الغاية تبرر الوسيلة ففى سبيل تحقيق مايراه صحيحا قد يتبع الكثير من الاساليب الملتوية والعنيفة.
- أحادية الرؤية التى غالبا ماتنزع به الى العنف لعدم قدرته على اقناع الآخرين بآرائه ويضطر غالبا الى اقصائهم.

ويرجح (العياشى عنصر٢٠١٦:١٢)أن التطرف الفكرى هو مصدر كل أنواع التطرف الأخرى وأنه ظاهرة انسانية كونية لا يخلو منها مجتمع ،ولكنه يبدو أكثر انتشارا فى مجتمعات تتسم بالانغلاق الثقافى، أو تشعر بتهديدات تمس هويتها وكينونتها فتسعى للحفاظ عليها،فيرفض التعدد والتنوع والتجديد من خلال التضييق على حرية التفكير والابداع ، ويعرض لتعريف Coleman,Bartoli للتطرف على أنه نشاط (معتقدات ، اتجاهات ، مشاعر أفعال استراتيجيات) ذات طبيعة مخالفة جدا للمألوف ويتمظهر فى سياقات الصراع.

وتعيد الباحثة ترتيب وصياغة التعريف السابق فالاتجاه بمكوناته المعرفيه (المعتقدات) والوجدانيه(المشاعر) يبلور ويحدد الاستراتيجية التى يستخدمها الشخص فى التفاعل مع المواقف المختلفة وسلوكه النابع منها .

- **الإتجاه نحو التطرف الفكرى ;Attitude towards intellectual extremism** :

ويقصد به استعداد نفسى له صيغة توجيهيه لاستجابات الفرد الى التشدد والابتعاد عن الوسطية وتجاوز المحددات والأطر الفكرية المتفق عليها إجتماعيا وهو بوتقة لتجهيز السلوك وتوجيهه.

ويوضح (محمد رفقى عيسى ، ١٩٩٨:٧٨) أن أحد المظاهر الرئيسية المتعلقة بالتطرف تتلخص فى وجود رابطه قويه بين الاتجاهات والسلوك لدى المتطرف مقارنة بغيره من الناس،كما أن منظومة معتقداته تقف وراء سلوكياته وتشكل القاعده التى يفسر من خلالها كل شئ، كما أن المتطرف متعصب لا يدرك الظروف والأحوال التى يمكن أن تعدل تفكيره ورأيه ويظل عقله منغلقا على مالديه من أفكار.

وعلى الرغم من كون الاتجاهات مكون جوهرى فى الشخصية الا ان الاتجاهات قد تتغير، وقد يتخلى الانسان عن بعضها اذا شعر بالتنافر بين مايتجه اليه وبين ماعرفه من معلومات وما مر به من مواقف وخبرات.

ويصدق على الاتجاه نحو التطرف الفكرى (المتشدد) كل مايرتبط بالتطرف نفسه من أسباب ونظريات.

فكل تطور تقنى فى المجتمع ايجابيات وسلبيات أكثر، وخاصة اذا كان مجتمعا غير مؤهل كليا لهذه النقلة النوعية،فقد استخدم الداعون للتطرف الفكرى حرب الدعايا الالكترونية والاعلام المزيف للحقائق ، وهو مااصطلح على تسميته بحرب الجيل الرابع.

وهو ماحددت آلياته(عزة على فتحى ، ٢٠١٤:٩٤) كما يلى:

- استخدام الاعلام فى تزييف العقائد والتحريض على العنف.
- استخدام وسائل الاتصال الإجتماعى فى استقطاب اكبر عدد من الشباب وتجنيده والتواصل بينهم.

- استخدام بعض المواقع الالكترونية لنشر معلومات ومفاهيم وقيم دينية مغلوطة، وكثير منها لا يخضع للقواعد الشرعية والقانونية مما يعرض الشباب للفهم الخطأ وما يترتب عليه من سلوك خاطئ.

بالاضافة الى الاسباب الإجتماعية الأخرى والتى أوردها(على على غازى ٢٠١٥ :١٠ ـ ١٣) مثل:

- الجرأه على الفتوى
- التقاليد والممارسات الدخيلة على المجتمع.
- الفقر والجهل.
- الفساد الادارى وغياب العدالة.
- انتشار البطالة والبطالة المقنعة.
- تدنى الخدمات الحكومية.
- الاعتقاد بضرورة تطبيق الشريعه الاسلامية (بزعم عدم تطبيقها).
- انتشار الاشاعات والاخبار المغلوطه.
- الاعلام الغربى.
- الجماعات الجهادية.
- التدخل العسكرى الغربى فى بعض الدول العربية والاسلامية.

وقد تتفاعل أغلب هذه الأسباب وتتبلور فى مظاهر العنف السياسى.

فقد توصلت دراسة (Shamir,2002) الى تعريف العنف السياسى على انه تطرف يتاثر بدوافع خدمة الذات، وان الجماعات التى تعيش فى صراع تميل الى تبرير استخدام وسائل العنف العشوائية لغايات واغراض سياسية، فبسؤال العينة من العرب الاسرائيليين والفلسطينيين عن احداث(سبتمبر ٢٠٠١)تباينت رؤية المجموعتين للمعايير الدولية التى تؤدى الى انقسام العالم.

وتوصلت دراسة (Kamarulnizam,sukma,jamhari&Musam , 2012): ان النوع والعنصر والدين والوظيفة تقوم بدور فى تحديد اتجاه وتصور الفرد للسلوكيات المتطرفه.

واستنتجت نفس الدراسة (Kamarulanizam,etal;2012:77) ان الهجمات المتطرفة عادة ماتكون بدافع سياسى وهذا العنف يتم تبريره لاستجابة الدولة لجشع وطمع الادارة الفاشلة والاستغلال وعدم العدالة الإجتماعية،ومحاولة القضاء على فصيل اوجنس بشرى معين،وأن هناك اتجاهات متزايده فى المجتمعات الغربية نحو ربط العنف السياسى بالمسلمين،وان المملكة المتحده والولايات المتحدة تحمل أجندة اضعاف العالم العربى وعزلهم عن باقى العالم وهذا قد يؤدى الى ممارسة تلك الشعوب للتطرف بدافع الوازع الدينى.

وفى احدى الدراسات التى تربط بين التوجه نحو التطرف والعنف السياسى والتدين (fischer,Greitemeyer,Kasten Muller,Jonas&Frey,2006) والتى

توصلت أن عينة الدراسة من المتدينين عند تعرضهم المقصود لأخبار عن هجمات إرهابية محتملة ، ظهرت انفعالاتهم الايجابية وارتفعت فعاليتهم الذاتية بخلاف غير المتدينين إذ كانوا اقل فى الانفعالات الايجابيه وفى الفاعلية الذاتية.

ومع تعدد الأسباب مثل الفقر،الفوارق الإجتماعية،عدم تكافؤ الفرص،العوامل الاسرية ، والمؤسسات التعليمية التى لا تؤدى دورها المستهدف وغيرها وغيرها من العوامل، ومع أنها عوامل ضرورية فى نشأة التطرف الفكرى والتوجه نحوه ولكنها قد لا تفسره بشكل كامل، واذا كانت ثورة الاتصالات والفضائيات وغيرها من تداعيات العولمه أسهمت فى انتشار الفكر المتطرف الا انها قد ساهمت بقسط وافر فى انتاج هذه التوجهات والايدلوجيات المتطرفة.

وفى بحث (العياشى عنصر ، ٢٠١٦ : ٢٣) عن تفسير العلاقة الملتبسة بين التطرف والعوله يمكن ايجاز وجهة نظره فى أن العوله تقوم أساسا على عملية تفكيك واعادة تركيب للكيانات الاقتصادية والإجتماعية والثقافية ، فى صيرورة لا متناهية من الهدم واعادة البناء،فتبدو هذه الأوضاع محفزة لتكوين شعور الحرمان والاحباط الإجتماعى والسياسى والاغتراب الثقافى بين الافراد والجماعات، وتوفر أرضية خصبة لظهور مطالب الجماعات التى تسعى لاستعاده هويتها فتتكون فصائل منظمة لتحقيق تلك الغايات بالانتفاضات والثورات الصريحة ، هدفها (إستعادة الفردوس المفقود)فيدخل الافراد فى صراع مع بيئاتهم وما فيها من عوائق تحول دون استرداد الجماعه هويتها المفقودة.

وبتعدد الأسباب تنوعت النظريات المفسرة للتطرف .

فيرجع أنصار التحليل النفسي التطرف إلى كونه عدوان ينتج عن إحباطات متكررة ، نتيجة عدم قدرة المجتمع على إشباع الحاجات الهامة للافرد ، ويعتبر العدوان على الآخرين تنفيس عن الإحباطات المتكررة التي سببوها لهم بدون تخصيص لأفراد معينين (نظرية كبش الفداء) فيعاقبون أنفسهم والمجتمع .

ومن منطلق حدوث التطرف نتيجة للإحباط من عدم إشباع الحاجات النفسية ، فقد يلجأ الاشخاص المفتقدين لتقدير الذات في جماعتهم الأولى للبحث عن جماعه اخري لتعويض ذلك ، وبانضمامهم لجماعة مخالفة هدفها تصحيح الأوضاع والمفاهيم والأفكار ولو بالقوه ، وهو عمل يحتاج أفراد لهم مهارات وقدرات خاصة ، توهم ذوي تقدير الذات المنخفضة في السابق وجودها في ذواتهم ، مما يشبع حاجتهم إلى تقدير الذات التي لم تشبع سابقا ، حيث يغترب الشخص عن ذاته ومجتمعه ، ثم يعاد بناؤه من جديد بفكر وسلوك متطرف ، وقد يتم الانتماء إلى هذه المجموعات لمعاداة هذا المجتمع الذي عجز عن تحقيق حاجاته ، أو بحثا عن الهوية ، بغية تحقيق الحاجة إلى الانتماء والولاء .

بينما يرى أنصار التعلم الإجتماعي أن الشخص تعلم أن السلوكيات والاتجاهات المتطرفة مفيدة ، وستجلب له منافع معنوية ومادية في مجتمع افتقد فيه إلى القدوة الوسطية المعتدلة ، حيث تتشكل الكثير من سلوكياتنا عن طريق التقليد والمحاكاة .

بينما لامست النظرية المعرفية الجانب المعرفي من مكونات التوجه نحو التطرف ، حيث تتمثل المكونات المعرفية للتطرف في المعتقدات الجامدة ، التي توجد لديهم عن الآخرين وهو ما يأخذ صورة القوالب النمطية والنسق والاعتقادات الجامدة التي لا يقبلوا بخلافها .

ومن منطلق نظرية إليس فالكثير من أسباب المشكلات السلوكية هي المعتقدات اللاعقلانية التي نجهزها بأنفسنا ، والتي تكتظ بالينبغيات والملزمات التي نشدد من خلالها على أنفسنا ونحكم من خلالها على الآخرين .

فقد ناقشت دراسة (Harrington, 2013) دور المعتقدات غير العقلانية في التطرف الإجتماعي والسياسي ، وتتضمن السمات الرئيسية للأيديولوجية المتطرفة والمعتقدات المثالية فيما يتعلق بمثالية الأفراد أو المجتمع ، وقد تم اعتبار العلاقة بين هذه الأفكار والمعتقدات المطلقة الموصوفة في العلاج العقلاني الانفعالي للسلوك المتطرف .

وقد يتبلور التطرف الفكري في سيادة غريزة الموت بالنظر لفكرة الموت الرمزي المؤدي للخلود ، وكراهية الشخص للمجتمع ومؤسساته وأفراده قد يدفعه لتدميره حتى لو ضحى بنفسه كثمن لذلك .

وعلى العكس ، فمن يقدر ذاته ايجابيا ويدرك الآخرين ويفسر أفعالهم ويتعاطف معهم ، ويكتسب تقديره لذاته من وجوده بينهم ، فقيمة الحياة في حد ذاتها كفيلة بالتضحية بنفسه لإسعاد هؤلاء الآخرين والحفاظ على حياتهم مادام يرى أن وجوده بينهم هو ما يعطي حياته هدف وقيمه ويعطي لذاته التقدير الذي يحتاجه .

وفى دراسة (مروة صبحي منتصر ، ٢٠١٥) عن العائدون من التطرف توصلت أن من العوامل الهامة للرجوع عن هذا الفكر المتطرف التفاعل الايجابي مع المعتدلين ، حيث يعتبر هذا التفاعل عامل هام لانتزاع الإرهابيين من تنظيماتهم حيث يزعزع ذلك من أفكارهم ومعتقداتهم المتطرفة ، كما يقدم لهم علاقات إجتماعية بديلة خارج التنظيم الإرهابي ، حيث لاحظ (Jacbson) أن إرهابي القاعدة الذين حافظوا على روابط عائلية وصداقة خارج التنظيم هم من كانوا أكثر احتمالا للخروج من التنظيم .

ومن العرض السابق قد يفيد مدخل تحسين المعرفة الإجتماعية ببعديها تقدير الذات ، تشوه وتحيز الإدراك الإجتماعي (إدراك الأشخاص) في تعديل

الاتجاه نحو التطرف الفكري ، وقد وجه لذلك نتائج بعض الدراسات لمفاهيم تقدير الذات والإدراك الإجتماعي وسيتم عرضها أثناء مناقشة هذه الأبعاد وعلاقتها بمفهوم التوجه نحو التطرف الفكري .

وقد تعددت الأساليب الإرشادية التي هدفت لتغيير الاتجاهات المتطرفة ومنها دراسة (الفخراني ، ١٩٩٣) ، والتي أثبتت فعالية استخدام أساليب الإرشاد المعرفي السلوكي في تغيير الاتجاهات المتطرفة .

والفكر المتطرف مثل دراسة (عزة فتحى على ، ٢٠١٤) فاعلية برنامج مقترح لتحقيق الأمن الفكري للشباب باستخدام استراتيجية المحاكم العقلية لمحاكمة قيم الفكر المتطرف والتكفيري وتعزيز قيم الوسطية والانتماء والولاء للوطن .

ودراسة (محمد عبد الجغيمان ، ٢٠٠٥) حول فاعلية الإرشاد بالمعنى لتعديل السلوك المتطرف لدى عينة من الشباب .

ودراسة (صلاح فؤاد مكاوي ، فتحية أحمد نصير ، ٢٠٠٠) عن فاعلية دراسة إرشادية علاجية بالمعنى لتعديل السلوك المتطرف لدى الشباب .

فللارشاد النفسي دور هام في مواجهة الاتجاه نحو التطرف الفكري وتعديل الأفكار المتطرفة والسلبية إلى أفكار ايجابية .

ويرى (بشير معمرية وممدوح الجعفري ، نهى حامد عبد الكريم ، عبد الرازق القران ، ٢٠٠٩ : ١٦ ـ ١٧) أنه يمكن من خلال برامج الإرشاد النفسي إرشاد الطلاب لمجموعة من القيم منها :

- الإيمان بنسبية المعرفة وتلك القيمة تعد مفتاحا جوهريا في تقبل الآخر والتفاعل معه .
- الاستعداد لقبول إصلاح المجتمع وتغييره .
- الإيمان بقيمة المعرفة والتفكير في حقائق الأمور ويبذل جهده لكسب المعرفة وتكوين الأفكار والأراء الخاصة بالعالم المحيط به .
- الإيمان بحقوق الإنسان بدون تفرقة .

ويؤيد (محمد إبراهيم عطا الله ، ٢٠١٤ : ٥٧) في دراسته فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي للمتطرفين فكريا ، حيث يميل الفرد المتطرف للتعميم والمبالغة والتهويل والسعي للكمال والتجديد الانتقائي والذاكرة الانتقائية ، وطبقا لنموذج (إليس) فإدراك الفرد الخاطئ للأحداث من خلال الأفكار غير العقلانية يعد أساس حدوث الاضطرابات والمشكلات النفسية .

وهو ما سيسعى البحث الحالي للتدخل للحد منه بشكل غير مباشر .

ونظراً لحساسية طرح فكرة برنامج إرشادي للتطرف الفكري عند الطالبات بجامعة الأزهر ، يمكن محاولة معالجة هذه الأفكار اللا عقلانية وغيرها من السمات الفكرية لذوي الاتجاهات الايجابية نحو التطرف الفكري من خلال تحسين معرفتهم الإجتماعية بالإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي .

من منطلق أن المتطرف يتعامل مع ما لديه من أفكار ومعتقدات بصورة قدسية متناهية ، ولا يقبل أي مناقشة صريحة حول أفكاره ، ولذلك يفضل عند التعامل مع ذوي الاتجاه المتطرف أن يكون هناك مداخل متعددة للإقناع وغير مباشرة لتجاوز مقاومة التغيير .

- **المعرفة الإجتماعية** :

وهي المعرفة التي تسهل سلوكياتنا وتفاعلاتنا في العالم الإجتماعي ، من خلال تمثيلات عقلية معرفية تشمل توقعاتنا ومعارفنا ، تلك المخططات التي نستخدمها لتفسير وجمع المعلومات عن المثيرات من حولنا ، حيث تتكون المفاهيم التي يكونها الأفراد عن أنفسهم وعن بعضهم وعن العالم من خلال حياتهم اليومية .

يرى (غريب محمد سيد أحمد ، عبد الباسط محمد عبد المعطي ، إسماعيل على سعد ، نادر السيد عمر ، ١٩٩٥ : ١٨) .

أن الفينومينولوجيا (الوعي بالظواهر وإدراكها) تقودنا إلى علم إجتماع المعرفة ، حيث تهتم بعملية ربط الأشياء بمصادرها في الحياة اليومية كما يعيشها الأفراد ، على أساس أن الذات والوعي والشعور بمشاكل الحياة هو أساس الحقيقة الإجتماعية ، فلكل تجربة فكرية وجهان : أحدهما الموضوع والآخر النفس ، أما وجود هذه الموضوعات ومعناها فيعتمد على الذاتية ، فمعرفة موضوعات هذا العالم ممكن إذا أصبحت جزء من الشعور .

بينما يوضح (طه عبد العظيم حسين ، ٢٠٠٨ : ٨٢) أن كلمة معرفة نسبة لكلمة معرفة أو إدراك ويقصد بها العمليات العقلية التي يتمكن بها الفرد من معرفة وإدراك العالم الخارجي والداخلي ، وعموما يشير مصطلح المعرفة cognition إلى جميع العمليات النفسية التي تمكن الفرد من استقبال المعلومات من خلال الحواس ، حيث يتم تحويلها واختزالها (تلخيصها) وتطويرها في المخ وتخزينها إلى حين استعادتها واستخدامها ، فتضمن الأفكار والاعتقادات التي تشكل السلوك والانفعال لدى الفرد .

- **تعريف المعرفة الإجتماعية** :

يرى (Barone, Maddux & Snyder, 1997 : 121) أن المعنى الحرفي للمعرفة الإجتماعية ، هو معرفة الآخرين ، والتي تعد المدخل الرئيسي للتغلب على مشكلة معرفة الذات ، ويلجأ علماء النفس والصحة النفسية إلى دراسة معرفة الفرد للآخرين كمدخل لمعرفته بذاته وحياته .

بينما يشير (Moskowitz ,2005:127) أن المعرفة الإجتماعية هي تخزين المعلومات عن شخص معين أو سلوكه في ذاكرة الأحداث ، بينما يتم تخزين المعلومات عن سمات الشخص في الذاكرة الدلالية ، تلك المعلومات التي تساعد الفرد في التعرف على كيف يفكر الآخرين الذين يقابلهم ، ومن ثم اتخاذ القرار الخاص بكيفية التصرف والتعامل معهم .

بينما يعرفها (Monahan & Roskos – Ewoldsen, 2007 : 1-3) بأنها العمليات المحددة التي نستخدمها عندما نفكر في العالم الإجتماعي وندركه ومن المفاهيم اللازمة لها ، المنظور (Perspective) والذاكرة والإدراك والفكر فالمعرفة الإجتماعية تتعلق بكيفية ترميز وتخزين واستدعاء المعلومات الإجتماعية في الذاكرة ، والعمليات التي يستخدمها الفرد لإصدار الأحكام واتخاذ القرارات الإجتماعية ، ومن ثم يمكن وضع تعريف محدد للمعرفة الإجتماعية "أنها الأفكار المنظمة لدى الناس عن التفاعل الإنساني حيث تركز على التفاعلات البينشخصية .

ويشير (Roder & Medalia, 2010 : 9) أن المعرفة الإجتماعية مفهوم متعدد الأبعاد يشير للعمليات الرئيسية للتفاعل الإجتماعي ، فهي القدرة على بناء تمثيلات للعلاقة بين الذات والآخرين ، وتستخدم تلك التمثيلات بمرونة لتوجيه السلوك الإجتماعي للفرد ، وتشتمل على إدراك وتفسير وتوليد الاستجابة للانفعالات ومقاصد أو نوايا الآخرين .

ويرى (Monahan & Roskos – Ewoldsen , 2007 , 3) أن المعرفة الإجتماعية تتضمن عدة عمليات هي :

- عمليات تؤثر على توليد الرسائل .
- عمليات معالجة الرسائل والمعلومات الإجتماعية .
- توليد وتخزين النماذج العقلية .
- توليد وإدراك المعارف المشتركة .

تلك العمليات التي تساعد الفرد على فهم السلوكيات التواصلية من الآخرين والمشاركة فيها .

في حين يرى (Carlston , 2013 : 14) أنها أحد العلوم الإجتماعية المهمة والمذهلة والتي يمكن اعتبارها جزء من علم النفس الإجتماعي ، الذي يقوم بدراسة جميع التعقيدات المعرفية والتمثيلات العقلية ، والعمليات المعقدة ، فهي ذلك المفهوم الذي يقتضي منا أن نراه حتى نعرفه .

وتتبنى الباحثة التعريف التالي للمعرفة الإجتماعية فهو الأقرب لفكرة البحث . (Bernstein, Panner, Clarke – Stewart & Roy, 2008: 889)

حيث يقصد بها العمليات العقلية المتعلقة بأساليب إدراك وتفاعل الأفراد والجماعات الأخرى وعلى الأخص أراء الأفراد في أنفسهم وفى الآخرين وكيفية تكوين وتغيير الاتجاهات وكيف يستخدم الأفراد التنميط الجنسي للحكم على الآخرين (بأساليب متحيزة وغير منصفة ، ولماذا يحبونهم أويكرهونهم ، وكيفية تأثير العوامل الإجتماعية على الأفراد ومساعدتهم على تشكيل السلوكيات التي تمتد من العدوان إلى البطولة والتضحية بالنفس .

ويوضح التعريف السابق العلاقة التي تبحثها الدراسة الحالية بين نوعية المعرفة الإجتماعية وتشكيل السلوك ، والذي يمتد من سلوكيات التطرف الانتحارية التي يضحى الشخص فيها بنفسه لتدمير الآخرين ، أو عمليات الإنقاذ واستخدام الأفراد أنفسهم كدروع بشرية يضحوا بأنفسهم أيضا ولكن لينقذوا هؤلاء الآخرون .

وعلى ذلك فقد تهتم الدراسة الحالية ببعدين قد يكونا هما أساس المعرفة الإجتماعية وهما تقدير الذات والإدراك الإجتماعي وإن اختلفت وتعددت الأبعاد ومسمياتها .

حيث يرى كلا من (Roder & Medalia, 2010 , 11) أن أبعاد المعرفة الإجتماعية تتمثل في :

- **المعالجة الانفعالية Emotional Processing** : ويمكن قيامها من خلال التعرف على تعبيرات الوجه الانفعالية ، نبرات الصوت .
- **الإدراك الإجتماعي Social perception**: ويقصد به إدراك الحساسية غير اللفظية للتلميحات التي يقدمها الآخرين .
- **المعرفة الإجتماعية Social Knowledge** : ويقصد بها التعرف على المواقف الإجتماعية وفهمها .
- **قاعدة العزو Attributional bias** : ويقصد به تحيز الفرد (الغزو الداخلي الخارجي) .
- **نظرية العقل theory of mind**: ويقصد بها فهم المعتقدات الخاطئة من خلال الصور ومن خلال قراءة العقل في عيون الآخرين ، والوعي بالدلائل الإجتماعية ، وجميعها مهارات تحدد مستوى المعرفة الإجتماعية .

- **أهمية المعرفة الإجتماعية** :

يوضح (عامر مصباح ، ٢٠١١ ، ٢٠٥) أهمية التمثيل الرمزي المتجسد في المعرفة والنظم اللغوية والصور الذهنية ومختلف النماذج السلوكية المعرفية التي تؤدي في نفس الوقت إلى تطور البنية المعرفية ، ويصبح له وظيفة رئيسية في الحياة الإجتماعية للفرد مثل الإدراك الإجتماعي وحل المشاكل أثناء التفاعل وخلق دافعية السلوك ، والتدخل في عمليات تحديد أي الأحداث الخارجية تجري ملاحظتها وأيهما يجب إهمالها ، وكيفية إدراك الأحداث الجارية أمام الفرد

وتسهل هذه العملية المعرفية استدعاء هذه النماذج من الذاكرة في أي وقت شاء للاستعانة بها في معالجة المواقف ذات العلاقة بالخبرة السابقة .

بينما يشير (السيد على شتا ، ٢٠٠٠ : ٢٦٩) إلى مفهوم مخزون المعرفة المشتركة بالنسبة لأفراد المجتمع ، حيث يستخدم الفاعلون مخزون معرفتهم والتي تعتبر أساسا لتصنيف كل منهم للآخر ، ووضعه في فئة ليتكيف مع استجاباتهم لهذه الأنماط ، فتبسط عملية التكيف وتسمح للبشر لأن يتعامل كل منهم مع الآخرين كفئات أو باعتبارهم موضوعات منمطة لنوع معين .

وتوضح (سلوى محمد عبد الباقي ، ٢٠١٠ : ١٨) وجهة نظر أصحاب الاتجاه المعرفي في أن الإنسان يتمتع بالإدراك النشيط والقدرة على تفسير المثيرات وإدارة إدراكاته ، ووضع معاني للبيئة المحيطة ، وسلوكيات الأفراد ، تعكس أفكارهم وانفعالاتهم ، فلسفتهم وطبيعتهم بشكل كلي .

فقد تلعب معلوماتنا ومعرفتنا عن أنفسنا وعن الآخرين دورا هاما في تفسير المواقف السابقة ، وتنظيم وإدراك المعلومات الجديدة ، حيث تشكل إحساسنا وانفعالاتنا بالأحداث اليومية وتوجه وتشكل سلوكياتنا تجاهها .

ويشير (طه عبد العظيم حسين ، ٢٠٠٨ : ٨٥) إلى إتفاق رواد التوجه المعرفي على أن الاضطرابات السلوكية تعتمد إلى حد كبير على وجود أنماط تفكير واعتقادات خاطئة يكونها الفرد عن ذاته وعن الآخرين وعن العالم المحيط به وأن السلوك لا ينتج من تفاعل المثيرات البيئية والفرد فقط بل هناك عوامل معرفية هامة، مثل طرق التفكير عقلانية أم غير عقلانية ، والإدراك وحديث الفرد الداخلي مع نفسه، وكيفية العزو للأشياء والمواقف التي يتعرض لها .

واهتمت دراسة (سحر حسن إبراهيم عطوية ، ٢٠١٣) ببحث بعض متغيرات المعرفة الإجتماعية (الإدراك الإجتماعي ، الإدراك الانفعالي وأسلوب العزو) والكفاءة الإجتماعية لدى مجموعة من الفصاميين والأسوياء ، وتوصلت إلى أن أسلوب العزو الخارجي أكثر المغيرات إسهاما في التنبؤ بالمهارات الإجتماعية لدى الأسوياء ، وأن تكوين الانطباعات من خلال المخططات المسبقة أكثر المتغيرات في التنبؤ بالمهارات الإجتماعية عند الفصاميين .

وقد ربطت (رنا رفعت شوكت ، ٢٠١٣) بين مفهومين يمثلان بعض أبعاد المعرفة الإجتماعية وهما : مفهوم الذات والإدراك الإجتماعي وتوصلت لوجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة بين مفهوم الذات العالي والإدراك الإجتماعي المرتفع .

بينما بحثت دراسة (Echebarria – Echobe & Fernandez Guede , 2006) تأثير التطرف على التحامل العنصري والتوجه الأيدولوجي من منظور المعرفة الإجتماعية ، وتوصلت إلى أن الاتجاه نحو التطرف والهجمات الإرهابية يختلف

باختلاف الأصولية الدينية ، وأن هناك تحامل قوى على الآخرين هو الذي يرتبط بتلك الأعمال وتفسير نتائج الدراسة في ضوء نظرية التبرير ـ النظام ونموذج المعرفة الإجتماعية للأصولية واليمين المتطرف ، ومن خلال المعرفة الإجتماعية يتم التركيز على اثنين من الأبعاد هما : مقاومة التغيير وتقبل عدم المساواة Inequality ويفترض النموذج أن هناك عدة عوامل ترتبط بتلك الأبعاد مثل : تعقيد المعرفة والخوف وإدارة التطرف وتقدير الذات وتبرير النظام وسيطرة فئة على أخرى والهيمنة الإجتماعية .

- **تقدير الذات Self – Esteem كأحد أبعاد المعرفة الإجتماعية** :

من أهم الأحكام التي يصدرها الشخص حكمه على نفسه ، فهو أحد أركان صحته النفسية ، وإذا كان مفهوم الذات هو الصورة التي نكونها عن أنفسنا وتتحدد تفاصيلها عبر تفاعلاتنا مع الآخرين ومن خلال الخبرات المتتالية فالأصعب هو تقييم هذه الصورة من حيث الإيجاب والسلب ، وما يزيدها تعقيدا تأثرها الشديد بالآخرين وتأثيرها فيهم ، فذوي التقدير الايجابي يشعرون بأهمية وجودهم وأنهم جديرون بالاحترام ويثقون في صحة أفكارهم وبأهمية الآخرين في حياتهم بخلاف ذوي التقدير السلبي .

وعرف (جابر عبد الحميد ، علاء كفافي ، ١٩٩٥ : ٣٤٤٤) تقدير الذات بأنه اتجاه نحو تقبل الذات والرضا عنها واحترامها ومشاعر استحقاق الذات وجدارتها .

وعرفه (فرانسواز ، ١٩٩٧ : ٤٣١) بأنه سمة شخصية تتعلق بالقيمة التي يعطيها الفرد لشخصيته ، فهو يتحدد كوظيفة للعلاقة بين الحاجات المشبعة ومجمل الحاجات التي تشعر بها .

بينما عرفه (رانجيت سينج مالهى ، روبرت دبليو ريزنز ، ٢٠٠٥ : ٢٢) بأنه تقييم المرء الكلي لذاته ، إما بطريقة ايجابية أو سلبية ، وهو يشير لمدى إيمان المرء بنفسه وبأهليتها واستحقاقها للحياة ، وببساطة تقدير الذات هو في الأساس شعور الفرد بكفاءة ذاته وقيمتها .

ويتأثر تقدير الفرد لذاته بمظهره وقدراته المادية وقدرته على الأداء والانجاز في المهام المختلفة ، وكذلك برؤية نفسه في عيون الآخرين وبتقديرهم له وإحساسه بأهميته بالنسبة لهم .

ويضيف (ألبرت إليس ، ٢٠٠٤ : ٢٢) أن تقبل الذات إما مشروط أو غير مشروط فالتقبل المشروط يتوقف على أن يتصرف جيدا ويكسب موافقة الآخرين ، وغير المشروط هو تقبل الذات بالكامل بكل ما فيها .

والخطورة في تقبل الذات المشروط والتقدير وفقا لأراء الآخرين وقبولهم وجودة رؤيتهم وتفاعلهم مع الشخص ، ووضع وزن أقل لإظهار القدرة الذاتية

والانجاز وفعالية الذات ، وهو ما يضع المفهوم في دائرة مغلقة ، هل نقطة البداية من الشخص ذاته فيثق في قدراته ويظهر في سلوكه نحو الآخرين فينعكس بدوره على سلوكهم وتقديرهم له ؟ أم من الآخرين فيظهر في تقدير الشخص لذاته ورد فعله نحوهم ؟

فقد توصلت دراسة (Davies , 2008) أن المشاركين في الدراسة الذين حققوا أعلى درجات في المعتقدات اللاعقلانية سجلوا أعلى الدرجات في التقبل المشروط للذات ، وأن المشاركين الذين حققوا أعلى الدرجات في التفكير العقلاني سجلوا أعلى الدرجات في التقبل غير المشروط للذات .

ويشير (محمد عبد الرحمن ، ٢٠٠٤ : ١٣٣) أن ذوي تقدير الذات المرتفع يختلفون عن ذوي تقدير الذات المنخفض في طرق استجابتهم لخبرات الحياة وفى تكيفهم من خلال :

- اختيار المواقف التي يتفوقون فيها .
- تفسير خبراتهم على نحو يبرئهم .
- تضخيم انجازاتهم في الجهود والمشاريع المشتركة .

وقد توصلت دراسة (Tafani , Bellon & Moliner , 2002) إلى أن تقدير الذات المنخفض يقلل من أهمية ودور الكفاءة الإجتماعية للأفراد والعكس صحيح ، وأن اختلاف أنماط الكفاءة الإجتماعية للأفراد يختلف حسب مستويات تقدير الذات .

بينما توضح (سلوى محمد عبد الباقي ، ٢٠١٠ : ٣١) أنه طبقا لنظرية الذات نحن نتعلم اتجاهاتنا وعواطفنا ونتعلم عن أنفسنا من خلال المعلومات التي يدليها الآخروين عنا ، نتعلم عن أنفسنا من خلال مقارنتها بالآخرين ، وحينما نقدم أنفسنا للآخرين نختار الصورة أو الذات التي نظهر عليها ، ونحاول أيضا جعل أنفسنا متطابقة مع تعريف الآخرين لنا ، ونقوم بالتفريغ الذاتي "التحدث عن أنفسنا بحذر ونختار الأشخاص الذين يمكن الكشف عن أنفسنا أمامهم .

فذوي تقدير الذات الايجابي ومن منطلق احترام الذات لديهم نظرة أكثر احتراما ومراعاة لمشاعر الآخرين وأكثر ثقة فيهم وتعاونا معهم .

ودعم ذلك (عامر مصباح ، ٢٠١١ : ٣٣٨) حيث يرى أن المحققون لذواتهم لديهم فعالية إدراكية أكثر للواقع وأكثر قبولا وتقديرا للذات وللآخرين ينظرون للواقع كما هو قائم وأقل تشوها بواسطة التوقعات ، ويتقبلون الآخرين وكل الجنس الإنساني عموما على الوضعية التي هم عليها ويتسامحون مع الضعف عند الآخرين .

وتلخص الباحثة ما ورد في (Bernstein , et al., 2008 : 690) عن كيفية تأثير الآخرين على تقدير الذات فالشخص قد يقارن ذاته في ضوء الجماعة

المرجعية مقارنة دنيا (بالأقل) أو عليا (بالأعلى) بهدف المحافظة على تقدير الذات ، فالمقارنة الدنيا تشعره بأنه أفضل من كثيرين ، والعليا بالمبالغة في قدرة الآخر وأن أدائه ليس سيئا للغاية ، والخطورة في المقارنة السلبية وهي الشعور بأن الفرد لا يأخذ ما يستحقه ، فعندما يشعر به الأشخاص تبدأ الاضطرابات السياسية ، وترتفع التوقعات بخصوص ما يستحقون ، وعندما لا تتحقق التوقعات يحدث العنف ، وبذلك يفسر الهجوم على مركز التجارة العالمي الذي يمثل رمز القوة المالية للولايات المتحدة الأمريكية والناتج عن الكراهية من الشعوب الفقيرة .

ففي دراسة لـ (Tabbah , 2011) والتي درست ما يواجه الأمريكان لأصول عربية من مشكلات متعددة مثل التمييز والتنميط في وسائل الإعلام والتي أصبحت أكثر وضوحا بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١ ، كشفت نتائج الدراسة أن المعلمين والأقران لديهم أفكار غير واقعية عن مفهوم الذات لدى المراهقين الأمريكان لأصول عربية ، مما يؤثر على كفاءتهم المدرسية ، ويجعلهم أكثر عرضة لممارسة سلوكيات عنف تجاه الآخرين وتستنتج الدارسة ضرورة بناء علاقات ايجابية من المعلمين والأقران نحو هؤلاء التلاميذ لتقليل حدة العنف منهم ، وتحسين الأداء الاكاديمي لديهم ، وخاصة أن التمييز والتنميط من عوامل نشأة التطرف .

وتوصلت دراسة (سالم ناجح سليمان ، ٢٠١٠) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين تقدير الذات والاتجاهات التعصبية الدينية والرياضية لدى عينة الدراسة .

وكان من نتائج دراسة (صفية فتح الباب ، ٢٠١٣) وجود ارتباط ايجابي دال بين العفو عن الآخرين وتقدير الذات .

وتناولت دراسة (Dewa , Ireland & Ireland , 2014) بعنوان نظرية إدارة التطرف : تأثير انتشار التطرف على القلق وحجب النظرة الثقافية للعالم وتقدير الذات ، وتوضح وجود علاقة بين التطرف والقلق والخوف والتهديد وتفسر ذلك بأنه مع تصاعد أعمال العنف فإننا كبشر لا ننكر الموت أو حتمية حدوثه ، لكن لدينا رغبة قوية في الحياة والاحساس بالذات وتقييمها ، وقد يدفع تملك الفرد لفكرة الخلود والحياة المستمرة في الجنة بعد انتهاء الجسد إلى ممارسة أعمال تطرفية ، ولذا علينا مساعدة هؤلاء الأفراد على المواجهة التكيفية للموت وضرورة التفكير في الحياة وتقدير الذات ، حيث تمثل تلك العوامل مجموعة من المعتقدات المشتركة التي تزيد من إحساس الفرد باستحقاق الذات والاستقرار أو الخلود الرمزي أو الحرفي ، ومن خلال تحسين تقدير الذات يختلف المنظور العام لرؤية العالم ، وعلى ذلك يمكن استخدام تقدير الذات كحائط منيع ضد قلق الموت والفناء الوارد في نظرية إدارة التطرف .

وتقدير الذات مفهوم قابل للتغيير والتحسين من خلال البرامج الإرشادية .

وهو ما توصلت إليه عدد من الدراسات ومنها دراسة (سلوى محمد على ٢٠٠٩) حول فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تحسين تقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة .

ودراسة (جابر عبد الحميد جابر ، إيمان عبد المقصود حسن ، منى السيد حسن ، ٢٠١٤) عن فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على تحسين تقدير الذات .

ودراسة (خيري أحمد حسين ، نجلاء إبراهيم أبو الوفاء ، ٢٠١٧) والتي أثبتت فعالية البرنامج العقلاني الانفعالي السلوكي في تحسين تقدير الذات لدى طالبة موهوبة ذات صعوبة تعلم بالمرحلة الثانوية وعلى ذلك فهدف البحث الحالي تحسين تقدير الذات من خلال البرنامج الإرشادي المعد في الدراسة .

- **الإدراك الإجتماعي Social Perception** :

نعيش في عالم يعج بالمثيرات المتباينة والمعقدة ، ولا يتعامل الفرد معها بحواسه المحدودة بشكل تلقائي أو عشوائي ، ولكن يتعامل معها بطريقة محددة ومقصودة تسمى الإدراك ، فينتقي ما ينتبه له من مثيرات وينظمها ويحللها ويفسرها بطريقته الخاصة ، وهو ما يجعل لكل شخص إسلوبه الإدراكي المميز لمفردات بيئته.

وقد يحدد البعض مفهوم الإدراك الإجتماعي بإدراك الأشخاص ، ويرون أن إدراكنا للأشياء إدراك غير إجتماعي لانعدام التأثير المتبادل بين الشخص والشيء ، ولا نستطيع إدراك الأشياء إجتماعيا إلا إذا أعطيناها صفة الحياة والحركة ، وتخيلنا وجود تفاعل وتأثير متبادل بيننا وبينها .

يعرف (على منصور ، ١٩٩٦ : ١١٧) الإدراك الإجتماعي بأنه نشاط عقلي معرفي استقصائي يصدر عن الفرد عند احتكاكه المباشر بموضوع ما ، وتفاعله معه، بهدف تحديد خصائصه وهويته والفئة التي ينتمي إليها ، ثم تكوين صورة أو نموذج له وتوحيد سلوكه نحوه استنادا لهذه الصورة .

ورأى البعض أن كل إدراك لنا إدراك إجتماعي ، فإننا ندرك الأشياء في إطار معلومات سابقة من الثقافة ، وأضفينا عليها مشاعر من تنشئتنا الإجتماعية فالمسلم مثلا يدرك المئذنة إدراكا يختلف عن إدراك غير المسلم ، وقد يعمد فريق ثالث للتمييز بين إدراك الأشياء والأشخاص داخل نطاق الإدراك الإجتماعي .

ويوضح (روجر فيشر ، سكوت براون ، ١٩٩٥ : ١٤٥) أن عملية إدراك الأشياء هي عملية شخصية في أساسها ، فكل منا يلاحظ أحداث مختلفة ، ويركز انتباهه على جوانب مختلفة من هذه الأحداث ، يميل إلى التركيز على الدليل الذي

يؤيد أرائه السابقة ، يصفى المعلومات ويضع رموزا لها لكي يسهل تخزينها ويتذكر المعلومة لكي تتفق مع قصة مناسبة ، يعيد تشكيل المعلومة التي كانت مختزنة من قبل لكي تتفق مع حاجات جديدة .

ويهتم البحث الحالي بالإدراك الإجتماعي الذي يقصد به إدراك الأشخاص وهي العملية الأكثر تعقيدا ، فإننا لا ندرك الشخص كصورة أو مجسم بل نعمد لإدراكه كمثير بيئي يحفز سلوكنا تجاهه ، ونعمل على استنتاج صفاته الشخصية وعلاقاته بالآخرين ، صداقاته ، عواطفه ، تأثيراته فيمن حوله وتتدخل الكثير من خصائصنا الشخصية في إدراكه والحكم عليه .

ويرى (رأفت عبد الباسط قابيل ، أحمد محمد أبوزيد ، ٢٠١٥ : ٤١٨) أن الإدراك الإجتماعي هو العملية التي يقوم بها الفرد من أجل إدراك وتفسير وفهم السلوك الإجتماعي للآخرين ، من خلال التفاعل الايجابي الفعال مع البيئة المحيطة .

ومع أنها عملية قائمة على فهم طبيعة شخصية الآخرين (أفكارهم ، سماتهم ما يحبون وما يكرهون ومما يخافون) حتى نأمن جانبهم ونحسن التعامل معهم من منطق من فهم غيره أمكنه التعامل معه ، قد تستخدم لذلك كل المعلومات والخبرات المتاحة لذلك لفظية مثل حديث الشخص عن نفسه أو حديث الآخرين عنه أو غير لفظية وهو ما ركز عليه التعريف التالي .

حيث عرف (Guiltner , 2000 : 5) الإدراك الإجتماعي أو فك رموز المعلومات الإجتماعية غير اللفظية ، حيث يشير إلى قدرة الفرد على إدراك وتفسير المعلومات الإجتماعية بدقة ، ويعتبر السلوك غير اللفظي مصدر للمعلومات عن الحالات الانفعالية والاتجاهات المتاحة للتفاعلات الإجتماعية ، وتساهم التعبيرات الانفعالية في تنشيط وتنظيم المشاعر ونقل الأشياء عن الحالات الداخلية والنوايا واستثارة الاستجابات لدى الآخرين ، والقدرة على فك الرموز وتؤدي إلى استجابة تعاطفية ملائمة لانفعالات الآخرين ، وبالتالي تفاعلات إجتماعية فاعلة .

بينما حدد كل من (معتز عبد الله ، عبد اللطيف محمد خليفة ، ٢٠٠١ : ٦٧) مفهوم الإدراك الإجتماعي بأنه عملية تكوين انطباعات عن الآخرين وتقويمهم والحكم على سلوكهم وخصائصهم (فيما يتعلق بمشاعرهم أو مقاصدهم أوشخصياتهم واستعداداتهم) كما يتضمن وضع الفرد للأشخاص الآخرين وتصنيفهم في فئات ذات معنى ، كما يصنف الفرد الآخرين على أساس المظهر الجسمي أو ملامح الوجه أو بعض المتغيرات النفسية مثل التسامح والحب .

وتشير (منيرة أحمد حلمي ، ١٩٩٦ : ٧٥) إلى خصائص عملية إدراك الشخص الآخر :

- أنها عملية تبادلية : يؤثر فيها الشخص المدرك على الشخص موضوع الإدراك كما يتأثر به .
- أنها مرنة : يسهل فيها تشكيل الصفات التي يسندها الشخص المدرك إلى الشخص موضوع الإدراك .
- أنها انتقائية : بمعنى أنها تتأثر بالحالة النفسية للشخص المدرك فتجعله يدرك صفات محددة في موضوع الإدراك .
- تستغرق وقت أطول : من إدراك الأشياء ، وأن منبهاتها تكون أكثر امتدادا مع الزمن .

فعملية إدراك الآخر يتخذ فيها الشخص المدرك من ذاته (خبراته السابقة وسماته الشخصية ودفعاته الانفعالية) إطارا مرجعيا (محكا في تكوين الصورة أوالانطباع عن الشخص موضوع الإدراك مما قد يشوه الإدراك ، ويؤثر سلبا على سلوكنا وتوافقنا الإجتماعي ، فهي عملية متبادلة تركز على طريقة إدراك الفرد لنفسه، وبناءا عليه تتحدد الطريقة التي يفسر بها سلوك غيره .

وتقسم (سماح خالد زهران ، ٢٠٠٤ : ٢٦) الإدراك إلى مرحلتين :

- **الإحساس :** وتتم بشكل انتقائي نركز فيه انتباهنا على بعض الأشياء التي نعتبرها هامة ، ثم يتم تنظيمها وفق آليات التنظيم الحسي ، ونميل إلى أن نكمل هذه النواقص بأنفسنا حتى تكون أسهل في تكوين صورة أو صيغة إدراكية فيما يسمى بعامل الانغلاق .
- **التفسير والتأويل :** وهي العملية المعقدة التي تتأثر بعوامل عديدة منها الجسيمة والعقلية والخبرة السابقة للفرد ، وعوامل وجدانية كالميول والعواطف والرغبات ، والحاله الإجتماعية والثقافية كالمعتقدات والتوقعات وأخيرا الحالة المزاجية .

بينما فسرت (منيرة أحمد حلمي ، ١٩٩٦ : ٨٢) الموقف بالنسبة لإدراك الآخر كما يلي :

- **الطرف الأول :** الشخص الآخر بعملياته النفسية مثل حاجاته ودوافعه واتجاهاته وهو الموضوع الذي يتجه إليه الشخص المدرك .
- **المرحلة الوسيطة :** وهي ظواهر شخصية الطرف الأول والتي تدل على عملياته النفسية والتي تكون سلوكياته ، مأخوذة من مصادر أخرى مثل كلام شخص ثالث .
- **البناء الإدراكي داخل الشخص المدرك :** والذي ينقله من الطرف الأول والمرحلة الوسيطة إلى الوعي بالشخص موضوع الإدراك .

فالإنسان يشعر ويتعامل مع الآخرين طبقا للصورة التي كونها عنهم والإدراك الإجتماعي هي العملية التي يقوم من خلالها الأفراد بالانتباه والانتقاء والتنظيم وتفسير المعلومات الخاصة بالآخرين من حوله بعد أن يضفي عليها

معنى وفقا لخبرته الشخصية ، والبداية هي أفكارنا وصورنا الذهنية وأحاسيسنا ومشاعرنا عن أنفسنا ، فإذا ما كانت هذه الأفكار والمعتقدات مشوهة وبعيدة عن الحقيقة فإننا نسقط ظلها بطريقة لا شعورية على شخصية وسمات الآخرين وعلى ذلك فإدراكنا وتوافقنا وتفاعلنا مع هذا الآخر سيكون بعيدا عن الدقة والصواب .

ويبرهن ذلك ما قام به فريق بإشراف (جورج غورفيتش ، ٢٠٠٨ : ٣١٠) من سلسلة أبحاث حول إدراك الآخر عند أربع مجموعات ، حيث تباينت الاستجابات حول أهمية العناصر الثلاثة : الجسمانية والسلوكية ، والمواقف الإجتماعية في إدراك الآخر ، ثم الأهمية التي يعلقها الأشخاص على التماثل أو التباين بينهم وبين الآخر والتي تقوده لتكوين صورة معقولة عنهم ، وتوصلت إلى أن معرفة الآخر تتبدل بتبدل الزمان ، وبمقتضى الظروف فمن المألوف أن نلحظ ليس فقط أننا نملك رؤية عن الآخر بل إننا نملك صورة مشوهة موضوعة على المشرحة ومتناقضة غالبا .

وتتداخل عوامل عديدة في القدرة على إدراك الشخص الآخر منها ما يعود لموقف التفاعل ومنها ما يعود إلى أقوال وسلوك وغرض الشخص المدرك ، وأهمها تأثيرا ما يعود إلى ذاتية الشخص المدرك وهي ما يمكن تلخيصه في كيفية تكوين الانطباعات والتي تتأثر بنوع المعلومات السابقة مع الأخذ في الاعتبار عوامل مثل الحداثة والأولية والمركزية ، وعملية التجاذب بين الأشخاص والذي قد يؤثر فيها المظهر الجسمي والتشابه أو التكامل بين الأفراد والتجاور المكاني والألفة وأثر الهالة.

وغيرها من العوامل التي قد تساعدنا على إدراك الآخر ووضع تصور ذهني عنه ليسهل لنا عملية الاتصال والتفاعل الجيد معه ، واللازم لشعورنا بالأمان في معيته والبعد عن القلق الملازم لمشاعر الغموض التي تحيط بالآخرين ، وتعوق تفاعلنا معهم ، مما ينتج عنه سلوك مناسب في المواقف المختلفة معهم ، والبعد عن الاستجابات المتطرفة عنهم .

أو العكس وهو التشوه والتحيز في إدراك الآخرين مما ينتج عنه تفاعلات إجتماعية مشوهه ومشاعر سلبية ، قد ينتج عنها سلوكيات شاذة ومتطرفة تجاههم وعلى ذلك ستحدد الدراسة وتعرض لبعض العوامل المؤثرة في الإدراك وكيف يمكن أن تشوه هذا الإدراك وهو ما تهدف الدراسة الحالية إلى تحسينه .

- **العزو Attribution** :

ويقصد به أخطاء التسبيب ، ومنها أننا نرجع ونفسر سلوكنا وسلوك الآخرين إما إلى عوامل داخلية أو خارجية ، ويأتي الخطأ في تحيز التسبيب والتفسير ، حينما يعزو الفرد نجاحه إلى عوامل داخلية كصفاته وقدراته

ومهاراته ، بينما يعزو نجاح الآخرين لعوامل خارجية كالصدفة والحظ والمحسوبية وغيرها ، وعلى العكس يعزو إخفاقه لعوامل خارجية وفشل الآخرين لعوامل داخلية ، ويعد التفاؤل غير الواقعي وهو الاعتقاد أن الأحداث الايجابية احتمال حدوثها له أكبر من حدوثها للآخرين ، والسلبية احتمال حدوثها له أقل من الآخرين من أخطاء العزو .

ويوضح (Bernstein , etal., 2008: 697) أن مصطلح العزو يستخدم لوصف العملية التي يمر الأفراد من خلالها لتفسير السلوك والوصول للسبب ليفسر سلوك الآخر في الموقف الحالي ، ورد فعله في المواقف القادمة ، ويؤثر في تفسير الموقف ارجاعه لأسباب داخلية (خصائص الشخص) أو خارجية (خصائص الموقف) ويؤثر في العزو ثلاث متغيرات وفقا لنظرية Kelly هي:

- **الإجماع :** وهو درجة تشابه سلوك الآخرين مع سلوك الآخر (الذي يريد تفسير سلوكه) .
- **الاتساق :** درجة ثبات السلوك الملاحظ للآخر بمرور الوقت وعبر المواقف المختلفة .
- **التمييز :** ويعني درجة اختلاف استجابة الفاعل تجاه موقف معين عن استجاباته للمواقف المتشابهة .

وطبقا للنظرية السابق عرضها فلعزو سلوك الآخر لأسباب داخلية يراعي انخفاض الإجماع والتمييز ، وارتفاع الاتساق ، لعزو سلوك هذا الآخر لعوامل خارجية ينظر إلى ارتفاع الإجماع والتمييز وانخفاض الاتساق ، وإلا فهناك تحيز واضح في الإدراك يؤدي إلى تشوهه .

- **تأثير الهالة Halo Effect** :

وهو التأثر بأكثر الصفات بروزا مثل الهندام واللباقة فينسج حولها العديد من الصفات الايجابية أو العكس ، فقد يربط البعض بين التكوين الجسمي وسمات الشخصية فيعتقدون أن المظهر يعكس الجوهر ، وهو من التأثيرات اللاحقة أي بعد مقابلة الأشخاص .

- **الخطط الذاتية ودورها في إدراك الشخص الآخر** :

لدى الأفراد مجموعة من الخطط والتصورات الذهنية عن الآخرين ، والتى تؤثر تأثير دال على إدراكهم لهذا الآخر،وعلى ذلك فقد يتنبهوا للخصائص والمواقف التى تتفق مع تمثيلاتهم العقلية المكونة عنهم أكثر من الخصائص والسلوكيات التى لا تتفق معها وقد يفسر ذلك فى ضوء مايلى:

- **مفهوم القولبة أو التعميمات النمطية الجامدة :** وهى مجموعه من التوقعات والتصورات عن سلوك الآخرين نتيجة لتصنيفهم فى فئات ميزت صورهم،فقد يميز الفرد نتيجة لوضعه فى فئة ما،وقد تفيد هذه التصورات فى حالات الإدراك النمطى لسمات الجماعه ولكنها لاتساعد فى الإدراك المبنى على امكانية اختلاف الفرد وتميزه داخل مجموعته .

وتوضح (منيرة حلمى،١٩٩٦:١٠٨)ان إدراك الآخرين سمة عامة حللها Cline & Richard إلي :

- **دقة نمطية : Stereo Type accuracy** : وينظر من خلالها الى الشخص كفرد فى مجموعه ويدرك بدقة الصفات التى يشترك فيها كل أفراد المجموعه ويحكم عليه بمتوسط صفات المجموعه التى ينتمى اليها.
- **دقة فارقة : Diffrintial accuracy**: وينظر خلالها لما يتميز به الشخص من صفات تميزه عن باقى افراد المجموعه، وتحكم بدقة على درجة هذا التميز.

فالخطط والتصورات الذهنية تستخدم لاكمال النواقص أثناء الإدراك كما تساعدنا على قراءة الكلمات بلا نقاط على الحروف أو فهمنا لمضمون الجمل الناقصة قد تساعدنا فى رؤية الجوانب الغامضة فى شخصية الآخر وتفسير سلوكيات الشخصية ككل (وقد يتفق ذلك مع مبادئ الجشطالت).

ويرى كلا من(عبد اللطيف محمد خليفة ، شعبان جاب الله، ١٩٩٧:١٣٠) أن القوالب النمطية تتسم بما يلى :

- التعميم الزائد على كل أفراد المجموعه.
- التبسيط الزائد فقد يطلق صفة أو مجموعه من الصفات فى وصف مجتمع بأكملهٍ وأنها من الافكار التى يصعب تعديلها حتى وان توافرت الادله على خطئها .

- **خطأ الانطباع الأول**:**First – impression Error** :

تكون الانطباعات عملية ديناميكية يدمج فيها الشخص مجموعة من المعلومات من مصادر مختلفة لتكوين رأي أو إصدار حكم عن الآخرين ، ومنها الخطط السابقة عنهم كالمعلومات الأولى ، المعلومات الحديثة ، الصفات المركزية والتي تتكون حولها مجموعة أخرى من الصفات الجانبية ، وقد يبنى الانطباع عن معلومات من أشخاص متحيزين مما يؤدي إلى تشوه الإدراك ، وهو ما يدعو البعض للقول بأن المعرفة الصفرية بالآخرين لها تأثير ايجابي على الإدراك الصحيح لهم .

- **التشابه المفترض** : **Supposed similarity** :

حيث يؤثر على دقة إدراك الآخر التشابة المفترض بين المدرك والمدرك ، فإذا علم المدرك مسبقا أن الآخر المدرك يتشابه معه في الاتجاهات والقيم وبعض السلوكيات يميل إلى حبه وإدراكه بشكل ايجابي ، وإن ظهر من سلوكه العكس فقد يعزو سلوك الآخر المناقض لتوقعاته إلى أسباب خارجية .

وترى (سماح خالد زهران ، ٢٠٠٤ : ٥٧) أن تشابه الآخر مع الشخص المدرك يدعوه إلى التفضيل السريع له ، والعكس صحيح ، وأن هذه التحيزات الإدراكية تلعب دورا خطيرا في توافقنا وعلاقتنا الإجتماعية الشخصية وغيرها .

وتشير (سلوى محمد عبد الباقي ، ٢٠١٠ : ١٩٩) إلى عدة عوامل تلعب دور في الانجذاب بين الأفراد بغض النظر عن الخصائص الشخصية منها :

- تكرار الاحتكاك Frequency of contact .
- التقارب Proximity .
- التشابه Similarity .
- التكميل Complementarity .
- الانجذاب الجسمي Physical Attractiveness .
- التبادلية Reciprocity .

- **التنبؤات الذاتية** : **self-fulfilling prophecies** :

يذكر (Bernstein , et al., 2008:696) أن الخطط التي تؤثر على انطباعاتنا الأولى ثابتة نوعا ما ، لأننا غالبا ما نفعل أشياء تدفع الآخرين للأداء بشكل يؤكد توقعاتنا عنهم ، فالمعلم الذي توقع تدني مستوى طلابه يجعل طلابه يبذلون جهدا أقل من مستواهم ، وهكذا تدفع خططنا بدون وعي الآخرين للأداء وفقا للتوقعات المسبقة وهو ما يسمى بالتنبؤات الذاتية.

- **الإدراك الانتقائي Selective perception** :

وتتبلور فردية إدراك الآخرين في كون الشخص ينتبه لسلوك الآخر وخصائصه التي تؤكد ما تصوره عنه من صفات ولا ينتبه إلى غيرها ، ولتجنب التنافر بين ما يعتقده عنه وما يظهر من سلوك الأخر الذي يدل على خلاف ذلك ، فنحن نبحث عن المعلومات التي تؤيد توقعاتنا عنهم ، وتتجنب غيرها من المعلومات وأشكال السلوك التي لا تتماشى مع أفكارنا .

وتشير (سماح خالد زهران ، ٢٠٠٤ : ٦٢) إلى أسباب صعوبة التغلب على الانحرافات الإدراكية فيما يلي :

- الحاجة إلى الاتساق Need for Consistency فنحن مدفوعون للبحث عن المعلومات التي تؤيد افتراضاتنا ومعتقداتنا ، وتجاهل المعلومات التي لا تتسق مع آراءنا .
- الظاهرة الاستبدادية Phenomenal Absolutism فالأفراد يميلون إلى اعتقاد أن إدراكهم دائما على صواب ولا يخالف الواقع .
- القناة أو المجرى Chaneling ويعنى أننا نحدد قناة أو مجرى تفاعلنا بالغير فيما يدعم معتقداتنا وتوقعاتنا عنهم .
- النبوءة التي تحقق ذاتها Self Fulfilling prophecy of Pygmalion effect وتعني أن توقعاتنا تصبح حقيقة ، بسبب تأثير سلوكنا في الآخر والذي يجعله يميل إلى تحقيق ما نتوقعه بتأثير منا .

وهدفت بعض الدراسات للتدخل لتحسين الإدراك الإجتماعي مثل دراسة (صفاء على أحمد عفيفي ، ٢٠١١) التي هدفت لبحث أثر التنشيط الكمي

والكيفي للذاكرة العاملة الوجدانية على الإدراك الإجتماعي (دراسة تجريبية تنبؤية) وتوصلت أن مستويات التنشيط المختلفة في النوع والمقدار للذاكرة الوجدانية مع بعض متغيرات الشخصية كانت منبئة بتحويل الإدراك الإجتماعي .

ودراسة (رأفت عبد الباسط قابيل ، أحمد محمد أبو زيد ٢٠١٥) التي توصلت إلى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتعديل الإدراك الإجتماعي الخاطئ للفرد تجاه الأخر لتحقيق التوافق الإجتماعي .

ودراسة (بدير عبد النبي عقل ، ٢٠١٦) حول فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الإدراك الإجتماعي الايجابي بين الأطفال العاديين ذوات الإعاقة العقلية البسيطة في فصول الدمج .

واستخلصت (سماح خالد زهران ، ٢٠٠٤ : ٨١) بناء على استعراضها لعدد من الدراسات السابقة أن الأفراد الأقل ميلا للتعصب أكثر دقة في إدراكهم للآخرين ، وأن ذوي تقدير الذات المنخفضة لديهم علاقات إجتماعية مليئة بالصراعات .

- **فروض البحث** :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي على مقياسا بعدي المعرفة الإجتماعية (تقدير الذات وتشوه الإدراك الإجتماعي) وعلى مقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري لصالح التطبيق البعدي .
- يوجد تأثير دال لبعدي المعرفة الإجتماعية (تقدير الذات ، تشوه الإدراك الإجتماعي على الاتجاه نحو التطرف الفكري قبل وبعد تطبيق برنامج الدراسة .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق البعدي والتتبعي على مقياسا بعدي المعرفة الإجتماعية (تقدير الذات وتشوه الإدراك الإجتماعي) ومقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري .

- **إجراءات الدراسة** :

- **أولا : منهج البحث** :

استخدم البحث المنهج التجريبي التربوي بتصميم المجموعة الواحدة لضمان استفادة كل من تتوافر فيه الشروط التجريبية من البرنامج المطبق .

- **ثانيا : المشاركات في البحث** :

اختارت الباحثة المشاركات من الطالبات المعلمات في الفرقة الرابعة شعبة التربية كلية الدراسات الإنسانية المقيدات في العام الجامعي ٢٠١٦ / ٢٠١٧ والبالغ عددهن (٢٤٨) طالبة ، حيث تم التطبيق في بداية الترم الأول على عدد (١٨٦) طالبة ، وكان المحك لاشتراك الطالبات في فعاليات البرنامج الإرشادي

وقوعهم في الإرباعي الأعلى على مقياس تشوه الإدراك الإجتماعي ومداه (٥٨ ـ ٧١) وعلىالارباعي الأدنى على مقياس تقدير الذات ومداه (١٥ ــ ٢٧) ، وعلى الإرباعي الأعلى في مقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري (٦٨ ـ ٩٦) .

وتوفر المحك في (٤١) طالبة تم عرض الاشتراك في البرنامج عليهم في بداية التيرم الاول .

وكان الهدف المعلن للطالبات أنه برنامج لتحسين المعرفة الإجتماعية (تحسين تشوه الإدراك الإجتماعي وتقدير الذات المنخفض) ، بدون الإشارة بأي شكل إلى الاتجاه نحو التطرف الفكري أثناء الجلسات ، وتسهيلا على الطالبات تم تحديد مواعيد ثلاث جلسات أيام الأحد والاثنين والثلاثاء من كل أسبوع لتوافر وقت محاضرة أثناء اليوم الدراسي وكانت مواعيد مرنة مع نهاية المحاضرة السابقة وبداية المحاضرة التالية في المدرج المجاور للمدرج المخصص للفرقة الرابعة على أن تتراوح الجلسة من (٧٥ دقيقة حتى ٩٠ دقيقة) .

بدأت فعاليات البرنامج على (٣٩ طالبة) وتم التطبيق البعدي والتتابعي على (٣٣) طالبة هن من التزمن بحضور كافة الجلسات .

- **ثالثا** : **أدوات الدراسة** :

- **مقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري** :

تم الاطلاع على عدد من المقاييس التي ارتبطت بالاستجابات المتطرفة التعصب ، وأحادية الرؤية ، والأطر النظرية المفسرة لها والخصائص المميزة للمتطرفين فكريا ومقياس الاتجاه نحو التطرف (هشام عبد الله ، ١٩٩٦) بأنواعه ومنها التطرف الفكري وكذلك مقياس (محمد محمود محمد أبو دوابه ٢٠١٢) للاتجاه نحو التطرف .

أعدت الباحثة مقياس مكون من (٣٥) بندا يتم الاستجابة له من ثلاثة اختيارات (نعم ـ أحيانا ـ لا) حيث الاستجابة بنعم تقيم بثلاث درجات ، وأحيانا درجتين ، ولا بدرجة واحدة .

- **صدق مقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري** :

- **صدق المحكمين** : تم تحكيم المقياس من سبعة من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التعليمي بكلية التربية جامعة الأزهر وأساتذة علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية وتم الاتفاق على (٣٢) عبارة من عبارات المقياس بنسبة (٨٥٪) وتم حذف عبارة رقم ٦ ، ١٧ ، ٣٥ ليصبح عدد العبارات (٣٢) عبارة لقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري منهم (٩) عبارات يصححوا بطريقة عكسية (١ ، ٩ ، ١٢ ، ١٦ ، ٢٥ ، ٢٨ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢) لتصبح الدرجة الكلية للمقياس (٩٦ درجة) .
- **صدق المحك** : تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات على مقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري المعد في الدراسة والبنود العشرة في مقياس

الاتجاه نحو التطرف والمخصصين للتطرف الفكري في مقياس (هشام عبد الله ، ١٩٩٦) ، وهم العبارات من (١ ـ ١٠) في المقياس المحك ، والذي قام معد المقياس بحساب خصائصه السيكومترية ، وكانت كلها معاملات دالة وكان معامل الارتباط بين المقياس المستخدم في الدراسة والمقياس المحك حيث ن = (١٠٤) (٠.٨٣٢) وهو معامل ارتباط دال عند (٠.٠١) .

- **ثبات مقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري** :

تم التأكد من ثبات المقياس باعادة تطبيقه على عدد (١٠٤) طالبة بعد أسبوعين من التطبيق الأول ، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيق (٠.٩٢١) وهو معامل دال عند ٠.٠١) مما يدل على ثبات المقياس .

- **مقياس تحيز الإدراك الإجتماعي** :

بالإطلاع على الإطار النظري الخاص بمفهوم الإدراك الإجتماعي ومع قلة المقاييس المخصصة لاستجابات الإدراك الإجتماعي المتحيز ، وبعد إطلاع الباحثة على عدد منها مثل مقياس رنا رفعت شوكت (٢٠١٣) ومقياس رأفت عبد الباسط قابيل ، أحمد محمد أبو زيد (٢٠١٥) وبعض المقاييس للعزو السببي ، أعدت الباحثة مقياس ليشتمل على عدد من أوجه تحيز إدراك الأشخاص مثل أخطاء التسبيب (العزو) وتأثير الهالة ، والقولبة والتعميمات النمطية الجامدة ، وخطأ الانطباع الأول، والتشابه المفترض والتنبؤات الذاتية والإدراك الانتقائي وتكون من ثلاثين عبارة يتم الاستجابة له باختيار إجابة من ثلاث اختبارات (نعم ـ أحيانا ـ لا) حيث تقيم الاستجابة بنعم بـ ٣ درجات ، وأحيانا بدرجتين ، ولا بدرجة واحدة .

- **صدق مقياس تحيز الإدراك** :

- **صدق المحكمين** : تم تحكيم المقياس من سبعة من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التعليمي بكلية التربية جامعة الأزهر وأساتذة علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية وتم الاتفاق على(٢٧) عبارة بنسبة (٨٥٪) وتم حذف العبارات أرقام (٤ ، ٨، ٢٨) لتصبح الدرجة الكلية للمقياس (٨١) درجة كحد أقصى وتصحح العبارات أرقام (١ ، ٦ ، ١٧ ، ٢٠ ، ٢٣) بطريقة معكوسة .
- **الصدق العاملي** : قامت الباحثة بحساب الصدق العاملي لمقياس تشوه الإدراك الإجتماعي وذلك بحساب المصفوفة الارتباطية كمدخل لاستخدام أسلوب التحليل العاملي ، وقد أشارت قيم مصفوفة معاملات الإرتباط المحسوبة إلى خلو المصفوفة من معاملات ارتباط تامة ما يوفر أساسا سليما لإخضاع المصفوفة للتحليل العاملي ، وتأكدت الباحثة من صلاحية المصفوفة من خلال تفحص قيمة محدد المصفوفة والذي بلغ (٠.٠٠٠٠٢٧) وهي تزيد عن الحد الأدنى المقبول وهو (٠.٠٠٠٠١) ، ومن جانب آخر بلغت

قيمة مؤشر (oklin Kaiser meyer – kmo) للكشف عن مدى كفاية حجم العينة (٠.٨١٠) وهي تزيد عن الحد الأدنى المقبول لاستخدام أسلوب التحليل العاملي وهو (٠.٥٠) كما تم التأكد من ملائمة المصفوفة للتحليل العاملي بحساب اختبار بارتليت (Bartlett's test) حيث كان دال إحصائيا .

وبعد التأكد من ملائمة البيانات لأسلوب التحليل العاملي ، تم اخضاع مصفوفة الارتباط لأسلوب تحليل المكونات الأساسية Principal Components Analysis (PCA) قد أسفر التحليل عن وجود عامل واحد من الدرجة الأولى (الجذر الكامن الواحد أكبر من الواحد الصحيح) .

جدول (١) مصفوفة الارتباط لأسلوب تحليل المكونات الأساسية (PCA)لمقياس تحيز الإدراك الإجتماعي

رقم العبارة	التشبعات	قيم الشيوع	رقم العبارة	التشبعات	قيم الشيوع
١	٠.٨٢٠	٠.٦٧٣	١٥	٠.٩٠٤	٠.٨١٨
٢	٠.٣٧٤	٠.١٤٠	١٦	٠.٨١٣	٠.٦٦١
٣	٠.٩٢٨	٠.٨٦٠	١٧	٠.٧٣٧	٠.٨٥٨
٤	٠.٩٣٢	٠.٨٦٩	١٨	٠.٩١٢	٠.٨٣٢
٥	٠.٩٧١	٠.٩٤٣	١٩	٠.٩٤٣	٠.٨٨٨
٦	٠.٩٦٠	٠.٩٢٢	٢٠	٠.٩٦٣	٠.٩٢٨
٧	٠.٩٣٩	٠.٨٨٣	٢١	٠.٩٥٣	٠.٩٠٧
٨	٠.٩٩١	٠.٩٨٢	٢٢	٠.٩٩١	٠.٩٨٢
٩	٠.٥٥٤	٠.٣٤٦	٢٣	٠.٨٩١	٠.٧٩٤
١٠	٠.٩٢٥	٠.٨٥٦	٢٤	٠.٨٧٩	٠.٧٧٢
١١	٠.٨٩٤	٠.٧٩٩	٢٥	٠.٩٦٢	٠.٩٢٦
١٢	٠.٨٩٥	٠.٨٠١	٢٦	٠.٩٥٧	٠.٩١٥
١٣	٠.٨٩٨	٠.٨٠٧	٢٧	٠.٨٨٧	٠.٧٨٧
١٤	٠.٩٤٨	٠.٨١٨		٢١.٤٤٥	الجذر الكامن
				٧٩.٤٢٧	نسبة التباين

ويتضح من الجدول (١) أن جميع العبارات قد تشبعت على عامل واحد وتراوحت قيم التشبعات بين (٠.٣٧٤) إلى (٠.٩٥٧) وكلها أعلى من (٠.٠٣) حسب محك كايزر ومن ثم فقد أطلقت الباحثة على هذا العامل اسم الإدراك الإجتماعي .

- **ثبات مقياس تشوه الإدراك الإجتماعي** :

- تم استخدام معادلة ألفاكرونباخ لحساب ثبات المقياس ، وذلك على عينة بلغت (١٠٤) طالبة وبلغ (٠.٧٥٢) وهو معامل دال .
- طريقة إعادة التطبيق حيث ن = ١٠٤ طالبة بفاصل زمني أسبوعين وكان معامل الإرتباط (٠.٧٩٧) وهو معامل دال .
- حساب الاتساق الداخلي لعبارات مقياس تشوه الإدراك الإجتماعي .
- قامت الباحثة بحساب معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس كما يلي :

جدول (٢) معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس تحيز الإدراك الإجتماعي حيث ن = ١٠٤

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٨٥ ❖❖	١٠	٠.٣٥٩ ❖❖	١٩	٠.٥٨٤ ❖❖
٢	٠.٢٩٨ ❖❖	١١	٠.٢٥٨ ❖❖	٢٠	٠.٣٧٩ ❖❖
٣	٠.٣٧٦ ❖❖	١٢	٠.٢٦٨ ❖	٢١	٠.٢٩٦ ❖❖
٤	٠.٣٧٨ ❖❖	١٣	٠.٢٤٢ ❖❖	٢٢	٠.٢٢٠ ❖
٥	٠.٤٨٧ ❖❖	١٤	٠.٤٦٩ ❖❖	٢٣	٠.٤٣٠ ❖❖
٦	٠.٥٧٦ ❖❖	١٥	٠.٢٩٨ ❖❖	٢٤	٠.٥٠٢ ❖❖
٧	٠.٣٨٤ ❖❖	١٦	٠.٥١٥ ❖❖	٢٥	٠.٣١١ ❖❖
٨	٠.٤٥٦ ❖❖	١٧	٠.٢٩٥ ❖❖	٢٦	٠.٣٣٨ ❖❖
٩	٠.٣٩٦ ❖❖	١٨	٠.٣٧٣ ❖❖	٢٧	٠.٢٤١ ❖

❖❖ دال عند ٠.٠١ ، ❖ دال عند ٠.٠٥

ويوضح الجدول (٢) أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٢٢٠) إلى (٠.٦٨٥) وجميعها معاملات دالة عند ٠.٠١ أو ٠.٠٥ مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس .

- **مقياس تقدير الذات** :

اطلعت الباحثة على عدد من المقاييس الخاصة بتقدير الذات ومنها مقياس (Choo, 2008) والمكون من خمسة عشر عبارة يتم تصحيحهم بمقياس ليكرت ذو الأربع اختيارات ، وهو الصورة المعدلة من مقياس روزنبرج ، ومقياس Baird , (1996) والمكون من (٢٢) عبارة ويتم الاختيار للإجابة من سبع اختيارات ، وأعدت الباحثة خمسة عشر عبارة لقياس تقدير الذات على أن تكون استجابة المشتركة بالاختيار بين ثلاث اختيارات (نعم) تحتسب بثلاث درجات ، (أحيانا) تحتسب بدرجتين ، (لا) تحتسب بدرجة واحدة .

- **صدق المقياس** :

- **صدق المحكمين** : تم عرض المقياس على سبعة من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التعليمي بكلية التربية جامعة الأزهر ومن أساتذة علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية ، وكانت التعديلات في حدود إعادة صياغة (٦) بنود من المقياس ولم يوصى المحكمين بحذف أو إضافة أي بند من البنود الخمسة عشر ، تم تعديل الصياغة وكانت البنود أرقام (٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٤) يصححوا بطريقة عكسية .
- **صدق المحك** : تم استخدام مقياس تقدير الذات لـ حسين الديني ، أحمد سلامه (١٩٨٣) والمكون من ثلاثين عبارة ، كمحك للتأكد من صدق المقياس المعد والمستخدم في الدراسة (لخصائصه السيكومترية الجيدة) .

وتم حساب دلالة الارتباط بين درجتي المقياسين حيث ن = ١٠٤ وبلغ (٠.٦٩٦) وهو معامل دال عند (٠.٠١) مما يعني صدق المقياس وصلاحيته للاستخدام .

- **ثبات مقياس تقدير الذات** :

تم إعادة تطبيق المقياس بعد اسبوعين على عدد (١٠٤) طالبة وبلغ معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني (٠.٧٠٨) وهو معامل دال عند (٠.٠١) مما يدل على ثبات المقياس المستخدم في الدراسة .

- **رابعا** : **البرنامج الإرشادي** :

تستخدم الدراسة الحالية فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي القائم على نموذج ألبرت إليس (ABCDEF) وهو آخر التعديلات التي أدخلها في تطويره المستمر لنموذجه من عام (١٩٦٢) حتى عام (١٩٩٥) ، فبدأ بالجانب المعرفي ثم الانفعالي ثم السلوكي ، حيث يرى أن التفكير والانفعال والسلوك لدى الإنسان جوانب لا تنفصل عن بعضها البعض ، وأنها تتفاعل جميعا بصورة ذات دلالة .

ويلخص (محمد إبراهيم ، ٢٠٠٦ : ٦٥) خطوات النموذج على النحو التالي :

- A: يواجه الشخص المسترشد بخبرة تنشيطية (موقف مثير).
- B: تفجر معتقدات معينة ، أي سلسلة من الأفكار التي يجرى تصورها على أنها تقريرات ذاتية داخلية ، وبعض هذه المعتقدات عقلاني وبعضها غير عقلاني.
- C: الانفعالات السلبية الملازمة للحدث وما يتبعها من سلوك (نتيجة).
- D: يفند المرشد المعتقدات اللاعقلانية ويدحضها ويساعد المسترشد في ان يفحص بدقة مدي صدق او عقلانية تلك التقريرات الذاتية.
- E: محو الأفكار اللاعقلانية والتخلص منها وما قد يتبع ذلك من اختفاء لأعراض الاضطراب.
- F: إكساب العميل فلسفة واقعية في الحياة تجنبه التعرض لأي انتكاسه.

حيث أنه من الأساليب الإرشادية الفاعلة في تغيير الأنماط المعرفية المضطربة التي قد يتبعها سلوك مضطرب .

ويوضح (حامد زهران ، ١٩٩٨ : ٣٦٦) أن الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي ينقل العميل من اللامنطق واللا معقول إلى المنطق والواقع والمعقول ، مما يناسب بصفة خاصة العملاء المثقفين مثل طلاب الجامعة .

حيث يقصد بالبرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة : مجموعة من الجلسات الإرشادية تعتمد على الفنيات العقلانية والانفعالية والسلوكية بهدف تحسين بعدى المعرفة الإجتماعية (تقدير الذات والتحيز في الإدراك الإجتماعي) وقياس تأثير ذلك على تعديل الاتجاه نحو التطرف الفكري لدى العينة المستهدفة من الطالبات المعلمات .

- **هدف البرنامج** :

يهدف البرنامج الحالي إلى تحسين بعض أبعاد المعرفة الإجتماعية (تقدير الذات ، الإدراك الإجتماعي) لدى الطالبة المعلمة لتعديل اتجاه هؤلاء الطالبات نحو التطرف الفكري .

ولإعداد البرنامج اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات والأبحاث التي استخدمت هذا الأسلوب الإرشادي والذي يجمع بين الفنيات المعرفية والانفعالية والسلوكية ، وعلى العديد من المراجع ذات الصلة منها .

فن التعامل مع الناس (ديل كارينجى ، ٢٠١١) ، نحو التآلف والاختلاف . بناء علاقات ايجابية (روجرفيشر ، سكوت بردوة ، ١٩٩٥) ، تعزيز تقدير الذات (رانجيت سينج مالهى ، روبرت دبليو – ريزنز ، ٢٠٠٥) . دستور تقدير الذات ابني ثقتك بنفسك يوم بعد يوم (جيل لينذ نفييد) شعور أفضل ، نفسية أفضل (ألبرت إليس ، ٢٠٠٤) .

- **أجرائيا** : تتضمن جلسات البرنامج الخطوات الأساسية لنموذج (ABCDEF) حيث يتم التعرف على أفكار الطالبات ، ويشار للاعقلاني منها ، واقناعهن أنها غير معقولة وأنها أدت إلى مشاكلهن الانفعالية ، وأنه باستمرارهن في طريقة التفكير هذه وبنفس الاعتقادات ستستمر مشاكلهن ، والعمل على تغيير المعتقدات اللاعقلانية وإحلال العقلانية مكانها بعد إقناعهن بما يتبع كلا منهما من نواتج من خلال التمثيل لكل منهما من مواقف واقعية للطالبات ، تعميم ذلك على مواقف متوقعة ومتنوعة تساعد في تبني الطالبات لمعتقدات عقلانية في مواقفهم السلوكية المستقبلية ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة عدة فنيات منها .
- **المحاضرة** : كمدخل لتهيئة الطالبات المشتركات للفكرة المراد طرحها للمناقشة في الجلسة ، تزويدهن بالمعلومات والمعارف عن المفاهيم النظرية المطروحة وعن توجهاتهن واضطراباتهن.
- **المناقشة والحوار** : لتبادل الآراء حول الفكرة المطروحة وعرض جوانبها الايجابية والسلبية لتفنيد ودحض السلبي منها ، وتدريبهن علي التعبير عن مشاعرهن وأفكارهن بدون توتر .
- **القصة** : ذكر أحداث ومواقف حدثت بالفعل لأشخاص وثيقة الصلة بمحتوى الجلسة .
- **لعب الدور ، قلب الدور** : كوسيلة للتعبير عن أفكار المشاركات ، وخبراتهن بتمثيل الدور وطرح ما يلازمه من مشاعر والتنفيس الانفعالي عنها ، ثم قلب الدور بوضع المشاركة نفسها مكان الشخص الآخر (الطرف المقابل في الموقف أو المشكلة) وما قد يتبع ذلك من تغيير للأفكار والمبررات والانفعال والسلوك.

- **التخيل المعرفي :** وفيه يتم تخيل الموقف كما تواجهه المشتركة في الحياة الطبيعية والأفكار والانفعالات والسلوكيات المرتبطة به ، ويقارن بين اللاعقلاني والعقلاني ، وبين الواقعي والخرافي .
- **إعادة البناء المعرفي :** لتحليل المواقف الفعلية والتدريب على إعادة بناءها بنموذج (ABCDEF) حتى يصبح تطبيق النموذج ممارسة سلوكية معتادة لدى الطالبات المشتركات .
- **النمذجة :** بالاعتماد على نماذج استطاعت تحقيق أهدافها وتغير معتقداتها وسلوكياتها وعرض لنتائج هذا السلوك وقد يكون النموذج إحدى الطالبات المشتركات .
- **التلخيص :** للتأكيد على أهم النقاط والأفكار التي تم التوصل إليها بعد نهاية الجلسة كتغذية راجعة ، وتقويم لمدى استيعاب المشاركات لما تم التوصل إليه خلال الجلسة لأنه قائم على مشاركة الطالبات .
- **التحصين التدريجي :** ضد الأفكار اللاعقلانية المسيطرة الآن ، ووضع آلية متصورة يتم التدريب عليها لمواجهة سيطرة مثل هذه الأفكار اللاعقلانية في المواقف المستقبلية .
- **الحوار السقراطي :** بطرح أسئلة متعلقة بالجوانب اللامنطقية لمعتقدات المشتركات وتشجيعهن على التفكير فيها بأنفسهن ليكتشفن خطأ توجهاتهن .
- **الأحاديث الذاتية الايجابية :** بهدف التدريب على تحسين مفهوم الذات وتقديره والثقة بالنفس وتبنى أفكار أكثر تفاؤلا ومرحا وهى أفكار لا يتفوه بها ولكن تردد للتأكيد عليها بشكل مستمر .
- **الواجبات المنزلية :** بتكليف المشتركات ببعض المهام إما بهدف ممارسة ما تم التوصل إليه في الجلسة ، أوللاستعداد والتأهب للجلسة التالية .

وتستخدم الفنيات السابق عرضها لتحديد الأفكار الغير عقلانية ودحضها والإقناع لاحلال العقلانية مكانها ، والتدريب على ممارستها باستخدام بعضها في كل جلسة تبعا لمحتوى الجلسة وهدفها .

تم إعادة تطبيق المقاييس لتحديد الأثر التتابعي للبرنامج في نهاية امتحانات التيرم الاول أي بعد ما يزيد عن شهر ونصف من انتهاء البرنامج .

استمر تنفيذ فعاليات البرنامج لمدة تجاوزت الشهرين ، وكانت مدة البرنامج الفعلية أكثر من (٢٢) ساعة .

جدول (٣) تحديد الأفكار الغير عقلانية ودحضها

رقم الجلسة	الهدف والمحتوى	الخطوات والفنيات
الأولى	التعارف – عرض لهدف البرنامج وهو تحسين المعرفة الإجتماعية وشرح لمفهومها وأهميتها .	المحاضرة والمناقشة
الثانية	شرح للعلاقة بين المعرفة والانفعال والسلوك بعرض لنموذج (ABCDEF) والتنظير لمفهوم الذات وأهميته كبعد أساسي للشخصية السوية.	محاضرة – ومناقشة واجب منزلي (حددي خمس سلبيات ترينها في شخصيتك) في تقرير واضح
الثالثة	استعراض الواجب المنزلي واستخراج السلبيات المبنية على تقدير الذات المشروط وبلورة فكرة تقدير الذات من خلال رؤية الآخرين للمشتركات (عرض لنموذج تقبل الذات غير المشروط لألبرت اليس (٢٠٠٤)	مناقشة ومجادلة لتحديد السلبيات المرتبطة بالتقدير المشروط وتفسيرها ودحضها – الحوار السقراطي ، التدريب على الحوار الذاتي الايجابي
الرابعة	استخراج فكرة ضرورة رضا الآخرين واستحسانهن للسلوك وتأثيره على تقدير الذات من تقارير الطالبات	المناقشة والمجادلة ، النمذجة ، إعادة البناء المعرفي لتغير اسلوب تقدير الذات من مشروط إلى غير مشروط – حوار ذاتي إيجابي
الخامسة	مشاعر عدم الكفاءة وفكرة أن الإنسان مسير وتحكم الكثير من العوامل الخارجية	القصة مع المناقشة والمجادلة واجب منزلي – حددي موقف شخصي مؤثرذو صله بمحتوي الجلسة – أعيدي تقديرك لذاتك وتخيلي ترتيب الأحداث تبعا لذلك والنتيجة المتوقعة
السادسة	عرض مفهوم الإدراك الإجتماعي ، وإدراك الأشخاص والعوامل التي تؤثر فيه ومنها تقديرك لذاتك وقدراتك ومهاراتك في التفاعل والتواصل الجيد	محاضرة – قصة عن الإدراك الخاطئ للأشخاص واجب منزلي – دوني موقف أو أكثر تستطيعي أن تربطي فيه بين تقديرك لذاتك وفهمك وتفسيرك لسلوك الآخرين (مشاعر بالدونية بعدم الكفاءة ، الخوف من السخرية وغيرها.
السابعة	تحديد بعض أسباب تشوه إدراك الأشخاص من خلال عرض الطالبات بأنفسهن الواجب المنزلي.	مناقشة ، مجادلة – لعب الدور ، قلب الدور.
الثامنة	أخطاء العزو أو التسبيب والأفكار اللامنطقية المتعلقة بها مع مراعاة متغيرات الاجماع والاتساق والتمييز .	محاضرة ومناقشة حول أخطاء العزو وأنواعها – واجب منزلي، حددى موقف تسبب فيه خطأك في العزو في موقف مشكل في تشوه إدراكك لأحد الأشخاص وأعيدي ترتيبه في ضوء فهمك لمتغيرات العزو (الإجماع ، الاتساق والتمييز)
التاسعة	تحليل مواقف أخطاء العزو التي عرضتها الطالبات وتفنيد ودحض للأفكار اللامنطقية المتعلقة بها وإحلال العقلانية مكانها .	مناقشة ومجادلة حول مواقف الطالبات الفعلية . واجب منزلي – حللي موقف لخطأ العزو وأعيدي بناء الموقف تبعا لنموذج (ABCDEF) وقارني ما ترتب على الموقف السابق واللاحق من نتائج .
العاشرة	سيطرة تأثير الهالة على إدراك الآخرين كفكرة غير منطقية وتفنيد الفكرة ودحضها .	مناقشة ومجادلة للوصول للحد من سيطرة أثر الهالة على إدراك الآخرين .
الحادية عشر	عرض لمفهوم القولبة والتعميمات النمطية الخاطئة بأمثلة من الحياة . دحض الفكرة وتفنيدها وإحلال فكرة التميز والفردية والاختلاف بين الأشخاص .	محاضرة – واستعراض لبعض المواقف من الواجب المنزلي ذات الصلة بموضوع الجلسة – مجادلة وحوار سقراطي للوصول لمفهوم الدقة النمطية والدقة الفارقة . واجب منزلي بعرض لموقف تحولت فيه الطالبة المشتركة من دقة نمطية ، لدقة فارقة وأثر ذلك على إدراك الأشخاص حولها .
الثانية عشر	خطأ الانطباع الأول والتبسيط المخل كخطأ في التفكير ، وإحلال فكرة تعدد المصادر وتنوعها لتكوين الانطباع عن الآخرين والنظر إليهم نظرة كلية شاملة .	القصة وعرض أحداث حول خطأ الانطباع . واجب منزلي – أعيدي بناء موقف لخطأ الانطباع بتغير الفكرة ، وما يتبعها من انفعال وسلوك .
الثالثة عشر	التشابه المفترض (لو كنت مكانه كنت هتصرف بشكل مختلف) كفكرة وإحلال فكرة تقبل الاختلاف في المعطيات والظروف وردود الأفعال .	لعب الدور ، قلب الدور لدحض اعتقاد التشابه وتوقع نفس ردود الأفعال والغضب عند عدم حدوثها . واجب منزلي – إعادة البناء المعرفي لموقف بدون افتراض التشابه والمقارنة بين النتائج .
الرابعة عشر	التنبؤات الذاتية حول تفسير سلوك الآخرين – أسبابه – نتائجه	مناقشة ومجادلة حول لفظ (توقعت) في مواقف الطالبات . حوار سقراطي حول الفكرة (النبوءه التي تحقق ذاتها) إعادة بناء بعض المواقف بدون تنبؤ مسبق مع تغيير التفكير والانفعال وما ينتج عنه من تغير السلوك وما يتبعه من نتائج .
الخامسة عشر	الإدراك الانتقائي (أنت تختارى أن تنتبهى لما تريدي إثباته) فكرة خاطئة – دحضها وإبدالها .	مناقشة ومجادلة حول أثر الانتقاء والانتباه المفلتر للخصائص فقط كما تريدي وتتمنى (مثلا في حالة اختيار الزوج) . ضرورة تغيير الفكرة لرؤية الصورة كاملة .
السادسة عشر	الربط بين مفهوم الإدراك الصحيح للآخرين وما يتبعه	محاضرة – مناقشة

رقم الجلسة	الهدف والمحتوى	الخطوات والفنيات
	من حسن التفاعل وتعديل السلوك تجاههم (فهمك وتفسيرك لسلوك الآخرين يحدد سلوكك تجاههم)	نمذجة – تحصين تدريجي دوني موقف تشوه فيه إدراكك لأحدهم ، وأثر ذلك على سلوكك تجاهه ، ثم أعيدي بناء الموقف المعرفي تبعا لنموذج (ABCDEF) بثلاثة بدائل مختلفة وتخيلي النتائج المتوقعة لكل بديل .
السابعة عشر	تقييم للبدائل التي عرضتها الطالبات تلخيص للأخطاء المؤدية لتشوه إدراك الأشخاص الآخرين وكيفية ممارسة عكسها وتغييرها.	المناقشة والمجادلة بعد عرض كل موقف لاختيار أفضل البدائل التي دونتها كل مشتركة .
الثامنة عشر	متابعة لمناقشة واختيار أفضل البدائل المتاحة لكل موقف عرضته المشتركات. ثم إعادة تطبيق المقاييس الثلاثة للدراسة. شكر الطالبات على استمرار حضورهم لجلسات البرنامج .	المناقشة والمجادلة .

- **مناقشة فروض الدراسة** :

للتأكد من صحة الفرض الأول والذي ينص على "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبقين القبلي والبعدي على مقياسي بعدى المعرفة الإجتماعية (تقدير الذات وتشوه الإدراك الإجتماعي) وعلى مقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري لصالح التطبيق البعدي ، قامت الباحثة بحساب T. Test للمجموعات المرتبطة وحساب مستوى الدلالة وحجم التأثير كما يلي:

جدول (٤) المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الاحصائية وحجم التأثير في القياسين القبلي والبعدي لمتغيرات تحيز الإدراك الإجتماعي وتقدير الذات والتطرف حيث ن = (٣٣) .

المتغيرات	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا وحجم التأثير (h2)
تحيز الإدراك الإجتماعي	قبلي	٦١.٣٩	٢.٠٣٠	٠.٣٥٣	١٩.٣٧٦	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٢٢ كبير
	بعدى	٥١.٤٥	٢.٦٨٢	٠.٤٦٧			
تقدير الذات	قبلي	٢١.٥٢	٣.٣٩٢	٠.٥٩١	١٥.٥٧٢	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٨٥ كبير
	بعدى	٢٩.٢٧	٣.٩٣١	٠.٦٨٤			
الاتجاه نحو التطرف الفكرى	قبلي	٧٤.٥٢	٣.٨٦٦	٠.٦٧٣	٨.٠٩٠	دالة عند ٠.٠١	٠.٦٧٥ كبير
	بعدى	٧٢.٩٤	٤.٤٠١	٠.٧٦٦			

ويتضح من الجدول (٤) تحقق الفرض الأول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات المشتركات في برنامج الدراسة على مقاييس المتغيرات الثلاثة بين التطبيقين القبلي والبعدي .

وهو ما يدل على فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة ، والقائم على نظرية الإرشاد الانفعالي المعرفي السلوكي في تحسين المتغيرات المستهدفة في الدراسة وهو ما يرجح أهمية التركيز على الأفكار اللاعقلانية والعمل على تفنيدها ودحضها للحد على ما ترتب عليها من أسلوب مشوه للتفكير وما يتبعه من استجابة سلوكية مضطربة .

وهو ما يتفق مع نتائج عدد من الدراسات السابقة ويدعمها :

- **ففي فاعلية الإرشاد الانفعالي المعرفي السلوكي في تحسين مفهوم الذات وجهت لذلك دراسات مثل دراسة خيري أحمد حسين ، نجلاء إبراهيم أبو الوفا (٢٠١٧) ودراسة جابر عبد الحميد جابر وآخرون ، (٢٠١٤) ودراسة سلوى محمد على (٢٠٠٩) .**

- وفيما يتعلق بفاعلية التدخل الإرشادي بأنواعه المتعددة ، في إمكانية التقليل من أخطاء تحيز الإدراك الإجتماعي اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (صفاء على أحمد عفيفي ، ٢٠١١) ودراسة رأفت عبد الباسط قابيل ، أحمد محمد أبو زيد ، ٢٠١٥) ودراسة (بدير عبد النبي عقل ، ٢٠١٦) فالإدراك الإجتماعي عملية قابلة للتحسين والتعديل مما يؤثر على الكثير من الممارسات الإجتماعية والسلوكيات الموجهة للآخرين.
- أما بالنسبة لمتغير الاتجاه نحو التطرف الفكري فللبرنامج تأثير دال على تعديله وإن قلت قيمة (ت) المحسوبة عن المتغيرين السابقين ، وقد يرجع ذلك إلى أن هدف البرنامج كان تعديل وتحسين المعرفة الإجتماعية ببعديها تقدير الذات وتحيز الإدراك الإجتماعي ، ودارت كل فاعليات جلسات البرنامج حول هذين المتغيرين بطريقة مقصودة وكان التطرف هو المتغير (المستقل) الذي نكتفي بقياس أثر البرنامج عليه ، كمدخل غير مباشر لتعديل الاتجاه نحو التطرف الفكري وقد أثر التحسن المقصود لأبعاد المعرفة الإجتماعية على التوجه نحو التطرف ، وكذلك الفنيات المستخدمة بهدف تحديد الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بتقدير الذات وفهم سلوك الآخرين وتفنيدها ودحضها والتدريب على ممارسة السلوكيات التي تتلاءم مع الأفكار العقلانية الجديدة ، والتحصين ضد المستقبلي منها ، فالأفكار اللاعقلانية يتبعها عادة اتجاهات وسلوكيات شاذة ومتطرفة .

وهو ما إتفق مع دراسة (Harrington, 2013) حول دور المعتقدات والأفكار غير العقلانية في التطرف ، والتي وجهت إلى فاعلية الإرشاد العقلاني السلوكي كأسلوب إرشادي مناسب للأفكار المتطرفة .

وكذلك دراسة (محمد إبراهيم عطا الله : ٢٠١٤) عن فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي للمتطرفين فكريا .

حيث تدعم نتيجة الفرض الأول فاعلية الإرشاد بأساليبه المتنوعة في تعديل الاتجاه نحو التطرف وما قد يتبعه من سلوك ، وتتفق مع عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة (خالد الفخراني ، ١٩٩٣) ، دراسة (صلاح فؤاد مكاوي ، فتحية أحمد نصير ، ٢٠٠٠) ، ودراسة (عزة فتحي على ، ٢٠١٤) .

- **مناقشة الفرض الثاني** :

وللتأكد من صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه يوجد تأثير دال لبعدى المعرفة الإجتماعية (تحيز الإدراك الإجتماعي وتقدير الذات) على الاتجاه نحو التطرف الفكري قبل وبعد تطبيق برنامج الدراسة ، تم استخدام تحليل التباين المتعدد لتعرف أثر كلا من (تشوه الإدراك الإجتماعي ـ وتقدير الذات) على الاتجاه نحو التطرف الفكري في القياسين القبلي البعدي .

جدول (٥) حساب قيمة (ف) ودلالتها ومربع إيتا وحجم تأثير تحيز الإدراك الإجتماعي وتقدير الذات على الاتجاه نحو التطرف الفكري في القياس القبلي والبعدي

المتغير القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلاله الإحصائية	مربع إيتا وحجم التأثير
تحيز الإدراك الإجتماعي (قبلى)	الاتجاه نحو التطرف	٦٣.٤٦٢	١١	٥.٧٦٩	١.٧٧١	٠.١٢٥	٠.٤٨١ كبير
	الخطأ	٦٨.٤١٧	٢١	٣.٢٥٨			
	الإجمالى	١٢٤٥١٦.٠٠٠	٣٣				
تقدير الذات (قبلى)	الاتجاه نحو التطرف	١٥٦.٩٩٢	١١	١٤.٢٧٢	١.٤١٩	٠.٢٣٦	٠.٤٢٦ كبير
	الخطأ	٢١١.٢٥٠	٢١	١٠.٠٦٠			
	الإجمالى	١٥٦٤٤.٠٠٠	٣٣				
تحيز الإدراك الإجتماعي (بعدى)	الاتجاه نحو التطرف	٩٢.٢٦٥	١٤	٦.٥٩٠	٠.٨٦٠	٠.٦٠٧	٠.٤٠١ كبير
	الخطأ	١٣٧.٩١٧	١٨	٧.٦٦٢			
	الإجمالى	٨٧٦٠٠.٠٠٠	٣٣				
تقدير الذات (بعدى)	الاتجاه نحو التطرف	٢٣٩.٢٩٥	١٤	١٧.٠٩٣	١.٢٠٥	٠.٣٤٩	٠.٤٨٤ كبير
	الخطأ	٢٥٥.٢٥٠	١٨	١٤.١٨١			
	الإجمالى	٢٨٧٧٢.٠٠٠	٣٣				

ويتضح من الجدول (٥) وجود تأثير دال كبير لبعدى المعرفة الإجتماعية (تقدير الذات وتحيز الإدراك الإجتماعي) على الاتجاه نحو التطرف الفكري في القياسين القبلي والبعدي وهو ما يدلل على صحة الفرض الثاني .

وهو الأساس النظري الذي بنيت الدراسة عليه ، حيث دللت الدراسة على تأثير المعرفة الإجتماعية على الاتجاه نحو التطرف وما قد يتبعه من سلوك .

فتقييم الفرد لذاته ايجابا أم سلبا وفهمه و تفسيره لسلوك الآخرين عامل هام في تشكيل سلوكه تجاه نفسه وتجاههم ، وهنا يبرز دور المعرفة الإجتماعية ببعديها في الاتجاه نحو التطرف بأنواعه .

والتأثير متبادل بينهما ، بحيث إذا قل مستوى الاتجاه نحو التطرف زاد تقدير الذات الايجابي ، وقل مستوى وتحيز الإدراك الإجتماعي ، والعكس صحيح ويؤكد صحة هذا تقارب حجم التأثير الناتج عن حساب (مربع إيتا) قبل وبعد التطبيق فالمدى متقارب بين ٠.٤٠١ إلى ٠.٤٨٤ وحجم التأثير كبير جدا ، وإذا كانت فعاليات جلسات البرنامج وما فيها من فنيات تدخلت بشكل مباشر لتحسين أبعاد المعرفة الإجتماعية ، إلا أنه حدث تحسن دال في الاتجاه نحو التطرف الفكري طبقا لحجم التأثير الكبير بين المتغيرين .

حيث اتفق الفرض الثاني مع نتائج بعض الدراسات التي ربطت بين تقدير الذات المنخفض وعلاقته بالتطرف وبالاتجاهات التعصبية ، مثل دراسة (سالم ناجح سليمان ، ٢٠١٠)، (Tabbah , 2011) ، ودراسة (Dewa , et at., 2014).

وما اتفق مع ما أورده (Bernstein , et al., 2008) من الدور الهام الذي يقوم به الإدراك الإجتماعي للآخرين وأهميته في تشكيل السلوك المتطرف، ومع نتائج

دراسة (ممدوح صابر أحمد ، أحمد صابر الشركس ، ٢٠٠٩) والتي توصلت إلى أن التحيز في إدراك الأشخاص وفهمهم قد ينبئ بالتطرف في المواقف الإجتماعية.

- **مناقشة الفرض الثالث** :

وللتأكد من صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدي والتتبعى على مقياس بعدي المعرفة الإجتماعية (تقدير الذات ، تحيز الإدراك الإجتماعي) ومقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري .

قامت الباحثة بحساب T-test للمجموعات المرتبطة وحساب مستويات الدلالة وحجم التأثير كما يلي :

جدول (٦) المتوسط و الانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الاحصائية وحجم التأثير في القياسين البعدى والتتبعى لمتغيرات تحيز الإدراك الإجتماعي وتقدير الذات والاتجاه نحو التطرف الفكري حيث ن = (٣٣)

المتغيرات	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا وحجم التأثير
تحيز الإدراك الإجتماعى	بعدى	٥١.٤٥	٢.٦٨٢	٠.٤٦٧	٣.٤٥٩	٠.٠٠٢ دالة ٠.٠١	٠.٢٧٨ كبير
	تتبعى	٥٠.٤٨	٢.٣٩٩	٠.٤١٨			
تقدير الذات	بعدى	٢٩.٢٨	٣.٩٣١	٠.٦٨٤	١.٦١٠	٠.١١٧ غير دالة	
	تتبعى	٢٩.٧٣	٣.٥٧٣	٠.٦٢٢			
الاتجاه نحو التطرف الفكري	بعدى	٧٢.٩٤	٤.٤٠١	٠.٧٦٦	٠.٩١٨	٠.٣٦٦ غير دالة	
	تتبعى	٧٢.٦١	٤.٣٥٨	٠.٧٥٩			

ويتبين من الجدول (٦) تحقق الفرض الثالث جزئيا وهو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير الذات والاتجاه نحو التطرف الفكري .

وعدم تحقق جانب منه ، وهو وجود دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدى والتتابعى على مقياس تحيز الإدراك الإجتماعي لصالح التطبيق التتابعي .

ويفسر ذلك باستمرار فاعلية البرنامج بنفس المستوى على جانبي تقدير الذات والاتجاه نحو التطرف ، ويرجع ذلك إلى الفتيات المستخدمة في البرنامج والتدريب على ممارستها والتحصين ضد ما قد تواجهه الطالبات مستقبلا من اعتقادات وأفكار لا عقلانية ، مثل التدريب على إعادة البناء المعرفي للمواقف الفعلية طبقا لنموذج (ABCDEF) والتخيل المعرفي للعديد من المواقف ووضع بدائل للأفكار والمعتقدات اللاعقلانية المتوقعة فيها والتدريب على ممارستها .

وكذلك حديث الذات الايجابي والمجادلة والمناقشة والحوار السقراطي وغيرها من الفنيات المستخدمة لدحض وتفنيد الأفكار اللامنطقية وإحلال العقلانية مكانها ، وممارسة ما يتبعها من سلوك مقبول وغير مضطرب .

واستمرار التحسن في متغير تحيز الإدراك الإجتماعي قد يعود إلى أن التعامل اليومي مع الأشخاص المحيطين قد وفر بيئة لممارسة الأفكار والمعتقدات المنطقية

والتي تم التدريب عليها في جلسات البرنامج ، مما قد يساعد على تعزيز الأفكار البديلة وما يتبعها من سلوك يساعد على فهم الآخرين وتفسير سلوكهم والحكم على شخصيتهم بدقة ، مما يضمن التفاعل الناجح والتواصل الجيد وكلما تكرر ذلك تحسنت دقة الطالبات في إدراك الآخرين وقل تحيز وتحيز إدراكهم ، ففرص الممارسة المباشرة قد تزيد من تأثير الفنيات المستخدمة في البرنامج والتي تم التدريب عليها حتي بعد انتهائه .

- **تعليق عام على النتائج** :

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي بفنياته المتعددة والمتنوعة والتي تهتم بجوانب الشخصية العقلانية والانفعالية والسلوكية ، بهدف تحديد الأفكار اللاعقلانية وتحليلها وتفنيدها ودحضها ، وإحلال المعتقدات العقلانية محلها بل والتدريب على ممارستها واعتياد ذلك في المواقف الجديدة والمتوقع مواجهتها في المستقبل ، في تحسين بعدين جوهرين للمعرفة الإجتماعية ، أولهما الإدراك الإجتماعي والذي يهتم بفهم وتفسير سلوك الآخرين والحكم عليهم واختيار طريقة جيدة للتفاعل معهم ، كل حسب الفهم الدقيق لخصائصه ودوافعه وأغراضه ، وتحييد عوامل تشوه وتحيز الإدراك والقائمة على أفكار ومعتقدات غير عقلانية في الأساس .

وكذلك تحسين تقدير الذات وتقبل الذات غير المشروط ، والبعد عن معتقدات الكمال وضرورة قبول كل المحيطين للشخص ، ومن تحسن المعرفة الإجتماعية بتحسن ما ينتج عنها من السلوك المضطرب ومنه السلوك المتطرف والذي يسبقه اتجاه إيجابي نحو التطرف الفكري .

وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير دال وكبير لبعدي المعرفة الإجتماعية (تقدير الذات ، الإدراك الإجتماعي) على الاتجاه نحو التطرف الفكري قبل وبعد تطبيق البرنامج بحيث إذا تحسن تقدير الذات والإدراك الإجتماعي قل الاتجاه نحو التطرف الفكري ، وعلى ذلك كان للبرنامج أثر دال في بعدي المعرفة الإجتماعية وانتقل الأثر إلى الاتجاه نحو التطرف الفكري .

وبالقياس التتابعي لأثر البرنامج اتضح استمرار فاعلية البرنامج بنفس المستوى في بعد تقدير الذات و الاتجاه نحو التطرف والفكر والتحسن الدال في بعد الإدراك الإجتماعي ، لأن التفاعلات اليومية بالآخرين قد تتيح فرص ممارسة الفنيات التي تم التدريب على ممارستها في التعامل مع الأشخاص المحيطين بالمشتركات مماقد يزيد من فاعلية البرنامج مع الوقت .

- **توصيات الدراسة** :

- ضرورة التوعية بمفهوم المعرفة الإجتماعية وأهميتها في تشكيل السلوك الإجتماعي .
- تنمية طرق التفكير المنطقية والعقلانية والبعد عن الكماليات والينبغيات وما يتبعها من سلوك مضطرب قد يناهض المجتمع .

- أهمية تقبل الذات وتقبل الآخرين بكل ايجابياتهم وسلبياتهم .
- عدم التهاون مع الاتجاهات المتطرفة والعمل على تعديلها ، فالاتجاه منبئ ومحدد للسلوك المتطرف وما قد يلزمه من فرض الرأي بالقوة والذي قد يصل إلى السلوك الإرهابي .
- ضرورة الاهتمام باتجاهات ومعتقدات الطالب المعلم لخطورته في تشكيل اتجاهات وشخصيات الأجيال القادمة .

- **المقترحات البحثية** :

- دراسة فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتحسين الانتماء والاعتزاز بالهوية لدى الشباب الجامعي .
- بحث فاعلية تنمية أبعاد الأمن الفكري في تعديل الاتجاهات المتطرفة .
- دراسة العوامل الشخصية والإجتماعية التي قد تنبئ بالاتجاه نحو التطرف لدى الشباب الجامعي .
- بحث فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تحسين الوعى بالقضايا المجتمعية لدى المراهقين .

- **المراجـــع** :

- أحلام مطالعة (٢٠٠٩) : مظاهر التطرف الفكري وطرق علاجها من منظور التراث الإسلامي . بحث مقدم لمؤتمر التسامح الديني في الشريعة الإسلامية المنعقد في جامعة دمشق ، كلية الشريعة بتاريخ ١٩ – ٢٠ رجب ١٤٣٠ .
- أسماء فاروق عفيفي (٢٠٠٢) : التطرف وعلاقته بالحاجة إلى تحقيق الذات لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- ألبرت ايليس (٢٠٠٤) : شعور أفضل نفسية أفضل حياة أفضل . مركز التعريب والبرمجة الدار العربية للعلوم .
- بدير عبد النبي عقل (٢٠١٦) : فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الإدراك الإجتماعي الايجابي بين الأطفال العاديين وذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول الدمج ، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية ، رابطة التربويين العرب ، مصر ، العدد (٢) ، ٥٧٠ – ٥٨٨ .
- جابر عبد الحميد ، علاء الدين كفافي (١٩٩٥) ، معجم علم النفس والطب النفسي، الجزء السابع ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- جابر عبد الحميد جابر ، إيمان عبد المقصود حسن ، منى حسن السيد (٢٠١٤) : فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وأثره على تقدير الذات لدى المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل . مجلة العلوم التربوية ، العدد الأول ، ٥٠٣ – ٥٢٣ .
- جورج غورفيتش (٢٠٠٨) : الأطر الإجتماعية للمعرفة ، ترجمة خليل أحمد خليل ، ط ٣ دار مجد للنشر والتوزيع .
- جيل لندنفيلد (٢٠١٠) : دستور تقدير الذات ، ابنى ثقتك بنفسك يوم بعد يوم مكتبة جرير .
- حامد عبد السلام زهران (١٩٩٨) : التوجيه والإرشاد النفسي ط ٣ ، القاهرة ، عالم الكتب .

- حسين الدريني ، أحمد سلامة ، عبد الوهاب محمد كامل ، مقياس تقدير الذات، كراسة التعليمات والأسئلة ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- خالد إبراهيم الفخراني (١٩٩٣) : مدى فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في مواجهة بعض الاضطرابات النفسية لدى المتطرفين دراسة حالة ، مجلة الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، العدد الأول ، ٢٥٧ – ٢٨٢ .
- خيري أحمد حسين ، نجلاء إبراهيم أبو الوفا (٢٠١٧) : فعالية برنامج علاجي عقلاني انفعالى سلوكي في تحسين تقدير الذات لدى طالبة موهوبة ذات صعوبة تعلم بالمرحلة الثانوية (دراسة حالة) ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (٩٥، ٤٤٥ – ٤٨٨).
- ديل كارينجى (٢٠١١) : فن التعامل مع الناس ، العالمية للكتب والنشر .
- رأفت عبد الباسط قابيل ، أحمد محمد أبو زيد (٢٠١٥) : فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتعديل الإدراك الإجتماعي الخاطئ للفرد تجاه الآخر لتحقيق التوافق المجتمعي مجلة كلية الآداب ، جامعة بورسعيد ، ٤١١ – ٤٦٠ .
- رانجيت سينج مالهي ، روبرت دبليو ريزنز (٢٠٠٥) : تعزيز تقدير الذات إعادة بناء وتنظيم نفسك للنجاح في الألفية الجديدة ، مكتبة جرير .
- رنا رفعت شوكت (٢٠١٣) : مفهوم الذات وعلاقته بالإدراك الإجتماعي والمكانة السوسومترية لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، مجلة الأستاذ ، العدد (٢٠٤) ، المجلد الثاني ٥٩٥ – ٦٢٠ .
- روجر فيشر ، سكوت بردوة (١٩٩٥) : نحو التآلف والاختلاف وبناء علاقات ايجابية ، ترجمة محمد محمود رضوان ، الدار الدولية للنشر والتوزيع .
- رولان دورون ، فرانسوازبارو (١٩٩٧) : موسوعة علم النفس ، ترجمة فؤاد شاهين ، دار عويدات لبنان .
- سالم ناجح سليمان محمد (٢٠١٠) : الأمن النفسي وتقدير الذات في علاقتهما ببعض الاتجاهات التعصبية لدى الشباب الجامعي ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة الزقازيق .
- سحر حسن إبراهيم سيد عطويه (٢٠١٣) : دور بعض متغيرات المعرفة الإجتماعية في التنبؤ باضطراب الكفاءة الإجتماعية لدى مرضى الفصام ، رسالة دكتوراه ، قسم علم النفس جامعة بني سويف .
- سلوى محمد عبد الباقي (٢٠١٠) : آفاق جديدة في علم النفس الإجتماعي ، مركز الإسكندرية للكتاب .
- سلوى محمد عبد الباقي (٢٠١٠) : آفاق جديدة في علم النفس الإجتماعي مركز الإسكندرية للكتاب .
- سلوى محمد على (٢٠٠٩) : فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالى سلوكي في تحسين تقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٤٤٧ – ٥٠٥ .
- سماح خالد زهران (٢٠٠٤) : الإدراك الإجتماعي ، كيف تفهم نفسك وتفهم الآخرين من أجل علاقات إنسانية أفضل ، دار الفكر العربي .
- سناء حامد زهران (٢٠٠٤) : إرشاد الصحة النفسية ، لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب عالم الكتب .
- السيد على شتا (٢٠٠٠) : التفاعل الإجتماعي والمنظور الظاهري ، المكتبة المصرية .

- صفاء على أحمد عفيفي (٢٠١١) : أثر التنشيط الكمي والكيفي للذاكرة العاملة الوجدانية على الإدراك الإجتماعي ، دراسة تنبؤية تجريبية ، مجلة الإرشاد النفسي ، العدد (٢٨) و ١٨٠ – ٢٧٢ .
- طه عبد العظيم حسين (٢٠٠٨) : استراتيجيات تعديل السلوك ، للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ، دار الجامعة الجديد .
- عامر مصباح (٢٠١١) : علم النفس الإجتماعي في السياسة والإعلام ، دار الكتاب الحديث .
- عبد اللطيف محمد خليفة ، شعبان جاب الله رضوان (١٩٩٧) : الشخصية المصرية ، الملامح والأبعاد (دراسة سيكولوجية) . دار غريب للطباعة والنشر .
- عزة فتحى على (٢٠١٤) : برنامج مقترح لتحقيق الأمن الفكري للشباب باستخدام استراتيجية المحاكمة العقلية لمحاكمة قيم الفكر المتطرف والتكفيري وتعزيز قيم الوسطية والانتماء والولاء للوطن ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، السعودية العدد (٥٠) و ٩١ ، ١٤٧ .
- على على غازي (٢٠١٥) : دراسة في المدخل الاستراتيجي لمواجهة الفكر المتطرف والإرهاب في ظل المتغيرات المحيطة بالمجتمع المصري ، مدخل تطبيقي مقترح ، مجلة إدارة الأعمال مصر ، العدد (١٤٨) و ٨ – ١٤ .
- على منصور (١٩٩٦) : سيكولوجية الإدراك ، منشورات جامعة دمشق .
- العياشي عنصر (٢٠١٦) : العولمة والتطرف ، نحو استكشاف علاقة ملتبسة ، مجلة سياسات عربية ، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات ، قطر ، العدد (٢١) ، ٧ – ٢٥ .
- غريب محمد سيد أحمد ، عبد الباسط محمد عبد المعطي ، إسماعيل على سعيد ، نادر السيد عمر (١٩٩٥)، دراسات في علم إجتماع المعرفة ، دار المعرفة الجامعية .
- محمد إبراهيم عطا الله (٢٠١١) : التطرف الفكري وأزمة الشباب المعاصر (منظور علاجي جديد لبناء مجتمع أفضل . الطبعة الأولى ، دار الحارثي .
- محمد إبراهيم عطا الله (٢٠١٤) : سيكولوجية التطرف الفكري ، دار الحارثي .
- محمد إبراهيم عيد (٢٠٠٦) : مقدمة في الإرشاد النفسي القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- محمد بن مكرم ابن منظور (٢٠١٠) : لسان العرب ، بيروت ، دار صادر .
- محمد ثابت محمد نور الدين ، محمد على حمزة (٢٠١٧) : العلاقة بين تطرف الاستجابة و(أحادية الرؤية – الاقصائية) لدى عينة من طلاب جامعة عمر المختار ، المجلة الليبية العالمية ، كلية التربية المرج ، العدد السادس عشر ، ٢ – ٢٢ .
- محمد ثابت نور الدين (٢٠٠٤) : بعض الأبعاد النفسية الإجتماعية المرتبطة بتطرف الاستجابة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة قنا ، رسالة دكتوراه ، كلية البنات ، جامعة القاهرة .
- محمد خليفة صديق (٢٠١٦) : فاعلية الإعلام الرقمي في مكافحة العنف والتطرف وتعزيز الاعتدال ، مجلة ركائز معرفية ، مركز ركائز المعرفة للدراسات والبحوث ، السودان مجلد ٤ ، عدد (١) ، ٦٥ – ٩٠ .
- محمد رفقي عيسى (١٩٩٨) : مصادر التطرف كما يدركها الشباب في مصر والكويت (دراسة مقارنة) . مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، العدد الثالث عشر ، السنة السابعة ، ٧٧ – ١٠٣ .
- محمد عبد الرحمن (٢٠٠٤) علم النفس الإجتماعي المعاصر ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- محمد عبد الله الجغيمان (٢٠٠٥) : دراسة إرشادية / علاجية بالمعنى لتعديل السلوك المتطرف لدى عينة من الشباب . دراسات في المناهج وطرق التدريس ، مصر ، ١٨٤ – ٢١١ .

- محمد محمود محمد أبو دوابه (٢٠١٢) : الاتجاه نحو التطرف وعلاقته بالحاجات النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة ، ماجستير جامعة الأزهر ، غزة .
- مروة صبحي منتصر (٢٠١٥) : العائدون من التطرف ، العوامل النفسية والإجتماعية للتحول عن الإرهاب – آفاق سياسية – المركز العربي للبحوث والدراسات ، مصر ، العدد (٢٠) ، ص ٦ – ١٥ .
- معتز عبد الله ، عبد اللطيف محمد خليفة (٢٠٠١) : علم النفس الإجتماعي ، القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر .
- ممدوح صابر أحمد ، أحمد صابر الشركسي (٢٠٠٩) : التطرف الإجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعلانية ، دراسات عربية في علم النفس ، مجلد ٨ ، العدد (٤٠) ، ٧٩١ – ٨٢٩.
- هشام إبراهيم عبد الله (١٩٩٦) : الاتجاه نحو التطرف وعلاقته بالحاجة للأمن النفسي لدى عينة من العاملين وغير العاملين ، مجلة الإرشاد النفسي ، تربية عين شمس ، العدد الخامس ، ٢١ – ٨٧ .
- وفاء محمد أحمد البرعي (٢٠٠٢) : دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، السعودية .
- Baird, N. (1996). Development of the behaviorally oriented self esteem scale for adolescent's. Unpublished doctoral dissertation, Pace university.
- Barone, D., Maddux, J. &Snyder, C. (1997). Social cognitive psychology: history and current Domanis. Florida: springer science and Business media, LLC.
- Bernstein, D., Penner, L. Clarke – Stewart, A. &Roy, E. (2008). Psychology. New York: Houghton Mifflin Company.
- Carlston, D. (2013). On the nature of social cognition my defining moment, incarleston, D. the Oxford hand book of social cognition. Oxford University press.
- Choo, S. (2008). G P A, Enjoyment and efficacy as correlates to self - esteem of pear tutors as measured by the Rosenberg self - Esteem scale. Unpublished master thesis, Faculty of University ofKansas.
- Davies, M. (2007). Irrational beliefs and unconditional self – acceptance II. Experimental evidence for a causal link between two key features of REBT. Journal of Rational Emotive and cognitive Behavior therapy, 26 (2), 89 – 101.
- Dewa, L., Ireland, and C. & Ireland, J. (2014). Terror Management theory: the Influence of terrorism salience on anxiety and the buffering of cultural world view and self – esteem. Psychiatry, psychdogy and law, 21 (3), 370 – 384.
- Echebarria – Echabe, A., &Fernandez, Guede, E. (2006). Effects of Terrorism on attitudes and ideologyical orientation. European Journal of social psychology, 36, 259 – 265.

- Fischer, p., Greitemeyer, t., kastenmuller, A., Jonas, E. & Frey, D. (2006). Coping with terrorism: the Impact of increased salience of terrorism on mood and self- Efficacy of intrinsically religious and non religious people. PSPB, 32 (3), 365 – 377.
- Guiltner, V. (2000). Validation of the child and adolescents social perception measure. Unpublished master thesis, university of Alberta.
- Harrington, N. (2013). Irrational beliefs and socio political extremism published online. JRat – Emo cognitive-Behav ther, 31,167 – 178.
- Kamarulnizam, A. sukma, R., Jamhari, M. & Musa, M. (2012). Perception and attitudes toward terrorism in a Muslim majority country. Asian social science, 8 (4), 77 – 89.
- Monahan, J. & Roskos Ewoldsen, D. (2007). Celebrating social cognition and communication InD. roskos - Ewoldsen & J, Moahan (Eds) communication and social cognition theories and methods, London Lawrence Erlbaum associates, publishers.
- Moskowits, G. (2005). Social cognition: understanding self and others. Guilford: the Guilford press.
- Osterhout, S. (2005). The relationship of attachment, individuation, Motivation, self – esteem and coping to the retention of college students. Unpublished doctoral dissertation, Walden University.
- Roder, V. & Medalia, A. (2010). Neurocogniton and social cognition in schizophrenia patients Basic concepts and treatment. Sydney: karger.
- Shamir, J., Shikaki, K. (2002). Self serving perception of terrorism among Israelis and Palestinians. Political psychology, 23(3), 537 – 557.
- Smilansky, S. (2006). Some Thoughts on terrorism, Moral complaint, and self – reflexive and relational nature of morality. Philosophia, 34, 65 – 74. Doi 10.1007/511406 – 006 – 9011 – 2.
- Tabbah, R. (2011). Self – concept in Arab American adolescents: Implications of social support and experiences in the school, proquest Dissertation, and theses ISBN: 9781124909301.
- Tafani, E. Bellon, S. & Moliner, P. (2002) .the role of self esteem in the dynamics of social representation of higher education: an expermental approach. Swiss journal of psychology, 61(3), 177 – 188.

البحث السابع :

" فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على استراتيجيات اتخاذ القرار في الحس الفيزيائي عند طلاب الصف الرابع العلمي "

إعداد :

م.د/ عباس جواد عبد الكاظم الركابي
مديرية تربية القادسية
وزارة التربية بالعراق

" فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على استراتيجيات اتخاذ القرار في الحس الفيزيائي عند طلاب الصف الرابع العلمي."

د/عباس جواد عبد الكاظم الركابي

- **مستخلص البحث** :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على استراتيجيات اتخاذ القرار في الحس الفيزيائي عند طلاب الصف الرابع العلمي، وذلك من خلال التحقق من الفرضية الآتية : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والتي درست بالإستراتيجية المقترحة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مقياس الحس الفيزيائي وحدد البحث بطلاب الصف الرابع العلمي في ثانوية النهضة للبنين التابعة لمديرية تربية الديوانية للعام الدراسي (٢٠١٦ ـ ٢٠١٧) م وبالمادة الدراسية من كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي الخاصة بالكورس الأول فقط ، واختار الباحث شعبتين من أصلٍ أربع شعب للصفٍ الرابع العلمي بالتعيين العشوائية فبلغ عدد طلاب العينة (٦٠) طالبا، وبواقع (٣٠) طالبا للمجموعة الضابطة و(٣٠) طالبا للمجموعة التجريبية وكوفئ طلاب مجموعتي البحث (التجريبية ، الضابطة) في متغيرات (العمر الزمني بالأشهر ،الذكاء ، المعلومات السابقة في مادة الفيزياء)، ولغرض التحقق من هدف البحث اعد الباحث مجموعة من الخطط وفق الإستراتيجية المقترحة بعد إعداد خطوات الإستراتيجية والتأكد من مدى إمكانية تطبيقها على الطلاب ، كما اعد الباحث مقياس للحس الفيزيائي عدد فقرات (٧٨) فقرة للمجالين (المعرفي، الوجداني) ،إذ المجال المعرفي (٥٠) فقرة (اختيار متعدد) و المجال الوجداني (٢٨) ، وقد تم التحقق من صدق المقياس ، وثباته فضلا عن ذلك طبقت التجربة في العام الدراسي (٢٠١٦ ـ ٢٠١٧) م، واستغرقت التجربة مدة (٩) أسبوع وبواقع ثلاث حصص لطلاب كل مجموعة (التجريبية ، الضابطة) ، وقام الباحث بتدريس طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) بنفسه ، وبعد انتهاء التجربة تمت معالجة البيانات باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست بالإستراتيجية المقترحة على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في الحس الفيزيائي، وفي ضوء ذلك خرج الباحث بتوصيات ومقترحات عدة .

الكلمات مفتاحية : استراتيجية مقترحة ـ اتخاذ القرار ـ الحس الفيزيائي

The Effectiveness of a Suggested Strategy Based on Decision-Making Strategies in the Physical Sense of the Fourth Grade Students

Dr. Abbas Jawad Al- Rikabi

Abstract

The objective of the current research is to identify the effectiveness of a suggested strategy based on the decision-making strategies in the physical sense of the fourth graders by verifying the following hypothesis: There is no statistically significant difference between (0.05) With the proposed strategy and average scores of control group students studied in the regular way in the physical sense scale. The research was applied to the students of the fourth grade in the secondary school for boys in the Directorate of Education of Diwaniyah for the academic year (2016-2017) and the study

material from the physics book for the fourth grade scientific for the first class only. The researcher chose randomly two of the four people for the fourth grade students . The sample consisted of (60 students), (30) students for the control group and 30 students the experimental group . Both groups are quivalent in the following variables (chronological age in months, intelligence, previous information in physics), and for the purpose of verifying the goal of search researcher prepared a set of line A number of paragraphs (78) for the fields (cognitive, emotional), cognitive domain (50) paragraph (multiple choice) and the emotional field (The experiment was conducted in the academic year (20172016). The experiment lasted 9 weeks and three classes for the students of each group (experimental and control). The researcher taught the students of the two groups experimental and control) by himself. At the end of the experiment , data has been processing using two independent samples (t-test) that showed the results of the experimental group that studied the proposed strategy on the control group studied in the usual way in the sense of physical students students, and in the light of this, the researcher presented recommendations and suggestions for further research.

Key words: Suggested strategy - decision making - physical sense.

- **مشكلة البحث** :

إن العملية التعليمية في العراق تعاني من مشكلات عدة تؤثر بشكل سلبي على التدريس بشكل عامة ، ومادة الفيزياء بشكل خاص، ومن هذه المعوقات أوالمشكلات زيادة إعداد الطلبة داخل الصف الدراسي ، ضعف في توافر المختبرات الفيزيائية وإذا توافرت فهي تكاد تخلو من الوسائل والأدوات المستخدمة في إجراء التجارب أنشطة وأسئلة كتاب الفيزياء لا تشجع على تعلم مهارات التفكير ودمجها في محتواه ومنها مهارات اتخاذ القرار فضلاً عن ذلك قلة المدرسين الذين لديهم المعرفة في طرائق التدريس الحديثة التي تشجع الطلبة رفع مستوى تحصيلهم وتحقيق أهداف تدريس مادة الفيزياء، وبما ان هذه المادة تتضمن مواضيع تساعد على تطوير وبناء العمليات العقلية والاجتماعية والمهارية والوجدانية لدى الطلبة.

لذا فإن تدريسها لا يقتصر على تلقين المعلومات للطالب فقط وإنما يكون دوره في التدريس فعالاً وايجابياً يساعد على فهم المادة وتطبيقية ما تعلمه من معلومات وخبرات في حياة الاجتماعية ، كل ذلك يعد مؤشرات كافيه تدفع الباحث للبحث عن استراتيجيات ونماذج وطرائق تدريس حديثة تجد الحلول لهذه المعوقات وهذا ما نسعى إليه باستخدام إستراتيجية حديثة (مقترحة) تدعم التربية الحديثة التي تجعل المدرس يتوسع في مضمون المادة الدراسية وتؤكد على دور المتعلم فيها وتحفز مهارات التفكير ومتطلبات الحس الفيزيائي لأنها تعمل على شكل مجموعات تعاونية تكون أكثر إثارة وتشويقاً للطلاب من خلال زيادة التركيز ومنح الفرص المناسبة للمشاركة الفعلية وهذا يؤدي إلى فهم وتوسع المعلومات والحلول حول المادة أو المشكلة المطروحة وتفسير الظواهر بشكل

سليم وبالتالي توظيف المفاهيم من خلال عمل نشاط أو تجربة في المختبر أوأمثلة من حياة الطالب اليومية ، هذا من جانب، ومن جانب آخر ومن خبرة الباحث المتواضعة والبالغة (٧) سنوات في تدريس مادة الفيزياء ولكافة الصفوف ومن خلال مناقشاته التي يجريها كمدرس مع زملائه مدرسي مادة الفيزياء أصبح واضح أن مدرسي مادة الفيزياء يتبعون طرائق تدريسية متشابهة مع مختلف المواقف التعليمية آلا وهي التلقين والحفظ هذه أيضا مؤشر أعطت الباحث الدافع للخروج من النمط السائد بإتباع استراتيجيات مطبق في دول مختلفة لتطبقها في العراق لذلك قدم استراتيجية مقترحة تتناغم مع البيئة التعليمية المحلية لعلها تسهم في حل المشكلات السابقة من خلال الإجابة عن السؤال الآتي : ما فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على استراتيجيات اتخاذ القرار في الحس الفيزيائي عند طلاب الصف الرابع العلمي ؟

- **أهمية البحث** :

يشهد العالم اليوم تغيرات سريعة شملت جميع فروع المعرفة بسبب الثورة العلمية والتكنولوجية الواسعة ، فرضت مسؤوليات كبيرة على التربية في إعداد الأفراد وتزويدهم بما يساعدهم على مواكبة التقدم العلمي والتكيف معه حتى أصبح أحد ملامح العصر الذي واجهه الإنسان. (أبو جادو ومحمد، ٢٠٠٧ ، ١٣٠)

فالتقدم الكبير الذي أحدثته البشرية في مجال الحضارة هو ثمرة العلم وحصيلته، فلا تجد صغيرة ولا كبيرة من وسائل الحياة ومقوماتها إلا ولها أصل في العلم ترجع أليه سواء في الكشف عنها أو في تهذيبها وترويضها لتكون صالحة لتحقيق غاية أو توفير مصلحة (خطايبة ،٢٠٠٥، ١٧) ، وبسبب هذا الثورة الكبير في التطور تغير الفرد في هذا العصر، وأصبح لزاما على التربية تعديل سلوك الطالب واتجاهات تفكيره وبناءه المعرفية (الأحمدي ،٢٠١٢: ١٢٣) وهذا ما تسعى إليه التربية العلمية إلى تحقيقه للمتعلمين ليكونوا قادرين على العيش في عصر ذو مستقبل تسود فيه التكنولوجيا وتترابط فيه علاقات معقدة بين العلم والمجتمع والتكنولوجيا، وهذا يتطلب منا أن نقوم بعملية مخططة وواعية تؤدي إلى أحداث السلوك التعليمي المرغوب فيه لدى المتعلم. (عطا الله، ٢٠١٠ ،١٣ ـ ١٤)

إذ تعد التربية العلمية هي احد الأعمدة الأساسية التي تجعل الفرد قادر على تتبع التطورات العلمية والقضايا المحلية والعالمية التي تنتج عنها لذلك فعليها أن تعمل على إعداد جيل يتسلح بأكبر قدر من الخبرات لمواجهة الحياة وممارسة عمله بايجابية في خدمة المجتمع (علم الدين ، ٢٠٠٧، ٢)، فكل فرد يحتاج المعرفة العلمية ليتمكن من اتخاذ قراراته اليومية وإن تكون لديه القدرة على المشاركة في القضايا المتعلقة بالعلم والتكنولوجيا الفيزيائية وتأثيراتها على كل من المجتمع والبيئة، وهذا ما تسعى إليه التربية العلمية الحديثة (الشيخ عيد، ٢٠٠٩ ، ١٠) ، إذ تعد الفيزياء من العلوم الطبيعية التي تطورت

بصوره سريعة ، مما أدى إلى ارتباط العلم بالمجتمع ومشكلاته على عكس ماكان سائد مسبقا بأن الفيزياء نظرية مجردة وخاصة بالطلاب ذوي الذكاء عالي الرتبة .(Mckittrick, 2000, 28)

إلا أن تدريس العلوم اليوم (ومنها الفيزياء) أصبح حاجة ملحة وليس ترفا في ظل التقدم التكنولوجي والمعرفي الكبير ولقد آمنت بذلك كل المجتمعات المتقدمة منها والنامية وترجمت ذلك إلى واقع ملموس من خلال اهتمامها بتدريس العلوم بطرائق وأساليب تعكس طبيعة تلك المواد وتساعد على تخريج أجيال متسلحة بالعلم والمعرفة. (امبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩ ،١٢)

لأن معرفة المدرس الواسعة بطرائق التدريس واستراتيجيات التعليم المتنوعة وقدرته على استخدامها ، تساعد بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق بحيث تصبح عملية التعليم شيقة وأكثر إثارة وممتعة للمتعلمين ومناسبة لقدراتهم ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية واحتياجاتهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية.(مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢، ٥٧)

الغرض من ذلك أن يتوسع تفكير المتعلم ويستمر في تعلمه إلى ما بعد الفترات الزمنية والسنوات التي يقضيها في المدرسة حتى يتكامل بناء المواطن الصالح لذا فإننا نحتاج إلى توظيف استراتيجيات تعلم وتعليم تجعل من المتعلمين أكثر ايجابية ونشط معرفيا وبالتالي يصبحوا متمكنين من تنمية أفضل ما لديهم من قدرات وخبرات. (أبو رياش ،٢٠٠٧ ،١٣)

وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي من تقديم استراتيجية مقترحة قائمة على استراتيجيات اتخاذ القرار مناسبة للبيئة التعليمية المحلية أفضل من توظيف استراتجيات مستوردة قد تناسب أو لا تناسب بيئتنا التعليمية فالغرض من هذه الإستراتيجية المقترحة جعل الطلاب لديهم القدرة على اتخاذ القرارات سواء في داخل المدرسة وحتى خارجها لما تتضمنه من خطوات ذات طابع تعاوني تمكن الطالب من فهم المواقف والمشاكل التي يتعرض لها وكيفية حلها والتخلص منها بأسلوب علمي واعي تجعل منه شخصا متمكنا وقادرا على اتخاذ أي قرار في العملية التعليمية أو في حياته الاجتماعية وهذا بدوره يؤدي إلى رفع مستوى الحس العلمي الفيزيائي له الذي يكاد يكون شبه معدوم عند الطلاب .

كما أن تطوير قدرة المتعلمين في اتخاذ القرارات أصبح موضوع مهم في عصر أصبح فيهِ المتعلم متخذ لقرارات كثيرة في أنشطة حياتهِ المختلفة، وأن مُواجهة هذه المشكلات واتخاذ القرارات أصبح عمل مؤسسية في برامج المنظمات الحكومية وغير الحكومية ومنها التربية والتعليم التي ليست ببعيدة عن هذهِ الأحداث لذلك اتخذت على عاتقها تطوير نماذج لحل المشكلات واتخاذ القرارات إذ أثبتت البحوث الفروق في كيفية تقدم الأفراد في مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة . (نوفل وسعيفان،٢٠١١ ،٢٠٠)

فالقدرة على اتخاذ القرار أصبحت هدفا مرغوبا من أهداف العملية التعليمية وان هذا لذلك أصبحت التربية مطالبه بإعداد المتعلمين القادرين على تحديد أفضل بديل من مجموعة بدائل مقترحة للسلوك ضمن حدود معينة وبشكل مستقل عن الآخرين فضلا عن ذلك فمهارة اتخاذ القرار يمكن أن تساعد المتعلمين على تنشيط تفكيرهم وقدراتهم على حل المشكلات المختلفة . (طعمة،٢٠١٠ ،٦)

إذ أكد ذلك مجلس المناهج سابقا إن مجتمعنا اليوم يحتاج إلى المتعلم المبدع والنشط والمتمكن من حل المشكلات واتخاذ القرار اللازم بفاعلية فرديا وجماعيا لذلك فإن المتعلمين في حاجة إلى الفرص لتطوير قدراتهم الشخصية وتفكيرهم. (فاضل، ٢٠١٠ ، ٢٨)

خاصة وان الاقتصاد العالمي حاليا قائم على الخبرات العلمية وهذا ما يدعوا إلى جعل المتعلمين في المجتمع قادرين على استخدام أنواع المعرفة المختلفة ومنها المرتبطة بالحياة اليومية لغرض حل المشكلات التي تواجههم من خلال التفكير واتخاذ قرارات السليمة لتحسين نوعية الحياة فالجيل المفكر هو الجيل القادر على تحقيق تطلعات الدول النامية لإحراز التقدم العلمي والتكنولوجي لها (Theo, 2005:137).

ومن يتخذ القرار يكون مسؤول عن اختيار اتجاه عمل معين يؤدي إلى حل مشكلة محددة ضمن أطار مسؤوليته، وصانع القرار المثالي هو الذي يحاول استخدام جميع مواهبه وقدراته. (جلدة،٢٠٠٩ ،١٨)

ونرى ان تعليم اتخاذ القرار لدى الطلبة أصبح من الأمور البالغة الأهمية في الكثير من المشكلات والمواقف التي تواجههم في المواضيع الفيزيائية التي تكون قريبة من واقعهم والتي تتطلب منهم التأمل والتفكير التحليلي لتحديد الأهداف الرئيسة والفرعية لتلك المواضيع وإيجاد الحلول البديلة والمتعددة مما يؤدي إلى توسيع المعرفة العلمية وتعزيز الثقة لديهم .

ولا يتم ذلك الا من خلال ان استخدام المعلم لاستراتيجيات ونماذج وطرائق تدريس تحفز التفكير للطلاب وتكون مؤثرة في عملية تعليمهم وتحصيلهم وتزيد من دافعيتهم ورغبتهم في البحث عن المعرفة والخبرات وتحسن ذاكرتهم باستقبال المعرفة الجديدة واسترجاع المعرفة المخزونة في بنياتهم العقلية (Delgado, 2006:84).

لذلك فضل الباحث الخروج عن النمط السائد في استخدام استراتجيات جاهزة لغرض تحفيز عقل الطالب وتشجيعهم على اتخاذ القرار وتنمية حسهم الفيزيائي من منطلق توظيف استراتيجية مقترحة من قبله ملائمة للإمكانيات المتوافر لدى مدارسنا في العراق وتشجع المدرسين في المرحل المختلفة على استخدامها مع مراعاة المستوى العمري والعقلي لدى الطلبة عند بنائها.

ولا يخفى على احد مدى أهمية الحس العلمي الفيزيائي في وقتنا هذا وخاصة بعدما أصبح هدف من أهداف تدريس العلوم بشكل عام والفيزياء بشكل خاصة لذا قدم الباحث متغير جديد بإبعاده الفيزيائية ليظهر إلى الوسط التربوي متغير جديد يسمى بالحس الفيزيائي ليكون أكثر تخصص ، فالحس العلمي يختلف باختلاف مجالات المعرفة لذلك ظهر لدينا ما يسمى بالحس النوعي مثل الحس الفيزيائي ،الحس الكيميائي ،الحس البيولوجي ،الحس التكنولوجي الحس العددي وغيره، وبهذا يعد الحس الفيزيائي جزءا من الحس العلمي العام ،ومن هذا المنطلق يؤكد الباحث على ضرورة الاهتمام ورفع مستوى الحس الفيزيائي لدى الأفراد خاصة ونحن نعيش في عصر يعتمد بصورة مكثفة على تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وغيرها ،والتي تمثل في مجملها ثمارا ناضجة للاكتشافات التي حققها العلماء العاملون في مجال علم الفيزياء.

فالحس العلمي كما ترى حسام الدين (٢٠١١) يعد من ارقي الأنشطة العقلية التي يمارسها الفرد في حياته اليومية بصورة طبيعية عندما تواجهه مشكلة ، الا ان تلك الممارسات تختلف من فرد لأخر حسب إتقانه لمهاراته التي سبق ان تعلمها ،فمتطلبات الحس العلمي مثل بقية الممارسات الحياتية الأخرى التي يكتسبها الفرد ويتدرب عليها إلى ان يصل إلى مستوى من الدقة والإتقان والمرونة في مواجهة المواقف المختلفة وسرعة انجازه للمهام المطلوبة .(حسام الدين،٢٠١٣: ١)

من هنا يتضح أن الحس يوجد في كل مجال من مجالات الحياة، ولكنه يختلف من مجال لآخر ومن شخص لآخر ، فممارسات الحس في المجال الطبي مثلا تختلف عنها في مجال الهندسة ، عن مجال الزراعة عن مجال الكيمياء واعن مجال لفيزياء وهكذا ، وعليه فإن المقصود بمفهوم الحس "Sense" والمترجمة باللغة العربية إلى الحس بأنه القدرة على إصدار حكم وانتقاء الطرائق الصحيحة للوصول إلى الأهداف معتمدا على السببية في أسرع وقت ممكن بناء على الإدراك والفهم والوعي للشيء الذي تكون لدينا حس اتجاهه.

ومن هنا تتضح أهمية البحث بالنقاط الاتية :

- يقدم البحث الحالي استراتيجية مقترحة وفقا لاستراتيجيات اتخاذ القرار قد تفيد المعلمين والمدرسين لتوظيفها خلال تدريس مادة الفيزياء ولجميع المراحل .
- يقدم البحث الحالي مقياس لقياس الحس الفيزيائي قد يستفيد منه القائمون على التقويم والذي يعتبر الأول من نوعه على مستوى العراق والدول العربية والأجنبية على حد علم الباحثين .
- قد تفيد المسؤولين عن برامج الأعداد والتدريب على أعداد برامج تدريبية لمدرسي الفيزياء تخص هذه الإستراتيجية المقترحة وكذلك التعرف على متطلبات الحس الفيزيائي .

- سيفسح البحث الحالي المجال لأجراء الكثير من البحوث التي تستخدم نفس المتغيرات في تخصصات أخرى أو مراحل دراسية أخرى .

- **هدف البحث** :

يهدف البحث إلى :

- إعداد استراتيجية مقترحه قائم على استراتيجيات اتخاذ القرار في مادة الفيزياء للصف الرابع العلمي .
- التعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على استراتيجيات اتخاذ القرار في الحس الفيزيائي عند طلاب الصف الرابع العلمي .

- **فرضية البحث** :

يتم التحقق من هدف البحث من خلال التحقق من صحة الفرضية الصفرية الآتية :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفق (الإستراتيجية المقترحة) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الحس الفيزيائي .

- **حدود البحث** :

اقتصر البحث على :

- طلاب الصف الرابع العلمي في (ثانوية النهضة للبنين) مركز الديوانية .
- الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٦ـ٢٠١٧.
- كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي تأليف محمد عزيز قاسم ومنصور لويس ط٦ مطبعة وزارة التربية . بغداد ،٢٠١٦م .
- تدريس الفصول (الأول والثاني والثالث والرابع والخامس) من كتاب الفيزياء المقرر لطلبة الصف الرابع العلمي للعام الدراسي ٢٠١٦ ـ٢٠١٧ م وهي (فصل معلمات رئيسة في الفيزياء وفصل الخصائص الميكانيكية للمادة وفصل الموائع وفصل الخصائص الحرارية للمادة وفصل المنظومات الشمسية).

- **تحديد المصطلحات**:

حدد الباحث المصطلحات الآتية:

- **أولاً** : (**الفاعلية Effectiveness**) :

عرفها كلٌ من :

- شحاته والنجار (٢٠٠٣) بأنها : " قياس حجم اثر عامل أو بعض عوامل مستقلة على عامل أو بعض عوامل تابعة". (شحاته والنجار،٢٠٠٣، ٢٣٠)
- مجدي(٢٠٠٩) بأنها: "القدرة على التأثير وبلوغ الأهداف وتحقيق النتائج المرجوة بأفضل صورة ممكنة". (مجدي،٢٠٠٩، ٤٥٧)
- أما تعريف الباحث النظري فأنهم يتبنون تعريف شحاته والنجار (٢٠٠٣).

- ويعرفا الباحث الفاعلية إجرائياً بأنها : مقدار حجم الأثر الذي تحدثه الإستراتيجية المقترحة في الحس الفيزيائي عند طلاب الصف الرابع العلمي ويتم ذلك بتحديد حجم الأثر (d) إحصائيا .

- **ثانياً : الإستراتيجية : Strategy :**

عرفها : قطامي (٢٠١٣): بأنها : " خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم فيها استعمال الإمكانيات كافة والوسائل المتاحة بطريقة مناسبة لتحقيق كفاءة أو مجموعة كفاءات تتضافر معا ،وتتضمن إشكالا من التفاعل بين الطالب والمدرس وموضوع المعرفة ". (قطامي ،٢٠١٣: ٥٥)

- **الإستراتيجية المقترحة : (استراتيجية المهارات الأربعة):**

ويعرفها الباحث نظريا بأنها " مجموعة من المهارات المتسلسلة التي تبنى على أساس مفهوم استراتيجيات اتخاذ القرار المتمثلة بـ (مهارة طرح المشكلة، مهارة البحث عن الحلول،مهارة اتخاذ القرار، مهارة تطبيق القرار) بهدف جعل المتعلم المحور الأساس للتعلم من خلال ما توفر من جوا مدعما بالمناقشات الجماعية للأنشطة والتجارب حول مشكلة أو ظاهرة معينة لوضع الحل المناسب وتعميمه .

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: خطة منظمة تتضمن مجموعة من الإجراءات والأساليب، يخطط لها المدرس بنحو متسلسل، لتحقيق أهداف محتوى الدرس وتقاس فاعليتها بمقياس الحس الفيزيائي .

- **ثالثاً : الحس الفيزيائي : Physics Sense:**

لم يجد تعريف صريح للحس الفيزيائي لذا ارتئ الباحث تعريف الحس العلمي ثم الفيزيائي نظريا وإجرائيا .

- **الحس العلمي (Scientific Sense) :**

عرفه :(الشحري ،٢٠١١) بأنه: " القدرة على إصدار حكم وانتقاء الطرائق الصحيحة للوصول إلى حل مشكلة علمية واتخاذ قرار معتمدا على السببية في أسرع وقت ممكن ويستدل على وجوده في ضوء الممارسات التي يقوم بها الطالب وتشير اغلبها إلى اداءات وعمليات قائمة على الإدراك والفهم والوعي ". (الشحري ٢٠١١:٢١٦)

ويعرف الباحث الحس الفيزيائي نظريا بأنه : وعي وإدراك الطالب لما اكتسبه من معرفة فيزيائية ، وتوظيفها من خلال الممارسات المعرفية والوجدانية التي يقوم بها الطلبة وصولا لتحقيق الهدف المنشود بالجهد العقلي المبذول بشكل صحيح .

ويعرف الباحث الحس الفيزيائي إجرائيا بأنه : الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في مقياس الحس الفيزيائي الذي يتألف من مجالين الأول المعرفي ويتضمن (استدعاء الخبرات الفيزيائية وربطها بالحاضر ، الحس العددي الفيزيائي ، تفعيل غالبية الحواس ، التفكير في التفكير) والثاني وجداني

ويتضمن (المثابرة في الفيزياء ، الاستجابة بدهشة للموضوعات الفيزيائية التحكم بالتهور عند الخوض بموضوعات الفيزياء ، حب الاستطلاع الفيزيائي) الذي أعده الباحث لهذا لغرض .

- **خلفية نظرية ودراسات سابقة** :

- **خلفية نظرية** :

- القرار في اللغة العربية : ما قر عليه الرأي من الحكم في مسألة ما .
- ويمكن تعريف القرار اصطلاحا :كل قول أو فعل أو تقرير يصدر من الإنسان البالغ العقل بإرادته " .

يشير الادب التربوي المتعلق باتخاذ القرار الى تعريفات عديدة لهذا المفهوم منها : ما عرفه (Gregory and Cleman , 2001) على انه توليد الاختيارات المتعددة لحل لمشكلة واختيار أفضل البدائل لها ". (Gregory and Cleman :34 , 2001)

وعرفه علي (٢٠٠٥) : بأنه اختيار بديل واحد على أساس عدد من المعايير من بين بديلين أو أكثر . (علي، ٢٠٠٥: ١٤٣)

كما عرفه احمد (٢٠٠٧) : على انه عملية تفكير مركبة لغرض إصدار حكم معيين لما يريد أن يفعله المتعلم في موقف محدد بعد تحديد المشكلة المراد اتخاذ القرار بشأنها والتأكد من البدائل أو الاختيارات المختلفة وفق محكات محددة ثم الاختيار أفضل النتائج .(احمد ، ٢٠٠٧: ٣٥٥)، فضلا عن ذلك عرفه جروان (٢٠١١) : على انه عملية تفكير مركبة تهدف إلى اختيار أفضل الحلول المتاحة للمتعلم في موقف معين من اجل تحقيق الهدف المحدد. (جروان ، ٢٠١١، ١٠٥)

- **الإستراتيجية المقترحة : مفهومها وتسميتها وخطواتها** :

يمكن تعريفها بأنها مجموعة من المهارات المتسلسلة التي تبنى على أساس مفهوم استراتيجيات اتخاذ القرار المتمثلة بـ (مهارة طرح المشكلة، مهارة البحث عن الحلول،مهارة اتخاذ القرار، مهارة تطبيق القرار) بهدف جعل المتعلم المحور الأساس للتعلم من خلال ما توفر من جوا مدعما بالمناقشات الجماعية للأنشطة والتجارب حول مشكلة أو ظاهرة معينة لوضع الحل المناسب وتعميمه .

وتم تسميتها باستراتيجية المهارات الأربعة استنادا إلى المهارات المحدد كخطوات استعانة بها الباحث في خطة الدرس على شكل مهارات تم دمجها بالمحتوى من خلال الأنشطة والتجارب أو الممارسات التي يقوم بها الطلبة لغرض اختيار الإجابة الصحيحة وتعميمها من خلال تطبيقها في مواقف الحياة اليومية ، كما ويمكن عد هذه الإستراتيجية باستراتيجيات تعليم التفكير التي تؤكد على دمج التفكير بالمحتوى .

وتحدد هذه الإستراتيجية بالخطوات الآتية :

- **طرح المشكلة** : يقوم المدرس بطرح الموضوع الخاص بالدرس اليومي على شكل مشكلة تتمثل بسؤال رئيسي يدفع الطلبة إلى التأمل والشك والتساؤل .
- **البحث عن الحلول** : يقوم المدرس بتوزيع الطلبة إلى مجموعات تعاونية تتراوح من (٦ ـ ٨) طلاب في كل مجموعة ثم يكلف الطلبة بجمع المعلومات عن المشكلة الرئيسية ثم تحديد الأدوات والمواد المناسبة للمشكلة المطروحة لقيام كل مجموعة بنشاط او مجموعة أنشطة الهدف منه التوصل إلى الحلول المناسبة .
- **اتخاذ القرار** : بعد انتهاء الطلبة من الأنشطة والتوصل إلى حلول عدة حول المشكلة تقوم كل مجموعة بتحديد الحلول على شكل عناوين رئيسية ثم يناقش الطلبة فيما بينهم هذه الحلول لغرض تحديد الحل المناسب منها ثم تقدم من قبل قائد كل مجموعة إلى المدرس لغرض تدوينها على السبورة وبعدها يناقش المدرس مع الطلبة الحلول المطروحة على السبورة لغرض تحديد الحلول الأكثر صحة منها .
- **تطبيق القرار** : هنا يطرح المدرس مجموعة أسئلة من حياة الطلبة اليومية حول المشكلة التي تم التوصل إليها من خلال البحث والغرض من هذه الخطوة هو معرفة مدى استيعاب الطلبة للمشكلة المطروحة بجميع جوانبها فضلا عن تعميمها .

- **أهمية الإستراتيجية المقترحة (استراتيجية المهارات الأربعة)** :
  - إعداد متعلمين قادرين على اختيار أفضل البدائل المقترحة عند حل المشكلات.
  - إعداد المتعلمين القادرين على صياغة الفرضيات لحل المشكلات .
  - بناء المتعلم الذاتي القادر على اتخاذ قراره بنفسه .
  - جعل الطالب قادر على تنظيم الوقت عند التعلم
  - بناء المتعلم المتأمل الذي يعتمد مبدأ الاستبصار .
  - تنمي لدى المتعلمين الفهم وإدراك التفاصيل .

- **دور الطالب في الإستراتيجية المقترحة (استراتيجية المهارات الأربعة)** :
  - تحديد الهدف من الموضوع أو المهمة شكل صحيح .
  - صياغة الهدف من المهمة والتحدث فيه مع الذات ومع زملائه من المجموعة.
  - تفكير الطالب بأكبر عدد ممكن من البدائل واعتماد فكرة التخيلي عن البدائل غير مناسبة .
  - تنظيم التفكير بالبدائل من خلال التأمل والتأني .
  - صياغة النتائج المحتملة وتحديد أهميتها بدقة .
  - التساؤل الذاتي والجماعي لغرض الإجابة المتعلقة بالمهمة .

- **دور المعلم في الإستراتيجية المقترحة (استراتيجية المهارات الأربعة)** :
  - المعلم مشارك للمعرفة مع طلابه خلال التدريس .
  - المعلم مناقش لأهداف المهمة ومقوم مستمر مع طلابه .

- المعلم منظم وموجه ومسهل لعملية التعلم .
- مساعدة الطلبة في ربط ما يمتلكونه من معلومات سابقة مع المعلومات الجديدة
- تنمية التفكير للطلبة ومنها مهارة اتخاذ القرار خلال قيامهم بالمهام المطلوبة.
- توفير الفرص للطلبة لتطبيق الأفكار المكتسبة في مواقف جديدة .

- **الحس الفيزيائي** : **Physics Sense** :

الحس الفيزيائي هو متغير نوعي يعد جزء من الحس العلمي الذي لا يستند على نظرية أو مفهوم بحد ذاته ولكنه مشتق من مفاهيم ونظريات عدة وهذا ما أشارت إليه الأدبيات ومن النظريات والمفاهيم التي يسند عليها هذا المتغير هي النظرية البنائية وذلك من خلال الاهتمام بذات الطالب وبناء معرفته بنفسه وتشجيع الطالب على اعتماد مهارات التفكير العليا عند التعلم كحل المشكلات واتخاذ القرار فضلا عن تفعيل حواسه خلال عملية التعلم كل ذلك يعزز مفهوم الحس العلمي الفيزيائي بنظرية البنائية ، كما يستند هذا المفهوم على نظرية جانبي الدماغ اهتمت هذه النظرية بالدماغ واعطته الأساس في عملية التعلم من خلال الاهتمام بالطالب وجعله محور عملية التعلم فضلا عن مبادئ النظرية المتمثلة بالدماغ اجتماعي يتضمن التعلم كل من الانتباه والتركيز والإدراك الطريف الدماغ اجتماعي ، يستمر الدماغ بالتغيير طيلة الحياة تبعا لأغراض الانسان مع الاخرين كل ذلك يتفق مع الجوانب المعرفية والوجدانية للحس العلمي الفيزيائي ، كما يستند هذا المفهوم على مفهومي عادات العقل من جانب ومفهوم ما فوق المعرفة من جانب أخر وذلك من خلال دعم مفهوم عادات العقل فلسفة تركز على تعلم الطلبة عمليات التفكير بطريقة مباشرة بدلاً من ملئ عقول الطلبة بالمعلومات لغرض أكشاف هذه المعلومات وتطبيقها في حياتهم اليومي يعني ان الاهتمام بتنمية العادات العقلية للطلبة يعني الاهتمام بتنمية حسهم الفيزيائي لأنه يستند على الأنشطة المعرفية والعقلية وهذه الأنشطة تحتاج إلى عمليات تفكير إما مفهوم ما فوق المعرفة فهو يدعم معرفة الطالب لعملياته الوجدانية والمعرفية من خلال ممارسة المراقبة الواعية والتنظيم والتحكم وتتطلب هذه العمليات من الطلبة ان يكونوا على وعي تام بالخطوات المتبعة إثناء اتخاذ القرارات فضلا عن ذلك تتطلب منهم ان يقوموا بتأمل أفكارهم وتقويمها كل ذلك يعد من الجوانب المعرفية التي يقوم عليها الحس العلمي الفيزيائي .

- **مفهوم الحس الفيزيائي** :

يعد هذا المفهوم جديد مقترح من قبل الباحث لذا عرفه الباحث بأنه : وعي وإدراك الطالب لما اكتسبه من معرفة فيزيائية ، وتوظيفها من خلال الممارسات المعرفية والوجدانية التي يقوم بها الطلبة وصولا لتحقيق الهدف المنشود بالجهد العقلي المبذول بشكل صحيح .

- **مجالات وإبعاد الحس الفيزيائي** :

من خلال اطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات التي تناولت مفهوم الحس العلمي صاغ الباحث مجالات وإبعاد الحس الفيزيائي ،إذ يتضمن مجالين وكل مجال يشمل مجموعة أبعاد وكما يأتي :

- **المجال المعرفي** :

ويتضمن أربعة أبعاد وهي :

- **البعد الأول** : استدعاء الخبرات وربطها بالحاضر.
- **البعد الثاني** : الحس العددي.
- **البعد الثالث** : تفعيل غالبية الحواس.
- **البعد الرابع** : التفكير في التفكير.

- **المجال الوجداني** :

ويتضمن أربعة إبعاد وهي :

- **البعد الأول** : المثابرة الفيزيائية .
- **البعد الثاني** : الاستجابة بدهشة نحو الفيزياء .
- **البعد الثالث** : التحكم بالتهور بدراسة الفيزياء .
- **البعد الرابع** : حب الاستطلاع الفيزيائي

- **دراسات سابقة** :

تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها بمتغيريها المستقل والتابع وبالتالي لاتوجد دراسة سابقة تناولت هذين المتغيرين لذا سيعمد الباحث على ذكر دراسة تناولت استراتيجية مقترحة ودراسة تناولت الحس العلمي .

- **الزهراني (٢٠١٣)** : اجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية وهدفت الى فاعلية تدريس الرياضيات باستخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الأول الثانوي .ولتحقيق هذا الهدف، اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي، حيث قامت باختيار عينة عشوائية من طالبات الصف الأول الثانوي بمدارس الطائف بالمملكة العربية لسعودية، بلغ عددها(٦٧) طالبة، قسمت إلى مجموعتين تجريبية عددها(٣٥) طالبة والاخرى ضابطة تكونت من (٣٢) طالبة وباستخدم ـ. الاختبار التائي (t-test) لتفسير النتائج وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البَعديّ لاختبار مهارات التفكير الرياضي الاختبار ككل، وفي كل مهارة فرعية على حدة لصالح طالبات المجموعة التجريبية، كما بينت نتائج البحث أن استخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات حققمستوى مقبولا من الفعالية العلمية في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

- **دراسة (Saleh,2011) :** أجريت هذه الدراسة في ماليزيا جامعة كوالالمبور ـ المدارس الثانوية المختلطة وهدفت الى تعرف فاعلية استراتيجية التعلم بجانبي الدماغ في تنمية الحس العلمي، وتكونت عينة البحث من مجموعتين مجموعة وتجريبية وأخرى ضابطة وبلغ عدد الطلبة فيها (١٠٠) طالب وطالبة لكل مجموعة (٥٠) طاب وطالبة كما قام الباحث بإعداد مقياس للحس العلمي وباستخدام الاختبار التائي (t-test) لتفسير النتائج أظهرت نتائج البحث وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية والتي درس طلابها باعتماد استراتيجية التعلم بجانبي الدماغ في تنمية الحس العلمي .

- **إجراءات البحث** :

- **أولاً** : **منهجية البحث** **Experimental Design**:

اعتمد الباحث المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعات المتكافئة . (داود ، وعبد الرحمن، ١٩٩٠ ،٢٧٧)

جدول(١) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	الذكاء درجات نصف السنة لمادة الفيزياء العمر الزمني	إستراتيجية مقترحة	الحس الفيزيائي
الضابطة			

- **ثانياً** : **مجتمع البحث وعينة البحث** : **Research population and Sample Research :**

تعد عينة البحث جزء من المجتمع الذي يجري البحث عليه يختارها الباحث وفق قواعد خاصة لغرض تمثيل المجتمع تمثيلا صحيحا ،إذ تألف مجتمع البحث من جميع طلاب الصف الرابع العلمي في (ثانوية النهضة للبنين) والتي اختيرت بالطريقة ألقصديه لتمثل مجتمع البحث الحالي ، وقد اختار الباحث بالتعيين العشوائي شعبتين من أصل أربع شعب من هذه المدرسة فبلغ عدد طلاب عينة البحث (٦٠) طالبا وبواقع (٣٠) طالبا للمجموعة التجريبية و (٣٠) للمجموعة الضابطة ، بعد أن استبعد الطلاب الراسبين وكان عددهم (٣) طلاب للمجموعة التجريبية و (٥) طلاب للمجموعة الضابطة من كلا المجموعتين إحصائياً من بيانات التجربة للحفاظ على سلامة التجربة وموضوعيتها وكما في الجدول(٢).

جدول (٢) توزيع عينة البحث على المجموعتين (التجريبية والضابطة)

المجموعة	الشعبة	عدد أفراد العينة	عدد أفراد الراسبين	عدد أفراد العينة بالصورة النهائية
التجريبية	ب	٣٣	٣	٣٠
الضابطة	جـ	٣٥	٥	٣٠

- **ثالثاً** : **تكافؤ مجموعتي البحث** **Equivalent of The Groups Research**:

- **الذكاء :** حرص على إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي يمكن ان تؤثر في نتائج التجربة كمتغير الذكاء تم تطبيق اختبار

(رافن للمصفوفات المتتابعة)الذي قننه (الدباغ : ١٩٨٣) ، إذ تم تطبق هذا الاختبار على مجموعتي البحث في يوم(الاثنين) الموافق (٢٠١٥/١٠/١٩) ، ومن خلال تطبيق الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين تم الحصول على النتائج وكما موضح في الجدول (٢) ، حيث أظهر الجدول نتائج اختبار (t-test) القيمة التائية المحسوبة (٠.٦٧٠) اقل من القيمة التائية الجدولية والتي قيمتها (٢.٠٠١) عند درجة حرية (٥٨) ولمستوى دلالة (٠.٠٥) لذلك لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متغير الذكاء لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) مما يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في متغير الذكاء.

- **المعلومات السابقة في مادة الفيزياء :** تم إعداد اختبار للمعلومات السابقة في مادة الفيزياء للمعلومات التي سبق ان درسها تكون الاختبار من (٢٠) فقرة اختباريه وبعد التأكد من صدق الاختبار تم تطبيقه على عينة البحث لغرض، حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ثم تطبيق معادلة الاختبار التائي(t-test) لعينتين مستقلتين، للحصول على النتائج ، وكما في الجدول (٢)، حيث أظهر الجدول أن نتائج اختبار (t-test) القيمة التائية المحسوبة (٠.٢٠٩) اقل من القيمة التائية الجدولية والتي قيمتها (٢.٠٠١) عند درجة حرية (٥٨) ولمستوى دلالة (٠.٠٥) لذلك لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في اختبار المعلومات السابقة لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) مما يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير.
- **العمر الزمني :** تم حساب أعمار الطلاب لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) بالأشهر بعد الحصول عليها من سجلات المدرسة وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومن خلال تطبيق الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين تم الحصول على النتائج وكما موضح في الجدول (٢)،حيث أظهر الجدول أن نتائج اختبار (t-test) القيمة التائية المحسوبة (١.٦٢٦) اقل من القيمة التائية الجدولية والتي قيمتها (٢.٠٠١) عند درجة حرية (٥٨) ولمستوى دلالة (٠.٠٥) لذلك لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في العمر الزمني لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ، مما يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في متغير العمر الزمني.

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في عدد من المتغيرات لاختبار تكافؤها

المتغيرات	التجريبية		الضابطة		درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		المحسوبة	الجدولية	
اختبار الذكاء	٣٧.١	٧.٧٨	٣٩.٣	٨.٤١	٥٨	٠.٦٧٠	٢.٠٠١	غير دالة
درجات اختبار نصف السنة	٦٢.٧٥٥	١١.٢٣٦	٦٥.٣٧٠	١٢.٥٣٦		٠.٢٠٩		
العمر الزمني	١٨٧.٠٣٥	٣.٢٣٢	١٨٦.٤٨١	٣.٤٩٦		١.٦٢٦		

- **رابعاً : ضبط المتغيرات Control The Variable:**

لقد حاول الباحث تفادي أثر بعض المتغيرات الدخيلة في سير التجربة ، فلا توجد اية ظروف طارئة أو حوادث معرقلة اثناء فترة التجربة ولم تحصل اية حالة انقطاع أو نقل كما تمكن من تلافي الفروق الفردية باعتماد مجموعتي البحث بالطريقة العشوائية وكانت مدة التجربة متساوية للمجاميع حيث بلغت أربعة أشهر وبمادة دراسية موحدة بعدد فصول (٥) من كتاب الصف الرابع العلمي (الاول، الثاني، الثالث ، الرابع ، الخامس) .

- **خامساً : مستلزمات البحث:**

بعد تحديد فصول البحث من كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي حددت الاغراض السلوكية بصياغة (١٦٦) غرضاً سلوكياً اعتماداً على تحليل محتوى المادة التي شملتها التجربة وفقاً لتصنيف (بلوم) في المجال المعرفي وبالمستويات الستة وبعد عرضها بصيغتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التربية وطرائق التدريس (الملحق ١)لإعطاء آرائهم وتسجيل ملاحظاتهم وأخذ الباحث نسبة (٨٠٪) فأكثر من الاراء وباستخدام معادلة (كوبر) لاتفاق المحكمين معياراً لصلاحية الاغراض السلوكية . (Cooper ,1974, 27)

ويوضح الجدول (٤) عدد الاهداف السلوكية في الفصول الخمسة بحسب تصنيف بلوم والتي تضمنت جميعها في الخطط التدريسية اليومية .

جدول (٤) عدد الاغراض السلوكية في الفصول الخمسة الأولى بحسب تصنيف بلوم المعرفي

المادة التعلمية في الفصول	مستويات بلوم المعرفية						المجموع
	التذكر	الاستيعاب	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
الفصل الاول (معلمات رئيسة في الفيزياء)	٩	٨	٩	٧	٥	٤	٤٢
الفصل الثاني (الخصائص الميكانيكية للمادة)	٨	٦	٨	٤	٣	٢	٣١
الفصل الثالث (الموائع)	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٣٣
الفصل الرابع (الخصائص الحرارية للمادة)	٧	٨	٧	٦	٣	٢	٣٣
الفصل الخامس (المنظومة الشمسية)	٦	٦	٦	٤	٣	٢	٢٧
المجموع	٣٨	٣٥	٣٦	٢٦	١٨	١٣	١٦٦

حيث أعدت مجموعة من الخطط التدريسية في ضوء محتوى الفصول التي شملتها التجربة وبواقع خطة تدريسية لكل حصة دراسية على وفق التدريس بالإستراتيجية المقترحة ومثلها للمجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية وبعد عرض نموذج من الخطط التدريسية على مجموعة من المختصين واخذ آرائهم تم أجراء بعض التعديلات لتصبح الخطط بالصورة التي طبقت بالتجربة وكما موضح في ملحق (٢) و (٣) .

- **سادساً : أداة البحث Tool of The Research:**

- **بناء مقياس الحس الفيزيائي:**

تطلب البحث الحالي بناء مقياس للحس الفيزيائي لطلاب الصف الرابع العلمي ، ونظرا لعدم توفر مقياس جاهز للحس الفيزيائي ، تم بناء المقياس الذي يتصف بالصدق والثبات وكان عدد فقرات المقياس (٧٨) فقرة للمجالين (المعرفي، الوجداني) ، حيث تضمن المجال المعرفي (٥٠) فقرة (اختيار متعدد) والذي تكون درجته (١، ٠) إذ تكون الدرجة محصورة بين (٠ ــ ٥٠) ، والمجال الوجداني (٢٨) فقرة بطريقة (ليكرت) والذي تكون درجاته (١,٢,٣) للفقرات الايجابية و (٣,٢,١) للفقرات السلبية وبذلك تكون اعلى درجة لهذا المجال هي (٨٤) واقل درجة هي (٢٨) ، فتكون الدرجة الكلية للمقياس بصورته النهائية للمجالين (المعرفي ، الوجداني) محصورة بين (٠ ــ ١٣٤) ، وللتأكد من صدق المقياس تم التحقق من الصدق الظاهري لعرضه على نفس مجموعة المحكمين ولقد اظهرت النتائج ان جميع فقرات المقياس حصلت على اتفاق المحكمين واعتمد نسبة اتفاق (٧٠٪) فأكثر لآراء المحكمين ، كما ضمن المقياس مجموعة من التعليمات وطبق استطلاعيا ، تم حساب معامل الارتباط لكل بعد من أبعاد المقياس مع المقياس الكلي وكانت معاملات الارتباط بين المجال المعرفي يساوي (٠.٧٢) ومعامل الارتباط للمجال الوجداني يساوي (٠.٨٦) ويتضح أن معاملات الارتباط للمجالين كانت عالية ، كما تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي اليه وكانت جميع قيم معامل الارتباط دالة احصائيا ، فقيم الارتباط لفقرات المجال المعرفي تراوحت بين(٠.٢١ــ ٠.٤٩) ، وقيم الارتباط لفقرات المجال الوجداني تراوحت بين(٠.٤٤ ـ ٠.٧٣) ، أما قيمة (r) الجدولية فان قيمتها تساوي (٠.١٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٩٨) فوجد أن جميع قيم معاملات الارتباط اكبر من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط(r) وبهذا فان المقياس يعد صادقا.

- **القوة التميزية للفقرات :**

تم حساب القوة التمييزية للفقرات لكلا المجالين بعد ترتيب إجابات الطلاب تنازليا واختيار نسبة (٢٧٪) لكل من المجموعتين العليا والدنيا فوجد القوة التميزية للمجال المعرفي تتراوح ما بين (٠,٢٨ــ ٠,٧٣) وتعتبر هذه القيمة مقبولة إذ يرى (Ebel , 1979) المشار إليه في(مجيد وياسين،٢٠١٢) أن الفقرات تكون جيدة إذا كانت قوتها التمييزية (٠,٢٠) فما فوق (مجيد وياسين ،٢٠١٢: ٣٣)، إما القوة التميزية للمجال الوجداني تتراوح ما بين (٢,٣٤ ـ ١٠,٧١) ، وجميع هذه القيم كانت اكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها تساوي(٢.٠٠٧) وتعتبر هذه القيمة مقبولة وبذلك فان جميع فقرات المقياس تعد مميزة

- **معامل صعوبة الفقرات :**

ووجد معامل الصعوبة للمجال المعرفي هي ما بين (٠,٣١ــ ٠,٧٨) وبهذا تعد فقرات المقياس جيدة ، إذ يرى (الزاملي وآخرون ، ٢٠٠٩) أن فقرات المقياس

للمجال المعرفي تعد مقبولة أذا تراوح معامل صعوبتها بين(٢٥٪ ــ ٧٥٪) . (الزاملي وآخرون ، ٢٠٠٩ : ٣٧٢)

- **ثبات المقياس Reliability of scale**:

◄◄ طريقة كيودر ـ ريتشارسون ـ ٢٠(Kuder – Richardson Formulas 20) .

◄◄ تم حساب الثبات للمجال المعرفي (اختيار متعدد) ووجد مقدار الثبات يساوي (٠,٨٣).

- **طريقة الفا كرومباخ** : **Cronboch Alpha**:

تم حساب الثبات للمجال الوجداني بطريقة (ليكرت) ووجد مقدار الثبات يساوي (٠,٧٥) وهذا يعني أن معامل ثبات المقياس جيد ، فالمقياس الذي يكون معامل ثباته (٠.٦٧) فأكثر يعتبر جيد). (النبهان، ٢٠٠٤ :٢٤٠).

- **سابعاً : الوسائل الإحصائية Statistical Means**:

استخدمت الحقيبة الإحصائية لغرض المعالجة الإحصائية التي يتطلبها البحث.

• عرض النتائج وتفسيرها :

- **أولاً : عرض النتائج Results Preview**:

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق (الإستراتيجية المقترحة) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية في مقياس الحس الفيزيائي ، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اظهرت النتائج أن قيمة (t) المحسوبة (٣,٤٦) وهي أكبر من قيمة (t) الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٨) .

وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية وقبول ألفرضية البديلة والتي تنص على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الذين درسوا على وفق (الإستراتيجية المقترحة) ومتوسط درجات الطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة التقليدية في مقياس الحس الفيزيائي ولصالح المجموعة التجريبية .

- **حجم الأثر Effect size**:

تم حساب قيمة حجم الاثر (D) بحساب قيمة مربع إيتا (η^2) للمتغير المستقل (إستراتيجية مقترحة) في المتغير التابع (الحس الفيزيائي) فكانت قيمتها (η^2) = (٠,١٦) وهي قيمة كبيرة حسب ما أشار إليه (Kiess 1996: 164) و (Christopher 2006: 403) ،ان قيم حجم الأثر تعد (٠,٠١ صغيره ـ ٠,٠٦ متوسطة ـ ٠,١٤ كبيرة). بينما كانت قيمة الأثر (D) = ٠.٨٧ وهذا يدل على أن حجم الأثر في التدريس وفق (الإستراتيجية المقترحة) كان كبيراً .

- **ثانياً : تفسير النتائج Exploration of The Results:**

اتضح من النتائج أن الإستراتيجية المقترحة لها فاعلية في اتخاذ القرار والحس الفيزيائي ويمكن ان تعزى هذه النتائج إلى أن الإستراتيجية المقترحة جعلت الطالب المحور الأساس في العملية التعليمية مما تهيئ جوا من التفاعل بين الطالب وباقي زملائه (ضمن المجموعة التي ينتمي إليها وباقي المجموعات الأخرى الموجودة في الصف) وبين المدرس مما تساعده على تنظيم المادة التعليمية وتحفز الطلاب على الانتباه والتفاعل والمشاركة فضلا عن ذلك عملت على جذب انتباههم لمتابعة مجريات الموضوع في الدرس مما أتاح لهم الفهم للمفردات المطروحة على شكل مشكلة وتوليد عدد من الحلول البديلة واختيار الأنسب منها وربط هذه القرارات بالواقع الخارجي الذي ينتمون اليه وليس فقط في داخل الصف والتي قد تكون ساعدت في تحسين قدراتهم على اتخاذ القرارات السليمة وزيادة الحس الفيزيائي لديهم مما زاد من رغبتهم في تعلم مادة الفيزياء بموضوعاتها المختلفة وهذا ما ينمي ابعاد الحس الفيزيائي لهم بعد اتخاذهم القرارات السليمة .

- **ثالثاً : الاستنتاجات Conclusions :**

في ضوء النتائج توصل الباحث الى الاستنتاجات الآتية :

- تفاعل طلاب الصف الرابع العلمي مع المحتوى الدراسي لمادة الفيزياء مما زاد من القدرة على اتخاذ القرار .
- فاعلية الإستراتيجية المقترحة في مساعدة الطلاب في زيادة الحس الفيزيائي مقارنة بالطريقة التقليدية.

- **رابعاً : التوصيات Recommendations :**

- اعتماد الإستراتيجية المقترحة في تدريس كافة المواد الدراسية .
- تدريب المدرسين على خطوات التدريس بالإستراتيجية المقترحة من خلال عمل الدورات والندوات التعليمية كونها لأول مره تدرس في العراق .
- على المدرسين القيام بتعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم من خلال إعطائهم الفرص الكافية لاتخاذ القرارات الصحيحة أثناء عرض الموضوعات الدراسية .
- استخدام المدرسين طرائق تدريس حديثة كالإستراتيجية المقترحة تساعد على زيادة الحس الفيزيائي لدى الطلاب بشكل واضح .

- **خامساً : المقترحات Suggestions:**

- إجراء دراسات للبحث في استخدام الإستراتيجية المقترحة في التدريس للمراحل الدراسية الأخرى .
- إجراء دراسات في استخدام الإستراتيجية المقترحة في التدريس على متغيرات أخرى كالتفكير التأملي وحب الاستطلاع والاتجاهات والميول نحو مادة الفيزياء .
- إجراء دراسة للمقارنة بين استخدام الإستراتيجية المقترحة في التدريس وطرائق تدريسية أخرى في تنمية الحس الفيزيائي .

- إجراء دراسات للمقارنة بين الإستراتيجية المقترحة وإستراتيجيات أخرى منبثقة من استراتيجيات اتخاذ القرار .

- **المراجع**:

- ابو جادو ،صالح ومحمد بكر نوفل، تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان ٢٠٠٧.
- أبو رياش ، حسين محمد (٢٠٠٧) : التعلم المعرفي ، دار المسيرة ،عمان .
- احمد ، ليلى (٢٠٠٧): فاعلية برنامج إثرائي في التربية البيئية في التنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الابتدائي ، دراسات في التعليم الجامعي العدد(١٦)، ٢٠٠٧، القاهرة.
- الأحمدي ،مريم محمد (٢٠١٢) : فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة ،المجلة الدولية للأبحاث التربوية ،العدد(٣٢)، كلية التربية ،جامعة الأمارات العربية المتحدة ، دبي.
- امبو سعيدي عبد الله بن خميس وسليمان محمد البلوشي (٢٠٠٩) : طرائق تدريس العلوم (مفاهيم وتطبيقات عملية) ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .
- جروان ، فتحي (٢٠١١) : تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ، ط٥، دار الفكر ، عمان .
- جلدة، سليم(٢٠٠٩) : أساليب اتخاذ القرارات الفعالة الإدارية، دار الراية، عمان .
- حسام الدين محمد مازن (٢٠١٣) : الحس العلمي من منظور تدريس العلوم والتربية العلمية ، مقالة علمية منشورة على الرابط : http://kenanaonline.com/users/drhosam2010/posts/532076
- خطايبة ، عبد الله محمد (٢٠٠٥): تعليم العلوم للجميع ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .
- الزاملي ، علي عبد جاسم وعبد الله بن محمد الصارمي وعلي مهدي كاظم (٢٠٠٩): مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ،عمان .
- الزهراني، نسرين خالد (٢٠١٣) : فاعلية تدريس الرياضيات باستخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة الملك خالد ، المملكة العربية السعودية .
- شحاته ، حسن وزينب النجار(٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة .
- الشحري ، ايمان علي محمود (٢٠١١): "فعالية برنامج مقترح في العلوم قائم على تكامل بعض النظريات المعرفية لتنمية الحس العلمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية "، المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للتربية العلمية،(فكر جديد لواقع جديد، ٦ ـ٧ من سبتمبر)، الجمعية المصرية للتربية العلمية ،القاهرة.
- الشيخ عيد ، جلال عبد ربه (٢٠٠٩): أبعاد التنور الفيزيائي المتضمنة في محتوى منهاج الفيزياء للصف الحادي عشر ومدى اكتساب الطلبة لها ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، الجامعة الإسلامية، غزة

- طعمه، آمل احمد (٢٠١٠): اتخاذ القرار والسلوك القيادي(برنامج تدريبي)، ط٢، دار ديبونو عمان.
- عطا الله ، مشيل كامل (٢٠١٠): طرق وأساليب تدريس العلوم ، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .
- علم الدين ، أمل مروان (٢٠٠٧): مستوى التنور البيولوجي وعلاقته بالاتجاهات العلمية لدى طلبة كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بغزة ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، الجامعة الإسلامية،غزة.
- علي ، محمد (٢٠٠٥): مصطلحات في المناهج وطرق التدريس ، ط٢ ، عامر للطباعة والنشر المنصورة .
- فاضل، خليل إبراهيم (٢٠١٠): المدخل إلى طرائق التدريس العامة، دار أبن الأثير، الموصل.
- قطامي ،يوسف (٢٠١٣) : النظرية المعرفية في التعلم ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان.
- مجدي ، عزيز إبراهيم (٢٠٠٩): معجم المصطلحات ومفاهيم التعلم والتعليم، عالم الكتب القاهرة .
- مجيد، عبد الحسين رزوقي وياسين حميد عيال (٢٠١٢) : القياس والتقويم للطالب الجامعي ، مكتبة اليمامة للطباعة والنشر ،بغداد .
- مرعي ، توفيق احمد ومحمد محمود الحيلة (٢٠٠٢) : طرائق التدريس العامة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ،.
- النبهان ، موسى (٢٠٠٤) : أساسيات القياس في العلوم السلوكية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .
- نوفل ، محمد بكر ومحمد قاسم سعيفان(٢٠١١): دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي، دار المسيرة، عمان .
- Christopher A. Sink, (The Use of Effect Size. NY, USA: Paul press house, 2006).
- Cooper, J. (1974). Measurement and Analysis of BehavorialTechniques.Columbus, Chio, Charles, E .Mcrill.
- Delgado, M. &Nystrom, L. (2006). "Curiosity question". Journal ofneurophysiolgy, (84).
- Gregory, R. S. and Clemen, R.T (2001), Improving decision making skills, decision research engine Origen ERIC Data.
- Kiess, H.O. (1996)."Statistical concepts for Behavioral science". London, Sidney, Toronto, Allyn and Bacon.
- Mckittrick, Brain, (2000). Improving understanding in physics: An Effective Teaching Procedure'', Australian science Teachers Journal, 45 (3).
- Saleh, S. (2011)." The effectiveness of the brain based teaching approach in enhancing scientific understanding of newtonian

physics among form four students" .International journal of environmental &science education, 7 (1) .

- Theo, N. (2005)."Scientific and technological literacy (S. T. L) towards lifelong learning: a case study for continuing professional development" (C. P. D), Journal of instructional technology, 2 (2).

****

البحث الثامن :

" تقويم استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف "

إعداد :

أ/ سلطان بن سليم بن سالم الثبيتي
مشرف جودة شاملة
وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية

" تقويم استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف."

أ/سلطان بن سليم بن سالم الثبيتي

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، ومعوقات استخدامها ـ المعوقات التنظيمية، الفنية والمادية ـ ، وآليات التغلب عليها، وتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات: (العمر، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية). وقد حددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما واقع استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف؟ ويتفرع من السؤال الرئيس السابق عدد من الأسئلة الفرعية التي تمت الإجابة عليها باستخدام المنهج الوصفي، وللتحقق من ذلك تم إعداد استبانة لمعرفة هذه المعوقات، وتكونت هذه الاستبانة من ثلاثة محاور، احتوى المحور الأول والذي يتعلق بمعرفة المعوقات التنظيمية على (١٢) عبارة، بينما احتوى المحور الثاني والذي يتعلق بمعرفة المعوقات الفنية على (١١) عبارة، واحتوى المحور الثالث الذي يتعلق بمعرفة المعوقات المادية على (٩) عبارة، أما المحور الرابع الذي يتعلق بمعرفة أبرز الآليات للتغلب على تلك المعوقات على (١٣) عبارة. وتم التحقق من صدق الأداة بناءً على صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي وثباتها باستخدام معامل الثبات (كرونباخ ألفا) الذي بلغ (≥٠.٩٤). وقد تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (٢٠٠) معلما و(١٢) مشرفا، وتمت عملية التحليل الإحصائي باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) باستخدام اختبار (ONE WAY ANOVA) واختبار (LSD) واختبار (Mann-Whitney). وأظهرت نتائج الدراسة أن استجابة أفراد عينة الدراسة في المحور الأول المعوقات التنظيمية بلغ متوسطها الحسابي العام (≥٤.١٣) بدرجة عالية، وأن استجابة أفراد عينة الدراسة في المحور الثاني المعوقات الفنية بلغ متوسطها الحسابي العام (≥٤.١٨) بدرجة عالية، وأن استجابة أفراد عينة الدراسة في المحور الثالث المعوقات المادية بلغ متوسطها الحسابي العام (≥٣.٨٨) بدرجة عالية، وأن استجابة أفراد عينة الدراسة في المحور الرابع آليات التغلب على معوقات استخدام الفصول الافتراضية بلغ متوسطها الحسابي العام (≥٤.٤٢) بدرجة عالية جدا. كما ظهرت بعض الفروق ذات الدلالة الإحصائية في المعوقات التنظيمية، المعوقات الفنية، المعوقات المادية وآليات التغلب عليها. وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على استخدام الفصول الافتراضية واستخدامها في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية:الفصول الافتراضية ، تعليم اللغة الإنجليزية ، المرحلة الثانوية

Assessing the Use of Virtual Classrooms in Teaching English at the Secondary Stage at Taif.

Sultan Selim salem

Abstract

This study aims at investigating the reality of the use of virtual classrooms in teaching English for secondary stage at Taif, with identifying the organizational, technical and material obstacles that preclude the use of virtual classrooms in teaching English at the secondary stage; recognizing the most important mechanisms for overcoming the obstacles that prevented the use of virtual classrooms to teach English at the secondary stage;

determining the statistically-significant differences in the study sample concerning the impediments to the use of virtual classrooms; and deciding the most important mechanisms for overcoming the obstacles preventing the use of virtual classrooms to teach English at the secondary stage from the point of view of teachers and educational supervisors at Taif according to the variables of age, educational qualification, number of years of service, and number of training courses. The study problem is stated in the following question: What are the obstacles for using virtual classrooms to teach English at the secondary stage from teachers and educational supervisors' point of view at Taif? Several sub-questions follow from the main question which have been answered by using the descriptive approach. To identify these constraints, a questionnaire has been prepared. The questionnaire consists of four domains: the first domain, which includes 12 items, is about the organizational obstacles items. The second domain is about the technical obstacles. It includes 11 items. The third domain, which is about the material obstacles, includes 9 items. And the fourth domain, which is about the mechanisms for overcoming these obstacles, includes 13 items. The reliability of the tool is verified based on the reliability of the referees and the internal consistency by using the reliability coefficient (Cronbach's Alpha) which amounted to (0.94). It has been applied to the study sample consisting of 200 teachers and 12 supervisors. The statistical analysis has been carried out by using Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), (ONE WAY ANOVA) test, (LSD) test and (Mann-Whitney) test.The results of the study shows the following.:The general arithmetic average of the sample response in the first domain of the organizational obstacles amounts to (4.13), with a high degree. The general arithmetic average of the sample response in the second domain of the technical obstacles amounts to (4.18), with a high degree. The general arithmetic average of the sample response in the third domain of the material obstacles amounts to (3.88), with a high degree. The general arithmetic average of the sample response in the fourth domain of the mechanisms for overcoming the obstacles precluding the use of the virtual classrooms amounts to (4.42), with a very high degree. In addition, there are some statistically-significant differences in the organizational obstacles, the technical obstacles, the material obstacles as the well as mechanisms for overcoming the obstacles preventing the use of the virtual classrooms in teaching English.

Key Words: Virtual classrooms, Teaching English, Secondary stage.

- **المقدمة** :

إن سبيل تطوير العملية التعليمية في العالم هو تطوير العقول البشرية بما يحدث من تطورات، اختراعات، وابتكارات في آفاق التعليم المرتبطة بالتكنولوجيا والعكس أيضا. لذلك تسعى المؤسسات التعليمية إلى الاستفادة من مستجدات المعرفة، وتوظفها فيما يخدم أهدافها التربوية، والتعليمية. فظهرت الوسائط المتعددة، التعليم الإلكتروني، ثم نشأ جيلٌ جديدٌ من التعليم الإلكتروني ارتكز كثيراً على التفاعلية في التعليم من خلال التعليم الافتراضي، التعليم بواسطة

المنتديات، المدونات، مواقع التواصل الاجتماعي، وبرامج التواصل الاجتماعي وسعت المؤسسات إلى تعزيز استخدام هذه الاتجاهات الحديثة لأنها متوائمة مع المخرجات المستقبلية، حيث أنها تُخرج الطالب من ثوب التلقي، إلى عالم البحث المعرفي، ومشاركة المعرفة، والتناقش حولها مع زملاءه أو أساتذته.

ولعل تعليم اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية كانت له محاولات جادة قد لم تثمر كثيرا كونها اتصفت بالتلقين في الغالب، وغياب تام للممارسة، والاندماج مع اللغة المطلوبة ومجتمعاتها. ولذلك، استغلت الكثير من المعاهد العالمية، والمؤسسات التعليمية من مدارس وجامعات ظهور التعليم الإلكتروني، ووظفته في خدمة تعلم وتعليم اللغة الإنجليزية بما يحقق الأهداف المنشودة. ومع الثورة التكنولوجية، ظهر مفهوم الجيل الجديد من التعليم الإلكتروني أو ما يسمى "الويب ٢,٠". وهذا المفهوم أذاب صفة الجمود لدى الطالب في أخذ المعلومة، بل حوله باحثا عنها، متفاعلا معها، ومتفاعلا مع زملاءه ومعلميه من خلال مشاركتها، والنقاش حولها. ولم يكن مفهوم التشاركية هنا مثل سابقه في الجيل الأول للتعليم الإلكتروني أو في التعليم التقليدي الذي سبقه، بل كان مختلفا فهناك تشاركية عن طريق التصوير الفوتوغرافي، عن طريق التسجيل الصوتي سواء في المحادثة المباشرة أو المسجلة، وعن طريق التسجيل المرئي أو ما يسمى بالفيديو وهو قد يكون بث مباشر أو مسجل أيضا. وهذه التفاعلية، والتشاركية جعلت من التعلم والتعليم ممارسة جاذبة.

ومن الملاحظ، أن هناك عدد كبير من الجامعات والمعاهد أصبحت تقدم برامجها التعليمية من خلال استخدام كل ما يتاح من أدوات على شبكة الانترنت، وما ذاك إلا أن تلك المؤسسات امتلكت الوعي بأهمية الانتقال من طور التقليدية إلى طور الاستفادة القصوى من التقنية دون إخلال بالعملية التعليمية التعليمية الأساس، كما أن هذه الاستفادة تجعل الطالب ينظم سير تعلمه ذاتيا. وهذا الإقبال العالمي والانفتاح على الأدوات والتقنيات والوسائل المستجدة إنما هو إيمان جلي بأن التوظيف السريع لها والاستفادة منها بعناية تامة يحقق الأهداف التعليمية بصورة أسرع، أدق، وأمتع بالنسبة للطلبة.

لقد ظهرت حديثاً الفصول الافتراضية كنوع من أنواع التعلم والتعليم الإلكتروني الحديث، وهي من ضمن مفهوم الويب ٢,٠ حيث أن التكنولوجيا بحد ذاتها عالم يتطور وتتطور معه البرمجيات والأساليب. وهذه الفصول الافتراضية إنما هي فصلٌ أوسع تُطّل على العالم بلا جدران ولا نوافذ، يلتقي فيها الطلاب ومعلميهم من خلال شبكة الانترنت عبر برامج مختلفة، في حرية للوقت اختيارية من المعلم. وفيها يتحول الطالب إلى مستورد للمعلومة من جهات عدة وليس معلمه أو كتابه فقط، ومن ثم مصدّر لها تجاه زملاءه ومعلميه. ومن خلال الخصائص المتوافرة في الفصول الافتراضية، تحدث الممارسة الفعلية للتعلم والتعليم، من خلال التفاعل، والنقاش، والمشاركة. وقد تستخدم الفصول

الافتراضية من قبل بعض الجهات كنظام أساس يلغي الفصل التقليدي، بينما يمكن توظيفها ـ مثل المؤسسات الأخرى ـ على أنها أسلوب مصاحب لممارسة الأنشطة، والتعزيز، والممارسة.

إن الفصول الافتراضية ذات مميزات، وخصائص، وإمكانيات متعددة ومختلفة تستحق أن يستفيد منها المعلم والمتعلم، من خلال توظيفها في الحركة التعليمية، وحل كل ما يعيق استخدامها ويمنع الإفادة منها وحرمان الطلاب من الجرعات المعرفية العظمى التي يمكن الحصول عليها بواسطتها. ومن خلال ما سبق ظهرت أهمية دراسة تقويمية لاستخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف.

- **مشكلة الدراسة** :

إن القفزات الضوئية التي يعيشها التعليم هذه السنوات فرضت على المنتسبين والمختصين والمتابعين إلى الدراسة الجادة لما يحدث. وأصبح لزاماً على الدول التي تريد الارتقاء بشعوبها أن تقفز أيضاً بتعليمها في الاتجاه السائد الصحيح الذي يخلق نتاجاً معرفياً تتميز به أجيالها. ولعل المتتبع للتعليم يجد أنه منذ دخول الشبكة العنكبوتية (الانترنت) إلى المجال التعليمي بدأت تتشكل ملامح التطور في التعاملات التعليمية ثم البرمجيات والاستخدامات. ومن أواخر ما ظهر هو استخدام الفصول الافتراضية في المجال التعليمي. وهذه الفصول هي أنواع متعددة تزامنية وغير تزامنية، ومنها على سبيل المثال: (BlackBoard –Moodle – Centra) ومن خلال البحث عن هذه الفصول الافتراضية سنجد أن كبار المؤسسات التعليمية حول العالم وتحديداً لتعليم اللغة الإنجليزية تستخدمها لما فيها من تذويب للمشكلات التعليمية القائمة.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة، رأى الباحث أهمية دراسة تقويمية لاستخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، خصوصاً أنها تستخدم في الجامعات الحكومية والأهلية ومدارس التعليم العام التابعة لشركة أرامكو، ومدارس الملك فيصل النموذجية بالرياض، بالإضافة إلى المدارس المطورة، كما أنه في ضوء ما سبق ظهرت مشكلة الدراسة خصوصاً في ظل قلة الدراسات العربية المختصة بالفصول الافتراضية وبالتحديد أكثر باستخدامها في التعليم العام واللغة الإنجليزية، واستجابة أيضاً لتوصيات الدراسات السابقة القليلة جداً، وهذا هو ما دفع الباحث إلى إجراء هذه الدراسة الحالية، وسعى الباحث ـ مستعيناً بالله ـ إلى تحديد معوقات استخدامها، محاولاً اقتراح حلول مناسبة لتلك المعوقات.

مشكلة الدراسة تمثلت في السعي لمعرفة واقع استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، ومعرفة معوقات الاستخدام، ووضع آليات للتغلب عليها.

- **أسئلة الدراسة** :

يتمثل سؤال الدراسة الرئيس في: ما واقع استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف؟

وتتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما المعوقات التنظيمية التي تحول دون استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف؟
- ما المعوقات الفنية التي تحول دون استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف؟
- ما المعوقات المادية التي تحول دون استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف؟
- ما أبرز الآليات التي يمكن من خلالها التغلب على معوقات استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف تعزى لمتغيرات: (العمر، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية)؟

- **أهمية الدراسة** :

انبثقت أهمية هذه الدراسة في أنها سعت إلى التعرف على واقع استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف. كما تتضح هذه الأهمية من خلال المبررات التالية:

- أن الفصول الافتراضية تقنية حديثة يُتوقع أن تُحدث نقلة نوعية في أساليب التدريس، لذا كان من الضروري معرفة المعوقات التي تعترض استخدامها والسعي إلى تقديم الحلول المناسبة لها.
- نظرت هذه الدراسة في استخدام الفصول الافتراضية في التعليم العام خلافاً لما ذهبت إليه الدراسات السابقة في التركيز على التعليم الجامعي.
- جاءت هذه الدراسة استجابة لدراسات سابقة عن أثر استخدام الفصول الافتراضية.
- تعد هذه الدراسة ـ حسب علم الباحث ـ الأولى التي تبحث في المعوقات التي تواجه استخدام الفصول الافتراضية.

- **حدود الدراسة** :

- **الحدود الموضوعية**: سعت الدراسة إلى معرفة واقع استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف.
- **الحدود البشرية**: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي اللغة الإنجليزية ومشرفيها.
- **الحدود المكانية**: محافظة الطائف.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني للسنة الدراسية ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

- **مصطلحات الدراسة** :

وتعرف المصطلحات الآتية إجرائياً:

- **التقويم** (Evaluation):

تشخيص واقع استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بالطائف لمعرفة معوقات الاستخدام وتحديد آليات التغلب عليها.

- **المعوقات** (Obstacles):

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها العوامل التي تمنع أو تحد من استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية.

- **الفصول الافتراضية** (Virtual Classrooms):

يعرفها الباحث إجرائياً على أنها: أسلوب تعليمي حديث ينقل المتعلم من النطاق التقليدي للمعرفة إلى نطاق افتراضي أوسع على الشبكة العنكبوتية وتحتوي على ميزات تعليمية وتفاعلية متعددة، يستطيع من خلالها المتعلم الحصول على المادة التعليمية من خلال محتوى تفاعلي، والتجاوب مع متطلباتها، والتناقش حولها مع شركائه المتعلمين والمعلم والتفاعل مع محتواها في وقت محدد يسمى تزامني أو بدون تحديد وقت ويسمى غير تزامني.

- **الويب ٢,٠** (Web 2.0):

هو جيل جديد من التعليم الإلكتروني يعتمد على برمجيات وتطبيقات حديثة تهتم بالتفاعل في نقل المعلومات، مشاركتها، والنقاش حولها، من خلال المواقع الإلكترونية، مواقع التواصل الاجتماعي، أو برامج الأجهزة الذكية.

- **الإطار النظري للدراسة**:

- **الفصول الافتراضية**:

يعد الفصل الافتراضي Virtual Classroom أحد أساليب التعلم والتعليم الإلكتروني تدار فيه العملية التعليمية من خلال تقنية المعلومات من حاسب آلي وشبكة الإنترنت ووسائط متعددة بين المعلم والمتعلم عن طريق الحوار والنقاش عبر شبكة الإنترنت والبريد الإلكتروني بمعنى أن عملية التعلم والتعليم ليست محصورة بتوقيت أو مكان أو جدول محدد بالإضافة إلى أن القاعات الدراسية لاتتطلب وجود معلم بصورة دائمة، وأثناء عرض الدرس يستطيع المعلم توجيه المتعلمين كلاً على حدة، كما يستطيع تقويمهم من خلال الاختبارات السريعة التي يقوم بها، ولابد أن يكون لكل متعلم جهاز كمبيوتر مرتبط بشبكة داخلية وشبكة الإنترنت (المحيسن، ٢٠٠٥).

- **أولاً: مفهوم الفصول الافتراضية:**

تعد الفصول الافتراضية إحدى التطبيقات الشائعة للتعليم القائم على الشبكات والنواة التي تبنى حولها المدارس والجامعات الافتراضية، وقد تعددت التعريفات التي تناولت الفصول الافتراضية، حيث يعرفها عبدالحافظ (٢٠١٢) بأنها: غرف خاصة مُجهَّزة بأنظمة إلكترونية تعمل بوصلات وأسلاك أوباستخدام موجات قصيرة عالية التردد، ترتبط عادة بالأقمار الاصطناعية أوبوسائل اتصال أخرى قد يكون الانترنت أحدها، بحيث تُتيح التواصل والتفاعل بين المعلم والمتعلم من ناحية، وبين المتعلمين أنفسهم من ناحية أخرى، وبين عِدَّة مدارس من ناحية ثالثة بالصوت والصورة من خلال عرض كامل المحتوى التعليمي على الهواء مُباشرة أو بشكل غير مباشر. ومن خلال التعريفات المتعددة للفصول الافتراضية يمكن استعراض مجموعة من النقاط الأساسية التي اتفقت على أن الفصول الافتراضية:

- مجموعة من الأنشطة التي تشبه الفصل التقليدي يقوم بها المعلم وطلابه.
- تجمع بين معلم ومتعلمين يفصل بينهم مسافات مكانية شاسعة ولكنهم يعملون معا في الوقت نفسه بغض النظر عن مكان تواجدهم.
- يتفاعل فيه المتعلمون والمعلم مع بعضهم البعض عن طريق الحوار عبر الإنترنت.
- باستطاعة المتعلمين المتباعدين من مشاهدة المحاضرات الإلكترونية، وعروض الوسائل المتعددة، والمناقشة التفاعلية.

ويوضح الباحث أن مكونات الفصول الافتراضية قد تختلف وفق النظام البرمجي، فعند استخدام نظام Blackboard نجد أن مكوناته تختلف عن نظام Moodle وينطبق هذا على بقية النظم الأخرى الخاصة بالفصول الافتراضية كما أن هناك شركات تتيح للمستخدم أن يطلب مكونات يرى أنها ذات منفعة في العملية التعليمية.

- **ثانياً: أنماط الفصول الافتراضية :**

تصنف الفصول الافتراضية، إلى نوعين أساسيين:

- **فصول افتراضية تزامنية:**

وهي أشبه بالقاعات الدراسية، يستعين فيها الطالب والمعلم بأدوات وبرمجيات مرتبطة بزمن محدد، أي يشترط فيها وجود المعلم والطالب في نفس الوقت دون حدود للمكان، كما يشترط أن يتضمن هذا النوع من الفصول الافتراضية ما يُعرف بالسبورة البيضاء التي تُيسِّر على جميع الطلاب المشاركة والكتابة عليها وما يُعرف بمؤتمرات الفيديو، ومؤتمرات الصوت، والتي تؤمن التواصل بالصوت والصورة والنص، مع وجود خِدمة غُرف الدردشة. وتعد الفصول الافتراضية أكثر التطبيقات التي تستخدم التعلم التزامني في بيئة التعلم الإلكتروني، حيث تعتمد على محاكاة وظائف الفصول التقليدية، ويمكن للمتعلم الذي لم

يستطع التعلم في الوقت الحقيقي حضور الفصول الافتراضية مرة أخرى ولكن بشكل مسجل، وتتيح الفصول الافتراضية إنشاء بيئة تفاعل متزامنة سواء فردية أو جماعية (Alotaibi, Almutairy,2012).

- **فصول افتراضية غير تزامنية**:

يسميها البعض فصول التعلم الذاتي، حيث تُتيح للطلاب إمكانية الاطلاع ومُراجعة المادة التعليمية والتفاعل مع المحتوى من خلال الشبكة العالمية للمعلومات، ومن أبرز سمات هذا النوع من الفصول الافتراضية أنه لا يتقيَّد بزمان ولا مكان، لذا تعتبر أهم ميزة في هذا النوع من التعليم عن التعليم التقليدي، أنه يجمع العديد من المتعلمين من مناطق جغرافية مختلفة وفي الوقت الذي يناسبهم (المبارك،٢٠٠٥).

ويعتقد الباحث أن المزج بين الفصول الافتراضية التزامنية وغير التزامنية يحقق منفعة أكبر، ويؤكد على أن النظرة تجاه المعلم تحولت من ملقن ومحور العملية التعليمية إلى مشرف وملاحظ ومقوم للعملية التعليمية فهو يستطيع متابعة المتعلمين في أوقات متباينة دون التزام بوقت محدد لحضورهم جميعا. والمزج هنا حسبِ تصور الباحث أن تكون هناك عروض تقديمية ونقاشات في أوقات محددة معتمدا على النوع التزامني، ثم يتم استخدام النوع الآخر غير التزامني في تأدية الواجبات والنقاش من خلال المنتديات المصاحبة للفصل الافتراضي وحل الاختبارات وتعبئة الاستطلاعات أيضا.

- **ثالثاً: مميزات الفصول الافتراضية**:

من مزايا الفصل الافتراضي أنه لا يحتاج إلى تجهيزات مكلفة مادياً، مع ذلك هو يقوم بتغطية مساحات واسعة قد يمتد لها نطاق المتعلمين دون أي حدود جغرافية، زمنية، أو عمرية أيضا، ويفتح للمتعلمين قنوات معرفية أخرى من خلال مهام البحث وحل التمارين وتقديم العروض المرئية أو الصوتية لموضوعات المقرر المختار. وهنا يتغذى شعور المتعلم بالقيادة حيث يتحول إلى معلم لكل من هم داخل الفصل الافتراضي ويطلب مساعدة زملاءه في مشاركتهم بحل الأنشطة المصاحبة أو المشاركة في فقرات الدرس. عامل الوقت هنا يتسم بالسرعة خصوصا في حيثية انتقال المعرفة والمعلومات فهي لم تعد بطيئة بل متسارعة مع الفصول الافتراضية وهذه ميزة جوهرية في ظل التسارع الذي نعيشه. كما أن مزايا الفصول الافتراضية تتزايد مع إضافة خصائص لتلك الفصول.

- **رابعاً: أهمية الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية**:

يرى برنيسكي (Prensky, 2006) أن أهمية استخدام تقنيات الواقع الافتراضي وأهمها الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية، يمكن في النقاط الآتي:

- **التفاعلية Interactions**: حيث توفر الفصول الافتراضية للمتعلمين إمكانية التفاعل الاجتماعي بينهم وبين المتعلمين الآخرين.

- **التصورات والسياقات Visualization and contextualization**: توفر الفصول الافتراضية للمتعلمين إمكانية إنشاء بيئة تعليمية غير حقيقية وذلك بصورة غير مكلفة وسهلة الوصول إليها.
- يوفر الفرصة للمتعلمين لإدراك وتعلم الثقافات المختلفة.
- **الانغماس immersion**: توفر الفصول الافتراضية للمتعلمين بيئة تعليمية بسيطة ثلاثية الأبعاد بحيث تؤدي إلى إعطاء المتعلمين حضور قوي بأنهم في بيئة حقيقية.

- **الدراسات السابقة** :

هدفت دراسة المبارك (٢٠٠٥م) إلى التعرف على أثر استخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية (الانترنت) على تحصيل طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود في مقرر تقنيات التعليم والاتصال، واختار الباحث شعبتين بشكل عشوائي من شعب مقرر تقنيات التعليم والاتصال، وكانت العينة مكونة من ٤٢ طالبا منهم ٢١ طالبا في المجموعة التجريبية و٢١ طالبا في المجموعة الضابطة. ونتجت الدراسة إلى أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) في متوسط تحصيل الطلاب في المقرر بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند المستويين المعرفيين الأول والثاني لتصنيف بلوم (مستوى التذكر ومستوى الفهم). لكن، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) في متوسط تحصيل الطلاب في المقرر بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند المستوى المعرفي الثالث لتصنيف بلوم (مستوى التطبيق). ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) في متوسط تحصيل الطلاب في المقرر بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مجمل الاختبار التحصيلي. وأوصت الدراسة إلى الاستفادة من تقنيات الشبكة العالمية في التعليم بمختلف صورها، والاستفادة من تقنية الفصول الافتراضية في حل بعض المشاكل التعليمية.

هدفت دراسة القبيلات (٢٠٠٥م) إلى التعرف على مدى جدوى تقنية الفصول الافتراضية في تحسين مستويات تحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادي للغة الإنجليزية في سلطنة عمان مقارنة مع التعلم الفردي المدعم بالحاسوب وكذلك مقارنة اتجاهاتهم نحو التعلم بكلتا الطريقتين. واختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية وعددها (٦٠) طالباً من أصل (٧٠٤) طالباً وقسموا إلى مجموعتين متساويتين تجريبيتين عشوائيا، وتعلمت المجموعة الأولى عبر تقنية الفصول الافتراضية والأخرى عن طريق الحاسوب والتعلم الفردي. وخلصت الدراسة إلى نتيجة فعالية كلتا الطريقتين في تحسين مستويات تحصيل الطلبة ولكن بشكل أكبر لصالح التعلم عبر تقنية الفصول الافتراضية وأظهر المتعلمون ميلاً نحو كلتا الطريقتين ولكن بشكل أكبر نحو التعلم عبر تقنية الفصول الافتراضية. وأوصت الدراسة باستغلال إمكانيات البرمجيات الشبكية

وتقنية الفصول الافتراضية في عملية تطوير أشكال اكتساب مهارات تعلم اللغة الإنجليزية.

هدفت دراسة قادي (١٤٢٧هـ) إلى معرفة أثر استخدام الحاسب الآلي في تدريس وحدة من مقرر طرق تدريس اللغة الإنجليزية على تحصيل طالبات برنامج الإعداد التربوي في جامعة أم القرى بمكة المكرمة، و ذلك عند مستويات بلوم المعرفية: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم). وتم استخدام المنهج الشبه التجريبي في الدراسة، وكانت عينة الدراسة جميع طالبات اللغة الإنجليزية الملتحقات ببرنامج الإعداد التربوي في جامعة أم القرى للفصل الدراسي الأول لعام ١٤٢٧هـ وعددهن (٤١) طالبة. وظهرت نتيجة الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسط درجات الاختبار القبلي و متوسط درجات الاختبار البعدي للطالبات عند مستويات التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، والتطبيق لصالح الاختبار البعدي. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسط درجات الاختبار القبلي ومتوسط درجات الاختبار البعدي للطالبات في اختبار التحصيل الكلي البعدي لصالح الاختبار البعدي. وأوصت الدراسة بتشجيع المعلمين على استخدام الحاسب الآلي في التدريس، لأن ذلك يساعد على رفع مستوى تحصيل الطالبات.

هدفت دراسة الجرف (٢٠٠٦م) إلى معرفة مدى فاعلية التعليم الإلكتروني في تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي واستخدمت الباحثة الاختبار القبلي والبعدي إضافة إلى استبيان صمم خصيصاً للتعرف على اتجاهات الطالبات نحو المقرر الإلكتروني، ومدى استفادتهن منه أجابت عنه طالبات المجموعة التجريبية، وكان مجتمع الدراسة هو طالبات المستوى الأول في كلية اللغات والترجمة بجامعة الملك سعود بالرياض، وتكونت عينة الدراسة من (١١٣) طالبة بالمستوى الأول (تخصص لغة إنجليزية) في كلية اللغات والترجمة في جامعة الملك سعود مسجلات في مقرر الكتابة (١) توزعن على مجموعتين: ضابطة وتجريبية. وتكونت المجموعة الضابطة من (٥١) طالبة، وتكونت المجموعة التجريبية من (٦٢) طالبة. حيث درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية واستخدمت المجموعة التجريبية مقررا الكترونيا على شبكة الإنترنت إضافة إلى الطريقة التقليدية. وفي التحليل الإحصائي استخدمت الباحثة تحليل التغاير (ANOVA) وأظهرت نتائجه فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين تحصيل طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت المقرر الإلكتروني.

هدفت دراسة رزق (٢٠٠٨م) إلى معرفة اثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية على معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل

الخدمة. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالباً وطالبة من الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة بكلية التربية شعبة الكيمياء واستخدمت الدراسة مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الطلاب المعلمين وبطاقة الملاحظة لأداء الطلاب كأدوات للدراسة. وظهرت النتائج على وجود تأثير للفصول الافتراضية في تنمية الكفاءة الذاتية للطلاب المعلمين واتضح ذلك خلال تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية أي بعد استخدام الفصول الافتراضية مقارنة بقبل استخدامها أي أنٍ هناك فروق دالة بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وأيضا وجود تأثير وفعالية لاستخدام الفصول الافتراضية في تنمية الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين قبل الخدمة وذلك من خلال تطبيق بطاقة الملاحظة للأداء التدريسي قبل وبعد التدريس.

هدفت دراسة الغريبي (٢٠٠٨م) إلى معرفة أثر التدريس باستخدام الفصول الإلكترونية بالصور الثلاث (الفصل الإلكتروني التفاعلي، الفصل الإلكتروني التعاوني، الفصل الإلكتروني التكاملي) على التحصيل المعرفي لمستويات التذكر والفهم والتطبيق والمستويات الثلاث مجتمعة على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمادة الرياضيات في وحدة القسمة. واستخدم الباحث في دراسته المنهج الشبه التجريبي. وشملت عينة الدراسة عدد(٧٢) تلميذا من ثلاثة مدارس ابتدائية مختلفة بمدينة الطائف. واستخدمت الدراسة برنامج SPSS لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لصيغة البيانات وأهداف الدراسة وحدودها، وتم استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالات الفروق بين المتوسطات البعدية لمجموعات الدراسة الثلاث. ونتجت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى التذكر بين مجموعات الدراسة الثلاث (الفصل الإلكتروني التفاعلي، الفصل الإلكتروني التعاوني، الفصل الإلكتروني التكاملي) بعد ضبط الاختبار القبلي لمجموعات الدراسة الثلاث.

هدفت دراسة القحطاني (٢٠١٠م) إلى التعرف على أراء أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد، والتعرف على أهمية استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتعرف على الصعوبات التي تحد من استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والتعرف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة. وأوصت الدراسة بالبدء في عملية توسيع نطاق التعليم عن بعد بنظام الفصول الافتراضية في جميع الكليات وبرامج التعليم العالي وذلك لموافقة أراء أعضاء هيئة التدريس على هذا النوع من التعليم.

هدفت دراسة نتو (٢٠١١م) إلى التعرف على ماهية الصفوف الافتراضية وتحديد المتطلبات اللازمة لتوظيف الصفوف الافتراضية في تعلم الرياضيات

والتعرف على درجة توافر و درجة استخدام متطلبات توظيف الصفوف الافتراضية في تعلم الرياضيات، ومعرفة الفروق بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، الخبرة). وتوصلت نتيجة الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين استجابات عينة الدراسة في الجامعات الثلاثة (جامعة أم القرى ـ جامعة الملك عبد العزيز ـ جامعة الطائف) حول درجة استخدام المتطلبات (التقنية ـ البشرية / التنظيمية ـ التعليمية ـ إعداد وتدريب أعضاء هيئة التدريس) اللازمة لتوظيف الفصول الافتراضية في تعلم الرياضيات تعزى إلى متغير الجنس. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (≤٠,٠٥) بين متوسطي استجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجتي توافر واستخدام متطلبات توظيف الفصول الافتراضية تعزى إلى متغير الخبرة.

- **الطريقة والإجراءات**:
- **أولاً: منهج الدراسة**:

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف. وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة، وجد الباحث أن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي كونه المنهج المناسب لطبيعتها.

- **ثانياً: مجتمع الدراسة**:

تكوّن مجتمع هذه الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية بمحافظة الطائف خلال الفصل الدراسي الثاني في العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ وعددهم (٧١٠) معلماً، وجميع مشرفي اللغة الإنجليزية التابعين لمكاتب التربية والتعليم بشرق الطائف، غرب الطائف، والحوية بمحافظة الطائف وعددهم (١٢) مشرفاً يعملون في ذات المكاتب السابقة.

- **ثالثاً: عينة الدراسة**:

اختار الباحث عينة عشوائية قصدية حجمها (٢٠٠) معلما و(١٢) مشرفا من معلمي اللغة الإنجليزية ومشرفيها بمحافظة الطائف. وتم اختيار المدارس الثانوية والمكاتب الإشرافية بالطريقة القصدية لسهولة جمع البيانات والاتصال مع العاملين في تلك المدارس والمكاتب الإشرافية. حيث تم اختيار مكاتب التربية والتعليم بشرق الطائف، غرب الطائف، والحوية.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير العمر

العمر	التكرار	النسبة المئوية
٣٠ سنة فأقل	٨٤	٤٦,٩ ٪
من ٣١ إلى ٤٠ سنة	٧٦	٤٢,٥ ٪
٤١ سنة فأكثر	١٩	١٠,٦ ٪
المجموع	١٧٩	١٠٠ ٪

يتضح من جدول (١) أن أفراد عينة الدراسة الذين هم ٣٠ سنة فأقل هم النسبة الأكبر حيث بلغت نسبتهم المئوية ضمن العينة ٤٦,٩٪.

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية
بكالوريوس	١٥٤	٨٦,٠ ٪
دراسات عليا	٢٥	١٤,٠ ٪
المجموع	١٧٩	١٠٠ ٪

يتضح من جدول (٢) أن أفراد عينة الدراسة الحاصلين على مؤهل البكالوريوس هم النسبة الأكبر حيث بلغت نسبتهم المئوية ٨٦,٠٪ ويتضح أن هناك ابتعاد عن إكمال الدراسات العليا لدى أفراد العينة.

جدول (٣) توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص العملي

التخصص العملي	التكرار	النسبة المئوية
مشرف تربوي	١٠	٥,٦ ٪
معلم	١٦٩	٩٤,٤ ٪
المجموع	١٧٩	١٠٠ ٪

يتضح من جدول (٣) أن أفراد عينة الدراسة المعلمين أكثر من المشرفين التربويين حيث بلغت نسبتهم المئوية ٩٤,٤٪ وهذا الأمر طبيعي كون الحاجة إلى المعلمين أكبر بكثير من المشرفين التربويين في المجال التعليمي.

جدول (٤) توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخدمة في الوظيفة

سنوات الخدمة في الوظيفة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	٣٦	٢٠,١ ٪
من خمس إلى أقل من عشر سنوات	٧٩	٤٤,١ ٪
من عشر إلى أقل من ١٥ سنة	٣٥	١٩,٦ ٪
من ١٥ سنة فأكثر	٢٩	١٦,٢ ٪
المجموع	١٧٩	١٠٠ ٪

يتضح من جدول (٤) أن أفراد عينة الدراسة الذين خدموا في الوظيفة خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات هم النسبة الأكبر حيث بلغت نسبتهم المئوية ٤٤,١٪.

جدول (٥) توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني

عدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني	التكرار	النسبة المئوية
لا توجد دورات	٥٧	٣١,٨ ٪
دورة واحدة	٤٨	٢٦,٨ ٪
دورتان	٢٣	١٢,٨ ٪
ثلاث دورات فأكثر	٥١	٢٨,٦ ٪
المجموع	١٧٩	١٠٠ ٪

يتضح من جدول (٥) أن عدد أفراد عينة الدراسة الذين لم يحصلوا على أي دورة تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني هم النسبة الأكبر ضمن العينة حيث بلغت نسبتهم ٣١,٨٪، ويتضح أن هناك ابتعاد عن الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني.

- **رابعاً: أدوات الدراسة:**

تم الاعتماد على الاستبانة Questionnaire كأداة للدراسة الميدانية للحصول على البيانات عن واقع استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف. حيث تم تصميم الاستبانة بما يتناسب مع الدراسة، وآراء الخبراء والمختصين في المناهج وطرق التدريس. واحتوت على المتغيرات بالإضافة إلى المجالات الخاصة بالدراسة وهي: "المعوقات التنظيمية، المعوقات الفنية، والمعوقات المادية، وآليات التغلب عليها".

- **صدق الأداة:**

- **صدق المحكمين:**

للتأكد من صدق أداة الدراسة والمتمثلة في الاستبانة لهذه الدراسة تم استخدام صدق المحكمين وذلك بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، وأساتذة بجامعات محلية وإقليمية، وذلك للحكم على مدى مناسبة العبارات للغرض الذي وضعت من أجله، ووضوحها، وارتباطها بالمحور المناسب.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

كما تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة عن طريق استخدام معامل ارتباط بيرسون على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) معلما ويوضح الجدول (٦) قيم معامل ارتباط بيرسون.

جدول (٦) قيم معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لأبعاد أداة الدراسة

المحور	جميع المحاور
المعوقات التنظيمية	٠,٨٤ ❖ ❖
المعوقات الفنية	٠,٩١ ❖ ❖
المعوقات المادية	٠,٨٨ ❖ ❖
آليات التغلب على المعوقات	٠,٧٥ ❖ ❖

❖ ❖ الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لأبعاد أداة الدراسة دالة إحصائياً عند (٠,٠١) وتراوحت بين (٠,٧٥) (٠,٩١)، مما يؤكد على صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة والوثوق بها لجمع بيانات الدراسة.

- **ثبات الأداة:**

يعد الثبات من متطلبات أداة الدراسة كي تعطي اتساقاً في النتائج عندما تطبق مرات متعددة وللتحقق من ثبات الاستبانة قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة مكونة من (٢٠) معلم من معلمي اللغة الإنجليزية ومشرفيها ومن ثم حساب معاملا ثبات الأداة عن طريق استخدام معامل كرونباخ ألفا، وهي طريقة لتقدير الثبات بالاعتماد على معدل الارتباط بين المفردات، وتعد هذه من أفضل التقديرات الخاصة بحساب الثبات وأكثرها شيوعاً في معظم المواقف.

جدول (٧) قيم معاملات ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)

المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات
المعوقات التنظيمية	١٢	٠,٨٥
المعوقات الفنية	١١	٠,٨٦
المعوقات المادية	٩	٠,٩١
آليات التغلب على المعوقات	١٣	٠,٨٩
جميع المحاور	٤٥	٠,٩٤

يتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات كرونباخ ألفا لثبات محاور الاستبيان تراوحت بين (≥٠,٨٥) و (≥٠,٩١) وبلغ الثبات الكلي للاستبيان (≥٠,٩٤) مما يؤكد ارتفاع ثبات الاستبيان وصلاحيته لجمع بيانات الدراسة.

- **خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة:**

قام الباحث بعمل الاستبانة بصيغة إليكترونية على موقع Google. وبعد حصوله على قاعدة بيانات تحتوي على أسماء وأرقام جوالات معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية والمشرفين التربويين بمكاتب التربية والتعليم بشرق الطائف، غرب الطائف، والحوية، قام الباحث بعمل حساب على موقع "يمامة" الخاص بإرسال رسائل للجوالات عن طريق الانترنت، وتم رفع قاعدة البيانات الخاصة بالمعلمين والمشرفين إلى الموقع، وتم إرسال رسالة إلى العينة تحتوي على رابط الاستبيان الإلكتروني مع طلبٍ التكرم بالمشاركة في تعبئة استبانة الدراسة. واستلم الباحث ١٧٩ ردا. وأخيرا، تم جمع البيانات وإدخالها في برنامج SPSS لتحليلها واستخلاص النتائج.

- **سادساً: الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة:**

استخدم الباحث أسلوب التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، ومعامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات أداة الدراسة، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لترتيب فقرات الاستبيان واختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لتحديد الفروق بين المجموعات ذات الثلاث مستويات فأكثر، واختبار (LSD) البعدي لتحديد اتجاهات الفروق في حالة وجودها عند استخدام تحليل التباين الأحادي الاختبار اللامعلمي (مان ـ وتني) لعينتين مستقلتين (Mann-Whitney) لتحديد الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

- **النتائج :**

- **طريقة التفسير:**

لتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي تم حساب المدى (٥ ـ ١ = ٤) وتقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الفئة (٤ ÷ ٥ = ٠,٨٠) ، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (الواحد الصحيح) وأصبحت أطوال الخلايا كما يلي:

جدول(٨)يوضح اطوال الخلايا

معيار الاستجابة	قيمة المتوسط الحسابى
منخفضة جدا	من ١ إلى أقل من ١,٨٠
منخفضة	من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠
متوسطة	من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠
عالية	من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠
عالية جدا	من ٤,٢٠ إلى ٤

- **عرض النتائج الخاصة بالسؤال الأول**:

السؤال الأول: ما المعوقات التنظيمية التي تحول دون استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف؟

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التنظيمية التي تحول دون استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف

م	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢	كثافة أعداد الطلاب في المدارس تحد من استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية.	٤,٥١	٠,٧٠	عالية جدا
٢	١	المدارس المستأجرة لا يمكن استخدام الفصول الافتراضية بها.	٤,٤٣	٠,٨٥	عالية جدا
٣	١٢	ضعف تشجيع التعليم بواسطة التكنولوجيا.	٤,٢٣	٠,٩٤	عالية جدا
٤	٥	كثافة المنهج الدراسى بحيث يركز على الكم تحد من استخدام الفصول الافتراضية.	٤,٢٢	٠,٨٧	عالية جدا
٥	١٠	قلة تدريب المعلمين على استخدام الفصول الافتراضية.	٤,٢٢	٠,٧٧	عالية جدا
٦	٧	نقص الثقافة التكنولوجية لدى القيادات التربوية.	٤,٢١	٠,٨٢	عالية جدا
٧	٣	زيادة أعباء المعلم تمنعه من استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية.	٤,١٥	٠,٩١	عالية
٨	٨	ضعف الوعى الإدارى بفوائد الفصول الافتراضية.	٤,٠٨	٠,٨٩	عالية
٩	٤	إلزام المعلم بإنهاء المنهج الدراسى في وقت محدد.	٤,٠٦	٠,٩٧	عالية
١٠	٩	انتشار المفاهيم الخطأ عن الفصول الافتراضية.	٣,٨٨	٠,٩٩	عالية
١١	٦	المنهج يشجع على استخدام التعليم التقليدي.	٣,٨٥	١,٠٧	عالية
١٢	١١	تقييد معلمى اللغة الإنجليزية بأساليب ووسائل تعليمية محددة.	٣,٦٨	١,٠٠	عالية
المتوسط العام	٤,١٣	٠,٤٥		عالية	

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التنظيمية التي تحول دون استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف بلغ (≥٤,١٣) بدرجة عالية وبلغ أعلى متوسط (≥٤,٥١) لعبارة "كثافة أعداد الطلاب في المدارس تحدٍ من استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية" بدرجة عالية جداً وبلغ أقل متوسط (≥٣,٦٨) لعبارة "تقييد معلمي اللغة الإنجليزية بأساليب ووسائل تعليمية محددة" بدرجة عالية أيضاً. وتراوح متوسط الفقرات بين (≥٣,٦٨) و(≥٤,٥١) وكانت جميعها بدرجة عالية وعالية جداً. حيث كانت (٦) عبارات بدرجة عالية جداً، و (٦) عبارات بدرجة عالية.

- **عرض النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:**

السؤال الثاني: ما المعوقات الفنية التي تحول دون استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف؟

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات الفنية التي تحول دون استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف

م	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	ضعف التجهيزات التقنية في المدارس.	٤,٦٩	٠,٥٧	عالية جدا
٢	٧	قلة توفر معامل خاصة باللغة الإنجليزية في معظم المدارس.	٤,٦٨	٠,٦٠	عالية جدا
٣	٢	نقص الدعم الفنى لإصلاح الأعطال التقنية حال حدوثها.	٤,٦١	٠,٦٧	عالية جدا
٤	٨	خلو برامج إعداد معلمى اللغة الإنجليزية قبل الخدمة من دورات تهتم باستخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية.	٤,٤٦	٠,٧٧	عالية جدا
٥	٩	خلو برامج إعداد معلمى اللغة الإنجليزية أثناء الخدمة من دورات تهتم باستخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية.	٤,٤٥	٠,٧٤	عالية جدا
٦	٣	نقص اتصال الانترنت في معظم المدارس.	٤,٤٤	٠,٨٦	عالية جدا
٧	٥	ضعف شبكة الانترنت.	٤,١٣	٠,٨٩	عالية
٨	١١	عدم كفاية الوقت لاستخدام الفصول الافتراضية.	٣,٨٨	١,٠٥	عالية
٩	١٠	قلة إلمام الطلبة باستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة كالإنترنت والحاسب الآلى.	٣,٦٦	١,٠٠	عالية
١٠	٤	ارتفاع تكلفة اتصال الانترنت.	٣,٦٦	١,٠٦	عالية
١١	٦	ضعف مهارات استخدام الحاسب لدى معلمى اللغة الإنجليزية.	٣,٣٣	٠,٩٩	متوسطة
		المتوسط العام	٤,١٨	٠,٤٧	عالية

يتضح من جدول (١٠) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات الفنية التي تحول دون استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف بلغ (≥٤,١٨) بدرجة عالية، وبلغ أعلى متوسط (≥٤,٦٩) لعبارة "ضعف التجهيزات التقنية في المدارس" بدرجة عالية جدا، وبلغ أقل متوسط (≥٣,٣٣) لعبارة "ضعف مهارات استخدام الحاسب لدى معلمي اللغة الإنجليزية" بدرجة متوسطة. وتراوح متوسط الفقرات بين (≥٣,٣٣) و (≥٤,٦٩) وكانت جميعها بدرجة متوسطة، عالية، وعالية جدا. حيث كانت (٦) عبارات بدرجة عالية جدا، و(٤) عبارات بدرجة عالية وعبارة واحدة بدرجة متوسطة.

- **عرض النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:**

السؤال الثالث: ما المعوقات المادية التي تحول دون استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف؟

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات المادية التي تحول دون استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف

م	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٧	قلة المكافآت التشجيعية والعلاوات الدورية للمعلمين المبدعين.	٤,٥٥	٠,٧٦	عالية جدا
٢	٨	ندرة الدورات التدريبية لمعلمى اللغة الإنجليزية على استخدام الفصول الافتراضية.	٤,٣٨	٠,٧٥	عالية جدا
٣	٦	قلة أعداد الفنيين المختصين.	٤,٢٠	٠,٨٨	عالية جدا
٤	٥	ارتفاع تكلفة تطوير وتحديث المعمل في حال توفره بالبرمجيات والأجهزة بشكل مستمر.	٣,٧٥	١,١٨	عالية
٥	٢	ضعف ميزانية المدارس لا تساعد على استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية.	٣,٧٠	١,١٥	عالية
٦	٣	ارتفاع التكلفة المالية للمعامل والأجهزة.	٣,٦٨	١,٢٤	عالية
٧	٤	ارتفاع تكلفة الصيانة الدورية للأجهزة والمعامل.	٣,٦٦	١,١٩	عالية
٨	٩	ارتفاع تكلفة تحويل المناهج التقليدية إلى إليكترونية.	٣,٥٠	١,١١	عالية
٩	١	ارتفاع التكلفة المالية لبناء مدارس حكومية مجهزة وملائمة.	٣,٤٥	١,٣٣	عالية
		المتوسط العام	٣,٨٨	٠,٧٦	عالية

يتضح من جدول (١١) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات المادية التي تحول دون استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف حيث بلغ (≥٣,٨٨) وكان بدرجة عالية، وبلغ أعلى متوسط (≥٤,٥٥) لعبارة "قلة المكافآت التشجيعية والعلاوات الدورية للمعلمين المبدعين" بدرجة عالية جدا، وبلغ أقل متوسط (≥٣,٤٥) لعبارة " ارتفاع التكلفة المالية لبناء مدارس حكومية مجهزة وملائمة" بدرجة عالية. وتراوح متوسط العبارات بين (≥٣,٤٥) و(≥٤,٥٥) وكانت جميعها بدرجة عالية وعالية جدا. حيث كانت (٣) عبارات بدرجة عالية جدا، و(٦) عبارات بدرجة عالية.

- **عرض النتائج الخاصة بالسؤال الرابع:**

السؤال الرابع: ما أبرز الآليات التي يمكن من خلالها التغلب على معوقات استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف؟

يتضح من جدول رقم (١٢) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أبرز الآليات التي يمكن من خلالها التغلب على معوقات استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف بلغ (≥٤,٤٢) بدرجة عالية جدا، وبلغ أعلى متوسط (≥٤,٦١) لعبارة " تنفيذ دورات تدريبية للمعلمين على استخدام الفصول الافتراضية" بدرجة عالية جدا، وبلغ أقل متوسط (≥٣,٨٥) لعبارة " إدراج معيار يختص باستخدام الفصول الافتراضية ضمن معايير التقويم الخاصة بأداء المعلم" بدرجة عالية. وتراوحت العبارات بين

(≤٣,٨٥) و (≤٤,٦١) وكانت جميعها بدرجة عالية، وعالية جداً. حيث كانت اثنتا عشرة عبارة بدرجة عالية جدا، وعبارة واحدة بدرجة عالية.

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أبرز الآليات التي يمكن من خلالها التغلب على معوقات استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف

م	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٦	تنفيذ دورات تدريبية للمعلمين على استخدام الفصول الافتراضية.	٤,٦١	٠,٦٠	عالية جدا
٢	٣	حث المعلم على التغيير في طرق وأساليب التدريس بدلا من الاستمرار في الطرق التقليدية.	٤,٥٨	٠,٦١	عالية جدا
٣	١٣	توفير الدعم الفنى داخل المدارس لصيانة الأجهزة والمعامل.	٤,٥٤	٠,٦٣	عالية جدا
٤	٤	إقرار حوافز مادية للمعلمين الذين يستخدمون الفصول الافتراضية.	٤,٥٤	٠,٧٥	عالية جدا
٥	٧	تجهيز معامل خاصة باللغة الإنجليزية في مدارس المرحلة الثانوية.	٤,٥٢	٠,٦٧	عالية جدا
٦	١٢	حث القيادات التعليمية على تحفيز المعلمين الذين يستخدمون الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية.	٤,٥١	٠,٧١	عالية جدا
٧	٨	حث الطلاب على استخدام التكنولوجيا في التعلم.	٤,٥٠	٠,٥٨	عالية جدا
٨	٢	تعزيز الاتجاه الإيجابى نحو استخدام التعليم الإلكترونى والفصول الافتراضية لدى المعلم.	٤,٤٧	٠,٦٩	عالية جدا
٩	١١	حث القيادات التعليمية على تشجيع التعليم باستخدام الفصول الافتراضية.	٤,٤٥	٠,٧١	عالية جدا
١٠	٩	توعية الأسر بضرورة امتلاك أجهزة حاسب آلى للفائدة التعليمية.	٤,٣٧	٠,٦٣	عالية جدا
١١	١	تعزيز الاتجاه الإيجابى نحو مهنة التدريس لدى المعلم.	٤,٢٦	٠,٨٠	عالية جدا
١٢	١٠	توعية الأسر بضرورة امتلاك اتصال انترنت للفائدة التعليمية.	٤,٢٤	٠,٧٨	عالية جدا
١٣	٥	إدراج معيار يختص باستخدام الفصول الافتراضية ضمن معايير التقويم الخاصة بأداء المعلم.	٣,٨٥	١,٠١	عالية
		المتوسط العام	٤,٤٢	٠,٤٢	عالية جدا

- **عرض النتائج الخاصة بالسؤال الخامس**:

السؤال الخامس: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة حول معوقات استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف تبعاً لمتغيرات: (العمر، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية)؟**

- **أولاً: العمر**:

للتعرف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف تبعاً لمتغير العمر تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول (١٣) حيث تم تقسيم العمر إلى مستويات:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمر

المحاور	العمر	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
المعوقات التنظيمية	٣٠ سنة فأقل	٨٤	٤.١٨	٠.٣٧
	من ٣١ إلى ٤٠ سنة	٧٦	٤.١٢	٠.٤٩
	٤١ سنة فأكثر	١٩	٣.٩٦	٠.٦٠
المعوقات الفنية	٣٠ سنة فأقل	٨٤	٤.٢٤	٠.٤٢
	من ٣١ إلى ٤٠ سنة	٧٦	٤.١٦	٠.٤٨
	٤١ سنة فأكثر	١٩	٤.٠١	٠.٥٧
المعوقات المادية	٣٠ سنة فأقل	٨٤	٤.٠٣	٠.٧٥
	من ٣١ إلى ٤٠ سنة	٧٦	٣.٧٤	٠.٧٣
	٤١ سنة فأكثر	١٩	٣.٧٣	٠.٨٦
آليات التغلب على معوقات استخدام الفصول الافتراضية	٣٠ سنة فأقل	٨٤	٤.٣٥	٠.٤٠
	من ٣١ إلى ٤٠ سنة	٧٦	٤.٤٨	٠.٤٢
	٤١ سنة فأكثر	١٩	٤.٥١	٠.٥٠

يتضح من الجدول (١٣) وجود فروق ظاهرية بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير العمر؛ ولتحديد دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA)، والجدول (١٤) يوضح نتيجة هذا الاختبار:

جدول (١٤) نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لتحديد دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً للعمر

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المعوقات التنظيمية	بين المجموعات	٠.٧٥٥	٢	٠.٣٧٨	١.٨١٩	٠.١٧غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦.٥٣٩	١٧٦	٠.٢٠٨		
	المجموع	٣٧.٢٩٤	١٧٨			
المعوقات الفنية	بين المجموعات	٠.٩٢٠	٢	٠.٤٦٠	٢.٠٧٧	٠.١٣غير دالة
	داخل المجموعات	٣٨.٩٨٩	١٧٦	٠.٢٢٢		
	المجموع	٣٩.٩٠٩	١٧٨			
المعوقات المادية	بين المجموعات	٣.٦٨٥	٢	١.٨٤٣	٣.١٩٥	٠.٠٤دالة
	داخل المجموعات	١٠١.٤٩١	١٧٦	٠.٥٧٧		
	المجموع	١٠٥.١٧٦	١٧٨			
آليات التغلب على معوقات استخدام الفصول الافتراضية	بين المجموعات	٠.٨٤٦	٢	٠.٤٢٣	٢.٣٧٠	٠.١٠غير دالة
	داخل المجموعات	٣١.٣٩٣	١٧٦	٠.١٧٨		
	المجموع	٣٢.٢٣٩	١٧٨			

يتضح من جدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمر في المحور الأول والثاني والرابع؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (≤٠,١٧) ، (≤٠,١٣) (≤٠,١٠) على التوالي؛ وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (≤٠,٠٥)، وغير دالة إحصائيًا. كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمر في المحور الثالث؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (≤٠,٠٤) وهي دالة إحصائيًا. ولتحديد اتجاه الفروق، تم استخدام الاختبار البعدي (LSD)؛ ويوضح الجدول (١٥) اتجاه هذه الفروق:

جدول (١٥) نتيجة اختبار (LSD) لتحديد اتجاهات الفروق تبعاً للعمر في المحور الثالث

المحور	العمر (أ)	العمر (ل)	الفرق بين المتوسطين	الدلالة
المعوقات المادية	٣٠ سنة فأقل*	من ٣١ إلى ٤٠ سنة	٠,٢٨٥	دالة ٠,٠٢
	٣٠ سنة فأقل	٤١ سنة فأكثر	٠,٢٩٦	غير دالة ٠,١٣
	من ٣١ إلى ٤٠ سنة	٤١ سنة فأكثر	٠,٠١١	غير دالة ٠,٩٥

يتضح من الجدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) في المحور الثالث (المعوقات المادية) تبعا لمتغير العمر بين (٣٠ سنة فأقل) و(من ٣١ إلى ٤٠ سنة) لصالح (٣٠ سنة فأقل) حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (≤٠,٠٢) وهي قيمة دالة إحصائيا.

- **ثانياً: المستوى التعليمي:**

للتعرف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف تبعاً لمتغير المستوى التعليمي تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney) كما هو موضح في الجدول (١٦):

جدول (١٦) نتيجة اختبار (Mann-Whitney) لتحديد الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً للمستوى التعليمي

المحاور	المستوى التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "يو" U	مستوى الدلالة
المعوقات التنظيمية	بكالوريوس	١٥٤	٤,١٤	٩٢,٤٢	١٤٢٣٢	١٥٥٣	٠,١٢ غير دالة
	دراسات عليا	٢٥	٤,٠٥	٧٥,١٢	١٨٧٨		
المعوقات الفنية	بكالوريوس	١٥٤	٤,٢١	٩٣,٢٩	١٤٣٦٧	١٤١٨	٠,٠٤ دالة
	دراسات عليا	٢٥	٤,٠٠	٦٩,٧٢	١٧٤٣		
المعوقات المادية	بكالوريوس	١٥٤	٣,٩٣	٩٣,٣٨	١٤٣٨٠	١٤٠٥	٠,٠٣ دالة
	دراسات عليا	٢٥	٣,٥٦	٦٩,٢٠	١٧٣٠		
آليات التغلب على المعوقات	بكالوريوس	١٥٤	٤,٤٢	٨٨,٩٦	١٣٦٩٩,٥	١٧٦٤,٥	٠,٥٠ غير دالة
	دراسات عليا	٢٥	٤,٤٤	٩٦,٤٢	٢٤١٠,٥		

يتضح من الجدول (١٦) ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للمستوى التعليمي في المحور الأول، والمحور الرابع؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (≤٠,١٢) (≤٠,٥٠) على التوالي؛ وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (≤٠,٠٥)، وغير دالة إحصائيًا. كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للمستوى التعليمي في المحور الثاني بين (البكالوريوس) و(الدراسات عليا) لصالح (البكالوريوس)؛ حيث بلغت قيمة الدلالة (≤٠,٠٤) وهي قيمة دالة إحصائياً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) في المحور الثالث بين (البكالوريوس) و(الدراسات عليا) لصالح (البكالوريوس) حيث بلغت قيمة الدلالة (≤٠,٠٣) وهي قيمة دالة إحصائيا.

- **ثالثاً: التخصص العملي:**

للتعرف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة

الطائف تبعاً لمتغير التخصص العملي تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney) كما هو موضح في الجدول (١٧):

جدول (١٧) نتيجة اختبار مان ـ وتني (Mann-Whitney) لتحديد الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً للتخصص العملي

المحاور	التخصص العملي	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "يو" U	مستوى الدلالة
المعوقات التنظيمية	مشرف تربوي	١٠	٣.٦١	٢٩.٦٠	٢٩٦	٢٤١	٠,٠٠ دالة
	معلم	١٦٩	٤.١٦	٩٣.٥٧	١٥٨١٤		
المعوقات الفنية	مشرف تربوي	١٠	٣.٥٨	٢٨.٧٥	٢٨٧.٥	٢٣٢.٥	٠,٠٠ دالة
	معلم	١٦٩	٤.٢٢	٩٣.٦٢	١٥٨٢٢.٥		
المعوقات المادية	مشرف تربوي	١٠	٣.٤٩	٦٥.٧٥	٦٥٧.٥	٦٠٢.٥	٠.١٣ غير دالة
	معلم	١٦٩	٣.٩٠	٩١.٤٣	١٥٤٥٢.٥		
آليات التغلب على المعوقات	مشرف تربوي	١٠	٤.٠٥	٥٨.٠٥	٥٨٠.٥	٥٢٥.٥	٠,٠٤ دالة
	معلم	١٦٩	٤.٤٤	٩١.٨٩	١٥٥٢٩.٥		

يتضح من الجدول (١٧) ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للتخصص العملي في المحور الأول والمحور الثاني والمحور الرابع بين (المشرف التربوي) و(المعلم) لصالح (المعلم)؛ حيث بلغت قيم الدلالة (≤٠,٠٠)، (≤٠,٠٠)، (≤٠,٠٤) على التوالي؛ وهي قيم أصغر من مستوى الدلالة (≤٠,٠٥) ودالة إحصائياً. كما يتضح أيضا، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للتخصص العملي في المحور الثالث؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (≤٠,١٣)؛ وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (≤٠,٠٥)، وغير دالة إحصائيًا.

- **رابعاً: سنوات الخدمة في الوظيفة:**

جدول (١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخدمة في الوظيفة

المحاور	سنوات الخدمة في الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعوقات التنظيمية	أقل من خمس سنوات	٣٦	٤.١٦	٠.٤٢
	من خمس إلى أقل من عشر سنوات	٧٩	٤.٢٢	٠.٤٦
	من عشر إلى أقل من ١٥ سنة	٣٥	٤.٠٣	٠.٣٨
	من ١٥ سنة فأكثر	٢٩	٣.٩٦	٠.٥١
المعوقات الفنية	أقل من خمس سنوات	٣٦	٤.٢٩	٠.٤٣
	من خمس إلى أقل من عشر سنوات	٧٩	٤.١٩	٠.٤٧
	من عشر إلى أقل من ١٥ سنة	٣٥	٤.١٣	٠.٤٨
	من ١٥ سنة فأكثر	٢٩	٤.٠٩	٠.٥١
المعوقات المادية	أقل من خمس سنوات	٣٦	٤.٠٥	٠.٨١
	من خمس إلى أقل من عشر سنوات	٧٩	٣.٩٧	٠.٧٣
	من عشر إلى أقل من ١٥ سنة	٣٥	٣.٥٩	٠.٧٠
	من ١٥ سنة فأكثر	٢٩	٣.٧٥	٠.٨١
آليات التغلب على المعوقات	أقل من خمس سنوات	٣٦	٤.٣٦	٠.٤٦
	من خمس إلى أقل من عشر سنوات	٧٩	٤.٣٧	٠.٤١
	من عشر إلى أقل من ١٥ سنة	٣٥	٤.٤٧	٠.٣٧
	من ١٥ سنة فأكثر	٢٩	٤.٥٥	٠.٤٤

للتعرف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف تبعاً لمتغير سنوات الخدمة في الوظيفة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول (١٨).

يتضح من الجدول (١٨) وجود فروق ظاهرية بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخدمة في الوظيفة؛ ولتحديد دلالة هذه الفروق تم استخدام مقياس تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA)، والجدول (١٩) يوضح نتيجة هذا الاختبار:

جدول (١٩) نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لتحديد دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لسنوات الخدمة في الوظيفة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المحور الأول: المعوقات التنظيمية	بين المجموعات	١,٨٣١	٣	٠,٦١٠	٣,٠١٢	٠,٠٣ دالة
	داخل المجموعات	٣٥,٤٦٣	١٧٥	٠,٢٠٣		
	المجموع	٣٧,٢٩٤	١٧٨			
المحور الثاني: المعوقات الفنية	بين المجموعات	٠,٧١٩	٣	٠,٢٤٠	١,٠٧٠	٠,٣٦ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٩,١٩٠	١٧٥	٠,٢٢٤		
	المجموع	٣٩,٩٠٩	١٧٨			
المحور الثالث: المعوقات المادية	بين المجموعات	٥,٠٨٤	٣	١,٦٩٥	٢,٩٦٣	٠,٠٣ دالة
	داخل المجموعات	١٠٠,٠٩٢	١٧٥	٠,٥٧٢		
	المجموع	١٠٥,١٧٦	١٧٨			
المحور الرابع: آليات التغلب على المعوقات	بين المجموعات	٠,٨٧٧	٣	٠,٢٩٢	١,٦٣٢	٠,١٨ غير دالة
	داخل المجموعات	٣١,٣٦٢	١٧٥	٠,١٧٩		
	المجموع	٣٢,٢٣٩	١٧٨			

يتضح من الجدول (١٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخدمة في الوظيفة في المحور الثاني والمحور الرابع؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (≤٠,٣٦)، (≤٠,١٨) على التوالي؛ وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (≤٠,٠٥) وغير دالة إحصائيًا.

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخدمة في الوظيفة في المحور الأول والمحور الثالث؛ حيث بلغت قيمتي مستوى الدلالة (≤٠,٠٣)، (≤٠,٠٣) على التوالي؛ وهي قيم أصغر من مستوى الدلالة (≤٠,٠٥)، ودالة إحصائيًا. ولتحديد اتجاه الفروق، تم استخدام الاختبار البعدي (LSD)؛ ويوضح الجدول (٢٠)اتجاه هذه الفروق.

يتضح من الجدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) في المحور الأول (المعوقات التنظيمية) تبعاً لمتغير سنوات الخدمة في الوظيفة بين (من خمس إلى أقل من عشر سنوات) و(من عشر إلى أقل من ١٥ سنة) لصالح (من خمس إلى أقل من عشر سنوات)، وبين (من خمس إلى أقل من عشر سنوات)

و(من ١٥ سنة فأكثر) لصالح (من خمس إلى أقل من عشر سنوات)؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (≤٠,٠٤)، (≤٠,٠١) على التوالي؛ وهي قيم أصغر من مستوى الدلالة (≤٠,٠٥) ودالة إحصائيا.

جدول (٢٠) نتيجة اختبار (LSD) لتحيد اتجاهات الفروق تبعاً لسنوات الخدمة في الوظيفة في المحور الأول والمحور الثالث

المحور	سنوات الخدمة (ا)	سنوات الخدمة (ل)	الفرق بين المتوسطين	الدلالة
المعوقات التنظيمية	من خمس إلى أقل من عشر سنوات ❖	من عشر إلى أقل من ١٥ سنة	٠,١٨٩	٠,٠٤ دالة
	من خمس إلى أقل من عشر سنوات ❖	من ١٥ سنة فأكثر	٠,٢٥٥	٠,٠١ دالة
المعوقات المادية	أقل من خمس سنوات ❖	من عشر إلى أقل من ١٥ سنة	٠,٤٥٥	٠,٠١ دالة
	من خمس إلى أقل من عشر سنوات ❖	من عشر إلى أقل من ١٥ سنة	٠,٣٧٩	٠,٠١ دالة

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) في المحور الثالث (المعوقات المادية) تبعا لمتغير سنوات الخدمة في الوظيفة بين (أقل من خمس سنوات) و(من عشر إلى أقل من ١٥ سنة) لصالح (أقل من خمس سنوات) وبين (من خمس إلى أقل من عشر سنوات) و(من عشر إلى أقل من ١٥ سنة) لصالح (من خمس إلى أقل من عشر سنوات)؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (≤٠,٠١) لكلا التصنيفين؛ وهي قيم أصغر من مستوى الدلالة (≤٠,٠٥) ودالة إحصائيا.

- **خامساً: عدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني:**

جدول (٢١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني

المحاور	عدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعوقات التنظيمية	لا توجد دورات	٥٧	٤,١٦	٠,٣٩
	دورة واحدة	٤٨	٤,١٧	٠,٤٠
	دورتان	٢٣	٤,٠٣	٠,٥١
	ثلاث دورات فأكثر	٥١	٤,١٠	٠,٥٤
المعوقات الفنية	لا توجد دورات	٥٧	٤,١٦	٠,٤٧
	دورة واحدة	٤٨	٤,٣٥	٠,٤٣
	دورتان	٢٣	٤,١٠	٠,٤٣
	ثلاث دورات فأكثر	٥١	٤,٠٩	٠,٤٩
المعوقات المادية	لا توجد دورات	٥٧	٣,٨٦	٠,٧٥
	دورة واحدة	٤٨	٤,٠٧	٠,٧٠
	دورتان	٢٣	٣,٧٣	٠,٧٦
	ثلاث دورات فأكثر	٥١	٣,٧٧	٠,٨٢
آليات التغلب على المعوقات	لا توجد دورات	٥٧	٤,٤٨	٠,٤٤
	دورة واحدة	٤٨	٤,٢٦	٠,٣٦
	دورتان	٢٣	٤,٣٦	٠,٤٦
	ثلاث دورات فأكثر	٥١	٤,٥٢	٠,٤٠

للتعرف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف تبعا لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني تم

حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول (٢١).

يتضح من الجدول (٢١) وجود فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني؛ ولتحديد دلالة هذه الفروق تم استخدام مقياس تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) والجدول (٢٢) يوضح نتيجة هذا المقياس:

جدول (٢٢) نتيجة مقياس تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لتحديد دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لعدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المعوقات التنظيمية	بين المجموعات	٠,٣٤١	٣	٠,١١٤	٠,٥٣٩	٠,٦٦ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦,٩٥٣	١٧٥	٠,٢١١		
	المجموع	٣٧,٢٩٤	١٧٨			
المعوقات الفنية	بين المجموعات	١,٩٨٠	٣	٠,٦٦٠	٣,٠٤٤	٠,٠٣ دالة
	داخل المجموعات	٣٧,٩٢٩	١٧٥	٠,٢١٧		
	المجموع	٣٩,٩٠٩	١٧٨			
المعوقات المادية	بين المجموعات	٢,٨٩٦	٣	٠,٩٦٥	١,٦٥٢	٠,١٨ غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٢,٢٨٠	١٧٥	٠,٥٨٤		
	المجموع	١٠٥,١٧٦	١٧٨			
آليات التغلب على المعوقات	بين المجموعات	٢,٠٠٧	٣	٠,٦٦٩	٣,٨٧٣	٠,٠١دالة
	داخل المجموعات	٣٠,٢٣٢	١٧٥	٠,١٧٣		
	المجموع	٣٢,٢٣٩	١٧٨			

يتضح من الجدول (٢٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني في المحور الأول والمحور الثالث؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (≤٠,٦٦)، (≤٠,١٨) على التوالي؛ وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (≤٠,٠٥)، وغير دالة إحصائيًا.

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني في المحور الثاني والمحور الرابع؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (≤٠,٠٣)، (≤٠,٠١) على التوالي؛ وهي قيم أصغر من مستوى الدلالة (≤٠,٠٥) ودالة إحصائيًا. ولتحديد اتجاه الفروق، تم استخدام الاختبار البعدي (LSD) ويوضح الجدول (٢٣) اتجاه هذه الفروق:

جدول (٢٣) نتيجة اختبار (LSD) لتحديد اتجاهات الفروق تبعاً لعدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني في المحور الثاني والمحور الرابع

المحور	عدد الدورات (ا)	عدد الدورات (ل)	الفرق بين المتوسطين	الدلالة
المعوقات الفنية	دورة واحدة❖	لا توجد دورات	٠,١٩٠	٠,٠٤ دالة
	دورة واحدة❖	دورتان	٠,٢٤٩	٠,٠٤ دالة
	دورة واحدة❖	ثلاث دورات فأكثر	٠,٢٦١	٠,٠١ دالة
آليات التغلب على المعوقات	لا توجد دورات❖	دورة واحدة	٠,٢١٨	٠,٠١ دالة
	ثلاث دورات فأكثر❖	دورة واحدة	٠,٢٥٧	٠,٠٠ دالة

يتضح من الجدول (٢٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) في المحور الثاني (المعوقات الفنية) تبعاً لعدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني بين (دورة واحدة) و(لا توجد دورات) لصالح (دورة واحدة)، وبين (دورة واحدة) و(دورتان) لصالح (دورة واحدة)، وبين (دورة واحدة) و(ثلاث دورات فأكثر) لصالح (دورة واحدة)؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (≤٠,٠٤)، (≤٠,٠٤) (≤٠,٠١) على التوالي؛ وهي قيم أصغر من مستوى الدلالة (≤٠,٠٥) ودالة إحصائيا.

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) في المحور الرابع (آليات التغلب على معوقات استخدام الفصول الافتراضية) تبعاً لعدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني بين (لا توجد دورات) و(دورة واحدة) لصالح (لا توجد دورات)، وبين (ثلاث دورات فأكثر) و(دورة واحدة) لصالح (ثلاث دورات فأكثر)؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (≤٠,٠١)، (٠,٠٠) على التوالي؛ وهي قيم أصغر من مستوى الدلالة (≤٠,٠٥) ودالة إحصائيا.

- **أولاً: مناقشة النتائج:**

أظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات التنظيمية التي تحول دون استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف كانت بدرجة عالية، حيث بلغ متوسطها الحسابي العام (≤٤.١٣)، ويعود السبب في ذلك إلى أن كثافة أعداد الطلاب في المدارس تحد من استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سالم (٢٠٠٤) ودراسة بول (٢٠٠٢) ودراسة الطيبي (٢٠٠٥) ودراسة الموسى (٢٠٠٧) حيث أن كثافة عدد الطلاب تحد من استخدام الفصول الافتراضية نتيجة عدم معرفة المتعلمين بمهارات استخدام التقنية الحديثة، وحاجتهم إلى وقت طويل عند الاستخدام والتشغيل، بالإضافة إلى عدم كفاية أجهزة الحاسب لهذه الأعداد، وعدم كفاية الوقت، وصعوبة الإشراف عليهم ومتابعتهم وتعليمهم مهارات الاستخدام.

ويعود السبب أيضاً إلى أن المدارس المستأجرة لا يمكن استخدام الفصول الافتراضية بها وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سالم (٢٠٠٤)، ودراسة الشمري (٢٠٠٧) حيث أن البنية التحتية في غالبية الدول النامية ضعيفة، وانتشار المدارس المستأجرة هو جزء من هذا الضعف الذي يؤثر في استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية. كما يعود السبب إلى ضعف تشجيع التعليم بواسطة التكنولوجيا بما يتفق مع دراسة الموسى والمبارك (٢٠٠٥)، ودراسة زيتون (٢٠٠٥) دراسة الموسى (٢٠٠٧) حيث أن التشجيع يبدأ من المجتمع الذي لا يملك وعياً تجاه هذا النوع من التعليم ومع ذلك يقف منه موقفاً سلبياً، وتسانده مقاومة وممانعة من قبل المحافظين من رجال التعليم. ويعود السبب إلى كثافة المنهج الدراسي بحيث يركز على الكم تحد من استخدام الفصول الافتراضية وهذا

الكم من المعلومات غير المنظم يجعل جزء كبير من المنهج غير قابل للاستخدام في الفصول الافتراضية.

ويعود السبب إلى قلة تدريب المعلمين على استخدام الفصول الافتراضية وهذا يتفق مع دراسة الموسى والمبارك (٢٠٠٥)، ودراسة الشمري (٢٠٠٧)، ودراسة أبو زيد وعمار (٢٠٠٠)، ودراسة المبارك (٢٠٠٥) حيث أنه لا يوجد تدريب كافٍ للمعلمين على استخدام الحاسب والانترنت في التعليم وهذا بطبيعة الحال يحد من استخدام أي تقنية وبرمجية مثل الفصول الافتراضية في التعليم.

ويرجع السبب أيضاً إلى نقص الثقافة التكنولوجية لدى القيادات التربوية وضعف الوعي الإداري بفوائد الفصول الافتراضية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زيتون (٢٠٠٥)، ودراسة تيتبارن وملكين (١٩٨٤)، ودراسة الموسى (٢٠٠٨)، ودراسة المبارك (٢٠٠٥) حيث أن هناك توجهات سلبية ومواقف غير صحيحة وممانعة من استخدام الحاسب والفصول الافتراضية من القيادات التربوية نتيجة عدم امتلاكهم الثقافة التكنولوجية اللازمة ومن اللازم أن يتوقفوا ويطوروا من الغايات والاستراتيجيات لتحقيق مهمة استخدام الحاسب في التعليم.

كما يعود السبب إلى زيادة أعباء المعلم التي تمنعه من استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية وإلزام المعلم بإنهاء المنهج الدراسي في وقت محدد وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الموسى (٢٠٠٧)، ودراسة المبارك (٢٠٠٥) حيث أن هناك معوقات مرتبطة بالمعلمين ومنها زيادة أعباءه وتكليفه بمهام إشرافية وإدارية ومساندة لا تترك له القدرة على تطويع جهده ووقته في استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية.

وأيضاً، يعود السبب إلى انتشار المفاهيم الخطأ عن الفصول الافتراضية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الموسى والمبارك (٢٠٠٥)، ودراسة سالم (٢٠٠٤) ودراسة زيتون (٢٠٠٥)، ودراسة نتو (٢٠١١) وهو ما يؤكد أن نقص الوعي يزرع مفاهيم خطأ حول استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية وهذه المفاهيم قد تكون من القيادات التربوية، من المعلمين، من الطلاب، أو من المجتمع أيضاً. ومن الأسباب أيضاً، أن المنهج يشجع على استخدام التعليم التقليدي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الموسى (٢٠٠٧) لاحتواء المنهج على محتوى جامد من الصعب أن تبث فيه روح التفاعلية مما يجبر المعلمين على استخدام طرق التلقين لإيصال فكرة المحتوى للطلاب.

ويعود السبب أيضاً إلى تقييد معلمي اللغة الإنجليزية بأساليب ووسائل تعليمية محددة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الطيبي (٢٠٠٥)، ودراسة الموسى (٢٠٠٧) من خلال إلزام الإدارات المدرسية للمعلمين باستخدام ما هو متاح من وسائل قد لا تكون ذات أثر قوي وعدم المطالبة بوسائل ذات فاعلية أكبر.

أظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات الفنية التي تحول دون استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف كانت بدرجة عالية، حيث بلغ متوسطها الحسابي العام (٤.١٨)، ويعود السبب في ذلك إلى ضعف التجهيزات التقنية في المدارس وهذه النتيجة تتفق مع دراسة سيلز (١٩٨٥)، ودراسة أبو زيد وعمار (٢٠٠٠)، ودراسة الطيبي (٢٠٠٥)، ودراسة نتو (٢٠١١) والتي نوهت إلى ضعف التجهيزات التقنية وضرورة استخدام أجهزة حديثة وزيادة أعداد الأجهزة والمعدات ليصبح استخدام الفصول الافتراضية ممكناً في تعليم اللغة الإنجليزية.

ويعود السبب إلى قلة توفر معامل خاصة باللغة الإنجليزية في معظم المدارس وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سالم (٢٠٠٤)، ودراسة سيلز (١٩٨٥)، ودراسة الموسى (٢٠٠٨) في ظل الحاجة إلى معامل مجهزة بمستحدثات التكنولوجيا لتوظيفها في تعليم اللغة الإنجليزية. كما يعود السبب إلى نقص الدعم الفني لإصلاح الأعطال التقنية حال حدوثها وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحاج عيسى (١٩٨٨)، ودراسة الطيبي (٢٠٠٥)، ودراسة المبارك (٢٠٠٥) والتي أظهرت ضعفاً في صيانة الأجهزة وقلة الدعم الفني مما ينتج عنه تأخر وتعطل في استكمال العملية التعليمية المعتمدة على التكنولوجيا. ويعود السبب إلى خلو برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة وأثناءها من دورات تهتم باستخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية وضعف مهارات استخدام الحاسب لدى معلمي اللغة الإنجليزية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشمري (٢٠٠٧)، ودراسة زامت (١٩٩٢)، ودراسة أبو زيد وعمار (٢٠٠٠)، ودراسة المبارك (٢٠٠٥) في عدم وجود تدريب كافٍ وعدم إلمام المعلمين بالحاسب وإمكانياته في العملية التعليمية والحاجة إلى تعزيز استخدام الحاسب لدى المعلمين مع إعداد كوادر مدربة وقادرة على التعامل مع التعليم الإلكتروني.

ويعود السبب إلى نقص اتصال الانترنت في معظم المدارس وضعف شبكتها وهذه النتيجة تتفق مع دراسة السرطاوي (٢٠٠١)، ودراسة نتو (٢٠١١) في محدودية تغطية شبكة الانترنت وغيابها في عدد من المدارس وضعفها في حال توفرها مما يجعل التواصل الإلكتروني بطيء ويأخذ مساحة كبيرة من الوقت وقد لا تقبل بعض البرامج المرتبطة بالانترنت هذا البطء الشديد. ويعود السبب إلى عدم كفاية الوقت لاستخدام الفصول الافتراضية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المبارك (٢٠٠٥)، ودراسة بول (٢٠٠٢)، ودراسة أبو زيد وعمار (٢٠٠٠)، ودراسة الطيبي (٢٠٠٥) في عدم توفر وقت كافٍ حيث أن مدة الحصة الدراسة (٤٥) دقيقة وهي غير كافية في التشغيل والتجهيز ثم البدء بل يهدر جزء منه في الانتقال والانضباط.

ويعود السبب إلى قلة إلمام الطلبة باستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة كالانترنت والحاسب الآلي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الموسى والمبارك (٢٠٠٥)، ودراسة سالم (٢٠٠٤)، ودراسة الطيبي (٢٠٠٥) في الحاجة إلى تدريب

المتعلمين على استخدام الحاسب والانترنت وتزويدهم بمهارات استخدام التقنية الحديثة. كما يعود السبب إلى ارتفاع تكلفة اتصال الانترنت وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشمري (٢٠٠٧)، ودراسة المبارك (٢٠٠٥) في ارتفاع تكلفة اتصال الانترنت في ظل ضعف شبكته وانقطاعاته المتكررة.

أظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات المادية التي تحول دون استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف كانت بدرجة عالية، حيث بلغ متوسطها الحسابي العام (≥٣.٨٨)، ويعود السبب في ذلك إلى قلة المكافآت التشجيعية والعلاوات الدورية للمعلمين المبدعين وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الطيبي (٢٠٠٥) في نقص الاعتمادات المالية الكافية للتطوير ومنها المكافآت التشجيعية التي تمنح لمن يستخدم الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية.

ويعود السبب إلى ندرة الدورات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية على استخدام الفصول الافتراضية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو زيد وعمار (٢٠٠٠) ودراسة المبارك (٢٠٠٥) في قلة وجود دورات تدريبية بشكل عام وانعدامها فيما يخص استخدام الفصول الافتراضية في التعليم. ويعود السبب إلى قلة أعداد الفنيين المختصين وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زيتون (٢٠٠٥)، ودراسة نتو (٢٠١١)، ودراسة المبارك (٢٠٠٥) في عدم كفاية الكوادر البشرية ومنها المتخصصين في مجال تقنيات التعليم الإلكتروني وغياب الفنيين للدعم الفني.

ويعود السبب إلى ارتفاع تكلفة تطوير وتحديث المعمل في حال توفره بالبرمجيات والأجهزة بشكل مستمر و ضعف ميزانية المدارس لا تساعد على استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سالم (٢٠٠٤)، ودراسة سيلز (١٩٨٥)، ودراسة الموسى (٢٠٠٨)، ودراسة الشمري (٢٠٠٧) في ارتفاع التكلفة المالية للبرمجيات، والأجهزة، حيث أن هناك حاجة لتوافر البرنامج التعليمي على كل جهاز حاسب مما يحتاج إلى مبالغ طائلة وهذا ما لا تستطيع المدارس تحمله كونها لا تمتلك ميزانيات تتلاءم مع حجم هذه المبالغ.

ويعود السبب إلى ارتفاع التكلفة المالية للمعامل والأجهزة، وارتفاع تكلفة الصيانة الدورية للأجهزة والمعامل، وارتفاع تكلفة تحويل المناهج التقليدية إلى إليكترونية، وارتفاع التكلفة المالية لبناء مدارس حكومية مجهزة وملائمة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحاج عيسى (١٩٨٨)، ودراسة الشمري (٢٠٠٧)، ودراسة أبو زيد وعمار (٢٠٠٠)، ودراسة الطيبي (٢٠٠٥)، ودراسة الموسى (٢٠٠٨)، ودراسة نتو (٢٠١١)، ودراسة المبارك (٢٠٠٥) في التكلفة المالية المرتفعة لبناء مدارس حكومية عوضاً عن المستأجرة ثم إنشاء معامل لغة إنجليزية داخلها، وتجهيزها بكل مستحدثات التكنولوجيا المناسبة للتعليم، وصيانتها بشكل دوري، وأيضاً تحويل

المناهج الورقية التقليدية إلى مناهج إليكترونية بمحتوىً تفاعلي يتغلب على مشاكل التعليم التقليدي.

أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز الآليات التي يمكن من خلالها التغلب على معوقات استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظة الطائف كانت بدرجة عالية جدا، حيث بلغ متوسطها الحسابي العام (٤.٤٢)، وتتفق عينة الدراسة على أهمية تنفيذ دورات تدريبية للمعلمين على استخدام الفصول الافتراضية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشمري (٢٠٠٧)، ودراسة زامت (١٩٩٢) ودراسة أبو زيد وعمار (٢٠٠٠) في ضرورة تنفيذ دورات تدريبية للمعلمين في استخدام الحاسب والانترنت والفصول الافتراضية وتعزيز هذا الاستخدام لهم.

كما تتفق عينة الدراسة على حث المعلم على التغيير في طرق وأساليب التدريس بدلا من الاستمرار في الطرق التقليدية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الموسى (٢٠٠٧)، ودراسة الموسى (٢٠٠٨)، ودراسة المبارك (٢٠٠٥) في تجاوز التوجهات السلبية والحواجز النفسية ليتم من خلالها تجاوز الطرق التقليدية في التعليم واستخدام ما هو مستجد وما هو أكثر فائدة للمتعلمين.

كما تتفق عينة الدراسة على ضرورة توفير الدعم الفني داخل المدارس لصيانة الأجهزة والمعامل وتتفق مع هذه النتيجة دراسة المبارك (٢٠٠٥) في الحاجة إلى الدعم الفني نظرا لقلته مما يربك سير الحركة التعليمية داخل القاعة، وبتوفيره يمكن استثمار الوقت الكامل لصالح المنجز التعليمي. وتتفق عينة الدراسة على إقرار حوافز مادية للمعلمين الذين يستخدمون الفصول الافتراضية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الطيبي (٢٠٠٥) في الحاجة إلى اعتمادات مالية للتطوير ومنها حوافز مادية للمعلمين الذين يستخدمون التكنولوجيا الحديثة في التعليم والفصول الافتراضية التي تساهم في التغلب على مشاكل التعليم التقليدي.

وتتفق عينة الدراسة على أهمية تجهيز معامل خاصة باللغة الإنجليزية في مدارس المرحلة الثانوية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سيلز (١٩٨٥) في ضرورة توفير معامل خاصة بأجهزة حديثة ليمكن الاستفادة منها في تعليم اللغة الإنجليزية. كما تتفق عينة الدراسة على حث القيادات التعليمية على تحفيز المعلمين الذين يستخدمون الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زيتون (٢٠٠٥)، ودراسة تيتبارن وملكين (١٩٨٤) في الحاجة إلى قيادات تكسر حواجز الممانعة والتخوف من استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية بل تشجع على استخدامها وتدعم النماذج المتوافرة.

وتتفق عينة الدراسة على حث الطلاب على استخدام التكنولوجيا في التعلم وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بول (٢٠٠٢)، ودراسة الموسى والمبارك (٢٠٠٥) ودراسة

سالم (٢٠٠٤) في الحاجة إلى حث الطلاب على استخدام التكنولوجيا في التعلم وتدريبهم عليها لعدم إلمامهم بمهارات استخدام التقنية الحديثة في المجال التعليمي واستهلاكهم الكثير من الوقت في التشغيل ومحاولات الاستخدام.

وتتفق عينة الدراسة على ضرورة تعزيز الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس ونحو استخدام التعليم الإلكتروني والفصول الافتراضية لدى المعلم وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زامت (١٩٩٢)، ودراسة الموسى (٢٠٠٨) في تعزيز استخدام الحاسب لدى المعلمين والسعي إلى تغيير توجهات ومواقف المستخدمين لبرامج الحاسب التعليمية من التصورات السلبية نحو الإيجابية للاستفادة من الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية.

وتتفق عينة الدراسة على حث القيادات التعليمية على تشجيع التعليم باستخدام الفصول الافتراضية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تيتبارن وملكين (١٩٨٤)، ودراسة الموسى (٢٠٠٨) في أن هناك دورٍ ذو أهمية بالغة تختص به القيادات التعليمية التي عندما تتبنى فكراً معيناً يصبح سائداً ولذلك يتوجب على هذه القيادات أن تطور الاستراتيجيات والآليات لتحقيق مهمة استخدام الحاسب في التعليم وأن تتجاهل مواقفها وأرائها من توظيف الحاسب في التعليم وتنظر بعين المصلحة المستقبلية وتطورات العصر.

وتتفق عينة الدراسة على أهمية توعية الأسر بضرورة امتلاك أجهزة حاسب آلي واتصال انترنت للفائدة التعليمية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الموسى والمبارك (٢٠٠٥)، ودراسة نتو (٢٠١١) في ضرورة امتلاك المجتمع والأسر للوعي بأهمية استخدام الحاسب الآلي والانترنت في التعليم حيث أنه يحقق منافع كثيرة للطالب والمعلم ويتيح لهما الانفتاح على عوالم المعرفة والتعلم. كما تتفق عينة الدراسة في الحاجة إلى إدراج معيار يختص باستخدام الفصول الافتراضية ضمن معايير التقويم الخاصة بأداء المعلم وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تيتبارن وملكين (١٩٨٤) في الحاجة إلى تطوير البيئة التعليمية بلوائحها وأنظمتها ومنها ربط أداء المعلم بما يستخدمه من تقنية تعليمية تسهل أداء الحركة التعليمية بشكل مناسب.

- **العمر**:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (≤٠.٠٥) تعزى للعمر في المعوقات التنظيمية والمعوقات الفنية، وآليات التغلب على معوقات استخدام الفصول الافتراضية ويعود السبب في ذلك إلى اتفاق عينة الدراسة بجميع أفراد فئاتهم العمرية إلى إدراكهم لهذه المعوقات وآليات التغلب عليها. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (≤٠.٠٥) تعزى للعمر في المعوقات المادية بين من (٣٠ سنة فأقل) ومن (٣١ سنة إلى

٤٠ سنة) لصالح من (٣٠ سنة فأقل)، وقد يعود السبب في ذلك إلى إدراك هذه الفئة للمعوقات المادية بصورة أوضح نظرا لاستخدامهم للتقنيات الحديثة.

- **المستوى التعليمي**:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (≤٠.٠٥) تعزى للمستوى التعليمي في المعوقات التنظيمية، وآليات التغلب على معوقات استخدام الفصول الافتراضية، ويعود السبب في ذلك إلى اتفاق عينة الدراسة بمختلف مستوياتهم التعليمية في المعوقات التنظيمية، وآليات التغلب على معوقات استخدام الفصول الافتراضية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشمري (٢٠٠٧). كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (≤٠.٠٥) تعزى للمستوى التعليمي في المعوقات الفنية، والمعوقات المادية لصالح (البكالوريوس)، ويعود السبب في ذلك إلى تركيز حاملي مؤهل البكالوريوس على الواقع بعيداً عن التنظير الذي يتجه له ذوي المؤهلات العليا وتختلف مع دراسة الهرش، المدهون، ومفلح (٢٠١٠).

- **التخصص العملي**:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (≤٠.٠٥) تبعا للتخصص العملي في المعوقات التنظيمية، والمعوقات الفنية، وآليات التغلب على معوقات استخدام الفصول الافتراضية لصالح (المعلمين) ويعود السبب في ذلك إلى معايشة المعلمين لواقع الميدان التعليمي بالمدارس مما يجعلهم قادرين على إدراك هذه المعوقات بصورة أكبر من المشرفين الذين يرتبط عملهم بجوانب فنية وإدارية أكثر. كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (≤٠.٠٥) تعزى للتخصص العملي في المعوقات المادية ويعود السبب إلى اتفاق المعلمين والمشرفين التربويين على إدراك هذه المعوقات المادية لأنها واضحة للجميع.

- **سنوات الخدمة في الوظيفة**:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لسنوات الخدمة في الوظيفة في المعوقات التنظيمية بين (خمس إلى أقل من عشر سنوات) و(من عشر إلى أقل من ١٥ سنة) لصالح (خمس إلى أقل من عشر سنوات)، وبين (من خمس إلى أقل من عشر سنوات) و(من ١٥ سنة فأكثر) لصالح (من خمس إلى أقل من عشر سنوات) ووجود فروق في المعوقات المادية بين (أقل من خمس سنوات) و(من عشر إلى أقل من ١٥ سنة) لصالح (أقل من خمس سنوات)، وبين (من خمس إلى أقل من عشر سنوات) و(من عشر إلى أقل من ١٥ سنة) لصالح (من خمس إلى أقل من عشر سنوات)، ويعود السبب في ذلك إلى أن المعلمين ذوو الخدمة الأقل يدركون

بصورة أكبر حجم المعوقات التنظيمية والمادية التي تحد من استخدامهم للفصول الافتراضية، خلافاً لذوي الخدمة الأكثر والذين اعتادوا على التدريس التقليدي في حياتهم المهنية. وتختلف مع دراسة القحطاني (٢٠١٠).

ودراسة الشمري (٢٠٠٧). كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لسنوات الخدمة في الوظيفة في المعوقات الفنية وآليات التغلب على معوقات استخدام الفصول الافتراضية، وربما يعود السبب في ذلك إلى إدراك جميع المعلمين بمستويات الخدمة المختلفة للعوائق الفنية التي لا تختص باستخدام الفصول الافتراضية فحسب بل شمولها لجميع جوانب العملية التعليمة بسبب المركزية في التعليم، وكذلك اتفاقهم على آليات التغلب على معوقات استخدام الفصول الافتراضية نظرا لأنهم يجدون فيها الحل العملي لتفعيل استخدام الفصول الافتراضية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشمري (٢٠٠٧)، ودراسة القحطاني (٢٠١٠).

- **عدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني**:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لعدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني في المعوقات التنظيمية والمعوقات المادية، وربما يعود السبب إلى أن محتوى الدورات التي تلقاها أفراد عينة الدراسة هي دورات تخصصية لا تتعلق بالتنظيم أو بالمعوقات التي تحد من استخدام التقنية في التعليم بشكل عام وليس لها تأثير واضح على المتدربين في هاتين الناحيتين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشمري (٢٠٠٧). كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لعدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني في المعوقات الفنية بين (دورة واحدة) من جهة و(لا توجد دورات) و(دورتان) و(ثلاث دورات فأكثر) من جهة أخرى لصالح (دورة واحدة)، وربما يفسر ذلك بعدم التخطيط الجيد للدورات التدريبية وبالتالي ربما تتفوق دورة واحدة تلقاها أفراد عينة الدراسة على عدد أكبر من الدورات اعتماداً على نوع الدورة. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لعدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني في آليات التغلب على معوقات استخدام الفصول الافتراضية بين (لا توجد دورات) و(دورة واحدة) لصالح (لا توجد دورات) وبين (ثلاث دورات فأكثر) و(دورة واحدة) لصالح (ثلاث دورات فأكثر) مما يعني أيضاً ضعف الدورات المقدمة للمتدربين وبالتالي عدم قدرتها على التأثير في استجاباتهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المطيري (١٤٢٩).

- **ثانياً: ملخص النتائج**:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن المعوقات التنظيمية التي تحول دون استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف كانت بدرجة عالية، حيث بلغ متوسطها الحسابي العام (≥٤,١٣).
- أن المعوقات الفنية التي تحول دون استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف كانت بدرجة عالية حيث بلغ متوسطها الحسابي العام (≥٤,١٨).
- أن المعوقات المادية التي تحول دون استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف كانت بدرجة عالية حيث بلغ متوسطها الحسابي العام (≥٣,٨٨).
- أن أبرز الآليات التي يمكن من خلالها التغلب على معوقات استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية من وجهة نظرٍ المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظة الطائف كانت بدرجة عالية جداً حيث بلغ متوسطها الحسابي العام (≥٤,٤٢).
- أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (≥٠,٠٥) تعزى للعمر في المعوقات التنظيمية والمعوقات الفنية وآليات التغلب على معوقات استخدام الفصول الافتراضية..
- أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (≥٠,٠٥) تعزى للعمر في المعوقات المادية بين من ٣٠ سنة فأقل ومن ٣١ سنة إلى ٤٠ سنة لصالح من ٣٠ سنة فأقل.
- أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (≥٠,٠٥) تعزى للمستوى التعليمي في المعوقات التنظيمية، وآليات التغلب على معوقات استخدام الفصول الافتراضية.
- أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (≥٠,٠٥) تعزى للمستوى التعليمي في المعوقات الفنية، والمعوقات المادية لصالح البكالوريوس.
- أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (≥٠,٠٥) تبعاً للتخصص العملي في المعوقات التنظيمية، والمعوقات الفنية، وآليات التغلب على معوقات استخدام الفصول الافتراضية لصالح المعلمين.
- أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (≥٠,٠٥) تعزى للتخصص العملي في المعوقات المادية.
- أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≥٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لسنوات الخدمة في الوظيفة

في المعوقات التنظيمية بين (خمس إلى أقل من عشر سنوات) و(من عشر إلى أقل من ١٥ سنة) لصالح (خمس إلى أقل من عشر سنوات)، وبين (من خمس إلى أقل من عشر سنوات) و(من ١٥ سنة فأكثر) لصالح (من خمس إلى أقل من عشر سنوات)، ووجود فروق في المعوقات المادية بين (أقل من خمس سنوات) و(من عشر إلى أقل من ١٥ سنة) لصالح (أقل من خمس سنوات)، وبين (من خمس إلى أقل من عشر سنوات) و(من عشر إلى أقل من ١٥ سنة) لصالح (من خمس إلى أقل من عشر سنوات).

- أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لسنوات الخدمة في الوظيفة في المعوقات الفنية، وآليات التغلب على معوقات استخدام الفصول الافتراضية.
- أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لعدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني في المعوقات التنظيمية والمعوقات المادية.
- أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لعدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني في المعوقات الفنية بين (دورة واحدة) من جهة و(لا توجد دورات) و(دورتان) و(ثلاث دورات فأكثر) من جهة أخرى لصالح(دورة واحدة).
- أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لعدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني في آليات التغلب على معوقات استخدام الفصول الافتراضية بين (لا توجد دورات) و(دورة واحدة) لصالح (لا توجد دورات) وبين (ثلاث دورات فأكثر) و(دورة واحدة) لصالح (ثلاث دورات فأكثر).

- **ثالثاً : توصيات الدراسة :**

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي الدراسة الحالية بما يلي:

- تدريب المعلمين على استخدام الفصول الافتراضية.
- استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بشكل فعال.
- تجهيز المدارس الحكومية والمستأجرة بالأجهزة اللازمة لتفعيل التعليم بواسطة الفصول الافتراضية.
- توفير دعم فني لإصلاح مشاكل الأجهزة والبرمجيات داخل المدارس.
- إدراج معيار يختص باستخدام الفصول الافتراضية ضمن معايير التقويم الخاصة بأداء المعلم.

- **المراجع:**

- الجرف، ريما سعد (٢٠٠٦م)، مدى فاعلية التعليم الإلكتروني في تعليم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية، رسالة التربية وعلم النفس، عدد ٢٦.

- رزق، فاطمة مصطفى (٢٠٠٨ م)، أثر الفصول الافتراضية على معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة، بحث غير منشور، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٥). رؤية جديدة في التعليم ـ التعلم الإلكتروني ـ المفهوم، القضايا التطبيق، التقويم. الرياض، الدار الصولتية للتربية.
- عبد الحافظ، حسني (٢٠١٢). المعايير الدولية للفصول الافتراضية. مجلة المعرفة (وزارة التربية والتعليم السعودية) ـ السعودية، ع ٢١١، ص ص ٩٨ ـ ١٠٣.
- الغريبي، ياسر محمد عطا الله (٢٠٠٨م)، أثر التدريس باستخدام الفصول الإلكترونية بالصور الثلاث (تفاعلي ـ تعاوني ـ تكاملي) على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.
- قادي، خديجة عمار (١٤٢٧هـ)، أثر استخدام الحاسب الآلي في تدريس وحدة من مقرر طرق تدريس اللغة الإنجليزية على تحصيل طالبات الإعداد التربوي في جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- القبيلات، ناجي مسند (٢٠٠٥م). مقارنة أثر استخدام الفصول الافتراضية بالتعلم الفردي بالحاسوب في تحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادي لمهارات اللغة الإنجليزية في سلطنة عمان واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- القحطاني، ابتسام سعيد حسن (٢٠١٠م)، واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- المبارك، أحمد بن عبد العزيز (٢٠٠٥). أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية "الإنترنت" على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- المحيسن، إبراهيم بن عبد الله (٢٠٠٥). المعلوماتية والتعليم القواعد والأسس النظرية الرياض، مكتبة الزمان للنشر والتوزيع.
- الموسى، عبد الله بن عبد العزيز، والمبارك، أحمد بن عبد العزيز (٢٠٠٥). التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات، الرياض، شبكة البيانات.
- نتو، رانده أحمد عباس (٢٠١١م). واقع استخدام الصفوف الافتراضية ومتطلبات توظيفها في تعلم الرياضيات في بعض الجامعات السعودية بالمنطقة الغربية من وجهة نظر المختصين وأعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.
- Alotaibi, K. & Almutairy, S. (2012). The Effect Of Training Program For Staff Members To Develop Their Skills Of Using Virtual Classrooms At King Saud University, Psychology Research, May 2012, Vol. 2, No. 5, 267-278.
- Prensky, M. (2006). Don't Bother Me, Mom, and I'm Learning! How Computer And Video Games Are Preparing Your Kids For 21st Century Success And How You Can Help. St. Paul Paragon House.

****

البحث التاسع :

" التربية الأخلاقية في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم وتطبيقاتها التربوية في الأسرة "

إعداد :

د/ منى بنت سعد حضيض البلادي
أستاذ أصول التربية الإسلامية المساعد
جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية

" التربية الأخلاقية في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم وتطبيقاتها التربوية في الأسرة "

د / منى بنت سعد حضيض البلادي

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى التعرف على التربية الأخلاقية في عهد الرسول صلى الله وعليه وسلم من خلال ذكر بعض المواقف والقيم التربوية، كالصدق، والإحسان، والصبر، والأمانة ... وغيرها، كما هدفت أيضًا إلى التعرف على مفهوم التربية الأخلاقية، وأهميتها وخصائصها، وأساليبها، بالإضافة إلى تطبيقاتها التربوية في الأسرة. وجاءت نتائج الدراسة كالتالي؛ أن الأخلاق هي الغاية الأولى من بعثة النبي صلى الله عليه وسلم. فقد صحَّ عنه ـ صلى الله عليه وسلم "إنما بُعِثْتُ لأتممَ مكارم الأخلاق"، أيضًا شمول القيم الخلقية للسلوك البشري بعلاقاته المختلفة، بما يحقق التقويم الصحيح، والتقدم الفاعل في الحياة، بالإضافة إلى أن التواضعُ سببَ العدل والأُلفة والمحبّة في المجتمع، فالمتواضعُ منكسِر القلب لله، خافضٌ جناحَ الذلّ والرحمة لعبَاده، لا يرى له عند أحدٍ حقًا، بل يرى الفضلَ للناس عليه، وهذا خلقٌ إنما يعطيه الله من يحبّه ويقرّبه ويكرمه. أيضًا غرس خلق الحياء في نفس الأولاد وخاصة البنت، يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "الإيمان بضع وسبعون شعبة والحياء شعبة من الإيمان". ولا ننسى عظم مكانة الأسرة والذي يزداد يومًا بعد يوم في الأهمية، وخطر الواجب الذي تضطلع به في تربية أولادها. وأوصت الدراسة إلى؛ أن يهتم الباحثون بتأصيل التربية الأخلاقية وذلك بالرجوع إلى مصادر التربية الإسلامية الرئيسة "القرآن الكريم، والسنة النبوية" إذ أن فيهما منهج رباني فريد يضمن لمن عمل به سعادة الدنيا والآخرة. بالإضافة إلى أن يهتم التعليم بالتربية الأخلاقية وتدريسها في مدارسها، وذلك صيانة للأمة وحضارتها. ومواصلة العناية والاهتمام بالإفادة من السنة النبوية وعلومها، واستخراج البحوث والدراسات التربوية منها. أيضًا ضرورة تظافر وتعاون الوسائط التربوية في تنشئة الأجيال على القيم الخلقية الإسلامية، والتي بها تكون استقامتهم ونجاحهم، وصلاح أمرهم في الدنيا والآخرة.

الكلمة الافتتاحية: التربية الأخلاقية، التطبيقات التربوية في الأسرة.

Moral Education at the Time of the Prophet (PBUH) and its Educational Applications in the Family

Dr. Mona bint Saad Haded Albladi

Abstract

The current study aimed to investigate moral education at the time of the prophet (PBUH) by reporting some situations and educational values, e.g. truth, charity, patience, faithfulness…etc. It also aims to examine the concept, importance, features, methods, and applications of moral education. The study concluded that:morals are the first objective of the mission of the prophet (PBUH). He reported that "Indeed, I have only been sent to complete the noble qualities of the Akhlaaq (morals)". Universality of the moral values of the human behavior with their various relations achieving sound evaluation and effective progress in life. Modesty is the cause of justice, intimacy, and love in the society. The modest person fears Allah and lowers the wing of humility out of mercy to other humans. He also believes that he makes no favor to others but others make favors to him. This

is a moral endowed by Allah to whom He loves and honors. Implanting timidity in children, especially daughters is required. The prophet (PBUH) reports that "Faith consists of seventy or sixty branches, the best of which is to declare there is no God but Allah and the least of which is to remove something harmful from the road, and modesty is a branch of faith".Family holds a great position in Islam that increases with the passing of time, especially via its role in upbringing children.The study recommends that: Authors should be interested in consolidating moral education by consulting the basic resources of Islamic education (i.e., the Holy Qur'an and Prophetic Sunnah) as they provide a unique divine method that ensures happiness to its followers in this life and the hereafter. Education should pay attention to moral education and its teaching to maintain the nation and its civilization. Keeping interest in taking care and benefiting from the Prophetic Sunnah and its sciences as well as extracting educational researches and studies from them shall be maintained.The educational means should collaborate in educating the future generations on the Islamic morals to achieve success and modesty in this life and the hereafter.

Keywords: Moral education, educational applications in the family.

- **المقدمة** :

الحمد لله والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، وبعد: لقد حث الدين الإسلامي على اتباع منهج خُلقي إلهي متكامل، قولا وعملا وسلوكا، وذلك لأهمية الأخلاق في تكوين المجتمع الصالح.

فالدين الإسلامي دعامته الأولى الأخلاق الفاضلة والقيم السامية التي حث على التمسك بها وتطبيقها في الحياة، والدعوة إلى العمل بها، لأن تلك القيم الخلقية الإسلامية مستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية، فهي واجبة على كل مسلم، كما أنها قيم ثابتة لا تتغير ولا تتبدل مع الظروف، لأن الله تعالى جعلها صالحة لكل زمان ومكان، جعلها الله متمثلة في خُلق النبي صلى الله عليه وعليه وسلم، فكان عليه الصلاة والسلام يشرح، ويوضح، ويربي، متبعًا بأسلوبه التربوي الرباني في الشرح والتوضيح والبيان أساليب شتى تتناسب مع طبيعة النفس الإنسانية، ومدركات العقل البشري، هادفا من خلالها إلى تحقيق العبودية لله، وإيجاد الانسان الصالح في أقواله، وأفعاله، وأخلاقه. وقد اقتدى الصحابة ـ رضي الله عنهم ـ بنبيهم الكريم، فحسنت أخلاقهم وسمت مقاصدهم فسادت بينهم روح التعاون والمحبة والاخاء، فكوَنوا بذلك مجتمعًا إسلاميًا إمتدت آثار علومه وتعاليمه إلى باقي المجتمعات الأخرى، حتى أصبحوا قدوات يُقتدى بها.

فالقيم الخلقية من القيم المهمة التي حرص الرسول صلى الله عليه وسلم عليها، فهي التي تحمي الإنسان من تقبل ما يعرض عليه من ما لا يتناسب مع عقيدته وأخلاقه، فهي تنير العقل، وتساعد على وضوح الرؤية بين ما هو صحيح

وخاطئ، وبين ما هو خير وشر، فيكون تحديده لأهدافه واختياره للأمور بما يملكه من قيم أخلاقية عن قناعة وإدراك ورضى.

والمسؤولية الأولى في غرس هذه القيم وتنميتها في النفوس تقع على عاتق الأسرة، باعتبارها الموجه الأول والأساس، والمسؤول عن التربية وغرس الفكر الصحيح، وتنمية القيم، فهي النواة الأولى للمجتمع بصلاحها يكون صلاح المجتمع وبفسادها فساده.

- **موضوع الدراسة** :

لقد أنعم الله عز وجل على البشرية بنعم لا تعد، وإحسان لا يحد، ومنها مبعثه صلى الله عليه وسلم على حين فترة من الرسل، بعد أن جاء على الإنسان حين من الدهر ينقاد إلى هواه الذي أراده في مهاوي الرذيلة، فجاءت رسالته عليه الصلاة والسلام لإنقاذ البشرية وإتمام الأخلاق الحميدة التي بدأت بها الرسالات السماوية السابقة. فتممت رسالته مكارم الأخلاق، كما قال عليه الصلاة السلام: "إنما بعثت لأتمم صالح الأخلاق" (النسائي، رقم الحديث: ١٠٤). واتصف عليه الصلاة والسلام بأعظم الصفات الخلقية، كما وصفه الله تعالى بها فقال: (وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ) (القلم:٤). فقد كان عليه الصلاة والسلام هو مثالاً للإنسان إذا بلغ الكمال البشري، فلم يثني الله تعالى على الرسول صلى الله عليه وسلم بصلاته أو صيامه، وإنّما أثنى عليه بخلقه العظيم الذي تحلّى به والذي يعدّ الأمر الأهم، فالناس لن يهتموا بصلاتك وإنّما سيهتم الناس بخلقك وكيفية تعاملك معهم.

وقد كان هناك أثر للتربية الرسول صلى الله عليه وسلم الأخلاقية في صدر الإسلام، فقد جمع عليه الصلاة والسلام في معاملته مع الناس بين اللين والشدة في آن واحد، وهو ما لا يستطيع العديدون عمله، فكان ليّناً حين يلزم الأمر، ولكنّه كان شديداً في الحق لا يتهاون فيه على الإطلاق، وكانت شدته عليه الصلاة والسلام فيها العدل أيضاً فلا يظلم أحداً عندما يغضب ولا يفقد التحكّم في نفسه وإنّما يغضب مع التحكّم في نفسه والوعي التام لما يقوم به أثناء غضبه وأمّا التواضع فقد كان خلقاً آخر تحلّى به الرسول صلى الله عليه وسلم وعرف عنه، فقد كان يخاطب الملوك من كلّ مكان في العالم ومن ثمّ ينصرف إلى رعاية شأن فقير يخاطبه بكلّ قساوةٍ وغلظةٍ. كان عليه الصلاة والسلام عادلاً كلّ العدل سواء كان الحقّ لضعيفٍ أو شريفٍ أو قويّ، فكلّ الناس سواءٌ عنده فهو من قال صلى الله عليه وسلم:" إنّما أهلك من قبلكم أنهم كانوا إذا سرق فيهم الشريف تركوه، وإذا سرق فيهم الضعيف أقاموا عليه الحد، وأَيْمُ اللّه لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطعت يدها"، وقد كان عليه الصلاة والسلام صفته الرحمة، فكان رحيماً بأهل بيته وبالضعفاء والأغنياء سواء كانوا مسلمين أوغير ذلك، فهو عليه الصلاة والسلام من عفا عن أهل مكة جميعاً عندما فتحها

بعدما ذاق من ألوان العذاب منهم ما لا يقدر بشرٌ على تحملّه، وها هو لا يرضى العذاب على أهل الطائف بعدما ذهب إليهم داعياً إلى الله وعذبوه لذلك رحمة بهم وبأطفالهم. لم يكن عليه الصلاة والسلام يعامل المسلمين فقط بخلقه الرفيع، فقد كان يعامل الرسول صلى الله عليه والسلام الإنسان بإنسانيةٍ وبخلق الإسلام، فقد أتى الرسول صلى الله عليه وسلم ليلغي جميع الفروق في المعاملات الأخلاقية بين الناس ويبنيها على جانبٍ واحدٍ فقط وهو الجانب الإنساني فهو من ذهب ليتفقد اليهودي الذي كان يرمي القمامة على باب بيته عندما مرض. أتم الله به مكارم الأخلاق، فعلم أمته الفضائل الخلقية والآداب الشرعية، وبيَن لهم الأساليب التي توصلهم إلى ذلك بالتعليم والقدوة الحسنة.

فالأخلاق من أهم شعب الدين، ولئن كان الدين يشمل العقيدة والتشريع والأخلاق؛ فإن الأخلاق تعتبر المظهر الأهم لإظهار حقيقة الدين، وهذا ما أكده النبي صلى الله عليه وسلم في قوله: "البر حسن الخلق، والإثم ما حاك في صدرك وكرهت أن يطلع عليه الناس" (مسلم، رقم الحديث: ٢٥٥٣).

لذلك نجد أن الأخلاق قد حظيت بمنزلة جليلة في الإسلام، تتوق لها النفوس السليمة، والفطرة الصحيحة، كما شملت أخلاق الإسلام الدين كله وحددت ونظمت للإنسان علاقته بربه وبنفسه وبمجتمعه، مما جعلها كفيلة بإصلاح سلوك البشرية جميعا. لذلك كان دور الأسرة في تنمية القيم الخلقية في نفوس أبنائها عظيم؛ لأن تنشئة الأبناء تنشئة صحيحة على الأسس الإسلامية منذ بداية حياتهم، وتربيتهم عليها يرسخ في نفوسهم تلك المبادئ والقيم فيسهل عليهم تقبلها والعمل بها.

فأسأل الله أن يرزقني وإياكم حُلل الفضائل الخلقية عملاً وقولاً، وأن ينجينا منكرات الأخلاق وعقابها وعواقبها.

- **تساؤلات الدراسة** :

تتمثل أسئلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: **ما التربية الأخلاقية في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم وتطبيقاتها التربوية في الأسرة؟**

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

- ما مفهوم التربية الأخلاقية؟
- ما أهمية التربية الأخلاقية؟
- ما خصائص التربية الأخلاقية؟
- ما أساليب التربية الأخلاقية؟
- ما مواقف التربية الأخلاقية في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم؟
- ما التطبيقات التربوية في الأسرة؟

- **أهداف الدراسة** :

تبرز أهداف الدراسة في:

- التعرف على مفهوم التربية الأخلاقية.
- توضيح أهمية التربية الأخلاقية.
- التعرف على خصائص التربية الأخلاقية.
- ذكر بعض من أساليب التربية الأخلاقية.
- عرض بعض مواقف التربية الأخلاقية في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم.
- ذكر بعض من التطبيقات التربوية في الأسرة.

- **أهمية الدراسة** :

تبرز أهمية الدراسة في كونها تتناول موضوعًا مهمًا وهو التربية الخلقية والتي لا يمكن أن تستقيم الحياة بدونها فهي الأساس للحياة الإنسانية، فالتزام الوالدين يكون الأساس لحياة الأبناء والنموذج الصحيح الذي يقتدون به ويسيرون على نهجه، فتتجلى أهمية الدراسة في الآتي:

- إن للأخلاق أهمية بالغة، وأثراً كبيراً في حياة الأفراد والجماعات والأمم فالأخلاق الحسنة سبب للسعادة في الدنيا والآخرة، وعامل مهم من عوامل النجاح للأفراد والمؤسسات، ورافد مهم من روافد نهضة الأمم.
- إن هذه الدراسة تبين جانبًا مهمًا من جوانب التربية الإسلامية، وهو التربية الأخلاقية في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم.
- ترجع أهمية الدراسة لكونها من الدراسات التي تتعرض لأحد الموضوعات المهمة في عصرنا الحاضر، وهو موضوع التربية الأخلاقية التي تأثرت سلبًا نتيجة لتداخل بعض الثقافات الغربية على مجتمعاتنا، حيث تبدلت بعض المعايير الخلقية لأفراد المجتمع ودفعت المجتمع الابتعاد عن بعض القيم الأخلاقية.
- إنها تُقدم للمربين نماذج مثالية في التربية الأخلاقية.
- تسهم هذه الدراسة في توضيح تعامل الرسول صلى الله عليه وسلم مع أصحابه رضي الله عنهم من خلال المواقف التربوية المختلفة.
- تساعد الأسرة في تربية أولادها على امتثال القيم الخلقية والعمل بها.

- **حدود الدراسة**:

تتفرع التربية الإسلامية إلى مجالات عدة، منها: العقدية، والخلقية والعسكرية، والأسرية، والاجتماعية، والاقتصادية، إلى غير ذلك.

فحاولت الباحثة أن تتحدث عن بعض مجالات التربية الخلقية في صدر الإسلام في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم، تربية خلقية متكاملة، مركزة على العقيدة كأساس تنطلق منه كل الأعمال والتصرفات، وعلى الخلق كجانب مهم من جوانب بناء الشخصية الإسلامية، بذكر أساليب التربية الأخلاقية: القدوة، والموعظة الحسنة، والحوار، والتدريب العملي، بالإضافة إلى ذكر بعض القيم الخلقية، كالصدق، والصبر، والتواضع، والحياء، والأمانة، ....

وغيرها من القيم، مع بيان دور الأسرة في تنشئة أولادها على القيم الخلقية والعمل بها من خلال التطبيقات التربوية.

- **منهج الدراسة** :

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي والاستنباطي، فالوصفي يقوم على وصف ما هو كائن وتفسير الظاهرة، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيراً كميًا (عبيدات وآخرون، ١٤٢٤هـ، ص١٩١). والاستنباطي هو " بذل أقصى جهد عقلي ونفسي عند دراسة النصوص، بهدف استخراج مبادئ تربوية مدعمة بالأدلة الواضحة" (فودة، ١٤٠١هـ، ص٤٢)، ومن خلال هذين المنهجين يُرجع إلى السنة النبوية واستعراض الأحاديث المعززة للتربية الأخلاقية من خلال مواقفه صلى الله عليه وسلم مع أصحابه رضي الله عنهم، وتطبيقها في المجالات المحددة في البحث.

- **الدراسات السابقة** :

إن موضوع التربية الأخلاقية قد حفل بالعديد من الدراسات والبحوث والندوات والمؤتمرات المختلفة، التي نظرت لهذا المفهوم من زوايا متعددة. وهناك عدد من الأبحاث والدراسات العلمية التي ترتبط بالدراسة الحالية في بعض الجوانب فقط، وهي:

- **الدراسة الأولى**:

التربية الخلقية في الإسلام ودور المدرسة الثانوية للبنات فيها، نبيلة محمد سعيد قطب، ١٤٠٨هـ، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المبادئ الخلقية التي دعا الإسلام إلى التمسك بها، ومعرفة دور المدرسة الثانوية للبنات في التربية الخلقية السليمة وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطالبات نحو المبادئ الإسلامية الحميدة ومساعدتهن في القدرة على تقويم المظاهر السلوكية وتمييز الصحيح من المنحرف. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومن نتائجها:

- الاهتمام بالأخلاق الإسلامية الخاصة بالمرأة ومدى مراعاتها وتطبيقها في المرحلة الثانوية للبنات.
- إن الإسلام يدعو المرأة إلى الالتزام بأمور، منها: عدم التبرج وإبداء الزينة أمام الأجانب من الرجال وأمرها بالبعد عن السفور والتبرج وغض البصر وعدم الاختلاط والتزام الحجاب.

- **الدراسة الثانية**:

التربية الخلقية في الإسلام وتطبيقاتها في المدرسة الإبتدائية، عبد ربه بن مسحل السلمي، ١٤١٨هـ، وتهدف الدراسة إلى بيان معنى التربية الخلقية الإسلامية وإبراز بعض القيم الخلقية الإسلامية ومعرفة مدى تطبيقها في المدرسة الإبتدائية بمكة المكرمة. واستخدمت الدراسة المنهج الاستنباطي والوصفي، ومن نتائجها:

- إن التربية الخلقية الإسلامية تعنى: تنمية الجانب الخلقي لدى المسلم وتنشئته على الاخلاق الفاضلة في مراحل نموه المختلفة.

- إن اهمال التربية الخلقية يؤدي إلى ظهور أجيال سيئة الخلق معوجة السلوك.

• **الدراسة الثالثة**:

التربية الخلقية بين الإسلام والعولمة، د. سليمان بن قاسم العيد، ١٤٢٥هـ وتهدف الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير العولمة بجوانبها المختلفة على أخلاق الفرد والمجتمع، وموقف الإسلام من ذلك التأثير، ومن ثم بيان أن الأخلاق الإسلامية هي أخلاق العالمية الحقة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومن أهم نتائجها: تأثير العولمة على التربية الخلقية للنشء، وإن كان بها بعض الآثار الحسنة على الأخلاق، إلا أن الغالب في ذلك التأثير أنه تأثير سلبي يهدر الأخلاق الفاضلة، ويذيبها في أخلاقيات القوى المهنية، التي فقدت الكثير من أخلاقياتها، بسبب فقد صلتها بربها، وركونها إلى الدنيا وزينتها.

• **الدراسة الرابعة**:

التربية الأخلاقية في ضوء سورة الحجرات، د. عبد السلام حمدان اللوح ١٤٢٥هـ، وهدفت الدراسة إلى استنباط الحقائق والهدايات والعبر والعظات الأخلاقية القرآنية، وربط ذلك بواقع حياتنا المعاصرة، لنرى دورها في التربية والبناء للجيل المؤمن، بالإضافة إلى مثال تطبيقي للون من ألوان التفسير الموضوعي، وذلك من خلال سورة قرآنية. واستخدمت الدراسة منهج التفسير الموضوعي لسورة قرآنية، ومن نتائجها:

- ظهر فضل السورة وسبب تسميتها، ومناسبتها لما قبلها وما بعدها من السور.
- ظهر محور السورة وهدفها الرئيس، وهو التربية الأخلاقية للأمة الإسلامية حيث جمعت السورة مكارم الأخلاق وأرشدت إليها، ونهت عن سواها.

• **الدراسة الخامسة**:

أساليب التربية الخلقية الواردة في قصص الأنبياء ـ عليهم الصلاة والسلام ـ في القرآن الكريم، عبد الحكيم بن كل زرين، ١٤٣٠هـ، وهدفت الدراسة إلى بيان أبرز أساليب التربية الخلقية من خلال قصص الأنبياء -عليهم الصلاة والسلام ـ في القرآن الكريم، باعتبار أن تلك الأساليب التربوية البناءة تحقق دورًا فاعلا في التربية بنية الانسان وتوجيهه إلى صالح الأعمال والأقوال. واستخدمت الدراسة المنهج الاستنباطي والوصفي، ومن أهم نتائجها: إن القرآن الكريم هو منهج تربوي متكامل، يهتم بجمع القضايا التربوية، التي تنمي الفرد والمجتمع على الخير والصلاح، وتبعدهم عن الشر والفساد، ومنها ما جاء في قصص الأنبياء ـ عليهم الصلاة والسلام ـ من الاهتمام بالتربية الخلقية من خلال الأساليب التربوية البناءة.

• **خلاصة الدراسات السابقة** :

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة، نجد أن الدراسة الحالية اتفقت مع الدراسات السابقة في عدة جوانب، منها:

- التعريف بمفهوم التربية الأخلاقية (لغة واصطلاحًا).
- بيان أهمية وفوائد التربية الأخلاقية في الإسلام.
- اتفاقها في أسلوب الحوار، كأسلوب من أساليب التربية الأخلاقية.

وتتميز الدراسة الحالية بتقديم مجموعة من القيم الأخلاقية التي تظهر من خلال مواقف النبي صلى الله عليه وسلم، كالكرم، الاحترام، التواضع، التعاون وغيرها من القيم التربوية التي تسهم في التربية الأخلاقية، بالإضافة إلى ذكر أساليب تربوية أخلاقية لم تذكر في الدراسات السابقة، كأسلوب القدوة الموعظة، التدريب العملي.

- **أولا: مفهوم التربية الأخلاقية:**

- **التربية في اللغة:**

جاءت كلمة التربية بمعنى الزيادة والنشأة والتغذية والرعاية والمحافظة وهي من ربا الشيء ربوا وربا أي زاد ونما. ويقال: فلان رب هذا الشيء أي مالكه وكل من ملك شيئا فهو ربه (ابن منظور، د.ت. ص٩٤ ــ ١٠٢). ويقول الأصفهاني: "الربُ في الأصل التربية، وهو إنشاء الشيء حالا فحالا إلى حد التمام، يقال ربه، ورباه، وربيه. وقيل: (لأنْ يَرُبَّنِي رَجُلٌ مِنْ قُرَيْش أَحَبُّ إِلَيَّ مِنْ أَنْ يَرُبَّنِي رَجُلٌ مِنْ هَوَازِنَ). ولا يُقالُ الرَّبُّ مُطلقا إلا لله تعالى.. وبالإضافَة يُقالُ له ولغَيْرِهِ" (الأصفهانيَ، ١٤١٢هـ، ص٣٣٦).

- **وفي الاصطلاح:**

هي الجهود المقصودة التي تبذل ـ من الإنسان بشكل خاص ـ لإحداث تغيرات فيه، مرغوب فيها (أحمد، ١٤٠٢هـ، ص٢٥). ويذكر الخطيب: أن التربية هي تنمية الشخصية الإنسانية في اتجاه يتحقق به خير الإنسان وخير المجتمع الذي يعيش فيه وخير الإنسانية جمعاء (الخطيب، ١٤٢٥هـ، ص٢٥).

وتعرف أيضاً بأنها العملية المقصودة أو غير مقصودة التي اصطفها المجتمع لتنشئة الأجيال الجديدة، بما يسمح بتنمية طاقاتهم وإمكاناتهم إلى أقصى درجة ممكنة، ضمن إطار ثقافي معين، قوامه: المناهج، والأفكار، والنظم التي يحددها المجتمع (العقيل، ١٤٢٧هـ، ص١٤).

من خلال العرض السابق نجد أن المعنى الاصطلاحي لكلمة التربية يعتمد كثيراً على المعنى اللغوي؛ إلا أنه يختلف من عصرٍ إلى عصر، ومن مكانٍ إلى آخر، وما ذلك إلا لأن العملية التربوية كثيراً ما تتأثر بالعوامل والتغيرات الزمانية والمكانية والاجتماعية التي تؤثر بصورةٍ مباشرة أو غير مباشرة على شخصية الإنسان في مختلف جوانبها على اعتبار أن كل نشاط أو مجهود أوعمل يقوم به الإنسان يؤثر بطبيعة الحال في تكوينه أو طباعه أو تعاملهٍ أوتكيفهٍ مع البيئة التي يعيش فيها ويتفاعل مع من فيها وما فيها؛ إما سلباً أوإيجابا.

- **الأخلاق في اللغة**:

الأخلاق جمع خُلُق، وهو الدين والطبع والسجية، وحقيقته أنه وصف لصورة الإنسان الباطنة وهي نفسه وأوصافها ومعانيها ولهما أوصاف حسنة وقبيحة (ابن منظور، د.ت، ص٨٦).

وجاء في المعجم الوسيط أن الخُلُق: حال للنفس راسخة تصدر عنها الأفعال من خير أو شر من غير حاجة إلى فكر وروية (مجمع اللغة العربية، ١٤٢٥هـ ص٢٥٢).

ويأتي الخُلُق بمعنى ما اكتسبه الإنسانٍ من طباع، فنقول مثلاً: تخلَقَ بِخُلُق كذا: أي استعملهٍ من غير أن يكون مخلوقاً في فطرته، وقوله: تخلق مثل تجمَل: أي أظهرَ جمالاً وتصَنع وتحسن، وفلان يتخلق بغير خُلقه أي: يتكلفه (الفيروز آبادي، ١٤١٢هـ، ص٢٢٩).

نلاحظ أن الأخلاق تأخذ دلالات متباينة ومتقاربة، فقد تأتي بمعنى الطبع والسجية والفطرة، وقد تأتي بمعنى التطبع والتكلف، لقدرة الإنسان على تقمص الأخلاق الحسنة أو القبيحة بالمران والألفة.

- **الاخلاق في الاصطلاح**:

يعرفها الغزالي: بأنها عبارة عن هيئة راسخة في النفس تصدر عنها الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلى فكر وروية، فإن كانت الهيئة، بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة المحمودة عقلا وشرعا سميت تلك الهيئة خلقا حسنا، وإن كانٍ الصادر عنها الأفعال القبيحة سميت الهيئة التي هي المصدر خلقا قبيحا (الغزالي، ١٤٢٣ه، ص٤٦).

ويذكر الميداني بأن الأخلاق صفة مستقرة في النفس فطرية أو مكتسبة، ذات آثار في السلوك محمودة أو مذمومة (الميداني، ١٣٩٩هـ، ص٧).

أما مقداد يالجن فيقول: إن الأخلاق عبارة عن المبادئ والقواعد المنظمة للسلوك الإنساني، التي يحددها الوحي لتنظيم حياة الإنسان، وتحديد علاقته بغيره على نحو يحقق الغاية من وجوده في هذا العالم على أكمل وجه (يالجن ١٤٢٣هـ، ص٧٥).

وبهذا يتضح أن الأخلاق، منها ما هو مذموم، ومنها ما هو محمودٍ لذاتها فإن اتصف الإنسان بالمحمود، منها فإنه لا يكون السلوك في حقه محمودا حتى تقترن به النية الصالحة، وإذا اتصف الإنسان بالمذموم على وجه الندرة لا يوصف بذلك، لأنه ليس من سجاياه.

- **التربية الخلقية**:

يعرفها يالجن: بأنها هي تزويد الطفل بما يحتاج إليه من الثقافة الإنسانية الضرورية، وتغذيته بما يحتاج إليه من الأغذية الضرورية، وحفظه من كل سوء

ورعايته خلال مراحل نموه وتهذيب أخلاقه ونفسه، لينشأ نشأة سليمة، ولينمو نمواً متكاملاً، من الناحية الجسمية والروحية والعقلية والنفسية والاجتماعية والأخلاقية حتى يعلو شأنه وترتفع منزلته، ويكون شريفاً في قومه (يالجن ١٤٢٣هـ، ص٧٥).

أما العيد يذكر: بأنها السعي لتحقيق مجموعة من المبادئ الخلقية والفضائل السلوكية، والوجدانية، التي يجب أن يتلقنها الفرد ويكتسبها ويتعود عليها منذ تميزه وعقله إلى أن يصبح مكلفاً، إلى أن يتدرج شاباً، إلى أن يخوض في خِضم الحياة (العيد، ١٤٢٦هـ، ص٧).

وتعرف أيضاً بأنها إعداد الإنسان الخير، بحيث يصبح في حياته مفتاحًا للخير، ومغلاقًا للشر في كل الظروف والأحوال (موقع نور الإسلام http://www.14noor.com/forum/forum_posts_smp.asp?TID=51589).

أما الباحثة تعرف التربية الأخلاقية: بأنها مجموعة من الآداب والقيم والمبادئ الخلقية والفضائل السلوكية والوجدانية السامية التي يتلقنها الإنسان، ويتربى عليها ويمارسها مع ذاته ومع الآخرين حتى تصبح سمة لصاحبها يتسامى بها إلى الأعالي.

ومما لا شك فيه أن الفضائل الخلقية والسلوكية والوجدانية هي ثمرة الإيمان الراسخ والتنشئة الدينية الصحيحة.

- **ثانياً: أهمية التربية الأخلاقية:**

إن لمحاسن الأخلاق في الإسلام مكانة فريدة لم تكن في دين من الأديان أومنهج من المناهج، وقد بلغ بها الإسلام من المكانة أن قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن من خياركم: أحسنكم أخلاقاً" (البخاري، رقم الحديث: ٣٥٥٩). فتكمن الأهمية في الآتي: (يالجن، ١٤٢٣هـ، ص٥ ـ ٦).

- إنها خير وسيلة للقضاء على مشكلة ازدياد الجرائم والانحرافات بجميع أشكالها وألوانها، لأن وظيفة التربية الخلقية بناء جيل ملتزم بالخير، متجنب للشرور والجرائم.
- إنها خير وسيلة لبناء خير فرد، وخير مجتمع، وخير دولة، وخير حضارة إنسانية، لأن من أهم وظائفها إزالة الشرور من النفوس وتكوين الروح الخيرة في النفوس.
- إنها ضرورية لتحقيق التماسك والتجانس الاجتماعي لتحقيق النهضة الاجتماعية القوية. فانتشار العداوة والظلم بين الناس يمزق البناء الاجتماعي مهما كان صغيرا أو كبيرا، والتربية الخلقية الإسلامية تبعد الناس عن العدوان والشرور وإزالة هذه الشرور بين الناس ومن المجتمعات عن طريق تزكية النفوس.

- إنها ضرورة كوسيلة لتحقيق السعادة في الحياة الاجتماعية، ذلك أن الشقاء والتعاسة الاجتماعية ناشئة عن الشرور وانتشار الانحراف والرعب في الحياة الاجتماعية. والتربية الخلقية تربي الناس على إزالة الشرور والفتن وعلى نشر المحبة في الحياة الاجتماعية لأجل تحقيق السعادة في المجتمع.
- إنها ضرورية لصيانة الأجيال من تسرب الفساد إلى نفوسهم.

وتمثل التربية الأخلاقية في جميع مراحلها أهمية بالغة، وخاصة في هذا العصر وتعد أساس المجتمع الصالح لغرس القيم والعادات والأخلاق والخصال الحميدة والاتجاهات الإيجابية، ولذلك تولي الأمم التربية أهمية خاصة، وبناء شخصية الطفل بالعقل والتوجيه والتنمية وغرس المبادئ الأخلاقية الايجابية والقيم والاتجاهات والمثل العليا والمبادئ الدينية والاخلاقية. والتربية والتعليم هما الأساس الأول لبناء الانسان.

- **ثالثًا : خصائص التربية الأخلاقية:**

تتميز التربية الخلقية الإسلامية بعدة خصائص، منها:

- **أولاً: الشمولية والعمومية :**

تتميز الشريعة الإسلامية بالشمولية، حيث تعالج مبادئها وقواعدها كل ما يتعلق بنفع الناس في الدنيا وحسن الجزاء في الآخرة، ولذلك يقول تعالى: (مَّا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِن شَيْءٍ) (الأنعام: ٣٨).

فالقرآن الكريم شامل لكافة العلوم وآياته البينات هي الموضوع الرئيس الذي تحوي مادته وحكمته وأصوله ومناهجه، يربط الأخلاق بالحياة والكون، حيث يدعو للاستقامة واتباع الخير مع النظر لبديع السماوات والأرض وما سخر للإنسان من نعم الكون، وكذا النصيحة والعظة والجزاء عن الخير والشر، فهو ينظم أكثر من موضوع في الآية دون تداخل أو اختلاط لمعانيها، بل هناك وحدة وإبداع وإعجاز (الشرقاوي، د.ت، ص١٠٣)، حيث يقول تعالى: (كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ) (فصلت: ٣). كما يتباين فهم الناس للأمور بسبب اختلاف قدراتهم العقلية أو خبراتهم الحياتية أو بيئاتهم أو أزمنتهم ومن ثم تتغير أفكارهم واتجاهاتهم، ولأن الله تعالى هو الخالق والعالم بجميع خلقه فإن آياته وخطابه عام وشامل فيشمل الإنس والجن (عليان، ١٤٢٠هـ، ص٣١)، حيث يقول الله تعالى: (وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالإِنسَ إِلاَّ لِيَعْبُدُونِ) (الذاريات: ٥٦)، وأن القواعد والتعاليم الخلقية شملت تعاملَ الإنسَان مع الإنسَان، وتعامل الإنسان مع الحيوان، مع التدرج في التربية من الحس إلى العقل في ضوء رحمته ومغفرته وعفوه سواء من خلال سير الأولين أو حقائق الكون أو بحكمته وعدله (الشرقاوي د.ت، ص١٠٥).

ومن ثم فالشرع الإسلامي عام في توجيهاته عام للمخاطبين به، متدرج في أحكامه، لأنه منزلٌ من قبل الحق بالحق. ولذلك قال الله تعالى: (وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِّكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَى لِلْمُسْلِمِينَ) (النحل: ٨٩).

- **ثانياً: الكمال**:

تتميز الشريعة الإسلامية بكمال منهجها فلا غموض ولا نقص. والنظام الإنساني قاصر بقصور عقوله حيث تتغير نظمه بتغير عصوره وظروفه أو تغير تجاربه. والتشريعات الوضعية لم تحقق في تنظيمها لشؤون الإنسان ــ مهما استهدفت أو نادت بمبادئ الحق أو العدل ــ الكمال المنشود (الشرقاوي، د. ت ص٩٢)، أما الشريعة الإسلامية فهي كاملة في كل جوانبها، في أمور الدين والدنيا ومالم تتضح أحكامه في القرآن وضحته السنة المطهرة، ولذلك كانت الشريعة الإسلامية صالحة لكل زمان ومكان مهما تغيرت الظروف، لأن المشرع هو الله الذي خلق الإنسان، ويعلم ما يصلحه في هذه الحياة ولم يفارق رسول الله صلى الله عليه وسلم الدنيا إلا وقد اكتملت كل أحكام الشريعة الإسلامية. ودليل هذا الكلام قوله تعالى: (الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الإِسْلامَ دِينًا) (المائدة: ٣).

- **ثالثاً: المصداقية**:

يقصد بالمصداقية: مناسبة الأخلاق الإسلامية للإنسان البشري وصلاحيتها له، لتحقق له السعادة في الدنيا والآخرة (عليان، ١٤٢٠هـ، ص٣٣).

إن العلوم الاجتماعية الوضعية تقوم على أمور نسبية واجتهادات شخصية قد تصل أو تصلح في بعض النواحي دون الأخرى. أما الشرع الحنيف فيقوم على موضوعية صادق في أسبابه، وموضعه صادق في آثاره وهو صدق مطلق في مبادئه وأهدافه لأنه من قبل الخبير العليم. أما النظم الأخرى فتعتمد على الصدق النسبي الذي يقوم على خدمة أغراض معينة بواسطة فروض معينة، فهو لذلك قابل للتغير بتغير ظروفه وأوقاته وأشخاصه (الشرقاوي، د.ت، ص٩٨)، فالشرع الإسلامي صادق في منبعه، حيث يقول الله تعالى: (وَمَنْ أَصْدَقُ مِنَ اللهِ حَدِيثًا) (النساء: ٨٧).

والصدق من الناحية الخلقية يعني الحق والحقيقة في السلوك سواء في العلم أو العمل أو الموضوع ذاته، وله مقومات ثلاث: (الشرقاوي، د.ت، ص١٠٠)

- المثل العليا: حيث تتمثل بالاقتداء بأسماء الله الحسنى أو رسولنا صلى الله عليه وسلم من أجل معرفة الفضائل العظيمة والتخلق بمكارم الأخلاق.
- فأسماء الله الحسنى تدل على الأخلاق الإسلامية كالبر والصدق والعفو والرحمة. أما التأسي بالرسول صلى الله عليه وسلم فراجع لقوله تعالى: (لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللهَ وَالْيَوْمَ الآخِرَ وَذَكَرَ اللهَ كَثِيرًا) (الأحزاب: ٢١).
- علم الأسرار: حيث العلم بالغيب، لأنه أصل اليقين والإيمان الذي يربط بين العقيدة والأخلاق.
- البصيرة من الصدق وإن كانت تختلف عنه في الدرجة والقوة، وهي تختلف من إنسان لآخر بحسب صدقه. فهي ملكة ذاتية يختص بها أهل الصدق أصحاب البصائر.

- **رابعاً: الثبات**:

يقصد بالثبات أن تحقق الأخلاق الإسلامية السعادة للإنسان في كل زمان وكل مكان، ما دام ملتزما بالشريعة الإسلامية، ونتائجها لا تتغير لا بالزمان ولابالمكان، فمبادئ الشرع الحنيف صالحة لكل عصر في حدود تفكيره محققه في ذلك القواعد والأصول التي وضعتها أساساً للحضارة الإنسانية وتطورها بحيث لا يحيد عنها ولا يجري على نقيضها (عليان، ١٤٢٠هـ، ص٣٤)، ولذلك يقول الله تعالى: (فَلَن تَجِدَ لِسُنَّتِ اللَّهِ تَبْدِيلا وَلَن تَجِدَ لِسُنَّتِ اللَّهِ تَحْوِيلا) (فاطر: ٤٣).

- **رابعاً: أساليب التربية الأخلاقية** :

وللأساليب التربية الأخلاقية أهمية كبيرة في العملية التربوية، يمكن إيضاحها فيما يلي: (الحازمي، ١٤٢٨هـ، ص٤٢)

- إن لتنوع الأساليب الأخلاقية وقعاً تربوياً على نفسية المتربي، فالموعظة التي تحتوي على القصة وضرب الأمثال، والعبرة، والترغيب والترهيب، تكون أكثر أثراً وفاعلية من الموعظة المجردة، أو الأسلوب الأحادي.
- تمكن المربي من إختيار ما يناسب واقع الحال للمتربي، والظروف المحيطة به.
- والأهمية أيضاً تتمثل في أن اختلاف تقبل الناس للأساليب الأخلاقية التربوية، يعزز أهمية تنوعها، فالبعض يعتبر ويتأثر بالقدوة التي يشاهدها والبعض يتأثر بالأسلوب العاطفي الذي يتضمنه أسلوب الترغيب والترهيب والبعض لديه معلومات أو أفكار سابقة منحرفة أو غير صحيحة، ولا يجدي فيه إلا الأسلوب الحواري الذي يجلي ويصحح ما لديه من أوهام وشبه.

وقد سلك النبي ـ صلى الله عليه وسلم ـ وسائل متعددة لإصلاح الأخلاق وكان يضع كل أسلوب في مكانه الأنسب، وهذه هي الحكمة، قال تعالى: (وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا) (البقرة: ٢٦٩). وباجتماع هذه الوسائل يتحقق الهدف المنشود في التربية الأخلاقية الصحيحة. فهناك العديد من الأساليب التربوية والتي يمكن أن تسهم في تسهيل مهمة المربي في غرس القيم الأخلاقية في نفوس أبنائه، من هذه الأساليب:

- **أسلوب القدوة الحسنة**:

"إن أسلوب القدوة، يتربع على قمة الأساليب التربوية المؤثرة في العملية التربوية، ذلك الأسلوب الناجع، الذي يترجم الكلمات إلى مواقف، ويحول العبارات إلى سلوكيات وأخلاق، فتتربى النفوس من خلاله تربية صحيحة مؤثرة" (الحدري، ١٤١٨هـ، ص١٩٩).

والقدوة هي في اختيار الشخصية المتكاملة، التي يمكن أن يتخذها الطفل أوالمراهق قدوة له، فتصير النموذج المثالي للشخصية التي يود أن يتشبه بها في عمله وسلوكه وأخلاقه. ولا شك أن أعظم شخصية على الإطلاق وفي كل زمان ومكان هي شخصية الرسول صلى الله عليه وسلم، فلم يأت الزمان بمثله

ولم يرفع عند الله أحد مثله، لقد أدبه فأحسن تأديبه، ورباه تربية ربانية ليكون للعالمين نبيا ورسولا إلى أن تقوم الساعة (النحلاوي، ١٤٢٠هـ، ص٢٢٨). قال الله تعالى: (لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا) (الأحزاب: ٢١).

- **أقسام القدوة**:

تنقسم القدوة إلى قسمين: (الشرقاوي، ١٩٨٣م، ص١٨٣)

- **قدوة في الخير**: وهي القدوة الصالحة، والأسوة الحسنة، وخير من يمثلها نبينا محمد صلى الله عليه وسلم وسائر الأنبياء عليهم الصلاة والسلام، ثم صحابته من بعده رضي الله تعالى عنهم، ثم من اتبعهم واقتفى أثرهم بإحسان.
- **قدوة في الشر**: وهي الأسوة السيئة الفاسدة، التي تتمثل في أهل السوء والباطل، من أهل البدع والانحرافات العقدية والتعبدية والأخلاقية.

وقد أرشدنا الحق تبارك وتعالى بأن نسأله أن نكون قدوة صالحة، يتأسى بنا غيرنا، قال تعالى: (وَالَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَاجِنَا وَذُرِّيَّاتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ وَاجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا) (الفرقان: ٧٤).

وهذه القدوة الباطلة الضالة لها تأثير فعال وقوي في حياة البشر، وفي نشر الشر بينهم، حيث تجد البعض إذا أسديت إليه نصيحة، أو أمر بالمعروف، احتج بما كان يعهده من الآباء والأمهات والأجداد من أقوال وأفعال، ولو كانوا في ضلال مبين. ومثال ذلك قوله تعالى: (وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ الشَّيْطَانُ يَدْعُوهُمْ إِلَى عَذَابِ السَّعِيرِ) (لقمان: ٢١).

- **أهمية أسلوب القدوة الحسنة**:

تبرز أهمية أسلوب القدوة الحسنة في عدة أمور، منها: (الصعيدي، ١٤٣٠هـ ص١٢٧)

- جعل الله عز وجل لعباده أسوة عملية في الرسل والصالحين من عباده، وعدم اكتفائه بإنزال الكتب عليهم، فأرسل الرسل، وقصَّ على المؤمنين قصصهم وعرض سيرتهم ثم أمر بإتباعهم، والاقتداء بهم، فقال تعالى: (أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ قل لا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ أَجْرًا إِنْ هُوَ إِلاَّ ذِكْرَى لِلْعَالَمِينَ) (الأنعام: ٩٠).
- إن من طبيعة البشر وفطرتهم التي فطرهم الله عليها، أن يتأثروا بالمحاكاة والقدوة، أكثر مما يتأثرون بالقراءة والسماع، ولاسيما في الأمور العملية ومواقف الشدة وغيرها. وهذا التأثير فطري لا شعوري في كثير من الأحيان.
- أثر القدوة عام يشمل جميع الناس على مختلف مستوياتهم، حتى الأمي منهم، فبإمكان كل امرئ أن يحاكي فعل غيره، ويقلده ولو لم يفهمه.

فالقُدوة الحسنة هي المحرِّك والدافع للإنسان للارتقاء بالذات، فمَن جعَل له قدوة عظيمة في صفاته، فلا بدَّ أن يتأسى به في كلِّ صفاته، فالقدوة المؤثرة مثال حي للارتقاء في درجات الكمال، فهو دائمًا يطلب الكمال ويطلب المعالي، فهو بذلك مثارٌ للإعجاب والتقليد من الناس؛ لأن التأثُّر بالأفعال والسلوك أبلغُ وأكثر من التأثر بالكلام والأقوال، وتشتدُّ الحاجة إلى القدوة الحسنة كلَّما بَعُد الناس عن الالتزام بقِيَم الإسلام وأخلاقه وأحكامه، كما أنَّ الله ـ عزَّ وجل ـ حذَّر من مخالفة القول الفعلَ الذي ينفي كون الإنسان قدوة بين الناس، قال تعالى: (يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لا تَفْعَلُونَ كَبُرَ مَقْتًا عِندَ اللَّهِ أن تَقولُوا مَا لاتَفْعَلُونَ) (الصف: ٢ــ ٣). فالقدوة لها دورٌ كبير في إعلاء الهِمم وإصلاح المسلمين فمَن كان عالي الهمَّة اقتَدى به غيره، فأصلح نفسه وأصلح غيره.

- **خصائص أسلوب القدوة**:

لأسلوب القدوة خصائص عديدة، منها:

- "سرعة انتقال الخير من المُقتدى به إلى المُقْتدي، لأن الأخذ بالشيء عملياً والتمسك به أكثر إقناعاً للمدعوين من الحديث عنه والثناء عليه، فمجرد العمل بالخير وتطبيقه، تحصل قناعة عند الآخرين بصلاحية هذا الخير والفعل للتطبيق، وأنه ليس أمراً مثالياً مجرداً ...وهذا واقع مشاهد في حياة الناس.
- سلامة الأخذ وضمان الصحة، ولاسيما في الأمور الدقيقة العملية، ومن هنا أكد عليه صلى الله عليه وسلم في تعليمه أمته بعض أركان الإسلام كالصلاة والحج، فقال في الصلاة "صلوا كما رأيتموني أصلي" (البخاري رقم الحديث: ٦٣١). بل جبريل عليه السلام جاء إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم صبيحة ليلة الإسراء ليعلمه كيفية الصلاة عملياً، فاقتدى به صلى الله عليه وسلم واقتدى الصحابة الكرام برسول الله صلى الله عليه وسلم (العسقلاني، ١٤٢٣هـ، ج٢، ص٦٠٠).
- عُمق التأثير في النفس البشرية، وسرعة استجابتها للأمور العملية أكثر من استجابتها للأمور النظرية." (الصعيدي، ١٤٣٠هـ، ص١٢٨)، ومن هنا أشارت (أم سلمة) ـ رضي الله عنها ـ على رسول الله صلى الله عليه وسلم بالمبادرة إلى الحلق والتحلل، ليقتدي به الناس عملياً، وكان كما قالت ـ رضي الله عنها ـ (العسقلاني، ١٤٢٣هـ، ج٦، ص٣٣٤٧).

فترى الباحثة إن موافقة المربي الأقوال والأفعال والقيام بالسلوك الحسن أمام المتربي له دور كبير في التأثير على نشأتهم وصياغة سلوكهم، فتأثر المتربي واستجابته وتغير سلوكه لا يتوقف فقط على الوسائل التلقينية والتعليمية، بل يتوقف على صدق المربي فيما يدعو له ومطابقته لسلوكه وفعله، حيث إن التوجيه الصادق والفعل الموافق للسلوك يختصر كثيراً من التوجيهات النظرية التي قد تنتهي في وقتها.

فالمتعلم عيونه معقودة بمعلمه، متطلع إلى حركاته وسكناته، لا إلى أقواله وألفاظه، ولقد أوصى عمرو ابن عتبة مؤدب أولاده فقال: "ليكن أول صلاحك لنفسك فإن عيونهم معقودة بعينيك، فالحسن عندك ما صنعت، والقبيح عندهم ما تركت. علِمهم كتاب الله ولا تملهم فيه فيكرهوه، ولا تتركهم فيه فيهجروه، وروهم من الحديث أشرفه، ومن الشعر أعفه، ولا تنقلهم من علم لآخر حتى يحكموه، فإن ازدحام الكلام في القلب مشغلة للفهم، وعلم سنن الحكماء ولا تتكل على عذر مني لك، فقد اتكلت على كفاية منك" (مرعي، وبلقيس ١٤١٥هـ، صص٨١)، وتتفق هذه الوصية مع وصية الرشيد لمؤدب ولده الأمين العالم اللغوي محمد بن الأحمر، وتطبيق هذا المبدأ يعود بالنفع العميم على التدريس، وبناء الشخصية الإسلامية إذ تتحول معه التربية الإسلامية من مجرد أقوال إلى واقع حي، يشاهده المتعلم ويحتذي به (موسى، ١٤١٨هـ، ص١٠٩). فالقدوة الحسنة هي الركيزة في المجتمع، وهي عامل التحوُّل السريع الفعَّال فالقدوة عنصر مهم في كلِّ مجتمع، فمهما كان أفراده صالحين، فهم في أمَسِّ الحاجة للاقتداء بالنماذج الحيَّة.

- **أسلوب الموعظة الحسنة**:

الموعظة الحسنة من الوسائل التي تصل إلى النفس الإنسانية بسرعة، لأن النفس الإنسانية تتأثر بما يُلقى إليها من كلام فما بالك لو كان الكلام يتميز بالحسن واللين والرفق والسهولة، فهو يحرك الوجدان ويشحذ الهمم لاكتساب الفضائل أو الكف عن الرذائل.

فلقد كان للواعظين أثر ملموس في الناس بكلماتهم وخطاباتهم في تعليم الناس ونصحهم وإرشادهم إلى أمور دينهم ودنياهم.

فالقرآن الكريم والسنة النبوية حافلان بالمواعظ في شتى أمور الحياة ففيه التربية وفيه الخير كله للمسلم، قال تعالى: (وَقولُواْ لِلنَّاسِ حُسْنًا) (البقرة: ٨٣) وقوله تعالى: (فقولا لَهُ قَوْلا لَّيِّنًا لَّعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى) (طه: ٤٤)، وقوله صلى الله عليه وسلم: "يسروا ولا تعسروا وبشروا ولا تنفروا" (البخاري، رقم الحديث: ٦٩).

- **أهمية أسلوب الموعظة الحسنة**:

يعتبر أسلوب الموعظة من الأساليب المشهورة والمعروفة في التربية الإسلامية، وأيضاً من الأساليب التربوية التي أمر الله بها نبيه صلى الله عليه وسلم، وذلك في قوله تعالى: (أَوْلَئِكَ الَّذِينَ يَعْلَمُ اللَّهُ مَا فِي قلوبِهِمْ فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ وَعِظْهُمْ وَقل لَّهُمْ فِي أنفسِهِمْ قَوْلا بَلِيغًا) (النساء: ٦٣).

"فالموعظة أسلوب ناجح وفعَال في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها الداعية المسلم، ولاسيما إذا كانت هذه الموعظة ملتزمة بالمنهج الرباني" (باقارش والسبحي، ١٤٢٧هـ، ص١٧٦)، الذي يتضح لنا في قوله تعالى: (ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ

بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ) (النحل: ١٢٥).

ويزيد من أهمية التربية بأسلوب الموعظة حاجة المجتمع المسلم لها ليحافظ على مكانته بين المجتمعات والأمم الأخرى ويحقق الغاية التي يسعى إليها وهي خلافة الله في أرضه والتي لا يمكن أن تأتي إلا بالاستقامة على الحق والتواصي بين أفراد المجتمع المسلم.

ومن هنا فقد كان الرسول صلى الله عليه وسلم يعظ الصغير والكبير والذكر والأنثى، والحر والعبد وذلك في جميع الأحوال، ومن ذلك ما كان يخص به النساء من وقت لآخر ليعلمهن أمور دينهن، ومن ذلك وعظه لصحابته وحثهم على أعمال الخير ونهيهم عن أعمال الشر.

ويعتمد الوعظ من الناحية التربوية على عدة أمور، من أهمها: (النحلاوي ١٤٢٠هـ، ص٢٨٤ ـ ٢٨٥)

- إيقاظ عواطف ربانية كانت قد ربيت في نفس الناشئين بطريق الحوار أوالعمل والممارسة أو غير ذلك كعاطفة الخضوع لله والخوف من عذابه أوالرغبة في جنته، وكذلك يربي الوعظ هذه العواطف وينميها، وقد ينشئها من جديد.
- الاعتماد على التفكير الرباني السليم الذي كان الموعوظ قد ربي عليه وهو التصور السليم للحياة الدنيا والآخرة، ودور الإنسان أو وظيفته في هذا الكون وأنه خلق الكون والموت والحياة.
- الاعتماد على الجماعة المؤمنة، فالمجتمع الصالح يُوجد جواً يكون فيه الوعظ أشد تأثيراً وأبلغ في النفوس، لذلك جاءت معظم المواعظ القرآنية والنبوية بصيغة الجماعة كقوله تعالى: (إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّواْ الأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ النَّاسِ أَن تَحْكُمُواْ بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا) (النساء: ٥٨)، وحديث العرباض بن سارية رضي الله عنه قال: "وعظنا رسول الله صلى الله عليه وسلم موعظة وجلت منها القلوب وذرفت منها العيون فقلنا يا رسول الله كأنها موعظة مودع فأوصنا .." (أبو داود، رقم الحديث: ٤٦٠٧).
- ومن أهم آثار أسلوب الموعظة تزكية النفس وتطهيرها وهو من الأهداف الكبرى للتربية الإسلامية، وبتحقيقه يسمو المجتمع ويبتعد عن المنكرات وعن الفحشاء، فلا يبغي أحد على أحد ويأتمر الجميع بأمر الله، بالمعروف والعدل والصلاح والبر والإحسان، وقد جمعت هذه المعاني في قوله تعالى: (إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالإِحْسَانِ وَإِيتَاء ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاء وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ) (النحل: ٩٠).

فالمربي الناجح هو الذي يستغل الوقت المناسب للموعظة، وأن لا يكثر من الوعظ، لكي لا يصاب المتعلمون بالملل والسآمة، لأن هذا يضعف تأثيرها.

ونرى عمر بن أبي سلمة رضي الله عنه يقول: "كنت غلاماً في حجر رسول الله صلى الله عليه وسلم وكانت يدي تطيش في الصحفة، فقال لي رسول الله صلى الله عليه وسلم: يا غلام سم الله وكل بيمنك وكل مما يليك، فما زالت تلك طعمتي بعد" (البخاري، رقم الحديث: ٥٣٧٦)، فنجد الرسول صلى الله عليه وسلم في الحديث استخدم الموعظة الحسنة مع الغلام الذي لا يعرف آداب الطعام، فقام صلى الله عليه وسلم بتوجيهه بأسلوب سهل، لا شدة فيه ولا عنف، وبكلمات قليلة ولكنها شاملة وكافيه لتعليمه آداب الطعام.

ولا يمكن أن يؤتي أسلوب الموعظة ثماره الجيدة، إلا إذا كان صادراً من إنسان يحبه المتعلمون ويقدرونه، ونلاحظ ذلك في قوله تعالى: (وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ) (لقمان: ١٣).

فالحكمة والموعظة الحسنة تكون وفق الموازنة بين الترهيب والترغيب، لا تربية الضعف والغلظة، ولا التساهل أو الشدة المفرطة، إنها تربية الإصلاح والاستقامة، لا تربية الإيلام والتنفير والعنف، فالله تعالى يقول: (فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ) (آل عمران: ١٥٩).

فالنفوس الصافية، والقلوب المتفتحة، والعقول الواعية المتدبرة، إذا تراءى لها الحق منساباً بالكلمة المؤثرة والموعظة البليغة والنصيحة الرشيدة والتذكرة المخلصة فإنها سرعان ما تستجيب في غير تردد، وتتأثر من غير توقف، بل سرعان ما تخضع للحق، وتتقبل هدى الله الذي أنزله.

- **ضوابط الموعظة الحسنة**:

لأسلوب الموعظة ضوابط عديدة، منها: (المغربي، ١٤٢٣هـ، ص٣٢٤ ـ ٣٢٥)

- أن تكون الموعظة دائماً متكررة متجددة، لأن الإنسان من طبيعته النسيان فالتكرار يثبت المعلومة في الذهن.
- أن تكون الموعظة بأسلوب سهل يناسب سن المتلقي وثقافته وعقله.
- أن يكون صاحب الموعظة حكيماً عنده الخبرة الكافية في التربية.
- أن تكون أفعال الواعظ مصدقة لأقواله ولا تتعارض، فالقدوة الحسنة نجاح للموعظة الحسنة.
- يعلم الأولاد حُسن الاستماع والاهتمام بما يُقال.
- يتابع المربي أثر الموعظة على الأولاد ويعدِل ما يراه لصالح الأبناء.
- يعزِز السلوك الصحيح ويشجع عليه ويعطي عليه الحوافز المعنوية والمادية.

ففي هذا الأسلوب مجال كبير للمربين لتوجيه المتعلمين لما فيه خيرهم وصلاحهم ورقي مجتمعهم، ولذلك كان من واجبهم الابتعاد عن الأوامر والنواهي. فبالموعظة الحسنة يُعلم الجاهل، ويُذكر الغافل، ويرد الشارد، ويوقظ أصحاب الضمائر، وتوجل القلوب المؤمنة، وتذرف العيون الباكية.

- **أسلوب التدريب العملي**:

يدعو الدين الإسلامي إلى ارتباط القول بالعمل، وحذر سبحانه وتعالى من أن يقول الإنسان ولا يفعل، يقول الله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لاتَفْعَلُونَ كَبُرَ مَقْتًا عِندَ اللَّهِ أَن تَقُولُوا مَا لا تَفْعَلُونَ) (سورة الصف: ٢ــ ٣) وقوله تعالى: (أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ وَأَنتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ أَفَلاَ تَعْقِلُونَ) (البقرة: ٤٤).

يعتبر أسلوب التدريب العملي من الأساليب التربوية المهمة "إن تعلم المهارات الحركية يقتضي أن يقوم المعلم بأداء هذه المهارات بالفعل، وأن يتدرب عليها حتى يتقنها وليست الممارسة العملية فقط في تعلم المهارات الحركية، بل إنها مهمة أيضا في تعلم العلوم النظرية، وفي تعلم السلوك الخلقي والفضائل والقيم وآداب السلوك الاجتماعي، فإن أداء الفرد بنفسه لما يريد أن يتعلم يساعد على سرعة التعلم وإتقانه" (نجاتي، ١٤١٤هـ، ص١٨٥).

تعد الممارسة العملية مدخلاً مهماً إلى تعلم الأخلاق والفضائل وآداب السلوك الاجتماعي، وهي أساس التربية السلوكية الصحيحة. وقد أستخدم الإسلام التدريب العملي أسلوبا من أساليب التربية لاكتساب القيم والعادات السلوكية الفاضلة، فقد أمر الرسول صلى الله عليه وسلم المسلمين أن يأخذوا عنه كيفية أداء العبادات.

الأخلاق لا فعالية لها ما لم تتحول إلى سلوك وعمل وممارسة موجهة، فنمو القيم يكون أكثر فاعلية حينما ترتبط بمواقف تنشأ بشكل عضوي داخل.

- **مفهوم التدريب العملي**:

يعرف التدريب العملي بأنه: "هو عملية تعديل إيجابي ذي اتجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية. وهدفه اكتساب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الإنسان" (وصوص، والجوارنة، ١٤٣٤هـ، ص٢٢٣).

كما يُعَرف التدريب العملي بأنه: "عبارة عن النشاط الذي يقوم به الأستاذ أمام طلابه، بهدف توضيح حقيقة، أو قاعدة، أو بهدف وصف شيء ما، وذلك باستخدام أجهزة أو مواد أو أدوات تعليمية، إلى جانب الشرح اللفظي" (الصعيدي، ١٤٣٠هـ، ص١٤٩).

فأسلوب التدريب العملي يجمع بين جانبين النظري والعملي، مما يزيد من وضوح الأمر الذي يعالجه المتعلم، كما إنه ينقل المتعلم من الجو الفكري النظري إلى جو الحياة العملي.

- **أهمية أسلوب التدريب العملي**:

تبدو أهمية التربية بالممارسة والعمل في أن الفرد لا يتعلم بالأقوال النظرية فقط، وإنما يحتاج إلى ربط الأقوال بالناحية العملية، فقد كان الرسول صلى الله عليه وسلم يغتنم التصرفات العملية التي تقتضي توجيهاً تربوياً أو عملياً ليأخذ منه المسلمون درساً إيجابياً، فكان يدعو إلى قيمة أو يصحح سلوكاً أوينفي هذا السلوك الخاطئ، وهي طريقة فعالة، لأنها ترتبط بالوقائع المشاهدة وتتصل بما يعيشه الناس، ولذا تُرسخ في الذهن، وتثبت في القلوب، وبهذا ترتبط القيم بواقع الحياة، وهذا يعني أن غرس القيم لا يقتصر على مجرد التعلم والحفظ والتسميع، وإنما يعتمد على واقع الحياة والخبرة المعاشة وبالتالي يكون تأثيرها قوياً (آل عمرو، والشيخ، ١٤٢٨هـ، ص٢٦١ ـ ٢٦٢).

لذلك يجب على المربي أن تكون أقواله مطابقة لأفعاله، فذلك الرسول صلى الله عليه وسلم الذي اهتم باستخدام التدريب العملي والتطبيق العملي لكل تعاليم الإسلام، على شخصه أولاً، وفي تربيته لصحابته رضوان الله عليهم ثانياً فصلى عملياً، فقال لأصحابه صلى الله عليه وسلم: "صلوا كما رأيتموني أصلي" (البخاري، رقم الحديث: ٦٣١).

فالتربية بالتدريب العملي هي من أقوم دعائم التربية، ومن أمتن وسائلها في تنشئة الأولاد إيمانيًا، وتقويمهم خلقيًا، ذلك لأنها تعتمد على الملاحظة والملاحقة، وتقوم على الترغيب والترهيب، وتنطلق من منطلقات إرشادية وتوجيهية، فما أحوجنا إلى مربين يؤدون رسالتهم على الوجه الأكمل ويعطون للتربية الإسلامية حقها من الاهتمام والعمل، والدأب والمصابرة، والتلقين والتأديب (علوان، ١٤١٩هـ، ص٥٠٥).

لذا يتطلب من المربين أن يهتموا بهذا الأسلوب وتطبيقه في تربية أولادهم، وأن يحرصوا على أن يترجم الأولاد ما يتلقونه من تربية وتعليم إلى واقع وممارسة في حياتهم. فالرسول صلى الله عليه وسلم أمر المربين بأن يلقنوا أولادهم ركن الصلاة وهم في سن السابعة، فقال صلى الله عليه وسلم: "مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين، واضربوهم عليها وهم أبناء عشر، وفرقوا بينهم في المضاجع" (أبو داود، رقم الحديث: ٤٩٥)، فهذا هو الجانب النظري، أما الجانب العملي فهو تعليم الأولاد أحكامها، وعدد ركعاتها وكيفيتها، ثم تعويدهم إياها بالملاحقة والمثابرة، وأدائها في المسجد حتى تصبح الصلاة خلقاً وعبادة.

ونجد المعلم يطلق تعميمات، ويقرر قواعد، ويشرح تصورات، يشعر المتعلم معها أنه محتاج إلى الدلائل والبراهين التي تثبت صحتها وتجعله يتأكد أنه فهمها على الوجه الصحيح، ولا يستطيع أن يحصل على ذلك إلا من خلال المعايشة الحقيقية للأنشطة، والممارسات التي تتجسد فيها تلك المفهومات والتصورات (بكار، ١٤٢٣هـ، ص١٦٨).

فالممارسة العملية خلال التعليم لا تساعد على توضيح الصورة وصقل المهارة فحسب، ولكنها تخفف من حدة الملل والسأم ـ وأحيانا الإحباط ـ الذي يتولد عن الاقتصار على التعليم النظري والسرد المتتابع للمفهومات والمعلومات التجريدية.

- **أسلوب الحوار**:

تكمن أهمية الحوار في أنّه وسيلة بنائية علاجية تساعد في حل كثير من المشكلات، فيعد من أحسن الوسائل الموصلة إلى الإقناع وتغيير الاتجاه الذي قد يدفع إلى تعديل السلوك إلى الأحسن، لأن الحوار ترويض للنفس على قبول النقد واحترام آراء الآخرين، وتتجلّى أهميته في دعم النمو النفسي، والتخفيف من مشاعر الكبت، وتحرير النفس من الصراعات والمشاعر العدائية والمخاوف والقلق.

- **مفهوم الحوار**:

يعرف الحوار بأنه: "حديث يجري بين شخصين أو أكثر" (خلف الله، ١٤١٩ه ص٥١)، ويُعَرف الحوار بأنْ "يتناول الحديث طرفان أو أكثر، عن طريق السؤال والجواب، بشرط وحدة الموضوع أو الهدف، فيتبادل النقاش حول أمر معين، وقد يصلان إلى نتيجة، وقد لا يقنع أحدهما الآخر، ولكن السامع يأخذ العبرة ويكون لنفسه موقفاً " (النحلاوي، ١٤٢٨، ص١٦٧).

ويُعَرف أيضًا بأنه: "حديث بين طرفين أو أكثر حول قضية معينة، الهدف منها الوصول إلى الحقيقة بعيداً عن الخصومة والتعصب بل بطريقة علمية إقناعية ولا يشترط فيها الحصول على نتائج فورية" (المغامسي، ١٤٢٥هـ، ص٢٢).

- **أهمية أسلوب الحوار**:

وللحوار قيمة حضارية وإنسانية، وعلينا أن نعمل ونأخذ به في حياتنا وممارساتنا التربوية والأسرية، ويجب أن تؤمن به كل أمة، فالحوار يخلق التفاعل الدائم بين المراهق من ناحية وبين المنهج والمعلم من ناحية أخرى، فلابد أن يوصل الحوار إلى كشف الحقيقة وخاصة إذا كانت غائبة، فهو الوسيلةٍ المهمة في بناء شخصية المراهق كفرد، وكشخصية اجتماعية، وهو يخلق أيضا روح المنافسة بين المراهقين فيحملهم على الدخول في ميادين المناقشة العلمية (خلف الله، ١٤١٩هـ، ص٥١).

وكذلك يبث فيهم روح الجماعة والتعاون، ويبعد عنهم الأنانية وحب الذات ويبث فيهم روح الألفة والمحبة، ويعودهم على النظام والتعاون، ويساعد على الابتكار واحترام المراهق لذاته.

- **آداب أسلوب الحوار**:

هذه الآداب هي من الأخلاق والأسس التي ينبغي أن تتوافر في كل مربٍ وليس فقط في المتحاورين، وهي كالتالي:

- **أولاً: إخلاص المحاور النية لله تعالى** :

إخلاص النية لله عز وجل، وابتغاء وجهه الكريم قبل الدخول في الحوار، بحيث تجعل أطراف الحوار يحرصون على تحقيق أكبر فائدة منه. فالإنسان لابد أن يبتغي بعمله وجه الله، قال تعالى: (وَمَا أُمِرُوا إِلاَّ لِيَعْبُدُوا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ حُنَفَاء وَيُقِيمُوا الصَّلاةَ وَيُؤْتُوا الزَّكَاةَ وَذَلِكَ دِينُ الْقَيِّمَةِ) (البيِّنة: ٥).

وعن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "نضر الله امرأ سمع مقالتي فوعاها وحفظها وبلغها، فرب حامل فقه إلى من هو أفقه منه، ثلاث لا يغل عليهن قلب مسلم: إخلاص العمل لله، ومناصحة أئمة المسلمين، ولزوم جماعتهم، فإن الدعوة تحيط من ورائهم" (الترمذي، رقم الحديث: ١٤٢٩). فالمتحاورون عندما يخلصون النية لله تعالى، فإن محاورتهم هذه تتحول إلى عبادة، لأن الإخلاص يجعل الأمور المباحة عبادة.

وقد حذر الرسول صلى الله عليه وسلم من جعل نيته التباهي ومماراة السفهاء، فعن جابر بن عبد الله رضي الله عنهما أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "لا تعلموا العلم لتباهوا به العلماء، ولا لتماروا به السفهاء، ولا تخيروا به المجالس، فمن فعل ذلك النار النار" (ابن ماجه، رقم الحديث: ٢٥٤).

- **ثانياً: توفر العلم في المحاور**:

قبل أن يدخل المحاور في الحوار لابد أن يكون لديه العلم بموضوع المحاورة حتى في الحوار التعليمي، فأحد الطرفين لديه العلم الكافي لدخوله في المحاورة والطرف الآخر يعرف شيئاً على الأقل عن موضوع المحاورة، فهو لا يأتي للمحاورة وهو خالي الذهن منه (المغامسي، ١٤٢٥هـ، ص١٤٠).

ولأهمية العلم في المحاورة، فإن المحاور لا يدخل فيها دون علم، ولذلك نهى الله عز وجل من لا علم عنده أن يدخل في الحوار، قال تعالى: (هَاأَنتُمْ هَـؤُلاء حَاجَجْتُمْ فِيمَا لَكُم بِهِ عِلْمٌ فَلِمَ تُحَاجُّونَ فِيمَا لَيْسَ لَكُم بِهِ عِلْمٌ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لاَ تَعْلَمُونَ) (آل عمران: ٦٦). لذلك لا بد أن يكون لدى المحاور علم بموضوع المحاورة.

- **ثالثاً: صدق المحاور**:

إن توفر هذا الأدب في المتحاورين له قيمته الكبيرة في نجاح المحاورة، فوجود ضد هذه الصفة، وهو الكذب يفقد طرفي المحاورة أمانتهم ويتطرق الشك في صدقهم، ولذلك أمر الله عز وجل بالصدق قال تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ) (التوبة : ١١٩)، ويقول صلى الله عليه وسلم: "إن الصدق يهدي إلى البر وإن البر يهدي إلى الجنة، وإن الرجل ليصدق حتى يكون صديقا، وإن الكذب يهدي إلى الفجور وإن الفجور يهدي إلى النار وإن الرجل ليكذب حتى يكتب عند الله كذابا" (البخاري، رقم الحديث: ٦٠٩٤).

- **رابعاً: الاحترام:**

إن اختلاف وجهات النظر مهما بلغت بين المتحاورين فإن ذلك لا يمنعهم من الاحترام والتقدير، فالمحاور عليه أن يحترم الأطراف الأخرى التي يحاورها مسلمة كانت أو غير مسلمة ويمنحها حقها المتوجب لها من التقدير والتوقير ونحن مأمورون أن ننزل الناس منازلهم (المغامسي، ١٤٢٥هـ، ص١٤٩ -١٥٠).

فكل إنسان يحب أن يُعامل باحترام، فعلى المحاور أن يحب لأخيه ما يحب لنفسه، عن أنس رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه" (البخاري، رقم الحديث: ١٣).

فالأسلوب الحواري يسهم في تصحيح المعلومات الخاطئة والتصورات الباطلة وله أثر كبير في تقبل صحيح المعلومات والتصورات، وإزالة الملابسات، والمتعلقات الذهنية الخاطئة، لأن فيه قرع الحجة بالحجة وتفتيح الذهن، وفك ما غلق واستصعب من الفهم والإدراك (الحازمي، ١٤٢٦هـ، ص٦٧).

وترى الباحثة أنه لابد من التطبيق العلمي لآداب الحوار، فلا تكفي دراستها نظريا، "فقد أخرج ابن ماجه عن رافع بن عمرو الغفاري رضي الله عنه قال: كنت أنا وغلام أرمي نخلنا أو قال "نخل الأنصار" فأتى النبي صلى الله عليه وسلم فقال: يا بني لم ترمي النخل؟ قلت: آكل، قال: فلا ترم النخل وكل مما يسقط في آسافلها، قال: ثم مسح رأسي وقال: اللهم أشبع بطنه" (ابن ماجه، رقم الحديث: ٢٢٩٩).

ففي هذا الحديث جمع الرسول صلى الله عليه وسلم في حواره مع الطفل بين الحوار الرقيق والتوجيه اللطيف، كما قد رسخ في مفهوم الحوار جانب الإصغاء والاستماع للأطفال، وإظهار الأدب الراقي في الحوار معهم، وتقبل إجاباتهم ومن ثم توجيههم، فقد كان حواره صلى الله عليه وسلم يحمل المضامين الصحيحة التي تصاغ بالقالب اللطيف المناسب للأطفال (الصقعبي، ١٤٣٠هـ، ص٦٥) فالحوار الهادف هو الذي يؤدي إلى التغيير المرغوب فيه، كما يؤدي إلى تصحيح كثير من المفاهيم والأخطاء.

من خلال ما سبق نجد أن الأساليب التربوية مرتبطة مع بعضها البعض يختار المربي ما يناسب أولاده منها، التي تتوافق مع المستوى العمري والعقلي لهم وطبيعة نفسياتهم فليس من الضروري أن الأسلوب الذي ينفع أو يقوم أحد الأولاد ينفع مع الآخرين.

- **خامساً: بعض مواقف التربية الخلقية في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم ..**

إن لنا في رسول الله عليه الصلاة والسلام أسوة حسنة فلم يكن عليه الصلاة والسلام يدع موقفا، أو مناسبة يمكن من خلالها أن يغرس قيمة أو يدعوا إلى فضيلة مع الكبار أو الصغار إلا بادر بالنصح والتوجيه والإرشاد وذلك أجدى في التعليم، وأقوى في الغرس، وأبقى أثر؛ إذ ارتباط التعليم بالحوادث يزيد ثباتًا

ويضمن بقائها واستمرارها. والقيم التالية توضح مواقف النبي عليه الصلاة والسلام في التربية الأخلاقية، وهي:

- **الصدق**: **عليكم بالصدق فإن الصدق يهدي إلى البر**:

الصدق من الخصال الخلقية السامية التي اتصف بها الأنبياء عليهم السلام امتدحهم الله تعالى في كتابه حيث قال: (وَاذْكُرْ فِي الْكِتَابِ إِبْرَاهِيمَ إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقًا نَّبِيًّا) (مريم: ٤١)، وهو أيضاً من الأخلاق الأساسية التي يتفرع عنها غيرها، يقول أبو الحارث المحاسبي: "واعلم ـ رحمك الله ـ أن الصدق والإخلاص: أصل كل حال، فمن الصدق يتشعب الصبر، والقناعة، والزهد والرضا، والأنس. وعن الإخلاص يتشعب اليقين والخوف، والمحبة، والإجلال والحياء، والتعظيم. فالصدق في ثلاثة أشياء لا تتم إلا به: صدق القلب بالإيمان تحقيقاً، وصدق النية في الأعمال، وصدق اللفظ في الكلام" (الخزندار، ١٤٢٨هـ، ص٤٣٥).

فقد شُهد لرسول صلى الله عليه وسلم بالصدق، "فعن ابن عباس رضي الله عنهما، قال: لما نزلت (وَأَنذِرْ عَشِيرَتَكَ الأَقْرَبِينَ) (الشعراء: ٢١٤) خرج رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى صعد الصفا، فهتف: يا صباحاه، فقالوا: من هذا؟ فاجتمعوا إليه، فقال: (أرأيتم إن أخبرتكم أن خيلاً بالوادي تريد أن تغير عليكم أكنتم مصدقي؟ قالوا: نعم، ما جربنا عليك إلا صدقا !!، قال: فإني نذير لكم بين يدي عذاب شديد) (البخاري، رقم الحديث:١٤٠).

فقد اعترف له قومه أجمعون بالصدق، وعدم عثورهم على ما يناقض هذا الخلق منه، وهم وإن لم يكونوا قد ناصبوه العداء آنذاك، إلا أن هذه الشهادة وغيرها ظلت قائمة لا ينازعون فيها، ولم يسحبوها حينما جاهرهم بالدعوة فناصبوه العداء، غير أنهم لم يقدروا أن ينالوا من صدقه وأمانته وعفافه.

قال صلى الله عليه وسلم: "عليكم بالصدق، فإن الصدق يهدي إلى البر، وإن البر يهدي إلى الجنة، وما يزال الرجل يصدق ويتحرى الصدق حتى يكتب عند الله صديقا، وإياكم والكذب، فإن الكذب يهدي إلى الفجور، وإن الفجور يهدي إلى النار، وما يزال الرجل يكذب ويتحرى الكذب حتى يكتب عند الله كذاباً" (رواه البخاري، رقم الحديث: ٣٠).

ففي هذا الحديث يرغب رسول الله صلى الله عليه وسلم بالصدق ويحث عليه ويبين فضله وثمرته، وذلك لتلزم أمته هذا الخلق العظيم وتتحراه في كل شؤونها، ويحذر من الكذب ويبين عقابه وعظيم جزائه، وذلك لتلزم أمته الصدق وتتجنب الكذب في كل شؤون حياتها.

- **الصبر**: **اصبروا وصابروا ورابطوا**:

الصبر خلق فاضل من أخلاق النفس، يمتنع به من فعل ما لا يحسن ولايجمل، وهو قوة من قوى النفس التي بها صلاح شأنها وقوام أمرها (ابن قيم الجوزية، د.ت، ص١٦).

وقد أثنى الله عز وجل على الصابرين الذين يتلقون المصيبة بالاحتمال وكظم الغيظ وحبس النفس عن الجزع، ويردفون صبرهم بقولهم: إنَا لله وإنَا إليه راجعون، قال تعالى: (وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ بِشَيْءٍ مِّنَ الْخَوْفْ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ الأَمْوَالِ وَالأنفسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ الَذِينَ إِذَا أَصَابَتْهُم مُّصِيبَةٌ قَالُوَا إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ أُوْلَئِكَ عَلَيْهِمْ صَلَوَاتٌ مِّن رَّبِّهِمْ وَرَحْمَةٌ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُهْتَدُونَ) (البقرة: ١٥٥ـ ١٥٧).

فالصبر مطية الفلاح والنجاح، وركيزة الفضائل الخلقية ومحورها، إذ إن جميع الفضائل تعتمد في ثباتها على الصبر، ولا يتمكن المرء من التحلي بفضائل الأخلاق ما لم تكن قاعدة الصبر لديه قوية.

نبينا محمد صلى الله عليه وسلم أكثر رسل الله دعوة وبلاغاً وجهاداً، ومن ثم كان أكثرهم ابتلاءً وإيذاءً وأعداء، منذ بزوغ فجر دعوته إلى أن لحق بربه جلا وعلا. "فقد لقي بمكة من قريش وغيرهم ممن كان يدعوهم إلى الله أو يطلب منهم حمايته ليؤدي رسالة الله، ما يشيب النواصي، ويهد الصياصي، وهو مع ذلك صابر، صبر المستعلي، وثبات المستولي" (الماوردي، ١٤٠٧هـ، ص٢٨٣).

وكذلك بعد أن هاجر إلى المدينة، لقي من المنافقين واليهود والمشركين عامة ما لا يقل عما لقيه بمكة من الأذى، وهو صلى الله عليه وسلم لا تزيده تلك المحن والشدائد إلا إصراراً وثباتاً، وما زال ذلك دأبه حتى أتاه اليقين بعد أن مكنه من إقامة دينه الذي ارتضاه لعباده أيما تمكين.

الصبر ضروري في تربية الأولاد وخاصة إن كن بنات، وبالصبر على التربية ينفتح للمربي باب من الأجر أو يكتب له ستر من النار كما في الحديث: "من كان له ثلاث بنات فصبر عليهن وأطعمهن وسقاهن وكساهن من جدته كن له حجابًا من النار يوم القيامة" (ابن ماجه، رقم الحديث: ٢٩٥٩).

ومما يعين المسلم على التصبر استحضار ما أعد الله للصابرين، من تكفير السيئات ورفع الدرجات وتكثير الحسنات، ففي قصة المرأة التي كانت تصرع أن رسول الله صلى الله عليه وسلم خيرها: "إن شئتِ صبرتِ ولكِ الجنة، وإن شئت دعوت الله يعافيك. فقالت: اصبر ... " (البخاري، رقم الحديث: ٥٦٥٢).

- **التواضع: وما تواضع أحد لله إلا رفعه الله**:

التواضع من صفات خير المرسلين، والقدوة إنما تكون باقتفاء أثره واتباع شمائله صلى الله عليه وسلم، فقد رباه عز وجل على ذلك إذ قال له: (وَاخْفِضْ جَنَاحَكَ لِمَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ) (الشعراء: ٢١٥). ولا نكون كإبليس لما أمره الله بالسجود أبى وتكبر على ربه سبحانه وتعالى حتى طرده من النعيم الذي هو فيه، قال الله سبحانه وتعالى: (قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَن تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِيَدَيَّ أَسْتَكْبَرْتَ أَمْ كُنتَ مِنَ الْعَالِينَ) (ص: ٧٥). فكان صلى الله عليه وسلم خير

مثال على ذلك حتى قال الله تعالى فيه: (فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ) (آل عمران: ١٥٩).

فطريق التواضع يأتي بالاستعراض الدائم المتواصل لبداية الإنسان ومصيره وصفات المتواضعين، وما لهم عند الناس من الثناء والقبول، وما أعده الله للمتواضعين الذين لا يردون علوا في الأرض ولا فسادا (الحازمي، ١٤٣٠هـ ص١٢٩).

- قال سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه " كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يعودني في عام حجة الوداع من وجع اشتد بي" (البخاري، رقم الحديث: ١٢٩٥)، من تواضعه صلى الله عليه وسلم أنه كان يزور المرضى ويواسيهم فيرسم عليه من عطفه وحنانه ما يخفف آلامهم.
- وما عرف عن ناقة رسول الله صلى الله عليه وسلم من السرعة، فقد سبقتها مرة ناقة أعربي، وشق ذلك على الصحابة، بينما تلقى رسول الله صلى الله عليه وسلم الأمر بكل بساطة، بل اغتنم الفرصة، وعمق في النفوس سنة كونية، فقال: "حق على الله: ألا يرتفع شيء من الدنيا، إلا وضعه" (البخاري رقم الحديث: ٢٨٧٢)، بحيث يرتدع المتعالي، ويتواضع المتفاخر، لأنه لا يدوم شيء في الدنيا على حاله، فقد يذل الرفيع، ويرتفع الوضيع (الخزاندار ١٤٢٨، ص٣٤٦).
- قد سئلت أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها عما كان يعمل النبي صلى الله عليه وسلم في بيته فقالت: "يكون في مهنة أهله ـ يعني: في خدمتهم ـ فإذا حضرت الصلاة، خرج إلى الصلاة "، وفي رواية قيل لها: هل كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يعمل في بيته؟ فقالت: نعم، كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يخصف نعله ويخيط ثوبه ويعمل في بيته كما يعمل أحدكم في بيته (البخاري، رقم الحديث: ١٦٣)، فهذا نبي الله صلى الله عليه وسلم يقوم بمثل هذه الأعمال، ولا حاجة له في أن يقوم بها إلا لكمال تواضعه، لأن العمل هذا كان يمكن أن يقوم به أمهات المؤمنين، أو أحد خدام رسول الله صلى الله عليه وسلم، أو مواليه بكل رغبة، ولكنه صلى الله عليه وسلم يأبى إلا أن يقوم به بنفسه، لكما تواضعه، فهل بعد هذا من تواضع.

- **الحياء: الحياء لا يأتي إلا بخير** :

وصَّى الإسلام بالحياء، وجعل هذا الخُلُق السامي أبرز ما يتميَّز به الإسلام من فضائل، قال صلى الله عليه وسلم: "إن لكل دين خُلقا، وخُلق الإسلام الحياء" (ابن ماجه، رقم الحديث: ٤١٨١)، ولأنه دليل على الخيرات كما قال عليه الصلاة والسلام: "الحياء خير كله"، وفي لفظ: "الحياء لا يأتي إلا بخير" (البخاري، رقم الحديث: ٣٥)، لذلك كان من شعب الإيمان الوثيقة كما جاء في حديث أبي

هريرة رضي الله عنه: "الإيمان بضع وسبعون شعبة والحياء شعبة من الإيمان" (البخاري، رقم الحديث: ١٤).

فالحياء يؤسِّس في النفس عاطفة حيَّة، تترفَّع بها عن الخطايا، وتستشعر الغضاضة عن سفاسف الأمور، والمرء حينما يفقد حياءه يتدرَّج من سيِّئ إلى أسوء، ويهبط من رذيلة إلى أرذل.

- الرسول صلى الله عليه وسلم كان أشد الناس حياءً وأكملهم خلقاً، حتى إن أبا سعيد الخدري رضي الله عنه قال: " كان النبي صلى الله عليه وسلم أشد حياءً من العذراء في خدرها، فإذا رأى شيئا يكرهه عرفناه في وجهه" (البخاري رقم الحديث: ٦١٠٢)، ما كان صلى الله عليه وسلم يفصح عما يكرهه من أمر الدنيا، ولكن كان إذا كره شيئاً عُرف في وجهه.
- ومن الحياء الواقع إجلالاً واحتراماً للأكابر، ما كان من ابن عمر رضي الله عنه حين سأل رسول الله صلى الله عليه وسلم الصحابة: "إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها، وهي مثل المسلم، حدثوني ما هي؟ فعرف ابن عمر أنها النخلة" (البخاري، رقم الحديث: ٧٢)، استحيا أن يجيب ويعلل حياءه، بأنه وجد في نفسه أصغر الجالسين، وأنه رأى أبا بكر وعمر لا يتكلمان، فكره أن يتكلم (العسقلاني، ١٤٢٣هـ، ج١، ص١٤٦).

كم يشرح الصدر ذلك المجتمع الذي يستحي فيه الصغير من الكبير ويتعامل الناس فيه بالاحترام والتوقير.

- ولإحساس المؤمن في الدنيا بأن الله يراه على جميع أحواله، فإنه يستحيي من ربه، ولذلك ورد في التستر عند الاغتسال في الخلوة، قوله صلى الله عليه وسلم: "الله أحق أن يستحيا منه من الناس" (البخاري، رقم الحديث: ٣٨٦) والذي يستحيي من ربه إن كشف عورته في خلوته، حري به أن يمنعه الحياء من الإقدام على معصية.

- **الأمانة: والذين هم لأماناتهم وعهدهم راعون**

الأمانة خلقٌ من أخلاق الأنبياءِ والمرسَلين، وفضيلةٌ من فضائل المؤمنين، عظَّم الله أمرَها ورفع شأنها وأعلى قدرَها، يقول الله تعالى: (إِنَّا عَرَضْنَا الأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الإِنسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُوماً جَهُولاً) (الأحزاب: ٧٢)

فالأمانة من المنظور الواسع شاملة لكل ما استرعى الله تعالى الإنسان من تربية وتوجيه وأداء حقوق، وتنفيذ الالتزامات، وتكون فيما منحه الله تعالى للإنسان من جوارح كالسمع والبصر واللسان والعقل، وجميع الحواس والأطراف البدنية، فأمانتها في حفظها من الخيانة، من خيانة الدين وخيانة المسؤولية (الحازمي، ١٤٣٠هـ، ص١٣٩)، قال تعالى: (وَلاَ تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً) (الإسراء: ٣٦)

فأداء الأمانة واجب شرعي يتحتم على كل مسلم بأن يحفظ أمانته مع الله ورسوله ومع الناس، وأن لا يتعامل مع الخائنين بالخيانة نفسها، وإنما يؤدي إليهم أماناتهم لقوله صلى الله عليه وسلم: "أد الأمانة إلى من ائتمنك، ولا تخن من خانك" (أبو داود، رقم الحديث: ٣٥٣٤).

- عندما أراد صلى الله عليه وسلم أن يبعث رجلاً لأهل نجران بعث لهم أمين هذه الأمة أبا عبيدة ابن الجراح، وذلك لمكانتها ولأهميتها في شخصية من يتولى زمام الأمور، فعن حذيفة رضي الله عنه قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم لأهل نجران " لأبعثن عليكم أميناً حق أمين، فاستشرف لها أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم فبعث أبا عبيدة" (البخاري، رقم الحديث: ٧٢٥٤).
- الأمانة في المجالس، فهي نوع من أنواع الأمانات لما يترتب عليها من حفظٍ الحقوق وصيانة الحرمات، لقوله صلى الله عليه وسلم: "إذا حدث رجل رجلاً بحديث ثم التفت فهو أمانة" (البخاري، رقم الحديث: ٤٨٦٨)، أي أن الحديث ذاك أمانة يجب عليه حفظه كما تحفظ الأمانات المادية، لأن صاحبه يريد ذلك بقرينه حاله.
- الأمانة في الاستشارة، فهي أيضاً نوع من أنواع الأمانات لما يترتب عليها من اعتماد المرء على المشير في أمر قد يكون فيه صلاح دينه أو دنياه أو فسادهما وقد بين النبي صلى الله عليه وسلم أمر هذه الأمانة فقال: "المستشار مؤتمن" (البخاري، رقم الحديث: ٥١٢٨)، أي يجب عليه إبداء الاستشارة الصحيحة حسب ما يرى، وإلا كان مفرطاً في الأمانة ويعد خائناً، وقد علم ما يترتب على الخيانة من عظيم العقاب.

- **الرحمة: حرم على النار كل هين لين سهل**

الرحمة صفة من صفات المولى عز وجل، قال تعالى: (وَاكْتُبْ لَنَا فِي هَذِهِ الدُّنْيَا حَسَنَةً وَفِي الآخِرَةِ إِنَّا هُدْنَا إِلَيْكَ قَالَ عَذَابِي أُصِيبُ بِهِ مَنْ أَشَاء وَرَحْمَتِي وَسِعَتْ كُلَّ شَيْءٍ فَسَأَكْتُبُهَا لِلَّذِينَ يَتَّقُونَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَالَّذِينَ هُم بِآيَاتِنَا يُؤْمِنُونَ) (الأعراف: ١٥٦). والله تعالى امتدح المتصفين بهذه الخصلة الخلقية بقوله تعالى: (ثُمَّ كَانَ مِنَ الَّذِينَ آمَنُوا وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ وَتَوَاصَوْا بِالْمَرْحَمَةِ أُوْلَئِكَ أَصْحَابُ الْمَيْمَنَةِ) (البلد: ١٧ـ ١٨).

فالرحمة ذات علاقة وطيدة بالرفق لا تنفك بعضها عن بعض، "فمن يشعر نحو غيره بشعور الرحمة يكن في معاملته رفيقاً لا عنيفاً، إذ يدفعه الرفق به رحمته" (الميداني، ١٣٩٩هـ، ج٢، ص٣١٥).

الرحمة مصدرها المشاعر الجياشة والإحساس الوجداني الداخلي، فإذا انبعثت في القلب ظهر في سلوك الإنسان رد فعل على شكل تفاعل وانجذاب نفسي بالمشاركة الوجدانية، فيظهر في السلوك الترفق والشفقة في المعاملة (الحازمي ١٤٣٠هـ، ص١٣٤).

- كان من سلوكه صلى الله عليه وسلم الذي يدل على الرحمة بكل معانيها عطفه على الصغار، وما تقبيل الصغار وضمهم لعجزهم وضمهم إلى الأحضان إلا عنوان الرحمة، وهم أحوج ما يكونون إليها في سن الطفولة لعجزهم وصغرهم، كما أنها تغرس فيهم الرفق والتعاطف والشفقة، قال ابو هريرة رضي الله عنه: "قبل النبي صلى الله عليه وسلم الحسن بن علي وعنده الأقرع بن حابس، فقال: إن لي عشرة من الولد ما قبلت منهم أحدا، فنظر إليه رسول الله صلى الله عليه وسلم ثم قال: "من لا يرحم لا يرحم" (البخاري، رقم الحديث: ٥٩٩٧)، فهذا توجيه تربوي عملي يبين حبه ورحمته صلى الله عليه وسلم للأطفال وعنايته بهم، وغرس الرحمة في قلوبهم برحمتهم وإشعارهم بالشفقة وقيمتها بما يحسونه وبما ينعكس على مشاعرهم من فيض حبه صلى الله عليه وسلم.
- فقد كان صلى الله عليه وسلم يبعث ولاته ويقول لهم: "يسروا ولا تعسروا وبشروا ولا تنفروا" (البخاري، رقم الحديث: ٢٧)، فقد كان صلى الله عليه وسلم يحث ولاة أمور أمته على الرفق برعايتهم واللين لهم، ويرغبهم ويحذرهم من ترك ذلك، أو من الجور على الرعايا. وقوله صلى الله عليه وسلم: "إن الرفق لا يكون في شيء إلا زانه ولا ينزع من شيء إلا شانه" (مسلم رقم الحديث: ٢٥٩٣).
- ما رواه أبو هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "بينما رجل يمشي بطريق اشتد عليه العطش، فوجد بئرا فنزل فيها فشرب، ثم خرج فإذا كلب يلهث يأكل الثرى من العطش، فقال الرجل: لقد بلغ هذا الكلب من العطش مثل الذي كان بلغ مني، فنزل البئر فملأ خفه ماء ثم أمسكه بفيه حتى رقى فسقى الكلب، فشكر الله له فغفر له، قالوا: يا رسول الله، وإن لنا في البهائم أجرا؟ فقال: في كل كبد رطبة أجر" (البخاري، رقم الحديث: ١١)، إخباره صلى الله عليه وسلم ما يترتب على الرحمة بالحيوانات من الثواب والأجر والمغفرة.

- **الكرم: إن الله كريم يحب الكرماء:**

الكرم من الصفات الجميلة التي يحبها الناس، ويرضى عنها الله تعالى، فقد دعا الإسلام إلى الكرم والجود، وحثَّ على الإنفاق؛ لأن ذلك يؤدي إلى انتشار الحب والوئام في المجتمع، ويتلاشى الحقد والحسد من القلوب، فيسود التعاون والحب والتسامح بين أبناء الإسلام من الأغنياء والفقراء، وتقوى الصلة والمودة بينهم، ويصبحون جميعًا كالجسد الواحد، أو البنيان القوي المتين.

فالله تعالى من أسمائه الكريم، فهو يعطي بلا حساب، ويغدق علينا بلا حدود خلقنا ووهبنا القوة والحياة، ومنحنا الصحة، وسخر لنا الأرض نأكل من خيراتها، وسخر لنا ما في الكون.

والله تعالى يحب الكريم من الناس ويبغض البخيل، كما يبارك في مال الكريم، ويجزل له العطاء في الدنيا والآخرة، قال تعالى: (مَّثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ

أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِّائَةُ حَبَّةٍ وَاللَّهُ يُضَاعِفُ لِمَن يَشَاء وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ) (البقرة: ٢٦١)

- قد ورد أن أسماء بنت أبي بكر رضي الله عنهما قالت لرسول الله صلى الله عليه وسلم: "إنه ليس لي من شيء إلا ما أدخل علي الزبير أفأعطي؟ قال: نعم لاتوكي فيوكى عليك" (الترمذي، رقم الحديث: ١٥٩٨)، أشار الرسول صلى الله عليه وسلم عليها بالعطاء وبعدم الإحصاء ليبارك في الرزق ولمزيد من التوكل.
- من الصفات المميزة لمن تأصلت فيه خصلة الكرم أنه لا يرد أحداً يسأله وقد كان هذا حال رسول الله صلى الله عليه وسلم "ما سئل عن شيء قط فقال: لا" (البخاري، رقم الحديث: ٦٠٣٤)، حتى حين أهديت إليه بردة وكان محتاجا إليها رآها عليه رجل من الصحابة فقال: "يا رسول الله ما أحسن هذه فأكسينها. قال: نعم. فلام الصحابة ذلك الرجل قائلين له: أخذها محتاجا إليها ثم سألته إياها وقد عرفت أنه لا يسأل شيئاً فيمنعه. فقال: رجوت بركتها حين لبسها النبي صلى الله عليه وسلم لعلي أكفن فيها" (البخاري رقم الحديث: ٦٠٣٦).
- وقد حث رسول الله صلى الله عليه وسلم على الضيافة ـ كمظهر من مظاهر الكرم ـ بتحريك المشاعر الإيمانية: "من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليكرم ضيفه ..." (الترمذي، رقم الحديث: ١٦٠٢).

- **الاحترام: ليس منا من لم يُجل كبيرنا، ويرحم صغيرنا:**

الاحترام هو أحد القيم الحميدة التي يتميز بها الإنسان، ويعبر عنه تجاه كل شيء حوله أو يتعامل معه بكل تقدير وعناية والتزام.

فأولى الناس بالاحترام والتوقير من كان حظه من الشرع أوفر، ونصيبه من العمل الصالح أكبر، فقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن الله تعالى يرفع بهذا الكتاب أقواماً، ويضع به آخرين" (مسلم، رقم الحديث: ٨١٧). فصاحب خلق الاحترام يُجل العلم وأهله، ومن احترامك للعالم أن تستشعر مهابته. روى البخاري أن حذيفة حدث حديثاً عن الفتن، فأراد التابعون أن يسألوه، قالوا: "فهبنا حذيفة أن نسأله .." (البخاري، رقم الحديث: ٥٢٥).

- من احترام الصحابة رضي الله عنهم للرسول صلى الله عليه وسلم، كانوا لايسألونه، ففي مرة أرادوا أن يسألوه عمن قضى نحبه، من المقصود به في قوله تعالى: (مِنَ الْمُؤْمِنِينَ رِجَالٌ صَدَقُوا مَا عَاهَدُوا اللَّهَ عَلَيْهِ فَمِنْهُم مَّن قَضَى نَحْبَهُ وَمِنْهُم مَّن يَنتَظِرُ وَمَا بَدَّلُوا تَبْدِيلا) (الأحزاب: ٢٣) "قالوا الأعرابي جاهل: سله عمن قضى نحبه من هو؟ يقول الراوي: وكانوا لا يجترئون على مسألته، يوقرونه ويهابونه .." (الترمذي، رقم الحديث: ٣٤٣٣).
- وفي حديث سجود السهو أن رسول الله صلى الله عليه وسلم صلى ركعتين بدل أربع، فظن بعض الصحابة أن الصلاة قصرت، يقول أبو هريرة: "وفي القوم

أبو بكر وعمر، فهاباه أن يكلماه.." (البخاري، رقم الحديث: ٦٠٥١)، وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم استحثهم على السؤال فقال: "سلوني ـ فهابوه أن يسألوه" (مسلم، رقم الحديث: ١٠)، فأرسل الله جبريل على صورة آدمي ليسأله، لكي يتعلموا دينهم.

- ومن صور الاحترام إكرام الصغير لمن هو أكبر منه سناً، أو أكثر منه فضلاً فإن ابن عمر لما عرف جواب سؤال رسول الله صلى الله عليه وسلم عن الشجرة التي تشبه المسلم لم يجب، يقول: "فأردت أن أقول هي النخلة، فنظرت فإذا أنا أصغر القوم، فسكت ..." (البخاري، رقم الحديث: ٧٢).

- **التعاون: وتعاونوا على البر والتقوى**:

الأصل في مجتمع المسلمين أنه مجتمع تعاون وتكاتف وتعاضد، ولكن باتجاه الخير والبر والتقوى، وبعيداً عن الشر والإثم والعدوان. قال تعالى: (وَتَعَاوَنُواْ عَلَى الْبَرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُواْ عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ) (المائدة: ٢).

وطالما يعيش الإنسان في المجتمعات البشرية فإنه مدفوع لا محالة إلى صور من التعاون تعبر عن ولائه لأبناء مجتمعه، ومحتاج لا محالة إلى صور من التعاون تعبر عن ضعفه وعجزه وعدم استغنائه بنفسه عن معونة من يعيشون حوله.

فكل ما يخطر على البال من التعاون بين المؤمنين يعمه قول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "من نفس عن مسلم كربة من كرب الدنيا نفس الله عنه كربة من كرب يوم القيامة، ومن يسَر على معسر يسَر الله عليه في الدنيا والآخرة ومن ستر على مسلم ستر الله عليه في الدنيا والآخرة، والله في عون العبد ما دام العبد في عون أخيه" (أبو داود، رقم الحديث: ٤١٣٧).

وأصحاب الأهداف العظيمة لا يصلون إلى أهدافهم بالجهود المتضادة المتنافرة، ولنا في ذي القرنين أسوة حين قال لقومه: (قَالَ مَا مَكَّنِّي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا) (الكهف: ٩٥)، فلنتعاون بقوة للخير وعلى الخير، ولنخرج من دائرة الأنانية والاهتمامات الفردية، ولنعش مشاعر الأمة ذات الجسد الواحد.

- قال صلى الله عليه وسلم: "المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضاً" (البخاري، رقم الحديث: ٦٠٢٦)، فهذه دلالة على أن مجتمعاً يفشو فيه التعاون لا يضيع فيه أحد ولا يشتكي مخلوق، لأن كل واحد منهم عندئذ مقضي الحاجة، معان على الشدة.
- لقد كانت النسوة تقدم خدماتها في ميادين الجهاد، ومن ذلك موقف نساء بني غفار أردن الخروج مع رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى خيبر فقلن له: "يا رسول الله قد أردنا أن نخرج معك إلى وجهك هذا، فنداوي الجرحى

ونعين المسلمين بما استطعنا. فقال: على بركة الله" (البخاري، رقم الحديث: ٣٨٠).

- **الإحسان: وأحسن كما أحسن الله إليك:**

منذ الخطوة الأولى على بوابة الإسلام، نحن مطالبون أن نحسن إسلامنا لتضاعف أجورنا. فقد روى البخاري: "إذا أحسن أحدكم إسلامه فكل حسنة يعملها تكتب له بعشر أمثالها إلى سبع مئة ضعف، وكل سيئة يعملها تكتب له بمثلها" (البخاري، رقم الحديث: ٤٢).

الإحسان إتقان للعمل، وتحسين للأداء، وحُسن في العطاء يعم مظاهر حياة الرجل المحسن حقا، فإذا نظرت إلى أخلاقه وجدت خلقه حسنا، وإن أحبكم وأقربكم إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم "أحاسنكم أخلاقا" (الترمذي، رقم الحديث: ١٦٤٢).

ويجمع الغزالي أصول الأخلاق الحسنة في أربعة أخلاق أساسية: (الحكمة والشجاعة، والعفة، والعدل). فيقول: "... في الباطن أربعة أركان لابد من الحسن في جميعها حتى يتم حسن الخلق.. وكل من جمع كمال هذه الأخلاق استحق أن يكون بين الخلق ملكا مطاعا يرجع الخلق كلهم إليه ويقتدون به في جميع الأفعال ..." (الغزالي، ١٤٢٣هـ، ج٣، ص٤٧)، فمن سعى إلى أستاذية العالم لقيادة البشرية فلابد أن يكون مؤهلا بالإحسان في أهم الأخلاق. ويربط الغزالي في علاقة التأثير والتأثر بين حسن الباطن بالطبع، وحسن الظاهر بالتطبع ليصوغ من ذلك منهجا تربويا في إصلاح النفس وترويضها نحو الأحسن فيقول: "..الأخلاق الجميلة يمكن اكتسابها بالرياضة وهي تكلف الأفعال الصادرة عنها ابتداءً لتصير طبعا انتهاءً.. فإن كل صفة تظهر في القلب يفيض أثرها على الجوارح، وكل فعل يجري على الجوارح فإنه قد يرتفع منه أثره إلى القلب .. " (الغزالي، ١٤٢٣هـ، ج٣، ص٥١). فالإحسان قيمة عالية، وخلق نبيل، له آثار جمة على الفرد والمجتمع، إذ هو أساس للقيم الأخرى.

- أخبر رسول الله صلى الله عليه وسلم أن من خير الناس "من طال عمره وحسن عمله" (البخاري، رقم الحديث: ٧٢٣٥)، لأن كل زيادة في العمر تغدو لديه زيادة في الأجر والخير.
- فقد كان صلى الله عليه وسلم أوفى الناس معروفاً وإحساناً بجيرانه، وكيف لا وهو القائل فيما رواه أبو هريرة رضي الله عنه: "من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليحسن إلى جاره، ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليكرم ضيفه ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيرا أو ليسكت" (البخاري، رقم الحديث: ٨٣٤)، فإنه صلى الله عليه وسلم يندب إلى البرهنة على الإيمان بالله ورسوله بالإحسان إلى الجار وإكرام الضيف وقول الخير أو الصمت.
- ونرى كما فعل بأولاد أبي سلمة عبد الله بن عبد الأسد بن هلال المخزومي رضي الله عنه، الذي مات سنة ٤هـ عن أولاد صغار، وعن زوجته الكريمة أم

سلمة هند بنت أبي أمية بن المغيرة المخزومية، فيتم الأطفال، وتأيمت المرأة فقام النبي صلى الله عليه وسلم بكفالتهم جميعاً كما يكفل أبناءه، فإنه صلى الله عليه وسلم لما علم بإنقضاء عدة أم سلمة رضي الله عنها أرسل يخطبها ليكفلها وأولادها، وقال لها لما أرادت أن تعتذر إليه بغيرتها وكثرة صبيانها (الحداد، ١٩٩٦م، ص٨٦١):"... أما قولك: غيري، فسأدعو الله فتذهب غيرتك، وأما قولك: إني امرأة مصيبة فستكفين صبيانك.." (النسائي، رقم الحديث: ٨١)، فرضيت وتزوجها النبي صلى الله عليه وسلم وعال أيتامها.

- **سادساً : التطبيقات التربوية في الأسرة:**

إن الأسرة إحدى العوامل الأساسية في بناء الكيان التربوي وإيجاد عملية التطبيع الاجتماعي، وتشكيل شخصية الطفل، وإكسابه العادات التي تبقى ملازمة له طول حياته، فهي البذرة الأولى في تكوين النمو الفردي وبناء الشخصية، فإن الطفل في أغلب أحواله مقلّد لأبويه في عاداتهم وسلوكهم فهي أوضح قصداً، وأدق تنظيماً، وأكثر إحكاماً من سائر العوامل التربوية.

فهي بحق أولى مؤسسات التنشئة الاجتماعية أهمية، يستحيل أن تقل أهمية أو تفقد صدارتها في يوم من الأيام بفعل حضارة من الحضارات، أو بسبب تقدم تكنولوجي، أو رفاهية اقتصادية مادية، بل كل ذلك يضاعف مسؤوليتها، ويزيد الأعباء عليها، ويرسخ أهميتها. فالأسرة وما يتم فيها من تربية، وتوجيه، وتعليم وحماية هي السياج الذي يحمي الأولاد من الانحراف، والانجراف مع تيارات الضلال والانحلال.

ومن عظيم المسؤولية الملقاة على الأسرة، والدور الذي تضطلع به وخصوصًا في مجال التربية الأخلاقية باعتبارها المكون الأول في نفوس الأولاد، ومنها يكتسبها ويتعامل معها ويخرجها إلى مجتمعه.

تحتل الأسرة أهمية بالغة مقارنة بمؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى ومصدر هذه الأهمية ما تضطلع به الأسرة من مسئولية كبرى في تربية الأولاد على أسس الدين الإسلامي، وتوجيههم لتطبيق شريعته، وترغيبهم بالخير وتزويدهم بالقيم الخلقية وتنشئتهم التنشئة الاجتماعية الصحيحة في المراحل العمرية المختلفة لهم، فالأسرة هي الموجه للمجتمع من خلال أبنائها.

ويرجع احتفاظ الأسرة بدورها الرئيسي في التنشئة الاجتماعية إلى ما لها من خصائص أساسية مميزة عن سائر المؤسسات الاجتماعية تجعل منها أنسب هذه المؤسسات وأهمها للقيام بعملية التنشئة الاجتماعية، وترجع هذه الخصائص إلى عاملين: (عثمان، ١٩٧٧، ص٢١٨).

- **الأول**: أن الأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الفرد ويتلقى بها، مما يجعل الطريقة التي يتفاعل بها معه أعضاؤها ونوع العلاقات التي

يخبرها تمثل النماذج التي ستتشكل وفقًا لها تفاعلاته الاجتماعية، ويتأثر بها نموه الانفعالي والعاطفي.

- **الثاني:** أن الأسرة هي النموذج الأول كما سماها كولي (KOLEY) الجماعة الأولية، ويقصد بها الجماعة الصغيرة التي تتميز بالارتباط والتعاون المتسمين بالود والقرب والمواجهة، والأسرة جماعة أولية، لأنها الوسط الذي يتعلم الفرد في إطاره الأنماط السلوكية التي تحدد ما سوف يكتسبه فيما بعد في الجماعات الأخرى.

والتربية الخلقية جانب مهم من جوانب التربية، والتي لها أكبر الأثر على الأولاد توجيهًا، وتهذيبًا، وعلى المجتمع قوة وارتقاء، وعلى الحياة عامة سعادة وشقاء.

والمسؤولية الكبرى في هذه التربية تقع على الأسرة بما يغرسونه منها في نفوس أولادهم منذ نعومة أظافرهم، منها بتوجيههم إلى ضرورة التزام الصدق في الحديث، الأمانة، والإحسان، واستمرار توجيههم إليها بما يغرس أهميتها وأهمية العمل لها في عقولهم، وأفئدتهم.

فدور الأسرة هو التوجيه، والوعظ والإرشاد في كل موقف يتعرض له الأبناء ويحتاج فيه إلى نصح وإرشاد، ويظهر هذا الدور من خلال التطبيقات التربوية التالية:

- تقوية الوازع الديني لدى جميع أفراد الأسرة وضرورة وجود مثال وقدوة حسنة في القيم الأخلاقية يقتدي به الأولاد في الأسرة. فمن خلال ما يراه الأولاد من التزام الوالدين بالعبادة وحرصهما على استكمال شروطها وأركانها واستيفاء سننها وأدائها، والإخلاص في أدائها أيًا كان نوع العبادة، يغرس ذلك في نفوس الأولاد القيم الأخلاقية.
- إن من أهم واجبات الوالدين في تربية الأولاد هو تنمية فطرة الصدق المودعة عندهم. فعلى الوالدين أن يسلكا في محيط الأسرة سلوكاً يجعل الأولاد يعتادون على الصدق والاستقامة، ولا ينحرفون إلى طريق الكذب والتزوير وهذا الأمر أصعب من تنمية كثير من الصفات في الأولاد، وللوصول إلى هذه الغاية لا بد من اتباع كثير من الرقابة العلمية والعملية. فصدق الحديث والمعاملة سلوك يستطيع به الوالدان تطبيع أولادهم على التزام الصدق معهم ومع من حولهم يخلق ذلك عندهم صدق الحديث مع والديهم ومع غيرهم.
- ضرورة شغل أوقات الفراغ بما هو نافع ومفيد، مثل: مراكز تحفيظ القرآن الكريم، ورحلات تنظمها الأسرة وبرامج دعوية وغيرها من المفيد.
- يجدر بالوالدين التوضيح لأولادهم أن كل ما يعطيه الله من نعم هو أمانة يجب حفظها، واستعمالها كما يجب. فالجسم أمانة ولا يترك للسهر والتعب بدون الحصول على قدر كاف من النوم والراحة، والوقت أمانة يجب أن

يقضيه في القيام بما هو مفيد، ووالداه أمانة يجب طاعتهما واحترامهما سواء أمامهما أو بعيداً عنهما، والنقود التي يحصلون عليها من مصروفهم أمانة ينبغي إنفاقها بما ينفع، ومنزلهم الذي يعيشون فيه أمانة لا يصح العبث بأثاثه وتخريب جدرانه.

- محاولة تخصيص وقت كاف للجلوس مع الأولاد، وتبادل الأحاديث المتنوعة: الأخبار الاجتماعية والدراسية والثقافية وغيرها.
- التركيز على التربية الأخلاقية والمُثُل الطيبة، وأن يكون الوالدان قدوة حسنة لأبنائهما.
- احترام الأولاد عن طريق الاحترام المتبادل، وتنمية الوعي، والصراحة والوضوح.
- فهم نفسية الأولاد، وإعطاؤهم الثقة في أنفسهم، والعدل بينهم في المعاملة وفي العطايا والهبات ينشأ الأولاد على ذلك ويترسخ في نفوسهم حب العدل والعمل به.
- إشراك الأولاد في القيام بأدوار اجتماعية وأعمال نافعة.
- التشجيع الدائم للأولاد والاستحسان والمدح؛ بل وتقديم الهدايا والمكافآت التشجيعية، كلما قدَّموا أعمالاً نبيلة ونجاحاً في حياتهم.
- عدم السخرية والتهديد بالعقاب الدائم للأولاد، متى ما أخفقوا في دراستهم أو وقعوا في أخطاء من غير قصد منهم؛ بل يتم تلمس المشكلة بهدوء ومحاولة التغلب على الخطأ بالحكمة، والترغيب والترهيب.
- عدم إظهار المخالفات والنزاعات التي تحدث بين الوالدين أمام سمع أبنائهم.
- الصبر الجميل في تربية الأولاد، وتحمل ما يحدث منهم من عناد أو عصيان والدعاء بصلاحهم وتوفيقهم.
- نصح الأولاد بالرضا بما يقدره الله لهم غرس لقيمة الصبر في نفوسهم.
- تعويد الأولاد على غض بصرهم وحفظ عورتهم ولِيُعلموا أن الله يراهم فيتعلموا بذلك مراقبة الله عز وجل.
- تعويد الأولاد منذ الصغر على أدب الاستئذان في الدخول وهذا الأدب يخص الأطفال دون سن البلوغ والخدم.
- الحوار في التعامل مع الأولاد يعطي فرصة للأولاد لإبداء وجهة نظرهم وفرصة للآباء لملاحظة مدى التزام أولادهم بآداب النقاش والحوار.
- تعويد الأولاد على أن يحبوا لغيرهم ما يحبونه لأنفسهم، وغرس قيمة التواضع من خلال القيم والاتجاهات التي نغرسها في نفوس هذا الجيل وكذلك حب الخير لتحقيق النجاح، ومحاولة إشراكه مع أقرانه بألعابهم ومشاركتهم في كل الأعمال التي يحاولون أن ينفذوها، وتنمية الروح الإنسانية التفاعلية، ومحاولة التقويم الذاتي والتأمل قبل اتخاذ القرار والمشاركة في الحوار واستعمال الكلمات الجميلة، وتعويدهم على عدم رفع الأصوات للحصول على إقناع الطرف الآخر.

- الإحسان في المعاملات بأنواعها المختلفة، فيكون الابن محسنًا إلى والديه بارًا بهما مطيعًا ومتواضعًا، وشاكرًا لهما عندما يرى ذلك حال والديه مع آباءهم، فينشأ محسنًا إلى أقاربه واصلا لرحمه، بالإضافة إلى إحسان الوالدين إلى الخدم والرحمة بهم يجعل الأبناء ينتهجون نفس الأسلوب في التعامل معهم والصبر عليهم.
- تعليم الأولاد حسن التعامل مع الناس من تسامح ومساعدة والسؤال والحفاظ على الحقوق يغرس في نفوسهم حب الإحسان إليهم، والتواضع لهم والكرم معهم والتزام الأمانة والوفاء معهم.
- ملاحظة الأسرة الدائمة للأولاد ومراقبة مدى تطبيقهم وعملهم بالقيم الخلقية التي يوجهوهم إليها، من أجل معرفة الخلل وتقويمه قبل فوات الأوان.

ومن هنا أود التأكيد مرة أخرى، على أن دور الأسرة في رعاية الأولاد؛ هو أقوى دعائم المجتمعِ تأثيرًا في تكوينِ شخصيةِ الأبناء، وتوجيهِ سلوكِهمِ، وإعدادهم للمستقبل.

- **الخاتمة** :

الحمد لله والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، وبعد؛ فقد انتهت الباحثة من دراستها التي عرضت فيها التربية الأخلاقية في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم وتطبيقاتها التربوية في الأسرة، وذلك من خلال مفهوم التربية الأخلاقية وأهمية التربية الأخلاقية، وخصائص التربية الأخلاقية (الشمول، الكمال المصداقية، الثبات)، بالإضافة إلى ذكر بعض أساليب التربية الأخلاقية (القدوة الموعظة، التدريب العملي، الحوار)، وأخيرًا ذكرت بعضًا من مواقف التربية الأخلاقية في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم من خلال بعض القيم كالصدق، والصبر، والتواضع، الحياء، الرحمة، التعاون، .... وغيرها من المواقف وأيضًا ذكر بعضًا من التطبيقات التربوية في الأسرة.

ومن أبرز نتائج هذه الدراسة:

- أن التربية الأخلاقية هي روح التربية الإسلامية، كما يتضح ذلك من مصادر التربية الإسلامية الرئيسة: الكتاب والسنة.
- أن الأخلاق هي الغاية الأولى من بعثة النبي صلى الله عليه وسلم. فقد صحَّ عنه ـ صلى الله عليه وسلم "إنما بُعِثْتُ لأتمم مكارم الأخلاق".
- الأخلاق هي المؤشِّر على استمرار أمَّة ما أو انهيارها؛ فالأمة التي تنهار أخلاقُها يوشك أن ينهارَ كيانُها.
- شمول القيم الخلقية للسلوك البشري بعلاقاته المختلفة، بما يحقق التقويم الصحيح، والتقدم الفاعل في الحياة.
- أنها من أسبابِ المودة، وإنهاء العداوة، قال تعالى:(وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ) (فصلت: ٣٤).

- أن الأخلاق تنشر الأمن والأمان بين الأفراد والمجتمع، فأي مجتمع لا يمكن أن يعيش أفراده بأمان وانسجام ما لم تربط بينهم روابط متينة من الأخلاق الكريمة.
- من خلال الأخلاق يسود التعاون والتكافل الاجتماعي بين المجتمع؛ فالمسلمون أمة واحده، يعطف غنيُّهم على فقيرهم.
- الأخلاقٍ تبث الإيجابية في المجتمع، وتفعيل الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر مشتملاً على أسسه وقواعده دون تنفير للناس، أو تغييب للشريعة وتعاليمها.
- التواضعُ سبَب العدلِ والأُلفة والمحبّة في المجتمع، فالمتواضعُ منكسِر القلب لله خافضٌ جناحَ الذلّ والرحمة لعباده، لا يرى له عند أحدٍ حقا، بل يرى الفضلَ للناس عليه، وهذا خلقٌ إنما يعطيه الله من يحبّه ويقرّبه ويكرمه.
- غرس خلق الحياء في نفس الأولاد وخاصة البنت، يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "الإيمان بضع وسبعون شعبة والحياء شعبة من الإيمان".
- حماية الأولاد من الافتتان بالثقافات الأخَرى أو التباهي بتقليد مظاهرها وتقديمها على الثقافة الإسلامية وقيمها؛ لأن هذا سببه الضعف والشعور بالهزيمة النّفسية، ويؤدي إلى الذوبان في بوتقة الثقافات الأخَرى والتحول إلى نسخة من الآخرين وفقد التميز.
- أمر الإسلام بالمساواة في المعاملة بين الأولاد في العطاء المعنوي والمادي، وأوصى بمعاملة الإناث كالذكور معاملة متماثلة دون تمييز للأبناء على البنات.
- اختلاف تقبل الأولاد للأساليب التربوية كالقدوة، أو الموعظة، وغيرها؛ إذ لكل أسلوب دور في التوجيه والتربية، وإن كان لكل أسلوب دوره في دعم عملية التربية.
- عظم مكانة الأسرة والذي يزداد يومًا بعد يوم في الأهمية، وخطر الواجب الذي تضطلع به في تربية أولادها.

وفي ظل نتائج الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:

- أن يهتم الباحثون بتأصيل التربية الأخلاقية وذلك بالرجوع إلى مصادر التربية الإسلامية الرئيسة "القرآن الكريم، والسنة النبوية" إذ أن فيهما منهج رباني فريد يضمن لمن عمل به سعادة الدنيا والآخرة.
- أن يهتم التعليم بالتربية الأخلاقية وتدريسها في مدارسها، وذلك صيانة للأمة وحضارتها.
- مواصلة العناية والاهتمام بالإفادة من السنة النبوية وعلومها، واستخراج البحوث والدراسات التربوية منها.
- ضرورة تظافر وتعاون الوسائط التربوية في تنشئة الأجيال على القيم الخلقية الإسلامية، والتي بها تكون استقامتهم ونجاحهم، وصلاح أمرهم في الدنيا والآخرة.

وفي الختام أسأل الله سبحانه وتعالى التوفيق والسداد، وصلى الله عليه وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين..

- **المراجع**:

- القرآن الكريم.
- ابن منظور، جمال الدين. لسان العرب. دار صادر: بيروت. (د.ت).
- أحمد، لطفي بركات. في الفكر التربوي الإسلامي. دار المريخ: الرياض. ١٤٠٢هـ.
- آل عمرو، محمد، والشيخ، محمود. أصول التربية الإسلامية. ط٣. مطابع الحميضي: بيشة. ١٤٢٨هـ.
- الأصفهاني، الراغب. مفردات ألفاظ القرآن. تحقيق: صفوان عدنان. دار القلم: دمشق. ١٤١٢هـ.
- باقارش، صالح سالم، والسبحي، عبد الله محمود. أصول التربية الإسلامية. ط٤. دار الأندلس للنشر: حائل. ١٤٢٧هـ.
- البخاري، أبي عبد الله محمد بن إسماعيل. صحيح البخاري. ط٤. دار السلام: الرياض. ١٤٢٩هـ.
- الترمذي، أبي عيسى محمد بن عيسى. جامع الترمذي. ط٤. دار السلام: الرياض. ١٤٢٩هـ.
- الجوزية، أبي عبد الله محمد بن أبي بكر ابن القيم. عدة الصابرين وذخيرة الشاكرين. دار الكتب العلمية: بيروت. (د.ت).
- الحازمي، خالد حامد. التربية الإبداعية في المنهج الإسلامي. دار الزمان: المدينة المنورة. ١٤٢٦هـ.
- أصول التربية الإسلامية. ط٢. دار الزمان: المدينة المنورة. ١٤٢٦هـ.
- المشكلات التربوية الأسرية والأساليب العلاجية. ط٣. دار الزمان: المدينة المنورة. ١٤٢٨هـ.
- أصول الأخلاق الإسلامية. دار الزمان: المدينة المنورة. ١٤٣٠هـ.
- الحداد، أحمد عبد العزيز. أخلاق النبي صلى الله عليه وسلم في القرآن والسنة. دار الغرب الإسلامي: بيروت. ١٩٩٦م.
- الحدري، خليل عبد الله. التربية الوقائية في الإسلام ومدى استفادة المدرسة الثانوية منها. معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي: مكة المكرمة. ١٤١٨هـ.
- الخزندار، محمود محمد. هذه أخلاقنا حين نكون مؤمنين حقا. ط١١. دار طيبة: الرياض. ١٤٢٨هـ.
- الخطيب، محمد شحات. أصول التربية الإسلامية. ط٣. دار المريخ: الرياض. ١٤٢٥هـ.
- خلف الله، سلمان. الحوار وبناء شخصية الطفل. مكتبة العبيكان: الرياض. ١٤١٩هـ.
- السجستاني، أبي داود سليمان بن الأشعث. سنن أبي داود. ط٤. دار السلام: الرياض. ١٤٢٩هـ.
- الشرقاوي، حسن. نحو تربية إسلامية. مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر والتوزيع الإسكندرية. ١٩٨٣م.
- الأخلاق الفاضلة. مؤسسة مختار: مصر. (د.ت).

- الصعيدي، فواز مبيريك حماد. الأساليب التربوية المتبعة في التوجيه وتعديل السلوك وكيفية تفعيلها مع طلاب المرحلة الثانوية بنين (تصور مقترح). رسالة ماجستير غير منشورة بقسم التربية الإسلامية والمقارنة. جامعة أم القرى: مكة المكرمة. ١٤٣٠هـ.
- الصقعبي، مروان صالح. الأساليب النبوية في تربية الطفل (تأملات وتوجيهات). وزارة التربية والتعليم. الأمانة العامة للجنة الوطنية للطفولة: الرياض. ١٤٣٠هـ.
- عبد الكريم بكار. بناء الأجيال. مجلة البيان: الرياض. ١٤٢٣هـ.
- عبيدات وآخرون، ذوقان. البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. ط٨. دار الفكر: عمان. ١٤٢٤هـ.
- عثمان، سيد أحمد. علم النفس الاجتماعي التربوي. مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة.١٩٧٧م.
- العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. فتح الباري. المكتبة العصرية: بيروت. ١٤٢٣هـ.
- العقيل، عبد الله عقيل. التربية الإسلامية مفهومها، خصائصها، مصادرها، أصولها تطبيقاتها، مربوها. مكتبة الرشد: الرياض. ١٤٢٧هـ.
- العيد، سليمان بن قاسم. التربية الخلقية بين الإسلام والعولمة. دار الوطن: الرياض. ١٤٢٦هـ.
- علوان، عبد الله ناصح. تربية الأولاد في الإسلام. دار السلام للطباعة: القاهرة. ط٣٢. ١٤١٩هـ.
- عليان، أحمد. الأخلاق في الشريعة الإسلامية. دار النشر الدولي: الرياض. ١٤٢٠هـ.
- الغزالي، أبو حامد. إحياء علوم الدين. دار الكتب العلمية: بيروت. ١٤٢٣هـ.
- فودة، محمد حلمي. المرشد في كتابة الأبحاث. دار الشروق: ماجدة. ١٤٠١هـ.
- الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب. القاموس المحيط. مؤسسة الحلبي: القاهرة. ١٤١٢هـ.
- ٣٤.القزويني، أبي عبد الله محمد ابن ماجه. سنن ابن ماجه. ط٤. دار السلام: الرياض. ١٤٢٩هـ.
- المارودي، أبي الحسن علي محمد. أعلام النبوة. دار الكتاب العربي: بيروت. ١٤٠٧هـ.
- مجمع اللغة العربية. المعجم الوسيط. مكتبة الشروق: مصر. ط٤. ١٤٢٥هـ.
- مرعي، توفيق، وبلقيس، أحمد. أخلاقيات مهنة التعليم. ط٣. كتاب مقرر لكليات المتوسطة للمعلمين. مطبعة عمان: عمان. ١٤١٥هـ.
- المغامسي، خالد محمد. الحوار آدابه وتطبيقاته في التربية الإسلامية. مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني: الرياض. ١٤٢٥هـ.
- المغربي، المغربي السعيد محمود. كيف تربي ولدا صالحا. دار الكتاب والسنة: الرياض. ١٤٢٣هـ.
- موسى، مصطفى إسماعيل. تدريس التربية الإسلامية للمبتدئين. دار الكتاب الجامعي: الإمارات. ١٤١٨هـ.
- الميداني، عبد الرحمن حبنكه. الأخلاق الإسلامية وأسسها. دار القلم: بيروت. ١٣٩٩هـ.
- النسائي، أبي عبد الرحمن أحمد. سنن النسائي. ط٤. دار السلام: الرياض. ١٤٢٩هـ.

- النحلاوي، عبد الرحمن. من أساليب التربية الإسلامية (التربية بالحوار). دار الفكر: دمشق. ١٤٢٠هـ.
- أصول التربية الإسلامية. ط٢. دار الفكر: دمشق. ١٤٢٠هـ.
- ٤٥أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع. ط٢٥. دار الفكر: دمشق. ١٤٢٨هـ.
- نجاتي، محمد عثمان. الدراسات النفسية عند علماء المسلمين. دار الشروق: القاهرة. ١٤١٤هـ.
- النيسابوري، أبي الحسين مسلم بن الحجاج. صحيح مسلم. ط٤. دار السلام: الرياض. ١٤٢٩هـ.
- وصوص، ديمة محمد، والجوارنة، المعتصم بالله. الاشراف التربوي (ماهيته ـ تطوره ـ أنواعه ـ أساليبه). دار الخليج: عمان. ١٤٣٤هـ.
- يالجن، مقداد. التربية الأخلاقية الإسلامية. دار عالم الكتب: الرياض. ١٤٢٣هـ.
- موقع نور الإسلام. http://www.14noor.com/forum/forum_posts_smp.asp?TID=51589 .

البحث العاشر:

" واقع تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة جرش من وجهة نظر العاملين فيها "

إعداد :

د/ معن محمود العياصره
أستاذ الإدارة التربوية المشارك
كلية العلوم التربوية جامعة جرش بالأردن

" واقع تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة جرش من وجهة نظر العاملين فيها "

د/ معن محمود العياصره

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة جرش من وجهة نظر العاملين فيها. وتكونت عينة الدراسة (١٨٣) عضو هيئة تدريس وإداريا في جامعة جرش منهم (٩١)عضو هيئة تدريس، (٩٢) إداريا للعام الدراسي (٢٠١٦/٢٠١٧). اعتمدت الدراسة اداة تكونت من خمسة مجالات وهي: المهارة الالكترونية، المهارة المعلوماتية ،المهارات الإدارية والتنظيمية، الموارد البشرية، الموارد الفنية لجمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: جاءت درجة تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة جرش من وجهة نظر العاملين فيها بدرجة متوسطة. وأيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة لدرجة تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة جرش تعزى لأثر الجنس. وكانت لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة لدرجة تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة جرش تعزى لأثر طبيعة العمل، وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الالكترونية، العاملين في الجامعة.

The Reality of Electronic Administration Application at Jerash University from the Point of View of its Employees

Dr. Maan Mahmoud Aayasrah

Abstract:

This study aimed at identifying the actual application of electronic administration at Jerash University from the point of view of its employees. The sample of the study consisted of (183) members (91) faculty members, and (92) administrative for the academic year 2016/2017. To collect data, questionnaire consisted of five domains: electronic skill, information skill, managerial and organizational skills, human resources, and technical skills. The validity and reliability of the questionnaire were established.The results of the study revealed that the degree of the application of electronic administration at the Jerash University as perceived by its employees was medium. The results also shewed that there were on significant differences between the mean scores of the respondents existed, and there were significant differences between their response due existed to due sex and for the benefit of male employees. The results also revealed that there were no significant differences is the mean cores of the respondents due to the nature of work and experience.

Keywords: electronic administration, university staff.

• **المقدمة** :

يعيش العالم في مطلع هذا القرن مرحلة مليئة بالمتغيرات الاقتصادية والثقافية، والاجتماعية، والسياسية، والتقنية التي شملت كافة مناحي الحياة وبالتالي الدول الساعية إلى النمو والتقدم تتعرض للعديد من التحديات

الناشئة من النظام العالمي الجديد القائم على وفرة المعلومات، والعولمة، وأيضا مطالب التنمية والتطوير تفرض ضغوطا وتحديات متصاعدة تدفع الدول إلى البحث عن هيكليه وآليات إدارية جديدة لكافة مؤسساتها ـ بما فيها الجامعات ـ حتى تتمكن من سد الفجوة بين واقعها، وما تريد أن تصل إليه.

إن إدخال تقنيات المعلومات والاتصالات هو ثورة حقيقية في الإدارة؛ لما يحدثه من تغيير في أسلوب العمل الإداري وفاعليته وأدائه، وتحتم علينا ظروف العصر التي نعيشها اليوم بذل مجهودات كبيرة في سبيل إنجاز الأعمال ذات المتطلبات الكثيرة في وقت قصير. لذا فقد أصبح الاعتماد على تقنية المعلومات والاتصالات أحد الركائز المهمة التي تنطلق منها الإدارة الحديثة وذلك لأنها علم وتطبيق كما أصبحت تكنولوجيا المعلومات الآن جزء من البنية الأساسية لأي مؤسسة وليست ميزة نسبية.

وتتربع الجامعة على قمة المؤسسات التربوية في المجتمع، فهي مؤسسة استثمارية تعمل على زيادة المعرفة وتنمية الثروة البشرية ورفع كفاءتها الإنتاجية ومستواها الحضاري والاجتماعي، لذا فهي مطالبة بأن تكون على وعى تام بمسئولياتها ورسالتها في المجتمع، وأن تنتهج أحدث الأساليب الإدارية التي تمكنها من تحقيق أهدافها (فايتر، ٢٠٠٦، ١٣٣) لضمان قدرتها على إدارة التغيير ورفع مستوى الأداء.

ولا شك أن نظام الإدارة الجامعية التقليدية يوجد بها الكثير من المتناقضات التي تحتاج إلى جهود كبيرة لإزالتها، أو على الأقل الحد من تأثيرها السلبى مثل: جمود الأساليب التقليدية وما أفرزته من مخرجات تتصف بقدر عال من السلبية والخوف، وعدم المبادأة، والافتقار إلى المهارات والكفايات اللازمة ليس فقط للتعامل الفعال مع معطيات التكنولوجيا بل وابتكار أشكال جديدة منها وتشير بعض الدراسات إلى أن الإدارة التقليدية هي إدارة رد فعل أكثر منها مبادأة بالفعل، بسبب اعتمادها على قوالب نمطية يصعب الخروج عنها، لما ورثته من عادات أثرت على فكر صانعي السياسات ومنفذيها على حد سواء. نتج عنها الجمود الذي يؤدى إلى تيبس الهياكل الإدارية بشكل لا يقبل التغيير والتجديد ومن ثم الانطواء، ويعنى هذا عجز الإدارة عن توفير قنوات اتصال حيوية لمواجهة أي تحولات أو تجديدات، مما يقلل من قدرتها على الإبداع والابتكار (الفريج وخليفة، ٢٠٠٥)

وتجدر الإشارة على أن هناك اختلافا بين الإدارة الإلكترونية، والأعمال الإلكترونية، في أن الأولى تقوم على استخدام المعرفة والمعلومات ونظم البرامج المتطورة والاتصالات في أداء الوظائف الإدارية، وإنجاز الأعمال، وتقديم الخدمات بصورة إلكترونية. بينما توصف الأعمال الإلكترونية بأنها استخدام تطبيقات

التقنيات الإلكترونية في إدارة الأنشطة بين مجالات العمل المختلفة وإن التحول إلى تبني نظام الإدارة الإلكترونية ليس قضية تقنية فقط أساسها الكمبيوتر والإنترنت وغيرها، ولكنه بالدرجة الأولى قضية إدارية، فالإدارة الإلكترونية والجودة الشاملة تتعدى بكثير مفهوم الميكنة الخاصة بإدارات العمل داخل الجامعة إلى مفهوم تكامل البيانات والمعلومات بين الإدارات المختلفة والمتعددة واستخدامها في توجيه سياسة وإجراءات عمل الجامعة نحو تحقيق أهدافها وهذا التحول يتم تدريجيا وعلى مراحل ويستغرق الإعداد له وقتا وجهدا كبيرين. (رضوان، ٢٠٠٤)

ان الإدارة الإلكترونية تعني الانتقال من العمل التقليدي إلى تطبيقات معلوماتية بما فيها شبكات الحاسب الآلي لربط الوحدات التنظيمية مع بعضها لتسهيل الحصول على البيانات والمعلومات لاتخاذ القرارات المناسبة وإنجاز الأعمال وتقديم الخدمات للمستفيدين بكفاءة وبأقل تكلفة وأسرع وقت ممكن وبمعنى أدق أن الإدارة الإلكترونية : هي منظومة رقمية متكاملة تهدف إلى تحويل العمل الإداري العادي من النمط اليدوي إلى النمط الإلكتروني، وذلك بالاعتماد على نظم معلوماتية قوية تساعد في اتخاذ القرار الإداري بأسرع وقت وبأقل التكاليف. وهذا بطبيعة الحال يترتب عليه فوائد كالسرعة في إنجاز العمل والمساعدة في اتخاذ القرار بالتوفير الدائم للمعلومات بين يدي متخذي القرار. مع خفض تكاليف العمل الإداري ورفع أداء الإنجاز. وتطوير آلية العمل ومواكبة التطورات. إضافة لتجاوز مشاكل العمل اليومية مع وجود بنية تحتية معلوماتية آمنة وقوية ومتوافقة فيما بينها (الكبيسي، ٢٠٠٨).

وهناك العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم الإدارة حيث بين الغنيم (٢٠٠٤، ٤) ان الإدارة الالكترونية هي: "تبادل الأعمال والمعاملات بين الأطراف من خلال استخدام الوسائل الالكترونية بدلا من الاعتماد على استخدام الوسائل العادية الأخرى كوسائل الاتصال المباشر"، والعوالمة (٢٠٠٣، ٢٦) يرى انها: "عبارة عن استخدام نتاج الثورة التكنولوجية في تحسين مستويات أداء المؤسسات ورفع كفايتها وتعزيز فعاليتها في تحقيق الأهداف المرجوة"

كما بين السالمي والسالمي (٢٠٠٥، ٢٣٥) انها:" عملية مكننة جميع مهام ونشاطات المؤسسة الإدارية بالاعتماد على كافة تقنيات المعلومات الضرورية وصولا إلى تحقيق أهداف الإدارة الجديد في تقليل استخدام الورق وتبسيط الإجراءات والقضاء على الروتين". فقد عرف السالمي (٢٠٠٨، ٣٢) الإدارة الإلكترونية بأنها: "منهجية إدارية جديدة تقوم على الاستيعاب والاستخدام الواعي لتقنيات المعلومات والاتصالات في ممارسة الوظائف الأساسية للإدارة في منظمات عصر العولمة والتغيير المستمر". وعرفها ياسين (٢٠١٠، ٢٧) بأنها: "بأنها وظيفة إنجاز الأعمال باستخدام النظم والوسائل الإلكترونية". وعرفها الأحمد (٢٠١١، ٧) بأنها: "العملية الإدارية التي تعتمد على الحاسب الآلي وتطبيقاته

في أداء وظائفها من أجل تحسين الأداء وتوفير الوقت وتحقيق الأهداف". فيما عرفها حسن (٢٠١٣، ١١) بأنها: "استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات الإلكترونية في توجيه سياسات وإجراءات عمل الجامعة من أجل تحقيق أهدافها وتوفير المرونة اللازمة للاستجابة للتغيرات داخليا وخارجيا ".

ومن هنا نرى ان الإدارة الالكترونية هي الإدارة الشاملة التي توظف جميع الطاقات المتاحة من موارد بشرية ومادية وتقنيات وبرمجيات حديثة من اجل تحقيق الأهداف المرسومة لها وتقديم خدماتها لزبائنها بفعالية أكثر وجهود وتكلفة اقل بما يعزز روح المنافسة لديها مقارنة بالمؤسسات المماثلة ويجعل كفة المنافسة راجحة لها وتحقق رضا الجمهور المتعامل لها مما يمدها بأسباب التطور والنمو المتسارع الذي يشهده العالم من حولنا .ولهذا فكرة الإدارة الإلكترونية تتعدى بكثير مفهوم المكننة الخاصة بإدارات العمل داخل المؤسسة إلى مفهوم تكامل البيانات والمعلومات بين الإدارات المختلفة والمتعددة واستخدام تلك البيانات والمعلومات في توجيه سياسة وإجراءات عمل المؤسسة نحو تحقيق أهدافها وتوفير المرونة اللازمة للاستجابة للمتغيرات المتلاحقة سواء الداخلية أو الخارجية.

بين أبو عاشور والنمري (٢٠١٣) أهمية الإدارة الإلكترونية في تطوير العمل الإداري والارتقاء بالمؤسسات المختلفة؛ فقد أجريت كثيرٍ من الدارسات في إطار تعرف مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في المؤسسات عموما، والجامعات خصوصاً وقد أشار كل من ديبرل وميلر (Dibrell& Miller, 2002) إلى أن الأهمية في تطبيق الإدارة الإلكترونية تكمن في التحول بالمجتمعات نحو مجتمع معلومات تقني، بحيث تكون له آثار عميقة في جوانب كثيرة من حياة الإنسان مثل الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

كما ذكر جونسون وتانق (Johnson & Tang، ٢٠٠٥) أن الأهمية في التحول إلى الحكومة الإلكترونية تتطلب توفير مجموعة من المقومات، أهمها الموارد البشرية المؤهلة للتعامل مع هذا النمط الجديد، فقدٍ أظهرت بعض الدارسات الميدانية في هذا المجال أن البرامج التوجيه المعدة إعدادا جيدا تساعد على ايجاد انطباع إيجابي لدى الموظفين عن الإدارة الإلكترونية وتحسين الاتصال والتعامل معها. كما أشار هاشم وسراج (Hashim. & Siraj, ٢٠١٠) إلى أهميتها في أنها قد أسهمتٍ بصورة واضحةٍ وكبيرة في التخلص من المستندات والوثائق ال ورقية والتي غالبا ما تكون عائقاً في إتمام المعاملات.

اما الأسباب التي توجب التحول للإدارة الإلكترونية تكمن في الإجراءات والعمليات المعقدة التي تؤدي إلى زيادة تكلفة الأعمال. والقرارات والتوصيات الفورية والتي من شأنها إحداث عدم توازن في التطبيق، وضرورة توفير وتوحيد البيانات المتداولة للعاملين في المؤسسة، وصعوبة الوقوف على معدلات قياس

الأداء، والتوجه نحو توظيف استخدام التطور التكنولوجي والاعتماد على المعلومات في اتخاذ القرارات. وازدياد المنافسة بين المؤسسات وضرورة وجود آليات للتميز داخل كل مؤسسة تسعى للتنافس، وحتمية تحقيق الاتصال المستمر بين العاملين على اتساع نطاق العمل وتحقيق الشفافية في أداء الأعمال وتقديم الخدمات (ياسين، ٢٠٠٦). ومن هذا المنطلق فإن ضرورة تبني مداخل إدارية حديثة لم يعد دربا من دروب الرفاهية وإنما أصبح حتمية تفرضها التغيرات العالمية المعاصرة، فالتكامل والمشاركة وتوظيف المعلومات أصبحت أحد أهم محددات النجاح لأية جامعة أو مؤسسة. ومن ثم فإنه يجب إعادة تصميم وهيكلة مختلف العمليات والوظائف الإدارية بالجامعات قبل التحول إلى إدارتها إلكترونيا وتحسين الأداء الإداري بها، وتفعيل أداء الأفراد والعاملين.

ونظراُ لأهمية الادارة الالكترونية في تطوير العمل الإداري والارتقاء بالمؤسسات المختلفة؛ فقد أجريت العديد من الدراسات تناولت موضوع الإدارة الالكترونية ومدى تطبيقها في المؤسسات التربوية وخصوصا الجامعات، ومن أبرز تلك الدراسات :

دارسة أبو عاشور والنمري(٢٠١٣) هدفت الى الكشف عن مستوى تطبيق الادارة الإلكترونية في جامعة اليرموك. وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت العينة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية في جامعة اليرموك والبالغ عددهم (٢٤١٠) فرد. وقد توصلت الدارسة الى ان مستوى تطبيق الادارة الإلكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية كان بدرجة مرتفعة، وجاء مجال التنفيذ الالكتروني في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، تلاه مجال التنظيم الالكتروني، وبدرجة مرتفعة، في حين جاء مجال الرقابة والتقويم الالكتروني في المرتبة الثالثة وبدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج أن مستوى تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الإداريين كانت بدرجة متوسطة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حول مستوى تطبيق الإدارة الالكترونية تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة؛ الرتبة الأكاديمية أو الجنس أو الكلية على الأداة ككل، وفي جميع المجالات، وبينت النتائج عدم وجود فروق في وجهة نظر الإداريين حول مستوى تطبيق الإدارة الالكترونية تعزى لاختلاف متغير الجنس على الأداة ككل، وفي جميع المجالات.

اما دارسة الهندي وشويدح (٢٠١٢)، هدفت هذه الدارسة إلى تسليط الضوء على تجربة عمادة القبول والتسجيل في الجامعة الإسلامية بغزة في استثمار تكنولوجيا المعلومات في جودة وتحسين العمل داخل العمادة من خلال التركيز على الأعمال وإعادة دارسة الإجراءات وأعداد الأدلة والإرشادات الإلكترونية للمستخدمين لتسهيل التعامل مع البرامج المختلفة، وخرجت هذه الدارسة بعدة

نتائج منها: أن الإدارة الإلكترونية تعمل على تحسين جودة الخدمة لجمهور القبول والتسجيل، ساعد في تواصل الطلبة مع الجامعة عن بعد من خلال الاتصال بالإنترنت، كذلك سرعة أنجاز العمل في عمادة القبول والتسجيل والدوائر المرتبطة بها.

ودارسة كوكارني وبوقاشيف (Kulkarni & Pougatchev, 2011)، هدفت الى معرفة دور عمليات الادارة الإلكترونية وفاعليتها في جامعة التكنولوجيا عن طريق تفعيل الانترنت والتحكم في نظام تقيم التدريس. أجريت الدارسة في جامايكا، وقد استخدمت منهج العرض والمناقشة، حيث تكونت العينة من عدد من المدراء والمدرسين في جامعة التكنولوجيا. وقد توصلت الدارسة الى أن تطبيق نظام الادارة الإلكترونية في الجامعة أدى الى تحسن وتطور العمليات الإدارية والتدريسية في الجامعة، حيث أن نظام الادارة الإلكترونية أثبت فاعليته في بناء عمليات نظم المعلومات التربوية، ويساعد نظام الادارة الإلكترونية المدراء والمدرسين على اقتراح أفكار ومناهج جديدة وتنفيذها بسهولة.

وأجرى عبد الناصر وقريشي (٢٠١١)، دارسة هدفت تعرف "مساهمة الادارة الإلكترونية في تطوير العمل الإداري بمؤسسات التعليم العالي: دارسة حالة كلية العلوم والتكنولوجيا بجامعة ـ بسكرة ـ الجزائر". وزيادة فعاليته من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات، والى تسليط الضوء على واقع الادارة الإلكترونية في المؤسسة محل الدارسة. وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت العينة من العاملين في كلية العلوم والتكنولوجيا بجامعة بسكرة والبالغ عددهم (١٤٢) عامل. وقد توصلت الدارسة الى ان تطبيق الادارة الإلكترونية له مزايا وتأثير واضح على أعمال ونشاطات المؤسسات المختلفة، الأمر الذي بدوره يُمكن الادارة من تحسين أدائها وتحقيق الجودة بشكل أفضل، ونتج أيضا وجود علاقات ارتباط دالة وإيجابية بين أبعاد الادارة الإلكترونية بشكل منفرد، مع أبعاد العمل الاداري مجتمعة.

وأجرى جورمان (Gorman, 2011) دراسة هدفت العرف على دور قادة التعليم العالي في الولايات المتحدة الامريكية في تبني واستخدام الاتصالات الالكترونية والانترنت في اداراتهم وفاعلية استخدامها .تكونت عينة الدراسة من (١١٣) عضو هيئة تدريس، وقد أظهرت نتائج الدراسة ان قادة التعليم العالي لهم دور كبير في عملية التغيير في اداراتهم، كما بينت النتائج وجود تبني فعلي لاستخدام الانترنت والاتصالات الالكترونية في ادارة التعليم العالي.

وقامت كساب (2011) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين بعض المتغيرات التنظيمية وتطبيق الإدارة الالكترونية في الجامعات الفلسطينية، تم في هذه الدراسة استخدام الاستبانة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من ١٦١عضو هيئة تدريس، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين

الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات الفلسطينية وتطبيق الإدارة الالكترونية، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين أنماط القيادة الإدارية السائدة وتطبيق الإدارة الالكترونية، كما بينت النتائج وجود اختلاف في اهتمام الجامعات بتوفير متطلبات تطبيق الإدارة الالكترونية، حيث كان هناك قصور في إصدار التشريعات، وتطوير التنظيم الإداري وتدريب العاملين على تطبيقات الإدارة الالكترونية.

وأجرى فيلك (Felck, 2010)، دارسة هدفت الكشف عن مدى استخدام الإدارة الإلكترونية والبرامج الملحقة بها في إدارة الأقسام الإدارية في الجامعات الكرواتية، تكونت عينة الدارسة من (٣٦) رئيس قسم يعملون في الأقسام الإدارية في الجامعة الوطنية بكرواتيا، أظهرت نتائج الدراسة أن ما نسبته (٦٧٪)من رؤساء الأقسام يمتلكون معرفة مناسبة بالحاسوب، ولديهم الرغبة في تطبيقه في عملهم الإداري، وأيضا وجود علاقة طردية بين المعرفة بالحاسوب ومستوى استخدامه في الإدارة الإلكترونية، كما أظهرت أن الإدارة الإلكترونية تخفف من عبء العمل على رؤساء الأقسام وتسرع من وتيرة العمل وتقل الأخطاء.

وأجرى كناني (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق الإدارة الالكترونية في الجامعات السعودية، وعلاقتها بمستوى الفعالية التنظيمية من وجهة نظر القاعدة الأكاديميين، كما هدفت إلى المقارنة بين الجامعات الحكومية، والجامعات الخاصة في واقع تطبيق الإدارة الالكترونية، تكونت عينة الدراسة من (٣٧٣) قائدا اكاديميا من أعضاء هيئة التدريس، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، أظهرت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق الإدارة الالكترونية في الجامعات السعودية الحكومية والخاصة، جاء بدرجة تقدير متوسطة، وان مستوى الفعالية التنظيمية جاء بمستوى متوسط، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود اختلاف دال إحصائيا في قوة العلاقة الارتباطية بين واقع تطبيق الإدارة الالكترونية، ومستوى الفعالية التنظيمية، يعزى لأثر نوع الجامعة.

دارسة علي وعبد الرحيم (٢٠٠٩)هدفت هذه الدارسة إلى الوقوف على درجة وجود بعض وظائف الإدارة الإلكترونية بجامعة تبوك من تخطيط، وتنظيم وصنع قرار، ورقابة، وكذلك تحديد درجة أهمية الإدارة الإلكترونية في تطوير بعض هذه الوظائف من وجهة نظر المستويات الثلاثة (إدارة على، إدارة وسطى إدارة تنفيذية) والمتمثلة في الإداريين الأكاديمين، الإداريين الوظيفين، وقد استخدمت الدارسة المنهج الوصفي، استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد أشارت نتائج هذه الدارسة إلى: جامعة تبوك جامعة حديثة كل فرد بالجامعة له سلطة ممنوحه من القيادات العليا في استخدام الإدارة الإلكترونية تضع الجامعة إجراءات لتأمين سرية المعلومات والبيانات بها وحفظ المعلومات من خلال الأرشيف الإلكتروني، توجد بالجامعة قنوات اتصال متعددة

لتبادل المعلومات وقامت الجامعة بتوصيل الإنترنت إلى مختلف كليات الجامعة، تحمل جميع أعضاء هيئة التدريس الإداريين والعاملين والطلاب مسئولية التحسين والتطوير داخل الجامعة، والمشاركة في صنع القرار، ونشر ثقافة الإدارة الإلكترونية.

ودراسة سرشت (Seresht, 2009) وهدفت الكشف عن فاعلية تطبيق الإدارة الالكترونية ومعوقات تطبيقها في الجامعات الايرانية، تم في هذه الدراسة استخدام الاستبانة، بالإضافة إلى المقابلة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من(٢٣٩)عضو هيئة تدريس واداري .وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات ادارية تحد من تطبيق الإدارة الالكترونية تمثلت بعدم الوعي التكنولوجي وافتقار الخبرة، وعدم الدافع والرغبة، بالإضافة إلى المعوقات الثقافية والتكنولوجية، كما أشار أفراد عينة الدراسة إلى فاعلية تطبيق الإدارة الالكترونية في اختصار الوقت والجهد، وان فاعليتها تتحقق بدرجة أفضل في حال زوال معوقات تطبيقها.

أجرى ميليفل (Mellivell, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق الإدارة الالكترونية في الجامعات الغربية الموجودة في هونج كونج، والتي تتبع النمط الغربي في أداء أعمالها، ومدى فاعلية توظيف الإدارة الالكترونية في تجويد ورفع مستوى العمل الإداري، تكونت عينة الدراسة من (١٣٦) عضو هيئة تدريس وموظفا وطالبا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أسلوب المقابلة المباشرة للتعبير عن تصوراتهم حول درجة تطبيق الإدارة الالكترونية وفاعلية توظيفها، أظهرت نتائج الدراسة أن الجامعات الغربية في هونج كونج تطبق الإدارة الالكترونية بدرجة متوسطة في جميع العلميات، ما عدا تحسين الإجراءات الداخلية الخاصة بتسجيل الطلبة، وبنظام الرواتب والترقيات لأعضاء هيئة التدريس والموظفين، فقد جاءت بدرجة متوسطة، وبينت النتائج أن فاعلية توظيف الإدارة الالكترونية في تجويد العمل الإداري جاء بدرجة متوسطة وذلك نتيجة لعدم التوظيف الكامل للإدارة الالكترونية في مجالات العمل الإداري الجامعي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود ضعف في النشرات والمحاضرات الخاصة بتوعية المستفيدين، والتعريف بأهمية استخدام البرمجيات الالكترونية التي تنتجها الجامعة في مجال التدريس، ومجال العمل الإداري.

يتضح لنا مما سبق ذكره أهمية تطبيق الادارة الالكترونية؛ في المؤسسات التعليمية، وخصوصا الجامعات وهذا ما بينته نتائج الدراسات السابقة، ولكون الجامعات من أكثر المؤسسات التعليمية استخداما لتكنولوجيا في مجال الإدارة وذلك بهدف تحقيق إدارة أفضل، فقد جاءت هذه الدارسة للكشف عن واقع تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة جرش من وجهة نظر العاملين فيها أعضاء هيئة التدريس والاداريين.

- **مشكلة الدراسة** :

في ضوء التقدم المتزايد في استخدام التقنية الحديثة والتطبيقات الحاسوبية أصبح دور الإدارة الإلكترونية مطلبا وضرورة لا غنى عنه في إدارات مؤسسات التعليم العالي، لما تحققه من نتائج إيجابية نحو تحسين الأداء ورفع الكفايات ومن خلال عملي كعضو هيئة تدريس في الجامعة وجدت أن هناك ضعفا في تطبيق الإدارة الإلكترونية من قبل العاملين فيها وعلى جميع المستويات. رغم ان الكثير من الدارسات السابقة أشارت إلى أهمية هذه الإدارة في تحسين الصورة الإدارية وعمل الدوائر الأكاديميين والإدارية في الجامعة إلا أنها لازالت غير فعالة بالصورة المطلوبة، حيث لاحظت ان استخدام الورق هو السائد في جميع المعاملات داخل الجامعة وبالتالي لم يستفاد بشكل كبير من الإدارة الإلكترونية التي تطبيقها يؤدي الى تناقصت الحاجة الى استخدام الورق نوعا ما حيث أصبحت الادارة الحديثة تعتمد على استخدام التكنولوجيا الحديثة في انجاز العمل الإداري من تخطيط، تنظيم، توجيه، ورقابة الكترونيا، وبالتالي فقد تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الاتي: ما درجة تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة جرش من وجهة نظر العاملين فيها؟

- **أسئلة الدراسة** :

تجيب الدراسة على الأسئلة الاتية:

- ما درجة تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة جرش من وجهة نظر العاملين فيها؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq ٠,٠٥)$ في وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة جرش تبعا لاختلاف متغيرات الوظيفة، والجنس، والخبرة؟

- **أهداف الدراسة**:

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة جرش من وجهة نظر العاملين فيها، إضافة الى الكشف عن الفروق في وجهة نظر عينة الدراسة حول درجة تطبيق الإدارة الالكترونية تبعا لاختلاف متغيرات الوظيفة والجنس، والخبرة.

- **أهمية الدراسة** :

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوع الادارة الالكترونية، ويمكن ان تسهم في إثراء الجانب النظري للبحوث والدراسات التي تتناول الإدارة الالكترونية، ومن المؤمل أن تسهم الدراسة في توفير معلومات قد تساعد القائمين على جامعة جرش على التنبه لجوانب القوة والضعف في تطبيق الادارة الالكترونية في الجامعة وذلك بهدف معالجة جوانب القصور مما يزيد من مستوى التطبيق.

- **المصطلحات الدراسة** :

تستدعي الدراسة التعريف بالمصطلحات التالية:

- **الإدارة الالكترونية** :عرفها نجم (٢٠٠٨، ١٢) بأنها: "العملية الإدارية القائمة على الإمكانات المتميزة للإنترنت وشبكات الأعمال في التخطيط والتوجيه والرقابة على الموارد والقد ارت الجوهرية بدون حدود، من أجل تحقيق الأهداف".
- **الإدارة الالكترونية إجرائيا:** إدارة شؤون الجامعة إداريا وأكاديميا بالوسائل التقنية/التكنولوجية، بالشكل التي تمكنها من تحقيق أهدافها وانجاز وظائفها الإدارية والأكاديمية والخدماتية بكفاءة عالية بأقل وقت وجهد.
- **تطبيق الإدارة الالكترونية إجرائيا:** درجة إدارة شؤون الجامعة إداريا وأكاديميا بالوسائل التقنية/التكنولوجية، بالشكل التي تمكنها من تحقيق أهدافها وانجاز وظائفها الإدارية والأكاديمية والخدماتية بكفاءة عالية بأقل وقت وجهد. وتقاس في هذه الدارسة من خلال إجابة عينة الدراسة على فقرات مجالات الأداة المستخدمة.
- **العاملين في الجامعة:** هم أعضاء الهيئة التدريسية والاداريون المعينون في الجامعة.

- **حدود الدراسة** :

تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

- **الحد الزماني:** أجريت هذه الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧.
- **الحد المكاني:** طبقة الدراسة في الكليات والاقسام الإدارية بجامعة جرش.
- **الحد البشري:** عينة الدراسة العاملين (أعضاء هيئة تدريس، وإداريين) في جامعة جرش.
- **الحد الموضوعي:** اقتصرت هذه الدراسة على تقصي درجة تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة جرش من وجهة نظر العاملين فيها.

- **اجراءات الدراسة** :

يتضمن هذا الجزء من الدراسة وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها والأداة المستخدمة وصدقها وثباتها وتصحيح الأداة ومتغيراتها وإجراءاتها، وفيما يلي عرضا لذلك :

- **منهج الدراسة** :

اتبعت الدراسة المنهج المسحي الوصفي التحليلي، ويقصد بالمنهج الوصفي التحليلي المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثا، أو قضية موجودة حاليا، يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة الدراسة دون تدخل الباحث فيها.

- **مجتمع الدراسة وعينتها**:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية في جامعة اليرموك، والبالغ عددهم (٣٥٠) عضو هيئة تدريس وإداريا، منهم (١٧٢) عضو هيئة تدريس، و(١٧٨) إداريا، للعام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧، وذلك وفقا للإحصائيات الرسمية في جامعة جرش، وقد تم اختيار عينة من مجتمع

الدراسة الكلي بالطريقة الطبقية العشوائية بلغ (١٨٣) عضو هيئة تدريس وإدارياً في جامعة جرش وبنسبة (٥٢٪) من المجتمع الكلي، منهم (٩١)عضو هيئة تدريس، (٩٢) إدارياً، والجدول (١) يبين ذلك.

جدول (١)عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية
طبيعة العمل	عضو هيئة تدريس	٩١	٤٩.٧٪
	اداري	٩٢	٥٠.٣٪
الجنس	ذكر	١٢٠	٦٥.٦٪
	انثى	٦٣	٣٤.٤٪
الخبرة	١٠ سنوات و أقل	١٠٨	٥٩٪
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٥	٤١٪
المجموع الكلي		١٨٣	١٠٠٪

- **أداة الدراسة** :

لتحقيق أهداف الدراسة تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة مثل دراسة أبو عاشور والنمري (٢٠١٣)، عبد الناصر وقريشي (٢٠١١)، كناني (٢٠١٠)، حيث تم تطوير استبانة لجمع البيانات من أفراد العينة، مكونة من جزأين؛ الجزء الأول تضمن معلومات عامة من أفراد عينة الدراسة، والجزء الثاني:استبانة للكشف عن درجة تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة جرش مكونة من (٤٥) فقرة، موزعة على خمسة مجالات، وهي: المجال الأول: المهارة الالكترونية، ويتكون من (١٢) فقرة، المجال الثاني: المهارة المعلوماتية، ويتكون من (١٢) فقرة، المجال الثالث: المهارات الإدارية والتنظيمية ويتكون من (٥) فقرات المجال الرابع: الموارد البشرية، ويتكون من(٨) فقرات. المجال الخامس: الموارد الفنية، ويتكون من (٨) فقرات.

- **صدق الأداة**:

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٠) محكم من المتخصصين في الإدارة التربوية وأصول التربية والقياس والتقويم، وتكنولوجيا التعليم، وطلِب إليهم إبداء الرأي والملاحظات حول مدى انتماء الفقرات للمجالات التي أدرجت فيها، بالإضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية، ووضوحها من حيث المعنى، وسهولة الفهم، وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة .وقد تم اعادة تعديل الاستبانة وفق لما ورد من المحكمون حيث أصبحت الأداة بعد التحكيم بصورتها النهائية مكونة من (٤٠) فقرة، موزعة على خمسة مجالات ، وهي : المجال الأول: المهارة الالكترونية،(١٠) فقرات، المجال الثاني: المهارة المعلوماتية، (١٠) فقرات، المجال الثالث: المهارات الإدارية والتنظيمية (٥) فقرات، المجال الرابع: الموارد البشرية (٧) فقرات. المجال الخامس: الموارد الفنية، (٨) فقرات.

- **ثبات الاداة** :

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (٢٠) عضو هيئة تدريس وإداري، وتمت إعادة التطبيق

على نفس العينة بطريقة وبعد فاصل زمني مدته أسبوعان بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Retest)، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على المقياس ككل، والمجالات منفردة، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للمجالات، والمقياس ككل، كما هو مبين في الجدول (٢)، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٢) قيم معاملات الاتساق والداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة معامل ارتباط بيرسون للمجالات والأداة ككل

الرقم	المجال	عدد الفقرات	ثبات الأداة	الاتساق الداخلي
١	المهارة الإلكترونية	١٠	٠.٨٧	٠.٩٠
٢	المهارة المعلوماتية	١٠	٠.٨٩	٠.٨٨
٣	المهارات الإدارية والتنظيمية	٥	٠.٨٠	٠.٩٣
٤	الموارد البشرية	٧	٠.٨٥	٠.٩١
٥	الموارد الفنية	٨	٠.٨٠	٠.٨٧
	الدرجة الكلية	٤٠	٠.٨٤	٠.٩٤

- **تصحيح أداة الدراسة** :

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بحيث تعطى الإجابة (عالية جدا، خمسٍ درجات، وعالية أربع درجات، ومتوسطة ثلاث درجات وقليلة درجتان، وقليلة جداً درجة واحدة). وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية بعد تحولها لثلاثي وفق المعادلة التالية ٥ ـ ١ ÷ ٣ = ١.٣٣على النحو الآتي :

- من ١ ـ ٢.٣٣ منخفض .
- من ٣.٦٧ ـ ٢.٣٤متوسط.
- من ٣.٦٨ ـ ٥ مرتفع.

- **إجراءات الدراسة** :

تم اعتماد الاجراءات الاتية لجمع البيانات من عينة الدراسة :تحديد مجتمع الدراسة وعينتها من اعضاء هيئة التدريس والاداريين في جامعة جرش. بناء أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها .تم الحصول على الموافقة الرسمية لتطبيق الدراسة. وبعد ذلك تم تطبيق الأداة على أفراد العينة. وبعد ذلك عولجت البيانات بعد الحصول عليها من العينة احصائيا، وتلها عرض النتائج ومناقشتها وتقديم التوصيات.

- **المعالجات الإحصائية** :

بعد الانتهاء من جمع البيانات وتفريغ استجابات أفراد العينة، تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وفقاً لأسئلة الدراسة، وهي على النحو الآتي :للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق الإدارة

الإلكترونية في جامعة جرش من وجهة نظر العاملين فيها وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (T) لعينتين مستقلتين لتحديد إثر متغيرات الدراسة، طبيعة العمل، الجنس الخبرة.

- **تصميم الدراسة**:

احتوت الدراسة على المتغيرات التالية:

- المتغيرات المستقلة:
  - ✓ طبيعة العمل ولها فئتان: عضو هيئة تدريس واداري.
  - ✓ الجنس وله فئتان: ذكر، انثى.
  - ✓ الخبرة ولها مستويان: ١٠ سنوات وأقل، أكثر من ١٠ سنوات .
- المتغير التابع: درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة جرش.

- **عرض النتائج ومناقشتها** :

- **أولاً :مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**" :

ما درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة جرش من وجهة نظر العاملين فيها"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في جرش من وجهة نظر العاملين فيها، كما هو مبين في الجدول(٣):

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اجرش من وجهة نظر العاملين فيها مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	المهارة الالكترونية	٣.٦٠	٠.٨٩٠	متوسطة
٢	٥	الموارد الفنية	٣.٤٤	٠.٨٢٠	متوسطة
٣	٢	المهارة المعلوماتية	٣.٣٧	٠.٧٤٦	متوسطة
٤	٤	الموارد البشرية	٣.٢٢	٠.٨٣٤	متوسطة
٥	٣	المهارات الإدارية والتنظيمية	٣.١٥	٠.٩١٦	متوسطة
		الدرجة الكلية	٣.٣٩	٠.٦١٨	متوسطة

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣.٦٠ ـ ٣.١٥) حيث جاء مجال المهارة الالكترونية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣.٦٠) وبدرجة متوسطة، بينما جاء مجال المهارات الإدارية والتنظيمية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.١٥) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٣.٣٩) وبدرجة متوسطة. وقد يعزى السبب إلى الاعتماد الكبير على الأوراق في تعاملاتها واعتبارها الأساس في عمل الجامعة، وحتى في الحالات التي يُستخدم فيها الحاسوب في المعاملات، فيجب أن تكون هناك نسخة ورقية موازية لعمل الحاسوب، وقد يكون السبب أيضا في قلة الثقة في التكنولوجيا ومرفقاتها. وقد اتفقت الدراسة مع دراسة كناني (٢٠١٠) حيث بينت أن واقع تطبيق الإدارة

الالكترونية في الجامعات السعودية الحكومية والخاصة، جاء بدرجة تقدير متوسطة، ودراسة ميليفل (Mellivell, 2007) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الجامعات الغربية في هونج كونج تطبق الإدارة الالكترونية بدرجة متوسطة في جميع العلميات واختلفت مع دراسة أبو عاشور والنمري (٢٠١٣) حيث بينت ان مستوى تطبيق الادارة الإلكترونية في جامعة اليرموك كان بدرجة مرتفعة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

- **المجال الأول: المهارة الالكترونية** :

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المهارة الالكترونية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٧	أستخدم الإنترنت(Internet) للحصول على المعلومات	٤.١٨	١.٠٣٠	مرتفعة
٢	٦	أستخدم البريد الإلكتروني (E-Mail) في الاتصال والتواصل مع الآخرين	٤.٠٥	١.١٥٠	مرتفعة
٣	١	أستخدم الحاسوب في حفظ الملفات	٣.٩٦	١.٢٣٧	مرتفعة
٤	٢	أستخدم برامج معالجة النصوص (Word)	٣.٩٤	١.٢٧٢	مرتفعة
٥	١٠	أستخدم البر مجيّات المضادة للفيروسات لحماية المعلومات والبيانات الإدارية	٣.٧٣	١.٠٤٨	مرتفعة
٦	٣	أستخدم برامج جداول البيانات (Excel)	٣.٦٩	١.٢٣٤	مرتفعة
٧	٥	أستخدم برامج العروض التقديمية (Power Point)	٣.٥٢	١.٤٠٢	متوسطة
٨	٩	أستخدم الأقراص القابلة للإزالة في حفظ البيانات والمعلومات الإدارية	٣.٢٨	١.٣٢٨	متوسطة
٩	٤	أستخدم برامج قواعد البيانات (Access)	٢.٨٧	١.٣٥١	متوسطة
١٠	٨	أشارك بفاعلية في المنتديات على شبكة الإنترنت	٢.٨٤	١.٢٢٨	متوسطة
		المهارة الالكترونية	٣.٦٠	٠.٨٩٠	متوسطة

يبين الجدول (٤) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٤.١٨ ـ ٢.٨٤) حيث جاءت الفقرة رقم (٧) والتي تنص على " أستخدم الإنترنت(Internet) للحصول على المعلومات" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤.١٨) وبدرجة مرتفعة، وتلاها خمسة فقرات اخري جاءت بدرجة مرتفعة مما يدل على ان العاملين في الجامعة يمتلكون مهارة كبيرة في التعامل مع البرامج المساعدة لتطبيق الإدارة الالكترونية بينما جاءت الفقرة رقم (٨) ونصها "أشارك بفاعلية في المنتديات على شبكة الإنترنت" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٨٤) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣.٦٦) وبدرجة متوسطة. وهذا يعني انه رغم امتلاك العاملين في المجمل للمهارات التي تساعد في تطبيق الإدارة الالكترونية الانهم لا يوظفون هذه المهارات كون العمل في الجامعة يرتكز أكثر على التوثيق الورقي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فيلك

(Felck, 2010) حيث اظهرت أن ما نسبته (٦٧٪)من رؤساء الأقسام يمتلكون معرفة مناسبة بالحاسوب. واختلفت مع دراسة أبو عاشور والنمري (٢٠١٣) حيث بينت ان مجال التنفيذ الالكتروني جاء في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة.

- **المجال الثاني: المهارة المعلوماتية:**

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المهارة المعلوماتية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١٤	يتم اعتماد الأسلوب اليدوي إضافة إلى الأسلوب المحوسب في التعامل مع البيانات في الجامعة	٣.٧٧	٠.٨٢٠	مرتفعة
٢	١٧	تستخدم الجامعة الإنترنت كأحد مؤشرات التحول باتجاه عصر المعلومات	٣.٥٦	١.١٠٢	متوسطة
٣	١٥	تمتلك الجامعة قاعدة بيانات تكفي لإنجاز أعمالها	٣.٥١	٠.٩٩٩	متوسطة
٤	١٨	توظف الجامعة الملف الإلكتروني للطلاب والعاملين فيها	٣.٤٨	١.١٧٦	متوسطة
٥	١٩	تتعامل الجامعة مع المكتبات الإلكترونية	٣.٣٨	١.١٢٧	متوسطة
٦	٢٠	تسعى الجامعة إلى حوسبة جميع المعاملات الإدارية والمالية	٣.٣١	١.٠٩٣	متوسطة
٧	١١	تتوافر في الجامعة قاعدة بيانات لتطبيق الإدارة الإلكترونية	٣.٢٣	١.٠٧٦	متوسطة
٨	١٦	تمتلك الجامعة نظام معلومات يضمن تدفق المعلومات بين أقسامها بسهولة	٣.٢١	١.١٠٥	متوسطة
٩	١٣	تستخدم الجامعة أنظمة معلومات متطورة مثل (نظم المعلومات الإدارية، نظم دعم القرارات، نظم إدارة قاعدة البيانات)	٣.١٢	١.٠٢٥	متوسطة
١٠	١٢	تستخدم الجامعة البريد الإلكتروني بصورة فاعلة لتبادل المعلومات	٣.٠٨	١.١١٩	متوسطة
		المهارة المعلوماتية	٣.٣٧	٠.٧٤٦	متوسطة

يبين الجدول (٥) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣.٧٧ ـ ٣.٠٨) حيث جاءت الفقرة رقم (١٤) والتي تنص على "يتم اعتماد الأسلوب اليدوي إضافة إلى الأسلوب المحوسب في التعامل مع البيانات في الجامعة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٧) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (١٢) ونصها "تستخدم الجامعة البريد الإلكتروني بصورة فاعلة لتبادل المعلومات" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٨) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣.٣٧) وبدرجة متوسطة. وقد يعزي السبب في ذلك كون مستوى مهارات الحاسوبية لدى العاملين في الجامعة ليست بالمستوى المطلوب للتعامل مع الإدارة الالكترونية لذلك نجدهم يفضلون استخدام النظام التقليدي.

- **المجال الثالث : المهارات الإدارية والتنظيمية :**

يبين الجدول (٦) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣.٢٤ ـ ٣.٠٤) حيث جاءت الفقرة رقم (٢٤) والتي تنص على " يمكن للهيكل التنظيمي للجامعة أن يستوعب إدخال التقنيات الحديثة في العمل لتطبيق الإدارة الإلكترونية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٤) وبدرجة متوسطة

بينما جاءت الفقرة رقم (٢٢) ونصها " يمرّ صنع القرار في الجامعة ضمن الهيئات الهيكلية للإدارة الإلكترونية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٤) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣.١٥) وبدرجة متوسطة. وربما يعزي السبب في ذلك الى عدم سعي الجامعة لأن تتحول الى الإدارة الإلكترونية بشكل تام في اعمال الجامعة وبقيت تركز على الاعمال اليدوية بشكل أكبر.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المهارات الإدارية والتنظيمية مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢٤	يمكن للهيكل التنظيمي للجامعة أن يستوعب إدخال التقنيات الحديثة في العمل لتطبيق الإدارة الإلكترونية	٣.٢٤	٠.٩٨٧	متوسطة
٢	٢١	خطة الجامعة الاستراتيجية قادرة على مواجهة التطورات التكنولوجية المتسارعة	٣.٢١	١.٠٥٩	متوسطة
٣	٢٥	يتم اعتماد هياكل تنظيمية شبكية في الجامعة	٣.١٤	٠.٩٧١	متوسطة
٤	٢٣	الهيكل التنظيمي في الجامعة يسهل الاتصال الالكتروني بين الأقسام المختلفة	٣.١٢	١.٠٥٢	متوسطة
٥	٢٢	يمرّ صنع القرار في الجامعة ضمن الهيئات الهيكلية للإدارة الإلكترونية	٣.٠٤	١.٠٥٨	متوسطة
		المهارات الإدارية والتنظيمية	٣.١٥	٠.٩١٦	متوسطة

- **المجال الرابع**: **الموارد البشرية**:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الموارد البشرية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢٩	تقوم استراتيجية الإدارة الإلكترونية في الجامعة على تخفيض عدد العاملين فيها	٣.٥١	١.٠٤٢	متوسطة
٢	٣٢	يتم توفير فرص لتدريب وتأهيل العاملين في مجال استخدام الأجهزة والمعدات الإلكترونية الحديثة في الجامعة	٣.٢٨	١.٠٢٥	متوسطة
٣	٣٠	الموارد البشرية في الجامعة قادرة على مواكبة التطورات التكنولوجية المتسارعة.	٣.٢٢	١.٠٦٩	متوسطة
٤	٣١	الموارد البشرية في الجامعة تمتلك الخبرة والمهارة في مجال تكنولوجيا المعلومات	٣.٢٠	٠.٩٦٥	متوسطة
٤	٢٨	لدى العاملين في الجامعة اتجاهات متوافقة مع تطبيق استراتيجية الإدارة الإلكترونية	٣.٢٠	١.٠٩٨	متوسطة
٦	٢٧	الموارد البشرية في الجامعة مؤهلة لتطبيق استراتيجية الإدارة الإلكترونية	٣.١٣	١.٠٠٠	متوسطة
٧	٢٦	لدى العاملين في الجامعة فكرة عن مفهوم الإدارة الإلكترونية	٣.٠٣	٠.٩٨٦	متوسطة
		الموارد البشرية	٣.٢٢	٠.٨٣٤	متوسطة

يبين الجدول (٧) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣.٥١ ـ ٣.٠٣) وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣.٢٢) وبدرجة متوسطة. وجاءت الفقرة رقم (٢٩) والتي تنص على " تقوم استراتيجية الإدارة الإلكترونية في الجامعة على

تخفيض عدد العاملين فيها " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٥١) وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (٢٦) ونصها " لدى العاملين في الجامعة فكرة عن مفهوم الإدارة الإلكترونية " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٣) وبدرجة متوسطة. وقد يعود السبب في ذلك الى كون الجامعة ليس لديها خطة واضحة للتحول الى تطبيق الإدارة الإلكترونية، وأيضا قد يكون بسبب خوف العاملين في حالة تطبيق الإدارة الالكترونية ان يتم تخفيض في عددهم والاستغناء عن بعض وظائفهم.واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كساب (2011) حيث أظهرت ان هناك قصور في إصدار التشريعات وتطوير التنظيم الإداري وتدريب العاملين على تطبيقات الإدارة الالكترونية.

- **المجال الخامس**: **الموارد الفنية** :

جدول (٨)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الموارد الفنية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٤٠	تتوافر لدى الجامعة خدمة الإنترنت	٤.٠٥	٠.٩٩٠	مرتفعة
١	٣٨	تمتلك الجامعة موقعا إلكترونيا على شبكة الإنترنت	٤.٠٥	١.٠١٨	مرتفعة
٣	٣٤	يتوافر في الجامعة شبكة حاسوب محلية	٣.٥٥	١.٠٦٢	متوسطة
٤	٣٩	يتوافر في الجامعة برمجيات الحاسوب المختلفة والتي تسهم في تطبيق الإدارة الإلكترونية	٣.٥٢	١.١٤٣	متوسطة
٥	٣٥	تتوافر في الجامعة أجهزة اتصالات متطورة تلبي متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية	٣.٢٥	١.١٠٩	متوسطة
٦	٣٣	تتوافر في الجامعة أجهزة ومعدات تكنولوجية متطورة ملائمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية	٣.١٥	١.١٣٦	متوسطة
٧	٣٦	تعد التقنيات المستخدمة في الجامعة حاليا متطورة	٣.١٤	١.٠٥٨	متوسطة
٨	٣٧	تشترك الجامعة في خدمة الرسائل القصيرة (SMS)	٢.٨٣	١.٤١١	متوسطة
		الموارد الفنية	٣.٤٤	٠.٨٢٠	متوسطة

يبين الجدول (٨) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٤.٠٥ ـ ٢.٨٣) حيث جاءت الفقرة رقم (٤٠) والتي تنص على " تتوافر لدى الجامعة خدمة الإنترنت " والفقرة رقم (٣٨) التي تنص على " تمتلك الجامعة موقعا إلكترونيا على شبكة الإنترنت " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٥) وبدرجة مرتفعة، وهذا يعني مقومات الإدارة الكترونية متوفرة في الجامعة. بينما جاءت الفقرة رقم (٣٧) ونصها " تشترك الجامعة في خدمة الرسائل القصيرة (SMS) " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٨٣) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣.٤٤) وبدرجة متوسطة. وهذا يعني رغم توفر مقومات الإدارة الكترونية الا انها غير مفعلة بشكل كبير. اختلفت هذه النتيجة مع جورمان (Gorman, 2011) حيث بينت وجود تبني فعلي لاستخدام الانترنت والاتصالات الالكترونية في ادارة التعليم العالي في الوليات المتحدة الامريكية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة جرش تبعا لاختلاف متغيرات الوظيفة، والجنس والخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغيرات الدراسة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول أدناه توضح ذلك.

- **طبيعة العمل**:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر متغير طبيعة العمل على درجة الكلية لدرجة التطبيق الكتروني لدى العاملين في جامعة جرش

	طبيعة العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	أكاديمي	٩١	٣.٣٨	٠.٦٠٨	-٠.٢٠١	١٨١	٠.٨٤١ غير دالة
	اداري	٩٢	٣.٤٠	٠.٦٣١			

يتبين من الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) تعزى لأثر طبيعة العمل. هذا يعني أن جميع أفراد العينة يتفقون حول الدرجة المتوسطة لدرجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة جرش. وهذا يدل على ان العمليات الإدارية الإلكترونية تمارس من قبل العاملين سواء كان أكاديمي او اداري بنفس المستوى.

- **سنوات الخبرة**:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر سنوات الخبرة على درجة الكلية لدرجة التطبيق الكتروني لدى العاملين في جامعة جرش

	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	١٠سنوات وأقل	١٠٨	٣.٣٢	٠.٦٠٨	-١.٩٦٣	١٨١	٠.٠٥١ غير دالة
	أكثر١٠ من سنوات	٧٥	٣.٥٠	٠.٦٢١			

يتبين من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) تعزى لأثر سنوات الخبرة. هذا يعني أن جميع أفراد العينة يتفقون حول الدرجة المتوسطة لدرجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة جرش سواء من كانت خبرته الوظيفية عشر سنوات وأقل او أكثر.

- **الجنس**:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على درجة الكلية لدرجة التطبيق الكتروني لدى العاملين في جامعة جرش

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	ذكر	١٢٠	٣.٤٦	٠.٦٢١	٢.٢٢٥	١٨١	٠.٠٢٧ دالة
	انثى	٦٣	٣.٢٥	٠.٥٩٢			

يتبين من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) تعزى لأثر الجنس. وكانت الفروق لصالح الذكور، وربما يعود السبب في ذلك الى التباين في عدد الذكور كونهم ضعف عدد الاناث، وأيضا من الممكن ان الذكور أكثر إدراكا لأهمية تطبيقا للإدارة الإلكترونية من الاناث. اختلف هذه النتيجة مع دارسة أبو عاشور والنمري(٢٠١٣) حيث بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس لدى افراد عينة الدراسة.

- **توصيات الدراسة** :

اوصت الدراسة بناء على نتائجها بما يلي:

- بضرورة العمل على تحديث البنى التحتية الإلكترونية وتجديدها في الجامعة.
- ضرورة تطوير عمليات تنفيذ الادارة الإلكترونية في الجامعة للحصول على نتائج مرضية من خلال تطوير التشريعات والأنظمة الإدارية لتتواكب مع التعاملات الإلكترونية التي تفرضها الإدارة الإلكترونية.
- إعداد دليل خاص بمفهوم الإدارة الإلكترونية وأهدافها، ومجالاتها في العمل داخل الجامعة، بحيث يساهم في نشر ثقافة أكبر للإدارة الإلكترونية.

- **المراجع**:

- أبو عاشور، خليل، والنمري، ديانا. (٢٠١٣). مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الهيئة التدريسية الإداريين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية مجلد(٩)، ع (٢)، اربد، الأردن.
- الأحمد، أحمد عبد الله. (٢٠١١). متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مكاتب التربية والتعليم .
- في ضوء بعض الخبرات العلمية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.
- حسن، محمد عبد الله. (٢٠١٣). إمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية بجامعة صنعاء. مجلة كلية التربية، عين شمس. ٣٨(١). القاهرة، مصر.
- السالمي، علاء. (٢٠٠٨). الإدارة الإلكترونية. دار وائل للنشر والتوزيع. عمان، الاردن.
- عبد الناصر، موسى وقريشي، محمد. (٢٠١١). مساهمة الإدارة الإلكترونية في تطور العمل الإداري بمؤسسات التعلم العالي: دارسة حالة كلية العلوم والتكنولوجيا بجامعة بسكرة الجزائر. مجلة الباحث، عدد (٩). الجزائر.
- نجم، نجم. (٢٠٠٨). الإدارة الإلكترونية: الاستراتيجية والوظائف والمجالات. دار المسرة. عمان، الاردن.
- ياسين، سعد غالب. (٢٠٠٦). الإدارة الإلكترونية وآفاق تطبيقاتها العربية، مركز البحوث معهد الإدارة العامة بالرياض، الرياض، السعودية.
- فياتر، جيرزى. (٢٠٠٦). التعليم في القرن الحادي والعشرين، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

- الفريح، سعاد عبد العزيز وخليفة، عبد الرازق. (٢٠٠٥). المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية بجامعة الكويت في المشروعات الممولة للبحث العلمي، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، ع (١١٩). الكويت، الكويت .
- الكبيسي، كلثم محمد. (٢٠٠٨). متطلبات تطبيق الإدارة الالكترونية في مركز نظم المعلومات التابع للحكومة الالكترونية في دولة قطر. (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الافتراضية الدولية، لندن، المملكة المتحدة.
- كناني، محمد. (٢٠١٠). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات السعودية وعلاقتها بالفاعلية التنظيمية من وجهة نظر القادة الأكاديميين. (أطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- كساب، رؤى .(٢٠١١) .العلاقة بين المتغيرات التنظيمية وتطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة .(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة فلسطين.
- رضوان، رأفت. (٢٠٠٤). الإدارة الإلكترونية، الملتقى الإداري الثاني للجمعية السعودية للإدارة بعنوان " الإدارة والمتغيرات العالمية الجديدة. الرياض، السعودية.
- السالمي، علاء عبد الرزاق والسالمي، حسين علاء. (٢٠٠٥). شبكات الإدارة الالكترونية.
- دار وائل للنشر والتوزيع. عمان، الاردن.
- غنيم، احمد محمد. (٢٠٠٤). الإدارة الالكترونية أفاق الحاضر وتطلعات المستقبل. المكتبة العصرية، المنصورة، مصر.
- ألعوالمه، نائل عبد الحافظ. (٢٠٠٣). توعية الإدارة والحكومة الالكترونية في العالم الرقمي دراسة استطلاعية، مجلة الملك سعود، ع (١٥)، الرياض، السعودية.
- ياسين، سعد (٢٠١٠). الإدارة الإلكترونية. دار اليازوري. عمان، الأردن.
- علي، محمد، عبد الرحيم محمد (٢٠٠٩). الإدارة الإلكترونية كمدخل لتطوير بعض وظائف الإدارة بجامعة تبوك، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.
- الهندي، عدنان وشويدح، خالد (٢٠١٢) أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات في تحسن وجودة العمل في عمادة القبول والتسجيل في الجامعة الإسلامية بغزة، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الذي نظمته المنظمة العربية للمسئولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية، في الجامعة الأمريكية للعلوم والتكنولوجيا من ٢٦ ـ ٢٩ آذار/ مارس، بيروت، لبنان.
- Dibrell, C. C., & Miller, T. R. (2002.) Organization design: The continuing influence of information technology, Retrieved January 20, 2013, http://www.emeraldinsight.com.
- Felck, C. (2010). Using Computers in Croatia National University Divisions. Journal of Research in Higher Education, 2 (1), 111 - 169.
- Seresht, H. (2009). E-Management: Barriers and challenges in Iran. Unpublished doctoral dissertation, Tabateebe University.
- Hashim. F. Alam G. & Siraj S. (2010).Information and communication technology for participatory-based decision-

making-E-management for administrative efficiency in Higher Education. International Journal of Physical Sciences, 5 (4). 383-392.

- Johnson J. & Tang. M (2005). Integration of e-management, development and e-learning technologies for blended course Delivery. AACE Journal. 13(2), 185-199.
- Mellivell, L. (2007). British University E- Management in Hong Kong Setting. Higher Education in Hong Kong, 6 (2), 32 - 77.
- Kulkarni, A. & Pougatchev., V. (2011). Building of e-management control and evaluation system for an educational institution: the University of Technology, Jamaica solutions. International Journal of Information Technology and Knowledge Management. 4(1): 253-262.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الحادي عشر:

" تحليل محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة وفقاً لعمليات العلم "

إعداد :

م.م/ لندا طالب امين م.م. ميسم رعد يوسف
قسم العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم جامعة بغداد بالعراق

تحليل محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة وفقاً لعمليات العلم

د/ لـنـدا طالـب امـين د/ ميسـم رعـد يوسـف

• **المستخلص** :

يهدف هذا البحث إلى تحليل محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة في العراق وفقاً لعمليات العلم عن طريق الإجابة عن السؤال الآتي: ما نسبة توافر عمليات العلم في محتوى كتابي الحاسوب المقرران على طلبة المرحلة المتوسطة المعتمدان من وزارة التربية العراقية/ المديرية العامة للمناهج في العام الدراسي (٢٠١٦- ٢٠١٧) م؟اعتمد هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتضمن مجتمع البحث وعينته محتوى كتابي الحاسوب المقررين لطلبة الصفين الأول والثاني المتوسط، لسنة (٢٠١٤)، أما أداة البحث فهي أداة تحليل المحتوى، التي صُمِّمت وفقاً لتصنيف زيتون لعمليات العلم (الاساسية والمتكاملة)، كما تم التحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى لأداة التحليل، وصدق وثبات التحليل، واعتماد وحدة الفكرة (الصريحة) كوحدة للتحليل. توصل هذا البحث الى أنَّ نسبة تضمين عمليات العلم(الاساسية والمتكاملة) في محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة (الصفين الأول والثاني) بنحوٍ منفصلٍ هي (٥٠,٨٤٪)، و(٤٩,١٦٪) على الترتيب، وتم التوصل الى أنَّ نسبة تضمين العمليات آنفاً في محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة مجتمعين هي (٩٢,٣١٪).

الكلمات المفتاحية : كتابي الحاسوب ، عمليات العلم .

Analysis of the Content of the Computer Textbooks for the Intermediate Stage According to Science Operations

Dr. Maysam raad yousif

Dr. Linda Talib Ameen

Abstract :

The aim of this research is to analyze the content of the computer textbooks for the intermediate stage in Iraq according to the science operations by answering the following question: What is the percentage of availability for the science operations in the content of the computer textbooks that has been decided for the intermediate stage in Iraq which is adopted by the Ministry of Education / General Directorate of Curriculum in the year (2016 -2017) ? This research followed the analytical descriptive approach. The research population and its sample included the content of the computer textbooks for the first and second grades of secondary school, year(2014). The research tool is the content analysis which has been designed according to the Zaitown's classification of the basic and integrated science operations. Besides, confirmed the face validity and the content validity of the analysis tool, and validity & reliability of the analysis, Regarding the unit idea (explicit) as a unit of analysis. The research found that the percentage of availability for science processes (basic and integrated) in the content of the computer textbooks that has been decided for the intermediate stage (grades I and II) separately is (50,84%) and

(49,16%) in order, and it was found that the percentage of the operations that has been included in the content of computer textbooks for the intermediate stage combined is (92,31%).

Key Words: Computer Textbooks, Science Operations

- **الفصل الأول: التعريف بالبحث** :

- **أولا: مشكلة البحث Problem of the Research** :

في ظل التطورات العلمية والمستحدثات التربوية التي يشهدها عالمنا المعاصر صار توجه الامم والشعوب نحو الاهتمام بالطلبة واعدادهم السليم في مختلف الجوانب المعرفية والفكرية بوصفهم محوراً للعملية التعليمية وحجراً أساس فيها، لتساعدهم على حل المشكلات التي تواجههم بطريقة علمية أو إبداعية وهذا لا يتحقق إلا بمعرفة الطلبة بعمليات العلم وفهمها وإتقانها عن طريق تضمينها في المناهج الدراسية أسوة بالبلدان المتقدمة لمواكبة ما يحدث من تقدم معرفي وتقني وايجاد اتزان معرفي لديهم يمكنهم الافادة من الكم الهائل من المعرفة العلمية والتقنية لاتصالها بواقع حياتهم ومشكلاتهم المستقبلية.

تجسد ذلك بما اوصت به الرابطة القومية لمعلمي العلوم في الولايات المتحدة الأميركية (NSTA) بضرورة تضمين عمليات العلم في مناهج العلوم وعدها أساساً من أسس بنائه لضمان تنميتها لدى الطلبة (خطابية، ٢٠٠٨:٢٩). وبما ان الكتاب المدرسي يعبر عن المنهج المدرسي ويعكس أهدافه، لذلك تُفرَض ضرورة مراجعته والعناية بتحليل محتواه باستمرار. ولضرورة هذا التوجه ارتأت الباحثتان توجيه استبانة استطلاعية لعدد من مدرسي ومدرسات مادة الحاسوب في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الأولى ممن يمتلكون خبرة تزيد عن (خمس سنوات) في التدريس ملحق (١)، وملحق (٢) بواقع (٥٣) مدرساً ومدرسة للاطلاع عن طريقها على مقدار ما يمتلكون من معرفة بعمليات العلم الأساسية والمتكاملة، فضلاً عن آرائهم بمحتوى هذه الكتب وما تتضمنه من هذه العمليات.

وقد بينت إجاباتهم أنَّ محتوى هذه الكتب لم يخضع لعملية تطوير بنحوٍ علمي لكي تصلَ بها إلى المستوى المنشود الذي يحقق لطلبتنا مواكبة متطلباتٍ العصر، وأنَّ معظمهم لم يكونوا على اطلاع بعمليات العلم الأساسية منها والمتكاملة، فضلاً عن عدم وجود دراسات سابقة في العراق تتناول تحليل محتوى كتب الحاسوب وفقاً لعمليات العلم (على حد علم الباحثتان)، ليكون هذا البحث الأول في تسليط الضوء على نسبة توافر عمليات العلم (الأساسية والمتكاملة) في محتوى الكتب آنفة الذكر للمرحلة المتوسطة (الصفين الأول والثاني)، لإغناء المختصين بإعداد وتطوير محتوى هذه الكتب المدرسية في وزارة التربية العراقية بالمعلومات اللازمة عن مدى تضمينها لهذه العمليات أسوة

والتوجهات العالمية. ووفقاً لما ذكر آنفاً تبلور إحساس الباحثتان بمشكلة هذا البحث ويمكن عرضها عن طريق الإجابة عن السؤال الآتي: **ما نسبة توافر عمليات العلم في محتوى كتابي الحاسوب المقرران على طلبة المرحلة المتوسطة المعتمدان من وزارة التربية العراقية/ المديرية العامة للمناهج في العام الدراسي (٢٠١٦ ـ ٢٠١٧) م؟**

- **ثانياً: أهمية البحث Importance of the Research :**

يعد التعليم وسيلة التربية يعمل باتجاه تعديل سلوك الطالب نحو الافضل أو رفده بسلوك جديد، فكل جهد تعليمي لا بد أن يكون له هدف تربوي يسعى لتحقيقه، ووسيلة تحقيق هذا الهدف هو المناهج الدراسية، أذ تُعد المناهج التربوية ضرورة من ضرورات الحياة تحافظ بها الإنسانية على جزء كبير من تراثها الحضاري، كما ان لها أهمية في بناء الكيان الوطني والفردي فقد اتخذت منها الدول طريقها الى تحقيق أهدافها وفي التغلب على مشاكلها (الموسوي،٢٠١١: ١٨٨). وبما أن الكتاب المدرسي أحد العناصر الرئيسة التي يستند إليها المنهج المدرسي بوصفه الوعاء الذي يتضمن المحتوى المعرفي للمادةٍ التعليمية المقررة، ومرجعا أساسيا للكثير من المجتمعات التي تتخذ منه دليلا لمحتوى المنهج وطرائق تدريسه والأنشطة المصاحبة داخل المدرسة وخارجها (العيساوي وآخرون،٢٠١٢: ١٢٥). لذا يتوجب متابعته وتقصي محتواه العلمي باستمرار بغية تحديثه وتغييره ليواكب كل جديد، عن طريق اعتماد أحد أساليب البحث العلمي التي يكثر استخدامها في عصر تراكمت فيه المعرفة وتقدمت فيه العلوم بأنواعها؛ الأمر الذي فرض العناية والاهتمام بتحليل المحتوى باعتباره أسلوبا أساسيا يُستند إليه في تحليل هذا الكم الهائل من المعلومات والمعارف وجزء أساسي في عمليات التقويم والتطوير(محمد وريم،٢٠١٢: ١١).

ولان العصر الذي نعيشه هو عصر العلم والتقنية والفضاء والإتصالٍ والحاسوب، ولكونٍ الحاسوب يعتبر أداة العصر الحديث الذي يشهد تطوراً علمياً ومعرفيا كبيرا أدى الى الكثير من الإنجازات العلمية العظيمة في مختلف نواحي الحياة؛ لذلك اقتضت الضرورة الاهتمام بالمحتوى العلمي لمناهج الحاسوب والسعي لتطويرها (وزارة التربية،٢٠٠٩: ١). ولا سيما للمرحلة المتوسطة، لكونها تتوسط بين مرحلتين الابتدائية والإعدادية وتهدف الى إعداد الطلبة للحياة في مجتمع تلعب فيه المعلوماتية دوراً ملحوظا، كما تؤثر فيه الكثير من المتغيرات العالمية عن طريق الاستعانة بأمثلة نظرية أو عملية للتغيرات الحاليةٍ في تقنيات المعلومات ومدى تأثير هذه التغيرات في محل العمل والمجتمع، فضلا عن تعريفهم بطبيعة علم الحاسوب وموقعه في العالم المتقدم وتنمية قدراتهم على الابداع والابتكار وغرس أسلوب المنهج العلمي في تفكيرهم وبالتالي تنمية قدراتهم على حل المشكلات باعتماد الأساليب المختلفة لبر مجة الحاسوب.

وهذا يتحقق عن طريق تضمين محتوى هذه الكتب بعمليات العلم التي تعد بمنزلة مفتاح النجاح والتطور، أذ تحتل مكانا بارزا في تقدم النهضة والتربية العلمية، ويؤكد التربويون على أن اكساب الطلبة لعمليات العلم ينبغي أن يكون هدفا رئيسا لتدريس العلوم، وذلك لأن التفكير العلمي وعمليات العلم هما الأساس الذي ينبغي أن تبنى عليه برامج إعداد الأفراد، والبرامج المدرسية المتنوعة (سعيد،١٩٩٩: ٣٢٤). وقد أهتم العلماء ورجال التربية بعمليات العلم فمنهم من اعتبرها الأساس الذي ينبغي ان يتوجه إليه الاهتمام بالدرجة الأولى في تدريس العلوم، ومنهم العلماء شواب(Schwab)، وجانييه(Gagne) وتايلر(Tyler)، فقد اعتبروا أن عمليات العلم هي الطرق التي يتم التوصل بواسطتها الى المعرفة العلمية، وبعض العلماء من أمثال نوفاك (Novak) وبيرسون (Pearson) اهتموا بالمعرفة العلمية وعمليات العلم معاً لتدريس العلوم أذ اعتبروا أن العلم عبارة عن تفاعل ديناميكي بين العمليات والنتائج فينتج المعرفة العلمية الجديدة أكثر من كونه وصف للظواهر الطبيعية، لذلك أطلق هؤلاء العلماء على عمليات العلم مهارات التعلم مدى الحياة لأنها توظف في حل ومعالجة مشكلات الحياة اليومية (زيتون، ٢٠٠٢: ٨٤).

مصادر قوة وصحة للتفكير العلمي، لأنها تمده بأسباب المرونة والتجديد والواقعية، ونظراً لأهمية موضوع عمليات العلم فقد اجريت العديد من الدراسات حوله منها دراسة (ابو جحجوح،٢٠٠٨) في غزة التي هدفت الى تحديد عمليات العلم الأساسية والمتكاملة التي ينبغي تضمينها في كتب العلوم الأساسية، ومن ثم الكشف عن مدى توافر تلك العمليات في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي، ودراسة (العمراني وعباس،٢٠١١) في بغداد التي هدفت الى معرفة مدى مراعاة محتوى كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة لعمليات العلم.

وفقاً لذلك يمكن أن تتجلى أهمية هذا البحث في جانبين احدهما نظري (الأهمية النظرية)، وكالآتي:

- أهمية تحليل محتوى الكتب المدرسية باستمرار للحيلولة دون جمودها وتراجعها.
- أهمية متابعة محتوى كتب الحاسوب بنحو مستمر، لكون اعتمادها في العملية التعليمية يُعد تجربة حديثة بحاجة الى تقصي الجوانب الايجابية فيها وتعزيزها والسلبية بغية علاجها، فضلاً عن أن حاجة محتواها للتجديد والتغيير لا يتوقف لارتباطه بمتغيرات هذا العصر.
- أهمية المرحلة المتوسطة، لكونها تعمل على تنمية قدرات الطلبة واستعداداتهم من أجل الاختيار التعليمي أو المهني لما يليها من مراحل.
- أهمية مواكبة توجهات تطوير المناهج المدرسية في البلاد العربية وفقاً لعمليات العلم.

- اهمية التركيز على اكساب الطلبة مهارات عمليات العلم من أجل إعداد الجيل الواعي بالأمور العلمية التي تتعلق بمختلف مجالات الحياة حتى يتمكنوا من اتخاذ القرار المناسب بشأن ما يواجهون من مواقف ومشكلات في حياتهم اليومية.

والآخر الجانب التطبيقي (الأهمية التطبيقية)، وكالآتي:

- يعد هذا البحث الأول في هذا الموضوع؛ إذ لم يتم (على حد علم الباحثتان) تحليل محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة في العراق وفقاً لعمليات العلم.
- قد تحفز نتائج هذا البحث المختصين بإعداد المناهج المدرسية لمادة الحاسوب للمرحلة المتوسطة في تطوير هذه المادة وفقاً لعمليات العلم، فضلاً عن صياغة توصيات ومقترحات ممكن ان يُفاد منها في هذه العملية.
- توافر قائمة موضوعية لعمليات العلم الأساسية والمتكاملة لمحتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة ممكن ان يُفيد منها الباحثون الآخرون في هذا المجال لإجراء عملية تحليل أو تقويم محتوى كتب الحاسوب للمرحلة الإعدادية.

- **ثالثاً: هدف البحث Aim of the Research :**

يهدف هذا البحث إلى:

- تحليل محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة في العراق وفقاً لعمليات العلم.

ولتحقيق هذا الهدف يكون عن طريق الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما نسبة توافر عمليات العلم في محتوى كتاب الحاسوب المقرر على طلبة الصف الأول المتوسط؟
- ما نسبة توافر عمليات العلم في محتوى كتاب الحاسوب المقرر على طلبة الصف الثاني المتوسط؟
- ما نسبة توافر عمليات العلم في محتوى كتابي الحاسوب المقرران على طلبة المرحلة المتوسطة مجتمعين؟

- **رابعاً: حدود البحث Limitation of the Research :**

اقتصر هذا البحث على:

- محتوى كتاب الحاسوب للصف الأول المتوسط، تأليف لجنة من وزارة التربية العراقية (١)، ط ٥ لسنة ٢٠١٤، الصادر من وزارة التربية العراقية/ المديرية العامة للمناهج، بعد استثناء الاسئلة الموجودة في نهاية كل فصل وواجهات الفصول والصور والفهارس.

---

(١) د. غسان حميد عبد المجيد، د. فاضل عباس مهدي، عبد المحمد عبد الهادي، بشرى كريم رشيد، طه ياسين توفيق، عطارد شهاب احمد، هيثم لطيف حسن، عقيل عبد العزيز، حارث فخري طاهر، سيف الدين عبد الامير، ابو طالب هيثم محفوظ.

- محتوى كتاب الحاسوب للصف الثاني المتوسط، تأليف لجنة من وزارة التربية العراقية (٢) ، ط ٤ لسنة ٢٠١٤، الصادر من وزارة التربية العراقية/ المديرية العامة للمناهج، بعد استثناء الاسئلة الموجودة في نهاية كل فصل وواجهات الفصول والصور والفهارس.
- تحليل محتوى كتابي الحاسوب آنفي الذكر وفقاً لعمليات العلم الأساسية والمتكاملة.
- الحدود الزمنية: العام الدراسي (٢٠١٦ ـ ٢٠١٧) م.

- **خامساً : تحديد المصطلحات Definition of the Terms :**

- **تحليل المحتوى Content Analysis :**
- **عرفه (التميمي، ٢٠١١) بأنه:** " اسلوب بحث للوصف الموضوعي المنهجي الكلي للمحتوى الظاهر اي محتوى الكتاب" (التميمي، ٢٠١١: ٢٧٥).
- **تعرفه الباحثتان إجرائياً:** الوصف الكمي الموضوعي لمحتوى كتابي الحاسوب للصفين الأول والثاني المتوسط بعد استثناء الاسئلة الموجودة في نهاية كل فصل وواجهات الفصول والصور والفهارس، ذلك بإخضاع محتواهما لعملية استنباط أي تجزئة الكل الى أجزاء اعتماداً على وحدة الفكرة الصريحة ووحدة التكرار كوحدة للتعداد وفقاً لعمليات العلم الأساسية والمتكاملة لمعرفة نسبة توافر هذه العمليات في محتوى الكتابين المذكورين آنفاً.

- **كتابي الحاسوب (Computer Textbooks) :**

تعرفهما الباحثتان اجرائياً بأنهما: الكتابان المدرسيان المقرران من (وزارة التربية العراقية /المديرية العامة للمناهج) لطلبة الصفين الأول والثاني المتوسط في العام الدراسي (٢٠١٦ ـ ٢٠١٧) م، اللذان يتضمنان المفردات المقررة عليهم في مادة الحاسوب.

- **المرحلة المتوسطة Intermediate Stage :**

عرفتها (وزارة التربية، ١٩٨٥) بأنها: " احدى المرحلتين التي تتكون منها المدرسة الثانوية التي مدتها ثلاثة سنوات، الأولى يقبل فيها حامل الشهادة الابتدائية، وتهدف الى تحقيق الكفاية العلمية والمهنية والاجتماعية والوطنية والقومية ليتهيأ الطلبة للحياة الاجتماعية المنتجة او متابعة الدراسة" (وزارة التربية، ١٩٨٥: ٣ ـ ٤).

- **عمليات العلم Science Processes :**
- **عرفها (زيتون، ٢٠٠٥) بأنها:** "مجموعة من القدرات والعمليات الخاصة اللازمة لتطبيق طرائق العلم والتفكير العلمي بنحو صحيح" (زيتون، ٢٠٠٥: ١٠١).

---

(٢) د . فاضل عباس مهدي القرملي، ابو طالب هيثم محفوظ الشيخ، طه ياسين توفيق محمد، عقيل عبد العزيز محمد اللامي.

- **تعرفها الباحثتان إجرائياً:** مجموعة من العمليات او المهارات (الأساسية والمتكاملة) التي ينبغي تضمينها في محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة (الصفين الأول والثاني)، التي يحتاج اليها الطلبة لإجراء النشاطات العملية وتمثيل المعلومات ومعالجتها فضلا عن الإفادة منها في تحليل مشكلات الحياة اليومية واقتراح الحلول المناسبة لها.

- **الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة :**

في هذا الفصل سيتم عرض خلفية نظرية لهذا البحث، فضلاً عن أهم ما ورد من دراسات سابقة تم الاطلاع عليها وتتعلق بموضوعه، وكالآتي:

- **أولاً: خلفية نظرية :**

تضم الخلفة النظرية لهذا البحث المحاور الآتية:

- **المحور الأول: تحليل المحتوى :**

- **مفهوم تحليل المحتوى :**

هو أحد أساليب البحث العلمي يستعمل لتحليل محتوى المنهج الدراسي تحليلاً موضوعياً ومنهجياً، كمياً وكيفياً ووصفه وصفاً علمياً دقيقاً لغرض التعرف على مدى مراعاة هذا المحتوى للمبادئ والمعايير والمكونات التي يبنى في ضوئها والوقوف على خصائصه بطريقة علمية منظمة بعيدة عن الانطباعات الذاتية أو المعالجة العشوائية. يركز هذا الاسلوب على وحدات بحث غير إنسانية بخلاف مناهج البحث الاخرى حيث تكون وحداته عبارة عن (كلمات في صفحة أو كتاب أو مقطع، والفكرة، والموضوع، والشخصية، والمساحة، والزمن)، واعتمد في مجالات عدة غير ما تم ذكره آنفا أبرزها الصحف، والمجلات، والقصص والأفلام، وبرامج الإذاعة والتلفزيون، والمحاضرات والندوات وحلقات المناقشة (التميمي، ٢٠١١: ٢٧٥ ـ ٢٧٦).

- **أهداف تحليل المحتوى :**

لتحليل المحتوى الكثير من الأهداف التي تختلف تبعاً لطبيعة البحث والمجال الذي تستعمل فيه، لذا ارتأت الباحثتان تسليط الضوء على أهداف تحليل المناهج والمقررات الدراسية حصراً لملائمتها هدف هذا البحث، ابرزها ما ورد ذكره في (محمد وريم: ٢٠١٢):

- تحديد مدى كفاية محتوى الكتاب المدرسي في معالجة الموضوعات المطلوبة، وتحديد المهارات العقلية وأنماط التفكير التي ينميها، فضلاً عن تحديد أنواع القيم السائدة في هذه الكتب (علمية، دينية، اجتماعية، اخلاقية، وطنية .... الخ).
- المساعدة في عملية مراجعة البرامج الدراسية، واختيار محتوى الكتب والمواد التعليمية، وإعداد المعلمين والاداريين.
- تحديد العلاقة بين نوع صياغة المحتوى ودرجة وضوح وشرح المادة.

- ايجاد موازنه بين مضمون الكتاب المدرسي أو المادة التعليمية وبين ميول الطلبة واهتماماتهم.
- اشتقاق الأهداف التدريسية، واختيار استراتيجيات التعليم الملائمة والوسائط التعليمية الفعالة، والمساعدة في بناء الاختبارات التحصيلية وفقاً لجداول المواصفات. (محمد وريم، ٢٠١٢: ٢٩ ـ ٣٠)

- **المحور الثاني: الكتاب المدرسي** :

- **مفهوم الكتاب المدرسي** :

يُعد الكتاب المدرسي احد العناصر الرئيسة في المنهج المدرسي (الاهداف المحتوى (الكتاب المدرسي)، طرائق التدريس، الانشطة والوسائل التعليمية التقويم)، ووسيلة من وسائل تنفيذه بوصفه الوعاء الذي يضم المادة التعليمية والمرجع الأساس لكل من الطلبة والمعلمين، أذ يستقي منه الطلبة ما يحتاجون اليه من معلومات ومعارف أكثر من غيره من المصادر، ويستند اليه المعلمين في إعداد دروسهم قبل ايصالها لطلبتهم (الموسوي، ٢٠١١: ١٧٨ ـ ١٨١).

- **وظائف الكتاب المدرسي** :

للكتاب المدرسي وظائف عدة اشار اليها (العيساوي وآخرون، ٢٠١٢) وهي كالآتي:

- يثري تعلم الطلبة ويعززه.
- يساعد الطلبة على تلبية احتياجاتهم الذاتية ضمن نطاق واقعهم الحياتي والمهني وإمكانات بيئتهم التعليمية.
- يوافر لكل طالب فرصة التعامل مع المادة العلمية والخبرات التعليمية عن طريق قواه الادراكية وحواسه ومنهجيته في التعلم تمهيداً لاكتساب المعرفة العلمية المتمثلة بالحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والاتجاهات، والقيم، والمهارات اللازمة لتكوين كفاياته النظرية والعملية.
- يساعد الطلبة على اكتساب العادات الدراسية السليمة.
- ينمي قدرة الطلبة على التفكير بأنواعه ومستوياته كافة اذا أُحسن اختيار محتواه التعليمي. (العيساوي وآخرون، ٢٠١٢: ١٢٥)

ووفقاً لذلك تبرز ضرورة الحاجة المستمرة الى إعادة النظر في محتوى الكتب المدرسية ولا سيما كتب الحاسوب لتواكب التغيرات السريعة التي تطرأ في هذا المجال بغية الوصول بها لتحقيق وظائفها، اذ يعد الحاسوب وسيلة فاعلة في العملية التعليمية في هذا العصر الذي تطورت فيه أساليب الدراسة العلمية والتغير التقني السريع والانفجار المعرفي، وأصبح تقدم الامم يقاس بمدى تطورها في المجالات العلمية الحديثة، فضلاً عن قدرتها على استعمال هذا التطور وتوظيفه.

- **المحور الثالث** : **عمليات العلم** :

- **مفهوم عمليات العلم** :

تمثل عمليات العلم القاعدة الأساسية للتحقق العلمي والوصول الى البنية المعرفية للعلم بوصفها مهارات عقلية قابلة للتعميم ذات طبيعة استدلالية تبين ان العلم فعل وليس مجرد سرد، بمعنى ان العلم عملية اكتشاف للمعرفة وليس معرفة تم اكتشافها من قبل (علي، ٢٠٠٩: ٦٣).

تصف هذه العمليات الانشطة أو الافعال أو الممارسات التي يقوم بها الافراد للتوصل الى النتائج الممكنة للعلم من جهة والحكم على هذه النتائج من جهة اخرى. تناسب هذه العمليات جميع فروع العلم وهي قابلة للانتقال من موقف إلى آخر وغالباً ما يمكن تعلمها بأي محتوى علمي (Martin, 1997: 79).

- **تصنيف عمليات العلم** :

بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بعمليات العلم وجدت الباحثتان اختلاف بين المربين في تصنيفهم لعمليات العلم فمنهم من صنفها إلى تسع عمليات كتصنيف كلوزماير وهي: (الملاحظة، والاستنتاج، والتنبؤ، والتصنيف والقياس، واستخدام الأرقام، واستخدام العلاقات المكانية أو الزمانية، والاتصال وضبط المتغيرات)، ومنهم من صنفها إلى اثنتا عشرة عملية كتصنيف معهد التربية بوكالة الغوث الدولية وهي: (الملاحظة، التصنيف، الاستنتاج، التنبؤ القياس، استخدام العلاقات الزمانية أو المكانية، الاتصال والتواصل، صياغة الفرضيات، التجريب ، تمييز المتغيرات، تفسير البيانات ، بناء النماذج) (شحادة ٢٠٠٨: ٢٦).

اما زيتون فقد صنف عمليات العلم الى صنفين: الأول عمليات العلم الأساسية وتشمل عشرة عمليات هي:(الملاحظة، والقياس، والتصنيف والاستنباط أو الاستنتاج، والاستقراء، و الاستدلال ، والتنبؤ ، واستخدام الأرقام واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية، والاتصال)، والثاني عمليات العلم المتكاملة وتشمل خمس عمليات هي:(تفسير البيانات، والتعريفات الاجرائية وضبط المتغيرات، وفرض الفرضيات (الفروض، والتجريب) (زيتون، ٢٠٠٥: ١٠٢ ـ ١٠٦).

وهذا ما اعتمدته الباحثتان في هذا البحث لان هذا التصنيف يعد الاكثر شمولاً مقارنه بغيره من التصنيفات، فضلاً عن تضمنه اغلب العمليات الواردة فيها، وفيما يأتي توضيح لتلك العمليات.

- **أولاً: عمليات العلم الأساسية Basic Science Processes** :

وهي عمليات علمية أساسية بسيطة نسبياً تأتي في قاعدة هرم تعلم العمليات ويتم تدريسها في المرحلة الاساسية وتضم عشرة عمليات علمية هي:

- **الملاحظة Observing**: انتباه مقصود ومضبوط للظواهر أو الاحداث أوالامور بغية اكتشاف أساسياتها وقوانينها، وتتطلب التدريب واستعمال

الحواس المختلفة (السمع، والبصر... الخ) أو استعمال أدوات وأجهزة للوصول الى الحقائق والمفاهيم والنظريات التي تفسر الظواهر (الخزرجي، ٢٠١١: ٤٢).

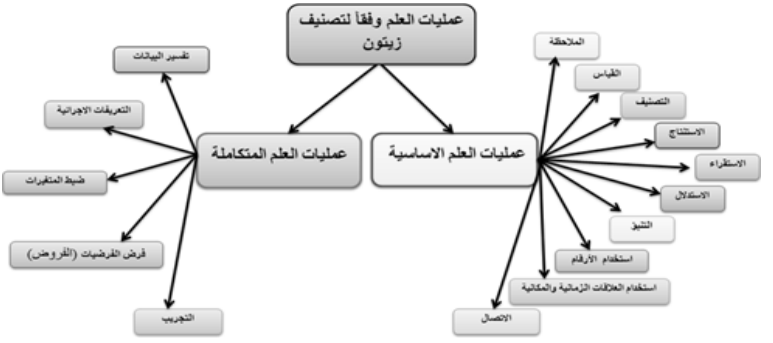
- **القياس Measuring**: وهي العملية التي تدرب الطلبة على تحديد واستعمال أدوات ووسائل القياس المناسبة في دراسة العلوم وتدريسها بدقة واتقان وتشمل مهارات القياس المختلفة مثل قياس السعات الخزنية بـ (الجيجابايت GB والميغابايت MB والكيلوبايت KB). (الخزرجي، ٢٠١١: ٤٣)
- **التصنيف Classifying**: عملية عقلية تتضمن تصنيف المعلومات والبيانات التي تم ويتم جمعها الى فئات أو مجموعات معينة اعتمادا على خواص مشتركة بينها، وتتضمن هذه المهارة مهارات آخرى مثل مهارة التمييز بين الاشياء المختلفة ومهارة المقارنة لمعرفة اوجه الشبة والاختلاف بين المواد والاشياء المختلفة.
- **الاستنباط او الاستنتاج Deducting**: عملية عقلية يتم فيها الانتقال من العام الى الخاص ومن الكليات الى الجزئيات مثل التوصل الى تعميم علمي معروف بناءً على نتائج جزئية خاصة.
- **الاستقراء Inducting**:عملية عقلية يتم فيها الانتقال من الخاص الى العام ومن الجزئيات الى العموميات كأن يتوصل الطالب من ملاحظاته لحقائق معينة أو حالات فردية منفصلة الى تعميم علمي معين.
- **الاستدلال Inferring**: عملية عقلية تهدف إلى الوصول إلى نتائج معينة بالاعتماد على الادلة والحقائق المناسبة الكافية، يحدث الاستدلال عندما يربط الطالب ملاحظاته ومعلوماته المتوافرة عن ظاهرة معينة بمعلوماته السابقة عنها ثم يقوم بإصدار حكم معين يفسر به هذه الملاحظات أو يعممها وتتضمن عملية الاستدلال عمليتي الاستنتاج والاستقراء معا. (زيتون ٢٠٠٥: ١٠٣)
- **التنبؤ Predicting** : هو نمط من انماط التفكير يهدف إلى التعرف على النتيجة المتوقعة أو الحدث المتوقع ويتطلب إعطاء افضل تقدير مبني على المعلومات المتوافرة لدى الطلبة
- **استخدام الارقام Using Number**: هي عملية عقلية تسمح للطلبة باستعمال الارقام بنحو صحيح فضلا عن استعمال الرموز الرياضية والعلاقات العددية بين المفاهيم، وتأتي الارقام نتيجة قيام الطلبة بالملاحظة أو القياس باستعمال أدوات القياس المختلفة. (الهويدي، ٢٠١٠: ٣٠ ـ ٣١)
- **استخدام العلاقات الزمانية والمكانية Using Time – Space Relation**: تتضمن هذه العملية القدرة على وصف العلاقات المكانية وتغيرها مع الزمن وهي عملية عقلية مكملة لعملية استخدام الارقام.
- **الاتصال Communicating**: هي القدرة على ادراك وفهم أفكار الاخرين أوعرضٍ ونقل الافكار بطريقة مفهومة للآخرين وذلك عن طريق ترجمتها شفويا أو كتابيا إلى جداول إحصائية أو رسومات بيانية أو لوحات علمية أوبرامج حاسوبية، وتتضمن هذه العملية تدريب الطلبة على مهارة القراءة

العلمية الواعية والناقدة، ومهارة كتابة التقرير العلمي أو التجارب العلمية فضلا عن حسن الاستماع والاصغاء والمناقشة مع الآخرين. (علي، ٢٠٠٩: ٦٨)

- **ثانياً: عمليات العلم المتكاملة Integrated Science Processes:**

وهي عمليات علمية متقدمة واعلى مستوى من عمليات العلم الأساسية في هرم تعلم العمليات العلمية وتضم خمس عمليات هي:

- **تفسير البيانات Interpreting Data:** تشمل هذه العملية القدرة على تفسير المعلومات والبيانات التي تم جمعها وملاحظاتها وتصنيفها، وتفسير البيانات والنتائج التي تم التوصل اليها بالاعتماد على المعلومات السابقة.
- **التعريفات الاجرائية Operationally:** وتعني القدرة على تعريف المفاهيم أوالمصطلحات العلمية تعريفاً غير قاموسي بل تعريفاً إجرائياً بتحديد المفهوم أو المصطلح بسلسلة من الاجراءات العملياتية وبيان كيفية قياسه. (زيتون ٢٠٠٥: ١٠٥)
- **ضبط المتغيرات Controlling Variables :** ويقصد بها القدرة على إبعاد أثر العوامل والمتغيرات الأخرى باستثناء العامل التجريبي بحيث يمكن الربط بين المتغير التجريبي (المستقل) واثره في المتغير التابع.
- **فرض الفرضيات (الفروض) Formulating Hypotheses:** وهي القدرة على اقتراح حل (تفسير) مؤقت لعلاقة محتملة بين متغيرين أو إجابة محتملة لسؤال أو مشكلة مبحوثة، ويشترط أن يكون قابلا للاختبار والمعالجة والبحث اما بصورة مباشرة عن طريق الملاحظة أو التجريب أو بصورة غير مباشرة عن طريق القياس أو التشابه الجزئي على ما تم اختباره من قبل.
- **التجريب Experimenting:** يمثل التجريب أعلى العمليات العلمية لأنه يتضمن العمليات السابقة اجمعها، وهو موقف صناعي لاختبار صحة الفروض، ومعرفة أثر المتغير المستقل في المتغير التابع للتوصل الى النتائج وتفسيرها علمياً وإصدار الاحكام والاستنتاجات العلمية المناسبة. (العفون وفاطمة، ٢٠١١: ٢٤ ــ ٢٥) والمخطط (١) يوضح عمليات العلم الأساسية والمتكاملة وفقاً لتصنيف زيتون:



مخطط (١) عمليات العلم الاساسية والمتكاملة وفقاً لتصنيف زيتون (إعداد الباحثتان)

- **أهمية عمليات العلم** :

لعمليات العلم أهمية بالغة وضحها (الهويدي، ٢٠١٠) بالنقاط الآتية:

- تساعد عمليات العلم على توسيع تعلم الطلبة عن طريق الخبرة المباشرة بدلاً من اعطائها جاهزة لهم من قبل المعلم.
- تساعد الطلبة على اكتشاف معلومات جديدة وعلى جمع وتصنيف المعرفة داخل غرفة الصف أو خارجها عن طريق الفهم بدلاً من التلقين.
- تنمي لدى الطلبة الاتجاهات العلمية مثل حب الاستطلاع، والموضوعية والتأني، وإصدار الاحكام وغيرها.
- تنمي لدى الطلبة التفكير الناقد الابداعي وذلك لاعتمادها على الملاحظة وتنظيم المعلومات في جداول وتفسيرها وإجراء التجارب وفرض الفروض واختيار الحل الانسب والوصول الى التعميم. (الهويدي، ٢٠١٠: ٣٥).

- **المنطلقات النظرية للبحث** :

بعد أنْ انهت الباحثتان عرض خلفية نظرية استطاعت كل منهما الإفادة من عدد من المنطلقات لتعينهما في تحقيق هدف هذا البحث، على النحو الآتي:

- معرفة ماهية تحليل المحتوى واستعمالاته، ووحدات التحليل فيه، لاختيار ما يناسب منها لتحقيق هدف هذا البحث والاجابة عن التساؤلات المدرجة ضمنه.
- كسب المزيد من المعرفة العلمية عن مفهوم الكتاب المدرسي ووظائفه لكل من المدرس والطالب.
- معرفة ماهية عمليات العلم الأساسية منها والمتكاملة وادراك اهميتها بالنسبة للطلبة، فضلاً عن الاطلاع على تصنيفات كل منهما لاختيار التصنيف الامثل الملائم لهدف هذا البحث.

- **ثانياً : دراسات سابقة** :

في هذا الجانب سيتم عرض دراستين عربيتين سابقتين تتعلق بموضوع هذا البحث، فضلاً عن جوانب الاتفاق والاختلاف بينهما وبين هذا البحث: والدراستان العربيتان السابقتان مرتبتان على وفق التسلسل الزمني وجوانب الاتفاق والاختلاف بينهما وبين هذا البحث :

- **اسم الباحث وتاريخ الدراسة الجامعة ــ الكلية ــ البلد** :

(أبو جحجوح، ٢٠٠٨، جامعة الاقصى/ كلية التربية / بحث منشور / غزة).

- **الهدف من الدراسة**:

تحديد عمليات العلم الاساسية والمتكاملة التي ينبغي تضمينها في كتب العلوم الاساسية، ومن ثم الكشف عن مدى توافر تلك العمليات في كتب العلوم لمرحلة التعليم الاساسي.

- **تألفت العينة من**:
محتوى كتب العلوم العشرة بأجزائها العشرين، والتي احتوت على ٨٣ وحدة دراسية واستثناء الاغلفة وقوائم المحتويات وعناوين الوحدات والاسئلة في نهاية كل درس والاسئلة في نهاية كل وحدة وفواصل الصفحات من التحليل .
- **منهج البحث المعتمد** :
منهج البحث الوصفي/ اسلوب تحليل المحتوى .
- **وحدة التحليل** :
الفكرة الرئيسة.
- **الوسائل الاحصائية**:
التكرارات، والنسب المئوية .
- **اظهرت نتائج الدراسة ان**:
عمليات العلم التي وردت في كتب العلوم العشرة مجتمعة على النحو الآتي: الملاحظة، والاتصال، وتفسير البيانات، والتجريب، والقياس، والاستدلال، واعتماد الارقام، والتصنيف، وضبط المتغيرات، والتنبؤ، وفرض الفروض (٦٢٩، ٥٠١، ٢٢٥ ١٩٥، ١٤٨، ٩٩، ٧٣، ٦٨، ٤٦، ٤٣، ٨) مرة وبنسبة مئوية (٣١٪، ٢٥٪، ١١٪، ٩,٦٪، ٧٪، ٥٪ ٤٪، ٣٪، ٢٪، ٢٪، ٠,٤٪) على الترتيب.
- **اسم الباحث وتاريخ الدراسة الجامعة ــ الكلية ــ البلد** :
العمراني وعباس، ٢٠١١، جامعة القادسية/ كلية التربية / بحث منشور/ بغداد.
- **الهدف من الدراسة**:
معرفة مدى مراعاة محتوى كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة لعمليات العلم .
- **تألفت العينة من**:
محتوى كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة بعد استبعاد الصور والفهارس والمقدمات والأسئلة من التحليل .
- **منهج البحث المعتمد** :
منهج البحث الوصفي/ اسلوب تحليل المحتوى .
- **وحدة التحليل** :
الفكرة الصريحة.
- **الوسائل الاحصائية**:
التكرارات، والنسب المئوية، ومعادلة كوبر.
- **اظهرت نتائج الدراسة ان**:
كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط كان الأكثر اهتماماً بعمليات العلم، اذ حصل على نسبة(٤١ ,٤٢٪)، وأن كتب الفيزياء اهتمت بعملية القياس

بنحو كبير وحصلت على أعلى نسبة وهي (١٨,١%)، بينماحصلت عملية اعتماد علاقات المكان والزمان وعملية التواصل على أقل نسبة وهي (١,٦٢%) و (٢,٣٤%) على الترتيب، في حين أهملت الكتب الثلاثة عملية التنبؤ، وبنحو عام فإن الكتب مجتمعة قد حققت (١١) عملية من عمليات العلم من أصل (١٢) وبنسبة (٩١,٦٧٪).

- **جوانب الاتفاق والاختلاف بين الدراستين العربيتين السابقتين وهذا البحث**:

- **دراسة امين وميسم، ٢٠١٧، جامعة بغداد/ كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم/ بحث مقدم للنشر/ بغداد**:

هدف هذا البحث تحليل محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة في العراق وفقاً لعمليات العلم، وعينة هذا البحث هي محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة (الصفين الأول والثاني)، وبذلك اتفق هذا البحث مع الدراستين السابقتين في عينة محتوى الكتب المدرسية، واختلف عنهما في محتوى المادة التي تمت عملية تحليها، فقد عمدت الدراسة السابقة الأول الى تحليل محتوى كتب العلوم، والدراسة الثانية الى تحليل محتوى كتب الفيزياء ، واعتمد هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، وبذلك أتفق مع الدراستين السابقتين ، وتم اعتماد وحدة الفكرة الصريحة كوحدة للتحليل في هذا البحث وبذلك اتفق مع دراسة (العمراني وعباس، ٢٠١١) ، والوسائل الاحصائية هى : التكرارات، والنسب المئوية، ومعادلة هولستي، وبذلك اتفق مع الدراستين السابقتين في اعتماد نفس الوسيلتين الحسابيتين (التكرارات، والنسب المئوية)، واختلف مع دراسة (العمراني وعباس، ٢٠١١) في المعادلة الإحصائية المستعملة لحساب ثبات تحليل المحتوى ، وتوصل هذا البحث الى أنَّ نسبة تضمين عمليات العلم(الأساسية والمتكاملة) في محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة (الصفين الأول والثاني) بنحوٍ منفصل هي (٥٠,٨٤٪)، و(٤٩,١٦٪) على الترتيب، وتم التوصل الى أنَّ نسبة تضمين العمليات آنفاً في محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة مجتمعين هي (٩٢,٣١٪).

- **جوانب الافادة من الدراسات السابقة** :

- ساعدت الدراسات السابقة الباحثتان على بلورة مشكلة بحثيهما وبينت لهما كيفية إبراز الأهمية.
- الافادة من الاجراءات والوسائل الاحصائية التي اتبعها الباحثين الآخرين في دراساتهم لتحقيق هدف هذا البحث.
- توجيه الباحثتان للاطلاع على المزيد من المصادر المتعلقة بالكتاب المدرسي وعمليات العلم، ومنهجية البحث العلمي، فضلا عن الدراسات السابقة المتعلقة بعنوان هذا البحث.

- **الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءاته** :

يتناول هذا الفصل الآتي:

- **أولاً: منهج البحث** :

اتبعت الباحثتان منهج البحث الوصفي التحليلي لملاءمته طبيعة هدف هذا البحث.

- **ثانياً: مجتمع البحث وعينته** :

عينة هذا البحث هي ذاتها مجتمع البحث المتمثل بمحتوى كتابي الحاسوب المقرران لطلبة المرحلة المتوسطة (الصفين الأول والثاني) (٣) في العراق للعام الدراسي (٢٠١٦ ـ ٢٠١٧) م، إعداد وتَأْلِيف لجنة من وزارة التربية العراقية/ المديرية العامة للمناهج، بعد استثناء الأسئلة الموجودة في نهاية كل فصل لأنها موجهة لتمرين الطلبة بما يتعلق بالمحتوى العلمي نفسه لتلك الفصول والذي خضع لعملية التحليل، كما تم استثناء واجهات الفصول والصور والفهارس؛ وذلك لأن هذه الجوانب لا تمثل محتوى علمياً له علاقة مباشرة بهدف هذا البحث المذكور آنفاً فضلاً عن انه اجراء مألوف في دراسات تحليل المحتوى، وقد شُملت الجداول والاشكال والانشطة الموجودة في كل فصل بالتحليل، والجدول (١) يوضح بعض التفاصيل المتعلقة بهما.

جدول (١) فصول وعدد الصفحات المحللة لمحتوى كتابي الحاسوب المقرران لطلبة الصفين الأول والثاني المتوسط للعام الدراسي (٢٠١٦ -٢٠١٧)

عنوان الكتاب	الطبعة والسنة	تسلسل الفصل وعنوانه	عدد الصفحات المحللة
الحاسوب للصف الأول المتوسط	ط٥ لسنة ٢٠١٤	ف١/ الحاسوب ومكوناته Computer Components	١٩
		ف٢/ البيانات وتمثيلها في الحاسوب Data Representation	٨
		ف٣/ نظم التشغيل Operating Systems	٢٣
		ف٤/ معالج النصوص Word Processor	٣٢
		ف٥/ برنامج العروض التقديمية Power Point	٢٤
المجموع			١٠٦
الحاسوب للصف الثاني المتوسط	ط ٤ لسنة ٢٠١٤	ف١/ برنامج الجداول الإلكترونية Excel	٥٥
		ف٢/ شبكات الحاسوب Computer Networks	٢٥
		ف٣/ الإنترنت Internet	٢١
		ف٤/ البريد الإلكتروني E-Mail	١٩
المجموع			١٢٠

- **ثالثاً: أداة التحليل** :

لتحقيق هدف هذا البحث تطلب تصميم أداة يتم بموجبها تحليل محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة، وتم اتباع عدد من الخطوات للوصول لصورتها النهائية، وكما يأتي:

(٣) عدم وجود كتاب لمادة الحاسوب للصف الثالث المتوسط معد من (وزارة التربية العراقية/ المديرية العامة للمناهج).

- **إعداد قائمة بعمليات العلم (الأساسية والمتكاملة) لتحليل محتوى كتابي الحاسوب المقرران على طلبة المرحلة المتوسطة (الصفين الأول والثاني)، وكالآتي:**

- **الاطلاع على مجموعة من المجلات والادبيات التربوية ومراجعة بعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوعات تحليل المحتوى لبعض الكتب المدرسية ولا سيما التي تناولت متغير عمليات العلم.**
- **الصورة الأولية للقائمة:** تم اعداد قائمة وفقاً لتصنيف زيتون لعمليات العلم (الأساسية والمتكاملة)، بالاعتماد على الادبيات والدراسات السابقة، اذ تكونت القائمة في صورتها الأولية من (١٠) عمليات أساسية و(٥) عمليات متكاملة.
- **صدق القائمة (صدق أداة التحليل):** اي أن تقيس الأداة ما وضعت لقياسه ولا تقيس شيئاً آخر بديلاً عنه أو مضافاً إليه (البرق وآخرون، ٢٠١٣: ٨٣). ولضمان سلامة الأداة وصلاحها، تم عرضها بصورتها الأولية، ملحق (٣) على عدد من المحكمين في مجالات المناهج وطرائق التدريس، وطرائق تدريس العلوم، وعلوم الحاسبات، ملحق (٥) لبيان رأيهم في مدى ملائمتها لطلبة المرحلة المتوسطة ولكتابي الحاسوب، وطلبت منهم حذف العملية الغير الملائمة.
- **الصورة النهائية للقائمة:** تم إجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين وحددت الباحثتان معياراً لقبول العملية بنسبة (٨٥٪)، وتحذف العملية التي لم تحصل على هذه النسبة استناداً الى ما اشار اليه (مادوس وآخرون، ١٩٨٣) بإمكانية الشعور بالارتياح تجاه صدق الأداة اذا كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين (٧٥٪) أو اكثر (مادوس وآخرون، ١٩٨٣: ١٢٦). لتصبح الأداة جاهزة في صورتها النهائية، بواقع (١٠) عمليات أساسية و(٣) عمليات متكاملة، ملحق (٤).

- **تحليل محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة:**

- **الهدف من التحليل:** معرفة نسبة توافر عمليات العلم في:
  - ✓ محتوى كتاب الحاسوب المقرر على طلبة الصف الأول المتوسط.
  - ✓ محتوى كتاب الحاسوب المقرر على طلبة الصف الثاني المتوسط.
  - ✓ محتوى كتابي الحاسوب المقرران على طلبة المرحلة المتوسطة مجتمعين.
- **عينة التحليل:** تضمنت محتوى الكتابين المدرسيين آنفي الذكر.
- **فئات التحليل:** اعتمد هذا البحث على قائمة عمليات العلم وفقاً لتصنيف زيتون، وهي كالآتي:
  - ✓ العمليات الأساسية: تضمنت (١٠) عمليات.
  - ✓ العمليات المتكاملة: تضمنت (٣) عمليات.
- **وحدة التحليل:** تم اعتماد الفكرة الصريحة كوحدة للتحليل، للتثبت من وجودها أو عدمه في محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة (الصفين

الأول والثاني)، استناداً الى الدراسات السابقة المشابهة في أهدافها لهدف هذا البحث.

وعرف (التميمي، ٢٠١١) الفكرة الصريحة بأنها: "جملة بسيطة أو مركبة ظاهرة يشار فيها بنحو مباشر أو صريح الى هدف" (التميمي، ٢٠١١: ٢٧٧).

- **وحدة التعداد:** تم اعتماد التكرار كوحدة لتعداد ورود الفكرة لكل عملية من عمليات العلم (الأساسية والمتكاملة) الواردة في قائمة التحليل بصورتها النهائية، ملحق (٤).
- **ضوابط عملية التحليل:** تتم عملية التحليل وفقاً للضوابط الآتية:
  - ✓ التحليل يتم وفقاً لمحتوى كتابي الحاسوب المقرران لطلبة المرحلة المتوسطة (الصفين الأول والثاني) للعام الدراسي (٢٠١٦ ـ ٢٠١٧) م.
  - ✓ اشتمل التحليل المحتوى العلمي لفصول الكتابين آنفاً، بما تتضمنه من الجداول والأشكال والانشطة باستثناء أسئلة كل فصل، وواجهات الفصول، والصور، والفهارس.
  - ✓ اعتماد قائمة التحليل بصورتها النهائية، ملحق (٤)، لرصد النتائج.

- **خطوات عملية تحليل المحتوى**:
  - قراءة محتوى كتابي الحاسوب لطلبة المرحلة المتوسطة (الصفين الأول والثاني) لتكوين فكرة أولية عن محتواهما في ذهن الباحثتان.
  - قراءة ثانية لمحتوى الكتابين المدرسيين آنفاً بنحوٍ دقيق لتعزيز الفكرة الأولية في ذهن الباحثتان.
  - القيام بعملية التحليل، اذ يتم تحديد العبارات المتضمنة أفكاراً صريحة وتسجيلها.
  - موافقة الفكرة الصريحة في العبارات مع العمليات في قائمة التحليل.
  - تثبيت نتائج التحليل في الاستمارة المعدة للتحليل، وتحويلها الى تكرارات فتحصل كل عملية من عمليات قائمة التحليل على عدد التكرارات نسبة الى الفكرة، ثم الى نسب مئوية.

- **صدق التحليل**:

للتثبت من صدق التحليل تم عرض أنموذج من المادة المحللة وتحديداً الفصل الأول من كتاب الحاسوب للصف الأول المتوسط على عدد من المحكمين المتخصصين في مجالات المناهج وطرائق التدريس، وطرائق تدريس العلوم ممن لديهم خبرة في تحليل المحتوى، ملحق (٥)، بينت فيه الباحثتان الفكرة وتصنيفها ضمن عمليات العلم (الأساسية والمتكاملة) استناداً الى قائمة التحليل بصورتها النهائية، ملحق(٤) وقد أجمعوا على صلاح التحليل، وهذا ما عدته الباحثتان صدقاً للتحليل الذي تم القيام به، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) أنموذج تحليل الفصل الأول من كتاب الحاسوب للصف الأول المتوسط من صفحة (١٤ - ٢٣)

ت	الفكرة	رقم الصفحة	عمليات العلم
١	مكونات الحاسوب الاساسية هي اولاً المكونات المادية Hardware	١٤	التصنيف
٢	الوحدات الاساسية للحاسوب هي اولاً: وحدة الادخال Input unit. ثانياً: وحدة المعالجة المركزية Central Processing Unit (CPU). ثالثاً: وحدة الاخراج Output Unit. رابعا: وحدة الخزن الثانوية Secondary Storage Unit.	١٤	التصنيف
٣	وحدة الادخال Input Unit: هي الوحدة التي تستخدم لإدخال البيانات من الوسط الخارجي الى ذاكرة الحاسوب لغرض المعالجة والتنفيذ.	١٤	الملاحظة
٤	من وحدات الادخال Input Unit هي لوحة المفاتيح Keyboard.	١٤	التصنيف
٥	تعد لوحة المفاتيح من اهم اجهزة ادخال البيانات النصية والرقمية الى الحاسوب الشخصي.	١٤	التصنيف
٦	اكثر اجهزة ادخال البيانات النصية والرقمية تماسا بمستعملي الحاسوب هي لوحة المفاتيح	١٤	الاتصال
٧	الترميز لأهم مفاتيح اللوحة الـ(Key Board)	١٤ -١٥	التصنيف
٨	الماوس Mouse: هو جهاز صغير يرتبط بالحاسوب بتوصيل سلكي او لا سلكي.	١٥	التصنيف
٩	يحتوي الماوس Mouse على مفتاحين تنفيذيين على جهة اليسار واليمين، اذ خصص المفتاح على الجانب الايسر لأغراض التأشير والتنفيذ والإدخال، والمفتاح على الجانب الأيمن لأغراض عرض القوائم المختصرة.	١٥	التصنيف
١٠	اضيفت للماوس لاحقاً عجلة التصفح (Scroll).	١٥	استخدام العلاقات الزمانية والمكانية
١١	يمكن عرض جميع انواع الصور التي يقوم جهاز الماسح الضوئي Scanner تحويلها الى صور رقمية مخزونة داخل الحاسوب.	١٥	الاتصال
١٢	التعرف على وظائف وحدة المعالجة المركزية(CPU) .	١٦	الملاحظة
١٣	اجزاء وحدة المعالجة المركزية (CPU) هي اولا: وحدة الحساب والمنطق (ALU)، وثانيا: وحدة السيطرة والتحكم (CU)، وثالثا: الذاكرة الرئيسة.	١٦	التصنيف
١٤	وحدة الحساب والمنطق (ALU): هي الوحدة المسؤولة عن اجراء العمليات الحسابية والمنطقية.	١٦	الملاحظة
١٥	وحدة السيطرة والتحكم (CU): هي الوحدة المسؤولة عن السيطرة والاشراف على معالجة البيانات وتناقلها بين وحدات الحاسوب.	١٦	الملاحظة
١٦	الشكل(1-7) الاجزاء الرئيسة للحاسوب	١٦	الاتصال
١٧	تطلق تسمية المعالج الدقيق على وحدتي الحساب والمنطق ووحدة السيطرة والتحكم.	١٧	الملاحظة
١٨	الذاكرة الرئيسة: هي وحدة الخزن الرئيسة التي تخزن عليها البيانات وتعليمات البرامج بهدف معالجتها في مراحل لاحقة.	١٧	الاستنتاج
١٩	تحتوي الحواسيب على نوعين من الذاكرة تسمى الاولى ذاكرة القراءة فقط (ROM) وتسمى الثانية بذاكرة الوصول العشوائي (RAM).	١٧	التصنيف
٢٠	ذاكرة القراءة فقط (ROM) يتم اعتمادها لخزن البرامج التي يحتاجها الحاسوب للتشغيل الاولي، وهذه البرامج غير قابلة للتعديل من المستفيدين، ولا تفقد عند انقطاع مصدر الطاقة الكهربائية عن الحاسوب.	١٧	الاستقراء
٢١	ذاكرة الوصول العشوائي (RAM) تتيح للمستفيدين امكانية الخزن المؤقت للبرامج والبيانات والتعديل عليها الا انها ذاكرة متطايرة او زائلة تفقد محتوياتها عند انقطاع مصدر الطاقة الكهربائية عن الحاسوب.	١٧	الاستقراء
٢٢	وحدة الاخراج Output Unit: هي الوحدة المسؤولة عن عرض المعلومات المستلمة من وحدة المعالجة المركزية، لإظهارها على شاشة الحاسوب او طبعها على الورق او اي وسائط اخراج اخرى.	١٨	الاتصال
٢٣	من انواع اجهزة الاخراج هي: الشاشة (المرقاب) Monitor والطابعات Printers.	١٨	التصنيف
٢٤	تعد شاشة الحاسوب من اجهزة الاخراج التفاعلية.	١٨	التصنيف
٢٥	شاشة الحاسوب تتيح للمستفيد مراقبة المخرجات وتصفح المعلومات بنحو مباشر.	١٨	الاتصال
٢٦	تختلف انواع واشكال الشاشات المستعملة من ناحية العرض والحجم والدقة والتصميم.	١٨	التصنيف
٢٧	جميع انواع الشاشات تقوم بعرض وتصفح المعلومات الداخلة والخارجة من الحاسوب واليه.	١٨	الاتصال
٢٨	توجد عدة انواع من الطابعات (النقطية، والنفاثة، والليزرية) مختلفة في ادائها وآلية عملها وحجمها وسرعتها.	١٨	التصنيف
٢٩	وظيفة الطابعات هي الحصول على المخرجات الورقية للمعلومات المستحصلة من الحاسوب.	١٨	الاتصال

٣٠	الراسمات plotters: هو جهاز يشبه في عمله الطابعة ويستعمل لرسم وطبع الصور والاشكال الهندسية والمعمارية مثل خرائط البيوت والعمارات وغيرها.	١٩	الاتصال
٣١	عارض الوسائط المتعددة multimedia projector: جهاز يستعمل لتكبير ما معروض على شاشة الحاسوب وعرضه على شاشة كبيرة لجمهور من المشاهدين في مجالات التعليم والندوات والمحاضرات.	١٩	الاتصال
٣٢	تستعمل مكبرات الصوت للحصول على المخرجات الصوتية كالاستماع الى الملفات الصوتية او استعمالها في الالعاب ووسائل الترفيه.	١٩	الاتصال
٣٣	تعد السبورة الذكية smart board من وسائل الاخراج الحديثة.	٢٠	التصنيف الاتصال
٣٤	السبورة الذكية smart board تربط بالحاسوب سلكيا او لا سلكيا	٢٠	التصنيف
٣٥	تستعمل السبورة الذكية smart board لعرض ما موجود على شاشة الحاسوب.	٢٠	الاتصال
٣٦	تعتبر السبورة الذكية smart board وسيلة لإدخال البيانات عن طريق اللمس.	٢٠	الاتصال
٣٧	عملية تنفيذ البرامج تتطلب خزنها في الذاكرة الرئيسية (RAM) ومن ثم تنفيذها.	٢٠	الملاحظة
٣٨	تفقد الذاكرة الرئيسية (RAM) محتواها عند اطفاء الحاسوب لذا تتطلب وجود وحدات خزن اضافية لخزن البرامج بنحو دائم تسمى وحدات الخزن الثانوية.	٢٠	الاستقراء التنبؤ
٣٩	من وحدات الخزن الثانوية القرص الصلب hard disk	٢٠	التصنيف
٤٠	القرص الصلب Hard Disk : جهاز مثبت داخل صندوق الحاسوب يستعمل لخزن البرامج والتطبيقات المسؤولة عن تشغيل الحاسوب مثل انظمة التشغيل والتطبيقات المختلفة.	٢٠	الملاحظة
٤١	يعد القرص المرن Floppy disk من وسائل الخزن الثانوية المتحركة	٢١	التصنيف
٤٢	انحسر استعمال القرص المرن Floppy disk في الوقت الحاضر	٢١	استخدام العلاقات الزمانية والمكانية
٤٣	سرعة تلف القرص المرن Floppy disk وصغر سعة خزنه ادت الى ضعف استعماله من قبل المستفيدين	٢١	الاستنتاج
٤٤	تبلغ سعة خزن القرص المرن Floppy disk ١,٤٤ ميغا بايت	٢١	القياس
٤٥	القرص المدمج Compact Disk (CD): احد وسائل الخزن الثانوية	٢١	التصنيف
٤٦	يعد استعمال القرص المدمج (CD) اكثر شيوعاً في الوقت الحاضر	٢١	استخدام العلاقات الزمانية والمكانية
٤٧	يتميز القرص المدمج Compact Disk (CD) بالسعة الخزنية العالية وتوفير حماية افضل للبيانات من التلف والضياع.	٢١	الملاحظة
٤٨	هناك نوعان من الاقراص المدمجة: CD و DVD	٢١	التصنيف
٤٩	تبلغ سعة خزن القرص المدمج CD بحدود ٧٠٠ ميغا بايت وسعة خزن DVD بحدود ٤,٥ او ٩ جيجا بايت	٢١	القياس
٥٠	لكل من CD و DVD مشغله الخاص و يمكن لمشغل الاقراص DVD تشغيل كلا النوعين.	٢١	الملاحظة
٥١	الذاكرة المتحركة (الفلاش) Flash memory: هي ذاكرة الكترونية صغيرة الحجم ذات سعة خزن تتجاوز ٣٢ جيجا بايت.	٢١	القياس
٥٢	يتم توصيل الذاكرة المتحركة (الفلاش) Flash memory بالحاسوب عن طريق منفذ يسمى USB	٢١	الملاحظة
٥٣	الناقل Bus: هو مسار معدني (نحاسي) يستعمل لنقل المعلومات الالكترونية وعن طريقه يتم نقل البيانات بين مكونات الحاسوب المختلفة	٢٢	الملاحظة
٥٤	سرعة الناقل Bus تحدد بعدد عمليات الارسال في الثانية الواحدة	٢٢	القياس
٥٥	 الشكل (١ -٨) ناقلات البيانات	٢٢	الاتصال
٥٦	انواع ناقلات البيانات اولا: ناقل النظام، ثانيا: ناقل التوسع، ثالثا: ناقل محلي	٢٢	التصنيف
٥٧	يقوم ناقل النظام بربط المعالج الدقيق بالذاكرة	٢٢	الملاحظة
٥٨	يقوم ناقل التوسيع بربط الاجهزة ذات السرعة المنخفضة بالذاكرة	٢٢	الملاحظة
٥٩	يقوم الناقل المحلي بربط الاجهزة ذات السرعة العالية مباشرة بالمعالج الدقيق.	٢٢	الملاحظة
٦٠	البرامجيات software: مجموعة من الاوامر المرتبة منطقيا تقوم بتنسيق عمل المكونات المادية للحاسوب وتمكنه من تأدية الاعمال المراد انجازها.	٢٣	الملاحظة
٦١	هنالك نوعان رئيسيان من البرامج هما: اولا: نظم التشغيل OP ثانيا: البرامج التطبيقيةAP	٢٣	التصنيف
٦٢	نظم التشغيل OP: مجموعة من البرامج تقوم بإدارة المكونات المادية والبرامج التطبيقية وتمثل حلقة الوصل بين المستفيد والحاسوب ويمكن القول ان الحاسوب لا يعمل بدون نظام التشغيل	٢٣	الملاحظة التنبؤ
٦٣	تقدم البرامج التطبيقية خدمات مختلفة للمستفيد لا يستطيع نظام التشغيل انجازها كأنشاء الملفات النصية والصوتية والفيديوية وبرامج الالعاب.	٢٣	الملاحظة
٦٤	من ابرز البرامج التطبيقية : MS Word، MS Excel ، MS PowerPoint	٢٣	التصنيف

- **ثبات التحليل** :

أي ان يوافر لأداة التحليل ما يمكنها من إعطاء النتائج أنفسها تقريباً إذا ما أعيد تطبيقها من الباحث نفسه أو من غيره (عبيدات وآخرون،٢٠٠٩: ١٤٨). وللحد من ذاتية الباحثتان في الحصول على ثبات مقبول، اعتمدتا نوعين من الثبات هما:

- **الثبات عبر الزمن:** وفيه تم تحليل عينة من محتوى كتابي الحاسوب للمرحلةٍ المتوسطة مقدارها (٧٤) صفحة اي تماثل نسبة (٣٢,٧٤٪) مرتين وتحديداً (الفصل الأول من كتاب الحاسوب للصف الاول المتوسط، والفصل الأول من كتاب الحاسوب للصف الثاني المتوسط) بينهما فاصل زمني مقداره (١٧) يوماً، اذ اختيرت المدة الزمنية بين التطبيقين الاول والثاني بحيث لا تتجاوز ثلاثة أسابيع ولا تقل عن أسبوعين وفقا لـ Adams, 1964: (85)، واستخرجت الباحثتان نتائج التحليل في المرة الأولى والثانية كلُ على حدة، ثم قارنتا النتائج عن طريق حساب معامل الثبات بين التحليلين باعتماد معادلة هولستي.
- **الثبات مع محللان مختلفان:** استعانت فيه الباحثتين بمحللين مختصين* لتحليل العينة المختارة آنفة الذكر بناءً على قائمة التحليل بصورتها النهائية، وأجرى كل منهما التحليل على حدة، وبعدها تم حساب معاملات الثبات بين المحللان والباحثتان باعتماد معادلة هولستي والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) معاملات ثبات التحليل

اسم الكتاب/ الفصل / المحلل	كتاب الحاسوب للصف الأول المتوسط/ الفصل الأول	كتاب الحاسوب للصف الثاني المتوسط/ الفصل الأول
الباحثتان عبر الزمن	٠,٩٧	٠,٩٦
الباحثتان والمحلل الأول	٠,٨٩	٠,٩٢
الباحثتان والمحلل الثاني	٠,٨٧	٠,٨٩

يتضح من جدول(٣) أن معاملات الثبات تعد جيدة مما يدٍل على ثبات التحليل، إذ اشار(الدليمي، ٢٠١٥) الى ان معامل الثبات يُعد جيداً اذا بلغ (٧٠٪) فأكثر(الدليمي، ٢٠١٥: ١٢٠).

- **إجراء التحليل**:

اجريت عملية التحليل وفقاً لمتطلبات هذا البحث وهدف التحليل، بعد ان تم التأكد من صدق اداة التحليل والثبات، وقد حرصت الباحثتان على اعتماد

❖ المحلل الاول م.م. زينب حازم تدريسية في كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم، حاصلة على شهادة البكالوريوس في علوم الحاسبات، والماجستير في المناهج وطرائق التدريس.

❖ المحلل الثاني م.م. زينب فتاح يوسف، مدرسة في ثانوية المتميزات الكرخ الثالثة، حاصلة على شهادة البكالوريوس في علوم الحاسبات، والماجستير في المناهج وطرائق التدريس.

الوصف الكمي الموضوعي للبيانات المُتضمنة في المحتوى عن طريق تحويلها الى تكرارات ووضعها في الحقول المخصصة لها في استمارة التحليل المعدة دون اي تدخل، ومن ثم تحويلها الى نسب مئوية بالإمكان التعليق عليها احصائيا.

- **رابعاً : الوسائل الإحصائية :**

اعتمدت الباحثتان في المعالجات الاحصائية للنتائج مايأتي:

- التكرارات والنسب المئوية كوسيلتين حسابيتين.
- معادلة هولستي لحساب ثبات تحليل المحتوى.

$$PA = 2A/((n\_A + n\_B))$$

حيث PA: معامل الثبات (الاتفاق) بين التحليلين الأول والثاني، و A: الوحدات المشتركة في التحليلين الأول والثاني، و nA : عدد الوحدات التي وردت في التحليل الأول، وnB : عدد الوحدات التي وردت في التحليل الثاني(الكبيسي ٢٠١٠: ٣٠٤).

- **الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها :**
- **أولاً: عرض النتائج ومناقشتها :**

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج التحليل التي قامت بها الباحثتان وفقاً لهدف البحث آنف الذكر ومن ثم مناقشتها في ضوء الخلفية النظرية والخروج باستنتاجات وتوصيات ومقترحات وفقاً لتلك النتائج. وذلك عن طريق الإجابة على السؤال الآتي: **ما نسبة توافر عمليات العلم في محتوى كتابي الحاسوب المقرران على طلبة المرحلة المتوسطة المعتمدان من وزارة التربية العراقية/ المديرية العامة للمناهج في العام الدراسي (٢٠١٦ ـ ٢٠١٧) م؟**

وللكشف عن نسبة تضمين محتوى هذين الكتابين لعمليات العلم اعتمدت الباحثتان قائمة التحليل المعدة بصورتها النهائية، ملحق (٤)، ووفقاً لذلك التحليل سيتم عرض ومناقشة نتائج تحليل محتوى كتابي الحاسوب للصف الأول والثاني المتوسط بنحوٍ منفصل ثم عرض ومناقشة نتائج تحليل محتوى الكتابين مجتمعين، وكالآتي:

- **نتائج تحليل محتوى كتاب الحاسوب للصف الأول المتوسط :**

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لعمليات العلم (الأساسية والمتكاملة) المتضمنة في محتوى كتاب الحاسوب للصف الأول المتوسط وفقاً لقائمة التحليل بصورتها النهائية، ملحق(٤)، والجدول (٤) يوضح ذلك.

يتضح من جدول (٤) ان محتوى كتاب الحاسوب للصف الأول المتوسط تضمن (٣٠٢) فكرة عن عمليات العلم توزعت على العمليات الأساسية والمتكاملة اذ حصلت عملية الاتصال على المرتبة الاولى بتكرارات عددها (٩٦) وبنسبة مئوية تقدر بـ(٣١,٧٩٪)، وهذا مؤشر ايجابي من وجهة نظر الباحثتان، لكون هذه

العملية حسب ما أشار إليها(علي،٢٠٠٩) يتم بمقتضاها تكوين العلاقات بين أعضاء المجتمع (بصرف النظر عن حجم هذا المجتمع وطبيعة تكوينه) وتبادل المعلومات والآراء والأفكار والتجارب فيما بينهم عبر وسيط معين متفق عليه(علي،٢٠٠٩: ٦٧ ـ ٦٨). وبذلك فهي تُسهم في إكساب الطالب القدرة على إدراك وفهم أفكار الآخرين فضلاً عن عرض وتوضيح أفكاره بطريقة مفهومة للآخرين معتمداً في ذلك وسائل مختلفة لنقل هذه الأفكار وبالتالي تم التركيز عليها.

جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية لعمليات العلم (الأساسية والمتكاملة) المتضمنة في محتوى كتاب الحاسوب للصف الأول المتوسط

عمليات العلم			التكرارات	النسب المئوية	الرتبة
الاساسية	١	الملاحظة	٢١	٦,٩٥٪	٤
	٢	القياس	١٠	٣,٣١٪	٧
	٣	التصنيف	٤٦	١٥,٢٣٪	٣
	٤	الاستنتاج	١٤	٤,٦٤٪	٦
	٥	الاستقراء	١٤	٤,٦٤٪	٦
	٦	الاستدلال	صفر	صفر	١١
	٧	التنبؤ	٤	١,٣٢٪	٨
	٨	استخدام الأرقام	٧٦	٢٥,١٧٪	٢
	٩	استخدام العلاقات الزمانية والمكانية	١٧	٥,٦٣٪	٥
	١٠	الاتصال	٩٦	٣١,٧٩٪	١
المتكاملة	١١	تفسير البيانات	٢	٠,٦٦٪	٩
	١٢	فرض الفرضيات (الفروض)	١	٠,٣٣٪	١٠
	١٣	التجريب	١	٠,٣٣٪	١٠
المجموع			٣٠٢	١٠٠٪	

ثم حصلت استخدام الأرقام على المرتبة الثانية بتكرارات عددها (٧٦) وبنسبة مئوية تقدر بـ(٢٥,١٧٪)، وذلك لكونها عملية عقلية تهدف حسب ما ذكره (عبد الفتاح،١٩٩٩) الى تدريب الطالب على التعامل مع الأرقام الرياضية بطريقة صحيحة على القياسات والبيانات العلمية التي يتم الحصول عليها عن طريق الملاحظة أو الادوات والاجهزة العلمية، وتتضمن استعمال الرموز الرياضية والعلاقات العديدة بين المفاهيم (عبد الفتاح،١٩٩٩: ٢٦٧).

كما حصلت عملية التصنيف على المرتبة الثالثة بتكرارات عددها(٤٦) وبنسبة مئوية تقدر بـ(١٥,٢٣٪)، وحصلت عملية الملاحظة على المرتبة الرابعة بتكرارات عددها(٢١) وبنسبة مئوية تقدر بـ(٦,٩٥٪)، أما استخدام العلاقات الزمانية والمكانية فقد حصلت على المرتبة الخامسة بتكرارات عددها(١٧) وبنسبة مئوية تقدر بـ(٥,٦٣٪)، وبحسب رأي الباحثتان فان هذه العمليات مهمة للطالب فالتصنيف مهارة عقلية أساسية لبقاء الإطار المرجعي المعرفي للطالب وضرورية للتقدم العلمي وتطوره، كما ان الملاحظة مهارة وقدرة عقلية ينبغي إعمال عقل الطالب عليها عن طريق تدريبه على استعمال حواسه في الإحاطة بالموضوعات

المتضمنة في محتوى المادة المدرسية بدقة ليتجنب أي تميز عند رصد ملاحظاته، اذ يبدأ العلم وينتهي بهذه المهارة، اما اعتماد العلاقات الزمانية والمكانية فلها اهمية كبرى في مختلف الفروع العلمية، وهذا ما أكده (رزوقي وزينب،٢٠٠٧) بشأن هذه العمليات، اذ اعتبر عملية التصنيف من أهم مهارات التعلم والتفكير الأساسية، فبين ان المتعلم الذي لم يتمكن من القيام بعملية التصنيف لن يكون بمقدوره التكيف مع عالمه المعقد، فقدرته على إلحاق أو تصنيف الاشياء أوالخبرات الجديدة ضمن منظومات أو فئات مألوفة لديه تحدد طبيعة استجابته لها، وأشار لعملية الملاحظة بأنها الأساس لعمليات العلم الأخرى وبأنها تحتل المكانة الأولى في اكتساب المعرفة لدى الطالب، كما عدَّ استخدام العلاقات الزمانية والمكانية عمليات نامية ومتطورة بنمو المتعلم، وزيادة الخبرات والمواقف التي يمر فيها او يتفاعل معها (رزوقي وزينب،٢٠٠٧، ٣٦ ـ ٤٣).

في حين حصلت كلاً من عمليتي الاستنتاج، والاستقراء على المرتبة السادسة بتكرارات عددها(١٤) وبنسبة مئوية تقدر بـ(٤,٦٤٪)، وترى الباحثتان ضرورة واهمية كل من هاتين العمليتين لكونهما الأساس لعملية الاستدلال، فالأولى (الاستنتاج) تُسهم في تنمية قدرة الطالب على استخلاص احكام خاصة من احكام عامة، اذ يتم الانتقال فيها من العام الى الخاص، اما الثانية (الاستقراء) فتُسهم في تنمية قدرته على الربط بين الملاحظات والمعلومات المتوافرة عن ظاهرة ما وفقاً لمعلوماته السابقة عنها بهدف الوصول الى حكم معين يُفسر به هذه الملاحظات وبالتالي يصل الطالب الى نتائجه على اساس من الادلة والحقائق المناسبة.

بينما حصلت عملية القياس على المرتبة السابعة بتكرارات عددها (١٠) وبنسبة مئوية تقدر بـ(٣,٣١٪)، ووفقاً لرأي الباحثتين ان هذه العملية ضرورية ومهمة وملائمة لمستوى طلبة هذه المرحلة وتكمن أهميتها حسب ما تم توضحيها من (العفون وحسين،٢٠١٢) في ان كل شيء في هذا الكون موجود بمقدار، فلابد من التعامل مع هذه الأشياء بكمياتها ومقاديرها، وبهذا يحتاج الانسان الى استعمال أدوات القياس بدقة وموضوعية مما يستلزم تدريب الطلبة على استعمال هذه الأدوات بالنحو الذي يكفل إكسابهم مهارات القياس بجميع أنواعها بما ينسجم والمحتوى المدرسي (العفون وحسين،٢٠١٢:٣٨٩).

ونلاحظ ان عملية التنبؤ قد حصلت على المرتبة الثامنة بتكرارات عددها(٤) وبنسبة مئوية تقدر بـ(١,٣٢٪)، بالرغم من أهمية هذه العملية العقلية للطالب كونها تمكنه من توقع حدث أو ظاهرة معينة تحت ظروف محددة باستعمال جملة من الملاحظات السابقة أو الاستدلالات كما ورد في (عطا الله،٢٠١٠: ٢٩٤).

كما نلاحظ ان عملية تفسير البيانات قد حصلت على المرتبة التاسعة بتكرارات عددها(٢) وبنسبة مئوية تقدر بـ(٠,٦٦٪)، وترى الباحثتان ان هذه

العملية غايتها اضفاء معنى للخبرات التعليمية أو استخلاص معنى منها فالعقل البشري يتدخل بنحوٍ مباشر عن طريق محاولة الطالب اشراك معلوماته السابقة في هذه العملية منً اجل صياغة الأفكار المتضمنة في نتائج التجريب بأسلوبه الخاص وفهم العلاقات المتبادلة بين هذه الأفكار لتحديد معنى النتائج وأسبابها الحقيقية، وبذلك ينبغي تدريب الطلبة على تفسير ما يتلقونه من بيانات وخبرات تعليمية بنحوٍ علمي عن طريق وصف المعلومات المقدمة مثلا في صورة جدول أو رسمٍ بيانيٍ، واستخلاص علاقات من البيانات المتضمنة في الجداول...الخ، اي وفقا للبيانات المتوافرة.

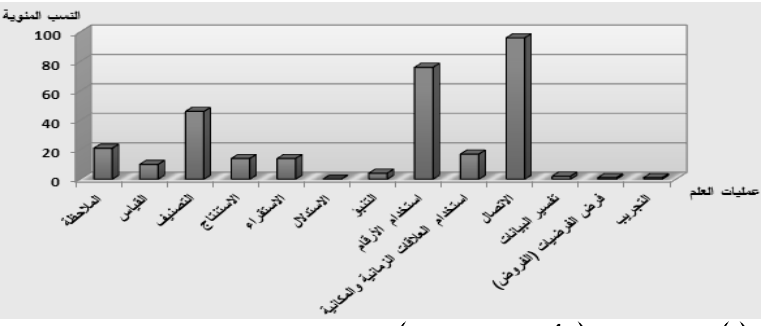
أما عمليتي فرض الفرضيات (الفروض)، والتجريب فقد حصلتا على المرتبة العاشرة بتكرارات عددها(١) وبنسبة مئوية تقدر بـ(٠,٣٣٪)، ومن وجهة نظر الباحثتان فإن هاتين العمليتين ينبغي مراعاتهما في المحتوى بنحوٍ مناسب لكون الأولى (فرض الفرضيات (الفروض)) تُسهم في جعل الطلبة حريصين على البحث عن العلاقات بين المتغيرات المختلفة، دؤوبين في تلمس العلاقات بين الأسباب والنتائج، كما ان الثانية (التجريب) تعد بمنزلة عملية العلم الحاضنة لجميع عمليات العلم الأساسية والمتكاملة كونها تتطلب ممارسة معظم، إن لم يكن كل العمليات الآنفة الذكر، وبذلك فإن ممارستها بالمستوى المطلوب حسب ما أشار إليه (عطيفة وعايدة،٢٠١١) يتيح للطالب فرص اكتساب العديد من المهارات وطرق التفكير والاتجاهات العلمية المناسبة وسلوكيات حل المشكلة (عطيفة وعايدة،٢٠١١: ٩٤).

في حين حصلت عملية الاستدلال على المرتبة الاخيرة بتكرارات عددها(صفر) اذ لم يتم تضمينها في المحتوى باي نسبة تذكر بالرغم من أهميتها لكونها نشاط عقلي معرفي يعالج معلومات أو قضايا ثبت صدقها، للوصول لحكمٍ اوقضيةٍ جديدة، فالطالب عندما يواجه مشكلة يحاول الوصول الى حلها عقليا معتمدا على المقدمات المعلومة لتحقيق النتائج المجهولة بالانتقال من العموميات الى الخصوصيات(الاستنتاج) ومن الخصوصيات الى العموميات(الاستقراء) حسب ما ذكره (ابراهيم، ٢٠١٢: ٢٠٤).

ووفقاً للنتائج السابقة نلاحظ أنّ كتاب الحاسوب للصف الأول المتوسط قد تناول عمليات العلم الأساسية والمتكاملة جميعها لكن بنسب متباينة بنحوٍ عام وغير متكافئة، اذ يتضح اهتمام المختصين والمعنيين بإعداد محتوى الكتاب المدرسي ببعض العمليات كالاتصال، واعتماد الأرقام، والتصنيف على حساب العمليات الأساسية الأخرى التي لم يتم تضمينها أسوة بها، فضلاً عن اغفال تضمين عمليات العلم المتكاملة بالمستوى المناسب، وهذا مؤشر سلبي، اذ يفترضٍ ان يمارس الطلبة هذه العمليات بنحوٍ مناسب لهذه المرحلة (المتوسطة) وفقا لـ(عطيفة وعايدة،٢٠١١) لتدريبهم علىً كيفية اكتشاف واكتساب المعرفة

العلمية ولتصبح جزءاً أساساً لا غنى عنه في معالجتهم لمختلف القضايا العلمية والحياتية (عطيفة وعايدة،٢٠١١: ٧٧).

والشكل رقم (١) يبين نسب توافر عمليات العلم (الأساسية والمتكاملة) في محتوى كتاب الحاسوب للصف الأول المتوسط الواردة في جدول (٤) حتى يسهل ملاحظتها وقراءتها.



شكل (١) عمليات العلم (الأساسية والمتكاملة) ونسب توافرها في محتوى كتاب الحاسوب للصف الأول المتوسط(إعداد الباحثتان)

- **نتائج تحليل محتوى كتاب الحاسوب للصف الثاني المتوسط** :

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لعمليات العلم (الأساسية والمتكاملة) المتضمنة في محتوى كتاب الحاسوب للصف الثاني المتوسط وفقاً لقائمة التحليل بصورتها النهائية، ملحق(٤)، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية لعمليات العلم (الأساسية والمتكاملة) المتضمنة في محتوى كتاب الحاسوب للصف الثاني المتوسط

عمليات العلم			التكرارات	النسب المئوية	الرتبة
الاساسية	١	الملاحظة	٢٨	٩,٥٩٪	٣
	٢	القياس	٩	٣,٠٨٪	٨
	٣	التصنيف	٣١	١٠,٦٢٪	٢
	٤	الاستنتاج	٢٧	٩,٢٥٪	٤
	٥	الاستقراء	١٦	٥,٤٨٪	٦
	٦	الاستدلال	صفر	صفر	١١
	٧	التنبؤ	٩	٣,٠٨٪	٨
	٨	استخدام الأرقام	٢٤	٨,٢٢٪	٥
	٩	استخدام العلاقات الزمانية والمكانية	١١	٣,٧٦٪	٧
	١٠	الاتصال	١٣٢	٤٥,٢١٪	١
المتكاملة	١١	تفسير البيانات	٣	١,٠٣٪	٩
	١٢	فرض الفرضيات (الفروض)	١	٠,٣٤٪	١٠
	١٣	التجريب	١	٠,٣٤٪	١٠
المجموع			٢٩٢	١٠٠٪	

يتضح من جدول (٥) تحقق (١٢) عملية علم ما بين (أساسية ومتكاملة) في محتوى كتاب الحاسوب للصف الثاني المتوسط بتكرار (٢٩٢) توزعت هذه

العمليات على النحو الآتي: حصلت عملية الاتصال على الترتيب الأول بواقع (١٣٢) تكرار وبنسبة مئوية (٤٥,٢١٪) وهذا عائد لكثرة الجداول والاشكال التوضيحية المتضمنة في محتوى كتاب الحاسوب آنف الذكر من وجهة نظر الباحثتين، كما هو الحال في كتاب الحاسوب للصف الاول المتوسط. حيث تدرب هذه العملية الطلبة على نقل وإيصال افكارهم أو معلوماتهم الى الآخرين عن طريق ترجمتها شفوياً أو كتابياً الى جداول إحصائية أو رسوم بيانية أولوحات علمية أو برامج حاسوبية، فضلاً عن تدريبيهم على مهارة القراءة العلمية الواعية والناقدة ومهارة كتابة التقرير العلمي بحسب ما ورد في (الشناق وحسن ٢٠٠٩: ٣١).

وجاءت عملية التصنيف بالترتيب الثاني بواقع (٣١) تكرار وبنسبة مئوية (١٠,٦٢٪)، تلتها عملية الملاحظة بواقع (٢٨) تكرار وبنسبة مئوية (٩,٥٩٪)، وترجح الباحثتان ارتفاع نسب هاتان العمليتان مقارنة بغيرهما الى الدور الكبير الذي تؤديه كل منهما في بناء الاطار المعرفي للطلبة، وهذا ما اكده (الهويدي، ٢٠١٠) بقوله: أن الملاحظة هي أولى عمليات العلم الاساسية وابسطها كما أنها أساس عمليات العلم الاخرى، تستعمل في الحصول على معلومات عن الاشياء أوالظواهر بغية اكتشاف أسبابها وقوانينها، أما التصنيف يستعمل في ترتيب وتوزيع تلك الاشياء تبعاً لصفاتها أو لوظائفها أو وفقاً للتشابه والاختلاف بينها (الهويدي، ٢٠١٠: ٢٦ -٢٨).

بينما حظيت عملية الاستنتاج بالترتيب الرابع بتكرار(٢٧) وبنسبة مئوية (٩,٢٥٪)، وهذا عائد لأهمية هذه العملية بوصفها نمط من التفكير التحليلي يبدأ من الكليات الى الجزيئات، تنمي لدى الطلبة القدرة على التحليل والربط وتفسير الملاحظات بناءً على خبرتهم السابقة كما ورد في (العفون وفاطمة ٢٠١١: ١٧)، لذا فهي تتطور وتزداد بزيادة فرص الملاحظات ودقتها من وجهة نظر الباحثتين.

وحصلت عملية استخدام الارقام على الترتيب الخامس بواقع (٢٤) تكرار وبنسبة مئوية (٨,٢٢٪)، لدورها الكبير في محتوى كتاب الحاسوب، حيث تهيئ هذه العملية للطلبة فرصة التعبير عن الافكار والملاحظات والعلاقات باعتماد الارقام اكثر من الكلمات وهذا ما اكده (خطابية، ٢٠٠٨: ٣٣).

اما عملية الاستقراء فقد حظيت بالترتيب السادس بواقع (١٦) تكرار وبنسبة مئوية (٥,٤٨٪)، وهذه العملية معاكسة لعملية الاستنتاج تنمي لدى الطلبة قدرة التوصل الى التعميمات بناءً على الامثلة المعطاة.

ونالت عملية استخدام العلاقات الزمانية والمكانية الترتيب السابع بـ (١١) تكرارا وبنسبة مئوية (٣,٧٦٪)، وتعد هذه العملية مكملة لعملية استخدام الأرقام.

تعمل على تطوير قدرة الطلبة في وصف العلاقات الزمانية أو المكانية وما يطرأ عليها من تغيير مع الزمن، ويمكن توظيفها بنحو فعال في محتوى كتاب الحاسوب آنف الذكر من وجهة نظر الباحثتين.

وحظيت كل من عمليتي القياس والتنبؤ على الترتيب الثامن بواقع (٩) تكرار وبنسبة (٣,٠٨٪). أذ تنمي الاولى لدى الطلبة القدرة على تحديد أدوات القياس الملائمة للظاهر أو الشي المراد تقديره كميا والقيام بالعمليات الحسابية المرتبطة بهذه القياسات، اما الثانية فتنمي القدرة على توظيف خبرات الطلبة السابقة أو ملاحظاتهم لتوقع ما يطرأ على الظاهرة او الحدث من تغيير مستقبلاً وهذا ما اكده (الخزرجي، ٢٠١١: ٤٣).

في حين جاءت كل من عمليات (تفسير البيانات، وفرض الفرضيات (الفروض)، والتجريب) بتكرارات ونسب مئوية ضعيفة جداً بواقع (٣، ١، ١) تكرار وبنسبة مئوية (١,٠٣٪، ٠,٣٤٪، ٠,٣٤٪) على الترتيب على الرغم من اهميتهم البالغة في تطوير قدرة الطلبة على التفكير بمستوى عالٍ، والتأمل في اكثر من فكرة في آن واحد وهذا ما اشار اليه (خطابية، ٢٠٠٨: ٣١).

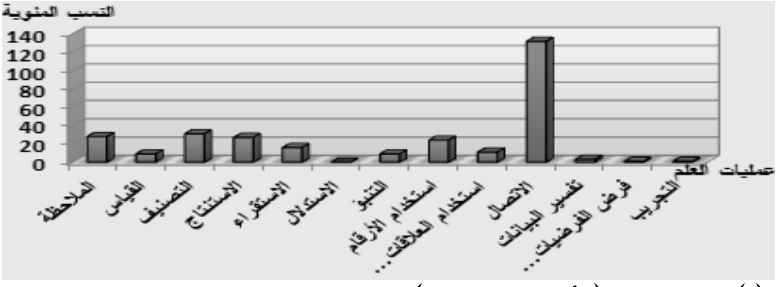
حيث توفر عملية تفسير البيانات الفرصة للطلبة لإعادة صياغة الافكار المتعلقة بنتائج التجريب بأسلوبهم الخاص وفهم العلاقات المتبادلة بين هذه الافكار لتحديد معنى النتائج وأسبابها الحقيقية، اما فرض الفرضيات (الفروض) فهي عملية سابقة للتجريب تستند الى معلومات الطلبة السابقة وملاحظاتهم المباشرة وتحتمل الصواب او الغلط بناءً على نتائج عملية التجريب التي بدورها تستعمل للتأكد من صدق المعلومة أو الفرضيات (الفروض) كما ورد في (علي، ٢٠٠٩: ٧٠ ـ ٧١)،

وهذا كله يعكس ضعف محتوى كتاب الحاسوب آنف الذكر في تناول عمليات العلم المتكاملة، كما هو الحال في كتاب الحاسوب للصف الأول المتوسط، أذ لم يراعي معدي الكتابين من وجهة نظر الباحثتين الوزن النسبي لعمليات العلم الأساسية والمتكاملة في إعداد محتواهما فضلاً عن تركيزهم على المعرفة العلمية وعلى الأنشطة ذات الخطوات المحددة التي لا تساعد على تضمين هذه العمليات بالرغم من ملائمتها لمرحلتهم العمرية وهذا ما اكده (الهويدي، ٢٠١٠) بقوله: أن عمليات العلم الأساسية تصلح لرياض الاطفال وللمرحلة الابتدائية وتستعمل كأساس لعمليات العلم المتكاملة في الصفوف الابتدائية العليا والإعدادية (الهويدي، ٢٠١٠: ٢٥).

اما عملية الاستلال فلم تحظ باي تكرار يذكر في محتوى كتاب الحاسوب للصف الثاني المتوسط كما هو الحال في كتاب الحاسوب للصف الأول المتوسط على الرغم من دورها في تطوير امكانية الطلبة في الوصول الى نتائج معينة

تعتمد على أساس الادلة والحقائق المناسبة والكافية، فضلاً عن تنمية قدرتهم في التوصل الى سمات معينة لا يمكن ادراكها بالعين بناءً على المشاهدات والخبرات السابقة.

والشكل رقم (٢) يبين نسب توافر عمليات العلم الأساسية والمتكاملة في محتوى كتاب الحاسوب للصف الثاني المتوسط الواردة في جدول (٥) حتى يسهل ملاحظتها وقراءتها.



شكل (٢) عمليات العلم (الأساسية والمتكاملة) ونسب توافرها في محتوى كتاب الحاسوب للصف الثاني المتوسط(إعداد الباحثتان)

- **نتائج تحليل محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة مجتمعين**

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية لعمليات العلم (الأساسية والمتكاملة) المتضمنة في محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة

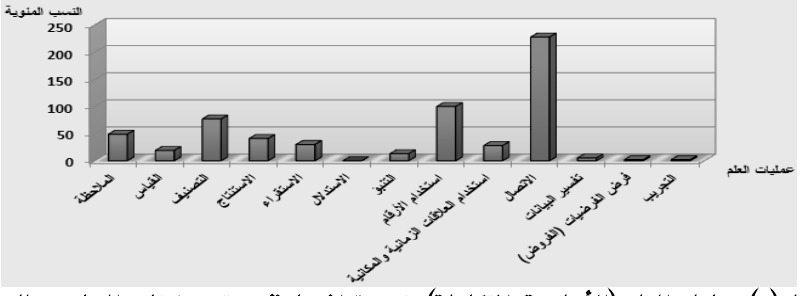
عمليات العلم			كتاب الحاسوب للصف الأول المتوسط		كتاب الحاسوب للصف الأول المتوسط		المجموع		الرتبة
			التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	
الاساسية	١	الملاحظة	٢١	٦,٩٥٪	٢٨	٩.٥٩٪	٤٩	٨.٢٥٪	٤
	٢	القياس	١٠	٣,٣١٪	٩	٣.٠٨٪	١٩	٣.٢٠٪	٨
	٣	التصنيف	٤٦	١٥,٢٣٪	٣١	١٠.٦٢٪	٧٧	١٢.٩٦٪	٣
	٤	الاستنتاج	١٤	٤,٦٤٪	٢٧	٩.٢٥٪	٤١	٦.٩٠٪	٥
	٥	الاستقراء	١٤	٤,٦٤٪	١٦	٥.٤٨٪	٣٠	٥.٠٥٪	٦
	٦	الاستدلال	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	١٢
	٧	التنبؤ	٤	١,٣٢٪	٩	٣.٠٨٪	١٣	٢.١٩٪	٩
	٨	استخدام الأرقام	٧٦	٢٥,١٧٪	٢٤	٨.٢٢٪	١٠٠	١٦.٨٤٪	٢
	٩	استخدام العلاقات الزمانية والمكانية	١٧	٥,٦٣٪	١١	٣.٧٦٪	٢٨	٤.٧١٪	٧
	١٠	الاتصال	٩٦	٣١,٧٩٪	١٣٢	٤٥.٢١٪	٢٢٨	٣٨.٣٨٪	١
المتكاملة	١١	تفسير البيانات	٢	٠,٦٦٪	٣	١.٠٣٪	٥	٠.٨٤٪	١٠
	١٢	فرض الفرضيات (الفروض)	١	٠,٣٣٪	١	٠.٣٤٪	٢	٠.٣٤٪	١١
	١٣	التجريب	١	٠,٣٣٪	١	٠.٣٤٪	٢	٠.٣٤٪	١١
المجموع			٣٠٢	٥٠.٨٤٪	٢٩٢	٤٩.١٦٪	٥٩٤	١٠٠٪	

يتضح من جدول (٦) أنّ كتاب الحاسوب للصف الأول المتوسط هو أكثر اهتماما بعمليات العلم لحصوله على أعلى تكرار بواقع (٣٠٢) تكرارا وبنسبة

مئويةٍ (٥٠,٨٤٪) بينما حصل كتاب الحاسوب للصف الثاني المتوسط على (٢٩٢) تكرارا وبنسبة مئوية (٤٩,١٦٪).

وبنحو عام فإن كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة حققا (١٢) عملية علم (أساسية ومتكاملة) من اصل (١٣) وبنسبة (٩٢,٣١٪) وهي نسبة مرتفعة ولكنها في الوقت نفسه لا تعبر عن معالجة متوازنة لكل عملية من عمليات العلم بما تستحقه من اهتمام في محتوى كتابي الحاسوب آنفي الذكر، حيث تم التركيز على عمليات العلم الأساسية (الاتصال، واستخدام الارقام، والتصنيف والملاحظة، والاستنتاج، والاستقراء، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية والقياس، والتنبؤ) على حسِاب عملية الاستدلال التي لم تحظ بأي تكرار يذكر في محتوى الكتابين، فضلاً عن إهمال عمليات العلم المتكاملة (تفسير البيانات، فرض الفرضيات (الفروض)، التجريب) لحصولها على تكرارات ونسب مئوية ضعيفة جداً على الرغم من اهميتها ودورها الكبيرة في تنمية قدرة الطلبة على التأمل والتفكير بمستوى عالٍ.

والشكل (٣) يبين نسب توافر عمليات العلم الأساسية والمتكاملة في محتوى كتاب الحاسوب للصف الثاني المتوسط الواردة في جدول (٦) حتى يسهل ملاحظتها وقراءتها.



شكل (٣) عمليات العلم (الأساسية والمتكاملة) ونسب توافرها في محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة (إعداد الباحثتان)

- **ثانيا : الاستنتاجات :**

توصلت الباحثتان في ضوء إجراءات البحث ونتائجه لعدد من الاستنتاجات أبرزها:

- لم يحظ كتاب الحاسوب للصف الثاني المتوسط بالاهتمام الكافِ بعمليات العلم مقارنة بكتاب الحاسوب للصف الأول المتوسط لحصوله على عدد أقل من التكرارات لتلك العمليات.
- عدم مراعاة الوزن النسبي في توزيع عمليات العلم الأساسية منها والمتكاملة في محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة وضمن فصول الكتاب الواحد اذ تم التركيز على العمليات الأساسية دون المتكاملة.

- افتقار المختصين والمعنيين بإعداد محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة للخبرة والكفاءة اللازمة بهذا المجال الذي تؤهلهم الى اعتماد جميع عمليات العلم (الأساسية والمتكاملة) في محتوى الكتابين آنفا بالنحو الذي يكفل لطلبتنا اكتسابها بالمستوى المناسب، فقد اغفلوا تضمين عملية الاستدلال تماما، فضلاً عن اخفاقهم بالاهتمام بعمليات (تفسير البيانات وفرض الفرضيات (الفروض)، والتجريب)، اذ جاءت بتكرارات ونسب مئوية ضعيفة.
- ضعف الملم مدرسي مادة الحاسوب بعمليات العلم (الأساسية والمتكاملة) وفقاً للاستبانة التي قدِمت لهم آنفا لمعرفة آرائهم ومعلوماتهم بهذه العمليات، ملحق (٢).

- **ثالثاً : التوصيات :**

- توصي الباحثتان المعنين بإعداد المناهج المدرسية من ذوي الاختصاص في وزارة التربية العراقية بضرورة تطوير محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة (الصفين الأول والثاني) على نحو يراعي فيه تضمين عمليات العلم (الأساسية والمتكاملة) بصورة متوازنة بين محتوى الكتابين آنفي الذكر، وبين فصول الكتاب الواحد.
- ضرورة إثراء محتوى كتابي الحاسوب المذكورين آنفاً بالأنشطة التي تتطلب تشعب وتنوع في الافكار، فضلاً عن الأنشطة التي تركز على الاحتمالات والتأني في الوصول الى النتائج.
- حث وتنمية وعي المعلمين بنحو عام ولا سيما معلمي مادة الحاسوب بضرورة تضمين أساليب التقويم أسئلة تقيس اكتساب الطلبة لمهارات عمليات العلم(الأساسية والمتكاملة)، لتنمية تفكيرهم ومقدرتهم على حل المشكلات.

- **رابعاً : المقترحات :**

- إجراء دراسة تحليلية تحدد نسبة تضمين عمليات العلم الأساسية والمتكاملة في محتوى أسئلة وأنشطة كتب الحاسوب للمرحلة الثانوية.
- إجراء دراسة مماثلة لهذا البحث على كتابي الحاسوب للمرحلة الإعدادية.
- برنامج مقترح لتنمية عمليات العلم الأساسية والمتكاملة لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

- **المراجع :**

- أبو جحجوح، يحيى (٢٠٠٨): " مدى توافر عمليات العلم في كتب العلوم لمرحلة التعليم الاساسي بفلسطين" ، بحث منشور، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، م (٢٢) ، ع (٥)، ص (١٣٨٦ ـ ١٤٢٠)، جامعة الاقصى، فلسطين.
- التميمي، عواد جاسم محمد (٢٠١١): المنهج وتحليل الكتاب، ط٢، مطبعة دار الحوراء بغداد.
- الخزرجي، سليم إبراهيم (٢٠١١): أساليب معاصرة في تدريس العلوم، دار أسامة، عمان.

- خطابية، عبد الله محمد (٢٠٠٨): تعليم العلوم للجميع، ط٢، دار المسيرة، عمان.
- الدليمي، احسان عليوي (٢٠١٥): الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، مطبعة باب المعظم، بغداد.
- رزوقي، رعد مهدي وزينب طعمة عصمان (٢٠٠٧): أهداف تدريس العلوم وكيفية قياسها ط١، مكتب العفراء للخدمات الطباعية، بغداد.
- زيتون، عايش (٢٠٠٥): أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- زيتون، كمال (٢٠٠٢): تدريس العلوم للفهم رؤية مستقبلية بنائية، عالم الكتب، القاهرة.
- سعيد، ايمن (١٩٩٩): " أثر استخدام المتناقضات على تنمية التفكير العلمي وبعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من خلال مادة العلوم"، المؤتمر العلمي الثالث ـ مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين رؤية مستقبلية، م (١)، الجمعية المصرية للتربية العملية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- شحادة، سلمان قديح عبد السلام (٢٠٠٨): " مفاهيم طبيعة العلم وعملياته المتضمنة في كتاب العلوم للصف التاسع ومدى اكتساب الطلبة لها"، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.
- الشناق، قسيم محمد و حسن علي بني دومي (٢٠٠٩): أساسيات التعلم الإلكتروني في العلوم، دار وائل، عمان.
- عبد الفتاح، هدى (١٩٩٩): "دراسة تحليلية للأنشطة العلمية والأسئلة المتضمنة في كتاب العلوم للصف الثاني الإعدادي في ضوء عمليات العلم"، المؤتمر العلمي الثالث ـ مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين رؤية مستقبلية، م (١)، الجمعية المصرية للتربية العملية جامعة عين شمس، القاهرة.
- عبيدات، ذوقان وآخرون (٢٠٠٩): البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ط١١، دار الفكر عمان.
- عطا الله، مشيل كامل (٢٠١٠): طرق وأساليب تدريس العلوم، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- عطيفة، حمدي أبو الفتوح وعايدة عبد الحميد سرور (٢٠١١): تعليم العلوم في ضوء ثقافة الجودة، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- العفون، نادية حسين يونس وفاطمة عبد الامير الفتلاوي (٢٠١١): مناهج وطرائق تدريس العلوم، مكتبة التربية الاساسية، بغداد.
- العفون، نادية حسين يونس وحسين سالم مكاون (٢٠١٢): تدريب معلم العلوم وفقاً لنظرية البنائية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- علي، محمد السيد (٢٠٠٩): التربية العملية وتدريس العلوم، ط٣، دار المسيرة، عمان.
- العمراني، عبد الكريم وعباس جواد الركابي (٢٠١١): " مدى مراعاة محتوى كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة لعمليات العلم"، بحث منشور، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، م(١٠) ، ع (٣ -٤)، ص (١٠٠ -١١٦) ، جامعة القادسية، العراق.
- العيساوي، ناصر رهف وداود عبد السلام صبري وزينب حمزة راجي (٢٠١٢): المنهج والكتاب المدرسي، مكتبة نور الحسن، بغداد.
- محمد، وائل عبد الله وريم أحمد عبد العظيم (٢٠١٢): تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية، دار المسيرة، عمان.

- الموسوي، محمد علي حبيب (٢٠١١): المناهج الدراسية المفهوم الابعاد المعالجات، دار ومكتبة البصائر، بيروت.
- الهويدي، زيد (٢٠١٠): أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، ط٢، دار الكتاب الجامعي، العين.
- وزارة التربية (٢٠٠٩): الاهداف والمفردات الخاصة بمنهج الحاسوب، بغداد.
- Adams, G.S. (1964). Measurement and Evaluation in Education Psychology and Guidance. New York: Holt.
- Martin, D.J. (1997). Elementary Science Methods. A Constructivist Approach. New York: Delmar publishes.

البحث الثاني عشر:

" الصور البلاغية في كتابات طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية "

إعداد :

أ.د/رقية عبد الائمة د/بيمان جلال احمد
كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية
جامعة بغداد بالعراق

" الصور البلاغية في كتابات طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية "

د/ رقية عبد الائمة د/ بيمان جلال احمد

• **المستخلص** :

يصف البحث الحالي الى تعرف الصور البلاغية في كتابات طلبة اقسام اللغة العربية ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي ، بلغت عينة البحث (١٠٠) طالب وطالبة اختيروا عشوائيا من طلبة كليات التربية ، اعتمدت الباحثتان كتابات الطلبة في موضوعين تعبيرين من اختيار الطلبة كل يكتب حسب ميوله ، والثاني من اختيار الباحثتان اذ تم اختيار الموضوع الذي وقع عليه الاختبار من اغلب الطلبة ، ثم تصحيح الكتابات في ضوء محك الهاشمي (١٩٩٤) ، وبعد تحليل الصور البلاغية اظهرت النتائج عدد الصور البلاغية المستخرجة من كتابات الطلبة بلغت (١٢) صورة موزعة على ثلاث كليات تربية مستنصرية تربية بنات ، تربية ابن رشد ، فضلا عن ذلك تم قياس الصور البلاغية وفق معيار الهاشمي واظهرت النتائج ضعف طلبة اقسام اللغة العربية في فهم المصطلحات البلاغية وتفسيرها وتطبيقها وتطبيقها في مواطنها الاصلية وفي ضوء هذه النتائج وضعت الباحثتان مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الصور البلاغية، كتابات طلبة اقسام اللغة العربية، كليات التربية.

Metaphoric Pictures in Students' Writings at Arabic Language Department in College of Education.

Dr. Ruqiya AbdulAama &Dr.baeman Jilal Ahmed

Abstract

The current research aims to know the rhetorical pictures in students 'writings of Arabic Language department in college of education. For fulfilling this goal , both researchers have depended on the descriptive method ; the sample of the research has been 100 male and female students who have been randomly chosen from the colleges of Education . Both researchers have trusted the writings of the students in two expressional subjects that have been selected by the students , every one writes by his own inclination and the second one being selected by the two researcher . The subject has been chosen by most of students , then correcting the writings in the light of "Mahak Al-Hashimi" (1994). After analyzing the rhetorical pictures , the results have appeared a number of rhetorical pictures extracted from the students ' writings , amounted 12 rhetorical pictures that being distributed on three colleges of education , Al-Mustansiriyah , Education for girls, Ibn Rushd Education, , then , rhetorical pictures have been measured based on standards of " Al-Hashimi". The results appeared weakness of the Arabic language departments students in understanding the rhetorical terms ,along with its interpretation , and its application in its original place . In the light of the results, the two researchers have placed a set of conclusions recommendations and suggestions.

Key words: Metaphoric pictures, writings of Arabic language department students, college of education.

- **مشكلة البحث** :

كانت البلاغة ولا زالت زينة تاج اللغة العربية ومن أهم فروعها، و دليل سلامة لسانها وزخرفة كلامها وجمالية الفاظها.

على الرغم من كون البلاغة فرعاً مهماً من فروع اللغة العربية إلا ان مشكلة تدريسها ودراستها لا زالت قائمة والشكوى منها مستمرة لصعوبتها، وهذا أمر واضح لا يمكن اذ اشارت الدراسات ضعفا واضحا لدى طلبة الجامعة في تحصيل الصور البلاغية واستعمالها في حديثهم وكتاباتهم .

اذ ان التذوق الفني للطلبة في دروسهم البلاغية يقاس بمقدار ما تميزوا فيه من حذق فني في الإهتداء الى طيف ألوان البلاغة في النصوص الأدبية المختلفة ولايقاس بقدر ما عرفوه من مصطلحات بلاغية.

لذا فان ما يدرس للمتعلم من صور بلاغية واساليب ليس الغاية منه حفظ المصطلحات وانما الغاية هي استعمال هذه الصور والاساليب في الكتابة والحديث وهذا مالا نجده في كتابات الطلبة واحاديثهم وايضا في تذوقهم للنصوص الادبية وتعرف نواحي الجمال فيها.

وربما يعود ذلك الى الأسلوب الذي يعتمده المدرس الى هذه المادة من أختزال واقتضاب في حل تمارين تلك المادة، كان سبباً في ان تفقد البلاغة جماليتها وتشوه الجمل والعبارات والأبيات الشعرية نتيجة الطريقة التي أعتمدها المدرس.اذ يبدو احيانا أن المدرس يعتمد الطريقة الأستنباطية وذلك من خلال ما يطرح من امثلة ومن ثم يستنبط القاعدة تارة وتارة أخرى يطرح القاعدة مسبقاً ثم يعطي أمثلة عليها، وهذا ما جعل علوم البلاغة بأن تدرس كما تدرس قواعد النحو والصرف حاليا، وهذا ما أنعكس سلبا على التذوق الأدبي، والشعور بما هو جميل وخلاق. (الجمالي ، ٢٠١٣: ٢٢)

مما سبق تبرز مشكلة هذا البحث في السؤال الاتي : **ما مدى استعمال طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية للصور البلاغية في كتاباتهم ؟**

- **أهمية البحث** :

تعد البلاغة فن من الفنون تعتمد على صفاء الذهن والإستعداد الفطري وهذا يوضح وإذا عدّ الأدب الوجه المشرق للتعبير وجماليته، فإن البلاغة تطرح الأسس التي تخلق هذا الجمال في التعبير، اذ لم يكن بين البليغ والرسام إلاّ إن الأول يأخذ المسموع من الكلام والآخر يشكل بين المرئي مما يحيطه من الألوان والأشكال وفي ذلك فهما متساويان في الابداع.

وتساهم البلاغة في ايصال افكار ومشاعر الأنسان متى ما استعمل اللغة في شكل سليم وصحيح وتمهد له التعبير عنها ونقلها الى الآخرين، إضافة الى كونها تنضّج له قدرة فهم الآخرين وتذوق أفكارهم الأدبية والفنية، من خلال

إدراك مواطن الحس الفني الجميل فيها، ونقد تلك الأفكار من بابٍ آخر أو يميز بين الرديء والجيد منها.

فالبلاغة إحساس ينطبع في القلب ولا يتذوق إلاَ السليم الذي لا يأتي عفوياً إلاّ بكثرة مزاولة الكلام البليغ سواء اكان نثراً أم شعراً، وهذا ما يكتسبه الطلبة من خلال دراستهم لها لتمكنهم من الأطلاع على خفايا الأعجاز البلاغي في الايات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة والأبيات الشعرية إضافة الى صقل مداركهم اللغوية والتعبيرية وإستيعاب المعاني والأفكار الأدبية.

ان علاقة البلاغة بالأدب شعراً ونثراً علاقة متلازمة والهدف من دراستها هو الأحساس بما في الأدب من معاني وأفكار، وهذا ما ينعكس على الذوق الأدبي وكيفية صقله، لأن البلاغية غير كافية لوحدها لبناء وتكوين الذوق السليم كونها أحساس فني يتواجد في النصوص الأدبية من جمال المفردة والفكرة والأسلوب. (عاشور والحوامدة ، ٢٠١٠: ١٥)

وهنا أستفسر هل أن جميع الطلبة لديهم نفس الامكانيات في استعمال الصورِ البلاغية، اكيد الأجابة بالنفي كون أن افراد النوع الواحد يتباينون حجماً وحيوية في قدراتهم وأستعداداتهم العقلية وهذه هي من أهم دراسات علم النفس، من هنا تأتي أهمية البحث في الفروق الفردية نوعاً وكماً وتفسيرها علمياً .

مما سبق تبرز اهمية هذا البحث في :

- اهمية البلاغة .
- اهمية توظيف الصور البلاغية في الحديث والكتابة.

- **هدف البحث** :

يهدف البحث الحالي الى:

- تعرف مدى استعمال طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية للصور البلاغية .
- تعرف مستوى درجة استعمال طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية للصور البلاغية في كتاباتهم .

- **حدود البحث** :

يقتصر هذا البحث على :

- طلبة الصفوف الثالثة في اقسام اللغة العربية في كليات التربية في جامعات مدينة بغداد الدراسية الصباحية .
- العام الدراسي ٢٠١٦ ٢٠١٧.

- **تحديد المصطلحات** :
- **اولا**: **الصور البلاغية** :
- **الصور** :

◄◄ **لغة :** عرفها : الفيروز ابادي (ب . ت) الصور بالضم (الشكل) جمعها صور / وصور كعنب وصور والصبر كالكبس لحسنها / وقد صوره فتصور ، وستعمل بمعنى النوع اوالصفة بالفتح شبه الحكة في الرأس حتى يشتهي ان يفلي . (الفيروز ابادي ب.ت ، ٧٣)

◄◄ **اصطلاحا :** عرفها : هلال ١٩٧٣ : "انها الوسيلة الفنية لنقل التجربة في معناها الكلي والجزئي ". (هلال ،٤٤٣:١٩٧٣)

- **البلاغة** :

◄◄ **لغة :** عرفها : العسكري ١٩٧٦: " البلاغة من القول بلغت الغاية اذا انتهيت اليها وبلغتها غيري، ومبلغ الشيء منتهاه ، ويقال بلغ الرجل بلاغة اذا صار بليغا وكلام بليغ ، مبلغ (بالفتح) ورجل بلغ (بالكسر) يبلغ مايريد ،ويقال أبلغت في الكلام اذا أتيت بالبلاغة فيه ". (العسكري ، ١٩٧٦: ١٥)

◄◄ **اصطلاحا :** عرفها : هلال ١٩٧٧: " بانها بلوغ الرجل بعباراته كنه ما في قلبه مع الاحتراز عن الايجاز المخل والاطالة المملة " .(هلال ، ١٩٧٧: ١١١)

- **التعريف الاجرائي للصور البلاغية** :

وهي الفنون البلاغية التي يتم تدريسها الى الطلبة في كليات التربية في جامعات العراق وهي (الاستعارة ، الطباق ، الكناية الصورية ، التشبيه التمثيلي التورية ،.....) من خلال كتاب مخصص لمادة البلاغة التطبيقية وهو مقرر تدريسه في الصف الثالث في قسم اللغة العربية.

- **خلفية نظرية ودراسات سابقة** :
- **اولا**: **خلفية نظرية** :

ولعل البلاغة العالية التي أمتاز بها أسلوب القرآن الكريم كانت إحدى الدعائم الكبرى التي جذبت أفكار العرب إلى التأمل والتفكير ثم الدخول في الإسلام مبهورين بهذا البيان الساحر والأسلوب الساطع ، لان بلاغتهم كانت تنحصر في وصف طلل أو فخر بالقبيلة ، أو مدح لبعض رجالها (طاهر ، ٢٠١٠: ٢٨٩) .

لذى تكمن أهمية البلاغة في كونها علماً يهتم بمعرفة الخصائص اللغوية التي تتصل بدقة التعبير عن المعنى وقوة تأثيره في النفس.

تعتبر البلاغة من المواد الممتعة للطالب، وتسهل عليهم فهم قواعد اللغة وأصولها فالفصاحة قرينة البلاغة، فإذا كانت البلاغة هي إيصال المعنى الى ذهن القارئ او السامع، فإن الفصاحة هي إضهار ما تفنن الكاتب و التعبير عنه

ولصقل الفصاحة عن طريق البلاغة، لابد من أختيار نماذج ادبية تشتمل على أساليب حديثة في الشعر والنثر حتى يتمكن طلبة الجامعات من فهمها ومن خلال هذه النصوص يمكن التوصل الى الألوان البلاغية.

وتكمن أهمية البلاغة أيضاً في كونها احدى المداخل المهمة في التقليل من حدّة انتشار ظاهرة الضعف اللغوي ليس عند طلبة الجامعات فحسب وإنما في جميع مراحل التعلم المختلفة، وترى الباحثتان إن من واجب أساتذة الجامعات وخصوصا اساتذة مادة البلاغة اعطاء الأهمية والدور الرئيس لتلك المادة كونها تؤدي دورا مهما في سهولة النطق بالكلمة الفصيحة وهذه التي تسهل الانتقال بين حروفها أثناء النطق، وفي القرآن الكريم قال تعالى " فمن شهد منكم الشهر فليصمه " البقرة الاية : ١٨٥ ، والشهر لا يغيب عنه أحد، ومجاز الآية: فمن كان منكم شاهدا بلده في الشهر فليصمه، والتقدير فمن شهد منكم أي فمن كان شاهدا في شهر رمضان فليصمه، نصب الظروف لا نصب المفعول به. وتنقسم البلاغة الى علوم ثلاث: علم المعاني، وعلم البديع، وعلم البيان منذ عهد (السكاكي) وبقى هذا التقسيم الى يومنا، ولا يزال يدرّس في المؤسسات التعليمية والجامعية. (المطلوب ، ٢٠٠٦: ٢٠٨)

إن العرب المسلمين الذين أدركوا فجر الدعوة الأسلامية في عصرها الأول كانوا يدركون بفطرتهم اللغوية الصامتة عناصر هذا الأعجاز والبيان ومقوماته دون الحاجة الى تسميتها باسمائها الإصطلاحية، إذ كانت الأيات القرىنية ميسورة ومفهومة لقربهم من الرسول محمد (صلى الله عليه وسلم) صاحب الرسالة. والبلاغة من العلوم التي ما يزال باب الاجتهاد فيها قائما وطريق الرجوع أليها مازال متصلا مادامت العربية خالدة بخلود كتاب الله .

- **ثانيا : دراسات سابقة :**
- **دراسة العيساوي (٢٠١٢) :**

أجريت هذه الدراسة في العراق ، ورمت معرفة " قدرة طلبة قسم اللغة العربية كلية التربية الاساسية في استنباط الصور البلاغية من النصوص القرانية ".

اعتمد الباحث منهج البحث الوصفي ، والذي يقوم على دراسة الظاهرة بلغت عينة الدراسة (١٨٣) طالبا وطالبة بواقع (١٣١) طالبة و (٥٢) طالبا . وكانت اداتا البحث اختبارا تحصيليا واستبانة ، واستعمل الباحث وسائل احصائية منها (معامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة فيشر ، والوزن المئوي ، والوسط الحسابي) واظهرت النتائج : ضعف الطلبة في استنباط الصور البلاغية من النصوص البلاغية ، وتحليل النصوص الادبية . (العيساوي ،٢٠١٢: ٧ـ ٨)

- **دراسة العادلي (٢٠٠٢) :**

أجريت هذه الدراسة في العراق ، ورمت " تقويم مستوى تحصيل طلبة اقسام اللغة العربية لكليات التربية في الجامعات العراقية في البلاغة". وبلغت عينة

البحث (٤٧٧) طالبا وطالبة ، وكانت اداتا البحث اختبارا تحصيليا واستبانة واستعمل الباحث وسائل احصائية منها (معامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة فيشر والوزن المئوي ، والوسط الحسابي) .

واظهرت نتائج الدراسة : ضعف الطلبة في التحصيل لمادة البلاغة وانحصر المعوقات التي تؤثر في تدريس البلاغة في مجال الطلبة ، والمادة ، والتدريسيين.

واوصى الباحث : بضرورة فهم الطلبة الموضوعات في البلاغة من دون اللجوء الى حفظها فقط ، وتضمين الكتاب البلاغي التطبيقات العملية الوافية . (العادلي ، ٢٠٠٢: ٥ ـ ٦)

اما بالنسبة للموازنة بين الدراسات السابقة فقد اتفقت فيما ياتي :

- تشابهت الدراسات السابقة من حيث العينة التي شملت طلبة كليات التربية قسم اللغة العربية، وكذلك الدراسة الحالية.
- استعمال الوسائل الاحصائية وكذلك الدراسة الحالية.
- اعتمادهم على الاختبار التحصيلي للتوصل الى النتائج ، وكذلك الدراسة الحالية.
- اتفقت الدراسات على ضعف طلبة قسم اللغة العربية لمادة البلاغة.

- **منهج البحث واجراءاته** :

أعتمدت الباحثتان منهج البحث الوصفي، الذي يقوم على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، من خلال تقديم وصف كمي ونوعي عنها حيث يستخدم في هذا المنهج العديد من الأدوات، الأختبارات، الاستبيان، الملاحظة، لغرض البحث.

ويتضمن هذا المنهج الاجراءات الاتية :

- **اولا: مجتمع البحث وعينته**:

تضمن مجتمع هذا البحث طلبة الصفوف الثالثة في اقسام اللغة العربية في كليات التربية في محافظة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٦ ــ ٢٠١٧ الدراسة النهارية البالغ عددهم (٣٣٠) طالبا وطالبة موزعين على كليات التربية بواقع (١١٦) طالبة في كلية التربية للبنات و (٩٤) طالبا وطالبة في كلية التربية ابن رشد (١٢٠) طالبا وطالبة في كلية التربية الجامعة المستنصرية والجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١)عدد طلبة الصف الثالث في كليات التربية في محافظة بغداد

ت	الكلية – الجامعة	عدد الطلبة	النسب المئوية
١	تربية – جامعة المستنصرية	١٢٠	٣٦٪
٢	تربية للبنات جامعة بغداد	١١٦	٣٥٪
٣	تربية ابن رشد جامعة بغداد	٩٤	٢٩٪
	المجموع	٣٣٠	١٠٠٪

ثم اختارت الباحثتان عشوائيا (١٠٠) طالبا وطالبة شكلوا نسبة وقدرها (٣٠٪) من المجتمع الاصلي عينة لبحثهما موزعين على الكليات الثلاث والجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)عدد افراد عينة البحث موزعين على كليات التربية في محافظة بغداد

ت	الكلية/ الجامعة	عدد الطلبة	النسب المئوية
١	تربية/ الجامعة المستنصرية	٣٦	٣٦.٤
٢	تربية للبنات جامعة بغداد	٣٥	٣٥.١
٣	تربية ابن رشد/ جامعة بغداد	٢٩	٢٨.٥
	المجموع	١٠٠	٪١٠٠

- **اداة البحث** :

تمثلت اداة البحث بكتابات الطلبة في موضوعين تعبيرين الاول من اختيار الطلبة كل يكتب بحسب ميوله ، والثاني من اختبار الباحثتان الذي اختير في ضوء كتابات الطلبة للموضوع الاول حيث اختير الموضوع الذي وقع عليه الاختبار من اغلب الطلبة وثم التعامل مع كتابات الطلبة باسلوبين.

- تم تصحيح كتابات الطلبة وتفريغ البيانات في جداول خاصة تتضمن عدد الصور البلاغية التي استعملت من قبل الطلبة في كتاباتهم للموضوعين التعبيريين للتعامل معها احصائيا واستخراج النتائج.
- وباستعمال محك الهاشمي (١٩٩٤) الخاص بـ (فنية التعبير) ثم تصحيح كتابات الطلبة في ضوء المحك وتفريغ البيانات في جداول خاصة للمعالجة الاحصائية واستخراج النتائج .

- **ثبات الاداة**:

- معامل ارتباط بيرسون لاستخراج ثبات التحليل لكتابات الطلبة حيث استخرج ثبات التحليل بين الباحثتان لتحليل كتابات (٢٠) طابا وطالبة فظهرت معامل الارتباط كان (٨٥٪) بينما كان ثبات التحليل بين الباحث الاول، ومحلل اخر (٨٦٪) وبين الباحث الثاني ، والمحلل الاخر (٨٥٪) ويعد هذا المعامل لثبات التحليل جيدا.
- والاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف الصور البلاغية.

- **معامل الأرتباط (بيرسن)**:

استخدم في حساب ثبات التصحيح ويتمثل :

- (ن مج س ص) ـ (مج س) (مج ص = ر).
- [ن مج س٢ ـ (مج س)٢] [ن مج ص٢ـ (مج ص)٢].

اذ يمثل:

- (ر) معامل الأرتباط بيرسن.
- (ن) عدد افراد العينة.
- (س) قيم المتغير الأول.
- (ص) قيم المتغير الثاني.

- **نتائج البحث** :

تحقيقا للهدف الاول الذي ينص على تعرف مدى استعمال طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية للصور البلاغية. وبعد تحليل كتابات الطلبة وتفريغ البيانات في جداول خاصة يبن عدد الصور البلاغية المستعملة في كتابات الطلبة في كل كلية من الكليات الثلاث والجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)الصور البلاغية المستعملة من قبل طلبة كليات التربية في محافظة بغداد

الكلية / الجامعة	عدد الصور البلاغية	النسبة ٪
كلية التربية / الجامعة المستنصرية	٦	٥٠٪
كلية التربية للبنات / جامعة بغداد	٨	٦٦.٦٪
كلية التربية / ابن رشد جامعة بغداد	٧	٥٨.٣

ظهرت عدد الصور البلاغية التي استعملت من قبل كلية التربية لجامعة المستنصرية بلغت (٦) مصطلح ونسبة (٥٠٪) موزعة على الصور البلاغية والجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤)الصور البلاغية المستعملة من قبل كلية التربية الجامعة المستنصرية

الصور البلاغية	عدد مرات الاستعمال	النسبة ٪
الطباق	٥	٤١.٦
السجع	٧	٥٨.٣
الاستعارة ا	١١	٩١.٦
المجاز المرسل	–	–
التورية	–	–
المجاز المرسل	–	–
الكناية في صفة	٧	٥٨.٣
الاستعارة التمثيلية	–	٠
الجناس	٥	٤١.٦
الكناية	–	–
المقابلة	٣	٢٥
الاستعارة التمثيلية	–	–

اما الصور البلاغية التي استعملت من قبل طالبات كلية التربية للبنات في جامعة بغداد بلغت (٨) وبنسبة قدرها (٦٦.٦) موزعة على الصور البلاغية والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)الصور البلاغية المستعملة من قبل كلية التربية للبنات جامعة بغداد

الصور البلاغية	عدد مرات الاستعمال	النسبة ٪
الطباق	٨	٦٦.٦
السجع	٩	٧٥
الاستعارة ا	٢	١٦.٦
المجاز المرسل	–	–
التورية	–	–
المجاز المرسل		–
الكناية في صفة	٢	١٦.٦
الاستعارة التمثيلية	١	٨.٣
الجناس	٤	٣٣.٣
الكناية	١	٨.٣
المقابلة	٥	٤١.٦
الاستعارة التمثيلية	١	٨.٣

بينما كان عدد الصور البلاغية المستعملة من قبل طلبة كلية التربية /ابن رشد جامعة بغداد بلغت (٧) ونسبة قدرها (٥٨.٣) موزعة على الصور البلاغية . والجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)الصور البلاغية المستعملة من قبل كلية التربية ابن رشد جامعة بغداد

الصور البلاغية	عدد مرات الاستعمال	النسبة ٪
الطباق	٧	٥٨.٣
السجع	١٠	٨٣.٣
الاستعارة	٤	٣٣.٣
المجاز المرسل	١	٨.٣
التورية	–	–
المجاز المرسل	–	–
الكناية في صفة	٣	٢٥
الاستعارة التمثيلية	– –	–
الجناس	٥	٤١.٦
الكناية	٢	١٦.٦
المقابلة	–	–
الاستعارة التمثيلية	–	–

- تبين من العرض السابق ان طلبة كلية التربية للبنات جامعة بغداد هم اكثر استعمالا للصور البلاغية من طلبة كلية التربية ابن رشد جامعة بغداد وكلية التربية الجامعة المستنصرية .
- ان الطلبة في الكليات الثلاث يستعملون الصور البلاغية في كتاباتهم بنسب ضئيلة جدا لا يوازي حجم الدراسة البلاغية التي يتلقوها في اقسامهم المختصة ولا يولوها الاهتمام الكافي.

بعد تحليل كتابات الطلبة وتصحيحها على وفق محك الهاشمي (١٩٩٤) الخاص بـ (فنية التعبير) .وبعد استشارة عدد من خبراء في القياس والتقويم تم اعتماده وسط فرضي (٨٠٪) درجة المقارنة للمتوسطات واستخراج النتائج وفي ضوء ذلك كانت النتائج على النحو الاتي :

بلغ متوسط الطلبة عينة البحث (٣٩.٤٢) والوسط المعياري (١٢.١٤٠) وهو اقل من الوسط الفرضي (٨٠٪) وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر ان الفرق ذو دلالة احصائية ولصالح الوسط الفرضي . والجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة

عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية
١٠٠	٣٩.٤٢	١٢.١٤٠	٨٠٪	٣٤١.٠	٢	٩٩

لقد اظهرت النتائج من خلال اجراء البح على العينة الانفة الذكر ضعف طلبة اقسام اللغة العربية لكليات التربية في فهم المصطلحات البلاغية وتفسيرها وتطبيقها في مواطنها الاصلية ، وترجح الباحثتان السبب في ذلك يعود الى:

- حفظ المصطلحات البلاغية دون فهم معانيها ومعرفة وظائفها.

- قلة الكتب التي تُعنى في تدريس وشرح مصطلحات البلاغة وتوضيح معانيها.
- ضعف الطرائق التدريسية المستعملة في تدريس مادة البلاغة وقلة مواكبتها للتطور الحاصل مع طرائق التدريس الحديثة.

- **الاستنتاجات** :

في ضوء نتائج البحث الذي اجري على العينة من قبل الباحثتان أستنتج مايلي:

- قلة عناية كثير من التدريسيين في بيان معاني المصطلحات البلاغية واعطاء مفهوم محدد لكل منها.
- أختلاط كثير من مفاهيم المصطلحات البلاغية عند الطلبة.
- ضعف الطلبة في أستعمال الشواهد الحية في التطبيق.
- لم يصل أغلب الطلبة الى درجة تمكنهم من فهم المصطلحات البلاغية وتطبيقها.

- **توصيات** :

في ضوء النتائج التي انتهى غليها في تحديد بعض صعوبات تعلم البلاغة لدى الطلة الخريجون توصلت الباحثتان الى ما يلي :

- أن تكون أهداف منهج البلاغة واضحة لدى المتعلم وملائمته للمحتوى.
- أثراء محتوى البلاغة العربية في المرحلة الجامعية بمزيد من أوجه النشاط و التدريبات والتطبيقات البلاغية.
- ضرورة توفير وسائل ملائمة وتوظيفها في تدريس البلاغة العربية.
- حث الطلبة على الأطلاع والبحث في المراجع والتراث الأدبي الأصيل.

- **المقترحات** :

- إجراء دراسة للتعرف على دور الأستاذ الجامعي المتخصص في البلاغة لتمكن طلابه من البلاغة العربية بمساقاتها الثلاثة (معاني، بيان، بديع) في ضوء بعض المتغيرات.
- إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين تحصيل الطلبة في البلاغة والتذوق العلمي.
- بناء برامج لعلاج الصعوبات الذي تمخض عنها البحث.

- **المراجع**:

- الجمالي ، خمائل شاكر (٢٠١٣)، اثر أنموذجي درايفر وبوسنر في اكتساب المفاهيم البلاغية وتنمية التفكير ألتباعدي عند طالبات الصف الخامس الأدبي ، جامعة بغداد ـ كلية التربية ابن رشد ، العراق ،أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- طاهر ، علوي عبدالله، (٢٠١٠) ، تدريس اللغة العربية وفقا لاحدث الطرائق التربوية مطبعة دار المسيرة ، عمان ، الاردن.
- العادلي ، محمد جفات (٢٠٠٢)، تقويم مستوى تحصيل طلبة قسم اللغة العربية لكليات التربية في الجامعات العراقية في البلاغة، جامعة القادسية (رسالة ماجستير غير منشورة).

- عاشور ، راتب قاسم، الحوا مدة ، محمد فؤاد(٢٠١٠) ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .
- العسكري ، ابو هلال الحسن بن عبدالله ،(١٩٧٦)، الصناعتين ، تحقيق محمد علي البجاوي ،ومحمد ابو الفضل ابراهيم ،ط٢، مطابع الشعب ، القاهرة .
- الفيروز ابادي ، مجد الدين بن يعقوب الشيرازي، القاموس المحيط ، الجزء الثاني ، دار الفكر ، بيروت ، ب.ت.
- مطلوب ، احمد (٢٠٠٦)، دراسات بلاغية ونقدية ، دار الحرية للطباعة ، بغداد.
- الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي،(١٩٩٤، دراسة مقارنة لاثر اساليب التصحيح في الاداء التعبيري لطالبات المرحلة الاعدادية ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، بغداد ، رسالة دكتوراه غير منشورة.
- هلال، محمد غنيمي،(١٩٧٣)، النقد الادبي الحديث ، دار النهضة المصرية .

****

البحث الثالث عشر:

" الشعور بالأمن لدى اطفال الرياض النازحين المحرومين من الوالدين "

إعداد :

م.د/ سمر غني حسين م.د/ كلثوم عبد عون

قسم رياض الأطفال

كلية التربية للبنات جامعة بغداد بالعراق

" الشعور بالأمن لدى اطفال الرياض النازحين المحرومين من الوالدين "

د/ سمـــــر غنـي حسيـــن د/كلثـــوم عبـد عـــون

• **المستخلص** :

يُعد الشعور بالأمن حجر الزاوية في الشخصية السوية ،وينشأ من إشباع حاجات الطفل الأساسية من طعام ودفء وغيرها من أشكال الرعاية الوالدية التي تخلق لدى الطفل احساسا بالأمن والثقة المطلقة في ذاته ، كما ان العلاقة الآمنة التي يسودها الدفء والحب بين الطفل ووالديه يؤدي الى شعوره بالكفاية ،لاوالثقة ،والقدرةٍ على المواجهة والتحدي ، في حين عدم وجود علاقة حميمة يمكن الوثوق بها يمثل مفتاحا للتنبؤ بالقلق .وتحدد البحث الحالي بأطفال الرياض في مدينة بغداد للعام الدراسي(٢٠١٦ ـ ٢٠١٧)، ولتحقيق أهداف البحث اختيرت عينة من الاطفال النازحين من رياض الأطفال في مدينة بغداد بلغت (١٠٠) طفل للإجابة على المقياس إذ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة ، ولقياس الشعور بالأمن لدى الاطفال النازحين سعت الباحثة الى : بناء مقياس الشعور بالأمن للاطفال النازحين المحرمون من الوالدين الذي يتكون بصورته النهائية من (٢٠) فقرة وكل فقرة اعطت عند التصحيح (٣، ٢، ١) لذا فأن اعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيبون (٦٠) واقل درجة (٢٠) وبمتوسط الفرضي (٤٠) ، وقد استخدمت الباحثتان مؤشرين للصدق هما (الصدق الظاهري وصدق البناء) ، اما الثبات فقد تم استخراج الثبات لمقياس الشعور بالأمن لدى الاطفال النازحين المحرمون من الوالدين بطريقة اعادة الاختبار (٠,٧٤) .وعلى اساس أهداف البحث الحالي وبعد تطبيق المقياس على أفراد العينة وتحليل استجاباتهم إحصائيا باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين ومعامل ارتباط بيرسون ، توصل البحث إلى النتائج الآتية : إن الأطفال النازحين المحرومين من الوالدين يعانون من مشكلات سلوكية ،ونفسية واجتماعية ،حيث إن فقدان احد الوالدين او كليهما ،اثر سلباً على طريقة تعاملهم مع المجتمع بصورة عامة ،ومع انفسهم بصورة خاصة ،.وخرجت الباحثتان ببعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الشعور بالأمن، اطفال رياض الاطفال، الاطفال النازحين، الاطفال المحرومين من الوالدين

The Feeling of Saftey in Displaced Kindergarten Children who Deprived from parents

Dr. samar ghani hussein

Dr.Kalthoom Abdoon Radam

Abstract

The sense of saftey is the cornerstone of a normal personality and arises from satisfying the child's basic needs of food, warmth and other forms of parental care that create a sense of security and absolute confidence in the child. The safe relationship of warmth and love between the child and his parents makes him feel safe , Confidence, and the ability to confront and challenge, while the lack of intimate relationship can be trusted is a key to predict the concern and determine the current research of kindergarten children the province of Baghdad for the academic year (2016 - 2017), and

to achieve the objectives of the research was selected sample of children displaced from kindergarten Children in the city of Baghadad reached (100) children to answer the scale as they were selected in a simple random way, and to measure the sense of security in displaced children, the researcher sought to:Building a measure of security for displaced children deprived of parental care in the final form (20) paragraphs and each paragraph given at correction (3, 2, 1). Therefore, the highest score can be obtained respondents (60) and the lowest score (20) The researcher used two indicators of honesty (honesty and virtual honesty), and stability. The stability of the sense of security for displaced children deprived of parental care was re-tested (0.74). Based on the current research objectives, Their responses were statistically using the tit test for one sample and two samples The Pearson correlation, the research found the following results:She pointed out that displaced children who are deprived of parental care suffer from behavioral, psychological and social problems. The loss of one or both parents has negatively affected the way they deal with society in general and with themselves in particular

The key word; the feeling of security, Kindergarten children, Deprived of parental, displaced children.

- **مشكلة البحث Research Problem** :

يحتاج الطفل إلى الشعور بالأمن والطمأنينة ،وان يشعر بإنه ينتمي لأسرة ترعاه ، وتحميه من كل العوامل الخارجية التي تثير مخاوفه اذ يجب إشباع هذه الحاجة لدى الطفل ووقايته من الشعور بالتهديد لكيانه وبقائه ،لأن بفقدانه هذا الشعور يؤدي إلى سلوكيات او مظاهر عدوانية وغير سليمة من الطفل تجاه الآخرين ، أو تجاه نفسه ،وقد تؤدي به إلى الانسحاب والانطواء والعزلة (ابراهيم ٢٠١٢:٢١٧).

ويُعد الشعور بالأمن حجر الزاوية في الشخصية السوية ،وينشأ من إشباع حاجات الطفل الأساسية من طعام ودفء وغيرها من أشكال الرعاية الوالدية التي تخلق لدى الطفل احساسا بالأمن والثقة المطلقة في ذاته ، كما ان العلاقة الآمنة التي يسودها الدفء والحب بين الطفل ،ووالديه يؤدي الى شعوره بالكفاية والثقة ، والقدرة على المواجهة والتحدي ،في حين عدم وجود احساس بالحماية والامن يؤدي الى مظاهر القلق ،والاكتئاب ،والعدوانية ،واضطرابات الشخصية (Rutter, 1990, p214).

فعند فقدان احد أفراد الأسرة ، ولا سيما الوالدين يؤدي الى شعور الطفل بعدم الكفاية ، وعدم الأمان ، وانعدام الثقة ، مما يجعله يبالغ في تقدير المواقف التي يمر بها على إنها تمثل ضغوط اذ يشعر بعدم القدرة على مواجهة الضغوط مما يجعله أكثر قلقا ويبدأ الطفل في توقع السوء ،والخطر سواء أكان لنفسه

أم لأسرته ، ويمتد هذا القلق الى المستقبل (الشريف ،٢٠٠٢: ٣) ،حيث إن الحرمان من الوالدين هومن اهم الأسباب المؤدية إلى الاضطراب في شخصية الأطفال (فاروق جبريل،١٩٨٦: ١٧٣) .

لقد أكدت البحوث إن هناك ارتفاع في نسبة المشكلات السلوكية عند الاطفال المحرومين تعزيها الباحثتان إلى أسباب كثيرة جدا أهمها حرمان الطفل من حنان والديه، لأنهما مصدر شعوره بالامن والثقة ، والتربية السليمة والتنشئة الاجتماعية الايجابية ،وايضا يرجعها إلى إن الطفل فقد نموه الطبيعي في حياته ،مما أدى إلى استخدام أساليب غير توافقية وغير سليمة لاستعادة شخصيته (ياسر ،٢٠٠٩: ١١٠).

ونظرا لإحساس الباحثتان بالمشكلة قامتا بطرح التساؤل الاتي هل يشعر اطفال الرياض النازحين المحرومين من الوالدين بالامن ؟

- **أهمية البحث The Importance Of Research**:

يحتل الشعور بالأمن أهمية بالغة في الدين الاسلامي ،فلقد ورد ذكر الشعور بالأمن في القران الكريم ،ووردت الاشارة لأهميته في حياة الانسان في آيات عدة منها: قال تعالى (الذين امنواوتطمئن قلوبهم بذكر الله الابذكر الله تطمئن القلوب) سورة الرعد الآية ٢٨.

تعد مرحلة ماقبل المدرسة او مرحلة رياض الأطفال مرحلة مهمة من مراحل نمو الفرد ، بل هي أدق مراحل النمو ،إذ تشتد قابليته للتأثر بالعوامل المحيطة وفيها يكتسب ألوانا من المعرفة ، والمفاهيم ،والقيم ،وأساليب التفكير ، ومبادئ السلوك؛ وتتكون معظم مقومات ، وخصائص شخصية الطفل المستقبلية ،وفيها تتشكل الكثير من قيمه ، وعاداته ، وميوله ،واتجاهاته واستعداداته ، مما يجعل السنوات الأولى حاسمة في مستقبله ، وتظل آثارها العميقة في تكوينه مدى الحياة ، وهي هدف مهم من أهداف المجتمعات التي تسعى إلى التقدم والازدهاروتطمح للرقي . (سعدي ،واخرون ،٢٠١٠ : ٩).

أن من اساسيات الشعور بالأمن في مرحلة الطفولة المبكرة هو ؛ شعور الطفل أن هناك من يخاف عليه من الاخطار وقت الشدائد ، ويعطف عليه ، وهذه العلاقة ستكسبه الاستقرار العاطفي والنفسي (صالح، ١٩٧٢: ٨٠٣) .

لقد أكد علماء النفس والتربويون إن الأسرة تكاد تكون الأداة الوحيدة التي تعمل على تشكيل الطفل أبان حياته الأولى ، فقد اكدت الدراسات ان الطفل يكون بحاجة إلى أن ينمو في احضان عائلة مستقرة ، كما أثبتت حاجته إلى أخوة ينمون معه ، ويشاركونه حياته الأسرية ، فالأم تحتضن الطفل في مرحلة المهد ،ومنها يستمد شعوره بالأمن ، وعن طريق الأب يمكن للطفل أن يشبع الكثير من حاجاته ورغباته ، وأن ينال منه العطف والتقدير والمحبة (رياض

٢٠٠٩: ٣١) ، وتأتي اهمية الأسرة كونها تقوم بعدد من الوظائف ، والتي تؤثر في نواحي شخصية الطفل وحياته المختلفة، ومن أهم هذه الوظائف هي الوظيفة النفسية وهي تعني توفير الدعم النفسي للطفل ، والذي يتمثل بتزويده بالإحساس بالأمن والقبول في الأسرة (ابو مغلي ، وآخرون،٢٠٠٢: ١٨١-١٨٢) ، والأم هي أول من يتعامل معها الطفل في السنوات الأولى من حياته ، ولهذا كان انطباع التعامل لا يستهان به في نمو وتماسك شخصية الطفل(الديب، ١٩٩٠: ٩٦) ، أما دور الأب الذي يعد عماد الأسرة وأساسها الأول ،إذ إنه المعيل والمتكفل بجلبٍ المال ، والطعام والكساء ، ومعه البسمة المرسومة على الشفاه ،ليشكل بناءً نفسياً مع البناء المادي (عمرو،١٩٩٦: ٦٧) .

يعد الشعور بالأمن من الاساسيات التي تنبني عليها جوانب شخصية الأنسان والتي يبدأ تكوينها عند الفرد في بداية نشأته الأولى ،ومن خلال الخبرات التي يمر بها الأطفال ، وهذا المتغير الهام كثيراً ما يصبح مهدداً في أية مرحلة من مراحل العمر، إذا تعرض لضغوط نفسية واجتماعية وفكرية لا طاقة له بها ، مما يؤدي إلى الاضطراب النفسي (شقير،٢٠٠٥: ٣).

ونظراً لما مر به بلدنا الحبيب من حروب ، وأزمات نفسية ، ومجتمعية اقتصادية، طوال نصف القرن الماضي ، واضطرار بعض العوائل الى ترك منازلهم ومناطق سكناهم والنزوح لاماكن اكثر استقرارا ، بسبب الجماعات المسلحة التي تهدد امنهم واستقرارهم ،أصبح لزاماً على المؤسسات التربوية ان تهتم بأطفال الرياض النازحين كونهم عماد المستقبل التي تسعى كل المجتمعات الى بنائهم بالشكل السليم لتحقيق الأهداف التربوية ،وهنا ظهرت الحاجة لدراسات وبحوث تتناول مشكلات الاطفال النازحين الذين يعانون من الحرمان النفسي والذي يعانون من فقدان احد الوالدين .

ان الدراسة الحالية جاءت لتسلط الضوء على(الشعور بالأمن للأطفال النازحين المحرومين من الوالدين) وذلك للاعتبارات الآتية:

- طبيعة المرحلة العمرية ، وأهميتها في تكوين شخصية الفرد المستقبلية.
- في هذه المرحلة يكونون عرضة للمشكلات السلوكية أكثر من غيرهم.
- إن عينة البحث يعيشون ظروف خاصة ألا وهو الحرمان من الوالدين.
- ندرة البحوث والدراسات التي عالجت هذه المشكلة ،ولهذه الفئة العمرية بالذات.

- **اهداف البحث Objective of Research** :

يهدف البحث الحالي الى التعرف على :

- مستوى الشعور بالأمن لدى الاطفال الرياض النازحين المحرومين من الوالدين .

- **حدود البحث** :

يتحدد البحث الحالي بأطفال الرياض النازحين في مدينة بغداد ،كرخ ورصافة (المحرومين من الوالدين) للعام الدراسي ٢٠١٦ ـ ٢٠١٧.

- **تحديد المصطلحات**: **Definition of the terms**:

- **اولا**: **الشعور بالامن** :

عرفه كل من :

- **كيرنز 2001 kerns**: هو شعور الفرد بأنه محبوب ومقبول ومقدر من الاخرين وقلة الشعور بالخطر والتهديد وادراكه ان الاخرين ذوي الاهمية النفسية في حياته (لاسيما الوالدين)مستجيبون لحاجاته ومتواجدون معه لرعايته وحمايته ومساندته عند الازمات (kerns,2001:81).
- **البدراني ٢٠٠٤**: هو الشعور بالطمأنينة والسكينة والاستقرار وعدم الخوف من مواقف الحياة (البدراني ،٢٠٠٤: ١١).

- **ثانيا**: **اطفال الرياض** :

تعريف وزارة التربية ١٩٩٤:هم اطفال مرحلة ما قبل المرسة الابتدائية الذين يكملون الرابعة من عمرهم ولايتجاوزون السادسة من العمر ،فهم ينقسمون الى مرحلتين هما :مرحلة الروضة ومرحلة التمهيدي ، وتهدف الروضة الى تمكين الاطفال من النمو السليم وتطور شخصياتهم في جوانبها الجسمية والعقلية والوجدانية والخلقية وفقا لحاجاتهم وخصائص مجتمعهم . (وزارة التربية ١٩٩٤: ١٣)

- **ثالثا** :**النازحون** :

عرفه (والي ٢٠٠٠): هم اشخاص او مجموعات الاشخاص الذين اجبرو على هجر ديارهم او اماكن اقامتهم المعتادة فجأة او على غير انتظار بسبب صراع مسلح او نزاع داخلي او انتهاكات منظمة حقوق الانسان او كوارث طبيعية اومن صنع الانسان وهم لم يعبرو حدود دولة معترف بها دوليا .(والي :٢٠٠٠)

- **اطفال الرياض النازحون** :

عرفتهم الباحثتان : هم اطفال مرحلة ماقبل المدرسة الابتدائية الذين تتراوح اعمارهم مابين (٤ ـ ٦) سنوات الذين اجبرو مع عوائلهم على ترك منازلهم بسبب جماعات مسلحة تجبرهم على التهجير والنزوح لاماكن اكثر استقرارا .

- **رابعا** : **المحرومين من الوالدين** **Deprivation Of Parental**:

- **تعريف (اليونيسف ،٢٠٠٦)**: وهم الأطفال المحرومون من رعاية أهلهم ،وهم الذين لا يعيشون مع أحد والديهم في الأقل لأي سبب من الأسباب (الامم المتحدة ،٢٠٠٦).
- **(القماح ،١٩٨٣)**: وهو الانفصال عن الوالدين ، وما في ذلك من فقدان الأثر الخاص الذي يستتبع الرباط العائلي ، فالحرمان من الوالدين هو حرمان من

سبل الحياة الأسرية الطبيعية بما ينطوي عليه انقطاع العلاقات والتبادل الوجداني الدائم بالوالدين ، ومن ثم الانفصال يفضي إلى خبرة الحرمان (القماح ،١٩٨٣: ٨٨).

- **الاطار النظري والدارسات السابقة** :
- **الشعور بالأمن لأطفال الرياض المحرومين من رعاية الوالدين**:

تؤدي خبرات الطفولة ،كما يرى بعض علماء النفس دوراً في نمو الشعور بالأمن، فمن ذلك يرى فريق من العلماء إن القلق ومشاعر الخوف ناشئة عن الخبرات ، والمواقف الخطيرة التي تهدد الفرد في مراحل نموه ، وما يتعرض له الطفل من احباطات تتصل بإشباع حاجاته الأولية.

اذ يمكن اجمال هذه الحاجات الفردية للإنسان في خمسة اساسيات:

- **الحاجات المادية الفسيولوجية Physical and physiological needs**: وهي التي يحتاجها الأنسان للبقاء، مثل الحاجة للطعام والمأوى (قد يبكي الطفل لسد حاجة مادية لو كان جائعاً مثلاً... فالبكاء لغة يعبر بها عن حاجاته).
- **حاجات الأمن Security needs**: وهي تعبير عن حاجة الأنسان أن يحمي نفسه من المخاطر والمخاوف.. وقد يلجأ الطفل إلى سلوكيات كثيرة بدافع حماية النفس.
- **الحاجات الاجتماعية Social needs**: طبع الأنسان الاجتماعي يدفعه للاتصال بالآخرين ، ويكون بينه وبينهم علاقات محبة ، وصداقة ، وتعاون وكذلك حاجة الأنسان إلى الانتماء والشعور بأنه عضو داخل فئة أومجموعة تعد ضرورة نفسية اجتماعية في حياة الطفل والأنسان عموما.
- **حاجات احترام الذات The needs of self-esteem**: وهي حاجة الأنسان أن يشعر انه يؤدي عملاً ذا قيمة وفائدة، وشعوره كذلك إنه قادر على تحمل المسؤولية وانجاز المهام، وتعبر أيضاً عن حاجة الاستقلال والنمو، وكثيراً ما تدفع هذه الحاجات (ان لم تشبع) إلى سلوكيات غير مقبولة كالعناد والتبول اللا ارادي ، والعدوانية.
- **حاجات تحقيق الذات The needs of self -realization**: وهي حاجة الأنسان أن يحقق طموحه ، وسعادته من خلال انجازاته ، واستغلال طاقاته وقدراته (كل ميسر لما خلق له)(ابو سعد،٢٠٠٨: ١٤).
- إن للتنشئة الاجتماعية دور أساس في تفسير حالة الأمن والطمأنينة، وذلك على اعتبار انها عملية بناء الطفل شيئاً فشيئاً إلى حد التمام والكمال، وهو الأسلوب الذي يتبع في الأسرة من القائم بعملية التنشئة، وبالأساس يكون من الأب والأم ثم ،بقية أعضاء الأسرة كالجد ، والجدة ، والاخوال ،والاعمام والاخوة ، والاخوات(زهران، ٢٠٠٥: ٦٠).

وقد كان للعلماء رأي في بيان دور التنشئة الاجتماعية في تنمية الشعور بالأمن للطفل: فقد بين كوهت (M –kohut) إن جوهر الشخصية يعتمد على النتائج الاجتماعية والنفسية للعلاقة بين الوالدين الطفل إذ يعتمد على تلقي الطفل لمساندتين نفسيتين أساسيتين ، هما:

- تكوين إحساس لدى الطفل بالفعالية ،والعظمة (vigor and greatness)
- تكوين إحساس لدى الطفل بالاطمئنان ، والنجاح الأكيد (infallibilityandCalmness)(علي، ١٩٩٥: ١٤٦)

وقد يتعرض الأطفال للحرمان من الأم ، أو الأب ، أو كليهما معاً سواء أكان بسبب الوفاة ،ام الطلاق ،ام الهجر ؛ فينقلب الجو الأسري الذي يعيش في كنفه الطفل إلى جو اجتماعي غير مستقر يتميز بالقلق ،أو التوتر واضطراب العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة إذ أجمع المربون على إن للوالدين محورا مهما في حياة أبنائهم وبغيابهم تختل الموازين في حياة الأطفال ،أما إذا غاب الوالدين فوقعهما اشد وأعمق لأنهما يمثلان البيئة الإنسانية الاجتماعية الأولى في حياتهم التي ينشئون فيها ويتأثرون بها ، ومن خلال هذا الوجود الإنساني للوالدين والدور الذي يؤديه هذا الوجود يتشكل عند الأطفال الإحساس بالهوية وتنمو شخصياتهم ، فتمثل انعكاسا للواقع ،وحقيقة الوجود ، والظروف البيئية والأسرية التي يحيوها في كنف والديهم، ولكن إذا ما نشأ الطفل في ظروف مغايرة يتعرض فيها إلى غياب أحد الوالدين، أو كلاهما فلابد أن تتشكل شخصيته على نحو يعكس الأثر الذي سببه ذلك الغياب، ونوع الحرمان (القيسي، ١٩٩٤: ٦٩).

وقد أسهم الكثير من الباحثين والعلماء الذين تناولوا موضوع الحرمان في الكشف عن نمط شخصية الأفراد الذين يعانون منه، ومنهم (انا فرويد) التي ترى إن حرمان الطفل من أحد والديه ،أو كليهما يعد هزة عنيفة في حياته، لأنه يحرمه الاتصال الوجداني بوالديه، وفي الوقت نفسه سيكتسب خبرة مؤلمة يكون لها الأثر البالغ في نفسيته (فرويد، ودرويش، ١٩٧٩: ١٢٧).

أما سميث فإنه يذكر إن ما تحقق في أبحاثه من أن الأطفال المحرومين قد أظهروا انسحابا اجتماعيا، وعجزوا أن يحبوا ، أو ينحبوا، أو أن يقيموا العلاقات مع الأخرين فهم يوجهون كل الحب لأنفسهم ويصبوا عدوانيتهم للخارج، إذ يصبح الطفل ساخطا على العالم يصعب عليه التوافق بين حاجاته ، ومتطلبات مجتمعه، لأن إحساسه بعدم الأمان يجعله غير مهتم بأحد ،وبهذا يتولد لديه أحساس بالضياع النفسي والاجتماعي (Smith، 1975: p252).

وعندما نريد ان نتحدث عن آثار الحرمان، لابد أن نشير إلى بعض العوامل الأساس التي تزيد من آثار الحرمان ، مثل عمر الطفل، وقت حدوث الحرمان نوعية العلاقة السائدة بين الوالدين قبل الحرمان، نوعية الرعاية اللاحقة، مدة الحرمان، دور العوامل الفطرية والخلقية (القيسي، ١٩٩٤: ٧١).

أما الأسباب التي تؤدي الى حرمان الطفل من الوالدين فهي: الهجر Abandonmentبسبب العمل ،أو الاعتقال ،أو التفكك الأسري. (سليم، عباس ٢٠١٥: ٥٥)

إن حرمان الطفل من رعاية الأسرة لها آثار سلبية، منها تعطيل النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي للطفل، ولقد أثبتت البحوث إن جفاف العناية بالطفل في أسابيعه الأولى، تسبب مظاهر انتكاسية بنموه، فيشحب وجهه ويتجمد جلده، وينطفئ بريق عينيه، ويقل نشاطه الحركي، ويكف عن البكاء أويتمادى فيه، يتقيأ طعامه باستمرار أو يصاب بإسهال مزمن ،وكل هذه الأعراض تعني في النهاية الإبطاء في النمو الجسمي والعقلي، إذا استمرت أشهر طويلة فأنها تؤدي إلى وفاة الطفل (الزبادي والخطيب، ١٩٩٠: ٢٧).

- **النظريات المفسرة للشعور بالأمن** :

تعتبر النظرية نموذجا؛ أو إطارا يساعد الباحث في رؤية العلاقات بين الظواهر والحقائق، فهي تقدم تفسيراً وشرحاً للسلوك (فهمه)، فأن النظرية تساعد في بلوغ اهداف العلم ؛ الثلاثة وهي التفسير ، والتنبؤ ،والضبط اختلف العلماء والباحثون في تفسير مفهوم الشعور بالأمن ؛ وقد ارتأت الباحثة توضيحه من خلال النظريات الآتية:

- النظرية السلوكية Behavioral theory.
- نظرية الحاجات The theory needs.
- نظرية الذات Self-theory.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

- **اولاً: النظرية السلوكيBehavioral theory** :

أما النظريات السلوكية فترى إن كل سلوك الأنسان متعلم، إذ ينحو السلوكيون منحى آخر في وصف الشخصية على الحتمية البيئية الميكانيكية ويقللون من تأثير العوامل التكوينية والبيولوجية حيث يتفق دولار و ميلر مع فرويد على إن الأحداث في الطفولة المبكرة مهمة وحيوية في تشكيل السلوك فيما بعد، وإن السلوك المتعلم يؤدي إلى خفض، ويقللون من تأثير العوامل التكوينية والبيولوجية (داود والعبيدي،١٩٩٠: ١٧٩)، كما إن كل سلوك للإنسان تقريباً متعلم، فيرى (سكنرSkinner) أن كل الاستجابات التي توصف بأنها شاذة ترجع الى خطأ في التعلم الشرطي للفرد، إذ يسبب هذا الخطأ ضعفاً في النمو ،وتطور الاستجابة السليمة، ومنها حالة انعدام الأمن.(Cartwright, 1974: p468)

أما (باندوراوولترز) فقد أعطى تفسيراً دقيقاًعن كيفية اكتساب الطفل لبعض المظاهر السلوكية غير السليمة من خلال تفسيرها لحاجاته التي يسعى جاهدا لإشباعها ،إذ إن لكل حاجة من حاجات الطفل مكونات أساسية تعمل على توجيه سلوكه ،وهي إمكانية الحاجة أو قوتها التي تشير إلى سلوكه الموجه نحو

خفض التوتر بإشباع الحاجة وتوقعاته نحو هذا السلوك، وتفضيله لإشباعات معينة على إشباع حاجات أخرى عندما تتاح الفرصة لإشباع أكثر من حاجة فقيمة الحاجة هي التي تحدد اختياره لتلك الإشباعات (سليم، وعباس ٢٠١٥:١١٦).

- **ثانياً: نظرية الحاجات The theory needs:**

وضع ماسلو Maslow الحاجة إلى الأمن في المرتبة الثانية في هرمه الشهير للحاجات، وهي تلي الحاجات الفسيولوجية الأساسية ،وقد عرف الأمن النفسي بأنه (شعور الفرد بأنه محبوب ومتقبل من الآخرين، وله مكانة بينهم، يدرك ان بيئته صديقة ودودة غير محبطة، ويشعر فيها بندرة الخطر والتهديد) وقد وضع مقياسا لقياس الشعور بالأمن وعدمه، وقد جاء هذا الاختبار حصيلة البحث العيادي والنظري حول مفهوم الشعور بالأمن، يعتقد ماسلوMaslow إن هناك (١٤) عرضا وجانبا للأمن وإن العناصر الثلاث الأولى من هذه الجوانب لها جانب ايجابي وهي الشعور بالحب والانتماء والامن، ثم الجانب السلبي ؛ وهو الشعور بالذنب، والعزلة، والتهديد، وتمثل العناصر الثلاث الأولى (الحب ، الانتماء الامن) حاجات أساسية لشعور الفرد بالأمن (دواني وديراني، ١٩٨٣: ٤ ـ٦ ـ٥١).

ومن مؤشرات الشعور بالأمن حسب ما أشار لها ماسلوMaslow المؤشرات الثلاث الأولى بمنزلة أسباب ، أو عوامل ،اما المؤشرات الباقية فتعد من وجهة النظر نفسها نتائج:

- الشعور بمحبة الآخرين ، وبالعالم كوطن ، وبالانتماء، والمكانة بين المجموعة.
- إدراك البشر بصفتهم الخيرة من حيث الجوهر ، وصفتهم ، ودودين ، وخيرين.
- الاتجاه نحو توقع الخير ، والإحساس بالتفاؤل بشكل عام ، والميل للسعادة والقناعة.
- الخلو النسبي من الاضطرابات العصابية ، والذهانية ، والتمتع بمشاعر الهدوء ، والراحة ، والاسترخاء ، وانتفاء الصراع ، والاستقرار الانفعالي.
- تقبل الذات والتسامح معها ، والميل للانطلاق من خارج الذات ، والقدرة على التفاعل مع العالم ، ومشكلاته بموضوعية من دون التمركز حول الذات.
- وتفهم الاندفاعات الشخصية.
- الرغبة بامتلاك القوة ، والكفاية في مواجهة المشكلات بدلاً من الرغبة في السيطرة على الآخرين الاهتمامات الاجتماعية ، وبروز روح التعاون واللطف، والاهتمام بالآخرين (الديلم، ١٩٩٣: ٦٥).

ويقول ماسلوMaslow إن الأنسان يولد ، وهو مجهز لتحقيق حاجاته الأساسية في شكل هرمي بداءً بالحاجات الفسيولوجية كالجوع ، والعطش ومرورا بالحاجة الى الأمن ثم الحاجة إلى ، الانتماء ، والتقبل من المجموعة وصولا إلى الحاجة إلى الاعتبار ، واحترام الذات في قمة الهرم ، وبعد تحقق كل هذه الحاجات يجاهد الأنسان لتحقيق ذاته ليصل إلى اسمى مراحل الاكتفاء الذاتي والسلام مع نفسه (الزهراني، ٢٠١١: ٤٨)

وقد افترض ماسلو إن الشخص الذي يحقق ذاته هو الشخص الذي لديه دافع للأبداع واستخدام جميع امكاناته في عمله ، أو مهنته، ويتفق في ذلك مع كارل روجرز الذي يرى إن الأنسان لديه دافع فطري؛ لتحقيق ذاته وهو الذي يؤدي إلى ظهور الأعراض ، أو المشكلات المرضية لديه ، يرى أصحاب النظرية الإنسانية من القدماء والمحدثين إن حل المشكلات ، والاستبصار بأسبابها ، والكيفية التي يمكن من خلالها الوصول إلى حلول ، أو معالجات يعتمد بشكل رئيس على العميل Client ، أو المسترشد، فهو الذي يضع الحلول لمشكلاته عندما يصل إلى مرحلة الاستبصار بأسبابها، لذلك تسمى الطرقة الإرشادية لديهم بالإرشاد المتمركز حول العميل lint-centered therapy or counseling (محمد،٢٠٠٨: ١١٩).

- **ثالثاً :نظرية الذات Self-theory**:

لقد أكد روجرز(Rogers,1902) في نظريته (نظرية الذات) إن الشعور بالأمن هي حاجة الفرد بأنه محبوب ، ومقبول اجتماعياً، وتكمن جذور هذه الحاجة في أعماق حياته الطويلة، فالطفل المطمئن هو الذي يحصل على الحب والرعاية والدفء العاطفي، وهو الذي يشعر بحماية من يحيطون به، فيرى بيئته الأسرية بيئة امنة ، ويميل إلى تعميم هذا الشعور فيرى البيئة الاجتماعية بيئة مشبعة لحاجاته، ويرى في الناس الخير ، والحب ، ويتعاون معهم ، ويحظى بتقديرهم فيتقبله الآخرون، وينعكس ذلك على تقبله لذاته (نعيسة، ٢٠١٢: ١٣٣) .

وإن الأفراد لديهم القدرة لتحقيق ذواتهم، والميل ليفعلوا ذلك...وهذه المقدرة تزداد تحت الظروف الملائمة، والفرد قد يرمز ، أو يتجاهل أوينكر خبراته المهددة فتصبح شعورية ، أو لاشعورية، والفرد لديه دافع أساس لتأكيد ، وتحقيق وتعزيز ذاته (زهران، ١٩٨٥: ٨٥)، ويمكن أن يتفاعل مع واقعه في إطار ميله لتحقيق ذاته ولديه حاجة اساسية (رغم انها متعلمة) للتقدير الموجب (يشمل الحب والاحترام والتعاطف ، والقبول من جانب الآخرين) ، وهذا التقدير الموجب للذات متبادل مع الآخرين المهمين في حياته يؤدي إلى الشعور بالأمن (زهران ١٩٨٥: ٨٥)، إن معظم السلوك يتفق مع مفهوم الذات ، والمعايير الاجتماعية وعندما يحدث تعارض هنا عدم توافق نفسي أي عدم الشعور بالأمن عند الفرد أما إذا تعارض سلوك الفرد مع فهمه لذاته مع معايير مجتمعه فأنه لن يرضى عن هذا السلوك، ويلجأ إلى إنكاره ،ويشعر بعدم الراحة ،والأمان (باترسون ١٩٩٠: ٤٠٠).

- **الدراسات السابقة Previous studies**:

- **دراسة سابقة عن الشعور بالأمن خاص بمرحلة رياض الأطفال**:

وقد ارتأت الباحثة تصنيف الدراسات السابقة التي حصلت عليها في المجال المتغيرين الى:

- اولاً: دراسات تضمنت متغير مفهوم الشعور بالأمن.
- ثانيا: دراسات تضمنت متغير الحرمان الوالدي.

- **اولاً:الدراسات التي تناولت مفهوم الشعور بالأمن** :

- **الدراسات العراقية Iraqi Studies**:

دراسة السعدي٢٠٠٥:الأمن النفسي وعلاقته بالتوافق الاجتماعي لطلبة الجامعة تحت ظروف الاحتلال.

استهدفت هذه الدراسة الى معرفة مستوى الأمن النفسي لدى طلبة كلية التربية في محافظة ديالى على وفق متغير الجنس والسكن، ومعرفة مستوى التوافق الاجتماعي لدى الطلبة، والعلاقة بين الأمن النفسي ، والتوافق الاجتماعي، وقد تألفت العينة من المرحلتين الأولى والثالثة بواقع (٢٦٧) طالب وطالبة للمرحلة الأولى ، وبواقع (٥٠) طالباً وطالبة من سكنة الريف ، و(٢١٧) من سكنة المدينة ، وقد أستخدم الباحث اداتين ،هما مقياس الأمن النفسي الذي تبناه الباحث من (مطلك، ١٩٩٤) ، ومقياس التوافق النفسي الذي أعده الباحث وقد اعتمد الوسائل الاحصائية ، وهي الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والاختبار التائي لعينة واحدة ، ومعادلة الفا كرونباخ ، ومعادلة الخطأ المعياري ومعامل ارتباط بيرسون ، والاختبار الزائي ،وتحليل التباين، وقد أثبتت النتائج ما يأتي:

- إن مستوى الشعور بالأمن لدى العينة منخفض نوعاً ما.
- إن هناك فروق بين الذكور ، والإناث ، ولصالح الذكور.
- إن هناك فروق على وفق متغير السكن ، ولصالح الريف.
- إن افراد العينة يتمتعون بتوافق اجتماعي متوسط.
- ولا يوجد فروق دالة احصائياً على وفق متغير الجنس والسكن.
- إن هناك علاقة قوية موجبة بين الشعور بالأمن ،والتوافق الاجتماعي. (السعدي، ٢٠٠٥: ص أ ـ ب)

- **الدراسات الاجنبية Foreign Studies**:

دراسة ديفز وآخرون (Davis، 1995 et al) "بعنوان اثر النزاع بين البالغين في مستوى الشعور بالأمن النفسي لديهم "

وقد هدفت إلى التعرف على أثرالنزاع بين البالغين في مستوى الشعوربالأمن النفسي لديهم، وتكونت العينةمن ١١٢ طفلامن الذكور والإناث من مجموعات عمرية مختلفة من ولاية فرجينياالأمريكية، واستخدم الباحث أدوات لقياس الأمن النفسي لدى الأطفال ، أظهرت النتائج ما يأتي:

- وجودعلاقة بين النزاع بين البالغين، وشعور الأطفال بعدم الأمن في جميع المجموعات العمرية المختلفة.
- وعدم وجود فروق دالة في العلاقة بين الصراع الخاص لدى البالغين ،والأمن النفسي بين المجموعات الثلاث (Davis,et al, 1995, p.8).

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة، فقد تم الافادة منها في النواحي الآتية:

- بلورة مشكلة البحث ، وتحديد أهميتها.
- التعرف على الوسائل الإحصائية المناسبة التي تناسب البحث.

- **منهجية البحث و إجراءاته** :

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي في تحقيق أهداف بحثهما والذي يهدف الى جمع أوصاف دقيقة وعلمية لظاهرة موضوع البحث (المصري ، ٢٠١٠ :١٠٠).

- **اولا: مجتمع البحث** :

يقصد بمجتمع البحث (Population) وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة البحث التي تسعى الباحثتان الى تعميم نتائج البحث عليها (عودة وملكاوي ، ١٩٩٢: ٧١) وبذلك يتحدد مجتمع البحث الحالي بأطفال الرياض النازحين في مدينة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٦ ـ٢٠١٧، إذ يشمل (١٧٥) روضة موزعة على مديريات التربية في مدينة بغداد بجانبيها الكرخ (أولى، وثانية وثالثة) ، والرصافة (اولى، وثانية، وثالثة) ، نوهت الباحثتان إلى أن مجتمع البحث الحالي هو مجتمع لا معلمي حيث لا يتوزع الأطفال النازجين المحرومين من الوالدين توزيعا طبيعيا ،وانما ذكر ذلك للتوضيح.

- **ثانياً :عينة البحث The research sample**:

وهي مجموعة من مجتمع البحث يفترض بها أن تحمل جميع مواصفات ذلك المجتمع حتى يمكن تعميم نتائجها على المجتمع بأكمله الذي سحبت منه (محمد، ٢٠١٢، ص ٤٧).

وقد قامت الباحثتان بالخطوات الآتية لتحديد عينة البحث :

- قامت الباحثتان بمسح ميداني لرياض الأطفال في مدينة بغداد، وذلك لتحديد الأطفال النازحين، عن طريق سؤال لمديرات الرياض عن الأطفال النازحين المحرومين من الوالدين ولكلا الوالدين ، أو احدهما .وعلى وفق إجابات مديرات الرياض حددت الباحثتان الرياض التي تضم الأطفال النازحين المحرومين من الوالدين.
- تم اختيار الروضة التي تضم اكبر عدد من الأطفال النازحين المحرومين وقد وقع الاختيار على روضة البيضاء في (حي سومر) ، وبلغ عدد الأطفال فيها (١٠٠) طفلا محروما، ولكلا الوالدين أو احدهما ، وقد طبقت الباحثتان على الأطفال مقياس الشعور بالأمن ، ورتبت الدرجات من أعلى درجة إلى اقل درجة.
- تحددت عينة البحث بـ (١٠٠) طفلاً وطفلة محروماً من الوالدين ،ولكلا الوالدين ،او احدهما.

- **ثالثا : ادوات البحث** :

- **بناء مقياس الشعور بالأمن** :

لإعداد فقرات المقياس قامت الباحثتان بالخطوات التالية:

- **تحديد مفهوم الشعور بالأمن**:

تؤكد أدبيات القياس النفسي على ضرورة تحديدٍ البناء النفسي ، أو مكونات المفهوم المراد قياسه قبل البدء ببناء المقياس، فضلاً عن تحديد هدف المقياس الذي تستخدم فيه درجات المقياس، إذ يعد تحديد السلوكيات التي تمثل البناء النفسي أو نطاقه من الخطوات الأساسية للمقياس النفسي (كروكر والجينا،٢٠٠٩: ٩٨ ـ ٩٩).

من خلال اطلاع الباحثتان على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث ، والإطار النظري لنظرية ماسلو والنظريات ذات الصلة، وقامت الباحثتان بصياغة فقرات المقياس على ضوء التعريف النظري الذي اعتمدته الباحثتان على وفق النظرية المذكورة في الفصل الثاني من البحث ونقاط ارتباطها بالنظريات الاخرى، بعد اطلاع الباحثتان على الادبيات والدراسات السابقة حددت الباحثتان (٢٠)معلمة في رياض الاطفال ، وقد وزع عليهن استبيان مفتوح طلب فيه تحديد الفقرات التي تشير إلى مظاهر الشعور بالأمن للأطفال النازحين المحرومين من الوالدين، وبعد جمع الإجابات حددت الباحثتان (١٠) فقرة من اراء المعلمات.

- **صدق المقياس Validity scale**:

من الشروط المهمة التي يجب ان تتوفر في المقياس هو الصدق : وهو ان يقيس ماوضع لاجله (stanly,1975:215)، وللتحقق من صدق مقياس البحث الحالي قامت الباحثتان باستخدام ما يأتي :

- **الصدق الظاهري Face Validity**:

يكون الاختبار صادقا إذا كأنت فقراته تشير إلى ارتباطها بالسلوك المقاس وإذا كان سهل الاستخدام ، وغالبا ما يقرر ذلك مجموعة من المحكمين الذين يتمتعون بخبرة تمكنهم من الحكم على صلاحية فقرات المقياس في قياس السمة المراد قياسها (عبيدات ، وآخرون، دت: ١٦٠).

ولغرض تحقيق ذلك ، فقد عرض المقياس بصيغته الأولية على عدد من الخبراء والذي بلغ عددهم (١٠) خبيرا في ميدان (التربية وعلم النفس، ورياض الأطفال) ،لإصدار احكامهم على صلاحية فقراته وسلامتها من حيث: الصياغة وملائمتها للعينة، وملائمتها لتحقيق أهداف البحث الحالي إذ اعتمدت الباحثتان على موافقة ٨٠٪ من الخبراء على فقرات المقياس وبذلك تعد صالحة للقياس .

- **صدق البناء Constrict Validity**:

يعد صدق البناء أكثر أنواع الصدق قبولاً، إذ يرى أكثر المتخصصين انه يتفق مع جوهر مفهوم ايبل (Eble) للصدق من حيث تشبع المقياس بالمعنى العام (الامام، ١٩٩٠: ١٣١) ، ويتحقق هذا الصدق عندما يكون لدينا معيار نقرر على اساسه أن المقياس يقيس بناءً نظريا محددا، وقد توافر هذا النوع من الصدق في هذا المقياس (مقياس الشعور بالأمن) من خلال المؤشرات الآتية:

- **إجراءات التحليل الإحصائي للفقرة Items Analyses**:

- **القوة التميزية للفقرات للمجموعتين المتطرفتين**:

يشير (Eble) إلى أن الهدف من هذا الإجراء هو الإبقاء على الفقرات المميزة في المقياس (Eble,1972:392) ولأجل الابقاء على الفقرات الجيدة والكشف عن دقتها في قياس ما وضعت لقياسه، وقد قامت الباحثتان بتحليل الفقرات احصائيا ،والكشف عن قابليتها للتمييز وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس (تايلر، ١٩٨٩: ١٠٠) وتم ترتيب درجات العينة من أعلى درجة إلى اقل درجة ،بعدها تم اختيار (٢٧٪) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا ، و(٢٧٪) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا، على اعتبار أن معامل تمييز الفقرة يكون حساساً وأكثر استقراراً في حال استخدام هذه النسبة (مارشنز وليمنان ٢٠٠٣: ٢٢١).

وبذلك بلغ عدد المجموعة العليا (١٠٨) طفلاً وعدد المجموعة الدنيا (١٠٨) طفلا، وقد تم استخراج الوسط الحسابي ،والانحراف المعياري لدرجات المفحوصين لكل مجموعة عن كل فقرة من فقرات المقياس، ثم طبق الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، كما اعتمدت الباحثة على محك ايبل (Eble) لاختيار الفقرات بحسب قوتها التمييزية اذ يشير ايبل (Eble)الى ان الحد الادنى لقبول الفقرة على انها فقرة مميزة يجب ان لا يقل عن (٠,٢٠) فأكثر (Eble, 1972; 382)، يتضح من الجدول (١) ان جميع القيم التائية المحسوبة اعلى من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١٤) وهذا يعني ان جميع فقرات مقياس (الشعور بالامن) مميزة ودالة احصائيا.

- **علاقة الدرجة الفقرة بالدرجة الكلية**:

يعد صدق الفقرات مؤشراً على قدرتها لقياس المفهوم الذي يقيسه الاختبار اوالمقياس وذلك من خلال ارتباطها بالمحك ، وحين لا يتوفر محك خارجي فأن الدرجة الكلية للمقياس هي افضل محك داخلي (Anstasi, 1976; 201) ولحساب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الشعور بالأمن) استخدمت الباحثتان معامل ارتباط بيرسون وبعد استحصال النتائج ومقارنة معامل الارتباط المحسوبة بالقيمة الجدولية (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) تبين ان جميع معامل الارتباط دالة احصائيا .

- **ثبات المقياس Reliability**:

استخرج الثبات بأتباع الطريقة الاتية:

- **طريقة إعادة الاختبار**:

يقصد بالثبات الدقة والاتساق في اداء الفرد ، والاستقرار في النتائج عبر الزمن (Brown, 1993; 41) ومن اجل استخراج الثبات بأسلوب اعادة الاختبار

طبقت الباحثتان الاختبار على عينة من (١٠٠) طفل وطفلة من أطفال الرياض والتي تمثل (٢٥٪) من حجم العينة تم اختيارهم بصورة عشوائية بسيطة وبعد مرور اسبوعين من التطبيق الاول اعيد تطبيق الأداة على العينة نفسها ، إذ يشير ادمز (Adams) في اعادة تطبيق الاختبار الى أن الفترة الزمنية بين التطبيق الاول والتطبيق الثاني يجب ان لا تتجاوز الاسبوعين أو الثلاثة اسابيع (Adms, 1964; 85)وقد استخرج معامل ارتباط بيرسون الذي يعبر عن معامل الثبات بين درجات التطبيق الاول والتطبيق الثاني (٠,٧٤) وقد اشار عيسوي (١٩٨٥) الى ان معامل الثبات الذي يتراوح بين (٠,٧٠ ـ ٠,٩٠) هو مؤشرا جيدا للاختبار الثابت (العيسوي،١٩٨٥: ٥٨).

- **تصحيح المقياس**:

يتكون المقياس بصورته النهائية من (٢٠) فقرة وكل فقرة اعطت عند التصحيح (٣، ٢، ١) لذلك فأن اعلى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب (٦٠) درجة واقل درجة (٢٠) والمتوسط الفرضي (٤٠).

- **التطبيق النهائي**:

طبقت الباحثتان المقياس بصيغته النهائية على العينة البالغة (١٠٠) من أطفال الرياض في مدينة بغداد للمدة من (١ /٣/ ٢٠١٧ ـ ٣١ /٣/ ٢٠١٧).

- **رابعاً :الوسائل الاحصائية** :

استخدمت الباحثتان الوسائل الاحصائية المناسبة في البحث الحالي بالاستعانة (بالبرنامج الاحصائي spss) وكالاتي:

- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج تمييز الفقرات
- معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين الفقرة والدرجة الكلية وحساب معامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار .
- معادلة سبيرمان بروان لاستخراج الثبات بطريقة التجزئة النصفية .
- الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على دلالة الفرق في المقياسبين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي.

- **عرض النتائج** :

يضم هذا الفصل عرضاً مفصلاً للنتائج التي توصلت لها الباحثتان على وفق أهداف البحث، باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة، ومن ثم تمت مناقشتها وتفسيرها بالاعتماد على الإطار النظري، وبيان نقاط الاختلاف والاتفاق مع نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها في الفصل الثاني. وفيما يأتي تفصيل ذلك...

- **الهدف**:

التعرف على مستوى الشعور بالأمن لدى الأطفال النازحين المحرومين من الوالدين.

وللتحقق من هدف البحث، استعملت الباحثتان معادلة الاختبار التائي لعينة ومجتمع، وتبين رفض الفرضية الصفرية، إذ بلغت القيمة المحسوبة (٤,٠٨٩) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) درجة حرية (٩٩)، وعليه فانه يوجد فرق دال احصائياً بين الوسط الحسابي للشعور بالأمن لدى الأطفال النازحين المحرومين من رعاية الوالدين، والوسط الفرضي للمقياس ، كما هو موضح في الجدول (١).

جدول (١) الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الأطفال النازحين المحرومين من الوالدين على مقياس الشعور بالأمن

ن	العدد الكلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
	١٠٠	١١٤,٠٥	١٤,٠٦٠	٢٥٥,٩٤٤	٤٠	٤,٠٨٩	١,٩٦	٠,٠٥

- **النتيجة** :

القيمة المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية.

- **المناقشة والتفسير**:

أشارت نتائج جدول (١) ؛الى إن الأطفال النازحين المحرومين من الوالدين يعانون من مشكلات سلوكية ، ونفسية ،واجتماعية ،حيث إن فقدان احد الوالدين او كليهما ،اثر سلباً على طريقة تعاملهم مع المجتمع بصورة عامة ومع انفسهم بصورة خاصة ،وهذا واضح من خلال النتائج التي اشار لها الجدول رقم (١).

ان المشكلات السلوكية عند الأطفال تؤدي إلى خلق ضغوط وتعطيل في نظام الأسرة، والتعارض مع كل انسجام داخل الأسرة، كما إن السلوك المشكل قد يكون له تأثير في العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة وخارجها.

إذ إن فقدان احد الوالدين ،أو كليهما يؤثر تأثيراً سلبياً في الأطفال بصورة عامة، ويؤدي إلى شعورهم بالقلق والخوف والفوضى وعدم الأمان ،وهذا ما اشار أليه (جبريل، ١٩٨٦: ١٦) ،إن الحرمان من رعاية الوالدين هو أول الأسباب المؤدية لاضطراب شخصية الأبناء، وتحدد درجة الحرمان بمدى العلاقة بين الطفل ووالديه (أو أي منهما).

- **الاستنتاجات**:

يعاني أطفال الرياض النازحين المحرومين من الوالدين من فقدان الشعور بالأمن.

- **التوصيات**:

- ضرورة القيام بدورات وندوات توعوية لمديرات ومعلمات رياض الاطفال وعوائل واسر الاطفال النازحين تتناول الاهتمام بتوفير الامن النفسي للاطفال واشعارهم بالامن والاستقرار .

- التأكيد على التفاعل الايجابي بين الروضة والاسرة من اجل تعزيز شعور الاطفال بالامن وتوعية الاسرة بضرورة تعويض الاطفال عن المشاعر السلبية التي يعانون منها بسبب النزوح .
- التأكيدعلى وسائل الاعلام بنشر برامج تربوية وتثقيفية تعمل على بث مشاعر الامن في نفوس الاطفال والاسر المهجرة والنازحة من المناطق الساخنة .

- **المقترحات**:

- إجراء دراسة عن القلق الاجتماعي لدى اطفال الرياض النازحين .
- اجراء دراسة مقارنة بين الاطفال النازحين المحرومين من الوالدين وغير المحرومين تبعا لمتغير الامن النفسي .

- **المراجع**:

- القرآن الكريم.
- ابراهيم ، علا عبد الباقي (٢٠١٢) ، النمو الانساني واحتياجات النمو السوي من الحمل الى الشيخوخة ، القاهرة ــ عالم الكتب.
- ابو سعد ، مصطفى (٢٠٠٨): الحاجات النفسية للطفل ، دار اقرأ للنشر والتوزيع ـ الكويت.
- ابو علام ،رجاء محمود (١٩٨٩) : مدخل الى مناهج البحث ــ مطبعة الفلاح ،دولة الكويت .
- ابو مغلي ، سلامة ابو رواحة ، سميح ، عبد الحافظ (٢٠٠٢) ،قدوه التنشئة الاجتماعية للطفل ، عمان ـ الاردن.
- اسماعيل ،ياسر يوسف (٢٠٠٩) : المشكلات السلوكية لدى الاطفال المحرومين من بيئتهم الاسرية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ــ الجامعة الاسلامية ، غزة. الدليم فهد عبد الله علي وآخرون (١٩٩٣) : الطمأنينة النفسية وعلاقتها بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة ، بحث منشور ، كلية التربية ــ الرياض ، جامعة الملك سعود.
- الدليم ، فهد عبد الله علي وآخرون (١٩٩٣) : الطمأنينة النفسية وعلاقتها بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة ، بحث منشور ، كلية التربية ــ الرياض ، جامعة الملك سعود.
- الإمام، مصطفىمحمود (١٩٩٠): التقويمالنفسي، وزارةالتعليمالعاليوالبحثالعلمي ,جامعةبغداد.
- باترسون ، س.هـ ، (١٩٩٠) نظريات الارشاد والعلاج النفسي ، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي ، ج٢ ، دار القلم للنشر والتوزيع ، الكويت..
- تايلر،ليونا(١٩٨٩): الإختبارات والمقاييس، الطبعة الأولى ، ترجمةمحمدعثمان نجاتي مكتبة أصول علم النفس الحديث ، دارالشروق، بيروت.
- جبريل ، فاروق (١٩٨٦) : اثر غياب " الام والاب " على التفكير الابتكاري والذكاء للأبناء مجلة كلية التربية ، الجزء الاول ، العدد الثامن ، القاهرة : الهيأة المصرية العامة للكتاب.
- داود ، عزيز حنا والعبيدي ، كاظم هاشم (١٩٩٠) علم نفس الشخصية ، وزارة التعليم العالي ، بغداد.
- داوني ، كمال و عيد دارني (١٩٨٣) : اختبار ماسلو للشعور بالامن النفسي ، دراسة صديقة للبيئة الاردنية ، مجلة الدراسات ، المجلد (١٠) العدد (٢) ــ الجامعة الاردنية.

- الديب ، اميرة عبد العزيز (١٩٩٠) سيكولوجية التوافق النفسي في الطفولة المبكرة ، مكتبة دار الفلاح ، الكويت.
- الزيادي ، احمد والخطيب ، هشام (١٩٩٠) الصحة النفسية للطفل ، عمان : الاهلية للنشر والتوزيع.
- زهران ، حامد عبد السلام (١٩٨٥) : الصحة النفسية والعلاج النفسي ، عالم الكتب القاهرة.
- زهران ، حامد عبد السلام (٢٠٠٥) : علم نفس النمو ، عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- الزهراني ، بالخير محمد حسن (٢٠١١) : فاعلية برنامج ارشادي معرفي ـ سلوكي في تخفيض درجة الوحدة النفسية وزيادة درجة الامن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة ، ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة ام القرى ، السعودية.
- سعدي ، وآخرون (٢٠١٠) دليل منهج وحدة الخبرة التفاعلي المتكامل الشامل لمعلمات رياض الاطفال ، وزارة التربية.
- سليم وعباس ، امل داود ، الهام فاضل (٢٠١٥): مشكلات الاطفال السلوكية الاسباب والعلاج عمان ـ دار جلة للنشر والتوزيع.
- السعدي ، اياد هاشم محمد (٢٠٠٥) : الامن النفسي وعلاقته بالتوافق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة تحت ظروف الاحتلال (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية ـ الجامعة المستنصرية.
- الشريف ، محمد يوسف (٢٠٠٢) المساندة الاجتماعية وتقرير الشخصية كعوامل منخفضة للاضطرابات ما بعد الصدمة لدى اسر الفلسطينية عانت من الفقد ، رسالة دكتوراه ، كلية الآداب ، جامعة الزقازيق.
- شقير ، عبد القادر اشرف (٢٠٠٥) : دراسة مقارنة لبعض الحاجات النفسية والمشكلات الانفعالية لدى عينة من الاطفال الايتام والعاديين في مرحلة الطفولة المتأخرة ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد ٣٤ ، القاهرة.
- صالح ، احمد زكي (١٩٧٢) : علم النفس التربوي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.
- عبيدات ،ذوقان واخرون (د ت) :البحث العلمي ،مفهومه ،اساليبه ،ادواته ،دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ـ عمان ، الاردن .
- علي ، اسماعيل علي (١٩٩٥) : نظرية التحليل النفسي واتجاهاتها الحديثة في خدمة الفرد دار المعارف الجامعية ، الاسكندرية ـ مصر.
- عمرو ، محمد محمود (١٩٩٦) :تربية اليتيم في الاسلام ، رسالة ماجستير ، كلية الشريعة جامعة اليرموك ـ الاردن.
- عودة ، احمد سلمان(٢٠٠٢) : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار الامل ، الاصدار الخاص ـ عمان.
- العيسوي ، عبد الرحمن (١٩٨٨) : الاسلام والتنمية البشرية ، بيروت ـ دار النهضة العربية.
- فرويد ،انا و درويش برنجام (١٩٧٩) :اطفال بلا اسر ترجمة محمد علوان ،دار الفكر العربي القاهرة ،مصر.
- القماح ، ايمان محمود (١٩٨٣) : " اثر الحرمان من الوالدين على البناء النفسي للطفل " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب جامعة عين شمس ـ القاهرة.
- القيسي ، طالب ناصر (١٩٩٤) العلاقة بين مفهوم الذات وبعض سمات الشخصية عند المراهقين المحرومين وغيرهم من الاباء ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد.

- كروكر، ليندا وجيمس الجينا(٢٠٠٩): مدخل الى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة ترجمة زينات يوسف دعنا ، الطبعة الاولى ، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان الاردن . .
- محمد ، هند (٢٠١٢) : كيف تتعامل مع الاطفال المزعجون ، دار المشرق ـ جمهورية مصر العربية.
- مارشنز ،وليام . أ. وليمنان ،ارفن .ج .(٣٠٠٣) :القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ترجمة هيثم كامل الزبيدي وماهر ابو هلالة ، ،دار الكتب الجامعي /العين ،الامارات العربية المتحدة .
- المصري ،ابراهيم اسماعيل (٢٠١٠) : الارشاد النفسي اسسه وتطبيقاته، اربد ،الاردن.
- نعيسة ، رغداء (٢٠١٢) : الاغتراب النفسي وعلاقته بالأمن النفسي ، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق القاطنين ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد ٢٨ ، العدد الثالث جامعة دمشق.
- والي ،عبد الحميد(٢٠٠٠) : اشكالية اللجوء على الصعيد العربي والدولي ،مطبعة دار النشر المغاربية ، الدار البيضاء .
- ياسر ، اسماعيل يوسف (٢٠٠٩) : التوافق السلوكي للأطفال المحرومين من البيئة الاسرية كلية التربية الجامعة الاسلامية ـ فلسطين.
- يونسيف(٢٠٠٦) : وضع الاطفال في العالم ـ الطفولة المبكرة منظمة الامم المتحدة للطفولة ، مكتبة الامم المتحدة للطفولة (يونسيف) عمان – الاردن.
- Borders I.D. & Dreary Sandra, M. D. (1992): comprehensive school counseling programs. Are view for policy makers and practitioners Journal of counseling and Development, vole
- Cartwright, D.S (1974): Introduction to personality MCNaiiy college publ, com .Chicago.
- Davis, petrikEtal (1995): Children's Responses' To Adult.
- Conflict as A function Of Conflict History, Eric- No. Ed390528.
- EbIe, R, L, (1972): Essentials of Educational Measurement Najd Englewood Cliffs / Prentice _ Hall.
- Kerns, K. (2001) aspelmeier, j.gentzler .A&grabill .c parent – child attachment and monitoring in middle childhood journal of family pcyshology, vol.15, and pp.4-18.
- Rutter , m. (1990) Psychological resilience and protectivemechanlsms .ln .j .Rolf ,A. masten ,D. cicchetti ,K.Nuechter.
- Lein , and ,s, weintraub , (Eds) Risk and Cambridge.
- university press. Mounro , A , (1979) counseling A Kills Aprooch Methune Publication Mz, newzeland.
- Smith ,B.S& others ,father absence effect in families of different sibling compoositions in child development , No (dsember 1970) P.P1213 -1220.