

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية



نحو افاق جديدة
لمحو الامية المجتمعية في المجتمعات
المعاصرة

إعداد

أ.د/ جمال علي الدهشان

استاذ اصول التربية

عميد كلية التربية جامعة المنوفية

المجلة التربوية - العدد الثالث والخمسون
- يوليو ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ظاهرة الأمية واحدة من أقدم الظواهر الاجتماعية في المجتمع المصري ، و أصبحت من الشهرة بحيث يتحدث عنها المسئولون والمثقفون والعامّة في كل مناسبة ، ومنذ عقود ، وتعتبر أكثر المشكلات تعقيدا في المجتمع المصري وفي الكثير من المجتمعات العربية ، وأشدها تأثيرا في ظاهرة التخلف و تدني نتائج برامج و خطط التنمية عموما .

فمشكلة الأمية من المشكلات التي ينبغي ان تكون جديرة بالاهتمام بسبب زيادة حجمها كما وكيفا ، ونظرا لما ينتج عنها من مشكلات أخرى ، وما يترتب عليها من مخاطر قد تكون قريبة المدى أو بعيدة، وسواء كانت من الأولى أو الثانية ، فالأمية مشكلة تحول بين الإنسان والحياة، وتجعله لا يبرح مكانه تفكيراً وتغييراً وتنمية، ووجداناً، فكما العين مادتها البصر والأذن مادتها السمع واللسان مادته الذوق فكذا العقل مادته الوعي والتطور .
Literacy.

واذا كانت الامية تعنى مؤنث الامى وهى لغة تغنى الغفلة او الجهالة ، او " إنخفاض مستوى معرفة الفرد فى مجال معين عن المستوى الممكن موضوعياً والمطلوب اجتماعياً والمرغوب فردياً ، فانه وفى ظل ما تشهده المجتمعات المعاصرة من متغيرات عديدة وتحديات واضحة ، تغير مفهوم الامية وتعددت افاقه ومجالاته وامتدت لتشمل كافة مجالات الحياة متجاوزا المهارات الأساسية فى القراءة والكتابة والحساب إلى المستوى الذى يؤهله لمتابعة الدراسة والتدريب ، ليشمل الى جانب محو الامية الابدجية ما اطلق عليه ، محو الامية الوظيفية ، محو الامية البيئية ، محو الامية القانونية ، محو الامية الصحة ، محو الامية الوجدانية ، محو الامية المعلوماتية ، محو الامية الدوائية وغيرها .

فالامية بصورة عامة هي صفة لكل فرد يجهل معرفة الاشياء ومسمياتها والرموز والحروف وكتابتها والرسوم واشكالها ودلالاتها ، والامية صفة خاصة لكل دارس يعرف مايجري حوله ويجهل مافي العالم الذي دخل عصر الانفجار المعرفي وتطور التكنولوجيا . فالامية صفة تتجسد في الانسان مهما يكن على درجة من التعلم وحصوله على الشهادات العليا وانقطع في مرحلة معينة عن التواصل المعرفي يبقى عاجزاً امام التقدم العلمي يصبح امياً ، حيث أدى تطور الوسائل والأدوات التي يستخدمها الإنسان، والتغير الذي أحدثته في حياته، إلى نشوء نوع جديد من الأمية، فلم تعد الأمية كما يعتقد الكثيرون مجرد قراءة وكتابة وحفظ لجدول الضرب، بل أصبحت أكبر من ذلك وأعقد، فهناك أميات متعددة جلبتها

لنا ثورة الاتصالات التي غزت العالم وحولته إلى قرية كونية صغيرة، لقد أصبحنا حقاً نعاني من أمية حقيقية في تعاملنا مع هذه الثورة، حتى أننا نجد المتعلمين منا وحملة أعلى الدرجات، غير قادرين على ترجمة التكنولوجيا الحديثة وإفادة الأمة منها. وفي هذه المقالة نتناول بشيء من التفصيل عن ثلاثة افاق وصور جديدة لمحو الامية منها :

اولا : محو الامية المعلوماتية Information Literacy :

ففى ظل ان العصر الذى نعيشه والذى يطلق عليه العصر الرقمى Digital Age تسيطر تكنولوجيا المعلومات الرقمية على كافة مناشط الحياة فيه ، حيث تمثل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات - لو أحسن استغلالها - فرصة ثمينة للإسراع بجهود التنمية المجتمعية الشاملة والمستدامة بالوطن العربي والذي لا ينقصه الموارد التي تؤهله لتبوء موقع متميز له على الخريطة الجيو- معلوماتية ورأب الفجوة الرقمية التي تفصل بين العالم العربي والعالم المتقدم ، وما بين البلدان العربية وفي داخلها ، الامر الذى زاد من أهمية و ضرورة أن يكون أفراد المجتمع مثقفين معلوماتياً او متوئين معلوماتية وهو ما يعرف بمحو الامية المعلوماتية information illiteracy او محو الامية الرقمية Digital illiteracy ، ونظرا لان الامية المعلوماتية تشكل اهم معوقات استثمار المعلومات والاستفادة منها فقد حظيت باهتمام خاص من جانب العديد من الدول المتقدمة اضافة الجمعيات والمنظمات الدولية .

فالتكنولوجيات الرقمية انتشرت بسرعة قياسية في كافة مجالات حياتنا، وأصبحت تؤثر بصورة أساسية على طريقة حياتنا وعملنا وتعايشنا مع الآخرين. حيث تتيح هذه التكنولوجيات للناس فرصاً جديدة تمكنهم من تطوير كافة مجالات حياتهم لا سيما في ما يتعلق بالوصول إلى المعلومات وإدارة المعارف وبناء الشبكات والخدمات الاجتماعية والإنتاج الصناعي وأسلوب العمل. ولكن الأشخاص الذين يفتقرون إلى إمكانية الحصول على هذه التكنولوجيات الرقمية والمعارف والمهارات والكفاءات اللازمة لاستخدامها قد ينتهي بهم المطاف كفئة مهمشة في ظل المجتمعات الرقمية. ولذلك فإن تعلم القراءة والكتابة أحد المهارات الأساسية

ولذلك أصبح محو الأمية المعلوماتية واحدة من المهارات الأساسية اللازمة للأفراد في القرن ٢١، او ما اطلق عليه العصر الرقمي ، وهي عبارة عن مجموعة من القدرات التي تتطلب من الأفراد "القدرة على إدراك متى تكون المعلومات مطلوبة، وامتلاك القدرة على تحديد مكانها، وتقييمها، والاستعمال الفعال لها، بل وصل الامر الى وضع وتحديد معايير و مقاييس تحكم مهارتهم وضبطها وتحدد كفاءتها ، وقد تم اعتماد معايير محو الأمية المعلوماتية التي وضعتها رابطة كلية المكتبات والبحوث Association of College & Research Libraries (ACRL) ، من قبل العديد من الجمعيات والمؤسسات التعليمية بل والجامعية.

بالنظر إلى محو الأمية المعلوماتية وفق هذا السياق سنجد أنها باتت تشكل جزءاً حيوياً في كل مناحي حياتنا، على المستوى الشخصي والمهني على حد سواء. فعلى صعيد الشركات و أصحاب العمل، فإنهم يبحثون جاهدين عن سبل لخفض أوجه القصور وزيادة الكفاءات مع الحد من النفقات، فمحو الأمية المعلوماتية في هذا السياق اصبح إحدى متطلبات الأمن الوظيفي. والعديد من أرباب العمل يتوقعون منك أن تكون بارعا في البحث و تنظيم المعلومات التي تحتاجها، والعمل بجد مع قليل من الأسئلة، هناك مجموعة واسعة من الفئات المهنية قد بدأت تدرك وتعي أهمية امتلاك المعلومات والقدرة على التعامل معها وهذه الفئات لم تعد تقتصر على أمناء المكتبات، ولكن أيضا المدرسين والمدرسين ومديري البيانات وخبراء المعلومات والباحثين والهيئات المهنية وهيئات الاعتماد وأرباب العمل والنقابات العمالية، وصانعي السياسات الحكومية والقطاعات غير الربحية.

فالامية المعلوماتية التي جاءت نتيجة لعجز الافراد والمؤسسات من تحديد احتياجاتها من المعلومات عن طريق مصادرها المختلفة ومراكز وبنوك معلوماتها في تقديم احسن الخدمات، هذا مما زاد من تفاقم الامية نتيجة المتغيرات المتسارعة في تكنولوجيا المعلومات .

فى ضوء ذلك يمكن النظر الى الامية المعلوماتية باعتبارها احد عناصر الامية الثقافية بصفة عامة ، هناك من يربطها بامية التعامل مع الحواسيب وتكنولوجيا المعلومات الحديثة (الامية الرقمية) ، وهناك من يربطها بافتقار الافراد الى المهارات الاساسية فى كيفية التعامل مع مصادر المعلومات وتحقيق الاستثمار الامثل لها .

يقصد بها إجرائيا " عدم قدرة الفرد على تحديد وإدراك مدى حاجته إلى المعلومات وكيفية الوصول إليها في مصادرها المختلفة الأشكال والأنواع وصياغتها بشكل جيد وعدم معرفته بكيفية تجميعها وتقييمها والاستفادة منها، بالإضافة إلى افتقاده للمهارات المكتبية والبيبلوجرافية والحاسوبية اللازمة للحصول على المعلومات والوصول إلى مرحلة التفكير النقدي والتعلم الذاتي.

كما تطلق الأمية المعلوماتية على الفرد الذي لا يعرف كيف يحدد احتياجاته المعلوماتية ، ومصادر الوصول إليها وكيفية استخدامها ، بما في ذلك عدم معرفة استخدام الانترنت كمصدر معلوماتي متميز.

على الرغم من أن مؤسسات التعليم قد حققت إنجازا مقبولا في مجال نشر واستخدام التكنولوجيا، إلا أنه ما زال أمامها الكثير للقيام به ، لا بد أن يتوجه التركيز بصفة متجددة إلى نوعية التكنولوجيا الواجب اقتنائها وتعلمها والتدريب عليها والأسلوب الأمثل في تشغيلها والاستفادة منها، كما أن بعض التقنيات تشق طريقها إلى مجالات العمل المختلفة، ولا يتم استخدامها في مؤسسات التعليم، أمثال: مؤتمرات الفيديو، وأماكن المشاركة عبر الإنترنت. علاوة على ذلك، يحتاج كثير من العمال باختلاف مجالاتهم إلى معلومات آنية وفورية. وتتطلب هذه العملية مهارات بحث ومعالجة معقدة (من بينها محو الأمية المعلوماتية (Information Illiteracy) .

ولذا لا بد أن يتعلم الدارسون كيف يتعلمون في ظل مجتمع رقمي ، وبعبارة أخرى، لا بد من تدريب الدارسين على أن يتعلموا أي شيء، في أي وقت، في أي مكان. وتعد مجالات الأعمال والطب من أبرز مجالات استخدام التكنولوجيا بصورة مختلفة تماما في القرن الحادي والعشرين ، ونظرا لدمج مستجدات التكنولوجيا في كافة المجالات بسرعة، فلا بد من تعليم وتدريب الدارسين على استخدام هذه المستجدات بسرعة فائقة وكفاءة عالية، ولذا فإن "المواطنة الرقمية" تقوم على تعليم وتثقيف الأفراد بأسلوب جديد - أخذا في الاعتبار حاجة هؤلاء الأفراد إلى مستوى عالي جدا من مهارات محو الأمية المعلوماتية.

الاسباب والعوامل التي ادت الى الامية المعلوماتية :

١. الاكتفاء بالمحاضرات والكتب الدراسية والاهتمام بمصادر المعلومات العديدة من المواقع الالكترونية المختلفة، مما يؤدي الى مشكلة الأمية المعلوماتية ، وبالتالي انخفاض مستوى العملية التعليمية.
٢. عدم توافر شبكات الاتصال وتكنولوجيا المعلومات وعدم انتشارها، وبالتالي عدم وجود الوصول الحر للمعلومات وعدم التعرف على مجريات التكنولوجيا الحديثة وحدث التطورات العلمية والوصول لمصادر المعلومات في مختلف أشكالها
٣. مشكلة الأمية المعلوماتية تحاط بعدة عوامل تحول دون وصول المعلومة لكل فرد من أفراد المجتمع. ومن بين هذه العوامل: السن، النوع، التعليم، مناطق السكن (الريف أو الحضر). وهذا التفاوت الاجتماعي لا ينبغي أن يقف حائلاً . دون تلقى الفرد للمعرفة التي يتوق إلى اكتسابها.
٤. اختلاف المفاهيم والمعاني المتصلة بالتقنية المعلوماتية، حيث ما زالت هذه المفاهيم غير موحدة بين الدول العربية، ولكل منها معنى مختلف من دولة لأخرى، بل احيانا من هيئة إلى أخرى داخل الدولة
٥. ضعف دور المنظمات العربية المتخصصة في مجال ترقية المعلومات، بل أن بعضها لم يتواجد بعد على الساحة العربية، مثل خلق مؤسسة عربية لإعداد حواسيب عربية تستخدم (شيفرة) عربية ولغات برمجة عربية وإعداد حزم برامج وقواعد بيانات عربية..... الخ
٦. ضعف دور مراكز المعلومات الوطنية المتوفرة بالدول العربية، فغالبا لا تتوفر خطط وطنية لهذه المراكز، وإذا توفرت قد تحيد عنها أو تتوقف عن تنفيذها لأسباب داخلية أو لأسباب خارجة عن إرادتها .

محو الامية المعلوماتية Information Literacy :

تم ترجمة مصطلح (Information Literacy) بمفردات عديدة مثل: مستوى التعليم و الثقافة المعلوماتية ، معرفة قراءة و كتابة المعلومات ، محو الأمية المعلوماتية ، الوعي المعلوماتي ، الثقافة المعلوماتية

وهي جزء من الامية الرقمية والتي هي عملية تعليم وتعلم التكنولوجيا واستخدام أدواتها
بصفة عامة **Digital Literacy: process of teaching and learning about technology and the use of technology.**

في ضوء تعريف الامية المعلوماتية يمكن تعريف محوها بأنها درجة معرفة الفرد واحاطته بأهمية المعلومات واستغلالها وإمكانية التعامل معها ومع مصادره وادواتها في الوقت المناسب وبالقدر المناسب لحل المشكلات المعلوماتية وتلبية الحاجات البحثية بقدرات ذاتية تتناسب مع المتطلبات العصرية للوصول إلى مرحلة النضج المعلوماتي .

فمحو الأمية المعلوماتية أو أمية التكنولوجيا المعلوماتية في معناها الواسع بأنها: يعرف انه المعرفة التي تسمح للفرد بأن يقوم بعمله بكفاءة وفاعلية في مختلف الظروف التي يوجد فيها، وبالتالي سيختلف مدلول المصطلح بدرجة كبيرة بين شخص وآخر، تبعاً لتلك الظروف .

فهي تعرف على انها نوع من الوعي المعلوماتي والذي عرفته اللجنة الرئاسية للوعي المعلوماتي **Presidential Committee of Information Literacy** التابعة لجمعية المكتبات الأميركية **ALA** على أن الشخص الواعي معلوماتياً هو القادر على إدراك متى يحتاج للمعلومات ولديه القدرة على تحديد مكانها وتقييمها واستخدامها. فهو الشخص الذي تعلم كيف يتعلم **Learned How to Learn**، وهو يعرف كيف يتعلم لأنه يعرف كيف يصل إلى المعلومات ويستخدمها بطريقة يستطيع أن يتعلم منها الآخرون".

كما عرف قاموس المكتبات والمعلومات على الخط المباشر **ODLIS : Online Information & Dictionary of Library** عام ٢٠٠٣ : الوعي المعلوماتي "هو إكتساب مهارة الوصول للمعلومات التي يحتاجها وفهم كيفية تنظيم مصادر المعلومات في المكتبات وإعداد المعلومات وأدوات البحث الإلكترونية واستخدام التقنية في عمليات البحث وتقييم المعلومات والإستفادة منها بفاعلية وفهم البنى التحتية للتقنية التي تعد أساس نقل المعلومات وتأثير العوامل الاجتماعية والسياسية والثقافية على ذلك".

معايير الفرد الذي محيت اميته المعلوماتية:

في ضوء ما سبق يعرف الفرد الواعي معلوماتيا والذي محيت اميته المعلوماتية «هو ذلك الفرد الذي يعرف كيفية تحديد الحاجة الى المعلومات ، وأن يلم بالاشكال المختلفة

من مصادر المعلومات ويدرك فائدة اكتساب المعلومات المطلوبة ، وأن يكون قادرا على بناء استراتيجيات بحث ، فضلا عن قدرته على استرجاع المعلومات على الخط المباشر ، بالإضافة إلى أنه يستطيع أن يقيم المعلومات ومصادرها بشكل نقدي . ودمج المعلومات المكتسبة في رصيده المعرفي والاستفادة منها لاعداد مفاهيم جديدة ، مع استخدامها بشكل اخلاقي في ضوء فهم القضايا الاقتصادية والقانونية والاخلاقية والاجتماعية التي تعمل المعلومات في سياقها .»

فهو الشخص الذي يمتلك المهارات التالية :

١. الفرد المثقف معلوماتيا يحدد مدى وطبيعة حاجته للمعلومات .
٢. الفرد المثقف معلوماتيا يمكنه الوصول للمعلومات المطلوبة بكفاءة وفاعلية .
٣. الفرد المثقف معلوماتيا يقيم المعلومات ومصادرها تقييما نقديا ، ويدمج المعلومات الجديدة مع ما لديه معرفيا .
٤. الفرد المثقف معلوماتيا يستخدم المعلومات بكفاءة لإنجاز هدف معين .
٥. الفرد المثقف معلوماتيا يلم بالقضايا المحيطة باستخدام المعلومات واتاحتها بطريقة أخلاقية ، وقانونية.

اهمية وضرورة محو الامية المعلوماتية :

١- محو الأمية المعلوماتية يعد مطلبا رئيسا من متطلبات تقدم الأمم ، والنهوض بها، فضلاً عن أنها مصدر من مصادر القوة في المجتمع ، بل إنها هي المصدر الحقيقي للقوة ، ويطلق على العصر الحاضر (عصر المعلومات)، حيث أصبحت موردا اقتصاديا مهما ومصدرا للدخل الوطني، ودعامة للتقدم في مختلف مجالات الحياة ، ولذلك حظيت باهتمام خاص من جانب العديد من الدول المتقدمة اضافة الجمعيات والمنظمات الدولية .

٢- أصبح محو الأمية الرقمية هدفاً للدول التي تسعى إلى بناء مجتمعات معرفة حديثة ومتطورة عن طريق إكساب شعوبها المهارات الأساسية التي تمكنهم من استخدام واستعمال تقنيات الحاسوب في حياتهم اليومية.

٣- لقد أصبحنا حقاً نعاني من أمية حقيقية في تعاملنا مع معطيات الثورة التكنولوجية والمعلوماتية ، حتى أننا نجد المتعلمين منا وحملته أعلى الدرجات ، غير قادرين على

ترجمة التكنولوجيا الحديثة والإفادة الأمانة منها ، فسرعة تغفل تلك الثروة في معظم وجوه حياتنا، أدت إلى الحاجة إلى محو «أمية التكنولوجيا المعلوماتية» في مجتمعنا المعاصر، وأصبح محو الأمية المعلوماتية واحدة من المهارات الأساسية اللازمة للطلاب في القرن ٢١، او ما اطلق عليه العصر الرقمي .

٤- وإذا كان لكل عصر ثروته فإن المعلومات هي ثروة هذا العصر. لقد أصبح مجتمع المعلومات يتحول تدريجيا نحو التكنولوجيا المعلوماتية، فلم يعد اعتماده مقتصرًا على المعلومات وحدها، بل أصبح يعتمد بشكل أكثر على الخبرة والابتكار والعقلانية، وهناك رغبة لدى كثير من الدول بالتحول نحو مجتمع المعلومات.

٥- يلعب محو الامية المعلوماتية دورا رئيسيا في بناء القوة المعرفية وتأكيد حقوق الانسان في الوصول الى المعارف ويشجع على تعدد الخيارات بما يضمن مقاومة الامية المعلوماتية مع رفض احتكار وسيطرة الفكرة الواحدة او التفسير الاوحد للامر قيد التمحيص والمراجعة والنقد ،

٦- محو الأمية المعلوماتية هي إحدى متطلبات الأمن الوظيفي. و العديد من أرباب العمل يتوقعون منك أن تكون بارعا في البحث و تنظيم المعلومات التي تحتاجها، والعمل بجد مع قليل من الأسئلة.

محو الامية المعلوماتية والرقمية تعد احد المحاور او الابعاد السبع لما اطلق عليه المواطنة الرقمية Digital Citizenship وسمة من سمات المواطن في العصر الرقمي.

ثانيا : محو الامية الوجدانية :

وعلى الرغم من اهمية ذلك الجانب الوجداني تشكيل في الشخصية الإنسانية ، نظراً لما للوجدان - عاطفة وانفعالا - من أثر كبير في الفكر والسلوك ، بل وفي بناء الشخصية المتزنة السوية ، فالجانب الوجداني يفصح عن موقفنا النفسي تجاه بينتنا، فيجذبنا تجاه بعض الأفراد، والأفكار، أو ينفردنا منها، ويدفع نحو بعض المواقف ويمنع من بعض، ويقرر بعض الافكار، ويحول دون بعضها الآخر ، كما يؤدي وظيفة مهمة في تيسير التواصل الاجتماعي بين الأفراد، فهو لغة عامة بين البشر، تتجاوز حدود اللغة المنطوقة، ويهيئ الفرد فسيولوجياً للتوافق البناء مع المواقف المختلفة .

الا ان واقع ما يحدث فى مجتمعاتنا العربية يشير الى انها تعاني من جوانب قصور تتعلق بالجانب الوجدانى ، وصلت الى حد ان اطلق عليها الكثيرون ، الغباء الوجدانى او الامية الوجدانية ، او الامية العاطفية ، والتي من مظاهرها ما تعانيه تلك المجتمعات من موجات العنف غير المبرر وردود الفعل العنيف والانفعالات الحادة من قبل الجميع اطفالا وراشدين ، وضعف القدرة على الانتباه والادراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح ، وتنظيمها وفقا لمراقبة وادارة انفعالات الآخرين ومشاعرهم بشكل دقيق ومقبول مجتمعيًا ، للوصول الى علاقات انفعالية ووجدانية ايجابية تساعد على الرقى العقلى والانفعالى والمهنى ، واكتساب وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة .

انها امية فى المشاعر والاحاسيس ، ويصاحبها تطرف فى ردود افعالنا ، لا نعطي للمشاعر اهتماماً كبيراً ولا نراعي مشاعر بعضنا بشكل كاف ، ولا يهمننا الكلمة التي نقولها - او المسلك الذى نسلكه - إن كانت تؤثر في هذا أو تغضب ذاك ، بل ان بعضنا افتقد القدرة قراءتها بلغتها البسيطة دون تعقيد وتعلم كيفية التعبير عنا ، والتعامل بمشاعر واحاسيس مرهفة مبنية على فهم انفسنا وفهم غيرنا ، فكثيراً ما نقوم بعمل أشياء لا نحس بها ولكنها تسبب آثاراً كبيرة وخطيرة علينا وعلى غيرنا ، لدرجة غدت معها الكراهية والحقد والغل صناعة وثقافة في مجتمعنا المعاصر واصبح الحقد والغل البشري مدمرا لنقاء العلاقات الإنسانية.

ضعف القدرة على فهم الانفعالات الذاتية ومعرفتها ، والتمييز بينها ، مع عدم القدرة على ضبطها وصعوبة التحكم بردود الفعل العفوية (عدم التسرع بإعطاء ردود الفعل المناسبة والتعامل معها بإيجابية." ، والتحكم فيها وتنظيمها وفق فهم انفعالات الآخرين ووجهة نظرهم والتعامل في المواقف الحياتية وفق ذلك ، تفهم معايير السلوك المقبول وغير المقبول ، تطوير نظرة إيجابية واقعية تجاه الذات،؟ وغيره مما يصب في خانة التنمية الشخصية للتفاعل الإيجابي والتعايش مع الآخرين.

اضافة الى ان تشوه " التفضيلات الجمالية" في الشخصية العربية - وهو أحد ابعاد الجوانب الوجدانية - أدى إلى انعكاسات ذات تأثير سلبي في سلوك هذه الشخصية فجعلها تقبل على القبح الأخلاقي والسلوكي بعناصره المختلفة: اللفظية والسمعية والبصرية ، بل وأصبحت الشخصية - في ضوء هذا التشوه الوجداني- تتشد إلى هذا القبح وتنفر من

الجمال، ، فتذوق الجمال، والاستمتاع بالأشياء الجميلة، أيًا كانت، علامة مميزة تدل على موقع الفرد في سلم الوجود الإنساني، ولن يصل الفرد إلى امتلاك هذه الذائقة إلا عن طريق تنمية الوجدان، وتربية الحس البديعي، واكتساب القدرة التي تمكنه من تقدير الجمال بوصفه بعداً أساسياً من أبعاد إنسانية الإنسان.

اننا نعيش في عالم طغت فيه المادة على كل شيء ، وطمغت الانانية على العواطف والمشاعر وكادت تمحوها ، وراح كل واحد منا يتنافس حتى مع ذاته ، ومع الآخرين ليتفوق عليهم ماديا وربما علميا وعقليا ، ولكن قلما فكر احد منا يوما ان يتفوق عاطفيا ، وان يعبر عن محبته للآخرين ، او يتواصل معهم ايجابيا ، كشركاء له في الانسانية على الاقل ، لدرجة اننا كدنا ننسى اننا بشر ، واصبح يصح فينا القول "اننا نعانى الأمية العاطفية او الوجدانية " تلك الأمية التي تتعلق بضعف قدرة الفرد على ادراك انفعالاته وفهمها ، وضبطها والتعامل معها وتنظيمها وادارتها بايجابية ، وقراءة وادراك وانفعالات الآخرين ، حتى اصبح يطلق على هذا العصر عصر الأمية الوجدانية Emotional Illiteracy.

انها ليست أمية الكتابة والقراءة أو أمية الكمبيوتر والانترنت كما يحلو للبعض أن يقول . هي أمية أخطر من تلك كلها قد تجد أحدهم متعلما ... يكتب و يقرأ و يتقن لغة الكمبيوتر ... والإبحار على النت لكن ... هو أمي إنها الأمية العاطفية و هي للأسف منتشرة عبر العالم ... و بشكل أخص هي متفشية لدينا أطلق عليها علماء النفس مصطلح " الأليكسيتيميا" و تعتبر من الاضطرابات النفسية الوجدانية ... أي أن الإصابة تكون على مستوى الوجدان و العواطف تجد الشخص لا يستطيع التعبير عن عواطفه و وجداناته بل لا يفهمها و لا يستطيع إدراكها لدى الآخرين ... مما يترتب عليه اختلال على مستوى التواصل : الزواجي و الأسري و الاجتماعي.

أمام ضغوط الحياة المعاصرة، فقد كثير من الناس وهج العاطفة والإحساس بالجمال، وتبدلت عندهم المشاعر، وفقدوا الأحاسيس الإنسانية والتفاؤل والإنشراح، ولم يعد للشجن عندهم مكان ولا للروح الجميل مجال، وصاروا كالألات، فأصبحت تصرفاتهم تغلب عليها الآلية وغابت عنها العاطفة.

تطلعنا الصحف ووسائل الاعلام وشبكات التواصل الاجتماعي بصور عديد من السلوكيات الغربية على مجتمعاتنا العربية والاسلامية ، والتي من مظاهرها العنف غير المبرر

ورود الفعل العنيف والانفعالات الحادة من قبل الجميع اطفالا وراشدين، والتي ربما تعبر عن عدم القدرة على الانتباه والادراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدارة انفعالات الآخرين ومشاعرهم بشكل دقيق ومقبول مجتمعيًا ، للوصول الى علاقات انفعالية ووجدانية ايجابية تساعد على الرقى العقلي والانفعالي والمهني ، واكتساب وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة .

لقد أصبحت أخبار الصحف تحمل لنا كل يوم مثل هذه التقارير حول انهيار الحس الحضاري وفقدان الإحساس بالأمان ، فيما يشبه موجة من الدوافع النفسية المتدنية الآخذة في الاستفحال ، غير أن هذه الأخبار انما تعكس في النهاية إحساسنا المتزايد بانتشار هذه الانفعالات غير المحكومة على صعيد حياتنا الخاصة ، وحياة الآخرين المحيطين بنا ، وليس هناك أحد بيننا بمنأى عن ذلك المد المنفلت من الانفجار الانفعالي ، إذ هو يصيب مختلف مناحي حياتنا بشكل أو بآخر، وهو ما يؤكد مدى حاجتنا الماسة إلى دروس تعالج الانفعالات ، وتعمل على تسوية الخلافات بالوسائل السلمية حتى تسير الحياة بصورة أفضل .وقد أدرك رجال التعليم المنزعجون منذ فترة طويلة من ضعف درجات الأطفال في مادتي الحساب والقراءة ، أن وراء ذلك عجزا يتخذ أشكالا مختلفة وينذر بالخطر ، اطلق عليها عبارات ومصطلحات عديدة مثل الأمية العاطفية او الامية الوجدانية **Emotional Illiteracy** ، الاهمال الوجداني **Emotional neglect** الفصام الوجداني **Emotional schizophrania** ، الجفاف العاطفي **emotional drought** او حتى الغياب العاطفي **Emotional stupidity** ، تهيمش المشاعر **Marginalization of emotions**.

وباستقراء الواقع المعاش ومطالعة كافة الشواهد والأدلة بوسائل الإعلام المختلفة تكشف لنا كمًا من العنف والتردى اللفظي والسلوكي على مختلف الأصعدة.. لقد ازداد العدوان والتعدي والجريمة بأشكالها المختلفة في المنزل والمدرسة والشارع، وتقلصت مشاعر الحب والرحمة مما يعكس بوضوح تفشى مظاهر الأمية الوجدانية.

فالامية الوجدانية تشير الى ضعف قدرة الفرد على إدراك المشاعر وتقييمها، والتعبير عنها؛ من خلال التفكير وفهم المعرفة الوجدانية، وتنظيم الانفعالات وتوجيهها؛ بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين، ويصل إلى النجاح في التفاعلات المهنية، وفي مواقف الحياة المختلفة.

فالامية مؤنث الامى وهى لغة تغنى الغفلة او الجهالة ، والامية الوجدانية تعنى جهل الفرد بحقيقة عواطفه ومشاعره بكيفية التعبير عن مشاعره وانفعالاته وتنظيمها وحسن ادارتها ، بشكل يمكنه من النجاح فى مواقف الحياة المختلفة .

وللامية الوجدانية مظاهر عديدة من ابرزها ما يلى :

- ١ - جهل الفرد بحقيقة عواطفه ومشاعره وكيفية ادارتها .
- ٢ - ضعف القدرة على ادارة انفعالاته ومشاعره .
- ٣ - لدى الفرد الامى صعوبة فى التحكم فى عواطفه وانفعالاته السلبية بل يوجهها نحو تحقيق هدف ينشده،
- ٤ - ردود الفعل الانعكاسية غير المناسبة. العنف الذى لايتناسب مع نوع وحجم الفعل .
- ٥ - سوء فهم وإدراك وإدارة عواطفنا ومشاعرنا .
- ٦ - عدم مراعاة مشاعر الآخرين . ضعف المشاركة الوجدانية :ضعف قدرة الفرد على تقدير عواطف ومشاعر الآخرين ومشاركتهم فيها .
- ٧ - تهميش المشاعر و الاحاسيس .وعدم الاهتمام بمراعاتها والاهتمام بها .
- ٨ - جهل الفرد بحقيقة عواطفه ومشاعره وكيفية ادارتها .
- ٩ - ضعف القدرة على ادارة انفعالاته ومشاعره .
- ١٠ - لدى الفرد الامى صعوبة فى التحكم فى عواطفه وانفعالاته السلبية بل يوجهها نحو تحقيق هدف ينشده.

ان من ابرز مظاهر الامية الوجدانية فى مجتمعاتنا العربية تظهر بصورة واضحة من خلال ما تعانيه تلك المجتمعات من موجات العنف غير المبرر وردود الفعل العنيف والانفعالات الحادة من قبل الجميع اطفالا وراشدين، وضعف القدرة على الانتباه والادراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدارة انفعالات الآخرين ومشاعرهم بشكل دقيق ومقبول مجتمعيًا، للوصول الى علاقات انفعالية ووجدانية ايجابية تساعد على الرقى العقلى والانفعالى والمهنى، واكتساب وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة .

اضافة الى ما نلمسه من انهيار الحس الحضاري وفقدان الإحساس بالأمان ، فيما يشبه موجة من الدوافع النفسية المتدنية الآخذة في الاستفحال .غير أن هذه الأخبار انما

تعكس في النهاية إحساسنا المتزايد بانتشار هذه الانفعالات غير المحكومة على صعيد حياتنا الخاصة ، وحياة الآخرين المحيطين بنا . وليس هناك أحد بيننا بمنأى عن ذلك المد المنفلت من الانفجار الانفعالي ، إذ هو يصيب مختلف مناحي حياتنا بشكل أو بآخر، وهو ما يؤكد مدى حاجتنا الماسة إلى دروس تعالج الانفعالات ، وتعمل على تسوية الخلافات بالوسائل السلمية حتى تسير الحياة بصورة أفضل . وقد أدرك رجال التعليم المنزعجون منذ فترة طويلة من ضعف درجات الأطفال في مادتي الحساب والقراءة ، أن وراء ذلك عجزا يتخذ أشكالا مختلفة وينذر بالخطر ، هو الأمية العاطفية .

ثالثا : محو الامية الدوائية :

انطلاقا من ان الصحة كنز من كنوز الدنيا اعطاها لنا الله لكن لا نعرف قيمتها الا بعد ان نفقد جزءا منها او تقريبا ، فالصحة تاج على رؤوس الاصحاء لايشعر بها الا المريض ، وبما ان الصحة تاج فوق الرؤوس كان لزاما علينا ان نحافظ عليها ونهتم بها . ولذلك اجتهد رجال الطب منذ اول التاريخ في معالجة المرضى لشفائهم وكانت الاوبئة الفتاكة تنتشر بين وقت واخر في مساحات واسعة من العالم وتسبب الكثير من الوفيات وقد اصبحت هذه الاوبئة الان نادرة وما بقي منها اصبح اقل خطورة خاصة بعد اكتشاف الادوية الحديثة مثل (الانتيبيوتيك) ولكن الاهم من ذلك هو اكتشاف طرق جديدة للوقاية عوضا عن المعالجة فقط ونسمي هذه الوسائل بالطب الوقائي .

الا انه مع كثر الامراض وانتشارها كثر استخدامنا للادوية بطريق صحيحة وغير صحيحة عن وعى ومعرفة او عن جهل وتجاوز ، خاصة في ظل الثورة المعلوماتية والرقمية التي تتطلب ضرورة باستخدام الرشيد لتلك الادوية خاصة في ظل الآثار الجانبية الخطير وصلت الى حد الوفاة ، فانقلب وظيفة الدواء من جانب علاجي وشافى لمن يعان من امراض الى مصدر خطر بسبب الجهل باستخدامه بطريقة صحيحة وصلت الى حد يمكن ان نطلق عليه الامية الدوائية والتي هي جزء اساسي من الامية الصحية واحد مجالاتها .

بدا العديد من الباحثين والكتاب التحدث عن ضرورة محو الامية الصحية خاصة تلك التي تتعلق بالادوية والعقاقير في ظل كثرة الاخطاء العديدة المتعلقة بكل جوانب انتاج الادوية واستخدامها ، حيث تشكل الأخطاء الدوائية المشكلة الأكثر شيوعا بين الأخطاء الطبية وتصيب ما لا يقل عن ١.٥ مليون شخص سنويا ، حسب التقرير الجديد الصادر من معهد

الطب والأكاديميات الوطنية ، يكلف علاج الأخطاء الدوائية التي تحدث في المستشفيات مبلغ ٣.٥ مليار دولار في السنة ، وهذه التقديرات لا تأخذ بعين الاعتبار خسارة الأجور والإنتاجية أو زيادة تكاليف الرعاية الصحية كما يقول التقرير الامر الذي يتطلب اتخاذ سلسلة من الإجراءات للمرضى ومنظمات الرعاية الصحية والهيئات الحكومية وشركات الأدوية للحد من هذه الأخطاء ، تشمل هذه الإجراءات خطوات لزيادة التفاعل وتحسين الاتصال بين العاملين في مجال الرعاية الصحية والمرضى ، فضلا عن خطوات أخرى يتخذها المرضى لحماية أنفسهم ، مع التوصية بإنشاء موارد لمعلومات الأدوية يكون الحصول عليها من المرضى سهلا وأن تتسم بالموضوعية وتكون سهله الفهم.

وتشير تقديرات “منظمة الصحة العالمية” إلى أن ما يزيد عن نصف الأدوية يتم وصفها أو صرفها أو بيعها على نحو غير ملائم، وأن نصف المرضى لا يتناولون الأدوية على نحو صحيح. كما ويؤدي الإفراط في استخدام الأدوية أو استخدامها غير الكافي أو سوء استخدامها إلى إهدار الموارد القليلة وانتشار المخاطر الصحية على نطاق واسع.

ففي الماضي كانت كلمة الطبيب مسموعة لدى المريض لجهة تناول الدواء بشكل كامل، أما اليوم بكل اسف فتأثير الطبيب على مريضه في الالتزام بالدواء لم يعد كما كان من قبل، والاسباب عدة، منها تقدم التكنولوجيا حيث اصبح المريض متطلبا اكثر في المعرفة حول ماهية الدواء ليقنع به قبل تناوله، أو لم يعد عنده ثقة بطبيبه مثل قبل، فيريد شرحا اكثر عن الدواء، وبكل اسف ٥٠ بالمئة من المرضى لا يأخذون العلاجات الصحيحة بشكل كامل ومستمر في بعض الحالات المرضية، كما وأن ٣٠ بالمئة من المرضى لا يتناولون الدواء خوفا من تداعياته على صحتهم في ما بعد، وذلك نظرا لقلّة الثقافة حول هوية الدواء.”

إن تكرار أخطاء استخدام الأدوية والآثار الجانبية التي يمكن منعها يثير قلقا بالغا للجميع ، الامر الذي يجعلنا بحاجة إلى إتباع نهج شامل لتقليل هذه الأخطاء وهو لا يشمل منظمات الرعاية الصحية والهيئات الحكومية والنقابات المهنية فقط بل ، يشمل أيضا الصناعة والمستهلكين ، مع التاكيد على ضرورة أن يكون المستهلك على علم تام بكيفية اخذ الأدوية بشكل آمن لتحقيق النتائج المرجوة، وأن يكون لدى مقدمي الرعاية الصحية الأدوات والمعلومات اللازمة لوصف و صرف وإعطاء الأدوية بشكل آمن قدر الإمكان ومتابعه

المشاكل الدوائية ، بهدف الوصول إلى أفضل رعاية طبية في كل مره يأخذ فيها المريض الدواء."

وتتعدد الأخطاء الدوائية وتشمل مجالات من ضمنها الأدوية التي تصرف بوصفة طبية وكذلك الأدوية اللاوصفية والفيتامينات والمعادن والأدوية العشبية ، والاسراف في استخدام المضادات الحيوية والمكملات الغذائية ، وعدم تبني مفهوم الطب المُسند بالبراهين Evidence-based medicine (أو الطب المعتمد على البرهان) والمعروف أيضا باسم الممارسة القائمة على الأدلة .

إن الأخطاء شائعة في جميع المراحل من وصف الدواء إلى أخذه ومتابعته لرصد استجابة المريض. ويقدر أنه في المتوسط هناك خطأ دوائيا واحدا علي الأقل لكل مريض يعالج في المستشفى في كل يوم ، وإن كان هناك تباين كبير في معدلات الخطأ من مكان لآخر. على الرغم من أن ليس كل الأخطاء تؤدي إلي إصابة أو وفاه ولكن عدد الإصابات التي يمكن منعها مقنعا كما جاء في التقرير، وتشير الدراسات إلي حدوث أربعمئة ألف إصابة يمكن منعها كل عام في المستشفيات. كما أن هناك ثمانمئة ألف إصابة أخرى تحدث علي المدى الطويل في مجال الرعاية الصحية ، وحوالي خمسمئة وثلاثون ألف إصابة تحدث فقط بين المستفيدين من التأمين الطبي الحكومي في العيادات الخارجية. واعتبرت اللجنة أن هذه الأرقام تعتبر أقل من الحقيقة.

وفي هذا الاطار عقدت كلية الصيدلة بجامعة المستنصرية ندوة علمية نظمها فرع الصيدلة السريرية الندوة العلمية الثالثة تحت شعار (التوعية الدوائية للمريض ... الطريق الأسلم للحصول على أفضل نتائج علاجية) وذلك يوم الخميس الموافق ٢٣/٤/٢٠١٥ ، بهدف زيادة الوعي حول مفهوم التوعية الدوائية للمريض وتوضيح دور الصيدلي فيها والتأكيد على دور التنقيف الدوائي في تقليل الاخطاء العلاجية للمرضى بعدها.

وقدمت مجموعة من التوصيات بهدف محو ما اطلق عليها محو الأمية الدوائية

Patient Pharmaceutical Information Literacy كان من ابرزها :

- ١ - تعميق مفهوم التوعية الدوائية ووسائل إيصال المعلومة الصحيحة للمريض من خلال إقامة الدورات المهنية بالاشتراك مع نقابة الأطباء وذوي المهن الطبية، تتبناها نقابة الصيادلة ضمن المنهاج الخاص بدورات الصيادلة.

٢- رفع المستوى التوعوي للمريض بما يخص الاستخدام الأمثل للدواء من خلال تكتيف دور الإعلام المرئي والمسموع بالتنسيق مع وزارة الصحة و نقابة الصيادلة وكذلك إصدار منشورات مبسطة جدا توزع على طلبة المدارس الابتدائية والثانوية تتضمن الخطوط العامة للتعامل مع الدواء ، وهكذا يمكن محو الأمية الدوائية Patient Literacy من مجتمعنا

٣- البدء بمشروع Social Pharmacy بالتنسيق بين وزارة الصحة ونقابة الصيادلة من خلال استحداث غرفة استشارية ضمن شعبة الصيدلة السريرية في كل مستشفى يقوم بإدارتها صيدلي خريج برنامج الصيدلة السريرية ويكون متفرغاً للتواصل مع المريض لتقديم والتوعية الدوائية له قبل وبعد خروجه من المستشفى ضمن برنامج ارشادي معين

٤- اعتماد منشورات ارشادية وتوضيحية مبسطة Pill Chart ترفق مع الأدوية التي تصرف للمريض في الصيدليات الخاصة

٥- مكافحة ظاهرة تداول الدواء من قبل المريض لمريض آخر وبدون توصية من الكادر الطبي مما يسبب سوء استخدام الأدوية وخاصة المزمدة منها من خلال تثقيف المجتمع

٦- وضع برنامج تتبناه المؤسسات الصحية في وزارة الصحة يتضمن تسجيل المعلومات المتعلقة كافة بالمريض يتضمن الحالة المرضية والعلاجات التي يستخدمها لغرض توفيرها ضمن نظام يسمى (Patient record system)

كما قدم الصيدلي السعودي خالد بن حمزة المدني دليلا علميا بعنوان " انت والدواء" بهدف التوعية بالكثير من المعلومات التي تتعلق للتعريف بالدواء واشكاله ، وكيفية استخدامه ، وكيفية حفظه ، وفاعليته ، ومخاطر سوء استخدامه خاصة التي تتم بدون توصية طبية وكيفية تلافيها ، وذلك على شكل جرعات تثقيفية تحقيقاً لمفهوم التنوير الدوائي .Pharmaceutical Literacy

اننا في ظل تلك الظواهر السلبية المترتبة على العشوائية في استخدام الدواء في ظل ما نشهده في عصر الرقمنة والثورة المعرفية والاتصالية ، من وجود مواقع ومنشآت تقدم معلومات دوائية بعضها جيد والكثير منها يغلب عليه الدعاية والتسويق غير العلمي فان الامر

يتطلب ضرورة وجود برامج موجهة للكبار للتوعية بكل ما يتعلق بالدواء والعقاقير الطبية وغير الطبية بهدف الوصول الى تجنب الافراط والعشوائية في التعامل مع الادوات التي يترتب على عدم الوعي بالاستخدام الرشيد لها اثار خطير على الافراد مرضى واصحاء ، وعلى المجتمع واقتصادياته حيث تشكل صناعة الدواء وتسويقه واستعماله جانب كبير من اقتصاديات الدول.

اننا في ظل تلك الظواهر السلبية المترتبة على العشوائية في استخدام الدواء في ظل ما نشهده في عصر الرقمنة والثورة المعرفية والاتصالية ، من وجود مواقع ومنتديات تقدم معلومات دوائية بعضها جيد والكثير منها يغلب عليه الدعاية والتسويق غير العلمى فان الامر يتطلب ضرورة وجود برامج موجهة للكبار للتوعية بكل ما يتعلق بالدواء والعقاقير الطبية وغير الطبية بهدف الوصول الى تجنب الافراط والعشوائية في التعامل مع الادوات التي يترتب على عدم الوعي بالاستخدام الرشيد لها اثار خطير على الافراد مرضى واصحاء ، وعلى المجتمع واقتصادياته حيث تشكل صناعة الدواء وتسويقه واستعماله جانب كبير من اقتصاديات الدول ، ان عدم وعى الفرد بكيفية التعامل مع الدواء والعقاقير يترتب عليه العديد من المشاكل التي يقع فيها الفرد مثل مشكلة المخدرات ، خاصة وان استعمال الدواء زاد في الفترة الاخيرة بطريقة مخيفة ، اضافة الى ما اشارات اليه العديد من الدراسات والبحوث من تدنى التنور الصحى والدوائى بصفة خاصة لدى الافراد ، الامر الذى يتطلب ضرورة تنمية الوعي الدوائى لديهم من خلال برامج لتعليم الكبار والصغار - المرضى والاصحاء- ، فى ظل قصور الدور الذى تقوم به المؤسسات التعليمية فى هذا المجال.

ان محو الامية الدوائية يتضمن مجالات عديدة من ابرزها :

- تعريف الدواء وانواعه ومصادر استخراجه وتصنيعه .
- العوامل التي تؤثر في فاعلية الدواء.
- اشكال الدواء وصوره واسباب تعددها .
- الطرق الصحيحة والقواعد العامة فى حفظ الادوية وتخزينها ، وعلامات صلاحيتها للاستخدام.
- متى يتم استعمال الدواء ، متى يبدأ مفعوله ، وكى يستغرق تأثيره.
- مخاطر سوء استخدام الدواء واثاره الجانبية وكيفية تلافيها .

- النشرات الدوائية وطرق قراءتها وفهمها .
- المضادات الحيوية وتجنب فوضى التعامل معها .
- الوصفات الدوائية والتدوى بالاعشاب ومخاطر انتشارها .

وفى النهاية نرى :

ان الامية فى الوقت الحالى تعددت واتسعت صورها واشكالها وتجاوزت مفهومها الضيق المتعلق بالامية الابدجية او الجهل بالقراءة والكتابة وامتدت الى الغفلة والجهل فى كافة المجالات ، الامر الذى يفتح الباب امام ظهور افاق جديد لمحو الامية لتشمل محو كافة صور الامية التى ظهرت وانتشرت فى ظل ما يشهده الوقت الحالى وما ستشده الايام القادمة من تطور فى كافة المجالات والميادين المعرفية والتكنولوجية والمعلوماتية و القانونية والايدولوجية والثقافية والصحية والدوائية .

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية

المجلة التربوية

* * *

فعالية برنامج إرشادي نفسي ديني في علاج
بعض مشكلات الإكتئاب الناتجة عن سوء التوافق
النفسي والدراسي
لدى عينة من طالبات جامعة نجران

البحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة نجران رقم (NU/SHED/15/184)

إعداد

د / سحر محمد المحسن علي

محاضر بكلية التربية -

جامعة نجران

باحث مساعد

د / أسماء محمد المتعالي أحمد

أستاذ مساعد بكلية التربية بجامعة نجران

وجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

باحث رئيس

المجلة التربوية - العدد الثالث والخمسون -
يوليو ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى علاج الإكتئاب الناجم عن سوء التوافق النفسي والدراسي وسط طالبات الأقسام النظرية بجامعة نجران باستخدام الإرشاد النفسي الديني ، بلغ حجم العينة (٧٢) طالبة مثلت (١٦ %) من مجتمع البحث البالغ (٤٥٠) طالبة ، قام البحث على المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة بقياسين قبلي وبعدي كمنهج للبحث كما استخدمت الباحثتان الإستبانة المقتبسة من اختبار منسوتا مُتعدد الأوجه والمترجمة بواسطة (عطية هنا ، ٢٠٠٥) الجزء الخاص بعلاج الإكتئاب وسوء التوافق النفسي ، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الإكتئاب الناجم عن سوء التوافق النفسي وسط طالبات جامعة نجران قبل وبعد التدريب على البرنامج الإرشادي النفسي الديني لصالح القياس البعدي ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الإكتئاب الناجم عن سوء التوافق الدراسي وسط طالبات جامعة نجران قبل وبعد التدريب على البرنامج الإرشادي النفسي الديني لصالح القياس البعدي

Effectiveness of Religious and Psychological Counseling in Addressing Depression Resulted from Psychological and Academic Incompatibility among Students at Najran University *Abstract*

The current study is an attempt to address depression caused by psychological and academic incompatibility among students of the theatrical departments at Najran University by religious and psychological counseling. The study sample consisted of 72 students representing 16% of the population of 450 students. The experimental approach is utilized in addition to pre- and post-test and a questionnaire quoted from Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI). The study concluded that there are statistically significant differences in the degree of depression resulted from psychological and academic incompatibility among students at Najran University in pre and post training on the religious psychological counseling program, favoring the posttest.

Keywords: Psychological Counseling, Depression, Academic Incompatibility

مقدمة :

تشهد المجتمعات في هذا العصر تغيرات تكنولوجية متسارعة وجذرية تفرض التغيير في أساليب العمل في مؤسساتها لرفع مستوى الكفاءة والانتاجية الكمية والكيفية . ولذا يسعى صانعي القرار في المؤسسات التربوية سعياً حثيثاً لإيجاد أفضل الطرق لتطوير المؤسسات التعليمية وتوفير بيئة تعليمية تفاعلية آمنة يكون المتعلم محوراً لاكتساب المعرفة والمهارات والاتجاهات من خلال الجهود التشاركية بين المتعلمين للوصول الى المعرفة وليس استقبالها ، (خلف الله ، ٢٠١٣) ، ولقد أدى التقدم التكنولوجي الى ظهور أساليب ووسائل تعليمية حديثة تعتمد على توظيف مستحدثات تكنولوجية من أجل تحقيق فاعلية أفضل للتعليم (المقرن ، ٢٠١٦) .

يُعد الاكتئاب من أكثر الاضطرابات النفسية انتشاراً في العالم إذ يأتي في المرتبة الثانية بعد القلق ، يذكر (هارون ، ١٩٩٢ : ١٥٦) و (Helleivell & Stirling , 1999 , p. 956) إن ما نسبته (٦ - ٢٤ %) من أفراد المجتمع أي ما يقارب ربع السكان يعانون بالضرورة من عرض أو آخر من أعراض الإكتئاب خلال فترة من فترات حياتهم ، والاكتئاب حسبما يذكر (مايوكلينك ، ٢٠٠٢) لا يعني فقط مواجهة الفرد ليوم سييء أو حزنه على خسارة مادية حدثت له في حياته فحسب ، بل هو مرض أو اضطراب يؤثر في جميع مناح حياة الفرد مثل طريقته في التفكير و شعوره بالأحداث والمثيرات من حوله وتصرفه تجاهها ، وبصورة عامة تشير الدراسات إلى أن نسب إنتشار الاكتئاب في الدول العربية لا تقل شأنًا عن نسب انتشاره في المجتمعات الغربية ، أما بالنسبة لانتشاره بين الأطفال والمراهقين فتفاوتت تقديرات الباحثين في هذا المجال بين (٥ - ٨ %) حسبما ورد في (Petrsonm, et al . 1993) والأكاديمية الأمريكية لطب نفس الأطفال والمراهقين (AACAP.1998) واليوم يمثل الاكتئاب أحد المشكلات الهامة في حياة إنسان العصر حيث تعتبر أساساً لكثير من المشكلات التي يعانيها ويشكو منها . فالإكتئاب يدفع صاحبه إلى الشعور باليأس والتشاؤم وانعدام الثقة بالذات وإمكاناتها وانعدام الثقة في الآخرين . ويُعزى (كاظم ، ١٩٨٨ : ٣٣٢) أغلب صراعات ومشكلات المراهقة إلى التغيرات النفسية والعاطفية المواكبة للنمو البدني السريع الذي يعد من أبرز سمات هذه المرحلة من عمر الفرد ، بسبب التغيرات الهرمونية الخاصة (بالغدد الصماء) حسبما جاء في (يونس ،

٢٠٠٢ م : ٢٢٥) ، ويذكر (كين ميلور ، وآخرون ، ٢٠٠٩) أن التردد الذي يسود حياة المراهقين في بداية المراهقة يتحول فيما بعد إلى ثقة زائدة وإحساس حقيقي بالنفس ، وذلك إستعدادا للتحويل لعالم الكبار كأشخاص راشدين ، ويضيف (رضوان ، ٢٠٠٩ م : ٥٣) أنَّ الإكتئاب يُمكن أن يحدث في جميع أطوار نمو الفرد (طفولة ، مراهقة ، رشد و شيخوخة) وأنَّ الفرد عرضة للإصابة بأي شكل من أشكال الإكتئاب ابتداء من الإكتئاب الخفيف (المزاجي / الرد فعلي إلى الإكتئاب الدائم) في حال الإهمال وعدم محاولة العلاج. فالإكتئاب في الأوساط الطلابية ينجم عن العديد من الأسباب سيّما الإضطرابات النفسية والوجدانية التي يعانيها الأفراد في شقيها الوراثي والمكتسب من معاملات والدية وظروف إجتماعية وبيئية غير مواتية تتسبب في كثير من الإضطرابات من بينها سوء التوافق النفسي والدراسي. لذا رأت الباحثتان إجراء هذه الدراسة علّها تُساعد في علاج الطالبات ورفع درجة كفاءتهن النفسية والدراسية وتحقيق السعادة والنجاح .

مشكلة البحث :

بما أنَّ الإكتئاب يُعدّ عرضا يصحب العديد من الإضطرابات والأمراض النفسية والجسدية سيما لدى الشباب والمراهقين كما ذكر آنفا بإضطرابات الشخصية ، وسوء إستخدام الكحول وإضطرابات الطعام ، وإضطرابات القلق والإرهاق وتناول بعض الأدوية ، والخوف من الفشل في الدراسة وفي الحياة أو العلاقات الإجتماعية حسبما يذكر (رضوان ، ٢٠٠٩ : ٥٦) وبما أنَّ النمو الجسمي والتغيرات الهرمونية التي تنجم عن البلوغ تتسبب في كثير من الإضطرابات لدى المراهق سيما المزاجي والإنفعالي منها ، ونسبة لإرتفاع نسبة تفشيه في الأوساط السكانية المختلفة سيما المراهقين منهم كما ذكر أعلاه ، وبما أنَّ المراهق عرضة للتعاطي مع أغلب هذه الأوضاع ، فقد كان من الضروري إجراء هذا البحث شبه التجريبي علّهُ يُسهّم في تخفيف حدة الإكتئاب وسط أفراد عينة البحث ، (فعلاج الأسباب يُساعد في علاج المرض أي أنَّ علاج الإكتئاب كمُسبّب بفتح الباء يكمن في علاج أسبابه وهي سوء التوافق النفسي والدراسي) وتأسيسا على ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي : - ما مدى فعالية البرنامج الإرشادي النفسي الديني المُصمم في خفض أعراض الاكتئاب الناتج عن سوء التوافق النفسي والدراسي وسط طالبات جامعة نجران ؟ ومن السؤال الرئيس تطرح الباحثتان أسئلتهما الفرعية التالية : -

- ١ . ما فاعلية البرنامج الإرشادي النفسي الديني المصمم في علاج الإكتئاب الناتج عن سوء التوافق النفسي لدى طالبات جامعة نجران ؟
- ٢ . ما فاعلية البرنامج الإرشادي النفسي المصمم في علاج الإكتئاب الناتج عن سوء التوافق الدراسي لدى طالبات جامعة نجران ؟

فروض البحث : - ومن الأسئلة أعلاه تصوغ الباحثتان الفروض التالية : -

- ١ . يتميز البرنامج الإرشادي النفسي الديني بقدرته على علاج مشكلات الإكتئاب الناتج عن سوء التوافق النفسي والدراسي وسط طالبات جامعة نجران .
- ٢ . هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الإكتئاب الناجم عن سوء التوافق النفسي وسط طالبات جامعة نجران قبل وبعد التدريب على البرنامج الإرشادي النفسي الديني لصالح القياس البعدي .
- ٣ . هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الإكتئاب الناجم عن سوء التوافق الدراسي وسط طالبات جامعة نجران قبل وبعد التدريب على البرنامج الإرشادي النفسي الديني لصالح القياس البعدي .

أهداف البحث : -

- ١ . إختبار مدى قدرة البرنامج الإرشادي النفسي الديني المصمم على تغيير الطالبات من مستوى الإضطراب إلى مستوى الإنجاز والعمل الموجب .
- ٢ . التأكيد على قدرة البرامج الدينية والنصوص (الكتاب والسنة) على تغيير الأفراد واتجاهاتهم السالبة نحو الذات ونحو الآخرين ونحو التعلم والأحداث واستبدالها باتجاهات موجبة .

أهمية البحث : -

- ١ . أنه يتعامل مع مشكلة حيوية ، وواقعية وكثيرة الشيوع والإحتمال في الأوساط الطلابية سيما في هذا الطور من النمو خاصة الإناث وما يترتب عليها من معوقات تعترض نجاحهن وتؤثر سلبا على صحتهن النفسية والجسمية .
- ٢ . تصميم برنامج قائم على العلاج النفسي الديني تُختار مادته من قلب الدين الإسلامي وآياته ونصوصه السُنِّيَّة وتُختار أساليبه كذلك من واقع الدين الإسلامي ، لتأكيد فاعليتها وقدرتها على العلاجين النفسي والسلوكي للإنسان في أي مرحلة عمرية كانت .

٣. إضافة دراسة تطبيقية فعلية تُصمم من واقع الدين الإسلامي ويُتدرب بمادتها من قبل مجموعة مشكلة من الطالبات لضد الدعاوى التي تقول بعجز البرامج العلاجية الإسلامية في تغيير العملاء من المستويات السالبة إلى المستويات الموجبة من الأداء.

مصطلحات البحث :

العلاج النفسي الديني : وهو كما يُعرفه (ليهي ، ٢٠٠٦ م : ٩٣) شكل من أشكال العلاج النفسي الحديث يقوم على أساليب ومفاهيم ومبادئ دينية وروحية وأخلاقية تهدف إلى تصحيح وتغيير الأفكار المشوهة ، والتصورات المختلة لدى الفرد حول ذاته وحياته وغيره من الناس ، ومساعدته على تحمل مشاق الحياة ، وبعث الأمن والطمأنينة في نفسه وصولاً به إلى السعادة والإطمئنان . ويُقاس فعاليته بقدرته على تغيير الطالبات بنهاية مدة العلاج .

الاكتئاب : - يُعرفه (بيك وآخرون ، 120 : 1987 . Beck, et al .) بأنه أحد الإضطرابات الوجدانية التي تتسم بحالة من الحزن الشديد ، وفقدان الحب وكراهية الذات ، والشعور بالتعاسة ، وفقدان الأمل وعدم القيمة ، ونقص النشاط ، والاضطراب المعرفي متمثلاً في النظرة السلبية للذات ، وإنخفاض تقديرها ، وتشويه المدركات وتحريف الذاكرة ، وتوقع الفشل في كل محاولة ، ونقص الفاعلية . وهو يُقاس بمقياس الإكتئاب المُصمم من قبل الباحثين والمقتبس من اختبار منسوتا متعدد الأوجه (MMPI) والمقنن على عينة البحث.

سوء التوافق النفسي : يُعرفه (يونس ، ٢٠٠٩ م : ١٣٣) بأنه عدم قدرة الفرد على التواء المثير بينه وبين نفسه وعدم قدرته على إشباع حاجاته ورغباته وعدم القدرة على فهم الذات والرضى عنها والشعور بالإغتراب في المجتمع والإنسجام مع النفس والغير . كم تُعرفه الجمعية النفسية الأمريكية بأنه عكس الصحة النفسية ويُقاس بمقياس سوء التوافق النفسي المقنن على عينة الدراسة ، والمُقتبس أيضاً من إختبار منسوتا متعدد الأوجه والخاص بقياس هذا الإضطراب والمقنن على عينة الدراسة أيضاً .

حدود البحث : يتحدد البحث بثلاث حدود : -

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة الإكتئاب الناجم عن سوء التوافق النفسي والدراسي في عينة البحث فقط دون أنواع الإكتئاب الأخرى ودون أنواع سوء التوافق الأخرى أيضاً.

الحدود المكانية: اقتصر البحث على جامعة نجران والتي تم اختيار عينة البحث من بين طالباتها دون الجامعات الأخرى بالمملكة وفي أقسام الكليات النظرية دون الأقسام الأخرى بالجامعة .

الحدود الزمانية: اقتصر البحث على العام الجامعي (٢٠١٦ - ٢٠١٧ م) الموافق بالتقويم الهجري (١٤٣٧ - ١٤٣٨ هـ) .

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم الارشاد والعلاج النفسي الديني : -

فالإرشاد والعلاج النفسي الديني كما يراه (فهيم ، ١٩٨٧ : ٣٦) هو أسلوب توجيه واستبصار يعتمد على معرفة الفرد لنفسه ، ولربه ، ولدينه ، وللقيم والمبادئ الروحية والخلقية ، التي تحكم علاقته بنفسه وتحدد علاقته بالآخرين من حوله ، هذه المعرفة غير الدنيوية متعددة الجوانب والأركان تعتبر مؤشرا يوجه الفرد في دنياه ، ويزيده استبصاراً بنفسه ، وبأعماله ، وطرائق توافقه في حاضره ومستقبله ، ويضيف (نجاتي ، ٢٠٠٦ : ٢٦٥) أنَّ العلاج النفسي الديني مستخلص من القرآن الكريم ذلك الكتاب الذي نزل أساسا لهداية الناس وإرشادهم إلى السلوك السوي السليم الذي فيه خير الفرد والمجتمع ، وتوجيههم نحو الطرق الصحيحة لتربية النفس وتنشئتها تنشئة سليمة تؤدي بها إلى بلوغ الكمال الإنساني الذي يوصلها إلى سعادة الدنيا والآخرة . أما (المهدي ، ٢٠٠٥) فيعرف الإرشاد النفسي الديني بأنه إرشاد روحي بمعناه الغيبي غير المحسوس يقوم على التجارب والتقصي العلمي والعملية للموضوعات وهو يجمع بذلك بين الأخذ بالأسباب (العلمية) واللجوء إلى الأساليب الدينية في تقديم العلاج والنصح للعملاء مستمدين من الآيات القرآنية والنصوص السنية مادة هذا العلاج ، يقول تعالى : "وَإِذَا مَرِضْتُ فَهُوَ يَشْفِينِ" (سورة الشعراء ، آية رقم ٨٠) .

وترى (ياركندي ، ٢٠٠٣ : ١٥٦) أن الإرشاد النفسي الديني يتطلب من المسترشد الإلتزام الصادق و الإرادة وبذل النشاط اللازم الذي يجعله يتعاون مع المرشد في تقديم العلاج وحل المشكلات وذلك من خلال التفاعل الموجب والنشط بينهما مما يجعل المسترشد قادر على مواجهة المشكلات و الصعوبات وتعدده للمستقبل من خلال الإتصال مع الله عز وجل في أي شكل من أشكال العبادة (counseling, 2008) . ويعرفه (مُعَاذ ، ٢٠٠٨ : ٣٦) بأنه أحد أنواع العلاج الروحاني الذي نشط في الآونة الأخيرة كأحد الأساليب التطبيقية في علاج كثير من الإضطرابات والمشكلات النفسية والجسمية في الأفراد في المراحل العمرية المختلفة وهو ينطلق من معرفة الله عز وجل للفرد ووجوب معرفة الفرد لله عز وجل حتى يطمئن له ويؤمن به وبقدرته على شفاؤه وعلاجه من كل مرض وكرب وضيق . وقوله تعالى (أَمْ مَن يُجِيبُ الْمُضْطَرَّ إِذَا دَعَاهُ وَيَكْشِفُ السُّوءَ) (النمل : ٦٢)

أهمية الإرشاد النفسي الديني :

يمثل الدين أهمية كبرى في حياة الأفراد والمجتمعات بما يتضمنه من جوانب روحانية وأخلاقية تخص الإنسان وتمس جميع مناح حياته على الصعيد النفسي الذاتي وعلى الصعيد الإجتماعي والإقتصادي وهو يشكل قاعدة إيمانية يُبنى عليها الإرشاد الديني برمته لذا يجب مطالعة الآيات التي تُعرّف الفرد بخالقه من خلال تأمله فيما حوله من موجودات وذلك لحكمة يعلمها الله عز وجل وليُمهّد بها للإنسان حتى تكون طريقه للهداية ومن ثم العلاج والإصلاح والتغيير وبلوغ الصحتين الجسمية والنفسية ، والتدين كما أشار (طه : ١٩٩٥) وهو يمثل أحد أهداف علم النفس الإسلامي لما فيه من قدرة على تعميق إيمان الفرد بالله عز وجل ، وزيادة الإعتقاد فيه وفي قدراته وصدق وعوده لعباده إذا ما هم إتقوا وآمنوا ، فوجّه إنتباهه لتأمل نفسه إذ يقول تعالى في مُحكم تنزيله (وفي الأرض آيات للموقنين وفي أنفسكم أفلا تبصرون) (الذاريات : ٢٠-٢١) ، كما نص الدين للإقتداء بالغير في تعديل السلوك وله في ذلك نصوص شتى تشبه نظرية التطبيع الإجتماعي (إدوارد باندورا) أي نظرية التعلم الإجتماعي إذ يقول تعالى في مُحكم تنزيله (لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر ...) (الأحزاب : ٢١) وقوله (وما أتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا واتقوا الله إن الله شديدُ العقاب) (الحشر : ٧) وقول الرسول الكريم (صلى الله عليه وسلم) مخاطبا أصحابه (صلوا كما رأيتموني أصلي)

صحيح مالك) وقوله (صلى الله عليه وسلم) لهم (خذوا عني مناسككم) (البيهقي في السنن الكبرى) ، إذا فالإرشاد الديني هو فتح علاجي عرفه المسلمون مع بداية الدعوة إلى الله عز وجل وتعاملوا به من حينها في علاج جميع مشكلاتهم لكنه الآن أخذ طابعا جديدا وذلك في صبه في قالب جديد يتماشى مع طرق وأساليب وفنيات العلاج الحديث حتى كاد يُنافس الأساليب الغربية العلاجية (العلاج النفسي - العلاج السلوكي المعرفي - العلاج العقلاني الإنفعالي - العلاج النفسي بالفن - والعلاج عن طريق الإرشاد بأنواعه المختلفة) يستمد الإرشاد النفسي الروحي (الديني) أهميته من أمرين أساسيين هما : أهميته كإرشاد نفسي ، وأهميته كإرشاد ديني ، ويمكن توضيح ذلك كما يلي :

فنيات الارشاد والعلاج النفسي الديني :

يذهب البعض إلى القول بأنه لا توجد فنيات محددة للإرشاد والعلاج النفسي الديني، ولكن المرشد النفسي يستخدم الفنيات التي يتميز بها الإرشاد النفسي ، والعلاج بشكل عام ، فهو يستخدم فنيات العلاج التحليلي ، و العلاج السلوكي ، و العلاج المعرفي ، و غيرها . فالعلاج النفسي الديني هو علاج شامل لاتجاهات واستراتيجيات علاجية أخرى كثيرة ، حيث يظهر له جانب تحليلي يبرز كيفية تناوله وتحليله لأسباب وأعراض الاضطراب النفسي لدى الشخص، مثل الكشف عن مكبوتات اللا شعور، وإخراجها إلى حيز شعور المسترشد لعلاجها ، كما يستخدم المعالج أو المرشد النفسي القيم المؤثرة على المسترشد (كل حسب الثقافة التي أنتجته) (العيسوي ، ٢٠٠٢). بينما يرى (سالم ، ٢٠٠٦ : ١٣٠ - ١٣١) أنه توجد العديد من الفنيات الخاصة بالعلاج النفسي الديني وهي تشمل العلاج بالتوحيد ، والأدعية ، والأذكار ، والاستغفار ، والصبر ، والصلاة ، والتخيل ، والاسترخاء ، و الأضداد وهي تجمع بين الفنيات التي تُستخدم العلاج المعرفي والعلاج السلوكي لأنها تركز على أفكار المريض ، واتجاهاته المرضية المختلفة والتي تتوقف عليها عملية تقديم العلاج والتي يجب معرفتها من قبل المرشد منها ما يلي :

١ . أن يعرف المرشد أن استخدام أي فنية علاجية إنما تساعد في تحقيق التعزيز الإيجابي للناحية الدينية للعمل تحدث بينه وبين المعالج لازالة الفوارق بينهما Religious Involvement أو ما يُعرف بالاندماج الديني .

٢ . أن يستخدم المرشد الفنيات الموجودة في الدين الذي يؤمن به بالإضافة إلى الفنيات الأخرى مثل : فنيات التحليل النفسي أو السلوكية ، أو المعرفية ، أو الوجودية وغيرها. (Worthington, 1989, pp. 596-597)

تقييم الإرشاد والعلاج النفسي الديني :

لم يلق الإرشاد والعلاج النفسي الديني الإهتمام اللازم مقارنة بأنواع الإرشاد وأساليب العلاج الأخرى في هذا المجال ، غير أنه قد أثبتت الدراسات في السنوات الأخيرة أن الإرشاد النفسي والعلاج النفسي الديني قد نجحا في تعديل وتغيير الكثير من السلوكيات الخاصة بالطلاب والمراهقين ، وتقديم برامج نفسية تساهم في تحقيق التوافق النفسي والدراسي والاجتماعي إلى غيرها من أنواع التوافق الأخرى ، مما دفع بالباحثين إلى اختياره في خفض أعراض الاكتئاب لعينة من المراهقات. وتجرى هذه الدراسة لتعزيز قيمة الإرشاد الديني وتأكيد فعاليته في علاج الكثير من المشكلات النفسية والمشكلات المتعلقة بأنواع سوء التوافق المختلفة التي تُصيب الأفراد سيما في فترة المراهقة .

مفهوم الاكتئاب : ويشير (الزيور ، ١٩٧٥ : ١٢ - ١٣) إلى أنَّ الاكتئاب حالة من الألم النفسي يصل في الميلانخويا إلى حرب من الجحيم والعذاب المصحوب بالإحساس بالذنب الشعوري ، وانخفاض ملحوظ في تقدير الذات ، ونقصان في النشاط العقلي الحركي والحشوي ، أما الدليل الإحصائي للإضطرابات النفسية فيعرف الاكتئاب بأنه عُصاب يتسم بمزاج من التعاسة والأفكار غير السارة ، بالإضافة إلى العجز عن مجازاة شئون الحياة اليومية ، وضعف الطاقة ، وصعوبة التركيز ، وسرعة الإنهاك وتبكيه ، وإضطرب في النوم ، وغلبة الأرق إذ يتحول الليل إلى يقظة مستمرة (عكاشة ، ١٩٩٨ - ٤٥٣) .

أما كل من (إنجرام ، 1994:113) (رضوان ، ٢٠٠٩ م : ٦٨) فيضيفان بأن الإكتئاب يُعدّ من الإضطرابات المزاجية الوجدانية بعكس الإكتئاب الأساسي والذي يحدث نتيجة لخلل في الموصلات العصبية بالمخ . يشعر بعض مُصابي الإكتئاب المزاجي بأنه صار جزءاً من حياتهم اليومية.

. فالإكتئاب يتسم - حسبما ورد في كل من (الشمراي ، ٢٠٠٤ م : ١٣١) و (إو م كولز ، ١٩٩٢ ٢١٧) - بانحرافات مزاجية تفوق التقلبات المزاجية الأخرى ويضيف أنه اختلال يصيب الجهاز النفسي البيولوجي كله كما يؤثر على الانفعالات والسلوكيات والوظائف

البدينية للفرد كما يمكن أن يكون الإكتئاب عرضا لإضطراب جسمي أو عقلي وبخاصة في الطب النفسي . ويرى (بيير داکو ، ٢٠٠٢ : ٧٠) أن مرحلة الكآبة تظهر بعد فترة من الفرح والهوس مع بعض التصورات السيئة (bad ideaitions) عن النفس ، كإعتقاد الفرد بأن أمعاه مسدودة ، ودمه متخثر ، وأنه ليس له معدة ولا قلب ولا دماغ ؛ كما تظهر لديه أفكار للإنكار ، وشعور بالإضطهاد (persecution) والهذيان السوداوي و هلاوس سمعية وتوهم الموت .

النظريات المفسرة للإكتئاب: وهي حسبما وردت في (فطيم وآخرون ، ٢٠٠٢ م : ١١١) مجموعة من النظريات التي تفسر السلوك الإنساني في المواقف الحياتية المختلفة سيما المواقف غير العادية أوغير المواتية ، وهي تقع في ثلاث أنواع هي : -
مجموعة النظريات الدينامية : وهي تُبنى على الفكر الفرويدي وتلاميذه في النظر إلى السلوك ، وهي تؤمن بأن هنالك ثلاث درجات من الوعي تؤثر جميعها في بناء الشخصية ونموها وهي الشعور ، الشعور ، واللاشعور ، أما كل من المكونين الأولين فيساعدان الفرد على التصرف بوعي ومسؤولية تجاه المثيرات المختلفة التي يعرض لها الفرد أما (اللاشعور) فيشكل الجانب غير الواعي من شخصية الفرد والقبيح في ذات الوقت .

مجموعة نظريات التعلم : وهي كذلك مجموعة نظريات تستند إلى مفهوم الفعل (المطوع) (Conditional Reflex) الذي إكتشفه (إيفان بافلوف) ثم تبنته المدرسة السلوكية فيما بعد وهي مدارس فسرت السلوك الإنساني من واقع المثير والإستجابة إذ يحدث السلوك نتيجة للروابط التي تنشأ بينها مكونة العادات ، وهو يتكون ويستمر نتيجة التعزيز في شكله السالب والموجب و الاكتئاب وفق هذا المنظور سلوك مكتسب (متعلم) شأنه شأن أى سلوك آخر ويمكن تفسيره على أساس الإشرط الكلاسيكي كما يرى كل من (الشناوي ، و عبد الرحمن ، ١٩٩٨ : ٣١٥) . ويرى بافلوف بأن العصاب هو اضطراب ينشأ بين استجابة الكف والاستثارة وهو استجابات تعتمد على التكوين العصبي للفرد (ياسين ، ١٩٨٨) .

مجموعة النظريات المعرفية : وهي مبنية على أساس الوعي الإنساني ، فكلما زادت قدرة الفرد على المعرفة وأصبحت جزءا من كيانه زادت فرصة تخلصه من الإضطرابات النفسية ، وهنا يجب التمييز بين التعلم والمعرفة ، فالمعرفة عملية ثقافية شاملة لبناء الإنسان كله أما التعلم فهو جانب من جوانب المعرفة ، و يتفق (يرى بيك ، : Beck ٢٠٠٥) مع

(لقاضي وآخرون) في أن فكرة الفرد عن المثيرات هي التي تُحدد سلوكه تجاهها ، وأعراض الاكتئاب تتوالى وفق هذا الفهم أي أنها تأتي نتيجة الربط بين العاطفة و العنصر المعرفي الذي يُحدد وجدانه تجاهه فإذا كانت المعارف مضطربة تكون المشاعر الواردة غير مناسبة للحدث أو مبالغاً فيها ومن ثم يحدث الاكتئاب (الدليم وآخرون : ١٩٩٣ ، ٩) . (الشناوي : ب.ت ، ١٤٧) وينظريه إلى الاكتئاب بوصفه تنشيطاً لثلاث أنماط معرفية رئيسة تساعد الفرد على النظر لنفسه وإلى خبراته و مستقبله بصورة سلبية وتُسمى تلك الأنماط بالثالث المعرفي Cognitive Triad .

التوافق النفسي : - يُعرف (الرفاعي ، ١٩٨٦ : ٤٩) التوافق بأنه عملية حركية نشطة تنتج عن تفاعل الذات مع المحيط ولما كانت الصحة النفسية تعني الواقع الحركي النشط لحياة الفرد النفسية في تفاعلها مع المحيط فإذا حسن المحيط (بيئة الأحداث والأفراد والأشياء) حسنت صحته النفسية ومن ثم حسن توافقه مع هذا كله والعكس بالعكس فأن سوء التوافق هو عدم قدرة الفرد على التفاعل الموجب مع الأفراد والأحداث والظروف والبيئة التي يعيش فيها.

كما عرّف التوافق النفسي بأنه: خلو الفرد من أعراض الإضطرابات والأمراض النفسية وهو كما ذكره (القاضي وآخرون ، ٢٠٠٢ : ١٧٦) من المفاهيم الحديثة للذات وهي موضوع التوافق والتي تتضمن أمرين هامين هما ذات الفرد كموضوع (Self as object) أي كمشاعر واتجاهات وميول ومدرجات وموضوع ، والذات كعملية (Self as a process) أي كحركة وفعل ونشاط وهي النشاطات التي يقوم بها الفرد كعمليات التفكير والتذكر والتصور وإدراك الأمور على النحو السليم بعيداً عن التشويه أو التخيل أو التحريف

التوافق الدراسي : -

هو قدرة الفرد على تحمل تبعات التعليم والتعلم ومواءمة الجو المدرسي بما فيه من مقررات وأفراد وإدارة ولوائح وقوانين ووسائل وطرق تدريس وتقويم مما يجعله أكثر قدرة على النجاح والتفوق ، والتوافق الدراسي يتوقف على جميع تلك العوامل . سوء التوافق الدراسي : ويُعرفه (يونس ، ٢٠٠٩ : ١٢٨) نقلاً عن (العوض ، ١٩٩٦) بأنه حالة نفسية معينة تبدو على الطالب غير المتوازن وغير المنسجم مع بيئته المدرسية بما فيها من علاقات وزملاء وأساتذة وأن يُنمى اتجاهات سلبية نحو المواد الدراسية والنشاط الإجتماعي داخل

المدرسة وسوء التخطيط لإوقات الفراغ وعدم إتباع الطرق الصحيحة في الإستذكار ، أما (يونس ، ٢٠٠٩ : ١٢٩) فيتفق مع سابقه في التعريف ويضيف بأن التوافق الدراسي يُعتبر من خلال خمسة أبعاد رئيسة هي علاقة الطالب بزملائه ، علاقته بأساتذته ، مشاركته في الأنشطة المدرسية ، اتجاهاته نحو المدرسة والمواد الدراسية وتنظيمه لوقته فإذا كانت هذه الأبعاد جميعها سلبية يكون الفرد غير متوافق دراسيا .

- الخطوات الإجرائية للبحث :

منهج البحث :

لما كانت الدراسة الحالية تستهدف قياس فعالية برنامج إرشادي نفسي ديني في علاج بعض مشكلات الإكتئاب الناتجة عن سوء التوافق النفسي والدراسي لدى عينة من طالبات جامعة نجران؛ فإن الباحثة استخدمت الباحثة أحد تصميمات المنهج شبه التجريبي المعروف بتصميم القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية .

- وصف مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث من طالبات الأقسام النظرية بجامعة نجران والبالغ عددهن (٤٥٠) طالبة تم توزيع الإستبانة عليهن لتحديد الطالبات المشكلات من بينهن خاصة مع ظروف إتاحة التعليم عن بعد للبعض الأمر الذي أدى إلى تقليص مجتمع البحث إلى هذا الرقم .

- وصف عينة البحث :

تم اختيار (٧٢) طالبة من المجتمع أعلاه بالطريقة العشوائية، فقد تم اختيارها من عدد من الطالبات بقسم العلوم النظرية بجامعة نجران ، وذلك بعد إجراء القياس القبلي عليهن بواسطة الإستبانة الخاصة بقياس كل من الإكتئاب وسوء التوافق النفسي بذات المقياس المقتبس من مقياس (منسوتا متعدد الأوجه) والذي يقيس كل من الإكتئاب وسوء التوافق النفسي نسبة لإشتراك الإضطرابين في كثير من البنود وكذلك قياس سوء التوافق الدراسي ، بمقياس سوء التوافق الدراسي للإختبار القبلي وأداة تقويم الأداء للاختبار البعدي وقد شكل هذا العدد نسبة (١٦ %) من المجتمع الكلي للدراسة أخضعت كل منهما للبرنامج النفسي الديني الموصوف أدناه .

وصف البرنامج الإرشادي الديني المستخدم في التدريب :-

تم بناء البرنامج علميا وفنيا بالرجوع لعدد من المصادر والمراجع والكتب المتخصصة إضافة للعديد من البحوث والدراسات ذات الصلة ، والعديد من المراجعيات الدينية كما تم تقنيته بواسطة عدد من المحكمين الذين أبدوا بعض الملاحظات تم على إثرها ضبط البرنامج في بنوده المختلفة .

أما فيما يختص ببناء أدوات المقياس فقد تم إقتباس بنوده من مقياس منسوتا متعدد الأوجه (MMPI) والذي تم ترجمته بواسطة هناء عطية وآخرون بدرجة صدق وثبات (٩١.١) ، وكذلك عمدت الباحثتان على ضبطه وتحكيمه حسب خصائص عينة البحث والتي هي من الطالبات المشكولات اللائي يعانين بعض أعراض الإكتئاب الرد فعلي مع بعض الضعف في الأداء التحصيلي للعينة ، تم تحكيم المقياس من هيئة مختصة من المحكمين كما تم تحليل البيانات بواسطة برنامج SPSS إصدار ٢٣ لحساب درجة صدقه وثباته باستخدام معاملات ألفا كرونباخ بدرجة صدق بلغت ٩٦.١ . ودرجة ثبات بلغت ٩٦.٤ . كما تم تحليل مقياس التحصيل الدراسي بذات الطريقة ليصل لدرجة صدق بلغت ٨١ . وثبات بلغت ٩١ . ، وأصبحت عبارات المقياس (٤٣) .

الطريقة التي قدم بها العلاج : - الطريقة التوليفية التي جمعت بين العلاج الديني (الإستبصار وتوجيه السلوك وتصحيح المفاهيم) والإرشاد الدراسي (الإستبصار وأساليب التدريس الجيد) في صياغ تجريبي محكم راعت فيه الباحثتان البساطة والسلاسة وسهولة العرض مع الإلتزام الصارم ببنود التجريب المذكورة أعلاه .

كيفية تقويم أداء الطالبات أثناء الجلسات العلاجية :

١. إجراء القياس القبلي وذلك باستخدام مقياس الإكتئاب ، وسوء التوافق النفسي للمراهقين .

٢. تحديد أجندة الجلسة ومعايرة أداء عمل الطالبات بأوزان رقمية داخل كل جلسة تبدأ من (٣ - ١) لتغطي مستويات الأداء كما يلي ك (جيد = ١ ، وسط = ٢ ، سيئ = ٣) .
تعتبر الدرجات العليا في الجلسة عن الأداء المرضي .

٣. إجراء القياس البعدي والتحليل الإحصائي للبيانات باستخدام ذات الأداة وتحليل البيانات المجموعة من القياس البعدي بمعاملات دلالات الفروق . على أن تُحسب الدرجات

على المقياس بطريقة (ليكرت) (لا تنطبق علي مطلق) (١)، (تنطبق علي قليلا) (٢)،
(تنطبق علي بدرجة أقل) (٣)، (تنطبق علي بدرجة كبيرة) (٤)، (تنطبق علي تماما) (٥)
وتُحسب الدرجات الكلية للاختبار بضرب الخيار في الدرجة الكلية للاختبار وهي (٤٣
والحاد ، وتحسب الدرجات التي تعبر عن الإكتئاب من (١٧٢ - ٢١٥) بشقيه الخفيف
الأعراض الجسمية ذو الثمان فقرات والخاص بالإكتئاب من (٣٥) لتعبر الدرجات من (١٤٠ - ١٧٥)
على الدرجات المرضية في طرفيها الخفيف والحاد أيضا .

عرض وتحليل النتائج :

نتيجة تحليل الفرض الأول :

هدف الفرض الأول - والذي نصه (يتميز البرنامج الإرشادي النفسي الديني بقدرته
على علاج مشكلات الإكتئاب الناتج عن سوء التوافق النفسي والدراسي وسط طالبات جامعة
نجران .

جدول (١): نسب توزيع نتائج التحليل الإحصائي لأفراد العينة على الاختبار القبلي

سوء التوافق الدراسي	سوء التوافق النفسي	الإكتئاب
٣١	٤١	٧٢
٤٣.١	٥٦.٩	%١٠٠

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

* دالة عند مستوى (٠.٠٥)

جدول (٢): يوضح تحليل إستجابات الطالبات على مقياس الإكتئاب (بعدي)

فئات الدرجات	منتصف الفئة	التكرار	التكرار X منتصف الفئة	الانحرافات عن المتوسط	مربع الانحرافات
ص	ك	ص X ك			
١٧٢ -	١٧٤.٥	٥	٨٧٢.٥	١٧٤.٥ -	١٤٩
١٧٧ -	١٨٠.٥	٣	٥٤١.٥	١٨٨.١ -	٥٧.٨
١٧٨ -	١٨٦.٥	٢	٣٧٣	١٨٨.١ -	٢.٦
١٨٣ -	١٩٢.٥	٣	٥٧٧.٥	١٩٢.٥ -	١٩.٤
١٨٤ -	١٩٨.٥	٣	٥٩٥.٥	١٩٨.٥ -	١٠.٨
١٨٩ -	٢٠٤.٥	٣	٦١٣.٥	٢٠٤.٥ -	٢٦٩
١٩٠ -					
١٩٥ -					
١٩٦ -					
٢٠١ -					
٢٠٢ -					
٢٠٧ -					
٢٠٨ -					

٢١٣					
٢١٤ - ٢١٩	٠	٠	٠	٠	٠
المجموع	١٩	٣٥٧٣.٥	مج= ٦٠.٦		
المتوسط = ١٨٨.١	الانحراف المعياري = ٥.٦				
بالنظر للجدول أعلاه نجد أنَّ درجات الطالبات في الفئات الست قد تقلصت بنسب ملحوظة في كلا المستويين من الإكتئاب بعد التدريب فقد إنخفض عدد الطالبات من فئة الإكتئاب الخفيف إلى (١٠) بمتوسط بلغ ١٧٤.٥ مقابل (٥٢) طالبة في الإختبار القبلي ومتوسط بلغ (١٨٩) أي بفارق (٤٢) طالبة ونسبة تحسن بلغت (٥٨.٣) . كما إنخفض عدد الطالبات من فئة الإكتئاب الحاد إلى (٩) بمتوسط بلغ (١٩٢) في مقابل عدد (٢٠) ونسبة تحسن بلغت (١٥.٣) داخل الفئة ونسبة تحسن كلية بلغت (٧٣.٦ %) وانحراف معياري بلغ (٦) درجات عن المتوسط مما يثبت أثر البرنامج في علاج الطالبات المشكلات					

نتيجة تحليل الفرض الثاني : - هدف الفرض الثاني - الذي نصه (هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات جامعة نجران ممن يُعانين الإكتئاب الناتج عن سوء التوافق النفسي في استجابتهن للبرنامج الإرشادي الديني لصالح القياس البعدي)

جدول (٣): يوضح تحليل البيانات الخاصة بقياس درجات الطالبات في الإختبارين القبلي

والبعدي الخاص بسوء التوافق النفسي

النسب التكرارات	الانحراف المعياري	المتوسطات	مربع الانحرافات	الانحرافات عن المتوسط	التكرار X منتصف الفئة	م الفئات	التكرارات	الفئات	
١٤.٦ %			١٤٤.٢	-١٣٦.٥ ١٤٩.٧	٨١٩	١٣٦.٥	٦	١٣٩ - ١٣٤	قبلي
١٩.٥ %			٥١.٨	-١٤٢.٥ ١٤٩.٧	١١٤٠	١٤٢.٥	٨	١٤٥ - ١٤٠	
٤٢.٤ %			١.٤٤	- ١٤٨.٥ ١٤٩.٧	١٤٨٥	١٤٨.٥	١٠	١٥١ - ١٤٦	
٢٢ %			٢٣.٠٤	- ١٥٤.٥ ١٤٩.٧	١٣٩٠.٥	١٥٤.٥	٩	١٥٧ - ١٥٢	
١٢.٢ %			١٦٦.٦	-١٦٠.٥ ١٤٩.٧	٨٠٢.٥	١٦٠.٥	٥	١٦٣ - ١٥٨	
٧.٣١ %			٢٤٢.٢٤	-١٦٦.٥ ١٤٩.٧	٤٩٩.٥	١٦٦.٥	٣	١٦٩ - ١٦٤	
٠ %				٠	٠	٠	٠	١٧٥ - ١٧٠	
١٠٠ %	٤.٠٤	١٤٩.٧	٦٦٩.٣٢		٦١٣٦.٥		٤١		المجموع
٩.٨ %			١١٦.٦	-١٣٦.٥ ١٤٧.٣	٥٤٦	١٣٦.٥	٤	١٣٩ - ١٣٤	بعدي
٢.٤ %			٢٣.٠٤	- ١٤٢.٥ ١٤٧.٣	١٤٢.٥	١٤٢.٥	١	١٤٥ - ١٤٠	
٤.٩ %			١.٤٤	-١٤٨.٥ ١٤٧.٣	٢٩٧	١٤٨.٥	٢	١٥١ - ١٤٦	
٠.٠ %			٥١.٨	- ١٥٤.٥ ١٤٧.٣	٠	١٥٤.٥	٠	١٥٧ - ١٥٢	
٤.٩ %			١٧٤.٢٤	-١٦٠.٥	٣٢١	١٦٠.٥	٢	١٦٣ - ١٥٨	

فعالية برنامج إرشادي نفسي ديني في علاج بعض مشكلات الإكتئاب

				١٤٧.٣				
% ٢.٤			٣٦٨.٦٤	- ١٦٦.٥ ١٤٧.٣	١٦٦. ٥	١٦٦.٥	١	١٦٩ - ١٦٤
٠				٠	٠	٠	٠	١٧٥ - ١٧٠
	٨.٦	١٤٧. ٣	٧٣٥.٣٦		١٤٧٣		١٠	المجموع

بالنظر للجدول أعلاه نجد أن هنالك تطور ملحوظ في أداء الطالبات في الإختبار البعدي عنه في الإختبار القبلي إذ تركزت درجات الطالبات على الإختبار القبلي حول الدرجات (١٤٧ - ١٥٧) ومتوسط بلغ (١٤٩.٧) وانحراف معياري بلغ (٤.٠٤) (ونسبة (٦٤.٤ %) والتي تعبر عن سؤ التوافق النفسي الخفيف تلبيها الفئة من نوع سؤ التوافق النفسي الحاد بتركرر (٨) مشاهدات ونسبة (١٩.٣٣) طالبة تعاني سؤ التوافق النفسي الحاد لتمرکز الدرجات في الإختبار البعدي حول القيم الخفيفة من الإكتئاب ومتوسط بلغ (١٤٧.٣) وانحراف معياري بلغ (٨.٦) عن المتوسط القبلي وإنخفاض في النسبة العامة للإضطراب بلغ (٧٥.٦) . مما يثبت فعالية البرنامج في العلاج .

نتيجة تحليل الفرض الثالث : هدف الفرض الثالث - الذي نصه (هنالك فروق ذات دلالة

إحصائية في درجة سؤ التوافق الدراسي وسط طالبات جامعة نجران ممن يعانون الإكتئاب

المزاجي قبل وبعد التدريب بالبرنامج الإرشادي النفسي الديني لصالح القياس البعدي) .

جدول (٤): يوضح نتائج أداء الطالبات في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس سوء التوافق الدراسي وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

مجموع المقارنة	الفئات	ل تكرارات	كز الفئات	مرا	التكرار X رار	انحراف مراكز الفئات عن المتوسط	مربع الانحرافات	ل متوسطات	الانحراف المعياري	س ب %
قبلي	- ١٥٥ ١٦٠	٥	١٥ ٧.٥	٧٨ ٧.٥	- ١٢٨.٤	٨٠.٦. ٦				
	- ١٦١ ١٦٦	٤	٢٤ ٤	٩٧ ٦	٥٨.١	٣٣٧ ٥.٦				
	- ١٦٧ ١٧٢	٣	١٦ ٩.٥	٥٠ ٨.٥	- ١٦.٤	٢٦٩				
	- ١٧٣ ١٧٨	٥	١٧ ٥.٥	٨٧ ٧.٥	- ١٠.٤	١٠٨. ٢				
	- ١٧٩ ١٨٤	٦	١٨ ١.٥	١٠ ٨٩	- ٤.٤	١٩.٣ ٦				
	- ١٨٥ ١٩٠	٥	١٨ ٧.٥	٩٣ ٧.٥	١.٦	٢.٥٦				
	- ١٩١ ١٩٦	٢	١٩ ٣.٥	٣٨ ٧	٧.٦	٥٧.٨				
	- ١٩٧ ٢٠٢	١	١٩ ٩.٥	١٩ ٩.٥	١٣.٦	١٨٥				
المجموع		٣ ١		٥٧ ٦٢.٥		٤٨٢ ٤.٢	١ ٨٥.٩	١٢ ٥		
بعد	- ١٥٥ ١٦٠	٠	١٥ ٧.٥	٠	- ٢٧	٧٢٩				
	- ١٦١ ١٦٦	٠	٢٤ ٤	٠	٥٩.٥	٣٥٤ ٠.٣				
	- ١٦٧ ١٧٢	١	١٦ ٩.٥	١٦ ٩.٥	- ١٥	٢٢٥				
	- ١٧٣ ١٧٨	١	١٧ ٥.٥	١٧ ٥.٥	٠	٠				
	- ١٧٩ ١٨٤	٣	١٨ ١.٥	٥٤ ٤.٥	- ٣	٩				
	- ١٨٥	٣	١٨	٥٦	٣	٩				

				٢.٥	٧.٥		١٩٠	
		١٤٤	١٢	١٩	١٩	١	-١٩١	
				٣.٥	٣.٥		١٩٦	
		٢٢٥	١٥	١٩	١٩	١	- ١٩٧	
				٩.٥	٩.٥		٢٠٢	
الم	٢٩	١	٤٨٨	١٨		١		٤٤.٥
جموع	١	٨٤.٥	١.٣					

بالنظر للجدول أعلاه نجد أنّ هنالك تطور ملحوظ في أداء الطالبات في الإختبار البعدي عنه في الإختبار القبلي إذ تركزت درجات الطالبات على الإختبار القبلي حول الدرجات (١٤٧ - ١٥٧) ومتوسط بلغ (١٤٩.٧) وانحراف معياري بلغ (٤.٠٤) (ونسبة (٦٤.٤) %) والتي تعبر عن سوّ التوافق النفسي الخفيف تليها الفئة من نوع سوّ التوافق النفسي الحاد بتكرار (٨) مشاهدات ونسبة (١٩.٣٣) طالبة تعاني سوّ التوافق النفسي الحاد لتتمركز الدرجات في الإختبار البعدي حول القيم الخفيفة من الإكتئاب ومتوسط بلغ (١٤٧.٣) وانحراف معياري بلغ (٨.٦) عن المتوسط القبلي وانخفاض في النسبة العامة للإضطراب بلغ (٧٥.٦) . مما يثبت فعالية البرنامج في العلاج .

من العرض أعلاه تتضح الفروق في الأداءين القبلي والبعدي للطالبات لصالح الأداء

البعدي إذ بلغ متوسط الأداء في الإختبار القبلي (١٨٥.٩) والانحراف المعياري (١٢.٥)
بينما بلغ المتوسط في الاختبار البعدي (١٨٤.٥) وبلغ الانحراف المعياري (٢٩.١) وبلغ
الفرق بين المتوسطين (١.٤) درجة وبلغ الفارق بين الانحراف المعياري للمجموعتين (١٦.٦) لصالح الاختبار البعدي .

مناقشة النتائج :

ستقوم الباحثتان في هذا الجزء من البحث بمناقشة النتائج المعروضة أعلاه وفق الإطار النظري والدراسات السابقة ثم مناقشتها من خلال وجهة نظر الباحثتين .

مناقشة نتيجة الفرض الأول : أظهرت نتيجة الفرض الأول فعالية البرنامج الإرشادي النفسي الديني في تغيير المسترشدين من مستوى الإضطراب إلى مستوى السوية بنسب دالة إحصائيا لصالح التدريب مما يثبت فعالية وأثر البرنامج الموجب في علاج مشكلات الإكتئاب ، ولأنّ المقياس يقيس في الأصل عدد من إضطرابات الشخصية من بينها الإكتئاب وسوّ التوافق النفسي . إعتد العلاج النفسي الديني على تصحيح المفاهيم الخاطئة التي يكونها الفرد عن ذاته وعن الآخرين وعن البيئة من حوله (الإستبصار) لما فيها من تشويش الوعي لديه مما يؤدي إلى إضطراب علاقته مع ذاته ومع الأفراد من حوله وكذلك تشويه إستقباله وتفسيره للمواقف والأحداث البيئية التي تحدث له (التشاؤم) هذه النتيجة تشبه ما ذهبت إليه المدرسة الإنسانية الروجرية التي وردت ب (مجلة Science ، ١٩٩٥) من أن الإنسان بطبعه مدفوع نحو تحقيق ذاته ووضع إمكاناته العقلية والجسمية موضع التنفيذ ، كما يسعى بطبعه نحو طلب المساعدة من الآخرين وهنا يلتقي العلاج النفسي بالدين تشبه النتيجة جاء في (الحديبي ، ٢٠١٠) و(الريماوي ١٩٨٦) كما تدعم نتائج كل من (فريم ، ٢٠٠٣) و(كيباترك ، ١٩٩٤) وربيّع عبد العليم ، ١٩٩٧) في الإطار النظري فالفرد

يلتجئ إلى الله عند الشدائد طالبا الرحمة والشفاء مما يجعله ينتفع به ، كما تؤكد النتيجة ما ذهبت إليه المدرسة المعرفية في أن زيادة معارف الفرد وتصحيح مفاهيمه عن ذاته وعن الآخرين تؤدي إلى تخلصه من كثير من المشكلات سيما الإحباط والإكتئاب وسوء التوافق النفسي (بيك والقاضي وآخرون) إلى جانب تأكيد أثر القرآن والنصوص السنية في التخفيف من الآلام وتقوية إيمان الفرد بالقضاء والقدر والثقة في الله عز وجل وأثر الدعاء والتوبة في علاج مشكلات النفس والجسم ، كما أفرد التدريب جلسات لتعزيز ثقة الفرد بذاته مما ساعد على العلاج مؤكدا ما ذهبت إليه (منال الحملاوي ، ٢٠٠٥) كما جاءت النتيجة مطابقة لرأي لباحثتين .

مناقشة نتيجة الفرض الثاني : أظهرت نتيجة الفرض الثاني فعالية التدريب في تخفيض الشعور بسوء التوافق النفسي بنسب مقدرة ودالة إحصائية لصالح القياس البعدي خاصة في بنود الثقة بالنفس ، الثقة في الغير الإدراك الصحيح للأحداث وتعديل الإتجاهات السالبة في الفرد نحو القدر والمستقبل والخوف من المجهول ، إذ ركز التدريب على إعادة صياغة مفاهيم المتدربات وتغيير اتجاهاتهن السالبة نحوها جميعا إذ تغيرت كل هذه البنود نحو الأفضل بنسب مقدرة ، تدعم النتيجة النظريات التي تؤكد أثر الإرشاد النفسي والديني في تغيير الأفراد نحو الأفضل وذلك بإزالة الترسبات النفسية والمعرفية التي تتولد فيهم نتيجة التربية الخاطئة والتي تقوم على إضعاف ثقة الفرد في ذاته عبر التحقير والتقليل من الشأن أمام ذاته وأمام الآخرين ، والتعامل العنيف أو إكتساب التشاؤم والسوداوية من النماذج التربوية المحيطة بالفرد بالبيت أو المدرسة أو المحيط وأن التوبة وصدق الإلتجاء لله عز وجل والإصرار على الإستقامة يصلان بالفرد إلى العلاج والتحسين ، تشبه النتيجة ما ذهب إليه ياسر جبريل معاذ ، (٢٠٠٨) والعيسوي (٢٠٠٢) و سالم ، (٢٠٠٦) والقاضي وآخرون (٢٠٠٢) في الإطار النظري كما اعتمدت قول الرسل الكريم عليه أفضل الصلاة والسلام (ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه) (رواه البخاري في صحيحه) ، والفطرة كما يعرفها علماء الدين الإسلامي خيرة ، لذا فهو يستجيب بموجبها للعلاج الديني وينشط نحو التغيير ، كما تؤكد النتيجة ما ذهبت إليه مجلة (Science ، ١٩٩٥) بأن زيادة إستبصار الفرد بنفسه تقلل من فرص إصابته بالأمراض والأوهام وكذلك دراسة منال الحملاوي (٢٠٠٥) ودراسة موريرتي ، (٢٠٠٢) بأن

الإستبصار يضمن علاج الفرد من تشويه معارفه ومعتقداته الأمر الذي يشبه بدوره رأي المدارس المعرفية التي ترى العلاج في الإستبصار وتصحيح المفاهيم الخاصة بالفرد عن ذاته وغيره والبيئة من حوله ، كما جاءت النتيجة مطابقة لرأي الباحثين .

مناقشة نتيجة الفرض الثالث : والتي أظهرت بدورها فعالية البرنامج الإرشادي المصمم في تطوير الأداء الأكاديمي للطلّابات وذلك من خلال تغيير أفكارهن واتجاهاتهن السالبة نحو التعلم وكذلك تمليكهن بعض الأساليب والإستراتيجيات الخاصة الأستدكار والتعلم الجيد والتعامل مع الموضوعات الصعبة في المناهج وبتقوية ثقة المتدربات في الله وإيمانهن بالنصوص القرآنية التي تؤكد بأنه لا يصيب الفرد إلا ما كتب له أو عليه وأن لكل مجتهد نصيب (وإنّ للإنسان إلا ما سعى وأنّ سعيه سوف يُرى ثم يُجزاه الجزاء الأوفى) (النجم : ٣٩) وتقوية إستبصارهن بأنفسهن ، ، تعزز النتائج فكرة روجرز في إقبال الفرد على النجاح والتطور بالفطرة الخيرة لديه زاندا شحذ همته نحو النجاح والإقتداء بالنماذج الطلابية أو الإجتماعية التي حققت النجاح والتطور هذا من ناحية ومن ناحية أخرى استفادت المتدربات من علاج المشكلات النفسية القائمة على تصحيح المفاهيم الخاطئة عن الأفراد والبيئة والمعارف المشوهة والتي تقف حاجزا يمنع التذكر والربط والإحتفاظ ، تشبه النتيجة ما ذهب إليه (القاضي وآخرون ، ٢٠٠٢) عن تشويه المدركات وعلاجه عن طريق الإرشاد الديني والمدرسي وكذلك يدعم مبادئ المدرسة المعرفية الخاصة بالإستبصار كما تدعم الدراسات التي قامت على التخطيط الإرشادي لتحسين أداء الطلاب من خلال الإستراتيجيات المختلفة أوطرق التدريس كدراسة (موريرتي ، ٢٠٠٢) ودراسة (آسيا بركات ، ٢٠٠٠) من الدراسات السابقة .

المقترحات والتوصيات : -

المقترحات : تقترح الباحثتان إجراء المزيد من البحوث والبرامج الإرشادية التي تدعم النمو النفسي والإجتماعي والفكري للطلاب سيما في فترة المراهقة . كما تقترحان قيام أنشطة طلابية تتيح للطلاب تفريغ طاقاتهم المجمدة واستثمارها في بناء شخصياتهم في الإتجاه السليم .

التوصيات : كما توصي الباحثتان بضرورة التوعية العامة لكل من الآباء والمعلمين والقائمين بأمر التربية والتعليم بخطورة مرحلة المراهقة وضح خطورة الأساليب التربوية المنحرفة على تنمية الأبناء وضرورة الرقابة عليهم والتدخل اليومي في شؤونهم حتى لا يشعرون بالإهمال وتبني سلوك منحرف يصعب معالجته فيما بعد .

قائمة المصادر والمراجع

أولا المصادر .

القرآن الكريم

١. الإمام أحمد بن الحسين البهقي ، (١٣٤٤ هـ) ، السنن الكبرى ، ط ١ ، مجلس دائرة المعارف النظامية ، حيدر أباد
٢. محمد بن إسماعيل البخاري ، (١٤١٠ هـ) ، صحيح البخاري ، ط ٤ ، دار ابن كثير ، اليمامة للطباعة والنشر تحقيق مصطفى ديب البغا .
٣. ابن حاج القشيري النسابوري ، (١٩٧٢ م) ، صحيح الإمام مسلم ، ط ٢ ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت .
٤. قاموس علم النفس ١٩٧٥ م .
٥. قاموس التربية (١٩٨٠ م) ، دار العلم للملايين ، بيروت .
٦. الدليل الإحصائي للإضطرابات النفسية .

ثانيا : المراجع العربية : -

٧. بخيت ، عثمان إبراهيم ، (١٩٩٦ م) ' التدين كإستراتيجية للتعامل مع أحداث الحياة الضاغطة ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، القاهرة .
٨. حمدان ، محمد زياد (١٩٩٦) ، التحصيل الدراسي للطلاب ، مفاهيم ومشاكل وحلول ، دار التربية الحديثة ، عمان .
٩. الخطيب ، محمد الأمين مصطفى (٢٠٠٥) ، القياس والتقويم التربوي ، منشورات جامعة السودان المفتوحة .
١٠. رضوان، سامر جميل (٢٠٠٩) في الطب النفسي وعلم النفس الإكلينيكي ، مترجم ' دار الكتاب الجامعي ، غزة ، فلسطين .
١١. عبد المجيد، عبد الرحمن عثمان (٢٠٠٩) دراسات نفسية - "عادات الإستهكار وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية المعلمين " دراسات نفسية ، / العدد السابع ، ص (١١ - ٦٣) .
١٢. عثمان ، عبد الرحمن أحمد ، وأحمد عبد الباقي دفع الله (٢٠٠٨) ، علم النفس التربوي ، مطبوعات جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا .
١٣. القاضي، يوسف مصطفى و فطيم ، لطفي محمد ، حسين ، محمود عطا ، (٢٠٠٢ م) الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، دار المريخ للنشر : الرياض ، المملكة العربية السعودية

١٤. المتوكل، مهيد محمد (٢٠٠٦) ، "موضوع الرفض الوالدي وعلاقته بالتوافق الإجتماعي والمدرسي لدى التلاميذ المعاقين سمعياً بمرحلة الأساس " الدراسات النفسية ، العدد (٤) ص (٩٩ - ١٢٢)
١٥. معاذ، ياسر جبريل (٢٠١٠) ، علم نفس الشخصية ، الناشر مطبوعات جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
١٦. نجاتي ، محمد عثمان (٢٠٠٧) ، القرآن وعلم النفس ، دار الشروق .
١٧. النور ، أحمد يعقوب (٢٠٠٨) ، علم النفس العلاجي التطبيقي ، مطبوعات جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا .
١٨. يونس ، ربيع شعبان (٢٠٠٩) ، الصحة النفسية والإرشاد النفسي (الأطفال والمراهقين والكبار) مكتبة العتبي .

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

- 1- American P (1994).Diagnostic And Statistical of Mental Disorders (4th ED-Revised) Washington, DC (APA). (2):393-407.
- 2- Beck,Aan, Burns,D.D.(1987).Cognitive Behavior Modification Of Mood Disorders, in Forty J. P. &Rath, J. D. (Eds),Cognitive Behavior Therapy, New York: Plenum Press Publishing Company.
- 3-Borovary, R (1977) , .An investigation of the relationships among depression, locus of control, and assertive behavior in freshman college women. Dissertation Abstracts International, Oct.38
- 4- Corey, G .(2005) . Integrating Spirituality in Counseling Practice . website http://www.michigan_counseling='middle' src='images/smiles/php.ini' border='0/' eling.org. 8/11/2011.
- 5- Helleivell, A,and Stirling,M.(1999). An investigation of the relationships among depression, locus of control, and assertive behavior in freshman college women. Dissertation Abstracts International, Oct, PP.956.
- 6- Kelly, E. (1995). Spirituality and Religion in Counseling and Psychotherapy. Amer Counseling An. US.

17. Frame, M. W. (2003). Integrating religion and spirituality into counseling. US – CA. Brook
- 7-Michigan, C (2008). An Introduction to Spiritual Counseling. website
http://www.michigan_counseling.html='middle'
src='images/smiles/php.ini' border='0' 4/11/2011.
- 8-Moriarty, L. (2002) . Behavioral approach to depression. In Friedman & katz (eds.). The Psychology of Depression: Contemporary Theory and Research. New york: John Wiley & Sons .
- 9 Randall.p & Thyer,(1998). Home observations as an integral part of the treatment of depression. Preliminary report and case studies. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 37. No. 1, 87-94 .
- 10- Smith.(2003).Religious participation and Net work Colures A mong American Adolescent.
- 11- Willem. A. et al .(1986). treatment of depression disorders in Benjamin Wolman, the therapist s handbook. new York.vannostrandreinholld company.
- 12-Worthingtonm , E.(1990).Marriage Counseling Achristian Approach to Counseling and values, Vol.(35), No(4), pp. 596-59

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية

المجلة التربوية

* * *

أثر استخدام نموذج سوم (SWOM) في
تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير
الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في
مادة الدراسات الاجتماعية

إعداد

د / تهاني محمية محمود البنا

مدرس المناهج وطرق تدريس الجغرافيا

كلية التربية - جامعة المنصورة

٢٠١٨م

المجلة التربوية - العدد الثالث والخمسون -
يوليو ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

مستخلص الدراسة :

استهدفت الدراسة تعرف فاعلية استخدام نموذج سوم (SWOM) في تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية، حيث تم تحديد مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وهذا حدا بالباحثة للتفكير في تجريب نموذج سوم في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية؛ لتنمية كل من مهارات حل المشكلات والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ هذه المرحلة، حيث اتضح للباحثة انخفاض مستوى التفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، والذي انعكس بشكل سلبي على مستوى أدائهم لحل المشكلات الموجودة بمقرر الدراسات الاجتماعية، وما يتطلبه ذلك منهم من التمكن من بعض مهارات التفكير، كالنقد، وإدراك العلاقات، والاستنتاج، والتنبؤ، واتخاذ القرار؛ مما جعل هناك ضرورة لاستخدام نموذج سوم لتنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإيجابي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وتمحورت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

" كيف يمكن تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية باستخدام نموذج سوم (SWOM) ؟."

وقد اعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات البحث في اختبار مهارات حل المشكلات، ومقياس التفكير الإيجابي، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية استخدام نموذج سوم في تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة الدراسات الاجتماعية.

The impact of using the SWOM model in developing problem solving skills and positive thinking among students in the preparatory stage in social studies

The study aimed to identify the effectiveness of using SWOM model in developing problem solving skills and positive thinking among preparatory school students in social studies. The problem of the current study was identified in the weakness of the problem solving skills of second grade students of the preparatory stage. This directed the researcher to think about experimenting with a SWOM model in teaching social studies to develop both problem solving skills and positive thinking among the students of this stage. The researcher found the low level of positive thinking among the students in the preparatory stage, Social studies, and the required skills of thinking such as criticism, cognition, reasoning, prediction, and decision-making. This necessitates the need to use a SWOM model to develop problem-solving skills and positive thinking for second-grade students. The problem of the current study was centered on the following main question:

"How can the problem-solving and positive thinking skills of the preparatory school students be developed in social studies using the SWOM model?"

The researcher used the semi-experimental approach. The research tools were the problem-solving skills test and the positive thinking scale. The results of the study revealed the effectiveness of using the SWOM model in developing problem solving skills and positive thinking among second grade students in social studies.

مقدمة :

في ظل ظروف العصر الحالي الذي نعيشه، والذي يتسم بالانفجار المعرفي والتكنولوجي المستمر، يستلزم أن ننتقل من طور التعليم التقليدي، الذي يعتمد على التلقين والحفظ من جانب المتعلم، إلى البحث عن استراتيجيات تدريسية تعتمد على التفكير وإعمال العقل، وتدريب الطلاب على مهارات تفكير، تساعد على أن يكونوا أكثر فاعلية، وتشجعهم على مواصلة التعلم مدى الحياة.

ويعد التفكير الأداة الأساسية التي يستخدمها الإنسان في حل مشكلاته على المستوى اليومي البسيط، ونظراً لأهمية هذه الأداة فينبغي أن يعمل المرء على فهمها وبحث وسائل تطويرها.

ولكي يتحقق ذلك ينبغي أن يقوم الفرد بتحسين مستوياته الفكرية من خلال تبني منهج فكري سليم لنفسه ولمجتمعه، والتخلي عن الأفكار السلبية، التي تمثل عائقاً أمام تحقيق الأهداف البناءة التي تحقق مستقبل أفضل.

من هنا تأتي أهمية تعليم الطلاب كيف يفكرون، فتعليم التفكير وتنميته لدى الطلاب يفتح باب الاستزادة من العلم.

ويعد تعليم التفكير أحد المجالات المهمة في تكوين شخصية المتعلم، إذ إن الهدف الأسمى للتربية هو إعداد أفراد مؤهلين على درجة عالية من الكفاءة ومبدعين قادرين على تطوير المجتمع، ولديهم مرونة عالية تساعد على تطوير أنفسهم ومواكبة التغيرات ومستجدات العصر. (راتب عاشور وعبد الرحيم أبو الهيجاء، ٢٠٠٣، ٧؛ وليد العياصرة، ٢٠١١، ١٣)

ويعد التفكير الإيجابي نتاج الخبرات الذاتية والسمات الفردية الإيجابية، فهو آلية للتحكم في الذات عن طريق ما يقدمه الفرد من إنجازات، وإيمانه بقدراته واستغلاله لها أفضل استغلال؛ مما يدفعه نحو تحسين جودة حياته.

فالتفكير الإيجابي ليس مجرد البحث عن جوانب القصور والضعف الموجودة لدى الفرد، إنما هو فرصة للبحث عن مكامن القوة البشرية، فالتفكير الإيجابي هو مهارة لدى كل الأفراد، وتسمى بتعلم التفاؤل أو السعادة والرضا عن الحياة.

كما أن التفكير الإيجابي يتطلب من الفرد مراقبة أفكاره، بأن يستخرج منها الأمور السلبية؛ لأنه إذا استمر في الخوض في مجرد التفكير فيها، فإنها ستصبح عادة وتلتصق به وتؤثر على أموره الحياتية الأخرى، فعلى الفرد طرد الأفكار المحبطة واستقبال الأفكار الإيجابية لديه؛ فلكي يستفيد من أفكاره الإيجابية التي تنبعث من عقله، عليه التخلص من أفكاره السلبية.

وللمعلم دور مهم وفاعل في تنمية التفكير الإيجابي لدى تلاميذه، وحتى يتمكن المعلم من أداء هذا الدور؛ ينبغي أن يقوم بالممارسات التدريسية التالية:

- تشجيع طلابه على إنتاج الأفكار الإبداعية.
- التنوع في أساليب التدريس التي يستخدمها.
- الاهتمام بالطلاب الموهوبين، وتهيئة الظروف الملائمة لتعلمهم وتنمية قدراتهم العقلية.
- الحفاظ على المودة بينه وبين الطلاب.
- معالجة نقاط الضعف عند الطلاب وتقويمها.

وترى وفاء مصطفى (٢٠٠٣ ، ٢٩) أن التفكير الإيجابي هو أن تستخدم قدرة عقلك الباطن "عقلك اللاواعي " للتأثير على حياتك العامة، بطريقة تساعدك على بلوغ آمالك، وتحقيق أحلامك.

فالتفكير الإيجابي هو أسلوب متكامل في التفكير، يعني مجموعة التوجيهات والإرشادات التي يوجهها المعلم لطلابه من أجل تحقيق جوانب الدراسة، وهى مهارات التفكير الإيجابي، والاتجاهات الإيجابية في التفكير. (حنان السر، ٢٠١٤ ، ٨)

وبالتالي ينبغي التدريب على استخدام استراتيجيات القيادة الذاتية للتفكير في أعمار مبكرة؛ لتؤهل الفرد لاستقبال أساليب تعلم جديدة ومهارات نفسية تمكنه من تنظيم دافعيته.

ونظراً لأهمية هذا النمط من أنماط التفكير فقد استهدفت بعض الدراسات تنمية مهاراته لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة، كدراسة أماني سالم (٢٠٠٦)، والتي استهدفت تعرف مدى فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية في ضوء النموذج المعرفي، والكشف عن دلالة الفروق في أبعاد النموذج المعرفي، السلوكي، الوجداني ، ولقد طبقت الباحثة المنهج التجريبي، ولهذا الغرض استخدم مقياس مواقف الحياة

المضاغطة على عينة بلغ عددها (85) طالبة من طالبات كلية المجتمع بأبها من تخصص الحاسب الآلي.

كما استهدفت دراسة حنان السر (٢٠١٤) تحديد دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية التفكير الإيجابي لدى الطلاب في ضوء القرآن والسنة، حيث تكونت عينة البحث من ٦٠٠ معلماً ومعلمة بمحافظة غزة، وقد أوصت بضرورة إلمام المعلمين بالأساليب التربوية الفاعلة التي تنمي مهارات التفكير الإيجابي لدى طلابهم.

ونظراً لأن التفكير الإيجابي يعد أحد أهداف تدريس مادة الدراسات الاجتماعية التي ينبغي تنميتها لدى المتعلم بالمرحلة الإعدادية، فقد ظهرت العديد من النماذج والاستراتيجيات التدريسية، التي تهدف إلى استثمار طاقات المتعلمين في كافة المستويات، من خلال دمج مهارات التفكير بالمنهج الدراسي، ومنها نموذج سوم (SWOM) واختصارها School Wide Optimum Model أي النموذج الأمثل الواسع أو الشامل لكل مدرسة.

(ذوقان عبيدات، سهيلة أبو سميد، ٢٠٠٥، ٦٥)

حيث توصلت بعض الدراسات إلى فاعلية نموذج سوم في العديد من المتغيرات، مثل: التفكير الناقد كدراسة عبد السلام مندور (٢٠٠٨)، ومهارات التفكير فوق المعرفي، والاتجاهات العلمية، والتحصيل كدراسة قدر سميح (٢٠١٤)، والتفكير التوليدي، والدافع للإنجاز كدراسة (شيماء إبراهيم، ٢٠١٦) .

وقد أوضحت هيام حسين (٢٠١٢ ، ٢٨) أن نموذج سوم يهدف إلى إعداد جيل واع، يفكر بطريقة شمولية وبشكل ناقد ومبدع، من خلال دمج المهارات العملية بالمعارف المكتسبة من خلال خطوات وأدوات واضحة، كما يهدف هذا النموذج إلى تحويل العملية التعليمية من التلقين إلى التفكير والتحليل، واكتساب مهارات التعلم الذاتي مدى الحياة. بالإضافة إلى جعل المتعلم قادراً على التعامل مع المشكلات الحياتية واتخاذ القرار.

ويشير كلاً من نيك ومانز إلى أن مفهوم التفكير الإيجابي ارتبط بعدد من المفاهيم، مثل: التفكير البنائي، والذي يركز على اكتساب مهارات نفسية لمواجهة المشكلة، والعمل على زيادة انتباه الفرد في أبعاد النجاح في أية مشكلة، والجوانب التي تؤدي إلى تحديد المشكلة وحلها، وليس التركيز على جوانب الفشل فيها. (في: ولاء خليل ، ٢٠١٢ ، ٢)

أي أننا حينما نفكر بشكل إيجابي فإننا نبرمج عقلنا الباطن ليفكر بشكل إيجابي، مما يوجهنا للقيام بالأعمال الإيجابية في مختلف شئون الحياة.

وهذا ما أشارت إليه دراسة تيلر وفاسو (٢٠٠٥) Tyleru,Vasu ، والتي استهدفت تقصي العلاقة بين التفكير الإيجابي والتوجه نحو حل المشكلات، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين تقدير التلاميذ لذاتهم من خلال تفكيرهم الإيجابي والقدرة على التوجه نحو حل المشكلة، كما اتضح أن التفكير الإيجابي يعطي للتلميذ دافعية أفضل للعمل الجاد، حيث يكتسب مهارات أساسية في التوجه نحو حل المشكلة.

والم تأمل لواقع تدريس مادة الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، يجد أن ما يقدمه المعلم لتلاميذه لا يسهم إلا بالقليل في مجال تنمية التفكير الإيجابي لدى تلاميذه، وإعمال فكرهم فيما يتعلمونه، وربما يرجع ذلك إلى ضعف وعيهم بمهارات التفكير الإيجابي وكيفية تنميته لدى التلاميذ، وقد اتضح ذلك للباحثة من خلال ملاحظتها لثلاثة معلمين للدراسات الاجتماعية أثناء تدريس أربعة دروس متتالية بمادة الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي، وذلك خلال إشرافها على بعض مدارس التدريب الميداني بمحافظه الدقهلية، حيث أغفل المعلمون استثمار طاقات التلاميذ في المشاركة والإيجابية أثناء تنفيذ أنشطة التعلم، وهذا ما انعكس على شعور التلاميذ بضعف توقع الإنجاز الأكاديمي في المادة، حيث صممت الباحثة استمارة مقابلة تضمنت بعض مهارات التفكير الإيجابي، متمثلة في مهارة (التوقع الإيجابي، تقبل الاختلاف في الرأي مع الآخرين، تقبل الذات)، (ملحق ٤)، وقد اتضح للباحثة وجود قصور لدى التلاميذ في هذه المهارات، حيث عكست إجاباتهم ضعف تقبلهم لواقع تدريس المادة، ومعاناتهم من الجمود الذي تتسم به، كما أهمل المعلمون توجيه تلاميذهم للعمل الجماعي بروح الفريق، حيث يميل التلاميذ للعمل بشكل فردي، وعدم تشجيعهم على تقبل الرأي الآخر والنقد الموجه إليهم، كذلك ضعف رضاهم عن قدراتهم، مما جعل لديهم عدم رغبة في التعامل مع المشكلات المتضمنة بمحتوى المادة وتناولها كمفاهيم وحقائق جغرافية وتاريخية يقتصر التعامل معها على اكتسابها والاحتفاظ بها فقط .

وبالتالي كان هناك ضرورة لاستخدام نماذج تدريسية حديثة تؤكد على نشاط وإيجابية المتعلم وتطلق العنان لتفكيره دون قيود، وتطبيق تفكيره في حل المشكلات التي تواجهه

وتعميم الحلول على المشكلات المشابهة، بل وممارسة عملية التفكير من خلال خرائط ومنظمات وأشكال بيانية تمكنه من تنظيم معلوماته وتحقيق نواتج تعلم مرغوبة.

مشكلة الدراسة :

اتضح للباحثة أن مادة الدراسات الاجتماعية لا زالت تقدم للتلاميذ بالطريقة المعتادة، والتي تركز على حفظ التلاميذ وتلقينهم، وهذا يحدّ من تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير في حلها بشكل إيجابي بناء لديهم؛ وبالتالي يوجد ضعف في مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وهذا ما توصلت إليه دراسة غادة شلبي (٢٠١٦)، كما اتضح للباحثة انخفاض وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية لمهارات التفكير الإيجابي والذي ظهر من خلال استبانة تتضمن هذه المهارات، تم عرضها على عينة مكونة من (٢٠) معلماً للدراسات الاجتماعية بهذه المرحلة (ملحق ٣)، مما انعكس بشكل سلبي على مستوى مهارات التفكير الإيجابي لدى تلاميذهم، وهذا حداً بالباحثة للتفكير في تجربة نموذج سوم في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية؛ لتنمية كل من مهارات حل المشكلات والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ هذه المرحلة، حيث اتضح للباحثة انخفاض مستوى التفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، والذي انعكس بشكل سلبي على مستوى أدائهم لحل المشكلات الموجودة بمقرر الدراسات الاجتماعية، وما يتطلبه ذلك منهم من التمكن من بعض مهارات التفكير، كالنقد، وإدراك العلاقات، والاستنتاج، والتنبؤ، واتخاذ القرار، وبناء عليه صيغت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

" كيف يمكن تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية باستخدام نموذج سوم (SWOM) ؟".

وتتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما مدى اهتمام معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية بتنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى تلاميذهم؟
- ٢- ما أثر استخدام نموذج سوم في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية.
- ٣- ما أثر استخدام نموذج سوم في تنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية.

أهداف الدراسة :

- تحديد مدى اهتمام معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية بتنمية التفكير الإيجابي لدى تلاميذهم.
- تعرف أثر استخدام نموذج سوم في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية.
- تعرف أثر استخدام نموذج سوم في تنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية.

أهمية الدراسة :

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن أن تسهم في تحقيق الجوانب التالية:
- تتوافق الدراسة الحالية مع الاتجاهات العالمية الداعية إلى تنمية التفكير بصفة عامة والتفكير الإيجابي بصف خاصة لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.
- تقديم دليل للمعلم يمكن استخدامه في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية باستخدام نموذج سوم (SWOM)، وتقديم كراسة نشاط لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ مما يسهم في جعل التدريس أكثر فاعلية وإيجابية.
- توجيه نظر الباحثين في المجال التربوي إلى أهمية استخدام نموذج سوم في عملية التدريس؛ لتحقيق العديد من جوانب التعلم.
- فتح مجال للباحثين لإجراء بحوث ودراسات جديدة في مختلف المراحل التعليمية لتنمية مهارات التفكير الإيجابي.

حدود الدراسة :

- اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:
- عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرتي البدالة الإعدادية المشتركة وبدواي الإعدادية المشتركة.
- المحتوى: تقتصر الدراسة على وحدتي (الأخطار الطبيعية والبشرية- مصر بين حكم البطالمة والرومان) في الفصل الدراسي الثاني من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ م.

- ٢- مهارات التفكير الإيجابي (التوقع الإيجابي- الضبط الانفعالي- الشعور بالرضا- تقبل الاختلاف عن الآخرين- تقبل الواقع- تفهم مشاعر الآخرين- تقبل الذات- اتخاذ القرار- الموضوعية- توليد الأفكار).
- ٣- مهارات حل المشكلة (تحديد المشكلة - اقتراح حلول للمشكلة- اختيار أنسب الحلول- التوصل لاستنتاجات مناسبة - التنبؤ بالمشكلات المستقبلية)

فروض الدراسة:

تمثلت فروض الدراسة في الآتي:

- ١- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات حل المشكلات في مادة الدراسات الاجتماعية وذلك لصالح التطبيق البعدي.
- ٢- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات في مادة الدراسات الاجتماعية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- ٣- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في مقياس التفكير الإيجابي لصالح التطبيق البعدي.
- ٤- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإيجابي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
- ٥- توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من اختبار مهارات حل المشكلات ومقياس مهارات التفكير الإيجابي.

أدوات الدراسة:

- اختبار مهارات حل المشكلات. (إعداد الباحثة)
- مقياس مهارات التفكير الإيجابي. (إعداد الباحثة)

منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهجين الآتيين:

- المنهج الوصفي، وذلك في استقراء البحوث والدراسات السابقة، التي وضعت اختبارات لحل المشكلات، ومقاييس للتفكير الإيجابي، كذلك أعدت قوائم بمهارات التفكير الإيجابي المختلفة.
- المنهج شبه التجريبي، وذلك لقياس أثر استخدام نموذج سوم في تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة الدراسات الاجتماعية.

مصطلحات الدراسة :

نموذج سوم (SWOM) :

عرفه عبد الرحمن الهاشيمي وطه الدليمي (٢٠٠٨ ، ١٤١) بأنه: أحد الاتجاهات الحديثة في تدريس المهارات فوق المعرفية، تهدف إلى تحسين التعلم وإنتاجه؛ لإعداد جيل واع يفكر بطريقة شمولية، وبنحو ناقد ومبدع، بدلا من أن يتلقى المعلومة، ولا يتفاعل معها ولا يعرف كيف يحلها.

ويعرف نموذج سوم إجرائياً بأنه: مجموعة من الإجراءات التي تقوم على دمج مهارات (المقارنة - التساؤل - التنبؤ - اتخاذ القرار - حل المشكلات) بمحتوى وحدتي (الأخطار الطبيعية والبشرية- مصر بين حكم البطالمة والرومان) بمقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي لحل المشكلات المتضمنة بهما، من خلال تحديد المشكلة، ثم اقتراح حلول لها، من خلال جمع البيانات حولها، واختبار صحة الحلول واختيار أنسبها، ثم الوصول لاستنتاجات صحيحة بما يمكن من التنبؤ بالمشكلات المستقبلية المرتبطة بهذه المشكلة، مع مراعاة التفكير في المشكلة بشكل إيجابي قائم على المشاركة وتقبل الرأي الآخر وصياغة التنبؤات المختلفة .

مهارات حل المشكلات :

عرفها حسن زيتون (٢٠٠٣ ، ٢٢) بأنها: ناتج متوقع ومنطقي لتعلم المفاهيم والمبادئ، ومهارة قادرة على توليد الأفكار والمفاهيم والمبادئ التي يتطلبها المتعلم لتحقيق درجة الإبداع، ومن ثم تحتل عملية حل المشكلة موقعا بارزا في التعليم ، حيث يضعها جانبه

في قمة التعلم الهرمي باعتبارها أعلى مراتب التعلم وأكثرها تعقيداً، حيث تعتمد على تمكن الفرد من المهارات المعرفية الدنيا.

وتعرفها الباحثة إجرائياً خلال الدراسة الحالية بأنها:

مجموعة من العمليات العقلية التي يمارسها تلميذ الصف الثاني الإعدادي من أجل التوصل لحلول للمشكلات التي تواجهه بوحدي (الأخطار الطبيعية والبشرية- مصر بين حكم البطالمة والرومان)، ويتطلب ذلك منه استخدام المعلومات، التي اكتسبها لتحديد المشكلة، والبحث عن حل لها من خلال جمع البيانات المختلفة، واقتراح حلول لها، واختبار صحة الحلول؛ لتحديد أنسبها، ثم التوصل لاستنتاجات صحيحة تمكن من التنبؤ بالمشكلات المستقبلية.

التفكير الإيجابي:

يعرفه الكرمي (١٩٩٥ ، ٦٦) بأنه: نشاط عقلي يقوم به العقل من أجل تشكيل الأفكار، وإدراك الأمور والحكم عليها بصورة منطقية، وحل المشكلات، وإبداع الجديد باستغلال المعطيات والمخزون في الذاكرة.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: أنشطة ذهنية يقوم بها تلميذ الصف الثاني الإعدادي للتفكير في المشكلات المتضمنة بوحدي (الأخطار الطبيعية والبشرية- مصر بين حكم البطالمة والرومان) بشكل منطقي، يمكنه من توظيف معلوماته السابقة والحالية في البحث عن حلول لهذه المشكلات، والرضا عن إمكانياته الحالية متقبلاً مساعدة الآخرين والإمكانيات المتاحة لديه واتخاذ قرارات مناسبة تجاه هذه المشكلات.

أدبيات الدراسة:

نموذج سوم:

يعد التفكير أعلى مستويات النشاط العقلي، فهو من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، ويهدف إلى فهم العالم من حولنا. فالمتعلم المفكر يبني لنفسه استراتيجية معينة خاصة به لفهم العالم المحيط به، كما أنه نشط وحيوي إيجابي في معالجته لمختلف أمور حياته، فالتفكير هو أداة العقل وأسلوبه والركيزة الأساسية لإحداث أي تغيير فعال في حياتنا، فهو نشاط طبيعي لا غنى عنه للإنسان.

وقد انبثقت النظرية البنائية من منطلق إيجابية المتعلم في بناء معرفته بنفسه والتفكير القائم على المعنى والفهم.

وقد انطلقت من النظرية البنائية العديد من النماذج والاستراتيجيات التدريسية، ومنها نموذج سوم (SWOM)، والقائم على دمج مهارات التفكير في المحتوى؛ بهدف إعداد جيل من المتعلمين نشطين إيجابيين، قادرين على تحديد أهدافهم وحل المشكلات التي تواجههم، واتخاذ قرارات مناسبة تجاهها.

وهذا ما أكده كل من حسن زيتون (٢٠٠٣، ١٠١)، ومحمد جهاد (٢٠٠٥، ٤٤)، ومحمد نوفل (٢٠٠٧، ٥٩) حيث أشاروا إلى أن نموذج سوم من النماذج البنائية التي تؤكد على تنمية مهارات التفكير من خلال دمج هذه المهارات في المحتوى الدراسي، كما أوضحوا أن هناك ثلاثة اتجاهات لتعليم التفكير، هي:

- الاتجاه الأول: الأسلوب المستقل، حيث يتم خلاله تعليم التفكير على شكل مهارات مستقلة عن محتوى المواد الدراسية، على اعتبار أن تعليم التفكير له استراتيجياته وأنشطته الخاصة.

- الاتجاه الثاني: أسلوب الدمج والتكامل، حيث يتم تعليم التفكير وتدريبه ضمن المواد الدراسية وجزء من الدروس الصفية المعتادة، وقد أطلق على هذا الأسلوب أسلوب التجسير.

- الاتجاه الثالث: الجمع بين الأسلوبين، حيث يتم تدريس المادة بشكل مستقل لها مدرسوها وخصصها واختباراتها، كذلك تضمين مهارات التفكير ضمن المحتوى الدراسي.

حيث تمثل مهارات التفكير المراد تعلمها جزءا من الحصة الدراسية المعتادة، وهنا يخطط المعلم درسه وفق المنهج المقرر، ويضمنه المهارات التي تتناسب مع محتوى الدرس، ويكون التخطيط لهذه الدروس يتطلب غير ما درج عليه المعلمون وفق الطرق التقليدية، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن العمليات العقلية التي يتم تعلمها بهذه الطريقة، يتم تعزيزها بشكل مشترك من خلال جميع المواد الدراسية.

وترى نايفة قطامي (٢٠١٣، ١٠٥) أن من مبررات دمج مهارات التفكير في المحتوى، تحسين نوعية تفكير التلاميذ ضمن سياقات المادة الدراسية ومحتواها، ونمو التفكير لدى التلاميذ وافتراضه كهدف لجميع التلاميذ ضمن المنهج، وزيادة كفاءة المتعلم وقدرته على

التفكير في محتوى التعلم؛ مما يؤدي إلى زيادة في الفهم والتحصيل، بالإضافة إلى أن إدخال مهارات التفكير ودمجها في المنهج تلبية منطقية لوقائع التعلم والتعليم في الصف بدلا من قطع التفكير أو تحديده منفصلا بعيدا عن المحتوى التعليمي.

ويشير حسن زيتون (٢٠٠٣)، وعمر غباين (٢٠٠٤) إلى أهمية عملية دمج مهارات التفكير ضمن المحتوى الدراسي في أنها وسيلة لتغيير المناهج الدراسية، ومساعدة الطلاب على حل مشكلات التعلم التي تواجههم، بالإضافة لتعزيز التفكير الصحيح لديهم، كذلك يساعد أسلوب الدمج على عدم شعور المتعلمين بالخروج عن السياق العام للمادة التي يدرسونها وبالتالي لا يشعرون بالتخبط أثناء التعلم .

وقد أجملت ناديا السرور (٢٠٠٥) هذه المبررات لعملية دمج مهارات التفكير ضمن المحتوى في النقاط التالية:

- تحسين تفكير الطلاب ضمن سياقات معينة.
 - مساعدة الطلاب على مواجهة تحديات الحياة والتكنولوجيا، من خلال تزويده بأدوات معينة.
 - تعلم مهارات أساسية للحياة، مثل: حل المشكلات واتخاذ القرار .
 - إمكانية تعليم التفكير في كافة المواد الدراسية والمواقف الحياتية.
 - زيادة كفاءة المتعلم في التفكير في المحتوى؛ مما يزيد من عملية الفهم والتحصيل لديه.
- وهذا ما أيده سوارتز Swartz صاحب نموذج سوم، والذي يرى أن المنهج يوفر سياقات طبيعية لتدريس مهارات التفكير واكتسابها من خلال تصميم دروس قائمة على الدمج، والذي بدوره يعطي قوة وعمق للمنهج.
- حيث يعد نموذج سوم من النماذج والاستراتيجيات التي تهدف إلى تنمية التفكير وعاداته بشكل ضمني داخل إطار محتوى المادة الدراسية، ومنها نموذج أبعاد التعلم لمارزانو، والنموذج الاستقرائي لهيلدا تابا، ونموذج سوم، واستراتيجيات ما وراء المعرفة. (ذوقان عبيدات، وسهيبة أبو السميد، ٢٠٠٥، ٥٩)

وكلمة سوم هي اختصار لعبارة (School Wide Optimum Model) وهي تعنى النموذج الأمثل الشامل للمدرسة، فلهذا النموذج استراتيجيات وتعليمات وقواعد تتضمن بيئة تعليمية ناجحة. (سوارتز وباركس، ٢٠٠٥، ٥)

ويعد الطالب هو أساس عملية التعليم والتعلم في هذا النموذج، حيث يتم مشاركة الطالب في اكتساب المعرفة وجعلها ذا معنى، حيث يكون على الطالب في نموذج سوم تحليل المعرفة التي تقدم له وتصنيفها، حيث تنقسم هذه المعرفة إلى نوعين: المعرفة التقريرية والتي تحتاج أن يكتسبها الطالب ويحصلها ويحفظها، والمعرفة الإجرائية، والتي تتعلق بالفعل والأداء من جانب الطالب، ولكل نوع من النوعين السابقين خطوات وإجراءات داخل نموذج سوم، حيث تكتسب المعارف والمعلومات في الوقت الذي يتدرب فيه الطالب على أداء المهارة. (قدر أبو هنطش ، ٢٠١٤، ١٩)

فالتطالب في هذا النموذج يتسم بالنشاط والإيجابية، حيث تقوم خطوات هذا النموذج على أداء الطالب للعديد من المهارات، منها: استثمار المعلومات الواردة في المحتوى لحل المشكلات الخاصة بالمادة الدراسية، بالإضافة لتوليد الأسئلة وطرح الاحتمالات والمقارنة بين هذه الاحتمالات المقدمة لحل المشكلة أو الإجابة عن السؤال، كما تنمي لديه مهارات النقد والتقويم. (إحسان حمزة ، ٢٠١٤، ٣٢)

كما أجمل قدر أبو هنطش (٢٠١٤، ٤٦) أدوار الطالب وفقاً لنموذج سوم في:

- التركيز في المهارة، وفهم خريطة التفكير.
- التفكير النشط في المهام التعاونية مع زملائه أو المعلم.
- التفكير في التفكير، وتقييم أفكاره، والتخطيط لكيفية الاستفادة من هذه الطريقة في المستقبل.

- نقل مهارة التفكير خارج الفصل بتطبيقها في حياتهم.
- معرفة الطريقة التي يستخدمها أثناء التفكير.
- تقييم فعالية الطريقة المستخدمة في التفكير.
- التخطيط لكيفية أداء بعض مهارات التفكير في المستقبل.

مهارات التفكير بنموذج سوم:

يتألف نموذج سوم من ست مهارات، تتمثل في : (ناديا السرور ، ٢٠٠٥ ، ٤٥ ؛ جودت سعادة ٢٠٠٧ ، ٦٠ ؛ هيام حسين ، ٢٠١٢ ، ٢٣٠)

١ - مهارة التساؤل

يعد طرح الأسئلة هو وسيط التفاعل الصفّي بين المعلم وطلابه، فهي تساعد الطلاب على الاندماج في أنشطة الدرس، حيث تحول الطالب من متلقي سلبي إلى إيجابي نشط، كما تجعلهم يفكرون بمستويات ذهنية عليا.

وتعتمد هذه المهارة على طرح المعلم الأسئلة على طلابه قبل التعلم وأثنائه وبعده، بما ييسر للطلاب التفكير في المادة العلمية، وربط الخبرات السابقة بالجديدة، والتنبؤ وصياغة الاحتمالات، وحل المشكلات واتخاذ القرار، كما تساعد هذه الأسئلة المعلم على تعرف مستويات الطلاب التحصيلية للمادة العلمية، ومعرفة مدى تحقيقهم للأهداف المرغوبة، كما تنمي ثقة الطلاب بأنفسهم .

٢ - مهارة المقارنة

يقصد بالمقارنة تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المعلومات المعطاة والمعلومات التي يتم البحث عنها، بما يسمح بتنظيم المعلومات المخزنة والجديدة وترتيبها بشكل يسهل استرجاعها، فالمقارنة إذاً مهارة تنظم المعرفة، وتساعد على تطويرها.

٣ - مهارة توليد الاحتمالات

تتمثل هذه المهارة في استخدام المعرفة السابقة وتوظيفها لإضافة معلومات جديدة، حيث يربط الطلاب بين المعلومات السابقة والجديدة، واتباع الأسلوب العلمي في حل المشكلات من خلال صياغة الفروض وتفسيرها واختبار صحتها وصولاً للنتيجة المطلوبة.

٤ - مهارة التنبؤ

حيث ينشغل الطالب بالتفكير فيما سيحدث في المستقبل في ضوء المعلومات المتاحة لديه، والتي تقوده إلى تنبؤات معينة، وهذا يحتاج من المعلم أن يوجّه طلابه إلى التفكير فيما هو أبعد من المعلومات المتاحة، فمهارة التنبؤ تتمثل في قدرة الطالب على توقع نتيجة ما، ويتخيل حلاً لمشكلة ما .

٥ - مهارة حل المشكلات

يعد حل المشكلات سلوك موجه نحو هدف مقصود، وذلك من خلال استخدام الفرد لكل ما لديه من معلومات وخبرات سابقة؛ للوصول إلى إزالة الغموض من الموقف المشكل. وهنا يبرز دور المعلم في اختيار المشكلات التي تناسب تفكير الطلاب ومستوى نضجهم والمادة الدراسية، على أن يشعروهم بالمشكلة ويعرضها عليهم بصورة تثير انتباههم ورغبتهم في حلها .

وخطوة حل المشكلات في نموذج سوم يمكن أن يكون لها دوراً كبيراً في تأهيل الطلاب لامتلاك مهارات حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية داخل أسوار المدرسة وخارجها.

وتفيد مهارة حل المشكلات في جعل الطالب ملماً بجميع أبعاد المشكلة، بالإضافة إلى جمع المعلومات وتحليلها وتنظيمها وتوليد أفكار كحلول مبدئية للمشكلة، ثم دراسة الحلول المقترحة، واختيار الحل المناسب، ثم اتخاذ القرار المناسب.

٦ - مهارة اتخاذ القرار

يرى عبد الله الغنزي (٢٠٠٧ ، ١٤٣) أن مهارة اتخاذ القرار تتطلب استخدام مهارات عليا في التفكير؛ كالتحليل، والتفويم، والاستقراء، والاستنباط ، فاتخاذ القرار عملية ذهنية تهدف إلى اختيار أفضل الحلول المتاحة، التي تناسب الفرد إزاء موقف معين من أجل تحقيق الهدف المنشود.

٧ - خطوات نموذج سوم:

تمر عملية التدريس وفقاً لخطوات نموذج سوم من خلال اتباع الخطوات التالية: (روبرت شوارتر وساندرا باركس، ٢٠٠٤ ، ٨ ؛ قدر أبو هنطش، ٢٠١٤ ، ٢٦)

١- مقدمة الدرس: وهي عبارة عن مقدمة تستثير معرفة الطالب السابقة ومهارة التفكير لديه، وتتضمن هذه المرحلة الإجراءات الآتية:

- تعريف المتعلمين بمحتوى الدرس، وأهدافه، وأهداف تعليم المهارة، من خلال بطاقات معينة يستخدمها المعلم حسب طبيعة الدرس أو المهارة.
- إيضاح سبب أهمية مهارة التفكير المتعلمة.
- الربط بين مهارة التفكير المتعلمة وخبراتهم الخاصة، مع إعطاء أمثلة .

- تنشيط المعرفة القبلية لدى المتعلمين المتعلقة بالدرس والمهارة المتعلمة، وذلك من خلال طرح الأسئلة التحفيزية.

٢- التفكير النشط: في هذه الخطوة يشترك الطلاب في تدريب، يتم خلاله توجيههم لتعلم المحتوى والمهارة المطلوبة معاً، تبدأ هذه الخطوة بتعليم الطلاب المحتوى، والتأكد من فهمهم له، ثم يقومون بممارسة نشاط تفكيري (سواء بصورة تعاونية)، حيث يقسم المعلم تلاميذه إلى مجموعات، يتراوح عددها بين (٤-٦) طلاب، يتم فيه دمج تعليم المهارة بشكل مباشر مع محتوى الدرس، ويتم خلال هذه الخطوة تحفيز تفكير الطلاب من خلال نوعين رئيسيين، التحفيز اللفظي: من خلال طرح الأسئلة، والمنظمات البيانية، فهناك إذاً بعض الأدوات التي يتم الاستعانة بها لتنشيط تفكير الطلاب داخل نموذج سوم خرائط التفكير، والرسوم البيانية.

كما يقوم المعلم بالاستماع لردود فعل المجموعات على المهمة التي قدموها، مع تقديم اقتراحاتهم.

٣- التفكير في التفكير: وفيها يشترك الطلاب في نشاط تأملي (وراء معرفي) يقومون فيه بتأمل تفكيرهم في خطوة التفكير النشط، وذلك من خلال الإجابة عن بعض الأسئلة المرشدة المشار إليها في المقدمة، وكذلك الأسئلة الأخرى التي يمكن أن يطرحها المعلم على الطلاب، مثل:

- ما نوع التفكير الذي قمت به؟
- كيف طبقت هذا النوع من التفكير؟
- ما الخطوات والأسئلة التي قمت بها أثناء عملية التفكير؟
- هل هذه الطريقة فعالة للاشتراك في هذا النمط من التفكير؟
- ٤- تطبيق التفكير: حيث يطبق الطلاب مهارات التفكير وعملياته التي تعلموها خلال الدرس على مواقف أخرى للتعلم، أي يحدث هناك انتقال للتعلم إلى مواقف جديدة، وهذا الانتقال قد يكون:

- انتقال مباشر قريب لأثر تعليم المهارة: ويشمل تطبيق المهارة أثناء الحصة نفسها، أو العاجل القريب على محتوى مماثل الدرس.

- انتقال مباشر بعيد لأثر تعليم المهارة: ويشمل تطبيق المهارة في أثناء الحصة نفسها على محتوى مختلف للدرس، ويقل في هذه المرحلة تدخل المعلم في عملية تعليم المهارة. وقد أضاف حسن زيتون (٢٠٠٣، ٢٤٧) خطوة خامسة للتأكد من مدى استيعاب المتعلمين لهذه المهارة ومدى استخدامها الفعال، وهي تقويم التفكير، حيث يوجه المتعلمين فيها للقيام بأنشطة فردية، تستهدف تقويم أدائهم لمهارة التفكير محل التعليم، على أن يستعينوا في ذلك بالأسئلة المرشدة والمنظم البياني.

ونظراً لأهمية نموذج سوم في تنمية التفكير من خلال المحتوى الدراسي، وما يسمح به من نشاط وإيجابية من جانب الطالب، فقد استهدفت بعض الدراسات استخدام نموذج سوم في تحقيق العديد من جوانب التعلم، كدراسة مندور فتح الله (٢٠٠٩)، التي توصلت إلى فاعلية نموذج سوم في تنمية التفكير الناقد، والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، ودراسة هيام حسين (٢٠١٢)، والتي استخدمت استراتيجية سوم لتنمية تحصيل تلاميذ الصف الخامس العلمي بالعراق، ودراسة قدر أبو هنطش (٢٠١٤)، التي توصلت إلى فاعلية نموذج سوم في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والاتجاهات العلمية والتحصيل الدراسي في العلوم لطلبة الصف السابع الأساسي في نابلس، ودراسة بيان صباح (٢٠١٥)، والتي استهدفت تنمية التحصيل البلاغي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بالأردن، ودراسة شيماء إبراهيم (٢٠١٦) التي توصلت إلى فاعلية نموذج سوم في تنمية التفكير التوليدي والدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة العلوم، ودراسة شيماء سليم (٢٠١٦) التي توصلت إلى فاعلية استخدام استراتيجية سوم (SWOM) في تنمية عادات العقل ومهارات اتخاذ القرار في العلوم لدى تلاميذ الصف الإعدادي.

مهارات حل المشكلات:

يعد ظهور المشكلات البيئية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية والأخلاقية التي صاحبت التقدم العلمي والتكنولوجي، والتي أصبحت تحدياً للتربية بصفة عامة، وتدریس الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة، باعتبارها أكثر المواد الدراسية ارتباطاً بتحليل ومعالجة أبعاد هذه المشكلات ومواجهة هذا التحدي، مما يتطلب تزويد التلميذ بالمعرفة والمهارات اللازمة لمواجهة وحل هذه المشكلات . (غادة شلبي، ٢٠١٦، ٢٧٣)

وتعد مهارة حل المشكلات من الأهداف العليا، التي تهدف الدراسات الاجتماعية لتنميتها ، فهي تؤكد على الخطوات العلمية التي تغير من تفكير الإنسان، وتنمي قدراته، وتكشف ميوله من خلال المهارات التي يمكن التدريب عليها، كما أنها ضرورة حياتية للفرد؛ لكي يواجه المشكلات والمواقف التي تواجهه وتساعد على فهم مسارات الحياة.

والقدرة على حل المشكلات الناتج الأكثر أهمية في عملية التعليم، فالفرد القادر على حل المشكلات يمكنه أن يعلم نفسه بنفسه، كما يعد حل المشكلات من العمليات العقلية العليا، التي يتحدد على أساسها نجاح الفرد في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة، وهناك من المشكلات ما يحتاج في حله إلى مهارات عقلية بسيطة، وأخرى تتطلب مهارات عقلية معقدة لحلها. (تهاني البنا، ٢٠١٠، ٥١)

فالمشكلة بأنها: فجوة معلوماتية بين المعلومات المتاحة في الموقف أو ما يمكن أن يطلق عليه الحالة الابتدائية للمعلومات، وبين معوقات الهدف أو ما يسمى بالحالة النهائية للمعلومات، ويكون غير واضح كيفية ملء الفجوة المعلوماتية بينهما للوصول من المعلومات المتاحة إلى الهدف.

وترى شرين جاد (٢٠١٠، ٩) أن مهارات حل المشكلة هي مهارات عقلية معقدة لا يمكن اكتسابها أو تعلمها بطريقة عارضة أو عشوائية، وإنما يتم ذلك من خلال اتباع سلسلة من العمليات بطريقة منظمة، تمكن المتعلم من استنباط بعض العلاقات المنطقية، التي تربط بين السبب والنتيجة، حيث يتطلب هذا الربط قيام المتعلم بمجموعة من الإجراءات والخطوات منها: الاختيار، الاستبصار، والإبداع، والنقد، كذلك استخدام استراتيجيات وأساليب متنوعة في التفكير؛ بهدف الوصول إلى الحل، ويحقق المتعلم ذلك من خلال المعلومات المتوفرة لديه، والتي سبق له دراستها.

كما ذكر وائل نجيب (٢٠١٦، ٦٧) أن حل المشكلات هو مجموعة من الخطوات التي يتبعها الفرد؛ من أجل التغلب على العقبات التي تعترضه وتحول دون تحقيق أهدافه، ويتحدد بمستوى إدراك الفرد لكفائه الذاتية في حل المشكلة، ودرجة الثقة في الحل، ورد الفعل الانفعالي أثناء الحل.

وتشير رعد الطاني وعيسى قدارة (٢٠٠٨، ٢٠٧) إلى أن حل المشكلة يمر بالخطوات

التالية:

- تشخيص المشكلة وفهمها، على اعتبار أن المشكلة المفهومة هي نصف محلولة.
- تجزئة وتفكيك عناصر المشكلة إلى أسبابها، وتحديد الأهداف المرجوة من حلها.
- إعداد قائمة بالحلول لهذه المشكلة من كافة الأطراف ذات العلاقة.
- إجراء عمليات العصف الذهني.
- تقييم الحلول.
- تحديد أنسب الحلول، واتخاذ القرار، وإجراء المتابعة.

وقد أكدت ويمبي (Whimbey, 2009) أن هناك مجموعة من العوامل الشخصية التي تؤثر في تعلم حل المشكلة منها : الاتجاه الإيجابي ، فالشخص المتميز يرى أن المشكلات الأكاديمية يمكن حلها بالثابرة، كذلك الحرص على فهم الحقائق والعلاقات التي تنطوي عليها المشكلة، والتأمل وتجنب التخمين، بالإضافة إلى تقسيم المشكلة إلى أجزاء بسيطة، ومحاولة حل كل جزء على حدا.

وتعد مهارات حل المشكلات من مهارات التفكير المهمة، وهي تمثل أحد أهم أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية في مختلف المراحل الدراسية، فقد ظهرت استراتيجيات ونماذج تدريسية تستهدف استثمار طاقات الطلاب، من خلال دمج مهارات التفكير بالمحتوى، ومنها: نموذج سوم، والذي يعد أحد نماذج ما وراء المعرفة والتي تركز على مهارات حل المشكلات، والتنبؤ، وصياغة الاحتمالات، واتخاذ القرار، حيث يتكون من ست مهارات هي: التساؤل، المقارنة، اتخاذ القرار، حل المشكلات، التنبؤ، توليد الاحتمالات .

ونظراً لأهمية هذا البعد، فقد اهتمت بعض الدراسات بتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة، ومنها دراسة: مرفت محمد (٢٠٠٧)، والتي استهدفت تنمية مهارات حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال استخدام المواقع البيئية على شبكة الإنترنت، ودراسة شرين جاد (٢٠١٠)، والتي استهدفت تنمية مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية .

أما دراسة نايفة قطامي وعبد العزيز السكاكر (٢٠١٠) فقد استهدفت تعرف أثر برنامج تدريبي في التفكير مستند إلى نموذج شوارتز على تنمية مهارة حل المشكلات لدى عينة من (٤٠) طالباً من الطلاب الموهوبين بالمملكة السعودية، حيث أعد الباحثان مقياساً

حل المشكلات حسب نموذج تريفنجر، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج في تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلاب.

كما أوصت بعض الدراسات بتنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب من خلال استخدام نماذج تدريسية حديثة كدراسة شرين إبراهيم (٢٠١٨)، حيث أوصت بضرورة استخدام نموذج سوم في تنمية مهارات حل المشكلات، ولعل ذلك يرجع إلى التآلف ما بين مهارات نموذج سوم، والتي من ضمنها حل المشكلات واتخاذ القرارات، وما يتطلبه حل المشكلة من ممارسة العديد من المهارات والتي منها الإحساس بالمشكلة وتحديدها، ثم جمع البيانات حولها؛ لاقتراح حلول مبدئية، ثم اختبار صحتها واختيار أنسب الحلول، ثم التوصل لاستنتاجات صحيحة، بما يمكن الفرد من التنبؤ بالمشكلات المستقبلية ذات العلاقة بالمشكلة محل الدراسة.

التفكير الإيجابي : Positive Thinking

يعد التفكير الإيجابي لدى الفرد مؤشراً مهماً لما يتمتع به من صحة نفسية تنعكس على مدى ما يظهره من تفاؤل ورضا وسعادة في التعامل مع الآخرين خلال المواقف الحياتية المختلفة، فهو علم البحث عن مكامن القوة البشرية لديه من جوانب قوة وقدرات يملكها، فالتفكير الإيجابي مهارة تسمى تعلم التفاؤل أو السعادة والرضا عن الحياة.

فتشير أماني سالم (٢٠٠٦، ١٠٧) إلى أن التفكير الإيجابي هو امتلاك الفرد لعدد من التوقعات الإيجابية المتفائلة تجاه المستقبل، واقتناعه بقدرته على النجاح، ومن أهم هذه التوقعات "أنا أفكر إذا أنا أستطيع".

كما أنه توقع النجاح في القدرة على معالجة المشكلات عن طريق القناة العقلية للفرد، وباستخدام استراتيجيات بناءة للتفكير، يصحبها ثقة الفرد بذاته في التوصل لحلول صحيحة للمشكلات، وهذا يتطلب قدرات عقلية قائمة على التفاؤل والإيجابية من جانب الفرد .

والتفكير الإيجابي هو قدرة الفرد الإرادية على تقويم أفكاره ومعتقداته والتحكم فيها وتوجيهها نحو تحقيق نتائج متوقعة، كما أنه يمثل الأنشطة والأساليب التي يستخدمها الفرد لمعالجة المشكلات باستخدام استراتيجيات القيادة الذاتية للتفكير (أماني سيد، ٢٠٠٥، ١٥)

ويشير كل من إدوار ديبونو (٢٠٠١ ، ٣٢) وفيرا بيفر (٢٠١١ ، ١١) أنه يمكن إدراك أهمية التفكير الإيجابي، فالإنسان يستطيع أن يقرر طريقة تفكيره، فإذا اخترت أن تفكر بإيجابية تستطيع أن تزيل الكثير من المشاعر غير المرغوب فيها، والتي ربما تعيقك عن تحقيق الأفضل لنفسك.

كما يؤكد إبراهيم الفقي (٢٠٠٩ ، ١٥٥) أن المفكر هو صانع الأفكار، والأفكار تسبب التفكير، والتفكير يسبب التركيز، والتركيز يسبب الأحاسيس، والأحاسيس تسبب السلوك، والسلوك يسبب النتائج، والنتائج تحدد واقع حياة الشخص، فلو أراد الإنسان أن يحدث تغييراً في حياته عليه أن يغير إدراك المفكر.

فهناك أهمية كبيرة للتفكير الإيجابي لدى الفرد، تتمثل في أنه:

- يعدّ الإنسان إعداداً صالحاً لمواجهة ظروف الحياة العملية، التي تتشابك فيها المصالح.
- يعزز بيئة العمل بالانفتاح والصدق والثقة.
- التغيير الإيجابي البناء الذي يجريه الفرد داخل نفسه، فيكون له الأثر النافع في شخصيته وكافة الأنشطة.
- يبحث التفكير الإيجابي عن القيمة والفائدة، وهو تفكير بناء توالدي، حيث يجعل الأشياء تعمل، وهدفه هو الفعالية والبناء.

عند التفكير بطريقة إيجابية تنجذب إلينا المواقف الإيجابية، والعكس يحدث عندما نفكر بطريقة سلبية فإننا نجذب إلينا المواقف السلبية. (إبراهيم الفقي، ٢٠٠٩ ، ٧٤؛ معيوف السبيعي، ٢٠١٠ ، ٤٨)

مهارات التفكير الإيجابي:

ينعكس التفكير الإيجابي لدى الفرد في ممارسته لبعض المهارات، تتمثل في :

- مهارة حل المشكلات:

يرى فتحي جروان (٢٠٠٩ ، ٩٥) بأن حل المشكلات هي عملية تفكيرية، يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات، من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوف، حيث يتدرب التلميذ على التفكير بإيجابية واكتشاف الحل بطريقة ذاتية، من خلال إعطائه الفرصة لمعرفة خطئه؛ مما يؤدي إلى ترسيخ الفكرة.

- المقارنة:

تعد مهارة المقارنة من مهارات التفكير الأساسية لتنظيم المعلومات وتطوير المعرفة، حيث تتطلب التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر عن طريق تفحص العلاقات بينهما، وهي تضيف عنصر التشويق والإثارة للموقف التعليمي.

- التخطيط:

تعد مهارة التخطيط تنظيم للأفكار في تسلسل معقول، وهو كذلك وسيلة لغاية وليس غاية في حد ذاته. (فهم مصطفى ، ٢٠٠٢ ، ٥٩)

- مهارة طرح الأسئلة :

هي القدرة على قياس فهم الطالب واستيعابه للمعلومات والحقائق من خلال الأسئلة المطروحة عليه، أو الأسئلة التي يقوم هو بطرحها على غيره.

- ترتيب الأولويات:

المهارة التي يتم عن طريقها وضع الأشياء أو الأمور في ترتيب حسب أهميتها (جودت سعادة، ٢٠١٢ ، ٤٨)

- مهارة الوصف

- مهارة التفسير:

الاستيعاب، والتعبير عن دلالة واسعة من المواقف، والمعطيات، والتجارب، والقواعد، والمعايير، والإجراءات، ويشمل عدة مهارات فرعية؛ كالتصنيف، واستخراج المعنى وتوضيحه (عدنان عتوم وعبد الناصر الجراح وموفق بشارة ، ٢٠٠٦ ، ٧٨)

- مهارة التصنيف:

يقصد بالتصنيف جمع الأشياء المتشابهة معاً طبقاً لما بينها من تشابه، وفصل الأشياء غير المتشابهة بحسب ما بينها من اختلاف. (فهم مصطفى، ٢٠٠٢ ، ١٣٧)

- المرونة: تقديم البدائل

ويقصد بالمرونة: القدرة على توليد الأفكار المتوقعة عادةً، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف، وهي عكس الجمود الذهني، الذي يعني تبني أنماط ذهنية محددة وغير قابلة للتغيير حسب ما تستدعي الحاجة.

- الحكم على الأشياء وفق معيار دقيق.

- التثبت من صحة الأفكار.

- الاستدلال العقلي.

ويقصد بالاستدلال العقلي، معرفة شيء أو فعل، أو نتيجة اعتماد على معرفة شيء أو فعل آخر يرتبط به.

وهناك أساليب فاعلة في تعزيز التفكير الإيجابي، تتمثل في :

١- الحوار الفعال:

يعد الحوار وسيلة لإثارة التفكير وإنمائه، واستخدام الحوار مدعماً بالحجج والبراهين والأدلة، للتوجيه والإرشاد والعظة والاعتبار

٢- ضرب الأمثلة :

والتمثيل هو تقديم الأفكار أو المعاني بصورة مثل يُضرب؛ لتجسيد تلك الأفكار، فهو وسيلة تربوية تعليمية؛ لتقريب ما كان بعيداً وإيضاح ما كان غامضاً.

٣- أسلوب التعلم بالاستكشاف:

يركز هذا الأسلوب على قدرات الطالب، ويجعله محوراً للعملية التعليمية، حيث إن هذا الأسلوب يسهم في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطلاب، إذ يستند على إعطاء الطالب دوراً نشطاً في عملية التعليم؛ من أجل اكتشاف المعلومة، وذلك عن طريق إثارة تفكيره، وتفاعله معها بدلاً من تلقينه إياها.

٤- التساؤل

لكي يكون أسلوب التساؤل، مؤثراً في تنمية التفكير، لابد من مراعاة صياغة السؤال بدقة، ومراعاة مناسبته للفئة المستقبلة، واختيار التوقيت الملائم للسؤال، بالإضافة إلى تنوع مستويات الأسئلة ما بين المستويات الدنيا والعليا للتفكير.

٥- أسلوب التعلم التعاوني.

أسلوب التشجيع والتحفيز. (عبد الرحمن عبد الله، ٢٠٠٢، ١٤٦)

فالتفكير الإيجابي منظومة متكاملة، تتكون من عدة مهارات واتجاهات، ولتنمية هذه المهارات لدى المتعلمين ينبغي استخدام أساليب تربوية فاعلة من جانب المعلم .

ولعل أهمية التفكير الإيجابي في الدراسة الحالية تنبع من ضرورة تشجيع تلميذ الصف الثاني الإعدادي على التفكير بشكل أكثر تفاؤلاً وموضوعية، كذلك تقبل الرأي الآخر

وتوظيفه، واستخدام أفكار الآخرين في توليد أفكار وبدائل جديدة، وهذا ما يجعله مطلباً أساسياً يعين التلميذ على مواجهة العديد من المشكلات التي تواجهه ومواصلة حلها .

إجراءات الدراسة :

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم إتباع الإجراءات الآتية:

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي نص على: ما مدى اهتمام معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية بتنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى تلاميذهم؟ ، اتبع الآتي:

إعداد قائمة مبدئية بمهارات التفكير الإيجابي الواجب تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد تم صياغة القائمة في صورتها المبدئية تتكون من (٣٥) عبارة تقيس مهارات التفكير الإيجابي المختلفة كما أوردتها الكتابات المتخصصة والبحوث والدراسات السابقة في مجال تنمية التفكير الإيجابي لدى تلاميذ المراحل التعليمية المختلفة. (ملحق ١)

عرض القائمة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين في مجال الصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس (ملحق ٢)، وذلك لحساب صدقها وملاءمتها للغرض الذي أعدت من أجله، وجاءت تعديلات المحكمين كالتالي :

حذف العبارتين : يمكن من تطبيق خطوات التفكير العلمي، يمكن من الربط الإيجابي بين الموضوعات، لتكرارهما في عبارات سابقة تحمل نفس المعنى .

بناء استبانة في ضوء القائمة السابقة لمهارات التفكير الإيجابي مكونة من (٣٣)

عبارة. (ملحق ٣)

تطبيق الاستبانة على عينة من معلمي مادة الدراسات الاجتماعية بمدرسة (البدالة الإعدادية بنات - البرامون الإعدادية بنات)، حيث قامت الباحثة برصد الدرجات التي حصل عليها المعلمون، وكانت الدرجة الكلية للاستبانة هي (٩٩) درجة على اعتبار أن المعلم إذا اختار الاستجابة موافق أخذ الدرجة (٣) وإذا اختار الاستجابة محايد حصل على الدرجة (٢) ، وعندما يختار الاستجابة غير موافق أخذ الدرجة (١)، وقد وجدت الباحثة أن ٨٥% من المعلمين حصلوا على أقل من الدرجة (٩٠.٥) وهى تقابل النسبة ٥٠% ، مما يؤكد انخفاض وعي معلمي مادة الدراسات الاجتماعية بمهارات التفكير الإيجابي وأهمية تنميته لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول للدراسة.

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي نص على: ما أثر استخدام نموذج سوم في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية؟، اتبع الآتي:

تحديد المحتوى

تم اختيار وحدتي (الأخطار الطبيعية والبشرية- مصر بين حكم البطالمة والرومان) لتدريسهما باستخدام نموذج سوم، وذلك للأسباب الآتية:

تضمنهما العديد من المشكلات والأخطار البيئية التي يمكن التعامل معها بشكل إيجابي من جانب التلميذ ، ووضعه خطة لحلها من خلال خطوات حل المشكلة .

وجود علاقات ارتباطية بين المشكلات الموجودة بهاتين الوحدتين، مما يمكن من الربط بين المشكلات المختلفة، والحصول على المعلومات التي تمكن التلميذ من تحديد أسباب المشكلة والتنبيه بالمشكلات التي تترتب عليها.

١ -إعداد دليل المعلم لتدريس وحدتي الدراسة:

تم إعداد دليل المعلم بشكل يمكن معلم الصف الثاني الإعدادي الاسترشاد به في تدريس وحدتي الدراسة وفقاً لخطوات نموذج سوم، وقد تكون النموذج من المكونات الآتية:

- مقدمة الدليل
- إرشادات وتعليمات تنفيذ الدليل
- الأهداف العامة لوحدتي الدراسة.
- الوسائل ومواد التعلم.
- الدروس المتضمنة بالوحدتين.
- مراجع ومصادر التعلم.
- خطة السير في كل درس.
- الخطة الزمنية لتنفيذ دروس الوحدتين.

بعد الانتهاء من إعداد دليل المعلم تم عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وقد أشار المحكمون بمناسبة دليل المعلم

(ملحق ٥)، وأنه مرتبط بالأهداف الاجرائية والمحتوى العلمي، كما أن ما يتضمنه من تعليمات ومعلومات واضحة وكافية للمعلم.

١ - إعداد كراسة نشاط التلميذ:

تم إعداد كراسة نشاط التلميذ بحيث تتضمن عدد من الأنشطة والمهام التي يجب عنها الطالب بشكل فردي وجماعي مع زملائه في المجموعة التي ينتمى إليها، وذلك في كل درس من دروس الوجدتين، وقد راعت الباحثة أن تكون الأنشطة والمهام مرتبطة بالمحتوى العلمي للوجدتين، وأن تعمل على استثارة انتباه التلاميذ للتعلم، عن طريق استخدام الصور، وإعداد الخرائط الذهنية؛ ليسجل فيها التلاميذ أفكارهم، وقد تم عرض كراسة النشاط على مجموعة من المحكمين؛ وذلك للحكم عليها من حيث مدى ارتباطها بدليل المعلم، ووفقاً لخطوات نموذج سوم، وقد أكد المحكمون على صلاحية كراسة نشاط التلميذ للغرض التي وضعت من أجله. (ملحق ٦)

٤ - بناء أدوات الدراسة وتطبيقها:

أ - إعداد اختبار مهارات حل المشكلات

- الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس فاعلية التدريس وفقاً لنموذج سوم في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة الدراسات الاجتماعية .

- أبعاد الاختبار:

لتحديد أبعاد الاختبار، تم الاطلاع على بعض الأدبيات والبحوث والدراسات التي تناولت تحديد مهارات حل المشكلات، كدراسة شرين جاد (٢٠١٠)، ودراسة محمد على (٢٠١٧) .

وتم تحديد أبعاد الاختبار في خمسة أبعاد رئيسة هي:

تحديد المشكلة - اقتراح حلول مناسبة - اختيار أنسب الحلول - التوصل لاستنتاجات صحيحة - التنبؤ بالمشكلات المستقبلية.

- صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة المحكمين في مجال طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وذلك للتأكد من صدق الاختبار وملاءمته لما وضع لقياسه، ومدى سلامة المفردات ومناسبتها لمستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ومدى

ارتباط كل سؤال بالبعد الذي يقيسه، ومدى مناسبة عدد الأسئلة وملاءمة التعليمات، وقد أبدى المحكمون بعض التعديلات التي أخذتها الباحثة في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية مثل: التقليل من أسئلة المقال قصير الإجابة، لأنها تتطلب وقتاً أطول من التلميذ للإجابة عنها، وقد أجرت الباحثة هذه التعديلات وأصبح اختبار مهارات حل المشكلات في صورته النهائية الصالحة للتطبيق على عينة البحث. (ملحق ٧)

- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق الاختبار على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة البدالة الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة شرق المنصورة التعليمية بمحافظة الدقهلية وعددهم (٣٠) تلميذ وتلميذة بهدف حساب الاتساق الداخلي والثبات لاختبار مهارات حل المشكلات، وتحديد زمن تطبيقه:

حساب الاتساق الداخلي للاختبار:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات حل المشكلات من خلال التأكد من صدق التكوين الفرضي (الاتساق الفرضي) لاختبار مهارات حل المشكلات، حيث تم حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة من مفردات الاختبار بالدرجة الكلية للأبعاد (تحديد المشكلة - اقتراح حلول للمشكلة - اختيار أنسب الحلول للمشكلة - الخروج باستنتاجات مناسبة - التنبؤ بالمشكلات المستقبلية)، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط ومستويات دلالتها:

جدول (١)

معاملات ارتباط مفردات اختبار مهارات حل المشكلات بالدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها

الأبعاد	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الأبعاد	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	١	٠.٦٧٦	٠.٠١	اقتراح حلول للمشكلة	١٩	٠.٨٤٩	٠.٠١
	٢	٠.٦٩٣	٠.٠١		٢٠	٠.٧٧٨	٠.٠١
	٥	٠.٦١٦	٠.٠١		١٠	٠.٥٣٨	٠.٠١
	٩	٠.٥٦١	٠.٠١		١٥	٠.٧٥٨	٠.٠١
	١١	٠.٦٩٢	٠.٠١		٢١	٠.٧٢	٠.٠١
	١٣	٠.٥٧	٠.٠١		٧	٠.٣٨٩	٠.٠٥
	١٤	٠.٤٨٨	٠.٠١		١٢	٠.٨٤٣	٠.٠١
	١٦	٠.٥٠٩	٠.٠١		١٧	٠.٧٩٤	٠.٠١
اقتراح حلول للمشكلة	٣	٠.٨٦٨	٠.٠١	استنتاجات مناسبة بالخروج	٨	٠.٤٥٢	٠.٠٥
	٤	٠.٤٩٩	٠.٠١		١٨	٠.٨٥٩	٠.٠١
	٦	٠.٨٦٨	٠.٠١		٢٢	٠.٧٣٢	٠.٠١

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ، ٠.٠١ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات حل المشكلات. كما تم حساب معامل ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد (تحديد المشكلة- اقتراح حلول للمشكلة- اختيار أنسب الحلول للمشكلة- الخروج باستنتاجات مناسبة- التنبؤ بالمشكلات المستقبلية)، بالدرجة الكلية للاختبار، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط ومستويات دلالتها:

جدول (٢)

معاملات ارتباط أبعاد اختبار مهارات حل المشكلات بالدرجة الكلية له

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	٠.٨٧٣	٠.٠١
اقتراح حلول للمشكلة	٠.٨٤٦	٠.٠١
اختيار أنسب الحلول للمشكلة	٠.٧٥٤	٠.٠١
الخروج باستنتاجات مناسبة	٠.٥٩٤	٠.٠١
التنبؤ بالمشكلات المستقبلية	٠.٧٧٧	٠.٠١

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات حل المشكلات.

(١) حساب ثبات الاختبار

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تقوم هذه الطريقة على حساب تباين مفردات الاختبار، والتي يتم من خلالها بيان مدى ارتباط مفردات الاختبار ببعضها البعض، وارتباط كل مفردة مع الدرجة الكلية للاختبار وذلك من خلال المعادلة التالية:

$$\text{معامل } (\alpha) = \frac{\left(\frac{\sum_{i=1}^n x_i^2}{n} - 1 \right)}{\frac{\sum_{i=1}^n x_i^2}{n}}$$

حيث ن: عدد بنود الاختبار $\sum_{i=1}^n x_i^2$: التباين الكلي لدرجات الطلاب في الاختبار

مج $\sum_{i=1}^n x_i^2$: مجموع تباين درجات الطلاب على فقرة من فقرات الاختبار.

جدول (٣)

معامل ثبات ألفا لاختبار مهارات حل المشكلات

الاختبار ككل	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا
	٢٢	٠.٨٨٢

من الجدول السابق: يتضح ثبات الاختبار ككل = ٠.٨٨٢ وهو معامل ثبات عال لألفا، ويدل على ملائمة الاختبار لأغراض البحث.

حساب زمن الاختبار:

تبين من خلال التجريب الاستطلاعي للاختبار أن الزمن المناسب لانتهاء جميع التلاميذ من الإجابة عن مفردات الاختبار هو (٦٠) دقيقة.

الصورة النهائية للاختبار:

بلغ عدد مفردات اختبار مهارات حل المشكلات في صورته النهائية (٢٢) مفردة ، موزعة على أبعاد الاختبار، ملحق (٧)، والجدول التالي يوضح أبعاد الاختبار والمفردات التي تقيسها .

جدول (٤) توزيع أبعاد اختبار مهارات حل المشكلات	
المهارة	أرقام المفردات
تحديد المشكلة.	١- ٢-٥-٩-١١-١٣-١٤-١٦
اقتراح حلول للمشكلة	٢- ٤-٦-١٩-٢٠
اختيار أنسب الحلول للمشكلة	١٠-١٥-٢١
الخروج باستنتاجات مناسبة	٦- ١٢-١٧
التنبؤ بالمشكلات المستقبلية	٧- ١٨-٢٢
المجموع	٢٢ سؤال

وقد انقسمت مفردات الاختبار إلى نوعين :

- أ- اختيار من متعدد : وقد شمل (٥) مفردات هي المفردة رقم (١ - ٩ - ١٣ - ١٤ - ١٥)، وقد أعطيت الدرجة (١) إذا أجاب عنها التلميذ إجابة صحيحة والدرجة (صفر) إذا أجاب عنها إجابة غير صحيحة.
- ب- أسئلة المقال قصير الإجابة : وقد شمل (١٧) مفردة هي رقم (٢ - ٣ - ٤ - ٥ - ٦ - ٧ - ٨ - ١٠ - ١١ - ١٢ - ١٦ - ١٧ - ١٨ - ١٩ - ٢٠ - ٢١ - ٢٢)، حيث خصصت لكل سؤال درجة واحدة إذا أجاب عنها التلميذ إجابة صحيحة والدرجة (صفر) إذا أجاب عنها التلميذ إجابة غير صحيحة، وبذلك تصبح الدرجة الكلية لاختبار مهارات حل المشكلات (٢٢) درجة.

- تطبيق اختبار مهارات حل المشكلات:

تم اختيار عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي هما فصل (٢ / ٢) بمدرسة البدالة الإعدادية المشتركة كمجموعة تجريبية بلغ عددهم (٣٠) تلميذ وتلميذة، وفصل ٣ / ٢ بمدرسة بدوي الإعدادية المشتركة كمجموعة ضابطة وعددهم (٣٠) تلميذ وتلميذة، ثم تم تطبيق الاختبار على المجموعتين قبل تنفيذ التجربة وذلك في الأسبوع الثاني من الفصل الدراسي

الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦ / ٢٠١٧ م ، ثم قامت الباحثة بتصحيح الاختبار ورصد الدرجات ، بعدها قامت الباحثة بتدريس وحدتي (الأخطار الطبيعية والبشرية - مصر بين حكم البطالمة والرومان) للمجموعة التجريبية مستخدمة مراحل وخطوات نموذج سوم ، بينما درست المجموعة الضابطة نفس الوحدتين بالطريقة المعتادة، وتم التطبيق خلال شهر مارس في الفترة من (٣/٢ إلى ٣٠ / ٣ - ٢٠١٧ م)، ثم أعادت الباحثة تطبيق اختبار مهارات حل المشكلات بعدياً على مجموعتي البحث في الأسبوع الأول من شهر أبريل ٢٠١٧ م ، وتم رصد الدرجات ومعالجتها إحصائياً مستخدمة الأساليب الإحصائية المناسبة لحساب فاعلية استخدام نموذج سوم في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة الدراسات الاجتماعية.

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة والذي نص على: ما أثر استخدام نموذج سوم في تنمية التفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية؟ ، اتبع الآتي:

- الاطلاع على الكتابات المتخصصة والبحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير الإيجابي خلال المراحل التعليمية المختلفة.
- وضع مقياس مبدئي لمهارات التفكير الإيجابي ، يتضمن (١٠) مهارات رئيسة هي :
التوقع الإيجابي- الضبط الانفعالي- الشعور بالرضا- تقبل الاختلاف عن الآخرين-
تقبل الواقع- تفهم مشاعر الآخرين- تقبل الذات- اتخاذ القرار- الموضوعية- توليد الأفكار).
- عرض مقياس التفكير الإيجابي في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين في مجال الصحة النفسية ؛ لتحديد صدقه وملاءمته للغرض من البحث، وقد اقترح المحكمون :
- وضع مقياس التفكير الإيجابي في صورته المبدئية الصالحة للتطبيق على عينة البحث.
- التجربة الاستطلاعية لمقياس التفكير الإيجابي:
- تم تطبيق الاختبار على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة البدالة الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة شرق المنصورة التعليمية بمحافظة الدقهلية وعددهم (٣٠) تلميذ وتلميذة؛ وذلك للتأكد من صدق التكوين الفرضي (الاتساق الفرضي) لمقياس مهارات

التفكير الإيجابي من خلال حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية للأبعاد (التوقع الإيجابي- الضبط الانفعالي- الشعور بالرضا- تقبل الاختلاف عن الآخرين- تقبل الواقع- تفهم مشاعر الآخرين- تقبل الذات- اتخاذ القرار- الموضوعية- توليد الأفكار)، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط ومستويات دلالتها:

جدول (٥)

معاملات ارتباط مفردات مقياس مهارات التفكير الإيجابي بالدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها

الأبعاد	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الأبعاد	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التوقع الإيجابي	١	٠.٩٠٧	٠.٠١	تفهم مشاعر الآخرين	٣٣	٠.٥٤٣	٠.٠١
	٢	٠.٦٥٦	٠.٠١		٣٤	٠.٥٥٨	٠.٠١
	٣	٠.٤٢٩	٠.٠٥		٣٥	٠.٦٨٨	٠.٠١
	٤	٠.٧٨٧	٠.٠١		٣٦	٠.٦٨٢	٠.٠١
	٥	٠.٧٦٤	٠.٠١		٣٧	٠.٥٦	٠.٠١
	٦	٠.٧٦٧	٠.٠١		٣٨	٠.٥١٨	٠.٠١
	٧	٠.٩١٨	٠.٠١		٣٩	٠.٤٤٤	٠.٠٥
الضبط الانفعالي	٨	٠.٥٨٦	٠.٠١	تقبل الذات	٤٠	٠.٣٩٥	٠.٠٥
	٩	٠.٤٢١	٠.٠١		٤١	٠.٧٢٣	٠.٠١
	١٠	٠.٨٣٨	٠.٠١		٤٢	٠.٩	٠.٠١
	١١	٠.٧٨٨	٠.٠١		٤٣	٠.٨٨	٠.٠١
الشعور بالرضا	١٢	٠.٨٨	٠.٠١		٤٤	٠.٦٩٣	٠.٠١
	١٣	٠.٦٣٦	٠.٠١		٤٥	٠.٩٣٧	٠.٠١
	١٤	٠.٤٧	٠.٠١	اتخاذ القرار	٤٦	٠.٧١٧	٠.٠١
	١٥	٠.٨١٥	٠.٠١		٤٧	٠.٥٥٥	٠.٠١
	١٦	٠.٥٣٦	٠.٠١		٤٨	٠.٨٠٥	٠.٠١
تقبل الاختلاف عن الآخرين	١٧	٠.٨٣٣	٠.٠١		٤٩	٠.٨	٠.٠١
	١٨	٠.٦٦٥	٠.٠١		٥٠	٠.٧٩٦	٠.٠١
	١٩	٠.٧٠١	٠.٠١		٥١	٠.٦٧١	٠.٠١
	٢٠	٠.٧٤١	٠.٠١		٥٢	٠.٦٥١	٠.٠١
	٢١	٠.٥٢٩	٠.٠١	الموضوعية	٥٣	٠.٩٣٥	٠.٠١
	٢٢	٠.٤٤٦	٠.٠٥		٥٤	٠.٧٤٧	٠.٠١
تقبل الواقع	٢٣	٠.٥٩٣	٠.٠١		٥٥	٠.٦١٩	٠.٠١
	٢٤	٠.٥٥٢	٠.٠١		٥٦	٠.٩	٠.٠١
	٢٥	٠.٥٩٨	٠.٠١		٥٧	٠.٦٢٨	٠.٠١
	٢٦	٠.٤٠٢	٠.٠١		٥٨	٠.٨٩	٠.٠١
	٢٧	٠.٤٨٢	٠.٠١	توليد الأفكار	٥٩	٠.٧٠٨	٠.٠١
تفهم مشاعر الآخرين	٢٨	٠.٥٩٨	٠.٠١		٦٠	٠.٩٠٨	٠.٠١
	٢٩	٠.٦٧٣	٠.٠١		٦١	٠.٧٣٢	٠.٠١
	٣٠	٠.٦	٠.٠١		٦٢	٠.٦٠٢	٠.٠١
	٣١	٠.٥٢٧	٠.٠١		٦٣	٠.٩٠٨	٠.٠١
	٣٢	٠.٧٦٢	٠.٠١		٦٤	٠.٥٦٨	٠.٠١

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥ ، ٠.٠٠١ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لمقياس مهارات التفكير الإيجابي.

كما تم حساب معامل ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد (التوقع الإيجابي- الضبط الانفعالي- الشعور بالرضا- تقبل الاختلاف عن الآخرين- تقبل الواقع- تفهم مشاعر الآخرين- تقبل الذات- اتخاذ القرار- الموضوعية- توليد الأفكار) بالدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط ومستويات دلالتها:

جدول (٦)

معاملات ارتباط أبعاد مقياس مهارات التفكير الإيجابي بالدرجة الكلية له

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التوقع الإيجابي	٠.٤٣٤	٠.٠٥
الضبط الانفعالي	٠.٤٨٨	٠.٠١
الشعور بالرضا	٠.٥	٠.٠١
تقبل الاختلاف عن الآخرين	٠.٥٦	٠.٠١
تقبل الواقع	٠.٦٥٥	٠.٠١
تفهم مشاعر الآخرين	٠.٤٤	٠.٠٥
تقبل الذات	٠.٦٢	٠.٠١
اتخاذ القرار	٠.٧٦	٠.٠١
الموضوعية	٠.٧١٢	٠.٠١
توليد الأفكار	٠.٧٢٧	٠.٠١

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥ ، ٠.٠٠١ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لمقياس مهارات التفكير الإيجابي.

(١) حساب ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ حيث تقوم هذه الطريقة على حساب تباين مفردات المقياس، والتي يتم من خلالها بيان مدى ارتباط مفردات المقياس ببعضها البعض، وارتباط كل مفردة مع الدرجة الكلية للاختبار وذلك من خلال المعادلة التالية:

$$\text{معامل } (\alpha) = \frac{\left(\frac{\sum E_i^2}{N} - 1 \right)}{1 - \frac{\sum E_i^2}{N}}$$

حيث ن: عدد بنود المقياس $\sum E_i^2$: التباين الكلي لدرجات الطلاب في المقياس

مج $\sum E_i^2$: مجموع تباين درجات الطلاب على فقرة من فقرات المقياس.

جدول (٧)

معامل ثبات ألفا لأبعاد المقياس والمقياس ككل

الأبعاد	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا
التوقع الإيجابي	٦	٠.٨١١
الضبط الانفعالي	٦	٠.٨٤٩
الشعور بالرضا	٧	٠.٧٧٨
تقبل الاختلاف عن الآخرين	٦	٠.٦٦
تقبل الواقع	٦	٠.٦٨
تفهم مشاعر الآخرين	٩	٠.٧٠٩
تقبل الذات	٧	٠.٨٨٨
اتخاذ القرار	٧	٠.٨٨٤
الموضوعية	٥	٠.٨٠١
توليد الأفكار	٥	٠.٨٠٩
المقياس ككل	٦٤	٠.٨٣٥

من الجدول السابق: يتضح ثبات المقياس ككل = ٠.٧٥٢ وهو معامل ثبات مقبول لألفا، ويدل علي ملائمة المقياس لأغراض البحث.
 الصورة النهائية للمقياس:

بلغ عدد عبارات مقياس التفكير الإيجابي في صورته النهائية (٦٤) عبارة، موزعة على محاور المقياس، ملحق (٨)، والجدول التالي يوضح توزيع مهارات التفكير الإيجابي على عبارات المقياس.

جدول (٨)

توزيع مهارات التفكير الإيجابي على عبارات المقياس

المهارة	أرقام المفردات	العدد
التوقع الإيجابي	٦-١	٦
الضبط الانفعالي	١٢-٧	٦
الشعور بالرضا	١٩-١٣	٧
تقبل الاختلاف عن الآخرين	٢٥-٢٠	٦
تقبل الواقع	٣١-٢٦	٦
تفهم مشاعر الآخرين	٤٠-٣٢	٩
تقبل الذات	٤٧-٤١	٧
اتخاذ القرار	٥٤-٤٨	٧
الموضوعية	٥٩-٥٥	٥
توليد الأفكار	٦٤-٦٠	٥
المجموع	٦٤	٦٤ عبارة

وتم تطبيق مقياس التفكير الإيجابي قبلياً على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في الأسبوع الثاني من الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٧م ، ثم التدريس للمجموعة التجريبية بنموذج سوم، وللمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، تلى ذلك تطبيق المقياس

بعدياً على المجموعتين، ثم تصحيح المقياس ورصد الدرجات ومعالجتها إحصائياً بالأساليب المناسبة، لحساب فاعلية نموذج سوم في تنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة الدراسات الاجتماعية.

التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة:

قامت الباحثة بتطبيق أداتي البحث على طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية، وبعد ذلك تم تصحيح الإجابات ورصد الدرجات، وللتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من اختبار مهارات حل المشكلات ومقياس التفكير الإيجابي، تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعتين على تلك الأدوات، وتوضح الجداول التالية الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية، ومستوى الدلالة الإحصائية، وذلك لاختبار مهارات حل المشكلات ومقياس التفكير الإيجابي قبلياً.

جدول (٩)

قيمة " ت " ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد اختبار مهارات حل المشكلات والدرجة الكلية له قبلياً

أبعاد اختبار مهارات التفكير	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	التجريبية	٣٠	٢.٠٧	٠.٧٤	١.٦٣٧	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١.٧٧	٠.٦٧٩			
اقتراح حلول للمشكلة	التجريبية	٣٠	١.١	٠.٦٠٧	٠.٢٥٨	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١.٠٧	٠.٣٦٥			
اختيار أنسب الحلول للمشكلة	التجريبية	٣٠	١.٠٧	٠.٢٥٤	١.٤٣٩	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١	٠			
الخروج باستنتاجات مناسبة	التجريبية	٣٠	١.٠٧	٠.٢٥٤	١.٧٥٢	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٠.٩٧	٠.١٨٣			
التنبؤ بمشكلات مستقبلية.	التجريبية	٣٠	٠.٤٣	٠.٥٠٤	٠.٢٥٥	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٠.٤٧	٠.٥٠٧			
الدرجة الكلية للاختبار	التجريبية	٣٠	٥.٧٣	١.٢٥٨	١.٦٤٨	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٥.٢٧	٠.٩٠٧			

جدول (١٠)

قيمة " ت " ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد مقياس التفكير الإيجابي والدرجة الكلية له قبلًا

أبعاد مقياس مهارات التفكير الإيجابي	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التوقع الإيجابي	التجريبية	٣٠	٥.٨٧	١.٣٥٨	٠.٨٠٨	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٥.٦	١.١٩٢			
الضبط الانفعالي	التجريبية	٣٠	٥.٦٧	٠.٩٩٤	١.٥٧٨	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٥.٣	٠.٧٩٤			
الشعور بالرضا	التجريبية	٣٠	٦.٧٣	١.٥٥٢	١.٤٣٢	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٦.٢	١.٣٢٤			
تقبل الاختلاف عن الآخرين	التجريبية	٣٠	٥.٣٧	٠.٨٩	١.٢٨٢	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٥.١	٠.٧١٢			
تقبل الواقع	التجريبية	٣٠	٥.٩٣	١.٢٨٥	١.٥٢٦	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٥.٤٧	١.٠٧٤			
تفهم مشاعر الآخرين	التجريبية	٣٠	١٠.٥٧	٢.٦٣٥	٠.٨٥١	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١١.١	٢.٢٠٣			
تقبل الذات	التجريبية	٣٠	٧	١.٢٣٢	١.٢٦٣	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٦.٦	١.٢٢١			
اتخاذ القرار	التجريبية	٣٠	٧.٣٧	١.٤٢٦	١.٠٤٦	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٧	١.٢٨٧			
الموضوعية	التجريبية	٣٠	٥.٤٧	٠.٥٠٧	٠.٧٧٦	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٥.٣٧	٠.٤٩			
توليد الأفكار	التجريبية	٣٠	٥.٤٧	٠.٥٠٧	٠.١٨٩	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٥.٥	٠.٤٩			
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	٣٠	٦٥.٤٣٣	٥.٧٢	١.٨٠٨	٥٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٦٣.٢٣٣	٣.٤٢			

يتضح من الجدولين السابقين أن قيم " ت " غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يشير لعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات حل المشكلات ومقياس التفكير الإيجابي، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في أدوات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

أولاً : نتائج الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة :

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي نص على: ما أثر استخدام نموذج سوم في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية. قامت الباحثة باختبار صحة الفرضين التاليين :

١- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات حل المشكلات في مادة الدراسات الاجتماعية وذلك لصالح التطبيق البعدي.

٢- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات في مادة الدراسات الاجتماعية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

اختبار صحة الفرض الفرعي الأول:

لاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد اختبار مهارات حل المشكلات والدرجة الكلية له، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١١)

قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد اختبار مهارات حل المشكلات والدرجة الكلية له

أبعاد اختبار مهارات حل المشكلات	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوي الدلالة
تحديد المشكلة	قبلي	٣٠	٢.٠٧	٠.٧٤	٣٥.٣٧٤	٢٩	٠.٠١
	بعدي		٧.٢٧	٠.٥٨٣			
اقتراح حلول للمشكلة	قبلي	٣٠	١.١	٠.٦٠٧	٢٢.٠٦٩	٢٩	٠.٠١
	بعدي		٤.٥٧	٠.٥٠٤			
اختيار أنسب الحلول للمشكلة	قبلي	٣٠	١.٠٧	٠.٢٥٤	١٩.٩٧٧	٢٩	٠.٠١
	بعدي		٢.٧٧	٠.٤٣			
الخروج باستنتاجات مناسبة	قبلي	٣٠	١.٠٧	٠.٢٥٤	٢٦.٤٩٢	٢٩	٠.٠١
	بعدي		٢.٩	٠.٣٠٥			
التنبؤ بمشكلات مستقبلية	قبلي	٣٠	٠.٤٣	٠.٥٠٤	٢٣.٣٣٩	٢٩	٠.٠١
	بعدي		٢.٨٣	٠.٣٧٩			
الدرجة الكلية للاختبار	قبلي	٣	٥.٧٣	١.٢٥٨	٤٢.٨٠٨	٢٩	٠.٠١
	بعدي		٢٠.٣٣	١.٢٤١			

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

- بالنسبة لتحديد المشكلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تحديد المشكلة لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=٧.٢٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٣٥.٣٧٤) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.

- بالنسبة لاقتراح حلول للمشكلة: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اقتراح حلول للمشكلة لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=٤.٥٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٢.٠٦٩) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١.
 - بالنسبة لاختيار أنسب الحلول للمشكلة: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في التحليل البصري لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=٢.٧٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (١٩.٩٧٧) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١.
 - بالنسبة للخروج باستنتاجات مناسبة: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الخروج باستنتاجات مناسبة لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=٢.٩)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٦.٤٩٢) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١.
 - بالنسبة للتنبؤ بمشكلات مستقبلية: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في التنبؤ بمشكلات مستقبلية لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=٢.٨٣)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٣.٣٣٩) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١.
 - بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات حل المشكلات لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=٢٠.٣٣)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٤٢.٨٠٨) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١.
- ومن ثم نقبل الفرض الأول" توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات لصالح التطبيق البعدي".
- لاختبار صحة الفرض الفرعي الثاني: والذي ينص على:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية".

لا اختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في أبعاد اختبار مهارات حل المشكلات والدرجة الكلية له بعدياً، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٢)

قيمة " ت " ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد اختبار مهارات حل المشكلات والدرجة الكلية له بعدياً

أبعاد اختبار مهارات حل المشكلات	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	التجريبية	٣٠	٧.٢٧	٠.٥٨٣	٢٢.١٣٣	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	٣.٩٣	٠.٥٨٣			
اقتراح حلول للمشكلة	التجريبية	٣٠	٤.٥٧	٠.٥٠٤	٢١.١٣٣	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١.٩٣	٠.٤٥			
اختيار أنسب الحلول للمشكلة	التجريبية	٣٠	٢.٧٧	٠.٤٣	١١.٧٥٨	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١.٣٧	٠.٤٩			
الخروج باستنتاجات مناسبة	التجريبية	٣٠	٢.٩	٠.٣٠٥	١٥.٧٣١	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١.٣	٠.٤٦٦			
التنبؤ بمشكلات مستقبلية	التجريبية	٣٠	٢.٨٣	٠.٣٧٩	١٥.٢٨٥	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١.٢٣	٠.٤٣			
الدرجة الكلية للاختبار	التجريبية	٣٠	٢٠.٣٣	١.٢٤١	٣٢.٨٤٧	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	٩.٧٧	١.٢٥١			

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

- بالنسبة لتحديد المشكلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في تحديد المشكلة بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر=٧.٢٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٢.١٣٣) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١.

- بالنسبة لاقتراح حلول للمشكلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في اقتراح حلول للمشكلة بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر=٤.٥٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢١.١٣٣) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١.

- بالنسبة لاختيار أنسب الحلول للمشكلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختيار أنسب الحلول للمشكلة بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر= ٢.٧٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (١١.٧٥٨) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.
- بالنسبة للخروج باستنتاجات مناسبة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في استنتاج المعنى بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر= ٢.٩)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (١٥.٧٣١) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.
- بالنسبة للتنبؤ بمشكلات مستقبلية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التنبؤ بمشكلات مستقبلية بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر= ٢.٨٣)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (١٥.٢٨٥) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.
- بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات حل المشكلات بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر= ٢٠.٣٣)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٣٢.٨٤٧) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.
- ومن ثم نقبل الفرض الثاني "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية".
- حساب حجم تأثير نموذج سوم في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- لبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية (نموذج سوم) في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، تم حساب حجم التأثير (η^2)، وذلك كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٣)

حجم تأثير نموذج سوم في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي

أبعاد مهارات حل المشكلات	قيمة (η^2)	حجم التأثير
تحديد المشكلة	٠.٩٧٧	كبير
اقتراح حلول للمشكلة	٠.٩٤٣	كبير
اختيار أنسب الحلول للمشكلة	٠.٩٣٢	كبير
الخروج باستنتاجات مناسبة	٠.٩٦	كبير
للتنبؤ بمشكلات مستقبلية	٠.٩٤٩	كبير
الدرجة الكلية للاختبار	٠.٩٨٤	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير (نموذج سوم) في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي كبير، حيث تراوحت قيم حجم التأثير من (٠.٩٣٢ - ٠.٩٨٤).

وترجع الباحثة هذا التحسن في مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي إلى:

- يتكون نموذج سوم من عدة مهارات منها حل المشكلات التي تواجه المتعلم والتعامل معها بإيجابية من خلال طرح التساؤلات، وفرض الفروض، والبحث عن حلول لها، مما كان له دوراً كبيراً في تأهيل التلاميذ لامتلاك مهارات حل المشكلات التي تواجهه في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي.
- ساعد نموذج سوم التلميذ على تنظيم المعلومات والاستفادة منها في تصميم خرائط للتفكير ومنظمات بيانية تمكن التلميذ من متابعة خطوات حل المشكلة، حتى يصل إلى حلول مناسبة للمشكلة محل الدراسة ويختار أنسبها.
- استطاع التلميذ من خلال استخدامه لنموذج سوم الربط بين المشكلات المختلفة، والخروج باستنتاجات تمكنه من التنبؤ بحدوث المشكلات المستقبلية.
- تضمن نموذج سوم خطوة تطبيق التفكير، والتي تمكن خلالها التلميذ من تطبيق معلوماته في مواقف جديدة مشابهة، سواء عن طريق انتقال أثر التدريب المباشر، أم البعيد، والذي كان له أثراً إيجابياً في تعميم الحلول المقترحة للمشكلة، وإعادة تطبيقها في سبيل حل المشكلات الجديدة.

ثانياً : نتائج الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة :

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة والذي نص على: ما أثر استخدام نموذج سوم في تنمية التفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية.

قامت الباحثة باختبار صحة الفرضين التاليين :

١- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في مقياس التفكير الإيجابي في مادة الدراسات الاجتماعية وذلك لصالح التطبيق البعدي.

٢- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإيجابي في مادة الدراسات الاجتماعية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

اختبار صحة الفرض الفرعي الأول:

لاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس التفكير الإيجابي والدرجة الكلية له، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٤)

قيمة " ت " ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس التفكير الإيجابي والدرجة الكلية له

أبعاد مقياس التفكير الإيجابي	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التوقع الإيجابي	قبلي	٣٠	٥.٨٧	١.٣٥٨	٢٧.٤٨١	٥٨	٠.٠١
	بعدي		١٤.٤٧	١.١٩٦			
الضبط الانفعالي	قبلي	٣٠	٥.٦٧	٠.٩٩٤	٣١.٥١٨	٥٨	٠.٠١
	بعدي		١٣.٩	١.٢١٣			
الشعور بالرضا	قبلي	٣٠	٦.٧٣	١.٥٥٢	٢٠.١٧٦	٥٨	٠.٠١
	بعدي		١٦.٨٧	٢.٣٣			
تقبل الاختلاف عن الآخرين	قبلي	٣٠	٥.٣٧	٠.٨٩	٢٥.٤٨٢	٥٨	٠.٠١
	بعدي		١٣.٦٧	١.٦٢٦			
تقبل الواقع	قبلي	٣٠	٥.٩٣	١.٢٨٥	٢٣.٧٤٥	٥٨	٠.٠١
	بعدي		١٤.٢٣	١.٣٣١			
تفهم مشاعر الآخرين	قبلي	٣٠	١٠.٥٧	٢.٦٣٥	٢٨.٣٣١	٥٨	٠.٠١
	بعدي		٢٢.٦٧	١.٥٨٣			
تقبل الذات	قبلي		٧	١.٢٣٢	٢٠.٧٥١	٥٨	٠.٠١

أبعاد مقياس التفكير الإيجابي	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
اتخاذ القرار	بعدي	٣٠	١٧.١٣	٢.٣٦	١٧.٢٠٢	٥٨	٠.٠١
	قبلي	٣٠	٧.٣٧	١.٤٢٦			
الموضوعية	بعدي	٣٠	١٦.٦٧	٢.٦٩٥	٣٣.٤٠٥	٥٨	٠.٠١
	قبلي	٣٠	٥.٤٧	٠.٥٠٧			
توليد الأفكار	بعدي	٣٠	١٢.٩٣	١.١٤٣	٢٩.٦٤٦	٥٨	٠.٠١
	قبلي	٣٠	٥.٤٧	٠.٥٠٧			
الدرجة الكلية للمقياس	بعدي	٣٠	٦٥.٤٣٣	٨.٥٣٢	٤٩.٧٦	٥٨	٠.٠١
	قبلي	٣٠	١٥٢.٩٨	١٢.٥			

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

- بالنسبة للتوقع الإيجابي: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في التوقع الإيجابي لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=١٤.٤٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٧.٤٨١) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١.
- بالنسبة للضبط الانفعالي: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الضبط الانفعالي لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=١٣.٩)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٣١.٥١٨) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١.
- بالنسبة للشعور بالرضا: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الشعور بالرضا لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=١٦.٨٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٠.١٧٦) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١.
- بالنسبة لتقبل الاختلاف عن الآخرين: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تقبل الاختلاف عن الآخرين لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=١٣.٦٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٥.٤٨٢) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١.
- بالنسبة لتقبل الواقع: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تقبل الواقع لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=١٤.٢٣)،

حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٣.٧٤٥) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ .

- بالنسبة لتفهم مشاعر الآخرين: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تفهم مشاعر الآخرين لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=٢٢.٦٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٨.٣٣١) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ .

- بالنسبة لتقبل الذات: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تقبل الذات لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=١٧.١٣)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٠.٧٥١) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ .

- بالنسبة لاتخاذ القرار: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اتخاذ القرار لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=١٦.٦٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (١٧.٢٠٢) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ .

- بالنسبة للموضوعية: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الموضوعية لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=١٢.٩٣)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٣٣.٤٠٥) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ .

- بالنسبة لتوليد الأفكار: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في توليد الأفكار لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=١٢.٥)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٩.٦٤٦) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ .

- بالنسبة للمقياس ككل: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس مهارات التفكير لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=١٥٢.٩٨)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٤٩.٧٦) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ .

ومن ثم نقبل الفرض الثالث " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقاييس مهارات التفكير لصالح التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي".

اختبار صحة الفرض الفرعي الثاني:

ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في أبعاد مقياس التفكير الإيجابي والدرجة الكلية له بعدياً، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٥)

قيمة " ت " ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد مقياس التفكير الإيجابي والدرجة الكلية له بعدياً

أبعاد مقياس التفكير الإيجابي	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التوقع الإيجابي	التجريبية	٣٠	١٤.٤٧	١.١٩٦	٢٣.٥٠١	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	٨.٥٧	٠.٦٧٩			
الضبط الانفعالي	التجريبية	٣٠	١٣.٩	١.٢١٣	١٩.٥٣٦	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	٨.٧٧	٠.٧٧٤			
الشعور بالرضا	التجريبية	٣٠	١٦.٨٧	٢.٣٣	١١.٦٤٦	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١٠.٨٧	١.٥٩٢			
تقبل الاختلاف عن الآخرين	التجريبية	٣٠	١٣.٦٧	١.٦٢٦	١٤.٢٤٩	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	٨.٩	٠.٨٤٥			
تقبل الواقع	التجريبية	٣٠	١٤.٢٣	١.٣٣١	١٦.٢٥٤	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	٩.٢٧	١.٠١٥			
تفهم مشاعر الآخرين	التجريبية	٣٠	٢٢.٦٧	١.٥٨٣	٢٤.٩٣٦	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١٣.٦٧	١.١٨٤			
تقبل الذات	التجريبية	٣٠	١٧.١٣	٢.٣٦	١١.٤٨٩	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١١.٤	١.٣٨			
اتخاذ القرار	التجريبية	٣٠	١٦.٦٧	٢.٦٩٥	٩.٢٧٦	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١١.٨	٠.٩٩٧			
الموضوعية	التجريبية	٣٠	١٢.٩٣	١.١٤٣	٢٢.٢٤٢	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	٧.٧	٠.٥٩٦			
توليد الأفكار	التجريبية	٣٠	١٢.٥	١.٢٨٠	١٦.٦٩٣	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	٨.٠٧	٠.٦٩١			
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	٣٠	١٥٢.٩٨	٨.٥٣٢	٣٠.٤٥٧	٥٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	٩٩	٤.٦٣١			

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

- بالنسبة للتوقع الإيجابي: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التوقع الإيجابي بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر=١٤.٤٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٣.٥٠١) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١.
- بالنسبة للضبط الانفعالي: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الضبط الانفعالي بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر=١٣.٩)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (١٩.٥٣٦) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١.
- بالنسبة للشعور بالرضا: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في استخدام الشعور بالرضا بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر=١٦.٨٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (١١.٦٤٦) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١.
- بالنسبة لتقبل الاختلاف عن الآخرين: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في تقبل الاختلاف عن الآخرين بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر=١٣.٦٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (١٤.٢٤٩) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١.
- بالنسبة لتقبل الواقع: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في تقبل الواقع بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر=١٤.٢٣)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (١٦.٢٥٤) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١.
- بالنسبة لتفهم مشاعر الآخرين: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في تفهم مشاعر الآخرين بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر=٢٢.٦٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٤.٩٣٦) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٠١.

- بالنسبة لتقبل الذات: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في تقبل الذات بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر = ١٧.٢٣)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (١١.٤٨٩) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.
- بالنسبة لاتخاذ القرار: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في اتخاذ القرار بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر = ١٦.٦٧)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٩.٢٧٦) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.
- بالنسبة للموضوعية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الموضوعية بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر = ١٢.٩٣)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٢.٢٤٢) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.
- بالنسبة لتوليد الأفكار: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في توليد الأفكار بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر = ١٢.٥)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (١٦.٦٩٣) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.
- بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس مهارات التفكير بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (المتوسط الأكبر = ١٥٢.٩٨)، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٣٠.٤٥٧) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.
- ومن ثم نقبل الفرض الرابع "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإيجابي لصالح المجموعة التجريبية".
- حساب حجم تأثير نموذج سوم في تنمية التفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

لبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية (نموذج سوم) في تنمية التفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، تم حساب حجم التأثير (η^2)، وذلك كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٦)

حجم تأثير نموذج سوم في تنمية التفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي

أبعاد مقياس التفكير الإيجابي	قيمة (η^2)	حجم التأثير
التوقع الإيجابي	٠.٩٦٣	كبير
الضبط الانفعالي	٠.٩٧٢	كبير
الشعور بالرضا	٠.٩٣٣	كبير
تقبل الاختلاف عن الآخرين	٠.٩٥٧	كبير
تقبل الواقع	٠.٩٥	كبير
تفهم مشاعر الآخرين	٠.٩٦٥	كبير
تقبل الذات	٠.٩٣٧	كبير
اتخاذ القرار	٠.٩١١	كبير
الموضوعية	٠.٩٧٥	كبير
توليد الأفكار	٠.٩٦٨	كبير
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٩٨٨	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير (نموذج سوم) في تنمية التفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي كبير، حيث تراوحت قيم حجم التأثير من (٠.٩١١ - ٠.٩٨٨). وترجع الباحثة هذا التحسن في مهارات التفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي إلى الجوانب الآتية:

- ساعد استخدام التلميذ لخرائط التفكير بنموذج سوم على زيادة ثقة التلميذ بنفسه وزيادة توقعاته الإيجابية بشأن إنجازه الأكاديمي .
- ساعد استخدام التلاميذ لخطوات نموذج سوم على ممارستهم للموضوعية في التفكير وعدم التحيز، وذلك باتباع أسلوب التفكير العلمي في حل المشكلات التي تواجههم، مما كان له تأثير إيجابي على تحسن مستوى التفكير الإيجابي لديهم.
- أتاح نموذج سوم للتلاميذ فرصة الحوار والتفاعل فيما بينهم، والاستماع لآراء الآخرين بشكل فعال ودون خجل، مما ساعد على الانفتاح العقلي لديهم والتفكير بشكل إيجابي.

اختبار صحة الفرض الخامس:

لاختبار صحة الفرض الخامس للدراسة والذي ينص على: "توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من اختبار مهارات حل المشكلات ومقياس التفكير الإيجابي".

لاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل الارتباط البسيط لبيرسون، وذلك لحساب معامل الارتباط بين درجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات حل المشكلات ومقياس التفكير الإيجابي، ويبين الجدول التالي قيمة معامل الارتباط ومستوى دلالاته.

جدول (١٧)

معامل ارتباط درجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات حل المشكلات ومقياس التفكير الإيجابي

معاملات الارتباط	اختبار مهارات حل المشكلات	اتجاه العلاقة	قوة العلاقة	مستوى الدلالة
مقياس التفكير الإيجابي	٠.٧٢٢	موجب	متوسطة	٠.٠١

من الجدول السابق يتضح أنه يوجد ارتباط بين درجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات حل المشكلات ومقياس التفكير الإيجابي، حيث جاءت قيمة "ر" دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.

ومن ثم نقبل الفرض الخامس الذي ينص على: توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل اختبار مهارات حل المشكلات ومقياس التفكير الإيجابي".

وترجع الباحثة هذا الارتباط إلى أنه كان لإيجابية التلميذ في التعامل مع المشكلات المتضمنة بمقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي، من خلال جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة، واقتراح بعض الحلول لها، والتأكد من صحة هذه الحلول، ثم اختيار أنسبها، والتنبيه بالمشكلات المستقبلية ذات العلاقة، أثراً فعالاً في تفكير التلميذ بشكل أكثر إيجابية، تفكيراً يتسم بالتفاؤل والمرونة، وكذلك الموضوعية وتقبل النقد، كما أتيحت الفرصة للتلميذ للتعبير عن مدى رضاه عن إجراءات السير في الدرس، كذلك الجوانب التي أثارت انفعاله بالدروس وموقفه تجاهها، وهذا كله كان له أثراً إيجابياً في تنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى تلميذ الصف الثاني الإعدادي.

التوصيات:

- عقد دورات تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمراحل التعليمية المختلفة على استخدام نموذج سوم وخطوات تنفيذه.
- تزويد منهج الدراسات الاجتماعية بكافة المراحل التعليمية بالعديد من الأنشطة التعليمية، والتي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى المتعلمين، كذلك تنمية مهاراتهم في حل المشكلات المختلفة.
- مراعاة مؤلفي مناهج الدراسات الاجتماعية بصياغة المحتوى بطريقة تساعد على تنمية مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ.
- اهتمام معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية باستخدام نموذج سوم في التدريس؛ لما له من مزايا في توفير مواقف تعليمية تجعل التلاميذ أكثر إيجابية في اكتساب المعلومات وحل المشكلات التي تواجههم في حياتهم .
- نشر ثقافة التدريس من أجل تنمية التفكير وحل المشكلات بدلاً من ثقافة التدريس من أجل الذاكرة بين معلمي الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة وأثناءها.

البحوث المقترحة:

- دراسة مقارنة بين نموذج سوم ونماذج تدريسية أخرى لتنمية العديد من مهارات التفكير المختلفة.
- برنامج مقترح قائم على مهارات نموذج سوم لتنمية التفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- استخدام نموذج سوم لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الجغرافيا.
- دراسة تقييمية لدور مقررات الإعداد التربوي لمعلم الدراسات الاجتماعية في تنمية التفكير الإيجابي لدى الطلاب المعلمين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

تهاني عطية محمود البنا (٢٠١٠). فعالية التدريس باستراتيجية حل المشكلات في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الجغرافيا لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

وفاء مصطفى (٢٠٠٣). حقق أحلامك بقوة التفكير الإيجابي، دار ابن حزم :بيروت
حنان عمر السر (٢٠١٤). دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية منهاج التفكير الإيجابي لدى طلبتهم في ضوء الكتاب والسنة وسبل تفعيله، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
ولاء حسين خليل (٢٠١٢). الخصائص المعرفية والنفسية الفارقة للطلاب المراهقين ذوي التفكير الإيجابي والتفكير السلبي، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
أماني سالم (٢٠٠٦). فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغط النفسي في ضوء النموذج المعرفي، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، العدد ٤، ص ص ١٠٥ - ١٦٩.

عبد المريد قاسم (٢٠٠٩). أبعاد التفكير الإيجابي في مصر دراسة عاملية، مجلة الدراسات النفسية، المجلد ١٩، العدد ٤، ص ص 691 - 723.

قدر سميح أبو هنطش (٢٠١٤). أثر استخدام نموذج سوم على التفكير فوق المعرفي والاتجاهات العلمية والتحصيل الدراسي في العلوم لطلبة الصف السابع الأساسي في نابلس، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

طه على الدليمي وعبد الرحمن الهاشمي (٢٠٠٨). استراتيجيات حديثة في فن التدريس ، ط١، عمان: دار الشروق.

حسن حسين زيتون (٢٠٠٣). تعليم التفكير، رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، ط١، القاهرة: عالم الكتب للنشر.

ناديا هائل السرور (٢٠٠٥). تعليم التفكير في المنهج المدرسي، ط١، عمان: دار وائل.
روبرت سوارتز وساندرا باركس (٢٠٠٥). دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي في التدريس دليل تصميم الدروس، ترجمة: عماد أبو عياش وفاطمة البلوشي ، ط١، أبوظبي: مركز إدراك.
عمر غباين (٢٠٠٤). تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير، ط١، عمان: جبهة للنشر والتوزيع.
نايفة قطامي (٢٠١٣). نموذج شوارتز وتعليم التفكير ، ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مندور عبد السلام فتح الله (٢٠٠٩). أثر استخدام خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، جامعة القصيم، السعودية.

شيماء عبد السلام سليم (٢٠١٦). فاعلية استخدام استراتيجية سوم في تنمية عادات العقل ومهارات اتخاذ القرار في العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة التربية العلمية، المجلد ١٩، العدد (٤) ، ص ص ١٣٥ - ١٧٢ .

ذوقان عبيدات وسهيله أبو السميد (٢٠٠٥). الدماغ والتعلم والتفكير، ط٢، عمان: دار ديونو للنشر والتوزيع.

هيام غائب حسين (٢٠١٢). فاعلية استراتيجية سوم في تحصيل مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الخامس العلمي، مجلة الفتح، كلية التربية للعلوم الصرفة، جامعة ديالى العراق.

محمد نوفل (٢٠٠٧). التفكير والبحث العلمي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

إحسان ستار حمزة (٢٠١٤). أثر استعمال استراتيجية سوم في التحصيل واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافيا الطبيعية، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العدد (١٥) .

بيان حسين صباح (٢٠١٥). أثر استراتيجية سوم (SWOM) في التحصيل البلاغي وتحسين مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الثانوي في الأردن، رسالة ماجستير، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الهاشمية.

شرين السيد إبراهيم (٢٠١٨). تنمية مهارات الفهم العميق والانجاز المعرفي بتوظيف نموذج سوم (SWOM) في تدريس مادة الأحياء لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة ، العدد . يناير

جودت أحمد سعادة (٢٠٠٧). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة ، ط١، نابلس: دار الشروق للنشر والتوزيع.

شيماء ابراهيم عبد اللطيف (٢٠١٦). فعالية نموذج سوم في تنمية التفكير التوليدي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة العلوم ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

نايفة قطامي وعبد العزيز السكاكر (٢٠١٠). أثر برنامج تدريبي في التفكير مستند إلى نموذج شوارتز على مهارة حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية ، ورقة عمل مقدمة للمجلس العربي للموهوبين والمتفوقين ، متاح على الرابط : <http://www.Jarwan-Center.com>

وليد رفيق العياصرة (٢٠١١). التفكير السابر والإبداعي ، ط١، دار أسامة للنشر والتوزيع.

إدوار ديبونو (٢٠٠١). تعليم التفكير ، دمشق : دار الرضا.

غادة عواد شلبي (٢٠١٦). فاعلية نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد ٨٠، مايو .

مرفت حسن محمد (٢٠٠٧). فاعلية استخدام المواقع البيئية على شبكة الإنترنت في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أماني سعيدة سيد (٢٠١١) . علم النفس التربوي ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

شرين على جاد (٢٠١٠). فاعلية برنامج باستخدام الكمبيوتر لتنمية مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

فتحي جروان (2009). تعليم التفكير ومفاهيم وتطبيقات، الأردن : دار الفكر.

فهم مصطفى (٢٠٠٢). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، القاهرة : دار الفكر العربي.

جودت سعادة (٢٠١٢). تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)، عمان: دار الشروق.

عدنان عتوم وعبد الناصر الجراح وموفق بشارة (٢٠٠٦). تنمية مهارات التفكير، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن صالح عبد الله (٢٠٠٢). مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها، عمان : دار الفرقان.

معيوف السبيعي (٢٠١٠). تعليم التفكير في مناهج التربية الإسلامية ، عمان: دار اليازوري

وائل محمد نجيب (٢٠١٦). أثر اختلاف بعض استراتيجيات التدريب القائمة على تطبيقات الويب التفاعلية في تنمية مهارات حل المشكلات الإدارية ودعم اتخاذ القرار لدى مديري مدارس التعليم العام، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

رعد عبد الله الطائي وعيسى قعادة (٢٠٠٨). إدارة الجودة الشاملة ، عمان: دار إيتاي البازوري العلمية للنشر والتوزيع.

فيرا بيفر (٢٠١١). التفكير الإيجابي ، الرياض: مكتبة جرير.

عبد الله قريظان العنزي (٢٠٠٧). أثر برنامج تعليمي مستند لنموذج سوم (SWOM) في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية ، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

المراجع الأجنبية:

- Gervais, M. (2006). Exploring Moral with Young Adolescent Through Process Drama " International Journal of Education & The Arts, Vol 7, No 2, April, P,1- 34.
- Guss ,c & Willy ,B. (2007). Metacognition of Problem Solving Strategies in Brazil , India , and United States, Journal of Cognition and Culture, 7, 1-25.
- Karmariski , B. (2016). Cognitive , Meta-cognitive Training Within Problem Solving Based Logo Environment, British Journal of educational Psychology, 6, 245- 256.
- Perego , B. (2012). Metacognitive Knowledge about Problem Solving Method, Department of Psychology , Catholic University of Sacred Heart, Milan, Italy.
- Mortimore , B. (2011). School Effectiveness and Improvement , International Journal of research Policy and Practice, Retrieved September, 20, 2017, from : <http://www.tandfonline.com>
- Omar, A. (2002). School Wide Optimum Model. United Arab Emirates: Idarak Center.
- Whimbey , A. (2009). Problem Solving and Comprehension (5 th Ed). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers , N.J.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية

المجلة التربوية

* * *

مستوى الممارسات التأملية وعلاقتها
ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى
عينة من معلمي الطلاب الموهوبين في
الأردن : دراسة تقييمية

إعداد

د / خالد عبدالله العموري

كلية التربية - جامعة الملك خالد

المجلة التربوية - العدد الثالث والخمسون -
يوليو ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى استخدام الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين في الأردن، تكونت عينة هذه الدراسة من معلمي ومعلمات الطلاب الموهوبين العاملين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظتي اربد والزرقاء، خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2016/2017، والبالغ عددهم (93) معلماً ومعلمه تم اختيارهم بالطريقة القصدية ، تم إعداد أداة لقياس مستوى الممارسات التأملية من قبل الباحث، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ما يلي:

- أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين كانت متوسطة، في معظم المجالات والدرجة الكلية، حيث جاء مجال حرية التعبير في المرتبة الأولى.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين الجنس والمؤهل في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين حملة الدكتوراه من جهة وكل من حملة البكالوريوس، وحملة الماجستير من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح حملة الدكتوراه، وكذلك بين حملة البكالوريوس وحملة الماجستير، وجاءت الفروق لصالح حملة الماجستير في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.
- الكلمات المفتاحية: الممارسات التأملية، المعلمين، الطلاب الموهوبين.

***The Level of Reflective Practices and its Relation with Some
Demographic Variables Among a Sample of Gifted Students' Teachers
in Jordan: Evolutional Study***

Dr. Khalid Abdullah Hammouri

College of Education King Khalid University – KKU

Khammuri@yahoo.com

Abstract

This study aimed to recognize the level of reflective practices among gifted students' teachers in Jordan. The sample of this study consisted of male and female teachers -of gifted students- who work in the king Abdullah II schools for excellence in Amman and AZ Zarqa'a governorate, during the first semester of the year 2016/2017, who numbered (93) male and female teachers, and were chosen in intended way, also a tool has prepared to measure the level of reflective practices. The study's results indicated the following:

- The reflective practices' level among talented students' teachers was moderate, in the all fields and in the total degree, where the freedom of express placed the first rank.
- There are no statistically differences ($\alpha \geq 0.05$) due to the effect of gender in all fields and the total degree.
- There are no statistically differences ($\alpha \leq 0.05$) due to the effect of interaction between gender and qualification in all fields and in the total degree.
- There are statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) between PhD FROM one hand, BA and M.A from another hand, and the differences were in the favour of PhD. Also between BA and M.A holders and the differences were in the favour of M.A holders in all fields and in the total degree.

Keywords: Reflective Practices, Teachers, Gifted Students

المقدمة والاطار النظري:

تعتبر عملية تطوير اساليب التدريس في المؤسسات التعليمية الخاصة بالموهوبين، من أهم غايات البرامج التربوية في التعليم الحديث، وذلك لغايات إكساب الطلاب الموهوبين المهارات التعليمية المختلفة، باستخدام افضل السبل التي تعتمد على تنمية مهارات التفكير وتنميتها لدى الطلاب، بالإضافة إلى تزويدهم بالمعارف والمهارات الاساسية، والتي تعمل على اكسابهم للحصيلة المعرفية والمعلومات الهامة وإثراء محتوى المنهاج لديهم.

يرى العديد من المهتمين في مجال رعاية الطلاب الموهوبين، أن الافتراض المشترك السائد في بعض الدول، أن الطلبة الموهوبين، ليس لديهم أي احتياجات خاصة بهم، وبالتالي لا تحتاج هذه الفئة من الطلبة إلى أي برامج مخصصة لهم. حيث كان الاعتقاد بأن البرامج التربوية التي تقدم للطلاب الموهوبين، يجب أن لا تختلف عن مناهج الطلبة العاديين، لذلك لم تعطى برامج التعليم الخاصة بالموهوبين الاهمية المطلوبة. وقد اكتسبت قضايا تعليم الطلبة الموهوبين تقدما متزايدا في العقود الأخيرة. وذلك لاستدامة برامج تعليم الموهوبين، حيث كان من الضرورة تطوير المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين، وتنوع البرامج و أساليب التدريس الخاصة بهم، وذلك لإثراء محتوى المناهج، ووضع الخطط والبرامج التدريبية لتطوير مؤهلات المعلمين الذين يدرسون الطلبة الموهوبين، خصوصا في جانب تنمية مهارات التفكير لديهم(Reid & Horvathova, 2016).

وقد أظهرت العديد من الدراسات كما يوضح ايبو (Ayebo, 2016) أن المناهج في التعليم العام، وكذلك الفصول الدراسية، غير مناسبة للطلاب الموهوبين. كون الطريقة التي يدرك بها المعلمين معنى الموهبة يؤثر بشكل كبير في كيفية تعليم الطلاب الموهوبين، وتلبية احتياجاتهم في الفصول الدراسية. وبالتالي تحتاج المدارس إلى إدخال العديد من المفاهيم و التغييرات على المناهج الدراسية، لتلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب الموهوبين. حيث أنه إذا لم يتمكن الطلاب الموهوبون من الحصول على البرامج التعليمية الملائمة لاحتياجاتهم، والتي تتسم بالتحدي، وتقوم على تنمية مهارات التفكير المختلفة ، يمكن أن يواجهوا العديد من المشكلات والتي سوف تؤثر على احتياجاتهم التعليمية والنفسية (Kaya & Ataman,2017).

ومن طرق التدريس والاستراتيجيات التي يجب على معلمي الطلبة الموهوبين التركيز عليها كما يشير العاجز ومرتجي (2016) طريقة الحوار البناء، المناقشة المفتوحة، والعصف الذهني، واسلوب حل المشكلات، الاستقصاء، التعلم الذاتي، وكذلك التركيز على الأسئلة ذات النهايات المفتوحة، واستخدام الأنشطة التدريسية، التي تعمل على تنمية مهارات التفكير العليا (الناقد والابداعي والتأملي)، وكذلك إكسابهم مهارات البحث والاطلاع، وطرح الاسئلة التي تنثير تفكير الطلبة وتتحدى قدراتهم .

يتضح مما سبق أن معلمي الطلبة الموهوبين، يعتبرون من الركائز الرئيسية في العملية التعليمية للطلاب الموهوبين، وتكتسب هذه الأهمية من خلال الاستراتيجيات التعليمية التي قوم بها المعلم، إذ يتطلب الأمر منه استخدام أنماطاً تعليمية متطورة، تعمل على صقل شخصيتهم، وكذلك تحفيز مهارات التفكير لديهم، من خلال استخدام الممارسات التأملية في عملية التعليم.

يعد كل من مفهوم الممارسات التأملية للمعلمين، ومفهوم التعلم التأملي من أهم ما توصل إليه ديوي Dewey عام (1933)، حيث اعتبر أن الممارسات التأملية تحصل، عندما يواجه الفرد موقفاً معقداً وذات صعوبة بالغة، مشيراً أن ذلك يؤدي إلى الوصول إلى المهارات والخبرات، التي تقوم على إدراك شامل للفرد، حيث يساهم في تحويل الخبرات التي تم اكتسابها، إلى منهجية علمية، لذا يجب على جميع المعلمين استخدام هذه الاستراتيجية في سياق اجتماعي منظم، من خلال البيئة التي تحصل فيها عملية التعلم، حيث أن معلومات وأفكار المعلمين، تحتاج إلى تطوير مستمر، ويكون ذلك من خلال تدريبهم على استخدام الممارسات التدريسية الملائمة للطلبة حسب مستوياتهم العلمية، والتي من أهمها ممارسة التأمل (Impedovo & Malik, 2016).

وتكمن أهمية استخدام الممارسات التأملية لدى المعلمين كما يشير سيمرسي (Semerci)، كونها تعمل على تمكين المعلمين، للتعبير عن أفكارهم ومواقفهم ومهاراتهم ذات الصلة بالمواضيع المطروحة، وكذلك التأمل في الأحداث وتفسيرها، لتحقيق الاهداف التعليمية المرجوة، وكذلك تحليل الممارسات التعليمية ومناقشتها، والبحث عن الحلول الملائمة للمشكلات والقضايا الاخلاقية، وتقييم الأوضاع الراهنة (Yıldırım, 2017).

وفي نفس السياق يرى ديرفينت (Derwent, 2015) مدى أهمية الممارسات التأملية في تطوير المهارات المهنية للمعلمين، حيث أنها تعتبر من أفضل الطرق لاكتساب الخبرات لديهم، فالمعايير الوطنية الأمريكية للتدريب المهني (ABPTS)، تشير إلى أن الممارسات التأملية، تعتبر من الضرورات الملحة، لتطوير العملية التربوية، لكل من المعلمين والطلاب. كذلك هي استراتيجية مهمة في عمليات التعلم لدى الطلاب، كونها تعمل على تعزيز قدرتهم في حل المشكلات، فضلاً عن تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

يرى هسيه وشين (Hsieh & Chen, 2012) أهمية تعزيز تعليم التفكير في المدارس، التي تركز على برامج تدريب المعلمين، وذلك كون التفكير التأملي، يساهم في تطوير المهارات العلمية لدى المعلمين، ومنعهم من الثبات على الأنماط التعليمية التقليدية، والموجودة بشكل كبير في المدارس. نظراً لكون الممارسات التأملية، من الاستراتيجيات الهامة، في عمليات التعلم لدى الطلاب، كونها تعمل على تعزيز قدرتهم في حل المشكلات، فضلاً عن تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم.

ويؤكد كل من دانيال واوהל وهاستنج (Daniel, Auhl, & Hastings, 2013)، ضرورة الانخراط في الممارسات التأملية، كونها تمنح الطلاب حصيلة معرفية كبيرة، من خلال ما يسمى (المعرفة النامية المشتركة)، وذلك من خلال تزويدهم بالآراء المتنوعة، وردود الأفعال البناءة. فمن خلال آليات التغذية الراجعة (ردود الأفعال)، يساهم المعلمين في تحديد اعتبارات مهمة، لتجديد خواص وصفات ممارساتهم الفعلية للتأمل.

ولتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية، يجب على المعلمين، كما يوضح كل من كوفاليك وولسن (Kovalik & Olsen) اتخاذ العديد من التدابير الهامة لتطوير وتفعيل المناهج التعليمية، والتي تساعد الطلاب على تحسين عملية الانتباه والتذكر، من خلال استخدام التجارب والخبرات السابقة، وفق إطار زمني محدد، بحيث تكون على صلة مباشرة بالموضوع الرئيسي، وكذلك استخدام البرامج التعليمية المساندة، لتنمية هذه المهارات، كاستخدام الجدول اليومية للأعمال، وتفعيل الأساليب العملية، للتعرف على مستوى تقدم الطلاب في مختلف المقررات، بالإضافة إلى ذلك لابد من توفير الوقت اللازم، للتوصل إلى عملية الفهم، وتنفيذ المهمات التعليمية المطلوبة منهم بشكل دقيق، و أن

تكون الغرف الصفية ملائمة لعملية التدريس، وتوجيه الطلاب واشراكهم بالأنشطة اللامنهجية لإثراء عملية التعلم(السعايدة،2016) .

ويوضح هاريسون (Harrison, 2012) أن عملية الممارسات التأملية، تتطلب من المعلمين إتباع مجموعة من الاستراتيجيات الهامة، وذلك لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب، وتتمثل هذه الاستراتيجيات بالتحليل المنطقي، والاستفسار عن الأحداث وتطوراتها، وذلك ضمن سياق برامج التعلم والتعليم، وكذلك النظر في المشاعر والسلوكيات، الاحتفاظ بالأعمال اليومية، والمنظمة للتطورات المهمة، وكذلك مشاركة الفعاليات حول تعلم الطلاب، وسؤال الآخرين وأولياء امور الطلاب عن وجهات نظرهم. يرى سوزوكي (Suzuki, 2012) أن تدريس المعلمين التأمل لدى الطلاب، له آثار ايجابية عليهم، وذلك من خلال تنوع أساليب تدريس التأمل، و دمج الممارسات التأملية في المقررات التي الدراسية، والذي يحدث ضمن سياقات معينة داخل الصفوف أو المدارس. وكذلك الاهتمامات المحددة مثل التعزيز والمشاعر الإيجابية، وكذلك التنظيم الذاتي أو ضبط النفس من خلال الممارسات التأملية.

وهناك العديد من المهارات الأساسية الخاصة لتنمية الممارسات التأملية لدى الافراد، وتشمل كما توضح سعيد(2016) على مهارة الاستقصاء والتي تتضمن (جمع البيانات وتحليلها، والتحقق من المعلومات وتفسيرها، وتكوين الفرضيات الملائمة، والتوصل إلى الاستنتاجات الحقيقية، وتقديم التفسيرات المنطقية لها)، اما المهارة الاخرى فتشمل مهارات التفكير الناقد والتي تتضمن مهارات (الاستنباط، والتفسير، الاستدلال، الاستنتاج، تقويم الحجج والمناقشات). في المقابل نجد أن هناك العديد من المشكلات التي تواجه المعلمين عند استخدام الممارسات التأملية يجعلها كل من جريسا وهولديب وراسي ولاولس (Griggsa ; Holdeb ; Raec & Lawless,2015) بالتحديات التي تواجههم في منهجية التعلم والتعليم، القضايا المرتبطة بالمشاركة والتقييم، الدليل على النقل والتطبيق .

الدراسات السابقة :

أجريت العديد من الدراسات السابقة والتي تناولت موضوع الممارسات التأملية وعلاقتها ببعض المتغيرات، فقد هدفت دراسة عبيدات (2017) إلى التعرف إلى واقع الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد، وتكونت عينة هذه الدراسة من (650) معلماً ومعلمة، وقد اشارت نتائجها إلى أن مستوى الممارسات التأملية لدى عينة الدراسة كانت مرتفعة، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التأملية تعزى لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الإناث.

وأجرى يلدرم (Yildirim,2017) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو التفكير التأملي وفقاً لمتغيرات مختلفة. تكونت عينة الدراسة من (218) من مدرسين جغرافيا من المدارس التابعة لوزارة التربية الوطنية، وقد اشارت نتائجها إلى أن معلمو الجغرافيا لديهم درجة مرتفعة من التفكير التأملي؛ وأن هناك فروق ذات دلالة احصائية تعزى للجنس وكانت الفروق لصالح الاناث، كما أشارت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير لسنوات الخبرة ومكان العمل.

وهدف دراسة سيفك (Sivaci ,2017) إلى التعرف على مستويات التفكير التأملي وحل المشكلات لدى المعلمين ما قبل الخدمة، تكونت عينة هذه الدراسة من (438) معلماً، قبل الخدمة والذين يدرسون في جامعة آهي إفران (Ahi Evran) في تركيا، وقد اشارت نتائجها إلى أن هناك علاقة إيجابية مهمة بين التفكير التأملي وحل المشكلات، وكذلك أن مستوى قدرات التفكير التأملي وحل المشكلات لدى معلمين ما قبل الخدمة مرتفعاً.

وفي دراسة قام بها كل من ابو سلطان وابو عسكر(2017) وهدفت إلى التعرف على درجة الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في شمال غزة، تكونت عينة هذه الدراسة من (131) معلماً من معلمي العلوم من المدارس التابعة للأونروا، وقد اشارت نتائجها إلى أن درجة الممارسات التأملية لدى المعلمون كانت متوسطة، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الممارسة تعزى للجنس وكانت الفروق

لصالح الإناث، فيما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات: الخبرة، والمؤهل العلمي.

أما دراسة امبيدوفو وماليك (Impedovo& Malik, 2016) فقد هدفت إلى التعرف على أهمية الممارسات التأملية وموقف الأبحاث من التطوير المهني للمعلمين خلال فترة الخدمة. حيث تم إجراء مقابلة مع (9) معلمين من المشاركين في برنامج الماجستير الدولية (في جامعات فرنسا وبلجيكا)، حيث تهدف مرحلة الماجستير، والتي كانت بدوام كامل ومدته سنتين، على تطوير المهارات في البحث العلمي التربوي. وأجريت المقابلة في نهاية مرحلة دراسة الماجستير للبحث في ممارسات الطلاب التأملية، وتقييم أثر موقف البحوث المطور من خلال مدة الدراسة على ممارساتهم التأملية. وقد اشارت نتائجها إلى أن الممارسات التأملية تختلف بين المعلمين الذين أجريت معهم المقابلة، خصوصاً هؤلاء ذو الأقدمية متفاوتة.

أما دراسة سافك واوكتاي وهارون وفلاي, safak ; Oktay ; Harun & Fulya (2016) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة في تدريس العلوم، والاتجاه نحو التفكير التأملي، لدى معلمي العلوم قبل الخدمة، تكونت عينة الدراسة من (619) معلماً من معلمي العلوم، والخدمة الاجتماعية، من أربعة جامعات حكومية في تركيا. وقد اشارت نتائجها إلى أن هناك علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية المدركة في تدريس العلوم، والاتجاه نحو التفكير التأملي، ، وأنه لا توجد فروق في الاتجاه نحو التفكير التأملي تعزى للصف ونوع المدرسة .

وهدف دراسة ديمير (Demir, 2015) إلى التعرف على مدى ممارسة المهارات الاساسية في التفكير الناقد، والتفكير التأملي لدى المعلمين المرشحين لتدريس العلوم، تكونت عينة الدراسة من (30) مرشحاً من المعلمين المسجلين في قسم تدريس العلوم في احدى الجامعات التركية، وقد اشارت نتائجها إلى أن استجابات الطلاب المعلمين على مقياس التفكير التأملي والناقد كانت إيجابية وفعالة.

وهدف دراسة ريان(2014) إلى التعرف على درجة استخدام الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية. تكونت عينة الدراسة من (238) معلماً ومعلمة من منطقة الخليل. وقد اشارت نتائجها إلى أن درجة استخدام الممارسات التأملية

لدى عينة الدراسة كانت مرتفعة، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسات تعزى لمتغير الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة القليلة، فيما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات: المديرية، والجنس، والمؤهل العلمي.

وأجرى كل من بيلفس وبينيدا وارمينجول ومورونو (Belvis; Pineda; Armengol & Moreno, 2013) دراسة هدفت إلى تقييم برنامج قائم على تدريس الرياضيات باستخدام الممارسات التأملية. تكونت عينة الدراسة من (284) معلماً من مراحل مختلفة من النظام التعليمي، حيث تم استخدام المنهج الكمي والنوعي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن برنامج التعليم باستخدام الممارسات التأملية، يولد مستويات عالية من الرضا، والملاءمة التربوية والتعلم، وإنجازاتها في فعالية هي معتدل.

وهدف دراسة القمش (2013) إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي الطلاب الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال في الأردن، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، تكونت عينة هذه الدراسة من (171) معلماً ومعلمة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن مستوى ممارسة معلمي الطلاب الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال كانت بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذكور والإناث، في تقدير الكفايات لأبعاد التدريس، كما أشارت النتائج أيضاً، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الطلاب الموهوبين، في درجة ممارستهم لأبعاد التدريس الفعال، تعزى للمؤهل العلمي للمعلم.

وأخيراً هدفت دراسة شاهين (2012) إلى التعرف على مستوى الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة، تكونت عينة الدراسة من (117) مدرساً، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن درجة الممارسات التأملية لدى عينة الدراسة كانت مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات المؤهل الدراسي والكلية.

وربما تتميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات بأنها تبحث عن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين في الأردن من وجهة نظرهم، ومدى الانسجام إلى ما تتوصل إليه هذه الدراسة من نتائج، مع نتائج الدراسات الأخرى التي تم إجرائها في بيئات

تعليمية مختلفة، مما قد يمكن اصحاب القرار من الاستفادة منها بإعداد معلمين مؤهلين بالشكل المطلوب.

مشكلة الدراسة:

تعد مهارات التفكير التأملي وممارسة التأمل من الموضوعات الهامة، التي تأتي انسجاماً مع ما تشهده المؤسسات التعليمية من تحولات ايجابية هامة، في تطوير منظومة التعليم في مختلف المراحل الدراسية، وتزداد أهميتها كلما استطعنا اكساب الطلاب لهذه المهارات، وتنميتها لديهم بشكل مستمر، حيث يتطلب ذلك تطوير مهارات المعلمين لاستخدامها في العملية التدريسية، حيث يشير بيلفيس وآخرون (Belvis et al,2013) إلى أن البرامج التعليمية المقدمة من خلال الممارسات التأملية، تعد من العناصر الأساسية لضمان جودة التعليم، نظراً لدورها الكبير في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب وتحسين جودة التعليم، كونه حجر الزاوية للعملية التعليمية، ومفتاح النجاح للبرامج التربوية المختلفة، وحيث أنه لا توجد دراسات حديثة تناولت موضوع الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين في الاردن جعل من الحاجة الملحة لمثل تلك الدراسات، وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية .

- ١- ما درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين في الاردن من وجهة نظرهم؟
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين في الاردن تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما؟.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

- درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين في الاردن من وجهة نظرهم؟
- الفروق بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين في الاردن في ضوء متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي؟

أهمية الدراسة :

تنبثق أهمية هذه الدراسة من الاعتبارات الآتية :

- ١- توجيه أنظار المسؤولين في المؤسسات التعليمية نحو موضوع الممارسات التأملية، باعتباره من الأفكار الحديثة على الميدان التربوي في الوطن العربي.
- ٢- تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الأولى في هذا المجال- من خلال البحث في المواقع الالكترونية- على البيئة الاردنية، كون عينة الدراسة تشتمل على معلمي الطلاب الموهوبين.
- ٣- تفتح هذه الدراسة آفاقاً جديدة أمام الباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من الدراسات حول الممارسات التأملية في مختلف البيئات التعليمية.
- ٤- توفر هذه الدراسة مقياس للممارسات التأملية، قد يساهم في توجيه المعلمين لممارسة التأمل في العملية التدريسية.
- ٥- تطوير ميدان البحوث والدراسات العربية بشكل عام والاردنية بشكل خاص بدراسة حديثه تتناول الممارسات التأملية لدى الطلاب الموهوبين.

محددات الدراسة :

يتحدد مجال الدراسة الحالية بالأبعاد التالية:

- المحددات المكانية: مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظتي الزرقاء واربد.
- المحددات الزمانية: تم تطبيق إجراءات الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي 2016-2017.
- المحددات البشرية : معلمي الطلاب الموهوبين.

التعريفات الاجرائية:

- الممارسات التأملية: وهي مدى تفكير المدرس في تطوير الممارسات التدريسية ، من خلال العمليات والوسائل البديلة لتحقيق الاهداف، وهي وسيلة توفر الفرص الطلاب للتفكير والتأمل، بطريقة علمية، تحليلية موضوعية (Richards,2008).
- ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال العبارات التي يختارها من مقياس الممارسات التأملية، والتي يمكن بواسطته تحديد درجة استخدام الممارسات التأملية لديه.

- معلمي الطلاب الموهوبين: وهم المعلمون اللذين يدرسون في مدارس الملك عبدالله الثاني في محافظتي اربد والزرقاء، واللذين تم خضوعهم لدورات تدريبية متقدمة، في مجال الموهبة والتفوق.

- الطلاب الموهوبين: هم الطلاب الذين يتم تشخيصهم واكتشافهم من قبل المختصين، في مرحلة ما قبل المرحلة الأساسية العليا في المدارس، على أن لديهم قدرات عقلية أو إبداعية أو أكاديمية أو قيادية، وبذلك فهم بحاجة إلى العديد من الخدمات والرعاية الخاصة لتنمية وتطوير هذه الإمكانيات والقدرات إلى الحد الأقصى (جروان، 2016). ويعرف الموهوبين إجمالاً بأنهم طلبة مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظتي اربد والزرقاء، واللذين تم اختيارهم بناءً على أسس التشخيص المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن، والتي تعتمد على محكات نسبة الذكاء والتحصيل الأكاديمي.

الإجراءات والأدوات

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال دراسة الظاهرة ووصفها، وكذلك الإجابة عن الاسئلة و تحليل البيانات وتفسيرها، للوصول إلى الاستنتاجات اللازمة، والتي تسهم بتحديد درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين في الاردن.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات الطلاب الموهوبين العاملين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظتي اربد والزرقاء، والبالغ عددهم (93) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية.

مقياس الممارسات التأملية:

أعد الباحث أداة لقياس درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين في الاردن، ولجمع البيانات اللازمة لبناء هذه الاداة، تم الاطلاع على مجموعة من المراجع والدراسات كدراسة كل من (سعيد، 2016، Derwent, 2015، ريان، 2014، الجبر، 2014)، حيث تكونت الاستبانة من (40) فقرة موزعة على (5) مجالات وهي (التأمل الناقد، طرائق التدريس، التقويم، حرية التعبير، تحفيز التأمل)، وتم صياغة الفقرات التي تقع تحت كل

مجال. وتتم الاستجابة على الاستبانة، وفقا لتدرج خماسي على طريقة ليكرت (كبيرة جدا - كبيرة- متوسطة - قليلة - قليلة جدا)، وتصحح على التوالي بالدرجات -1-2-3-4-5)، وجميع الفقرات تصحح بهذا الاتجاه ولا توجد فقرات عكسية التصحيح. ويتم احتساب درجة المفحوص على الاستبانة بجمع درجاته على كل بعد، وتعتبر الدرجة المرتفعة عن درجة الممارسات التأملية لدى عينة الدراسة .

الصدق الأداة:

ولغرض التحقق من صدق الأداة، عرضت على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية في الجامعات الاردنية، لإبداء وجهة نظرهم من حيث صلاحية تطبيق المقياس على عينة الدراسة، ومدى وضوح العبارات وملائمتها، وأشارت نتائج التحكيم إلى صلاحية المقياس وإمكانية تطبيقه مع إجراء بعض التعديلات، وقد حازت معظم الفقرات على اتفاق أكثر من 85% من نسبة الخبراء باستثناء اربع فقرات تم تعديلها، وبذلك تكون الأداة صالحة للمقياس.

صدق الاتساق الداخلي :

لاستخراج دلالات صدق الاتساق الداخلي، تم حساب معاملات الارتباط المتبادلة بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، في عينة استطلاعية خارجية، تكونت من (30) معلما، والجدول التالي يبين النتائج.

جدول (1):معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس

معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم
**0.53	31	**0.52	21	**0.70	11	**0.59	1
**0.48	32	**0.47	22	**0.80	12	**0.61	2
**0.54	33	**0.52	23	**0.53	13	**0.55	3
**0.75	34	**0.52	24	**0.50	14	**0.60	4
**0.67	35	**0.78	25	**0.89	15	**0.67	5
**0.77	36	**0.51	26	**0.57	16	**0.56	6
**0.79	37	**0.46	27	**0.79	17	**0.72	7
**0.46	38	**0.67	28	**0.59	18	**0.81	8
**0.48	39	**0.67	29	**0.53	19	**0.45	9
**0.64	40	**0.79	30	**0.51	20	**0.58	10

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01). ** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات مقياس الممارسات والدرجة الكلية للمقياس، وهي كما في جدول رقم (2):

جدول (2): معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية للمقياس

الرقم	المجال	معامل الارتباط
1	التأمل الناقد	0.62 **
2	طرائق التدريس	0.65 **
3	التقويم	0.57 **
4	حرية التعبير	0.64 **
5	تحفيز التأمل	0.62 **

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01).

يتضح من جدول رقم (2) أن المجالات تتمتع بمعاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين 0.57 - 0.65. وهذا يدل على أن مجالات مقياس الممارسات التأملية يتمتع بمعامل صدق منطقي.

إجراءات الدراسة:

بعد أن أصبحت أداة الدراسة جاهزة للتطبيق النهائي، بدأ الباحث بتطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2016/2017. وتم تحليل البيانات والمجموعة عبر استخدام البرنامج الإحصائي: الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS)، ومن ثم أمكن الإجابة على أسئلة الدراسة والوصول إلى نتائجها. وعلى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أمكن للباحث تقديم مجموعة من التوصيات.

أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة:

قام الباحث بتحليل بيانات الدراسة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لاستخراج النتائج الخاصة عبر الأساليب الإحصائية التالية:

١ - أساليب الإحصاء الوصفي (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري) للإجابة على السؤال الأول والثاني من أسئلة الدراسة.

٢ - تحليل تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما على مجالات الممارسات التأملية .

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

نتائج السؤال الأول:

- ما درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين في الأردن من وجهة نظرهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين في الأردن من وجهة نظرهم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين في الأردن من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	حرية التعبير	4.10	.460	مرتفع
3	2	التقويم	3.37	.441	متوسط
5	3	التأمل الناقد	3.16	.438	متوسط
4	4	طرائق التدريس	3.28	.455	متوسط
2	5	تحفيز التأمل	3.60	.468	متوسط
-	-	الدرجة الكلية	3.50	.429	متوسط

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.16-4.10)، حيث

جاءت حرية التعبير في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.10)، بينما جاء التأمل الناقد في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.16)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.50).

نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات

درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين في الأردن تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات لمستوى الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين في الأردن حسب متغيري الجنس والمؤهل والتفاعل بينهما والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين في الأردن حسب متغيري الجنس والمؤهل والتفاعل بينهما

المقياس	المؤهل	ذكر		انثى		المجموع	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التأمل الناقد	بكالوريوس	2.83	.304	2.90	.324	2.86	.312
	ماجستير	3.23	.419	3.42	.202	3.35	.305
	دكتوراه	3.72	.186	3.84	.120	3.76	.172
	المجموع	3.09	.464	3.22	.408	3.16	.438
طرائق التدريس	بكالوريوس	2.91	.311	3.05	.335	2.97	.327
	ماجستير	3.45	.437	3.52	.232	3.50	.315
	دكتوراه	3.81	.266	4.00	.140	3.87	.244
	المجموع	3.21	.493	3.35	.410	3.28	.455
التقويم	بكالوريوس	3.03	.327	3.14	.328	3.08	.329
	ماجستير	3.52	.389	3.60	.253	3.58	.305
	دكتوراه	3.86	.299	4.07	.157	3.93	.274
	المجموع	3.31	.470	3.43	.407	3.37	.441
حرية التعبير	بكالوريوس	3.70	.338	3.89	.274	3.79	.320
	ماجستير	4.29	.414	4.32	.246	4.31	.310
	دكتوراه	4.71	.297	4.81	.140	4.74	.252
	المجموع	4.04	.531	4.16	.379	4.10	.460
تحفيز التأمل	بكالوريوس	3.21	.320	3.37	.386	3.29	.358
	ماجستير	3.89	.340	3.83	.366	3.85	.353
	دكتوراه	4.04	.214	4.21	.083	4.10	.194
	المجموع	3.54	.483	3.65	.452	3.60	.468
الدرجة الكلية	بكالوريوس	3.14	.286	3.27	.290	3.20	.293
	ماجستير	3.67	.374	3.74	.217	3.72	.279
	دكتوراه	4.03	.244	4.19	.113	4.08	.218
	المجموع	3.44	.468	3.56	.384	3.50	.429

يبين الجدول (4) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين في الأردن بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس والمؤهل والتفاعل بينهما ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي جدول (5).

جدول رقم (5) تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والمؤهل على مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي لدى معلمي الطلاب الموهوبين في الأردن:

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	التأمل الناقد	.250	1	.250	2.903	.092
	طرائق التدريس	.289	1	.289	2.974	.088
	التقويم	.295	1	.295	3.006	.086
	حرية التعبير	.168	1	.168	1.800	.183
	تحفيز التأمل	.119	1	.119	1.034	.312
	الدرجة الكلية	.218	1	.218	2.829	.096
المؤهل	التأمل الناقد	9.015	2	4.507	52.282	.000
	طرائق التدريس	9.681	2	4.841	49.758	.000
	التقويم	8.659	2	4.330	44.136	.000
	حرية التعبير	10.207	2	5.103	54.526	.000
	تحفيز التأمل	9.468	2	4.734	41.154	.000
	الدرجة الكلية	9.356	2	4.678	60.597	.000
الجنس × المؤهل	التأمل الناقد	.071	2	.036	.414	.662
	طرائق التدريس	.033	2	.016	.167	.846
	التقويم	.036	2	.018	.186	.831
	حرية التعبير	.115	2	.057	.613	.544
	تحفيز التأمل	.256	2	.128	1.113	.333
	الدرجة الكلية	.030	2	.015	.192	.825
الخطأ	التأمل الناقد	7.501	87	.086		
	طرائق التدريس	8.464	87	.097		
	التقويم	8.534	87	.098		
	حرية التعبير	8.143	87	.094		
	تحفيز التأمل	10.008	87	.115		
	الدرجة الكلية	6.716	87	.077		
الكلية	التأمل الناقد	17.653	92			
	طرائق التدريس	19.016	92			
	التقويم	17.893	92			
	حرية التعبير	19.498	92			
	تحفيز التأمل	20.124	92			
	الدرجة الكلية	16.902	92			

يتبين من الجدول (5) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لأثر المؤهل في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات

الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (6).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين الجنس والمؤهل في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

جدول (6) المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر المؤهل على مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي لدى معلمي الطلاب الموهوبين في الأردن:

	المؤهل	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
التأمل النافذ	بكالوريوس	2.86			
	ماجستير	3.35	*.49		
	دكتوراه	3.76	*.90	*.41	
طرائق التدريس	بكالوريوس	2.97			
	ماجستير	3.50	*.52		
	دكتوراه	3.87	*.90	*.38	
التقويم	بكالوريوس	3.08			
	ماجستير	3.58	*.49		
	دكتوراه	3.93	*.84	*.35	
حرية التعبير	بكالوريوس	3.79			
	ماجستير	4.31	*.52		
	دكتوراه	4.74	*.95	*.43	
تحفيز التأمل	بكالوريوس	3.29			
	ماجستير	3.85	*.56		
	دكتوراه	4.10	*.81	.25	
الدرجة الكلية	بكالوريوس	3.20			
	ماجستير	3.72	*.52		
	دكتوراه	4.08	*.88	*.36	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين حملة الدكتوراه من جهة وكل من حملة البكالوريوس، وحملة الماجستير من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح حملة الدكتوراه، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين حملة البكالوريوس و حملة الماجستير وجاءت الفروق لصالح الماجستير في جميع المجالات وفي الدرجة الكل.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين في الأردن من وجهة

نظرهم ؟

يتضح من خلال الجدول رقم (1) أن مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين في الأردن جاء متوسطاً، في جميع المجالات والدرجة الكلية باستثناء مجال (حرية التعبير) حيث جاء مرتفعاً، وتعزى هذه النتيجة إلى بعض السمات والمهارات التي يتميز بها معلمي الطلاب الموهوبين، حيث أنهم غالباً ما يقومون بالبحث والتمحيص واستخراج المعلومات الدقيقة، من مختلف الوسائل المتاحة لهم، كونهم يدرسون طلبية، بالإضافة إلى البيئة التعليمية المحفزة للتأمل، والتي تتوفر بشكل كبير في مدارس الطلاب الموهوبين. ويرجع السبب في ذلك أيضاً، إلى استخدام معلمي الطلاب الموهوبين للممارسة التأملية، في سلوكياتهم التعليمية، كونهم خضعوا للعديد من الدورات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم لمعلمي الطلاب الموهوبين، الخاصة بإعداد المعلمين في عملية الإعداد المهني، وإيلاء تعليم التفكير الأهمية الكبرى، وخصوصاً أنها منحتهم جديد في تدريب وإعداد المعلمين، وبالتالي ساهم ذلك بشكل ايجابي في زيادة معرفتهم بطبيعة البرامج الاثرانية، واستراتيجياتها الفاعلة، وجوانب القوة والضعف فيها، حيث أصبح لديهم نمو ملحوظ، في وعيهم بطبيعة التقويم للمهام التعليمية التي يقومون بها. مما انعكس ذلك بشكل ايجابي على امتلاكهم لتلك الممارسات وتمكنهم منها. أما حصول مجال (حرية التعبير) على أعلى متوسط حسابي فهذا يشير إعطاء الطلاب الحرية في التعبير عن افكارهم وقدراتهم، وممارسة هواياتهم والأنشطة التي يميلون إليها داخل الصف خلال الحصة الدراسية، بالإضافة إلى استخدام المعلمين أساليب تدريسيه فعالة تركز على الحوار البناء لتنمية الكفاءة المعرفية للتحاور، وإشراك جميع الطلاب في فعاليات الدرس مع التركيز على الرأي والرأي الآخر.

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة أيضاً، في ضوء مجموعة من الاعتبارات، والتي من أهمها، أن معلمو الطلاب الموهوبين، تعودوا على استخدام أساليب التدريس التي تتسم بالموضوعية والفاعلية بشكل كبير، مما يساهم ذلك، في تنمية مهارات التفكير لديهم، وبالتالي انعكاس هذا الامر، بشكل مباشر على الطلاب، وعليه يعمل هؤلاء على تحديد الممارسات التأملية، التي تشتمل على التخطيط، وتحمل المسؤولية الاخلاقية والمجتمعية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئياً و نتائج دراسة كل من ابو سلطان وابو عسكر(2017)، ودراسة سافاك وزملائه (safak et al,2016) ، والتي أشارت نتائجهما، إلى أن درجة الممارسات التأملية، كان متوسطاً. وتختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج كل من دراسة (Sivaci ,2017)، ودراسة عبيدات (2017)، و دراسة (Sivaci ,2017) ، ودراسة (Impedovo & Malik, 2016) ، ودراسة (Demir, 2015) ، ودراسة ريان(2014)، ودراسة (Belvis et al ,2013)، وكذلك دراسة شاهين(2012)، والتي أشارت نتائجها جميعاً، إلى أن درجة الممارسات التأملية لدى عينات الدراسات السابقة كان مرتفعاً.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين في الأردن تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي ؟

حيث أشارت نتائج هذا السؤال إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، في المجالات وعلى الدرجة الكلية، ويمكن تفسير ذلك إلى أن معلمي الطلاب الموهوبين من كلا الجنسين يعملون في المدارس الخاصة بالطلاب الموهوبين، جنبا إلى جنب، وبالتالي يتعرضون للنمو المهني وكذلك والإشراف التربوي نفسه، بالإضافة إلى أنهم جميعا يستخدمون المناهج الدراسية المقررة نفسها، كذلك نجد أن لديهم العديد من الخصائص المتشابهة، من حيث الإعداد، وأساليب وطرائق التدريس، وكذلك تأهيلهم من خلال برامج تدريبية، تعمل على رفع كفاياتهم في الممارسات التأملية، وغيرها من مهارات التفكير، حيث تدربوا من خلالها على العديد من استراتيجيات التدريس.. بالإضافة إلى ذلك، نجد أن مستويات الطلاب متشابهة من حيث القدرة العقلية، والدافعية للتعلم، ساهمت بشكا إيجابي، في رفع مستوى الممارسات التأملية لدى معلمهم، وتتفق نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة ريان(2014)، ودراسة شاهين(2012)، والتي أشارت نتائجها جميعها إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى للجنس. فيما تختلف نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة (Yildirim,2017) والتي اشارت نتائجها إلى أن هناك فروق ذات دلالة احصائية تعزى للجنس في التفكير التأملية وكانت الفروق لصالح الاناث.

أما فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الحاصلين على البكالوريوس من جهة، وكل من معلمي الماجستير والدكتوراة من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من حملة الدكتوراة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المؤهل العلمي المرتفع، يزود المعلمين والمعلمات، بالأساليب والاستراتيجيات التدريسية المتعددة، التي تم اكتسابها من خلال سنوات الدراسة والبحث العلمي، حيث غالباً ما يعملون على إحداث تغييرات إيجابية في أدائهم التعليمي، ويتبادلون الخبرات في جميع الممارسات التأملية لديهم، ويمكن أن يعزى ذلك أيضاً إلى طبيعية المعلمين حملة الدراسات العليا، حيث يكونوا أكثر اهتماماً بالطلاب الموهوبين، وبالتالي يعملون على تفعيل الاستراتيجيات التعليمية لدى الطلاب الموهوبين، لتنمية مهارات التفكير المختلفة. ويمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حملة الماجستير و حملة الدكتوراة وجاءت الفروق لصالح حملة الدكتوراة في جميع المجالات والدرجة الكلية، إلى أن معلمي الطلاب الموهوبين الذين يحملون شهادة الدكتوراه ، قد تكون لديهم نظرة خاصة من حيث امتلاكهم للحصيلة المعرفية والمهارات البحثية والاستقصائية، مما يشجعهم على الاهتمام بشكل أكبر، في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، إضافة إلى ذلك نجد أن المهارات المعرفية لديهم، تكون متوفرة بشكل أكثر من حملة الشهادات الأقل، مما يؤدي إلى الفروق الفردية في مستوى الممارسات التأملية، باختلاف المؤهل العلمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً نظراً لقدرة حملة الدكتوراه على استخدام الممارسات التأملية، في حل المشكلات التربوية، أو الاستجابة لها، وكذلك القدرة على تفحص تلك المشكلات والنظر إليها، من جوانب عديده، وبالتالي تطور القدرة على تجربة الحلول المقترحة لتلك المشكلات، والكشف عن نتائجها وتفسيرها. وتختلف نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة القمش (2013) وكذلك شاهين (2013) والتي اشارت إلى انه لا توجد فروق تعزى للمؤهل العلمي.

أما فيما يتعلق بنتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التفاعل بين الجنس والمؤهل في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية. فهذا يدل على أن الذكور والاناث لا يتأثرون بالدرجة العلمية في الممارسات التأملية، نظرا لتكامل الخبرات التدريسية، والإجراءات

التي تتضمنها المواقف التعليمية المختلفة، نظرا لتشابه الظروف التي ينتمي اليها الذكور والاناث حيث انهم يعملون في بيئة تعليمية واحدة.

التوصيات :

- الاهتمام بتنمية الممارسات التأملية لدى المعلمين بشكل عام، من خلال استراتيجيات تركز على هذا المجال.
- قيام المشرفين التربويين بوضع خطط ملائمة، لتطوير اساليب التدريس القائمة على تنمية مهارات التفكير التأملي.
- إيجاد برامج تعتمد وزارة التربية والتعليم ،من شأنها توفير الفرص التي تمكن المعلمين من ممارسة الممارسات التأملية في الغرفة الصفية في مختلف المقررات الدراسية.
- إعادة تطبيق هذه الدراسة على فئات أخرى في المجتمع .
- دراسة حول مدى استخدام الممارسات التأملية من قبل معلمي الطلاب الموهوبين من وجهة نظر الطلاب انفسهم.

المراجع (References) :

- ابو سلطان عبد النبي وابو عسكر، محمد (2017). تقدير درجة الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في شمال غزة. مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث. 7(1)، 212-243 .
- بلجون، كوثر جميل (2010). مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملية وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم. اللقاء السنوي الخامس عشر: تطوير التعليم : رؤى ونماذج و متطلبات، السعودية، ص ص: 607-630.
- جروان، فتحي (2016). الموهبة والتفوق. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الجبر، جبر (2013). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملية في تنمية حل مشكلات الادارة الصفية لدى الطالب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود. المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الامارات العربية المتحدة، 33(1)، 91-128.
- ريان، عادل (2014). درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في مديريات تربية الخليل وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية. مجلة المنارة للدراسات - جامعة آل البيت، 20(1)، 143-173.
- السعايده، ناجي (2016) . التفكير التأملية وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الأردن . مجلة دراسات العلوم التربوية الجامعة الاردنية، 43(4) ، 1747-1757.
- سعيد، هبه (2016). فاعلية برنامج مقترح قائم على توظيف استراتيجية عباءة الخبير لتنمية الممارسات التأملية لدى الطالبات المعلمات في جامعة الأزهر بفلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة الأزهر، غزة.
- شاهين، محمد (2012). واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، 14(2) ، 181-208.

- العاجز، فؤاد و مرتجي ، زكريا (2016). واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزة وسبل تحسينه. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* ، (20) 333-367.
- عبيدات، ليما (2017). واقع استخدام الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد. *مجلة جامعة النجاح الوطنية للعلوم الانسانية*. (12) 31، 2275-2300.
- القمش، مصطفى(2013). مدى ممارسة معلمي الطلاب الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال في الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. *مجلة دراسات العلوم التربوية- الجامعة الاردنية*، 40(1)، 445-463.
- Ayebo, A.(2016). Teachers' Perceptions on Identifying and Catering to the Needs of Mathematically Gifted and Talented Students. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 41(1) 19-24
- Belvis, E ; Pineda,P; Armengol ,C & Moreno,V. (2013). Evaluation of reflective practice in teacher education Esther. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 279-292.
- Daniel, G., Auhl, G & Hastings, W. (2013). Collaborative feedback and reflection for professional growth: preparing first-year pre-service teachers for participation in the community of practice. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 41(2), 159-172.
- Dervent, F. (2015).The effect of reflective thinking on the teaching practices of preserves physical education teachers. *Issues in Educational Research*, 25(2),260-275.
- Demir, S. (2015).Evaluation of Critical Thinking and Reflective Thinking Skills among Science Teacher Candidates. *Journal of Education and Practice*.6 (18),17-21.
- Farrell, T. (2008). *Reflective Practice in the Professional Development of Teachers of Adult English Language Learners*. Brock University, tario, Canada. Caela Network Brief.
- Griggs, V, Holden, RJ & Lawless, A. (2015).Professional learning in human resource management: problematizing the teaching of reflective practice. *Studies in Continuing Education*, 37(2), 202-217.
- Harrison, J. (2012). Professional learning and the reflective practitioner (Chapter 1). In Dymoke, S. (ed) *Reflective Teaching and Learning in the Secondary School* (2nd ed.) (pp. 6-43). London: SAGE.

- Hsieh, P. H., & Chen, N. S. (2012). Effects of reflective thinking in the process of designing software on students' learning performances. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(2), 88-99.
- Impedovo, M ; Malik, S. (2016). Becoming Reflective In-service Teacher: Role of Research Attitude. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 100-112.
- Kaya ,N & Ataman ,A. (2017). Effectiveness of Teacher Education Program Developed For Teachers of Gifted Students. *Journal for the Education of Gifted Young*. 5(4), 1-30.
- Şafak ,U ; Oktay ,A ; Harun ,B & Fulya, O. (2016) . Investigation of the relationship between pre-service science teachers' perceived self-efficacy in science teaching and disposition toward reflective thinking Ulucinar . *European Journal of Science and Mathematics Education* , 4(3), 331-344.
- Sivaci .S. (2017). The Relationship between Reflective Thinking Tendencies and Social Problem Solving Abilities of Pre-Service Teachers. *Journal of Education and Training Studies*,5(11),21-31,
- Suzuki, M. J. (2012). *Japanese children's transition between two worlds: Mapping how kindergarten and elementary-school teachers think about children and their activities*. (Ph.D., The University of Wisconsin at Madison), Pro Quest Dissertations and Theses, 281.
- Reid, E & Horvathova, B.(2016). Teacher Training Programs for Gifted Education with Focus on Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2),66-74.
- Richards, J.C. (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal*,39 (2), 158-177 .
- Yıldırım, T. (2017).An Examination of Geography Teachers' Reflective Thinking. *International Journal of Higher Education*,6(6),78-90.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



انماط التفكير السائدة لدى الطلاب
العاديين وذوي صعوبات التعلم
وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات أهداف
الإنجاز

إعداد

د / عصام محمود محمد ثابت

استاذ صعوبات التعلم المساعد

كلية التربية - جامعة الملك فيصل

المجلة التربوية - العدد الثالث والخمسون -
يوليو ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص البحث :

هدفت هذه الدراسة الحالية للتعرف على أنماط التفكير السائدة لدى الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم وتحديد العلاقة بينها وبين أساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز وقد شارك في هذه الدراسة عينة قوامها (١٨١) طالباً منهم (١٠٥) من الطلاب العاديين، (٧٦) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم تم تطبيق أدوات الدراسة عليهم بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات وهي مقياس أساليب التفكير وهو يهدف إلى "تحديد أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب المرحلة المتوسطة من الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم"، ويتكون من (٥٤) مفردة تقيس (٩) أساليب من أساليب التفكير وهي (التشريعي، التنفيذي، الهرمي، الكلي، التحرري، الحكمي، الملكي، المحافظ، المحلي). ومقياس أساليب التعلم وهو يهدف إلى "تحديد الأسلوب الذي يستخدمه الطالب في عملية تعلمه من الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني المتوسط"، ويتكون من (٣٢) مفردة تقيس (٤) أساليب من أساليب التعلم وهي (الحسي، التأملي، المجرد، التجريبي). ومقياس توجهات أهداف الإنجاز وهو يهدف إلى "تحديد توجه الطالب في تحقيق أهدافه نحو الهدف والوصول إلى الإتقان نحو النجاح أو الأداء أثناء عملية التعلم لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني متوسط". ويتكون من (٢٤) مفردة تقيس التوجهات نحو الإتقان، والتوجهات نحو الأداء، كل توجه منهما تقيسه (١٢) مفردة. وبعد معالجة البيانات إحصائياً أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تباين في انماط التفكير المختلفة وايضا التوجهات في انجاز الاهداف

Patterns of thinking among ordinary and learning disabled students And their relation to learning methods and objectives of achievement

Abstract

The present study aimed to identify the patterns of thinking prevalent among ordinary students and students with learning disabilities and to determine the relationship between them and the learning methods and goals of achievement objectives. A sample of (181) students (105) of ordinary students (76) Learning Disabilities The tools of the study were applied to them after ascertaining the scholastic characteristics of the tools, namely, the method of thinking, which aims to "identify the preferred thinking methods among middle school students of ordinary students and those with learning disabilities." It consists of (54) individual measures (9) The methods of thinking are (legislative, The course aims to "define the method used by students in the process of learning from ordinary students and those with learning difficulties in the second intermediate grade". It consists of (32) individual measures (4) methods of learning methods (sensory, reflective, abstract, experimental). The aim of the course is to "determine the student's orientation in achieving his goals towards the goal and reach the achievement of success or performance during the learning process of ordinary students and those with learning difficulties in the second grade average." It consists of (24) individual measures of attitudes towards perfection, and attitudes towards performance, each direction measured by (12) single. After processing the data statistically, the results of the study indicate that there is a difference in different thinking patterns as well as trends in achieving the goals

مقدمة وأهمية البحث:

يعدّ ميدان صعوبات التعلم من ميادين التربية الخاصة التي شغلت اهتمام الكثير من الباحثين، وذلك نتيجة للاهتمام المتزايد من قبل المجتمعات والأسر والحكومات بهؤلاء الأفراد الذين يعانون من مشكلات سلوكية أو تعليمية رغم أنهم لا يعانون من أية إعاقة جسمية حسية أو حركية (عقلية - سمعية - بصرية - شلل أطفال-....) كما أنهم يبدون أفراداً عاديين في تعاملاتهم مع من حولهم وفي استجاباتهم للمواقف الحياتية المختلفة.

ويرى الكثير من الباحثين المهتمين بمجال صعوبات التعلم أن هؤلاء الأفراد يتسمون بأن قدراتهم العقلية سليمة فذكائهم مثل العاديين ويوجد منهم المتفوقين والموهوبين في بعض المجالات المختلفة، إلا أنهم يعانون من اضطرابات قد تكون هذه الاضطرابات على شكل صعوبات أكاديمية كصعوبات القراءة والكتابة والحساب أو صعوبات نمائية كالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير.

ومنذ ظهور مجال صعوبات التعلم ويوجد جدل واضح بين المختصين لتحديد طبيعة صعوبات التعلم وكيفية تشخيصها وعلاجها وطبيعة الاستراتيجيات والبرامج المناسبة لهذه الفئة. (هالاها و آخرون، ٢٠٠٧، ص٢٧)، كما لوحظ أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية غالباً ما يحتاجون إلى اكتساب وسائل وأنماط جديدة لتحسين عملية تعلمهم، وأنه من الضروري أن تسهم المدرسة في تطوير أساليب التفكير لدى هؤلاء الطلاب عن طريق توفير ظروف بيئية يسودها التسامح، وعن طريق مطابقة أسلوب التفكير المفضل لدى الطلاب مع ما يعرض عليهم من نشاطات تعليمية مختلفة. (يوسف قطامي، ٢٠٠٧، ص١١٦)

لذا فإن معرفة الأساليب السائدة في التفكير لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، تعدّ من الأمور الهامة قبل إعطائهم أي برنامج أو استخدام أي أسلوب من أساليب التعلم المناسبة لهم، حيث أشار (صالح أبو جادو، ٢٠٠٦، ص٤٦) إلى أن نمط التفكير الخاص بالفرد يتمثل في الطريقة التي يستقبل بها المعلومات والمعارف، وفي الطريقة التي يسجل ويرمز ويحتفظ بها بالمعلومات، وبالتالي يسترجعها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير عنها، كما أشارت (زينب بدوي، ٢٠٠٢) إلى أهمية الاستفادة من أساليب التعلم التي اقترحها

"كولب" في تحسين الممارسات التربوية، ورفع مستوى الأداء الأكاديمي لدى الطلاب، وتطوير طرق التدريس بما يتناسب مع أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب في المراحل المختلفة. ومن الجدير بالذكر ما أشار إليه (محمد سحلول، ٢٠٠٩) من وجود علاقة إيجابية بين توجهات أهداف الإنجاز سواء كانت مرتفعة أو منخفضة وتبني الطالب لأساليب التفكير المختلفة والتي تسهم بحد كبير في تحصيل هؤلاء الطلاب وأدائهم الأكاديمي، ويتفق معه (ربيع رشوان، ٢٠٠٥) في أن تبني الطالب توجهات إنجاز جيدة يساعده في تبني أساليب واستراتيجيات تعلم مناسبة مما يؤثر على أدائه الأكاديمي.

ومما سبق فإن التعرف على أنماط التفكير السائدة لدى الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم وتحديد العلاقة بينها وبين أساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز تعدّ من الأمور الضرورية قبل البدء بأي برنامج أو وضع أية خطة وفي ضوء ذلك فإن أهمية البحث تبدو في النقاط التالية:

- ١- تعريف المسؤولين والمهتمين بالعملية التعليمية بأنماط التفكير السائدة لدى الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى معرفة أساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز لديهم والوقوف على العلاقة بينهم.
- ٢- تقديم مجموعة من المقاييس العلمية المقننة للتراث النفسي والتربوي والمهتمين بالعملية التعليمية يمكن من خلالها التعرف على (أنماط التفكير - أساليب التعلم - توجهات أهداف الإنجاز) لدى الطلاب.
- ٣- قد تساعد معرفة العلاقة بين أساليب التفكير لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وأساليبهم في التعلم وتوجهاتهم نحو أهداف الإنجاز في معرفة البرامج العلاجية التي تتناسب مع هذه الأساليب، بما يضمن مراعاة الفروق الفردية وبما يضمن تحقيق أكبر عائد تعليمي.
- ٤- تقديم مجموعة من التوصيات يمكن أن تستفيد منها المؤسسات التعليمية والمهتمين بعملية التعلم لمعرفة خصوصية كل طالب في طريقة تعلمه وتفكيره، وذلك عند تصميم برامج علاجية تنطلق من الأسلوب المفضل في عملية تعلمهم مما يحقق لهم أداء أكاديمي مرتفع.

مشكلة البحث:

لعل من أخطر المشاكل التي يواجهها طلابنا في تعليمهم هو تعلم الرياضيات، وتتضح معالم صعوبات تعلم الرياضيات من خلال استخدام الطلاب لطرق غير مناسبة في الحل، واستخدامهم لأساليب واستراتيجيات تعلم غير ذات جدوى ولا تتفق مع ميولهم وأساليب تفكيرهم.

وإذا رجعنا إلى انتشار صعوبات تعلم الرياضيات، سنجد أنها تنتشر بنسب كبيرة بين الطلاب حيث أشارت دراسة (Dirks, et.al, 2008) إلى أن هذه النسبة تصل إلى (٧.٦%) في هولندا، بينما تشير دراسة (سودان الزعبي، ٢٠٠٨) إلى أنها تصل إلى (١٣.٦%) في الكويت، في حين يشير (وليد الصياد، ٢٠٠٩) إلى أنها بلغت (١٤.٨%) بين تلاميذ المرحلة المتوسطة بجمهورية مصر العربية، وللدلالة على هذه الظاهرة أشارت هذه الدراسات إلى ضرورة التركيز على طرق التعلم التي تتناسب مع أساليب التفكير والتعلم لديهم.

والمتتبع لمسيرة البحث في مجال صعوبات تعلم الرياضيات يجد الاهتمام بالأساليب والبرامج والاستراتيجيات التي تركز أحياناً على القدرات وأحياناً على الجوانب الاجتماعية والنفسية وأحياناً على التعامل مع المهارة ذاتها وعلاجها بشكل جذري، ولكنها في نفس الوقت لم تهتم بالتعرف على الأسباب وراء ذلك بالإضافة إلى التعرف على الطرق والاستراتيجيات التي تتناسب مع أساليب تفكيرهم وأساليب تعلمهم، حيث توجد ندرة من الدراسات في هذا المجال فالتعرف على الأساليب التي يتبناها ويأخذها الطالب يلعب دوراً هاماً في مجال دراسته بل وأحياناً يتدخل إلى حد كبير، في مناسبة الطريقة العلاجية التي يجب أن تقدم له.

وقد توصل (طارق عامر، ٢٠٠٥) إلى أن الأسلوب الذي يتخذه الفرد كأسلوب مفضل لديه في معالجة المعلومات والتعامل معها، له دور كبير في تفسير السلوك الإنساني، بالإضافة إلى فهم الأنشطة العقلية التي يمارسها في معظم مواقف حياته.

ويشير (روبرت ستيرنبرغ، ٢٠٠٤) إلى أن هناك دور كبير لأساليب التفكير في تفسير التباين بين الطلاب في التحصيل الدراسي يصل إلى (٨٠%)، وتم تعليل ذلك بأن علماء النفس اتفقوا على أن الفروق في القدرات تفسر حوالي (٢٠%) من التباين بين الطلاب في التحصيل الدراسي، وبهذا يرى أن باقي تفسير التباين للتحصيل الدراسي يرجع إلى أن أساليب التفكير تلعب دوراً رئيساً في تفسيره. (روبرت ستيرنبرغ، ٢٠٠٤، ص ٢٠)

وقد اهتمت العديد من الدراسات بتفسير العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي كدراسة كل من (Sternberg & Grigorenko, 1997)، (Zhang, 2002, 2004)، (Cano & Hewitt, 2000) و (أمينة شلبي، ٢٠٠٢) والتي أشارت نتائجها إلى أن أساليب التفكير تلعب دوراً هاماً في أداء الطالب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، كما أنهم يحتاجون إلى استراتيجية مختلفة في التعامل والتدريس.

وهذا يجعلنا نبحث الآن كيف يتعلم هؤلاء الطلاب وماذا علينا أن نفعل لمساعدتهم فالأمر لا يعدو إلا أن نبحث عن الأسلوب السائد لدى هؤلاء الطلاب في التفكير، ومن ثم فإننا نبحث عن الأسلوب التدريسي المناسب لهم، حيث يشير (محمد عمار، ١٩٩٨) إلى أن عدم الاهتمام بتحديد أساليب التفكير لدى الطلاب في المدارس قد يؤدي إلى اكتساب الطلاب أساليب تفكير خاطئة تقوِّدهم في حل مشكلاتهم وأنشطتهم المختلفة مما يؤدي إلى نتائج غاية في السوء.

ورغم تناول العديد من الباحثين دراسة أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب بالإضافة إلى دراسة أساليب التعلم التي يستخدمها الطلاب في عملية التعلم، هذا بجانب دراسة مدى تأثير هذان المتغيران على أداء الطالب الأكاديمي وعلاقتها بتوجهات الطالب نحو الإنجاز، ومن هذه الدراسات دراسة كل من (عبد المنعم الدريد- ٢٠٠٣)، (كريم منشار، ٢٠٠٤)، (محمد سحلول، ٢٠٠٩)، (Judi , 2006)، (Zhang , 2002 , 2004)، (Cano & Hewitt , 2000)، كما تناولت بعض الدراسات العلاقة بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز كدراسة (محمد سحلول، ٢٠٠٩)، كما تناولت بعض الدراسات العلاقة بين أساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز كدراسة كل من (Schutz & Lanehart , 1994)، (Dunn, 1990, 1999)، (ناديه الحسيني، ٢٠٠١)، (Al-emadi , 2003)، (ربيع رشوان، ٢٠٠٦)، إلا أن محاولة معرفة أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز التي يتبناها هؤلاء الطلاب مقارنة بالطلاب العاديين، لم تحظ باهتمام الباحثين رغم أهمية ما يمكن التوصل إليه من نتائج في عملية التعلم، ومن هنا يمكننا تلخيص مشكلة البحث الحالي في التساؤلات التالية:

- ١- ما هي أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الصف الثاني المتوسط؟
- ٢- هل توجد فروق في أساليب التفكير لدى الطلاب العاديين وأقرانهم من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالصف الثاني المتوسط؟
- ٣- هل توجد علاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى الطلاب العاديين وأقرانهم من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الصف الثاني المتوسط؟
- ٤- هل توجد علاقة بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب العاديين وأقرانهم من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الصف الثاني المتوسط؟
- ٥- هل توجد علاقة بين أساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب العاديين وأقرانهم من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الصف الثاني المتوسط؟

أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

- ١- التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والعاديين من طلاب الصف الثاني متوسط.
- ٢- الكشف عن الفروق في أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين من طلاب الصف الثاني متوسط.
- ٣- الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين من طلاب الصف الثاني متوسط.
- ٤- الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين من طلاب الصف الثاني متوسط.
- ٥- الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين من طلاب الصف الثاني متوسط.

مصطلحات الدراسة:

- أساليب التفكير: هي الطريقة المفضلة لدى الفرد في طريقة تناول وتجهيز المعلومات والتمثيلات المختلفة، فهي ليست قدرة ولكنها توضح كيفية استخدام القدرات التي يمتلكها الفرد). وهي ليست أسلوباً واحداً ولكنها تقع في تسعة أساليب وهي (الأسلوب التشريعي،

والأسلوب التنفيذي، والأسلوب الحكمي، والأسلوب الهرمي، والأسلوب العالمي، والأسلوب المحلي، والأسلوب التحرري، والأسلوب الملكي، والأسلوب المحافظ).

- أساليب التعلم: هي الطريقة التي يستخدمها الفرد ويتبناها ويتناول بها المعلومات (الحسي، المجرد، التأمل، التجريبي)، وقد يستخدم الطالب أسلوباً أو أكثر أثناء عملية تعلمه.

- توجهات أهداف الإنجاز: هي تمثيلات معرفية لما يحاول الأفراد الوصول إليه، وكذلك أغراضهم والأسباب التي يستندون إليها لأداء المهام المطلوبة منهم سواء كان ذلك توجهاً نحو الأداء والنجاح أو نحو الإتقان والتمكن.

- صعوبات تعلم الرياضيات: يعرفها (وليد الصياد، ٢٠٠٩) بأنها اضطراب في القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية والعجز عن مسايرة الزملاء في الصف، والضعف في إجراء العمليات الحسابية الأساسية (الجمع والطرح والضرب والقسمة)، وفي حل المشكلات الرياضية اللفظية والهندسية التي تقابله وتسجيل حلولها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: أساليب التفكير Thinking Styles:

١- ماهية أساليب التفكير:

يشير الكثير من الباحثين إلى أن هناك الكثير من المؤثرات التي تلعب دوراً هاماً في الفروق الفردية بين الأفراد في عملية تعلمهم مثل الدافعية، والعوامل الأسرية والاجتماعية، والبعض يشير إلى تقدير الذات، وكثير من الباحثين تناولوا دراسة الأساليب المعرفية وأساليب التعلم وأساليب التفكير كعوامل تسهم في الأداء الأكاديمي لدى الطلاب. (Zhang, 2002, pp.331-332)، في حين يرى البعض أن التفكير عملية عقلية معرفية تنطوي على إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات، ويتضمن التفكير إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية الأخرى كالانتباه والإدراك والتذكر وغيرها وكذلك بعض المهارات العقلية والمعرفية كالتصنيف والاستنتاج والتحليل والتركيب والمقارنة والتعميم وغيرها (يوسف أبو المعاطي، ٢٠٠٥، ص ٣٧٨). كما يعتبر التفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة. (يوسف قطامي، ٢٠٠٧، ص ١٢٠)

وفي ضوء ذلك فإن أساليب التفكير تعني الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المواقف التي تعترض الفرد، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المشكلات العلمية، مما يعنى أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن. (Sternberg, 1997, p. 68)، وتعرف أساليب التفكير بأنها الطرق المفضلة للفرد في التفكير، وهي توضح كيفية استخدام الفرد للقدرات التي يمتلكها (مثل المعرفة)، وهي ليست بقدرة ولكنها تقع بين الشخصية والقدرة. (Sternberg, 2002, p.19)، بينما يعرفها (مجدي حبيب، ٢٠٠٤، ص ٣٦) بأنها نشاط عقلي ذاتي تلقائي يأخذ شكل العملية العقلية ويمكن الاستدلال عليه من خلال ما يترتب عليه من آثار ويرتكز هذا النشاط على ما بداخل الفرد والحقائق التي يعيشها وما يتوقعه في مستقبله. ويتفق كل من (Sternberg, 2002)، (Zhang, 2004(a)، (Sternberg & Zhang, 2006) على أن أسلوب التفكير ليس قدرة ولكنه طريقة مفضلة في التفكير، لذلك فالأفراد الذين تتفق أساليب تفكيرهم المفضلة مع تلك المتوقعة منهم في المواقف المختلفة، فإنه يتم الحكم عليهم بأنهم ذوي مستويات أعلى في القدرات.

بالإضافة إلى أن أساليب التفكير أكثر عمومية واستقرار من استراتيجيات تنمية التفكير لدى الفرد فهي طريقة مميزة له في معالجة المعلومات وتنسحب على العديد من المواقف والمشكلات العقلية. (يوسف أبو المعاطي، ٢٠٠٥، ص ٣٧٩)، كما أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، هذا بجانب أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين. (عدنان العتوم، ٢٠٠٤، ص ٦٥)، يتضح مما سبق أن أساليب التفكير تتميز بمجموعة من الخصائص يمكن تحديدها في النقاط التالية:

- ١ - أسلوب التفكير ليس قدرة ولكنه طريقة مفضلة في التفكير.
- ٢ - مجموعة من الطرق والأساليب التي يفضلها الفرد دون غيرها عند معالجة المعلومات.
- ٣ - ترتبط بطبيعة الموقف الذي يتعرض له الفرد.
- ٤ - قد يستخدم الفرد عدة أساليب في التفكير وقد تتغير من وقت لآخر.

٥ - تحدد تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين.

٦ - تعتبر أكثر عمومية واستقرار من استراتيجيات تنمية التفكير.

٧ - يمكن الاستدلال عليها من خلال ما يترتب عليها من آثار.

وفي ضوء ذلك تم وضع تعريف أساليب التفكير في البحث الحالي.

٢ - النماذج والنظريات المفسرة لأساليب التفكير:

تتعدد النماذج والنظريات المفسرة لأساليب التفكير وهي تختلف عن بعضها البعض من حيث طبيعة هذه الأساليب أو الطرق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تعلمهم، وسنستعرض أهم هذه النماذج والنظريات فيما يلي:

١ - نموذج (Harrison & Bramson, 1982): وهو ينظر إلى أساليب التفكير على أنها "مجموعة من الطرق الفكرية التي اعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته، وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات" ويقترح وجود خمسة أساليب يفضلها أو يتعامل بها الأفراد مع المعلومات وما يواجهونه من مشكلات ومواقف وهي (الأسلوب التركيبي - الأسلوب المثالي - الأسلوب العملي - الأسلوب التحليلي - الأسلوب الواقعي). (عصام الطيب، ٢٠٠٦)

٢ - نظرية قيادة المخ لهيرمان: دمج هيرمان نموذجي ماكلين وسبيري ليخرج بنموذجه الرباعي في المخ، وقد ركز على أربعة أساليب للتفكير يستخدمها الفرد وهي (الأسلوب المنطقي، الأسلوب التنظيمي، الأسلوب الاجتماعي، الأسلوب الابتكاري). (عصام الطيب، ٢٠٠٦)

٣ - نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج: (Sternberg's Theory of Mental Self - Government, 1988) وهي النظرية الأكثر شيوعاً وقبولاً بين الباحثين في هذا المجال وأطلق عليها ستيرنبرج نظرية أساليب التفكير وتتضمن وجود خمسة أبعاد تشمل ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير، وهذا ما أشار إليه كلاً من: Sternberg, 1991, 1994, (1997)، (Bernardo, et.al, 2002)، (Sternberg & Grienkro, 1997)، (عبد العال عجوة ورضا أبو سريع، ١٩٩٩)، (أمينة شلبي، ٢٠٠٢)، (السيد أبو هاشم، ٢٠٠٧)، (صالح أبو جاد ومحمد نوفل، ٢٠٠٧) وهي:

أولاً: أساليب التفكير من حيث الشكل: وتتضمن أربعة أساليب وهي:

١- **الأسلوب الملكي: Monarchic style**: ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيلهم التوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، متسامحون، مرنون، لديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل، يفضلون الأعمال التجارية، والتاريخ، والعلوم، منخفضون في القدرة على التحليل.

٢- **الأسلوب الهرمي Hierarchic style**: ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيلهم عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، ويضعون أهدافهم في صورة هرمية على حسب أهميتها وأولويتها، ويبحثون دائماً عن التعقيد ومرنون ومنظمون جداً ومدركون للأولويات، ويتميزون بالواقعية في تناولهم للمشكلات.

٣- **الأسلوب الفوضوي (التحري) Anarchic style**: ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، عشوائييون في معالجتهم للمشكلات، من الصعب تفسير الدوافع وراء سلوكهم، مشوشون ومتطرفون في مواقفهم، ويكرهون النظام.

٤- **الأسلوب الأقلّي Oligarchic style**: ويتصف أصحاب هذا الأسلوب باندفاعهم خلال أهداف متساوية الأهمية، متوترون، مشوشون، لديهم العديد من الأهداف المتناقضة.

ثانياً: أساليب التفكير من حيث الوظيفة: وتتضمن ثلاثة أساليب وهي:

١- **الأسلوب التشريعي Legislative style**: ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيلهم التجديد، التصميم والتخطيط لحل المشكلات، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقاً، ويميلون لبناء النظام والمحتوي لكيفية حل المشكلة.

٢- **الأسلوب التنفيذي Executive style**: ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيلهم اتباع القواعد، واستخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقاً لحل المشكلات، ويميلون إلى تطبيق القوانين وتنفيذها، والتفكير في المحسوسات، ويتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات، ويفضلون المهن التنفيذية.

٣- **الأسلوب الحكمي Judicial style**: ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيلهم الحكم على الآخرين وأعمالهم، وتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل وتقييم الأشياء، وكتابة المقالات النقدية، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار ويفضلون المهن المختلفة مثل كتابة النقد، وتقييم البرامج، والإرشاد والتوجيه.

ثالثاً: أساليب التفكير من حيث المستوى: وتتضمن أسلوبين وهما:

١- الأسلوب العالمي (الكلي): Global style ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيلهم التعامل مع القضايا المجردة، والمفاهيم عالية الرتبة، والتغيير والتجديد والابتكار، والمواقف الغامضة، والعموميات، ويتجاهلون التفاصيل.

٢- الأسلوب المحلي Local style: ويتصفون بتفضيل المشكلات العيانية التي تتطلب عمل التفاصيل، ويتجهون نحو المواقف العملية ويستمتعون بالتفاصيل.

رابعاً: أساليب التفكير من حيث النزعة: وتتضمن أسلوبين وهما:

١- الأسلوب ال متحرر Liberal style ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيلهم التفكير فيما وراء القوانين والإجراءات، والميل إلى الغموض والمواقف غير المألوفة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن.

٢- الأسلوب المحافظ Conservation style: ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيلهم التمسك بالقوانين، ويكرهون الغموض، ويحبون المألوف، ويرفضون التغيير، ويتميزون بالحرص والنظام.

خامساً: أساليب التفكير من حيث المجال: وتتضمن أسلوبين وهما:

١- الأسلوب الخارجي External style: ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيلهم العمل مع فريق، ولديهم حس اجتماعي، وتكوين علاقات اجتماعية، ويساعدون في حل المشكلات.

٢- الأسلوب الداخلي Internal style: ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيلهم العمل بمفردهم، منطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، يتميزون بالتركيز الداخلي، يميلون إلى الوحدة، ويستخدمون ذكاءهم في التعامل مع الأشياء وليس مع الآخرين، ويفضلون المشكلات التحليلية والابتكارية.

ولقد اقترحت (Zhang, 2000, 2004(a), 2006, 2010) تصنيفاً آخر لأساليب

التفكير وفق نظرية ستيرنبرج بعد تحليل مجموعة من الدراسات إلى ثلاث مجموعات وهي:

١- المجموعة الأولى: وهي تمثل مستوى عال من التطور المعرفي وتعرف بالنمط الذي يحرص على العمل الإبداعي وتتضمن الأساليب (التشريعي، الحكمي، العالمي، التحرري، الهرمي).

٢- المجموعة الثانية: وهي تمثل المستوى الذي يميل إلى عمل الأشياء بطرقها المعيارية ويحرص على مستوى أقل من التعقيد المعرفي وتتضمن الأساليب (التنفيذي، الملكي، المحلي، المحافظ).

٣- المجموعة الثالثة: وهي الأساليب المتبقية من الأساليب التي اقترحها ستيرنبرج وهي (الفوضوي، الداخلي، الأقلّي، الخارجي) وهي متضمنة في الأساليب السابقة للمجموعتين السابقتين.

وبعد قراءة التحليل الذي أجرته دراسات (Zhang, 2004(a), 2006, 2010) وكذلك دراسة (Khasawnea, 2010) تم الاقتصار في هذا البحث على أساليب التفكير التسعة المتضمنة في المجموعتين السابق ذكرهما وهي (التشريعي، الحكمي، العالمي، التحرري، الهرمي، التنفيذي، الملكي، المحلي، المحافظ) وتم استبعاد الأساليب الأربعة المتبقية من قائمة ستيرنبرج (الفوضوي، الداخلي، الأقلّي، الخارجي) حيث وجد أن خصائصها متضمنة في الأساليب التسعة المتبقية وكذلك لعدم طول القائمة على الطلاب ذوي صعوبات التعلم لأنهم سريعي الملل.

وفي ضوء التعريفات والخصائص السابقة لأساليب التفكير تم بناء وإعداد مقياس أساليب التفكير لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم.

ومن الدراسات التي اهتمت بأساليب التفكير دراسة أجراها (Sternberg & Grigorenko, 1997) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير والقدرات العقلية (التفكير العملي، التحليلي، الإبداعي) وعلاقتهم بالتحصيل لدى طلاب المدارس الثانوية، وتوصلت هذه الدراسة في أهم نتائجها إلى أنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي للتلاميذ من خلال أساليب التفكير والقدرات العقلية، كما وجدت علاقة بين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، التحليلي) والتفكير الإبداعي والعملي، كما وجدت علاقة بين أسلوب التفكير الهرمي والتفكير الإبداعي، كما وجدت علاقة إيجابية بين أسلوب التفكير (التشريعي، القضائي) مع التحصيل الدراسي.

كما أجرى (رمضان محمد، ٢٠٠١) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة لدى طلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن أكثر أساليب التفكير سيطرة لدى الطلاب هي أساليب التفكير

(التففيذي، القضائي، الهرمي، المحلي، التحرري) وأنه يوجد اختلاف بين الطلاب في بعض أساليب التفكير باختلاف التخصص الدراسي والعمر الزمني والجنس.

كما قام (Zhang,2002) بدراسة هدفت إلى التعرف على علاقة قائمة أساليب التفكير (الستيرنبرج، ١٩٩١) المعدلة والتي تضم سبعة أنواع فقط وهي أساليب التفكير (التشريعي، التففيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ) بأنماط التعلم والتفكير، ولقد أظهرت أهم نتائج هذه الدراسة وجود ارتباط إيجابي بين أساليب التفكير (التشريعي، التففيذي، العالمي، المحلي، المتحرر) بنموذج التعلم التحليلي، وارتبط نموذج التعلم التركيبي بجميع أساليب التفكير ما عدا الأسلوب العالمي، كما توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب من خلال أساليب التفكير (المحافظ، العالمي، المتحرر).

في حين أجرى (عبد المنعم الدريد، ٢٠٠٣ ب)) دراسة هدفت إلى معرفة أثر أساليب التفكير للمعلمين في تبني أساليب التفكير لدى طلابهم وتحصيل هؤلاء الطلاب، وأثر المزاوجة بين أساليب التفكير لدى المعلمين وتلاميذهم في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإيعادي، وكانت أهم نتائج هذه الدراسة هي أن أساليب التفكير لدى المعلمين تؤثر تأثيراً موجباً في الأساليب المناظرة لدى طلابهم، وأن مزاوجة الأساليب (التشريعي، التففيذي، القضائي، التحرري، العالمي) بين المعلمين وطلابهم تؤثر تأثيراً إيجابياً على تحصيل الطلاب.

يتضح من الدراسات السابقة التي تناولت أساليب التفكير في علاقتها بمتغيرات الدراسة أنه توجد علاقة موجبة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي وهذا ماتوصلت إليه دراسة (Sternberg & Grigorenko, 1997)، ودراسة (عبد المنعم الدريد، ٢٠٠٣ ب)) كما توصلت بعض الدراسات إلى أن قائمة أساليب التفكير ليس بالضرورة أن تكون كاملة كما تبناها (Sternberg,1990,1994) وهذا ما توصلت إليه دراسة (Zhang,2002,2004) والتي تضم سبعة أنواع فقط وهي أساليب التفكير (التشريعي، التففيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ) وعلاقتها الجيدة بأنماط التعلم والتفكير، في حين أنه لا يوجد دراسة اهتمت بمعرفة أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم ومدى تبنيهم وقدرتهم على تبني توجهات نحو الإنجاز.

ثانياً: أساليب التعلم Learning Styles:

يتكون أسلوب التعلم من السلوك المميز الذي يعمل كمؤشر على كيفية تعلم الفرد من بيئته والتكيف ويعطي تلميحات عن كيفية عمل الدماغ، ومن الصعب وضع تعريف محدد لأساليب التعلم لأن كل مجموعة تنظر إليها وتفسرها حسب الأبعاد التي تحددها وجهة نظرهم وتفسيرهم لها، وأدوات القياس التي يستخدمها أصحاب كل مدخل. (Cano & Hewitt, 2000)، ويذكر في نفس السياق (رمضان محمد ومجدي الشحات، ٢٠٠١) أن هذا الاختلاف ما هو إلا اختلاف في المسميات ناتج عن اختلاف الباحثين ومناهجهم في البحث، ولكن معاني هذه الاختلافات قريبة جداً من بعضها.

ونظراً لتعدد التعريفات فإنه سيتم اقتصارها على الدراسات والأدبيات النظرية التي تناولت نموذج "كولب" الذي يتبناه البحث الحالي فيعرف (رمضان محمد ومجدي الشحات، ٢٠٠١) أساليب التعلم بأنها الطرق أو الأساليب الشخصية التي يتبناها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية تعلمه أو بحثه عن المعلومات، ويتفق مع هذا التعريف كل من (عصام زيدان، وكمال الإمام، ٢٠٠٣)، (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، ٢٠٠٠)، (هويدا غنية، ١٩٩٦) و (وليد الفقاص، ١٩٩٣) في حين يعرف كولب أساليب التعلم بأنها "الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية تعلمه". في (السيد أبو هاشم، ٢٠٠٠، ص ٢٣٤)

وفي ضوء ذلك فإن أساليب التعلم تتميز بالطريقة التي يستخدمها الفرد ويتبناها ويتناول بها المعلومات سواء أكانت حسية أو مجردة أو تأملية أو تجريبية، كما أنه قد يستخدم الطالب أسلوباً أو أكثر أثناء عملية تعلمه.

التصنيفات والنماذج المفسرة لأساليب التعلم:

يوجد العديد من التصنيفات والنماذج التي تناولت أساليب التعلم منها تصنيف (Hall & Moseley, 2005) الذي صنف أساليب التعلم وفقاً لمدى ثبوت هذه الأساليب مع الأفراد، ونموذج (Entwistle, 1981) ويقوم هذا النموذج على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم، ويحتوي هذا النموذج على ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة، وأهم هذه التوجهات: التوجه نحو المعنى الشخصي، والتوجه نحو إعادة

الإنتاجية، والتوجه نحو التحصيل، وبناء على هذه التوجهات يرى Entwistle وجود ثلاثة أساليب للتعلم هي (الأسلوب العميق - الأسلوب السطحي - الأسلوب الاستراتيجي).

ومن أبرز النماذج التي تناولت أساليب التعلم ولاقت اهتماماً كبيراً بين الباحثين نموذج Kolb (1984- 2005): وهو يفسر عملية التعلم على أساس نظرية التعلم التجريبي، ويرى فيه أن التعلم عبارة عن بعدين الأول: إدراك المعلومات والذي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة والثاني: معالجة المعلومات ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال، ومن خصائص هذا النوع من التعلم أنه من أفضل أنواع التعلم كمعالجة للمعلومات، وهو تعلم متصل أساسه الخبرة، وعملية ديناميكية تعمل على تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به، وأنه يتضمن ما وراء الأفعال بين الشخص والبيئة وأن هذا يتم في أربع مراحل متتالية هي:

(أ) الخبرات الحسية: **Concrete Experience** وتعني أن طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية على الخبرة الحسية، وأن هؤلاء يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة، كما أنهم يميلون إلى مناقشة زملائهم بدلاً من السلطة التي تتمثل في معلمهم أثناء عملية التعلم، ويستفيدون من مناقشتهم مع زملائهم وكذلك التغذية الراجعة الخارجية، وهم ذوو توجه اجتماعي إيجابي نحو الآخرين، ولكنهم يرون أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة.

(ب) الملاحظة التأملية: **Reflective Observation** حيث يعتمد الأفراد في إدراك ومعالجة المعلومات على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم، ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي، ولكنهم يتسمون بالانطواء.

(ج) المفاهيم المجردة: **Abstract Conceptualization** ويكون الاعتماد هنا في إدراك ومعالجة المعلومات على تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي، والأفراد الذين يميلون إلى ذلك يركزون على النظريات والتحليل المنظم والتعلم عن طريق السلطة والتوجه نحو الأشياء، في حين يكون توجههم ضعيفاً نحو الأشخاص الآخرين.

(د) التجريب الفعال: **Active Experimentation** ويعتمد الأفراد هنا على التجريب الفعال لموقف التعلم والتطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية، والجماعات الصغيرة

لإنجاز عمل معين، وهم لا يميلون إلى المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل.

ويري Kolb أن أسلوب التعلم يحدد بناء على درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة، وتنتج هذه الدورة أربعة أساليب وصفها كل من: (Loo , 1997)، (يوسف قطامي ونايفه قطامي، ٢٠٠٠)، (Duff, 2004) و (Kolb, 2001-2005) على النحو التالي:

(أ) الأسلوب التقاربي: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم على حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة.

(ب) الأسلوب التباعدي: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، وكذلك اهتماماتهم العقلية الواسعة.

(ج) الأسلوب الاستيعابي: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار.

(د) الأسلوب التكيفي: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال.

وتم تبني هذا النموذج نتيجة لما أبرزته الكثير من الدراسات من علاقته وتنبؤه الجيد بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب في كافة الفئات العمرية.

ومن الدراسات التي اهتمت بأساليب التعلم وعلاقتها بمتغيرات الدراسة دراسة أجراها (Cano & Hewitt , 2000) وهدفت هذه الدراسة إلى مدى وجود علاقة بين أساليب التفكير (ستيرنبرج، ١٩٩١) وأساليب التعلم وهل يمكن لأساليب التفكير التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود ارتباط إيجابي بين جميع أساليب التفكير وأساليب التعلم المستخدمة ولكنها ليست بدرجة كبيرة، كما أشارت إلى إمكانية أساليب التفكير على التنبؤ بالتحصيل الدراسي، مما يدل على أنه يجب مراعاة أساليب التفكير المختلفة للطلاب عند التدريس لهم.

ودراسة (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٣ (أ)) والتي هدفت إلى معرفة أساليب التفكير لستيرنبرج لدى طلاب كلية التربية وعلاقتها بأساليب التعلم وبعض خصائص الشخصية وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن أساليب التفكير لدى عينة الدراسة هي (الهرمي،

الخارجي، الأقلّي، التشريعي، المتحرر، التنفيذي، القضائي، الملكي، المحلي، الفوضوي، العالمي، المحافظ، الداخلي) على الترتيب، كما توجد علاقة إيجابية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم.

دراسة (كريماني منشار، ٢٠٠٤) وهدفت إلى دراسة العلاقة بين أساليب التفكير لقائمة سترنبرج وأساليب التعلم لبيجز وأنماط التعلم والتفكير لطلاب الجامعة، وأظهرت أهم نتائج هذه الدراسة وجود علاقة بين أساليب التفكير (الملكي، والقضائي) مع أسلوب التعلم السطحي، كما وجد ارتباطاً إيجابياً بين أساليب التفكير (التشريعي، والهرمي، والقضائي، والعالمي، والمتحرر، والمحلي، والتقدمي، والفوضوي) مع أسلوب التعلم العميق، كما أظهرت الدراسة توجه الطلاب نحو هدف النجاح في الامتحانات.

دراسة (جيهان العمران، ٢٠٠٦) وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الطلاب ذوي أسلوب التعلم البصري/الحركي في الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم والعاديين والتعرف على أساليب التعلم في ضوء النوع والمرحلة الدراسية، وأظهرت أهم نتائج هذه الدراسة وجود فروق في الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم لصالح المجموعة التي تفضل أسلوب التعلم الحركي، كما وجد ارتباط إيجابي بين مجموعة أسلوب التعلم البصري والتحصيل، كما وجد ارتباط سالب بين التحصيل والتعلم الحركي بالنسبة للعاديين وذوي صعوبات التعلم.

دراسة (Judi, 2006) وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلاب الجامعات العسكرية والمدنية في نيجيريا وتم تطبيق قائمة مكونة من عشرة أساليب للتفكير وقائمة أساليب التعلم لأنتوستل، وأظهرت نتائج الدراسة ارتباطاً إيجابياً بين أسلوب التفكير (التحرري والتشريعي) مع أسلوب التعلم الذي يعتمد على الفهم.

دراسة (Talihieman , 2006) في (Rotzer,et.al; 2009) والتي هدفت إلى الكشف عن الفروق في أساليب التعلم بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لدى طلاب الجامعة، وقد أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم فضلوا أسلوب التعلم التدريجي في معالجة المعلومات، بينما أظهرت انخفاضاً في أسلوب التعلم الذي يقوم على التعلم الذاتي. ودراسة (السيد أبو هاشم وصافيناز كمال، ٢٠٠٨) والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم الدراسية

وتخصصاتهم الأكاديمية ومن أهم نتائج هذه الدراسة وجود ارتباط موجب بين بعض أساليب التعلم وهي (التكفي، والتقاري، والاستيعابي، والتباعدي) وجميع أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة، كذلك أظهرت أن أسلوب التفكير (التشريعي، والخارجي) أظهر تمييزاً لمرتفعي التحصيل وأنه يمكن التنبؤ بالأساليب (التشريعي، والملكي، والهرمي) بالتحصيل الدراسي.

يتضح من الدراسات السابقة التي تناولت أساليب التعلم وجود علاقة بين أساليب التفكير (ستيرنبرج، ١٩٩١) وقائمة أساليب التعلم وأنه يمكن تنمية أساليب التعلم من دراسة أجراها (Cano & Hewitt, 2000)، (عبد المنعم الدريد، ٢٠٠٣)، (كريماني منشار، ٢٠٠٤)، (السيد أبو هاشم وصافيناز كمال، ٢٠٠٨) وأنه يمكن لأساليب التفكير التنبؤ بالتحصيل الدراسي، كما توصلت بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الطلاب ذوي أسلوب التعلم المختلف في الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم والعاديين وأظهرت أهم نتائج هذه الدراسة وجود فروق في الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم لصالح المجموعة التي تفضل أسلوب التعلم الحركي، كما وجد ارتباط إيجابي بين مجموعة أسلوب التعلم البصري والتحصيل، كما وجد ارتباط سالب بين التحصيل والتعلم الحركي بالنسبة للعاديين وذوي صعوبات التعلم كدراسة (جيهان العمران، ٢٠٠٦)، فضلاً عن أنه لا توجد دراسة اهتمت بمعرفة علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم وهو ما يدعونا إلى إجراء مثل هذه الدراسة.

ثالثاً: توجهات أهداف الإنجاز

تعتبر توجهات أهداف الإنجاز من المتغيرات الهامة في عملية التعلم، حيث أنها تدفع الطلاب للوصول إلى أفضل نواتج التعلم كما أنها تمكنهم من تقييم سلوكهم، حيث يشير (Seegers, et.al, 2002) إلى أن توجهات أهداف الإنجاز تؤثر على كيفية تعلم الخبرات في المواقف التي تتطلب إنجاز الكثير من المهام، حيث تخلق للفرد إطار عمل يمكنه من تقييم سلوكه الإنجازي ووضع الأهداف الخاصة به ومعالجة المعلومات حتى يتم تحقيق الأهداف.

ويرى (Pintrich & Garcia, 1991) و(Pintrich, 2000) أن الأهداف توجه السلوك وبصفة خاصة السلوك الاختياري وسلوك المثابرة، كما أن تبني النماذج المعرفية للأهداف والغايات يساهم بشكل كبير في فهم أكبر وأكثر دقة وواقعية لعملية التعلم.

ويشير (حسن علي، ١٩٩٨) إلى أن ماكيليلاند وصف اتجاهين متميزين عند وصفه لدافعية الإنجاز الأول: محاولة الأفراد للإنجاز من خلال التدعيم الاجتماعي أو الإثابة الفورية، والثاني: تبني الأفراد الإنجاز على أنه قيمة ويكونون أكثر حساسية للإشباع الذاتي والإحساس بالتفرد.

وفي ضوء ذلك فإن الطلاب أصحاب أهداف الإتقان يركزون على التعلم لذات التعلم ويميلون إلى ضعف جهدهم لأشياء داخلية (كالجهد أو كمية المذاكرة)، بينما نجد أن الطلاب أصحاب أهداف الأداء يركزون على العمل لخارج الذات فهم يميلون إلى النظر للآخرين وكيفية رضاهم ويركزون على ما يفعله الآخرون؛ وليس المطلوب للنجاح في العمل لذات العمل.

ويعرف (Ames, 1990) الهدف في نظرية توجهات أهداف الإنجاز على أنه الاعتقادات المتعلقة بغرض الفرد من النجاح في العمل الأكاديمي، بينما يعرفه Urdan, (2001) على أنه الطرق المختلفة في مواجهة مواقف الإنجاز والاندماج فيها والاستجابة لها.

ويشير (Ames, 1990) إلى أن القضية أكبر في حال توجهات أهداف الإنجاز تتمثل في السبب وراء الاندماج في التعلم أو القيام بعمل معين والاندماج فيه. والأهمية هنا ترجع إلى أن الأهداف تؤثر على المخرجات السلوكية والمعرفية والانفعالية للمتعلم فهي تمثل توجهات تنظيمية تتأثر بها أداءات المتعلم في مواقفه التي يقع فيها أو يتعرض فيها لمادة علمية تحتاج منه إلى بذل جهد أثناء العمل.

ويرى (Pintrich, 2000) أن مفهوم الأهداف من منظور توجهات أهداف الإنجاز من خلال تصنيف ثلاثي لاتجاهات البحوث في هذا المجال وهي (أهداف في المستوى النوعي للمهمة، والأهداف الأكثر عمومية، أهداف الإنجاز) وهذا ينقلنا مجدداً إلى استعراض لأهم النماذج التي تناولت تصنيفات توجهات أهداف الإنجاز.

التصنيفات والنماذج المفسرة لأهداف الإنجاز

تتفق معظم نماذج توجهات أهداف الإنجاز على طبيعة الهدف ووظيفته وأن كل هدف من هذه الأهداف يدعم الفرد بتنظيم ما يدعم من خلاله تعامله مع المواقف واستجاباته لها، وكذلك فهي تهتم بكيف الدافعية الموجودة لديه وليس بكمها. (Urdan, 2001)

وقد افترض (Dweck , 1986) و (Elliot & Dweck, 1988) في (ربيع رشوان، ٢٠٠٥) واتفقت معه دراسة (Dupeyrat&Marine, 2005) ودراسة (Elliot, et.al, 2005) إلى تصنيف توجهات أهداف الإنجاز إلى:

- أهداف التعلم: وهي التركيز على تطوير الكفاءة وتحسين قدرة الفرد وإتقان المهارات.
- أهداف الأداء: وهي أن الفرد يحاول تجنب الأحكام السالبة والحصول على أحكام إيجابية والتفوق للحصول على التقدير من الآخرين.
كما قسم كل من (Ames & Archer, 1988) و (Ames, 1990) توجهات أهداف الإنجاز إلى نوعين وهما:

- أهداف الإتقان: وتصف الأفراد الذين يعملون على اكتساب المهارات الجديدة بجدية ويميلون للتحدي.
- أهداف الأداء: وتصف الأفراد الذين يهتمون بمقارنة أدائهم بغيرهم لإثبات أنهم جيدين وللموثوق في قدراتهم من خلال الآخرين، فهم يندمجون للتفكير في القدرة أكثر من التفكير في المهمة وكيفية تحقيقها.

في حين صنفها (السيد أبو هاشم، ١٩٩٩) إلى:

- الهدف المعرفي ويتمثل في (حب الاستطلاع، الإبداع، تجهيز ومعالجة المعلومات).
- الهدف الوجداني ويتمثل في (الدفء والطمأنينة).
- الهدف الاجتماعي لتأكيد الذات ويتمثل في (العلاقات الاجتماعية، التفاعلات الاجتماعية الفاعلة، المشاعر تجاه الآخرين).
- هدف التنظيم الذاتي ويتمثل في (التخطيط، التنظيم، التفسير، التقييم).
- الأهداف التكاملية للعلاقات الاجتماعية.
- هدف المهمة ويتمثل في (التمكن، معالجة المهام، التنظيم، الكفاءة).

يتضح من التصنيفات السابقة لتوجهات أهداف الإنجاز أهمية التعرف على مستوى توجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب، لما لها من دور هام في تحسين نواتج عملية التعلم، وهذا يتطلب ضرورة التعرف على علاقة توجهات أهداف الإنجاز بانماط التفكير والتعلم لدى الطلاب، وهذا ما أشار إليه (محمد سحلول، ٢٠٠٩) من ضرورة دراسة أساليب التفكير لدى الطلاب ذوي توجهات أهداف الإنجاز سواء كانت مرتفعة أو متدنية وذلك مع استراتيجيات

التعلم، لأن ذلك يدعم فكرة اختيار الأسلوب المناسب لصاحب توجهات أهداف الإنجاز المختلفة.

ونلاحظ مما سبق أن هناك اختلافاً وتعارضاً في توجهات أهداف الإنجاز بين توجهات أهداف الأداء وتوجهات أهداف الإتقان، وتلك التوجهات متعارضة من الطلاب داخل حجرات الدراسة فعند طرح موضوع ما للمناقشة فنلاحظ أن بعض الطلاب ذوي التوجه نحو الإتقان يتابعون غالبية الأفكار التي تعرض من قبل الآخرين، بل ويشاركون بفاعلية في المناقشات الدائرة والتي يوافقون على بعضها ويعترضون على البعض الآخر، وعلى النقيض من ذلك نجد الطلاب المختلفين في التوجه نحو الأداء فهم يسعون إلى كتابة وتأييد ما يطرح في المناقشات أو في الحصة الدراسية أو في المحاضرة وهم يتسائلون دائماً عن مدى حضور ذلك في الاختبار من عدمه، و الجدول التالي(١) يوضح الاختلافات بين ذوي توجهات الإنجاز (الإتقان - الأداء).

جدول (١) الاختلافات بين ذوي توجهات الإنجاز (الإتقان - الأداء)

م	وجه الاختلاف	التوجه نحو الإتقان	التوجه نحو الأداء
١	الأداء الأكاديمي	يقارنون أدائهم بذواتهم ويبحثون عن إتقان المهارات بغض النظر عن الآخرين	يقارنون أدائهم بالآخرين
٢	البحث عن النجاح	النجاح في أداء المهمات والتمكن منها	التفوق على الآخرين في أداء المهمات هو الهدف
٣	الدافعية	التعلم يبدأ من الداخل (دافعية داخلية)	التعلم يبدأ من الخارج دائماً (دافعية خارجية)
٤	المرجعية	مقياس المرجعية ذاتياً	مقياس المرجعية اجتماعياً
٥	العمل	التركيز على النمو وزيادة قدرة الفرد	الحصول على استحسان من الآخرين

ومن الدراسات التي اهتمت بتوجهات أهداف الإنجاز الدراسة التي أجراها (Schutz , 1994 & Lanehart) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز واستخدام استراتيجيات التعلم والتحصيل لطلاب الجامعة، وتوصلت أهم النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي واستخدام استراتيجيات التعلم والاستذكار مع توجهات الأهداف نحو الأداء.

كما قام (Johnson,et.al ; 1997) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة أثر إسهامات التعلم في التوجه نحو الهدف والتعليمات الذاتية على الاكتساب والحفظ والتعميم لاستراتيجيات الفهم القراني لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، تلقت المدرسة الأولى التدريب على

استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم فقط، وتلقت الثانية استراتيجيات التعلم بالإضافة إلى التوجه نحو الهدف، والثالثة استراتيجيات التعلم بالإضافة إلى التعلم الذاتي فقط، والرابعة استراتيجيات التعلم بالإضافة إلى التعلم الذاتي وتوجه الهدف، أظهرت النتائج ما يلي: أن استخدام إجراءات واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم ووضع الأهداف له أثر إيجابي على أداء الطلاب في الفهم القرائي.

كما أجرى (Dunn , 1999) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في توجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب العاديين وذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد (ADHD) لدى عينات مختلفة الثقافات وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق بين العاديين وذوي (ADHD) في وجهة الضبط وأسلوب العزو واختلاف توجهات الإنجاز لصالح العاديين نحو التمكن.

كما قام (Elliot,et.al ; 1999) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز (الإتقان/ الأداء) باستراتيجيات وطرق التعلم (عميق - سطحي - عدم تنظيم) واستراتيجيات تنظيم الدافعية والتحصيل لدى طلاب الجامعة، وأشارت إلى وجود علاقة بين أهداف الإتقان وأسلوب التجهيز العميق، وعلاقة ارتباط سالبة بين أهداف الأداء والتجهيز في المستوى العميق، كما وجد ارتباط بين مستوى التجهيز السطحي وأهداف الأداء.

كما قامت (نادية الحسيني، ٢٠٠١) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين توجهات نحو الهدف واستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية وقلق الاختبار لدى المتفوقين في المرحلة الثانوية، وأظهرت أهم نتائج هذه الدراسة أن التوجه نحو الهدف تنبأ إيجابياً بالتجهيز السطحي والعميق وكذلك استراتيجيات ما وراء المعرفة، ثم تلاه تنبؤ توجه هدف الأداء/الإقدام، بينما وجد أن تنبؤ أهداف الأداء/الإحجام بالانفعال والاضطراب والقلق الاختباري بينما تنبأ توجه هدف المهمة (الإتقان) سلبياً بالقلق والاضطراب.

كما قام (Al-Emadi , 2003) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم (العميق/ السطحي/ عدم تنظيم) وتوجهات أهداف الإنجاز (الإتقان/ أداء الإقدام/ أداء الإحجام) وموضع الضبط في ضوء التخصص الأكاديمي والنوع لدى طلاب الجامعة وأشارت نتائج الدراسات إلى وجود علاقة سالبة بين أهداف الأداء والتحصيل، كما وجد توجه التخصصات الأدبية لصالح التجهيز السطحي، وكذلك في أهداف الأداء/ إحجام،

كما وجدت علاقة إيجابية بين أهداف الإتقان وأسلوب التعلم العميق لدى التخصصات المختلفة.

كما أجرى (Wei qiaofan & Zhang, 2008) في (Zhang, 2010) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين أساليب التفكير ودافعية الإنجاز لدى طلاب إحدى جامعات الصين وقد أشارت أهم النتائج إلى أن أساليب التفكير (التشريعي، والهرمي، والقضائي، والعالمى، والمتحرر) ارتبطت إيجابياً مع الدافعية للإنجاز بينما باقى الأساليب سلبياً بالدافعية للإنجاز.

كما قام (محمد سحلول، ٢٠٠٩) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير لدى طلاب الجامعة ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمنخفضة في جامعة صنعاء، وأظهرت النتائج تميز الطلاب ذوي توجهات أهداف الإتقان المرتفعة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير (الهرمي، والتنفيذي، والتحرري، والتشريعي، والأقلى) وتميز الطلاب ذوو توجهات أهداف الأداء المرتفع في أساليب التفكير (العالمى، والفوضوي، والداخلي، والأقلى، والمحافظ، والمتحرر) بينما تميز الطلاب ذوو توجهات أهداف الأداء المنخفض بأسلوب التفكير الملكى.

يتضح من الدراسات السابقة التي تناولت توجهات أهداف الإنجاز الدراسة التي أجراها (Schutz & Lanehart , 1994) عدم وجود فروق بين الجنسين، كما وجدت علاقة موجبة بين التحصيل الدراسى واستخدام استراتيجيات التعلم والاستنكار مع توجهات الأهداف نحو الأداء، ودراسة (Johnson,et.al ; 1997)، ودراسة (ربيع رشوان، ٢٠٠٥) التي أظهرت أن استخدام إجراءات واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم ووضع والتوجه نحو الأهداف له أثر إيجابي على أداء الطلاب، ودراسة (Dunn , 1999) والتي توصلت إلى وجود فروق بين العاديين اضطراب الانتباه وفرط النشاط في وجهة الضبط وأسلوب العزو واختلاف توجهات الإنجاز بين عيني الدراسة لصالح العاديين نحو التمكن، ودراسة (محمد سحلول، ٢٠٠٩) والتي أظهرت تميز الطلاب ذوي توجهات أهداف الأداء المرتفع في أساليب التفكير (العالمى، والفوضوي، والداخلي، والأقلى، والمحافظ، والمتحرر) بينما تميز الطلاب ذوي توجهات أهداف الأداء المنخفض بأسلوب التفكير الملكى، وكشفت دراسات (Elliot, etal , 1999)، (نادية الحسينى، ٢٠٠١)، (Al-Emadi , 2003) إلى وجود علاقة بين أهداف

الإلتقان وأساليب التجهيز العميق، وعلاقة ارتباط سلبية بين أهداف الأداء والتجهيز في المستوى العميق، كما وجد ارتباط بين مستوى التجهيز السطحي وأهداف الأداء.

ورغم أن الدراسات السابقة تناولت عينات مختلفة، إلا أنها لم تتناول ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة وأقرانهم من العاديين، فضلاً عن أنه لا توجد دراسة اهتمت بمعرفة علاقة أساليب التفكير وأساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب العاديين أو لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم فضلاً عن مقارنة العاديين بذوي صعوبات التعلم.

وتكمن الاستفادة من الدراسات السابقة التي تناولت أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز في وضع إطار نظري يوضح المفاهيم والمتغيرات التي يتناولها البحث، بالإضافة إلى معرفة آلية اختيار وتحديد العينة، هذا بجانب إعداد وبناء مقياس أساليب التفكير ومقياس أساليب التعلم ومقياس توجهات أهداف الإنجاز، مع تحديد المعالجات الإحصائية المناسبة، وصياغة الفروض، وتفسير النتائج.

فروض الدراسة:

- ١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالصف الثاني المتوسط.
- ٢- لا توجد علاقة ببين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالصف الثاني المتوسط.
- ٣- لا توجد علاقة ببين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالصف الثاني المتوسط.
- ٤- لا توجد علاقة ببين أساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالصف الثاني المتوسط.

إجراءات البحث:

أولاً: عينة البحث

تكونت العينة بطريقة عشوائية من بين طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة الهفوف بالمنطقة الشرقية الاحساء، وهي تنقسم إلى عيتين، الأولى: استطلاعية وتكونت من (٧٠) طالباً، عبارة عن (٤٨) طالباً من الطلاب العاديين يبلغ متوسط أعمارهم (١٣.٣٨٩) بانحراف

معياري (٠.٣٤٢)، (٢٢) طالباً من الطلاب ذوي صعوبات التعلم يبلغ متوسط أعمارهم (١٣.٤٢٧) بانحراف معياري (٠.٣٠٦).

والعينة الثانية: أساسية وعددها (١٨١) طالباً منهم (١٠٥) من الطلاب العاديين، (٧٦) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، والجدول التالي يوضح التكافؤ بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في العمر الزمني.

جدول (٢) الفروق بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في العمر الزمني

البيان	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
عاديون	١٠٥	١٣.٣١٧	٠.٣٢٢	٠.٤٣١
ذوو صعوبات التعلم	٧٦	١٣.٣٣٨	٠.٣٢٧	

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (٠.٤٣١) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) وهذا ما يشير إلى عدم وجود فروق دلالة إحصائية بين متوسطي العمر الزمني للطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم مما يدعو إلى التكافؤ بينهما في العمر الزمني.

ثانياً: أدوات البحث:

(١) مقياس أساليب التفكير: ملحق رقم (١) وهو يهدف إلى "تحديد أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب المرحلة المتوسطة من الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم"، ويتكون من (٥٤) مفردة تقيس (٩) أساليب من أساليب التفكير وهي (التشريعي، التنفيذي، الهرمي، الكلي، التحرري، الحكمي، الملكي، المحافظ، المحلي)، كل أسلوب تقيسه (٦) مفردات، وتم اختيار هذه الأساليب بعد الاطلاع على قائمة أساليب التفكير التي أعدها (Sternberg & Wagner, 1991) وكانت تقيس ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير، والقائمة التي أعدتها (Zhang, 2004(b), 2004(a)) والتي شملت تسعة أساليب للتفكير، والمقياس الذي أعده (Khasawnea, 2010) والذي اشتمل سبعة أساليب من القائمة الأولية.

تقدير الدرجات: تم تقدير الدرجات وفق مقياس متدرج من (١) إلى (٣) بحيث إذا اختار الطالب مستوى (٣) والذي يعبر عنه (تنطبق دائماً) فإن العبارة تكون أكثر مطابقة عليه، وتكون أقل مطابقة إذا وقع اختياره على مستوى (١) والذي يعبر عنه (لا تنطبق أبداً).

صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس عن طريق الآتي:

أ - صدق المحكمين: تم تقديم المقياس في صورته المبدئية إلى (١٥) من المحكمين.

والجدول التالي (٣) يوضح آراء المحكمين في مفردات المقياس

عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
مدى تمثيل المفردة للأسلوب التي تدرج تحته.	٨٧%
مدى ملائمة مفردات المقياس لعينة البحث.	٩٣%
تعديل أو إضافة أو حذف مفردات.	٨٠%

يتضح من الجدول السابق أن نسبة اتفاق المحكمين تراوحت بين (٨٠%) إلى (٩٣%)، وهي نسب مقبولة، كما تم تعديل الملاحظات التي أبداه المحكمون على المقياس.

ب - الصدق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بين كل أسلوب من أساليب التفكير ودرجته الكلية ودرجة العبارة بعد استبعاد درجة العبارة.

جدول (٤) يوضح معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للأسلوب التي تقيسه

الأسلوب	م	القيمة	م	القيمة	م	القيمة	م	القيمة	م	القيمة	م	القيمة
تشريعي	١	١٠٠.٤٢	٢	١٠٠.٦٢	١٩	١٠٠.٦	٢٠	١٠٠.٦٣	٣٧	١٠٠.٥٨	٣٨	١٠٠.٥٦
تنفيذي	٣	١٠٠.٢٨	٤	١٠٠.٦٢	٢١	١٠٠.٥٨	٢٢	١٠٠.٦٨	٣٩	١٠٠.٦٤	٤٠	١٠٠.٥٨
حكمي	٥	١٠٠.٤٧	٦	١٠٠.٥٤	٢٣	١٠٠.٥٩	٢٤	١٠٠.٥٦	٤١	١٠٠.٤٨	٤٢	١٠٠.٤٢
ملكي	٧	١٠٠.٤٥	٨	١٠٠.٤٦	٢٥	١٠٠.٥١	٢٦	١٠٠.٣٩	٤٣	١٠٠.٥٠	٤٤	١٠٠.٥٢
محلي	١٣	١٠٠.٣٤	١٤	١٠٠.٥٧	٣١	١٠٠.٥١	٣٢	١٠٠.٥١	٤٩	١٠٠.٤٥	٥٠	١٠٠.٣٨
عالمي	١١	١٠٠.٥١	١٢	١٠٠.٤٥	٢٩	١٠٠.٥٧	٣٠	١٠٠.٥٤	٤٧	١٠٠.٥٨	٤٨	١٠٠.٤٨
هرمي	٩	١٠٠.٤٢	١٠	١٠٠.٤٦	٢٧	١٠٠.٥١	٢٨	١٠٠.٤١	٤٥	١٠٠.٥٤	٤٦	١٠٠.٤٨
محافظ	١٥	١٠٠.٣٢	١٦	١٠٠.٥٦	٣٣	١٠٠.٤٩	٣٤	١٠٠.٤٦	٥١	١٠٠.٥٢	٥٢	١٠٠.٥١
تحرري	١٧	١٠٠.٤١	١٨	١٠٠.٥٨	٣٥	١٠٠.٤٣	٣٦	١٠٠.٨٨	٥٣	١٠٠.٥٨	٥٤	١٠٠.٤٦

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة موجبة بين الدرجة الكلية لكل أسلوب من

أساليب التفكير وبنوده الفرعية حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٢٨ ، ٠.٨٨) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥ ، ٠.٠١).

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل أسلوب من أساليب التفكير وباقي

الأساليب الأخرى، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

^١ تشير إلى أن القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

^٢ تشير إلى أن القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)

جدول (٥) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل أسلوب وباقي الأساليب الأخرى

أسلوب	تشريعي	تنفيذي	حكمي	ملكي	محلي	عالمي	هرمي	محافظة	تحرري
تشريعي	**١								
تنفيذي	**٠.٨٥	**١							
حكمي	**٠.٤٨	٠.٤٢	**١						
ملكي	**٠.٤٣	**٠.٣٩	**٠.٦٦	**١					
محلي	**٠.٣٩	**٠.٣٥	**٠.٥٦	**٠.٦٤	**١				
عالمي	**٠.٤٠	**٠.٣١	**٠.٦٩	**٠.٦٧	**٠.٦٩	**١			
هرمي	**٠.٤١	**٠.٤٣	**٠.٥٩	**٠.٦٣	**٠.٥٩	**٠.٥٥	**١		
محافظة	**٠.٣٨	**٠.٣٤	**٠.٦٣	**٠.٥٩	**٠.٦١	**٠.٦٤	**٠.٦٧	**١	
تحرري	**٠.٤٩	**٠.٣٤	**٠.٥٦	**٠.٦٦	**٠.٦٢	**٠.٦٤	**٠.٥٥	**٠.٦٧	**١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة موجبة بين أبعاد مقاييس أساليب التفكير مع بعضها البعض، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٣١ ، ٠.٨٥) وهي دالة عند مستوى (٠.٠٥ ، ٠.٠١)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

ثبات المقياس: بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية تم حساب معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وبعد تطبيقه على نفس العينة مرة ثانية بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول تم حساب معاملات الثبات عن طريق إعادة التطبيق.

جدول (٦) معاملات الثبات لمقياس أساليب التفكير بطريقة ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق

الأسلوب	ألفا	إعادة التطبيق	الأسلوب	ألفا	إعادة التطبيق	الأسلوب	القيمة	إعادة التطبيق
التشريعي	**٠.٤٢	**٠.٥٦	الملكي	**٠.٥٣	**٠.٤٩	المحافظة	**٠.٥٢	**٠.٧٨
التنفيذي	**٠.٥٧	**٠.٦٩	العالمي	**٠.٥٦	**٠.٦١	الهرمي	**٠.٦٢	**٠.٦٦
الحكمي	**٠.٦٣	**٠.٧٢	المحلي	**٠.٦٥	**٠.٥٣	التحرري	**٠.٥٩	**٠.٤٣

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا ومعاملات الارتباط عن طريق إعادة التطبيق تراوحت بين (٠.٤٢ ، ٠.٧٨) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وهذا ما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

(٢) مقياس أساليب التعلم: ملحق رقم (٢)، وهو يهدف إلى "تحديد الأسلوب الذي يستخدمه الطالب في عملية تعلمه من الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الإعدادي"، ويتكون من (٣٢) مفردة تقيس (٤) أساليب من أساليب التعلم وهي (الحسي، التأملي، المجرد، التجريبي)، كل أسلوب تقيسه (٨) مفردات، وتم اختيار هذه الأساليب بعد الاطلاع على قائمة أساليب التعلم التي أعدها (Romero & Tepper, 1992) وكانت مكونة من أربعة عشرة عبارة مزدوجة واستخرجنا الأبعاد التي تم ذكرها واعتبر الباحثان أن هذه القائمة تطبيق لقائمة كولب المكونة من الأساليب الأربعة التي تبناها البحث الحالي، كما تم

الاطلاع على قائمة هني ومفورد في (السيد أبو هاشم، ٢٠٠٠) وكانت تقيس أربعة أساليب وهي النشاط والمتأمل والنظري والنفعي وهي تعتبر تطبيقاً آخر لنموذج كولب، وقائمة (منصور القباطي، ٢٠٠٣) وتم صياغة (٨) عبارات لكل بعد والجدول التالي يوضح توزيع عبارات المقياس لكل أسلوب.

جدول (٧) يوضح أرقام عبارات كل أسلوب من أساليب التعلم

الأسلوب	الحسي	التأملي	المجرد	التجريبي
العبارات	١٧-١٠-٩-٢-١	١٩-١٢-١١-٤-٣	٢١-١٤-١٣-٦-٥	٢٣-١٦-١٥-٨-٧
	٢٦-٢٥-١٨	٢٨-٢٧-٢٠	٣٠-٢٩-٢٢	٣٢-٣١-٢٤

تقدير الدرجات: تم تقدير الدرجات وفق مقياس متدرج من (١) إلى (٣) بحيث إذا اختار الطالب مستوى (٣) والذي يعبر عنه (تنطبق دائماً) فإن العبارة تكون أكثر مطابقة عليه، وتكون أقل مطابقة إذا وقع اختياره على مستوى (١) والذي يعبر عنه (لا تنطبق أبداً).

صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس عن طريق الآتي:

أ - **صدق المحكمين:** تم تقديم المقياس في صورته المبدئية إلى (١٥) من المحكمين. والجدول التالي (٨) يوضح آراء المحكمين في مفردات مقياس أساليب التعلم.

عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
مدى تمثيل كل مفردة لأسلوب التعلم المستخدم.	٩٣%
مدى ملائمة مفردات المقياس لعينة البحث.	١٠٠%
تعديل أو إضافة أو حذف مفردات.	٨٧%

يتضح من الجدول السابق أن نسبة اتفاق المحكمين تراوحت بين (٨٧%) إلى (١٠٠%)، وهي نسب مقبولة، كما تم تعديل الملاحظات التي أبدتها المحكمون على المقياس.

ب - **الصدق التلازمي (الصدق المرتبط بالمحك):**

يذكر (فؤاد أبو حطب وآخرون، ١٩٩٧) أن الصدق التلازمي يعدّ من أكثر أنواع الصدق ملائمة للمقاييس التي تستخدم في وصف الوضع الراهن للسلوك، كما تمتد إلى الأحداث الماضية، وفي ضوء ذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجات عينة البحث على المقياس الحالي وعلى مقياس أساليب التعلم الذي أعده (Romero & Tepper, 1992) وذلك باعتبار كل منهما محكاً للآخر.

وجداول (٩) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على المقياس الحالي ودرجات الطلاب على المقياس المحك

أسلوب التعلم	الحسي	التأملي	المجرد	التجريبي
القيمة	٠.٧٥**	٠.٦٩**	٠.٨٧**	٠.٥٣**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٨٧١-٠.٥٢٩) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

ثبات المقياس: تم حساب الثبات عن طريق حساب معاملات الثبات لمقياس أساليب التعلم بطريقة ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة التطبيق حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية وبعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول تم تطبيقه مرة ثانية على نفس العينة.

جدول (١٠) يوضح معاملات الثبات لمقياس أساليب التعلم بطريقة ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق				
أسلوب التعلم	الحسي	التأملي	المجرد	التجريبي
ألفا كرونباخ	٠.٦٦**	٠.٥٤**	٠.٧٩**	٠.٦٩**
إعادة التطبيق	٠.٧٢**	٠.٤٧**	٠.٨٥**	٠.٨٢**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا ومعاملات الارتباط عن طريق إعادة التطبيق تراوحت بين (٠.٤٧، ٠.٨٥) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وهذا ما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

٣) مقياس توجهات أهداف الإنجاز: ملحق رقم (٣)، وهو يهدف إلى "تحديد توجه الطالب في تحقيق أهدافه نحو الهدف والوصول إلى الإتقان نحو النجاح أو الأداء أثناء عملية التعلم لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني متوسط". ويتكون من (٢٤) مفردة تقيس التوجهات نحو الإتقان، والتوجهات نحو الأداء، كل توجه منهما تقيسه (١٢) مفردة، وتم اختيار هذان التوجهان بعد الاطلاع على النماذج المختلفة والمفسرة لتوجهات أهداف الإنجاز وبعد الاطلاع على المقاييس التي أعدت في البيئة العربية والأجنبية مثل مقياس (أحمد الشخبي، ١٩٩٩)، ومقياس (مسعد ربيع، ٢٠٠٣)، ومقياس (Elliot & Church, 1997) ومقياس (ربيع رشوان، ٢٠٠٥)، وقد تبني البحث الحالي التصنيف الثنائي وهو أهداف الإتقان في مقابل أهداف الأداء، والجدول التالي يوضح توزيع عبارات المقياس لكل هدف منها:

جدول (١١) أرقام عبارات توجهات أهداف الإنجاز

توجهات أهداف الإنجاز	العبارات
التوجه نحو الإتقان	١- ٢- ٥- ٦- ٩- ١٠- ١٣- ١٤- ١٧- ١٨- ٢١- ٢٢
التوجه نحو الأداء	٣- ٤- ٧- ٨- ١١- ١٢- ١٥- ١٦- ١٩- ٢٠- ٢٣- ٢٤

تقدير الدرجات: تم تقدير الدرجات وفق مقياس متدرج من (١) إلى (٥) بحيث إذا اختار الطالب مستوى (٥) والذي يعبر عنه (تنطبق تماماً) فإن العبارة تكون أكثر مطابقة عليه، وتكون أقل مطابقة إذا وقع اختياره على مستوى (١) والذي يعبر عنه (لا تنطبق أبداً).

صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس عن طريق الآتي:

أ-صدق المحكمين: تم تقديم المقياس في صورته المبدئية إلى (١٥) من المحكمين. والجدول التالي (١٢) يوضح آراء المحكمين في مفردات مقياس توجهات أهداف الإنجاز

عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
مدى تمثيل كل مفردة للتوجه نحو الهدف.	٩٣%
مدى ملائمة مفردات المقياس لعينة البحث.	١٠٠%
تعديل أو إضافة أو حذف مفردات.	٨٠%

يتضح من الجدول السابق أن نسبة اتفاق المحكمين تراوحت بين (٨٠%) إلى (٩٣%)، وهي نسب مقبولة، كما تم تعديل الملاحظات التي أبدأها المحكمون على المقياس.

ب-صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للتوجه نحو هدف الإنجاز التي تقيسه.

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين كل مفردة (م) بالدرجة الكلية للتوجه نحو الهدف التي تقيسه.

أهداف الإتقان						أهداف الأداء					
م	القيمة	م	القيمة	م	القيمة	م	القيمة	م	القيمة	م	القيمة
١	٠.٢٦	٩	٠.٣٦	١٧	٠.٢٨	٣	٠.٣٣	١١	٠.٣٤	١٩	٠.٣٩
٢	٠.٣٩	١٠	٠.٣٤	١٨	٠.٤٠	٤	٠.٢٥	١٢	٠.٥٢	٢٠	٠.٤٧
٥	٠.٣٩	١٣	٠.٤٠	٢١	٠.٥٠	٧	٠.٤٣	١٥	٠.٥١	٢٣	٠.٤٩
٦	٠.٦٠	١٤	٠.٤٤	٢٢	٠.٥٧	٨	٠.٤٩	١٦	٠.٣٣	٢٤	٠.٥١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة إيجابية بين الدرجة الكلية لكل توجه من توجهات أهداف الإنجاز وبينوده الفرعية حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٢٥)، و(٠.٦٠) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١).

ثبات المقياس: تم حساب الثبات عن طريق استخدام طريقتي ألفا كرونباخ وطريقة

التجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات بالطريقتين المستخدمتين:

جدول (١٤) معاملات الثبات للمقاييس الفرعية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

البعد	التوجه نحو الإتقان	التوجه نحو الأداء	المجموع الكلي
ألفا كرونباخ	٠.٨١	٠.٨٧	٠.٨٧
التجزئة النصفية (معامل سبيرمان براون)	٠.٨٠	٠.٨٥	٠.٨٥

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات تراوحت بين (٠.٨١ ، ٠.٨٧) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وهذا ما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

٤) مقياس تقدير سلوك التلميذ (لفرز حالات صعوبات التعلم): إعداد (Myklebust, 1969) تعريب وتقتين (مصطفى كامل، ١٩٩٠). ويهدف إلى "تقدير الخصائص السلوكية التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي لا يمكن قياسها من خلال الاختبارات المعيارية الأدائية"، وهو يتكون من (٢٤) فقرة تقيس الخصائص السلوكية التالية (الفهم السماعي، اللغة المنطوقة، التوجه، السلوك، التناسق الحركي)، كل فقرة من فقرات المقياس مصحوبة بخمس استجابات تتدرج من (١-٥)، بحيث يطلب من معلم الفصل أن يقرأ الفقرة جيداً، ثم يضع علامة صح (✓) أمام المستوى الذي يرى أنه يمثل سلوك التلميذ، حيث يعبر التقديران (٢،١) أقل من المتوسط، بينما الدرجة (٣) عن التقدير المتوسط، أما الدرجة (٤،٥) فتعبر عن التقدير المرتفع، وبناءً على ذلك فعند الحصول على أكثر من (٦٥) درجة فهذا يشير إلى عدم وجود صعوبات في التعلم لدى التلميذ، بينما إذا حصل على أقل من (٦٥) درجة فإنه يشير إلى أن التلميذ يعاني من صعوبة في التعلم. (مصطفى كامل، ١٩٩٠، ص ص ١٩-٢٠)

صدق المقياس: قام معرب المقياس باستخدام طريقة صدق المحك الخارجي، وتم حسابه من خلال الارتباط بين الدرجات على المقياس والدرجات على اختبار (المسح النيورولوجي السريع، تعريب/ عبد الوهاب كامل، ١٩٨٩) وتراوحت معاملات الارتباط بين درجات العينة وعددها (٧١) تلميذاً على المقاييس الفرعية الخمسة ودرجاتهم على المحك التي ما بين (٠.١١-)، (٠.٨٢-).

وفي الدراسة الحالية تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على المقياس الحالي ودرجاتهم على المحك الخارجي وهو (اختبار المسح النيورولوجي تعريب/ عبد الوهاب كامل، ١٩٨٩) وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٧٩)، وتلك المؤشرات تدل على صدق هذا المقياس مما يعد مؤشراً للثقة في النتائج التي سيؤدي إليها.

ثانياً: الثبات: قام معرب المقياس بتكليف عدد (١٢) معلماً ممن يدرسون للصف الرابع الابتدائي أربع سنوات متتالية، بوضع تقديرات لعينة مقدارها (١٠٣) تلميذ بالصف الرابع

الابتدائي وتمت إعادة التقدير بعد فاصل زمني قدره ثلاثة أشهر وتراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠.٦٢ ، ٠.٢١ ، ٠.٤٤ ، ٠.٥٦ ، ٠.٥١) على الترتيب للمقاييس الفرعية الخمسة المذكورة سابقاً وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وتم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي على نفس العينة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٢٧) إلى (٠.٧٦).

وفي الدراسة الحالية تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيق الاختبار، حيث طلب من سبعة معلمين وضع تقديرات لعينة من تلاميذهم بالصف الثاني الإعدادي - العينة الاستطلاعية - مرتين متتاليتين بفارق زمني مدته خمسة أسابيع وحسبت معاملات الارتباط بين تقديرات المعلمين لتلاميذهم فكانت (٠.٦٤ ، ٠.٥٨ ، ٠.٦٢ ، ٠.٥٢ ، ٠.٣٨) للفهم السماعي، واللغة المنطوقة، والتوجه المكاني، والسلوك الشخصي الاجتماعي، والتآزر والتناسق الحركي، على الترتيب، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وهذا ما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

٥) اختبار الذكاء الإعدادي: إعداد (السيد محمد خيرى). وهو يهدف إلى التعرف على نسبة الذكاء، وقد تم اختياره لإمكانية تطبيقه على عينة البحث الحالي، كما يمكن تطبيقه فردياً أو جماعياً في نفس الوقت، وقد تم تطبيقه في العديد من الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية وأدى إلى نتائج طيبة.

الصدق: قام مؤلف الاختبار بحساب صدقه بطريقتين مختلفتين، أولهما: تم اختيار (٥٠٠) تلميذ طبق عليهم اختبار الذكاء الابتدائي إعداد (إسماعيل القباني) ثم حسب معامل الارتباط بين نتيجة تطبيق الاختبارين على نفس العينة فكان معامل الصدق يساوي (٠.٦٥)، أما الطريقة الثانية: فتنحصر في أخذ آراء ثلاثة مدرسين مختلفين عن ذكاء تلاميذهم وذلك بعد تقديم تعريف الذكاء لهم جميعاً الذي يقيسه الاختبار، وبعد تحويل التقدير الكيفي إلى تقدير كمي تم حساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار ومتوسط التقديرات فبلغ معامل الصدق (٠.٥٠٤).

وفي البحث الحالي تم حساب الصدق عن طريق أخذ آراء سبعة معلمين مختلفين عن ذكاء تلاميذهم وذلك بعد تقديم تعريف الذكاء لهم جميعاً وبعد تحويل التقدير الكيفي إلى تقدير

كمي تم حساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار ومتوسط التقديرات فبلغ معامل الصدق (٠.٦٧٣) وهو معامل كافٍ لمثل هذا النوع من معاملات الصدق.

الثبات: قام مؤلف الاختبار بحساب معامل ثبات الاختبار بطريقتين، أولهما طريقة إعادة التطبيق، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٩٢)، أما الطريقة الثانية فقد استخدم طريقة التجزئة النصفية وكان معامل الارتباط الذي تم تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان براون فوصل إلى (٠.٩١)، ويلاحظ أن المعامل في الطريقتين متساوٍ تقريباً كما أنه مرتفع.

وفي البحث الحالي تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية فكان (٠.٧٨) وبعد التصحيح بلغ معامل الثبات (٠.٩٢) وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به.

٦- السجلات السابقة (للتحصيل الدراسي):

تم الرجوع إلى السجلات السابقة من إدارة المدرسة لمعرفة درجات الطلاب في مادة الرياضيات، ثم حولت هذه الدرجات إلى درجات معيارية ومن ثم إلى الدرجة التائية المناظرة لكل درجة معيارية، وأخذت الدرجة التائية (٢٥) كمحك للإرباعي الأدنى، كما أخذت الدرجة (٧٥) كمحك للإرباعي الأعلى، وعندئذ فالطلاب الذين تقل درجاتهم عن (٢٥) درجة تائية يمثلون مجموعة الطلاب المنخفضين تحصيلياً.

نتائج البحث وتفسيرها:

الفرض الأول: ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالصف الثاني المتوسط"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إيجاد بداية أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم كل على حدة عن طريق حساب المتوسطات لكل أسلوب من هذه الأساليب.

جدول (١٥) قيم المتوسطات لأساليب التفكير لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم

الطلاب العاديين				ذوي صعوبات التعلم			
الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط
تشريعي	٢.٢	ملكي	١.٩	تحرري	٢.٣٤	تشريعي	٢.٢٧
تنفيذي	٢.٤٣	هرمي	٢.٥	محلي	٢.٠٩	تنفيذي	٢.٤٠
حكمي	٢.٢٥	محافظ	٢.٢٥	عالمي	٢.٤	حكمي	٢.٢٢
						ملكي	٢.٠٥
						تحرري	٢.٣٥
						محلي	٢.٢
						عالمي	٢.٣

نلاحظ من الجدول السابق ما يلي: بالنسبة للطلاب العاديين: جاء الأسلوب الهرمي في

قمة ترتيب الأساليب المفضلة لديهم، بينما جاء الأسلوب الملكي في المرتبة الأخيرة، أما

بالنسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم: جاء الأسلوب الهرمي في قمة ترتيب الأساليب المفضلة لديهم بينما جاء في المرتبة الأخيرة الأسلوب الملكي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (zhang,2001, 2004(b)، ودراسة (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٣(أ)، ٢٠٠٣(ب))، وهم في ذلك يتفقون مع أقرانهم من الطلاب العاديين في أن الأسلوب المفضل لديهم هو الأسلوب الهرمي ويشير (Sternberg,1997) إلى أن الأسلوب الهرمي يناسب طلاب هذه العينة لأن طريقة التدريس في المرحلة الإعدادية تميل إلى أن تكون غالباً بالطريقة الإلقائية من المعلم والطلاب يتلقونها بالطريقة التي غالباً ما يرددها المعلم دون مزيد من التفكير وهي الأكثر ملائمة للأسلوب الهرمي، أما بالنسبة للأسلوب التنفيذي فقد جاء في المرتبة الثانية بالنسبة للعينتين من حيث الأساليب السائدة لديهم ويرى (Sternberg, 1997) أن الطلاب في هذا الأسلوب يميلون إلى أن يفعلون ما يوجه إليهم من أوامر ويكونوا فرحين بذلك، فهم في حقيقة الأمر طلاب ملتزمون مطيعون يحبهم معلمهم ويثنون عليهم داخل وخارج المدرسة مما يجلب لهم السعادة، أما بالنسبة للأسلوب المحافظ فقد حل في المركز الثالث بالنسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، فهم طلاب حذرون ويتجنبون المواقف والمعلومات الغامضة ولديهم ضعف في القدرة على تنظيم أولوياتهم وتبعون التقليد في أمورهم الدراسية.

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات في مجال صعوبات التعلم من أن ذوي صعوبات التعلم يتميزون بأن لديهم جمود في التفكير وعدم مرونة ونقص في مفهوم الذات وضعف في الثقة بالنفس مثل (Zhang,2001)، (وليد الصياد، ٢٠٠٩)، (Adler, 2001)، (Murphy,et.al ; 2007)، أما بالنسبة للطلاب العاديين فقد جاء الأسلوب المحلي في المرتبة الثالثة وجاء الأسلوب التحرري في المرتبة الرابعة والأسلوبان لا يدعمان فكرة الجمود الفكري بل يدعمان المرونة في التفكير وتقبل آراء الآخر، وبالنظر إلى الجدول السابق نجد أنه جاء في المرتبة الأخيرة الأسلوب العالمي وهو الذي يدعم فكرة عدم إعطاء التفاصيل قدر كبير من الاهتمام، والأسلوب الملكي فهو صاحب هدف معين واحد فقط وذو تركيز محدود وبالرجوع إلى مناهجنا الدراسية وكذلك طرق التدريس في مدارسنا وطرق التقويم نجدها تذخر بالمحتوى العلمي المكثف المليء بالتفصيلات والذي لا يعطي الطالب مجالاً لتجاهل أي موضوع فرعي، وكذلك فتعدد المقررات الدراسية لا تجعل الطالب يركز على هدف معين، لذلك فإن الطلاب يبتعدون عن تبني أي أسلوب من هذه الأساليب لأنهما لا يتوافقان

مع الحصول على النجاح، ونجد أن الأسلوبين القضائي والتشريعي يحتلان مراكز ليست بالمتقدمة في أساليب التفكير لدى العينتين، وذلك أيضاً لأن مدارسنا لا تشجع على أن يتبنى طلابها أي من هذه الأساليب واللذان يعتبران في محتوَاهما من الأساليب المحفزة على الإبداع والتي أشار إليها كلاً من (Sternberg,1997)، (Zhang, 2002) و (Kaufman, 2002) وقد أكدوا على دور هذه الأساليب في تحفيز الإبداع لدى أصحابها.

ولإيجاد الفروق بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في أساليب التفكير، تم حساب قيمة (ت) بين العينتين في جميع الأساليب المختلفة فكانت كالتالي:
جدول (١٦) قيم اختبار (ت) للفروق بين أساليب التفكير لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم.

أساليب التفكير	الطلاب العاديين (ن=١٠٥)		ذوي صعوبات التعلم (ن=٧٦)		درجات الحرية	قيمة (ت)
	ع	م	ع	م		
التشريعي	٢.٢	٠.٣١	١٧٩	٠.٣٣	١٧٩	١.٥٧-
التنفيذي	٢.٤٣	٠.٣٠	١٧٩	٠.٢٧	١٧٩	٠.٠٧٣
القضائي	٢.٢٥	٠.٢٨	١٧٩	٠.٣	١٧٩	٠.٧٥٥
الملكي	١.٩	٠.٣٣	٢.٠٥	٠.٣٤	١٧٩	*٢.٢٨-
الهرمي	٢.٥	٠.٢٩	٢.٤	٠.٣١	١٧٩	*٢.٢٤
التحريي	٢.٢٥	٠.٢٩	٢.٣	٠.٢٨	١٧٩	١.٠٩-
المحافظ	٢.٣٤	٠.٣١	٢.٣٥	٠.٢٧	١٧٩	٠.٠٩-
العالمي	٢.٠٩	٠.٢٥	٢.٢	٠.٢٦	١٧٩	*٢.٧-
المحلي	٢.٤	٠.٣٣	٢.٣	٠.٣٧	١٧٩	*٢.٠١٦

نلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات في أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، القضائي، التحريي، المحافظ).
- توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الأسلوبين الهرمي والمحلي لصالح الطلاب العاديين.
- توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الأسلوبين الملكي والعالمي لصالح الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

ويمكننا تفسير هذه النتيجة بأن ضعف الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في مهارات التنظيم والتصنيف وافتقارهم إليها وضعف تحديد الأولويات في حياتهم الدراسية، أدى إلى ضعف لديهم في أسلوب التفكير الهرمي حيث أن من خصائصه التنظيم الجيد وتحديد الأولويات والاختيار الجيد من بين المثيرات المعروضة أمامه إذا تم تخييره بينها، ويتفق ذلك

مع ما أشار إليه (Sternberg, Wagner, 1991)، وكذلك فذوي صعوبات تعلم الرياضيات يعانون من ضعف في تركيز الانتباه ولديهم صعوبة في تخزين وحفظ المعلومات في الذاكرة العاملة وهي الأمور التي يتطلبها الأسلوب المحلي، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Albaili, 2007)، (وليد الصياد، ٢٠٠٩)، (Rotzer, et.al, 2009)، (Geary, 2000) (et.al, 2000) وما أكدته (Geary, 2006)، (Rentzos, Simpson, 2005) وعلى العكس من ذلك نجد أن الطلاب العاديين يتميزون في هذين الأسلوبين (الهرمي، المحلي) فهم يتميزون بالخصائص التي يتطلبها هذين الأسلوبين عن ذوي صعوبات التعلم.

- أما بالنسبة لأسلوبي التفكير (الملكي، العالمي) فنجد أن الفروق لصالح ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات لأن أصحاب ذوي الأسلوب الملكي أصحاب تفكير جزئي، فهم غالباً ما يكونون أسرى لموضوع معين أو هدف محدد، وغالباً ما يبدو الشخص الملكي مشتت الانتباه فهو مشغول دائماً بالموضوع الذي يفكر به، مما يعد موجوداً لدى ذوي صعوبات تعلم الرياضيات أكثر من العاديين ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (Fan & zhang, 2008)، (محمد سحلول، ٢٠٠٩)، (خالد زيادة، ٢٠٠٥)، (Aurbach, et.al, 2008)، وما اشار اليه (Geary, 2004) وبالنسبة للأسلوب العالمي (الكلي) فتشير دراسة (خالد زيادة، ٢٠٠٥)، (Heiman, 2006) إلى أن ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يستخدمون الأسلوب العام أو الكلي عند معالجتهم للمعلومات أكثر من الأساليب التي تقوم على تحليل المعلومات، ويشير (Sternberg, 1997) إلى أن ذوي الأسلوب العالمي يواجهون صعوبة في الانتقال بين مستويات تجهيز المعلومات المختلفة فهم غالباً ما يجهزون ويتناولون الأمور بشكل سطحي، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (أمنية شلبي، ٢٠٠٢) و (Cano & Hewitt, 2000) والتي أظهرت ارتباطاً سالباً بين التحصيل وأسلوب التفكير الكلي.

- أما بالنسبة لعدم وجود فروق في أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، القضائي، التحرري، المحافظ) فهذا يعني أن طرق التعلم ومحتواها ومناهجها واختباراتها لا تدعم ظهور القدرات الإبداعية أو التفكير التباعدي وهو ما يتجلى في الأسلوب القضائي والتشريعي والتحرري، وكذلك فهي تلزم الطلاب بواجبات ومهام وأنشطة واختبارات محددة، أي أننا نحتاج إلى تغيير في طريقة التعلم واستراتيجياته في مدارسنا بشكل عام.

الفرض الثاني: والذي ينص على أنه "لا توجد علاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالصف الثاني المتوسط". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إيجاد معاملات الارتباط بين أساليب التفكير التسعة وأساليب التعلم الأربعة لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات فكانت كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٧) معاملات الارتباط بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم

أسلوب التفكير	أسلوب التعلم الحسي		أسلوب التعلم التأملي		أسلوب التعلم المجرد		أسلوب التعلم التجريبي	
	عاديون	ذوو صعوبات	عاديون	ذوو صعوبات	عاديون	ذوو صعوبات	عاديون	ذوو صعوبات
تشريعي	*٠.١٤	٠.١٧	-٠.٠٣	-٠.٠٦	٠.٠١	-٠.٠٩	*٠.١٣	٠.٠٤
تنفيذي	٠.٠٥	-٠.١٣	-٠.٠٤	-٠.٠٣	-٠.٠٦	-٠.٠٦	*٠.١٥	-٠.٠١
حكمي	٠.٠٣	٠.٠١	-٠.٠٨	-٠.٠٣	-٠.٠٧	*٠.٢٠	٠.٠٣	٠.٠٣
ملكي	٠.٠٣	*٠.٢١	-٠.٠٤	*٠.٢٢	*٠.٣٧	٠.٠٨	**٠.٢٥	٠.٠٦
محلي	*٠.١٦	٠.٠١	*٠.٠٨	٠.٠٥	*٠.٧٦	-٠.٠٤	**٠.٢٤	*٠.٢١
عالمي	*٠.١٤	-٠.١٨٥	*٠.٧٠	٠.٠٨	*٠.٦٩	-٠.٠٣	**٠.٣٢	٠.٠٤
هرمي	*٠.١٧	-٠.٠٣	*٠.٧٩	٠.٠١	*٠.٧٥	٠.٠٣	**٠.٢٩	٠.٠٢
محافظ	*٠.١٧	٠.٠٦	*٠.٤٣	-٠.٠١	*٠.٤١	-٠.٠٤	**٠.٣١	٠.٠٣
تحرري	٠.٠٥	-٠.٠٨	٠.١١	*٠.٢٥	٠.١٢	-٠.١٨٤	٠.٠٢	-٠.١٣

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً لدى الطلاب العاديين بين أسلوب التعلم الحسي وأساليب التفكير (التشريعي والعالمي والمحافظ)، وبين أسلوب التعلم التأملي وأساليب التفكير (المحلي والهرمي)، وبين أسلوب التعلم المجرد وأساليب التفكير (المحلي والهرمي)، وبين أسلوب التعلم التجريبي وأساليب التفكير (الملكي والعالمي والمحافظ والتشريعي).

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً لدى الطلاب العاديين بين أسلوب التعلم الحسي وأساليب التفكير (المحلي والهرمي والتحرري)، وبين أسلوب التعلم التأملي وأساليب التفكير (الملكي والعالمي والمحافظ)، وبين أسلوب التعلم المجرد وأساليب التفكير (الملكي والعالمي والمحافظ)، وبين أسلوب التعلم التجريبي وأساليب التفكير (التنفيذي والمحلي والهرمي).

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بين أسلوب التعلم التجريبي وأساليب التفكير المحلي.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بين أسلوب التعلم الحسي وأسلوب التفكير الملكي، وبين أسلوب التعلم التأملي وأسلوب التفكير (الملكي والتحرري)، وبين أسلوب التعلم المجرد وأسلوب التفكير الحكمي. ولمعرفة إمكانية التنبؤ بأسلوب التعلم تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية أسلوب التفكير، تم استخدام الانحدار المتعدد المترجج^٣ بين المتغير التابع أساليب التعلم والمتغير المستقل أساليب التفكير.

جدول (١٨) يوضح نتائج الانحدار المتعدد المترجج لمعرفة إمكانية التنبؤ بأسلوب التعلم بمعلومية أساليب التفكير

أساليب التعلم	أساليب التفكير	ر	ر ^٢	النموذج	ف	B	Beta	ت	درجة الإسهام
الطلاب العاديون									
الحسي	هرمي	٠.١٧٤	٠.٠٣٠	٠.٠٢٥	*٥.٦٢	-٠.١٢٨	-٠.١٧٤	*٢.٣٧١-	%٢.٥
التأملي	محلي	٠.٧٩٩	٠.٦٣٩	٠.٦٣٧	**١٨٩.٥	٠.٥٢٩	٠.٤٧٠	**٥.٨٣٩	%٦٣.٧
	هرمي	٠.٨٢٥	٠.٦٨٠	٠.٦٧٧		٠.٤٣٨	٠.٣٨٧	**٤.٨٠٢	%٦٨
المجرد	محلي	٠.٧٥٩	٠.٥٧٦	٠.٥٧٣	**١٤٣.٥	٠.٤٩٣	٠.٤٢٩	**٤.٨٦٣	%٥٧.٦
	هرمي	٠.٧٨٦	٠.٦١٧	٠.٦١٣		٠.٤٤٩	٠.٣٨٨	**٤.٣٩٩	%٦١.٧
التجريبي	عالمي	٠.٣٢٠	٠.١٠٢	٠.٠٩٧	**١٢.٨٥	٠.٢١٦	٠.٢١٤	*٢.٥١٢	%٩.٧
	محافظ	٠.٣٥٥	٠.١٢٦	٠.١١٦		٠.٣٦٢	٠.١٨٨	*٢.٢٠٧	%١١.٦
الطلاب ذوو صعوبات التعلم									
التأملي	تحرري	٠.٢٤٩	٠.٠٦٢	٠.٠٥٠	*٤.٩١٢	-٠.٤٥٦	-٠.٢٤٩	*٢.٢١٦-	%٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- تراوحت قيم (ف) بين (٥.٦٢، ١٤٣.٥) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا ما يشير إلى فاعلية بعض أساليب التفكير في التنبؤ بأساليب التعلم لدى الطلاب العاديين كما يوضحها الجدول السابق.
- درجة الإسهام النسبي تراوحت بين (٢.٥%، ٦٨%)، وهي تشير إلى درجة الإسهام النسبي لأساليب التفكير في تفسير تباين أساليب التعلم كما يوضحها الجدول السابق.
- تراوحت درجة معامل التفسير النهائي للنموذج المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد (ر^٢ النموذج) بين (٠.٠٢٥، ٠.٦٧٧)، كما تراوحت قيم "ت" بين (٢.٢٠٧، ٥.٨٣٩) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥، ٠.٠٠١)، وهذا ما يشير إلى أنه:

^٣ تم الإقتصار على القيم التنبؤية لأساليب التعلم بالنسبة لأساليب التفكير التي دخلت معادلة الانحدار المتعدد المترجج وكانت قيمة "ف" لها دالة إحصائية.

* بالنسبة للطلاب العاديين يمكن التنبؤ بأسلوب التعلم الحسي بمعلومية أسلوب التفكير الهرمي، في حين يمكن التنبؤ بأسلوب التعلم التأملي بمعلومية أسلوب التفكير المحلي، بينما يمكن التنبؤ بأسلوب التعلم المجرد بمعلومية أسلوب التفكير المحلي، كما يمكن التنبؤ بأسلوب التعلم التجريبي بمعلومية أسلوب التفكير العالمي.

* بالنسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم فإنه يمكن التنبؤ بأسلوب التعلم التأملي بمعلومية أسلوب التفكير التحري.

وتفسر هذه النتيجة بما يلي:

يتضح من الجدولين السابقين (١٧) ، (١٨) عدم تحقق صحة الفرض الثاني لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم ماعدا ارتباط ايجابي بين أسلوب التفكير المحلي مع أسلوب التعلم المجرد وأن معاملات الارتباط داله، نلاحظ أن أساليب التفكير قد ارتبطت ارتباطاً إيجابياً بأغلب أساليب التعلم لدى الطلاب العاديين وذلك على العكس مع ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وهذا يتفق مع دراسة (Cano & Hewitt , 2000)، والتي أظهرت أنه يوجد ارتباط موجب بين الأسلوب التشريعي والعالمي والمحافظ مع أسلوب التعلم الحسي، أنه يوجد ارتباط موجب بين الأسلوب المحلي والهرمي مع أسلوب التعلم التأملي، (التجريبي)، بينما باقي معاملات الارتباط كانت منخفضة، ويتضح كذلك وجود ارتباط ضعيف بين الأسلوب (التشريعي ، والقضائي ، والتحري ، والمحلي) وأساليب التعلم المختلفة .

- بل ونجدها ارتبطت سلبياً بأسلوبين للتعلم (المجرد والتأملي والحسي) لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وهذا يتفق مع دراسة (Judi , 2006) في أن هؤلاء الطلاب يفضلون الأشياء العملية التجريبية أكثر من الأشياء المجردة، ولا يميلون الى التأمل والتفكير التباعدي، وما يميز الرياضيات هو التفكير المجرد والتأملي في كثير من فروعها وهذا لا يتفق مع ميول هؤلاء التلاميذ كما أشار الى ذلك (خالد زياده ، ٢٠٠٥) ، كذلك نلاحظ وجود ارتباط ايجابي بين من يستخدمون أسلوب التفكير (المحلي) بأساليب التعلم المختلفة لديهم مما يدل على أنهم أفراد يفضلون الأعمال النمطية مهما اختلف الأسلوب الذي يستخدمونه في عملية تعلمهم ويخافون من الأشياء غير المألوفة أو المختلفة .

- ويتضح كذلك وجود الأسلوب (الهرمي والمحلي) كأفضل أساليب التفكير التي ارتبطت بأسلوب التعلم (التأملي والمجرد) بل أنه يمكن التنبؤ بأسلوب التعلم (التأملي والمجرد)

باستخدام نفس الأسلوبين (المحلي والهرمي) حيث نجد أن من خصائص أسلوب التفكير الهرمي البحث عن التعقيد وحل المشكلات والنظر إليها من أكثر من زاوية، وبالرجوع الى نتائج الفرض السابق سنجد الافراد العاديين يتميزون في هاذين الأسلوبين عن ذوي صعوبات التعلم ولديهم ارتباط ايجابي عليهم.

-ونجد كذلك وجود ارتباطاً ايجابياً بين أسلوب التفكير (التشريعي والعالمي والمحافظ) مع أسلوب التعلم (الحسي ، والتجريبي)، مما يدل على أن هؤلاء الأفراد العاديين لديهم تميز في استخدام هذه الأساليب على العكس من ذوي صعوبات التعلم الذين يتصفون بأن لديهم ضعف عام في الأساليب التي تحتاج الى تأمل أو تفكير مجرد مما يدعم القول بأننا في تعليم ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يجب البدء بالأشياء التطبيقية أو العملية أكثر من الأشياء المجردة أو التي تحتاج الى تأمل ، ونلاحظ ذلك من خلال ارتباط أسلوب التفكير المحلي مع الأسلوب التجريبي بينما يوجد لديه ضعف وارتباط سالب بين الأسلوب الحسي في التعلم وأسلوب التفكير الملكي .

الفرض الثالث: وينص على أنه "لا توجد علاقة بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالصف الثاني المتوسط. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين متوسطات أساليب التفكير المختلفة وتوجهات أهداف الإنجاز ويظهر الجدول التالي ذلك:

جدول (١٩) معاملات الارتباط بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز

الطلاب ذوو صعوبات التعلم		الطلاب العاديين		توجهات الهدف
أهداف الأداء	أهداف الإتقان	أهداف الأداء	أهداف الإتقان	الأساليب
٠.١٣١	٠.٠٠٧	٠.٠٧١	٠.١١٥-	التشريعي
٠.١٣٧-	٠.٠٨٤	٠.٠٥٨-	٠.٠١٣	التففيذي
٠.٠٠١	٠.٠٦٩	٠.٠٥٢	٠.٠٦٠-	الحكمي
٠.٠٤٨-	٠.٠٢٠-	**٠.٢٩٢	**٠.٤٣١-	الملكي
٠.١٣٠-	٠.٠٨٦-	**٠.٦٣٨-	**٠.٧٨٧	المحلي
٠.١٣٠	٠.١٢٦-	**٠.٦٦٨	**٠.٧٢٩-	العالمي
٠.٠٨٤-	٠.١٠٤	**٠.٦٦٢-	**٠.٧٨٧	الهرمي
٠.٠٨١	٠.١٨٥-	**٠.٤٦٤	**٠.٥٠٨-	المحافظ
٠.٠٨٥	٠.١٥٢	٠.٠١٠-	**٠.١٩٩	التحرري

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً لدى الطلاب العاديين بين أهداف الإتقان وأسلوب التفكير (المحلي والهرمي) وبين أهداف الأداء وأساليب التفكير (الملكي والعالمي والمحافظ) علاقة سالبة.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً لدى الطلاب العاديين بين أهداف الإتقان وأساليب التفكير (الملكي والعالمي والمحافظ)، وبين أهداف الأداء وأسلوب التفكير (المحلي والهرمي).

- لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز سواء أكانت أهداف الإتقان أو أهداف الأداء.

ولمعرفة إمكانية التنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية أسلوب التفكير، تم استخدام الانحدار المتعدد المتدرج^٤ بين المتغير التابع توجهات أهداف الإنجاز والمتغير المستقل أساليب التفكير.

جدول (٢٠) يوضح نتائج الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة إمكانية التنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز بمعلومية أساليب التفكير

أهداف التفكير	ر	ر ^٢	النموذج ^٢	ف	B	Beta	ت	درجة الإسهام
الطلاب العاديين								
الإتقان	الهرمي	٠.٧٨٧	٠.٦٢٠	٠.٦١٨	٠.٧٠٣	٠.٢٩٣	***٣.٤٢٤	٦١.٨%
	المحلي	٠.٨١٨	٠.٦٦٩	٠.٦٦٦	٠.٦٢١	٠.٢٦١	***٣.٠٠٤	٦٦.٦%
	العالمي	٠.٨٢٦	٠.٦٨٣	٠.٦٧٧	٠.٨٨٤	٠.٣١١	***٣.٩٤٠	٦٧.٧%
	التحري	٠.٨٣٤	٠.٦٩٥	٠.٦٨٨	٠.٧٢٤	٠.١٥٨	***٣.٢٥٢	٦٨.٨%
	التشريعي	٠.٨٤٢	٠.٧٠٨	٠.٧٠٠	٠.٧٤٢	٠.١١٧	***٢.٧٩٥	٧٠%
الأداء	العالمي	٠.٦٦٨	٠.٤٤٦	٠.٤٤٣	٠.٧١٧	٠.٣٨٥	***٤.٤٢٨	٤٤.٣%
	الهرمي	٠.٧٠٣	٠.٤٩٤	٠.٤٨٨	٠.٥٦٢	٠.٣٥٨	***٤.١١٢	٤٨.٨%

ينتضح من الجدول السابق ما يلي:

- بلغت قيمتي (ف) بين (٨٤.٩٨، ٨٦.٨٥) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وهذا ما يشير إلى فاعلية بعض أساليب التفكير في التنبؤ ببعض أساليب التفكير لدى الطلاب العاديين كما يوضحها الجدول السابق.

^٤ تم الاقتصار على القيم التنبؤية لتوجهات أهداف الإنجاز بالنسبة لأساليب التفكير التي دخلت معادلة الانحدار المتعدد المتدرج وكانت قيمة "ف" لها دالة إحصائية.

- درجة الإسهام النسبي تراوحت بين (٤٤.٣% ، ٧٠%)، وهي تشير إلى درجة الإسهام النسبي لأساليب التفكير فى تفسير تباين توجهات أهداف الإنجاز كما يوضحها الجدول السابق.

- تراوحت درجة معامل التفسير النهائي للنموذج المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد (٢ النموذج) بين (٠.٤٤٣ ، ٠.٧٠٠)، كما تراوحت قيم "ت" بين (- ٢.٧٩٥ ، ٤.٤٢٨) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١)، وهذا ما يشير إلى:

* بالنسبة للطلاب العاديين: يمكن التنبؤ بأهداف الإتقان بمعلومية أساليب التفكير (الهرمي والمحلي والعالمي والتحرري والتشريعي)، في حين يمكن التنبؤ بأهداف الأداء بمعلومية أسلوب التفكير (العالمي والهرمي).

* بالنسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم فإنه لا يمكن التنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز بمعلومية أساليب التفكير.

وتفسر هذه النتيجة بما يلي:

يتضح من الجدول السابق (١٩) أنه لم تتحقق صحة الفرض بشكل جزئي فأساليب التفكير مرتبطه ارتباطاً دالاً (موجباً أو سالباً) مع توجهات أهداف الإنجاز نحو الإتقان وكذلك توجهات أهداف الإنجاز نحو الأداء لدى الطلاب العاديين ، ومن الخصائص المميزة لهذا النوع من التوجه نحو الهدف هو التركيز على اتقان الأهداف والتمكن في عملية التعلم ، وكذلك الفهم والاستيعاب وتطوير الكفاءة الذاتية للفرد ومعرفة مدى التقدم ، كما نلاحظ أنه لم ترتبط جميع أساليب التفكير مع توجهات أهداف الإنجاز نحو الأداء والاتقان لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ومن الخصائص المميزة لهذا النوع من التوجه نحو الهدف هو التركيز على العمل وليس الاتقان والنظر الى الآخرين ومحاولة التفوق عليهم والظهور أفضل منهم بغض النظر عن الاتقان أو التمكن من المادة العلمية ، وهذا يعني أن ذوي صعوبات تعلم الرياضيات ينحون نحو التوجه للأداء دون معرفة هدفهم الذين يبعونه، وإذا نظرنا الى معاملات الارتباط بين أساليب التفكير المختلفة والتوجه الى الاتقان والأداء نجدها متفاوتة ولم تكن الارتباطات دالة مع أساليب التفكير بشكل عام وهذا يعني برجعنا الى الفرض الأول أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لم يتميزوا في هذه الأساليب وبالتالي فالنتائج هنا مؤيدة لنتائج الفرض الأول في عدم وجود علاقة بين هذه الأساليب وتوجهات انجاز الطلاب نحو الهدف،

بل ونجد أنه لم يمكن التنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز باستخدام اسلوب التفكير ، وعلى العكس من ذلك نجد أنه يمكن التنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز نحو الإتقان باستخدام بعض أساليب التفكير لدى الطلاب العاديين الذين توجد لديهم ارتباط ايجابي أو سلبي مثل اسلوب التفكير (التشريعي ، والهرمي ، والتحرري ، والعالمي، المحلي) بينما نلاحظ انه يمكن التنبؤ بتوجهات هؤلاء الطلاب نحو الأداء باستخدام بعض أساليب التفكير لدى الطلاب العاديين الذين توجد لديهم ارتباط ايجابي أو سلبي مثل اسلوب التفكير (الهرمي والعالمي) وهذه النتائج تتفق مع ما أشارت اليه بعض الدراسات مثل دراسة (محمد سحلول، ٢٠٠٩) ، (ربيع رشوان، ٢٠٠٥)، (عبد الناصر عامر ، ٢٠٠٥) وما يشير اليه (عصام الطيب ، ٢٠٠٦)، وذلك يعني ان الطلاب العاديين يمكن التنبؤ بتوجهاتهم نحو الانجاز (الإتقان / الاداء) بمعلومية اساليب التفكير على العكس من ذلك لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

الفرض الرابع: وينص على أنه "لا توجد علاقة بين أساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالصف الثاني المتوسط". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين متوسطات أساليب التعلم المختلفة وتوجهات أهداف الإنجاز ويظهر الجدول التالي ذلك:

جدول (٢١) معاملات الارتباط بين أساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز

التوجه نحو الهدف	أسلوب التعلم				التجريبي
	التوجه نحو	صعوبات التعلم	العاديين	التألمي	المجرد
الإتقان	التوجه نحو	٠.٠٩٧-	٠.٠٧٠**	٠.٦٤٠	٠.٣٥١**
	صعوبات التعلم	٠.٢٨٢**	٠.٠٨١-	٠.١٧٢-	٠.١٢٨-
التوجه نحو الأداء	التوجه نحو	٠.١٤٥*	٠.٥٥٩**	٠.٥٥٧**	٠.٢٠٩**
	صعوبات التعلم	٠.١٣٩	٠.٠٢٨	٠.١٩١*	٠.٠٤١-

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- بالنسبة للطلاب العاديين وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التوجه نحو الإتقان وأسلوب التعلم التألمي، وسالبة بين التوجه نحو الإتقان وأسلوب التعلم التجريبي، في حين توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التوجه نحو الأداء وأسلوب التعلم (الحسي والتجريبي) وعلاقة سالبة بين التوجه نحو الأداء وأسلوب التعلم (التألمي والمجرد).

- بالنسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم فإنه توجد علاقة موجبة بين التوجه نحو الإتقان وأسلوب التعلم الحسي وبين التوجه نحو الأداء وأسلوب التعلم المجرد.

ولمعرفة إمكانية التنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية أساليب التعلم، تم استخدام الانحدار المتعدد المتدرج^٥ بين المتغير التابع توجهات أهداف الإنجاز والمتغير المستقل أساليب التعلم.

جدول (٢٢) يوضح نتائج الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة إمكانية التنبؤ بأسلوب التعلم بمعلومية أساليب التفكير

أهداف	أساليب التعلم	ر	ر ^٢	النموذج	ف	B	Beta	ت	درجة الإسهام
الطلاب العاديون									
الإتقان	التأملي	٠.٧٠٠	٠.٤٩٠	٠.٤٨٧	**٦٠.٤٢	٠.٧٣٧	٠.٣٤٨	**٣.٠٥٣	٤٨.٧%
	التجريبي	٠.٧٣٤	٠.٥٣٩	٠.٥٣٤		٠.٧٦١	٠.٢٧٠	**٤.٧٩١	٥٣.٤%
	المجرد	٠.٧٥٢	٠.٥٦٦	٠.٥٥٩		٠.٧٤٠	٠.٣٥٧	**٣.٢٠٤	٥٥.٩%
الأداء	التأملي	٠.٥٩٩	٠.٣٥٩	٠.٣٥٥	**٦٠.٠٣	٠.٨٦٢	٠.٦٢١	**١.٦١	٣٥.٥%
	الحسي	٠.٦٣٥	٠.٤٠٣	٠.٣٩٦		٠.٤٥٢	٠.٢١١	**٣.٦١	٣٩.٦%
الطلاب ذوو صعوبات التعلم									
الإتقان	الحسي	٠.٢٨٢	٠.٠٧٩	٠.٠٦٧	*٦.٣٨٥	٠.٤٦١	٠.٢٨٢	*٢.٥٢٧	٦.٧%

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- تراوحت قيم (ف) بين (٦٠.٤٢ ، ٦.٣٨٥) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا ما يشير إلى فاعلية بعض أساليب التعلم في التنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز كما يوضحها الجدول السابق.

- درجة الإسهام النسبي تراوحت بين (٦.٧% ، ٥٥.٩%)، وهي تشير إلى درجة الإسهام النسبي لأساليب التعلم في تفسير تباين توجهات أهداف الإنجاز كما يوضحها الجدول السابق.

- تراوحت درجة معامل التفسير النهائي للنموذج المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد (ر^٢ النموذج) بين (٠.٠٦٧ ، ٠.٥٥٩)، كما تراوحت قيم "ت" بين (- ١٠.٦٧ ، ٣.٦١) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥ ، ٠.٠٠١)، وهذا ما يشير إلى أنه:

* بالنسبة للطلاب العاديين يمكن التنبؤ بالتوجه نحو الإلتقان بمعلومية أساليب التعلم (التأملي والتجريبي والمجرد)، كما يمكن التنبؤ بالتوجه نحو الأداء بمعلومية أسلوب التعلم (التأملي والحسي).

^٥ تم الاقتصار على القيم التنبؤية لتوجهات أهداف الإنجاز بالنسبة لأساليب التفكير التي دخلت معادلة الانحدار المتعدد المتدرج وكانت قيمة "ف" لها دالة إحصائية.

* بالنسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم فإنه يمكن التنبؤ بالتوجه نحو الإتقان بمعلومية أسلوب التعلم الحسي.

وتفسر هذه النتيجة بما يلي:

أن عدم تحقق صحة الفرض الرابع لأن هناك علاقات بين اساليب التعلم وتوجهات أهداف الانجاز دالة ايجابيا أو سلبياً لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم ما عدا العلاقة بين أسلوب التعلم (المجرّد والحسي) مع توجه الطلاب العاديين نحو الاتقان وأسلوب التعلم (التأملّي والمجرّد) مع التوجه نحو الأداء وظهر ذلك جلياً في قدرة جميع أساليب التعلم لدى العاديين على التنبؤ بتوجهاتهم نحو الاتقان ما عدا اسلوب التعلم الحسي، وكذلك قدرة اساليب التعلم (التأملّي والحسي) مع توجهات أهداف الانجاز نحو الأداء، بينما ارتبطت ايجابيا توجهات أهداف الانجاز نحو الاتقان لدى ذوي صعوبات التعلم مع أسلوب التعلم الحسي فقط، وارتبطت ايجابيا توجهات أهداف الانجاز نحو الاداء لدى ذوي صعوبات التعلم مع أسلوب التعلم المجرّد فقط، وظهر ذلك في استطاعة أسلوب التعلم الحسي في التنبؤ بأهداف الاتقان لدى ذوي صعوبات التعلم، أي أن الطلاب العاديين يتميزون في أسلوب التعلم التأملّي وكذلك التجريبي وهذا يتفق مع ما أشارت اليه دراسة (رمضان محمد ومجدي الشحات ، ٢٠٠١) ، ودراسة (زينب بدوي ، ٢٠٠٢) من وجود علاقة منطقية بين التوجهات الدافعية وأساليب التعلم لدى الطلاب ؛ فاختلف التوجه الدافعي بين الأفراد ومستواه يؤدي الى اختلاف الأسلوب المستخدم للتعلم من قبل هؤلاء الأفراد ، ولوحظ كذلك من النتائج عدم وجود علاقة بين أساليب التعلم (المجرّد والتأملّي والتجريبي) مع توجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم نحو الاتقان فهو يرجع الى عدم القدرة لديهم على المضي قدماً في هذين الأسلوبين ولديهم ضعف في استخدامهم في عمليات تعلمهم فهم لا يميلون الى التفكير المجرّد غير المحسوس ولا التأمل والتفكير في جوهر الأشياء ، بل أنهم يميلون الى التعلم الحسي المشاهد العملي ونلاحظ هنا قوة العلاقة بين التوجه نحو الاتقان وأسلوب التعلم (التأملّي ، التجريبي) لدى الأفراد العاديين.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج فإن البحث الحالي يوصي بالتالي:

- ١) مراعاة أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم عند إعداد البرامج العلاجية والخطط التربوية الفردية المناسبة لهم.
- ٢) العمل على تضمين البرامج لأساليب التعلم السائدة لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم.
- ٣) العمل على إيجاد بيئة تعليمية توفر البرامج التعليمية المناسبة لتوجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم.
- ٤) توجيه نظر المسؤولين بوزارة التربية والتعليم إلى ضرورة إيجاد بيئة تعليمية تحفز الاهتمام بأساليب التفكير وتفاعلها مع أساليب التعلم المناسبة للطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم.
- ٥) مراعاة اختيار أساليب التفكير وأساليب التعلم المناسبة مع توجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم عند بناء المناهج التعليمية أو وضع أي برنامج تعليمي.
- ٦) إجراء مجموعة من البحوث العلمية والبرامج التدريبية التي تهدف إلى الاستخدام الأمثل لأساليب التعلم بما يتناسب مع أسلوب تفكير كل طالب وتوجهات أهداف الإنجاز لديه.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- (١) أحمد السيد الشخبي (١٩٩٩). أثر طريقة التعلم والتوجه الدافعي للفرد في تعلم سلوك حل المشكلة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- (٢) أمينة شلبي (٢٠٠٢). بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية (دراسة تحليلية مقارنة). المجلة المصرية للدراسات النفسية، مج (١٢)، ع (٣٤): ص ص ٨٧ - ١٤٢.
- (٣) السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٩). ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع (٩٣): ص ص ١٩٧ - ٢٣٦.
- (٤) السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٠). أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل لدى طلاب الجامعة (دراسة عاملية). مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع (٩٣): ص ص ٦٩ - ١١١.
- (٥) السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٧). الخصائص السيكمترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلاب الجامعة. جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية.
- (٦) السيد محمد أبو هاشم، وصافيناز أحمد كمال (٢٠٠٨). أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة. جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية.
- (٧) السيد محمد خيري (١٩٧٨). اختبار الذكاء الإعدادي، (كراسة التعليمات). القاهرة، دار النهضة العربية.
- (٨) جيهان عيسى العمران (٢٠٠٦). أساليب التعلم وعلاقتها بالخصائص السلوكية لصعوبات التعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة البحرينيين بمرحلة التعليم الأساسي. المجلة التربوية بالكويت، مجلد (٢٠)، ع (٧٨): ص ص ٧٥ - ١١١.
- (٩) حسن علي حسن (١٩٩٨). سيكولوجية الإنجاز - الخصائص المعرفية والمزاجية والشخصية للإنجاز. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- (١٠) خالد السيد زيادة (٢٠٠٥). الفروق الفردية في بعض المتغيرات المعرفية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وذوي صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معاً وأقرانهم من العاديين. جامعة الكويت، كلية التربية، مجلس النشر العلمي.

١١) ربيع عبده رشوان (٢٠٠٥). توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

١٢) رمضان محمد رمضان (٢٠٠١). دراسة أساليب التفكير في ضوء الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. مجلة كلية التربية بينها، مجلد (١٢)، ع (٤٦): ص ص ١١-٤٠.

١٣) رمضان محمد رمضان، ومجدي أحمد الشحات (٢٠٠١). أساليب التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بينها، مجلد (١)، ع (٣٠): ص ص ٣١-٦١.

١٤) روبرت ستيرنبرغ (٢٠٠٤). أساليب التفكير. ترجمة: عادل سعد خضر، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

١٥) زينب بدوي (٢٠٠٢). أساليب التعلم وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتوجهات الدافعية والتخصص الدراسي. مجلة كلية التربية بينها، مجلد (١٢)، ع (٥٣): ص ص ٩-٧٩.

١٦) سودان حمد الزعبي (٢٠٠٨). مدى تباين انتشار صعوبات تعلم الرياضيات بتباين بعض المتغيرات التصنيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي بالبحرين.

١٧) صالح محمد أبو جادو (٢٠٠٦). علم النفس التربوي. ط٢، عمان، دار المسيرة.

١٨) صالح محمد أبو جادو، ومحمد بكر نوفل (٢٠٠٧). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. عمان، دار المسيرة.

١٩) طارق محمد عامر (٢٠٠٥). بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

٢٠) عبد العال حامد عجوة، ورضا عبد الله أبو سريع (١٩٩٩). قائمة أساليب التفكير. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢١) عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٣(أ)). أساليب التفكير لسترنبرج لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٢٧)، الجزء (٢): ص ص ٩-٨٦.

٢٢) عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٣(ب)). أساليب التفكير لدى المعلمين وتلاميذهم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ. مجلة دراسات عربية في علم النفس، مجلد (٢)، ع (٤): ص ص ٢٥-١٢٠.

٢٣) عبد الناصر السيد عامر (٢٠٠٥). مقارنة بين النظرة المعيارية والنظرة المنقحة لنظرية توجه

الهدف في إطار التأثيرات السببية لأبعادها على نواتج التعلم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد (١٥)، ع(٤٦): ص ص ٢٦٧-٣١٣.

٢٤) عدنان يوسف العتوم (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي- النظرية والتطبيق. عمان، دار المسيرة.
٢٥) عصام علي الطيب (٢٠٠٦). أساليب التفكير - نظريات ودراسات وبحوث معاصرة. القاهرة، عالم الكتب.

٢٦) عصام محمد زيدان، وكمال أحمد الإمام (٢٠٠٣). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض أساليب التعلم وأبعاد الشخصية. دراسات عربية في علم النفس، مجلد (٢)، ع (١): ص ص ١١-٦٢.

٢٧) فؤاد أبو حطب، وآمال صادق (٢٠٠٠). علم النفس التربوي. ط٦، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٨) فؤاد أبو حطب، وسيد عثمان، وآمال صادق (١٩٩٧): التقويم النفسي، ط٤، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٩) كريمان عويضة منشار (٢٠٠٤). دراسة للعلاقة بين أساليب التفكير، وأساليب التعلم، وأنماط التعلم والتفكير ومدى إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية- عين شمس، ع(٢٨)، الجزء (٤): ص ص ١٧١-٢٠٩.

٣٠) مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠٤). اختبار أساليب التفكير- كراسة التعليمات. ط٢، القاهرة، دار النهضة المصرية.

٣١) محمد عبد الله سحلول (٢٠٠٩). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

٣٢) محمد علي عمار (١٩٩٨). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة: دراسة مقارنة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.

٣٣) مسعد ربيع أبو العلا (٢٠٠٣). الفروق بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات الأهداف لدى عينة من طلاب كلية التربية بسلطنة عمان. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية المنوفية، ع(٢): ص ص ٩٨-١٣٠.

٣٤) مصطفى محمد كامل (١٩٩٠). مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، (كراسة التعليمات). ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٥) منصور القباطي (٢٠٠٣). أثر التفاعل بين أسلوب التعلم ونوع ومستوى المعلومات في التذكر

لدى طلاب كلية التربية في اليمن. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٣٦)نادية السيد الحسيني (٢٠٠١). علاقة توجهات أهداف الإنجاز باستراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة وقلق الاختبار لدى الطلاب المتفوقين دراسياً. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مجلد (٧)، ع(١): ص ص ١٦١ - ١٩٤.

٣٧) هالاهان، وكوفمان، ولويد، وويس، ومارنيتز (٢٠٠٧). صعوبات التعلم - مفهومها - طبيعتها - التعليم العلاجي. ترجمة: عادل عبد الله محمد، عمان، دار الفكر.

٣٨) هويدا محمد غنية (١٩٩٦). أثر تفاعل نوع التعزيز وأسلوب التعلم على التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو مادة العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٣٩) وليد عاطف الصياد (٢٠٠٩). أثر نموذج للتعلم ذاتي التنظيم في أبعاد مفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٤٠) وليد كمال الففاص (١٩٩٣). أثر تفاعل طريقتي التدريس (المعملية - التقليدية) وأسلوب التعلم على اكتساب مهارات التفكير العلمي في مادة الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٤١) يوسف جلال أبو المعاطي (٢٠٠٥). أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية دراسة تحليلية مقارنة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد (١٥)، ع (٤٩): ص ص ٣٧٥ - ٤٤٦.

٤٢) يوسف قطامي (٢٠٠٧). تعليم التفكير لجميع الأطفال. عمان، دار الفكر.

٤٣) يوسف قطامي، ونايفة قطامي (٢٠٠٠). سيكولوجية التعلم الصفي. عمان، دار الشروق.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 44) Adler.B, (2001). What is dyscalculia? An e-book from Kognitivt Centrum Sweden. www.dyscalculiainfo.org.
- 45) Albaili, M.(2007). Differences in Thinking Styles among Low-Average-, and High-Achieving College Students. <http://www.ep.liu.se/ecp/021/vol1/001/ecp2107001.pdf>
- 46) Auerbach, J.; Gross-Tsur, V.; Manor, O. & Shalev, R. (2008). Emotional and Behavioral Characteristics Over a Six-Year Period in Youths With Persistent and Nonpersistent Dyscalculia, Journal of Learning Disabilities, V(41), N(3), Pp 263 – 273.

- 47) Al-emadi, A. (2003). Gender,Stream, Achievement Goals, Locus of Control, study Strategies and Academic achievement of Emirati College Students, Journal of Humanities and Social Sciences, V(19), N(1), PP 1- 17.
- 48) Ames, C (1990). Motivation What Teacher Need to Know. Teacher College Record, V (91), N (3), PP. 409 – 421.
- 49) Ames, C. & Archer, J. (1988).Achievement Goals in the classroom: Students Learning Strategies and Motivation processes. Journal of Educational Psychology, V (80), N (3), PP. 260- 267.
- 50) Bernardo, A.; Zhang, L, & Calling, C. (2002). "Thinking Styles and Academic Achievement among Filipino Students." Journal of Genetic Psychology, V (163), N (2): PP. 149-163.
- 51) Cano, G. & Hewitt, E. (2000). "Learning and Thinking Styles: An Analysis of Their Inter-relationship and Influence on Academic Achievement. Educational Psychology, V (20), N (4), PP. 413-430.
- 52) Dirks, E; Spyer, G; Van Lieshout, E & Sonnevile, L.D. (2008). Prevalence of Combined Reading and Arithmetic Disabilities. Journal of Learning Disabilities, V (41), N (5), Pp 460-473.
- 53) Duff, A. (2004). A Note on the Problem Solving Style Questionnaire: An Alternative to Kolb's Learning Style Inventory". Educational Psychology, V (24), N (5), PP. 699- 709.
- 54) Dunn, R. (1990). Rita Dunn Answers Questions on learning styles.Educational leadership,October 1990,PP.15 – 19
- 55) Dunn, R. (1999). "The Goals and Track Record of Multicultural Education. Educational Psychology, V(4),PP. 72 – 75
- 56) Elliot, A. & Church, M. (1997). A hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivationt. Journal of Personality and Social Psychology, V (72), N (1), PP. 218-232.
- 57) Elliot, A.; McGregor, H. & Gable, S. (1999). Achievement Goals, Study Strategies, and Exam Performance: A Mediational Analysis. Journal of Educational Psychology, V (91), N (3): PP. 549-563.
- 58) Elliot, A.; Shell, M.; Henry, K.; & Maier, M. (2005). Achievement Goals Performance Contingencies, and Performance Attainment: An Experimental Test. Journal of Educational Psychology, V(97), N(4): PP. 630-640
- 59) Fan, W. & Zhang, L.F. (2008). Are achievement motivation and thinking styles related? A visit among Chinese university students. Learning and Individual Differences, V (19), Pp 299–303.
- 60) Geary, D. (2004). Mathematics and Learning disabilities. Journal of learning Disabilities, Vo. (37), N. (1), PP. 4-15.
- 61) Geary, D.C, (2006). Dyscalculia at an Early Age: Characteristics and Potential Influence on Socio-Emotional Development Centre of

Excellence for Early Childhood Development, Geary DC, Montreal, Quebec.

- 62) Geary, D.; Hamson, C. & Hoard, M. (2000). Numerical and Arithmetical Cognition: A Longitudinal Study of Process and Concept Deficits in Children with Learning Disability. Journal of Experimental Child Psychology, V(77), PP.236–263
- 63) Hall, E. & Moseley, D. (2005). Is there a role for learning styles in personalized education and training, international Journal of Lifelong Education, Vol.24, (3): PP. 243- 255?
- 64) Heiman, T. (2006). Assessing Learning Styles among Students with and without Learning Disabilities at a Distance-Learning University. Learning Disability Quarterly, V (29), N (1), PP.55-63.
- 65) Judi, I. (2006). An Investigation of Thinking Styles and Learning Approaches of University Students in Nigeria, Education-tests-and-Measurments, DISS. ABST. INT. V (67), N (05A): P. 1707.
- 66) Johnson, L.; Graham, S. & Harris, K. (1997). The effect of goal setting and self-instruction on learning a reading comprehension strategy: A study of students with learning disabilities. Journal of learning Disabilities, V (30), N (1), PP. 80-91.
- 67) Kaufman, J. (2002). Narrative and Paradigmatic Thinking Styles in Creative Writing and Journalism Students. Journal of Creative Behavior, V(36), N(3), Third Quarter, Pp 201 – 219.
- 68) Khasawnea, S. (2010). Thinking Style Preferences of Vocational Students at the University Level: A Prospective Workforce Development Approach. IJAES, V (10), N (1): PP.78-89.
- 69) Kolb, A. & Kolb, D. (2005). The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 - 2005 Technical Specifications, Experience Based Learning Systems, Inc. Kolb learning Styles.//http:www.hayresourcesdirect.haygroup.com
- 70) Kolb, D. & Boyatzis, R. (2001). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Direction. in Zhang Li-Fang, Sternberg, Robert J., Perspectives on Thinking Learning and Cognitive Styles, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- 71) Loo, R. (1997). Evaluating change and stability in learning style scores: a methodological concern. Educational Psychology, V. (17), PP. 112- 124
- 72) Murphy, M.; Mazzocco, M.; Hanich, L. & Early, M. (2007). Cognitive Characteristics of Children With Mathematics Learning Disability (MLD) Vary as a Function of the Cutoff Criterion Used to Define MLD, Journal of Learning Disability, V(40), N(5), Pp.458–478.

- 73) Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. (In) M. Boekaerts; P.P intrich. & M.zeinder. (Eds) Hand book of self-regulation, PP. 451- 502, San Diego, CA: Academic press.
- 74) Pintrich, P. & Garcia, T. (1991). Student Goal orientation and Self-Regulation in the College Classroom. In M.Maehar & P.Pintrich (Eds): Advances in Motivation and achievement, V (7), Pp.371-402. London, JAI Press.Inc.
- 75) Rotzer, S.; Loenneker, T.; Kucian, K.; Martin, E.; Klaver, P. & Von Aster, M. (2009). Dysfunctional Neural Network of Spatial Working Memory Contributes to Developmental Dyscalculia, Neuropsychologia, V (47), N (13), and Pp.2859-2865.
- 76) Romero, J. & Tepper, B ;(1992). Development and validation of new scales to measure Kolb's (1985). Learning Style Dimensions, Educational and Psychological Measurement, vol 52, (1): PP. 171-180.
- 77) Rentzos, A.; Simpson, A. (2005). The Transition to Postgraduate Study in Mathematics: A Thinking Styles Perspective, Melbourne. Psychology of Mathematics Education, V (3), Pp. 329-336.
- 78) Schutz, P. & Lanehart, S. (1994). Long- Term Educational_Goals, Sub- Goals, Learning strategies Use and Academic Performance of College Students. Learning and Individual Differences, V (6), N (4): PP399-412.
- 79) Seegers, G.; Van-Putten, C. & Debrabander, C. (2002). Goal Orientation, Preceived Task Outcome and task Demands in Mathematics Tasks: Effects on Students Attitude in Actual task Settings, Britich Journal of Educational and Psychology, V (72), PP.365-384.
- 80) Sternberg, R. (1990). Intellectual Style: Theory and Classroom Implications. In. Presseisen Z.Barbara; Sternberg J. Robert; Fischer W. Kurt; Knight C. Catharine; Feuerstein, Reuven (Eds) Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction, Washington: National Education Association and Research for Better school
- 81) Sternberg, R. (1994). Allowing for thinking styles. Educational leadership, V (52), N (3), PP.36-40.
- 82) Sternberg, R. (1997). Thinking Styles. New York: Cambridge Universitypress.
- 83) Sternberg, R. (2002). Thinking styles. Reprinted Edition, UKA, Cambridge University Press.
- 84) Sternberg, R. & Grigorenko.E. (1997). Are cognitive styles still in style? American Psychologist, V (52), Pp. 700-712.

- 85) Sternberg, R. & Wagner, R. (1991). MSG Thinking styles inventory manual, unpublished test, Yale University, New Haven, CT.
- 86) Sternberg, R. & Zhang, L. (2006). Styles of Thinking as a Basis of Differentiated Instruction. Theory into Practice, V (44), N (3), Pp 245–253.
- 87) Urdan, T. (2001). Contextual Influences on Motivation and Performance: An Examination of Achievement Goal Structures. In F.Salili. C. Chiu. & Y. Hong. (Eds): Student Motivation: The Culture and Context of Learning. New York, Plenum Press, PP.171- 201.
- 88) Zhang, L.F. (2000). Are Thinking Styles and Personality Types Related? Educational Psychology, V (20), N (3), Pp 271 – 284.
- 89) Zhang, L. (2001). Thinking Styles, self – esteem, and extracurricular experiences. International Journal of Psychology, V (36), N (2), Pp. 100 – 107.
- 90) Zhang, L. (2002). Thinking Styles: their relationships with modes of thinking and academic performance. Educational Psychology, V (22), N (3), Pp 331 – 348.
- 91) Zhang, L. (2004). Revisiting the Predictive Power of Thinking Styles for Academic Performance, the Journal of Psychology, V (138), N (4), and Pp351-370.
- 92) Zhang, L. (2004(a)). Field-dependence/independence: Cognitive style or perceptual ability?—validating against thinking styles and academic achievement. Personality and Individual Differences, V (37), Pp 1295–1311.
- 93) Zhang, L. (2004(b)). Thinking Styles: University Students' Preferred Teaching Styles and Their Conceptions of Effective Teachers, the Journal of Psychology, V (138), N (3), Pp 233–252.
- 94) Zhang, L. (2006). Thinking Styles and the Big Five Personality Traits Revisited. Personality and Individual- Differences, V (40), N (6): PP.1177-1187.
- 95) Zhang, L. (2010). Further investigating thinking styles and psychosocial development in the Chinese higher education context. Learning and Individual Differences, Article in press.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

* * *

التوجيه الإسلامي للتربية الخلقية في المؤسسات التربوية

إعداد

د / محمد بن محمد الله الحارمي

أستاذ مشارك - جامعة نجران

المجلة التربوية - العدد الثالث والخمسون - يوليو ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على التوجيه الإسلامي للتربية الخلقية في المؤسسات التربوية، ولتحقيق ذلك فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في جمع النصوص من المصادر المختلفة وتحليلها، حيث تمت مناقشة مفهوم التوجيه الإسلامي والحاجة له في العلوم التربوية ، ومقومات التوجيه الإسلامي للتربية الخلقية، وأهميته في المؤسسات التربوية: الأسرة والمجتمع والمسجد والروضة والمدرسة ووسائل الإعلام المختلفة ، بالإضافة إلى وضع تصور مقترح للتوجيه الإسلامي للتربية الخلقية في المرحلة الجامعية يحتوي على برنامج متكامل من المبررات والأهداف والمقررات الدراسية والتقييم، وقد أظهرت نتائج الدراسة : أن مجال التوجيه الإسلامي للتربية الخلقية في المؤسسات التربوية يحتاج إلى تكاتف الجهود بين جميع المؤسسات التربوية حتى تؤتي ثمارها المرجوة منها، حيث إن لها دوراً فاعلاً في توجيه التربية الخلقية، ولذا ينبغي الاهتمام والعناية بها، وإعدادها إعداداً جيداً ، كما يحتاج إلى العديد من البرامج العملية حتى يُترجم عملياً في الواقع التربوي في المجتمع الإسلامي.

الكلمات المفتاحية: التوجيه الإسلامي _ التربية الخلقية _ المؤسسات التربوية.

Islamic Guidance for Moral Education in Educational Institutions

Mohammed Abdulla Al Hazimi
Associate Professor, Najran University, KSA.

Abstract

The present study aimed to identify the Islamic guidance for the moral education at the educational institutions. The descriptive approach was used to gather the texts from varied resources and analyze them. Certain issues like the concept of Islamic guidance and the need for it in the educational sciences, elements of the Islamic guidance for the moral education, importance of the Islamic guidance in the educational institutions like for example the family, society, mosque, kindergarten, school and various media were discussed. Moreover, a perspective for the Islamic guidance for moral education at university was proposed. The proposed perspective involved an integrated program involving the justifications, aims, academic courses and evaluation. Finding revealed that the field of Islamic guidance for moral education at educational institutions requires the unite of the efforts of all educational institutions in order to yield its desired fruits that play an important role in the guidance of moral education. The study also stressed the need to care about the Islamic guidance and prepare it as well as possible. Moreover, the study revealed that Islamic guidance needs a set of practical programs in order to be practically translated in the educational reality in the Islamic community.

Key words Islamic guidance; moral education; Islamic community; and educational institutions.

المقدمة:

إن معظم المناهج التعليمية في المؤسسات التربوية في عالمنا الإسلامي تعتمد اعتماداً كبيراً على معطيات ومسلمات الفكر الغربي المستمد من الحضارة الغربية المعاصرة التي أحرزت تقدماً حضارياً لافتاً للنظر في بعض الجوانب العلمية المعاصرة، الأمر الذي ترتب عليه أن تكون رائدة في هذا الجانب وحده ؛ إلا أن هناك جوانب أخرى على قدر كبير من الأهمية لم تتمكن حضارة الغرب من مجرد الاقتراب منها ؛ وعلى رأسها الجوانب العقيدية والأخلاقية والاجتماعية التي تفقر إليها تلك الحضارة بصورة لافتة للنظر .

وهذا يعني أن الغاية المنشودة من عملية التوجيه الإسلامي للعلوم و المعارف العلمية والأدبية و التربية تتمثل في العمل على تخليصها وتنقيتها من مختلف التصورات المادية والإلحادية المنتشرة في الغرب، والمبنية على وجهات النظر الفلسفية البشرية القاصرة، وإخضاعها بالكلية لتعاليم الدين الإسلامي الحنيف، وقيمه، و ضوابطه، وتوجيهاته، وآدابه النابعة من الأصول والمصادر الإسلامية الأصيلة الممثلة في القرآن الكريم، والسنة النبوية، بحيث تستمد منها مفاهيمها الأساسية ومنطلقاتها الرئيسة، مع مراعاة أن تكون عملية التوجيه مواكبة لظروف العصر ومتغيراته ؛ وملائمة لتحقيق مصالح البشرية المختلفة في كل زمانٍ ومكان .

وتأتي الدراسة الحالية استجابة للحاجة العملية والحضارية في جانب التربية الخلقية؛ فالتوجيه الإسلامي يسهم في بناء الأسس المنهجية لاتجاهات التربية بصفة عامة ومنها التربية الخلقية وفق الرؤية التربوية الإسلامية من منطلقات سليمة .

مشكلة الدراسة:

يعد التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية من الموضوعات المعاصرة التي ذاع صيتها في هذا العصر بصورة أوسع من ذي قبل، وذلك لتطور العلوم التربوية وتشعبها حتى انبثقت منها تخصصات عدة، ولكن لايزال هذا المجال خصباً يحتاج إلى مزيد من الدراسات العلمية التي تؤصل لهذا العلم وتنبئ أسسه وتتعمق فيه .

والتربية الخلقية من أهم الميادين التي تحتاج إلى دراسات علمية متعددة توجهها توجيهاً سليماً، نظراً لاختلاف النظرة لدى بعض علماء ومفكري الإسلام، واختلاف الثقافات والمشارب ، ولذا فقد وجدت أفكار متعددة نبعت من نظرة الفلسفات الوضعية التي نظرت للحياة نظرات مختلفة عن النظرة الشرعية ، إضافة إلى الانفلات الخلقي لدى كثير من

المجتمعات بسبب البعد عن المنهج النبوي، وأضحى واقع التربية الخلقية في أرجاء كثيرة من العالم يندى له الجبين من الانحرافات الخلقية على كافة المستويات الإنسانية. ومن هنا فقد نبعت فكرة هذه الدراسة لتعالج بعض الانحرافات والأفكار في التربية الخلقية ، فكانت مشكلة الدراسة (التوجيه الإسلامي للتربية الخلقية في المؤسسات التربوية) .

أسئلة الدراسة:

ومما سبق فإن هذه الدراسة حاولت الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

- ما التوجيه الإسلامي للتربية الخلقية في المؤسسات التربوية ؟ وينبثق من هذا السؤال أسئلة فرعية كما يلي :

١. ما مفهوم التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية ؟
٢. ما مقومات التوجيه الإسلامي للتربية الخلقية في المؤسسات التربوية؟
٣. ما التصور المقترح للتوجيه الإسلامي للتربية الخلقية في المؤسسات التربوية؟

أهداف الدراسة :

١. وبناء على ما تقدّم فإن هذه الدراسة تهدف إلى ما يلي :
٢. التعرف على مفهوم التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية.
٣. التعرف على مقومات التوجيه الإسلامي للتربية الخلقية في المؤسسات التربوية؟
٤. التعرف على التصور المقترح للتوجيه الإسلامي للتربية الخلقية في المؤسسات التربوية .

أهمية الدراسة :

تظهر أهمية الدراسة فيما يلي :

١. أنها تستمد هذه الدراسة أهميتها من مكانة التربية الخلقية التي تعد من أبرز ميادين التربية الإسلامية ، التي اهتم بها الإسلام اهتماماً كبيراً ، بسبب دورها الجوهرية في الحياة .
٢. الاتجاهات المختلفة التي حادت عن الطريق الصحيح والانحرافات في التربية الخلقية من أهم ما يهدد العالم في هذا العصر .
٣. تسلط الضوء على جانب التوجيه الإسلامي للتربية الخلقية في المؤسسات التربوية التي تحتاج إلى مزيد من الدراسات التربوية التي تسهم في هذا المجال.

٤. تلفت نظر المتخصصين في التربية والتعليم إلى أهميه الدراسات في مجال التوجيه الإسلامي للتربية الخلقية وغيرها .
٥. يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة المسؤولون و القائمون على أنظمة التربية والتعليم , والمهتمون بوضع المناهج , والإعلاميون في البلاد الإسلامية .

منهج الدراسة :

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه: " الأسلوب الذي يعتمد على دراسة الواقع او الظاهرة كم توجد في الواقع , ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً , ولا يقتصر الأسلوب الوصفي على وصف الظاهرة وجمع المعلومات والبيانات , بل لابد من تصنيف هذه المعلومات وتنظيمها و التعبير عنها كمياً أو كيفياً من أجل الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعدنا في تطوير الواقع الذي ندرسه"(١)، حيث تم جمع النصوص من مصادرها وتحليلها تحليلاً علمياً دقيقاً للوقوف على المنهجية العلمية للتوجيه الإسلامي للتربية الخلقية في المؤسسات التربوية المختلفة.

حدود الدراسة :

اقتصرت هذه الدراسة على البحث في التوجيه الإسلامي للتربية الخلقية في المؤسسات التربوية المتمثلة في المسجد والروضة والمدرسة والجامعة ووسائل الإعلام المختلفة , والحديث عن توجيهها إسلامياً سليماً من منطلق التربية الإسلامية.

الدراسات السابقة :

بعد البحث في ملخصات وفهارس العديد من رسائل الدكتوراه والماجستير والبحوث العلمية المحكمة, وبعد الرجوع إلى العديد من المكتبات الخاصة والعامة ودور النشر , لم أجد أي دراسة تبين التوجيه الإسلامي للتربية الخلقية في المؤسسات التربوية , و إنما تبين وجود عدد من الرسائل و الكتب والدراسات التي تناولت التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في مجالات مختلفة .

فمنها دراسة الحربي (١٩٩٦) التي هدفت إلى التعرف على التوجيه الإسلامي لتاريخ التربية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت إلى أن مجال التربية في ضوء التوجيه الإسلامي هو الإنسان، ويجب الاهتمام بالمفاهيم والمصطلحات الإسلامية

التي تستند إليها دراسة تاريخ التربية في ضوء التوجيه الإسلامي، كما يجب العمل على توجيه عناية خاصة لإعداد الباحثين في تاريخ التربية في ضوء التوجيه الإسلامي. ٢

ودراسة رجب (١٩٩٦) التي هدفت إلى التعرف على منهجية التوجيه الإسلامي للعلوم الاجتماعية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت إلى أن الباحث يجب أن يلتزم بالشروط والضوابط العامة لعملية التوجيه الإسلامي، وأن يكون على اطلاع بالعلوم الشرعية خصوصاً ما كان منها منطلقاً للتوجيه الإسلامي للعلوم الاجتماعية. ٣

أما دراسة آل عمر (٢٠٠٢) فقد هدفت إلى التعرف على المعايير الأساسية التي يلزم الباحث المسلم في العلوم التربوية الالتزام بها ، وقد توصلت الدراسة إلى أهمية وضوح المفاهيم الإسلامية للمصطلحات العلمية و المعرفية ، و أهمية إعداد وتكوين علماء مختصين بأسلمة العلوم التربوية. ٤

وأما دراسة أبو عراد (٢٠١٣) فقد هدفت إلى التعرف على التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية واستخدم الباحث المنهج الوصفي والطريقة التحليلية الاستنباطية وقد خلصت الدراسة إلى ضرورة العناية بتحديد وتوصيف الأغراض و الوظائف و الضوابط المختلفة التي لا بد من توافرها في مقررات العلوم التربوية والاهتمام بإعادة توجيه مناهج العلوم التربوية الوافدة وصياغتها صياغة إسلامية مناسبة لعناصر المنهج التربوي . ٥

كما أنّ دراسة العيسى (٢٠١٦) عن واقع بحوث التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية ، وقد خلصت إلى أن أهم المعوقات التي تواجه الباحثين في جامعات المملكة العربية السعودية نحو التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية هي ضعف العمل المؤسسي في هذا المجال، وضعف الدعم والتشجيع له في العالم الإسلامي، واقترحت الدراسة دعم وتشجيع الباحثين ، وإنشاء مراكز بحثية متخصصة في هذا المجال. ٦

التعليق على الدراسات السابقة :

- تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في اتخاذ موضوع التوجيه الإسلامي محوراً للبحث والدراسة ، على اختلاف فيما بينها ، فمنها ما ركز على المعايير الأساسية التي يلزم الباحث المسلم في العلوم التربوية الالتزام بها ، ومنها ما تناول التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية ، ومنها ما تناول واقع بحوث التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية، ثم تأتي هذه الدراسة لتتناول التوجيه الإسلامي للتربية الخلقية في المؤسسات التربوية لتكون مكملة لما قبلها .
- وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في الهدف العام حيث تهدف جميعاً إلى دراسة التوجيه الإسلامي وبيان أهميته ودوره في العلوم التربوية ، ثم تختص كل دراسة بهدف معين لها ، حيث تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على التوجيه الإسلامي للتربية الخلقية في المؤسسات التربوية، وتضع تصوراً مقترحاً له في الجامعات ، وهذا جانب مختلف عن جميع الدراسات السابقة.
- كما تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي ، حيث إنها جميعاً تتناول التوجيه الإسلامي، في حين انفردت بعض الدراسات باستخدام المنهج التاريخي والوصفي معاً.
- كما اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في جزء من النتائج العامة، مثل : أهمية التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية ، و أهمية إعداد وتكوين منهجية للتوجيه الإسلامي ، مع الاختلاف بين كل دراسة بما يخصها من نتائج ومقترحات وتوصيات خاصة بها .

تعريف التوجيه الإسلامي :

التوجيه لغة: لكلمة التوجيه في اللغة عدة معان، وردت في كتب اللغة المعتمدة، ومن ذلك ما أورده الجوهري (١٩٧٩) بقوله: "التوجيه من الوجّه معروف، والجمع الوجوه . و الوجّه الجهة بمعنى.. ويقال: هذا وجّه الرأي، أي هو الرأي نفسه ... ووجّهته في حاجة، ووجّهت وجهي لله سبحانه، و توجّهت نحوك و إليك . وشي مؤجّه، إذا جعل على جهة واحدة لا يختلف" ٧ والعرب تقول: وجّه الحَجَرِ جهةً ماله وجهه ماله، يُضرب مثلاً للأمر إذا لم يستقم من جهةٍ أن يوجه له تدبير من جهةٍ أخرى . وأصلُ هذا في الحجر يوضع في البناء فلا

يستقيم فيقلب على وجه آخر فيستقيم .. (٨) وقال ابن منظور: (يقال شيء موجّه إذا جعل على جهة واحدة لا يختلف...ويقال: خرج القوم فوجهوا للناس الطريق توجيهها إذا وطّوه وسلّكوه حتى استبان أثر الطريق لمن يسلكه)(٩).

وقد لخص مقدار يالجن معنى التوجيه في اللغة فيما يلي:

- ١ - تصيير الشيء و إدارته إلى الجهة المراد أن يتجه إليه .
- ٢ - تحريكه إلى المسلك أو الطريق الذي يرد أن يسلك فيه .
- ٣ - إقامة الشيء و تعديله على نحو معين . (١٠)

ومما تقدم يتضح أن مفهوم التوجيه في اللغة العربية يرتكز على توضيح الطريق المحددة والمقصودة من أجل مساعدة السالكين لها على معرفتها ليلتزموها، ولا ينحرفوا عنها. ومفهوم الوجهة عنده مرادف للمصطلح الإنجليزي paradigm ويبدو أنه أخذه من " تومس كون " فيلسوف غربي ..يقول كون: العلوم لا تبني بالتراكم المعرفي، إنما تبني عن طريق (إطار المعرفي)، فقد يصل الباحثون إلى أزمة و الحل هو وجود إطار معرفي جديد يقدمه علماء آخرون .. وهذا يسمى (الوجهة) .

فالوجهة (paradigm) يقصد بها (إطار معرفي) ١١

وتدور معاني التوجيه حول سلوك الطريق السوي، وتعديل الشيء الذي انحرف عن الجادة و إرجاعه إلى مكانه الطبيعي الذي ينبغي أن يكون عليه .

التوجيه الإسلامي اصطلاحاً:

يعرف مقدار يالجن التوجيه الإسلامي بأنه: " مجموعة من الإرشادات التي تتعلق بمقاصد تحصيل العلوم وبطرق دراستها ووجوه استخدامها في ضوء التربية الإسلامية " (١٢) وعرفه بعضهم بأنه: " تحليل وتوضيح ونقد و إرشاد من وجهة النظر الإسلامية " (١٣) ويرى القطان بأن التوجيه الإسلامي للعلوم يكون بـ "إعادة النظر في الدراسات العلمية بعامة والإنسانية منها بخاصة وتأصيلها وفق ثوابت الفكر الإسلامي، وصياغتها في إطار الإسلام".(١٤)

فالتوجيه الإسلامي هو رد العلوم إلى مسارها الصحيح. ويختلف عن التأصيل الإسلامي، في أن التأصيل هو وضع القواعد والأسس والطرق والوسائل للعلوم منذ البداية، وأما التوجيه فهو ردّ العلوم التربوية وغيرها إلى الطريق الصحيح، وتصحيح ما حدث فيها من أخطاء

مخالفة للرؤية الإسلامية^(١٥) والذي اقترح مصطلح (التوجيه) هو فؤاد أبو حطب وذلك عام ١٣٩٨ هـ ولم تلق قبولاً، ثم عاد طرحها في ندوة جامعة الإمام عام ١٤٠٧ هـ وقبلت، وأوصت الندوة بهذا المصطلح بل صارت المادة تقدم في جامعة الإمام بهذا الاسم .

وبعد: فيمكن القول إن التوجيه يمر بمراحل كما يلي:

- استعراض العلوم و الميادين و المجالات المراد توجيهها .
 - الوقوف على أماكن الخلل و النقص والانحرافات فيها وبيانها .
 - معالجة تلك الانحرافات و السلبيات بما يتفق مع الرؤية الإسلامية .
- فالمقصود بالتوجيه الإسلامي للتربية الخلقية في هذه الدراسة هو: العمل على رد التربية الخلقية إلى مسارها الصحيح وفق المنهج التربوي الإسلامي الذي يعتمد على الرؤية الإسلامية في جميع المؤسسات التربوية عن طريق استخدام أحدث الأساليب التربوية المناسبة للتطور العلمي والتقني الحديث.

الحاجة إلى التوجيه الإسلامي:

التوجيه الإسلامي يُعنى بتوجيه وإرشاد الانحرافات التي طرأت على العلوم التربوية والمجالات الأساسية لتأصيل الطريق الصحيح، وبناء على ذلك فيمكن توضيح الدواعي الأساسية لتوجيه العلوم توجيهاً إسلامياً من خلال ما يلي :

- التوجيه ينطلق من مبدأ " لن يصلح آخر هذه الأمة إلا بما صلح أولها " ولذلك فتأصيل العلوم وتوجيهها في هذا الزمن ضرورة ملحة حتى تعود إلى نبعها الصافي التي ارتوت منه الأمة الإسلامية على مدى عصور عديدة .
- المجتمعات الإسلامية جربت كثيراً من النظريات الوضعية فلم تجد فيها إلا التخلف والتقهقر والضعف والتناقض والنظرة القاصرة.
- التراث التربوي الإسلامي الأصيل النابع من الكتاب والسنة رباني المصدر والتوجه، فمن المنطق و العقل أنه الطريق الصحيح من الاجتهادات البشرية .
- كل أمة الدنيا مهما تباعدت فهي تسعى إلى الاعتزاز بهويتها، ولذلك ينبغي على المسلمين أن يعتزوا بهويتهم الإسلامية خاصة أنهم خير أمة أخرجت للناس .

• قيادة العالم والبشرية هي رسالة الأمة، ولا يمكن أن تتحقق في ظل فلسفات مبنية على الوهم والانحرافات، فلا بد من تصحيح جوانب الانحراف والنقص الذي طرأ على العلوم الإسلامية.

• سقوط النظريات الاجتماعية والتربوية والنفسية الوضيعة أمام المنهجية التربوية الإسلامية، مما يدل على سمو ورفعة الدين الإسلامي .

• الغزو الفكري والهجمة الشرسة على الحضارة الإسلامية يقتضي بيان منهج هذا الدين العظيم في جميع المجالات الشرعية والعلمية والتربوية، ويتطلب تصحيح مسار جميع العلوم _ بما فيها التربوية _ التي تتعرض لمحاولة تشويهها من قبل أعداء الإسلام .
وقد ذكر المطيري في كتابه (الصياغة الإسلامية لعلم الاجتماع) دواعي أخرى^(١٦) منها يلي:

- التصورات الغربية الفاسدة الموجهة لهذه العلوم.
- تلك العلوم صبت اهتمامها على الجزء المنظور من الواقع، ولم تعترف بالجزء الغيبي منه، لذلك فهي لا تعبر عن الحقيقة كاملة .
- النظريات والقضايا والحلول التي وجهت مختلف العلوم هي قضايا تعميمها على بقية العلوم هي قضايا تخص جزءاً من العالم يسمى الغرب، ومن الخطأ تعميمها على بقية أنحاء العالم .

وبناء على ذلك فيمكن القول: إن الدعوة إلى التوجيه الإسلامي للعلوم والمعارف تأتي استجابة لحاجة الأمة الإسلامية الملحة في وقتنا الحاضر إلى إعادة النظر في مختلف العلوم والمعارف المعاصرة من الناحية المنهجية التي تفتقر إلى التوجيه الإسلامي الصحيح الذي لا بد منه، ولا غنى عنه لتصحيح مسار هذه العلوم، وتحقيق أهدافها المنشودة.
ويتبين من ذلك الضرورة البالغة لتوجيه العلوم والمعارف التي أصابها الشوائب توجيهها إسلامياً سليماً بعد استقراءها ودراستها دراسة مستفيضة تقف على مواطن الخلل التي طرأت على تلك العلوم .

مقومات التوجيه الإسلامي للتربية الخلقية:

إن مفهوم التربية الخلقية الإسلامية يستند على حقائق عديدة، من أهمها ما يلي:

أولاً: التربية الخلقية من عند الله لا من صنع الناس، فقد أوحى تعالى إلى نبيه ﷺ القرآن الكريم الذي تضمن هذه القيم معظمها، وترك التفصيل لسنة نبيه محمد ﷺ الذي لا ينطق عن الهوى .

ثانياً: قيم التربية الخلقية نافعة للناس إن تمسكوا بها في إصلاح أخراهم، وأنهم بغيرها يشقون في دنياهم ويخسرون أخراهم . وأن أي قيم خلقية أخرى لا تغني عن هذه القيم ولا تسد مسدها بحال .

وبناء على ذلك فيمكن ذكر أبرز مقومات التوجيه الإسلامي للتربية الخلقية كما يلي:

(أ) التربية الخلقية للمسلم تقوم على الإحسان بالتبعية وتحمل مسؤولية القول والعمل. فالوازع عند المسلم ذاتي نابع من داخل نفسه، وليس من الشر ولا الرهبة هي التي تحركه كما هو الحال في سائر القيم الخلقية .

وإنما جاء ذلك انطلاقاً من أن الإنسان المسلم مسؤول أمام الله تعالى عن كل ما يقول أو يعمل، وقد تضمن المنهج الذي اختاره الله للبشرية ديناً ونظاماً لكل قيمة خلقية، ولم يترك ذلك لاجتهادات أحد من الناس أو جماعة منهم، لأن الأخلاق في الإسلام مثل العقيدة و العبادة من الثوابت التي لا تقبل تغيير أو تبديلاً، حتى يجتهد فيه المجتهدون؛ إذ قد اشتملت عليه نصوص الكتاب والسنة، ولا اجتهاد مع النص كما هو مقرر في شريعتنا (١٧) قال تعالى: {إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولاً} (١٨)

(ب) التربية الخلقية الإسلامية من سماتها الدعوة إلى العلم والمعرفة، والتشجيع عليه عموماً وجعله فرضاً فيما يتصل بعلم الضروري من الدين، وكفائياً فيما يتصل بأمر الدنيا جميعاً، وهذا الذي دعا إليه الإسلام في أول آيات نزلت على محمد ﷺ ، قال تعالى: {اقرأ وربك الأكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم} (١٩) .

(ت) احترام العقل وجعله مناط التكليف واعتباره بذلك من أهم النعم التي أنعم الله بها على الإنسان . ومن احترام الإسلام للعقل أن دعاه إلى النظر و التأمل في سير السابقين وتاريخهم لأخذ العظة والعبرة والوقوف على ذلك فقال تعالى: {أفلم يسيروا في الأرض فتكون لهم قلوب يعقلون بها أو آذان يسمعون بها فإنها لا تعمى الأبصار ولكن تعمى القلوب التي في الصدور} (٢٠) .

(ث) إثبات الحق والخير والتواصي بهما والصبر عليهما، والعمل بمقتضاهما، مع النفس، ومع سائر الناس . قال تعالى: ﴿إنا أرسلناك بالحق بشيراً ونذيراً﴾ (٢١)، ومعنى إثبات المسلم للحق هو تفضيله للدين لما جاء من عند الله على لسان خاتم رسله □ وفي ذلك إعلاء لشأن الحق وحماية لحقوق الناس مؤمنهم وكافرهم .

(ج) الإحسان . الذي أمر الله به أمراً مطلقاً، قال تعالى: ﴿إن الله يأمر بالعدل والإحسان﴾ (٢٢) فالإحسان أن تعبد الله كأنك تراه وأن تحب للناس ما تحب لنفسك، فإن كان مؤمناً أحببت أن يزداد إيماناً، وإن كان كافراً أحببت أن يصير أخاك في الإسلام .

ومن الإحسان الذي تطالب به التربية الخلقية الإسلامية، إحسان التعامل مع الله بإتباع منهجه والالتزام بنظامه، وإحسان التعامل مع النفس بإلزامها بما أمر الله به، ومنعها عما نهى الله عنه، وإحسان التعامل مع الأقارب والأرحام والأصدقاء والجيران، وإحسان التعامل مع غير المسلمين، وفق ما كفل لهم الإسلام من حقوق، وإحسان التعامل مع الموجودات كلها ، وهي بذلك تقيم سياجاً منيعاً من الأخلاق المحمودة حول أفراد المجتمع كافة .

(ح) أن يحدد المسلم أمامه القدوة التي يقتدي بها في حياته، لأن وجود القدوة الصالحة أمام الإنسان من أكبر العون له أن يسلك في حياته وفي تعاملاته أحسن أنواع السلوك وأنبل أنواع الأخلاق، إذ كثيراً ما يعتري الإنسان ظروف تجعله ينسى أو يتناسى السلوك الحسن

والخلق الجميل، ليواجه موقفاً مضاداً ليس بحسن ولا جميل، فإذا وجد الإنسان في هذه الظروف أمامه القدوة الصالحة التي يتمثلها ويقتدي بها سهل عليه إتباع السلوك الحميد .

- ومما ميز الله تعالى به الأمة الإسلامية، أن حفظ لها سيرة المعصوم □ حفظاً دقيقاً . قال تعالى: ﴿لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر الله كثيراً﴾ (٢٣) . وقد تكفل الله سبحانه وتعالى بهذا الأمر، وهو نقل سيرة المصطفى □ ميسورة لكل مسلم .

التوجيه الإسلامي للتربية الخلقية في المؤسسات التربوية:

التوجيه الإسلامي للتربية الخلقية ينطلق من المؤسسات التربوية التي يتم عن طريقها تنشئة الأفراد على القيم الإسلامية الصحيحة، ويأتي الحديث عن هذه المؤسسات في

محاولة لتحديد دور كل واحد منها، وما يجب أن يقوم بأدائه من أدوار في إطار تنمية الأخلاق الإسلامية في المجتمع الإسلامي المعاصر .

أ - الأسرة والمجتمع:

الأسرة هي الوعاء الاجتماعي الذي يتلقى الطفل معلوماته، ويتفاعل مع أفرادها، ويشعر بالانتماء إليه، وبذلك يكتسب الطفل أول عضوية له في الجماعة، ويتعلم منها كيف يتعامل مع الآخرين في سعيه لإشباع حاجاته وتحقيق مصالحه من خلال تفاعله مع أعضائها، ويولد الطفل خبوا من أي شيء يحدد شكل تعامله مع المواقف والأشياء والأشخاص والأهداف التي تنتظم عليها حياته بعد ذلك، والأسرة هي التي تتولى رسم توجيهاته في الحياة من خلال القيم التي تحتويها ثقافة المجتمع ويستجيب الطفل لها نظراً للأسرة من قدرات ومكانيات على إشباع حاجاته، ومعاونته على مواجهة المواقف التي تواجهه في حياته المبكرة. وكلما كانت الأسرة متمسكة بدينها وقيمه، انعكس ذلك على تربية الأطفال، حيث تعمل على تنشئة أبنائها على القيم الصحيحة، فيحكمون الدين ومبادئه في كل تصرفات حياتهم والعكس صحيح (٢٤) .

وبمرور الأيام، وتقدم عمر الطفل تتحول ميوله من الأسرة إلى الالتحاق بجماعة الرفاق على أساس من التقارب، فجماعة الأقران أو الرفاق، تكون طبيعة لما ينشأ عنه من اختلاط الأطفال ببعضهم في إطار العائلات أو الحي الذي يسكنون فيه، والناشئ بترعته الاستقلالية يندمج مع هذه الجماعة، ويؤدي به الأمر إلى مجارة ما يسود من قيم ومعايير. ويقضي النشء وقتاً طويلاً مع هذه الجماعة، خارج المدرسة وداخلها، الأمر الذي يؤثر في سلوكهم وعاداتهم تأثيراً كبيراً، وكذلك في قدرتهم على التعليم .

وجماعة الأقران أو الرفاق أكثر من مجرد جماعة من الأصدقاء يهتمون بأمورهم الخاصة وعلاقاتهم المتبادلة، بل تعتبر كذلك، بمعنى خاص معين، جماعة يتدخل فيها الكبار ويحددون مركز كل طفل والغرض من المحافظة على بقاء هذه المراكز، وتلعب هذه الجماعة دوراً بالغ الأهمية في اكتساب الناشئ القيم، لأنها تضم خصائص متناسقة من حيث العمر، ومن ثم يتمكن الناشئ من اكتساب خبرات وقيم معينة لا يمكن اكتسابها داخل الأسرة، وتنتج جماعة الأقران في نقل قيم مميزة للأفراد، كما يمكنها أن ترسخ قيماً سائدة في المجتمع أيضاً (٢٥) .

ولهذه الأهمية فقد حظيت باهتمام خاص من توجيهات الإسلام، ومفكره ورجالات التربية الإسلامية، ففي صلاحها صلاح الفرد، وصلاح الفرد صلاح لها، ونجد أن التوجيهات الإسلامية واضحة؛ تدعو الآباء والمربين إلى العناية بتوجيه أبنائهم في اختيار رفقاتهم من الأخيار الصالحين ديناً وخلقاً وسلوكاً حتى يقتدوا بهم، ويكتسبوا منهم الصفات الحميدة والأخلاق الفاضلة، وأن يجنبوهم مخالطة الأشرار حتى لا يقلدوهم ويسلكوا طريقهم المعوج .

إن من الواجب مساعدة الناشئ على اختيار جماعته، لأنها تساعد على تحقيق استقلالته على نحو تدريجي، كما تنمي لديه مفهومه عن ذاته، وتدعم القيم الصالحة، لأن ميل الأطفال إلى اختيار الأقران وتقبل قيم الآخرين واتجاهاتهم النفسية يعتبر متغيراً من متغيرات الشخصية كما دلت على ذلك الدراسات العلمية المتنوعة (٢٦) .

ب- المسجد :كان المسجد وما يزال شعار الحياة في المجتمع الإسلامي، ويدل ذلك على اهتمام الرسول صلى الله عليه وسلم ببناء المسجد أول قدومه إلى المدينة، مما يدل دلالة صادقة على أهميته وضرورته، ولم يكن المسجد بناية لأداء الصلاة فقط، بل كانت له وظائف أخرى كثيرة تتعلق بسياسة الدول، وفي هذا إشارة إلى أن المسجد إنما أقيم كمؤسسة محققة لأهداف الإسلام ورعاية مصالح الدنيا والآخرة، فقد كان مقراً للتعليم لاستقبال الوفود وإقامة الاحتفالات وغير ذلك، مما يدل على أهميته في حياة المسلمين .

وتظهر أهمية المسجد في إطار توجيه التربية الخلقية في قيامه بالوظائف التالية :

(١) نشر العلم وتعليم الأفراد والجماعة التعاليم الدينية وغيرها، مما ينمي لديهم معايير سلوكية إسلامية تحقق سعادة الفرد والمجتمع .

(٢) إمداد الأفراد بالإطار السلوكي المعياري القائم على تعاليم الإسلام، مما يمكن للعمل الصالح لديهم، حباً وسلوكاً، ويكره إليهم الكفر والفسوق والعصيان، لأن صلاتهم فيه تنهاهم عن الفحشاء والمنكر وتأمّرهم بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى كما تأمرهم بالمعروف وتنهّاهم عن المنكر .

(٣) تنمية الوازع الداخلي لدى الأفراد و الجماعة، ومن ثم دعوتهم إلى ترجمة المبادئ والتعاليم الإسلامية إلى سلوك عملي واقعي .

(٤) دعم روح الأخوة والتعاون بين المؤمنين مما يؤدي إلى دعم القيم الخلقية الإسلامية وتوحيد السلوك الاجتماعي، ونبذ كل ما يضعف الروح الإيمانية والاجتماعية من صفات منبوذة كالظلم والحسد، واحتقار الآخرين، والسخرية بهم، والغيبة والنميمة، وغير ذلك من أمراض اجتماعية تضعف البناء الاجتماعي الإسلامي، وتفرق جهده .

إن المسجد مؤسسة اجتماعية مثلها مثل باقي المؤسسات بل هو تنظيم من تنظيمات المجتمع الإسلامي، التي استخدمها لتنشئة الأجيال، ولذا فهو متكامل أو يجب أن يتكامل مع المؤسسات والتنظيمات الاجتماعية الأخرى، مع ضرورة التركيز على إعداد القائمين عليه إعداداً جيداً بما يهيئهم للتعامل مع رواد المسجد، صغاراً وكباراً، وبالقدر نفسه من الأهمية يجب العناية بالمؤسسات الأخرى في المجتمع، بحيث تتكامل مع وظيفة المسجد، فإذا كان المجتمع يغلب فيه انحراف ما فإن المسجد لن يستطيع أن يؤدي وظيفته كما ينبغي، لأن هذا الانحراف سيحول بين أفراد المجتمع والتأثر بالمسجد وما يقدمه .

ج- الروضة والمدرسة: وهي مؤسستان اجتماعيتان، أنشأهما المجتمع خاصة لتربية وتعليم صغاره، وكالة عن الكبار المشغولين في مشاغل الحياة، ونياية عن المجتمع في نقل تراثه الثقافي إلى الصغار، ولكل من الروضة والمدرسة وظائفهما المهمة في المجتمع، إذ يوجد بهما المختصون والمختصات في مجالات التربية والعلم والمعرفة لتقومان بتلك الوظائف، ومن ثم فهما تبلوران اتجاهات المجتمع وتعكسان إطار حياته .

وتمتاز الروضة والمدرسة عن بقية المؤسسات الاجتماعية الثقافية بأنيهما: بيئتان تربويتان مبسطة للمواد العلمية الثقافية، ومنقيتان للثقافة مما قد يتخللها من فساد وانحرافات، وموسعتان تضمان جميع أبناء المجتمع الواحد، وتوسعان أفق الناشئة عن طريق تربيته وتعليمه المباشر من خلال خبراته الشخصية وخبرات الآخرين، وهما بيئتان تربويتان جاهزتان وموحدتان لميول ونزعات التلاميذ وصهرهم في بوتقة ثقافية واحدة مما ييسر التفاهم والتعاون بينهم عند الخروج إلى معترك الحياة العملية . ثم هما تستكملان ما بدأ في الأسرة لتتमानه وتهذبانه، وتقومانه من الاعوجاج الخلقي عند الناشئ إذا ما كان قد تعرض لرفقاء السوء واتخذ طريقاً خاطئاً في سلوكه (٢٧) .

ويعد المعلم من أهم لبنات الروضة والمدرسة الذي يقوم بدور كبير في توجيه التربية الخلقية لدي المتعلمين، ويمكن أن يتخلص ذلك الدور في النقاط التالية :

- يجب على المعلم أن يكون قدوة صالحة، بحيث يتمسك بالآداب والقيم الخلقية الإسلامية التي تنعكس إيجاباً على المتعلمين، لأن القدوة الحسنة من أهم يؤثر في أخلاق التلاميذ تأثيراً بالغاً.
 - إعداد الدروس إعداداً جيداً، والعناية بصياغة الأهداف السلوكية بحيث تخدم توجيه التربية الخلقية .
 - استخدام الوسائل والأساليب التربوية التي تسهم في توجيه السلوك الخلقي لدى التلاميذ.
 - استثمار الأنشطة المختلفة في توجيه أخلاق التلاميذ توجيهاً إسلامياً قوياً .
 - الاستفادة من المنهج الدراسي وربطه بالجوانب الخلقية لدى التلاميذ ومعالجة السلوكيات المنحرفة .
 - استثمار الإرشاد الطلابي في إلقاء الكلمات و الندوات واللقاءات و الزيارات في توجيه الأخلاق نحو الصلاح والخير .
 - تنمية القيم الخلقية في نفوس التلاميذ من خلال إقامة المسابقات الهادفة.
 - محاولة تنمية الروابط الاجتماعية لدى التلاميذ، وغرس ذلك في نفوسهم .
- د-وسائل الإعلام: تقوم وسائل الإعلام والاتصال الحديثة بدور بالغ الخطورة والأهمية في حياة الناس بعامه، وفي حياة الناشئة بصفة خاصة، فقد احتلت مركزاً بالغ الأهمية لديهم، حتى أصبحت في كثير من الأحيان بديلاً عن الكتاب من مكتبات التربية والتعليم والتثقيف .
- ولأنها تقدم مواد متنوعة ومختلفة فإن تأثيرها في مجال تنمية المفاهيم والقيم والاتجاهات بالغ الأهمية، فهي تنقل للناس المعتقدات والاتجاهات والقيم، في شكل قصة أو في شكل أنماط سلوكية قد تحظى بالقبول وقد ترفض، ومن كل وسائل الإعلام هذه يتلقى الناشئة تلك المعتقدات والاتجاهات والقيم، والتي من المفروض أن تكون متوافقة مع ما يرتضيه المجتمع الذي تنتمي إليه وما ترتضيه ثقافته، وأن تعرض المثل الأعلى المنشود في هذا المجتمع أو ذاك، بمعنى آخر: أن تعكس أهداف المجتمع من الإنسان والحياة (٢٨) .
- وقد تستخدم هذه الوسائل استخداماً سيئاً يعطل في الإنسان عقله ووجدانه، واهتمامه بالقيم مما يؤدي إلى حالة من الركود والخمول واللامبالاة، أو ما يسمى بعدم الاهتمام الظاهري الكاذب بمشكلات المجتمع، فكما أن استخداماتها الفعالة، فإن لها استخدامات ضارة أيضاً،

خاصة إذ ما وجهت توجيهاً ضد قيم المجتمع الأصلية، فهي في هذه الحالة تهدم ولا تبني . ومن الملاحظ في حياتنا تسرب ظواهر معينة من خلال وسائل الإعلام وأدوات التواصل الاجتماعي، كإشاعة العنف، والهروب من الواقع، والاستغراق في الخيال، والسلبية، والتقليد الأعمى، وغير ذلك مما تؤكد الدراسات المتعددة عن الأثر السلبي لوسائل الإعلام ^(٢٩) .

فهذه الوسائل قد تصبح معوقاً كبيراً _ في بعض مواقفها _ لتنمية الإنسان وقيمه المنشودة، وفي هذه الحالة لا بد أن نعي أن الإعلام في هذا الوضع يشكل معوقاً خطراً على القيم، ويكمن هذا التناقض الأساسي بين القائمين على الإعلام، أو بعضهم وبين الأغلبية الساحقة في المجتمع صاحبة المصلحة الحقيقية في تنمية القيم السلامية الدافعة نحو التقدم والتغيير الهادف البناء تجاه أهداف الإسلام ^(٣٠) .

وإذا قام المسؤولون على الإعلام بمسؤوليتهم الملقاة على عواتقهم، فإن الإعلام يقوم بدور بناء في توجيه التربية الخلقية من خلال توجيه الناس إلى تطبيقها في حياتهم العملية عن طريق الإعلام المرئي والمسموع والمكتوب وأدوات التواصل الاجتماعي، لأن الأطفال يقضون أوقاتاً كثيرة أمام الشاشات التلفاز وكذلك الكبار، ولذا فلا بد من تعدد القنوات الإسلامية التي تقوم بدورها البناء في رسم منهج قويم لتنمية الدوافع الخلقية وترسيخها في أخلاق أفراد المجتمع صغراً وكباراً عن طريق إعداد برامج هادفة تنمي القيم الخلقية، وكذلك ينبغي العناية بإنشاء مجلات هادفة تنمي القيم الخلقية، والاستفادة من الشبكة العنكبوتية وأدوات التواصل الاجتماعي في توجيه التربية الخلقية من خلال إنشاء مواقع وبرامج تهتم ببنائها ووضع أسسها وتوعية أفراد المجتمع بها .

برنامج مقترح للتوجيه الإسلامي للتربية الخلقية في المرحلة الجامعية :

تعد المواد التطبيقية من أهم البرامج المساعدة في تنشئة الأجيال على التربية الخلقية الإسلامية، وقد حاولت في هذه الفكرة إعداد برنامج متكامل لتطبيق التربية الخلقية في الإسلام في المرحلة الجامعية ، مما يساعد على التوجيه الإسلامي للتربية الخلقية، ويمكن أن تلقى على هيئة دورة تدريبية في فصل دراسي.

١-المبررات . ٢-الأهداف . ٣-المقررات التي تدرس ومحتويات كل مقرر

٤-الوسائل التعليمية المستخدمة في الدورة . ٥-تقويم البرنامج .

ويكون تفصيل ذلك كالتالي:

أولاً: المبررات:

- ١ - أهمية التوجيه الإسلامي للتربية الخلقية في حياة المتعلمين .
- ٢ - قلة المتعلمين الذين لديهم إلمام بالتربية الخلقية الإسلامية .
- ٣ - ضعف إتقان طرق وأساليب تطبيق التربية الخلقية .
- ٤ - ضعف جوانب التفكير السليم لدى المتعلمين .

ثانياً: الأهداف :

- ١ - تكوين رؤية واضحة عن مرجعية التربية الخلقية الإسلامية .
- ٢ - تكوين أولي لمنهجية إسلامية للتربية الخلقية .
- ٣ - تقديم مفهوم تطبيقي للتربية الخلقية الإسلامية .
- ٤ - تعريف المتعلمين بطرق إثارة الدافعية الخلقية .
- ٥ - إتقان المتعلمين للطرق المناسبة لتوجيه تطبيقات التربية الخلقية .
- ٦ - تكوين رؤية سليمة عن طرق التفكير العلمي .

ثالثاً: المواد التي تدرس أربع مواد كالتالي :

المادة	مدتها في الأسبوع
التربية الخلقية في الإسلام	ساعتان
التوجيه الخلقى	ساعة واحدة
بناء الوحدات الدراسية وطرق تدريسها	ساعة واحدة
مبادئ التفكير العلمي	ساعة واحدة

(١) منهج مادة (التربية الخلقية في الإسلام) يحتوي على ما يلي :

-مرجعية الأخلاق :

- ١ - الكتاب والسنة _ مصادر التشريع الأخرى .
 - ٢ - الإنسان:النشأة والمصير_ الوظيفة والدور_ الطبيعة الإنسانية _ السلوك الإنساني _ المعرفة .
 - ٣ - الشريعة:العقيدة _ العبادة _ الأخلاق _ الثقافة.
 - ٤ - البناء القيمي (منظومة القيم) (القيم المطلقة) (المرجعية الخلقية):
- (أ): المرجعية الخلقية الأصيلة . (ب): المرجعية الخلقية الموروثة . (ج): المرجعية الخلقية السائدة .

-النمو الأخلاقي :

- ١ - النمو المعرفي: المحتوى المعرفي: المستوى المعرفي: البصيرة و الحكمة .
- ٢ -النمو الشخصي:(النفس _ اجتماعي) .
- ٣ -نمو الفطرة .
- ٤ -التقوى /النمو الديني / الخلقى .

التربية الخلقية :

أولاً: مفهوم التربية الخلقية . ثانياً: أهداف التربية الخلقية . ثالثاً: المجالات الأربعة الأساسية للتربية الخلقية:

- ١ - بلورة مفاهيم الظاهرة الخلقية .
 - ٢ - إثارة دافعية المتعلمين لاتخاذ القرارات الخلقية والأفعال الخلقية .
 - ٣ - تحقيق موضوعية الخلقية .
 - ٤ - تثمين الحاجات الإنسانية:الغاية _ الفرد _ المستقل _ المجتمع .
- رابعاً: دور المعلم التربية الخلقية .
- خامساً: مواصفات معلم التربية الخلقية .
- سادساً: الصفات الخلقية المطلوبة (غايات النمو / النضج الخلقية) .

(٢) منهج مادة التوجيه الخلقى :

- مفهوم التوجيه الخلقى والهدف منه .
- توجيه الواقع الخلقى من خلال المحاور التالي: أخلاقيات الفرد، الأسرة، واقع المدرسة، واقع المجتمع، واقع الأمة .
- معالجة قضايا مهمة مثل: وسطية الإسلام، مظاهر الغلو وطرق علاجها.

-قضية المرأة، ودورها في الحياة، مكانتها في الإسلام .

(٣) منهج مادة (بناء الوحدات الدراسية وطرق تدريسها) :

- في هذا المقرر يتدرّب المتعلمون على كيفية بناء الوحدات الدراسية وطرق تدريسها من أجل تطبيق التربية الخلقية:
- مفهوم الوحدة الدراسية .

-طريقة بناء الوحدة: عند بناء الوحدات الدراسية يُراعى فيها تفعيل جانبي العقل البشري (الأيمن و الأيسر) وذلك من أجل تعليم شامل متكامل مؤثر (يشمل الحس والتأمل والعاطفة والتحليل والتطبيق المحدود والذاتية والتعميم والتطبيق الموسع) وذلك من خلال نموذج النظام الرباعي لبرنس مكارثي ليستوعب الأنماط الأربعة للتعليم (النمط الابتكاري - النمط التحليلي - نمط الحس العام - النمط العملي) .

-طريقة تحضير وتدريس الوحدة:

١-تحديد المحتوى . ٢-نتائج التعلم المتوقعة . ٣-الأهداف التدريسية . ٤- الجزئية الاولى: لإدراك المعنى في خبرتي . ٥-الجزئية الثانية: تدبر الأمور . ٦-الجزئية الثالثة :تصديق القول بالعمل .

٧-الجزئية الرابعة: الالتزام :سأجعل المبدأ _ الفكرة_ جزءاً مني .
وتدرس كل وحدة بطريقة تكفل تكوين المفاهيم والاتجاه والتحفيز على التطبيق المحدد والالتزام وتحفيز التطبيق الموسع وذلك باتباع الخطوات التالية :
١-تكوين خبرة ملموسة . ٢- تأمل وتحليل الخبرة . ٣-تكامل التحليل والتأمل . ٤-تكوين المفاهيم والمهارات . ٧-تحليل التطبيق من أجل المنفعة . ٨-تطبيق في مواقف عملية معقدة.

-نماذج تطبيقية: منها:

١-كيف أحقق أهدافي ؟ . ٢-كيف أثق بنفسي؟.

(٤)منهج مبادئ التفكير العلمي :

الفصل الأول: مبادئ التفكير العلمي:

-التفكير: معناه، أهميته، أنماطه .

-التفكير العلمي: معناه، خصائصه، استخداماته .

الفصل الثاني: مفاهيم خلقية: العدل _ الضمير _ العولمة _ الحرية الصحيحة .

الفصل الثالث: إشكالية الطبيعة والثقافة - القيم الخلقية .

رابعاً: الوسائل التعليمية :

١-السيبورات التعليمية . ٢-أجهزة العرض العلوي والشرائح . ٣-المواد المبرمجة . ٤-أجهزة الحاسوب والإنترنت . ٥- الزيارات الميدانية . ٦-أشياء أخرى يستخدمها عضو هيئة التدريس.

خامساً: تقويم البرنامج :

يتم تقويم البرنامج من قبل المتخصصين ومعرفة مدى نجاحه، وتحديد مواطن الضعف ليتم تلافيها في المستقبل، ورفع جميع الاقتراحات إلى القائمين عليه .

النتائج والتوصيات والمقترحات :

وبعد مناقشة التوجيه الإسلامي للتربية الخلقية في المؤسسات التربوية، واستعراض بعض من جوانبه، فيمكن أن تُختتم هذه الدراسة ببيان أهم النتائج والتوصيات والمقترحات التي توصلت لها، وهي كما يلي:

النتائج: في ضوء ما انتهت اليه الدراسة من فضول يتضح لنا أن هناك عدداً من النتائج على النحو التالي:

١ - التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية لا يزال مجالاً خصباً، وميداناً بكرّاً يحتاج إلى دراسات علمية عديدة لتفكيكه وبيان أسسه ومنهجيته.

٢ - التربية الخلقية الإسلامية مؤصلة تأصيلًا علميًا، ومبنية على أسس قويمه ودعائم متينة .

٣ - الأزمات التي حلت بالأمة الإسلامية في جميع ميادين الحياة سببها إهمال التربية الخلقية المبنية على أسس صحيحة في ميادين الحياة .

٤ - مجال التوجيه الإسلامي للتربية الخلقية في المؤسسات التربوية يحتاج إلى تكاتف الجهود بين جميع المؤسسات التربوية حتى تؤتي ثمارها المرجوة منها، إذ لا يمكن أن تستقل بالتربية مؤسسة واحدة، وغيرها يقف مواقف سلبية، أو تكون معول هدم .

٥ - للمؤسسات التربوية دور فاعل في توجيه التربية الخلقية، ولذا ينبغي الاهتمام بهما، والعناية بها، وإعدادها إعداداً جيداً .

٦ - التوجيه الإسلامي للتربية الخلقية يحتاج إلى العديد من البرامج العملية حتى يُترجم عملياً في الواقع التربوي الإسلامي.

٧ - غرس التربية الخلقية في نفوس الناشئة يحتاج إلى تطوير المناهج واستخدام آليات وأساليب تربوية حديثة تساهم في التطور التقني السريع في هذا العصر.

التوصيات: وفي ضوء نتائج البحث تتضح التوصيات التالية:

- ١ - يجب أن تحرص الأمة الإسلامية على فهم التربية الخلقية الإسلامية فهماً صحيحاً، وفي ضوء تعاليم الإسلام، وأن تأخذها من معينها الصافي .
- ٢ - ينبغي الاهتمام بالتوجيه الإسلامي للتربية الخلقية في جميع المؤسسات التربوية، من أجل تفعيلها في الواقع التربوي الإسلامي.
- ٣ - ضرورة أن تكون هناك دراسات مستفيضة عن الجانب التطبيقي في التربية الخلقية الإسلامية.
- ٤ - ضرورة دراسة واقع المسلمين الأخلاقي دراسات علمية، وفي ضوءها يتم إيجاد حلولاً عملية لجوانب الضعف والتقصير .
- ٥ - ينبغي أن تجتمع جهود جميع المؤسسات التربوية و التعليمية من أجل العمل على توجيه التربية الخلقية التوجيه الإسلامي الصحيح في الواقع المعاصر .

المقترحات: من الموضوعات التي يمكن للباحثين أن يهتموا بدراستها ما يلي:

- ١ - التوجيه الإسلامي لاتجاهات التربية الخلقية.
- ٢ - التوجيه الإسلامي لوسائل التربية الخلقي.
- ٣ - يمكن أن تكون هناك دراسات تربوية مفصلة عن تطبيقات التربية الخلقية.
- ٤ - ويمكن أن تكون _ هناك _ دراسة ميدانية عن تطبيقات التربية الخلقية، ومن ثم توجيهها توجيهاً إسلامياً صحيحاً .

المراجع

- (^١) عبدالرحمن عدس وآخرون : البحث العلمي ، دار أسامة ، الرياض ، ٢٠٠٣ م ، ص ٢٤٧
- (^٢) سند بن لافي الحربي: التوجيه الإسلامي لتاريخ التربية،(رسالة دكتوراه منشورة) جامعة أم القرى، كلية التربية، ١٤١٧هـ
- (^٣) إبراهيم عبد الرحمن رجب منهج التوجيه الإسلامي للعلوم الاجتماعية، مجلة المسلم المعاصر، مجلة دورية محكمة، العدد (٨٠) القاهرة ، مصر، الأربعاء ٣/يوليو ١٩٩٦م.
- (^٤) محمد بن عبدالله آل عمرو: نحو التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية، مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، جامعة الملك فيصل، المجلد الثالث، العدد الأول، مارس ٢٠٠٢ م .
- (^٥) صالح بن علي أبو عراد: قراءات في التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية: كتاب دعوة الحق، رابطة العالم الإسلامي، إدارة الثقافة و الإعلام -السنة العدد (٢٥٣)، ٢٠١٣م.
- (^٦) إبراهيم محمد العيسى: واقع بحوث التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية العدد يوليو ٢٠١٦م.
- (^٧) إسماعيل بن حماد الجوهري : الصحاح ، تحقيق أحمد عبدالغفور عطار ، الطبعة الثانية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٧٩ م، ج ٢، أنظر ص ٢٨٦.
- (^٨) الراغب الأصفهاني : مفردات ألفاظ القرآن ، تحقيق: عدنان داوودي، دار القلم ، دمشق، ٢٠٠٩م. أنظر ص ٨٥٦ .
- (^٩) محمد بن مكرم بن منظور ، لسان العرب ، الطبعة السادسة ، دار صادر ، بيروت ، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧ م ، ج ٣ ص ٨٨٥.
- (^{١٠}) مقداد يالجن : أساسيات التأصيل و التوجيه الإسلامي للعلوم و المعارف والفنون -دار عالم الكتب، ١٤١٦هـ ، ١٩٩٦ م، ص ٩٤.
- (^{١١}) عبد الله بن ناصر الصبيح: تمهيد في التأصيل، الطبعة الأولى، دار إشبيليا، الرياض، ١٤٢٠هـ، أنظر ص ص ٣٨-٥١.
- (^{١٢}) المرجع السابق . ص ١٠٠.
- (^{١٣}) عبدالرحمن بن سعيد الحازمي : التوجيه الإسلامي لأصول التربية ، (رسالة دكتوراه منشورة) الطبعة الأولى ،جامعة أم القرى-١٤٢٤هـ ص ٢٤ .

(^{١٤}) مناع القطان، مفهوم التوجيه الإسلامي للعلوم وأهدافه وأسسها العامة، ورقة قدمت إلى مؤتمر التوجيه الإسلامي للعلوم، القاهرة، ١٣٤١هـ، ص ٦٨.

(^{١٥}) منصور زويد المطيري : الصياغة الإسلامية لعلم الاجتماع ، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية ، قطر ١٤٣٢هـ، أنظر ص ٤٧-٤٨.

(^{١٦}) علي عبدالحميد محمود: التربية الخلقية، دار التوزيع و النشر الإسلامية، القاهرة، ١٤١٨هـ ،. أنظر ص ٥١ .

(^{١٧}) سورة الإسراء آية : ٣٦

(^{١٨}) سورة العلق الآيات : ٣-٥

(^{١٩}) سورة الحج آية : ٤٦ .

(^{٢٠}) سورة الحج آية : ٤٦ .

(^{٢١}) سورة البقرة آية : ١١٩

(^{٢٢}) سورة الأحزاب آية : ٢١

(^{٢٣}) صالح بن حميد وآخرون ، موسوعة القيم ومكارم الأخلاق العربية و الإسلامية، الطبعة الأولى، دار الروح، الرياض، ١٤١٨هـ، ص ١٦٤.

(^{٢٤}) المرجع السابق، ص ١٧١.

(^{٢٥}) المرجع السابق ص ١٧١.

(^{٢٦}) صالح بن حميد وآخرون ، موسوعة القيم ومكارم الأخلاق العربية و الإسلامية، مرجع سابق ، ص ١٧٥.

(^{٢٧}) المرجع السابق ، ص ١٧١.

(^{٢٨}) نور الدين عبد الجواد : الإعلام والرسالة التربوية ، في : ماذا يريد التربويون من الاعلاميين ، الجزء الثاني ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٤٠٤هـ-١٩٨٤م، أنظر ص ٢٠٥ .

(^{٢٩}) محمد سيد محمد . الإعلام والتنمية ، الطبعة الالة ، القاهرة ، دار الفكر العربي، ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م، أنظر ص ٢٧٩-٢٨٩.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

قلق الاختبار
والتحصيل الدراسي في علاقتهما ببعض
المتغيرات الديموجرافية لدى عينه من طلاب
كلية التربية بعفيف بجامعة شقراء

إعداد

د / محمد حوال العتيبي

وكيل كلية التربية بعفيف للشئون التعليمية

المملكة العربية السعودية

المجلة التربوية - العدد الثالث والخمسون -
يوليو ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

مستخلص الدراسة باللغة العربية

عنوان الرسالة : قلق الاختبار والتحصيل الدراسي في علاقتهما ببعض المتغيرات

الديموجرافية لدى عينه من طلاب كلية التربية بعنيفة بجامعة شقراء

مشكلة الدراسة يمثل قلق الاختبار مشكلة حقيقية تواجه كثيراً من الطلاب وتبلورت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما علاقة قلق الاختبار بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي، المعدل الدراسي)؟

مجتمع الدراسة يتكون مجتمع هذه الدراسة من عينه من طلاب وطالبات كلية التربية بعنيفة أحد الكليات التابعة لجامعة شقراء ، وبلغت عينة الدراسة (٢١٦) طالباً ، عدد الذكور فيها (١٥١) مقابل (٦٥) من الإناث ، منهج الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، حيث استخدم مقياس (اسماعيل علي وآخرون، ٢٠٠٩م) الخاص بقلق الاختبار، بعد تعديل بعض فقراته بما يتلاءم مع البيئة السعودية، أهم النتائج وجود فروق دالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) في جميع أبعاد مقياس قلق الاختبار لدى الطلاب تبعاً لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث مقارنة بالذكور، حيث كان قلق الاختبار أعلى لدى الذكور مقارنة بالإناث ، وجود فروق دالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) أو أقل في جميع أبعاد مقياس قلق الاختبار لدى الطلاب تبعاً لمتغير المعدل الدراسي ، أهم التوصيات العمل على تعزيز الثقة بالنفس لدى الطلاب ، وتقوية الأنا، ورفض الحديث السلبي عن الذات عن طريق تعليم طلاب الجامعة الصراحة في حديثهم، والتعبير بحرية عن رغباتهم، وامتلاك الشجاعة للرفض.

Abstract

Test anxiety is one of the real problems among many students. The present study on Test anxiety and academic achievement in relation to some demographic variables among student population at the Faculty of Education of Afif- Shaqra University, is to examine the relation between students' test anxiety and academic achievement in the light of some academic variables (gender, specialization, level of study, grade. The population of this study consists of students of the Faculty of Education of Afif. The sample of the study consists of 216 students with 151 males and 65 females. The research approach is the descriptive analytical method based on the test anxiety scale of Ismail Ali's et al, after modifying some of its paragraphs to suit the Saudi environment. The research confirms that are statistically significant differences at the level of (0.01) measurements of students' test anxiety according to gender variable, and the differences were in favor of females compared to males. There is, indeed, higher test anxiety among male students than female. There are also statistically significant differences at the level of (0.01) or lower in the measurements of students' test anxiety among students according to the variable of the academic average. The study is therefore a means to promote students' self-confidence and enhance their self-esteem through teaching them to talk explicitly and express their desires freely and have the courage to say no.

مدخل الدراسة

أولاً: المقدمة

يعد القلق من الظواهر النفسية القديمة التي رافقت الإنسان منذ نشأته بسبب ما نعيشه من تغيرات وضغوط جعلت الإنسان يشعر بأن القلق يرافقه في كل جوانب حياته، غير أن جانباً من هذا القلق يمكن أن يكون خلافاً إيجابياً، أما الجانب الأكبر فهو القلق الذي يعصف بمواهب الإنسان وإبداعاته، ولذلك ليس بالمستغرب أن يكون هناك إجماعاً في الرأي لدى معظم علماء النفس أن القلق هو المرتكز الأساس لجميع الأمراض النفسية، و يلعب كذلك دوراً مهماً ودافعاً واضحاً في تحقيق الإنجازات الإيجابية في حياة الانسان.

ولقد تركزت أبحاث القلق ودراساته العديدة حول القلق العام، إلا أنه بالرغم من الاهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام، ظهر أيضاً الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى من القلق مثل: قلق الاختبار بوصفه شكلاً محدوداً من القلق المرتبط بمواقف التقويم والتقدير (شاهين، ٢٠١٦م).

وتشير نتائج البحوث النفسية إلى الدور المهم الذي يشكله مستوى القلق في التعلم، حيث تبين أن القلق المرتفع، والقلق المنخفض كليهما من معوقات الطلاب عن التحصيل وتحقيق الأهداف، فالقلق المرتفع يضعف التفكير ويؤثر على التحصيل، ويؤدي القلق المنخفض إلى ضعف الدافعية والاهتمام وعدم المبالاة، أما القلق المتوسط فيعد من الطاقات الدافعة للعمل والأداء والإنجاز، وفي هذا الاتجاه يتضح أنه كلما زاد القلق بشدة يتدهور المستوى التحصيلي للطلاب (مجمي، ٢٠٠٦م، ص ٢).

وبعد قلق الاختبار متغيراً من المتغيرات التي قد تؤثر على تحصيل الطالب بصفة عامة، وتظهر أهمية قلق الاختبار من أهمية المواقف التي يتعرض لها الطالب في المجتمع، فالتحاقه بالجامعة والحصول على وظيفة والترقي، ما هي إلا نماذج من المواقف التي قد يمر بها، والتي لا يحصل عليها إلا بعد اجتيازه الاختبارات الخاصة به. وهذا يعني أن قلق الاختبار يتخذ أهمية خاصة نظراً لارتباطه الشديد بتحديد مصير الطالب ومستقبله الدراسي والعملية ومكانته في المجتمع (زهران، ٢٠٠٠م، ص ٩٥).

ويجعل العجمي (١٩٩٩م) قلق الاختبار من أهم الانفعالات المتصلة بالتحصيل الدراسي ويضيف أنه قد اتفق معظم علماء النفس على أن درجة مناسبة من القلق تدفع الطلاب نحو

التعلم فإذا زاد معدل القلق عن تلك الدرجة أصبح عائقاً عن التحصيل الدراسي والتعلم فالقلق المعتدل يدفع الطلاب إلى الاستذكار والاجتهاد بينما القلق الزائد يؤدي إلى حالة التفكك المعرفي (ص ١٧)

وانطلاقاً مما سبق، ولأهمية تأثير قلق الاختبار في عملية التحصيل الدراسي، فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن علاقة قلق الاختبار بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي، المعدل الدراسي) وذلك لدى عينة من طلاب وطالبات كلية التربية بعفيف التابعة لجامعة شقراء

ثانياً: مشكلة الدراسة

يعد قلق الاختبار حالة انفعالية قد يمر بها بعض الطلاب في حياتهم الدراسية وقد يصاحبها نوعٌ من ردود الافعال النفسية نتيجة لتوقع الطالب الفشل في الاختبار، أو الخوف من الرسوب فيه، أو تخوفه كذلك من عدم الحصول على نتيجة مرضية بالنسبة له ولتوقعات الأسرة والمحيطين به ، و يترتب على هذه الحالة نتائج قد تكون مناسبة أحياناً وغير مناسبة في معظم الأحيان، بحيث تؤدي إلى تدنٍ في المستوى الدراسي.

ونظراً لما يسببه قلق الاختبار من تأثير على التعلم، فقد أثبتت العديد من الدراسات كدراسة Leary & Kowalski (١٩٩٥م) أن القلق هو أحد المتغيرات المهمة التي يمكن أن تؤثر سلباً على التحصيل الدراسي. وهذا ما أكدته دراسة Furmark (٢٠٠٢م) والتي توصلت إلى أن زيادة القلق يسبب ضعف التحصيل الدراسي، كما توصلت وردية (٢٠٠٣م) إلى أن الخوف والقلق من الامتحان يعيق التحصيل الدراسي، وانطلاقاً من دورنا التربوي في الجامعة وما نواجهه من حالات قلق لدى بعض الطلاب أثناء فترة الاختبار ، ومن خوف شديد الأمر الذي أثار لدينا أهمية هذه المشكلة وضرورة دراستها وإيجاد الحلول المناسبة لها لتمكين أبنائنا الطلاب والطالبات ومساعدتهم على تجاوز تلك الحالة بكل يسر، وعلى ضوء ما سبق تبلورت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما علاقة قلق الاختبار بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي، المعدل الدراسي) وذلك لدى عينة من طالبات وطلاب كلية التربية بعفيف؟

ثالثاً: تساؤلات الدراسة

ينبثق عن السؤال الرئيس للدراسة التساؤلات المحددة التالية:

هل توجد علاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي تعزى إلى متغير الجنس؟

هل توجد علاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي تعزى إلى متغير التخصص؟

هل توجد علاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي تعزى إلى متغير المعدل الدراسي؟

هل توجد علاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي تعزى إلى متغير المستوى الدراسي؟

رابعاً: أهداف الدراسة

أهداف الدراسة:

تعرف على دلالة الفروق في العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي وفق متغير الجنس.

تعرف على دلالة الفروق في العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي وفق متغير التخصص.

تعرف على دلالة الفروق في العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي وفق متغير المعدل الدراسي.

تعرف على دلالة الفروق في العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي وفق متغير المستوى الدراسي.

خامساً: أهمية الدراسة

تتلخص أهمية هذه الدراسة في:

أ - الأهمية العلمية:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من خلال تباين نتائج البحوث والدراسات التي تناولت قلق الاختبار وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

قد تساعد هذه الدراسة الباحثين على إجراء دراسات أخرى ذات علاقة بالموضوع.

معرفة تأثير قلق الاختبار على التحصيل الدراسي لتجنب الفشل في الوصول إلى درجات التفوق والامتنياز.

تأتى أهمية الدراسة الحالية من العينة المستخدمة وهم طلاب وطالبات كلية التربية بعفيف.

ب - الأهمية العملية:

تأتى أهمية الدراسة الحالية من أهمية ما قد تتوصل إليه من نتائج من شأنها الإسهام في توجيه الطلاب نحو الأفضل وكذلك إرشادهم ومساعدتهم في رفع مستوى أدائهم في جو خالٍ من القلق.

سادساً: مصطلحات الدراسة

(أ) قلق الاختبار (Exam Stress)

عرف الشوشان (٢٠٠٤م) قلق الاختبار بأنه: سمة في الشخصية في موقف محدد ويتكون من الانزعاج والانفعالية، وهما أبرز عناصر قلق الامتحان، ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل وتحدد الانفعالية على أنها ردود أفعال للجهاز العصبي (ص ٥).

يعرف الباحث قلق الاختبار نظرياً: هي الحالة الانفعالية التي تلازم للطلاب في موقف الامتحان نتيجة خوفه من الفشل في أداء الامتحان

ويعرف الباحث قلق الاختبار إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة من خلال إجابته على فقرات مقياس قلق الاختبار المعد لهذا الغرض.

(ب) التحصيل الدراسي (Academic Achievement)

وعرفه أحمد (٢٠٠٠م) بأنه: الانجاز التحصيلي للطلاب في مادة دراسية أو مجموعة المواد مقدراً بالدرجات طبقاً للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة آخر العام (ص ٧).

ويعرف الباحث التحصيل الدراسي نظرياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة وذلك بعد جمع العلامات في المواد الإختصاصية وتحويلها إلى النسبة المئوية.

ويعرف الباحث التحصيل الدراسي إجرائياً : هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة من خلال إجابته على فقرات المقياس المعد لهذا الغرض .

سابعاً: حدود الدراسة

(أ) الحدود الموضوعية

اقتصرت الحدود الموضوعية لهذا البحث في: قلق الاختبار والتحصيل الدراسي في

علاقتهما ببعض المتغيرات الديموجرافية .

لدى عينه من طلاب كلية التربية بعفيف بجامعة شقراء .

(ب) الحدود البشرية

اقتصر هذا البحث على طلاب وطالبات كلية التربية بعفيف أحد الكليات التابعة لجامعة شقراء .

(ج) الحدود المكانية

اقتصرت الحدود المكانية لهذا البحث على كلية التربية بعفيف إحدى الكليات التابعة لجامعة شقراء .

(د) الحدود الزمنية

طبق هذا البحث في العام الدراسي ١٤٣٨هـ / ٢٠١٧م.

الإطار النظري:

أولاً: قلق الاختبار (Exam Stress)

يعد قلق الاختبار أحد أنواع القلق العام، حيث يمثل الاستجابات وردود الافعال الانفعالية، والسلوكية كالاهتمام أو الخوف من الفشل والإخفاق في الاختبار.

١ - تعريف قلق الاختبار:

تعددت التعريفات التي تناولت موضوع قلق الاختبار، ولقد عرفه كثير من المهتمين والمختصين فقد عرفه زهران (٢٠٠٠م) بأنه: نوع من القلق المرتبط بموقف الاختبار حيث تشير هذه المواقف في الفرد الشعور بالانزعاج والانفعالية، وهي حالة وجدانية مكدة تعترى الفرد في المواقف السابقة للاختبار أو موقف الاختبار ذاته، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الاختبار (ص ٩٦).

كما عرفه سبيلبيرجر (١٩٨٠م) بأنه " سمة شخصية في موقف محدد ويتكون من الانزعاج والانفعالية، ويعرف الانزعاج بأنه اهتمام معرفي يتمثل في الخوف من الفشل بينما الحالة الانفعالية هي ردود أفعال الجهاز العصبي ويمثل هذان المكونان (الانزعاج والانفعالية) أبرز عناصر قلق الاختبار (الدعري، ٢٠٠٥، ص ٢٠٧).

وعرفه الصباغ (١٩٩٧م) بأنه: حالة انفعالية مؤقتة تلازم الطالب في مواقف الامتحان تتميز بظهور أعراض جسمية واضطرابات نفسية تؤثر في العمليات العقلية فتسبب صعوبة في استرجاع المعلومات قبل الامتحان أو أثناءه (ص ١٦).

٢ - مكونات قلق الاختبار:

حدد رضوان (٢٠٠٢م، ص ٢٤٦) مكونات قلق الاختبار في مكونين هما:

- المكون الانزعاج:

ويتمثل في الجوانب العقلية أو المعرفية مثل التفكير في تبعات الفشل، أو التفكير في فقدان المكانة والتقدير، وهذا المكون هو المسئول عن تدني الأداء.

- المكون العاطفي:

حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والعصبية والهلع من الاختبارات، وبالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية.

٣ - تصنيفات قلق الاختبار:

هناك نوعان من قلق الاختبار أوضحهما زهران (٢٠٠٠م، ص ٩٨)

- قلق الاختبار المعتدل:

وهو ذو التأثير الإيجابي المساعد، والذي يعد قلقاً دافعياً يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات وييسر أداء الاختبار.

- قلق الاختبار المرتفع:

وهو ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرغبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، ما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الاختبار.

٤ - أسباب قلق الاختبار:

هناك العديد من أسباب قلق الاختبار حددها زهران (٢٠٠٠م، ص ٩٩) من أبرزها:

- قلة المعرفة بالموضوعات الدراسية.
- ضعف الرغبة في النجاح والتفوق.
- صعوبة تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار.

- قصور في الاستعداد للاختبار كما يجب.
- التمرکز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس.
- الاتجاهات السالبة لدي الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الاختبارات.
- صعوبة الاختبارات والشعور بان المستقبل يتوقف على الاختبارات.
- الضغوط البيئية، وخاصة الأسرية، لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.
- الضغوط المباشرة، حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل.
- محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.
- اكتساب قلق الاختبار حين يقترن بمثيرات منفرة مثل التقييم الاجتماعي السالب، والمصاحبات الفسيولوجية غير السارة.

٥ - أعراض قلق الاختبار:

هناك أعراض لقلق الاختبار تنتاب الطالب أثناء تعرضه للاختبار حددها القرعان (١٩٩٢م، ص ٢٧) فيما يلي:

- أعراض نفسية: مثل التوتر، الشعور بعدم الارتياح ، الشعور بالخوف والترقب ، الشعور بزيادة الضغوط وتراكم المسؤوليات وعدم القدرة على الاحتمال.
- أعراض جسمانية: مثل الشعور بالتعب والإرهاق ، الصداع، اضطرابات في البط ، غثيان، سرعة التنفس، الإحساس بالاختناق ، سرعة ضربات القلب، رعشة وبرودة في الأطراف، زيادة إفراز العرق.
- أعراض سلوكية: مثل عدم الذهاب للمدرسة أو الجامعة، الاعتذار عن مواعيد الدروس، الخوف من المواجهة ، الخوف من دخول الامتحانات والرغبة في تأجيلها، كثرة النوم ليلاً ونهاراً، محاولة الانشغال بأشياء أخرى.

وعليه يرى الباحث أن جميع الأعراض المتعلقة بقلق الاختبار قد تكون سبباً في إحداث نوع من الربكة والخوف للطالب الأمر الذي قد يؤثر بذلك على أدائه في الاختبار ، وخصوصاً إذا كانت النتيجة تعد شيء مهماً بالنسبة للأسرة الأمر الذي يزيد من حالة القلق بالنسبة للطالب .

ثانياً: التحصيل الدراسي (Academic Achievement)

يعد التحصيل الدراسي من الجوانب المهمة في مجال النشاط العقلي الذي يقوم به الطالب، والذي يلجأ إلى استخدامه المعلم من أجل تقدير مستوى الطالب الحقيقي.

١ - تعريف التحصيل الدراسي

تعرف موسوعة علم النفس والتحليل النفسي التحصيل الدراسي بأنه: بلوغ مستوى من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أو الجامعة، وتحديد ذلك باختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين، أو الاثنين معا (محمد، ٢٠٠٤م، ص ٢٩٣).

ويعرفه الغرباوي (٢٠٠٨م) بأنه: هو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما (ص ٢٢٧).

يعرفه جابلن بأنه: مستوى محدد من الإنجاز، أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين، أو بالاختبارات المقررة (العيسوي وآخرون، ٢٠٠٦م، ص ١٣).

ويعرفه اللقاني والجمال (١٩٩٩م) " بأنه مدى استيعاب الطلاب لما (اكتسبوه) من خبرات من خلال مقررات دراسية معينة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض (ص ٤٧).

٢ - أنواع التحصيل الدراسي

يمكن تقسيم التحصيل الدراسي إلى ثلاثة أنواع (يوسف، ٢٠٠٨م، ص ٤٣):

- التحصيل الجيد:

يكون فيه أداء الطالب مرتفعاً عن معدل زملائه في نفس المستوى وفي نفس القسم، ويتحقق باستخدام جميع القدرات والإمكانات التي تكفل للطالب الحصول على مستوى أعلى للأداء التحصيلي المرتقب منه.

- التحصيل المتوسط:

في هذا النوع تكون الدرجة التي يتحصل عليها الطالب تمثل نصف الإمكانات التي يمتلكها، ويكون أداؤه متوسطاً ودرجة احتفاظه بالمعلومات واستفادته منها متوسطة.

- التحصيل المنخفض؛

حيث يكون فيه أداء الطالب أقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملائه، فنسبة استغلاله لما تقدم من المقرر الدراسي وكذلك نسبة استفادته ضعيفة إلى درجة الانعدام.

٣ - خصائص التحصيل الدراسي؛

- يتصف التحصيل الدراسي بمجموعة من الخصائص منها (مزيود، ٢٠٠٩م، ص ١٨٤):
- يمتاز التحصيل الدراسي بأنه محتوى منهاج مادة معينة أو مجموعة مواد لكل واحدة معارف خاصة بها.
- يظهر التحصيل الدراسي عادة عبر الإجابات عن الامتحانات الفصلية الدراسية الكتابية والشفوية والأدائية.
- التحصيل الدراسي يعتني بالتحصيل السائد لدى أغلبية التلاميذ العاديين داخل الصف، ولا يهتم بالميزات الخاصة.
- التحصيل الدراسي أسلوب جماعي يقوم على توظيف امتحانات وأساليب ومعايير جماعية موحدة في إصدار الأحكام التقويمية.

٤ - شروط ومبادئ التحصيل الدراسي

- حدد علماء النفس والتربية شروطاً ومبادئ تجعل من التعليم ذا إفادة لصاحبه، ومن أهم هذه الشروط ما يلي (محمد، ١٩٧٤م، ص ٣٤٩):
- التكرار: فلحدوث التعلم لابد من التكرار والممارسة، حتى يصل إلى التعلم والإجادة.
- الدافعية: أن يكون هناك دافع نحو بذل الجهد والطاقة لتعلم المواقف الجديدة أو حل المشكلات.
- توزيع التمرين: أي أن عملية التعلم يجب أن توزع على فترات زمنية تتخللها الراحة من وقت لآخر.
- الطريقة الكلية: أي أخذ الفكرة العامة عن الموضوع، بعد ذلك تحليله إلى جزئياته ومكوناته.
- كما حدد بركات (١٩٧٤م، ص ١٤٩) شروطاً أخرى للتحصيل الدراسي تتمثل في:

- الجزء: والذي له أثر في دفع الطلبة نحو الدراسة أو الامتناع عنها. فإذا أدرك الطالب أنه سيجازى جزاءً حسناً فإن تحصيله الدراسي سوف يكون حسناً والعكس صحيح.
- الدافع: يتوقف على ما يثيره الموقف التعليمي من هذه الدوافع سواء أكانت نفسية أو اجتماعية.
- الطريقة الكلية: أن يكون الطالب فكرة عامة وشاملة عن الموضوع، ثم الانتقال إلى فهم الأجزاء.
- معرفة النتائج: فمن الأفضل للطلاب أن يكون على علم بنتائج تحصيله لمعرفة نقاط القوة والضعف.
- الإرشاد والتوجيه: فعن طريقه يتعلم الطالب الحقائق الصحيحة للموقف التعليمي ما يساعد على اكتشاف الأساليب الخاطئة وتداركها فيما بعد.
- النشاط الذاتي: أي فعالية الطالب في العملية التعليمية عن طريق البحث الذاتي وجمع الحقائق.
- التعلم الجيد: والذي يعتمد على التعميم، التجريد، التفكير، التطبيق، التمييز، التحليل، والمقارنة وغيرها.
- الواقعية: أي أن يكون محتوى البرنامج الدراسي واقعياً مرتبطاً بالحياة الاجتماعية للطلاب، حتى يتسنى له تطبيق تلك المعلومات النظرية واقعاً.

٥ - العوامل المؤثر في التحصيل الدراسي

- توجد عدة عوامل تتدخل في التحصيل الأكاديمي للطلاب منها (شريم، ٢٠٠٩م، ص ٦٥):
- ممارسات التنشئة الوالدية: ترتبط التربية الديمقراطية بالتحصيل لدى الطلاب وتعد الدرجات العليا منبئة عنها ، بينما ترتبط الدرجات الدنيا بأنماط التربية الديكتاتورية والمتسامحة.
 - تأثير الرفاق: أثبتت بعض الدراسات أن الرفاق يمارسون تأثيراً يفوق تأثير الوالدين في مجال أنماط السلوك، وأنه ليس بالضرورة أن يكون تأثير الرفاق سلبياً باستمرار. فالتحصيل الدراسي يعتمد على التوجيه الأكاديمي لجماعة الرفاق، فالمراهق الذي

يحصل أصدقاؤه على علامات عالية ويطمحون إلى مستوى أعلى في التعليم من الواضح أنهم يعززون الإنجاز لديه.

- البيئة الصفية: من الضروري أن تمثل الغرف الصفية بيئة تعليمية إيجابية فالطلاب بحاجة إلى بيئة تتسم بالدفاع والتفهم وتشكيل علاقات قوية مع المعلمين ليكونوا متعلمين قادرين على تنظيم ذواتهم وتحقيق النجاح في دراستهم.

وعليه يرى الباحث أن التحصيل الدراسي يعد من المعايير التي من خلالها يمكن تحديد المستوى الدراسي للطلاب ويعد كذلك مصدراً لتحديد مستقبله وكذلك تقديره من قبل الأسرة. علماً بأنه يعتمد قبل كل شيء على قدرات الطالب وخبراته وتدريبه ، وقد يخضع لعوامل مؤثرة منها التنشئة الأسرية وجماعة الرفاق.

ثالثاً: الدراسات السابقة

اطلع الباحث على عدد من البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وستعرض هذه الدراسات من الأحدث إلى الأقدم وذلك على النحو التالي:

دراسة أجرتها ريم الكريديس (٢٠٠٩م) بعنوان: قلق الاختبار وعلاقته بالدافعية للإنجاز وبعض المتغيرات لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية بالرياض.

تقتصر هذه الدراسة على طالبات الفرقة الأولى والثانية وبذلك فإنهن لم يتكيفن على طبيعة الدراسة، أما طالبات الفرقة الرابعة فكونهن في مرحلة الدراسة النهائية فمن الطبيعي أن يعانين من ارتفاع درجة قلق الاختبار نتيجة للرغبة في التخرج والحصول على مؤهلات مرتفعة، وقد توصلت الدراسة إلى: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص العلمي، بينما لم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص الأدبي، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية في قلق الاختبار لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية منخفضات الدافعية ومرتفعات الدافعية، كذلك لا توجد فروق دالة إحصائية في درجات كل من قلق الاختبار، الدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية منخفضات المستوى الاجتماعي والاقتصادي ومرتفعات المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

دراسة السيد مصطفى السنباطي وآخرون (٢٠٠٩م)، بعنوان: دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار.

هدفت الدراسة إلى محاولة تعرف على طبيعة العلاقة بين دافع الإنجاز وقلق الاختبار، وعلى طبيعة العلاقة بين دافع الإنجاز والثقة بالنفس، ومعرفة مدى وجود فروق داله إحصائيًا بين الذكور والإناث في دافع الإنجاز وقلق الاختبار والثقة بالنفس، واشتملت على عينة عشوائية من (٦٠٠) طالب وطالبة من مدارس الثانوية العامة، وذلك بواقع (٣٠٠) طالب و (٣٠٠) طالبة، (١٩) عام بمتوسط عمري (٨،١٧) وانحراف - وتتراوح أعمارهم ما بين (١٧) معياري (٨،١) واستخدم الباحثون اختبار الدافع ل لإنجاز للأطفال والراشدين أعداد (فاروق عبد الفتاح موسى، ١٩٨٧م) تعديل (سناء محمد سليمان)، ومقياس الثقة بالنفس. أعداد (سيدني شروجر، ١٩٩٠) تعريب (عادل عبد الله)، ومقياس قلق الاختبار أعداد الباحثين، وتوصلت الدراسة إلى: عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدافع ل لإنجاز وقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدافع للإنجاز والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية العامة في الدافع للإنجاز لصالح الإناث، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية في قلق الامتحان، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية العامة في الثقة بالنفس لصالح الإناث.

دراسة أجراها محمد عبد القادر عبد الغفار (٢٠٠٨م) بعنوان: قلق الامتحان وعلاقته بكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان وكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثالث بالمرحلة الإعدادية وتلاميذ الصف الأول في كل من المرحلة الثانوية العامة والثانوية التجارية، واقتصرت هذه الدراسة على طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، وقد توصلت الدراسة إلى: وجود علاقة دالة سالبة بين متغيرات التحصيل الدراسي والذكاء وكل من الانفعالية والقلق وقلق الامتحان، ووجود فروق بين تلاميذ وتلميذات الإعدادي في الانفعالية والقلق وقلق الامتحان، وأيضاً وجود فروق بين تلاميذ وتلميذات الثانوي التجاري في الانفعالية وقلق الامتحان لصالح التلميذات.

دراسة أجراها أحمد محمد جبريل (٢٠٠٨م) بعنوان: قياس مستوى الامتحان لدى طلبة الثانوية التخصصية بشعبية مصراته.

يهدف هذا البحث إلى دراسة موضوع محدد وهو مقياس مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية التخصصية، واقتصر هذا البحث على طلبة السنة الرابعة ذكوراً وإناثاً من الثانوية التخصصية بشعبية مصراته، وقد توصلت الدراسة إلى: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العينة بكاملها رغم أن متوسط درجات الإناث أعلى من نظيره لدى الذكور، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي والأدبي الذكور وبين طلاب التخصص العلمي والأدبي الإناث على مقياس قلق الامتحان، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات (ذكور) وبين متوسط درجات (إناث) في العينة كلها على مقياس قلق الامتحان.

دراسة أجراها ميثاق غازي محمد (٢٠٠٥م) بعنوان: تقييم الذات وعلاقته بقلق الامتحان. هدفت هذه الدراسة إلى تعرف اتجاه تقييم الذات ومستوى القلق لدى طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية الرياضية، وتعرف العلاقة بين تقييم الذات ببعديه (الهادئ- المتوتر) وقلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية الرياضية في جامعة البصرة، وقد اقتصر عينة الدراسة على طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية الرياضية في جامعة البصرة، وقد توصلت الدراسة إلى: ميل العينة إلى استجابات عالية على كل من البعد المتوتر في مقياس تقييم الذات ومقياس قلق الامتحان، كما لا توجد استجابات عالية لأفراد العينة على البعد الهادئ في مقياس تقييم الذات، وتبين أيضاً أن الذات المتوترة تلعب دوراً كبيراً في الإحساس بقلق الامتحان، والذات الهادئة تلعب دوراً كبيراً في السيطرة على قلق الامتحان.

دراسة أجرتها إيمان ناجي قائد العواوي (٢٠٠٥م) بعنوان: أثر برنامج إرشادي في خفض قلق الاختبار لدى طالبات الثالث الثانوي علمي بصنعاء.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر البرنامج الإرشادي في خفض قلق الاختبار لدى طالبات الصف الثالث الثانوي (علمي)، وقد اقتصر عينة الدراسة على طالبات الصف الثالث الثانوي علمي بمدرسة السيدة زينب بأمانة العاصمة. وطُبق مقياس قلق الاختبار عليهن، وقد توصلت الدراسة إلى: إن أفراد العينة الأساسية من طالبات المرحلة الثانوية / القسم العلمي يعانون من ارتفاع في قلق الاختبار، إذ كان متوسط درجاتهن في مقياس قلق الاختبار أعلى بدلالة إحصائية من الوسط الفرضي للمقياس، وتبين وجود أثر دال إحصائي للبرنامج الإرشادي في خفض قلق الاختبار لدى طالبات المرحلة الثانوية، إذ كان هناك فرق دال

إحصائيا في درجات مقياس قلق الاختبار بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

دراسة عبد الرحمن بن سليمان الطريحي (١٩٩٢م)، بعنوان: قلق الاختبار لدى طالبات جامعة الملك سعود وعلاقته ببعض المتغيرات.

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن بعض التساؤلات حول قلق الاختبار وبعض المتغيرات لدى طالبات الجامعة مثل المستوى الدراسي ، والتخصص والمعدل التراكمي، وقد اشتملت عينة الدراسة على ١٤٨ طالبة من تخصصات مختلفة في جامعة الملك سعود بالرياض. و طبقت أداة من إعداد الباحث لقياس قلق الاختبار، وكذلك جرى التأكد من صدق الأداة وثباتها على عينة من الطالبات. وقد تبين من نتائج الدراسة أن هناك فروقا بين الطالبات في المستويات الدراسية المختلفة فيما يتعلق بقلق الاختبار، وفي الوقت نفسه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين ذوات التخصصات الدراسية المختلفة في قلق الاختبار، أما فيما يختص بالمعدل التراكمي فقد تبين أن طالبات المستويات الدراسية المختلفة يوجد بينهن فروق في المعدل التراكمي، إلا أن هذه الفروق لا توجد بين طالبات التخصصات الدراسية.

التعقيب على الدراسات السابقة

اختلفت نتائج الدراسات السابقة ما بين وجود فروق بين الطلاب والطالبات على مقياس قلق الامتحان لصالح الطالبات، وعدم وجود فروق بين طلاب التخصص العلمي والأدبي ذكور وبين طلاب التخصص العلمي والأدبي إناث على مقياس قلق الامتحان، كما تبين أن طالبات المستويات الدراسية المختلفة يوجد بينهن فروق في المعدل التراكمي، إلا أن هذه الفروق لا توجد بين طالبات التخصصات الدراسية. وعليه فقد أفادت الدراسات السابقة الباحث في كيفية وضع الأهداف وطريقة اختيار العينة واستخدام الاساليب الإحصائية الملائمة لبيانات البحث ، على رغم اتفاق الدراسات السابقة في بعض الجوانب إلا أنها تختلف عن الدراسة الحالية إذ هدفت الدراسة الحالية على دراسة قلق الاختبار والتحصيل الدراسي في علاقتهما ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلاب كلية التربية بعفيف بجامعة شقراء.

الإجراءات المنهجية للدراسة

أولاً: منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي، وذلك للوقوف على طبيعة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، وذلك لمناسبته لمتغيرات الدراسة الحالية.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات كلية التربية قسم الرياضيات وقسم اللغة الانجليزية بكلية التربية بعفيف إحدى الكليات التابعة لجامعة شقراء ووقع الاختيار على هذين القسمين لأنهما الأكثران عدداً مقارنةً ببقية أقسام الكلية الأخرى ، والبالغ عددهم (١٢٠٥) طالب وطالبة.

وقع الاختيار على عينة عشوائية لتمثيل مجتمع الدراسة، حيث قام الباحث بتوزيع عدد (٤٠٠) استبانة على المجتمع المبحوث بواقع (٢٠٠) استبانة لقسم الرياضيات و(٢٠٠) استبانة لقسم الإنجليزي، مع مراعاة توزيع الاستبانات بالتساوي للجنسين الذكور والإناث، وعاد من الاستبانات الموزعة عدد (٢٥٠) استبانة، وبعد تمحيصها وتدقيقها من قبل الباحث استبعد عدد (٣٤) استبانة، لعدم اكتمال تعبئتها من المبحوثين، ليتبقى عدد (٢١٦) استبانة تمثل العينة الرئيسة للدراسة الحالية من طلاب كلية التربية بعفيف، وجاءت خصائص عينة الدراسة وفقاً لما يلي:

جدول رقم (١)
البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة

م	الجنس	العدد	النسبة
١	ذكر	١٥١	%٦٩.٩
٢	أنثى	٦٥	%٣٠.١
التخصص			
١	علمي	١٥٢	%٧٠.٤
٢	نظري	٦٤	%٢٩.٦
المعدل التراكمي			
١	أقل من ٢	٢٦	١٢.٠
٢	من ٢ - أقل من ٣	٧٠	٣٢.٤
٣	من ٣ - أقل من ٤	٨٠	٣٧.٠
٤	من ٤ - أقل من ٥	٤٠	١٨.٥
المستوى الدراسي			
١	من الثاني إلى الرابع	١١٢	٥١.٩
٢	من الخامس إلى السادس	٥٣	٢٤.٥
٣	من السابع إلى الثامن	٥١	٢٣.٦
المجموع			
		٢١٦	%١٠٠.٠

بلغت نسبة الذكور في الدراسة الحالية (٦٩.٩%) مقابل نسبة بلغت (٣٠.١%) للإناث، وغالبية المبحوثين تخصصهم علمي وذلك بنسبة بلغت (٧٠.٤%)، أما الذين تخصصهم نظري فقد بلغت نسبتهم (٢٩.٦%). واتضح أن الأكثرية من المبحوثين معدلهم التراكمي يتراوح ما بين (٣-أقل من ٤) حيث بلغت نسبة ذلك (٣٧%)، يليهم الذين معدلهم التراكمي يتراوح ما بين (٢-أقل من ٣)، أما الذين معدلهم التراكمي من (٤-أقل من ٥) فقد بلغت نسبتهم (١٨.٥%)، وكانت هناك نسبة بلغت (١٢%) للذين معدلهم التراكمي أقل من ٢. ونصف أفراد عينة الدراسة تقريباً في المستويات الثاني والثالث والرابع حيث بلغت نسبة ذلك (٥١.٩%) وتوزعت النسبة الباقية البالغة (٤٨.١%)، للذين هم في المستوى من الخامس إلى الثامن.

ثالثاً: أداة الدراسة

اطلع الباحث على كثير من الدراسات السابقة والبحوث في مجال قلق الاختبار كما اطلع على عدد من مقاييس قلق الاختبار مثل مقياس قلق الاختبار (زهرا)، ومقياس قلق الاختبار (لساراسون)، ومقياس (سبيلبرجر) لقلق الاختبار، ومقياس قلق الاختبار (للسنابطي وآخرون)، واختار الباحث استخدام مقياس (اسماعيل علي وآخرون، ٢٠٠٩م).
مبررات استخدام المقياس:

- تلاؤم فقرات المقياس مع البيئة السعودية، وحصوله على درجة صدق وثبات عالٍ عند تطبيقه من قبل الباحث.
- تلاؤم فقرات المقياس مع الهدف الرئيس للدراسة الحالية المتمثل في: تعرف علاقة قلق الاختبار والتحصيل الدراسي ببعض المتغيرات الديموجرافية ؟

وصف المقياس

- يتكون مقياس (اسماعيل علي وآخرون، ٢٠٠٩م)، المكون من (٤٨) عبارة، يتناول المقياس أهم الأعراض التي تميز قلق الاختبار وهي أربع أبعاد كالتالي:
- البعد الأول: الجانب النفسي والانفعالي: ويتضمن الخوف من الاختبار والقلق والارتباك وتوقع الفشل والرسوب والشعور بخيبة الأمل والشعور بالعصبية الزائدة، والشعور بالحزن والغضب الشديد، وازدياد العدوانية. وعدد فقراته (١٢) فقرة من (١٢-١).

- البعد الثاني / الجانب الاجتماعي :ويتضمن الشعور بالعزلة والانطواء، وعدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية، وفطور العلاقات الاجتماعية، وافتقاد الجو الأسري المشجع علي الدراسة، وعدد فقراته (١٢) فقرة من (١٣-٢٤).
- البعد الثالث /الجانب الجسمي :ويتضمن فقدان الشهية للطعام، وارتباك المعدة، والرغبة في القيء،وتصبب العرق، وسرعة دقات القلب، وارتعاش اليدين، والشعور بالإجهاد والتعب الجسمي العام،و الإغماء أثناء الاختبارات، وعدد فقراته (١٢) فقرة من (٢٥ - ٣٦).
- البعد الرابع / الجانب العقلي المعرفي :ويتضمن الشعور بالنسيان وعدم القدرة على التركيز وتشتت الانتباه وصعوبة في التذكر وصعوبة في التفكير وعدم القدرة على اتخاذ القرارات السليمة، وعدد فقراته (١٢) فقرة من (٣٧ - ٤٨).

الصورة النهائية للمقياس:

ومن أجل إخراج المقياس في صورته النهائية، فقد عرضه الباحث في صورته الأولية على عدد من المحكمين في مجال علم النفس، وبلغ عددهم (٥) محكمين، وقد استجاب الباحث لآراء المحكمين، وعمل على تنفيذ ما أشاروا به من حذف بعض الكلمات وتعديل بعضها في ضوء مقترحاتهم، وبذلك خرج المقياس في صورته النهائية مكونا من (٤٧) عبارة بعدما حذفت العبارة رقم (٤٨)، والجدول التالي يوضح فيه الباحث العبارات التي جرى تعديلها:

جدول رقم (٢)
عبارات المقياس التي تم تعديله

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل	رقم العبارة
أثور لأتفه الأسباب وقت الاختبارات	أنفعل لأتفه الأسباب وقت الاختبارات	٤
أثور على أصدقائي لأتفه الأسباب مع قرب الاختبارات	انفعل على أصدقائي لأتفه الأسباب مع قرب الاختبارات	٢٣
اشعر بعدم الراحة في النوم قرب الاختبارات	اشعر بعدم الراحة في النوم أيام الاختبارات	٢٥
تتزايد سرعة ضربات قلبي عند الاختبارات	تتزايد سرعة ضربات قلبي وقت الاختبارات	٢٨
اشعر بالتعب الجسمي العام عند الاختبارات	اشعر بالتعب الجسمي العام وقت الاختبارات	٣٠
اشعر بالرعشة والرجفة في يداي خلال أدائي الاختبارات	اشعر بالرعشة والرجفة في أطرافي خلال أدائي الاختبارات	٣٣
اشعر بعدم القدرة على التركيز وقت الاختبارات	اشعر بضعف القدرة على التركيز وقت الاختبارات	٣٧
يقلقني حالة النسيان التي تبدو واضحة عندي وقت الاختبارات	ينتابني حالة النسيان التي تبدو واضحة عندي وقت الاختبارات	٣٨
أجد صعوبة لدي في القدرة على التفكير السليم وقت الاختبارات	أجد صعوبة في القدرة على التفكير وقت الاختبارات	٤١
أشعر بعدم القدرة على تذكر بعض المعلومات وقت الاختبارات	أعاني من عدم القدرة على تذكر بعض المعلومات وقت الاختبارات	٤٢
أشعر بالضيق لتداخل بعض المعلومات لدي وقت الاختبارات	أعاني من تداخل المعلومات وقت الاختبارات	٤٣
أشعر كأنني أنسى كل ما ذاكرته أثناء الاختبارات	أدرك كأن ما ذاكرته قد نسيته وقت الاختبارات	٤٥
أفكر في نتائج فشلي أثناء الاختبارات	تم حذفها	٤٨

واستخدام مقياس ليكارت الخماسي لقياس فقرات المقياس، وهي تحدث: بدرجة كبيرة جداً - بدرجة كبيرة - بدرجة متوسطة - بدرجة قليلة - بدرجة قليلة جداً.

رابعاً: صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي):

بعد أن قام الباحث بإجراء صدق المحكمين، جرى بتطبيق أداة الدراسة تطبيقاً مبدئياً على عينة من الطلاب في كلية التربية بعفيف، بلغ عددها (٤٠) طالباً (Pilot Study)، بهدف

قياس صدق الاتساق الداخلي، وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وذلك لمعرفة مدى وضوح أسئلة المقياس وفقراته للمبحوثين، وكانت غالبية معاملات الارتباط إيجابية ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي والترابط بين فقرات مقياس الدراسة والجدول التالي يبين تفاصيل ذلك:

جدول رقم (٣) (ن=٤٠)

اختبار صدق الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية للبعد ودرجة كل عبارة تنتمي له

معامل الارتباط بالمحور	البعد	رقم العبارة في المقياس	معامل الارتباط بالمحور	البعد	رقم العبارة في المقياس
.700**	البعد الثالث: الجسدي	25	.608**	البعد الأول: الجانبي النفسي والانفعالي	1
.755**		26	.671**		2
.774**		27	.734**		3
.775**		28	.656**		4
.809**		29	.511**		5
.753**		30	.713**		6
.828**		31	.774**		7
.764**		32	.728**		8
.820**		33	.735**		9
.826**		34	.730**		10
.829**		35	.736**		11
.776**		36	.717**		12
.714**	البعد الرابع: المعرفي	37	.659**	البعد الثاني: الاجتماعي	13
.768**		38	.798**		14
.792**		39	.726**		15
.818**		40	.728**		16
.817**		41	.570**		17
.819**		42	.776**		18
.774**		43	.721**		19
.823**		44	.817**		20
.832**		45	.776**		21
.807**		46	.761**		22
.718**		47	.737**		23
			.763**		24

** دال عند مستوى ٠.٠١ أو أقل

* معامل الارتباط: هو معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على العبارة وبين الدرجة الكلية للمحور.

يتضح من الجدول رقم (٧) أن جميع معاملات الارتباط بين العبارات المكونة لأبعاد مقياس قلق الاختبار وبين المجموع الكلي للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، دالة عند مستوى (٠.٠١) أو أقل، وهذا يدل على أن أداة الدراسة تتسم بمعامل صدق عالٍ وأنها جاهزة للتطبيق الميداني.

خامساً: اختبار الثبات؛

يشير الثبات إلى إمكان الحصول على نفس النتائج لو أعيد تطبيق المقياس على نفس الأفراد، ويقصد به: "إلى أي درجة يُعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها أو ما هي درجة اتساقه وانسجامه واستمراريته عند تكرار استخدامه في أوقات مختلفة، ومن أشهر المعادلات المستخدمة لقياس الثبات الداخلي للأداة، هو معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، والجدول التالي يبين ثبات المقياس عن طريق استخدام معامل ألفا كرونباخ لكل بعد على حده:

الجدول رقم (٤) (ن=٤٠)

معامل الثبات لأبعاد مقياس قلق الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ

البعد	عدد العبارات	قيمة ألفا
البعد الأول: الجانب النفسي والانفعالي	١٢	٠.٩٠
البعد الثاني: الجانب الاجتماعي	١٢	٩٢.٠
البعد الثالث: الجانب الجسدي	١٢	٩٤.٠
البعد الرابع: الجانب العقلي المعرفي	١١	٩٣.٠
الدرجة الكلية	٤٧	٩٧.٠

يوضح الجدول رقم (٨) أن قيمة ألفا كرونباخ لمقياس قلق الاختبار في جميع أبعاده تراوح ما بين (٠.٩٠ إلى ٠.٩٤)، في حين بلغت الدرجة الكلية لثبات المقياس (٠.٩٧) وتعد هذه القيم جيدة ومطمئنة جداً لثبات أداة الدراسة، حيث يرى كثير من المختصين أن المحك للحكم على كفاية معامل ألفا كرونباخ هو (٠.٧٥)، ما يشير إلى ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أداة الدراسة عند التطبيق.

الأساليب الإحصائية التي استخدمت في التحليل:

١- التكرارات والنسب المئوية لتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة.

٢- المتوسط الحسابي "Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن الأبعاد المكونة للمقياس (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب أبعاد المقياس حسب أعلى متوسط حسابي.

٣- استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" لمعرفة مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل بعد من أبعاد المقياس عن متوسطه الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، بحيث كلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها بين المقياس.

٤- استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample T-test) لمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة نحو أبعاد مقياس قلق الاختبار باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين.

٥- استخدام (تحليل التباين الأحادي) لمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة نحو أبعاد مقياس قلق الاختبار باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

٦- استخدام اختبار شيفيه (أقل فرق معنوي) لتحديد اتجاه الفروق بين فئات المتغيرات الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين، وذلك إذا ما بين اختبار تحليل التباين وجود فروق بين فئات هذه المتغيرات.

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: هل توجد علاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي تعزى إلى متغير الجنس؟

وفيما يلي نتائج ذلك:

أ - الفروق في مستويات القلق لدى الطالبات وفقاً للتخصص.

جدول رقم (٥)

اختبار (T.test) لمعرفة الفروق في قلق الاختبار لدى الطلاب وفقاً للجنس

أبعاد مقياس القلق	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعد الأول: الجانب النفسي والانفعالي	ذكر	151	3.0304	.96362	٢.٧٤	٠.٠١**
	أنثى	65	3.3897	.65020		
البعد الثاني: الجانب الاجتماعي	ذكر	151	2.6192	1.03268	٥.٢٩	٠.٠١**
	أنثى	65	3.3692	.74141		
البعد الثالث: الجانب الجسدي	ذكر	151	2.7235	1.14266	٤.٣٦	٠.٠١**
	أنثى	65	3.3987	.76454		
البعد الرابع: الجانب العقلي المعرفي	ذكر	151	3.1656	1.12365	٢.٥٨	٠.٠١**
	أنثى	65	3.5566	.72309		

** دالة عند مستوى (٠.٠١) أو أقل

- يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق دالة إحصائية في قلق الاختبار لدى الطلاب تبعاً لمتغير الجنس، وجاءت النتائج وفقاً لما يلي:
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في قلق الاختبار في الجانب النفسي والانفعالي لدى الطلاب تبعاً لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث مقارنة بالذكور، بحيث أن الجانب النفسي والانفعالي وقت الاختبار أعلى لدى الذكور مقارنة بالإناث.

- توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) في قلق الاختبار في الجانب الاجتماعي لدى الطلاب تبعاً لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث مقارنة بالذكور، بحيث أن الجانب الاجتماعي أعلى لدى الإناث مقارنة بالذكور، بمعنى أن الذكور يقل تفاعلهم الاجتماعي وقت الاختبارات مقارنة بالإناث.

- توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) في قلق الاختبار في الجانب الجسمي لدى الطلاب تبعاً لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث مقارنة بالذكور، بحيث أن الأعراض الجسمية كالصداع والارهاق والتعرق تظهر بدرجة أعلى لدى الذكور مقارنة بالإناث.

- توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) في قلق الاختبار في الجانب العقلي المعرفي لدى الطلاب تبعاً لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث مقارنة بالذكور، بحيث أن الأعراض المعرفية والعقلية كعدم القدرة على التركيز والنسيان تظهر بدرجة أعلى لدى الذكور مقارنة بالإناث.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة قد تكون منطقية، لأن الضغوط عادة في الاختبارات قد تكون أقوى لدى الذكور مقارنة بالإناث ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى مستوى الثقة بالنفس، فإحساس المرء بكفاءته العلمية، قد يقل كثيراً من مستويات قلق الاختبار لديه، أما إذا كان هناك مشاعر سلبية نحو الذات فمن الممكن أن تكون مصدراً للضغط والتوتر الانفعالي، أي أن قلق الاختبار يعد سلوكاً متعلماً من البيئة التي يعيش فيها الفرد تحت شروط التدعيم الإيجابي والتدعيم السلبي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة السنباطي آخرون (٢٠٠٩م)، التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية العامة في الدافع للإنجاز لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية في قلق الامتحان، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية العامة في الثقة بالنفس لصالح الإناث.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد علاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي تعزى إلى متغير التخصص؟

وفيما يلي نتائج ذلك:

ب - الفروق في مستويات القلق لدى الطالبات وفقاً للتخصص.

جدول رقم (٦)

اختبار (T.test) لمعرفة الفروق في قلق الاختبار لدى الطالبات وفقاً للتخصص

أبعاد مقياس القلق	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعد الأول: الجانب النفسي والانفعالي	علمي	152	3.1283	0.92900	٠.٢٥٨	٠.٧٩
	نظري	64	3.1628	0.81493		
البعد الثاني: الجانب الاجتماعي	علمي	152	2.7736	1.03780	١.٦٠	٠.١١
	نظري	64	3.0143	0.93830		
البعد الثالث: الجانب الجسدي	علمي	152	2.8794	1.11386	٠.٩٨٦	٠.٣٢
	نظري	64	3.0391	1.01954		
البعد الرابع: الجانب العقلي المعرفي	علمي	152	3.2368	1.08210	١.٠١	٠.٣١
	نظري	64	3.3935	.90751		

يتضح من الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائية في قلق الاختبار لدى الطالبات في كلية التربية بغير تبعاً لمتغير التخصص، أي أن أفراد عينة الدراسة بمختلف تخصصاتهم العلمية والنظرية متفقين في استجاباتهم نحو أبعاد مقياس قلق الاختبار، الأمر الذي لم يستوجب وجود فروق دالة إحصائية يعزى لمتغير التخصص.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة جبريل (٢٠٠٨م) بعنوان: قياس مستوى الامتحان لدى طلبة الثانوية التخصصية بشعبية مصراته، إذ بينت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي والأدبي ذكور وبين طلاب التخصص العلمي والأدبي إناث على مقياس قلق الامتحان، كما تتفق مع نتائج دراسة الكريديس (٢٠٠٩م) التي بينت عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص الأدبي.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي تعزى إلى متغير المعدل الدراسي؟

وفيما يلي نتائج ذلك:

الجدول رقم (٧)
تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق في أبعاد مقياس قلق الاختبار تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

مصدر التباين	المعدل الدراسي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الأول: الجانب النفسي والانفعالي	بين المجموعات	16.932	3	5.644	7.706	0.000**
	داخل المجموعات	155.279	212	.732		
	المجموع	172.211	215			
البعد الثاني: الجانب الاجتماعي	بين المجموعات	13.981	3	4.660	4.779	0.003**
	داخل المجموعات	206.726	212	.975		
	المجموع	220.707	215			
البعد الثالث: الجانب الجسدي	بين المجموعات	15.670	3	5.223	4.647	0.004**
	داخل المجموعات	238.308	212	1.124		
	المجموع	253.978	215			
البعد الرابع: الجانب العقلي المعرفي	بين المجموعات	23.378	3	7.793	8.003	0.000**
	داخل المجموعات	206.425	212	.974		
	المجموع	229.803	215			

توضح نتائج الجدول رقم (١١) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد مقياس قلق الاختبار لدى الطلاب طبقاً إلى اختلاف متغير المعدل الدراسي، وتبين من خلاله ما يلي:

- وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) أو أقل في بعد الجانب النفسي والانفعالي لدى الطلاب تبعاً لمتغير المعدل الدراسي.
- وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) أو أقل في بعد الجانب الاجتماعي لدى الطلاب تبعاً لمتغير المعدل الدراسي.
- وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) أو أقل في بعد الجانب الجسدي لدى الطلاب تبعاً لمتغير المعدل الدراسي.
- وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) في بعد الجانب العقلي المعرفي لدى الطلاب تبعاً لمتغير المعدل الدراسي.

ولمعرفة اتجاهات الفروق في أبعاد مقياس قلق الاختبار تبعاً لمتغير المعدل الدراسي

استخدام اختبار شيفيه، وفيما يلي نتائج ذلك:

الجدول رقم (٨)

نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاهات الفروق في أبعاد مقياس قلق الاختبار تبعاً لمتغير المعدل

أبعاد مقياس قلق الاختبار		العدد	المتوسط	أقل من ٢	من ٢ - أقل من ٣٠	من ٣ - أقل من ٤	من ٤ - أقل من ٥
الجانب النفسي والانفعالي	أقل من ٢	26	3.7500				
	من ٢ - أقل من ٣٠	70	3.2845				
	من ٣ - أقل من ٤	80	2.9323	*			
	من ٤ - أقل من ٥	40	2.8979	*			
الجانب الاجتماعي	أقل من ٢	26	3.4647				
	من ٢ - أقل من ٣٠	70	2.9095				
	من ٣ - أقل من ٤	80	2.6979	*			
	من ٤ - أقل من ٥	40	2.6229	*			
الجانب الجسمي	أقل من ٢	26	3.5064				
	من ٢ - أقل من ٣٠	70	3.0738				
	من ٣ - أقل من ٤	80	2.7302	*			
	من ٤ - أقل من ٥	40	2.6854	*			
الجانب العقلي المعرفي	أقل من ٢	26	3.8741				
	من ٢ - أقل من ٣٠	70	3.5377				
	من ٣ - أقل من ٤	80	3.0568	*			
	من ٤ - أقل من ٥	40	2.9068	*			
المجموع		216	3.2832				

* اتجاه الدلالة الاحصائية كم يبينها اختبار شيفيه

ويتضح من نتائج الجدول رقم (١٢) أن اتجاهات الفروق في أبعاد مقياس قلق الاختبار وفقاً للمعدل التراكمي في جميع أبعاد المقياس كانت لصالح الذين معدلهم التراكمي مرتفع مقارنة بالذين معدلهم التراكمي منخفض، بمعنى أن قلق الاختبار لدى الطلاب يزيد تبعاً لانخفاض معدلهم التراكمي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الطريحي (١٩٩٢م)، التي أشارت إلى أن طالبات المستويات الدراسية المختلفة يوجد بينهن فروق في المعدل التراكمي وقلق الامتحان، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة محمد (٢٠٠٥م) التي بينت أن الذات المتوترة تلعب دوراً كبيراً في الإحساس بقلق الامتحان، والذات الهادئة تلعب دوراً كبيراً في السيطرة على قلق الامتحان.

نتائج السؤال الرابع: هل توجد علاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي تعزى إلى متغير المستوى الدراسي؟
وفيما يلي نتائج ذلك:

الجدول رقم (٩)
تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق في أبعاد مقياس قلق الاختبار تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

مصدر التباين	المستوى الدراسي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الأول: الجانب النفسي والانفعالي	بين المجموعات	4.747	2	2.373	3.019	0.06
	داخل المجموعات	167.464	213	.786		
	المجموع	172.211	215			
البعد الثاني: الجانب الاجتماعي	بين المجموعات	4.707	2	2.353	2.321	0.101
	داخل المجموعات	216.000	213	1.014		
	المجموع	220.707	215			
البعد الثالث: الجانب الجسمي	بين المجموعات	4.789	2	2.394	2.047	0.132
	داخل المجموعات	249.190	213	1.170		
	المجموع	253.978	215			
البعد الرابع: الجانب العقلي المعرفي	بين المجموعات	4.493	2	2.247	2.124	0.122
	داخل المجموعات	225.309	213	1.058		
	المجموع	229.803	215			

توضح نتائج الجدول رقم (13) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد مقياس قلق الاختبار لدى الطلاب طبقاً لإختلاف متغير المستوى الدراسي، وتبين من خلاله ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة احصائية في بعد الجانب النفسي والانفعالي لدى الطلاب تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

- عدم وجود فروق دالة احصائياً في بعد الجانب الاجتماعي لدى الطلاب تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.
- عدم وجود فروق دالة احصائياً في بعد الجانب الجسمي لدى الطلاب تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.
- عدم وجود فروق دالة احصائياً في بعد الجانب العقلي المعرفي لدى الطلاب تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الطيرري (١٩٩٢م)، التي بينت عدم وجود فروق بين قلق الاختبار تبعاً للفروق بين طلاب التخصصات الدراسية بمختلف مستوياتهم.

نتائج الدراسة وتوصياتها

أولاً: نتائج الدراسة :

تناولت الدراسة الحالية: " قلق الاختبار وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات وطلاب كلية التربية بعفيف"، وهدفت الدراسة إلى تعرف على دلالة الفروق في العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي وفق لمتغير الجنس، التخصص، المعدل الدراسي، المستوى الدراسي، وذلك بغية وضع حلول مقترحة تخطيطية وقائية لمواجهة قلق الاختبار لدى الطلاب. تناول الفصل الأول من هذه الدراسة تحديد مشكلتها، وتساولاتها، والمفاهيم المستخدمة فيها، بينما ناقش الفصل الثاني الإطار النظري للدراسة، مع استعراض عدد من الدراسات التي تناولت موضوعها، وأشار إلى أهم نتائجها ذات الصلة بها، وفي الفصل الثالث كان التعريف بالإجراءات المنهجية المتبعة في تنفيذ هذه الدراسة والمتمثلة في نوع الدراسة ونوع المنهج المستخدم فيها، ومجتمع الدراسة وعينتها، وأداة جمع البيانات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في التحليل.

وخصص الفصل الرابع لاستخراج نتائج الدراسة التي انبثقت من البيانات الميدانية، التي جمعت، والتي أسهمت في تحقيق أهداف الدراسة، وفي الإجابة عن تساؤلاتها ومناقشتها، ويستعرض هذا الفصل موجز الدراسة وفقاً لما يلي:

موجز نتائج السؤال الأول: هل توجد علاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي

تعزى إلى متغير الجنس؟

وأبرز نتائج ذلك ما يلي:

وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١) في جميع أبعاد مقياس قلق الاختبار لدى الطلاب تبعاً لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث مقارنة بالذكور، بحيث أن قلق الاختبار أعلى لدى الذكور مقارنة بالإناث.

موجز نتائج السؤال الثاني: هل توجد علاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي تعزى إلى متغير التخصص؟

وأبرز نتائج ذلك ما يلي:

عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد مقياس قلق الاختبار لدى الطلاب في كلية التربية بعفيف تبعاً لمتغير التخصص.

موجز نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي تعزى إلى متغير المعدل الدراسي؟

وأبرز نتائج ذلك ما يلي:

وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١) أو أقل في جميع أبعاد مقياس قلق الاختبار لدى الطلاب تبعاً لمتغير المعدل الدراسي.

نتائج السؤال الرابع: هل توجد علاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي تعزى إلى متغير المستوى الدراسي؟

وأبرز نتائج ذلك ما يلي:

عدم وجود فروق دالة احصائيا في جميع أبعاد مقياس قلق الاختبار لدى الطلاب تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

ثانياً: توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث، خرج ببعض التوصيات التي من الممكن أن تسهم في خفض مستويات القلق لدى الطلاب وقت الاختبار ، ومن تلك التوصيات ما يلي:

- ١- ضرورة العمل على تعزيز الثقة بالنفس لدى الطلاب، وكذلك تقوية الأنا لديهم، ورفض الحديث السلبي عن الذات عن طريق تعليم طلاب الكلية الصراحة في حديثهم والتعبير بحرية عن رغباتهم وامتلاك الشجاعة للرفض عن أي موضوع يتطلب إبداء رأيهم .
- ٢- ضرورة الاهتمام بالإرشاد التربوي والنفسي في كلية التربية بعفيف، والعمل على إنشاء وحدة للاستشارات النفسية تعنى بمعالجة مشكلات الطلاب والطالبات النفسية والأكاديمية.
- ٣- عقد الدورات التدريبية والإرشادية التي من شأنها أن تسهم في تدريب الطلاب على مواجهة قلق الاختبار من خلال توفير نماذج عالمية وتعليمهم أفضل الأساليب الجيدة للمذاكرة والاستعداد لفترة الامتحانات الدورية والنهائية .
- ٤- توفير البيئة الجامعية المناسبة في الكلية والأقسام بما يسهم في خفض القلق بشكل عام لدى الطلاب ويمنحهم مزيداً من الاطمئنان .

المقترحات :

- إجراء دراسة مماثلة على طلاب الجامعات في جامعة أخرى غير جامعة شقراء ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية .
- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول شريحة من طلاب الجامعات مع الاهتمام بالمتغيرات التي لها علاقة بشخصيتهم وتحصيلهم الدراسي منها (الثقة بالنفس ، والتحصيل الدراسي ، الخجل الاجتماعي ، الذكاء، الصحة النفسية) .
- إجراء المزيد من الدراسات حول قلق الاختبارات لدى فئات أخرى من المجتمع في ضوء متغيرات وعوامل لها علاقة بتزايد قلق الاختبارات بهدف إيجاد الحلول له .

قائمة المراجع

- أحمد، أحمد إبراهيم (٢٠٠٠م). عناصر إدارة الفصل والتحصيل الدراسي، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.
- بركات، لطفي (١٩٧٤م). سيكولوجية الطفولة والمراهقة، ط ٢، مصر: دار المعارف المصرية.
- جبريل، أحمد محمد (٢٠٠٨م). قياس مستوى الامتحان لدى طلبة الثانوية التخصصية شعبية مصراته، ليبيا: قسم الدراسات والبحاث.
- جبريل، حمد محمد والشوشان، حنان محمد وسليم، سارة سعد وعبدالله، فاطمة (٢٠٠٤م). دراسة لمستوى قلق الامتحان لدى طلبة وطالبات الثانويات التخصصية بشعبية مصراته، انترنت، مقال في مجلة المعلم.
- الداهري، صالح (٢٠٠٥م). مبادئ الصحة النفسية، عمان: دار وائل للنشر.
- رضوان، سامر جميل (٢٠٠٢م). الصحة النفسية، ط ١، عمان: دار المسيرة.
- زهران، محمد حامد (٢٠٠٠م). الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات المدرسية، القاهرة: عالم الكتب.
- إسماعيل، عمر والسنباطي، السيد مصطفى والعقباوي، أحلام عبد السميع (٢٠٠٩م). دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار، دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ع ٦٨، يوليو ٢٠١٠م.
- شاهين، عبدالرحمن (٢٠١٦م). ندوة إستراتيجيات التعامل مع القلق بمدرسة شبرا الميكانيكية، <http://www.arabuem.net>
- شريم، رعدة (٢٠٠٩م). سيكولوجية المراهقة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الصباغ، روضة محي الدين (١٩٩٧م). بناء مقياس قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، بغداد: جامعة الموصل.
- الطيرري، عبد الرحمن بن سليمان (١٩٩٢م). قلق الاختبار لدى طالبات جامعة الملك سعود وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة كلية الآداب جامعة الإسكندرية.

- العجمي، ملحم (١٩٩٩م). معرفة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالاحساء للاقسام الادبية ودرجة القلق لديهن، رسالة ماجستير غير منشورة، الاردن: جامعة الأردن.
- العزباوي، محمد عبد العزيز (٢٠٠٨م). الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم، الأردن: مكتبة المجتمع العربي.
- العواوي، إيمان ناجي قائد (٢٠٠٥م). أثر برنامج إرشادي في خفض قلق الاختبار لدى طالبات الثالث الثانوي علمي بصنعاء، اليمن.
- العيسوي، عبد الرحمن والزعلابي، محمد السيد والجسماني، عبد العلي (٢٠٠٦م). القدرات العقلية وعلاقتها الجدلية بالتحصيل العلمي، مجلة مدرسة الوطنية الخاصة، منشورات وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.
- القرعان، عبدالجليل (١٩٩٢م). قلق الاختبار ومفهوم الذات وعلاقتها بتحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي، الاردن: جامعة اليرموك.
- الكريديس، ريم بنت سالم علي (٢٠٠٩م). قلق الاختبار وعلاقته بالدافعية للإنجاز وبعض المتغيرات، الرياض: كلية التربية لإعداد معلمات.
- اللقاني، أحمد والجمل، علي (١٩٩٩م). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المنهاج وطرق التدريس، ط ٢، القاهرة : عالم الكتب.
- مجسمي، علي بن محمد مرعي (٢٠٠٦م). دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- محمد، عيسوي عبد الرحمن (١٩٧٤م). القياس والتجريب في علم النفس والتربية، ط ٢، القاهرة: دار النهضة العربية.
- محمد، محمد جاسم (٢٠٠٤م). علم النفس التربوي وتطبيقاته، عمان، مكتبة دار الثقافة.
- محمد، ميثاق غازي (٢٠٠٥م). تقييم الذات وعلاقته بقلق الامتحان، العراق، جامعة البصرة.

- مزبود، أحمد (٢٠٠٨م). أثر التعليم التحضيري على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر: جامعة بوزريعة.
- عبد القادر، محمد عبد الغفار (٢٠٠٨م) قلق الامتحان وعلاقته بكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية " دراسة مقارنة " جامعة المنصورة - كلية التربية - المجلة العلمية - المجلد ١٠ العدد ٣
- وردية، ساعد (٢٠٠٣م). علاقة قلق امتحان البكالوريا بالتحصيل الدراسي للتلميذ، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- يوسف، آمال (٢٠٠٨م). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر، جامعة بوزريعة.
- Furmark, T. (2002). Social phobia: Over view of community surveys. Act a Psychiatric a Scandinavian, 105(2), 84-93.
- Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1995). *Social anxiety*. New York: Guilford Press.
- Spielberger ,C.D., Vagg ,P.R.,Barker , L.R., Donham,G.W., &Westberry ,L.G.(1980),The factor structure of the State-Trait Anxiety Inventory. In I.G.Sarason&C.D. Spielberger (Eds), Stress and anxiety (Vol.7). New York : Wiley.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

* * *

استخدام استراتيجيات شكل البيت الدائري
في تدريس الاقتصاد المنزلي لطالبات
الصف الأول الإعدادي وأثره في تنمية بعض
عادات العقل ودافع الإنجاز

إعداد

د / هبة محمد المحسن أحمد

مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس

بكلية التربية بسوهاج

المجلة التربوية - العدد الثالث والخمسون -
يوليو ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في تدريس الاقتصاد المنزلي على تنمية بعض عادات العقل ، ودافع الإنجاز لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي . وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبة موزعة على مجموعتين (الضابطة والتجريبية) من طالبات مدرسة طارق بن زياد الإعدادية بسوهاج ، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار لعادات العقل وتضمن خمسة عادات ، ومقياس لدافعية الإنجاز يتضمن أربعة أبعاد بالإضافة إلى المواد التعليمية التي اشتملت على كتيب للتلميذة ، وأوراق عمل للتلميذة ، ودليل للمعلمة . وتم تطبيق هذه الأدوات قبلياً وبعدياً على مجموعتي البحث ثم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار صحة الفروض والإجابة عن أسئلة البحث ، وتوصلت نتائج البحث إلى أن لاستخدام استراتيجية البيت الدائري في تدريس الاقتصاد المنزلي أثر كبير في تنمية كل من عادات العقل ودافع الإنجاز لدى تلميذات المجموعة التجريبية.

المحور الأول: مشكلة البحث وإجراءات دراستها .

مقدمة البحث:

إن أساليب التعلم التي تعتمد على الحفظ والتعلم لكم كبير من المعلومات دون أن يكون لهذه المعلومات معنى في أذهان المتعلمين يؤدي إلى خلق جيل سلبي وغير مشارك في تنمية وتطوير المجتمع ، وهذه الأساليب التعليمية تعوق الإيجابية وتفجير طاقات العقل التي لا غني عنها لأي تنمية منشودة.

ويعتمد نجاح العملية التعليمية إلى حد كبير على أساليب التعليم والتعلم المتبعة ، وقد انطلقت دعوات كثيرة في السنوات الأخيرة تدعو إلى اتباع أساليب تحفز وتشجع المتعلم وتجعله أكثر إيجابية وتفاعلاً مع ما يتعلمه ، وأكثر قدرة على البحث عن المعرفة بنفسه ، وتبث فيه روح البحث والرغبة، وجعل عملية التعلم ممتعة ومثيرة ومشوقة (أسامه سيد وعباس الجمل، ٢٠١٢) .

ومع ظهور فجر المعلوماتية وزيادة كم المعارف المطلوب من المتعلم اكتسابها أصبح إلزاماً علينا تدريب المتعلم على استيعاب وتمثيل تلك المعلومات بحيث يسهل معالجتها والتعامل معها .

وهنا يأتي دور الاستراتيجيات التدريسية التي تساعد على اكتساب وتنظيم المعارف والمفاهيم وزيادة دافعية المتعلم أثناء التعلم.

ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية شكل البيت الدائري Round House Shape Strategy التي تعد تطبيقاً للأفكار الفلسفية والنفسية للنظرية البنائية التي تفترض أن الأفراد يبنون معارفهم الخاصة باستخدام المعرفة الموجودة لديهم أو من خلال التفاعل بين المعرفة الجديدة والخبرات السابقة لدى، ودور المعلمين لا يقتصر على نقل المعرفة إنما تنشيطها واستنباطها وتسهيل وتوجيه عملية التعلم (عبد السلام عبد السلام، ٢٠٠١).

ويشير (Robin, w., 2009) إلى أن مخطط البيت الدائري يمد المعلم بفهم واضح حول المعلومات المتوفرة لدى الطالب بفهم واضح حول المعلومات المتوفرة لدى الطالب أثناء وبعد التدريس ومساعدة الطلاب على التوصل إلى النتائج كما تسمح للمعلم بالتعامل مع نتائج تفكير الطلاب من خلال تحليل العلاقة بين تمثيلات الطلاب المرسومة والمفاهيم الجديدة.

كما أوضح (Robin, W., And Donna, E., 2012) أن مخطط البيت الدائري يعكس كيفية معالجة الطلاب للمعرفة ومدى مشاركتهم الفعالة في عملية التعلم ويقلل من سلبية المتعلم التي تؤدي إلى تعلم عديم المعنى .

ويتطلب استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري قيام المتعلمين بممارسة بعض مهارات أثناء مروره بخطوات الاستراتيجية التي تمكن المتعلم من بناء المعرفة وتمثيلها بل يتعدى ذلك إلى انتاج المعرفة وليس مجرد استذكارها ، وذلك يؤدي إلى نمو القدرات العقلية لدى المتعلم التي تمهد لانطلاق العادات العقلية.

ويؤكد (Paul, E., 2000) أنه إذا أردنا أن نعد الطلاب للحياة بعد المدرسة بحيث يكونوا قادرين على الفهم ، والتحكم، والتطوير ينبغي أن نمدّهم بالخبرات اللازمة لتنمية عاداتهم العقلية.

كما يرى (Layn, B., 2013) أن للمدرسة والمؤسسات التعليمية الأخرى دوراً هاماً في تنمية عادات العقل ودورها في تحقيق النجاح الذاتي للطلاب.

ويشير (محمد نوفل، ٢٠١٠) إلى أن التفكير عملية عقلية راقية في تطوير قدرات الفرد على شكل سلوكيات ذكية تأتي نتيجة ممارسة عمليات عقلية عليا تنمو لدى الفرد لتصبح عادات عقلية عليا مما يجعل الإنسان قادراً على توظيفها في تكيفه وتحسين ظروف حياته.

ودراسة الاقتصاد المنزلي تتيح للمتعلم اكتساب العديد من الخبرات التي يمكن أن تساهم في تنمية العادات العقلية لدى المتعلم مثل : التفكير بمرونة، التساؤل وطرح المشكلات ، الكفاح من أجل الدقة ، المثابرة ، وغيرها من العادات العقلية التي تتضح من دراسة المجالات المتكاملة لعم الاقتصاد المنزلي والذي يهدف من خلالها إلى مساعدة الفرد على الرقي بحياته وأسرته والمجتمع الذي يعيش فيه .

ونتيجة للتقدم وتراكم الأفكار والمستحدثات العلمية زاد الاهتمام بمواكبة الإحتياجات الإحتياجات الأسرية والمجتمعية الجديدة بغرض إحداث النمو المتكامل للفرد في جميع جوانب الفكرية ، والنفسية، والإجتماعية (أيمن مزاهرة، و ليلي نشيوات، ٢٠٠٤).

وعلى الجانب الآخر تعد الدافعية للإنجاز من شروط التعلم الجيد فلا يوجد تعلم بدون دافع، ومن الضروري توفر دافعية للإنجاز لدى المتعلم لتجعله يتغلب على الصعاب وتمنحه الصبر والمثابرة لتحقيق نتائج أفضل.

ويرى (محمد القضاة، ٢٠١٤) أن كثيراً من عادات العقل مثل: المثابرة، والتساؤل وطرح المشكلات ، والتفكير بمرونة، والسعي نحو الدقة، والإستعداد الدائم للتعلم المستمر..... وغيرها من العادات تنطوي على إدراك أهمية دافع الإنجاز العالية ضمن عمليات التعلم ، كما أن استخدام عادات العقل يشير إلى مستوى معين من دافعية الإنجاز.

ولا شك أن وجود الدافع للإنجاز يجعل المتعلم ينشط ويركز اهتمامه لممارسة عمل ما ويدفعه إلى المثابرة وتحمل المسؤولية والسعي إلى النجاح في إنجاز هذا العمل.

كما تشير دراسة (خالد الربيعي، ٢٠٠٧) ، ودراسة (عبد الله حجات، ٢٠٠٨) ، ودراسة (محمد الكالج، ٢٠١٤) إلى وجود علاقة بين دافع الإنجاز وعادات العقل حيث أن نمو عادات العقل لدى المتعلمين يسهم في زيادة الدافعية للإنجاز، وتوفر الدافعية للإنجاز يشجع المتعلم على خلق إرادة لاستعمال العادات العقلية وتنميتها في جميع الأنشطة التعليمية والمواقع الحياتية.

يتضح مما سبق أهمية تنمية عادات العقل، ودافعية الإنجاز باستخدام استراتيجيات تعليمية حديثة ، ومن ثم جاءت الدراسة الحالية كمحاولة للتعرف على أثر استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية بعض عادات العقل ودافع الإنجاز. الإحساس بالمشكلة:

أن تزويد المتعلم بعادات العقل من خلال الأنشطة والمواقف التعليمية المتنوعة تجعل الفرد أكثر وعياً وإيجابية أثناء التعلم ، كما تؤدي إلى تعلم فعال (Costa, A. & Kallick, B., 2000) ، وقد نادت العديد من الأبحاث والدراسات التربوية بضرورة الإهتمام بتنمية العادات العقلية في جميع مراحل التعليم مثل دراسة (إبراهيم الحارثي، ٢٠٠٢)، ودراسة (يوسف القطامي وأميمة عمور، ٢٠٠٥)، ودراسة (حسام مازن، ٢٠١١)، ودراسة (محمد جاسم، وشفاء داوود، ٢٠١٢)، ودراسة (مصطفى محمد وعيد الديب، ٢٠١٣).

وبالرغم من ذلك إلا أن هناك تدني في مستوى الإهتمام بتنمية العادات العقلية من خلال المقررات والبرامج التعليمية حيث أشارت كل من:

- دراسة (إيمان عبد الحكيم الصافوري ، ٢٠١١) أن هناك قصور في الإهتمام بتنمية العادات العقلية لدى الطلاب من خلال مادة التربية الأسرية ،

- ودراسة (نجاه محمد، ٢٠١٣) التي أكدت تدني مستوى العادات العقلية لدى الطالبات واقترحت الدراسة برنامج لتنمية العادات العقلية من خلال تدريس مادة الاقتصاد المنزلي باستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط.

- ودراسة (وفاء عبد المطلب، ٢٠١٤) التي أكدت على ضرورة الإهتمام بتنمية عادات العقل لدى الطالبات من خلال مادة الاقتصاد المنزلي.

- ودراسة (نشوى صبري، ٢٠١٤) التي أوصت بضرورة استخدام الأساليب التدريسية التي تساهم في تنمية العادات العقلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية واستخدمت الدراسة نموذج التعلم البنائي لتدريس مادة العلوم.

- ودراسة (هاله محمد، ٢٠١٤) التي أشارت إلى تدني مستويات العادات العقلية وأشارت إلى ضرورة تنمية العادات العقلية للطلاب من خلال مادة العلوم للمرحلة الإعدادية.

وبعد إطلاع الباحثة على البحوث والدراسات الأدبية السابقة التي تناولت دافعية الإنجاز اتضح أن هناك انخفاض في دافعية الطلاب للإنجاز في أغلب المواد الدراسية مما أدى إلى إنخفاض في مستوى نتائج التعلم وقصور في تحقيق الأهداف التدريسية المنشودة. ومن هذه الدراسات :دراسة (نجاح مرسى، ٢٠٠٨) ، ودراسة (رضا حكيم، ٢٠٠٩)، ودراسة (آمال سيد، ٢٠١٠)، ودراسة (عاصم إبراهيم، ٢٠١٤).

وفي مجال الاقتصاد المنزلي دراسة (زينب علي، ٢٠١٥) التي أوصت بأهمية استخدام الاستراتيجيات التعليمية التي تزيد من دافعية الطلاب لتعلم مادة الاقتصاد المنزلي.

ودراسة (Kandase, K., 2009) التي أكدت على ضرورة توفر بيئة تعليمية غنية بالمواقف المحفزة لدافعية أثناء دراسة الاقتصاد المنزلي.

ودراسة (ايمان محمد، ٢٠٠٤) التي أوضحت إنخفاض دافعية الطلاب لتعلم مادة الاقتصاد المنزلي.

وفي ظل التحديات العالية والعولمة بأشكالها التي أحدثت تغييراً في طبيعة مادة الاقتصاد المنزلي من حيث المحتوى والأهداف مما يستلزم تطوير أساليب وأدوات التدريس التي تناسب هذا التغير (نجلاء ضيف الله، ٢٠١٠، Andrea, B., 2000, Safenaz, A., 2010).

تحديد مشكلة البحث:

في ضوء ما تم عرضه سابقاً تحددت مشكلة البحث الحالي في قصور الأساليب وطرق التدريس التقليدية في تنمية العادات العقلية والدافعية للإنجاز، لذلك يحاول البحث الحالي دراسة أثر استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس الاقتصاد المنزلي لطالبات الصف الأول الإعدادي وأثره في تنمية بعض عادات العقل والدافع للإنجاز.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في تدريس الاقتصاد المنزلي على:

- تنمية بعض عادات العقل لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي .
- تنمية دافع الإنجاز لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي باستخدام استراتيجية شكل البيت الدائري.

أسئلة البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما أثر استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس الاقتصاد المنزلي على تنمية بعض عادات العقل لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي؟
- ما أثر استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس الاقتصاد المنزلي على تنمية دافع الإنجاز لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي؟

فرضا البحث:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس دافع الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية.

أهمية البحث:

- يأتي هذا البحث استجابة لما تنادي به المؤتمرات والدراسات من ضرورة أن يكون للمتعلم دوراً إيجابياً في التعلم من خلال تنمية دافعيته للإنجاز وعاداته العقلية .
- يمكن أن يفيد هذا البحث المعلمين بصفه عامه ومعلمات الاقتصاد المنزلي بصفه خاصة في كيفية استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في التدريس.
- يقدم البحث اختباراً لعادات العقل ومقياساً لدافع الإنجاز قد يستفاد بهما في تقويم الطلاب في كل من هذين الجانبين .

حدود البحث:

التزم البحث الحالي بالحدود التالية:

- مجموعتين من طالبات الصف الأول الإعدادي بمدرسة طارق بن زياد الإعدادية إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة .
- وحدة "ولاء ست البيت " بمقرر الاقتصاد المنزلي للصف الأول الإعدادي
- تطبيق تجربة البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٦ / ٢٠١٧ .
- الإقتصار على قياس ست عادات عقلية والتي يمكن تنميتها من خلال وحدة "ولاء ست البيت" وهي :
- الإقتصار على قياس دافع الإنجاز عند الجوانب التالية:

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على القياس البعدي لمجموعتين متكافئتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، وذلك لمناسبتها للبحث الحالي.

مصطلحات البحث:

استراتيجية شكل البيت الدائري Round Diagram House Strategy:

الخطوات التي تتبعها الطالبات (مجموعة البحث) في تعلم موضوعات الوحدة التجريبية بمساعدة المعلم بحيث تركز على رسم أشكال دائرية تتدرج فيها المعارف والمهارات المتضمنة بالموضوع من العام إلى الخاص بحيث يمثل مركز الشكل الدائري الموضوع المراد تعلمه وتمثل القطاعات السبعة الخارجية الأجزاء المكونة للموضوع.

عادات العقل Habits Of Mind:

مجموعة المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الطالبة من التصرف بذكاء أثناء تعلمها أو قيامها بالأنشطة المتضمنة في وحدة "ولاء ست البيت" والتي تقاس بأداة البحث الذي أعدته الباحثة لذلك.

الدافعية للإنجاز:

رغبة الطالبات مجموعة البحث بالصف الأول الإعدادي في الأداء الجيد وتحقيق النجاح أثناء دراستهن لمحتوى وحدة "ولاء ست البيت" بمقرر الاقتصاد المنزلي.

متغيرات البحث:

شمل البحث الحالي المتغيرات التالية:

١ - المتغير المستقل : تدريس وحدة "ولاء ست البيت" باستخدام استراتيجية شكل البيت الدائري.

٢ - المتغيرين التابعين: عادات العقل - دافع الإنجاز.

المواد التعليمية وأدوات البحث:

أولاً: المواد التعليمية.

- كتيب الطالبة لدراسة وحدة "ولاء ست البيت" وفقاً لاستراتيجية شكل البيت الدائري.

- دليل المعلمة لتدريس الوحدة الدراسية باستخدام استراتيجية شكل البيت الدائري.

ثانياً: أدوات البحث.

- اختبار العادات العقلية (من إعداد الباحثة).

- مقياس الدافع للإنجاز (من إعداد الباحثة).

إجراءات البحث:

- اختيار وحدة "ولاء ست البيت " من مقرر الاقتصاد المنزلي للصف الأول الإعدادي ، وتحليل محتواها لتحديد قائمة بالعادات العقلية التي يمكن تنميتها من خلال هذه الوحدة .

- إعادة صياغة الوحدة التجريبية (مجال البحث) وإعداد كتيب الطالبة ودليل المعلمة.

- إعداد أداتي البحث : اختبار العادات العقلية ومقياس دافع الإنجاز.

- عرض أدوات مواد البحث في الصورة الأولية على السادة المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة .

- إجراء تجربة البحث الاستطلاعية على عينة من الطالبات للتأكد من صلاحية كتيب الطالبة ودليل المعلمة ، وكذلك أدوات البحث لضبطهما إحصائياً.

- اختيار مجموعتي البحث .

- تدريس الوحدة التجريبية.

- إجراء التطبيق البعدي لأدوات البحث على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

- تصحيح أدوات البحث ، ورصد الدرجات تمهيداً للمعالجة الإحصائية.

- عرض النتائج وتحليلها.

- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

المحور الثاني: (الخلفية النظرية للبحث)

استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري في تدريس الاقتصاد المنزلي يتناول هذا

المحور الخلفية النظرية للبحث والتي تم في ضوءها إعداد المواد والأدوات التعليمية للبحث الحالي مع تدعيمها بالأدبيات والدراسات السابقة وتناولت الباحثة الخلفية النظرية كما يلي:

أولاً: استراتيجية مخطط البيت الدائري.

ثانياً: عادات العقل.

ثالثاً: دافع الإنجاز.

وفيما يلي عرض تفصيلي لكل محور:

أولاً: استراتيجية مخطط البيت الدائري.

شهدت السنوات الأخيرة تغيرات إجتماعية واقتصادية وعلمية وتكنولوجية أدت إلى وجود حاجة ملحة لعقول مدربة محبة للبحث رغبة في التعلم قادرة على مواجهة متطلبات الحياة بإيجابية ومرونة ، وإنعكاساً لهذه التغيرات حدث تطوراً في الإستراتيجيات والأساليب التدريسية المستخدمة في المواقف التعليمية .

ومن الاستراتيجيات التي برزت نتيجة لهذا التطور استراتيجية مخطط البيت الدائري وتعد إحدى الإستراتيجيات الحديثة المنبثقة عن النظرية البنائية **Constructivism Theory** التي ترى أن الفرد يبني بنفسه المعلومات والمعرفة العلمية التي يكتسبها ، وهذا يعتمد على الخبرات التي يمر بها الفرد خلال تفاعله مع كل ما يحيط به وتفاعله معها (عبد السلام عبد السلام، ٢٠٠١) فالإكتساب الفعال للمعرفة يكون عن طريق بنائها من الداخل لا عن طريق استقبالها من الخارج.

تناولت الباحثة الأدبيات والجوانب النظرية المرتبطة باستراتيجية مخطط البيت الدائري كما يلي:

- مفهوم استراتيجية مخطط البيت الدائري.
- الأصول الفكرية والفلسفية لاستراتيجية شكل البيت الدائري.
- مراحل استراتيجية مخطط البيت الدائري.
- كيفية استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري.
- أهمية استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري لكل من المعلم والمتعلم.
- خطوات تطبيق استراتيجية مخطط البيت الدائري في الفصل.
- الصعوبات المتعلقة باستخدام مخطط البيت الدائري.
- مفهوم استراتيجية البيت الدائري:

تعرفها (ألفة قاسم، ٢٠١٤) بأنها استراتيجية تعلم قائمة أسس النظرية البنائية يتم من خلالها تمثيل الموضوعات العلمية برسم مخطط دائري يتم من خلاله عرض المادة العلمية المرتبطة بموضوع ما، بحيث يمثل مركز الدائرة الموضوع العلمي المراد تعلمه،

وتمثل القطاعات الخارجية المفاهيم العلمية أو الأفكار المكونة للموضوع حيث يمثل كل منها بصورة أو برمز تهدف إلى التعرف على التصورات البديلة لهذه المفاهيم العلمية. وتعرفها (آمال أحمد، ٢٠١٢) بأنها استراتيجية تعلم من أجل تمثيل مجمل الموضوعات المراد تعلمها وتركز على رسم أشكال دائرية تناظر البنية المفاهيمية لجزئية محددة من المعرفة بحيث يمثل مركز الدائرة الموضوع المراد تعلمه وتمثل القطاعات الخارجية الأجزاء المكونة للموضوع.

ويرى (Robin, W. & Candy, F., 2011) أنها مخطط رسومي لتمثيل المعلومات والمفاهيم الواردة في موضوع التعلم بحيث تساعد الطلاب على تنظيم الفهم والتذكر وتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب.

وتعرفها (هيا المزروع، ٢٠٠٥) بأنها استراتيجية تعلم من أجل تمثيل مجمل الموضوعات والأنشطة أثناء دراسة مادة العلوم ، وتركز على أشكال دائرية تناظر البنية المفاهيمية لجزء محدود من المعرفة بحيث يمثل مركز الدائرة الموضوع الرئيسي المراد تعلمه وتمثل القطاعات السبعة الخارجية الأجزاء المكونة للموضوع.

أما (Robin, E.& William, D., 2006) فيعرفها بأنها مخطط يمد الطلاب بنموذج بنائي ينظم جهد الطلاب أثناء تعلم موضوع مادة ما ويوضح العلاقات بين المفاهيم والتفسيرات التي تم التوصل إليها كما أنها تمكن المتعلمين من إنشاء مخططات لأفكار التي ملاحظتها بشكل منطقي متسلسل.

ويعرف البحث الحالي استراتيجية مخطط البيت الدائري بأنها: الخطوات التي تتبعها الطالبات (مجموعة البحث) في تعلم موضوعات الوحدة التجريبية بمساعدة المعلم بحيث تركز على رسم أشكال دائرية تتدرج فيها المعارف والمهارات المتضمنة بالموضوع من العام إلى الخاص بحيث يمثل مركز الشكل الدائري الموضوع المراد تعلمه وتمثل القطاعات السبعة الخارجية الأجزاء المكونة للموضوع.

وينتضح من العرض السابق لمفهوم استراتيجية مخطط البيت الدائري: أن جميع التعريفات السابقة اشتركت في بعض الخصائص لاستراتيجية مخطط البيت الدائري وهي أنها:

– مخطط رسومي دائري الشكل مقسم إلى عدة قطاعات .

- يتضمن عدد من القطاعات التي يتم داخلها كتابة العناصر الفرعية للموضوع الرئيسي.

- يمكن الإستعانة برموز أو أشكال للتعبير عن الأفكار أو المفاهيم.

- المتعلم يقوم بنفسه برسم المخطط تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

- الأسس الفكرية والفلسفية لاستراتيجية مخطط البيت الدائري:

اقترح (Ward,E. & Wander,J. ,2002) استراتيجية مخطط البيت الدائري استناداً إلى التعلم البصري القائم على ما وراء المعرفة ، وقام بتطبيق هذه الاستراتيجية في تعلم مبادئ ومفاهيم العلوم ، كما يرى أنها مخطط بنائي يساعد الطلاب على الوصول إل الفهم الصحيح للمعنى وخاصة في تعلم موضوعات العلوم المعقدة .

ويمكن تلخيص الأسس الفكرية والنظرية لاستراتيجية مخطط البيت الدائري كما يلي:

١ - النظرية البنائية Constructivism :

تأثرت النظرية البنائية بآراء بياجيه ١٩٧٨ التي تشير إلى أن التعليم يتحدد في ضوء ما يحصل عليه المتعلم من خبرات حياتية وأفكار مسبقة ، كما تأثرت بآراء فيجوتسكي التي تشير إلى أن التعلم يتحدد في ضوء سياق إجتماعي بالإضافة إلى أهمية اللغة لنقل الخبرة الإجتماعية للمتعلم (عبد السلام عبد السلام، ٢٠٠١).

وينطلق تصور البنائية حول مشكلة المعرفة من إفتراضين أساسيين هما

(حسن زيتون، وكمال زيتون، ٢٠٠٦):

الأول: يتعلق باكتساب المعرفة .

فالمتعلم يبني المعرفة إعتماًداً على خبراته ولا يستقبلها بصورة سلبية من

الآخرين .

الثاني: يتعلق بوظيفة المعرفة وصحتها.

إن وظيفة العملية المعرفية هي التكيف مع تنظيم العالم التجريبي وليس

اكتشاف الحقيقة المطلقة

إسهامات النظرية البنائية في العملية التعليمية (زيد الهويدي ، ٢٠٠٥):

- دور المعلم ميسر للعملية التعليمية وليس محاضر كما هو في التعلم التقليدي، ويشجع الطلاب إلى أن يصلوا إلى استنتاجات بأنفسهم.
- خلق تجربة تعليمية منفتحة على الإتجاهات الحديثة تبعاً لاحتياجات الطلاب.
- البنائية تجعل الطلاب في موقف تحدي عن طريق تدريبهم على التفكير الناقد الفعال.

٢- نظرية أوزابل للتعلم ذو المعنى:

يرى أوزابل أن التعلم يقوم على ما يفترض مسبقاً عن التعلم ، واقترح اوزابل المنظمات المتقدمة لتحقيق التعلم ذو المعنى وتحسين التعليم ، وتقوم المنظمات المتقدمة على شكل هيكل نظري حتى يستطيع الطلاب بناء معرفتهم والربط بين المعرفة الجديدة والسابقة (محمد العبيدي، ٢٠٠٤) .

وقد أوضح أوزابل أن المعنى يتم إنشائه من خلال بعض أشكال التوافق التمثيلي بين اللغة والسياق العقلي ، وأن التعلم يتضمن عمليتين هما الاستقبال والإكتشاف وقارن بينهما في تحقيق التعلم ذو المعنى (Folk, W.,2010,46):

- ١ - الاستقبال: الذي يستخدم في التعلم اللفظي ذي المعنى.
 - ٢ - الإكتشاف: الذي يستخدمه المتعلم في تشكيل المفهوم وحل المشكلة.
- ويولي أوزابل أهمية كبيرة للدوافع الداخلية للتعلم وهو المحرك نحو الإنجاز والتمكن من المعرفة والتمثيل وحل المشكلة.

٣- أبحاث نوافك في النظرية الإنسانية:

قامت أبحاث (Novak, 1998) بناءً على نظريته التي أطلق عليها النظرية الإنسانية وتعد تطبيقاً لأفكار اوزابل من خلال عناصر التعليم: المعلم - المتعلم - المحتوى والتقييم.

كما أكد نوافك على أن التعلم ذو المعنى يتضح من خلال تكوين المعاني والإدراكات البصرية التي تربط بين الخبرة السابقة والمعلومات الجديدة ، وذلك يحقق فهم أعمق للتعلم ذو المعنى من خلال قدرة الفرد على تكوين المعاني وإدراك الخبرة الجديدة وليس هناك

فردين يمكن أن يتساووا في فهم نفس المعنى عند تقديم نفس المعلومة ويرجع ذلك إلى عنصر الإدراك الإنساني (Cartney, K. & Figg, C., 2010).

٤ - بحوث علم النفس لجورج ميللر Georg Miller :

يعد ميللر أحد علماء النفس المعرفي وهو صاحب فكرة الرقم السحري وأن معظم البالغين يستطيعون تذكر الأرقام بين (٥، ٩) أو قد يزيد أو ينقص (٢) واعتبر أن رقم (٧) هو الرقم السحري ودعم ميللر نظريته بأبحاث جاكوبس (Jacobs, 1887) الذي يرى أن الأفراد يستطيعون تذكر الأرقام بسهولة عن الحروف وخاصة مدى الأرقام بين (٣-٩). وشكل البيت الدائري ينقسم إلى سبعة أجزاء وبذلك يكون متمشياً مع ما جاء به ميللر مما يجعل الاحتفاظ بالمعلومات المتضمنه أكثر فعالية كما يعد أداة قوية لتعزيز الذاكرة طويلة المدى .

٥ - الإدراك البصري Visual Perception.

الإدراك البصري هو القدرة لى تفسير المعلومات وما يحيط بها من تأثيرات الضوء المرئي الذي يصل إلى العين ، وهو أيضاً عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعاني والدلالات ويلعب الإدراك البصري دوراً بالغ الأهمية في التعليم المدرسي بصفة عامة.

ويرتبط الإدراك البصري بالعديد من العمليات النفسية الأخرى كالإنتباه ، واستدعاء المعلومات والتكامل الحسي ، وحل المشكلات ، والقدرة على المعالجة.

ويرى (Ward, W., 2002) أن مخطط البيت الدائري يفيد الطالب في تحسين الإدراك البصري حيث أنه يتضمن تنظيم المعلومات والمفاهيم بشكل مرئي ليست للعين فقط بل للعين والدماع معاً فعن طريق الدماغ يتم فهم المعلومات وتنظيمها في أنماط بصرية، والربط بين الصور والمفاهيم مما يسهل الاحتفاظ بها .

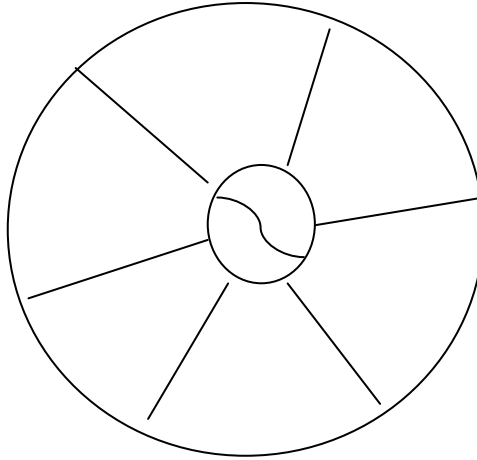
- مراحل استراتيجية مخطط البيت الدائري :

يسير التدريس وفقاً لاستراتيجية مخطط البيت الدائري وفقاً لثلاث مراحل (Robin,

: (W. & Donna, E., 2012

- أولاً: مرحلة التخطيط Planning:

- تعتبر أولى خطوات استراتيجية مخطط البيت الدائري وهو أساس التدريس بهذه الاستراتيجية ويذكر كل من روبن ودونا (Robin, W. & Donna, E., 2012) أن التخطيط يتم في البداية لتوجيه المتعلم للقيام بالآتي:
- تحديد الهدف الذي يسعى إليه المتعلم من بناء الشكل الدائري ، وذلك يساعد على التركيز في دراسة الموضوع المراد تعلمه .
- تحديد الموضوع الرئيسي المراد تعلمه سواء كان مفهوماً أو تجربة عملية ونحدد منه عنوان رئيسي يسجل داخل القرص الدائري كما بالشكل (١).



شكل (١)

- تحديد جانبين يتناولهما الموضوع الرئيسي بحيث يكونان عنوانين متفرعين عن الموضوع الرئيسي ويتم تسجيلها على جانبي المنحنى في مركز القرص الدائري.
- تقسيم الموضوع الرئيسي إلى سبعة أفكار رئيسية قد تزيد أو تنقص حسب ما يتضمنه من أفكار وتكتب عبارة لكل منها.
- رسم شكل أو صورة مبسطة لكل من الأفكار أو الرئيسية السبعة بحيث تساعد على تذكر هذه العناوين .
- التأكد من أن كل مفهوم يتعلق بالمفهوم الذي يليه وبأسلوب متسلسل مترابط.

ثانياً: الرسم (التصميم) Design.

في هذه المرحلة يبدأ المتعلم بملء قطاعات مخطط البيت الدائري بالمفاهيم والرسومات المرتبطة بها مبتدئاً بالجزء المشير إلى الساعة (١٢) ويمكن تكبير الشكل في حالة ما إذا كان هناك حاجة للتوسع في شرح فكرة معينة .

وقد حدد كل من (Robin, W. & Donna, E., 2012):

قائمة بمعايير التمكن المرجعية لتقييم مخطط البيت الدائري الذي قام المتعلم ببنائه كما يتضح من الجدول التالي :

جدول (١)
معايير تقييم البيت الدائري

المهارات	نعم	لا	يحتاج إلى اهتمام
١- هل تم تحديد الأهداف بوضوح وكتابتها في الجزء السفلي من الشكل.			
٢- هل هناك عنوان واضح للمفاهيم الواردة في الشكل الدائري.			
٣- هل يتضمن المخطط المفاهيم المفتاحية الأساسية للموضوع.			
٤- هل هناك عدد (٥-٧) مفاهيم محددة بوضوح في الرسم البياني.			
٥- هل تم ذكر المفاهيم بدقة.			
٦- هل هناك رمز في كل قطاع يمثل هذا المفهوم .			
٧- هل هناك تسلسل دقيق للأحداث.			
٨- إذا كان هناك قطاع مكبر ليشمل مزيد من التفاصيل هل هو دقيق.			
٩- هل تم استخدام المساحات بشكل جيد في المخطط.			
١٠- هل المخطط به نواحي جمالية.			

وفي ضوء هذه المعايير يمكن الحصول على تغذية مرتدة للوقوف على مدى استيعاب الطلاب للمفاهيم الواردة في الموضوع ، وإدراك العلاقة بينها وهل استخدم المتعلم الرموز أو الصور المناسبة للمفهوم.

ثالثاً: مرحلة الانعكاس أو التأمل Reflection Phase:

تأتي هذه المرحلة بعد حصول المعلم على التغذية المرتدة حول مدى فهم الطلاب للموضوع المراد تعلمه ثم يقوم المعلم بتوضيح النقاط الصعبة التي وردت بالدرس أو التي تحتاج إلى مزيد من الشرح بناءً على التغذية المرتدة.

بعد ذلك يتم توجيه المتعلم إلى كتابة مقال عن موضوع الدرس، وذلك يثري لدى الطالب الكتابة الناقدة والقدرة على التعبير واكتساب المهارة في تحويل الصور إلى ألفاظ ومفاهيم والعكس، كما يشير (Klein, P., 2006) إلى أنه يمكن للطالب تحويل المخطط المرسوم في عملية الإنعكاس إلى اللفظية وكتابة المقال بدون تعزيز أو متابعة من المعلم. ويرى (Robin, W. & Donna, E., 2012) أنه في البداية يعمل الطلاب في مجموعات لبناء المخطط ثم يتم تشجيعهم للعمل الفردي لتطوير مفاهيمهم القبلية حول ما يجب تعلمه في الموقف التعليمي ، وفي نهاية التعلم تقدم المفاهيم العلمية المتضمنة في الموضوع من خلال الأنشطة الممارسة داخل وخارج الفصل ويتم توجيه الطلاب إلى قراءة النص بصوت عال أو الاستعانة بالوسائل التكنولوجية مثل السبورات الذكية وبرامج البوربوينت والرسام..... إلخ.

وتختلف الباحثة مع (Robin, W. & Donna, E., 2012) في الخطوة السابقة حيث ترى الباحثة أن تقديم المعلم للمفهوم باستخدام الأنشطة المتنوعة يجب أن يكون مقترناً ببناء المخطط فمع شرح المفهوم أو الفكرة الرئيسة يتم توجيه المتعلم إلى التصميم الرموز والأشكال ، أو أداء نشاط تعليمي مثل التلخيص أو عقد المقارنة أو إعطاء الأمثلة داخل القطاع المخصص للفكرة أو المفهوم ، وذلك يحقق إيجابية المتعلم والمتابعة المستمرة للمفاهيم والأفكار الواردة أولاً بأول .

- كيفية استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري أثناء التعلم:

تشير (Robin, E. & Marcella, w., 2002, 530-532) (إلى أنه يمكن استخدام مخطط البيت الدائري كما يلي:

- يمكن للطلاب أن يقوموا ببناء مخطط البيت الدائري في بداية الدرس للتعرف على المفاهيم أو المعلومات المعروفة بالفعل للطلاب أو لتحديد خبراتهم السابقة حول الموضوع الجديد وإيجاد العلاقة بين خبراتهم السابقة والجديدة.

- يمكن للمعلم أن يدرّب الطلاب على استخدامها أثناء الدرس من خلال المراحل الثلاثة للاستراتيجية

وترى الباحثة أنه يمكن أيضاً استخدام مخطط البيت الدائري كما يلي:

- في بداية الدرس للتعرف على المستويات القبلية لهم حول موضوع معين أو لتجميع آرائهم حول ومقترحاتهم حول مشكلة ما.

- تكليف الطلاب بعمل ملخص حول الموضوع عن طريق رسم مخطط البيت الدائري.

- أهمية استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري للمعلم والمتعلم:

أ - بالنسبة للمتعلم:

يذكر (Robin, E.& Marcella, w.,2002) أن استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري تنظم جهود الطلاب أثناء التعلم لعمل اتصال حقيقي بين المعرفة السابقة حول الدرس الجديد وما تعلمونه في الموقف الحالي ، ويقمون تفسيرات مطورة حول العلاقات بين المفاهيم التي تم تعلمها.

ويوضح أيضاً (Robin, E. & McCartney, 2011,320) أهمية استراتيجية مخطط البيت الدائري بالنسبة للمتعلم كما يلي:

- مساعدة الطلاب في التعلم المفاهيمي وبخاصة في تنظيم الفهم وتذكر المفاهيم الهامة الواردة في الدرس ، وهي بمثابة صورة مرئية للمفاهيم والعلاقة بينها.

- مساعدة الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم وغالباً يكون لديهم خبرات أو معرفة أولية ناقصة حول المفاهيم بإعطاء المتعلم توضيحات ومساعدات إضافية حتى يتحسن الفهم لديه ويتم التعلم بشكل أفضل.

- تحسين مهارات الذاكرة المرئية Visual Memory وهذه الذاكرة تساعد على الاحتفاظ بالصورة البصرية العقلية بع إخفاء الأشياء ويؤدي الإضطراب في هذه المهارة إلى صعوبة الإحتفاظ بالصورة البصرية للأشياء التي تم رؤيتها من قبل.

- يمكن للطلاب أن يستخدموا المخطط وعمليات التفكير في تحويل المفاهيم إلى شكل لفظي أو مكتوب بدون تعزيز أو متابعة من المعلم.

وأوضح (McCartney,r. & Pavel ,S., 2011) أن استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري تتيح للمتعلم:

- ربط الصور بالمفاهيم الذي يتم معالجتها من خلال المخطط.

- تحديد الأفكار الرئيسية بسهولة.

- إظهار الإبداع والكفاءة الذاتية لدى المتعلم.

- تحسين مهارات الرسم والكتابة لدى المتعلمين.
- جعل عملية التعلم ممتعة من خلال الرسومات والألوان.
- كما تنمي استراتيجية شكل البيت لدى المتعلم الذكاءات التالية (Robin, E.& James, W., 2002):
 - الذكاء اللغوي : من خلال المناقشات أثناء التصميم.
 - الذكاء البصري المكاني: حيث ينظم مخطط البيت الدائري المعلومات بصورة بصرية يمكن رؤيتها ويسهل تذكرها،
 - الذكاء المنطقي: من خلال العصف الذهني المتبع أثناء تقسيم المفاهيم إلى القطاعات السبعة للشكل.
- وللاستفادة من هذه الأهمية بالنسبة للمتعم ينبغي أن يكون للمتعم دوراً واضحاً في استراتيجية مخطط البيت الدائري ويتضح ذلك من النقاط التالية كما يلي (Robin, E.& William, D., 2006):
 - تحديد الهدف من بناء الشكل الدائري.
 - تحديد الأفكار الرئيسة التي يتم استكشافها وتصميم الشكل عليها.
 - كتابة العنوان الرئيسي باستخدام كلمة الربط (من أو أو) .
 - تجزأة الفكرة إلى سبعة أجزاء تزيد أو تنقص إثنين.
 - كتابة المعلومات الخاصة بكل قطاع من القطاعات التي تم تحديدها باستخدام كلمات أو رسوم ونماذج مبسطة يسهل إستدعائها وتذكرها.
 - رسم أيقونات أو رموز أو رسومات توضيحية مبسطة في كل قطاع من القطاعات المحددة.
 - تكبير أحد قطاعات الشكل الدائري إذا كان يحتوي على معلومة ضرورية .
 - في النهاية يقدم الطلاب المفاهيم أو العلاقات التي تم التوصل إليها وقراءة النص بصوت عالٍ.
- ب - بالنسبة للمعلم:
يرى (Robin, E.& Marcella, w.,2002,530-532) أن استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري يحقق العديد من النواحي الإيجابية للمعلم مثل:

- يمد المعلم بفهم واضح عن المعلومات المتوفرة لدى الطالب أثناء وبعد التدريس.
- تتيح للمعلم الفرصة لتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى المعلم قبل التقويم .
- تساعد المعلم على تدريس الموضوعات التي يصعب على التلاميذ تعلمها بالطرق العادية .

ويحدد (Galal, 2015, 45) أهمية استراتيجية مخطط البيت الدائري كما يلي:

- أداة جيدة للتخطيط للتدريس .
 - مدخل يثير الإهتمام والمتعة في التدريس.
 - طريقة للتعرف على المفاهيم الخاطئة وتخيلات المتعلم وتصحيحها.
 - خلق بيئة تعليمية للمنافسة بين الطلاب.
- ويحدد (Robin, E.& Marcella, w.,2002) مجموعة إرشادات هامة للمعلم أثناء استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري وهي:
- استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري في تدريس الموضوعات أو المفاهيم المألوفة لدى التلاميذ مما يدفعهم للتركيز في أسلوب التعلم بدون محاولة استيعاب مفاهيم علمية جديدة باستخدام الاستراتيجية الجديدة.
 - أن يشجع المعلم الطلاب للتغلب على مخاوفهم عند ممارسة أنشطة الاستراتيجية أو بناء الشكل الدائري.
 - من الأفضل أن يستخدم المعلم استراتيجية مخطط البيت الدائري في تدريس الموضوعات ذات الطابع التسلسلي أو ذات الخطوات المتسلسلة.
 - أن يشجع المعلم الطلاب للتغلب على مخاوفهم عند ممارسة أنشطة الاستراتيجية.
 - ينصح باستخدام التكنولوجيا الحديثة لتحسين فعالية التدريس.
 - خطوات تطبيق استراتيجية مخطط البيت الدائري في الفصل (سليمان البلوشي و عبد الله سعيدي، ٢٠١١):
 - يعرض المعلم الدرس بأحد أساليب التدريس كالعرض العملي أو الاستقصاء أو الشرح المناسب.

- يكون المعلم مجموعات التعلم التعاوني ويحدد كونها متجانسة أو غير متجانسة حسب وجهة نظرة وطبيعة الأهداف.
- يحدد المعلم مع الطلاب الأفكار التي سيتم تدوينها في شكل البيت الدائري.
- يكتب الطلاب أهداف بناء الشكل الدائري أسفل الورقة المراد بناء مخطط البيت الدائري عليها.
- يقوم الطلاب بتجزئة المفهوم الرئيسي إلى عدة موضوعات متصلة به.
- يكتب الطلاب المعلومات الخاصة بكل قطاع والرموز الدالة عليها تجاه عقارب الساعة.
- تعرض كل مجموعة الشكل الذي قامت بتصميمه على أفراد الصف مع تعليقات من قبل المعلم والزملاء.

أساليب تعين المعلم على الاستخدام الفعال لاستراتيجية مخطط البيت الدائري:

- ترى الباحثة أنه لنجاح استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري يمكن للمعلم أن:
- يقسم تلاميذ الفصل إلى مجموعات تعاونية بحيث تكون غير متجانسة لتشجيع الطلاب ضعاف التحصيل على المشاركة الإيجابية.
- أن يتابع المعلم رسومات الطلاب جيداً ومدى صحتها لأنها تعبر عن مدى فهم واستيعاب الطالب للدرس مع تقديم التعزيز المناسب أولاً بأول.
- يوزع المعلم على التلاميذ أوراق نشاط متضمنة مخطط البيت الدائري فارغاً أقلام ملونة - أقلام رصاص - ممحاه ، وذلك لضمان اشتراك جميع التلاميذ في العمل.
- التنبيه على الطلاب في اليوم الذي يسبق الدرس بتجهيز صور أو رسومات توضيحية مرتبطة بموضوع الدرس التالي.

الصعوبات المتعلقة باستخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري:

- أوضح (Ward, E., 1991) أنه بالرغم من العديد من المزايا التي تحققها استراتيجية مخطط البيت الدائري إلا أن هناك بعض الصعوبات المرتبطة ببناء المخطط الدائري وهي:
- قد يجد بعض الطلاب صعوبة في استخلاص الأفكار الرئيسة من الكتاب المدرسي.
- صعوبة استيعاب العلاقة الكلية أو الجزئية بين المفاهيم.

- يخفق بعض الطلاب في إيجا تسلسل دقيق للأحداث وإيضاحه من خلال استراتيجية مخطط البيت الدائري .
- صياغة الجمل بدقة.
- كما أشار (Kokakaya,2014) إلى وجود بعض المشكلات التي تواجه الطلاب أثناء استخدامهم استراتيجية مخطط البيت الدائري وهي:
- صعوبة الحصول على الصور المناسبة للنص المكتوب أو المفهوم المتعلم.
- يجد بعض الطلاب صعوبة في رسم المخطط أو الأيقونات الموجودة داخل المخطط .
- يستغرق بناء المخطط وقت كبير .

وللتغلب على هذه الصعوبات يرى (Kokakaya,2014) أن استخدام الوسائل البصرية الأكثر مناسبة واستخدام الكمبيوتر يمكن أن يعالج مشكلات بناء المخطط لدى بعض الطلاب مثل الفشل في أيجاد التصميم المناسب كما يوفر وقت الحصة ويمنع ضياع الوقت في محاولة التوصل للرسم الدقيق، كما أن المتابعة المستمرة من جانب المعلم لأداء المتعلمين يساعد في اكتشاف أى مفاهيم خطأ أو صياغة أفكار غير صحيحة في بداية العمل.

المحور الثاني : عادات العقل Habits Of Mind.

أصبح تنمية عادات العقل ، وتوفير المواقف التعليمية التي تعمل على تنميتها ضرورة ملحة وخاصة في ظل واقع الحياة الذي يتطلب التفكير الاستراتيجي والمثابرة والإبداع والقدرة على حل المشكلات المعقدة .

إن التأكيد على أهمية تنمية عادات العقل في الحياة بصفة عامه والمدارس على وجه الخصوص ينبغي ألا يكون مجرد شعارات (Lyn, B., 2013) . وفيما يلي عرض موجز لبعض الجوانب النظرية المتعلقة بعادات العقل.

أولاً: مفهوم عادات العقل.

تعدت تعريفات الباحثين الذين تناولوا العادات العقلية بتعدد وجهات نظرهم فيعرفها (Costa,A. & Kalik, B.,2009) بأنها ميل الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما عندما تكون الإجابة أو الحل غير متوفر في أبنيته المعرفية ،

وقد تكون المشكلة على هيئة موقف محير أو موقف غامض فهي تشير إلى توظيف السلوك الذكي عندما لا يعرف الفرد الإجابة.

كما يرى (محمد نوفل، ٢٠٠٥) أنها مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الفرد من بناء تفصيلات من الأداء أو السلوكيات الذكية بناءً على المثبرات والمنبهات التي يتعرض لها، بحيث تقوده إلى انتقاء عملية ذهنية أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة لمواجهة مشكلة أو قضية ما أو تطبيق سلوك بفعالية والمداومة على هذا المنهج.

كما يعرفها (مندور فتح الله ، ٢٠٠٩) بأنها اتجاه عقلي لدى الفرد يعطي سمة واضحة لنمط سلوكياته، ويقوم هذا الاتجاه على استخدام الفرد للخبرات السابقة والاستفادة منها للوصول إلى تحقيق الهدف المطلوب.

ويعرفها (حسام الدين مازن، ٢٠١١) بأنها اتجاه عقلي لدى الفرد يعطي سمة واضحة لنمط سلوكياته ، ويقوم هذا الاتجاه على استخدام الفرد للخبرات السابقة والإستفادة منها لتحقيق الهدف المطلوب .

ويعرفها (عاصم ابراهيم ، ٢٠١٣) بأنها قدرة الفرد على توظيف معارفه ومهاراته وقدراته ودوافعه في حياته بنجاح، وتعامله بذكاء مع كل ما يواجهه من مواقف.

وترى (نجاة عوض، ٢٠١٣) أنها مجموعة من أنماط السلوك الذكي التي تستخدمها الطالبات أثناء تعلمهن وقيامهن بالأنشطة التعليمية مما يساعدهن على التفكير بفعالية وحسن التصرف في المواقف المختلفة.

وتعرف الباحثة عادات العقل إجرائياً بأنها:

مجموعة المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الطالبة من التصرف بذكاء أثناء تعلمها أو قيامها بالأنشطة المتضمنة في وحدة "ولاء ست البيت" والتي تقاس بأداة البحث الذي أعدته الباحثة لذلك.

ويتضح من التعريفات السابقة :

- أن بعض التعريفات تعتبر عادات العقل مجموعة من أنماط السلوك الذكية التي تجعل الفرد يستجيب لمواقف ومشكلات معينة بفعالية.

- البعض الآخر يرى أن العادات العقلية هي موقف يتخذه الفرد بناءً على قاعدة أو مبدأ معين ويتطلب ذلك مستوى معين من المهارة في تطبيق السلوك الذي يؤدي إلى تحقيق الهدف.

- فريق ثالث من الباحثين يرى أن العادات العقلية تشتمل على مجموعة من المهارات والاتجاهات التي تجعل الفرد يفضل نمط معين من السلوكيات عند مواجهة مشكلة أو موقف جديد.

بالرغم من تعدد وتنوع هذه التعريفات التي تناولها الباحثين لمفهوم عادات العقل إلا إنها جميعاً تشترك في:

- أ- كونها تحقق أهداف التعلم بفاعلية .
- ب- تتضمن تكرار لأفعال أو سلوكيات حتى تصبح عادة ملازمة للفرد أو سمة شخصية مميزة له.
- ج- تتطلب الوعي وإعمال الفكر وممارسة عمليات تفكير.

د- هذه العادات تقود الفرد باتجاه معين يستخدم فيه قدراته وإمكاناته بذكاء من أجل تحقيق أهداف معينة.

ثانياً: تصنيف عادات العقل.

حدد (Marzano, etal,2001) بعض عادات العقل ضمن نموذج لأبعاد التعلم كما يلي:

١- التفكير المنظم ذاتياً ويتضمن مجموعة من الآداءات السلوكية مثل:

- معرفة الفرد بتفكيره الذاتي .
- التخطيط.
- معرفة الفرد بالمواد اللازمة.
- حساسية الفرد تجاه التغذية الراجعة .
- تقييم الفر لفعالية أعماله.

٢- التفكير الناقد: ويتضمن مجموعة من الآداءات السلوكية مثل:

- دقة الفرد وسعيه وراء الدقة.
- سعي الفرد وراء الوضوح.

- كون الفرد متفتح العقل.
- مقاومة الفرد للتهور.
- اتخاذ الفرد موقف معين والدفاع عنه.
- ٣- التفكير الابتكاري: ويتضمن مجموعة من الآداءات السلوكية مثل:
 - الاشتراك في المهمات والإنخراط بها.
 - توسيع حود المعرفة لدى الفرد وقدراته.
 - توليد معايير شخصية للتقييم.
- كما وضع (Costa, A., 1991) قائمة بعبادات العقل تضمنت (١٢) عادة ثم توصل إلى عدد إضافي عام ٢٠٠٨ فأصبحت (١٦) عادة عقلية وهي كما يلي (Costa, A. & Kallic, B., 2000):

- ١- المثابرة.
- ٢- التحكم في التهور.
- ٣- الإصغاء للآخرين بفهم وتعاطف.
- ٤- التفكير بمرونة.
- ٥- التفكير في التفكير.
- ٦- الكفاح من أجل الدقة.
- ٧- التساؤل وطرح المشكلات.
- ٨- تطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة.
- ٩- جمع البيانات عن طريق الحواس .
- ١٠- التفكير والتواصل بدقة ووضوح.
- ١١- الكفاح من أجل الدقة.
- ١٢- الاستجابة بدهشة وتساؤل.
- ١٣- التفكير المتبادل أو التشاركي.
- ١٤- إيجاد روح الدعاية.
- ١٥- الاستعداد الدائم للتعلم المستمر.
- ١٦- الإقدام على مخاطر مسنولة.

واقصر البحث الحالي على قياس عادات العقل التالية:

المثابرة- التساؤل وطرح المشكلات - التحكم في التهور- تطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة- التفكير التبادلي.

وذلك للأسباب التالية:

- مناسبتها لموضوعات الوحدة التجريبية المختارة من مقرر الاقتصاد المنزلي للصف الأول الإعدادي .

- وفقاً لنتائج استطلاع رأي تم توزيعه على السادة المختصين في مجال الاقتصاد المنزلي لاختيار أنسب عادات العقل الذي يمكن تنميتها من خلال هذه الوحدة.
ثالثاً: خصائص عادات العقل.

يذكر (Costa, A.& Kallic, B.,2009) أن مفهوم عادات العقل ينطوي على الأبعاد التالية:

١ - القيمة Value:

ويتضمن نزعة بعض الأفراد إلى اختيار نمط معين من الأنماط الذكية بدلاً من الأنماط الأخرى الأقل فعالية والتحقق من مصداقية هذا النمط والإيمان به.

٢ - الميل Inclination:

ويشير إلى الشعور بالرغبة في التفكير في المشكلات واتخاذ استراتيجيات التفكير الذكية التي تساعد في اتخاذ القرار المناسب لحل هذه المشكلات .

٣ - الحساسية Sensivity:

بالرغم من توفر مهارات واستراتيجيات التفكير الفعالة لمواجهة موقف أو مشكلة ما إلا أن الفرد ينتظر الفرص المناسبة لتطبيق السلوكيات الذكية.

٤ - الإلتزام Commitment :

ويتضمن حرص الفرد باستمرار على تعلم المهارات والمعارف الجديدة لتحسين الأداء.

٥ - القدرة Ability:

وتشمل امتلاك المهارات والقدرات الأساسية لتنفيذ السلوكيات الذكية.

٦ - السياسة Policy:

تعزيز ودمج السلوكيات الذكية وتحويلها إلى سياسة تظهر في اتخاذ القرارات أو مواجهة المواقف الصعبة.

رابعاً الأسس النظرية لعادات العقل .

أ - عادات العقل ونظرية الذكاءات المتعددة:

يربط (Costa, A.& Kallic, B.,2004) تعريفه لمفهوم عادات العقل بينها وبين الذكاء المتعدد فيرى كوستا أنه عندما يمتلك الفرد الذكاء فإنه سيكتسب قدرات تجعله ينطلق إلى الحدود القصوى تدفعه للنشاط والفعل ، وذلك أساس المبادرة والمثابرة والإبداع ، كما يرى أن الذكاء يمكن تعليمه لأن الدماغ يعمد إلى مزيد من الإرتباطات بين خلاياه ويطور نفسه بمقدار التفاعلات التي يجريها مع نفسه ومع البيئة المحيطة ، ويؤكد على أن المهم في مفهوم الذكاء هو التأكيد على نوعيته وليس مقداره .

كما أوضح كوستا وكاليك أن هناك أنواع متعددة للذكاء مثل : الذكاء اللفظي - الذكاء الحركي- الذكاء الموسيقي - الذكاء المكاني- الذكاء الطبيعي.

كما يؤكد كوستا وكاليك أنه لتطوير الذكاء و إيصال العقل إلى غايته في الإبداع في الإبداع والعطاء يجب أن نجعل العقل يتمرس عن طرق الست عشر عادة عقلية.

ب - عادات العقل ومهارات التفكير:

وتشير (ساميه هلال، ٢٠١٣) إلى أن عادات العقل تساعد على كيفية تحديد الافتراضات غير المحددة ، وبناء أو طرح أفكار وآراء والدفاع عنها وفهم العلاقات بين الأحداث والأفكار المختلفة ، كما تدير وتنظم العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد في بناء المعرفة وحل المشكلات .

ج - عادات العقل والتفكير ما وراء معرفي :

هناك علاقة قوية ومتشابكة بين عادات العقل والتفكير في التفكير أو التفكير الما وراء معرفي ، فالتفكير ما وراء معرفي يتضمن إدراك الفرد لخطوات الاستراتيجية التي يتبعها من أجل الحصول على المعلومات اللازمة والوعي بهذه الخطوات ومراقبتها ومراجعة صعوبات التنفيذ وتقييمها من أجل جودة وتحسين الأداء ، واكتساب الفرد لأنماط السلوك الذكي التي يمارسها في مواقف مختلفة حتى تتحول إلى عادات ذهنية ذكية تنطوي على مهارات التفكير الما وراء معرفي (وائل محمد، ٢٠٠٩).

د - عادات العقل وأبحاث الدماغ:

يشير (وائل محمد ، ٢٠٠٩) إلى أهمية التركيز في العملية التعليمية على النظرية المعرفية التي يتم التركيز فيها على كيفية ربط المعلومات مع البنية المعرفية والعمليات العقلية التي تتم في الدماغ فأصبح المحور في عمليتي التعليم والتعلم هو ديناميكية العقل والمساعدة على تحسين طاقاته وقدراته من خلال استخدام استراتيجيات تعليم وتعلم ديناميكية تساعد على تشعب الخلايا العصبية والأنشطة القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ.

وعادات العقل تركيبة من الأدعاءات الذكية من المهارات والميول والمواقف والخبرات السابقة وممارسة هذه العادات يؤدي إلى تثبيت المعلومات في الذاكرة طويلة الأجل ونمو في فيسيولوجيا الدماغ ، وبصاحب تنمية هذه العادات أنشطة مهارية تؤدي إلى تنشيط الخلايا العصبية للدماغ (عبد اللطيف أبو بكر، ٢٠١١).

وبهذه الصدد يؤكد أيضاً (سليمان يوسف، ٢٠١٤) أن نظرية عادات العقل من الأساليب الحديثة التي يتم من خلالها تنشيط المخ للتعلم وتوظيف قدراته، وعادات العقل موزعه على نصفي المخ الكرويين كالتالي:

النصف الكروي الأيمن: التفكير بمرونة - التفكير في التفكير - الكفاح من أجل الدقة - التساؤل وطرح المشكلات - تطبيق المعارف الماضية - التواصل بوضوح وبدقة - التصور والابتكار والتجديد - الاستجابة بدهشه وتساؤل - إيجاد روح الدعابة، ونسبتها من العدد الكلي لعادات العقل ٥٦%.

النصف الكروي الأيسر: المثابرة - التحكم بالتهور - التفكير التبادلي - الإصغاء بفهم وتعاطف - الإقدام على مخاطر مسئولة - استخدام الحواس - الاستعداد الدائم للتعلم المستمر، ونسبتها من العدد الكلي لعادات العقل ٤٤%.

الإفتراضات التي تقوم عليها عادات العقل:

هناك مجموعة من الإفتراضات التي تعد أساساً نظرياً لتنمية عادات العقل ، وللوصول بالعقل إلى فعالية عالية ، وجعله يمتلك عادات ذهنية متقدمة تصل به إلى أقصى أداء (يوسف قطامي، وأميمه عمور، ٢٠٠٥) وهي:

- العقل آلة التفكير ويمكن تشغيلها بكفاءة عالية.

- نحن جميعاً نمتلك عادات العقل ، ونستطيع إدارته كما نريد .
- لدينا القدرة الكافية للتوجيه الذاتي للعقل، وتقييمه ذاتياً وإدارته وتعديله .
- يمكن تعليم عادات العقل للوصول إلى نتائج تشغيل الذهن وإدارته .
- يمكن تحديد مجموعة من العادات والمهارات للوصول إلى ألى كفاءة في الأداء .
- خامساً: تنمية عادات العقل لدى المتعلمين.

تضح أهمية عادات العقل في إجابة كوستا وكاليك (Costa, A.& Kallic, B.,2006) عن السؤال لماذا نعلم عادات العقل ؟ بأن الغاية من تعليم عادات العقل هي أن يكون الفرد مبدعاً وخلاقاً ، وعادات العقل المنشودة تؤكد بصورة عامة على حب الإستطلاع والمرونة وطرح المشكلات وصنع القرارات ، والتصرف المنطقي، والإقدام على المخاطر، وسلوكيات أخرى تدعم الفكر النقدي و الخلاق .

ويشير (أيمن سعيد، ٢٠٠٦) أن أهمية اكتساب المتعلمين لعادات العقل ترجع إلى:

- رؤية مسار تفكيره الخاص به ، واكتشاف كيف يعمل عقله أثناء حل المشكلات .
- اكتساب العادات المفيدة للحياة .
- التدريب على التخطيط بدقة في ضوء متطلبات المهمة ووفق معايير لتقييم الأداء .
- إضافة جو من المتعة على التعليم .

كيفية تنمية عادات العقل لدى المتعلمين:

حدد (محمد نوفل، ٢٠٠٨) أساليب لتأسيس عادات العقل وهي:

- عرض نماذج تتصف بعادة من العادات العقلية ليقوم المتعلمين بمحاكاتها .
- الوعي والتأمل الذاتي في أنماط التفكير والأفعال التي يمارسها الطلبة ، وتأسيس تلك الأنماط يؤدي إلى تحسين السلوكيات الذكية التي تشكل عادات العقل .
- الإستماع إلى الآخرين والإنتفاع على آرائهم وما يصدر عنهم لاكتساب سلوكيات جديدة .

وترى الباحثة أنه يمكن تنمية عادات العقل لدى المتعلمين من خلال:

- إجراء جلسات عصف ذهني حول بعض عادات العقل وكيفية تأصيلها .
- ضرب أمثلة لأشخاص من واقع المتعلمين وبيئتهم يمتلكون عادات عقلية ومحاولة الإقتداء بهم .

- عمل لوحة شرف وتعليقها في الفصل وتسجيل أسماء الطلاب اللذين تدرج سلوكياتهم تحت عادات عقلية معينة.
- استخدام اللعب التمثيلي وتمثيل الأدوار لشخصيات تمتلك عادات عقلية من خلال مواقف حياتية تظهر سلوكياتهم ومهاراتهم الذكية وتشجيع المتعلمين لتقليدهم والإحتذاء بهم.

سادساً: دور مناهج الاقتصاد المنزلي في تنمية عادات العقل.

يعد الاقتصاد المنزلي من أهم المواد الدراسية التي تسهم في إحداث النمو المتكامل للفرد من جميع الجوانب الاجتماعية والإنفعالية والعقلية والجسمية. ويستهدف الاقتصاد المنزلي تحقيق الرفاهية وتطوير نوعية الحياة للفرد والأسرة والمجتمع عن طريق تدريب الأفراد على ممارسة المهارات التي تمكنهم من أداء أدوارهم وتحمل المسؤولية تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين والبيئة المحيطة من حولهم والمجتمع الذي ينتمون إليه (كوثر كوجك، ٢٠٠٩).

وموضوعات مادة الاقتصاد المنزلي تتيح للمتعلم التزود بالمهارات والمفاهيم والحقائق التي تساعد على التكيف مع المستجدات والتغيرات التي تطرأ سواء على مستوى الأسرة أو المجتمع ومن هذه التغيرات ضرورة ممارسة العادات العقلية للتعامل مع القضايا والمشكلات التي تواجه الأفراد في عصر العولمة، وذلك من خلال ممارسة العديد السلوكيات والنشاطات الفكرية والآدائية التي يمكن أن تساهم في تنمية وتأسيس العادات العقلية مثل:

اتخاذ القرارات - حل المشكلات - اكتشاف العلاقات - الإبداع - التفكير المنطقي - الاستفادة من الخبرات السابقة في مواقف جديدة - تقدير قيمة الوقت - الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة.

وتتفوق مادة الإقتصاد المنزلي على المواد الدراسية الأخرى في ارتباطها بالحياة الواقعية والإهتمامات الشخصية للطالبة مما يتيح الفرصة لتنمية العادات العقلية ؛ حيث يرى (كوستا و كاليك، ٢٠٠٤) أنه يمكن غرس العادات العقلية لدى المتعلمين من خلال الوحدات والدروس التعليمية التي يخططون لها بحيث تمتلك بعد الخصائص مثل :

- إثارة إهتمام المتعلم.

- توفر مساراً للطلاب لإيجاد العلاقة بين تجاربهم والمحتوى الذي سيدرس.

- تقدم مشكلات لم تحل بعد.

وهذه الخصائص تتوفر في موضوعات الاقتصاد المنزلي ، كما أن قيام الطالبة بأنشطة ومهارات تثير اهتماماتها وترتبط بميول الطالبة واتجاهاتها تتيح لها الفرصة لتطبيق ما تعلمته في مواقف جديدة قد تمر بها، والقدرة على الإصرار والمثابرة، وتحمل المسؤولية ، والمرونة وحل المشكلات وهذه العادات العقلية نسعى لتنميتها لدى الطالبة.

وقد أوصت (تغريد عمران، ٢٠٠٩) بضرورة تجريب الاستراتيجيات الخاصة بتنمية إمكانات العقل البشري، وعادات العقل وقياس فعاليتها في تحسين مستويات التعلم. كما أشارت كل من: (ايمان الصافوري وزيزي عمر، ٢٠١١) ، (هالة عبد العاطي، ٢٠١٥) إلى أن دراسة الاقتصاد المنزلي من أهم المواد الدراسية التي تسهم في ترسيخ العديد من عادات العقل.

سابعاً: استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري في التدريس وتنمية العادات العقلية.

أ- استراتيجية مخطط البيت الدائري تتيح للمتعلم استخراج المعلومات وإعادة بنائها في شكل مرئي منظم يساعد على تنظيم المعلومات في البنية المعرفية وسهولة استرجاعها ، وقيام المتعلم بتصميم الصور والرسومات التوضيحية التي تعبر عن المفهوم أو الفكرة يساعد في تنمية عادة التفكير والتواصل بدقة ووضوح.

ب- الاعتماد على الذات وتقليل الاعتماد على المعلم من خلال قيام المتعلم برسم الشكل الدائري وتقسيمه إلى قطاعات وتعبئة هذه القطاعات بما يناسب المفاهيم المتضمنة في الدرس يساعد في تنمية عادات المثابرة وتحمل المسؤولية والاستعداد للتعلم المستمر.

ج- إمكانية تطبيق مخطط البيت الدائري في مواقف تعليمية جديدة وفي مواد دراسية متنوعة يساعد في تنمية عادة تطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة.

د- استخدام حواس متعددة في التعلم ، ويعد ذلك فرصة لتنمية عادة استخدام جميع الحواس في جمع البيانات ، وإن لم يكن جميع الحواس فتعدد الحواس ذو أثر إيجابي في عملية التعلم.

هـ- يتيح مخطط البيت الدائري للمتعلمين العمل التعاوني في مجموعات لتصميم المخطط الدائري وأيضاً التعبير عنه بشكل مقالي من شأنه تنمية عادات عقلية مثل: الإصغاء-

التفكير في التفكير- تحمل المسؤولية- التفكير بمرونة - إضفاء جو من المرح والفكاهة أثناء التعلم.

و- دور المتعلم في التعلم باستخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري إيجابي نشط فيقوم بالتخطيط لرسم البيت الدائري ، واستخدام رسومات وأشكال توضيحية تعبر عن المفهوم بدقة ، وإيجاد علاقة بين المفاهيم والرسومات ، وتنظيم وتسلسل الخطوات ، والاستنتاج، والتلخيص، والتطبيق. ويرى (كوستا وكاليك، ٢٠٠٤) أن الانتقال بالعقل من الحالة السلبية إلى الحالة الإيجابية يؤدي إلى تفعيل عادات العقل الإيجابية .

ز- قيام المتعلمين بعرض استراتيجياتهم المعرفية بأدوات بصرية فإنهم يمارسون التفكير في التفكير والأدوات التي يستعين بها الطلاب للمساعدة في هذا النوع من التفكير هي: المثابرة- المنهجية في التفكير - والتساؤل- استخدام أكثر من حاسة (كوستا وكاليك، ٢٠٠٤).

يتضح مما سبق أن لاستخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري في التدريس دور هام في تنمية عادات العقل لدى المتعلم.

ثالثاً: تنمية دافع الإنجاز لدى المتعلم.

تناولت الباحثة خلال هذا المحور الأدبيات والجوانب النظرية المتعلقة بدافع الإنجاز

كما يلي :

- ١- مفهوم دافع الإنجاز.
- ٢- العوامل المؤثرة في دافع الإنجاز.
- ٣- كيف تؤثر الدافعية في التعلم.
- ٤- تنمية دافع الإنجاز وتدريس الاقتصاد المنزلي.
- ٥- استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري في التدريس و تنمية دافع الإنجاز.
- ٦- استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري وتنمية دافع الإنجاز
- ٧-العلاقة بين دافع الإنجاز وعادات العقل.

وفيما يلي عرض موجز لهذه النقاط

١- مفهوم دافع الإنجاز Achievement Motivation.

يعرف (نبيل زايد، ٢٠٠٣) دافعية الإنجاز بأنها الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلم التي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق غرض معين ، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف.

كما ترى (تحية أحمد عبد العال ، ٢٠٠٧) أن الدافع للإنجاز هو: الرغبة في تحقيق شيء له مغزى ، وإتقان الأشياء ، أو انتاج أفكار جديدة والوصول إلى مستوى عالٍ من الأداء .

كما تعرفه (إيمان أبو ضيف، ٢٠١٢) بأنها الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح في العمل. وتشير (أسماء مطر، ٢٠١٣) إلى أن الدافعية للإنجاز هي : الطلاقة التي تحرك الفرد وتدفعه نحو تحقيق أهدافه وطموحاته والمثابرة على المنافسة مع آخرين لتحقيق هذه الأهداف من أجل إتقان العمل ، وتحمل المسؤولية ، والثقة بالنفس ، والقدرة على النجاح والإصرار عليه ، وتجنب الفشل ، والتخطيط الجيد للمستقبل.

وبالرغم من تعدد التعريفات التي تناولت مفهوم دافعية الإنجاز إلا أنها تتشابه في تضمناها لعدة مكونات يطلق عليها أبعاد دافعية الإنجاز وهي:

- الثقة بالنفس.
- القدرة على الإستقلالية.
- القدرة على الإتقان
- الطموح والسعي نحو التميز .
- التخطيط للمستقبل.

٢ - العوامل المؤثرة في دافع الإنجاز.

هناك عدة عوامل ذات تأثير واضح في دافعية الإنجاز يمكن توضيحها كما يلي (يوسف قطامي و نايفه قطامي، ٢٠٠٠).

- الحماس العام للعمل وبذل الجهد في سبيل تحقيق الهدف.
- توقعات الفر المتعلقة باحتمال حوث النجاح والفشل.
- قيمة النجاح ذاته وما يترتب عليه من مكافآت أو حوافز ذات تأثير قوي.
- كما يرى (محمد خليفة، ٢٠٠٣) أن هناك عوامل أخرى مؤثرة في الدافعية للإنجاز هي:
- دور الأسرة.
- وجود بعض المتغيرات المشجعه على التلقي السلبي للمعلومات أثناء التعلم.

- المناخ الإجتماعي والإمكانات المادية التي تحدد نوع المكافآت والإثابات.
 - العوامل البيولوجية مثل الإحساس بالحاجة إلى الطعام أو الرغبة في النوم أو الراحة.
- ومن العوامل السابقة يتضح لنا أن مستوى الدافعية لدى المتعلمين لا يتسم بالثبوت بل يتأثر بعوامل تزيد من مستوى دافعية الانجاز أو تخفض منها ؛ لذا يجب مراعاة ذلك في العملية التعليمية والحرص على تشجيع العوامل التي من شأنها زيادة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين.

٣ - كيف تؤثر الدافعية في التعلم.

إن الدافعية لها العديد من التأثيرات على تعلم الطلاب فالدافعية توجه السلوك نحو تحقيق أهداف معينة يسعى المتعلمون تجاهها ، وتؤثر على اختيارات الطلاب في تعلم مواد معينة مما يؤدي إلى بذل مزيد من الجهد والطاقة في ممارسة الأنشطة ذات الصلة المباشرة باحتياجاتهم وأهدافهم وتقلل من شعورهم بالملل أو القلق فالدافعية تزيد من اندماجهم واستمرارهم في القيام بالأنشطة والمهام التعليمية (Ormord, J.,E., 2014).

ويؤكد (Paul , P., 2003) على أهمية الدافعية للتعلم في اكتساب المتعلم العيد من العمليات المعرفية مثل: التنظيم الذاتي، الإنتباه، الإستيعاب ، كما تزيد من احتمالات توقع نجاح الطلاب ورفع الكفاءة ، والأداء.

وأوضح (عبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٣) أن هناك علاقة إيجابية دالة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل وتعد أحد العوامل المهمة المسؤولة عن التفوق الدراسي إلى جانب العديد من العوامل الأخرى .

وتشير (أمل البكري، ٢٠٠٧) إلى أن الدافعية تؤدي دوراً هاماً في عمليات التعلم وإنجاز الأهداف التعليمية على نحو فعال .

كما يذكر (عبد المجيد أحمد، و محمد عبد المحسن ، واسماعيل الفقي، ٢٠١٤) أن الدافعية للإنجاز تمثل السعي إلى مستوى من الإمتياز والتفوق وفيما يلي بعض النتائج الدالة على ذلك:

أ- الطلاب ذووى دافع الإنجاز العالي يتميزون بالمتابعة على العمل ، واحتمال حلهم للمشكلة أكبر.

ب- المتميزون بدافع إنجاز أكبر يقومون بإنجاز أكبر عدد من المهام التعليمية.

ج- إرتفاع أداء ذووي دافع الإنجاز أعلى مقارنة بغيرهم.

د- يتمكن ذووي دافع الإنجاز المرتفع من التكيف أو التوافق الذي يحقق له الكفاءة والفعالية.

٤ - تنمية دافع الإنجاز.

يمكن تنمية دافع الإنجاز لدى المتعلمين من خلال (علي محمد، ٢٠٠٥):

- استخدام طرق تدريسية متنوعة تجعل محور العملية التعليمية هو المتعلم وتشجعه على التعبير عن رأيه بحرية والثقة بالنفس والإقبال على التعلم.

- تحدي الأنشطة والخبرات التعليمية التي ترتبط بإهتمامات وميول المتعلمين ويتم ذلك من خلال بيئة تعليمية تربوية فاعله تساعد على تشجيع المتعلمين على مواصلة التعلم ويزيد من دافعيتهم للإنجاز.

- تدريب المتعلمين على ممارسة المواقف التعليمية التي تكسبه خبرة فعلية تساعد على التكيف مع المشكلات التي تواجهه.

- تدريب المتعلمين على ممارسة المواقف التعليمية التي تكسبه خبرة فعلية تساعد على التكيف مع المشكلات التي تواجهه.

- البعد عن الروتين والرتابة في في المواقف التعليمية واستخدام الأساليب التي تثير دافعية المتعلمين مثل: المناقشة والحوار - العصف الذهني.

- إشراك المتعلمين في تحديد الأهداف الإجرائية للدرس ، وإجراءات الدرس ، والأنشطة التعليمية المصاحبة له.

ويحدد (كمال زيتون، ٢٠٠٣) بعض الأساليب التي يمكن استخدامها في المواقف التدريسية لزيادة دافعية إنجاز التلاميذ نحو تعلم الموضوعات الدراسية وهي:

- وضوح الغرض من المادة .
- صياغة الدروس في صورة مشكلات.
- تكوين ميل إيجابي نحو المادة .
- عرض أحداث متناقضة مع الخلفية المعرفية والمعلومات القبلية لدى المعلم .
- تنوع المثيرات من شأنه إثارة الحماس في العمل.

٥ - تنمية دافع الإنجاز نحو تعلم الاقتصاد المنزلي.

إن أفضل المواقف التعليمية هي التي تعمل على تكوين دوافع عند المتعلمين فالدافعية للإنجاز من أهم أسس التعلم والتي تقضي بأن يعمل المعلم على استثارة دوافع المتعلمين ، وأن يوفر لهم خبرات تثير دوافعهم وتشبع حاجاتهم ورغباتهم (كمال زيتون ، ٢٠٠٣).

ودراسة الطالبة لمادة الاقتصاد المنزلي تشبع حاجاتهم ورغباتهم فهي تمد الطالبة بالمفاهيم والحقائق والمهارات التي تناسب احتياجاتها واهتماماتها بدءاً من اختيار شريك الحياة وتكوين الأسرة وتربية الأطفال على أسس تربوية سليمة بالإضافة إلى توفير المعلومات والمهارات التي تساعد في اختيار نوع الغذاء المناسب المتكامل الذي يحتاجه الجسم في جميع المراحل العمرية ، وأسس إختيار وإعداد الغذاء ، واختيار ما يناسبها من مكملات الزي وحسن اختيار الألوان ، وإدارة الوقت والاستفادة من أوقات الفراغ ، كما تتعلم أصول التصرف السليم في المواقف المختلفة (فن الإتيكيت) ؛ وهذه الموضوعات تساعد الطالبة على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة تزيد من دافعيته للتعلم.

كما يمكن صياغة موضوعات الاقتصاد المنزلي في شكل مشكلات ترتبط بالحياة اليومية للطالبة مثل: مشكلة زيادة الإستهلاك- التلوث الغذائي- تلوث البيئة- مشكلات مرحلة المراهقة - الغش التجاري- حقوق المرأة وحقوق الطفل- والمشكلة السكانية، وهذه المشكلات تثير الطالبة و تتحدى تفكيرها وتمثل دافعاً للرغبة في التوصل إلى علاج لهذه المشكلات.

وتؤكد (تغريد عمران، ٢٠٠٩) على أن محور اهتمام مقررات الاقتصاد المنزلي ينصب حول إزالة التباعد بين مواقف الحياة الأسرية ومحتوى المقررات العلمية ، وذلك من خلال تنمية المهارات الذهنية والعملية لدى التلاميذ لمواجهة مشكلات الحياة غير محددة الأبعاد ؛ ومن ثم فإن محتوى المادة مستمد من واقع حياة الأفراد في المجتمع وهذا الربط بين المحتوى الذي يدرسه الطالب وبيئته يؤدي إلى وظيفية المعارف والمهارات المستهدفة في حياة المتعلم ، وترى الباحثة أن هذه الوظيفية تكسب المتعلم دافعاً نحو مواصلة تعلم المادة. وهناك دراسات سابقة تناولت تنمية دافعية الإنجاز نحو تعلم مادة الاقتصاد المنزلي

منها :

- دراسة (لمياء محمود، ٢٠١١) التي استخدمت التدريس الفردي الإرشادي لتنمية المهارات العملية ودافعية الإنجاز لطالبات المرحلة الإعدادية.
- دراسة (الشيما عوز، ٢٠١١) التي استهدفت دراسة فعالية برنامج في ما وراء الذاكرة على فعالية الذات والدافعية نحو التعلم لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي.
- (زينب علي، ٢٠١٥) التي استخدمت بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية دافعية الإنجاز والأداء الابتكاري لدى تلميذات المرحلة الإعدادية.
- ٦ - استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري في التدريس وتنمية دافع الإنجاز.
تسهم استراتيجية مخطط البيت الدائري في زيادة دافع الإنجاز من خلال:
١- استخدام المتعلم لمخطط البيت الدائري في التعلم من خلال خطوات (التخطيط- الإنعكاس- الرسم أو التصميم) تثير المتعلم وتحدي تفكيره مما يزيد من دافعية الإنجاز لدى المتعلم.
- ٢- تتيح استراتيجية مخطط البيت الدائري للمتعلم الاعتماد على النفس وتقليل الاعتماد على المعلم في إكتساب المعرفة من خلال القدرة على ربط الصورة بالمفهوم ، وتصنيف الأفكار والمفاهيم ،وتحديد المفاهيم الرئيسة تمييز المفاهيم الرئيسة عن المفاهيم الفرعية وممارسة هذه الأنشطة العقلية يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس وتدفعه لبذل الجهد لمواصلة التعلم وتحقيق الأهداف ودفع الشعور بالملل مما يكسبه دافعا لمواصلة التعلم.
- ٣- تتيح الإستراتيجية ممارسة أنشطة التعلم خلال مجموعات تعاونية وتنافسها فيما بينها يدفع المتعلم لمزيد من التعلم والطموح والمثابرة وتحقيق نتائج أفضل .
- ٤- تتميز استراتيجية مخطط البيت الدائري بتنوع الأنشطة والمثيرات من خلال التعبير الشفهي والكتابي عن مضمون الشكل واستخدام الصور والأشكال التوضيحية المناسبة أو مصورات جاهزة مع تلوينها ولصقها ، وإيجاد العلاقة بين المفاهيم والأفكار الجزئية يؤدي ذلك إلى إثارة الحماس في العمل والابتكار مما يزيد من دافع التعلم.

المحور الثالث : إعداد المواد التعليمية وأدوات البحث.

تضمن هذا المحور عرض لإجراءات البحث ، وإعداد مواد وأدواته ، وفيما يلي عرض لذلك:
أولاً: إعداد المواد التعليمية.

١ - كتيب الطالبة :

تطلب إعداد كتيب الطالبة مايلي:

- أ- اختيار الوحدة التجريبية للبحث: وقد وقع اختيار الباحثة على الوحدة الأولى من مقرر الاقتصاد المنزلي للصف الأول الإعدادي وهي بعنوان "ولاء ست البيت" ، وذلك لاحتوائها على العدي من المهارات والسلوكيات التي يمكن من خلالها تنمية عادات العقل ، كما أنها تحتوي على كم كبير من المعلومات والمعارف والسلوكيات التي تسهم بشكل فعال في زيادة دافعية الطالبات نحو التعلم .
- ب- تحليل محتوى الوحدة :

قامت الباحثة بتحليل محتوى الوحدة لتحديد العادات العقلية لتحديد العادات العقلية التي يمكن تنميتها من خلال دراسة هذه الوحدة، وتوصلت الباحثة إلى عدد من العادات العقلية بعد تحليل محتوى موضوعات الوحدة وهذه العادات هي:

- المثابرة
- التحكم في التهور .
- التفكير التبادلي.
- تطبيق المعارف السابقة .
- التساؤل وطرح المشكلات.

ولضبط التحليل تم حساب الصدق عن طريق عرض القائمة في صورة استبيان لعرضه على السادة المختصين (ملحق ١) وكان هناك شبه اتفاق من قبل المختصين على مناسبة هذه العادات.

ولحساب الثبات قامت الباحثة بإجراء التحليل مرتين متتاليتين بينهما فاصل زمني ثلاث أسابيع لتحديد مدى الاتفاق باستخدام معادلة "كوبر" Cooper

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

، وقد بلغ معامل الثبات (٨٣%) وهو معامل ثبات مرتفع.

مكونات كتيب الطالبة:

- مقدمة الكتيب : تضمنت نبذة حول الإستراتيجية ومراحلها ومثال توضيحي لكيفية استخدام المخطط.

- الأهداف العامة لدراسة الوحدة.

- موضوعات الكتيب وتم عرض كل موضوع كما يلي:

أ- التمهيد للدرس. ب- أسئلة تنشيطية لتحديد الخبرة السابقة.

ج- إجراءات تنفيذ الدرس وفقاً للاستراتيجية (التخطيط- التصميم- الإنعكاس).

د- التقويم .

٢- دليل المعلمة: وتضمن العناصر التالية:

• نبذة عن استراتيجية مخطط البيت الدائري.

• إرشادات للمعلمة.

• أهداف تدريس الوحدة الدراسية.

• طرق التدريس

• الوسائل التعليمية.

• الأنشطة ومصادر التعلم.

• الخطة الزمنية لتدريس الوحدة الدراسية .

• تخطيط تنفيذ الدروس باستخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري، وتضمنت خطة كل

درس مايلي:

الأهداف - الوسائل التعليمية- التهيئة- إجراءات تنفيذ الدرس (التخطيط- التصميم-

الإنعكاس) - أساليب التقويم.

٣- أوراق عمل التلميذة: وتضمنت:

- اسم التلميذة.

- عنوان الدرس.

- أسئلة تنشيطية.

- مخطط البيت الدائري فارغ.

- أهداف الدرس.

- جدول معايير تقييم مخطط البيت الدائري.

ثانياً: الأدوات التعليمية:

أ- اختبار عادات العقل.

تم إعداد اختبار عادات العقل وفق الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من الاختبار:

هدف اختبار عادات العقل إلى قياس مستوى العادات العقلية لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي .

٢- تحديد محتوى الاختبار:

تم تحديد محتوى الاختبار من خلال التحليل السابق لمحتوى الوحدة الذي قامت به الباحثة ونتج عنه العادات التالية:

- المثابرة - التساؤل وطرح المشكلات.

-التحكم في التهور . - تطبيق المعارف السابقة .

-التفكير التبادلي.

٣- وضع تعليمات الاختبار:

تم وضع تعليمات للاختبار لمساعدة الطالبة في التوصل إلى الإجابة الصحيحة

٤- وصف الاختبار:

تم اختبار عادات العقل في صورة مواقف تدور حول عادات العقل الخمس التي تم

تحديدها وروعي عند صياغة هذه المواقف :

- وثيقة الصلة بحياة الطالبة .

-أن تكون الألفاظ المستخدمة في صياغة المواقف واضحة لا غموض.

- أن تكون مرتبطة بموضوعات الوحدة التجريبية للبحث .

والجدول التالي يوضح وصف لعادات العقل المتضمنه بالاختبار:

جدول (٢)
وصف لعادات العقل المتضمنة بالاختبار

العادة	شكل الموقف	عدد المواقف
المثابرة	اختيار من متعدد	٥
التساؤل وطرح المشكلات	كتابة	٦
التحكم في التهور	اختيار من متعدد	٥
تطبيق المعارف السابقة	اختيار من متعدد	٥
التفكير التبادلي	اختيار من متعدد	٥
		٢٦ موقف

٥ - طريقة تصحيح الاختبار:

بالنسبة لجميع العادات تحسب درجتين لكل اختيار صحيح من الاختيارات لكل موقف ما عدا عادة طرح المشكلات تحسب ثلاث درجات لكل موقف فالمطلوب منها طرح ثلاث مشكلات فيكون إجمالي درجة عادة طرح المشكلات (١٨) درجة ، والدرجة الكلية للاختبار ككل (٥٨) درجة.

٦ - ضبط الاختبار إحصائياً :

تم تطبيق اختبار عادات العقل استطلاعيًا على مجموعة من طالبات الصف الأول الإعدادي بلغت (٣١) طالبة ، وذلك لضبط الاختبار إحصائياً وحساب ما يلي:

أ - ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (α) وقد تم ذلك باستخدام برنامج spss الإحصائي، وبلغ معامل الثبات للاختبار (٠,٨٢)، وبذلك يكون الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات والجدول التالي يوضح معامل الثبات لكل عادة من العادات المتضمنة في الاختبار.

جدول (٣)
معامل الثبات لكل عادة عقلية

م	العادة العقلية	معامل الثبات
١	المثابرة	٠,٨٧
٢	التساؤل وطرح المشكلات	٠,٨٢
٣	التحكم في التهور	٠,٧٥
٤	تطبيق المعارف السابقة	٠,٨٣
٥	التفكير التبادلي	٠,٧٦
	معامل الثبات ككل	٠,٨٥

صدق الاختبار:

تم التأكد من صدق الاختبار بالطرق التالية:

١ - الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الاختبار على السادة المحكمين ، وذلك لإبداء الرأي في الاختبار من حيث ارتباط المواقف المتضمنه بالاختبار بموضوعات الوحدة ، ومناسبتها لكل عادة من العادات العقلية المحددة، و مناسبتها لعينة البحث، ودقتها علمياً ولغوياً، وقد أكد المحكمون أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، كما أن المواقف التي تم اختيارها مناسبة للعادات العقلية ولموضوعات الوحدة التجريبية. .

٢ - زمن تطبيق الاختبار:

تم حساب زمن تطبيق الاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن الذي استغرقتة الطالبات في الإجابة عن بنود الاختبار وهو (٥٠) دقيقة

ب - مقياس الدافعية للإنجاز.

..لإعداد مقياس دافع الإنجاز تم اتباع الخطوات التالية:

١ - الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى التعرف على مدى دافعية تلميذات الصف الأول الإعدادي للإنجاز في مادة الاقتصاد المنزلي ، وذلك في الأبعاد المحددة للبحث (الثقة بالنفس- الشعور بأهمية الوقت- التوجه نحو المستقبل- الاستمتاع بتعلم مادة الاقتصاد المنزلي)

٢ - صياغة عبارات المقياس:

تم صياغة عبارات المقياس في ضوء موضوعات وحدة "ولاء ست البيت" وتدور حول أبعاد الدافعية التي تم تحديدها.

٣ - صدق وثبات المقياس:

لحساب صدق المقياس تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين للحكم على مدى وضوح العبارات وسلامتها لغوياً وعلمياً، وارتباطها بموضوعات الوحدة التجريبية ، ومناسبتها لأبعاد الدافع للإنجاز ، وتم إجراء التعديلات اللازمة على المقياس ،وهي حذف البند (١٥) في البعد الأول والبند (٥) في البعد الثالث ،

وتعديل صياغة بعض الفقرات ، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتضمن (٥٦) بنداً موزعه على أربعة أبعاد ، وبذلك يكون المقياس صالحاً للتطبيق .
ولحساب ثبات المقياس تم تطبيقه استطلاعياً على عينة من تلميذات الصف الأول الإعدادي (٣٢) طالبة بهدف حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ، والجدول التالي يوضح معامل ثبات كل بعد على حدة من أبعاد المقياس ومعامل الثبات للمقياس ككل.

جدول (٤)

معامل ثبات كل بعد من أبعاد المقياس ومعامل الثبات للمقياس ككل

معامل الثبات	أبعاد مقياس الدافعية	
٠,٧٧	الثقة بالنفس	
٠,٧٢	الشعور بأهمية الوقت	
٠,٨٥	التوجه نحو المستقبل	
٠,٨٣	الإستمتاع بالتعلم	
٠,٨٤	معامل الثبات ككل	

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للمقياس ككل مساوياً (٠,٨٤) وهو

معامل ثبات مرتفع.

٤ - وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته الأولية من أربعة أبعاد يندرج أسفل كل منها (١٥) عبارة

، وروعي عند صياغة العبارات ما يلي :

- وضوح العبارة وسهولة فهمها.
- أن تشتمل على عبارات سلبية وأخرى إيجابية.
- أن تغطي جميع أبعاد المقياس.

جدول (٥)

مواصفات أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز في تعلم الاقتصاد المنزلي

م	الأبعاد	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	العدد	النسبة
١	الثقة بالنفس	١، ٢، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٢، ١٤	٣، ٤، ٥، ١٠، ١١، ١٣	١٤	٢٥%
٢	الشعور بأهمية الوقت	١، ٢، ٦، ٧، ١٠، ١١، ١٣، ١٤	٣، ٤، ٨، ٩، ١٢، ١٥	١٥	٢٧%
٣	التوجه نحو المستقبل	١، ٢، ٣، ٨، ١٠، ١٢، ١٤	٤، ٥، ٦، ٧، ٩، ١١، ١٣	١٤	٢٥%
٤	الإستمتاع بالتعلم	١، ٢، ٤، ٦، ٨، ١١، ١٣	٣، ٥، ٧، ٩، ١٠، ١٢	١٣	٢٣%
	المجموع			٥٦	١٠٠

٥ - تصحيح المقياس:

تدرجت استجابات مقياس الدافعية كما يلي (تنطبق - غير متأكدة - لا تنطبق) ، ووزعت درجات الاختبار كالاتي (١-٢-٣) وذلك بالنسبة للعبارة الموجبة أما العبارات السالبة فدرجاتها على الترتيب (٣-٢-١) ، وبذلك تكون النهاية العظمى للمقياس (١١٦) درجة.

٦ - تعليمات المقياس:

حرصت الباحثة على أن تكون تعليمات المقياس واضحة بالنسبة للتلميذات وتضمنت التعليمات تعريف التلميذة بكيفية الإجابة مع التوضيح بمثال.

٧ - زمن تطبيق المقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة من تلميذات الصف الأول الإعدادي وعددهم (٣٣) تلميذة وتم تحديد زمن تطبيق المقياس بحساب متوسط الزمن الذي استغرقت التلميذات بعد إلقاء التعليمات عليهن، ووجد أن الزمن المستغرق هو (٤٥) دقيقة .

المحور الرابع: تنفيذ تجربة البحث.

تضمن هذا المحور عرض إجراءات تنفيذ تجربة البحث وهي كما يلي:

- الهدف من تجربة البحث:

هدفت تجربة البحث إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري في تدريس الاقتصاد المنزلي للصف الأول الإعدادي على تنمية كل من عادات العقل ودافعية التعلم .

- الإعداد لتجربة البحث:

أ- اختيار مجموعة البحث: تم تحديد عينة البحث من تلميذات الصف الأول الإعدادي بمدرسة الحديثة الإعدادية ، وتكونت من (٣٥) تلميذة للمجموعة التجريبية فصل (٢/١) ، و(٣٥) للمجموعة الضابطة (٣/١) التي تدرس بالطريقة التقليدية، وذلك بعد الحصول على الموافقات الإدارية من الجهات المختصة.

ب- التأكد من تكافؤ المجموعتين:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين تم تطبيق الأوات قبلياً (اختبار عادات العقل ومقياس دافعية الإنجاز) ، وباستخدام اختبار "ت" لحساب الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٦)

نتائج اختبار "ت" للتطبيق القبلي لأدوات البحث

المجموعة	ن	م	ع	"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٥	٥٢,٥	٥,٤	٩,٠	اختبار عادات العقل
الضابطة	٣٥	٢٦,٣	٤,٣		
التجريبية	٣٥	٣٠,٦	٣,٤	١,١	مقياس دافعية الإنجاز
الضابطة	٣٥	٥٠,٩	٩		

ت- يتضح من الجدول السابق أن "ت" المحسوبة > "ت" الجدولية (١,٧) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، لذا فهي غير دالة إحصائياً مما يدل على تكافؤ المجموعتين .

ج - تطبيق تجربة البحث:

- التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة: تم التدريس للمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة المعتادة والمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري، وبدأ التنفيذ في يوم ٢٠١٦/١٠/١ وانتهى في يوم ٢٠١٦/١١/٢٧ .
- التطبيق البعدي لاختبار عادات العقل ومقياس دافع الانجاز على مجموعتي البحث.
- تصحيح الاختبار والمقياس ورصد الدرجات تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

المحور الخامس: عرض نتائج البحث، وتفسيرها، وتقديم توصيات ومقترحات البحث.

أولاً: نتائج البحث.

تم اختبار صحة الفروض، وتفسير النتائج كما يلي:

١ - التحقق من صحة الفرض الأول:

وينص على:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بإجراء اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار عادات العقل ؛ وذلك باستخدام برنامج SPSS بالحاسب الآلي وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٧)

اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عادات العقل

مستوى الدلالة	"ت" المحسوبة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		العادة العقلية
		الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
٠,٠٥	٤,٠٥	١,٤	٦,٧	٨,٨	٨,٧	المثابرة
	٥,٠٧	١,٥	٧,٨	١,٧	١٥,٦	التساؤل وطرح المشكلات
	٤,٠٦	١,٣	٥,٠٤	٥,٥	٩,٥	التحكم في التهور
	٣,٩٩	٩,٩	٥,٠٢	٨,٨	٨,٩	تطبيق المعارف السابقة
	٤,٠٢	١,٠٤	٤,٩	٧,٧	٩,٢	التفكير التبادلي
	٨,٧	٢,٣	٢٦,٧	٤,٢	٥٢,٢	الاختبار ككل

يتضح من الجدول السابق أن "ت" المحسوبة < "ت" (١,٧) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى (٠,٠٥) ، وذلك في عادات العقل الخمسة والاختبار ككل ، ويوضح ذلك أن استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري في تدريس الوحدة التجريبية أدت إلى تحسن استجابات الطالبات في جميع عادات العقل المتضمنة باختبار عادات العقل والاختبار ككل؛ وبالتالي قبول الفرض الأول للبحث.

تحديد حجم الأثر للاستراتيجية المستخدمة في تنمية عادات العقل لدي

التلميذات

عينة البحث .

ولقياس حجم الأثر قامت الباحثة بحساب قيمة مربع إيتا Eta Squared (Kiess, H., 1989) ومنه يتم حساب قيمة حجم الأثر (d) ويوضح جدول (٨) قيمة إيتا (n^2) ومنها يتم تحديد حجم وقيمة d (حجم الأثر) لاستراتيجية مخطط البيت الدائري علي بعض عادات العقل لدي تلميذات المجموعة التجريبية .

جدول (٨)

حجم الأثر لاستخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري علي تنمية بعض عادات العقل لدي تلميذات عينة البحث.

حجم الأثر	قيمة (d)	قيمة إيتا (n^2)	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
كبير	١,١٣	,٥٢	ع	م	ع	م
			٢,٣	٢٦,٧	٤,٢	٥٢,٢

يتضح من الجدول السابق ان حجم أثر المتغير المستقل (استراتيجية مخطط البيت الدائري) علي المتغير التابع (عادات العقل) كبير لأن قيمة (d) أكبر من (٠,٨).

وبذلك تم الإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث والذي نص على:

- ما أثر استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس الاقتصاد المنزلي علي تنمية بعض عادات العقل لدي تلميذات الصف الأول الإعدادي؟

ويتضح من نتائج اختبار صحة الفرض الأول ، والإجابة على السؤال الأول أن استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري في تدريس الاقتصاد المنزلي اثر كبير في تنمية عادات العقل لدي تلميذات المجموعة التجريبية.

٢ - التحقق من صحة الفرض الثاني:

وينص على:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي مقياس دافعية الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بإجراء اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس دافعية الإنجاز؛ وذلك باستخدام برنامج SPSS بالحاسب الآلي وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٩)

اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس دافعية الإنجاز

مستوى الدلالة	"ت" المحسوبة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز
		الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
٠,٠٥	٩,١١	١,٩	١٧,٣	,٩	٢٥,٤	الثقة بالنفس
	٥,٨	٢,٢	١٥,٦	٣,٤	٢٣,٩	الشعور بأهمية الوقت
	١٥,٩	٣,٣	١٦,١	٣,٦	٢٣,٧	التوجه نحو المستقبل
	٩,٧	٣,٩	١٨,٢	٥,٩	٢١,٦	الإستمتاع بالتعلم
	١٧,١٤	١١,٣	٦٧,١	١٤,١٣	٩٤,٦	المقياس ككل

يتضح من الجدول السابق أن "ت" المحسوبة < "ت" الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى (٠,٠٥) ، وذلك في أبعاد مقياس دافعية الإنجاز والمقياس ككل ، ويوضح ذلك أن استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري في تدريس الوحدة التجريبية أدت إلى تحسين استجابات الطالبات في جميع أبعاد دافعية الإنجاز المتضمنه بمقياس دافعية الإنجاز ، والمقياس ككل؛ وبالتالي تم قبول الفرض الثاني للبحث.

تحديد حجم الأثر للاستراتيجية المستخدمة في تنمية دافعية الإنجاز لدي تلميذات المجموعة التجريبية

ولقياس حجم الأثر قامت الباحثة بحساب قيمة مربع إيتا Eta Squared ويوضح جدول () قيمة إيتا (n2) وقيمة d (حجم الأثر) لاستراتيجية مخطط البيت الدائري علي تنمية دافعية الإنجاز لدي تلميذات المجموعة التجريبية.

جدول (١٠)

حجم الأثر لاستخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري علي تنمية دافعية الإنجاز لدي تلميذات المجموعة التجريبية.

المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	قيمة ايتا (n2)	قيمة (d)	حجم الاثر
م	ع	٠,٨	٤	كبير
٩٤,٦	١٤,١٣	٦٧,١	١١,٣	

يتضح من الجدول السابق ان حجم أثر المتغير المستقل (استراتيجية مخطط البيت الدائري) علي المتغير التابع (عادات العقل) كبير لأن قيمة (d) أكبر من (٠,٨).

وبذلك تم الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نص على:

- ما أثر استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس الاقتصاد المنزلي على تنمية دافعية الإنجاز لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي؟

ويتضح من نتائج اختبار صحة الفرض الثاني ، والإجابة على السؤال الثاني

أن استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري في تدريس الاقتصاد المنزلي اثر كبير في تنمية دافعية الإنجاز لدى تلميذات المجموعة التجريبية.

ثانياً: تفسير نتائج البحث:

١ - تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

أسفرت نتائج الفرض الأول عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)

بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار عادات العقل ، وذلك لصالح

المجموعة التجريبية وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى:

- قيام التلميذة بدور إيجابي في الموقف التعليمي وتقليل الإعتماد على المعلمة ، وهذا التحويل من السلبية إلى الإيجابية يسهم في تنمية سلوكيات ذكية تؤدي إلى تنمية عادات العقل لدى التلميذة.

- استخدام مراحل استراتيجية مخطط البيت الدائري شجع التلميذة على المثابرة والتحدي والتنافس بينها وبين زميلاتها في تعبئة الشكل الدائري ساهم في تحقيق أفضل أداء وتحسن استجاباتهن في اختبار عادات العقل.
- يتيح استخدام استراتيجية خريطة الشكل الدائري تنوع المهام التي تقوم بها التلميذة مثل: تقسيم العنوان الرئيسي (المفهوم الرئيسي) إلى مفاهيم فرعية- جمع الملصقات أو الصور أو رسم الصور الإيضاحية التي تعبر عن المفهوم أو الفكرة- إيجاد العلاقة بين المفاهيم والأفكار- التسلسل والتنظيم - التعبير المقالي عن الموضوع المتعلم. يساعد على التفكير والبحث مما يسهم في تنمية العادات العقلية .
- تحويل التفكير إلى نتائج بصرية ملموسة من خلال تعبئة الشكل الدائري يتيح ممارسة عمليات التفكير في التفكير بالإضافة إلى وتعدد الحواس المستخدمة في التعلم يسهم في تنمية عادات العقل لدى التلميذة .
- استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري يتيح للمعلمة ممارسة دور الموجه أو المرشدة حيث ينظم عملية التعلم ، ويساعد على التغلب على الصعوبات التي تواجه التلميذة أولاً بأول مما يكسبها ثقة بالنفس و اندماج في الموقف التعليمي مما يؤدي إلى تحسن استجابات التلميذة في اختبار عادات العقل.
- تعبئة مخطط الشكل الدائري يضيف على الفصل جو من الحيوية والتنافس وتبادل الأفكار ، وتقبل الآراء الأخرى مما يؤدي إلى تنمية عادات العقل لدى التلميذة
- الأسئلة التنشيطية المتضمنة بورقة العمل الخاصة بالتلميذة تتيح لها استدعاء المخزون المعرفي لديها المرتبط بالموضوع الجديد يسهم في زيادة الإنتباه والتركيز
- قيام التلميذة بعملية التقويم الذاتي ومراقبة الذات من خلال قيامها بتقييم الشكل الدائري باستخدام بطاقة معايير الشكل الدائري ، ومقارنة المخطط الذي توصلت إليه بمخطط زميلاتها في الفصل يؤدي إلى تحسن السلوكيات الذكية التي تسهم في تنمية عادات العقل.

وتتفق هذه النتيجة نتائج دراسة كل من : (تهاني محمد سليمان، ٢٠١٤)،
ودراسة (ها المزرع، ٢٠٠٥)، ودراسة (هنادي بنت عبد الله العيسى، ٢٠١٧) ،
ودراسة (Ward, R., & Wandersee, J., 2002)

٢ - تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

أسفرت نتائج الفرض الثاني عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس دافعية الإنجاز ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى:

- استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري في التدريس ساعد على جعل المتعلم محور العملية التعليمية حيث يقوم المتعلم بممارسة الأنشطة والخبرات التي تناسب اهتماماته والتعبير بحرية عن رأيه مما يزيد من دافعيته للإنجاز.
- استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري يضيف على الموقف التعليمي جو من الحيوية والمتعة بعيداً عن الروتين والرتابة مما يحسن من دافعية التلميذات للإنجاز.
- قيام التلميذات بممارسة مراحل استراتيجية مخطط البيت الدائري (التخطيط- الإنعكاس- الرسم أو التصميم) تثير المتعلم وتتحدى تفكيره مما يزيد من دافعية الإنجاز لدى المتعلم.
- دور المعلمة كموجه ومرشده في استراتيجية مخطط البيت الدائري يزيد من اعتماد التلميذة على نفسها وتقليل الاعتماد على المعلم في إكتساب المعرفة من خلال القدرة على ربط الصورة بالمفهوم ، وتصنيف الأفكار والمفاهيم ، وتحديد المفاهيم الرئيسية تمييز المفاهيم الرئيسية عن المفاهيم الفرعية وممارسة هذه الأنشطة العقلية يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس وتدفعها لبذل الجهد لمواصلة التعلم مما يسهم في تنمية دافع الانجاز .
- تتميز استراتيجية مخطط البيت الدائري بتنوع الأنشطة والمثيرات من خلال التعبير الشفهي والكتابي عن مضمون الشكل واستخدام الصور والأشكال التوضيحية

المناسبة أو مصورات جاهزة مع تلوينها ولصقها ، وإيجاد العلاقة بين المفاهيم والأفكار الجزئية يؤدي ذلك إلى إثارة الحماس في العمل والإبتكار مما يزيد من دافع التعلم.

- تتيح الإستراتيجية ممارسة أنشطة التعلم خلال مجموعات تعاونية وتنافسها فيما بينها يدفع التلميذة لمواصلة وبذل الجهد مما يزيد من الدافعية للتعلم .

توصيات البحث:

١- ضرورة تدريب المعلمات أثناء الخدمة علي استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري في التدريس.

٢- اهتمام القائمين بتخطيط المناهج بصفة عامة والاقتصاد المنزلي بصفة خاصة بتصميم المواقف التعليمية والأنشطة التي تسهم في تنمية عادات العقل لدى المتعلمين.

٣- توجيه نظر السادة القائمين بالتدريس على الاهتمام بتفعيل الأنشطة والمواقف التدريسية التي تسهم في زيادة دافعية التعلم.

٤- الاهتمام عند التدريس باستخدام الاستراتيجيات التعليمية الحديثة مثل استراتيجية مخطط البيت الدائري التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية بدلاً من الاعتماد علي الطرق التقليدية في التدريس.

٥- تشجيع وتوعية المعلمين بأهمية استخدام المخططات البصرية في التعلم مثل مخطط البيت الدائري .

توجيه أنظار المعلمين إلى أهمية استخدام الاستراتيجيات التدريسية التي تسمح بتنمية مهارات التفكير التي تنمي وترسخ العادات العقلية.

بحوث مقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث وتوصياته تقترح الباحثة النقاط البحثية التالية:

١- دراسة أثر استخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري في تدريس الاقتصاد المنزلي على تنمية مهارات التفكير العلمي .

٢- دراسة أثر برنامج في الاقتصاد المنزلي باستخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري وقياس أثره في تنمية (اتخاذ القرار - تصحيح الفهم الخاطئ) لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية .

- ٦- بناء برنامج في الاقتصاد المنزلي ودراسة أثره في تنمية عادات العقل لدى طالبات كلية التربية شعبة التعليم الأساسي.
- ٧- دراسة أثر برنامج مقترح في الاقتصاد المنزلي باستخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري على تنمية الوعي الجمالي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ٨- دراسة أثر برنامج مقترح في الاقتصاد المنزلي باستخدام استراتيجية مخطط البيت الدائري على تنمية الثقافة الملبسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مراجع البحث:

أولاً: المراجع العربية.

١. إثمار شاكر حامد (٢٠١٣): أثر استراتيجية شكل البيت الدائري في التحصيل والإدراك البصري عند تلميذات الصف الثالث الإعدادي. رسالة ماجستير . كلية التربى. جامعة بغداد.
٢. آرثر كوستا وبيننا كاليك (٢٠٠٦): استكشاف وتقصي عادات العقل. ترجمة: علي أسعد وحاتم عبد الغني. مجلة الطفولة العربية . الكويت. مج (٧). ع (٨). ٨٣ - ٩١.
٣. أسامه محمد سيد وعباس حلمي الجمل (٢٠١٢): أساليب التعليم والتعلم النشط. دسوق: دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.
٤. أسماء ابراهيم مطر (٢٠١٣): "دافعية الإنجاز. المؤتمر العلمي العربي السادس والأول للجمعية المصرية لأصول التربية: التعليم.....وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي- مصر. مج (٣). ص ص ١٤٠١-١٤٢١.
٥. اسمهان ناهض بن عبيد (٢٠١٢): واقع استخدام معلمات الاقتصاد المنزلي لاستراتيجيات التدريس النممية للتفكير لدى طالبات المرحلة الثانوية والمتوسطة بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير. كلية التربية . جامعة أم القرى.
٦. ألفه محمود قاسم (٢٠١٤): أثر استخدام استراتيجية خريطة البيت الدائري في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية في مادة الثقافة العلمية لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة. رسالة ماجستير . كلية التربية. جامعة الأزهر.
٧. آمال سعيد سيد (٢٠١٠): أثر استخدام المعمل الافتراضي في تحصيل المفاهيم الفيزيائية واكتساب مهارات التفكير العليا والدافعية نحو تعلم العلوم لدى طالبات الصف الثالث الاعدادى. مجلة التربية العلمية. مج (١٣) . ع (٦). نوفمبر . ص ص ١-٤٦.
٨. أمل البكري (٢٠٠٧): علم النفس المدرسي. الأردن : المعتر للنشر والتوزيع.
٩. ايمان عبد الحكيم الصافوري وزيزي حسن عمر (٢٠١١): تنمية عادات العقل والتحصيل لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال تدريس مادة التربية الأسرية . المؤتمر العربي السادس- الدولي الثالث تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة - في الفترة بين ١١-١٣ ابريل.
١٠. ايمان علي محمد (٢٠٠٤): أثر التفاعل بين الاكتشاف الموجه كطريقة تدريسية واستعدادات التلاميذ على التحصيل المعرفي وتنمية الدافعية نحو التعلم في مادة الاقتصاد المنزلي لدى تلميذات الصف الثالث الإعدادي . رسالة دكتوراة. كلية الاقتصاد المنزلي. جامعة حلوان.

١١. ايمان محمد أبو ضيف (٢٠١٢): الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى عينة من المراهقين المعاقين بصرياً. *مجلة كلية التربية بسوهاج* . ع (٣١). يناير ٢٠١٢.
١٢. أيمن حبيب سعيد (٢٠٠٦): أثر استخدام استراتيجية حلل - أسأل - استقصي على تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الكيمياء . المؤتمر العلمي العاشر. التربية العلمية (تحديات العصر ورؤى المستقبل) . الجمعية المصرية للتربية العلمية. القاهرة. مج (٢).
١٣. أيمن سليمان مزاهرة و ليلي حجازي نشيوات (٢٠٠٤): *مدخل إلى الاقتصاد المنزلي*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
١٤. تحيه أحمد عبد العال (٢٠٠٧): تقدير الذات وقضية الإنجاز الفائق قراءة جديدة في سيكولوجية المبدع. *المؤتمر العلمي الأول "التربية الخاصة بين الواقع والمأمول*. كلية التربية جامعة بنها. المجلد الأول. ص ص ١١٧ - ١٢٢.
١٥. تغريد عبد الله عمران (٢٠٠٩): تدريس الاقتصاد المنزلي / مقررات التربية الأسرية بين الأصالة والمعاصرة . *المؤتمر العلمي الحادي والعشرون "تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة"*. رقم (٢١) القاهرة . يوليو. ص ص ٦٢٠ - ٦٦٩.
١٦. تهاني محمد سليمان (٢٠١٤): استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس العلوم لتنمية التفكير البصري وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة التربية العلمية*. مج (١٧). ع (٣) . ص ص ٤٧ - ٨١ .
١٧. حسام محمد مازن (٢٠١١): عادات العقل واستراتيجيات تفعلها. *مجلة كلية التربية بسوهاج* . ع (٢٩). ص ص ٣٣١ - ٣٥٤ .
١٨. حسن حسين زيتون و كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٦): *التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية*. القاهرة: عالم الكتب.
١٩. خالد الرايعي (٢٠٠٧): أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل وفق نظرية كوستا في التفكير على دافعية الانجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *رسالة ماجستير* . كلية التربية. جامعة البلقان.
٢٠. رضا جرجس حكيم (٢٠٠٩): تأثير أساليب التحكم في برامج الكمبيوتر التعليمية على تنمية دافع الإنجاز . *رسالة ماجستير*. كلية التربية. جامعة حلوان.
٢١. زيد الهويدي (٢٠٠٥): *الأساليب الحديثة في تدريس العلوم*. القاهرة: دار الكتاب الجامعي.
٢٢. زينب محمد علي (٢٠١٥): فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية دافع الإنجاز والأداء الإبتكاري في مادة الاقتصاد المنزلي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة. *رسالة ماجستير*. كلية الاقتصاد المنزلي. جامعة المنوفية.

٢٣. ساميه حسانين هلال (٢٠١٣): فعالية استراتيجية قائمة على استراتيجيات قبعات التفكير الست في تحصيل الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي . مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ع (٤٤). ج (١). ص ص ١٢٣-١٦٨.
٢٤. سليمان بن محمد البلوشي و عبد الله خميس سعيدي (٢٠١١): طرائق تدريس العلوم - مفاهيم وتطبيقات عملية . ط٢ . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .
٢٥. سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٤): تكامل وتفعيل عادات العقل المرتبطة بنصفي المخ الكرويين باستخدام الكمبيوتر داخل مؤسساتنا التعليمية لدى العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة - رؤية في إطار نموذجي مارزانو وكوستا وكاليك. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية . مؤتمر آفاق في تكنولوجيا التربية. الفترة من ٦-٧ أغسطس.
٢٦. الشيماء قضب عوض (٢٠١١): فعالية برنامج في ما وراء الذاكرة وأثره على فعالية الذات والدافعية للتعلم لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي. رسالة دكتوراه. كلية الاقتصاد المنزلي. جامعة حلوان.
٢٧. شيماء مصطفى أحمد أثر التكامل والانفصال بين الطريقة المعملية والتعلم الإلكتروني في تحصيل تلميذات المرحلة الإعدادية وزمن تعلمهم . رسالة ماجستير. كلية الاقتصاد المنزلي. جامعة حلوان.
٢٨. عاصم محمد عمر (٢٠١٣): برنامج مقترح في التربية العلمية قائم على شبكات التواصل الاجتماعي لتنمية المفاهيم العلمية وعادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال . مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ع (٤٠). ج (١). ص ص ١٩١-٢٧٠.
٢٩. عبد الرحمن السعدي وثاء المليجي عودة (٢٠٠٦): التربية العلمية مداخلها واستراتيجياتها . القاهرة: دار الكتب الحديث.
٣٠. عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠١): الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم . القاهرة: دار الفكر العربي.
٣١. عبد اللطيف محمد خليفه (٢٠٠٣): الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.
٣٢. عبد الله حجات (٢٠٠٨): عادات العقل والفعالية الذاتية لدى طلبة الصف السابع والعاشر في الأردن وارتباطها ببعض المتغيرات. الديمقراطية. رسالة ماجستير. كلية التربية . جامعة الأردن.
٣٣. عبد المجيد نشواتي (٢٠٠٣): علم النفس التربوي . ط٤. عمان: دار الفرقان.
٣٤. علي مصطفى محمد (٢٠٠٥): أثر الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة وتنمية الدافعية للإنجاز الدراسي وحماية قيمة الذات على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية . المجلة المصرية للدراسات النفسية. مجلد (١٤). ع (٤٢).

٣٥. عماد عبد الرحيم الزغلول (٢٠٠١): نظريات التعلم . القاهرة : دار الشروق للنشر والتوزيع.
٣٦. فدوى ناصر ثابت (٢٠٠٦): فعالية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي والذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة . رسالة دكتوراه . جامعة الأردن.
٣٧. كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣): التدريس - نماذج - مهاراته . القاهرة: عالم الكتب.
٣٨. لمياء محمود نبيل (٢٠١٠): فعالية التدريس الفردي الارشادي في تنمية بعض المهارات العملية ودافعية الانجاز لدى طالبات الإعدادي المهني في مادة الاقتصاد المنزلي. رسالة ماجستير. كلية الاقتصاد المنزلي. جامعة حلوان.
٣٩. محرز عبده يوسف (٢٠٠٢): فعالية تدريس الكيمياء بمساعدة الحاسوب في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي والدافع للانجاز لدى طلاب الصف الاول الثانوي . المؤتمر العلمي السادس "التربية العلمية وثقافة المجتمع. ص ص ٣٩٩ - ٤٦٠ .
٤٠. محمد بكر نوفل (٢٠٠٨): تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٤١. محمد بكر نوفل (٢٠١٠): تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. عمان: دار المسيرة.
٤٢. محمد فرحان القضاة (٢٠١٤): عادات العقل وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود. المجلة العربية لتطوير التفوق . مج (٥). ع (٨).
٤٣. محمد كاظم جاسم (٢٠١٢): أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة أبحاث ميسان. مج (٩). ع (١٧).
٤٤. مندور عبد السلام فتح الله (٢٠٠٩): فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزونو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي . مجلة التربية العلمية . مج (١٢). ع (٢). ص ص ٨٣ - ١٢٥ .
٤٥. منى عبد الصبور محمد (٢٠٠٤): المدخل المنظومي وبعض نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائي. المؤتمر العلمي الرابع "المدخل المنظومي في التدريس والتعلم". ابريل. ٢٠٠٦. ص ص ١١٠-١١٠.
٤٦. ميمونة بنت صالح (٢٠١٤): معوقات استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة لمعلمات الاقتصاد المنزلي في المرحلة المتوسطة "من وجهة نظر" المعلمات والمشرفات التربويات . رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود.
٤٧. نايفه قطامي ويوسف قطامي (٢٠٠٠): سيكولوجية التعلم الصفي .الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٤٨. نبيل محمد زايد (٢٠٠٣): **الدافعية والتعلم** . القاهرة: مكتبة النهضة العربية.
٤٩. نجاه عوض محمد (٢٠١٣): **فعالية تدريس الاقتصاد المنزلي باستخدام برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الثاني الثانوي**. رسالة ماجستير. كلية التربية . جامعة الملك خالد.
٥٠. نجاه عوض محمد (٢٠١٣): **فعالية تدريس الاقتصاد المنزلي باستخدام برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الثاني الثانوي** . رسالة دكتوراه. كلية التربية . جامعة الملك خالد.
٥١. نشوى محمد صبري (٢٠١٤): **أثر النموذج التعلم البنائي الإجتماعي في تدريس العلوم في تصويب التصورات البديلة وتنمية بعض عادات العقل والمهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**. رسالة دكتوراه . كلية التربية جامعة جنوب الوادي.
٥٢. هاله سعيد عبد العاطي (٢٠١٥): **مدخل قائم على عادات العقل لتدريب الطالبات معلمات الاقتصاد المنزلي على مهارات التفكير التأملي بكلية التربية النوعية** . مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس** . ج (٣). ع (٢٦). ص ص ٤٤ - ٧٤.
٥٣. هنادي بنت عبد الله العيسى (٢٠١٧) : **فعالية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية البيت الدائري في تنمية الإستيعاب المفاهيمي والعادات العقلية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة**. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة مكة المكرمة.
٥٤. هيا المزروع (٢٠٠٥): **"استراتيجية البيت الدائري" فاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات الساعات العقلية المختلفة**. مجلة رسالة الخليج العربي. ع (٩٦) . ص ص ١٣ - ٦٧ .
٥٥. وائل عبد الله محمد (٢٠٠٩): **فعالية استخدام استراتيجية التفكير المتشعب في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي**. دراسات في المناهج وطرق التدريس . كلية التربية. جامعة عين شمس.
٥٦. وفاء محمد عبد المطلب (٢٠١٤): **فعالية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل واتخاذ القرار لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية**. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة طنطا.
٥٧. يوسف قطامي و أميمة عمور (٢٠٠٥): **عادات العقل والتفكير - النظرية والتطبيق**. عمان: دار الفكر.

ثانياً: المراجع الأجنبية.

1. Acuoco, E.(1996):Habits of mind an organization principle for mathematics curriculum , NSF. Available at: [https://doi.org/10.1016/S0732-3123\(96\)90023-1](https://doi.org/10.1016/S0732-3123(96)90023-1).
2. Andrea B., (2008):Instructional strategy And Resources Exploring The Use Of Technology , Queen college, **Journal Of FCSE**, VOL. (26).
3. Arthur L. & Bena K., (2009): Habits of Mind Across The Curriculum: Practical and creative Strategies for Teachers , Available At: www.ascd.org.
4. Arthur, L. & Kallick, B. (2014) : Cognitive teaching &teaching intelligent behaviors : Habits of mind school improvement network Available at : www.thinkingschoolsinternational.com/.../Habits-of-Mind-and-Thinking-Map.
5. Candace K. (2009):Learning Environment : An Overview, Avilable At: www.natefacts.org.
6. Costa, A. & Kallick, B. (2000) : Discovering & Exploring habits of mind . Association For Supervision & Curriculum Development , Alexanria, Vectora.
7. Folk W. (2012):Educational Psychology , 4th ed , Toronto, Persin.
8. Kokakya ,S. (2014):Influence of computer Assisted roundhouse Diagram On High School 9th Grade Students , **science Of Education International**, Vol (25), Issue (3), pp 283- 311.
9. Lynn Bryan(2013):**NARST news** , July, vol (56), Issue (2), pp 2-12.
- 10.Marzano R., et al (2000): A hand book for classroom instruction that works ,**ERIC**: (ED459151)N/A.
- 11.Mc Cartney R. & Figg, C.(2010): Every Picture Tells A story : The round House Process In The Digital age, **teaching & learning**, Vol. (8), No. ()1 .
- 12.MCcartney, R. & Pavel, S.(2011):Society for information technonlogy & teacher education, **international conference** ,March

- 13.Mohamed, F. (2014): Habits of mind and ther relationship to achievement motivation among students in the college of education at King Saudi university , **The arab journal for talent development** , Vol (5).
- 14.Robin E. & William D. (2006): Understanding The Periodic Table Of Elements Via Icon Mapping And Sequential Diagramming: The round house Strategy , **science Activities**. Vol. (42), No. (4).
- 15.Robin E. Ward & James H.Wandese (2002): **Struggling** To Understanding Struggling to understand abstract science topics: A Roundhouse diagram-based study , **Journal Of Science Education**, Vol. (24), Issue (6), pp. 575- 591.
- 16.Robin E. Ward (1991):The Effects Of Round House Diagram Contraction And Use Meaningful Science Learning In The Middle School Classroom, Louisiana State University , **D.A.I.**, Vol. (60-59),pp366-441.
- 17.Robin E. Ward (2012): Middle School Students with Exceptional Learning Needs Investigate The Use Of Visuals For Learning science, Vol. (7), No. (1).
- 18.Robin Ward MC Cartney& Donna, E.,Doger (2011):Middle school students with exceptional, learning needs investigate the use of visuals for learning & teaching, vol. (6), no.(1), pp 1-14.
- 19.Safenaz Alshatti (2011):Teaching And Learning Family & Consumer science through K.W.L Charts , Kwait: **Ministry of education** , James Watters , Queen land university of technology, pp 1-23.
- 20.Ward, R. & Wandersee , J. (2002) : The effects of round house diagram Construction And Use Of Meaningful Science Learning In The Middle Classroom, Louisiana state university.
- 21.William E. Blanton (2010): Ausable Theory Of Meaningful Verbal Learning : Implication For Reading Research , **Reading World** , Vol, (12), Issue (3), pp. 202-211.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

* * *

التطور التاريخي
للعمارية الداخلية للصالحات الرياضية
عبر العصور

إعداد

أ / مروه مدني فؤاد حمادي

جامعة حلوان - كلية فنون جميلة

ديكور - عمارية داخلية

المجلة التربوية - العدد الثالث والخمسون -
يوليو ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

مقدمة

تطورت الألعاب والمنشآت الرياضية منذ أقدم العصور وأحتلت مكانة لائقة في حياة البشر اليومية، ويعد قدماء المصريون من أوائل الشعوب التي مارست الرياضة والتي تُشكل أساس كثير من الرياضات الحالية حيث إقتصرت ممارسة الرياضة علي الحكام والأغنياء والولاة الذين يمارسون العابهم في ساحات مكشوفة أمام المعابد حيث لم يكن لهم منشآت رياضية بالمعني المفهوم الآن.

مارس الصينيون القدماء بعض الحركات والنشاطات من أجل مواجهه الطبيعة وإدلاء بعض الطقوس الروحانية التي جسدت طبيعة معتقداتهم وأفكارهم ولكن نمط أو فلسفة الأنغزالية اخر لديهم التربية البدنية كما أثرت في الإعداد العسكري الذي أساسه اللياقة البدنية ولم يمكن التوصل الي أي تسجيل أثري لوجود منشآت رياضية صينية قديمه.

وتعتبر الرياضة الفينيقية هي أساس الرياضة الإغريقية والدليل هو ملعب عمريت الأثري فهذا الملعب يزودنا بالدليل القاطع بأن الفينيقيين أجروا ألعاباً دينية بقرب المعابد قبل أن يحملوا هذا التقليد خارج منطقتهم.

ولتكن مشهوراً في العصر الأغريقي يجب أن تكون قوياً وذكياً ومن هنا أتى الاهتمام بصحة الإنسان ولياقته حيث بني في الألف الأول قبل الميلاد الجمنازيوم :Gymnasium: هو عبارة عن ساحة كبيرة مغلقة من جهة واحدة بصف من الأعمدة ومن الجهة الأخرى برواق مغطي خُصص كمكان لاستعداد الرياضيين للسباق وكانت تمارس به أنواع متعددة من المسابقات والتمارين الرياضية ، ثم ظهرت البالستيرا Palaestra: وهي عبارة عن ساحة تدريب لألعاب القوة محاطة برواق مغطي أستخدم لحماية الرياضيين من أشعة الشمس وإجراء التدريبات في الأوقات الممطرة ، وبعد ذلك بُني بجانب الساحة والرواق في العهد الهلينستي الأستاذ وهو عبارة عن ساحة لعب مستطيلة الشكل توضع حولها المدرجات من ثلاث جهات وعلي شكل حذوة الفرس. بُني أول مجمع رياضي في التاريخ في القرن الخامس قبل الميلاد في أولمبيا باليونان كان يحتوي علي عدة أبنية رياضية منها الاستاد والبالستيرا والجمنازيوم والمسبح بالإضافة إلي الحمامات.

وبعد أفلول شمس الحضارة اليونانية وبزوغ شمس الحضارة الرومانية بني المدرج الروماني لتمارس علي حلبته بما يسمى الرياضة الدموية (القتال حتي الموت - مصارعة

الوحوش) وليستمتع الجمهور ويشاهد هذه الرياضية جالسا على مدرجاته استخدمت تغطية خفيفة من القماش والحبال وعلقت على دعامات في أعلى المدرج لتقي الجمهور أشعة الشمس خلال أقامت المسابقات.

وفي القرون الوسطي تحول الجهد المعماري في بناء الكنائس بدلا من أماكن الترفيه و التسلية، وفي عصر النهضة لم يتم بناء صروح معمارية رياضية دائمة على الرغم من الاهتمام بالكلاسيكية والهندسة المعمارية للملاعب ومدرجات. في نهاية القرن التاسع عشر انعكس تطور العلاقات الاقتصادية والثقافية بين الدول على تطور الرياضة فتأسس أول اتحاد رياضي دولي وتنوعت المسابقات فأقيمت دورات الألعاب الأولمبية الشتوية والأفريقية والآسيوية والعربية فأنشأت من أجل هذه المسابقات تجمعات رياضية خاصة تحتوي على أبنية متعددة تحتوي على أماكن لأقامة الوفود الرياضية ومراكز إعلامية، وعكست هذه التجمعات التطور التقني الحاصل في عالم الهندسة.

أهمية البحث

- توضح الدراسة مدى تطور عناصر العمارة الداخلية للمنشآت الرياضية قديما وحديثا، فمن الملاحظ أن كل فترة زمنية تترك طابعها على التكوين الوظيفي للصالات الرياضية وذلك راجع الي اختلاف الالعب الرياضية من فترة زمنية إلى أخرى.
- يوضح البحث مدى التطور الحضاري والتقدم الذي مر به الشعوب والأمم التي استطاعت أن تحكم العالم بأسرة يوم كان الانسان يعتمد التربية البدنية والعسكرية أساسا لكيان الدولة وركناً من أركان البناء والتقدم والرقي.
- يوضح البحث مدى العلاقة الوثيقة بين الرياضية والحياة العسكرية قديما في بلاد الشرق والغرب القديم

أهداف البحث

- يهدف البحث الي الوصول الي عناصر العمارة الداخلية للمباني الرياضية ومنشأتها الخدمية في العصور المختلفة بدءا من العصر المصري القديم إلى القرن العشرين.
- يهدف الي الوصول إلى أنواع الألعاب الرياضية ومدى تنوعها واختلافها في الحضارات الشرقية القديمة والحضارات الغربية القديمة والعصر الحديث.

منهج البحث

دراسة تاريخية وذلك بعرض التطور التاريخي للمنشآت الرياضية عبر العصور التاريخية المختلفة.

تمهيد

يتناول هذا البحث عرضاً تاريخياً لأنواع الرياضات التي كانت تُمارس في العصور القديمة كما يتناول التطور التاريخي للتصميم الداخلي للمنشآت الرياضية ومنشآتها الخدمية في كل من الحضارات الشرقية القديمة (مصر القديمة - الصين القديمة - الحضارة الفينيقية)، الحضارات الغربية القديمة (الحضارة الاغريقية - الحضارة الرومانية)، القرون الوسطى ، عصر النهضة ، ومن القرن التاسع عشر الي القرن العشرين.

١.١ الحضارات الشرقية القديمة

ظهرت الحضارات الأولى بالشرق القديم قرب ضفاف الأنهار في مناطق تميّزت بظروف طبيعية ملائمة لتكوين مجتمعات مستقرة ومنظمة ، حيث خلقت مجتمعات الشرق حضارات غابرة كان لها تأثيراً عظيماً علي ارتقاء بلدان أوربا القديمة ومن أهم هذه الحضارات (الحضارة المصرية القديمة - حضارة بلاد الرافدين - حضارات الفينيقية - حضارة الصينية القديمة - حضارة الهندية القديمة). (٩)

١.١.١ الرياضة في مصر القديمة

يُعد قدماء المصريون من أوائل الشعوب التي مارست الرياضة حيثُ عرفوا العديد من الرياضات التي تُشكل أساس كثير من الألعاب الرياضية الموجودة حالياً وكانت الرياضة قاصرة علي الحكام ، الأغنياء والولاة الذي يسمح لهم وقتهم بممارسة أنواعها المختلفة وكان قدماء المصريون يُمارسون العابهم الرياضية في ساحات مكشوفة أمام المعابد في المواسم والأعياد الدينية ولم يكن لهم منشآت رياضية بالمعنى المفهوم الآن . أما الملك الحاكم فكان يقوم باستعراض رياضي أمام شعبة في أيام تتويجه ليثبت قدرته علي الحكم والاستمرار فيه. (٨)

١.١ أنواع الألعاب التي مارسها القدماء المصريين

يوضح الجدول التالي (١) أنواع الرياضة التي عرفها قدماء المصريين وعثر عليها منقوشة علي جدران معابدهم ومقابرهم وهي كالآتي

جدول (١) أنواع الألعاب المصرية القديمة

الألعاب الجماعية	الألعاب النزالية	الألعاب الرقمية	التمرينات والتعبير الحركي	الألعاب المائية
كرة اليد الهوكي	المصارعة الملاكمة المبارزة	الألعاب القوي ● الوثب العالي ● العدو رفع الثقال الفروسية - الرماية	الرقص الحركي - رقص الزوجي الرقص الجماعي-الرقص الحربي الرقص التمثيلي-الرقص الموسيقي رقص الاقزام - الرقص الجنائزي الرقص الديني	السباحة التجديف نزال البحارة

١.١.١ ب الرياضة في الصين القديمة

تُعتبر الحضارة الصينية من أقدم الحضارات الشرقية لآسيا التي امتدت على مساحات شاسعة كما أن اختلاف التضاريس والمناخ والأسر الحاكمة أدى الى مزاوله بعض الحركات والنشاطات من أجل مواجهة الطبيعة و لآداء بعض الطقوس الروحانية التي جسدت طبيعة أفكارهم ومعتقداتهم ولقد اتبعت الصين سياسة انعزالية، وهذا النمط من الفلسفة الانعزالية أخر لديهم التربية البدنية مقارنة بالشعوب الأخرى ، كما أثرت في الإعداد العسكري الذي أساسه اللياقة البدنية، فاهتم الصينيون القدماء بالديانة البوذية والكونفشيوسية، وتعاليم هذه العبادات يغلب عليها الجانب الروحي والذهني على الجانب البدني، إلا أن ذلك لم يمنعهم من فهم الثقافة البدنية والصحية. (٢)

ب.١.١ الحقبة التاريخية للحركة الرياضية في الصين القديمة

● قبل عهد اسرة هان الغربية:

شهدت الرياضة في الصين تطوراً كبيراً لتأخذ الشكل الحقيقي خلال فترة حكم تشين وهان (٢٢١ ق.م-280 م)، حيث اقترن تطور الأنشطة الرياضية في الصين مع الإنتاج ، الحرب، العمل والترفيه مثل سباقات الصيد، الرماية، التجديف والمصارعة بقرون الثيران باعتبارها جزءاً هاماً من الثقافة الشعبية. إن مختلف الأنشطة الرياضية في هذه الفترات وجدت تعبيرها في اللوحات الجدارية، اللوحات الحجرية، لوحات الطوب، والتماثيل الفخارية، بحيث تم اكتشاف العديد من هذه الآثار سنة ١٩٦٩ في مدينة جينان بمقاطعة شاندونغ

تخص الحقبة الزمنية الممتدة بين (٢٠٠ ق.م و ٢٣م) تحتوي في مضمونها على بهلوانيين راقصين موسيقيين وحركات جمبازية. (١٧)

• من اسرة تانغ إلى أسرة يوان

شهدت الصين مرحلة مهمة في تطوير الحركة الرياضة خلال حكم سلالة تانغ حيث تأخذت منحى ترفيهي، حيث تم ادماج مجموعة متنوعة من البرامج بما في ذلك بعض مباريات الكرة و بعض الألعاب النسائية وكذا لعبة البولو الشعبية في القصر ومع الأرستقراطيين. كما تم استحداث لعبة تشبه الى حد كبير الغولف التي تمارس حاليا كما وضح بالشكل (١). (١٧)



مجموعة من السيدات يمارسن لعبة الجولف خلال القرن ال١٥ في عهد أسرة مينغ (توجد بمتحف القصر - الصين).



شكل (١) لعبة الجولف

لموحة توضح الإمبراطور Xuanzong يمارس لعبة الجو

• مجموعة الاقليات العراقية

من المعروف أن الناس الذين يعيشون على المراعي المنغولية في شمال الصين يتميزون بالبسالة والانفتاح ففي شهر أغسطس من كل عام يقوم المنغوليون بعقد إجتماع لمعرض nadam، من أجل التحضير للحفل السنوي الذي يتم فيه تنفيذ البرامج الرياضية للعرق المنغولي المتمثلة في المصارعة كما موضح بالشكل (٢) وسباقات الخيول، أما في فصل الشتاء فكانت تنتشر سباقات الترحلق على الثلج. (١٧)

• ب.٢ أنواع الرياضيات لدى قدماء الصين

إن تنوع الأقاليم وظروف الحياة لدى شعب الصين القديم على غرار أختلاف الأعراق و الأقليات أدى إلى ظهور

العديد من أنواع الرياضات التي عبرت عن تقاليدهم ومعتقداتهم اتجاه حياة الإنسان وصحته لهذا سوف يعرض الجدول التالي (٢) أهم الرياضات التي مارسها الصينيون قديماً

جدول (٢): أنواع الألعاب الصينية القديمة

ألعاب الطاولة	الألعاب المائية	الألعاب الهوائية	ألعاب التسلية	الألعاب الأرضية
الشطرنج	- السباحة - الغطس - القوارب	- العاب - الارجوحة - لعبة القفز - في الهواء	- لعبة شد الحبل - لعبة الوقوف على - ارتفاع "قاوتشا و" - القفز على الحبل - لعبة المغازل	كرة القدم - المصارعة - الرمي بالقوس- لعبة الريشة - القفز على الحبل - رياضة الكونغ فو- الجولف - التزلج على الجليد - البولو - مسابقات الخيل

ب.٣ المنشآت الرياضية الصينية القديمة

بالرغم إن النشاط الرياضي كان منتشراً لدى قدماء الصين ، وعلى الرغم من عراقية وقدم العديد من الرياضات نلاحظ عدم وجود اي تسجيل أثري لوجود المنشآت الرياضية أو الملاعب في الصين القديمة.

١.١.٢ الرياضة في بلاد كنعان (الفينيقيون)

الفينيقيون : هم في الأساس مجموعات من القبائل الكنعانية التي استقرت منذ الألف الثالث قبل الميلاد على السواحل الشرقية للبحر المتوسط من شمالي مصب العاصي وحتى سيناء، ومن العقبة والبحر الميت وحتى الجزيرة الفراتية، وعرفت المنطقة الساحلية بإسم بلاد كنعان. (٧)

ج.١ أنواع الألعاب الرياضية

ومن انواع الألعاب التي كانت تمارس في عمريت هي الركض، القفز، الرمي، المصارعة، كالتى وردت في النشيد الالياذة (الـ ٢٣) يبدو أن ألعاب عمريت تضمنت كذلك الرياضات المائية (السباحة، التجديف، الغطس...) عند الشط وعند فم نهر عمريت حيث يبعد ٧٠٠ م من الملعب .

ج.٣ المنشآت الرياضية الفينيقية

• أولمبياد عمريت والرياضة الفينيقية

مدينة عمريت أو ماراتوس مدينة أثرية سورية على ساحل البحر الأبيض المتوسط تأسست في العصر الأموري في الألف الثالث قبل الميلاد. تنتشر فيها الآثار من أهمها معبد فينيقي ذو طابع مميز وملعب أولمبي يعد أقدم المنشآت الرياضية في العالم ، حيث ثبت وجود الأعياد الدينية - الرياضة في فينيقيا، قبل الألعاب الأولمبية بعدة قرون، وبأن الفينيقيين احتفلوا بألعابهم الرياضية - الدينية بالقرب من المعابد قبل أن ينقلوا هذا التقليد إلى خارج أراضيهم.

• ملعب عمريت (٦)

• فترة بناء الملعب

اعتمدنا على المعلومات التاريخية والأثرية والمعمارية و للتوصل لفترة بناء وأول استخدام للملعب في فينيقيا، كان هناك تقليد أن المعابد تبنى مع بناء المدن مثل معبد ملكارت في ٢٧٥٠ ق.م. مع أخذ هذا بعين الاعتبار يمكننا التأكد من وجود معبد عمريت في فترة بناء المدينة حوالي القرن الخامس عشر قبل الميلاد.

عندما نعود للعلاقة الدينية التي ربطت بين الملعب والمعبد التي تتعلق بطقوس دينية متداخلة مع منافسات رياضية تكريماً لبعل، نجد بأن بناء الملعب مرتبط مع بناء المعبد، حيث أن طريقة اقتطاع الحجارة في مدرج الملعب وفي المعبد تدعم وجهة نظرنا بخصوص الصلة بين وقت بناء الملعب وبناء المعبد. لذلك نستطيع تأريخ بناء ملعب عمريت بمزامنة بناء المعبد والمدينة في حوالي القرن الخامس عشر قبل الميلاد.

إلا أن البدائية في البناء في كل مداخل عمريت لا تشير لتأثير هلنستي أو روماني. مدخل الرياضيين إلى الملعب تحت الدرجات الجنوبية حفرت في الصخر بطريقة بدائية لم تكن مبنية من الحجارة بشكل قبلي أو بأي نموذج هندسي كما في مدخل لملاعب أولمبيا، الذي أُرُخ من قبل كونز للقرن الثاني قبل الميلاد. من خلال مقارنة المدخلين يتضح لنا بأن مدخل ملعب عمريت أقدم بعدة قرون. وجود ملعب عمريت مخصص للرياضة بفينيقياً عدة قرون قبل الألعاب الأولمبية لا يدعو للاستغراب.

○ **طبوغرافية ملعب عمريت (٦)**

هذا الملعب هو إثبات وجود الرياضة الفينيقية سابقة للرياضة الإغريقية حيث خُصص للأحتفالات الرياضية الكبيرة وفي مقدمتها ألعاب السطايدوم (الركض، القفر ، الرمي، المصارعة) والذي يقع في تجويف طبيعي بين هضبتين حيث تشير هندسة مدرجاته إلى أنه كان على شكل حرف "U" كما ظهر في ملعب دلفي في القرن السادس ق.م. طول الملعب ٢٢٠ م و عرضه ٣٠ م وهناك عشر درجات تحيط به ارتفاع كل واحدة ٠.٦ م حفرت في الحجر الكلسي على امتداد الجانب الشمالي بينما نصف المسافة حفرت في الحجارة في الجهة الجنوبية ، والقسم الآخر أكمل ببناء حجري والذي ما زالت بقاياها ظاهرة حتى يومنا هذا. في الجانب الشرقي الدرجات تنحرف من الجانبين مشكلة قوس في آخرهما يوجد حجر حفر على جانبيه لتشكيل مدخلي الملعب حيث عرض كل مدخل ٣.٥ م وهناك مدخل آخر مصمم للرياضيين موضعا بالشكل (٣) حفر تحت درجات الجانب الجنوبي أما من الغرب أو جهة البحر فلا يوجد درجات ونقدر سعة الملعب ب ١١٢٠٠ مشاهد (٤٠ سم للشخص).



لقطة منظورية للمدرجات



مدخل الرياضيين للملعب
شكل (٣): ملعب عمريت



لقطة منظورية للملعب

٢.١ الحضارات الغربية القديمة

هي ثقافات القارة الأوروبية وتعود جذور هذه الحضارة إلى أكثر من ٩٠٠٠ سنة قبل الميلاد حيث أن الثقافة الأوروبية المتطورة ضمن الحدود الجغرافية للقارة بدأت من اليونان ثم قويت وانتشرت على يد الرومان، وبعدها أعيدت صياغتها وطُورت خلال عصر النهضة في القرن الخامس عشر، وفي النهاية نشرت عالميا على يد الإمبراطوريات الاستعمارية خلال فترة القرن السادس عشر والقرن العشرين. (١٣)

١.٢.١ الرياضة عند الأغريق

يعد عصر الأغريق العصر الذهبي للرياضة . حيث كان يؤمنون بأن أهم مكونات الإنسان هو العقل والعضلات ولا بد للفرد الثقة بأحدهما أو كليهما حتي يصبح مميزاً.

١.٠ أنواع الألعاب الرياضية الاغريقية

يوجد هناك عدة ألعاب رياضة مارسها ملوك الأغريق وكبارهم ومحاربيهم وهي موضحة بالجدول (٣)

جدول (٣) أنواع الألعاب الاغريقية القديمة

الرياضة	طريقة ممارستها	شكل
سباق العربات Chariot racing	كان هناك سباق العربات ذات الحصانين والأربعة أحصنة كما أن هناك سباق العربات التي تجرها البغال وكانت مكونة من ١٢ دورة حول مضمار السباق (مسافة ٩ أميال)	
سباق الجري Running	كان مقياس طول كل سباق يرمز له باللفظ ستايد وهناك أربعة سباقات : • سباق ستايد واحد ١٩٢ م. • سباق ستايد اثنين ٣٨٤ م. • سباق ستايد ثلاثة ١٣٤٤ م. وهناك سباق الدروع حيث يلبس المتسابقون دروعا عسكرية ويتنافسون على سباق ستايد أربعة	
الملاكمة Boxing	كانت ملاكمة بالقبضات ولم تكن لها جولات وتنتهي بهزيمة أحد اللاعبين، ولم تكن لها تصنيفات في الأوزان مثل الملاكمة الحالية	
سباق الخيل	كانت هناك سباقات خاصة بالخيل البالغة وسباقات خاصة بالخيل الصغيرة في السن (الفلو أو المهر)، وكانت مكونة من ست دورات حول مضمار السباق (مسافته ٥.٤ أميال)	
المصارعة Wrestling	قوانينها نفس قوانين المصارعة الرومانية التي تقام في الأولمبياد الحديث	
القفز Jump	تم قفز حواجز مكونة من عصا يمسك بها أحد الحكام ولها ارتفاع محدد، ويقوم اللاعب باستخدام قطعتين مصنوعتين من الرصاص تشبهان سماعة الهاتف أو مثل الحافر حتى تساعد على القفز.	

	كانت دقة واتزان رامي القرص هي الفيصل في اعتباره فائزا بالإضافة إلى قوة الرمية، وكانت تصنف هذه الرياضة بحسب وزن القرص، فالتفيل للرجال البالغون، والخفيف للشبان.	رمي القرص Discus
---	--	------------------------

٢.١ المنشآت الرياضية الاغريقية

تطور الصالات الرياضية في العصور الاغريقية القديمة (١٦)

أخضعت الدولة عدة أماكن لتدريب الكبار من أبناء أثينا عرفت هذه الأماكن باسم (Gymnasium)، وهي في غالب الأمر تطلق على صالة الألعاب الرياضية (Gymnasium) وصالة المصارعة (Palaestra) معا، يأتي اسم صالات الألعاب الرياضية (Gymnasium) من المصطلح اليوناني القديم "gymnós" ويعني "عاري الجسم عاري الجسم" حيث يتنافس الرياضيين عرا وذلك لتشجيع التقدير الجمالي لأجسام الذكور وتكريما للاله .

وتعتبر صالات الألعاب الرياضية بمثابة منشأة لتدريب المنافسين في الألعاب الرياضية وأيضا مكانا للتنشئة الاجتماعية والأنخراط في المساعي الفكرية .

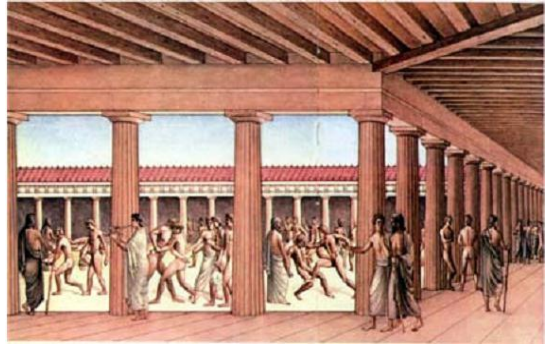
كان هناك ثلاث أنواع من الصالات الرياضية (Gymnasium) في أثينا هي (Academy (lyceum, Cynosarges وكانت تقع خارج أسوار المدينة في الضواحي والأحياء وكانت تتطلب مساحات واسعة مفتوحة للجري وأماكن مظلة للحماية من أشعة الشمس ومجري للماء للشرب والسباحة والاستحمام .

وفي القرن الخامس قبل الميلاد حول رجل الدولة الاثينية Cimon الاكاديمية (academy) الي بستان ذات مضمار للجري وممرات ممظلة .

وبحلول القرن الرابع قبل الميلاد تغير المفهوم السابق للصالات الألعاب الرياضية بشكل كبير بسبب حدوث تطور في الحياة المدنية والتعليمية فلم يعد إنشاء الصالات الرياضية داخل الضواحي ولكن تم انشاؤها ضمن حدود المدينة بالقرب من أغوار (agora) وأصبح المسقط الأفقي للصالات الرياضية أكثر تعقيدا وغالبا ما يدمج في بهو معمد وهو مبني مستطيل الشكل مع غرف حول باحة معمدة وهو صالة المصارعة كما موضح بالشكل (٣)، وخارج جدران البهو المعمد امتدت مسارات طويلة للجري والانشطة الرياضية الأخرى ودمجت

المسارات في البيئة الحضرية حيث رتبت علي طول شوارع المدينة (ميلتس) وعلي طول شاطئ البحر (ساموس).

خلال الفترة الهلينستية: بدأت الصالات الرياضية تنتشر في جميع المناطق التي غزاها الأسكندر وخلفائه وأصبحت الصالات الرياضية أكثر تطوراً في الشكل والوظيفة حيث كان الاتجاه السائد في الفترة الهلينستية هي التأكيد علي جانب واحد من الأربعة جوانب المحيطة بالبهو المعمد وذلك من خلال إضافة صف مزدوج من الأعمدة لهذه الجهة لحماية معهد المصارعة من الرياح وأيضاً هناك مجموعة من الغرف والقاعات التي تحيط بالأعمدة من خلال الثلاث جهات الأخرى وتشمل غرفة تغيير الملابس Apoditron، غرفة الزيت والغبار Konistrion، غرفة للمحاضرات المختلفة Efivion، غرفة للغسيل بعد التدريب Loutron. كما خدمت الصالات الرياضية العديد من الوظائف المدنية غير الرياضيين كالشعراء والفلاسفة والأطباء والموسقيين.



شكل (٣): شكل صالة المصارعة في العصور اليونانية القديمة

المدرجات الأغريقية Greek stadium

أما بالنسبة للاستادات الأغريقية Greek stadium فهي تُعتبر في الأساس مسرحاً كبيراً لتقديم الألعاب البطولية وكانت المدرجات ذات شكل U مع وجود نهايات مستقيمة تُعتبر خط البداية لسباقات العدو وتفاوتت هذه الملاعب في طول مضمارها وأخذت الملاعب الأغريقية نمطين أساسيين في تخطيطها هما.

المخطط (١)



٣.١ المنشآت الرياضية الاغريقية المجمع

واهتم الأغريق بتجميع المنشآت الرياضية مع بعضها البعض وتوزيع العناصر والخدمات كل حسب وظيفته المباشرة للمنشأة الرياضية كما كانت تضم المراكز الرياضية المباني الدينية حيث يضافي ذلك علي المباني نوع من الاحترام ، كان يختار أعلى المواقع كالهضاب والتلال لأقامة هذه المراكز الرياضية ، ولم تغطي المنشآت الرياضية حيث كان من شروط أقامة المباريات القديمة أن تقام في الهواء الطلق ومن أشهر هذه المناطق هي: (٥)

• هضبة الاكربول

هي عبارة عن قرية أولمبية مساحتها (طول ٧٥٠ × عرض ٥٠ قدم) لها بوابتان احدهما في الشمال الغربي والأخري في الجنوب الغربي وبها أربعة مباني دينية هي (معبد زيوس zeus، معبد هيرا Hera، معبد الهيرايوم Heraeum - وهيكل المعبودة Matroon - ومحراب الملك بيلويس Pelops) كما موضح بالشكل (٤) وكانت تقام الأبنية الخاصة بإدارة المهرجان واستقبال الوفود الرسميين والأداريين ومشرفيين الفرق في محيط تلك المباني وحول هذه المنطقة الدينية

أقيمت المنشآت الرياضية وهي الجمنازيوم Gymnasium، مضمار سباق الخيل Hippodrome،
الأسفاد Stadium - صالة المصارعة Palaestra. (١)

وكان من ضمن الأحتفالات التي أشتهرت بها اليونان الأحتفال بالألعاب الأولمبية وقد سميت ذلك نسبة الي جبل اولمبيا ،وكانت تعتقد كل أربعة سنوات منذ عام ٧٧٦ ق.م ولمد خمسة أيام متتالية وكان يسمح للرجال فقط بمشاهدة الدورات الأولى ولم يكن هناك مدرجات للجلوس.

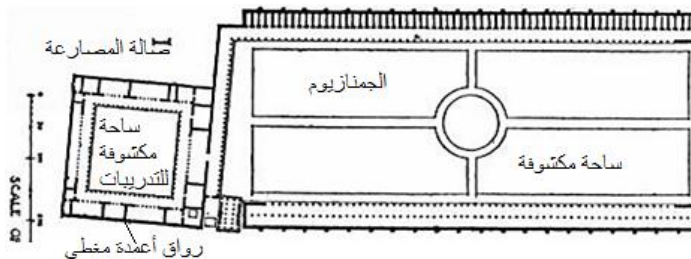


شكل (٤): مسقط أفقي للقرية الأولمبية بهضبة الأكربول

○ المنشآت الرياضية هضبة الاكربول

■ الجمنازيوم (gymnasium)

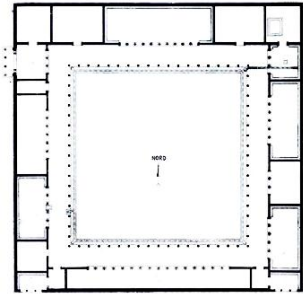
تم انشاء بالقرن الثاني ق.م هو مكان يتم فيه الاستعداد للتسابق في المنشآت الرياضية الخاصة لكل لعبة ، مسقطه الأفقي كما هو موضح بالشكل (٥) مستطيل الشكل يتكون من أربعة أروقة ملتفة حول فناء كبير وفي كل مبني من هذه المباني توجد العناصر والخدمات وصلات التدريب وتبلغ ابعاد كل رواق (١١.٥ × ٢١٢.٠٥) م. (١٤)



شكل (٥): مسقط أفقي للجمنازيوم

▪ صالة المصارعة palaestra

هو الصرح القديم في أولمبيا يعود الي القرنين الثاني والثالث ق.م وهو جزء من مبني الجمانزيوم خصص لتدريب المصارعين والرياضيين .مسقطه الأفقي كما هو موضح بالشكل (٦) مربع الشكل طول ضلعه ٦٦ م يتوسطه فناء مكشوف مغطي بالرمال طول ضلعه ٤١ م يستخدم كحلبة للمصارعة أو الملاكمة وعلي جميع الجوانب الأربعة سلسلة من الغرف لممارسة الرياضة تحت اماكن مغطاة وغرف لخلع الملابس وحمامات وقاعات للمحاضرات ويوجد لصالة المصارعة بابين في الجبهة الجنوبية ومدخل رئيسي في الجبهة الشمالية أضيف فيما بعد ويوجد بنفس الجبهة مدخل صغير يسمح بالدخول الي صالة الالعب الرياضية (Gymnasium). (١١)

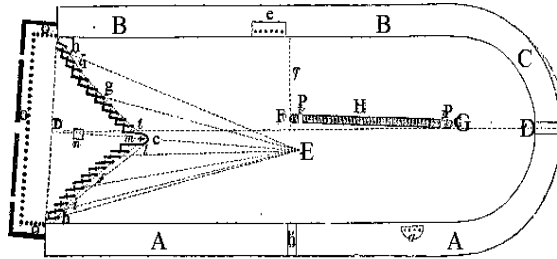


شكل (٦): مسقط أفقي لصالة المصارعة لقطعة منظورية لصالة المصارعة

▪ مضمار سباق الخيل Hippodrome (١٤)

خصص لسباق الخيل والعربات ، تم انشاءه بين ٦٠٠ ق.م الي ٥٧٥ ق.م ، مسقطه الأفقي كما هو موضح بالشكل (٧) علي شكل حرف U ويبلغ طوله تقريبا ١٩٨ م الي ٢٢٨ م وعرضه ٣٧ م حيث اتخذت حلبات سباق الخيل من انحدار سفح الجبل موضعا لمدرجات الجلوس وعنها تطورت الحلبات الرومانية فيما بعد علي الرغم من كونها أكثر أستطالة وأكثر ضيق.

- | | |
|-------------------------------|-------|
| جانبين المضمار. | A.B |
| نهاية مقربة من مضمار السباق. | C |
| مكان الشرف للقضاة. | a |
| باب جانبي لخروج العربات. | b |
| مقاعد حكام المباريات. | c |
| المدخل الرئيسي. | d |
| مكان الانطلاق. | e |
| الجانبين المنحنيين للمضمار. | f.g |
| محطات المركبات. | h.i.c |
| الاهداف المطلوب الوصول اليها. | F.G.H |
| خط نهاية السباق. | Q |

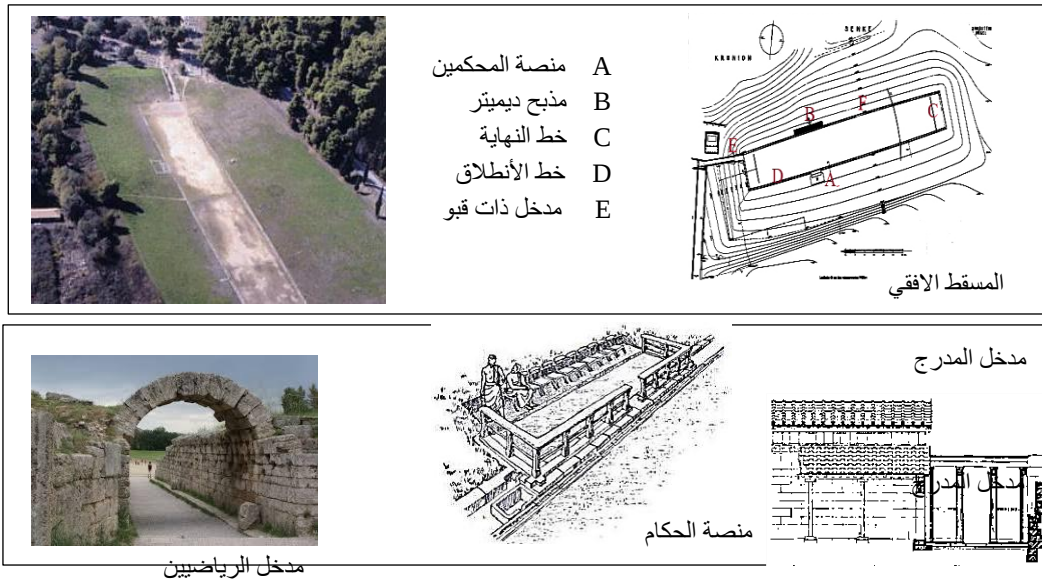


شكل (٧): مسقط أفقي لمضمار سباق الخيل

المدرج Stadium (١٠) ■

يعتبر الأستاذ مسرحا كبيرا لتقديم الألعاب الأولمبية ، مسقطة الأفقي كما موضح بالشكل (٣٠) علي شكل حرف U يبلغ طوله ١٩٢ م × ٣٢ م وعلي جانبيه أماكن جلوس المتفرجين في مدرجات مائلة من الجانبين وتوسع هذه المدرجات الي حوالي خمسة وأربعين ألف متفرج ويضم مدخليين الاول فخم للعظماء والثاني سري للحكام .

اما من الناحية الإنشائية هو عبارة عن دعامات من الأحجار موزعة علي أبعاد ثابتة ترتكز عليها المدرجات هي من الأحجار المكسوة ببلاطات من الرخام ، أما منصة الشرفاء مغطاة بجمالون من الخشب علي دعامات من الأحجار ومقاعد راحية كبار الزوار موضح بالشكل (٨).



شكل (٨): مدرج أولمبيا

٢. ب الرياضة عند الرومان

في عز مجد وازدهار الأمبراطورية اليونانية نمت روما وتحولت الي أمبراطورية قوية واحتل الرومان اليونان وأسمها أكايا ومع ازدهار الأمبراطورية الرومانية بدأ أنهيال الألعاب الأولمبية حيث كان من أهداف الرياضة في بداية العهد الرومان هو اخراج مواطن محارب ذو عقلية عملية

منظمة ولم يهتموا كثيرا بالاعداد الثقافي الذي أهتم به اليونان والقدماء المصريون. ولم يعرف أبناء روما الألعاب الفردية كالجري والرمي الا من خلال تدريبهم العسكري ولم تكن الاحتفالات الرياضية الا مجالا للاستمتاع بمشاهدة المحترفين والاسري والعبيد أثناء تنافسهم وكان الغرض منها سياسيا وليس رياضيا فهو مجرد اعلان الولاء للامبراطور وكان من لا يحضرها يعتبر غير مخلص ولذلك هبط المستوي الرياضي في عهد الرومان حيث كان الجيش هو المؤسس الوحيد التي ساعد الشباب في تدريب الرياضي

ب.١ أنواع الألعاب الرياضية الرومانية

يوجد هناك عدة ألعاب رياضية مارسها الرومان وهي موضحة بالجدول الاتي (٤)

الرياضة	أماكن ممارستها	شكل توضيحي
المصارعة Wrestling	هي رياضة شعبية كانت تمارس في صالات المصارعة بالحمامات الرومانية	
الملاكمة Boxing	هي رياضة شعبية كانت تمارس في صالات المصارعة بالحمامات الرومانية	
ألعاب الكرة Ball games	شارك الرومان أيضا في مجموعة متنوعة من الأنشطة الرياضية التي تنطوي على الكرات، بما في ذلك كرة اليد، وكرة القدم، الهوكي، والألعاب الصيد. وتتمارس هذه الألعاب في صالات المصارعة أو السفيسيتريوم Sphaerista الموجودة بالحمامات الرومانية	
الجري Running	هو النشاط المفضل لآخر في روما القديمة حيث تنافست بنين في سباقات القدم مع بعضها البعض في المجمع Martius	

	تمارس على نطاق واسع في نهر التبر، بالقرب من المجمع Martius وفي المسابح الموجودة في الحمامات الرومانية		السباحة swimming
رياضات الترفيهية والتسلية العامة Public Entertainment			
	تتمتع بشعبية بالغة في الإمبراطورية الرومانية، تمارس في حلبات سباق الخيل Circus		سباق المركبات Chariot races
	هي عبارة عن مباراة بين اثنين من المصارعين تنتهي بموت احدهما كما توجد مصارعة venationes هي منازل بين طبقة العبيد ومحترفي الرياضة مع الحيوانات البرية الشرسة حيث كانت تقام في المدرجات الرومانية مثل الكولوسيوم ويقدم المسيحية حرمت هذه الألعاب الدموية .		رياضة المجادلة gladiatorial مصارعة الضواري Venationes
	تعد أكثر دموية من المجادلة وهي عروض قتالية ضخمة أقرب الي التحام جيشيين صغيرين وكان أغلب المقاتلين بها من المحكوم عليهم بالاعدام ولم ينالوا اي تدريب متخصص وتقام بالمدرجات حيث يتم عمل حفرة تملئ بالمياه		المعارك البحرية Naumachia
العاب طاولة Board Games			
الشطرنج الروماني (Latrunculi).	طاولة الزهر الرومانية (Tabula)	لعبة الداما الرومانية (Calculi)	لعبة النرد Dice (Tesserae)

شكل (٤): أنواع الالعاب الرومانية

ب.٢ تطور المنشآت الرياضية في العصور الرومانية

لعبت الرياضية دوراً أساسياً في الإمبراطورية الرومانية حيث حول الرومان طبيعية الطقوس الرياضية اليونانية الي رياضية ترفيهية للمتفرج وأصبحت الرياضية الرومانية أكثر وحشية وعنف.

مارس الرومان الرياضية في البداية في فيلل وقصور الأشخاص الأغنياء نظرا لعدم وجود ملعب كبير في ذلك الوقت وكانت تُسمى هذه الهياكل الموجودة داخل الفيلل باسم قاعات الألعاب الرياضية **Gymnasium** وصلات المصارعة **Palaestre** تأثراً باليونانيين ، وتم بناء أول صالة للألعاب الرياضية الرومانية في عهد الامبراطور نيرون ثم جاء بعد ذلك بناء المدرجات العملاقة التي أصبحت مثالا للثروة والقوة الرومانية.

تعتبر منطقة **The Campus Martius** من أكثر المناطق الترفيهية الرومانية والأكثر شعبية في روما حيث يقع بالقرب من نهر تيبير - ويزين مجمع **Martius** مجموعة من تماثيل الرجال المشهورة والأقواس والأعمدة والأروقة كما يضم فيلل وقصور لأستضافة سفراء الدول الأجنبية الذي لم يسمح لهم بدخول مدينة روما وهو بمثابة ملعب لشباب روما حيث كانت تمارس به أنواع مختلفة من الرياضات مثل الملاكمة والمصارعة والفقر والرمي ولم تشارك الفتيات والنساء في مثل هذه الأنشطة. (١٥)

ب.٣ المنشآت الرياضية الرومانية

الفورم Forum

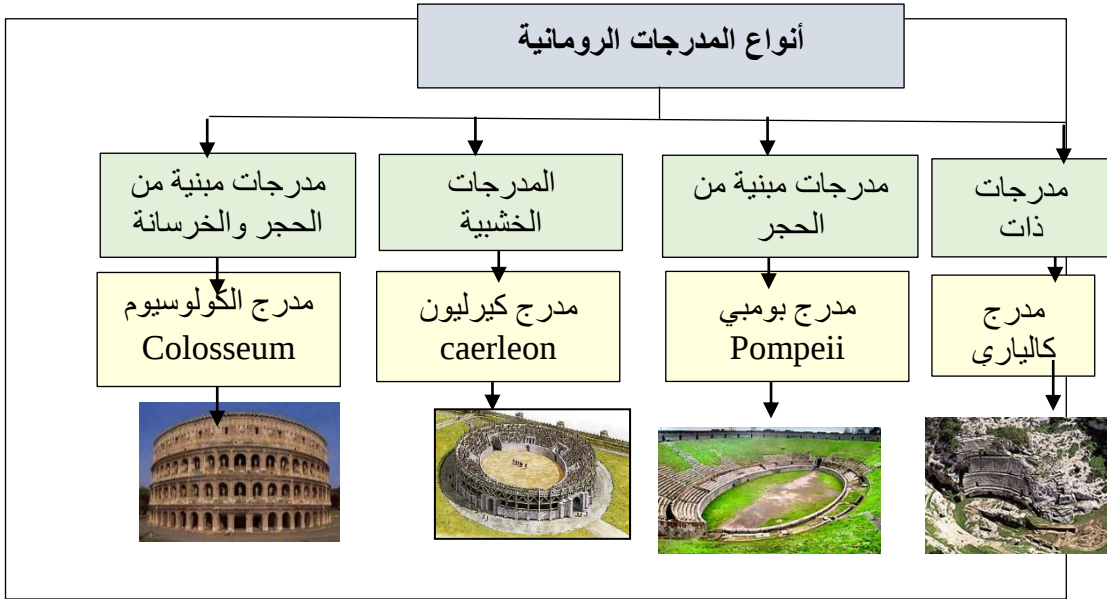
الفورم عند الرومان عبارة عن ميدان فسيح في وسط المدينة ذات أهمية سياسية واقتصادية واجتماعية ورياضية حيث كان يوجد بروما عدة فورم متشابهه في مساقطها الأفقية ومن اشهرها (٣)

المدرجات Amphitheatres (١٢)

كان الرومان اكثر اهتماما بتقديم العروض القتالية من الاهتمام بالمسابقات والاحداث الرياضية ومن أجل ذلك طورت أشكال المدرجات الرومانية لاستيعاب هذه العروض حيث يوجد نوعان من هذه المدرجات منها ساحات ذات مسقط دائري وساحات ذات مسقط بيضاوي (أغلب المدرجات الرومانية) محاطة بمدرجات جلوس مرتفعة لتمكين أكبر عدد ممكن من المشجعين

لرؤية جيدة ، حيث أشتق مصطلح ساحة (arena) من الكلمة اللاتينية التي تعني "الرمل" أو "الأرض الرملية"، في إشارة الى طبقة من الرمال التي كانت تنتشر على مساحة النشاط لامتصاص الدم المسكوب ، وكان الشكل العام للمدرجات الرومانية هو دمج اثنين من المسارح الرومانية لتشكيل تكوين بيضاوي مغلق مما يعني أن المسارح اليونانية ادت الي المدرجات الرومانية .

أعتمدت المدرجات الرومانية الاولى علي المنحدرات الطبيعية للأرض لتجهيزها بعدد المقاعد اللازمة ولكن مع كبر حجم سعة المدرجات دفع الرومان لبناء منحدرات اصطناعية حول ساحة العرض انتقلت بعد ذلك الي المدن.

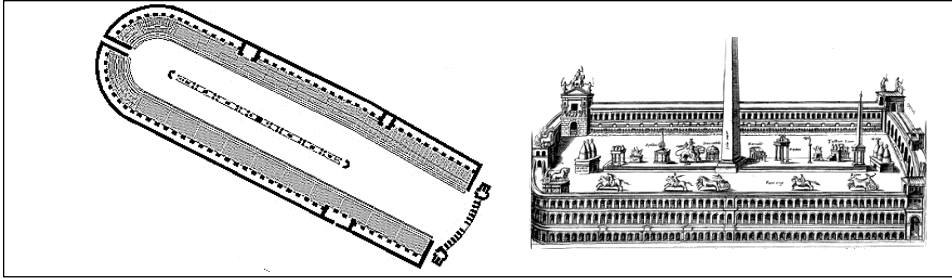


مخطط (٢)

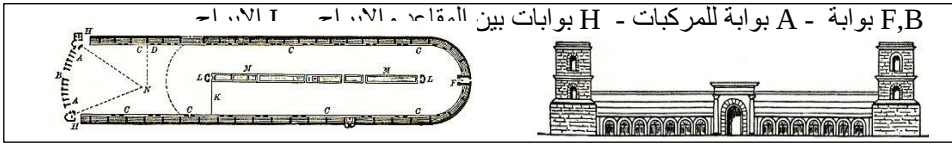
• مضمار سباق الخيل Circus (١٢)

كما أدى المسرح اليوناني الي المدرج الروماني أدى مضمار سباق الخيل اليوناني Hippodrom الي السيرك الروماني Circus حيث اتخذت ساحتها ومدرجاتها شكل حرف U مع نهايات مستقيمة تشكل مدخل حلبة السباق ومربط الخيول والعربات ، تم الفصل بين حارات الانطلاق والعودة بجدار منخفض مزين بالنقوش والتماثيل عرفت باسم Spina، اما المقاعد فأرتفعت في طبقات علي طول جانبيين حلبة السباق وحول نهايته المنحنية فكانت المقاعد السفلية القريبة من حلبة السباق مصنوعة من الحجر ومخصصة لكبار الزوار والامبراطور أما المقاعد العلوية مصنوعة من الخشب وهناك عدة أمثلة علي السيرك الروماني مثل سيرك Flaminius

الذي شيد في القرن الثالث قبل الميلاد موضح بالشكل (٩)، سيرك ماكسنتيوس. Maxentius. (القرن الرابع الميلادي) موضح بالشكل (١٠) سيرك ماكسيموس Maximus (القرن الرابع قبل الميلاد).



شكل (٩) : سيرك Flaminius



شكل (١٠) : سيرك ماكسنتيوس

• الحمامات الرومانية (٤)

كانت الحمامات في العصر الروماني من أكثر المباني الدالة على حضارة الرومان وهي الصورة الحقيقية لعاداتهم وحبهم للحياة الصحية الرياضية فكانت مركز للتدريب الرياضي والمحاضرات والاجتماعات الخاصة والعامة . وتتكون الحمامات من أجزاء أساسية هي :

١. المبني الأساسي : وهو يتكون من بهو محاط بجميع العناصر المعمارية الاخرى ويوجد في

الوسط العناصر الأساسية للحمامات وهي :

- غرفة المياه الساخنة (Tepidarium) .

- غرفة المياه الباردة (Frigidarium) .

- حمامات البخار والتدليك .

٢. فناء كبير فسيح يحيط بالمبني الأساسي تقام فيه المباريات الرياضية .

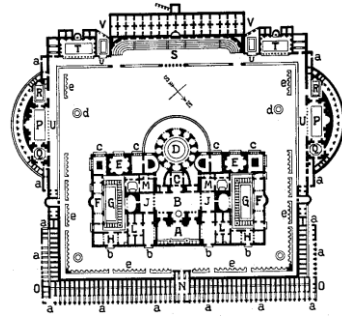
٣. مكتبات ، قاعات ، غرف خلع ملابس وخزان كبير للمياه يغذي الحمامات بالماء .

٤. مجموعة كبيرة من الحجرات والمحال التجارية التي تحيط بالحمامات من الخارج وتتخللها مداخل الحمامات.

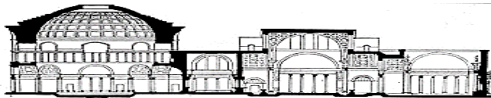
○ حمامات كراكلا - روما (١٨)

تعتبر حمامات كراكلا من أجمل وأكبر الحمامات الرومانية، أنشأ في عام ٢١٧ م علي حافة تل الأفنتين (Avantine) وهو مخصص ليسع ١٦٠٠٠ زائر مسقطه الأفقي كما هو موضح بالشكل (١٢) مستطيل الشكل طوله ١١٥٠ قدم و مباني الحمامات مقامة علي ارتفاع ٦,٥ م، ويتكون الحمام من غرفة باردة Frigidarium مساحتها ٥٥,٧ × ٢٤ م وارتفاعها ٤١ م وغرفة ساخنة caldarium قطرها ٣٥ م وارتفاعها ٤٤ م يقصدها الزوار بعد فراغهم من صالة الالعب لدهان أجسامهم وغرف خلع الملابس Apodyterium مجهزة مع مقاعد، ومقصورات لتخزين الملابس السباحين' كما يحتوي علي صالتين للمصارعة Palaestra لممارسة تدريبات المصارعة والملاكمة، وصالتين للألعاب الرياضية Gymnasium، وفي الجهة الشمالية للمبنى يوجد حمام سباحة مكشوف Natation ذات مرايا برونزية لاستقبال أشعة الشمس مباشرة الي حمام السباحة وتقع المكتبات على الجانبين الشرقي والغربي من مجمع الحمام. وخصص الجدار الشمالي بأكمله من المجمع إلى المحلات التجارية.

frigidarium	غرفة باردة	A
great hall	قاعة كبيرة	B
caldarium	غرفة ساخنة	D
lounges	قاعات	E
lecture Halls	قاعات محاضرات	F
palaestra	صالة المصارعة	G
vestibules	غرفة تغير ملابس	H
courts	محاكم	J
dressing rooms	غرفة تغير ملابس	L
steam baths	حمامات البخار	M
main entrance	المدخل الرئيسي	N
Shops	محلات تجارية	O
gymnasia	قاعات الألعاب الرياضية	P
study room	غرف المذاكرة	R



المسقط الافقي



قطاع أ - حمامات كراكلا - روما



شكل يوضح مسارات الحركة داخل الحمام
شك (١١): حمام كراكلا
قطاع ب - حمامات كراكلا - روما

٣. القرون الوسطى وما بعدها Mediaeval and after

اجتاحت المسيحية أرجاء أوروبا و تحول تركيز المجتمع إلى الخلاص الديني، كما تحول الجهد المعماري في بناء الكنائس بدلا من أماكن الترفيه و التسلية، ولم يتم إنشاء ملاعب رياضية كبير جديدة أو مدرجات للقرون الخمسة عشر التالية كما أصبحت المباني الرياضية الموروثة من الحقبة الرومانية مهملة وتم تحويل البعض إلى استخدامات جديدة مثل الأسواق أو المساكن ، على سبيل المثال ، المدرج في آرل Arles تم تحويله إلى قلعة تحتوي علي ٢٠٠ منزلا وكنيسة في داخله تم هدم العديد من الآخرين ببساطة.

٤. عصر النهضة

خلال عصر النهضة وبعد، عقدت مسابقات سيرا على الأقدام أو ركوب الخيل في مناطق مفتوحة أو ساحات المدينة، وأحيانا علي مسارح مؤقتة أو أماكن مغطاة للشخصيات الهامة على غرار مضامير السباق اليونانية الاولى - ولكن لم يتم بناء صروح معمارية رياضية دائمة على الرغم من الاهتمام بالكلاسيكية والهندسة المعمارية للملاعب ومدرجات . (١٢)

٥. القرن التاسع عشر The nineteenth century

خلال القرن الثامن عشر و التاسع عشر تم إنشاء الكثير من حلبات مصارعة الثيران حيث أتخذت مساقطها الأفقية شكل دائري وأشهرها حلبة “Maestranza de sevilla” موضح بالشكل (١٢) التي أنشئت عام ١٧٦٠م وتسع ١٢٥٠٠ متفرج ويعطو مستوى المدرجات الخلفية رواق ذو أعمدة يغطي بعض صفوف المدرجات أما بالنسبة للعناصر والخدمات توجد بالمباني الخدمية الملحقة بحلبة المصارعة. (١)



شكل (١٢) : حلبة “Maestranza de sevilla”

٦. المنشآت الرياضية في القرن العشرين

في نهاية القرن التاسع عشر انعكس تطور العلاقات الاقتصادية والثقافية بين الدول علي تطور الرياضة فتأسس أول اتحاد رياضي دولي يحدد مقاييس الملاعب فلم تكن للمنشآت الرياضية مواصفات محددة وثابتة بل اختلفت أبعادها من دولة الي أخرى فكانت الساحات الخلاء والوديان القديمة وشواطئ الأنهار والبحار هي المعروفة حين ذاك ، حيث قام الاتحاد الدولي بتنظيم أول مسابقة أولمبية في العصر الحديث في مدينة أثينا باليونان ١٨٩٦ م، وتنوعت المسابقات فأقيمت دورات الألعاب الأولمبية الشتوية والأفريقية والآسيوية والعربية فأنشأت من أجل هذه المسابقات تجمعات رياضية خاصة تحتوي علي أبنية متعددة تحتوي علي أماكن لأقامة الوفود الرياضية ومراكز اعلامية، وعكست هذه التجمعات التطور التقني الحاصل في عالم الهندسة. (١)

• تطور الصالات الرياضية المغطاة خلال القرن العشرين

اتخذت المنشآت الرياضية المغطاة في النصف الثاني من القرن العشرين أشكالاً جديدة في المسقط الأفقي للبناء حيث أتمدت فيها علي الأشكال المنحنية (دائرية - بيضاوية - الاهليلجي) واستخدمت في تغطيتها الجمل الإنشائية الحديثة (المعلقة - قشريات بيتونية - السطح الشبكي والفراغي وغيرها) فخرجت عن الشكل التقليدي السائد للمنشآت الرياضية في أواخر القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين وهو الشكل المستطيل للصالة المغطاة جمل إنشائية مثل الإطارات والأقواس المعدنية.

في عام ١٩٥٢م صمم المعماري نوفيتسكي صالة رياضية Dorton Arena في ريالي (ولاية كارولينا الشمالية - الولايات المتحدة الأمريكية)، وتعدّ هذه الصالة أول صالة رياضية في العالم لها شكل بيضوي استخدمت في تغطيتها الجمل الإنشائية المعلقة على شكل سرج الحصان. خُصصت الصالة للمعارض والمباريات الرياضية، وتتسع مدرجاتها لخمسـة آلاف متفرج ويمكن زيادتها أربعة آلاف أخرى.

المراجع

المراجع العربية

١. أحمد علي حسين. "دراسة تحليلية لتطوير الملاعب ذات السعة الكبيرة". رسالة ماجستير. كلية الفنون الجميلة. جامعة حلوان. ٢٠٠٩.
٢. إسماعيل خليل إبراهيم. "أسس فلسفة التربية الرياضية على ضوء الفهم الاجتماعي". طبعة الاولى. دار دجلة. ٢٠١٠.
٣. توفيق عبد الجواد. "تاريخ العمارة والفنون في العصور الاولى" الطبعة الاولى. ج ١. مكتبة الأنجلو المصرية. ٢٠٠٨.
٤. حسن نبيل. "الملاعب والقرى الأولمبية تخطيط وتصميم معماري وإنشاء". دار راتب الجامعية. ٢٠٠١.
٥. داليا محمد رضا عبده. "الأسس والعوامل التي تتحكم في تقنية تنفيذ الاستادات الأولمبية". رسالة ماجستير، كلية الهندسة، جامعة القاهرة. ٢٠٠٨.
٦. لبيب بطرس. "الرياضة الفنيقية وتأثيرها في نشأة الألعاب الأولمبية". ط ١. مطابع قدوموس، بيروت.
٧. محمد الخطيب. "الحضارة الفنيقية". ط ١. دار علاء الدين. القاهرة. ٢٠٠٦.
٨. محمود سامي عبد العزيز. "دراسة تحليلية للعلاقة المعمارية بين المنصة والقاعة على ضوء العلاقة بين الممثل وجمهور المشاهدين في المسرح". رسالة ماجستير. كلية الفنون الجميلة. جامعة حلوان. القاهرة. ١٩٧١.
٩. نسيم واكسيم اليازجي. "الحضارات القديمة". ط ١. دار علاء الدين. دمشق. ٢٠٠٠.

المراجع الاجنبية

10. David Gilman Romano. "Athletics and Mathematics in Archaic Corinth: The Origins of the Greek Stadion". Philosophical Society. America. 1993
11. E. Norman. "Athletics in the Ancient World". Dover. Mineola. New York. 2002.
12. Geraint John, Rod Sheard. "STADIA: A Design and Development Guide". 4th ed. Elsevier Limited. London. 2007.
13. J. Cole, C. Symes. "Western civilizations their history & their culture". Norton & company. New York. London. 2014.

14. Miller. G. Stephen. " Ancient Greek Athletics". Euro Grafica. Italy. 2004 .p 81.
15. Nigel B. Crowther. "Sport in Ancient Times". Greenwood Publishing Group. United States. 2007. Miller. G. Stephen. " Ancient Greek Athletics". Euro Grafica. Italy. 2004.
16. Oxford University Press. "Ancient Greece and Rome".1Edition. 2010.
17. Qizhi Zhang. " An Introduction to China's History, Culture, and Civilization". Springer Heidelberg. New York. London. 2015.
18. Roth, Leland M. "Understanding Architecture: Its Elements, History and Meaning". 1st ed. 1993. Boulder, CO: Westview.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



أثر استخدام الإدمودو (Edmodo)
على التحصيل الدراسي والاتجاه نحوه وخفض مستوى
الخجل
لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي

إعداد

د / عفاف بنه محمد بن صالح الجاسر
استاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية المشارك
جامعة الاميرة نورة بنت عبدالرحمن

المجلة التربوية - العدد الثالث والخمسون -
يوليو ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

مستخلص البحث :

هدفت الدراسة الى التعرف على أثر استخدام الإدمودو Edmodo على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي ، والتعرف على اتجاهاتهن نحو التعلم الالكتروني ، وأثره على خفض مستوى الخجل لديهن .استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي المعروف بتصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعتين أحدهما ضابطة والاخرى تجريبية ، ويطبق عليهما قبل اختبار تحصيلياً ومقياس الاتجاه ومقياس الخجل ثم تدرس المجموعة التجريبية باستخدام الإدمودو وتطبق بعد ذلك جميع الأدوات بعدياً. وضحت نتائج الدراسة عدم وجود أثر كبير ومهم تربوياً لاستخدام الإدمودو في تدريس اللغة الانجليزية على تنمية اختبار التحصيل لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية ، كما أكدت النتائج أن طالبات المجموعة التجريبية أقل خجلاً من الضابطة بعد استخدام الإدمودو. وعلى ضوء النتائج قدمت الدراسة بعض التوصيات والمقترحات .

Abstract:

The study aimed to identify the effect of the use of Edmodo in the achievement of the English language course in fourth grade students. The aim of the study was to identify the attitudes of the fourth grade students toward e-learning in the English language course, and the effect of the use of Edmodo on reducing the level of shyness among fourth grade students. The study used semi- experimental method known as the tribal and remote measurement of two groups, one experimental and the other control, The test is carried out with the use of the Edmodo and then all the tools are applied later.

The results of the study showed that there is no significant and important educational effect for the use of Edmodo in the teaching of English on the development of the achievement test in the fourth grade Pupils. There were no statistically significant differences between the experimental group and the control group in the trend toward learning English. Shame from the control after the use of Edmodo. In light of the results, the study presented some recommendations and suggestions.

مقدمة :

تشهد المجتمعات في هذا العصر تغيرات تكنولوجية متسارعة وجذرية تفرض التغيير في أساليب العمل في مؤسساتها لرفع مستوى الكفاءة والانتاجية الكمية والكيفية . ولذا يسعى صانعي القرار في المؤسسات التربوية سعياً حثيثاً لإيجاد أفضل الطرق لتطوير المؤسسات التعليمية وتوفير بيئة تعليمية تفاعلية آمنة يكون المتعلم محوراً لاكتساب المعرفة والمهارات والاتجاهات من خلال الجهود التشاركية بين المتعلمين للوصول إلى المعرفة وليس استقبالها ، وتوظيفها في الوقت والمكان المناسب ، حيث ينظر إلى المتعلم في وقتنا الحالي كمشارك نشط في عملية التعلم (خلف الله ، ٢٠١٣) ، ولقد أدى التقدم التكنولوجي إلى ظهور أساليب ووسائل تعليمية حديثة تعتمد على توظيف مستحدثات تكنولوجية من أجل تحقيق فاعلية أفضل للتعليم تجعله أكثر تشويقاً وبكفاءة أعلى وأقل جهد ووقت (المقرن ، ٢٠١٦) .

ومن المؤشرات الدالة على تقدم المجتمع ورفيحه مدى اهتمامه بمرحلة الطفولة وخلوها من المشكلات ، ولذلك فإن دول العالم تولي اهتماماً كبيراً لدراسة الطفولة وتنشئتها بالأساليب والطرق التربوية السليمة ، وتعد مرحلة التعليم الأساسي مهمة ودرجة لما يحدث فيها من تغيرات سريعة سواء كانت جسمية أو نفسية أو سلوكية أو اجتماعية ، لذلك وجب انتقاء ما يتناسب مع هذه المرحلة التأسيسية من أساليب تتوافق مع سمات البيئة التعليمية المناسبة التي تفرضها طبيعة المجتمعات التقنية المعاصرة ، وقد هب جيل الحواسيب الشخصية مرونة عالية في الاستخدام في جميع مجالات الحياة وعلى وجه الخصوص في التعليم والتعلم ، حيث أن المتعلم يستطيع التعلم حسب قدراته وسرعة استيعابه وتصحيح أخطائه دون حرج أو خجل من زملائه في الصف ، وأن من أبرز التطبيقات الحديثة لتقنيات التعليم التعلم الإلكتروني من خلال الانترنت الذي أصبح ضرورة من ضروريات التعلم ، حيث أن شبكات الويب الاجتماعية أصبحت من المصادر التعليمية المهمة لأنها تتيح للمتعلمين فرصة كافية للحوار التفاعلي ، واستخدام أدواتها في إيجاد بيئة تفاعلية فيما بين المشاركين فيها (ابراهيم ، ٢٠١٦) ، ومن إحدى أدوات التقنيات التشاركية منصة الشبكة الاجتماعية الأدمودو الذي يوفر بيئة تعليمية آمنة للطلاب يحقق لهم الخصوصية والسلامة (سوهاي ، ايها ، ٢٠١٣) .

مشكلة البحث :

لاحظت الباحثة خلال فترة التدريس الميداني والإشراف على الطالبات المعلمات تخصص اللغة الانجليزية ، وجود فئتين من طالبات الصف إحدى هاتين الفئتين لا تقدم إجابات صحيحة وتعاني من ضعف في مستواها في مادة اللغة الانجليزية ، أم الفئة الأخرى لا تشارك ولا تتفاعل مع الدرس نهائيا لإحساسهن بالخجل والخرج من زميلاتهن في الصف، بالرغم من تعدد الأنشطة المقدمة لشرح درس اللغة الانجليزية والمحاولة الجادة من الطالبة المعلمة لتشجيعهن على المشاركة . ولهذه الحثيات فكرت الباحثة في إيجاد الأسلوب المناسب لمواجهة هذه المشكلة بما يتناسب مع هذه المرحلة التأسيسية المهمة ، خاصة أن هذا العصر يشهد تطورات تكنولوجية سريعة ، حيث هيأ جيل الحواسيب الشخصية مرونة عالية في الاستخدام يستطيع المتعلم التعلم حسب قدراته وسرعة استيعابه وتصحيح أخطائه دون حرج أو خجل من زملائه في الصف (سيجاكورا ، ٢٠١٣) .

ومن أبرز التطبيقات الحديثة لتقنيات التعليم التعلم الإلكتروني من خلال الانترنت لان شبكات الويب الاجتماعية من الجيل الثاني (Web2.0) أصبحت من المصادر التعليمية المهمة التي تتيح فرصة للحوار التفاعلي . (ابراهيم ، ٢٠١٦) . ويعتبر الإدمودو إحدى أدوات شبكات الويب الاجتماعية التي تساعد الطلاب ضعيفي التحصيل والخجولين لانه يساهم في التغلب على العزلة والخجل ويشجع على النشاط الاجتماعي والتعلم النشط والمزيد من المناقشات والاستقلال والتعلم الذاتي . (الكثيري، ٢٠١٥ ؛ كونجاشن، ٢٠١٥ ؛ شمس والعبادي ، ٢٠١٥ ؛ أكمشكي، ٢٠١٦ ؛ مختار و زكريا ، ٢٠١٥) . كما أن أثبتت كثير من الدراسات جدوى الإدمودو كأداة ميسرة لدراسة اللغة الانجليزية لمستويات وثقافات مختلفة (علي، ٢٠١٥)، (مانونج، ٢٠١٦)، (شمس عبادي، ٢٠١٥)، و (كومارا ورمضاني، ٢٠١٤، بوب، ٢٠١٣) .

أسئلة الدراسة

تحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي :

ما أثر استخدام الإدمودو على التحصيل الدراسي والاتجاه نحوه وخفض مستوى الخجل لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي ؟ وتنبثق من هذا السؤال الاسئلة التالية :-

١. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى $\geq (0,05)$ في متوسط تحصيل طالبات الصف الرابع الابتدائي في مادة اللغة الانجليزية بين المجموعة التجريبية التي تتعلم من خلال استخدام الادمودو والمجموعة الضابطة التي تتعلم بالطريقة المعتادة في الاختبار التحصيلي القبلي و البعدي؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى $\geq (0,05)$ بين متوسطي مقياس الاتجاه القبلي والبعدي لطالبات الصف الرابع الابتدائي ؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى $\geq (0,05)$ بين متوسطي مقياس الخجل القبلي والبعدي لطالبات الصف الرابع الابتدائي ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية الى مايلي :

١. التعرف على أثر استخدام الادمودو Edmodo في التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي .
٢. التعرف على اتجاهات طالبات الصف الرابع الابتدائي نحو التعليم الالكتروني في مقرر اللغة الانجليزية .
٣. دراسة أثر استخدام الادمودو على خفض مستوى الخجل لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي .

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في الآتي :

٤. قد تسهم نتائج هذه الدراسة في ابراز اهمية التعلم الالكتروني في رفع مستوى الطلاب التحصيلي .
٥. قد تساعد متخذي القرار في ايجاد حلول لبعض المشكلات السلوكية لدى الطلاب .
٦. قد تساهم هذه الدراسة في إدراج الادمودو كأداة الكترونية تعليمية تؤدي الى زيادة الدافعية لدى الطلاب لتعلم اللغة الانجليزية .

٧. قد توضح النتائج أثر استخدام الإدمودو في التفاعل الاجتماعي النشاط ولجعل تعلم اللغة الانجليزية أكثر فائدة وفعالية .
٨. قد تساعد في تفعيل دور التعليم الالكتروني كمساعد أساسي في عملية التعليم حالياً ومستقبلاً
٩. قد تساهم نتائج هذه الدراسة عند ثبوت أثر إيجابي لاستخدام الإدمودو الى اكتساب الطالبات مهارات تقنية جديدة متميزة .
١٠. قد تشجع متخذي القرارات في وزارة التربية والتعليم الى ضرورة تطوير اساليب التعلم باستخدام تقنيات حديثة تساهم في زيادة تحصيل المتعلمين في جميع المواد الدراسية باعتبار المتعلم مشارك نشط في عملية التعلم .

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية : -

١. الحدود الموضوعية : اقتصرت الدراسة على وحدة ((Family and friends)) في مقرر اللغة الانجليزية لطلمات الصف الرابع الابتدائي باستخدام الإدمودو وقياس أثره على التحصيل الدراسي والاتجاه وخفض مستوى الخجل لدى الطالبات .
٢. الحدود البشرية : اقتصرت الدراسة على عينة من طالبات الصف الرابع الابتدائي بمدارس أشبيليا شرق مدينة الرياض .
٣. الحدود المكانيّة : اقتصرت الدراسة على مدارس اشبيليا الاهلية شرق مدينة الرياض .
٤. الحدود الزمانية : تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الاول لعام ١٤٣٨هـ - ١٤٣٩هـ.

مصطلحات الدراسة

١. أثر (Effect)؛ يُعرف مفهوم الاثر إجرائياً بأنه: النتيجة التي يحدثها استخدام الإدمودو على تحصيل الطالبات واتجاهاتهن نحو التعليم الالكتروني وخفض مستوى الخجل من خلال الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه ومقياس الخجل الذي أعدته الباحثة .

٢. **الاتجاهات (Attitudes) :** تُعرف الاتجاهات نحو استخدام الإدمودو بأنه موقف الطالبات نحو التعليم الإلكتروني باستخدام الإدمودو من خلال تقبلهن أو رفضهن باستخدامه في التعليم.

٣. **التحصيل الدراسي (Academic Achievement) :** يُعرف بأنه الفرق بين درجتي الاختبار القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة .

٤. **الخجل :** هو الدرجة التي تحصل عليها أفراد العينة قبل وبعد تطبيق مقياس الخجل على المجموعتين التجريبية والضابطة .

٥. **الإدمودو (Edmodo) :** هي شبكة تعليمية تعليمية آمنة توفر طريقة بسيطة للمعلمين لإدارة الفصول الدراسية عبر الانترنت وتمكين الطلاب من العمل مع زملائهم والمعلمين في أي زمان، ومن الممكن بناء المعرفة وتسهيل اقتنائها بشكل فردي أو تعاوني (Kongchan 2013 ,) .

وتُعرف بأنها شبكة التعلم الاجتماعي المغلقة التي تعتبر فريدة من نوعها مقارنة بالشبكات الاجتماعية الأخرى مثل الفيسبوك وتويتر لأنها تعطي بيئة آمنة خاصة للمستخدمين ، فكل طالب رمز للوصول الى الإدمودو الخاص التي يقدمه المعلم وهذه خاصية تمكنه من الانضمام للإدمودو وبهذا القانون لا يسمح للغرباء بالانضمام إليه، ولا يُطلب من الطالب معلومات خاصة (Khodary,2016).

ويُعرف بأنه : منظومة من المواقع الإلكترونية التي تسمح للمشاركة فيها بإنشاء حساب خاص به ،ومن ثم ربطه من خلال نظام اجتماعي إلكتروني مع أعضاء آخرين لديهم نفس الاهتمامات ،أو الهوايات أو مجموعة من أصدقاء الجامعة أو الثانوية (فضل الله ، ٢٠١٠ ، ص ١٦).

ويُعرف الإدمودو إجرائياً بأنه: إحدى شبكات التعلم الاجتماعي التي سيتم من خلالها تدريس وحدة للمجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة .

الدراسات السابقة :

أولاً : دراسات تتعلق باستخدام الادمودو :

١. دراسة هولاند ومولينبرج (Holland & Muilenburg, 2011)

هدفت هذه الدراسة للتعرف على مدى استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية على الانترنت وامكانية تحسين مشاركة الطلاب في الفصول الدراسية باستخدام التقنيات . تكونت عينة الدراسة من طلاب المدارس الثانوية العامة الصف العاشر في جنوب ميرلاند . تصف الدراسة مشاركة الطلاب في مناقشات الادب على منصة الادمودو . وهذه المنصة تساعد على تشجيع المبادرة ودعم دور المعلم كوسيط او مشرف بدلا من ناقل للمعرفة . اثبتت البحوث في نظرية الترابط الاجتماعي ان العمل بالتعاون مع الاقران يشجع الصحة النفسية ويعزز احترام الذات ويجعل المساهمة الفردية شفافة للمعلم ،وتطوير مهارات الكتابة والاتصال .

٢. دراسة كوشكن (Gushiken, 2013)

أوضحت التجارب الايجابية التي ابلغ عنها المعلمون والطلاب باستخدام الادمودو الى نتائج منها تنظيم المجموعات والطلاب وتعزيز التواصل بينهم ومشاركة الطلاب في الانشطة . تم انشاء وحدة تعليمية تمتلك مستويات عليا من المهارات . تكونت عينة الدراسة من (١٠) مشاركين يحملون شهادة الماجستير . جرى جمع البيانات الكمية باستخدام الاستبيانات ورأى جميع المشاركين ان الوحدة التعليمية كانت سهلة الفهم كما انها ساعدت على اجراء الاختبار البعدي بشكل افضل ، وساعدت كذلك في التعلم التعاوني .

٣. دراسة السيد (Al-Said, 2015)

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مستوى ادراك الطلاب للتعلم المحمول من خلال الادمودو باستخدام الهواتف النقالة ،والحواجز التي تعترضهم عند استخدام التعليم الالكتروني في جامعة طيبة -المملكة العربية السعودية . بلغت عينة الدراسة (٣٢) مشاركا يدرسون مادة الوسائل التعليمية في الفصل الدراسي الثاني . استخدم البحث مقياس لقياس تصورات الطلاب لاستخدام الادمودو والهاتف النقال ،والحواجز عند استخدامه . أوضحت النتائج التصورات الايجابية العالية للطلاب تجاه الادمودو والهاتف النقال لانه يسهل التفاعل والتواصل بين المعلم والطلاب ،وكذلك التعلم في الوقت المناسب .ومن ابرز الحواجز صعوبة

تخزين الملفات الكبيرة على الهاتف النقال وهذا يستلزم بطارية للأجهزة النقالة تستمر فترة طويلة .

٤. دراسة علي (Ali,2015)

هدفت هذه الدراسة لمعرفة وجهة نظر (٢٤) طالباً في جامعة تقنية في ماليزيا حول استخدام الادمودو في تعلم اللغة الانجليزية وتم تقسيم المجموعة الى (١٢) طالب . استخدمت الدراسة المقابلة كأداة رئيسية لثلاث مقابلات شخصية مفتوحة حول مشاعر الطلاب حول استخدام الادمودو لتعلم اللغة ، وتحديد الاستخدام الهام له في تعلم اللغة ، وإمكانية وجوده كمنصة لتعزيز المناقشات المباشر بين الطلاب ، أعطى الطلاب ردود فعل ايجابية بشأن استخدام الادمودو لتعلم اللغة الانجليزية لانها سهلة الاستخدام ومثيرة للاهتمام وتساعد بشكل جيد في تحسين اللغة الانجليزية ومهارات الحوسبة و الوصول للمحاضرات ومقاطع الفيديو والملفات والمجلدات في أي وقت .

٥. دراسة أوزون (Uzun,2015)

هدفت الدراسة الى التحقق من موقف الطلاب تجاه ادارة التعلم من خلال الادمودو، شارك (٥٠) طالبا في دورة عن الحاسب الآلي .تم جمع بيانات الدراسة من خلال المقابلات وتحليل الوثائق . أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب لديهم موقف ايجابي تجاهه باعتباره أداة جيدة لتحسين فرص التعلم من خلال المشاركة الفعالة والاتصالات .

٦. دراسة تشارونوت وكريستنسن (Charoenwet & Christensen ,2016)

هدفت الدراسة الى استخدام الادمودو لخلق التعلم الداعم من خلال تسهيل قنوات للتواصل مع المعلم والمشاركة في الانشطة الصفية ،وفرت هذه المنصة التعليمية فرصة تبادل الافكار ومتابعة التعيينات والاختبارات القصيرة ومعرفة مدى تأثير ذلك على الطلاب . تم اختيار (١٠) من طلاب الصف الثاني في علم الاحياء، واستخدمت الدراسة اختبارات قبلية وبعدية وكذلك الاستبيان لمعرفة تصورات الطلاب. تشير النتائج الى التأثير الايجابي على أداء الطلاب المشاركين باستخدام الادمودو وكذلك سلوكهم والتعاون فيما بينهم ، والتشجيع على المناقشة وزيادة الفهم ومهارات التفكير والاستجابة الذاتية والتفاعل الاجتماعي .

٧. دراسة اكمشكي (Ekmekci,2016)

تقدم هذه الدراسة طريقة مبتكرة لتقييم مهارات الطلاب التي يكتسبونها خلال تعلم اللغة الانجليزية باستخدام الادمودو باعتبارها شبكة تعليمية للمعلمين والمتعلمين . شارك في هذه الدراسة (٦٢) طالبا في الفصول التحضيرية في احدى الجامعات الحكومية التركية بدلا من تقييم الورقة والقلم المعتادة . استخدمت الدراسة الحالية الطريقة الوصفية التي تركز على كيفية دمجه في فصول اللغة الانجليزية كأداة تقييم ، وتم اجراء مقابلات شبه منظمة مع الطلاب . اشارت نتائج الدراسة أن ٩٠% من الطلاب يرون امكانية استخدامه كأداة تقييم في فصول اللغة ، كما انه يوفر الوقت وسهل الاستعمال ، ومحفز للعمل وقلل من مستوى التوتر والخوف الذي يشعر به الطلاب عند تقييم الورقة والقلم .

٨. دراسة الجهني (٢٠١٦)

هدفت الدراسة إلى تقصي آراء طالبات الدراسات العليا السلوكية نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً. طُبِّقَت .الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠١٥ / ٢٠١٦ على عينة بلغت ٢٤ طالبة من طالبات الدراسات العليا في كلية التربية، بجامعة طيبة. وقد استخدم نموذج قبول التقنية في بناء أداة الدراسة لقياس تأثير العوامل الآتية: سهولة الاستخدام المدركة، والفائدة المدركة، والكفاءة الذاتية المدركة على الاتجاه نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية، ومن ثَمَّ تأثير الاتجاه نحو الاستخدام على آراء طالبات الدراسات العليا السلوكية في استخدامها مستقبلاً. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين اتجاه طالبات الدراسات العليا نحو استخدام منصة ادمودو نواياهن السلوكية في استخدامها مستقبلاً؛ وكذلك بين كل من الفائدة المدركة والكفاءة الذاتية المدركة والاتجاه نحو استخدامها.

٩. دراسة مريامثو وآخرون (Marimuthu & et al.2017)

هدفت الدراسة التعرف على مدى امكانية حدوث التعلم من خلال الوسائط المختلفة لتكون هناك جهود تعاونية من أعضاء مجتمع الانترنت باستخدام منصة التعلم التعاوني ادمودو ، وشارك أعضاء مجتمع التعلم في منتدى للنقاش عبر الانترنت من خلال ادمودو لتقييم عرض تقديمي للفيديو ، وأظهرت النتائج أن الحضور الاجتماعي للطلاب كان الابرز يليه الوجود المعرفي ثم التدريس ، كما وضحت النتائج تفوق الطلاب الذين شاهدوا الفيديو مع المناقشة على المجموعة التي شاهدها بدون مناقشة ، وزادت قدرة الطلاب على المناقشة وقدرتهم بشكل واضح في اختبار التقييم .كان للوجود الاجتماعي والانخراط في التعبيرات

الخالية من الخوف وزيادة التفاعل التعاوني بشكل آمن وحر أثر في توليد الافكار والآراء عكس ما يحدث في الصف .

ثانياً: دراسات في الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني

١. دراسة دويدي (٢٠٠٩)

سعت الدراسة إلى معرفة فاعلية التعلم الإلكتروني من خلال الإنترنت وعلاقته بالتخصص الأكاديمي، واتجاهات الطالبات نحوه ، والاختلاف بين اتجاهات أفراد العينة نحو التعلم الإلكتروني باختلاف التخصص الأكاديمي من حيث الاتجاه نحو إدارة بيئة التعلم الإلكتروني ، والاتجاه نحو الاتصال ببيئة التعلم الإلكتروني ، والاتجاه نحو معوقات استخدام بيئة التعلم الإلكتروني من خلال الإنترنت. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أداتين بطاقة ملاحظة واستبانة التعلم الإلكتروني. تمثلت عينة الدراسة من طالبات الدراسات العليا مرحلة الماجستير) في كلية التربية والعلوم الإنسانية، وأظهرت النتائج وجود فرق بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لمهارات البحث في قواعد المعلومات، وكذلك لا يوجد فرق لمهارات البحث في قواعد المعلومات بين درجات عينة الدراسة في التخصص العلمي والأدبي ووجود اتجاه إيجابي بصفة العموم نحو التعلم من خلال الإنترنت. وأظهرت النتائج أن مجال الاتجاه نحو التحصيل في بيئة التعلم الإلكتروني من خلال الإنترنت جاء في المرتبة الأولى .

٢. دراسة الشناق ودومي (٢٠١٠)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في العلوم. وتكونت عينة المعلمين من (٢٨) معلماً ومعلمة ممن درسوا مادة الفيزياء المحوسبة للصف الأول الثانوي العلمي، و(١١٨) طالباً موزعين على خمس مجموعات في ثلاث مدارس ثانوية للذكور في محافظة الكرك، منها أربع مجموعات تجريبية تعلمت من خلال الإنترنت، القرص المدمج، الإنترنت مع القرص المدمج، المعلم مع جهاز عرض البيانات ومجموعة ضابطة تعلمت بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس اتجاهات المعلمين نحو التعلم الإلكتروني، ومقياس اتجاهات الطلبة نحو اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني . توصلت الدراسة إلى وجود

اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو التعلم الإلكتروني، وحدوث تغير سلبي في اتجاهات الطلبة .

٣. دراسة شاهين وريان (٢٠١٣)

هدفت الدراسة التعرف الى اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو التقييمات الالكترونية وعلاقتها بمهارات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء بعض التغيرات .تكونت العينة من (٣٥٣) طالبا وطالبة ،وطبقت الدراسة اداتين وأظهرت النتائج أن اتجاهات الطلبة إيجابية نحو التقييمات الالكترونية في متغير مستوى السنة الدراسية -توفر انترنت منزلي - مستوى المهارات الحاسوبية. ووضحت النتائج وجود علاقة سالبة للطلبة نحو التعلم الإلكتروني والمعدل التراكمي ،وعلاقة ايجابية موجبة بين اتجاهات الطلبة نحو التقييمات الالكترونية ومهارات التعلم المنظم ذاتيا .

٤. دراسة عوض وحلس (٢٠١٥)

أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف على الاتجاه نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية، وقد تكونت عينة الدراسة من ((٩١ طالبا وطالبة) يدرسون ببرامج الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية الأقصى، والإسلامية، والأزهر، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم مقياس تم إعداده لقياس الاتجاه نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد. أظهرت النتائج ان اتجاهات الطلبة نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد إيجابية، على مستوى الأداة ككل . ١

ثالثاً: الخجل

١. دراسة الددا (٢٠٠٨)

هدفت الدراسة الى بناء وإعداد برنامج لزيادة الكفاءة الاجتماعية ،والكشف عن مدى فاعلية برنامج مقترح في زيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين، إفادة العاملين بحقل الصحة النفسية على استخدام برامج في زيادة الكفاءة الاجتماعية ، واستخدمت الدراسة منهجين التجريبي والوصفي التحليلي. وقام الباحث بتصميم برنامج إرشادي جمعي ، يعتمد على أسلوب المحاضرة والتخاطب والحوار والألعاب الجماعية والزيارات والرحلات ولعب الأدوار

والتمثيل وإدارة الحوار والإلقاء ، وتم اختيار (٣٠) طالبا ممن حصلوا على أعلى الدرجات عند الإجابة على فقرات مقياس أعراض الخجل المستخدم ليمثلوا العينة الحقيقية والنهائية للدراسة بعد ذلك تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين ، مجموعة تجريبية طبق عليها البرنامج الإرشادي وعددها (١٥) طالب ومجموعة ضابطة تم تحييدها وعددها (١٥) طالب ، وأظهرت الدراسة أهمية تنمية المهارات الاجتماعية للطلاب من خلال برامج إرشادية هادفة تعمل على تخليص هؤلاء الطلاب من خجلهم ومن ثم العمل على قيامهم بالمشاركة الفعالة في جميع جوانب الحياة متسلحين بتلك المهارات وثقتهم العالية بأنفسهم .

٢. دراسة الدليمي والعزي (٢٠١١)

هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى الخجل الاجتماعي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات - ديالى ، وكذلك التعرف على العلاقة الارتباطية بين الخجل الاجتماعي والتحصيل الدراسي ، وتحقيقا لأهداف البحث قامت الباحثتان بإعداد مقياس للخجل الاجتماعي ، اعتمادا على نظرية زيمباردو في الخجل الاجتماعي، وطبق المقياس على عينة البحث البالغ عددها ١٤٠ طالبة ، وكذلك الاختبار التحصيلي . أظهرت نتائج الدراسة ان طالبات معهد إعداد المعلمات لديهن خجل اجتماعي ، وكذلك توجد علاقة ارتباطية دالة بين الخجل الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات - ديالى .

٣. دراسة الهباب وآخرون (٢٠١٥)

هدفت الدراسة الى دراسة الخجل وعلاقته بالتحصيل الدراسي وكذلك التعرف على دور الجامعة في تخفيف الخجل . يقتصر البحث الحالي على طلبة أقسام العلوم الإنسانية للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ ، وأظهرت نتائج الدراسة بوجود فروق حسب التخصص بين علم النفس والاجتماع لصالح علم النفس وبين الاجتماع والتربية لصالح الاجتماع علي مقياس الخجل، ولا توجد فروق بين السنوات الدراسية علي مقياس الخجل ، كما توجد فروق بين الذكور والإناث علي مقياس الخجل لصالح الإناث ، وكذلك لا توجد علاقة بين الخجل والتحصيل الدراسي لدي طلبة العلوم السلوكية بكلية الآداب مصراته .

منهج الدراسة وإجراءاتها

١. منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة أحد تصميمات المنهج شبه التجريبي المعروف بتصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية ، يطبق على كل منهما اختبار قبلي وتدرس المجموعة التجريبية باستخدام الإدمودو (Edmodo)، عن طريق التعلم الإلكتروني، في حين المجموعة الضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، وبعد انتهاء التجربة يطبق اختبار بعدي على المجموعتين؛ لقياس أثر المتغير المستقل (الإدمودو (Edmodo))، على المتغير التابع (التحصيل في مادة اللغة الانجليزية ،الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني والخلج).

٢. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الرابع الابتدائي وهي تمثل عينة الدراسة التجريبية والضابطة وبلغ عدد العينة (٢٨) طالبة للمجموعتين وتتراوح اعمارهن ما بين ٩ - ١٠ سنة ، وتم توزيعهم على مجموعتين (١٤) للمجموعة التجريبية و (١٤) للمجموعة الضابطة.

٣. أدوات الدراسة وإجراءاتها:

تكونت أدوات الدراسة من ثلاث أدوات وهي :-

أولاً: الاختبار التحصيلي: استخدمت الباحثة اختبار التحصيل في مادة اللغة الانجليزية، وهو من تصميم الباحثة، وقد راعت الباحثة مناسبته للمقرر، وللعمر الزمني للطالبات، وللمرحلة الابتدائية. ويتكون الاختبار من جزئين جزء خاص بقواعد اللغة ويتكون من ١٠ أسئلة، وجزء خاص بالنحو ويتكون من ٨ أسئلة.

إجراءات الدراسة:

١- إعداد دليل المعلمة للمجموعة التجريبية: قامت الباحثة بإعداد دليل للمعلمة مصمماً باستخدام الإدمودو للمجموعة التجريبية، واشتمل الدليل على الآتي:

-المقدمة: وتضمنت تعريف المعلمة بالدليل، والهدف منه، وطريقة التدريس المناسبة للوحدة.

-نبذه عن الادمودو الذي تم اختياره لتدريس الوحدة المقترحة.

- الخطة الزمنية لتدريس الوحدة الدراسية الثالثة (Family and friends) حيث تم تخصيص (١٠) حصص دراسية لتدريس كل درس من دروس الوحدة باستخدام الادمودو لمدة ثلاثة أسابيع بواقع (٥٠) دقيقة لكل حصة.

- الوسائل والأدوات التعليمية.

وعقب الانتهاء من إعداد دليل المعلمة تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية، وكذلك بعض المشرفات التربويات والمعلمات المتخصصات في مجال اللغة الانجليزية، للحكم على مدى وضوح وسلامتها اللغوية، والخطط التدريسية، وصياغة الدروس باستخدام الادمودو، مع إضافة أي ملاحظات يرونها. وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، وأعد دليل المجموعة التجريبية في صورته النهائية.

تطبيق أدوات البحث

أولاً: الاختبار التحصيلي

-التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي تطبيقاً قبلياً في ١٤٣٨/٥/٨ هـ للمجموعتين التجريبية والضابطة بالتعاون مع معلمة هاتين المجموعتين وتم جمع وتصحيح ورصد درجات إجابات اختبار التحصيل لأفراد المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في استمارة التصحيح الخاصة بذلك. وكان الهدف من التطبيق القبلي الوقوف على المستوى المبدئي للطالبات وللتحقق من تكافؤ المجموعتين، وقد أظهرت نتائج التطبيق القبلي للاختبار ما يأتي:

جدول (١) اختبار " مان ويتني (Mann-Whitney Test) " لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات درجات تحصيل تحصيل طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار اللغة الانجليزية.

مستوى الدلالة	القيمة الحرجة (z)	مجموع الرتب	متوسط الرتب	عدد الطالبات	مجموعات الدراسة	
٠.٢٧٨ غير دلالة	١.٠٨٥-	179.50	12.82	14	المجموعة الضابطة	الدرجة الكلية
		226.50	16.18	14	المجموعة التجريبية	

بالنظر إلى الجدول رقم (١) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية للاختبار، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠.٢٧٨) مما يبين تكافؤ المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار وبالتالي صلاحيتهما لتطبيق التجربة.

٣ - البدء بتدريس المجموعتين:

بدأت الباحثة التجربة بالتعاون مع معلمة اللغة الانجليزية لهاتين المجموعتين التي قامت بتدريس الوحدة المقترحة للمجموعتين (الضابطة والتجريبية) بتاريخ ١٤٣٨/٥/٨ هـ، واستمرت التجربة لمدة ثلاثة أسابيع، حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام الإدمودو، ودرست المجموعة الضابطة بالتعلم التقليدي، واجتمعت الباحثة بطالبات المجموعة التجريبية قبل البدء بتدريس الوحدة ووجهت للطالبات التعليمات الضرورية للبدء في تطبيق التجربة.

٤ - التطبيق البعدي لاختبار التحصيل:

قامت الباحثة بالتطبيق البعدي لاختبار التحصيل للمجموعتين (التجريبية والضابطة) بتاريخ ١٤٣٨/٥/٢٧ هـ، وتم جمع البيانات والقيام بالمعالجات الإحصائية اللازمة المناسبة.

معرفة مدى وضوح تعليمات ومفردات الاختبار:

بعد عرض الاختبار على العينة الاستطلاعية، أظهرت التجربة وضوح تعليمات ومفردات الاختبار بحيث لم تثير أي طالبة خلال فترة الاختبار سؤالاً يعبر عن غموض في التعليمات، وكذلك من إجابات الطالبات تأكدت الباحثة من وضوح مفردات الاختبار وخلوها من التعقيد، فلم تجد الطالبات صعوبة في استيعاب المفردات.

تحليل مفردات الاختبار: إن الغرض من تحليل مفردات الاختبار هو حساب درجة كفاءة كل مفردة من مفردات الاختبار، وتحسب عن طريق المؤشرات التالية:

حساب معامل السهولة والصعوبة Facility and Difficulty Indices؛

تشكل عملية حساب معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار عملية ضرورية ومهمة في بناء الاختبار؛ لأنها تسهم في الحكم على مدى صلاحية المفردة ومناسبتها لأغراض

القياس. وبعد حساب معاملات السهولة والصعوبة ظهرت النتائج أن معاملات السهولة والصعوبة مقبولة في معظمها مما يؤكد عدم صعوبة الأسئلة المشار إليها، أما بالنسبة للاختبار ككل فقد بلغ معامل السهولة الكلي (٠.٥٧)؛ بينما بلغ معامل الصعوبة الكلي (٠.٤٣)، مما يبين اقتراب المعاملات من (٠.٥) وهي المعبرة عن مناسبة مفردات الاختبار اعتماداً على أن القيمة السابقة هي قيمة متوسطة تعبر عن التوازن في أسئلة الاختبار من حيث السهولة والصعوبة.

حساب معامل ثبات الاختبار: لقياس مدى ثبات الاختبار استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثباته، حيث طبقت المعادلة على العينة الاستطلاعية لقياس الصدق البنائي والجدول رقم (١) يوضح معاملات ثبات الاختبار.

جدول رقم (٢)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاختبار

الأسئلة	عدد الأسئلة	ثبات المحور
السؤال الأول	١٠	٠.٨٨٦
السؤال الثاني	٥	٠.٨٢٧
السؤال الثالث	٥	٠.٩٠٢
الثبات الكلي للاختبار بطريقة الفاكرباخ	٢٠	٠.٨٧١

يتضح من الجدول رقم (٢) أن معامل الثبات لأسئلة الاختبار عال حيث تراوحت بين (٠.٨٣ - ٠.٩٠) وبلغ معامل الثبات العام (٠.٨٧) وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

ثانياً: مقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية

تم إعداد هذا المقياس وتكون من (٢٢) فقرة، وضعت الفقرات رقم (٣-٨-١٠-١٢-١٤-١٧-٢١) بالاتجاه العكسي حيث سيتم اعطاء (موافق بشدة=١ ، موافق=٢، غير موافق=٣) وبقية الفقرات هي الفقرات الايجابية وتصحح عكس العبارات السلبية.

صدق الاتساق الداخلي للمقياس : - بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً وعلى بيانات العينة قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (Person's Correlation Coefficient) بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للمقياس .

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط بيرسون لفقرات مقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية بالدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٨٣**	١٢	٠.٧٣٧**
٢	٠.٥٧٩**	١٣	٠.٤٨٦**
٣	٠.٤٢٩*	١٤	٠.٥٤٥**
٤	٠.٤٦٢*	١٥	٠.٤٢٠*
٥	٠.٦٦٩**	١٦	٠.٦١٧**
٦	٠.٥٥٢**	١٧	٠.٥٢١**
٧	٠.٤١٥*	١٨	٠.٦٢٢**
٨	٠.٥٢٠**	١٩	٠.٧٨٧**
٩	٠.٥٩٥**	٢٠	٠.٤٣٨*
١٠	٠.٤٥٥*	٢١	٠.٤٠٢*
١١	٠.٦٣٧**	٢٢	٠.٤٤٤*

(يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل) (يلاحظ * دال عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ فأقل)

يتضح من الجداول رقم (٣)، أن: قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع مقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو مستوى (٠.٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها.

ثبات مقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (المقياس) استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، حيث طبقت المعادلة على العينة وبلغ (٠.٨٤٦) وهذا يدل على أن مقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

ثالثاً: مقياس الخجل لدى الطالبات

صممت الباحثة استبانة لقياس الخجل طالبات الصف الرابع الابتدائي وتكون من (٢٩) عبارة .

صدق الاتساق الداخلي للمقياس

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً وعلى بيانات العينة قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (Person's Correlation Coefficient) بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط بيرسون لفقرات مقياس الخجل بالدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٥٧٢	١٦	**٠.٥٥٤
٢	*٠.٤٥٩	١٧	**٠.٤٨٧
٣	**٠.٥٢٠	١٨	**٠.٤٨٢
٤	**٠.٦٢٧	١٩	**٠.٥٨٢
٥	**٠.٥٠٧	٢٠	*٠.٤٣٥
٦	**٠.٦٧٣	٢١	**٠.٦٢٦
٧	**٠.٥٦٣	٢٢	*٠.٤٧٧
٨	**٠.٥٦٦	٢٣	**٠.٦٢٠
٩	**٠.٥٠١	٢٧	**٠.٥٥٥
١٠	**٠.٥٦٣	٢٨	**٠.٦٢١
١١	**٠.٥٣٢	٢٦	*٠.٤١٢
١٢	*٠.٣٨٠	٢٧	*٠.٤٧٣
١٣	**٠.٥١٢	٢٨	**٠.٥٤٤
١٤	**٠.٦١٢	٢٩	**٠.٦٢٩
١٥	**٠.٦٤٧		

(يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل) (يلاحظ * دال عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ فأقل)

يتضح من الجداول رقم (٤)، أن: قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع مقياس الخجل لدى الطالبات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو مستوى (٠.٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها.

ثبات مقياس الخجل

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (المقياس) استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، حيث طبقت المعادلة على العينة وبلغ (٠.٨٥٤) وهذا يدل على أن مقياس الخجل يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

أسلوب تحليل البيانات: تكون الدراسة تستخدم المنهج شبه التجريبي الذي يهدف إلى قياس الفرق بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك للإجابة على تساؤلات الدراسة؛ فإن الباحثة اعتمدت الأساليب الإحصائية التالية:

١. حساب معاملات السهولة والصعوبة والصدق للاختبار.

٢. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's) للتأكد من الثبات.
٣. معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، للتحقق من صدق أداة الدراسة (الاتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية) (مقياس الخجل)، وذلك بإيجاد العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية.
٤. اختبار (ويلكوكسون) للعينات المترابطة (Wilcoxon Test)، للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجات أفراد العينة بالنسبة للتطبيق القبلي والبعدي.
٥. اختبار (مان ويتني) للعينات المستقلة (Mann-Whitney Test)، للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجات أفراد العينة بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، وكذلك للتعرف على تكافؤ المجموعتين في التطبيق القبلي.
٦. حجم الأثر (مربع ايتا) لقياس أثر استخدام الإدمودو في تدريس اللغة الانجليزية على تنمية اختبار التحصيل لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي.

تحليل البيانات ونتائج الدراسة

ولتحقيق هدف الدراسة المتمثل في قياس أثر استخدام الإدمودو (Edmodo) على التحصيل الدراسي والاتجاه نحوه وخفض مستوى الخجل لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي، قامت الباحثة بعرض النتائج في ضوء كل فرض من فروض الدراسة، بحيث تكون إجابة كل فرض في جداول مستقلة على النحو التالي:

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى $\geq (0,05)$ في متوسط تحصيل طالبات الصف الرابع الابتدائي في مادة اللغة الانجليزية بين المجموعة التجريبية التي تتعلم من خلال استخدام الإدمودو والمجموعة الضابطة التي تتعلم بالطريقة المعتادة في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي؟

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى $\geq (0,05)$ في متوسط تحصيل طالبات الصف الرابع الابتدائي في مادة اللغة الانجليزية بين المجموعة

التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test)، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥): اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) لتوضيح دلالة الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على في الاختبار التحصيلي البعدي

مجموعات الدراسة	عدد الطلاب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة z(الدرجة)	مستوى الدلالة	حجم الأثر (مربع إيتا)
المجموعة الضابطة	١٤	١٣.٦٨	١٩١.٥٠	-٠.٥٣٧	٠.٥٩١ غير دالة	٠.٠٤
المجموعة التجريبية	١٤	١٥.٣٢	٢١٤.٥٠			

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن الفروق بين متوسطات رتب درجات تحصيل طالبات الصف الرابع الابتدائي في مادة اللغة الانجليزية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي غير دالة عند مستوى $\geq (٠.٠٥)$ ، وهو ما يبين عدم تفوق طالبات مجموعة على الأخرى، حيث بلغ متوسط رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية (١٥.٣٢)، بينما بلغ متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة (١٣.٦٨)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (٠.٥٩١)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى $\geq (٠.٠٥)$ فأقل، مما يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq (٠.٠٥)$ فأقل بين متوسطي رتب درجات تحصيل طالبات الصف الرابع الابتدائي في مادة اللغة الانجليزية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي.

وأن قيمة مربع إيتا بالنسبة لاستخدام الإدمودو في تدريس اللغة الانجليزية على تنمية اختبار التحصيل لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بلغت (٠.٠٤) وهي قيمة تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية ومقدارها (٠.١٥)

مما يدل على عدم وجود أثر كبير ومهم تربوياً لاستخدام الإدمودو في تدريس اللغة الانجليزية على تنمية اختبار التحصيل لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى حداثة استخدام تقنية الإدمودو في التعليم ، حيث ان استخدام أي تقنية جديدة في أي مجال من المجالات ، وبخاصة مجال التعليم يحتاج الى الوقت الكافي لأثبات نجاحها وفعاليتها بشكل اكيد .

وتتفق هذه النتيجة مع ما اشارت اليه دراسة (المقرن ، ٢٠١٦) حيث اشارت الى عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي الكلي ، بينما تختلف هذه النتيجة مع ما اشارت اليه دراسة (الرشود ، ١٤٣٥) حيث اشارت الى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي يعزي الى استخدام موقع الادمودو لصالح طالبات المجموعة التجريبية ، وتختلف مع ما اشارت اليه دراسة (Khodary,2016) حيث اشارت الى وجود فروق في اختبار(سدل) لصالح المشاركين باستخدام الادمودو.

كما قامت الباحثة بالتحقق من مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي قبل وبعد استخدام الادمودو، فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي قبل وبعد استخدام الادمودو، استخدمت الباحثة اختبار (ويلكوكسون) للعينات المترابطة، (Wilcokson Test) وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٥):اختبار (ويلكوكسون) للعينات المترابطة (Wilcokson Test) لدلالة الفروق بين رتب المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي قبل وبعد استخدام الادمودو

عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	توزيع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة الحرجة (z)	مستوى الدلالة
١٤	١٢.٠٧	الرتب الموجبة	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٣٠٦-	٠.٠٠١ دالة
	١٧.٠٧	الرتب السالبة	٧.٥٠	١٠٥.٠٠		

* دالة عند مستوى (٠.٠٥)

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن الفروق بين متوسطات رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي للمجموعة التجريبية دالة عند مستوي $\geq (٠.٠١)$ وفي اتجاه التطبيق البعدي، وهو ما يبين تفوق طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في الاختبار التحصيلي، حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (١٧.٠٧)، بينما بلغ متوسط الدرجات في التطبيق القبلي (١٢.٠٧)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (٠.٠٠١)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى $\geq (٠.٠١)$ فأقل،

مما يوضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq (0.05)$ فأقل بين متوسطي طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى التأثير الايجابي لاستخدام الطالبات نظام الادمودو، وما له من فوائد في العملية التعليمية ، فهو اداة تعليمية مفيدة فعالة تزيد من الدوافع والمرونة والمشاركة الفعالة عبر الانترنت، حيث يوفر الوقت وسهل الاستعمال ، ومحفز للعمل ويقلل من مستوى التوتر وا

لخوف الذي يشعر به الطلاب عند تقييم الورقة والقلم ، و يساعد الطالبات على اكمال واجباتهن خاصة المتغيرات منهن ، كما يوفر المزيد من الفرص لتطبيق اللغة الانجليزية وتشجيع التعلم المستقل واكتساب مهارات الابداع والتفكير الناقد ، ويسمح للطالبات والمعلمات بالتواصل دون أي صعوبة والمشاركة النشطة للطالبات .

وتتفق هذه النتيجة مع ما اشارت اليه دراسة (Charoenwet & Christensen 2016) حيث اشارت الى التأثير الايجابي لاستخدام الادمودو على أداء الطلاب وكذلك سلوكهم والتعاون فيما بينهم ، والتشجيع على المناقشة وزيادة الفهم ومهارات التفكير والاستجابة الذاتية والتفاعل الاجتماعي . كما اوضحت نتائج الاختبار البعدي ارتفاعا مقارنة بدرجات الاختبار القبلي ، كما تتفق مع ما اشارت اليه دراسة (Bicen, 2015) دراسة (Mokhtar & Dzakiria, 2015) حيث اشارتا الى ان الادمودو يوفر المزيد من الفرص لتطبيق اللغة الانجليزية ، وزاد من مستوى الطلاب في تعلم اللغة الانجليزية ، والتواصل فيما بينهم وكانت بيئة تعليمية مناسبة وممتعة، تشجع التعلم المستقل واكتساب مهارات الابداع والتفكير الناقد ، كما تتفق مع ما اشارت اليه دراسة (U.Komara & Ramadan, 2014) حيث اشارت الى ان الادمودو ساعد على بناء العلاقات الاجتماعية بين جميع الطلاب من فصول مختلفة ، والتواصل مع جميع المحاضرين من اجل الاستشارات الاكاديمية وكل ذلك ساهم ايجابيا في تعلم اللغة الانجليزية

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين المجموعة التجريبية التي تتعلم من خلال استخدام الادمودو والمجموعة الضابطة التي تتعلم بالطريقة المعتادة في الاتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية البعدي؟

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى $\geq (0.05)$ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية البعدي استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test)، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦): اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) لتوضيح دلالة الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على في الاتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية البعدي

مجموعات الدراسة	عدد الطلاب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة z(الدرجة)	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة	١٤	١٧.٣٩	٢٤٣.٥٠	-١.٨٦٣	٠.٠٦٢ غير دالة
المجموعة التجريبية	١٤	١١.٦١	١٦٢.٥٠		

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

* دالة عند مستوى (٠.٠٥)

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن الفروق بين متوسطات رتب درجات طالبات الصف الرابع الابتدائي في مادة اللغة الانجليزية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية البعدي غير دالة عند مستوى $\geq (0.05)$ ، وهو ما يبين أن اتجاه الطالبات في المجموعتين متقارب، حيث بلغ متوسط رتب طالبات المجموعة التجريبية (١١.٦١)، بينما بلغ متوسط رتب المجموعة الضابطة (١٧.٣٩)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (٠.٠٦٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى $\geq (0.05)$ فأقل، مما يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq (0.05)$ فأقل بين متوسطي رتب طالبات الصف الرابع الابتدائي في مادة اللغة الانجليزية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية البعدي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان تجربة استخدام الادمودو في التعليم تجربة جديدة على الطالبات مما ادى الى عدم التكيف مع التجربة وعدم قبولها بسهولة ، فأى تجربة جديدة لابد وان تأخذ الوقت الكافي لتقبلها ، بالإضافة الى قلة امتلاك الطالبات لمهارات وكفايات تكنولوجيا المعلومات الاساسية التي تتيح لهن التعامل مع الادمودو ، بالإضافة الى كثرة الواجبات والمشاريع المطلوبة من الطالبات مما يؤدي الى قلة كفاية الوقت في المنزل لاستخدام الادمودو ، اضافة الى مشاكل الانترنت وعدم توفر خدمة الانترنت وانقطاعها او تباطؤها . وتتفق هذه النتيجة مع ما اشارت اليه دراسة (الشناق ، دومي ، ٢٠١٠) حيث اشارت الى انه لا توجد فروق بين متوسطات علامات الطلبة عينة الدراسة على مقياس

الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني البعدي، بينما تختلف هذه النتيجة مع ما اشارت اليه دراسة (الكثيري ، ٢٠١٥) حيث اشارت الى وجود فروق في مقياس الاتجاه نحو اللغة الانجليزية لصالح المجموعة التجريبية ، كما تختلف مع ما اشارت اليه (الزعانين ، ٢٠٠٧) حيث اشارت الى وجود فروق في اتجاهات التلاميذ نحو التعليم المحوسب لصالح المجموعة التجريبية.

كما قامت الباحثة بالتحقق من مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية قبل وبعد استخدام الادمودو. للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية قبل وبعد استخدام الادمودو، استخدمت الباحثة اختبار (ويلكوكسون) للعينات المترابطة، (Wilcokson Test) وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٧): اختبار (ويلكوكسون) للعينات المترابطة (Wilcokson Test) لدلالة الفروق بين رتب المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية قبل وبعد استخدام الادمودو

التلاميذ	عدد	المتوسط الحسابي	توزيع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة الحرجة (z)	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	١٤	١.٨٥	الرتب الموجبة	٧.٠٠	٧٠.٠٠	- ١.١٠٢	٠.٢٧١ غير دالة
		١.٧٧	الرتب السالبة	٨.٧٥	٣٥.٠٠		

* دالة عند مستوى (٠.٠٥)

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن الفروق بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية للمجموعة التجريبية غير دالة عند مستوى $\geq (٠.٠٥)$ ، وهو ما يبين تقارب وجهات نظر طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للمقياس، حيث بلغ متوسط طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (١.٧٧)، بينما بلغ المتوسط في التطبيق القبلي (١.٨٥)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (٠.٢٧١)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى $\geq (٠.٠٥)$ فأقل، مما يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq (٠.٠٥)$ فأقل بين متوسطي

طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما اشارت اليه دراسة (المقرن ، ٢٠١٦) حيث اشارت الى عدم وجود فروق بين متوسط مقياس الاتجاه القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ،بينما تختلف هذه النتيجة مع ما اشارت اليه دراسة (السيد ، ٢٠١٥) ودراسة (على ، ٢٠١٥) و(الكثيري ، ٢٠١٥) ودراسة (Manowong,2016)حيث اشاروا الى ان للطلاب ردود فعل ايجابية بشأن استخدام الادمودو لتعلم اللغة الانجليزية لأنها سهلة الاستخدام ومثيرة للاهتمام وتساعد بشكل جيد في تحسين اللغة ، وتساعد في توسيع اتصالاتهم وتشجع على التعلم النشط الذي يركز على المتعلم

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية التي تتعلم من خلال استخدام الادمودو والمجموعة الضابطة التي تتعلم بالطريقة المعتادة في مقياس الخجل البعدي؟ للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الخجل البعدي استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test)، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨):اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) لتوضيح دلالة الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على في مقياس الخجل البعدي

مجموعات الدراسة	عدد الطلاب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة الحرجة (z)	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة	١٤	١٨.٨٦	٢٦٤.٠٠	٢.٨٠٧-	٠.٠٠٥** دالة
المجموعة التجريبية	١٤	١٠.١٤	١٤٢.٠٠		

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

* دالة عند مستوى (٠.٠٥)

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن الفروق بين متوسطات رتب درجات طالبات الصف الرابع الابتدائي في مادة اللغة الانجليزية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الخجل البعدي دالة عند مستوي (٠.٠١)، وهو ما يبين أن متوسط رتب درجات الطالبات في المجموعتين متفاوت من حيث الخجل، وأن طالبات المجموعة التجريبية

أقل خجلاً من الضابطة بعد استخدام الإدمودو، حيث بلغ متوسط رتب طالبات المجموعة التجريبية (١٠.١٤)، بينما بلغ متوسط رتب المجموعة الضابطة (١٨.٨٦)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (٠.٠٠٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى $\geq (٠.٠١)$ فأقل، مما يوضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq (٠.٠٥)$ فأقل بين متوسطي رتب طالبات الصف الرابع الابتدائي في مادة اللغة الانجليزية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الخجل البعدي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان استخدام الطالبات نظام الإدمودو في التعليم اتاح لهن الفرصة بالأداء بآرائهن في أي وقت وبدون حرج او خوف ، مما يمكنهن من التعلم حسب سرعة استيعابهن ، وتصحيح اخطائهن دون الشعور بالخجل من زميلاتهن عند الخطأ في نطق الكلمات او الجمل ، وهذا الأسلوب في التعليم يجعل الطالبات اكثر جرأة في التعبير عن آرائهن والبحث عن المعلومات ، وهذا خلافا للطالبات اللاتي يتعلمن في قاعات الدرس التقليدية حيث ينحرمن من هذه الميزة .

وتتفق هذه النتيجة مع ما اشارت اليه دراسة (Alkathiri,2015) ، ودراسة (Ekmekci,2016) حيث اشارتا الى ان استخدام الإدمودو ساهم في التغلب على العزلة والخجل لدى بعض الطلاب وخاصة الخجولين منهم، ويقلل من مستوى التوتر والخوف الذي يشعر به الطلاب عند تقييم الورقة والقلم ، كما تتفق مع ما اشارت اليه دراسة (Sejkora,2013) ودراسة (Marimuthu & et al.2017) حيث اشارتا الى ان استخدام الإدمودو يوفر فرصة أفضل للطلاب الخجولين لزيادة مشاركتهم لانهم في الواقع الصفي يقلقون من حكم اقرانهم ويتاح لهم المزيد من الوقت من خلاله لمعرفة الردود ويزيد من قدرة الطلاب على المناقشة والانخراط في التعبيرات الخالية من الخوف وزاد من التفاعل التعاوني بشكل آمن وحر مما أثر في توليد الافكار والآراء عكس ما يحدث في الصف .

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب المجموعة التجريبية على مقياس الخجل قبل وبعد استخدام الإدمودو، استخدمت الباحثة اختبار (ويلكوكسون) للعينات المترابطة، (Wilcokson Test) وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٩): اختبار (ويلكوكسون) للعينات المترابطة (Wilcoxon Test) لدلالة الفروق بين رتب المجموعة التجريبية على مقياس الخجل قبل وبعد استخدام الإدمودو

التطبيق القبلي	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	توزيع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة المرجوة (z)	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	١٤	١.٨٧	الرتب الموجبة	٦.٧٥	٥٤.٠٠	٠.٥٩٤-	٠.٥٥٢ غير دالة
التطبيق البعدي		١.٨١	الرتب السالبة	٧.٤٠	٣٧.٠٠		

* دالة عند مستوى (٠.٠٥)

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن الفروق بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي على مقياس الخجل للمجموعة التجريبية غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)، وهو ما يبين تقارب وجهات نظر طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للمقياس، حيث بلغ متوسط طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (١.٨١)، بينما بلغ المتوسط في التطبيق القبلي (١.٨٧)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (٠.٥٥٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى $\geq (٠.٠٥)$ فأقل، مما يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq (٠.٠٥)$ فأقل بين متوسطي طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس الخجل.

وترى الباحثة ان هذه النتيجة تؤكد النتيجة السابقة التي اوضحت ان طالبات المجموعة التجريبية اقل خجلا من طالبات المجموعة الضابطة ، مما يؤكد على فاعلية ونجاح استخدام نظام الادمودو في التعليم في خفض معدل الخجل لدى الطالبات ، حيث لم تظهر فروق بين طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس الخجل ، وهذا ما اكدته دراسة (Alkathiri,2015) ، ودراسة (Ekmekci,2016) ، ((Sejkora,2013، Marimuthu & et al.2017) حيث اكدوا على دور الادمودو في خفض الشعور بالخجل والقلق لدى بعض الطلاب الخجولين ويوفر لهم فرصة أفضل لزيادة مشاركتهم في المناقشة والانخراط في التعبيرات الخالية من الخوف ويزيد من التفاعل التعاوني بشكل آمن وحر وذلك على عكس ما يحدث في الصف التقليدي .

التوصيات :

- من خلال النتائج السابقة توصي الباحثة بالاتي :
- ضرورة تفعيل التعليم الالكتروني في جميع مدارس المملكة العربية السعودية، واستخدام التعليم الالكتروني في تدريس جميع المناهج.
- نشر الوعي العلمي والتقني حول فوائد التعليم الالكتروني عامة وفوائد استخدام منصة الإدمودو خاصة .
- توعية الطالبات بأهمية ومميزات استخدام منصة الإدمودو واثرها على تحصيلهن الدراسي وتكوين اتجاهات ايجابية لديهن نحو استخدامه .
- عقد دورات متخصصة لإكساب المعلمات بصفة عامة ومعلمات اللغة الانجليزية بصفة خاصة على كيفية استخدام الإدمودو في التعليم يشرف عليها متخصصون في هذا المجال.
- توفير شبكة انترنت تعمل بشكل جيد ومتاحة في جميع الاوقات حتى تتيح للمعلمات والطالبات استخدام منصة الإدمودو في أي وقت .
- تهيئة الطلاب والطالبات لاستخدام منصة الإدمودو بالشكل الصحيح للخروج بنتائج تعليمية مرضية .

المقترحات :

- القيام بدراسات مماثلة على عينات من المراحل التعليمية المختلفة (المتوسطة - الثانوية) لمعرفة اثر استخدام منصة الإدمودو على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات التعليم العام في كافة المواد الدراسية .
- اجراء دراسة لمعرفة المعوقات والعقبات التي تواجه الطلاب والطالبات والمعلمين والمعلمات في استخدام منصة الإدمودو في العملية التعليمية .
- اجراء دراسة موسعة لمعرفة اتجاهات المعلمات والمعلمين والطلاب والطالبات نحو استخدام منصة الإدمودو في التعليم .

المراجع

أولاً: المراجع العربية : -

١. -الجهني ، ليلي سعيد .(٢٠١٦). تقصي نوايا طالبات الدراسات العليا السلوكية في استخدام منصة ادمودو Edmodo التعليمية مستقبلاً باستخدام نموذج قبول التقنية. كلية التربية / جامعة طيبة/ المملكة العربية السعودية. ١ العدد/ ٢٨ مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل .
٢. -الرشود، ريم راشد .(١٤٣٥هـ). فاعلية موقع Edmodo في تنمية التحصيل الدراسي ومهارة حل المشكلات في مقرر مهارات الاتصال لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية . بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية - تخصص المناهج وطرق التدريس .المملكة العربية السعودية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٣. -الشناق ، قسيم محمد وَ دومي، حسن علي أحمد بني (٢٠١٠). اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية . مجلة جامعة دمشق - المجلد ٢٦ - العدد (٢+١) .
٤. -الغامدي ، منى سعد وَ عافشي، ابتسام عباس .(٢٠١٦). فاعلية استراتيجية التعلم التشاركي الإلكتروني في تنمية التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن . المجلة الدولية التربوية المتخصصة - المجلد ٥- العدد ٩
٥. -المقرن ، نوره أحمد.(٢٠١٦). أثر التعليم الإلكتروني باستخدام نظام إدارة التعلم ادمودو (Edmodo) على تحصيل طلاب الصف الثاني ثانوي في مقرر الأحياء(٣). المجلة الدولية التخصصية المجلد ٥ ، العدد ٩ .
٦. -دويدي، علي بن محمد جميل. (٢٠٠٩). فاعلية التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات البحث لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة طيبة . مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، المجلد (٢)، العدد (١)، ص ص ١٠٧-١٤٠.
٧. -شاهين ، محمد وَ ريان ، عادل .(٢٠١٣). اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الإلكترونية وعلاقتها بمهارات التعلم المنظم ذاتياً . المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح ، المجلد الرابع - العدد السابع - ص ص ١١ - ٤٨ .
٨. -عوض ، منير سعيد وَ موسى ، صقر حلس (٢٠١١). الاتجاه نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية . مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد التاسع عشر، العدد الأول، ص ٢١٩ .

ثانياً: المراجع الأجنبية :

- a. AL-said ,Khaleel M.(2016).Students' perceptions barriers towards them .TOJET :The Turkish online journal of Education Technology , vol.14 issue2. Pp.167-180.
2. Ablended learning setting .Universitas Pendidikan Indonesia Purnawarman @UPI .edu.
3. -Ali, Zuraina .(2015). A case study of tertiary students' experiences using Edmodo in language learning .International journal of language Education and applied linguistics ,pp.39-48.
4. --Charonenwet ,Salubsri & Christensen , Aini.(2016). The effect of Edmodo learning network on students' perception self-regulated learning behavior and learning performance .Proceeding of the 10th international multi-conference on society ; Cybernetics and informatics.
5. --Curran-Sejkora, Elizabeth .(2013).Student interactions in Edmodo versus Facebook . Auisseration presented in partial fulfillment of requirement for the degree doctor of education
6. -Ekmekci, Emrah .(2016). Integrating Edmodo into foreign language class as an assessment tool .participatory educational research (PER), special issue ,I pp.1-11 .
7. -Enriquez , Mark Anglo s.(2014) .Students' perceptions on the effectiveness of the use of Edmodo as a supplementary tool for learning .presented at the DLSU research Congress .De La Salla university ,Manila Philippines.
8. -Evenddy ,Sutrisno & Hamer ,William .(2016) . Edmodo as a media to teach vocabulary . The journal of English language studies vol. 01, no.01
9. -Garay , Willa & et al .(2012) . Technology makes learning fun : top 10 technologies to try in your school library.
10. -Gushiken, Burcuk k.(2013)Integration Edmodo into a high school service Clube :to promote interactive online communication.TCC proceeding template .University of Hawaii at Monoa.
- Okumura ,Shinji & Broson, Miko.(2016).The use of Edmodo to enhance second language learning among Japanese and American college students . [https://www.research gate . net/publication/308076149](https://www.researchgate.net/publication/308076149).
11. -Holland ,Catherine & Muilenburg, lin y.(2011).Supporting student collaboration :Edmodo in classroom

12. --Khodary, Manal Mohamed .(2017).Edmodo use to develop Saudi EFL students ' self-directed learning .Faculty of Education ,Suez canal university ,Ismailia ,Egypt.v10, n.2 ,p.123.
13. -Kongchan,Chada.(2013).How Edmodo and Google docs can change traditional classrooms. The European conference on language learning
14. -Manowong , Supaporn .(2016).Undergrauate student perception of Edmodo as a supplementary learning tool in an EFL classroom . SiLpakorn University Journal of social sciences , Humanities , and arts .Vol. 16 (2)
15. -Marimuthu , Rasaya & et al .(2017) .Fostering better student performance through online collaborative learning via Edmodo . International academic research journal of social science 3 (1) .
16. -Mokhtar , Farha & Dzakiria ,Hisham .(2015) .Illuminating the potential of Edmodo as an interactive virtual learning platform for English language learning and teaching . Malaysian journal of distance education 17 (1) , 83.
17. -Mokhtar , Farha .(2016) . recognizing possible limitation of E-learning through Edmodo . proceeding ICERS ,1 .
18. -PRweb.(2011).Edmodo honored best website for teaching and learning 2011 by American Association of school Librarians . Retrieved from WWW.Prweb. Com/ releases/ 2011/6 PR web 8603181 .htm .
19. --Purnawarman , pupung & et al .(2016) .The use in teaching writing in
20. -Shams-Abadi, Bita Bahrami & et al. (2015) .The effect of Edmodo on EFL learnins' writing performance . International journal of Education Investigations .vol.2 , No.2 ,pp.88-97.
21. -Sohaei, Shamila & Iahad , Noormishah A.(2013) . Review of social network sites for teaching and learning . Journal of information systems research and innovation ,pp.1-16 .
22. -Thien , pham cong & et al .(2013) . Applying Edmodo to serve an online distance learning system for undergraduate students in Nong Lam university ,Vitenam .Conference paper . Proceedings of the IETEC' 13 conference ,Ho Chi Minh city ,Vitenam.
23. -U.Komara & Ramadadan , Junjun .(2014) . Motivating students through Edmodo (a blended learning in grammar class).The 61 (TEFLIN international conference , UNS SOLO.
24. -Uzun ,Erman .(2015). Students' attitude towards Edmodo as a supplementary tool for higher education .participatory education research(PER) special issue II ,pp.78-83.