٣٤

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الرابع والثلاثون (جزء ثالث) .. فبراير ٢٠١٣م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

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

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيـــس التحريـــــر :

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

مديـــر التحريـــــر :

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

أعضاء هيئة التحرير :

• أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى بمكـــة
• أ.د/ماجدة إبراهيم الباوي كلية التربية جامعة بغداد العراق
• د/عماد الدين الوسيمي ..كلية التربية جامعـــة بني سويف
• د / عطيات محمد يس..كلية التربيـــة جامعـــة بنهـــا مصـــر
• د/صفاء عبد العزيز سلطان..كلية التربية جامعة حلوان مصر
• د/خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعـــة إربـــد الأردن
• أ/فيصل عبد المطلب..مدير النشر بمؤسسة الرشـــد بالرياض

سكرتيرة التحرير:

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

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

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

٢٠٠ دولار للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٣٤) الجزء الثالث :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" أثر نموذج التعلم الاستقصائى (5I's) فى تنمية مهارات ما وراء المعرفة والاستقصاء العلمى وطبيعة العلم فى مادة العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادى " د / حياة على محمد رمضان .	١١ ـ ٥٧
٢)	" برنامج مقترح قائم على المدخل الجمالي لتنمية القيم الفلسفية والاتجاه نحو مادة الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية " د / سليم عبدالرحمن سيد سليمان.	٥٩ ـ ١٠٢
٣)	" معوقات جودة التعليم الابتدائي بالمدينة المنورة وإنعكاساتها على التنمية المستدامة (دراسة ميدانية) " د / اشرف عبدالمطلب مجاهد احمد .	١٠٣ ـ ١٤٢
٤)	" إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بكل من مفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية " د / سناء حامد زهران .	١٤٣ ـ ١٩٤
٥)	" فاعلية استخدام النمذجة في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى التلميذات بطيئات التعلم بالمرحلة الابتدائية" د/ حنان أحمد السعيدي .	١٩٥ ـ ٢٢٣
٦)	" نمط التعلم المفضل لدى الدارسين ببرنامج التأهيل التربوي بالأزهر " أ.د/ محمد المصيلحي محمد إبراهيم سالم ، د/ أحمد سمير فوزي عبد الله .	٢٢٥ ـ ٣٠٦
7)	*The effectiveness of an ESP course based on the participatory approach in enhancing the Life Sciences students' English language learning and satisfaction with the course By: Mona Salem Mahmoud Za'za*	307-344

تعريف بالمجلـــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا (بصفة مؤقتة) اعتبارا من يناير ٢٠١٢م .. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلـــة :

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

- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من إعداد المجلة .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من إعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ مستلات ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها.
- يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في إعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

لجان التحكيم للمجلة :

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

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٠٢٠١٣ / ٣٢٣٦٦٣٣

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

يمكنكم متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :
http://aae999.blogspot.com

- **مقدمة المجلة** :

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

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

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

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

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

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

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

- **مقدمة العدد** :

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

وفي الجزء الثالث من هذا العدد سبعة بحوث : أولها بعنوان : " **أثر نموذج التعلم الاستقصائى (5I's) فى تنمية مهارات ما وراء المعرفة والاستقصاء العلمى وطبيعة العلم فى مادة العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادى** " .. إعداد : د / حياة على محمد رمضان .

وثانيها بعنوان : " **برنامج مقترح قائم على المدخل الجمالي لتنمية القيم الفلسفية والاتجاه نحو مادة الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية** " .. إعداد : د / سليم عبدالرحمن سيد سليمان .

وثالثها بعنوان " **معوقات جودة التعليم الابتدائي بالمدينة المنورة وإنعكاساتها على التنمية المستدامة (دراسة ميدانية)** " .. إعداد : د / اشرف عبدالمطلب مجاهد احمد.

ورابعها بعنوان " **إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بكل من مفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية**" .. إعداد : د / سناء حامد زهران .

وخامسها بعنوان : " **فاعلية استخدام النمذجة في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى التلميذات بطيئات التعلم بالمرحلة الابتدائية** " .. إعداد : د/ حنان أحمد السعيدي .

وسادسها بعنوان : " **نمط التعلم المفضل لدى الدارسين ببرنامج التأهيل التربوي بالأزهر** " .. إعداد : **أ.د/ محمد المصيلحي محمد إبراهيم سالم ، د/ أحمد سمير فوزي عبد الله** .

وسابعها بعنوان :

The effectiveness of an ESP course based on the participatory approach in enhancing the Life Sciences students' English language learning and satisfaction with the course By: Mona Salem Mahmoud Za'za

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

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

" أثر نموذج التعلم الاستقصائى (5I's) فى تنمية مهارات ما وراء المعرفة والاستقصاء العلمى وطبيعة العلم فى مادة العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادى "

إعداد :

د / حياة على محمد رمضان

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد

بكلية البنات جامعة عين شمس

" أثر نموذج التعلم الاستقصائى (5I's) فى تنمية مهارات ما وراء المعرفة والاستقصاء العلمى وطبيعة العلم فى مادة العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادى "

د / حياة على محمد رمضان(*)[1]

- **مستخلص البحث** :

هدف البحث إلى تنمية مهارات ما وراء المعرفة والاستقصاء العلمى وطبيعة العلم باستخدام نموذج التعلم الاستقصائى (5I's) وهو نموذج حلقى يتكون من خمسة مراحل مرتبطة تؤيد المرونة وترفض التتابع الثابت وهذه المراحل هى (البداية . الاختراع . التحقيق . التفسير . التعلم) اختيرت مجموعة البحث من تلميذات الصف الأول الإعدادى وقسمت لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. تم تطبيق ادوات البحث التى أعدتها الباحثة وهى (مقياس مهارات ما وراء المعرفة واختبار الاستقصاء العلمى ومقياس طبيعة العلم) قبل التدريس. درست المجموعة التجريبية باستخدام نموذج التعلم الاستقصائى (5I's) والمجموعة الضابطة درست بالطريقة المعتادة، وتم تطبيق أدوات البحث بعديا. أظهرت النتائج ما يلى: وجود فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطى درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لصالح تلميذات المجموعة التجريبية فى مقياس مهارات ما وراء المعرفة واختبار الاستقصاء العلمى ومقياس طبيعة العلم - وجود فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطى درجات تلميذات المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعده لصالح التطبيق البعدى فى مقياس مهارات ما وراء المعرفة واختبار الاستقصاء العلمى ومقياس طبيعة العلم - أثر استخدام نموذج التعلم الاستقصائى (5I's) فى تنمية مهارات ما وراء المعرفة والاستقصاء العلمى وفهم طبيعة العلم للمجموعة التجريبية.

The effectiveness of inquiry model of learning (5I's) on the development of metacognition skills, scientific inquiry and the nature of science for first year preparation students

Hayat Ali Mohamed Ramadan

Abstract:

The aim of this study is the development of metacognition skills, scientific inquiry and the nature of science by using inquiry model of learning (5I's) which consists of five phases: Initiation, Invention, investigation, interpretation, instruction.The study group was chosen from first year prep-students which was divided into two groups, experimental group and control group.For equity between the two groups, we applied the research tools, metacognition skills scale, scientific inquiry test, and the nature of science scale on both of them before teaching. The experimental group taught using inquiry model of learning (5I's), whereas control group taught using the traditional method. Applying the tools after teaching showed the following: There are significant differences (at level 0.01) between the mean scores of the experimental group students and control group students in post test in favor of the experimental group (metacognition skills scale, scientific inquiry test, and the nature of science scale).There are significant differences (at level 0.01) between the mean scores of the experimental group students in the pre and post test in favor of the post test (metacognition skills scale, scientific inquiry test, and the nature of science scale). The effectiveness of inquiry model of learning (5I's) on metacognition skills,scientific inquiry,and understanding the nature of science for the experimental group.

---

[1] أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد بكلية البنات جامعة عين شمس

• **مقدمة** :

يعد العصر الحالى عصر التطور العلمى والتكنولوجى والإنفجار المعرفى حيث تتسع دائرة العلم والثقافة، وتتضاعف كل يوم، الأمر الذى أدى إلى أن أصبحت دول العالم تعيش فى سباق مع الزمن، وتسعى جميعها إلى اللحاق بركب العالم المتقدم، والأخذ بأساليب التقدم العلمى، والتكنولوجى، والمعرفى فى شتى المجالات.

ولذلك لم يعد اكتساب المعرفة العلمية هدفاً فى حد ذاته، بل أصبح التحكم فى المعرفة العلمية وتقويمها وتطويرها باستمرار ومن ثم الوعى بها، من الأهمية بمكان، وهذا ما يعرف بمهارات ما وراء المعرفة، فهى تلك المهارات التى تساعد المتعلم في فهم وضبط عملياته واستراتيجياته المعرفية من خلال عمليات التخطيط والمراقبة والتوجيه والتقييم للمهام المختلفة أثناء عملية التعلم ومن ثم الوعى بالتفكير، حيث تمثل مهارات ما وراء المعرفة المهارات التنفيذية التى مهمتها إدارة مهارات التفكير المختلفة واستخدام القدرات المعرفية للمتعلم بفاعلية، فهى أعلى مستويات النشاط العقلى ومن أهم مكونات السلوك الذكى فى معالجة المعلومات (فتحى جروان، ٢٠٠٧، ٥١؛ Akturk & Sahin, 2011).

وتتضح أهمية مهارات ما وراء المعرفة فى عملية التعليم والتعلم، وتحسين فهم المعلومات وطبيعة العلم ومهارات حل المشكلات وزيادة التحصيل وزيادة مستوى ثقة التلاميذ بأنفسهم وقدرتهم على التعامل بنجاح فى المواقف التعليمية (Schrow, et al, 2006; Peters & Kitsantas, 2010; Akyol et al., 2010).

ولأهمية مهارات ما وراء المعرفة استخدمت استراتيجيات وطرائق ونماذج عديدة لتنميتها منها استراتيجية تنبأ . لاحظ . اشرح (أميمة عفيفى، ٢٠١٣). واستراتيجيات ما وراء المعرفة (عماد الدين الوسيمى، ٢٠١١) وشبكات التفكير البصرى (فوقية سليمان، ٢٠١٠) ونماذج دورة التعلم فوق المعرفية (ماهر صبرى، سلمان الحربى، ٢٠٠٩).

ويهدف تدريس العلوم إلى إكساب التلاميذ المهارات العلمية التى تمكنهم من استقصاء الحقائق بأنفسهم وتكوين المفاهيم والمبادئ العلمية، فالاستقصاء يستند إلى أفكار العالم برونر (Inquiry Model Teaching, 2004) الذي يؤكد على أن نقل النشاط داخل الفصل من المعلم إلى المتعلم يؤدى إلى زيادة القدرة العقلية للتلميذ، ويصبح أكثر استقلالية وموجها داخليا، ويحدث الاستقصاء عندما يستخدم المتعلم مهاراته التفكيرية للوصول إلى مفهوم أو مبدأ علمى بنفسه إذ يعطى المتعلم فرصة أن يعيش كشف المجهول بالنسبة له، فهو يلاحظ ويفترض ويقيس ويصف ويصمم التجربة وينفذها ليختبر فرضياته ويتنبأ ويستنتج (Chinn, C. & Malhotra, 2002, 176).

وتتضح أهمية الاستقصاء العلمى فى وضعه فى أعلى قائمة المعايير الدولية لتعليم العلوم National Science Education Standards، فالاستقصاء العلمى بما يتضمنه من مهارات يتطلب من التلميذ أن يحقق تكامل بين العمليات

ومحتوى العلوم، لتطوير فهمه للعلوم، ومن خلال الاستقصاء يكون تعلم العلوم عملية نشطة تمكن التلاميذ من الكشف عن ميولهم وزيادة دافعيتهم للتعلم.

وللاستقصاء دور أساسى فى عملية تدريس العلوم كما أنه يؤدى إلى الحصول على أفضل مخرجات للعملية التعليمية عند التشجيع على التعلم من خلاله (National Research Council, 1996, 4)، ولكي يكتسب التلاميذ مهارات الاستقصاء العلمي ينبغي أن تتيح لهم خبرات التعليم فرص متعددة للتدريب على مهاراته، كما أشارت الأبحاث إلى أن أكثر استراتيجيات تدريس العلوم فاعلية هى التى تتضمن عناصر الاستقصاء (Haury, D., 1999).

ولضرورة الاستقصاء العلمى والتدريب على مهاراته أجريت بعض الدراسات التى أكدت على أهميته فى تحقيق العديد من أهداف تدريس العلوم منها تنمية التفكير الناقد والأخلاقى (ريحاب عبد العزيز، ٢٠١٢)، والتغير المفاهيمى (نجلاء إسماعيل، ٢٠٠٨)، والدافعية للإنجاز (أمينة الجندى، نعيمة حسن، ٢٠٠٥)، والتفكير الإبداعى (نجوى نور الدين، ٢٠٠٢).

كما أن تعلم العلوم عن طريق الاستقصاء يتيح للتلميذ الوقوف على طبيعة العلم (عزو عفانه، نائلة الخازندار، ٢٠٠٧، ٣٠) حيث أن تدريس العلوم على أساس الاستقصاء يعكس طبيعة العلم (Lederman 2007, 739)

ولذلك على المعلمين أن يساعدوا التلاميذ ليس فقط فى اكتساب وفهم المعرفة العلمية بل في فهم طبيعة العلم بنفس القدر (Akerson et al., 2003, 1023) مما دفع البعض للتأكيد على الاهتمام بتدريس عناصر طبيعة العلم للتلاميذ (Osborne et al., 2003, 332).

ولتأكيد الاهتمام بفهم طبيعة العلم وأنه معيار من معايير التربية العلمية ومكون جوهرى لنمو الثقافة العلمية (Christine, M, 2010, 137) إهتمت دراسات عديدة بتنمية فهم طبيعة العلم من خلال استخدام نماذج وبرامج واستراتيجيات مختلفة منها: برنامج مقترح فى علوم وتكنولوجيا النانو (آيات حسن صالح، ٢٠١٣)، استخدام نموذج تعليمى تأملى (Cakmakci, G, 2012)، أو التدريس وفقاً لنموذج وودز وتاريخ العلم (ليلى عبد الله، نوال عبد الفتاح، ٢٠٠٥).

مما سبق يتضح أهمية تنمية مهارات ما وراء المعرفة ومهارات الاستقصاء العلمى وفهم طبيعة العلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ولتحقيق ذلك لابد من استخدام طرائق وأساليب ونماذج حديثة، حيث إن الطرائق التقليدية غير ملائمة لإعداد التلاميذ القادرين على ممارسة مهارات ما وراء المعرفة ومهارات الاستقصاء وفهم طبيعة العلم.

وفى ضوء الاهتمام المتزايد بالتعلم المبنى على الاستقصاء ظهرت العديد من النماذج والاستراتيجيات التدريسية الاستقصائية الحديثة، والتى تعتمد أساسا على النظرية البنائية ومنها:

النموذج الأول للتعلم المبني على الاستقصاء ويتكون من أربع مراحل أساسية لتعلم العلوم وهي (Marrero, 2000).

- تطور المفهوم Cancept Development.
- التخطيط والتنبؤ planning and prediction.
- الفحص/التقصي investigation.
- استخلاص النتائج summary of finding.

النموذج الثاني ويتكون هذا النموذج من خمس خطوات تقوم على الاستقصاء وهي (Mehan, 2007).

- مواجهة المشكلة Encounter the proplem.
- جمع البيانات Gather Data.
- التجريب Experimentations.
- صياغة التفسيرات والقواعد Formulate rules and explanation.
- تحليل العمليات والنتائج Analgze finding and processes.

وبالنظر لهذين النموذجين نجد تشابهاً بينهما في دور المعلم الذي يقوم بالتوجيه وتسهيل القيام بالاستقصاء، وتقع مسئولية التعلم والقيام بالعمليات الاستقصائية على المتعلم، والتي تهدف جميعها لاكتساب مهارات التخطيط والتنبؤ والفحص، وجمع البيانات، وتقديم التفسيرات والتجريب.

النموذج الثالث وهو النموذج الاستقصائي (5I's) الذي اقترحه وطوره سيرافين وآخرون (Seraphim et al., 2012) وهو أحدث نموذج للاستقصاء ويتكون من خمس مراحل تدريسية وهي:

- **البداية**: Initiation (why):

وتتمثل في إثارة انتباه المتعلمين من خلال وجود مشكلة، وتكون بمثابة بؤرة تتطور لتصبح المشكلة أو السؤال الاستقصائي.

- **التصميم**: Invention (what):

ويتضمن حلول للمشكلات أو الأسئلة المثارة كما يتضمن تصميم الطريقة التجريبية وإمكانية استخدامها ومدى نجاحها.

- **التحقق** Investigation (How):

ويتطلب تطبيق التصميم الذي ابتكر في المرحلة السابقة وتحليل نتائجه

- **التفسير** Interpretation (what if):

ويتم فيها تقويم نتائج الأبحاث والوصول إلى استنتاجات لإمكانية استخدامها وتقويم نتائج الأبحاث والتفسيرات البديلة.

- **التعلم** Instruction (Did you know):

ويؤكد على مفاهيم التواصل وطرقه بين المعلم والتلاميذ، والتلاميذ وبعضهم، والتلاميذ والمعلم وهذا النموذج هو الذي تبنته الباحثة.

ويختلف هذا النموذج عن غيره من النماذج في أنه يرفض التتابع الثابت بين المراحل، ويؤيد المرونة بين المراحل المختلفة، كما أن مرحلة التعلم تحيط بالمراحل الأخرى وتؤثر فيها، كما تؤكد على دور التواصل بين التلاميذ والمعلم وبين التلاميذ وبعضهم فالمراحل مرتبطة ولكنها غير متتابعة، وتؤكد التعاقب المنطقي المتعدد بدلاً من الخطوات الجامدة الخطية الإجرائية، كما يرتبط بهذه المراحل أنماط للاستقصاء تعكس طرقه مثل حب الاستطلاع، والوصف، والتجريب، والمعرفة الموثقة، وتقييم المنتج، والاستقراء، والاستنباط، والمعرفة المنتقلة.

وأهم ما يميز هذا النموذج أنه يركز فى تعلمه على أساس التطبيقات الواقعية (الحقيقية) للمعرفة والمهارات وتتحقق الواقعية عندما يتعلم التلاميذ العلوم من خلال العمل. فيتفاعل التلاميذ فى الممارسات العملية كعلماء مثلا: أن يسأل التلميذ أسئلة، يجمع معلومات، يحلل، يفسر البيانات، يتواصل، يشارك مع الجماعة ويتصرف كسلوك العلماء فهو أمين، متحمل المسئولية، متفتح العقل، وبذلك ينمى لدى التلاميذ مهارات التفكير ويزيد من قدرتهم على بناء المعرفة بأنفسهم وتشجيع العمل الجماعي واستخدام أنماط عديدة للاستقصاء وينمي عمليات العلم والتعلم مدى الحياة. فتدريس العلوم على أساس الاستقصاء يعكس طبيعة العلم.

وهناك بعض الدراسات التى اهتمت بالتعلم المبنى على الاستقصاء والنماذج الاستقضائية فى تدريس العلوم منها دراسة (Seraphin et al., 2012) الذي اقترح النموذج وطوره واستخدمه في دراسة استهدفت تنمية وعي التلاميذ والمعلمين بعمليات تفكيرهم وفهمهم للطبيعة المعقدة للعمليات العلمية، فقام بتدريب المعلمين على استراتيجيات ما وراء المعرفة بغرض النمو المهني، بحيث تكون بمثابة قنطرة لاستخدام التعلم المبني على الاستقصاء في فصل العلوم، وتوصلت النتائج إلى أن ما وراء المعرفة لدى المعلمين تزيد من فاعلية استخدامهم للتعلم المبني على الاستقصاء مع تلاميذهم، ودراسة (Todd et al., 2011) التى توصلت إلى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المبنى على الاستقصاء باستخدام النماذج العلمية فى تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية وبعض عمليات العلم وفهم طبيعة العلم والاتجاه نحو الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية.

فالاستقصاء يساعد التلاميذ على فهم المفاهيم العلمية وطبيعة العلم (أحمد النجدى وآخرين، ٢٠٠٥، ٣٨)، فالتلميذ يختبر ويفسر ويستخدم معرفته فى إثارة أسئلة جديدة ليحل المشكلات التى تواجهه وتساعده فى بناء معارفه وتطوير فهمه للعالم الطبيعى من حوله (على بن هويشل، ٢٠٠٥، ١٠٨).

- **الشعور بالمشكلة**:

لقد أوصت بعض الدراسات بالاهتمام بتنمية مهارات ما وراء المعرفة لكى يصبح المتعلمون واعين بتفكيرهم وقادرين على اكتشاف مسار تفكيرهم مما

يساعدهم على فهم وإدراك ما يريدون تعلمه (أمال محمد، ٢٠٠٨؛ سمير عقيلى، ٢١٠؛ نوال عبد الفتاح، ٢٠١٢؛ لبنى عفيفى، ٢٠١٣). كما أشارت بعض الدراسات بضرورة إتاحة مواقف متعددة لتدريب التلاميذ على التوصل إلى المعلومات بأنفسهم وتوظيفها، وإكتساب مهارات التفسير والقياس والاستنتاج والتحقق، واستثمار المعرفة الإنسانية لتعلم التلاميذ كيف يفكرون (عبد الله محمد، ٢٠٠٩؛ حياة رمضان، ٢٠٠٨؛ ٢٠٠٥)، وبإجراء دراسة استطلاعية على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى مكونة من ٢٥ تلميذا سبق لهم دراسة موضوعات العلوم المقررة في الفصل الدراسي الأول وتم تطبيق مقياس لبعض مهارات ما وراء المعرفة (١٥عبارة) وإختبار للاستقصاء العلمى (٢٠ سؤالا) وجد أن نسبة لا تقل عن ٧٠٪ من التلاميذ لم يهتموا بتحديد أهداف لأى عمل يقومون به أو وضع خطة لإمكانية تحقيقها. أو التحكم فى الوقت وتقسيمه أو بذل الجهد لحل مشكلة صعبة، أما بالنسبة لاختبار الاستقصاء العلمى وجد أن نسبة ٥٥٪ من التلاميذ حصلوا على درجات أقل من ٥٠٪ وهذا يوضح الواقع الحالي لتدريس العلوم وضعف الاهتمام بتنمية مهارات ما وراء المعرفة والاستقصاء العلمي وفهم طبيعة العلم.

- **تحديد مشكلة البحث** :

تحددت مشكلة البحث الحالى فى ضوء ما أوضحته الدراسات والبحوث السابقة والدراسة الاستطلاعية فى ضعف مستوى تلاميذ المرحلة الإعدادية فى مهارات ما وراء المعرفة والاستقصاء العلمى وفهم طبيعة العلم. ولذلك يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالى: **ما أثر التدريس بالنموذج الاستقصائي (5I's) في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والاستقصاء العلمي وطبيعة العلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟**

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أثر تدريس وحدة في العلوم معدة وفقا للنموذج الاستقصائي (5I's) في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
- ما أثر تدريس وحدة في العلوم معدة وفقا للنموذج الاستقصائي (5I's) في تنمية الاستقصاء العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
- ما أثر تدريس وحدة في العلوم معدة وفقا للنموذج الاستقصائي (5I's) في تنمية طبيعة العلم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

- **أهداف البحث** :

هدف البحث إلى تنمية مهارات ما وراء المعرفة والاستقصاء العلمى وفهم طبيعة العلم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى باستخدام النموذج الاستقصائى (5I's).

- **أهمية البحث** :

ترجع أهمية البحث الحالى إلى أنه قد يفيد:

- مخططى مناهج العلوم ومطوريها: حيث يوجه أنظارهم إلى إمكانية الاستفادة من النموذج الاستقصائى (5I's) فى تطوير تدريس العلوم، وبذلك تتم مسايرة الاتجاهات الحديثة والاهتمام العالمى والمحلى فى التدريس.

- معلمى العلوم والباحثين: لاستخدام النموذج الاستقصائى (5I's) فى تعلم مادة العلوم وإعداد دليل المعلم وكراسة أنشطة للتلاميذ فى الوحدة المختارة كما يقدم اختبارا للاستقصاء العلمى ومقياسا لمهارات ما وراء المعرفة وآخر لفهم طبيعة العلم للاسترشاد بها فى التدريس والتقويم لوحدات أخرى.
- المتعلمين: فى تنمية مهارات ما وراء المعرفة والاستقصاء العلمى وفهم طبيعة العلم.

- **حدود البحث** :

اقتصر البحث على:

- مجموعة من تلميذات الصف الأول الإعدادى بمدرستى السلام الإعدادية بنات، والنصر الإعدادية بنات بإدارة حدائق القبة التعليمية بمحافظة القاهرة، حيث الصف الأول الإعدادى أساس للصفوف التالية.
- وحدة (المادة وتركيبها) المقررة في كتاب العلوم على تلاميذ الصف الأول الإعدادى فى الفصل الدراسى الأول ٢٠١١/٢٠١٢، لإحتوائها على العديد من التجارب العملية التي يمكن من خلال تنفيذها تنمية الاستقصاء العلمى ومهارات ما وراء المعرفة وفهم طبيعة العلم.
- قياس مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط - المراقبة والتحكم - والتقييم) حيث يمكن تنميتها باستخدام النموذج الاستقصاء (5I's)، كما أنها الأكثر مناسبة للصف الأول الإعدادى.
- تقويم الاستقصاء العلمى عند مستويات (الاستيعاب المفاهيمى - الفحص العلمى - الاستدلال التطبيقى) الصادرة من معايير الرابطة القومية لتدريس العلوم والمأخوذة من المجلس القومى للتقويم (NAGB).
- قياس الأبعاد التالية لمقياس طبيعة العلم (التجريبية، الموضوعية، الابتكارية، النمائية، الثقافية):

- **منهج البحث** :

اتبع البحث المنهج شبه التجريبى واستخدمت أحد تصميماته وهو التصميم التجريبى ذو المجموعتين، حيث تم اختيار مجموعتين للبحث وهما:

- مجموعة تجريبية درست وفق النموذج الاستقصائى (5I's).
- مجموعة ضابطة درست بالطريقة المعتادة.

- **أدوات البحث** :

- مقياس مهارات ما وراء المعرفة إعداد الباحثة.
- اختبار الاستقصاء العلمى إعداد الباحثة.
- مقياس طبيعة العلم إعداد الباحثة.

- **فروض البحث** :

على ضوء الإطار النظري للبحث ونتائج البحوث والدراسات السابقة يحاول البحث التحقق من صحة الفروض التالية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس مهارات ما وراء المعرفة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس مهارات ما وراء المعرفة لصالح التطبيق البعدى.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار الاستقصاء العلمى لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار الاستقصاء العلمى لصالح التطبيق البعدى.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس فهم طبيعة العلم لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس فهم طبيعة العلم لصالح التطبيق البعدى.

- **مصطلحات البحث** :
- **النموذج الاستقصائى** "Inquiry Model "5I's

يعرف النموذج الاستقصائى بأنه نموذج يشمل دورات من التعليم والتعلم وتكون هذه الدورات على عدة مراحل والتى تمثل الجوانب المختلفة لعملية الاستقصاء، ويشمل التواصل بين المعلم والطالب والطالب وزميله، والطالب والمعلم حيث يعمل المعلم كقائد ومدير للبحث وليس المصدر الوحيد للمعرفة فى الفصل (Seraphin et al., 2012).

ويعرف إجرائياً فى هذا البحث بأنه نموذج للتدريس يقوم على ممارسة المتعلم لعمليات الاستقصاء ومهاراته المتمثلة في طرح الأسئلة وتحديد المشكلة وابتكار التصميمات المناسبة والتحقق منها، وتقديم التفسيرات، واستمرار التواصل بين المعلم والمتعلمين حتى تتحقق عملية التعلم.

- **مهارات ما وراء المعرفة**: Metacognitive Skills

هى عمليات معقدة تتم داخل العقل، وتتمثل فى مجموعة قدرات مهمتها توجيه وإدارة أداء الفرد، ويقوم بواسطتها بتنظيم معرفته وتقييم قراراته والتحكم فى تفكيره (Pintrich, 2002, 220) .

وتعرف إجرائياً بأنها عملية عقلية تساعد المتعلم على متابعة تعلمه والوعى به وبخطواته، وإدارة المعرفة من خلال عمليات التخطيط والمراقبة والتحكم والتقويم، وتقاس بالدرجة التى يحصل عليها المتعلم في مقياس مهارات ما وراء المعرفة المعد لذلك.

- **الاستقصاء العلمى**: Scientific Inquiry

هو مقدار ما اكتسبته التلميذات من معارف علمية ومهارات بحثية وتطبيقية، ويقاس بالدرجة الكلية التى تحصل عليها التلميذة فى اختبار موضوعى طبقاً للمعايير التى أعدها المجلس القومى للتقويم National

Assessment Coverning Bord (NAGB) وفيها يتم تقويم المعرفة العلمية من خلال المستويات الثلاثة التالية:

- الاستيعاب المفاهيمى: Conceptual understanding

وهو جسم المعرفة العلمية التى تستخدمها التلميذات خلال تعلم العلوم.

- الفحص العلمى: Scientific Investigation

وهو مدى قدرة التلميذات على التواصل واستخدام أدوات العلم، وتشمل الأدوات المعرفية والمعملية التى تساعد على التقصى واكتساب معلومات جديدة.

- الاستدلال التطبيقى: Practical Reasoning

وهو قدرة التلميذات على استخدام وتطبيق المعرفة والفهم العلمى فى مواقف جديدة وتطبيقات واقعية (O'sullivan & Weiss, 1999, 305) هذا وقد تبنت الباحثة هذا التعريف.

- **طبيعة العلم** The Nature of Science

يعرف العلم بأنه عملية مستمرة للبحث والاستقصاء حول الأسباب التى تحدد حدوث ظواهر طبيعية معينة، بالاستناد إلى مجموعة المبادئ الأساسية المتعلقة بكيفية دراسة الظاهرة الطبيعية، وذلك بهدف تفسيرها وفهم القوانين التى تحكمها، للتنبؤ بها والتحكم فيها (كمال زيتون، ٢٠٠٤، ٢٨٠).

ويعرف إجرائياً فى هذا البحث بأنها فهم تلميذات الصف الأول الإعدادى لطبيعة العلم عند أبعاد: (طبيعة العلم التجريبية، طبيعة العلم الموضوعية، طبيعة العلم الابتكارية، طبيعة العلم النمائية، طبيعة العلم الثقافية)، وتقاس بالدرجة التى تحصل عليها التلميذة فى مقياس طبيعة العلم المعد لذلك.

- **خطوات البحث وإجراءاته**:

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالنموذج الاستقصائى (5I's) ، ومهارات ما وراء المعرفة، والاستقصاء العلمى، وطبيعة العلم.
- اختيار وحدة (المادة وتركيبها) من كتاب العلوم المقرر على تلميذات الصف الأول الإعدادى في الفصل الدراسى الأول.
- إعداد كراسة نشاط التلميذات فى الوحدة وفقاً للنموذج الاستقصائى (5I's).
- إعداد دليل المعلم لتدريس الوحدة وفقاً للنموذج الاستقصائى (5I's).
- إعداد أدوات البحث وتشمل:
  - ✓ مقياس مهارات ما وراء المعرفة، والتأكد من صدقه وثباته.
  - ✓ اختبار الاستقصاء العلمي، والتأكد من صدقه وثباته.
  - ✓ مقياس طبيعة العلم، والتأكد من صدقه وثباته.
- اختيار مجموعة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تدرس الوحدة وفقا للنموذج الاستقصائى (5I's) وضابطة تدرس الوحدة وفقا للطريقة المعتادة.

- إجراء التطبيق القبلى لأدوات البحث.
- تدريس الوحدة للمجموعتين التجريبية والضابطة.
- إجراء التطبيق البعدى لأدوات البحث.
- رصد البيانات ومعالجتها إحصائيا ومناقشتها وتفسيرها فى ضوء فروض البحث.
- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات فى ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث.

- **الإطار النظرى**:

ويتناول تدريس العلوم المبني على الاستقصاء والنموذج الاستقصائي (5I's) ومراحله ومهارات ما وراء المعرفة والاستقصاء العلمي وفهم طبيعة العلم.

- **أولاً: تدريس العلوم المبنى على الاستقصاء**:

تدريس العلوم المبنى على الاستقصاء يبنى على أساس تعليم وتعلم العلوم فى ضوء الممارسة الجادة والمنضبطة للتربية العلمية، فهو يقوم على مدخل العمليات فى تدريس العلوم الذي يستخدم العالم الطبيعى فى توليد المعرفة والتحقق منها لإنتاج تلاميذ مثقفين علميا، وأهم عنصر فى الثقافة العلمية هو التعرف والمشاركة فى العلوم كنظام (Ormrod, 2011).

فالتلاميذ المثقفون علمياً يفهمون تماماً أن العلم ليس بناءً ثابتاً وجامداً من المعرفة، ولكنه متغير وديناميكى، فتوليد المعرفة يتضمن عمليات التحليل الناقد، وحب الاستطلاع والتفتح لأفكار جديدة، والقدرة على الإبداع (Smith & Wenk, 2006).

وتدريس العلوم المبنى على الاستقصاء يؤكد على تشخيص وتحديد المشكلات ومناقشة التجارب وإيجاد البدائل المميزة، والتخطيط للبحث والتقصى، وبحث الفروض والبحث عن المعلومات وبناء النماذج (Aydin & Balim, 2005) والتى تقود إلى تحسن أداء التلاميذ وخاصة فى المهارات المعملية، والتخطيط، وتفسير البيانات التى تؤدى إلى التنور العلمى وفهم عمليات العلم (Taasoobeshirazi, G, 2006) وبالتالى تتضح أهمية الاستقصاء فى تدريب التلاميذ على مهارات التفكير ومهارات عمليات العلم التى تقود إلى تنمية تفكير التلاميذ بشكل عام، ولهذا يعد الاستقصاء الأساس في تنمية التفكير باعتباره أحد أهم أهداف تدريس العلوم، فيؤكد على تنمية العديد من المهارات العقلية ومهارات عمليات العلم ومنها: الملاحظة، والتصنيف، والاستنتاج، والتنبؤ وصياغة الفروض، والتفسير وضبط المتغيرات، والتجريب.

وتؤكد ذلك جمعية معلمى العلوم الوطنية National Science Teachers Association; Nsts (2008) بأنه ينبغى على معلمى العلوم K-16 أن يتبنوا الاستقصاء العلمى كطريقة أساسية تستخدم فى الفصول الدراسية.

- **الفلسفة التى يقوم عليها التعلم المبنى على الاستقصاء**:

يستند التعلم المبنى على الاستقصاء على أسس وفلسفة النظرية البنائية التى تؤكد على أن الطالب ينبغى أن يبنى معرفته بنفسه من خلال الاكتشاف

والتجريب معتمداً على ما لديه من معارف وخبرات سابقة (Ornstein, A et al., 2005).

ويعتبر جان بياجيه Piaget أحد رواد النظرية البنائية والذى توصل من خلال دراساته أن المتعلمين لا يتمكنون من تقديم المعلومات واستخدامها وفهمها بشكل تلقائى، ولكن ينبغى أن يكون لديهم القدرة على بناء معرفتهم والاستمرار فى ذلك من خلال التجريب والاستقصاء (Hordin, 2009).

فالدور الأكبر يقع على عاتق المتعلم حيث يستخدم الأنشطة والتجارب والبحث والاستقصاء فى بناء معارفه الجديدة بناءً على ما لديه من معارف وخبرات سابقة. عن طريق التفاعل مع المواد والأدوات المختلفة والتفاعل الاجتماعى مع معلميهم وزملائهم، ليس فقط عن طريق العمل ولكن ايضا عن طريق العقل وبذلك يصبح تعلم العلوم فاعلا يدويا وذهنيا (عبد الله أمبو سعيدى، سليمان البلوش، ٢٠٠٨، ٢٠٠).

- **النموذج الاستقصائى** (5I's):

وهو أحدث النماذج الاستقصائية الذي أعده وطوره سيرافين وآخرون (Seraphin et al., 2012) ويشمل النموذج الاستقصائى دورات من التعليم والتعلم، وتتكون هذه الدورات من عدة مراحل، والتى تمثل الجوانب المختلفة لعملية الاستقصاء، فالمراحل الخمس للنموذج هى:

- **البداية**: Initiation

وهى مرحلة إثارة الاهتمام أو إيجاد نقطة محددة للاستفهام، أى تأتى فى شكل طرح التلميذ لسؤال أو طرح المعلم لمشكلة.

- **التصميم**: Invention

ويتضمن جمع المعلومات وحل المشكلات، بما فى ذلك طرح فرض قابل للاختبار، أو تقييم تجربة، أو استكشاف الأخطاء وإصلاحها فى إحدى الخطوات الإجرائية، ويصاحب هذه العملية الإجابة عن بعض الأسئلة مثل: ما الذى أريد أن أصل إليه؟ ما الطريقة الجديدة؟ ما الطريقة الأفضل؟ ما الشئ المطلوب تصميمه لتحقيقه؟ (Marzano, 2000) أى أنها تحدد الأهداف بناءً على المشكلات التى تتحدى تفكير التلميذ ثم نقيس مدى تحقيق الأهداف.

- **التحقق**: Investigation

ويشترك التلميذ فيها بجمع معلومات جديدة من خلال إجراء اختبارات أو تحليل البيانات، والمعلومات التى تم جمعها خلال مرحلة التحقق يمكن استخدامها في مرحلة التفسير.

- **التفسير**: Interpretation

وتتضمن تفسير البيانات والمعلومات التى تم جمعها، وتقييم النتائج والاستنتاجات من خلال عملية تأمين داخلية وأخرى خارجية موضوعية.

فالتفسير العلمى يهتم بمعرفة كيف تحدث الظاهرة ولماذا تحدث وما الظروف التى ترتبت على هذه الظاهرة (Mc Neil, Krajcik, 2008, 235).

والتفسير عملية مركبة تستخدم فيها البيانات لإجراء عمليات الاتصال والتنبؤ والاستنتاج وفرض الفروض، كما أنها عملية تحتاج إلى إدراك العلاقات بين الظواهر المراد تفسيرها وبين الأحداث أو المتغيرات الأخرى التى تلازمها أو تسبقها (Norris et al., 2005).

وللتفسيرات العلمية أنواع منها تفسيرات تبريرية، وتفسيرات سببية، وتفسيرات تقوم على الوصف والشرح، وتفسيرات لأسئلة ترتبط بالاكتشاف العلمى (Norris et al., 2005, 550).

ولكى يكون التفسير صحيحاً لابد من معرفة شيئين هما: فهم معنى المفاهيم أولا ثم تحليل العلاقة بين هذه المفاهيم ثانيا.

- **التعلم**: Instruction

ويشترك فى كل المراحل فهو جزء مهم لكل مرحلة ويشمل عملية التواصل بين المعلم والتلميذ وزميله، والتلميذ والمعلم.

وتتمثل مراحل النموذج فى شكل حلقى، ويختلف هذا النموذج عن غيره من النماذج فى أنه يرفض التتابع الثابت بين المراحل ويؤيد المرونة بين المراحل المختلفة بالإضافة إلى أن مرحلة التعلم تحيط وتؤثر فى المراحل الأخرى، وتجعل تلك المراحل المعلم يخلق بيئة التعلم بحيث يعمل كقائد ومدير للبحث وليس المصدر الوحيد للمعرفة داخل الفصل.

Instruction Did you Know?

التعلم ماذا تعلمت؟

Initiation, (Why)?	**Interpretation** (What if)?
التمهيد أو البداية، لماذا؟ تنشأ إثارة الانتباه بوجود مشكلة من الصعب حلها، وتكون بمثابة بؤرة تتطور هذه البؤرة لتصبح السؤال الاستقصائى أو المشكلة أو الحاجة.	**التفسير** ماذا لو؟ ◄◄ تقويم نتائج الأبحاث والوصول إلى استنتاجات لإمكانية استخدامه أو نجاحه فى الاختبار. ◄◄ يتناول تقويم الاستنتاجات أو مناقشة نتائج البحث والتفسيرات البديلة، والمعلومات الإضافية.
Invention, (What)?	**Investigation,** (How)?
التصميم، ماذا؟ ◄◄ ابتكار حلول للمشكلات (فروض) أو الأسئلة. ◄◄ ابتكار تصميم للاختبار (الطريقة التجريبية) وتحديد طرق إمكانية الاستخدام ومدى نجاح الحلول.	**التحقق** كيف؟ ◄◄ يتطلب تطبيق إختبار (التجريب) طبقاً للتصميم فى المرحلة السابقة. ◄◄ يتطلب تحليلا طبقا لما تم في مرحلة التصميم.

مفاهيم التواصل . الطرق ويتناول طرق التواصل مع التلاميذ بشكل واسع لكل المؤيدين والمشاركين فى المعرفة

شكل (١) يوضح مراحل النموذج الاستقصائى (5I's)

وشكل المربع فى الدائرة يمثل مراحل النموذج، ولا يحتوى على أسهم لتوفير فرص لكل مرحلة لربطها مع المراحل الأخرى حيث توضح الطبيعة المترابطة للمراحل الخمس للاستقصاء، وتبرز مدى ارتباط مرحلة التعلم بالمراحل الأخرى للتأكيد على دور التواصل فى التعليم والتعلم من خلال الاستقصاء.

ووجود المربع فى دائرة لمراحل الاستقصاء يعكس فهمنا لطبيعة عمليات العلم، حيث إن ترتيب المراحل . والتى تكون مرتبطة ولكن ليست متتابعة . يؤكد إمكانية التعاقب المنطقى المتعدد بدلا من الخطوات الجامدة الخطية الإجرائية، مثلا يمكن أن يحدث البداية أو التمهيد فى بداية الدرس، ولكن يمكن أن يحدث أيضا طوال فترة التحقيق، فالتلاميذ يمكن أن يعيدوا البداية أو التمهيد عندما يجدوا شيئا غير متوقع أو من خلال طرح الأسئلة، أو النظر فى معلومات جديدة، كذلك عند مواجهة صعوبة فى التفسير يمكن أن يتم تغيير المراحل مرة أخرى، مما يؤدى إلى الحاجة إلى اختراع عمليات أو أفكار جديدة يتم التحقيق فيها. كذلك قد يثير التحقيق دورة جديدة تماما للتعلم، تتألف من أسئلة ومواد وتحقيقات جديدة، أما مرحلة التعلم الشاملة فيمكن أن ترتبط وتتداخل مع المراحل الأخرى للنموذج، فالمعلم يحث التلاميذ على النظر فى مفاهيم أو طرق بديلة، والتلاميذ يتواصلون ويتبادلون المعلومات مع بعضهم البعض، أو عندما يقوم التلاميذ نتائجهم خارج الفصل الدراسى.

والتلاميذ ينتقلون بمرونة خلال المراحل كأفراد، أو أزواج، أو جماعات، فى حين أن الفصل كله يتقدم من خلال دورة أكبر من التعلم، ويتحرك نحو فهم أوضح للمفاهيم العلمية.

ومرونة النموذج الاستقصائي لا تعكس فقط ما يحدث فى عملية علمية معينة، ولكن أيضا ما يحدث فى الصف الدراسى (Seraphin & Baumgartner, 2010) ويرتبط بهذه المراحل عدد من الأنماط للاستقصاء تعكس طرق الاستقصاء وهى: (Seraphin et al., 2012)

- **أنماط الاستقصاء فى نموذج** (Modes of Inquiry Model (5I's:
- **الفضول/ حب الاستطلاع** Curiosity

ويتم فى البيئات الخارجية من خلال تحقيقات غير رسمية أو استكشافات عفوية لاشياء غير معروفة أو يمكن التنبؤ بها.

- **الوصف**: Discription

يتضح من خلال تكوين وتمثيل دقيق ومناسب للأشياء أو الأحداث.

- **المعرفة الموثقة**: Authoritative Knowledge

وتتم من خلال اكتشاف وتقييم المعرفة عبر المصنوعات أو شهادة الخبراء.

- **التجريب**: Experimentation

ويتم من خلال اختبار التنبؤات المستمدة من الفروض.

- **تقييم المنتج**: Product Evaluation

ويتمثل في قدرة المنتجات التكنولوجية على تلبية معايير التقييم.

- **التكنولوجيا**: Technology

تتضح فى إشباع الحاجة من خلال البناء، والإنتاج، واختبار المصنوعات، والنظم والتقنيات والأساليب.

- **النسخ المتماثل**: Replication

ويعنى التحقق من صحة الاستقصاء من خلال النسخ، واختبار تكرار شيء منظور أو موصوف.

- **الاستقراء**: Induction

يظهر فى أنماط البيانات والعلاقات التى يمكن تعميمها فى ربط البيانات أو فرض يمكن إثباته بالتجريب.

- **الاستنباط**: Deduction

يتم من خلال التركيب المنطقى للأفكار والأدلة أو فرض يكوِّن عملية تتطلب إجراءات للتحقق منه .

- **المعرفة المنتقلة**: Transitive Knowledge

فى مجال واحد أو عن طريق تطبيق المعرفة من مجال لآخر بطريقة جديدة.

وتستخدم هذه الأنماط لتعكس مجموعة من الطرق للقيام بالاستقصاء العلمى، فى حين تحدد المراحل خطوات نموذج الاستقصاء (Windschite, et al., 2007)، فالأنماط تصف الاتجاهات المتعددة لتوليد المعرفة واكتسابها، وهذا يمثل جانبا هاما من الاستقصاء المنضبط للتحقيق فى جوانب مختلفة من طبيعة العلم، واستخدام الأدلة من مجموعة متنوعة من المصادر التى تؤدى إلى الفهم الصحيح للمفاهيم العلمية (Tyler, 2002)، فالبحث فى عملية تطور المعرفة، وبالتالى دعم استخدام أنماط متعددة للاستقصاء، يؤكد على أن الأنماط طرق مختلفة لتنفيذ العمليات العلمية. ليدحض الاعتقاد واسع الانتشار أن كل الاستقصاء تطبيقى وكل الأنشطة التطبيقية هى إستقصاء (Rankin, 2000) وعلى الرغم من أن التجريب غالبا ما يعادل الاستقصاء، يجادل نموذج (5I's) فى أن كل من الأنماط الأخرى، بما فى ذلك المعرفة الموثقة، وسيلة مهمة يمكن من خلالها الوصول إلى المعلومات فى الاستقصاء العلمى. بالإضافة إلى ذلك، على الرغم من أن بعض الأنماط أو المراحل هى مناسبة تماما لبعضها البعض، مثل التعلم (المعرفة الموثقة)، أو التمهيد (الفضول)، إلا أنه يمكن تطبيق أى نمط فى أى مرحلة من المراحل. مثلا الوصف، الاستقراء، والاستنباط، والمعرفة المنتقلة، غالبا ما تكون أنماطا مهمة فى مرحلة التعلم.

وبذلك يمكن توضيح خصائص النموذج فى أنه يقوم على أساس التطبيقات الواقعية (الحقيقية) للمعرفة والمهارات من خلال عمل العلوم، ويؤكد على العمليات متعددة الاتجاهات Milty direction فهو كيان ديناميكى يؤكد على عملية الاستنباط طوال الوقت وفهم وانتقاء المفاهيم. كما أنه نموذج حلقى يرفض التتابع الثابت بين المراحل ويؤيد المرونة بينها، فهى مرتبطة ولكن غير متتابعة.

- **مميزات استخدام النموذج الاستقصائى** (5I's)

أشار المركز القومى للمصادر العلمية بالولايات المتحدة الأمريكية NSRC, 1997 إلى مميزات الفصول الدراسية التى تطبق التعلم الاستقصائى وهى (عبد الله أمبو سعيدى، سليمان البلوشى، ٢٠٠٨).

- اندماج المتعلمين فى العملية التعليمية.
- جلب العالم الواقعى لغرفة الصف.
- تشجيع العمل الجماعى.
- مراعاة أنماط التعلم المختلفة باستخدام أنماط عديدة للاستقصاء.
- التقويم المستمر المعتمد على تقييم الأداء.
- تنمية عمليات العلم ابتداء من السؤال الاستقصائي وصولاً للتجريب.
- ينمى مبدأ التعلم مدى الحياة.

- **دور المتعلم فى النموذج الاستقصائى** (5I's)

- طرح الأسئلة المحيرة والمربكة وجمع المعلومات، وفرض الفروض، واختبارها بعدة طرق.
- التواصل المستمر مع المعلم ومع زملائه كأزواج أو جماعات لتبادل الأفكار والمعلومات وتصميم وإجراء التجارب.
- تقديم النتائج التى تم التوصل إليها شفوياً أو كتابتها بشكل واضح.
- إثارة المشكلة والملاحظة والتصميم والابتكار والتجريب والتفسير وحل المشكلات.
- التأمل وإعادة التفكير والتغذية الراجعة.

- **دور المعلم فى النموذج الاستقصائى** (5I's)

- قائد ومدير للبحث ومخطط للاستقصاء وليس المصدر الوحيد للمعرفة داخل الفصل.
- طرح المشكلات ومساعدة التلاميذ فى إجراء التجارب وجمع البيانات.
- توفير بيئة تعلم غنية ومناسبة.
- تقديم وتدعيم الأنماط المختلفة للاستقصاء ليستخدمها التلاميذ.
- جذب انتباه التلاميذ للتركيز على مراحل وأنماط الاستقصاء.
- تزويد التلاميذ بالطرق المناسبة ليبرهنوا على تعلمهم عن طريق تقديم نتائجهم.

- **التعلم المبنى على الاستقصاء وتدريس العلوم**:

التعلم المبنى على الاستقصاء يحقق معظم أهداف تدريس العلوم، فقد أوضح (Haury,s1999) أن طلاب المدرسة المتوسطة الذين شاركوا فى برنامج للاستقصاء ظهر لديهم تطورا أفضل فى مهارات التخطيط والمهارات المخبرية، وتعلم أكثر فعالية فى تفسير البيانات، كما أشارت إلى أن هؤلاء الطلاب كان لديهم فهم أسرع لعمليات العلم، ومعرفة المصطلحات، وفهم المفاهيم، ومهارات التفكير، والاتجاهات الإيجابية، وتنمية التحصيل الدراسى.

كما أن قيام التلاميذ بالبحث والتجريب والأنشطة يوفر أساساً للملاحظة وطرح الأسئلة وجمع البيانات والمعلومات وتقديم التفسيرات وعمل التنبؤات وتحليل الأحداث، والظواهر، والمناقشة الشفهية والكتابية، وأشكال من الاتصال والتعاون (عبدالسلام مصطفى، ٢٠٠٨، ٣٨٥ - ٣٨٦) ويثير دوافع التلميذ ويجعله متفاعلا نشطا مع الموقف التعليمى ويتيح له فرص الاستمتاع بتعليم العلوم

(محمد الحيلة، ٢٠٠١، ٢٠٥). ويزيد من قدرته على النقد والتنبؤ والتصنيف واكتشاف العلاقات والمعلومات التى تساعدهم على بناء معرفتهم (Avihofstein et al., 2005, 792). وتوجد بعض الدراسات التى اهتمت بالتعلم المبنى على الاستقصاء والنماذج الاستقصائية منها:

دراسة لبنى عفيفى (٢٠١٣) والتى استخدمت شبكات التفكير البصرى فى تنمية التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والاستقصاء العلمى لتلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة (Hakverdi, Sonmez, 2012) التى استخدمت التصميم التكنولوجى لتلاميذ المرحلة المتوسطة لتدعم بيئة التعلم المبنى على الاستقصاء، وتوصلت إلى أن أسئلة الويب أداة فعالة فى التدريس ولها تأثير فعال فى المحتوى المعرفى وفهم التكنولوجيا. ودراسة (Feldman et al., 2012) والتى استخدمت نموذج للتربية العلمية مبنى على الاستقصاء لمعلمين الصف الثانى عشر وقياس تأثيره على مدى تحصيل تلاميذهم فى مقرر للقيم العلمية ضمن مشروع (MOIRL) وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ استوعبوا المفاهيم العلمية بصورة أفضل وسألوا أسئلة ذات مستوى عال وقاموا بأبحاث علمية وتحسن تحضير المعلم للدروس المبنية على الاستقصاء، ودراسة (Van Rans, 2009) توصلت إلى أن التعلم المبنى على الاستقصاء، ساعد طلاب المدرسة الثانوية على فهم أعمق للمفاهيم الكيميائية، للقيام بعمليات التفسير والتنبؤ والعصف الذهنى وإجراء التجارب وكتابة التقارير.

- **ثانيا: مهارات ما وراء المعرفة:**

تعد مهارات ما وراء المعرفة إحدى مكونى ما وراء المعرفة، حيث تتكون ما وراء المعرفة من مكونين رئيسين هما: المعلومات عن المعرفة، وتنظيم المعرفة، أما المعلومات عن المعرفة فتصف وعى المتعلم بالمعرفة على ثلاثة مستويات المعرفة التصريحية وهى المعرفة عن الأشياء، والمعرفة الإجرائية وتعني معرفة كيف تعمل الأشياء،. والمعرفة الشرطية، وهي معرفة لماذا ومتى تؤدى الأشياء، بينما تنظيم المعرفة أى الإدارة الذاتية للمعرفة فتمثل مهارات ما وراء المعرفة وتتصل بوعى وكيفية تحكم المتعلم فى تعلمه.

وقد صنف سترنبرج "Sternberg" هذه المهارات إلى ثلاث مهارات أساسية هى التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقييم (فتحى جروان، ٢٠٠٧، ٤٩- ٥٠؛ عبد السلام مصطفى ٢٠٠٦، ١٢٧) وصنفها براون Brown فى مهارات التخطيط، والمراقبة أو المتابعة، والاختبار، والمراجعة، والتقويم (فتحى الزيات، ١٩٩٦، ٢٦١).

أما يورو وآخرون (Yore et al., 1998) صنفوها فى مهارات التقويم الذاتى للمعرفة، والإدارة الذاتية للمعرفة، أما (Schrow & Dennisan, 1994) فقد صنفاها فى مهارتى المعرفة عن المعرفة، وتنظيم المعرفة.

وبعد اطلاع الباحثة على التصنيفات السابقة، تم تحديد مهارات ما وراء المعرفة فى ضوء تصنيف سترنبرج Sternberg (أحمد النجدى وأخرون، ٢٠٠٥، ٤٨٩) وهى مهارات التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقييم ويمكن توضيحها فيما يلي:

- **التخطيط** Planning:

ويشير التخطيط إلى وعى المتعلم لما سوف يستخدمه من استراتيجيات للتعلم، ويتطلب التخطيط الإحساس بالمشكلة وتحديد طبيعتها، واختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراتها، وترتيب وتسلسل العمليات أو الخطوات، وتحديد العقبات والأخطاء المحتملة، وتحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء والتنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.

- **المراقبة والتحكم**: Monitoring & Controlling

وتشمل مهارات التركيز على الهدف باستمرار، والحفاظ على تسلسل الإجراءات، ومعرفة متى تحقق الهدف الفرعى، وتقرير متى يجب الانتقال إلى الخطوة التالية واختيار الإجراء المناسب للخطوة، واكتشاف العقبات والأخطاء، ومعرفة كيفية التغلب على العقبات وتصويب الأخطاء.

- **مهارة التقييم**: Assessment

وتشمل مهارات تقييم مدى تحقق الهدف، والحكم على دقة النتائج وكفايتها، وتقييم مدى مناسبة الإجراءات والخطوات التى اتبعت وتقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء، والحكم على فاعلية الخطة وتنفيذها.

مما سبق يتضح أهمية تنمية مهارات ما وراء المعرفة، لأنها تساعد التلميذ على وضع خطط للتعلم وتنفيذها ومتابعتها وتحمل المسئولية، ومراجعة وتنظيم الأنشطة والوعى بنواتج التعلم، وكيفية إدراك تفكيره لإحداث تعلم أفضل من خلال إظهار ما يدور فى رأسه من عمليات تفكر، ونقل عملية التعلم من حجرات الدراسة لجعلها أسلوبا للحياة، وربط الخبرات ببعضها لنقل الخبرة إلى مجالات أخرى وتكوين صورة متكاملة عن المعرفة لدى المتعلم، وتتضح أهمية تعلم التلاميذ مهارات ما وراء المعرفة من وجود علاقة موجبة بين مهارات ما وراء المعرفة ودرجة وعى التلاميذ بما يقومون به لاستيعاب المعلومات واستخدامها وإتقانها وتوظيفها فى مواقف مختلفة، والتقليل من صعوبات التعلم كما أنها تساعد التلاميذ على أن يخططوا ويراقبوا ويسيطروا ويقوموا تعلمهم، بالإضافة إلى أنها تساعد على تنمية التفكير بأنواعه التفكير الناقد والابتكارى والاستدلالى، وانتقال أثر التعلم وحل المشكلات (Annevirta et al., 2006; Culevkeu, F. 2009; Holloway, R 2009; Kipins, M 2008; Rickey, D. 2010)، كما يتميز المتعلمون ذوو مهارات ما وراء المعرفة المرتفعة بمركز تحكم داخلى وبفاعلية ذات مرتفعة، وقدرة على التوجه نحو الهدف والتنظيم الذاتى وارتفاع التحصيل الدراسى (Schraw, G et al., 2006; Kirk, Filho 2010; Stell, 2011)، يتضح مما سبق أن جميع هذه العمليات وسلوك التفكير والإجراءات مناسبة وضرورية ويجب تضمينها فى تدريس العلوم.

ولأهمية مهارات ما وراء المعرفة فقد أجريت العديد من الدراسات لتنميتها باستخدام طرائق واستراتيجيات ونماذج تدريسية منها: أساليب تنظيم المحتوى ونمط اكتشافه بالمحررات التشاركية عبر الويب (مروة زكى، ٢٠١٣) أو كتابة

اليوميات فى مادة الكيمياء (Dianovsky & Wink, 2012) أو باستخدام استراتيجية شكل البيت الدائرى (Wibowo, et al., 2011) أو برنامج مقترح قائم على النماذج البنائية لتدريس العلوم (سها عماد الدين، ٢٠١٠) أو تدريس وحدة مقترحة فى ضوء المستويات المعيارية (هناء عبده، سوزان عبد الملاك، ٢٠١٠) أو برنامج تقنى قائم على أسلوب المحاكاة (هانى إسماعيل، ٢٠٠٩) أو التدريس التبادلى (مسفر عائض، ٢٠٠٨)، وخرائط التفكير (إيمان حسنين، ٢٠٠٨) واستراتيجيات ما وراء المعرفة (Magdalena, 2006)، والمدخل البصرى المكانى (راندا عبد العليم، ٢٠٠٧).

وبتأمل الاستراتيجيات والنماذج السابقة وفى حدود علم الباحثة لا توجد دراسة استخدمت النموذج الاستقصائى (5I's) لتنمية مهارات ما وراء المعرفة.

- **التدريس المبنى على الاستقصاء وما وراء المعرفة**:

تلعب مهارات ما وراء المعرفة دورا كبيرا فى تعليم وتدريس العلوم المبنى على الاستقصاء، فالتعلم المبنى على الاستقصاء يصاحبه تحسين فى التنظيم الذاتى للتلاميذ والذي يكون مرتبطا بقدرات ما وراء المعرفة (Dinsmore et al., 2008) فالتعلم المبنى على الاستقصاء يحدث نوعا من التوازن بين المحتوى، والسياق، والاستقصاء، والطرائق والأساليب، والابتكارات فى الفصل، ويسرع من التنظيم الذاتى، لتكوين متعلم فعال قادر على الدمج والتكامل بين المعلومات الجديدة بشيء من الوعى الذاتى والذي يدعم الدافعية ويجعل التلميذ مستعدا للتعلم، وهو هدف مهم جدا لفهم واكتساب المعرفة المستمرة عن الموضوعات المختلفة، ويصبح متعلما متطورا له مكانته وشأنه ومثابرا للقيام بالمجهود طوال الوقت، ويتحمل مسئولية تعلمه (Ormrod, 2011) فتدريس العلوم كاستقصاء يساوى التدريس الصريح لاستراتيجيات ما وراء المعرفة (Seraplin et al., 2012).

- **ثالثاً: طبيعة العلم**: The Nature of Science

اختلف العلماء حول مفهوم طبيعة العلم، فهناك من يرى أنها نظرية فى المعرفة العلمية توضح كيفية تطور وتحقق العلماء من المعرفة العلمية حول طبيعة العلم وكيفية قيام العلماء بجمع وتفسير واستخدام البيانات للتوصل إلى نتائج (Scott & Leach, 2000, 41)، أو أنها عملية مستمرة للبحث والاستقصاء حول الأسباب التى تحدد حدوث ظواهر طبيعية معينة بالاستناد إلى مجموعة المبادئ الأساسية المتعلقة بكيفية دراسة الظاهرة الطبيعية (كمال زيتون، ٢٠٠٤، ٨٠) كما رأي البعض أنها نظرية المعرفة العلمية التى تتفاعل مع العلم كتطبيق للمعرفة وكل من القيم والمعتقدات الخاصة بتنمية هذه المعرفة العلمية (Lederman, 2007, 833-835) وتعرفه الباحثة بأنه فهم الطبيعة التجريبية والموضوعية والابتكارية والنمائية والثقافية للعلم.

ولفهم طبيعة العلم أهمية كبيرة للمتعلمين وتتمثل فى النفعية وتعنى فهم البيئة واتخاذ القرارات، والديموقراطية لتنمية وتحسين عاداتهم العقلية والثقافية وتعنى قيمة ودور العلم والعلماء كجزء من الثقافة المعاصرة، والأخلاقية وتعنى تنمية فهم المتعلمين لمعايير المجتمع العلمى والتى تجسد

الإلتزامات والقيم الأخلاقية للمجتمع، حيث يساعد فهم طبيعة العلم فى تيسير تعلم مادة العلوم وتنمية وتحسين الثقافة العلمية. (Lederman, 2007, 831-832; Parkinson, 2004, 72; Abd-El-Khalick & Lederman, 2000a,b).

فالعلم عملية مستمرة للبحث والاستقصاء حول الأسباب التى تحدد حدوث ظواهر طبيعية معينة، بالاستناد إلى مجموعة المبادئ الأساسية المتعلقة بكيفية دراسة الظاهرة الطبيعية، والمتمثلة فى أن المعرفة العلمية متغيرة، تعتمد على ملاحظة الظواهر الطبيعية، وموضوعية، تتضمن الخلفية النظرية للعلم وتحتاج إلى التخيل والابتكار، كما أنها ذات طبيعة اجتماعية وثقافية، وذلك بفهم تفسيراتها وفهم القوانين التى تحكمها، بغرض التنبؤ بها والتحكم فيها.

وقد تعددت مكونات طبيعة العلم بتعدد تعريفاته واختلاف العلماء، فيه ولكن على الرغم من الاختلاف إلا أن هناك شبه اتفاق حول بعض عناصر فهم طبيعة العلم، كما أشارت بعض الدراسات العربية والأجنبية منها:

(آيات حسن صالح، ٢٠١٣؛ Le derman 2007؛ ثناء مليجى وعبد الرحمن السعدنى ٢٠٠٧؛ ليلى حسام ونوال عبد الفتاح ٢٠٠٥؛ Abd El Khalick, Lederman, 2000a, b).

وبناء على ما سبق فقد حددت الباحثة مكونات فهم طبيعة العلم فى الآتي:

- **الطبيعة التجريبية**:

حيث تعتمد المعرفة العلمية على الملاحظات الدقيقة للعالم الطبيعى، والاعتناء بالتسجيل الدقيق للنتائج، ومراجعتها مع علماء آخرين، ويتم الحكم على صدق المعرفة من خلال تكرارها واختبارها والاتساق فى النتائج، فالعلم يهدف إلى أن يكون قابلا للاختبار.

- **الطبيعة النمائية**:

ويقصد بها أن المعرفة العلمية نسبية وغير مطلقة وقابلة للتعديل والتغيير فى ضوء الأدلة والتفسيرات الجديدة، فالثقة فى المعرفة العلمية أمر ضرورى ولكن يمكن التخلى عنها أو تعديلها فى ضوء البراهين الجديدة أو فى ضوء إعادة فهم الأدلة السابقة، وتاريخ العلم ملئ بالأمثلة على ذلك.

- **الطبيعة الابتكارية**:

فاكتشاف المعرفة العلمية يتطلب الكثير من القدرات الإبداعية والتخيلية والاستدلال العلمى المنطقى للعلماء، كما يعتمد على استخدام العلماء لتخيلاتهم وابتكاراتهم فى ملاحظاتهم واستقصاءاتهم واستنتاجاتهم حول العالم الطبيعى.

- **الطبيعة الثقافية**:

فالمعرفة العلمية منشط إنسانى عالمى يسهم العلماء من جميع الثقافات فى بنائها، وعلى الرغم من قابلية العلم للتكرار تحت نفس الظروف، إلا أن هذه المعرفة تتأثر بقيم وثقافة المجتمع الذى تم فيه ممارسة تطبيقات هذه المعرفة،

حيث تحدد هذه الثقافات توجهات المعرفة العلمية وتفسيراتها ومدى قبولها، فالحكم بأخلاقية العلم يكون على تطبيقاته وليس على المعرفة العلمية.

- **الطبيعة الموضوعية**:

فالمعرفة العلمية لا تُنتج بالصدفة، إنما تتداخل معارف وخبرات ونظريات ومبادئ العالم بشكل صريح لإنتاج المعرفة العلمية في أثناء قيامه بالملاحظات. والاستقصاءات وجمع البيانات وتفسيرها.

وإتخذت الباحثة هذه العناصر أبعاداً لطبيعة العلم، فى إعداد مقياس طبيعة العلم لتلاميذ الصف الأول الإعدادى مجموعة البحث.

ولأهمية طبيعة العلم فقد استخدمت نماذج واستراتيجيات وبرامج عديدة لتنميته منها:

- دراسة (نفين جمال الدين، ٢٠١٣) والتى اقترحت برنامجاً فى ضوء المعايير القومية لمادة الفيزياء لتنمية فهم طبيعة العلم والاتجاه نحو الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية.
- دراسة (Melville, 2011) والتى هدفت لمساعدة التلاميذ على بناء الفهم العميق لطبيعة العلم عن طريق التدريس المباشر.
- دراسة (ليلى عبد الله حسام، ٢٠١٠) التى استخدمت المدخل التفاوضي لتنمية طبيعة العلم للطالبة المعلمة بكلية البنات.
- دراسة (أميمة عفيفى، ٢٠١٠) والتى استخدمت استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات المنظمة ذاتيا لتنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم والتنظيم الذاتى لتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى.
- دراسة (سامية محمد، ٢٠٠٩) استهدفت التعرف على فاعلية نموذج "ليتش وسكوت" فى تنمية المفاهيم العلمية وفهم طبيعة العلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- دراسة (وفاء صابر، ٢٠٠٩) هدفت بحث أثر استخدام النماذج العلمية فى تدريس العلوم في تنمية المفاهيم وفهم طبيعة العلم وبعض أبعاد التعلم العميق لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى.
- دراسة (سماح الأشقر ٢٠٠٨) هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح في تنمية الفهم بالقضايا العلمية الاجتماعية (SSI) وطبيعة العلم والقدرة على إتخاذ القرار الأخلاقى للطالبة معلمة العلوم.
- دراسة (عبد الرازق ياسين وآخرون ٢٠٠٨) التى درست مدى فهم طلبة المرحلة الجامعية لطبيعة العلم وعلاقته بالتفكير العلمى فى ضوء متغيرات الكلية (علوم، تربية)، القسم، الجنس.
- دراسة ونج وآخرين (Wong et al., 2008) التى استهدفت الاستقصاء العلمى لتنمية مفهوم طبيعة العلم من خلال موضوع الالتهاب الرئوى.
- دراسة أكيرسون (Akerson & Hanuscin, 2007) التى هدفت إلى تدريس طبيعة العلم من خلال الاستقصاء لمدة ثلاث سنوات.

- دراسة أكيرسون وفولاريش (Akerson & Volrich, 2006) التى استهدفت تدريس طبيعة العلم باستخدام المدخل الصريح لدى طلاب الصف الأول الثانوى من خلال محتوى الفيزياء.
- ودراسة كاشف وعبد الخالق (Khishfe & Abd-El Khalick, 2002) والتى استخدمت مدخلين لتدريس موضوع تحولات المادة أحدهما المدخل الصريح والآخر المدخل الضمنى لتلاميذ الصف السادس الابتدائى وتوصلت النتائج إلى تفوق مجموعة المدخل الصريح على المدخل الضمنى.

يتضح مما سبق أن فهم طبيعة العلم هدف لتدريس العلوم، واهتمت بتنميته دراسات عديدة لدى التلاميذ والمعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة وأثبتت نتائج الدراسات فاعلية الاستراتيجيات والمداخل والنماذج المستخدمة فى تنمية طبيعة العلم لدى مجموعات الدراسة.

كما يتضح أنه لم تجر دراسة عن استخدام النموذج الاستقصائى (5I's) فى تنمية فهم طبيعة العلم لتلاميذ المرحلة الإعدادية على حد علم الباحثة، وهذا يدعم فكرة البحث.

- **إجراءات البحث**:

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

- **أولاً: اختيار المحتوى العلمى**:

تم إختيار وحدة (المادة وتركيبها) من كتاب العلوم "اكتشف وتعلم" المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادى في الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ٢٠١٢/٢٠١٣ (وزارة التربية والتعليم ٢٠١٢-٢٠١٣) للأسباب التالية:

- تتضمن الوحدة العديد من الحقائق والمفاهيم التى تمثل أساساً علمياً يفيد التلميذ فى تفسير كثير من الظواهر الطبيعية المختلفة مثل (التوصيل الكهربى . التوصيل الحرارى . الكثافة . تميز الأشياء باللون والطعم والرائحة . الانصهار والغليان وتطبيقاتها . النشاط الكيميائى للمواد...).
- تتناسب طبيعة هذه الوحدة مع طبيعة وفلسفة النموذج الاستقصائى (5I's) حيث يتوافر فيها عدد من التجارب والأنشطة العلمية المحسوسة التى تساعد التلميذات على لتدريب على مهارات الاستقصاء، وبالتالي تنمية مهارات ما وراء المعرفة وطبيعة العلم.
- ترتبط موضوعات الوحدة بحياة التلاميذ الواقعية مما يدفعهم إلى فحصها واستيعابها وتطبيقها وبالتالى تنمية الاستقصاء العلمي وطبيعة العلم والقيام بعمليات التخطيط والمراقبة والتقويم لأنشطة الوحدة، مما يساعد فى تنمية مهارات ما وراء المعرفة.

- **ثانياً: إعادة صياغة الوحدة**:

تم إعادة صياغة الوحدة الدراسية وفقاً للنموذج الاستقصائى (5I's) وذلك باتباع الخطوات التالية:

- **تحديد الأهداف التعليمية للوحدة**:

تم تحديد الأهداف العامة من دراسة وحدة "المادة وتركيبها" بالاستعانة بالأهداف المحددة للوحدة فى كتاب التلميذ بالوزارة وتتلخص الأهداف العامة فى:

- إكساب التلاميذ الحقائق والمفاهيم العلمية المتضمنة بالوحدة وتقديم التفسيرات المناسبة لها.
- إكساب التلاميذ مهارات ما وراء المعرفة وفهم طبيعة العلم.
- إكساب التلاميذ مهارات الاستقصاء العلمى وإجراء التجارب والأنشطة.
- تصميم وابتكار بعض النماذج لتركيب الجزيئات والذرة والتوزيع الإلكترونى.
- تنمية الميول والاتجاهات العلمية لدى التلاميذ.
- تقدير عظمة الخالق فى توفير العديد من المواد المختلفة.
- تقدير جهود العلماء واكتشافاتهم العلمية فى تركيب المادة.

- **إعداد كراسة نشاط التلميذ**(*):

تم إعداد كراسة نشاط التلميذ وفقاً للنموذج الاستقصائى (5I's) وقد اشتملت على تمهيد حول استخدام النموذج الاستقصائى، وعنوان كل درس والتجارب والأنشطة التى يقوم التلاميذ بإجرائها ومراحل النموذج والأنماط المصاحبة له، مع التأكيد على دور التلميذ فى كل مرحلة، وأخيرا تقويم الدرس.

- **إعداد دليل المعلم**(**):

تم إعداد دليل المعلم للاسترشاد به فى عملية التدريس، وقد اشتمل على مقدمة ونبذة عن النموذج الاستقصائى بمراحله الخمس والأنماط الاستقصائية المصاحبة له، وتوجيهات عامة للمعلم لتنفيذ الدروس وما يرتبط بها من أنشطة، والأهداف الإجرائية لتدريس الوحدة، والوسائل والأدوات اللازمة لتدريس الوحدة، والتوزيع الزمنى لموضوعاتها، وقائمة بأهم المراجع العلمية التى يمكن أن يستعين بها المعلم والتلميذ، وأخيرا خطة السير فى تدريس موضوعات الوحدة وتشمل (الأهداف السلوكية لكل درس - والأفكار الرئيسة - والأدوات والوسائل التعليمية - خطة السير فى الدرس وتتابع مراحل النموذج الاستقصائى واستخدام الأنماط الاستقصائية المصاحبة للنموذج - خلال الدرس - التقويم).

- **ثالثا: إعداد أدوات البحث**:
- **إعداد مقياس مهارات ما وراء المعرفة**:
- **الهدف من المقياس**:

هدف المقياس على تعرف فاعلية تدريس وحدة "المادة وتركيبها" باستخدام النموذج الاستقصائى (5I's) فى تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى.

- **أبعاد المقياس**:

لتحديد أبعاد المقياس اطلعت الباحثة على بعض الدراسات والمراجع والمقاييس التى اهتمت بقياس مهارات ما وراء المعرفة منها:

(*) ملحق (١) كراسة انشطة التلميذ لوحدة "المادة وتركيبها".
(**) ملحق (٢) دليل المعلم لوحدة "المادة وتركيبها".

(أحمد النجدى وآخرون، ٢٠٠٥؛ عبد السلام مصطفى، ٢٠٠٦؛ فتحى جروان، ٢٠٠٧؛ هانى إسماعيل أبو السعود، ٢٠٠٩؛ عبد الناصر الجراح، علاء الدين عبيدات، ٢٠١١؛ عماد الدين الوسيمى، ٢٠١١).

وبذلك تم تحديد أبعاد المقياس فى مهارات (التخطيط - المراقبة والتحكم - التقييم)، وقد صيغت مفردات المقياس فى عدد من العبارات تدل على أداء التلاميذ وممارستهم لمهارات ما وراء المعرفة، وقد راعت الباحثة أن تعبر كل عبارة عن فكرة واحدة وأن يحتوى المقياس على عبارات سالبة وأخرى موجبة، ويحتوى على عبارات كاشفة للتحقق من مدى جدية الإجابة، وقد تدرجت الإجابة على المقياس تدريجا ثلاثيا (دائما - أحيانا - أبدا) كما روعى وضع تعليمات للمقياس بصورة واضحة.

- **صدق المقياس**:

تم عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين فى التربية العلمية(*) وذلك للحكم على مدى تمثيل العبارات لمهارات ما وراء المعرفة المكونة للمقياس، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات منها. معظم عبارات المقياس مناسبة، حذف وتعديل البعض منها لتصبح واضحة وسهلة الفهم، وقد راعت الباحثة ذلك فى إعداد الصورة النهائية للمقياس.

- **التجربة الاستطلاعية للمقياس**:

طبق المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من تلميذات الصف الأول الإعدادى عددهم (٣٢ تلميذة) من المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر وذلك بغرض:

- حساب زمن المقياس:

تبين أن الزمن المناسب لانتهاء جميع التلميذات من الإجابة عن عبارات المقياس هو (٣٥) دقيقة.

- حساب ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Wiersma & Jurs, 1990, 162) ووجد أن معامل الثبات (٠,٨٢) مما يدل على أنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **الصورة النهائية للمقياس**(**):

بلغ عدد عبارات المقياس فى صورته النهائية (٤٨) عبارة، وقد أعطيت العبارة الموجبة (دائما) ثلاث درجات، (وأحيانا) درجتين، و(أبدا) درجة واحدة، واتبع نظام عكس الدرجات فى حالة العبارات السالبة. وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس (١٤٤) درجة والدرجة الصغرى (٤٨) درجة ويوضح جدول (١) مواصفات مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

(*) ملحق (٣) قائمة بأسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.
(**) ملحق (٤) مقياس مهارات ما وراء المعرفة في صورته النهائية.

جدول (١) : مواصفات مقياس مهارات ما وراء المعرفة

م	المهارة	العبارة الموجبة	العبارة السالبة	المجموع
١	التخطيط	١-٤-١٠-١٣-١٦ ٢٢-٢٥-٢٨-٣٤-٤٧	٧-١٩-٣١-٣٧ ٣٩-٤١-٤٣-٤٥	١٨
٢	المراقبة والتحكم	٢-٥-١٤-٢٠-٢٦ ٣٢-٣٥-٣٨-٤٠-٤٢	٨-١١-١٧-٢٣ ٢٩-٤٤-٤٦-٤٨	١٨
٣	التقييم	٣-٦-٩-١٢-٢٧ ٣٣-٣٠	١٥-١٨-٢١-٢٤ ٣٦	١٢
	المجموع	٢٧	٢١	٤٨

- **إعداد اختبار الاستقصاء العلمى**:
- **الهدف من الاختبار**:

هدف اختبار الاستقصاء العلمى إلى قياس مدى فهم وفحص وتطبيق تلاميذ الصف الأول الإعدادى (مجموعة البحث) للمفاهيم والحقائق المتضمنة فى وحدة "المادة وتركيبها".

- **صياغة مفردات الاختبار**:

تمت صياغة مفردات الاختبار على نمط الاختيار من متعدد فى صورة سؤال أو عبارة ناقصة وعدد من الإجابات المحتملة، وقد تم استخدام تصنيف الرابطة القومية لتدريس العلوم والمأخوذة عن معايير المجلس القومى للتقويم (NAGB)، حيث إن الاستقصاء بمعناه الشامل يشتمل على أبعاد ثلاثة وهى (الاستيعاب المفاهيمى – الفحص العلمى - الاستدلال التطبيقى) (O'Sallivan, Weiss, A., 1999).

- **صدق الاختبار**:

تم عرض الاختبار فى صورته الأولية على نفس مجموعة المحكمين السابقة(*) وذلك للتحقق من صدق الاختبار ومدى سلامة المفردات ومدى ارتباطها بموضوع الدراسة. وقد راعت الباحثة ملاحظات المحكمين فى إعداد الصورة النهائية للاختبار.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار**:

طبق الاختبار فى صورته الأولية على نفس مجموعة التلميذات اللاتي طبق عليهن مقياس مهارات ما وراء المعرفة وذلك بغرض:

- **حساب زمن الاختبار**:

تبين أن الزمن المناسب لانتهاء جميع التلميذات من الإجابة عن عبارات الاختبار هو (٤٥) دقيقة.

- **حساب ثبات الاختبار**:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة التجزئة النصفية لحساب معامل الارتباط واستخدام معادلة اسبيرمان براون لحساب الثبات (صفوت فرج، ٢٠٠٠، ٣١٠) ووجد أن معامل ثبات الاختبار يساوى (٠.٧٩) مما يدل على تمتعه بثبات عالٍ.

(*) ملحق (٣) قائمة بأسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.

- **الصورة النهائية للاختبار(**):**

بلغ عدد مفردات الاختبار بعد إجراء التعديلات (٤٨) مفردة، وقد أعطى التلميذة درجة واحدة لكل عبارة تكون إجابتها عنها صحيحة وصفرا إذا كانت خطأ وبذلك تكون الدرجة النهائية لاختبار الاستقصاء العلمى (٤٨) درجة والدرجة الصغرى (صفرا).

جدول (٢) : مواصفات اختبار الاستقصاء العلمي

المستوى الموضوع	عدد الصفحات	عدد الحصص	عدد الأسئلة	الاستيعاب المفاهيمى	الفحص العلمى	الاستدلال التطبيقى	النسبة المئوية للأسئلة
المادة وخواصها	٦	٤	١٤	١-١٥-١٦	٣-٦-٨-١٩-٢١	٢-٤-٥-١٧-١٨-٢٠	%٢٩.١٦
تركيب المادة	٨	٧	٢٠	٧-٩-١٠-١٤-٢٢-٢٨	٣٣-٣٤-٤١-٤٢-٤٣-٤٨	١١-١٢-١٣-٢٧-٣٥-٣٩-٤٠-٤٧	%٤١.٦٧
التركيب الذرى للمادة	٨	٧	١٤	٢٤-٢٩-٣١-٣٦-٤٦	٢٣-٣٨-٤٤	٢٥-٢٦-٣٠-٣٢-٣٧-٤٥	%٢٩.١٦
المجموع الكلى			٤٨	١٤	١٤	٢٠	%١٠٠

- **إعداد مقياس طبيعة العلم:**

- **الهدف من المقياس :**

هدف المقياس إلى تعرف فاعلية تدريس وحدة "المادة وتركيبها" باستخدام النموذج الاستقصائى (5I's) في تنمية طبيعة العلم لدى تلميذات الصف الأول الإعدادى.

- **أبعاد المقياس:**

لتحديد أبعاد المقياس اطلعت الباحثة على الدراسات والاختبارات والمقاييس التى اهتمت بقياس فهم طبيعة العلم مثل: (نيفين جمال الدين، ٢٠١٣؛ آيات حسن صالح، ٢٠١٣؛ سامية محمد على، ٢٠٠٩؛ سماح الأشقر ٢٠٠٨؛ Lederman, 2007، ثناء المليجى وعبد الرحمن السعدنى ٢٠٠٧؛ ليلى حسام ونوال عبد الفتاح ٢٠٠٥؛ Abd El-Khalick, Lederman, 2000a, b; Lederman & Khishfe, 2002, 2004) وتوصلت إلى أن أبعاد طبيعة العلم تتمثل في أن للعلم طبيعته التجريبية، النمائية، الابتكارية، الثقافية، الموضوعية.

وقد تم وضع مجموعة من العبارات تدور حول أبعاد المقياس، بحيث تكون جدليةٍ تختلف حولها وجهات النظر، وتدرجت الإجابة عن عبارات المقياس تدريجا ثلاثيا (أوافق - لا أدرى - لا أوافق).

- **صدق المقياس:**

للتأكد من صدق المقياس تم عرضه فى صورته الأولية على نفس مجموعة المحكمين السابق الإشارة إليها، وذلك بهدف فحص صياغة ومضمون كل عبارة

(*) ملحق (٥) اختبار الاستقصاء العلمي في صورته النهائية.

من عبارات المقياس، وإبداء الرأى فى مدى تمثيل العبارات للأبعاد الفرعية المكونة للمقياس، وقد أبدى السادة المحكمون بعض الملاحظات التى أخذتها الباحثة فى الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية ومنها: تقليل عدد عبارات المقياس، والتأكيد على ارتباط العبارات بالبعد الذى تقيسه، وتعديل صياغة بعضها.

- **التجربة الاستطلاعية** :

طبق المقياس فى صورته الأولية على نفس مجموعة التلميذات التى طبق عليهن اختبار الاستقصاء العلمى ومقياس مهارات ما وراء المعرفة وذلك بغرض:

- **حساب زمن المقياس**:

من خلال التجربة الاستطلاعية وجد أن الزمن المناسب لانتهاء جميع التلميذات من الإجابة عن عبارات المقياس هو (٣٠) دقيقة.

- **حساب ثبات المقياس**:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Wiersma & Juro, 1990, 162) وكان يساوى ٠,٧٩، مما يدل على أن المقياس له درجة معقولة من الثبات.

- **هـ- الصورة النهائية للمقياس**(*)

بلغ عدد عبارات المقياس بعد إجراء التعديلات عليه (٣٦) عبارة وقد أعطيت الإجابة التى تتضمن العبارة الموجبة (أوافق) ثلاث درجات، (لا أدرى) درجتين، (لا أوافق) درجة واحدة، وقد اتبع العكس فى حالة العبارة السالبة وبذلك تصبح الدرجة النهائية للمقياس (١٠٨) درجة والدرجة الصغرى (٣٦) ويوضح الجدول (٣) مواصفات مقياس طبيعة العلم.

جدول (٣) : مواصفات مقياس طبيعة العلم

العبارات / أبعاد المقياس	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	العدد الكلى
١- طبيعة العلم التجريبية	٦-١٦-٢١	١-١٢-٢٦	٦
٢- طبيعة العلم النمائية	٢-١١-٢٧-٣٣	٧-١٧-٢٢-٣٦	٨
٣- طبيعة العلم الابتكارية	٣-٢٣-٣١-٣٢	٨-١٣-١٨-٣٥	٨
٤- طبيعة العلم الثقافية	٤-٣٠-٢٤-٢٥	٩-١٤-١٩-٢٨	٨
٥- طبيعة العلم الموضوعية	٥-١٠-١٥	٢٠-٣٤-٢٩	٦
المجموع	١٨	١٨	٣٦

- **رابعاً: التصميم التجريبى وإجراءات التجربة**:

- **منهج البحث**:

استخدم البحث المنهج شبه التجريبى القائم على تصميم المعالجات التجريبية القبلية والبعدية من خلال المجموعتين التاليتين:

- المجموعة التجريبية: وتضم مجموعة تلميذات الصف الأول الإعدادى اللاتى درسن وحدة (المادة وتركيبها) وفقاً للنموذج الاستقصائى (5I's).

(*) ملحق (٦) مقياس طبيعة العلم فى صورته النهائية.

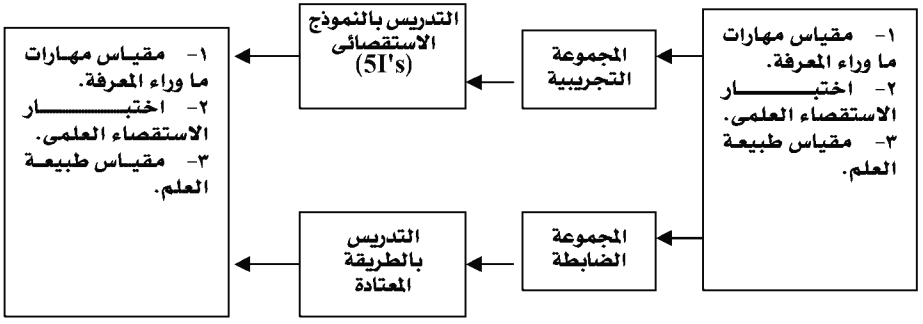
- المجموعة الضابطة: وتضم مجموعة تلميذات الصف الأول الإعدادى اللاتى درسن نفس الوحدة بالطريقة المعتادة.

- **متغيرات البحث**:

اشتمل التقييم التجريبى على المتغيرات التالية:

- **متغيرات مستقلة**:
  - التدريس باستخدام النموذج الاستقصائى (5I's).
  - التدريس بالطريقة المعتادة.
- **متغيرات تابعة**:
  - مهارات ما وراء المعرفة: وتقاس باستخدام مقياس مهارات ما وراء المعرفة.
  - الاستقصاء العلمى: ويقاس باختبار الاستقصاء العلمى.
  - طبيعة العلم: ويقاس باستخدام مقياس طبيعة العلم.

ويوضح الشكل (٢) التصميم التجريبى للبحث الحالي.



شكل (٢) : التصميم التجريبى للبحث

- **مجموعة البحث**:

تم اختيار مجموعة البحث من مدرستى السلام الإعدادية بنات، والنصر الإعدادية بنات بإدارة حدائق القبة التعليمية بمحافظة القاهرة، وقد تم اختيار أحد الفصول بمدرسة السلام الإعدادية بنات ليمثل المجموعة التجريبية وهو فصل ٢/١ وفصل آخر بمدرسة النصر الإعدادية بنات ليمثل المجموعة الضابطة وهو فصل ١/١ وقد تم استبعاد عدد من التلميذات لكثرة تغيبهن أثناء التطبيق والجدول (٤) يوضح مواصفات مجموعة البحث.

جدول (٤) : مواصفات مجموعة البحث

المدرسة	المجموعة	الفصل	العدد الكلى	العدد التجريبى
السلام الإعدادية بنات	التجريبية	٢/١	٣٨	٣٦
النصر الإعدادية بنات	الضابطة	١/١	٣٧	٣٦

- **التطبيق القبلى لأدوات البحث**:

تم تطبيق أدوات البحث على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك أيام ١٨، ١٩، ٢٠١٢/٩/٢٠ فى الفصل الدراسى الأول وذلك للحصول على

المعلومات القبلية التى تساعد فى العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج البحث لبيان مدى تكافؤ المجموعتين.

ويوضح جدول (٥) نتائج التطبيق القبلى.

جدول (٥) : المتوسط الحسابي والانحراف المعيارى وقيمة (ت) لنتائج التطبيق القبلى لأدوات البحث على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة

نوع الاختبار	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
مهارات ما وراء المعرفة	٧٨.٢٥	٥.٦٥	٧٧.٣٨	٤.٤٩	٠.٧١	غير دالة
الاستقصاء العلمي	٢١.٧٤	٤.٧٥	٢١.٠٢	٤.٠٢	٠.٦٢	غير دالة
طبيعة العلم	٦١.٤٧	٩.٠٢	٦٢.١١	٧.٥٦	٠.٥٤	غير دالة

يتبين من جدول (٥) أن الفروق بين متوسطات درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات ما وراء المعرفة، واختبار الاستقصاء العلمي ومقياس طبيعة العلم غير دالة، مما يعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبليا، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين.

- **تدريس الوحدة**:

قبل إجراء التجربة، التقت الباحثة بمعلم العلوم لفصل المجموعة التجريبية الذى تم اختياره وهو لديه خبرة فى التدريس قدرها إحدى عشر عاما، بغرض تعريفه بالهدف من البحث وأهميته والفلسفة القائم عليها وخطوات التدريس باستخدام نموذج (5I's) الاستقصائى ودور كل من المعلم والمتعلم أثناء عملية التعلم، وكيفية تدريب التلاميذ على الأنشطة الاستقصائية وعمليات التحقق والتفسير والتصميم أو الاختراع بطريقة تنمى لديهم المهارات المختلفة للتفكير، كما تم تزويد المعلم بدليل للاسترشاد به في أثناء التدريس، أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد قام معلم العلوم وهو لديه خبرة فى التدريس (عشر سنوات) بالتدريس لها بالطريقة المعتادة، التى تعتمد على الشرح والمناقشة مع استخدام العروض العملية من جانب المعلم، وقد استغرق تدريس وحدة "المادة وتركيبها" وتطبيق أدوات البحث المرتبطة بها (١١) فترة أي (٢٢) حصة بواقع (٤٠) دقيقة للحصة الواحدة وبمعدل أربع حصص أسبوعيا وذلك إبتداءا من يوم الأحد الموافق ٢٠١٢/٩/٢٣ وحتى يوم الثلاثاء ٢٠١٢/١٠/٣٠. وقد روعى أن تكون المدة الزمنية للتدريس متساوية لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

- **التطبيق البعدى لأدوات البحث**:

بعد الانتهاء من تدريس وحدة "المادة وتركيبها" لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، أعيد تطبيق أدوات البحث "مقياس مهارات ما وراء المعرفة، واختبار الاستقصاء العلمى، ومقياس طبيعة العلم. "وقد تم التصحيح وتحليل البيانات إحصائيا"(*).

(*) تم تحليل البيانات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS.

- **خامساً: عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:**

فيما يلى عرض لأهم النتائج التى تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه:

- **النتائج الخاصة بمقياس مهارات ما وراء المعرفة:**

للتحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث، والذى ينص على أنه:

"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس مهارات ما وراء المعرفة، لصالح تلميذات المجموعة التجريبية"، استخدمت الباحثة اختبار (T-test) لحساب دلالة الفرق بين متوسطى درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس مهارات ما وراء المعرفة، ويوضح الجدول (٦) نتائج التطبيق البعدى لمقياس مهارات ما وراء المعرفة للمجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (٦) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لنتائج التطبيق البعدى لمقياس مهارات ما وراء المعرفة للمجموعتين التجريبية والضابطة

الأبعاد	الدرجة النهائية	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (t)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
التخطيط	٥٤	٤٤.١٧	٢.٨٨	٣٤.٥٧	٣.١٥	*١٢.٩٠	دالة عند ٠.٠١
المراقبة والتحكم	٥٤	٤٣.٦٥	٢.٤٧	٣٢.٩٧	٢.٨٨	*١٥.٠٧	
التقييم	٣٦	٢٥.٩١	٢.٦٨	١٣.١٨	٢.٥٧	*١٦.٢٠	
المقياس الكلى	١٤٤	١١٣.٧٣	٤.٩٨	٨٠.٧٢	٥.١٧	*٢٣.٤٧	

بالنظر للجدول (٦) يلاحظ أن قيمة "t" دالة سواء فى الأبعاد الفرعية للمقياس وفى المقياس ككل، ويعنى ذلك أنه توجد فروق جوهرية بين مستوى تلميذات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى مهارات ما وراء المعرفة، مما يدل على أن التدريس وفقا للنموذج الاستقصائى (5I's) نجح فى تمكن تلميذات المجموعة التجريبية من مهارات ما وراء المعرفة، وللتأكد من دلالة الفروق يوضح الجدول (٧) حجم تأثير المتغير المستقل استخدام النموذج الاستقصائى (5I's) على المتغير التابع (مهارات ما وراء المعرفة) بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (٧) : قيمة η^2 وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم تأثير استخدام النموذج الاستقصائى (5I's) على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "t"	قيمة "η^2"	قيمة (d)	مقدار حجم التأثير
استخدام النموذج الاستقصائى (5I's)	مهارات ما وراء المعرفة	٢٣.٤٧	٠.٧٩	٣.٨٠	كبير

بالنظر للجدول (٧) يتضح أن حجم تأثير المتغير المستقل (استخدام النموذج الاستقصائى 5I's) على المتغير التابع (مهارات ما وراء المعرفة) كبير، معنى ذلك أن (٧٩٪) من التباين الكلى لمهارات ما وراء المعرفة لدى التلميذات فى مادة العلوم يرجع لاستخدام النموذج الاستقصائى وبذلك يتحقق صحة الفرض الأول من فروض البحث.

وللتحقق من صحة الفرض الثانى من فروض البحث والذى ينص على أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلميذات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس مهارات ما وراء المعرفة لصالح التطبيق البعدى".

قامت الباحثة باستخدام اختبار "t-test" لحساب دلالة الفرق بين متوسطى درجات تلميذات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس مهارات ما وراء المعرفة.

جدول (٨) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لنتائج التطبيق القبلى والبعدى لمقياس مهارات ما وراء المعرفة للمجموعة التجريبية

الأبعاد	الدرجة النهائية	التطبيق القبلى		التطبيق البعدى		قيمة (t)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
التخطيط	٥٤	٣٣.٨٢	٢.٧٢	٤٤.١٧	٢.٨٨	*٢١.١٧	دالة عند ٠.٠١
المراقبة والتحكم	٥٤	٣٢.١٥	٢.٥٧	٤٣.٦٥	٢.٤٧	*٣٢.٢٦	
التقييم	٣٦	١٢.٢٨	٣.٠٢	٢٥.٩١	٢.٦٨	*٢٩.٥٠	
المقياس الكلى	١٤٤	٧٨.٢٥	٥.٦٥	١١٣.٧٣	٤.٩٨	*٣٨.٥٦	

بالنظر للجدول (٨) يلاحظ أن قيمة "t" دالة سواء فى الأبعاد الفرعية للمقياس أو المقياس ككل، ويعنى ذلك أنه توجد فروق جوهرية بين مستوى تلميذات المجموعة التجريبية فى مهارات ما وراء المعرفةٍ قبل التدريس وبعده لصالح التطبيق البعدي مما يدل على أن التدريس وفقا للنموذج الاستقصائى (5I's) نجح فى تمكين تلميذات المجموعة التجريبية من مهارات ما وراء المعرفة، وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم حساب حجم تأثير المتغير المستقل لاستخدام النموذج الاستقصائى (5I's) على المتغير التابع (مهارات ما وراء المعرفة) بالنسبة للمجموعة التجريبية كما يوضحه الجدول (٩).

جدول (٩) : قيمة (η 2) وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم تأثير استخدام النموذج الاستقصائى (5I's) على تنمية مهارات ما وراء المعرفة للمجموعة التجريبية

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "t"	قيمة "η 2"	قيمة (d)	مقدار حجم التأثير
استخدام النموذج الاستقصائى (5I's)	مهارات ما وراء المعرفة	٣٨.٥٦	٠.٨٢	٣.٥٧	كبير

بالنظر للجدول (٩) يتضح أن حجم تأثير المتغير المستقل (استخدام النموذج الاستقصائى5I's) على المتغير التابع (مهارات ما وراء المعرفة) كبير، معنى ذلك أن (٨٢٪) من التباين الكلى لمهارات ما وراء المعرفة لدى التلميذات فى مادة العلوم يرجع لاستخدام النموذج الاستقصائى وبذلك يتحقق صحة الفرض الثانى من فروض البحث.

- **٢- النتائج الخاصة باختبار الاستقصاء العلمى:**

للتحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث والذى ينص على أنه:

"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار الاستقصاء العلمى، لصالح

تلميذات المجموعة التجريبية استخدمت الباحثة اختبار "t-test" لحساب دلالة الفرق بين متوسطى درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار الاستقصاء العلمى ويوضح جدول (١٠) نتائج التطبيق البعدى لاختبار الاستقصاء العلمى للمجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (١٠) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لنتائج التطبيق البعدى لاختبار الاستقصاء العلمى لكل من المجموعتين التجريبية والضابط

أبعاد الاختبار	الدرجة النهائية	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (t)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
الاستيعاب المفاهيمي	١٤	١٢.٠٤	٢.٩٩	٧.١٤	٣.٠٩	٥.١٦	دالة عند مستوى ٠.١
الفحص العلمي	١٤	١٠.٥٠	٢.٤٢	٦.٥١	٢.٨٨	٤.٤٩	
الاستدلال التطبيقي	٢٠	١٦.٥٠	٢.١٥	٩.٦٥	٣.٠٥	٥.٦٨	
الاختبار الكلى	٤٨	٣٩.٠٤	٥.٩٧	٢٣.٣٠	٦.٢٢	٧.٨٦	

بالنظر للجدول (١٠) يلاحظ أن قيمة "t" دالة سواء فى الأبعاد الفرعية للاختبار وفى الاختبار ككل، ويعنى ذلك أنه توجد فروق جوهرية بين مستوى تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية فى الاستقصاء العلمى وأبعاده مما يدل على أن التدريس وفقا للنموذج الاستقصائى (5I's) ساعد التلميذات على إتقان الاستقصاء العلمى وأبعاده، وللتأكد من دلالة الفروق يوضح جدول (١١) حساب حجم تأثير المتغير المستقل (استخدام النموذج الاستقصائى (5I's) على المتغير التابع (الاستقصاء العلمى) بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (١١) : قيمة η^2 وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم تأثير استخدام النموذج الاستقصائى (5I's) على تنمية الاستقصاء العلمى لدى المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "t"	قيمة "η^2"	قيمة (d)	مقدار حجم التأثير
استخدام النموذج الاستقصائى (5I's)	تنمية الاستقصاء العلمى	٧.٨٦	٠.٧٩	٣.٩٣	كبير

بالنظر للجدول (١١) يتضح أن حجم تأثير المتغير المستقل (استخدام النموذج الاستقصائى 5I's) على المتغير التابع (الاستقصاء العلمى) كبير، معنى ذلك أن (٧٩٪) من التباين الكلى للاستقصاء العلمى لدى التلميذات فى مادة العلوم يرجع لاستخدام النموذج الاستقصائى، وبذلك يتحقق صحة الفرض الثالث من فروض البحث.

وللتحقق من صحة الفرض الرابع من فروض البحث والذى ينص على أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلميذات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار الاستقصاء العلمى لصالح التطبيق البعدى".

قامت الباحثة باستخدام اختبار "t-test" لحساب دلالة الفرق بين متوسطى درجات تلميذات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار

الاستقصاء العلمى، ويوضح جدول (١٢) نتائج التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار الاستقصاء العلمى للمجموعة التجريبية.

جدول (١٢) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لنتائج التطبيق القبلى والبعدى لاختبار الاستقصاء العلمى للمجموعة التجريبية

الأبعاد	الدرجة النهائية	التطبيق القبلى		التطبيق البعدى		قيمة (t)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
الاستيعاب المفاهمى	١٤	٦.٧٥	٢.٧٩	١٢.٠٤	٢.٩٩	١٢.٥٠	دالة عند ٠.١
الفحص العلمى	١٤	٥.٩٧	١.٩٨	١٠.٥٠	٢.٤٢	١٥.٤٨	
الاستدلال التطبيقى	٢٠	٩.٠٢	٢.١٤	١٦.٥٠	٢.١٥	١٧.٦٨	
الاختبار الكلى	٤٨	٢١.٧٤	٤.٧٥	٣٩.٠٤	٥.٩٧	٢٥.٦١	

بالنظر للجدول (١٢) يلاحظ أن قيمة "t" دالة سواء فى الأبعاد الفرعية للاختبار أو الاختبار ككل ويعنى ذلك أنه توجد فروق جوهرية بين مستوى تلميذات المجموعة التجريبية فى الاستقصاء العلمى قبل التدريس وبعده مما يدل على أن التدريس وفقا للنموذج الاستقصائى (5I's) نجح فى تمكين تلميذات المجموعة التجريبية من الاستقصاء العلمى وأبعاده، وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم حساب حجم تأثير المتغير المستقل (استخدام النموذج الاستقصائى (5I's) على المتغير التابع (الاستقصاء العلمى) بالنسبة للمجموعة التجريبية كما يوضحه الجدول (١٣).

جدول (١٣) : قيمة η^2 وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم تأثير استخدام النموذج الاستقصائى (5I's) على تنمية الاستقصاء العلمى للمجموعة التجريبية

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "t"	قيمة "η^2"	قيمة (d)	مقدار حجم التأثير
استخدام النموذج الاستقصائى (5I's)	الاستقصاء العلمى	٢٥.٦١	٠.٨١	٣.٨٥	كبير

بالنظر للجدول يتضح أن حجم تأثير المتغير المستقل (استخدام النموذج الاستقصائى (5I's) على المتغير التابع (الاستقصاء العلمى) كبير، معنى ذلك أن (٨١٪) من التباين الكلى للاستقصاء العلمى لدى التلميذات فى مادة العلوم يرجع لاستخدام النموذج الاستقصائى وبذلك يتحقق صحة الفرض الرابع من فروض البحث.

- **٣- النتائج الخاصة بتطبيق بمقياس طبيعة العلم:**

للتحقق من صحة الفرض الخامس من فروض البحث، والذى ينص على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس طبيعة العلم، لصالح تلميذات المجموعة التجريبية"، استخدمت الباحثة اختبار "T-test" لحساب دلالة الفرق بين متوسطى درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس طبيعة العلم، ويوضح جدول (١٤) نتائج للتطبيق البعدى لمقياس طبيعة العلم للمجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (١٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لنتائج التطبيق البعدى لمقياس طبيعة العلم للمجموعتين التجريبية والضابطة

الأبعاد	الدرجة النهائية	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (t)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
التجريبية	١٨	١٣.٠٦	٢.٠٥	٩.٠٩	٢.٧١	٦.٧٦	دالة عند ٠.١
النمائية	٢٤	١٨.٦٢	٢.١٤	١٤.٧٢	٢.٥٤	٩.٦٨	
الابتكارية	٢٤	١٩.٠٨	٢.٥٥	١٥.٠٩	١٣.١٥	٨.٠٨	
الثقافية	٢٤	١٨.٤٥	٢.٣٥	١٤.٦٥	٢.٦٢	٧.٤٥	
الموضوعية	١٨	١٢.٩١	٢.١٧	٨.٦٢	٣.٢٤	٧.٠٥	
الكلى	١٠٨	٨٢.١٢	٤.٦٨	٦٢.١٧	٨.٩٢	١٤.٢٥	

بالنظر للجدول (١٤) يلاحظ أن قيمة "t" دالة سواء فى الأبعاد الفرعية للمقياس أو المقياس ككل، ويعنى ذلك أنه توجد فروق جوهرية بين مستوى فهم تلميذات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لطبيعة العلم، مما يدل على أن التدريس وفقا للنموذج الاستقصائى (5I's) نجح فى تمكن تلميذات المجموعة التجريبية من فهم طبيعة العلم. وللتأكد من دلالة الفروق يوضح الجدول (١٥) حساب حجم تأثير المتغير المستقل (استخدام النموذج الاستقصائى (5I's) على المتغير التابع (طبيعة العلم) بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (١٥) : قيمة η^2 وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم تأثير استخدام النموذج الاستقصائى (5I's) على تنمية طبيعة العلم لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "t"	قيمة "η^2"	قيمة (d)	مقدار حجم التأثير
استخدام النموذج الاستقصائى (5I's)	فهم طبيعة العلم	١٤.٢٥	٠.٧٢	٣.٢	كبير

بالنظر إلى جدول (١٥) يتضح أن حجم تأثير المتغير المستقل (استخدام النموذج الاستقصائى) (5I's) على المتغير التابع (طبيعة العلم) كبير، معنى ذلك أن (٧٢٪) من التباين الكلى لمستوى طبيعة العلم لدى التلميذات فى مادة العلوم يرجع لتأثير استخدام النموذج الاستقصائى (5I's)، وبذلك يتحقق صحة الفرض الخامس من فروض البحث.

للتحقق من صحة الفرض السادس من فروض البحث، والذى ينص على أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلميذات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس طبيعة العلم لصالح التطبيق البعدى".

قامت الباحثة باستخدام اختبار "T-test" لحساب دلالة الفرق بين متوسطى درجات تلميذات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس طبيعة العلم، ويوضح جدول (١٦) نتائج التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس طبيعة العلم للمجموعة التجريبية.

جدول (١٦) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لنتائج التطبيق القبلى والبعدى لمقياس طبيعة العلم للمجموعة التجريبية

الأبعاد	الدرجة النهائية	التطبيق القبلى		التطبيق البعدى		قيمة (t)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
التجريبية	١٨	٨.٩٢	٢.٥٣	١٣.٠٦	٢.٠٥	٦.٥١	دالة عند ٠.١
النمائية	٢٤	١٣.٨٧	٢.٣٧	١٨.٦٢	٢.١٤	٨.٢٤	
الابتكارية	٢٤	١٤.٧١	٣.٠٢	١٩.٠٨	٢.٥٥	٧.٦٣	
الثقافية	٢٤	١٥.٠٥	٢.٧٤	١٨.٤٥	٢.٣٥	١٠.٦٥	
الموضوعية	١٨	٨.٩٢	٢.٩٧	١٢.٩١	٢.١٧	٦.٨٧	
الكلى	١٠٨	٦١.٤٧	٩.٠٢	٨٢.١٢	٤.٦٨	١٥.٩١	

بالنظر للجدول (١٦) يلاحظ أن قيمة "t" دالة سواء فى الأبعاد الفرعية للمقياس أو المقياس ككل، ويعنى ذلك أنه توجد فروق جوهرية بين مستوى فهم تلميذات المجموعةٍ التجريبية لطبيعة العلم قبل التدريس وبعده مما يدل على أن التدريس وفقا للنموذج الاستقصائى (5I's) نجح فى تمكين تلميذات المجموعة التجريبية من فهم طبيعة العلم، وللتأكد من دلالة هذه الفروق ثم حساب حجم التأثير للمتغير المستقل (استخدام النموذج الاستقصائى (5I's) على المتغير التابع (طبيعة العلم) بالنسبة للمجموعة التجريبية كما يوضحه الجدول (١٧).

جدول (١٧) : قيمة η^2 وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم تأثير استخدام النموذج الاستقصائى (5I's) على تنمية طبيعة العلم للمجموعة التجريبية

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "t"	قيمة "η^2"	قيمة (d)	فقط حجم التأثير
استخدام النموذج الاستقصائى (5I's)	طبيعة العلم	١٥.٩١	٠.٨١	٥.٢٤	كبير

بالنظر إلى جدول (١٧) يتضح أن حجم تأثير المتغير المستقل (استخدام النموذج الاستقصائى "5I's") على المتغير التابع (طبيعة العلم) كبير، معنى ذلك أن (٨١٪) من التباين الكلى لمستوى طبيعة العلم لدى تلميذات المجموعة التجريبية يرجع لتأثير استخدام النموذج الاستقصائى (5I's)، وبذلك يتحقق صحة الفرض السادس للبحث.

- **مناقشة النتائج وتفسيرها**:

من العرض السابق لنتائج البحث يمكن التوصل إلى ما يأتى:

- **مناقشة النتائج الخاصة بمقياس مهارات ما وراء المعرفة**:

أثبتت النتائج الخاصةٍ بمقياس ما وراء المعرفة على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بعديا، وعلى المجموعة التجريبية قبل التدريس باستخدام النموذج الاستقصائى (5I's) وبعد استخدامه، أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدى، ويرجع ذلك إلى أن استخدامِ النموذج الاستقصائى (5I's) وأنماط الاستقصاء ساعد التلميذات أن يقيمّن ويقررن ويحسمن استخدام عمليات التنظيم الذاتى أثناء القيام بعمل تحقيقات وتفسيرات وتصميمات، أو استخدامهن لتكنيكات

الاستقصاء والمداخل المبنية على عملياته في أثناء التدريس، كما ساعد التلميذات على أن يطورن عنصرين مهمين لما وراء المعرفة وهما الوعى والتحكم فى عمليات تفكيرهن.

كما أن التنظيم الذاتى كان عنصراً أساسياً لقيام التلميذات بالدمج والتكامل للمعلومات الجديدة بشيء من الوعى الذاتى، وكانت الحساسية عالية للمعلومات الجديدة والتى جعلت التلميذات مستعدات للتعلم، وأصبحت التلميذات متطورات ومثابرات ويتحملن مسئولية تعلمهن طول الوقت واستخدمن الاستقصاء وما وراء المعرفة كمرشد ومساعد لتفكيرهن في أثناء تنفيذ الأنشطة، وكانت النتيجة ليس فقط ارتباطهن بمعرفتهن السابقة بل أصبحن أكثر إتقاناً لمهارات ما وراء المعرفة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه:

دراسة (مروة زكى، ٢٠١٣)، ودراسة (Dianavsky & Wink, 2012)، ودراسة (Seraphin et al., 2012)، ودراسة (Wileowo et al., 2011)، ودراسة (سها عماد الدين، ٢٠١٠)، ودراسة (هناء عبده، سوزان عبد الملاك، ٢٠١٠)، ودراسة (هانى إسماعيل، ٢٠٠٩)، ودراسة، (مسفر عائض، ٢٠٠٨)، ودراسة (إيمان حسانين، ٢٠٠٨)، ودراسة (راندا عبد الله، ٢٠٠٧)، ودراسة (Magdalana, 2006).

- **مناقشة النتائج الخاصة باختبار الاستقصاء العلمى**:

أثبتت النتائج الخاصة بإختبار الاستقصاء العلمى على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بعديا، وعلى المجموعة التجريبية قبل استخدام النموذج الاستقصائى (5I's) وأنماطه وبعد استخدامه أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية وصالح التطبيق البعدى.

وقد يرجع ذلك إلى أن استخدام النموذج الاستقصائى (5I's) وأنماطه ساعد على التفاعل الصفى وطرح الأسئلة واقتراح الفروض التى تمثل تفسيرا محتملا للمشكلات، وقيام التلميذات بالأنشطة البحثية الاستقصائية مثلما يقوم بها العلماء ليطورون معلوماتهن وقدراتهن الاستقصائية، فالتلميذات هن المحور والوسيلة والغاية فيقمن بحل المشكلات ويتوصلن للمعلومة بأنفسهن وقيامهن بعمليات الاستقراء والاستنباط وحب الاستطلاع ساعدهن فى استخدام أدوات العلم والمعمل واستخدام وتطبيق المعرفة والفهم العلمى فى مواقف جديدة، وبالتالى تنمية الاستقصاء العلمى، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات منها:

دراسة (لبنى عفيفى، ٢٠١٣)، ودراسة (Hakverdi, Sovmez, 2012)، ودراسة (Feldman et al., 2012)، ودراسة (Todd et al., 2011)، ودراسة (Van Rens, 2009).

- **مناقشة النتائج الخاصة بمقياس طبيعة العلم**:

أثبتت النتائج الخاصة بمقياس طبيعة العلم على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بعديا، وعلى المجموعة التجريبية قبل استخدام النموذج

الاستقصائي (5I's) وأنماطه وبعد استخدامه، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدى.

وقد يرجع ذلك إلى أن قيام التلميذات بالأنشطة والتجارب وقيامهن بالملاحظة الدقيقة وجمع البيانات وتسجيل النتائج بدقة وتفسيرها واختبار النتائج مرة أخرى لوجود ملاحظات ودلائل وتفسيرات جديدة وبالتالى إنتاج المعرفة العلمية، كما اعتمدن على قدراتهن الابتكارية والتخيلية للوصول إلى استنتاجات، وقيامهن بالتصميمات والتحقيقات والتفسيرات المتضمنة فى مراحل النموذج، كل ذلك ساعد فى فهم طبيعة العلم.

- **وتتفق هذه النتيجة مع نتائج**:

دراسة (نيفين جمال الدين، ٢٠١٣، ودراسة (Malvill, 2012)، ودراسة (أميمة عفيفى، ٢٠١٠)، ودراسة (سامية محمد على، ٢٠٠٩)، ودراسة (وفاء صابر، ٢٠٠٩)، ودراسة (سماح الأشقر، ٢٠٠٨)، ودراسة (عبد الرازق ياسين وآخرون ٢٠٠٨)، ودراسة (Wong et al., 2008)، ودراسة (Akerson & Hanascin, 2007).

- **التوصيات والمقترحات**:

- الاهتمام بتوفير المواد والإمكانات المعملية اللازمة لإجراء التجارب والأنشطة الاستقصائية والتى تساعد على تنمية مهارات ما وراء المعرفة وفهم طبيعة العلم.
- تدريب التلاميذ على كيفية التعلم وفقاً للنماذج التعليمية التعلمية التى تمكنهم من بناء معرفتهم بأنفسهم خلال مواقف حياتية.
- عمل دورات تدريبية لمعلمى العلوم وموجهى العلوم على كيفية استخدام وتطبيق نموذج (5I's) الاستقصائى فى تخطيط وتنفيذ دروس العلوم لتشجيع التلاميذ على التفكير وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والاستقصاء العلمى وطبيعة العلم.
- تطوير برامج إعداد معلمى العلوم بكليات التربية بحيث تتضمن المداخل والاستراتيجيات المتنوعة فى تدريس العلوم منها النموذج الاستقصائى (5I's).
- دراسة أثر استخدام النموذج الاستقصائى (5I's) فى تنمية التفكير العلمى والناقد والتأملى والابداعى فى المرحلة الثانوية.
- دراسة مقارنة بين النموذج الاستقصائى (5I's) وبعض النماذج التدريسية الأخرى القائمة على الاستقصاء وأثرها فى تنمية مهارات ما وراء المعرفة وطبيعة العلم.
- دراسة أثر استخدام النموذج الاستقصائى (5I's) فى تنمية القدرة على حل المشكلات والتفكير الاستدلالى فى مراحل تعليمية أخرى ومواد دراسية مختلفة.

- **أولا: المراجع العربية** :

١. أحمد النجدي، على راشد، منى عبد الهادي (٢٠٠٥): **اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس**، الكتاب ٣٣، القاهرة، دار الفكر العربى.

٢. أمال محمد محمود (٢٠٠٨): "برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات العلوم وأثره في تنمية التفكير التباعدي لدى تلميذاتهم بمرحلة التعليم الأساسى"، **الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمى الثانى عشر، التربية العلمية والواقع المجتمعي التأثير والتأثر**، دار الضيافة، جامعة عين شمس ٢- ٨/٤، ٢٢٩- ٢٧٢.

٣. أمنية الجندى، نعيمة حسن (٢٠٠٥): "أثر نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائى في تنمية الاستقصاء العلمى وتنمية عمليات العلم التكاملية ودافعية الإنجاز للتلاميذ المتأخرين دراسيا في العلوم بالمرحلة الإعدادية"، **مجلة التربية العلمية**، المجلد الثامن، العدد الأول، ص١- ٤٩.

٤. أميمة محمد عفيفى (٢٠١٣): "فاعلية استراتيجية "تنبأ - لاحظ - اشرح" في تنمية تحصيل المفاهيم العلمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى"، **مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية**، م (١٦)، ع (٤)، شهر يوليو ١٠٧- ١٣٣.

٥. آيات حسن صالح (٢٠١٣): "برنامج مقترح في علوم وتكنولوجيا النانو وأثره في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم واتخاذ القرار لدى الطالبة معلمة العلوم بكلية البنات"، **مجلة التربية العلمية الجمعية المصرية للتربية العلمية**، المجلد (١٦)، العدد (٤)، شهر يوليو.

٦. إيمان حسنين محمد (٢٠٠٨): "فاعلية خرائط التفكير في تنمية التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوى في مادة المنطق"، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع (١٣٢) إبريل، الجزء الثاني.

٧. ثناء مليجي، وعبد الرحمن السعدني (٢٠٠٧): "نموذج التغيير المفاهيمي وفهم الطلاب المعلمين طبيعة العلم وعلاقة ذلك بممارستهم التدريسية"، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١٢٣) إبريل.

٨. حياة على محمد رمضان (٢٠٠٥): "التفاعل بين بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادى في مادة العلوم"، **الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية**، م (٨)، ع (١)، مارس ١٨١- ٢٣٦.

٩. حياة على محمد رمضان (٢٠٠٨): "فاعلية استراتيجية (كون - شارك - استمع - ابتكر) (F-S-L-C) في تنمية بعض مهارات التفكير العليا والمفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي"، **الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية**، مجلد (١١)، عدد (٣).

١٠. راندا عبد العليم أحمد (٢٠٠٧): "فاعلية برنامج قائم على المدخل البصرى المكانى في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والذكاء الوجدانى لدى الفائقين من أطفال الرياض"، رسالة دكتوراة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

١١. ريحاب أحمد عبد العزيز (٢٠١٢): "برنامج مقترح قائم على نموذج الاستقصاء العادل لتنمية الاستقصاء العلمى ومهارات التفكير الأخلاقى ونزعات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية"، **مجلة التربية العلمية**، المجلد (١٥)، العدد ٤ (٢)، شهر أكتوبر.

١٢. سامية محمد على (٢٠٠٩): "فاعلية نموذج (ليتش وسكوت) في تنمية المفاهيم العلمية وفهم طبيعة العلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١٣. سماح فاروق الأشقر (٢٠٠٨): "برنامج مقترح لتنمية الفهم بالقضايا العلمية الاجتماعية (SSI) وطبيعة العلم والقدرة على اتخاذ القرار الأخلاقى للطالبة معلمة العلوم بكلية البنات"، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١٤. سمير محمد عقيلى (٢٠١٠): "أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس العلوم على التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو المادة لدى التلاميذ المكفوفين"، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد (١٥٤)، يناير ٢٥- ٦٦.

١٥. سها عماد الدين محمد الشافعى (٢٠١٠): "فاعلية برنامج مقترح قائم على النماذج البنائية في تدريس العلوم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وعمليات العلم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٦. صفوت فرج (٢٠٠٠): **القياس النفسى**، ط٤، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٧. عبد الرازق ياسين، أنور عبود، أمير الحمدانى (٢٠٠٧): "مدى فهم طلبة المرحلة الجامعية لطبيعة العلم وعلاقته بتفكيرهم العلمى في ضوء عدة متغيرات"، **كلية التربية، جامعة الموصل، مجلة التربية والعلم**، المجلد (١٤)، العدد (١).

١٨. عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠٦): "**تدريس العلوم ومتطلبات العصر**، القاهرة، دار الفكر العربى.

١٩. عبد الله أمبو سعيدى، سليمان البلوشى (٢٠٠٨): **طرق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية**، الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٢٠. عبد الله محمد الأنور (٢٠٠٩): محتوى كتاب علوم المدرسة الإعدادية في مصر "دعوة للمراجعة" الجمعية المصرية للتربية العلمية، **المؤتمر العلمى الثالث عشر للتربية العلمية، المعلم والمنهج والكتاب دعوة للمراجعة**، فندق المرجان، فايد - الإسماعيلية، ٢- ٤/٨، ٤٩٩- ٥٤٢.

٢١. عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات (٢٠١١): "مستوى التفكير ما وراء المعرفى لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات"، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد (٧)، عدد (٢)، ص ص ١٦٢- ١٤٥.

٢٢. عزو عفانه، نائلة الخازندار (٢٠٠٧): **التدريس الصفى بالذكاءات المتعددة**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢٣. على بن هويشل الشعيلى (٢٠٠٥): "أثر استخدام طريقة سكمان الاستقصائية على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسى في مادة العلوم بسلطنة عمان"، **مجلة العلوم التربوية، كلية التربية**، جامعة قطر، العدد (٧)، ص ١٠٣- ١٣٠.

٢٤. عماد الدين عبد المجيد الوسيمى (٢٠١١): "فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل المعرفى لمادة العلوم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير المركب لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى"، **مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية**، م (١٤)، ع (٤)، أكتوبر ٤٠- ٨٣.

٢٥. فتحى عبد الرحمن جروان (٢٠٠٧): **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط٣، العين، الإمارات، دار الكتاب الجامعى.

٢٦. فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٦): **الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات**، المنصورة، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٧. فوقية رجب عبد العزيز سليمان (٢٠١٠): "فاعلية استخدام شبكات التفكير البصرى في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسى في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٢٨. كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٤): **تدريس العلوم للفهم، رؤية بنائية**، ط٢، القاهرة، عالم الكتب.

٢٩. ليلى عبد الله حسام (٢٠١٠): "فاعلية المدخل التفاوضى في تنمية طبيعة العلم وتقدير العلماء لدى الطالبة المعلمة بكلية البنات"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد (١٥٤) يناير.

٣٠. ليلى عبد الله حسام، نوال عبد الفتاح فهمى (٢٠٠٥): "أثر التدريس وفقا لنموذج وودز وتاريخ العلم في تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلة وفهم طبيعة العلم لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى"، **مجلة التربية العلمية الجمعية المصرية للتربية العلمية**، المجلد (٨)، العدد (٣)، شهر سبتمبر.

٣١. ماهر إسماعيل صبرى، سلمان بن رشيدان الحربى (٢٠٠٩): "فاعلية نموذج دورة التعلم فوق المعرفية في تدريس العلوم على تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة"، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، م (٣)، ٤(٣)، يوليو ٢٣٩- ٢٧٨.

٣٢. محمد أبو الفتوح حامد (٢٠٠٢): "أثر استخدام مهمات التقييم الحقيقى على تنمية التحصيل والمهارات العملية والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، الجمعية المصرية للتربية العلمية"، **المؤتمر العلمى السادس، التربية العلمية وثقافة المجتمع**، فندق بالما - الإسماعيلية، المجلد الأول، ٢٨- ٣١/٧، ٢٩١- ٣٣٩.

٣٣. محمد محمود الحيلة (٢٠٠١): **طرائق التدريس واستراتيجياته**، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعى.

٣٤. مروة زكى توفيق (٢٠١٣): "العلاقة بين أساليب تنظيم المحتوى ونمط اكتشافه بالمحررات التشاركية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات ما وراء المعرفة"، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد (١٩٢) مارس.

٣٥. مسفر عائض سعيد (٢٠٠٨): "فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلى في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٣٦. نجلاء إسماعيل السيد (٢٠٠٨): "فعالية نموذج سوشمان فى تصويب التصورات البديلة وتنمية مهارات الاستقصاء العلمى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٣٧. نجوى نور الدين عبد العزيز (٢٠٠٢): "فعالية تدريس وحدة مقترحة بالأسلوب الاستقصائى على تنمية القدرة على التفكير الابداعى في مادة العلوم لتلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسى"، **مجلة التربية العلمية**، المجلد ٥، العدد (١)، مارس ٣٧- ٦٥.

٣٨. نفين جمال الدين عبد العظيم (٢٠١٣): "برنامج مقترح فى ضوء المعايير القومية لمادة الفيزياء وفاعليته فى تنمية المفاهيم وفهم طبيعة العلم والاتجاه نحو مادة الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية"، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٣٩. نوال عبد الفتاح فهمى (٢٠١٢): "أثر استخدام قبعات التفكير الست (دى بونو) فى تنمية التفكير الناقد ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى فى مادة العلوم"، **مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية**، م (١٥)، ع (٤) ٢ - شهر أكتوبر.

٤٠. هانى إسماعيل أبو السعود (٢٠٠٩): "برنامج تقنى قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة فى منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسى بغزة"، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٤١. هناء عبده عباس، سوزن عبد الملاك واصف (٢٠١٠): "تطوير بعض المقررات التربوية بمؤسسات التعليم النوعى فى ضوء المستويات المعيارية وأثره فى اكتساب بعض مهارات ما وراء المعرفة"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، **مجلة التربية العلمية**، م (١٣)، ع (٤).

٤٢. وفاء صابر رفاعى (٢٠٠٩): "أثر استخدام النماذج العلمية فى تدريس العلوم لتنمية المفاهيم وبعض أبعاد التعلم العميق وفهم طبيعة العلم لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى"، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

- **ثانيا : المراجع الأجنبية :**

43- Abd-El Khalick, F. & Lederma, N. (2000a): "Improving science teachers' conceptions of nature of science: a critical review of the literature" **International Journal of Science Education**, 22 (7), 665-701.

44- Abd-El Khalick, F. & Lederman, N. (2000b): "The Influence of History of Science Courses on students' views of nature of science". **Journal of Research in Science Teaching**, 37 (10), 1057-1095.

45- Akreson, V.L. (2003): Teaching elements of mature of science ayearlong case study of a fourth gread teacher, **Journal of research in science teaching,** 40 (10), 1025-1049.

46- Akerson, L.V & Volrich, L.M. (2006): Teaching nature of science explicitly in a first Gerade internship setting. **Journal of Research in Science Teaching,** 43 (4), 377-394.

47- Akerson, V. & Hanuscin (2007): Teaching nature of science through inquiry: Results of a 3 years professional development program. **Journal of Research in Science Teaching,** 44 (5): 653-680.

48- Akturk, A. & Sahin, I. (2011): Literature review on metacognition and its measurement. **Social and Behavioral Sciences**, vol. 15, 3731-3736.

49- Annevirta, T. & Vauras, M. (2006): Developmental changes of metacognitive skill in elementary school children. **The Journal of Experimental Education,** vol. 74, No. 3, pp. 197-225.

50- Auihofstein, Oshritnavor, Mira Kipmis (2005): Developing students, ability to ask more and better questions resulting from inquiry type chemistry laboratories. **Journal of Research in Science Teaching**, 42 (7), pp. 791-806.

51- Aydin, G. & Balim, A. (2005): An interdisciplinary application based on constructivist approach: Teaching of energy topics Ankara University, **Journal of Faculty of Educational Science**, vol. 38, No. 2, 145-166.

52- Bell, Randy, et al. (2003): Just do it? Impact of a science apprenticeship program on high school student's understanding of the nature of science, **Journal of Research in Science Teaching,** 40 (5), 487-509.

53- Cakmakci, G. (2012): "Promoting pre-service teacher's idea about nature of science through education research apprenticeship". **Australian Journal of Teacher Education**, Vol. 37, No. 2, 114-135.

54- Chinn, C. & Malhotra, B. (2002): Epistenologically authentic inquiry in schools: A theoretical framework for evaluating inquiry Tasks, **Science Education,** 86 (2), 176-218.

55- Cubukeu, F. (2009): Metacognition in the classroom procedia. **Social and Behavioral Sciences,** Vol. (1), No. (7), pp. 559-563.

56- Dianovsky, M. & Wink, D. (2012): Student learning through journal writing in a general education chemistry course for pre-elementary education majors. **Science Education**, 96 (3), May, 543-565.

57- Feldman, A.; Chapman, A.; Vernoza, V.; Ozalp, D. & Alsherri, F. (2012): Inquiry-based science education as multiple outcome interdisciplinary research and learning (MOIRL). **Science Education International**, Vol. 23, No. 4, December, 328-337.

58- Hakverdi, M. & Sonmez, D. (2012): Learning how to design a technology supported inquiry-based learning environment, **Science Education International,** Vol. 23, No. 4, December, 338-352.

59- Hardin, C. (2009): Effectiveness and accountability of the inquiry-based methodology in middle school, master of science in education, school of education, Dominican University of Claifornia, San Refael, CA.

60- Haury, D. (1999): **Teaching science through inquiry,** Columbus. OH: ERIC clearinghouse for science, Mathematics and environmental education (ED 35948).

61- Holloway, R. (2009): Metacognitive self-regulation: the effects of text repetition, text level and question type, ph. D thesis, Graduate school of arts and sciences, Columbia University.

62- Inquiry Model of Teaching (2004): Retrieved 19 April, 2011, from **http://www.scied.gov,edu/hassard/mos/7.4html.**

63- Khishfe, R. & Abd-El Khalick, F. (2002): Influence of explicit and reflective verse implicit inquiry-oriented instruction on sixth grader's views of nature of science. **Journal of Research in Science Teaching,** 39 (7), 551-578.

64- Kipnis, M. & Hofstein, A. (2008): The inquiry laboratory as a source for development of metacognitive skills. **International Journal of Science and Mathematics Education**, Vol. 6, No. 3, pp. 601-627.

65- Kirk, M. & Filho, C. (2010): Assessing changes in performance and monitoring processes in individual and collaborative tests according to students' metacognitive skills. **European Journal of Cognitive Psychology**, 22 (7), 1107-1136.

66- Leach, J. & Scott, P. (2002): "Designing and evaluating science teaching sequences": An approach drawing upon the concept of learning demand and a social constructivist peropective on learning". **Studies in Science Education,** 38, 115-142.

67- Lederman, N.G. (2007): **"Nature of science: Past, present, and future, chapter 28, curriculum and assessment in science,** in Abell, S.K., Lederman, N.G. (2007): **Handbook of research on science education**, 830-880, Rutledge.

68- Magdalena, M. (2006): Self-assessment in higher education-experience in metacogntive approach in five case student, **Assessment and Evaluation in Nation**, 13 (4), 415-433.

69- Massera, J (2000): Inquiry in the middle school: content learning, **connect Magazine, Apublication of synergy learning** Vol (13) No (4), March.

70- Marzano, R, J. et al. (2000): Introduction to the special section Implementing standerds in school updating the standards Movement **Nassap Bulletin,** V. 48, No. 620, pp. 2-4.

71- MC Neil, K & Krajcik, J: (2008): Scientific explanation: characterizing and evaluating the effects of teachers instructional practices on student learning, **Journal of research in science teaching**, 45 (1), 23-78.

72- Mehan, S, (2007): Enhancing environmental awareness of school children, the financial express, www. Financialexprss. Com.

73- Meluille, M. (2011): "Explicit teaching of the nature of science: A study of the impact of two variations of explicit instruction on students learning". M.A., Arizona State University, 149-1747.

74- National Research Council (NRC) (1996): National science education standards, Washington, DC: **National Academy of Science**.

75- National Science Teachers Association (2008): NSTA position statement: scientific inquiry. Retrieved, June 12, www.nsta.org.

76- Norris, S et al., (2005): A theoretical framework for narrative explanation in science, **Scince education**, 89 (4), 535-563.

77- Ormrod, J.E. (2011): **Human Learning** (6th ed). Upper saddle river, NJ: Prentice Hall.

78- Ornstein, A. (2005): **Secondary and Middle School Methods**, Boston: Pearson Education, Inc.

79- Osborne, J.K. (2003): What "Ideas About Science" should be taught in school science & A Delphi study of expert community, **Journal of Research in Science Teaching**, 40 (7), 692-720.

80- O'sullivan, C.Y. & Weiss, A.R. (1999): Student work and teacher practices in science: A report on what students know and can Do, National Center For Education Statistics, U.S., Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Washington, D.C.

81- Parkinson, J. (2004): **Learning about the nature of science, in improving secondary science teaching**, Rutledge, Taylor & Francis Group London and New York, 167-183.

82- Peters, E. & Kitsantas, A. (2010): Self regulation of student epistemic thinking in science. The role of metacognitive prompts. **An International Journal of Experimental Educational Psychology. 30(1),http://dx.doi.org/10.1080/0144341090 333532 94.**

83- Pintrich, P. (2002): The role of metacognition knowledge in learning, Teaching and assessment, **Theory into Practice**, 41 (4), 219-225.

84- Price, D.P. (1997): Code instruction, literacy tasks and metacognition in a literature-based and skills based first-grade classroom, D.A.I., 58 (1), 75A.

85- Rankin, L. (2000): Lessons learned: addressing common misconception about inquiry. In Foundation: A monograph for professionals in science, mathematics and technology education: inquiry. Thoughts, views and strategies for the K-5 classroom, vol. 2, pp. 33-37.

86- Rickey, D. & Stacy, A. (2010): The role of metacognition in learning chemistry, **Journal of Chemical Education,** 77 (7), 915-920.

87- Schraw, G. and Dennison, R. (1994): Assessing metacognitive awareness, **Contemporary Educational Psychology,** 19 (4), 460-475.

88- Schraw, G.; Crippen, K. & Hartly, K. (2006): Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective in learning, **Research in Science Education,** 36 (1-2), 111-139.

89- Seraphin, K.; Philippoff, J.; Kaupp, L. & Vallin, L. (2012): Metacognition as means to increase the effectiveness of inquiry-based science, **Science Education International,** Vol. 23, No. 4, December, 366-382.

90- Smith, C.L. & Wenk, L. (2006): Relation among three aspects of first-year college student's epistemologies of science. **Journal of Research in Science Teaching,** 43 (8), 747-785.

91- Stel, M. (2011): Development of metacognitive skills in young adolescents: a bumpy ride to the high road, Doctoral thesis, Faculty of Social and Behaviural Sciences, Leiden University, **http://hdl.handle.net/1887/17910.**

92- Taasoobshirazi, G. (2006): Enhancing inquiry, understanding and achievement in an astronomy multimedia learning environment. **Journal of Science Education and Technology.** Vol. 27, No. 5, 363-385.

93- Todd, C.; Danhui, Z. & Drew, N. (2011): Model based inquiry in the high school physics classroom: An exploratory study of

implementation and outcomes. **Journal of Social Sciences and Humanities,** 10 (1), 83-95.

94- Tytler, R. (2002): Teaching for understanding in science: constructivist / conceptual change teaching approaches. **Australian Science Teachers' Journal**, 48 (4), 30-35.

95- Van Rens, L. (2009): Teaching molecular diffusion using on inquiry approach: Diffusion activities in a secondary school inquiry learning community, **Journal of Chemical Education**, vol. 86, No. 12, 1437-1441.

96- Wibowo, Y.; Widowatie, A. & Rusmawati, K. (2011): The effect of using the round house in developing metacognitive abilities and creativity for grade 7 preparatory schools in Indonesia Retrieved in November 15.

97- Windschitl, M.; Dvornich, K.; Ryken, A.; Tudor, M. & Kochler, G. (2007): A comparative model of field investigations: aligning school science inquiry with the practices of contemporary science. **School Science and Mathematics**, 107 (1), 382-390.

98- Wong, Ling, S.; et al. (2008): Turning crisis into opportunity enhancing student, teachers understanding of nature of science and scientific inquiry through a case study of the scientific research in severe acute respiratory syndrome, **International Journal of Science Education,** 30 (11), 1417-1439.

99- Yore, L.; et al. (1998): Index of science reading awareness: A interactive constructive model test verification and grades 4-8 results, **Journal of Research in Science Teaching,** 35 (1), 27-51.

100- Zion, et al. (2004): Dynamic open inquiry in biology learning, **Science Education**, 88 (5), 728-753.

البحث الثاني:

" برنامج مقترح قائم على المدخل الجمالي لتنمية القيم الفلسفية والاتجاه نحو مادة الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية "

إعداد :

د / سليم عبد الرحمن سيد سليمان

أستاذ المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية المساعد

كلية التربية جامعة حلوان

" برنامج مقترح قائم على المدخل الجمالي لتنمية القيم الفلسفية والاتجاه نحو مادة الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية "

د / سليم عبدالرحمن سيد سليمان

• **المقدمة** :

وصف البعض العصر الذي نعيش فيه بعصر المعلومات والتكنولوجيا إلا أننا قد تخطينا هذا الوصف فلم يعد يخفى على أحد أن امتلاك المعلومات وصناعتها وتطوير آلياتها وطرق تداولها من أقوى وأخطر الصناعات الحالية ، وبالطبع من يملك مقومات هذه الصناعة فإنه بذلك على تدرج متقدم في مقياس التقدم وله من المميزات ما يملكه زمام توجيه تلك الصناعة ، ومن ثم تحكم صانع المعلومة بالمتلقي أو المستهلك.

ومن هنا كان لزاماً على كل أمه تسعى إلى المنافسة في سباق التسلح المعلوماتي أو على الأقل امتلاك ما يقيها مخاطر الغزو المعلوماتي أن تسعى نحو تطوير وتحديث منظومة التعليم لديها ، وذلك لكون التعليم هو المنوط بإمداد النشئ بالعلم والمعرفة كما يسلحهم بمقاومات الغزو المعلوماتي. (فؤاد ، ٢٠٠٢، ١٧٥٠)

ولقد أصبحت قضية اصلاح وتطوير المؤسسات التعليمية مطلباً شعبياً خاصة بعد ما تعرضت له البلاد من زلزالا متمثلا في ثورة ٢٥ يناير حيث أودى بحياة العديد من المؤسسات والكيانات والمنظمات الفاسدة والمتهالكة والعتيقة التراز ومنها المؤسسة التعليمية ، حيث أوجبت هذه الهزة العنيفة ليس مجرد تحولا جزئيا ولكن تغيراً شاملا في الفلسفة والأهداف والتوجهات وطريقة أداء تلك المؤسسة بشكل متكامل ، ولعل ذلك يحتاج إلى إعادة صياغة وإحلال تدريجي للقيم الاجتماعية والتربوية من خلال مجموعة كبيرة ومتكاملة من الاصلاحات والتحولات.

لكن هل حتمية الاصلاح تقتصر على تزويد المتعلمين بالمعلومات ؟! بالطبع لا .. إذ لابد وأن يتزود المتعلم بما يجعله لا يحيد عن الاطار العام للمجتمع الموجود فيه ولا يستغل ما يحصله من معلومات بشكل يتعارض مع ثقافة مجتمعه ، ويتلخص هذا في اهتمام العملية التربويه بإمداد أبنائها بالقيم المتأصلة من المخزون التراثي لديها.

إلى جانب ذلك فان العملية التربوية بما تملكه من ثقافة أصيله وعميقة ، وما تشمله من تجارب وخبرات حياتية متنوعة ، وما تتضمنه من مهارات وقيم معرفية إنسانية يجب أن تقوم على أساس أن العنصرالبشري هو الهدف الأسمى الذي تدور حوله كافة البرامج الساعية إلى إعداده بصورة تكفل الارتقاء به من جميع النواحي الجسمية والنفسية والفكرية ، بل وحتى الجمالية والابداعية من اجل بلوغ مستقبل زاخر بالأمن والاستقرار والرفاهية. (الديب ، ٢٠٠٢)

وفي نفس السياق فقد اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة برنامج "التعليم من أجل التنمية المستديمة (٢٠٠٥ – ٢٠١٤م)" حيث عينت منظمة اليونسكو كمسؤلة عن الترويج لهذا البرنامج ، ويستند اعتماد هذا البرنامج على مثال أعلى هو بناء عالم تتاح فيه لكل شخص فرصة الانتفاع بالتعليم ، واكتساب القيم ، وأنماط السلوك وأساليب العيش ، وكل ما يلزم من أجل بناء مستقبل قابل للاستمرار ، وتحويل المجتمعات من أجل تحقيق عالم أفضل ومن خلال هذا المنظور حُددت الأهداف الأربعة التالية: (منظمة الأمم المتحدة ، ٢٠٠٢)

- تسهيل إنشاء شبكات وروابط لتشجيع المبادلات والتفاعلات بين الأطراف الفاعلة في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة.
- النهوض بتحسين جودة التعليم والتعلم في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة.
- مساعدة البلدان على التقدم في طريق بلوغ الأهداف الإنمائية للألفية.
- إتاحة إمكانات جديدة للبلدان كي تراعي التعليم من أجل التنمية المستدامة ، في إطار إصلاحاتها لقطاع التربية.

وقد أصبح جلي للمشتغلين بالمجال التربوي الدور الذي تلعبه مادةٍ الفلسفة في عصر المعلومات والتكنولوجيا ، ذلك الدور الأساسي والحيوي ارتكانا على أنها هي التي ستكسب دارسيها القيم التي تجعلهم قادرين على التعايش مع العصر واستشراف آفاق التقدم فيه ، وذلك من خلال قدرتها على اكسابهم بعض المهارات ومنها ما يلي: (النشار ، ٢٠٠٣)

- القدرة على الحوار مع الآخر.
- قبول الرآي والرآي الآخر والتعامل بإيجابية مع الرآي المخالف لرأيه.
- قيمة النقد فالآراء لابد أن تتشكل عبر نقد الرأي الآخر بدون مغالاة أو سخرية.
- القدرة على الانتقاء من خلال التلقي لكل ما يطرح.
- القدرة على التأثير على الآخر عبر القدرة على الإقناع العقلي وليس الإملائي إذ لم يعد هناك أي مجال لكي تملي على الآخر آراءك أو عقيدتك.

إلى جانب اعتبار الفلسفة من أهم وأغزر المواد الدراسية التي يمكن أن نستقي منها الكثير من القيم التي تقوم وترشد سلوكيات الأفراد المتلقين للعلم داخل المنظومة التعليمية ، بالاضافة إلى أن الفلسفة تعتبر من أفضل المواد الدراسية التي يمكن من خلالها تعليم القيم وذلك إذا ما علمنا أن تعليم الفلسفة وتعليم القيم واكسابها للطلاب يتشابه إلى حد بعيد ، فتدريسهما يقوم علىٰ نفس الأساس وهو أن يكونٍ لدى الطالب رؤية فكرية واضحة تجعله قادرا على أنٍ يستخلص لنفسه معنا فلسفيا معينا يعيش به ، وكذلك ينتقي لنفسه قيما معينة يسلك بها في حياته. (فتحي ، ٢٠٠٤)

وعلى الرغم مما لمادة الفلسفة من أهمية بالغة إلا أننا نصطدم بأرض الواقع مع حقيقة تتمثل في وجود اتجاهات سلبية لدى الطلاب نحو دراسة مادة الفلسفة أدى بدوره إلى عزوفهم عن دراستها ، كما نجد أن مادة الفلسفة تعانى من قصور واضح فى طرائق تناولها فى الوقت الراهن والذى بدوره يعيقها عن تحقيق ما تسعى إليه من أهداف ، ومما يبرهن على ذلك نتائج بعض الدراسات والبحوث التي أكدت على أهمية استخدام طرائق جديدة تعزز ما بمادة الفلسفة من مواطن قوة تساعدها في تحقيق ما تسعى نحوه من أهداف.

كما أرجعت بعض الدراسات السبب في تقلص دور منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية في اشباع احتياجات الطلاب إلى عزوف الطلاب أنفسهم عن دراسة الفلسفة وذلك نتيجة لعدد من المعوقات كان من أهمها عدم ادراك الطالب لما بمادة الفلسفة من نقاط تعود عليه بفوائد جمه وضعف الطرائق التدريسية المتبعة في اظهار تلك النقاط.

كما أن مادة الفلسفة تدعم اكتساب العديد من القيم وبخاصة القيم الفلسفية ويمثل هذا ركيزة لمواجهة التغير المباشر أو الغير مباشر الذي طرأ على سلوك الأفراد والجماعات ، ذلك التغير الذي أحدث اهتزازا في كافة معطيات العلم ونتائجه وما لذلك من تأثير على القيم التي يكتسبها المتعلم والتي مثلت ضرورة بحثية غاية في الأهمية. (زيدان والجندي ، ٢٠٠٦)

مما سبق نستنتج أن مادة الفلسفة تعمل على اكساب الطالب قيماً فلسفية لكنها تعجز عن ذلك بشكل كبير وذلك لعدم عرضها وتدريسها بشكل يبين مواطن الجمال بموضوعاتها وكذا ما يترتب على تعلمها من نفع ، ما تسبب في عزوف الطلاب عن دراستها.

لذا رأى الباحث أن الحل يكمن في البحث عن مدخل يمكن من خلاله تمرير ما تحتويه مادة الفلسفة من معارف ومعلومات وقيم فلسفية إلى الطالب ، لكن بشكل جذاب وممتع مستندا على توضيح العلاقات بين مكونات الظواهر ويوضح التفاعل بين الظواهر العلمية والطبيعية وغيرها مما يبرز جمالها ، ويساهم في إعلاء إحساسنا الجمالي وتنمية الوعي الجمالي فينا.

وقد توافر ذلك في المدخل الجمالي حيث يعده البعض تعميماً فلسفياً لممارسات الناس الفنية الجمالية حيث يرتبط إرتباطاً عضوياً بقضية تربية الناس تربية جمالية ، يتحد فيها البحث النظري إتحاداً وثيقاً بالممارسة العملية التي تهدف إلى تكوين الإنسان الجديد المتطور تطوراً شاملا ، القادر على الابداع بحسب قوانين الجمال الساعي دوماً من أجل تثبيت المثل والقيم الانسانية العليا. (Christopher, 2000)

فالجميع لديهم قدرة على التذوق الجمالي ولكن الاختلاف في درجة هذا التذوق ، ويعمل المدخل الجمالي على رفع درجة التذوق الجمالي فيحرر ملكات الانسان ثم يؤلف بينها تأليفاً متوازياً ويسمح للذات أن تؤكد فاعليتها في

الوجود وإعلان حقيقتها الثابته ، كما يؤكد المدخل الجمالي على أن المكون الجمالي هو شق أساسي في التعليم كما أنه يمكن أن يدعم القيم الإيجابية وينمي الجوانب الجماليه بها. (Ellen, 2007)

وبالرغم من أن مادة الفلسفة تختلف عن أي مادة أخرى لأنها تناقش قضايا الإنسان بقيمه وتعايشه مع المجتمع الذي يعيش فيه. (سعاد فتحي ، من دراسة د.سليم المتشابهات) ، وتساعد طالب المرحلة الثانوية على تنمية القيم المثالية تفيد الطالب في تعامله مع المجتمع.

إلا أننا نجد العديد من الدراسات التي أكدت أن تدريس المعلمين للفلسفة لم يخرج بعد خارج إطار الطرق التقليدية في التدريس. (ايمان عصفور، ٢٠٠٨) (أمال جمعة ، ٢٠٠٨) من دراسة د.سليم المتشابهات

وبنظرة فاحصة إلى منهج الفلسفة المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي وما يرتكز عليه من أهداف معلنة قدمتها الوزارة ، نجد أن التركيز على الجوانب المعرفية وكيفية حفظها مازال هو الأساس في عمليات تخطيط وتنفيذ وتقويم هذه المناهج ، وهذا ما أكدته الدراسة الإستطلاعية التي قام فيها الباحث بتحليل أهداف المنهج الوارد بطبعة ٢٠٠٩- ٢٠١٠م وهو الكتاب المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي للعام الدراسي ٢٠١١- ٢٠١٢م وذلك من خلال:

- دراسة الواقع الميداني لتنفيذ المنهج.
- تحليل الأسئلة الواردة بدفاتر تحضير المعلمين.
- توصلت الدراسة الاستطلاعية إلى أن التركيز على الجوانب المعرفية عند مستوى التذكر بلغ ٦٨.٤٪ ، وعلى المهارات الخاصة بمادة الفلسفة ٨.٣٪ ، وعلى مهارات البحث العلمي ٨.٣٪ ، وعلى الجانب الوجداني بنسبة ١٥٪.
- تركيز عمليات تنفيذ الدروس على الجوانب المعرفية واعتماد استراتيجيات التدريس على الإلقاء.
- اقتصار التقويم على الجانب المعرفي في أدنى مستوياته وهو التذكر واهمال باقي جوانب التعلم المهارية بأنواعها والوجدانية ما أدى إلى ضعف مستوى الطلاب في القيم الفلسفية وعزوفهم عن المادة وتكوين اتجاهات سلبية نحو مادة الفلسفة.

وقد ظهر هذا جلياً في نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وكان عددهم (٣٠ طالبا) وبتطبيق مقياس القيم الفلسفية ومقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة ، وأوضحت النتائج أن نسبة الطلاب الذين عندهم وعي بالقيم الفلسفية ولديهم اتجاه إيجابي نحو مادة الفلسفة ٢٣٪ ، ونسبة الطلاب الذين ليس لديهم وعي بالقيم الفلسفية وعندهم اتجاه سلبي نحو مادة الفلسفة ٧٧٪.

وقد يرجع ذلك إلى القصور الموجود في طرق تدريس مادة الفلسفة وموضوعاتها الموجودة داخل المحتوى التعليمي ، مما اوجب على الباحث بناء برنامج يمكن من خلاله تعلم مادة الفلسفة لتنمية القيم الفلسفية وتنمية اتجاه

إيجابي نحو مادة الفلسفة من خلال تدريسها بالمدخل الجمالي الذي يساعد في تحقيق ما لمادة الفلسفة من أهداف تساعد الطلاب في تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية خارج سور المدرسة.

- **تحديد المشكلة** :

تتحدد مشكلة البحث في وجود قصور في القيم الفلسفة وعدم حب طلاب المرحلة الثانوية لمادة الفلسفة وهو واحد من أهدافها الأساسية ، وقد يرجع ذلك إلى القصور في تدريسها بطرق تدريس تقليدية مما يجعل الفلسفة لا تحقق أهم أهدافها ، وللتصدي لهذه المشكلة يحاول الباحث الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج في الفلسفة قائم على المدخل الجمالي لتنمية القيم الفلسفية واتجاهات الطلاب نحو المادة لطلاب الصف الأول الثانوي؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات التالية:

- ما القيم الفلسفية المناسبة لطالب الصف الأول الثانوي؟
- ما صورة برنامج في الفلسفة قائم على المدخل الجمالي لتنمية القيم لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
- ما فاعلية البرنامج في تنمية القيم لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
- ما فاعلية البرنامج في تنمية الاتجاه نحو المادة؟
- ما العلاقة بين اتجاهات الطلاب في مادة الفلسفة واكتسابهم القيم؟

- **أهداف الدراسة** :

- فاعلية البرنامج المقترح في الفلسفة القائم على المدخل الجمالي في تنمية القيم لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- فاعلية البرنامج المقترح في الفلسفة القائم على المدخل الجمالي في تنمية الاتجاه نحو مادة الفلسفة.

- **أهمية الدراسة** :

- توجيه نظر التربويين إلى أهمية الفلسفة حيث يمكن من خلالها تنميةالقيم.
- توجيه نظر مخططي مناهج الفلسفة إلى الاهتمام بالمدخل الجمالي في تدريس الفلسفة.
- تقديم نموذج لوحدة في مادة الفلسفة قائمة على المدخل الجمالي وبيان دورها في تنمية القيم والاتجاه نحو المادة يتم تجربتها وتحديد فاعليتها.
- تقديم مقياس للقيم في مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- تقديم مقياس للاتجاه نحو مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

- **حدود الدراسة** :

- اقتصر البحث على عينة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي باعتبار أن الصف الأول الثانوي هو بداية المرحلة وأول عام يدرس فيه مادة الفلسفة.
- وحدة "ارتباط الفلسفة بالانسان والمجتمع وظروف العصر" من كتاب "مبادئ الفلسفة والمنطق والتفكير العلمي" وإلتزم الباحث بعناوين الموضوعات مع

تقديم موضوعات وفقاً لمتطلبات بناء البرنامج بصورته الجديدة وذلك تلافياً لمعوقات قد تعوق التطبيق الميداني.

- اقتصر الباحث على إحدى مدارس محافظة الجيزة بإدارة الهرم التعليمية وقد روعي التطبيق كبديل للفصل الأصلي بكتاب الطالب من المنهج الحالي.
- قام بالتطبيق أحد معلمي الفلسفة وفق دليل المعلم لتنفيذ الدروس وذلك حتى يتم التطبيق في ظل ظروف المدرسة العادية ضماناً للموضوعية واستخلاص النتائج.

- **عينة الدراسة** :

تم اختيار عينة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي وتقسيمها إلى مجموعة ضابطة واخرى تجريبية وتحقيق التكافؤ بين المجموعتين من حيث المستوى العلمي ، والمستوى الاجتماعي من حيث البيئة التي يعيشون بها ، والمعلم القائم بالتطبيق مع توجيهه بصفة مستمرة مع مراعاة ظروف التجريب وتوظيف البرنامج الذي تقدمه وزارة التربية والتعليم وفقاً لما يحدث عادة.

- **أدوات الدراسة** :
  - مقياس للقيم وتطبيقه على طلاب الصف الأول الثانوي.
  - مقياس للاتجاهات وتطبيقه على طلاب الصف الأول الثانوي.

- **فروض الدراسة** :
  - يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون الفلسفة بالطريقة التقليدية ، وبين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الفلسفة باستخدام البرنامج التجريبي على مقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.
  - يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون الفلسفة بالطريقة التقليدية ، وبين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الفلسفة باستخدام البرنامج التجريبي على مقياس القيم نحو الفلسفة لصالح المجموعة التجريبية.
  - توجد علاقة إيجابية بين القيم واتجاهات الطلاب نحو مادة الفلسفة.
  - يوجد أثر دال إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعتين (الضابطة – التجريبية) على كل من مقياس القيم ومقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.

- **متغيرات الدراسة** :
  - المتغير المستقل (البرنامج المقترح القائم على المدخل الجمالي).
  - المتغير التابع(القيم – الاتجاه نحو المادة).

- **منهج الدراسة** :

اتبعت الدراسة الحالية المنهج :

- الوصفي: لتحديد طبيعة المدخل الجمالي ، وكيفية توظيفه في مادة الفلسفة ، وتحديد القيم والاتجاهات وخطوات بناء البرنامج.
- شبه التجريبي: لتنفيذ التطبيق الميداني وتنفيذ البرنامج المقترح.

- **مصطلحات الدراسة** :
- **المدخل الجمالي** Aesthetic Approach :

يُعرفه (سليم ، ٢٠٠١ : ٦) بأنه اقتراح لبناء وتنفيذ المناهج بما يحقق أهداف التربية ويؤدي في نفس الوقت إلى الاستمتاع بالجوانب الفنية والجمالية في مختلف مسارات العلم وظواهره وفي سائر المواد الدراسية الأخرى بما لا يخل بالنواحي الموضوعية للمناهج ويحقق بالاضافةٍ إلى ذلك تأكيد الجوانب الوجدانية ونواحي التقدير المتعددة التي كثيرا ما أهملت على الرغم من أهميتها.

- **ويعرفه الباحث على أنه** :

هو مدخل لبناء وتنفيذ منهج الفلسفة لطلاب المرحلة الثانوية قائم على ابراز مواطن الجمال الموجودة بالمنهج وممارسة عمليات العلم المختلفة مما يحقق الاستمتاع بدراسة الفلسفة وتنمية الاتجاهات والقيم المرغوبة.

- **القيم**:

هو كل موضوع نرغب فيه أو هدف نسعى لبلوغه أو توازن نحرص علىٍ تحقيقه وكلمة قيمة جارية الاستعمال في المجال الاقتصادي إلا أن هناك أيضا القيم الفلسفية والقيم الجمالية والنفسية والدينية. (اللقاني ، الجمل : ٢٠٠٣)

- **ويعرفها الباحث على أنها** :

التصرف أو الفعل الحسن الذي يمارسه الطالب في حياته العامة من خلال اكتسابه له من المناهج التي يدرسها وبالأخص منهج الفلسفة.

- **الاتجاه** :
- **ويعرفه الباحث على أنه** :

عبارة عن استجابات الطالب من حيث القبول أو الرفض إزاء مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية.

- **إجراءات الدراسة** :
- **أولاً : الاطار النظري للدارسة** :

- تحديد طبيعة المدخل الجمالي وأهميته في عملية التدريس.
- تحديد الخطوات الاجرائية للمدخل الجمالي واسلوب التعلم به.
- توصيف علاقة المدخل الجمالي بمادة الفلسفة.
- تحديد طبيعة القيم من حيث مفهومها وأنواعها وأهميتها.
- علاقة الفلسفة بالقيم.
- علاقة الفلسفة بالاتجاهات.

- **ثانياً : الاطار العملي للدراسة:**

- اعداد البرنامج المقترح في ضوء المدخل الجمالي بمقرر الفلسفة المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي ويتضمن ما يلي:
  - محتوى الوحدة مصاغ وفقاً للمدخل الجمالي.
  - دليل معلم خاص بتنفيذ الوحدة المعدة باستخدام المدخل الجمالي ليستعين بها المعلم.
  - الوسائل والانشطة المختارة في الوحدة المعدة باستخدام المدخل الجمالي.
  - عرض الوحدة ودليل المعلم على المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس للتأكد من السلامة العلمية.
- اعداد مقياس القيم وعرضه على المحكمين لضبطه والتأكد من صدق وثبات المقياس.
- اعداد مقياس الاتجاهات وعرضه على المحكمين لضبطه والتأكد من صدق وثبات المقياس.
- اختيار عينة الدراسة وتقسيمها إلى مجموعتين (ضابطة – تجريبية) ، المجموعة التجريبية تدرس بالمدخل الجكالي والمجموعة التجريبية تدرس بالطريقة التقليدية.
- التطبيق القبلي لمقياسي القيم والاتجاهات على المجموعتين ومعرفة النتائج المبدئية.
- تدريس الوحدة المعدة بالمدخل الجمالي للمجموعة التجريبية وتدريس الوحدة نفسها بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة.
- التطبيق البعدي لمقياسي القيم والاتجاهات وعرفة النتائج النهائية.
- رصد النتائج بالاسلوب الاحصائي المستخدم.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

- **مفهوم المدخل الجمالي:**

- **المدخل** Approach:

يعرف المدخل بأنه مجموعة من المسلمات أو الافتراضات ، بعضها يصف طبيعة المادة التي سنقوم تدريسها ، والبعض الآخر يتصل بعمليتي تعليمها وتعلمها ، أي يصف عمليتي تدريسها وتعلمها ، وهذه المسلمات أو الافتراضات لا تقبل الجدل فيما بين أصحابها أي المختصين في المادة الدراسية وفي تدريسها ، كما أنها – أي المسلمات – تترابط فيما بينها بعلاقات وثيقة ، وتتمثل هذه العلاقات في أن المسلمات التربوية أي تلك التي تتصل بعمليتي تعليمها وتعلمها تبني على المسلمات المتصلة بطبيعة المادة. (الناقة ، ٢٠٠٦)

كما يعرفه (شحاته وآخرون ، ٢٠٠٣ : ٢٦١) بأنه مجموعة من المسلمات أو المنطقيات والافتراضات المسلم بصحتها بين أهل الاختصاص في التدريس والتي تترابط فيما بينها بعلاقة وثيقة ، بعضها يرتبط بطبيعة المادة المتعلمة وبعضها

يرتبط بعمليتي التعليم والتعلم ، والمدخل التدريسي أعم من الطريقة حيث انه يتضمن أكثر من طريقة تربط بينها جميعا مجموعة من الأسس والتصورات والمبادئ مع أن هذه الطرائق يضمها مدخل واحد.

- **المدخل الجمالي** Aesthetic Approach:

يُعرفه (سليم ، ٢٠٠١ : ٦) بأنه اقتراح لبناء وتنفيذ المناهج بما يحقق أهداف التربية ويؤدي في نفس الوقت إلى الاستمتاع بالجوانب الفنية والجمالية في مختلف مسارات العلم وظواهره وفي سائر المواد الدراسية الأخرى بما لا يخل بالنواحي الموضوعية للمناهج ويحقق بالاضافة إلى ذلك تأكيد الجوانب الوجدانية ونواحي التقدير المتعددة التي كثيرا ما أهملت على الرغم من أهميتها.

- **فلسفة المدخل الجمالي** :

إن البحث في فلسفة الجمال هو في عمقه بحث عن تحقيق إنسانية الإنسان ، فالإنسان يبحث عن مظاهر الجمال من حوله ويتطلع إلى قيم الحق والخير والجمال ، فالجمال سمة بارزة من سمات الوجود إن لم يكن أكثر سماته وضوحا ، فهو يحرك أعماق الإنسان وشغاف قلبه ولذلك فهو يخلصه من الجمود العاطفي والخواء النفسي الذي ينتابه أحيانا في ظل حياه يغلب عليها روتين واحد لا يتغير ، بالتالي ينتابه شعور بالملل والرتابه وتنطلق من هذه الفلسفة عدة نقاط : (Frank et. al., 2001)

- المدخل الجمالي يقوم على إبراز النواحي الفنية والجمالية المرتبطة بالمكون الجمالي في الظواهر المختلفة ، ما يقتضي النظر إلى الظاهرة في شمولية ، إذ لا قيمة للعنصر الواحد في حد ذاته لأن مختلف العناصر الداخلة في تكوين الظاهرة تتجه لخدمة النسق الكلي.
- يساير المدخل الجمالي منطق العلم وفلسفته ويؤكد على الجوانب الوجدانية للطلاب مما يجعله بمثابة الدافع إلى تعويض الطلاب لإكمال وإنجاز أعمالهم ، وذلك من خلال العمل على تحقيق المتعه والبهجة وأستثارة سلوك الاستكشاف وحب الاستطلاع والخيال وما شابه ذلك من انفعالات مصاحبة للخبرة لدى الطلاب بما يجعل العلم وأدواته مصدر من مصادر الجمال.
- يؤكد المدخل الجمالي على أن المكون الجمالي هو شق أساسي في التعليم حيث يعتمد على عمليات النقد التي تبرز جوانب القوة والضعف في الظواهر الجمالية المختلفة والتي من خلالها يمكن أن يدعم القيم الإيجابية وينمي الجوانب الجماليه بها.
- المدخل الجمالي يشجع على الابتكار والتنفيس عن رغبات المتعلم وإعادة اكتشاف القدرات الابداعية ، فضلا عن دوره الأخلاقي في التحلي بالفضيلة في أسمى معانيها والقيم بأنبل صورها ، وكذلك تساعد على الاندماج في البيئة الاجتماعية.

- المدخل الجمالي لا يرتبط بتخصص معين أو مهنة معينة ، كما أنه عملية مستمرة طالما أن الانسان مرتبط بالحياة والطبيعة ، حيث يعمل على زيادة تفاعل الانسان مع البيئة والمجتمع فهو عامل أساسي في طبيعة العلاقة بين الانسان والكون والحضارة.
- يعتمد المدخل الجمالي على الملاحظة والتأمل في المظاهر الطبيعية والصناعية وغيرها بغرض فهمها وإدراك العلاقات بين أبعادها المتعددة والمتداخلة بصورة أكثر عمقا سواء أكانت متوافرة في الطبيعة أي من صنع الخالق أو صاغها الفنان في قوالب مختلفة.
- يؤكد المدخل الجمالي على أهمية توضيح العلاقات بين مكونات الظواهر ويوضح التفاعل بين الظواهر العلمية والطبيعية وغيرها مما يبرز جمالها ، ويساهم في إعلاء إحساسنا الجمالي وتنمية الوعي الجمالي فينا.
- يؤكد المدخل الجمالي على أن المعلم هو الفنان الذي ييسر نمو المتعلم كعالم وفنان وأنه لا يوجد نشاط عقلي كامل بدون حس وإدراك جمالي ، فالحياة بلا جمال مقفرة لا يستطيع الانسان أن يحياها فإذا ما أصبحت الحياة ذات شكل واحد ، والأصوات متشابهة ، والألوان واحدة ، فحينئذ تنعدم أحاسيس الانسان وتأملاته وإبداعاته.
- المدخل الجمالي ذو طبيعة إنسانية حيث أن الانسان هو الكائن الوحيد الذي وهبه الله عز وجل القدرة على الاحساس بالجمال في كل ما يدركه حوله من مظاهر الحياة ، مما يعمل على سعادة النفوس البشرية.
- يعتمد المدخل الجمالي على التربية والتدريب والممارسة الفعلية للأنشطة الجمالية ، فمن خلال المدخل الجمالي يستطيع الأفراد أن يكتشفوا الجمال ويتوصلوا إليه ، فالجميع لديهم قدرة على التذوق الجمالي ولكن الاختلاف في درجة هذا التذوق.
- يعد المدخل الجمالي تعبيراً عن شعور داخلي يتميز بالتدفق والانسيابية يظهر في صور انتاجية رائعة ما يجعله عامل هام في النمو والثراء الاقتصادي لمختلف البلدان.
- المدخل الجمالي صورة ظاهرة للحرية ، فهو يحرر ملكات الانسان ثم يؤلف بينها تأليفا متوازيا ويسمح للذات أن تؤكد فاعليتها في الوجود وإعلان حقيقتها الثابته.
- المدخل الجمالي مدخل مسرحي ومفاجئ يسحب المتعلم إلى العالم من خلال التفاعلات العقلية والاكتشافات.
- المدخل الجمالي تعميم فلسفي لممارسات الناس الفنية الجمالية حيث يرتبط إرتباطا عضوياً بقضية تربية الناس تربية جمالية ، يتحد فيها البحث النظري إتحادا وثيقاً بالممارسة العملية التي تهدف إلى تكوين الإنسان الجديد المتطور تطورا شاملا ، القادر على الابداع بحسب قوانين الجمال الساعي دوما من أجل تثبيت المثل والقيم الانسانية العليا.

- **اسس المدخل الجمالي** :

للمدخل الجمالي مجموعة من الأسس التي تميزه عن غيره من مداخل التدريس هذه الأسس يمكن عرضها على النحو التالي:

- **الحكمة** :

ويوضح (الأنصاري ، ٢٠٠٦) أن الحكمة معناها أنه ما من جمال وله هدف وجودي ووظيفة حيوية يؤديها بذلك الاعتبار ، ذلك أنه ما من جمال في هذا الكون إلا وله رسالة ناطقة بمعنى معين هو حكمة وجوده ومغزى جماليته ، فليس جميلا لذاته فحسب بل هو جميل لغيره أيضا ، فعند التأمل في كل تجليات الجمال في الطبيعة نجد أنها تؤدي وظائف أخرى هي سر جماليتها.

- **المتعة والإمتاع** :

سواء في ذلك ما هو على المستوى الحسي أو ما هو على المستوى النفسي والذوقي أي المستوى (العاطفي والوجداني) ، فلابد من توازن الشخصية ماديا وروحيا ومعنى ذلك أن الله جل جلاله خلق في الانسان مجموعة من الحاجات كحاجته إلى الطعام والشراب واللباس فكانت منها حاجة التمتع والاستمتاع بالجمال من حيث هو جمال ، ويكمن هنا سعيه الدائم إلى البحث عنه والانجذاب إليه ، وإلى جانب ذلك فإن تلك الحقائق الكونية نفسها إلتي يمكن أن نذكرها في سياق هدفها الوجودي وحكمتها الخلقية يمكن أيضا أن نذكر لها أهداف إمتاعية في مسافات أخرى ، فالأنعام مثلا إلى جانب منافعها المتمثلة في الجلود والأصواف والألبان واللحوم نجد كذلك فوائدها الامتاعية الجمالية سواء في الشكل أو في استخدامها للتنقل.

(وَالأَنْعَامَ خَلَقَهَا لَكُمْ فِيهَا دِفْءٌ وَمَنَافِعُ وَمِنْهَا تَأْكُلُونَ ‹٥› وَلَكُمْ فِيهَا جَمَالٌ حِينَ تُرِيحُونَ وَحِينَ تَسْرَحُونَ ‹٦›) النحل

- **التأكيد على المفاهيم الكبرى** :

حيث توضح (عبدالحميد ، ٢٠٠٩: ١٦- ١٩) أن استخدام المفاهيم الكبرى يحافظ على وحدة بنية العلم ويمنع التكرار الذي قد ينشأ عند دراسة الموضوعات والحقائق بشكل منفصل ، وعلى هذا الأساس فإن الطلاب يمكنهم تعلم المفاهيم واستخدامها مهما كانت درجة تجريدها ، ومن أفضل الصور التس يمكن تنظيم المفاهيم من خلالها هي الصورة الهرمية والتي فيها تكون كل مجموعة من المفاهيم تنظم حول مفهوم أكبر ، وقد يفيد هذا إذا ما اتخذنا من هذه المفاهيم الكبرى محاورا أساسية في المناهج الدراسية ، بحيث يصبح من خلالها يمكن للمتعلمين أن يفهموا الحقائق والمفاهيم المندرجة تحتها ، بل يمكن أن يعرفوا تلك الحقائق والمفاهيم التي قد تواجههم في حياتهم الحاضرة والمستقبلية.

- **مراعاة مستوى النمو العقلي للمرحلة التعليمية** :

المدخل الجمالي يراعي طبيعة المتعلم وخصائص نموه ، ويتضمن وصف طبيعة المتعلم توضيحا لخصائصة الجسمية وقدراته البدنية والإدراكية ، وبالرجوع إلى الدراسات والأبحاث نجد أن المدخل الجمالي يستهدف في الأساس المرحلة العمرية (١١. ١٨) لذا وجب مراعاة ما تتصف به هذه المرحلة العمرية من

إنفعالات وميول واتجاهات ، فالاستعانة بالمدخل الجمالي في تلك المرحلة يتوجب تناول المفاهيم بشكل يضمن التنوع والتحور والتغير والعلاقات الداخلية وتقديم عناصر الجمال في إطار تلك المفاهيم. (إبراهيم ، ١٩٩٧)

- **التركيز على الجوانب الوجدانية في العملية التعليمية** :

يشير (شحاته ، ٢٠٠٨ :١٣١) إلى أن التميز ليس مقصوراً على بعض الطلاب دون البعض وإنما هو حق للجميع إذا توافرت لهم البيئة التعليمية التي تمكنهم من ذلك ، وأن التميز يتحقق بتزاوج عقل المتعلم ووجدانه وتنعكس آثاره على سلوكياته على المستوى الشخصي والأسري ، لكن للأسف نلاحظ اهمالا جسيما للجوانب الوجدانية في العملية التعليمية والتي يوليها المدخل الجمالي مزيد من الاهتمام بما يحقق إثارة حماس الطلاب وتشويقهم لممارسة عمليات العلم المختلفة دون الانتقاص من الاهتمام بالجوانب الأخرى.

- **التنوع في استخدام وسائل التقويم** :

لم يعد التقويم مقصورا على قياس التحصيل الدراسي لدى الطالب بل تعداه لقياس مقومات شخصية الطالب بشتى جوانبها السلوكية والوجدانية والمعرفية وبذلك اتسعت مجالاته وتنوعت طرائقه وأساليبه ويسمى التقويم الذي يراعي لتلك التوجهات الحديثة في التقويم بالتقويم الواقعي Authentic Assessment والذي من خلاله يجعل الطلاب ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم ، حيث يمارسون مهارات التفكير العليا ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية ، وبذلك تنمو لديهم المنظومة القيمية التي تعمل على نقد ومعالجة المعلومات وتساعد في تحليلها. (سعد العبد اللات وأخرون ، ٢٠٠٦ ، ٧٨)

ويبرر الباحث استخدامه للتقويم الواقعي في عدد من النقاط وهي:

- يتيح التقويم الواقعي الفرصة لتقويم الجوانب الوجدانية والتي يمثل الاهتمام بهاهدف أساسي بالنسبة للمدخل الجمالي.
- يتضمن التقويم الواقعي نشاطات تتيح للطالب تكوين رؤية فكرية واضحة تساعده على اكتساب وتنمية القيم الفلسفية.
- يوفر التقويم الواقعي الشعور بالارتياح والاستمتاع بعمليتي التعليم والتعلم وذلك من خلال توفير مهمات ذات قيمة ومعنى للطلاب.

- **إصدار أحكام قيمية** :

المدخل الجمالي يصدر أحكام قيمية ويضع المعايير التي يمكن أن يقاس بها ، فهو يقربنا من إدراكنا للواقع المحيط ويمدنا بأدوات يمكن عن طريقها أن نفسر ماهية الحياه ، بل وحتى أكثر من ذلك باعتباره إحدى أدوات المعرفة يعطينا القدرة على لعب دور مؤثر في التكحم بآلياتٍ الغير ، وكذلك فلترة ما نحصله من معلومات وتنظيمها بشكل أكثر انتظاما وانسيابية ببنائنا المعرفي.

- **معايير المدخل الجمالي** :

نال الجمال بمفهومه الفلسفي الواسع أهتمام الفلاسفة والعلماء وأخذوا يتوسعون في دراسته ، وتفرعت الدراسات لتصل إلى تحقيق أغراض عملية وحل

مشكلات فنية وجمالية بما يحقق الأغراض المرجوة منها ، وكان علم الجمال قديمًا يطلق عليه تسميه تقليدية هي فلسفة الجمال أو فلسفة الفن ، غير أن اتساع آفاقه وتعدد مسائله وفروعه النظرية والتطبيقية أصبح يستهدف الكشف عن المبادئ والقوانين التي تفسر الظاهرة الجمالية بوجه عام ، ولذلك وضع بعض أعلام الفلسفة عدد من المعايير المحددة لمظاهر الجمال والتي يمكننا عرضها على النحو التالي:

- **الجودة** :

يقول أدورنو في النظرية الجمالية : إن قيمة العرض التي يجب أن تحل محل القيمة العبادية التي تضفي على الفن قيمة مقدسة هي صورة لعملية التبادل ، كما إن رمزية الجمال تبرز من خلال التعبير عن الأغوار العميقة والصورة الأخرى. (إبراهيم ، ٢٠٠٠ ، ١٦٥)

حيث يتمحور مفهوم الجمال في الدراسات الفلسفية حول كل ما يثير الحواس ويلهب المشاعر الإنسانية ويستدل على الجمال بالإدراك والتصور ويقتضي نشوء هذه الظاهرة وما يعتبره ومالا يعتبره الإنسان جميلا ، فنجد سقراط قد زامن بين مفهوم الجمال والجودة فكل جميل يجب أن يكون جيدا.

- **(التناغم – التناسب – الانسجام – الاتحاد – التكامل)**

آمن أفلاطون بالجمال المطلق المتأصل في الأشياء بشكل ضمني وقد حدد العناصر الأولية للجمال بمجموعة من الصفات شملت(التناغم، التناسب، الانسجام، الاتحاد، التكامل) بحيث تجتمع وتتضافر معًا.

- **البساطة والتماسك** :

أما أرسطو فقد خالف سابقيه ففصل الجيد عن الجميل وأبطل العلاقة المشروطة بينهم وحدد أن للجمال ثلاثة مجالات هي : تجسيد الجمال الإنساني المادي الذي يتمتع بأعلى درجة والجمال الإنساني غير المادي أو الروحي، وجمال الجماد المادي الذي يأخذ أدنى درجات الجمال أما معياره الجمالي فيكمن في بساطة وتماسك وتلبية الأشياء، وعدم نزوعها إلى التجزء والتقسيم.

- **القيمة النفعية** :

في حين رأى جون ديوي صاحب النزعة التجريبية أن تحقق النفعية الوظيفية وعدم الفصل بين الفن والحضارة التي هي محصلة الخبرة البشرية هي أهم معايير الجمال.

- **وضوح المفاهيم** :

ويقول الفيلسوف الفرنسي باتش أن الجمال ليس بمتأمل تنحصر مهمته في الإدراك الحسي كما أنه ليس بفنان يصور في عمله عن إلهام فني وإنما هو عالم تنحصر مهمته في فهم الظاهرة الجمالية والعمل على توضيحها في أذهانها.

- **علاقات قيمية مؤكدة** :

كما أكد باتش أيضاً على أن للجمال أهمية في تأكيد العلاقات في بنية العمل الفني والقيم التي يحويها من أجل ترشيد عملية التعلم وذلك إلى جانب توضيح المفاهيم.

- **أهداف المدخل الجمالي وأهميته** :

سبق وأن أشرنا إلى أن المدخل الجمالي يهتم بالطالب ككل متكامل وها نحن نعيدها للتأكيد ، فالمدخل الجمالي يهدف إلى تنمية الطالب في جميع جوانبه (معرفية . سلوكية . وجدانية) وبناءا على ذلك فإن أهم أهداف المدخل الجمالي يمكن أن نوردها على النحو التالي:

- إدراك العلاقات بين الكائنات أو الخلائق بعضها البعض.
- التمييز بين الأشكال والأحجام والألوان والطعوم والروائح والمسموعات.
- استغلال الإمكانيات البشرية في الإنسان لكي تجعل منه إنسانًا فنانًا عن طريق تنمية التذوق للفن بأشكاله.
- إنماء عاطفة الجمال الكامنة في النفس من خلال تقديرنا للجمال.
- تنمية القدرة على تقدير الجمال وتشجيع الأطفال على الابتكار والإبداع إن وجد منهم هذا الاستعداد.
- الارتقاء الفكري وذلك بالاقتراب من حقيقة العلم الواقعي الذي تحكمه سنن ومبادئ محايده.
- توضيح التباين والاختلاف بين قيم وأحكام كل عقل عن غيره ، ونسبيته في الإدراك.
- تطوير أداء العقل بواسطة التراكم الإدراكي ليصل إلى أعلى مستوى في انسجام أحكامه مع سنن وقوانين العالم المحيط به.

كما ترجع أهمية المدخل الجمالي إلى كونه مرتبط إرتباطاً عضوياً بقضية تربية الناس تربية جمالية بحيث يتحد فيها البحث النظري اتحاداً وثيقاً بالممارسة العملية التي تهدف إلى تكوين الانسان الجديد المتطور تطورا شاملا القادر على الإبداع بحسب قوانين الجمال الساعي دوما من أجل تثبيت المثل العليا الإنسانية ، وللمدخل الجمالي أهمية كبيرة ولعل الإحساس بهذه الأهمية هو السبب الحقيقي الكامن وراء الاهتمام بعلم الجمال في حياتنا الثقافية في العقود الأخيرة من القرن الماضي وتتضح أهميته فيما يلي:

- **تنمية الإدراك الحسي والارتقاء بالذوق الجمالي**:

يشير (محمد ، ٢٠١٠: ١٠٧- ١٨٠) إلى أن الجمال سمة بارزة في بناء الكون وفي خلق الانسان والاستجابة له فطرة إنسانية سليمة ورفيعة ، فالنفس بفطرتها تعشق الجمال ولكن لابد من تدريب الحواس الانسانية وفتحها على مشاهدة الكون والاستمتاع بجماليات الحياة ، وبالتالي يقيم الانسان نظاما متناسقا

ومتناغماً معها ، فملكة الاحساس بالجمال إذا لم ترب ولم تدرب فإنها لم تؤدي وظيفتها في القدرة على التوجيه نحو الجمال واستيعابه ، وبالتالي الشعور به من خلال الانفعالات المرافقة كالتعجب والدهشة وتوليد المتعة الجمالية.

- **تنمية الشخصية المتوازنة** :

فالجانب الجمالي يعد أساساً في شخصية الانسان والجمال جوهر الوجدان فالمدخل الجمالي ضروري للحياة ويسهم في تحقيق إنسانية الانسان ، فالبعد الجمالي هو أحد هذه الجوانب المهمة في شخصية الانسان ، فالانسان كما يرى أفلاطون مثلث ثلاثي الأبعاد (عقل يستقرئ الحق . إرادة تستقطب الخير . حس يستقطر الجمال).

- **الارتقاء بالقيم** :

ان الاحساس بالجمال يؤدي إلى الارتقاء بالقيم لدى الفرد حيث يجعل الانسان يعشق السلوك الحسن ويتفنن في تجميل أعماله وأخلاقياته ، فالجمال له وظيفة تطهيرية إذ يؤدي إلى إنتقاء وتجميل السلوك وانسجام العلاقات وتناسقها وإدراك الجمال والتناسق في مكونات الحياة ينعكس على سلوك الفرد وتصرفاته وعلاقاته مع الآخرين. (الدسوقي ، ٢٠٠٧)

- **إدراك التناسق والانسجام في العلاقات الإنسانية** :

إن الانسان الحاضن للقيمة الجمالية أبرز ما يميزه هو عدم قدومه على أي موضوع إلا عن عشق وهيام ، وهذا يجعله يتوخى الإجادة في العمل إلى درجة الاحسان في السلوك والزوق الجميل ، كما أن التحلي بالقيم الجمالية يرقق مشاعر الناس فلا تنافر ولا أحقاد فيتحقق السلام الإجتماعي في أجمل معانيه فالجمال يسمو بالفرد ليتجاوز ذاته إلى الآخرين فلا صراع ولا أنانية فيكون التكافل الاجتماعي في أجمل صوره. (الشربيني ، ٢٠٠٥: ٨٥)

- **تنمية القدرة على الابداع** :

فالجمال له أثر محبب في النفس يؤدي إلى تجديد الطاقات والابداعات للمتعلم ، فالجمال له قدرة في إثارة حواس الانسان نحو التأمل ومن ثم التفكير وكذا توجيه هذا التفكير نحو العمق والتحليل ثم الابتكار والابداع والارتقاء بالحياه بشكل عام. (إبراهيم ، ٢٠٠٣)

- **تحقيق الصحة النفسية والمتعة الوجدانية والروحية** :

اشباع الحاجات الروحية لا يقل أهمية عن الحاجات الجسمية المادية ، فلابد من توازن الشخصية ماديا وروحيا ، وأول خطوات الغذاء الروحي يتمثل في التأمل العميق في جمال الكون والاستمتاع بآيات الجمال البادية في النبات والطيور والجماد وكل ما خلقه الله سبحانه وتعالى ، فالاحساس بجمال الوجود والمخلوقات يجعل الفرد مقدرا وشاكرا لواهب هذا الجمال ، ولذلك فالجمال يؤدي إلى الحقيقة بل ويؤدي إلى الإيمان بالله ، فالله جميل يحب الجمال ومن ثم المدخل الجمالي يساعد على تحقيق الصحة النفسية والابداع و من هنا فوظيفة التربية إضفاء جو من البهجة على بيئة التعلم. (عثمان ، ١٩٩٢: ٣٠)

- **تنمية الفهم الجمالي** :

تعد تنمية الفهم الجمالي على قدر بالغ الأهمية حيث يمثل الفهم الجمالي شبكة غنية من المعرفة المفاهيمية الممزوجة بالتقدير العميق للجمال الذي يوجد في الأفكار والتي تحول ببساطة تفكير الفرد إلى تفكير وفهم أكثر ممزوج بالحس الجمالي. (عبدالحميد ، ٢٠٠٩: ٣١)

- **توحيد المفاهيم** :

فالمدخل الجمالي يساعد على تماسك الأفكار والأشياء والمفاهيم ، فدراسة خصائص شخص ما على أنه عضو داخل جماعة وباعتباره جزء من العلاقات المستمرة بين تلك الجماعة التي ينتمي إليها بالرغم من كونه له خصائصه المستقلة إلا أنه على علاقة متصلة ببقية الجماعة وبالتالي فهو يوحد المفاهيم ويمكن أن يمثل ذلك بشكل درامي وهذا يمكن أن يدعم الجمال والفهم الجمالي. (عطية ، ٢٠٠٥)

- **دمج الظواهر الطبيعية والفنون** :

فإذا تأملنا مثلا النجوم والكواكب الموجدة في الطبيعة والألوان التي توجد بها يمكن أن يكون لدينا مثال جيد لأوجه الجمال في الظواهر الطبيعية المختلفة ، فالترابط بين الظواهر المختلفة والفنون من شأنه أن يساعد على تأمل الكون بدقة ورؤية العلاقات بين الأشياء والحقائق الكونية. (عطية ، ٢٠٠٥)

- **الحفاظ على جمال البيئة** :

إن تنمية الاحساس بالجمال عن طريق التربية يساهم في الحفاظ على البيئة وجمالها والحد من تلوثها ، إلى أن من أكثر الأمور خطورة أن يكون ناتج التعلم مجرد حفظ بعض المعلومات البيئية من خلال أي منهج دراسي واجتياز امتحان فيه بنفس الاسلوب التقليدي السائد ، والذي يقتصر على تذكر الحقائق فالمعارف والحقائق البيئية مطلوبة وأساسية في أي منهج دراسي ، ولكن الخطأ أن يكون ذلك هو الهدف الأسمى والذي لا يسمو عليه أي هدف آخر ، فالهدف هنا يرتبط بتعديل الاتجاهات نحو البيئة والمحافظة عليها وهذا ما يؤديه المدخل الجمالي. (اللقاني ، حسن ، ٢٠٠٣: ١٨١)

- **خطوات التدريس باستخدام المدخل الجمالي** :

تشير دراسة أماني محمد (٢٠٠٩: ٣٤ ، ٣٣) إلى أن هناك عدة خطوات لتدريس الموضوعات باستخدام المدخل الجمالي وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي:

- **أولاً: إعادة تجميل النص** :

إعادة تجميل النص الموجود وإعادة تشكيله وتصويره بشكل جمالي ثم إعادة تقديم أفكاره بشكل درامي يشجع الطلاب على التفكير والفهم الجمالي وإدراك علاقة هذا النص أو المفهوم بالعالم الذي يعيشون فيه وعلى سبيل المثال نص يتحدث عن المجموعة الشمسية يمكن للمعلم إعادة تصوير هذا النص بشكل درامي جمالي يجعل الطلاب يتخيلون أنفسهم مكونات المجموعة الشمسية والنظام الكوني ، وهذا بدوره سيدعم نمو المفاهيم لديهم وإدراكهم للنظام

الكوني بشكل أكبر وبشكل جمالي سيجعل نظرتهم تختلف ولا تكون مجرد مفاهيم مجردة محفوظة.

- **ثانياً: إثارة التفكير** :

ويتم ذلك من خلال تشجيع الطلاب على التخيل والابداع باستخدام استراتيجية ماذا لو ....؟ ، ومن ثم يقوم المعلم بتحفيز وتنشيط الأفكار العلمية التي توجد لدى الطلاب ويعيد بلورة إدراكهم للكون.

- **ثالثاً: الملاحظة والتأمل** :

يرى الباحث أن من أهم خطوات التدريس باستخدام المدخل الجمالي (الملاحظة والتأمل) حيث يطلب المعلم من الطالب أن يتأمل ويلاحظ النص الموجود أمامه وأن يطلق خياله في هذا الميدان ليستنتج الترابط بي نالظواهر المختلفه ، ورؤية العلاقات بين الأشياء والحقائق الكونية ، فإثارة حواس الإنسان نحو التأمل ومن ثم التفكير وكذا توجيه هذا التفكير نحو العمق والتحليل يجعل الطالب يشعر بالمتعة الجمالية التي ينعم بها الوجدان متعة الاحساس الصادق بالجمال.

- **رابعاً: التأكيد على توسيع المساحة الجمالية في الإدراك** :

إن عقلنا هذا مدهش ومذهل فعلا ، فبعملية بسيطة من إغلاق وفتح أعيننا يمكن للفرد أن يدخل معلومات ويعالجها ويقوم بتصويرها ويتخيل أشياء غير موجودة ويعيد تصوير الأشياء بشكل مختلف عن واقعها ورسم صور غير واقعية ، ومن ثم يمكن أن نتصور أو ندرك عالمنا بشكل مختلف من خلال التفكير والتخيل والاحساس والتأمل.

فإعادة إدراكنا ورؤيتنا للعالم الذي نعيش فيه يجعلنا نركز أنظارنا على التفاصيل الدقيقة في الكون وندرك ماذا يحدث حولناوما الذي نحتاجه بالفعل لكي نتمكن من إدراك ما نراه بالفعل.

- **خامساً: نمذجة الأفكار الجمالية** :

لابد من قيام المعلم بتجسيد أو نمذجة أفكاره الجمالية كي يستطيع الطلاب إدراكها ، أي أن يستعرض المعلم بشئ من التفصيل الأفكار ومهناها والمجالات التي يمكن أن تستخدم فيها ، ويفضل أن يستخدم المعلم مثالا من الموضوع الذي يدرسه ويقوم الطلاب بحل تمرين تطبيقي آخر بمساعدة المعلم وتحت إشرافه أيضا بمراجعه الخطوات والقواعد التي اتبعت.

- **علاقة المدخل الجمالي بتدريس مادة الفلسفة والاتجاه نحوها** :

تزايدت في الآونة الأخيرة الاهتمامات بالجماليات كعنصر مؤثر في حياة الإنسان وتصرفاته وبناءا عليه فإن المدخل الجمالي يقوم بإبراز وإعلاء عنصر الجمال كمدخل للتدريس ، حيث يؤكد على ذلك (ريد ، ١٩٩٦: ٦٧) حيث يرى أن الاهتمام بالمدخل الجمالي وإبراز الجمال في المواد الدراسية كمدخل أساسي في التربية والتعليم ينبغي أن يتم مراعاته في المواد والموضوعات الدراسية المختلفة وفي شتى النواحي التربوية والاجتماعية والعلمية داخل المدرسة ، وهذا المدخل

يحقق المنهج الذي نادى به شيللر من قبله وهو التربية عن طريق الفن ، فالمحتوى الجمالي يساعد على فهم الموضوعات والمواد المختلفة.

وكذلك يشير (صابر ، ٢٠٠١: ٦ ، ٥) إلى أن ذلك يمكن أن يتحقق من خلال تأمل الطالب للنواحي الجمالية في الظواهر العلمية والطبيعية أو أحد الاختراعات أو الاكتشافات التي يمكن أن يكون الطالب في حالة خاصة من الاستمتاع بهذه الظواهر وجدانياً ومعرفياً وتكون علاقته بها علاقة جمالية كما يمكن الاستفادة من هذا المدخل وتحقيق الاستمتاع الجمالي والارتقاء العلمي وتحقيق أهداف التربية العلمية ، فالجمال موجود في الطبيعة والانسان وفي غيره من الكائنات الحية.

ومن جانب آخر يرى (البسيوني ، ١٩٨٦: ١٧٢) أن كل معلم مسئول مسئولية مباشرة عن دعم التربية الجمالية بسلوكه واهتماماته وتفاعلاته مع الطلاب أي كانت المادة التي يدرسها ، فلابد أن يستثير من خلالها الانفعالات ويحرك الوجدان.

وعليه فإن هذا الدور بالنسبة لمعلم الفلسفة يشكل تحدياً ممتعاً وذلك لما بمادة الفلسفة من قضايا ومفاهيم تستثير عقل الطالب وملكات المعلم كما أنها تعمل على تنشيط وحث الطالب على إدراك ما يحيط به من ظواهر إجتماعية وقضايا جدلية وموضوعات علمية ، وفي ذلك يسطع الجمال الكامن وسط إلتقاء وتلاحم المعلومات ، وكذلك ينبغي على معلم الفلسفة أن يتخذ من الجمال مدخلا لمادته وتعاملاته في حياته العملية ويفتح أحاسيس وملكات الطلاب لإدراك الايقاع والتوافق في شتى الظواهر ويحسه في شتى المخلوقات ويقيمه في شتى السلوكيات. (فرج ، ٢٠٠١ : ١٢٢)

فالفلسفة كمادة دراسية نجدها تعمل في مضمونها بشكل سلس على الاحساس بالجمال بل وإكسابه لمتعلميها فنجد من ضمن الموضوعات التي تحويها مادة الفلسفة ما يلي: (وزارة التربية والتعليم: ٢٠١٠/٢٠١١)

- التفكير الفلسفي وما له من قدره يكتسبها الطالب فيصبح قادر على إدراك الجمال واكتشافه في كل ما يحيط به وذلك لكون التفكير الفلسفي دائما ما يدفع صاحبه نحو البحث والسعي وراء المعرفه ولا سيما الجمال.
- تعمل الفلسفة على تعليم بعض المفاهيم والقضايا الجميله في ذاتها مثل العدالة التي تجمع في ذاتها بين جوانب جمالية شتى من المساواه والضمير اليقظ وغير ذلك.
- الحرية من أجمل الموضوعات التي يتم عرضها بشكل شامل من خلال مادة الفلسفة حيث يتم عرضها بشكل مقارن لمعنى الجبرية.
- كذلك تتضمن دراسة الفلسفة الظواهر الحديثة المعاصرة مثل العولمة وفيها دعوة صريحة للمتعلمين أن يسعوا دائما نحو فهم الجديد مما يعود عليهم بمتعة الوصول إلى الحقيقة والحصول على أجوبه.

وفي نفس الاتجاه فإن المنهج بمفهومه الحديث ليس مجموع القرارات لغرس الثقافة الجمالية لدى الطلاب إنما هو مجموعة من الخبرات والنشاطات

والمفاهيم والمعارف ينسجم مع مبادئ التربية الجمالية لابد أن تحتوي المناهج الدراسية للمؤسسات التعليمية جزءًا كبيرًا من قيم الفن والجمال والإبداع والمتعة والتذوق الجمالي وذلك نظرًا لأهميتها في النمو المتكامل للشخصية وجوانبها المتعددة. (الخضر ، ٢٠٠٥)

وعلى الرغم من ذلك فإننا نصتدم بأرض الواقع مع حقيقة تتمثل في وجود اتجاهات سلبية لدى الطلاب نحو دراسة مادة الفلسفة أدى بدوره إلى عزوفهم عن دراستها وهذا ما أكدته دراسة (سميرة عريان ، ٢٠٠٣) التي قامت على دراسة فاعلية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفلسفة على تحصيل الطلاب بالصف الأول الثانوي لمادة الفلسفة وأثر ذلك على اتجاهاتهم نحو التفكير التأملي الفلسفي ، حيث أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مادة الفلسفة.

ودراسة ماجدة راغب (٢٠٠٤) التي سعت إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام إستراتيجية ترتيب المهام المتقطعة التعاونية على تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي وكذلك تنمية اتجاهاتهم نحو دراسة مادة الفلسفة ، وقد خلصت الدراسة إلى إمكانية تعديل اتجاه الطلاب نحو دراسة مادة الفلسفة وجعلها إيجابية.

ونرى أنه لكي نعدل من هذه الاتجاهات الظالمة لمادة الفلسفة من السلبية إلى الإيجابية فإن المدخل الجمالي وما به من خطوات سبق أن أوضحناها يكفل لنا جذب انتباه الطلاب إلى ما بالفلسفة من مواطن جمالية ، وكذلك ما يمكن أن تعود به على الطالب من تنشيط بعض الملكات وتنمية بعض المهارات التي عن طريقها يصبح أكثر قدرة على الاستمتاع بدراستها ، كما تزوده بالجديد من المعارف والمؤشرات التي من خلالها يصبح قادرا على الحكم على ما يحيط به من ظواهر وقضايا معاصرة أو مستقبلية ليس فقط للوقوف على جوانبها القبيحة ولكن للكشف عن جوانبها الحسنه واظهارها أو اضفاء المزيد من البهاء عليها.

كما أن تنمية وتدعيم أي اتجاهات أو مشاعر يرتبط ارتباطاً وثيقاً بما تحويه المادة من أشكال جمالية ولمسات تضفي على النفس السعادة والسرور لما يستقبله الطالب أثناء تلقيه المادة العلمية من أهداف ومعتقدات وطموحات ونشاطات داعمة للاتجاهات والميول الإيجابية. (بركات ،٢٠٠٥)

- **علاقة المدخل الجمالي بالقيم الفلسفية** :

إن تنشئة الفرد على التذوق والجمال ضرورة عصرية تسعى الأمم المتقدمة لتثقيف أبنائها عليها من أجل الأخذ بأسباب الحضارة باستغلال أوقات فراغ الطلاب في قراءة الكتب الغير منهجية والقصص والمشاركة إلى المتاحف والمعارض الفنية من أجل ترسيخ مبدأ التربية الجمالية ، وبناءً على ذلك فإن تلك الأنشطة ضرورية لترسخ القيم العليا ولا سيما القليم الفلسفية التي هي محور الدراسة الحالية ، وذلك بهدف أن تتحول تلك القيم إلى سلوكيات

يومية يمارسها الطالب في حياته العادية والتي تؤثر في شخصية الطالب وتساعد في تنمية قدراته الكامنة وتؤثر على أحاسيس الناشئة وأخلاقهم وفكرهم وتنشط دوافعهم وحيويتهم تجاه أنفسهم وأوطانهم.

وقد ثبت عن الفلاسفة في دراساتهم أن القيم الإنسانية العليا (الحق والخير والجمال) تعد هدفا أسمى في هذا الوجود يسعى الإنسان لبلوغها ، وتحقيق مصداقيتها وبناء الحياة على أساسها ، وعلى تلك المبادئ أسسوا قيمًا ومفاهيم وأسسًا تشريعية لتنظيم السلوك الفردي والعلاقات الاجتماعية فجعلوا الحسن أساسًا لبناء الحياه.

وتأسيسًا على موقف الفلاسفة من الحسن والجمال يتحمل المربون تعميق هذا الشعور في نفس المتعلم وتحبيب الجمال إليه ، فإن تربيته على تلك القيم تعني تربية الذوق والحسن الجمالي عندهما وتهذيب سلوكهما وأخلاقهما والحس الوجداني لديهما وتعميق القدرة على التمييز بين الحسن والقبيح والتفاعل مع الجمال المادي والمعنوي. (الخوالدة ، عوض ، ٢٠٠٦)

- **مفهوم القيمة:**

كلمة قيمة "Value" هي كلمة مشتقة من الفعل اللاتيني "Valeo" ومعناها أنا قوي أو غني بصحة جيدة ، ويطلق لفظ قيمة اصطلاحا على كل موضوع نرغب فيه أو هدف نسعى لبلوغه أو توازن نحرص على تحقيقه ، وكلمة قيمة جارية الإستعمال في المجال الإقتصادي إلا أن هناك أيضا القيم الفلسفية والقيم الجمالية والإجتماعية والنفسية والدينية.... . (اللقاني والجمل ، ٢٠٠٣)

ويعد الفيلسوف الصيني لاوتزو (٥٧٠- ٤٩٠ ق.م) الذي تنسب له الفلسفة الطاوية من الأوائل الذين استعملوا لفظ قيمة بالمعنى الفلسفي ، الفلسفة التي جعلت صلب اهتمامها بحث مبادىء الأشياء و الطريق الصحيح للقدر الإنساني.

ويرى السفسطائيين أن القيم نسبية بناء على معيار هو أن الإنسان مقياس كل شيء ، الأمر الذي رفضه سقراط فنادى بقيم ثابتة مطلقة وقائمة على العقل ، أما تلميذه أفلاطون فقد اعتبر الله مقياس كل شيء وهو القيمة العليا التي تستمد منها سائر الكائنات قيمتها بحسب اقترابها منها أو ابتعادها عنها. (عصيدة ، ٢٠٠١)

أما فلاسفة العصور الوسطى فقد عالجوا القيم تحت اسم الخير المطلق أو الكمال كما هو الحال لدى القديس توما الإكويني (١٢٢٥- ١٢٧٤م) الذي وحد بين القيمة العليا والفلسفة الأولى.

أما في العصر الحديث فإن كانط (١٧٢٤- ١٨٠٤م) من خير من اهتموا بدراسة القيم ويظهر ذلك بصفة خاصة في كتابه نقد العقل العملي.

وقد اهتمت فلسفة القيم في القرن العشرين بتأسيس الأحكام المرتبطة بالتقدير الذي يرتد إلى الانفعال (الميول والرغبات) بعيدا عن التقدير الذي يستمد وجوده من العقل. (Cowger, 2003)

- **تصنيف القيم** :

هناك محاولات متنوعة لتصنيف القيم منها التصنيف الزوجي التقابلي حيث ينظر بعض المفكرين للقيم في شكل أزواج متقابلة وأهمها: (الجلاد ، ٢٠١٠)

- القيم الكامنة و القيم الوسيلية: و يقصد بالقيم الكامنة ما اشتملت على الخير في ذاتها و بذاتها فهي لا تخدم غاية معينة ، فهي الغاية ذاتها ، مثال ذلك قيمة السعادة ، أما القيم الوسيلية فهي القيم التي تتخذ كوسيلة لغاية قيم أخرى ، فليس للمال قيمة إلا من حيث هو وسيلة لتلبية مطالب الحياة.
- القيم العليا والقيم الدنيا: لئن كانت القيم العليا تتسم بالرقة فإنها تتحقق على العموم بناء على القيم الدنيا ، فالقيم العقلية التي تعتبر قيمة عليا كالمعرفة مثلا تبنى على القيم الإقتصادية الدنيا مثل الدخل.
- القيم الدائمة والقيم العابرة.
- القيم الإشتمالية والقيم الإستبعادية.

- **القيم الفلسفية** :

يحتوي منهج الفلسفة على ٢٣٠ قيمة فرعية تقريباً ويتم تناول تلك القيم من ثلاثة أبعاد هي الحق والخير والجمال: (Dudley , 2004)

- **الحق:** الحق قيمة يتناولها المنطق من خلال تحديده للقواعد التي تسمح بتمييز صحيح الفكر من فاسده ، وقد اختلفت المذاهب في إقرار المعيار الذي يقاس عليه الصدق ، فهناك من يرى المعيار متمثلا في الوضوح والتميز ، وهناك من يعتقد أن المقياس هو تطابق ما بالأذهان مع ما في الأعيان ، كما أن فيهم من يجعل الفائدة العملية هي المعيار.
- **الخير:** من بين المعاني التي يحملها الخير معنى الكمال و السعادة ، وهو لدى البعض أسمى القيم ، فأفلاطون يقول: " الجمال هو بهاء الخير" كما يقول كانط: " الجمال والجلال رمزان كاملان لمثال الخير". وعلم الأخلاق هو العلم الذي يختص ببحث مسائل الخير ، فهو يدرس المعايير التي تساعد على تمييز الفعل الصائب من الخاطئ (الخير من الشر).
- **الجمال:** يعرف البعض الجمال بأنه ما تتوافر فيه صفات الانسجام و التوافق والوحدة و الإيقاع والنظام والرشاقة وغيرها من الأوصاف التي تحقق في الخبرة الجمالية اللذة ، فالتجربة الجمالية سارة نستشعر فيها اللذة بوصفها خاصية مميزة للشيء نفسه ، و إن كان الجمال غاية الفن ، فإن وظيفة الفنان لا تقوم على تقليد الطبيعة ومحاكاة مناظرها بل تكمن مهمته في أن يضيف عليها جمال من ذاته مما يختلج خياله و عواطفه ، وعليه لا يقاس الجمال بمدى مطابقته للواقع ، كما لا يكون للصدق في الفن نفس المعنى الذي نراه في العلم ، فالصدق في الفن مرتبط بصدق التعبير عن المشاعر الشخصية بخلاف الصدق في المنطق أو في العلم الذي يعني صدق النتائج بالقياس إلى المقدمات أو الواقع.

ويعد الفصل الثاني من منهج الفلسفة من أغنى الفصول بالقيم الفلسفية حيث يضم وحده ٢٥ قيمة فرعية تأتي أسفل سبعة قيم فلسفية رئيسة والتي يمكن عرضها على النحو التالي:

- **قيمة الوعي الإنساني**:

حيث تهتم الفلسفة بالوعي لدى الإنسان وتجعله يسلك الطريق المتعقل في حياته بدلاً من أن يتقبل الحياة بسلبياتها وعيوبها ، فالوعي يكشف لنا عن مضامين الحياة ويوضح لكل منا مكانه فيها ، كما يبين الهدف من أن نحياها بحيث يوقظه ويدفعه نحو التطوير وفقاً لأهداف أخرى أكثر عمقاً ، ويأتي تحت قيمة الوعي الانساني قيمة الوعي الفلسفي والتعقل والإدراك واليقظة.

- **قيمة تنمية تفكير الإنسان** :

تعمل الفلسفة على الارتفاع بالمستوى العقلي أكثر من العلوم والمعارف البشرية الأخرى وذلك لكونها تعتمد على التفكير العقلي المجرد والاستعانة بالأدلة المنطقية التي يحتاج إليها الفرد لكي تدعم وجهة نظره في الحياة ، كما أن دراسة وجهات نظر الفلاسفة ورؤاهم في مختلف مشكلات الحياة لابد أن تساعد على تنمية تفكير الفرد والارتقاء بعقليته ، حيث يتمكن فيما بعد من استخدام عقليته الناضجة لحل المشكلات التي قد تواجهه في حياته الخاصة بطريقة سليمة ، ويندرج تحت قيمة تنمية تفكير الإنسان قيمتان فرعيتان هما المنطقية وحل المشكلات.

- **قيمة الإيمان بالله** :

تسعى الفلسفة أيضاً إلى بث الثقة في النفس وتأكيد الإيمان بالله والدين على أساس من الاقتناع العقلي ، يمثل الايمان الطبيعي بالله جانباً أولياً وأساسياً من جوانب الإيمان ، لكن يوجد جانب آخر أكثر عمقاً يجعل الإيمان بأمور الدين قائماً على أسس برهانية مقبوله في ضوء العقل بدلاً من المسلمات الموروثة ، وهذا ما تحاول الفلسفة أن تؤديه في هذا المجال الديني ، ويأتي تحت قيمة الإيمان بالله قيمتي الإقتناع العقلي والثقة بالنفس.

- **قيمة الإرتقاء بالمجتمع** :

ان دراسة أي فرد للفلسفة لا تعود بالنفع عليه وحسب ولكن ينتفع بها الجماعة المنتمي إليها ككل ، وكلما ازداد رقي الأفراد أدى ذلك إلى تقدم المجتمع نفسه ، مادام كل أفراده على هذا القدر من الرقي من التفكير النقدي العميق الذي تفرزه دراسة مادة الفلسفة ، حيث يمكن الاستفاده من تلك العقول الناضجة في تنظيم مختلف شئون الحياة وتعويد أفراد المجتمع على أن ينظموا أنفسهم ويعرفوا حقوقهم وواجباتهم ، فمادة الفلسفة تعمل على الارتقاء بالوعي الفردي الذي بدونه لا يمكن تحقيق أهداف المجتمع في التقدم والرقي ، ويأتي تحت هذه قيمة الإرتقاء بالمجتمع كقيمة رئيسة عدد من القيم الفرعية تتمثل في قيمة التفكير النقدي و قيمة النظام وقيمة معرفة الحقوق والواجبات وقيمة الوعي الفردي.

- **قيمة الكشف عن مشكلات المجتمع** :

طالما مادة الفلسفة توسع الأفق العقلي للفرد فإنه يمكن لهذا الفرد بعد ذلك أن يكشف مشكلات مجتمعه بصورة دقيقة ومن ثم يستطيع أن يساهم في علاجها ، وقد أدرك غالبية الفلاسفة الأهمية الاجتماعية لدورهم في نقد الحياة الاجتماعية وتحليل المشكلات المجتمعية بحثا عن حلولها والمساهمة في علاجها ، فها هو **سقراط** يتصدى للفساد بعقليته الفلسفية التحليلية الناقدة ، في حين اهتم **الإمام الغزالي** بنشر الدعوة إلى غرس الإيمان بين الشباب وحثهم على التمسك بأصول الدين ، أما **جون ستيوارت ميل** فقد ساهم من خلال نظرياته الفلسفية عن الحرية والمنفعة العامة في تطوير المجتمع الانجليزي في القرن التاسع عشر ، وقد حوت هذه القيمة الفلسفية المتمثلة في الكشف عن مشكلات المجتمع بعض القيم الفلسفية الفرعية مثل قيمة نقد الحياة الإجتماعية وقيمة تحليل المشكلات وقيمة التصدي للفساد وقيمة غرس الإيمان وقيمة المنفعة العامة.

- **قيمة الحفاظ على الاطار الفكري للمجتمع** :

تتمثل أيضا أهمية الفلسفة بالنسبة للمجتمع في أنها تسهم في تحديد الإطار الفكري والمبادئ النظرية التي يسير وفقا لها العمل الوطني بالمجتمع ، ان سلوك الأفراد داخل أي مجتمع ليس سلوكا عشوائيا وإنما هو يقومعلى أسس فكرية تنظمه ويندرج تحت أطر عامة تحدده ، وتلك الأطر الفكرية تختلف من مجتمع لأخر وهي تمثل البناء النظري لهذا المجتمع ، وتلك الأسس الفكرية للحياة العملية في المجتمع تعتبر من صميم عمل الفلاسفة ورجال الفكر على العموم ، وتشتمل قيمة الحفاظ على الإطار الفكري للمجتمع على قيمة العمل الوطني وقيمة مراعاة البناء النظري للمجتمع وقيمة تطبيق الأسس الفكرية للحياة العملية.

- **قيمة السلام** :

لم يصبح رجال الحكم والسياسة وحدهم المهتمين بالدعوة إلى إقرار السلام وإنما شاركهم في ذلك كافة رجال الفكر والفلاسفة ، باعتبار أن الفيلسوف مواطن في أحد مجتمعات العالم وعلى أساس أن الفيلسوف هو ضمير العصر ، وقد سبق وأن نادى الفارابي إلى بضرورة اقرار مجتمع انساني عالمي يسوده السلام والتعاون بين جميع أفراده لتحصيل الساعدة فإذا ما تحقق التعاون بين المواطنين أصبحت الدينة فاضلة واتسم أهلها بالنظام والعلم ، أما كانط فقد دعى حديثا إلى تأسيس ما يشبه هيئة متحدة لأمم العالم تدعم التعاون وتأكد على الحرية والطمأنينة عند الشعوب كلها ، كذلك نجد الفيلسوف كارل ياسبرز الذي كتب في أعماله الفلسفية عن القنبلة الذرية موضحا خطرها الذي يتمثل في التهديد المستمر باستخدامها ، وعلى نفس النحو ندد البريطاني برتراند راسل بالخطر النفسي والاجتماعي للتهديد بالقنبلة الذرية ، أما جان بول سارتر فقد رفع شعار السلام هو الحرية وذلك في ضمن عمله السياسي ، ونلاحظ احتواء قيمة السلام على قيمة المواطنة وقيمة التعاون وقيمة الحرية وقيمة المحبة وقيمة العلم وقيمة الحوار كقيم فرعية.

- **إعداد البرنامج المقترح في ضوء المدخل الجمالي بمقرر الفلسفة المقرر على الصف الأول الثانوي**

ويتضمن ما يلي:

- **أولاً: أهداف البرنامج** :

الهدف هو الناتج الذي نريد تحقيقه وجدوته هي تغيير سلوك الطالب ليشمل جميع نواتج التعلم.

- **الهدف العام للبرنامج** :

هو تنمية القيم لدى طلاب الصف الأول الثانوي وحبهم لمادة الفلسفة وعدم عزوفهم عنها.

- **الأهداف الإجرائية** :

ويقصد بها نواتج التعلم التي يراد تحقيقها عقب الانتهاء من كل موضوع من موضوعات المحتوى التي يقوم عليها الرنامج داخل الفصل وهي أهداف (سلوكية – وجدانية – معرفية) ، وهذه الأهداف لابد أن تتوافر فيها بعض الشروط لكي تكون فعاله في البرنامج المقترح وهي (دقة الصياغة – غير معقدة – بسيطة – مرتبطة بموضوع الدرس – سهلة التحقيق – سهلة القياس والملاحظة – أن تحقق الهدف العام).

- **ثانياً: محتوى البرنامج المقترح وتنظيمه** :

تم اختيار محتوى البرنامج من محتوى المقرر الدراسي المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي وهو يدور حول:

- ارتباط الفلسفة بالانسان.
- ارتباط الفلسفة بالمجتمع.
- ارتباط الفلسفة بظروف العصر.

ويتم اختيار الموضوع للاسباب الاتية:

- من الممكن تنمية القيم من خلال تدريس موضوعات هذه الوحدة.
- ما تحتوي عليه الموضوعات يلبي احتياجات الطلاب في مرحلة المراهقة.
- تشتمل هذه الوحدة على بعض القيم التي يحتاجها طالب المرحلة الثانوية (الوعي الانساني – التفكير الانساني – الايمان بالله – الارتقاء بالمجتمع – السلام – الكشف عن مشكلات المجتمع).

وفي صياغة هذه الموضوعات راعى الباحث ما يلي:

- صياغة الموضوعات بطريقة سهلة وبسيطة.
- مراعاة المستوى العقلي للطلاب.
- ارتباط الموحتوى بالاهداف المعدة للبرنامج.
- ارتباط المحتوى بطرق التدريس المستخدمة والانشطة والوسائل.
- صدق ودقة صياغة المحتوى.

- **ثالثاً: الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج** :

لما كان الهدف من هذه الدراسة هو تنمية القيم واتجاهات الطلاب فلا يتحقق هذا إلا من خلال استراتيجيات حديثة يعتمد على اكتساب القيم وحب الطلاب للمادة وليس باستخدام طرق تقليدية ، حيث تستخدم الاستراتيجيات الحديثة التي تخدم المدخل الجمالي مثل استراتيجية (خرائط المفاهيم – الاستقراء والاستنباط – السؤال والاجابة في أزواج – وضع القوائم) ، وقد تم ختيار هذه الاستراتيجيات للاسباب التالية:

- تأكيد البحوث على فاعلية هذه الاستراتيجيات.
- تساعد هذه الاستراتيجيات على فاعلية المتعلم وايجابيته نحو المادة واستيعابه لها.
- تساعد الطالب على الربط بين المادة الدراسية والحياه العملية.

- **رابعاً: الوسائل التعليمية**:

تساعد الوسائل التعليمية على اثارة الطالب وتفاعله مع ما يدرسه ومن الممكن الاستعانة ببعض الوسائل التعليمية التي تحقق اهداف البرنامج وهي:

- لوحات ورقية لتوضيح الفرق بين بعض الموضوعات.
- شرائط فيديو بها أفلام عن تحقيق السلام في المجتمعات.
- اسطوانات تعليمية (C.D).
- بعض المطبوعات من الجرائد والمجلات التي تحث على القيم.
- مجموعة صور لبعض المشكلات التي يعانيها المجتمع.
- استخدام شبكات الانترنت في البحث عن فيديوهات أو صور أخرى.
- ومن الممكن أن يستعين المعلم بالوسائل التعليمية التي يراها مناسبة.

- **خامساً: الانشطة التعليمية**:

تم تحديد الأنشطة التعليمية المناسبة لكل درس من دروس الوحدة.

- **سادساً: التقويم**:

وهو يقيس جميع جوانب التعلم ولا يقيس المعلومات فقط ولكن يقيس المهارات والقيم التي يكتسبها الطالب أثناء عملية التدريس ، وله ثلاثة أنواع:

- تقويم مبدئي: ويستخدمه العلم في بداية الحصة ليعرف به خلفية الطلاب عن الموضوع الذي يقوم بطرحه على الطلاب ، ويمكن أن يكون بداية أو تهيئة تثير اهتمام الطلاب.
- تقويم تكويني: ويستخدمه المعلم أثناء الشرح في نهاية كل جزء قبل أن ينتقل إلى جزء آخر ، وهو يستخدم طوال عملية التدريس إلى آخر الدرس ويكون تحريري وشفوي.
- تقويم نهائي: وهو يستخدم لتقويم فاعلية استخدام البرنامج وتحقيق أهدافه.

- **إعداد دليل المعلم للوحدة**:

يعتبر دليل المعلم اداه للاسترشاد بها لتدريس الوحدة وفقاً للمدخل الجمالي، ويشتمل هذا الدليل على ما يلي:

- الهدف من الدليل.
- فلسفة الدليل.
- المحتوى العلمي للوحدة.
- أهداف الوحدة.
- الخطة الزمنية لتدريس موضوعات الوحدة.
- الوسائل التعليمية لتدريس الوحدة.
- الاستراتيجيات والاساليب التدريسية المستخدمة.
- الانشطة التعليمية المستخدمه.
- اساليب التقويم.
- خطوات السير في الدرس.

- **الهدف من الدليل** :

يهدف دليل المعلم إلى مساعدتك على تدريس وحدة " ارتباط الفلسفة بالانسان والمجتمع وظروف العصر " مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة من الوحدة الدراسية ، ولا يعد هذا الدليل بمثابة قيد على المعلم ولكن الغرض الأساسي من هذا الدليل هو إرشادك خلال تنفيذ الوحدة باستخدام المدخل الجمالي ، كما يساعدك في تخطيط وتنفيذ العديد من الأنشطة التعليمية التي تساعد المتعلم على اكتساب بعض القيم الفلسفية مثل (الوعي الانساني – تنمية تفكير الانسان – الإيمان بالله – الارتقاء بالمجتمع – كشف مشكلات الانسان – الاطار الفكري للمجتمع – السلام) والعمل على تدعيم الاتجاهات الإيجابية لدى طلاب المرحلة الثانوية نحو مادة الفلسفة ووضع الخطة الزمنية لتدريس الوحدة وما تحويه من موضوعات.

- **فلسفة الدليل** :

يقع مجتمعنا المعاصر تحت العديد من الضغوط كما يواجه الكثير من مظاهر الصراع ، ما انعكس على عدم قدرتنا على رؤية الجمال فيما يحيط بنا ، وما ترتب على ذلك من تدريس لمادة الفلسفة بشكل جاف جامد خالي من الجمال والاستمتاع ، يعتمد على مجموعة من المعلومات التي لا تدعم أو تكسب القيم الفلسفية ، لذلك فإن محاولة القضاء على هذا الجمود وتنمية الحس الجمالي ومعالجة مشكلة عزوف الطلاب عن دراسة الفلسفة هو الشغل الشاغل لهذا البحث.

وبناءاً على ما تقدم نقترح مدخلاً في تنفيذ منهج الفلسفة يساعد على اكتساب القيم الفلسفية ويؤكد الطابع الجمالي لكل ما يحدث في المجتمع من أحداث ويفسرها بما يقدم للطالب مجالات رحبة تتعدى التفسير الجاف للأحداث والقضايا إلى الاستمتاع بدراسة هذه الأحداث وتفسيرها بما فيها من عناصر جمالية تؤدي إلى أن العملية التعليمية ممتعة وناضجة ، ويطلق على هذا المدخل " المدخل الجمالي " وهو مدخل يساعد في تخطيط وتنفيذ المنهج بشكل يعمل على تحقيق الأهداف التربوية ، ويؤدي إلى الاستمتاع بالجوانب

الجمالية الفلسفية وفي سائر المواد الدراسية الأخرى بما لا يخل بالنواحي الموضوعية للمناهج ، بالاضافة إلى تنمية الجوانب الوجدانية المطلوب تنميتها في المرحلة العمرية التي يعيشها طالب المرحلة الثانوية من وعيه بقيمة الوعي الإنساني ، قيمة الثقة والإيمان بالله ، وتقدير دور الفلاسفة في دعم عجلة التقدم في المجتمع ، وادراك أهمية الكشف عن مشكلات المجتمع ، وأن يقدر قيمة السلام ، وأن يكره تشويه الاطار الفكري للمجتمع.

ويمكننا أن ننظر لمادة الفلسفة عند دراسة موضوعاتها وقضاياها بنظرة جمالية من خلال ابراز ما تعمل عليه من تنمية الإدراك الحسي والارتقاء بالذوق الجمالي ، و تنمية الشخصية المتوازنة ، والارتقاء بالقيم ، وإدراك التناسق والانسجام في العلاقات الإنسانية ، و تحقيق الصحة النفسية والمتعة الوجدانية والروحية ، وتوحيد المفاهيم وتنمية الفهم الجمالي ، والحفاظ على الجمال ورعايته.

ولذلك عزيزي معلم/معلمة الفلسفة وضعت بعض التوجيهات التي تساعدك في كيفية توظيف الدليل في تدريس هذه الوحدة وهي:

- قراءة الدليل قراءة جيدة.
- الاطلاع على المدخل الجمالي من حيث المفهوم والأهداف والأهمية والأسس.
- الإلمام بمحتوى الوحدة لمعرفة كيفية توظيف المدخل الجمالي في تدريسها.
- معرفة خطوات التدريس باستخدام المدخل الجمالي التي يجب أن يسير عليها المعلم.
- العمل على تحقيق معايير الجمال من خلال أداء تدريسي يؤدي إلى الاستمتاع بالفلسفة وما بها من قضايا واكساب القيم الفلسفية.

- **المحتوى العلمي للوحدة** :

تحتوي دروس وحدة الدليل على :

- الدرس الأول: إثارة وتعميق الوعي الإنساني
- الدرس الثاني: الارتفاع بالمستوى العقلي وحل المشكلات
- الدرس الثالث: تأكيد الإيمان والثقة بقدرة الله
- الدرس الرابع: الارتقاء بالمجتمع ككل
- الدرس الخامس: كشف مشكلات المجتمع
- الدرس السادس: تحديد الإطار الفكري "الأيديولوجي" للمجتمع
- الدرس السابع: الحروب العالمية والحاجة للسلام
- الدرس الثامن: أمثلة لجهود الفلاسفة في الدعوة للسلام.

- **أهداف الوحدة** :
- **أهداف معرفيه** :

بعد ترديس هذه الوحدة يتوقع أن يكون الطالب قادراً على:

- التعرف على مدى ارتباط الفلسفة بالانسان.
- التعرف على العلاقة بين الفلسفة وتقدم المجتمع.

- التعرف على الصلة بين الفلسفة وظروف العصر.
- أن يذكر بعض اسهامات الفلاسفة في علاج مشكلات المجتمع.
- أن يذكر أمثلة لاسهامات الفلاسفة في الدعوة للسلام.

- **أهداف وجدانية**:

بعد ترديس هذه الوحدة يتوقع أن يكون الطالب قادراً على:

- الوعي بقيمة الوعي الإنساني.
- تقدير قيمة الثقة والإيمان بالله.
- تكوين اتجاه إيجابي نحو مادة الفلسفة.
- تقدير دور الفلاسفة في دعم عجلة التقدم في المجتمع.
- ادراك أهمية الكشف عن مشكلات المجتمع.
- أن يقدر قيمة السلام.
- أن يكره تشويه الاطار الفكري للمجتمع.

- **أهداف مهارية**:

بعد ترديس هذه الوحدة يتوقع أن يكون الطالب قادراً على أن:

- يكتسب الطالب بعض القيم الفلسفية.
- يطبق الطالب ما بقيمة السلام من قيم فرعية.
- يلقي الطالب كلمة في طابور الصباح يذكر فيها اسهامات الفلاسفة في تقدم المجتمع.
- يكتب مقالاً لتوضيح كيفية تقويم الاطار الفكري للمجتمع.
- يجسد الطالب أحد الفلاسفة داخل الفصل أمام زملاؤه.

- **الخطة الزمنية لتدريس موضوعات الوحدة**:

تم تقسيم موضوعات الوحدة بعد الاطلاع على الخطة الزمنية الموضوعة من قبل الوزارة لعام ٢٠١٢- ٢٠١٣م على النحو التالي في الجدول.

م	موضوعات الدراسة	عدد الحصص
	ارتباط الفلسفة بالإنسان	
١	إثارة وتعميق الوعي الإنساني	١
٢	الارتفاع بالمستوى العقلي وحل المشكلات	١
٣	تأكيد الإيمان والثقة بقدرة الله	١
	ارتباط الفلسفة بتقدم المجتمع	
٤	الارتقاء بالمجتمع ككل	١
٥	كشف مشكلات المجتمع	١
٦	تحديد الإطار الفكري "الأيديولوجي" للمجتمع	١
	ارتباط الفلسفة بظروف العصر	
٧	الحروب العالمية والحاجة للسلام	١
٨	أمثلة لجهود الفلاسفة في الدعوة للسلام	١
	المجموع	٨

- **الوسائل التعليمية لتدريس الوحدة** :

- لوحات ورقية لتوضيح الفرق بين الاطر الفكرية للمجتمعات المختلفة.
- شرائط فيديو بها أفلام عن تحقيق السلام في المجتمعات.
- اسطوانات تعليمية (C.D).
- بعض المطبوعات من الجرائد والمجلات التي تحث على القيم الفلسفية.
- مجموعة صور لبعض المشكلات التي يعانيها المجتمع.

ومن الممكن أن يستعين المعلم بالوسائل التعليمية التي يراها مناسبة.

- **طرق وأساليب التدريس** :

- خرائط المفاهيم.
- الاستقراء والاستنباط.
- وضع القوائم.
- استراتيجية السؤال والإجابة في أزواج.

- **أساليب التقويم** :

التقويم هو أهم عناصر العملية التعليمية وذلك لتحديد المستوى والتشخيص ومراقبة تقدم التعلم وللحكم على محصلة الطالب النهائية في كافة الجوانب ، ويرى الباحث أن يتبع كل درس عدد من الأسئلة لقياس مدى تمكن الطالب من الوصول إلى أهداف الدرس الموضوعة مسبقا ، وعدد أخر من الأسئلة يكون في نهاية الوحدة لقياس مدى تحقق أهداف الوحدة.

- **خطوات السير في الدرس** :

- تهيئة الطلاب وإثارة شوقهم لتعلم الدرس.
- عرض الدرس عن طرق استخدام الدخل الجمالي.
- التقويم للتحقق من مدى تعلم الطالب لما تم تناوله في الدرس.
- أنشطة ملف الإنجاز وتقديمها مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- تقويم الوحدة للتأكد من أن أهداف الوحدة قد تم تحقيقها.

- **إعداد أدوات البحث**:

قام الباحث باعداد مقياس القيم المتضمنة داخل المقرر الذي يدرسوه الطلاب في مادة الفلسفة واعداد مقياس للاتجاه نحو مادة الفلسفة.

- **الهدف من مقياسي (القيم - الاتجاه)** :

يهدف مقياس القسم إلى معرفة إلى أي مدى يساعد تدريس الفلسفة باستخدام المدخل الجمالي على تنمية القيم لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ويهدف مقياس الاتجاه إلى معرفة إلى أي مدى يساعد تدريس الفلسفة باستخدام المدخل الجمالي في حب الطلاب لمادة الفلسفة وتنمية اتجاهات ايجابية نحوها.

- **تعليمات المقياس** :

وضع تعليمات كل من مقياسي (القيم – الاتجاه) في الصفحة الأولى من كل مقياس للطالب وكانت التعليمات واضحة ومباشرة.

- **عرض الأدوات على محكمين** :

قام الباحث بعرض أدوات البحث على المحكمين وكان الغرض من ذلك معرفة ما يلي:

- مدى ملائمة المفردات لكل بعد في كل مقياس.
- مدى ملائمة المفردات والعبارات والأبعاد في كل مقياس لمستوى طلاب المرحلة الثانوية.
- حذف أو إضافة أو تعديل أو أي ملاحظات في كل مقياس من حيث التعليمات والعبارات ، وقد قدم بعض المحكمين بعض التعديلات والملاحظات استفاد منها البحث والباحث من حيث تقدير الدرجة وحذف وإضافة بعض البنود فيما بعد.

- **وصف مقياس القيم** :

يتكون مقياس القيم من (٥٥) عبارة موزعة على أبعاد المقياس على النحو التالي:

القضية	أرقام مفردات المقياس	المجموع
ارتباط الفلسفة بالإنسان	٢ ،٦ ،٨ ،١٧ ،١٩ ،٢٤ ،٢٥ ،٢٨ ،٣٢، ٣٦ ،٣٨ ،٤٤ ،٤٦ ،٥٠ ،٥٤	١٥
ارتباط الفلسفة بتقدم المجتمع	٣ ،٥ ،٧ ،٩ ،١٠ ،١٢ ،١٤ ،١٥ ،١٨ ،٢٢ ،٢٣ ،٢٦ ،٢٧ ،٢٩ ،٣١ ،٣٣ ،٣٧ ،٣٩ ،٤٢ ،٤٣ ،٤٧ ،٤٩ ،٥٢ ،٥٣ ،٥٥	٢٥
ارتباط الفلسفة بظروف العصر	١ ،٤ ،١١ ،١٣ ،١٦ ،٢٠ ،٢١ ،٣٠ ،٣٤ ،٣٥ ،٤٠ ،٤١ ،٤٥ ،٤٨ ،٥٦،٥٧،٥٨ ،٥٠	١٨
المجموع		٥٨

وكان المقياس مكون من ثلاثة أنواع من الأسئلة هي:

- عبارات أوافق ولا أوافق وفيها يحدد الطالب مع أي استجابة يتماشى رأيه (أوافق بشدة – أوافق – لا أعلم – غير موافق – غير موافق بشدة) وعددها (٢٥) عبارة مقسمة إلى عدد من العبارات الموجبة وعددها (١٤ عبارة) والعبارات السالبة وعددها (١١ عبارة) والتي يمكن توضيحها على النحوالتالي.

م	نوع العبارة	
١	+	
٢	+	
٣	–	
٤	–	
٥	+	
٦	–	
٧	–	
٨	+	
٩	–	

م	نوع العبارة	
١٠	+	
١١		–
١٢		–
١٣	+	
١٤		–
١٥	+	
١٦		–
١٧	+	
١٨	+	

م	نوع العبارة	
١٩		–
٢٠	+	
٢١	+	
٢٢	+	
٢٣		–
٢٤	+	
٢٥	+	

ويتم تصحيح هذه المجموعة باعطاء درجة للاجابة عن كل عبارة تكون هذه الدرجة مابين (٠،١،٢،٣،٤) في العبارات الموجبة أو (٤،٣،٢،١،٠) في العبارات السالبة ، بمعنى أنه إذا أجاب الطالب عن العبارة الموجبة بوضع علامة (√) أسفل الخانة

(أوافق بشدة) فإنه يحصل على الدرجة التي قيمتها (٤) ويحصل على الدرجة (٣) إذا أجاب بـ(أوافق) بينما يحصل على الدرجة (٢) إذا أجاب بـ(لا أعلم) ويحصل على درجة (١) إذا أجاب بـ(غير موافق) أما إذا أجاب بـ(غير موافق بشدة) فإنه يحصل على درجة (صفر)، والعكس في العبارات السالبة.

- مواقف مرتبطة بالقيم الفلسفية ويختار الطالب من بين ثلاث إجابات (أ،ب،ج) وذلك بوضع علامة (√) أمام الإجابة التي يراها مناسبة ، وعدد العبارات في هذه المجموعة هو (١٥) عبارة.

م	الاستجابة		
	أ	ب	ج
٢٦	√		
٢٧			√
٢٨	√		
٢٩		√	
٣٠		√	
٣١	√		
٣٢		√	
٣٣			√

م	الاستجابة		
	أ	ب	ج
٣٤			√
٣٥	√		
٣٦			√
٣٧			√
٣٨		√	
٣٩	√		
٤٠		√	

- أسئلة يجيب عنها الطالب من خلال ما يتوافر لديه من معرفة معبراً عن رأيه الشخصي وعددها (١٥) عبارة.

- **وصف مقياس الاتجاه** :

يتكون مقياس الاتجاه من عدد (٦٨) عبارة ، وقد اشتمل المقياس على نوعين من العبارات (عبارات موجبة ، عبارات سالبة) ، حيث تمثلت العبارات الايجابية في عدد ٣٩ عبارة ، بينما تمثلت العبارات السلبية في عدد ٢٩ عبارة ، ويمكن توزيعها على النحو التالي:

م	نوع العبارة	
١		−
٢	+	
٣		−
٤	+	
٥		−
٦		−
٧		−
٨	+	
٩	+	
١٠	+	
١١	+	
١٢		−
١٣		−
١٤	+	
١٥	+	

م	نوع العبارة	
١٦		−
١٧		−
١٨	+	
١٩	+	
٢٠		−
٢١	+	
٢٢		−
٢٣	+	
٢٤	+	
٢٥	+	
٢٦		−
٢٧		−
٢٨	+	
٢٩		−
٣٠		−

م	نوع العبارة	
٣١		−
٣٢	+	
٣٣	+	
٣٤	+	
٣٥		−
٣٦	+	
٣٧	+	
٣٨		−
٣٩		−
٤٠	+	
٤١		−
٤٢		−
٤٣		−
٤٤	+	
٤٥	+	

م	نوع العبارة	
٤٦	+	
٤٧		−
٤٨	+	
٤٩	+	
٥٠	+	
٥١	+	
٥٢	+	
٥٣	+	
٥٤		−
٥٥		−
٥٦		−
٥٧		−
٥٨	+	
٥٩		−
٦٠	+	

م	نوع العبارة	
٦١	+	
٦٢	+	
٦٣	+	
٦٤	+	
٦٥		−
٦٦	+	
٦٧	+	
٦٨	+	

ويتم تصحيح المقياس باعطاء درجة للاجابة عن كل عبارة تكون هذه الدرجة مابين (٠،١،٢) في العبارات الموجبة أو (٢،١،٠) في العبارات السالبة ، بمعنى أنه اذا أجاب الطالب عن العبارة الموجبة بوضع علامة (√) أسفل الخانة (موافق) فإنه يحصل على الدرجة التي قيمتها (٢) ويحصل على الدرجة (١) إذا أجاب بـ(محايد) بينما يحصل على الدرجة (صفر) إذا أجاب بـ(غير موافق) ، والعكس في العبارات السالبة.

- **حساب زمن كل من مقياس القيم ومقياس الاتجاه:**

تم حساب الزمن الذي استغرقه مقياس القيم من خلال المعادلة التالية:

$$\text{زمن المقياس} = \frac{\text{زمن أسرع طالب} + \text{زمن آخر طالب}}{2}$$

$$\text{زمن المقياس} = \frac{180}{2} + \frac{120}{2} = ٩٠ \text{ دقيقة}$$

وأصبح زمن تطبيق المقياس ٩٠ دقيقة.

ثم حساب زمن مقياس الاتجاه بتطبيق نفس المعادلة السابقة:

$$\text{زمن المقياس} = \frac{٤٥ + ٧٥}{2} = \frac{١٢٠}{2} = ٦٠ \text{ دقيقة}$$

وأصبح زمن تطبيق مقياس الاتجاه ٦٠ دقيقة.

وبعد كل هذه الاجراءات أصبحت أدوات البحث الحالي صالحة للتطبيق في صورتها النهائية.

- **التصميم التجريبي المستخدم:**

تم اختيار عينة البحث من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة السادات الثانوية بادارة الهرم التعليمية محافظة الجيزة وعددهم ٦٠ طالبا ، مقسمين إلى فصلين كل فصل ٣٠ طالب (١/٣ ، ١/٥) وقد روعي في إختيار الطلاب التقارب في المستوى من خلال نتائج الطلاب في الصف السابق وآراء المعلمين داخل المدرسة ، والجدول التالي يوضح عدد أفراد العينة وتوزيعها:

العينة	الفصل	العدد	الاجمالى
المجموعة التجريبية	١/٣	٣٠	٦٠
المجموعة الضابطة	١/٥	٣٠	

وبعد ذلك قام الباحث بتزويد المعلم بدليل المعلم للاسترشاد به في التدريس للمجموعة التجريبية وفقا للمدخل الجمالي ، وحرصا على تنفيذ التجربة على النحو المطلوب قام الباحث بعقد جلسات مع المعلم بهدف مناقشته فيما ورد في

الدليل وكيفية الاستفاده منه ، كما تضمنت هذه الجلسات أيضاً اعطاء المعلم خلفية عن التدريس باستخدام المدخل الجمالي واجراءات استخدامه في التدريس في مادة الفلسفة والقيم والاتجاهات الايجابية المراد تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وإمداد المعلم بكافة الأدوات والوسائل.

- **التطبيق القبلي لأداتي البحث**:

تم تطبيق أداتي البحث (مقياس القيم – مقياس الاتجاه) على جميع أفراد العينة بصورة قبلية يوم ٢٠١٢/١٠/١م وذلك للتحقق من وجود تكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

وبعد الانتهاء من تطبيق أداتي البحث تم تصحيح أوراق الاجابة ورصد الدرجات التي أظهرت عدم وجود فروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) على أداتي البحث ومن ثم يتحقق التكافؤ بين المجموعتين قبل تطبيق البرنامج المقترح.

- **نتائج البحث وتحليل البيانات والتوصيات والمقترحات**

والجدولين التاليين يوضحا ذلك

جدول رقم (١) : التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات في التطبيق القبلي

البيان / المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الاحصائية
التجريبية	٣٠	٧,٩	٣,٩	٥٨	٠,٢٧٠	غير دالة
الضابطة	٣٠	٧,٧	٤,١			

جدول رقم (٢) : التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القيم نحو مادة الفلسفة في التطبيق القبلي

البيان / المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الاحصائية
التجريبية	٣٠	٥٨,٤	١٦,٦	٥٨	٠,١٢١	غير دالة
الضابطة	٣٠	٥٨,٣	١٦,٨			

تم التدريس لطلاب المجموعة التجريبية باستخدام المدخل الجمالي والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

- **التطبيق البعدي لإداتي البحث ورصد البيانات وتحليلهما** :

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة المقررة في الفلسفة على طلاب الصف الأول الثانوي تم تطبيق أدائي البحث (مقياس القيم ومقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة للمجموعتين التجريبية والضابطة) للتعرف على فاعلية التدريس بالمدخل الجمالي في تدريس الفلسفة على تنمية القيم والاتجاهات.

وقد ساعد الباحث في عملية تطبيق أداتي البحث بعض المعلمين الموثوق بهم لمعرفة تأثير البرنامج المقترح في تدريس الفلسفة على القيم واتجاهاتهم، ورصد الدرجات ومعالجتها احصائيا.

تم رصد درجات كلا من المجموعتين تمهيداً للمعالجة الاحصائية

- **الأسلوب الإحصائي المستخدم في البحث** :

تم استخدام اختبار (ت) test في المعالجة الاحصائية للبيانات، لأن هذا الأسلوب يصلح لأن يتخذ مقياسا للدلالة سواء في العينات الصغيرة أو الكبيرة، ويتطلب ذلك لمعرفة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وقد اقتضت نتائج النسبة الغائبة استخدام الحالة الثانية من الحالات المختلفة لحساب (ت) وهي كالتالي:

الحالة الثانية: عندما يكون المتوسطان غير مرتبطين والعينتان متساويتان في العدد (ن١ = ن٢) وبناء على ذلك فقد استخدم الباحث المعادلة التالية:

$$ت = \frac{م_{١} - م_{٢}}{\sqrt{\frac{ع_{١}^{٢} + ع_{٢}^{٢}}{ن - ١}}}$$

كما استخدم الباحث معادلة حجم الأثر لكارل لحساب أثر استخدام البرنامج المقترح باستخدام المدخل الإجمالي.

معادلة حجم الأثر $ت = \frac{م_{١} - م_{٢}}{ع}$

ويرى كارل أنه إذا كانت نسبة حجم الأثر للبرنامج المستخدم في التدريس كما يلي:

- أقل من (٠,٥) كان حجم الأثر ضعيفاً.
- بين (٠,٥ - ٠,٧) كان حجم الأثر متوسطاً.
- أكبر من (٠,٨) كان حجم الأثر مرتفعا.

- **تفسير النتائج واختبار صحة الفروض**:

بعد الحصول على النتائج يأتي دور تفسير نتائج البحث حيث يتم عرض النتائج بأداء طلاب المجموعتين على كل من مقياس القيم، والاتجاهات وقياس حجم الأثر لاستخدام البرنامج المقترح وكذلك تقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

- **عرض النتائج الخاصة بأداء طلاب المجموعتين في مقياس الاتجاهات**:

- **مناقشة الفرض الأول**: ينص الفرض الأول على ما يلي:

يوجد فرض دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة الفلسفة بالطريقة التقليدية ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الفلسفة باستخدام البرنامج المقترح، في مقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث بمقارنة متوسطي مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وذلك باستخدام إجراءات (ت) الاحصائية في مقياس الاتجاهات وكانت النتيجة وجود فرق دال احصائيا لصالح المجموعة التجريبية ويوضح ذلك الجدول (٣) :

جدول رقم (٣)

البيان / المجموعة	عدد الطلاب	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الاحصائية
التجريبية	٣٠	٢٠٢٢	٦٧.٤	٢.٩	٥٨	٢٣.٦٦	دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١)
الضابطة	٣٠	١٠٥١	٣٥.٠٣	١٠.١			

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاهات، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (٦٧.٤) وللمجموعة الضابطة (٣٥.٠٣) من نهاية عظمى (٦٨) درجة.
- وجود فروق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية، حيث أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (٢٣.٦٦) أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٥٨) لمستوى (٠.٠١) والتي تساوي (٢.٦٦٠).وهذا يؤدي إلى قبول الفرض الأول من هذا البحث

- **عرض النتائج الخاصة بأداء طلاب المجموعتين على مقياس القيم في مادة الفلسفة:**
- **مناقشة الفرض الثاني**: ينص الفرض الثاني على ما يلي:

يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة الفلسفة بالطريقة التقليدية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الفلسفة والبرنامج المقترح، على مقياس القيم نحو مادة الفلسفة لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث بمقارنة متوسطي مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وذلك باستخدام إجراءات "ت" الإحصائية في مقياس القيم نحو مادة الفلسفة، وكانت النتيجة وجود فرق دال احصائيا لصالح المجموعة التجريبية، ويوضح ذلك الجدول (٤)

جدول رقم (٤):

البيان / المجموعة	عدد الطلاب	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الاحصائية
التجريبية	٣٠	٤٦٣٢	١٥٤.٤	٢٢.٩	٥٨	٣٢.٥٢	دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١)
الضابطة	٣٠	١٥٣٨	٥١.٣	٨.٣			

ومن الجدول السابق يتضح:

- ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في مقياس القيم في مادة الفلسفة حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (٤ ، ١٥٤) وللمجموعة الضابطة (٣ ، ٥١) ب- وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية، حيث أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي

(٣٢,٥٢) أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٥٨) لمستوى (٠,٠١) والتي تساوي (٢,٦٦٠) وهذا يؤدي إلى قبول الفرض الثاني من هذا البحث.

- **عرض النتائج الخاصة بالعلاقة بين الاتجاهات في مادة الفلسفة والقيم:**

- **مناقشة الفرض الثالث** : ينص الفرد الثالث على ما يلي:

توجد علاقة إيجابية بين إتجاهات طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفلسفة والقيم ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مقياس الاتجاهات ودرجاتهم ومقياس القيم نحو مادة الفلسفة وذلك باستخدام معادلة الارتباط العامة للدرجات الخام، وكانت النتيجة وجود علاقة إيجابية بين درجات طلاب الصف الأول الثانوي في مقياس الاتجاهات ومقياس القيم في الفلسفة ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (٥) : معامل ارتباط درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي ودرجاتهم في مقياس الاتجاهات نحو مادة التاريخ

الرقم	البيان	الرمز	القيمة
١	مجموع الأفراد	ن	٦٠
٢	مجموع حاصل ضرب الدرجات المقابلة في الاختبارين	مجـ س ص	٣٥٩٨١١
٣	حاصل ضرب مجموع درجات مقياس الاتجاهات في مجموع درجات مقياس القيم	مجـ س× مجـ ص	١٨٩٦٠٤١٠
٤	مجموع مربعات درجات مقياس الاتجاهات في مادة الفلسفة.	مجـ س^{٢}	١٧٦٤٠٥
٥	مجموع مربعات درجات مقياس الاتجاهات في مادة الفلسفة	(مجـ س)^{٢}	٩٤٤٣٣٢٩
٦	مجموع مربعات درجات مقياس القيم في مادة الفلسفة	مجـ ص^{٢}	٨١١٧٨٢
٧	مربع مجموع درجات مقياس القيم في مادة الفلسفة	(مجـ ص)^{٢}	٣٨٠٦٨٩٠٠
٨	معامل الارتباط	ر	٠,٧٥

ومن الجدول السابق يتضح أنه يوجد ارتباط دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات طلاب مجموعتي البحث في مقياس الاتجاهات في مادة الفلسفة، ودرجاتهم في مقياس القيم في مادة الفلسفة، حيث أن قيمة "ر" المحسوبة تساوي (٠,٧٥) أكبر من قيمة "ر" الجدولية عند درجة حرية (٥٨) لمستوى (٠,٠٥) والتي تساوي (٠,٢٥) ولمستوى (٠,٠١) التي تساوي (٠,٣٢).

وهذا يؤدي إلى قبول الفرض الثالث من هذا البحث.

- **عرض النتائج الخاصة بتحديد حجم الأثر لاستخدام البرنامج المقترح في تدريس مادة الفلسفة للصف الأول الثانوي.**

- **مناقشة الفرض الرابع**: ينص الفرد الرابع على ما يلي

يوجد أثر دال احصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة على كل من مقياس الاتجاهات ومقياس القيم لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب حجم الأثر لاستخدام البرنامج المقترح الاتجاهات وحساب حجم الأثر له أيضا على القيم لدى الطلاب

في مادة الفلسفة وذلك باستخدام معادلة حجم الأثر لكارل، ويوضح ذلك جدول رقم (٦) وجدول رقم (٧).

جدول رقم (٦) : حجم الأثر لاستخدام البرنامج المقترح على الاتجاهات في مادة الفلسفة

البيان / المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم الأثر	مستوى الدلالة الاحصائية
التجريبية	٦٧,٤	٢,٩	٣,٢٠	مرتفع (دال احصائياً)
الضابطة	٣٥,٠٣	١٠,١		

من الجدول السابق يتضح أن نسبة حجم الأثر لاستخدام البرنامج المقترح على الاتجاهات بلغت (٣,٢٠) وهي نسبة عالية تعدت النسبة التي حددها كارل (٠,٨)، وهذا يعد مؤشرا لارتفاع حجم الأثر لاستخدام البرنامج المقترح على الاتجاهات للمجموعة التجريبية في مادة الفلسفة ويوضح ذلك الجدول (٧):

جدول رقم (٧): حجم الأثر لاستخدام البرنامج المقترح على القيم لدى طلاب المرحلة الثانوية نحو مادة الفلسفة

البيان / المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم الأثر	مستوى الدلالة الاحصائية
التجريبية	١٥٤,٤	٢٢,٩	١٢,٤٢	مرتفع (دال احصائياً)
الضابطة	٥١,٣	٨,٣		

من الجدول (٧) يتضح أن نسبة حجم الأثر لاستخدام البرنامج المقترح على قيم الطلاب بلغت (١٢,٤٢) وهي نسبة عالية تعدت النسبة التي حددها كارل (٠,٨)، وهذا يعد مؤشرا لارتفاع حجم الأثر لاستخدام البرنامج المقترح على قيم طلاب المجموعة التجريبية في مادة الفلسفة.

وهذا يؤدي إلى قبول الفرض الرابع في هذا البحث.

- **ملخص عام لنتائج البحث وتفسيرها** :

أوضحت نتائج البحث الحالية ما يلي:

- هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست مادة الفلسفة بالطريقة التقليدية، ومتوسط طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج المقترح المدخل الجمالي في مقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.
- هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج المقترح باستخدام المدخل الإجمالي على مقياس القيم نحو مادة الفلسفة لصالح المجموعة التجريبية.
- هناك ارتباط دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١)بين اتجاهات طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفلسفة باستخدام المدخل اجمالي وقيمهم.
- هناك أثر دال احصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة على كل من مقياس الاتجاهات ومقياس القيم في مادة الفلسفة لصالح المجموعة التجريبية.

كما أشارت النتائج إلى ما يلي:

- أن طلاب المجموعة التجريبية التي درست البرنامج المقترح القائم على المدخل الجمالي يحقق نمو في اتجاهاتهم في مادة الفلسفة وتكونت لديهم قيم جديدة في مادة الفلسفة بمعدلات أعلى من طلاب المجموعة الضابطة.

وبمعنى آخر: لقد أسفرت نتائج البحث الحالية عن تحقيق جميع فروض البحث، وأظهرت النتائج تأثير استخدام البرنامج المقترح القائم على المدخل الجمالي في تدريس مادة الفلسفة على قيم الاتجاهات تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي والقيم في مادة الفلسفة.

- كما تؤكد نتائج البحث على وجود ارتباط دال احصائياً بين نمو الاتجاهات الطلاب في مادة الفلسفة والقيم في المادة الدراسية.

- ويمكن تفسير هذه النتائج بأنه نظراً لاستخدام البرنامج المقترح مع طلاب المجموعة التجريبية، والذي يعني الإفادة من المدخل الإجمالي ويظهر ذلك من خلال عرض المادة العلمية في وضوح الأهداف، وتسلسل وترابط المحتوى، وتنوع أسلوب العرض، وتوافر الأنشطة والتقويم المستمر

- إن هذا التفوق الذي حققه طلاب المجموعة التجريبية يدل على تأثير استخدام المدخل الجمالي الذي يتسم بإيجابية المعلم وطلابه، الذين شاركوا فعليا في عملية التعلم من خلال الحوار مع المعلم والمشاركة الفعالة والإيجابية للطلاب مع المعلم، والاستراتيجيات التدريسية المستحدثة مع البرنامج وتقديم البرنامج للتغذية الراجعة والفورية للطلاب أثناء التقويم، فضلا عن تقديم دليل لكل من المعلم والطالب لتفعيل دورهما أثناء عرض البرنامج.

- ويظهر التحليل الإحصائي للنتائج أن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لا تعزى إلى الصدفة، وإنما ترجع – إلى العامل التجريبي – وهي تطبيق البرنامج المقترح القائم على المدخل الجمالي في تدريس مادة الفلسفة للأسباب الأتية:

- أن طلاب المجموعة التجريبية متكافئون في كل العوامل مع طلاب المجموعة الضابطة باستثناء العامل التجريبي، وهي وحدات البرنامج المقترح المختارة.

- أن هناك شغفاً وتشوقاً ودافعية لدى طلاب المجموعة التجريبية أثناء عرض وحدات البرنامج المقترح نظرا لسهولة عرض المادة، وتنوع وتعدد الخبرات التي ينقلها لهم البرنامج داخل حجرة الدراسة، واهتمامه بالطالب، مما جذب انتباههم نحو المادة الدراسية.

- إن البرنامج المقترح قد أعد أساساً لتنمية الاتجاهات الطلاب في مادة الفلسفة والقيم، وتم تنفيذه بالشكل الذي يحقق ذلك، فقد تم صياغة الأهداف لوحدات البرنامج المقترح، وتنظيم محتواها، واختيار طرق تدريسها، والأنشطة والوسائل التعليمية، وكذلك أساليب التقويم لكي تحقق هذا الغرض.

ومن هنا فإن تفسير تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة يتبين في ضوء خصائص وحدات البرنامج المقترح، الذي يؤكد على توظيف المدخل الجمالي في عرض المادة العلمية كما يؤكد على أهمية مشاركة كل من المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي، واثناء عرض البرنامج، مما يؤدي إلى جذب انتباه الطلاب وإثارة دافعيتهم، وحبهم للتعلم، وبالتالي تنمية اتجاهاتهم في مادة الفلسفة وتنميو القيم عندهم

- إن إحساس طلاب المجوعة الضابطة بعدم وجود اختلاف بين التدريس باستخدام البرنامج المقترح والتدريس بالطريقة التقليدية في عرض مادة الفلسفة إنعكس على اتجاهاتهم نحو مادة الفلسفة وتنمية القيم لديهم .

- **التوصيات والمقترحات** :

في ضوء النتائج السابقة توصل الباحث إلى التوصيات والمقترحات التالية:

- **أولاً : التوصيات** :

١- ضرورة الاهتمام باستخدام المدخل الجمالي في العملية التعليمية في مواد مختلفة.
٢- ينبغي الاهتمام بتدريب معلمي الفلسفة على إعداد وتصميم برامج تقوم على المدخل الجمالي.
٣- ضرورة الاهتمام بتوظيف المدخل الجمالي وامكاناته والاستفادة منها في إثراء الموقف التعليمي.
٤- ينبغي الاهتمام بالطالب والتأكيد على مشاركته الفعلية في العملية التعليمية وذلك من خلال توفير الأنشطة المتنوعة في البرنامج التعليمية المعتمدة على المداخل التدريسية الحديثة.
٥- ضرورة إعداد مقاييس موضوعية لقياس اتجاهات الطلاب نحو مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي للوقوف على درجة تقبلهم أو رفضهم ومن ثم معرفة الأسباب ومحاولة التغيير ومقاييس للقيم في ظل الحاجة إليها في هذه الآونة

- **ثانياً : البحوث المقترحة** :

يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

١- فاعلية استخدام المدخل الجمالي لتدريس مادة الفلسفة في تنمية مهارات البحث الفلسفي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٢- فاعلية المدخل الجمالي في الفلسفة في تنمية الإبداع لدى طلاب الثانوية.
٣- فاعلية المدخل الجمالي في تنمية قيم الانتماء والمواطنة والديمقراطية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٤- أثر استخدام المدخل الجمالي في تنمية الفاهيم الفلسفية والتفكر الفلسفي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٥- دراسة تأثير مناهج المواد الفلسفية بالتعليم الثانوي العام على اتجاهات الطلاب والقيم المرغوبة.

• المراجع :

١. الأنصاري، فريد (٢٠٠٦): مفهوم الجمالية في الاسلام من الترتيل إلى التشكيل ، مجلة حراء (العدد الثاني ، يناير).

٢. البسيوني، محمود (١٩٨٦): تربية الزوق الجمالي ، القاهرة : دار المعارف.

٣. الجلاد، ماجد زكي (٢٠١٠): تعلم القيم وتعليمها ، الطبعة ٣ ، الأردن : دار المسيرة للطباعة والنشر.

٤. الخضر، عزيز (٢٠٠٥): محاضرات في التربية الجمالية نحو مجتمع أفضل ، كلية التربية ، جامعة القدس المفتوحة.

٥. الخوالدة، محمود وعوض، محمد (٢٠٠٦): التربية الجمالية ، رام الله : مكتبة الشروق.

٦. الدسوقي، منى محمد (٢٠٠٧): فاعلية استراتيجية تدريس مقترحة لتنمية القيم الجمالية لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية في كل من سلوك الطالب والمنتج الفني ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان.

٧. الديب، أميرة (٢٠٠٢): أسس بناء القيم الخلقية في مرحلة الطفولة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب: مكتبة الأسرة.

٨. الشربيني، فوزي (٢٠٠٥): التربية الجمالية بمناهج التعليم ، مجلة التربية العلمية (المجلد الأول ، يوليو).

٩. اللقاني، أحمد حسين واللجمل، علي (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة : عالم الكتب ، ط٣.

١٠. اللقاني، أحمد حسين وحسن، فارعة (٢٠٠٣) : التربية البيئية بين الحاضر والمستقبل ، ط٢ ، القاهرة : عالم الكتب.

١١. المركز القومي للإمتحانات والتقويم التربوي (٢٠٠٩): مواصفات ورقة امتحان مادة مبادئ الفلسفة والمنطق والتفكير العلمي للصف الأول الثانوي للعام الدراسي (٢٠٠٩ – ٢٠١٠).

١٢. الناقة، محمود كامل حسن (٢٠٠٦): معايير جودة الأصالة والمعاصرة للعناصر التربوية. ورقة مقدمة إلى دوة مناهج التعليم العام "نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الإسلامي ومجتمعات الأقليات المسلمة".السودان

١٣. إبراهيم، مرفت مناع (٢٠٠٣): تنمية الوعي الجمالي لدى طفل المرحلة الأولى للتعليم المعالجات الجرافيكية للرسوم التوضيحية في الكتاب المدرسي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الفنون التطبيقية ، جامعة حلوان.

١٤. إبراهيم، وفاء (١٩٩٧): الوعي الجمالي عند الطفل ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٥. إبراهيم، وفاء (٢٠٠٠): دراسات في الجمال والفن ، القاهرة : دار غريب.

١٦. باشا، أحمد فؤاد (٢٠٠٢): القيم في عصر المعلومات ، مجلة الأزهر (الجزء ١٠).

١٧. بركات، زياد (٢٠٠٥): من المسؤول بشكل رئيسي عن تعليم القيم للشباب؟ البيت أم المدرسة أم المسجد ، فلسطين : جامعة القدس المفتوحة.

١٨. بلابل، ماجدة راغب (٢٠٠٤): فاعلية استخدام إستراتيجية ترتيب المهام المتقطعة التعاونية فى تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاه نحو مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، مجلة عالم التربية (العدد ١٤ ، أكتوبر).

١٩. ريد، هربرت (١٩٩٦): التربية عن طريق الفن ، ترجمة: عبدالعزيز جاويد ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢٠. زيدان، محمد سعيد و الجندي، كمال نجيب (٢٠٠٦): القيم الفلسفية في الأمثال الشعبية ، القاهرة: سفير.

٢١. سليم، محمد صابر (٢٠٠١): المدخل الجمالي في التربية العلمية ، مجلة التربية العلمية (المجلد الرابع ، ديسمبر).

٢٢. شحاته، حسن (٢٠٠٨): تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

٢٣. شحاته، حسن ، النجار، زينب وعمار، حامد (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

٢٤. صالح، عبدالرحمن (١٩٩٩): العمليات العقلية في القرآن الكريم ودلالاتها التربوية ، مجلة الملك سعود : العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (المجلد السابع ، العدد الأول).

٢٥. عبدالحميد، أماني محمد (٢٠٠٩): فعالية المدخل الجمالي في تدريس البيولوجي لتنمية بعض المفاهيم العلمية الكبرى وآراء الطلاب والمعلمين بالمرحلة الثانوية نحو استخدامه ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٢٦. عبدالقادر، جاسم (٢٠٠٣): التذوق الجمالي والنقد الفني كمحتوى معرفي لتنمية السلوك الجمالي في مجال التربية الفنية ، مستقبل التربية الفنية (المجلد التاسع ، العدد ٢٩).

٢٧. عثمان، سيد أحمد (١٩٩٢): بهجة التعلم ، القاهرة : مكتبة الأنجلو.

٢٨. عريان، سميرة عطية (٢٠٠٣) : فاعلية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثر ذلك على اتجاههم نحو التفكير التأملي والفلسفي ، مجلة القراءة والمعرفة (العدد ٢٠ ، فبراير).

٢٩. عصيدة، طالب محمد (٢٠٠١): مستوى القيم التربوية لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس الثانوية في محافظة نابل ، رسالة ماجستير غير منشورة ، فلسطين : نابلس ، جامعة النجاح الوطنية.

٣٠. عطية، محسن حمد (٢٠٠٥): اكتشاف الجمال في الفن والطبيعة ، القاهرة : عالم الكتب.

٣١. فرج، إلهام عبد الحميد (٢٠٠١): تصور مقترح لتطوير مناهج الفلسفة فى المرحلة الثانوية من وجهة نظر أساتذة ومعلمى وخبراء مناهج الفلسفة ، مجلة القراءة والمعرفة (العدد الثالث ، يناير).

٣٢. محمد، شوقي عبده (٢٠١٠): تفعيل التربية الجمالية في برامج إعداد المعلمين بالجمهورية اليمنية ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

٣٣. منظمة الأمم المتحدة (٢٠٠٢): التعليم من أجل التنمية المستدامة ، اليونسكو: مكتب إعلام الجمهور.

34. Cowger, C (2003): The values of Research University should be maximized to strengthen social work education, **Journal of Social Work Education**, V.39(1) ,43-48

35. Frank Sibley; John Benson; H B Redfern; Jeremy Roxbee Cox (2001): **Approach to aesthetics: collected papers on philosophical aesthetics,** England, Oxford: Clarendon Press.

36. Will Dudley (2004): **Hegel, Nietzsche, And Philosophy Thinking Freedom**, England: Cambridge.

****

البحث الثالث :

" معوقات جودة التعليم الابتدائي بالمدينة المنورة وإنعكاساتها على التنمية المستدامة (دراسة ميدانية) "

إعداد :

د / اشرف عبد المطلب مجاهد احمد

مدرس أصول التربية بكلية البنات الإسلامية

جامعة الأزهر بأسيوط

" معوقات جودة التعليم الابتدائي بالمدينة المنورة وإنعكاساتها على التنمية المستدامة (دراسة ميدانية) "

د /أشرف عبد المطلب مجاهد أحمد ❖

- **مستخلص الدراسة** :

استهدفت الدراسة بيان أوجه القصور في جودة التعليم الابتدائي الحكومي والتي تعيق التنمية المستدامة بالمدينة المنورة،واعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي ، واستخدمت الاستبانة كأداةٍ لاستطلاع آراء المعلمين والمعلمات في معوقات الجودة ،وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٠) معلما ومعلمة بواقع (٢٤٩) معلما، (١٩١) معلمة تم تطبيق الاستبانة عليهم بطريقة عشوائية من (٢٠) مدرسة للبنين، (٢٠) مدرسة للبنات من مدارس التعليم الإبتدائي الحكومية بالمدينة المنورة.وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان أهمها : وجود معوقات لجودة التعليم الإبتدائي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة بدرجة كبيرة هى : المنهج ،والمشاركة المجتمعية ، والطالب، والاشراف التربوي - وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين استجابات معلمي مدارس البنين واستجابات معلمات مدارس البنات في: معوقات جودة التعليم الإبتدائي التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة لصالح معلمي مدارس البنين، وتتمثل هذه المعوقات في : الإدارة المدرسية ، والمعلم ، الإشراف التربوي - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في : المعوقات التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة لعينة الدراسة حسب الخبرة ، وهي المرتبطة بالطالب ، وبالمنهج.

Impediments to quality primary education in Medina and their impacts on sustainable development (field study)

Abstract

The study aimed to describe the deficiencies in the quality of primary education that hamper the sustainable development of Medina, and adopted the study on descriptive survey and used the questionnaire as a tool to solicit the views of teachers in quality constraints, the sample of the study consisted of (440) teachers (249) male and (191) female applied questionnaire to randomize (20) school for boys (20) girls ' school from primary school in Medina and the study found many results were : There are some Impediments to quality primary education to achieving sustainable development by: curriculum, community participation, student and educational supervision.The existence of significant differences at the level of ≤ 0.05 between the responses of teachers of schools for boys and girls in schools teachers' responses: impediments to quality primary education to achieving sustainable development for teachers of schools for boys, these constraints are: school administration, teacher, educational supervision. The existence of significant differences at level 0.05: obstacles to achieving sustainable development for a sample study by experience, which is associated with the student and the curriculum.

❖ مدرس أصول التربية بكلية البنات الإسلامية جامعة الأزهر بأسيوط

- **المبحث الأول : الإطار العام للدراسة**

يتناول هذا المبحث : مقدمة الدراسة، مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، وأهميتها، وأهدافها ، وحدودها ،ومصطلحاتها ، وفيما يلي تفصيل ذلك :

- **المقدمة :**

تواجه مجتمعاتنا ومؤسساتنا التعليمية في أوائل القرن الحادي والعشرين الكثير من المشكلات المعقدة المرتبطة بالعولمة والتقدم التكنولوجي إلى جانب التغيرات السريعة والتي لا يمكن التنبؤ بها في جميع مجالات الحياة، فالعولمة تفرض على المؤسسات التعليمية أن تحافظ على قيمنا وسلوكياتنا وهويتنا الثقافية المتميزة.

ولقد أثرت العولمة تأثيراً مباشراً على التعليم في العقد الأخير من القرن العشرين أكثر من أي وقت مضى.والعولمة هي تكامل مجموعة من العوامل الاجتماعية، والتكنولوجية، والاقتصادية، والثقافية التي أصبحت تشكل ظاهرة عالمية (Brunold,2005,295).

والتعليم هو الأساس لبناء اقتصاد معرفي يسهم في الوصول بالمملكة العربية السعودية إلى مصاف الدول المتقدمة، وتحقيق المشاركة المستقبلية للنشء في بناء مجتمع متقدم في جميع المجالات، حيث وجه خادم الحرمين الشريفين يحفظه الله حين التقى المسؤولين عن التعليم في شهر رجب من العام ١٤٢٦هـ بقوله

"أتمنى أن تحملوا هذه المسؤولية بجد واجتهاد وتحسوا بمسؤوليتكم ، وأعتقد أن هذه إن شاء الله فيكم، بيد أني أتمنى أن تزداد هذه المسؤولية، وأن تربوا أجيالنا الحاضرة والمستقبلة على الخير وعلى العدل والإنصاف، وخدمة الدين والوطن بصبر وعمل".

والتعليم يقوم بدور أساسي في غرس القيم والمعارف والمهارات لدي الأطفال والتي تساعد على بناء الممارسات الجيدة اللازمة لبناء التنمية المستدامة.ولكي يقوم التعليم بهذا الدور يجب أن يتجاوز ما وراء معرفة الأطفال بالعمل على تنمية الأبعاد الأخرى: الاقتصادية والاجتماعية والبيئية التي تمكنهم من فهم أنفسهم وفهم الآخرين المحيطين بهم في العالم. فالتنمية المستدامة هي عملية اجتماعية ايكولوجيه تتسم بالوفاء بالاحتياجات الإنسانية الحالية والمستقبلية مع الحفاظ على جودة البيئة الطبيعيه (Pigozzi,2007,30).

ولقد حدد "كوفي عنان" الأمين العام للأمم المتحدة في خطابه أمام المجلس الأمريكي للتعليم: أن التعليم هو من أهم الأولويات العالمية من أجل تحقيق الاستدامة.والاستدامة هي الأمن الإنساني،أي العدالة الاجتماعية،والرخاء الاقتصادي،والعمل على حماية البيئة.فالتعليم هو العامل الرئيسي في بناء دعائم الأمن الإنساني (United Nations,1997,5).

وعلى الرغم من النمو الاقتصادي غير المسبوق الذي شهده القرن العشرون والعقد الأول من القرن الحادي والعشرين إلا أنه لا يزال الفقر والجوع يطالان

أعداداً غفيرة من الأفراد ولاسيما من بين أشدهم ضعفاً وتأثراً . كما أنه لا تزال تسلط الأزمات المالية والاقتصادية العالمية الأضواء على الأخطار التي تنطوي عليها نماذج وممارسات التنمية الاقتصادية غير المستدامة القائمة على الربح السريع،وكما تشكل الأزمة الغذائية وتفشي الجوع في العالم مشكلة تتزايد خطورة يوما بعد يوم .كما أن الآثار الإيكولوجية الناجمة عن نماذج الإنتاج والاستهلاك غير المستدامة تنتقص من الخيارات المتاحة أمام الأجيال الحاضرة والمقبلة وتهدد بقاء الحياة على الأرض كما يشهد بذلك تغير المناخ (UNESCO,2009,118).

وفي ظل الثورة الاجتماعية والاقتصادية والتنموية التي تعيشها المملكة العربية السعودية يكثر تنفيذ العديد من المشاريع الوطنية على مختلف الأصعدة، غير أن تنمية الإنسان يجب أن تأتي في الصدارة، ولا يمكن أن تتحقق هذه التنمية إلا من خلال تجويد التعليم(الدامغ،٢٠١١، ٣٦٧).

إن واقع التعليم الابتدائي العربي اليوم ونتائجه على مستوى الفرد والمجتمع، تظهر مدى الصعوبات التي تعوق تقدم الأمة العربية، أو دخولها في السباق العالمي للقرن الحادي والعشرين، فمعظم الطلاب في هذه المرحلة لا يقرأون ولا يكتبون، ولا يفكرون ولا يبدعون ولا يحاورون أو يجادلون (جمل و الزاميتي،٢٠٠٦، ٢٥).

إن نظامنا التعليمي العربي يجب أن يتجاوز تعليم طلاب التعليم الابتدائي القراءة والكتابة والحساب، بالعمل على زيادة حماسهم نحو مسئوليتهم تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين،والحفاظ على شكل ومعني العلاقات داخل المجتمع وعلى الصعيد العالمي.فالطلاب ينبغي أن يكونوا منتجين ولديهم القدرة على إدارة الموارد الطبيعية بفعالية.فالتعليم يجب أن يقدم نموذجا للمهارات والقيم التي نريد إكسابها لطلابنا (Hokins &Mckeown,2001,237).

فالتعليم الذي ننشده هو التعليم القادر على تحقيق معدلات أفضل في التنمية المستدامة.فهناك علاقة متبادلة بين التعليم والتنمية، فالإنسان هدف التنمية ووسيلتها معا.فالتعليم الذي ننشده هو تعليم قائم على المشاركة المجتمعية، مشاركة بين المدرسة والمجتمع وبين المدرسة ومؤسسات العمل والانتاج (شحاته، ٢٠٠٥ ، ٢٣٨- ٢٤٠).

كما يأتي الاهتمام بالتعليم من أجل التنمية المستدامة لزيادة وعي الأطفال عن نوعية العالم الذين يعيشون فيه وتطوير المهارات والقيم لديهم والتي تسهم بشكل إيجابي في تعزيز الثقة بأنفسهم وتزيد من دافعيتهم نحو تحقيق التقدم المجتمعي المستقبلي المنشود.

إن التعليم لا يمكن أن يكون شيئاً محدوداً مرتبطاً بلحظة معينة في نمو الإنسان وإنما يمكن النظر إليه باعتباره عملية مستمرة ، حيث يقدم فيها التعليم بصورة رسمية أو غير رسمية ، عن طريق نظم مختلفة للناس ، فالتعليم في كل أشكاله ضرورة للتنمية المستدامة ، حيث يسهم التعليم الابتدائي في

كثير من الأحيان بشكل ايجابي في مواجهة مشكلات الفقر، وتدمير البيئة ، وتحسين الحالة الصحية، فالتعليم يعتبر أيضا عاملا مهما لتعزيز التماسك الاجتماعي (لوبيز،٢٠٠٠، ٤٠).

- **مشكلة الدراسة** :

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في محاولة تجويد التعليم الابتدائي بإدارة التعليم بالمدينة المنورة من أجل مستقبل مستدام للأجيال الحالية والمستقبلية.ولهذا نحن بحاجة إلى تعليم يتسم بالجودة يمكنه أن يحقق التغيير في أساليب الحياة الضرورية، ويساعدنا في دعم ما لدينا من قيم،ويزيد من قدراتنا وخاصة في مجالات التكنولوجيا،وتنمية مصادر الطاقة المتجددة،مما يقودنا إلى التحسين الكيفي وتحسين جودة الحياة.

وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذلها المملكة في الاهتمام بجودة التعليم الجامعي ممثلة في الهيئة الوطنية للاعتماد وضمان الجودة بالمملكة، إلا أن المسؤولين لم يهتموا بجودة التعليم الابتدائي، على الرغم من أنه الركيزة الأساسية التي تعتمد عليه كافة مراحل التعليم الأخرى ، والتي تنطلق منها الدول المتقدمة بالتركيز على تكوين شخصية الطفل وعلى فهمه لعالمه المجتمعي والخارجي.

وقد أكدت دراسة (Likon,B.,2011) على أهمية تحقيق جودة التعليم من خلال تضمين مفاهيم التنمية المستدامة في المناهج الدراسية ، وفي أنشطة التعليم والتعلم ، بحيث يصبح منهج حياة للطلاب ، وبما يؤثر في سلوكياتهم تجاه الاستدامة.

كما تضمنت خطة التنمية التاسعة بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٠ - ٢٠١٤م) فيما يخص التعليم العام بضرورة التركيز على مناهج تعليمية متطورة تحقق تطورا شاملا للطالب تمكنه من الإسهام في بناء مجتمعه، وتحسين الكفاءة النوعية للعناصر البشرية لتكون قادرة على استيعاب أهداف المناهج التعليمية الحديثة(وزارة الاقتصاد والتنمية بالمملكة ، ٢٠١٠- ٢٠١٤م، ٥٦).

وقد نادى المنتدى العالمي للتربية "World Education Forum" - الذي عقد في داكار في ابريل عام ٢٠٠٠- والذي حدد الأهداف العامة والالتزامات التي تعهدت بها الحكومات والمجتمع الدولي لتجويد التعليم الأساسي للجميع بحلول عام ٢٠١٥، حيث أكد الهدف الثاني من أهداف المنتدى على تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم إبتدائي جيد مجاني وإلزامي بحلول عام ٢٠١٥، كما أكد الهدف السادس على تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم وضمان الامتياز للجميع بحيث يحقق جميع الدارسين نتائج واضحة وملموسة في التعليم، ولاسيما في القراءة والكتابة والحساب، والمهارات الأساسية للحياة(اليونسكو،٢٠٠٠، ٨).

كما أكدت دراسة أجراها البنك الدولي على العلاقة الوثيقة بين التنمية والمعرفة ، وأن الدول لا يمكنها تحقيق التنمية المستدامة معتمدة فقط على

مواردها المادية والبشرية ، حيث أصبحت المعرفة هي المحرك الأساسي لإحداث هذه التنمية ، كما أكدت على أن المعرفة تمثل أهم عنصر في التنمية الاقتصادية ، وأن قدرة المجتمع على إنتاج المعرفة واختبارها وتحويلها إلى خدمات أو سلع يعد عنصرًا مهمًا للنمو الاقتصادي المستمر وتحسين نوعية حياة الأفراد ، وأن نجاح عمليات التنمية مرتبط بقدرة الدول على بناء مجتمع المعرفة (World Bank , 2002) .

كما أكدت دراسة الشرعي (٢٠٠٧) على أهمية تفعيل دور المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي، وفي دعم الأنشطة والبرامج الخدمية بالمدرسة، كونه عمل تكاملي بين المدرسة وأفراد المجتمع المحلي.

وأشارت نتائج الشهري(١٤٢٨/١٤٢٩هـ) إلى وجود عدد كبير من المعوقات التي تواجه المشرف التربوي في تنفيذ الزيارات المتبادلة بين المعلمين كأسلوب إشرافي في منطقة مكة المكرمة ، ومن أهمها: كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على كاهل المشرف التربوي، وزيادة الأعباء الفنية على المشرف التربوي تحول دون تنفيذ أسلوب الزيارات المتبادلة بين المعلمين، زيادة أعباء المعلم التدريسية والمكتبية تحول دون ممارسة الزيارات المتبادلة بين المعلمين.

وكشفت نتائج دراسة اسبربولو (Spiropoulou,et al,2007) إلى أن المعلمين لديهم معتقدات أو مفاهيم خاطئة حول المعني المفاهيمي لمصطلح "الإستدامة" و"مصدر الطاقة المتجدد"، وان نسبة تطبيق البرامج البيئية في المدارس ضئيلة نسبيا إذا أخذنا بعين الاعتبار اهتمام المدرسين بتلك القضايا.

كما أوضحت نتائج رينا (Rena,2011) أن هناك حاجة ملحة لإصلاح النظام التعليمي للوصول إلي تعليم ابتدائي ذي مستوي عالمي في بابوا غينيا الجديدة وذلك نظرا لتدهوره منذ العقود القليلة السابقة في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، وأن العديد من المدارس في بابوا غينيا الجديدة لا تمتلك فصولا، ولا معلمين، ولا مرافق أساسية. وكنتيجة لذلك يفقد الطلاب اهتمامهم بالذهاب إلي المدرسة، حيث هجر الطلاب المدارس لمساعدة أسرهم في الأعمال المنزلية والأنشطة الزراعية، وأوصت الدراسة بزيادة مخصصات الميزانية بهدف تطوير مرافق البنية التحتية وتشجيع الطلاب علي الذهاب إلى المدارس الابتدائية، ومن ثم تحقيق الهدف الإنمائي للألفية: التعليم للجميع في بابوا غينيا الجديدة.

كما هدف مشروع الملك عبدالله (٢٠٠٧- ١٤٢٨هـ) ، "لتطوير التعليم العام من أجل التنمية المستدامة"، إلى بناء معايير عالمية لمختلف جوانب العملية التعليمية وعناصرها، وتطوير نظام متكامل لتقويم التعليم وقياس مستوى جودته، وتطوير مختلف جوانب العملية التعليمية (المناهج، والمعلمين والمعلمات، والبيئة التعليمية، وتعزيز القدرات الذاتية والمهارية، والإبداعية للطلاب والطالبات.

كما حدد تقرير التنمية البشرية العربية لعام ٢٠٠٢ أحد أسباب انخفاض مستوى الدول العربية على مؤشر التنمية المستدامة في "العجز المعرفي" الناتج عن تخلف نظم التعليم والبحث العلمي وعدم قدرتها على التجديد والتحديث الذي يستوعب التطورات الحديثة في مجال المعرفة ، وأكد التقرير على أن المعرفة هي عماد التنمية ، وأنها سلعة ذات نفع عام تؤثر على جميع مناحي الحياة ، كما أنها ضرورية للاقتصاد ، وتفرض نفسها عليه بشكل متزايد (UNDP , 2002). ومن ثم ينبثق هذا البحث من المشروع البحثي المنفرد للباحث "جودة التعليم الابتدائي كمدخل لتعزيز التنمية المستدامة بمجتمع المدينة المنورة" الذي مولته عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في العام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ.علما بأن الآراء والنتائج والاستنتاجات والتوصيات المذكورة بالدراسة هي للباحث وليست للجامعة.

ومما تقدم تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما مفهوم التنمية المستدامة ومبادئها وتحدياتها؟
- ما انعكاس الجودة في التعليم الابتدائي بالمدينة المنورة على التنمية المستدامة؟.
- ما معوقات الجودة من وجهة نظر آراء إجمالي معلمي ومعلمات التعليم الابتدائي بالمدينة المنورة ؟
- هل تختلف معوقات جودة التعليم الابتدائي بالمدينة المنورة باختلاف متغيرات: النوع (معلمي مدارس البنين، ومعلمات مدارس البنات)،وسنوات الخبرة (١- ١٠ ، ١١- ٢٠ ، ٢١ فأكثر) ؟
- ما أهم التوصيات التي يمكن أن تعمل على تحسن جودة التعليم الابتدائي من أجل تحقيق التنمية المستدامة بالمدينة المنورة؟

- **أهمية الدراسة** :

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلي :

- أشارت خطة التنمية السادسة بالمملكة العربية السعودية (١٤١٥/١٤٢٠هـ) إلى ضرورة الاهتمام بنوعية الخريج على مستوى التعليم العام، ليكون قادراً على تلبية احتياجات المجتمع المتجددة والمتغيرة، وهو ما يراه البعض فرصة مواتية للبدء في الأخذ بمفهوم الجودة الشاملة في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- أشار الهدف الثالث في خطة التنمية التاسعة بالمملكة إلى أهمية تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية المستدامة وذلك من خلال تسريع وتيرة النمو الاقتصادي والرفاهية الاجتماعية. كما أشار الهدف العاشر في خطة التنمية التاسعة بالمملكة إلى تنمية الموارد الطبيعية - وبخاصة الموارد المائية- والمحافظة عليها، وترشيد استخدامها، وحماية البيئة وتطوير أنظمتها في إطار متطلبات التنمية المستدامة.

- يمكن أن يستفيد من الدراسة الحالية المسؤولين عن التربية والتعليم بالمدينة المنورة، وذلك بالتعرف على معوقاته التي تقف حجر عثرة في تعليم أطفال منتجين لديهم القدرة على فهم معنى العلاقات داخل المجتمع على المستويين المحلي والعالمي، وعلى إدارة الموارد الطبيعية بفعالية.
- أقرت الجمعية العمومية للأمم المتحدة في ٢٠ ديسمبر ٢٠٠٢ عقد التعليم من أجل التنمية المستدامة (٢٠٠٥- ٢٠١٤م) بالقرار رقم (٢٥٤/٥٧)، وأتاح هذا القرار لمنظمة اليونسكو أن تكون المنظمة الرائدة والتنفيذية لفعاليات العقد، بالاهتمام بالتعليم والتعلم لجميع فئات المجتمع كمدخل رئيس وحقيقي للتنمية المستدامة، بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والبيئية.
- أكدت "هيا العواد" وكيل وزارة التربية والتعليم بالرياض رئيس اللجنة الوطنية لعقد الأمم المتحدة للتربية من أجل التنمية المستدامة في ورشة العمل التي عُقدت في الرياض في يوم الأحد الموافق ١٤٣٣/٧/١٣هـ عن «مؤشرات عقد الأمم المتحدة للتربية من أجل التنمية المستدامة» أن المملكة تسعى إلى تطوير نظامها التعليمي وربطه بالمستجدات العالمية مع المحافظة على أصالته، حيث خصصت البرامج والمشاريع، وكرست الجهد والاهتمام في بناء الخطط التربوية، سعياً منها في الوصول إلى تحقيق أهداف عقد الأمم المتحدة من أجل التنمية المستدامة في "التعليم".

- **أهداف الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى :

- بيان أوجه القصور في تطبيق الجودة في التعليم الابتدائي الحكومي والتي تعيق التنمية المستدامة بالمدينة المنورة.
- تقديم الحلول الناجحة لتجويد التعليم من أجل بناء مستقبل مستدام بمجتمع المدينة المنورة.

- **منهج الدراسة** :

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي ، والذي يتطلب التعرف على معوقات جودة التعليم الابتدائي التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة ، من خلال استطلاع آراء المعلمين والمعلمات ، وفي محاولة للتوصل لمعايير جودته لبناء مستقبل مستدام لمجتمع المدينة المنورة.

- **حدود الدراسة**:

اقتصرت الدراسة الحالية على بعض مدارس التعليم الابتدائي الحكومي: البنين والبنات بالمدينة المنورة، وطبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ. كما اقتصرت على المعوقات الآتية المرتبطة ب: الإدارة المدرسية، المعلم، الطالب، المنهج، الاشراف التربوي، المشاركة المجتمعية،المرشد الطلابي.

- **مصطلحات الدراسة** :

- التنمية المستدامة : يقصد بالتنمية المستدامة "تلبية احتياجات الأجيال الحالية دون الإضرار بمستقبل الأجيال القادمة"(اللجنة العالمية للتنمية

والبيئة،١٩٨٧، ٨٣)، أو بمعنى أخر هي عملية اجتماعية إيكولوجية تتسم بالوفاء بالاحتياجات الانسانية الحالية والمستقبلية مع الحفاظ على جودة البيئة الطبيعية (Pigozzi,2007,30).

- جودة التعليم : يقصد بجودة التعليم إكساب المتعلم مجموعة من القيم والمعارف والمهارات الأساسية التي تجعله متشوق للمشاركة بفعالية في عملية التعلم، وقادرا على مواصلة تعلمه مدى الحياة، والمشاركة بإيجابية في المجتمع.

- **المبحث الثاني : التنمية المستدامة (المفهوم،المبادئ، التحديات)**

- **مفهوم ومبادئ التنمية المستدامة.**

استخدم اقتصاديو التنمية تعبير الاستدامة (Sustainability) محاولة منهم لإيضاح التوازن المطلوب بين النمو الاقتصادي من ناحية والمحافظة على البيئة من ناحية أخرى .ورغم تداول تعريفات مختلفة لهذا المفهوم، فإنه يشير في الأساس إلى" توفير احتياجات الجيل الحالي دون الإضرار باحتياجات أجيال المستقبل ."وتشير هذه الجملة ضمنا إلى أن النمو المستقبلي ونوعية الحياة الشاملة تعتمد بشكل جوهري على نوعية البيئة (الهيتي و المهندي ، ٢٠٠٨، ١٣).

التنمية المستدامة هى تنمية تتميز بمراعاة التوازن(الحساسية والعدالة والترشيد والمشاركة) بين متطلبات التنمية والقدرة الاستيعابية للموارد الاقتصادية والاجتماعية والبيئية وذلك من خلال تحقيقها لعدد من الأهداف وهى : (البناني، ٢٠٠٥، ٨٢)

- الحفاظ على البيئة والنظم البيئية التي يعتمد عليها الإنسان وحماية الموارد الطبيعية من الضغوط وعدم استغلالها بطرق غير مستدامة.
- التوازن بين الموارد المتاحة والاحتياجات الأساسية للإنسان (مثل التعليم والصحة والمياه وغيرها) على المدى البعيد في إطار يحقق العدالة بين الأجيال، والقدرة على التخلي عن التمتع بمميزات التنمية الحالية في سبيل استمرار التنمية المستدامة والتي سوف تفرض بعض القيود والتضحيات.
- اختيار وسائل التقنية ذات التأثيرات البيئية المحدودة مع ترشيد وحسن اختيار أنواع ومواقع المراكز الصناعية وتخفيف الاستهلاك(ترشيد التنمية الاقتصادية).

والتنمية المستدامة هي تعبير عن التنمية التي تتسم بالاستقرار، وتمتلك عوامل التواصل وهي ليست واحدة من الأنماط التنموية التي درج مفكرو التنمية على إبرازها، مثل التنمية الاقتصادية، أو الاجتماعية، أو الثقافية، أو البيئية، أو المؤسسية، بل هي تشمل كافة هذه الأنماط،فهي تنمية تنهض بالأرض ومواردها وتنهض بالموارد البشرية وتقوم بها، فهي تنمية تأخذ بعين الاعتبار البعد الزمني وحق الأجيال القادمة في التمتع بالموارد الطبيعية(الهيتي و المهندي،٢٠٠٨، ١٣).

ومصطلح التنمية المستدامة هو مصطلح جديد يختلف عن المصطلحات الشائعة المرتبطة بمدارس البيئة التي تهتم أساسا بحماية البيئة، وهذا المصطلح الجديد يؤكد على أن ثمة تحديات جديدة أمام المدارس والجامعات التي ترغب في الانخراط في التعليم من أجل التنمية المستدامة، حيث إن هذا المصطلح لا يتعامل فقط مع اعتماد الناس على الجودة البيئية كمدخل لاستثمار الموارد الطبيعية اليوم ومستقبلا، بل يتناول أيضا جوانب مشاركة هؤلاء الناس وكفايتهم الذاتية وتوافر المساواة والعدل الاجتماعي كجوانب أساسية في بناء البشر من أجل تلك التنمية المستدامة.

ويمكن الوقوف على أبرز السمات الأساسية للتنمية المستدامة والمتمثلة بأنها(الرفاعي، ٢٠٠٦، ٢٥- ٢٦):

- تختلف عن التنمية بشكل عام كونها أشد تداخلاً وتعقيداً فيما يرتبط بما هو طبيعي وما هو اجتماعي في التنمية.
- تقوم على أساس تلبية متطلبات أكثر الشرائح فقراً في المجتمع، وتسعى إلى الحد من تفاقم الفقر في العالم.
- ترتكز على أساس نوعي يتعلق بتطور الجوانب الروحية والثقافية والإبقاء على الخصوصية الحضارية للمجتمعات.
- تتداخل فيها الأبعاد الكمية والنوعية بحيث لا يمكن فصل عناصرها وقياس مؤشراتها.
- لها بعد دولي يتعلق بضرورة تدخل كافة الدول الغنية لتنمية الدول الفقيرة.

- **وفيما يلي مبادئ التنمية المستدامة** (UNESCO,2012,1-2)

- حق كل فرد أن يتمتع بحياة صحية ومنتجة منسجمة مع الطبيعة بحيث لايؤثر على الأجيال المستقبلية.
- لكل الأمم حق السيادة في استغلال مواردها دون الإضرار بالبيئة التي تتجاوز حدودها،وتوفير التعويض المناسب عن الأضرار الناجمة عن الأنشطة التي تتجاوز حدودها.
- يجب أن تتخذ الأمم التدابير اللازمة لحماية البيئة من كل الأضرار والتجارب العلمية التي تضر بها.
- يجب أن يكون حماية البيئة جزءاً لا يتجزأ من عمليات التنمية،والحد من الفقر والتقريب بين الطبقات والوفاء باحتياجات غالبية افراد الشعب.
- على الأمم أن تتعاون من أجل التكامل الصحي في النظام البيئي وان تتحمل مسئوليتها تجاه ذلك اعتمادا على الموارد المادية والتكنولوجيا المتجددة.
- يجب أن تستبعد الأمم جميع أنماط الإنتاج التي تعوق التنمية المستدامة أو مظاهر الاستهلاك الضارة.
- يجب معالجة القضايا البيئية بشكل أفضل بمشاركة الأفراد المعنيين، مع توافر التسهيلات اللازمة والوعي العام.

- يجب أن تسن الأمم القوانين أو التشريعات البيئية الفعالة لمكافحة التلوث والإضرار بالبيئة.
- يجب أن تتعاون الأمم للارتقاء بالنظام العالمي المفتوح بما يعمل على زيادة التنمية المستدامة في جميع البلدان دون تمييز أو قيود تجارية.
- أن الدول المسببة للتلوث تتحمل تكلفة هذا التلوث.
- أن تتعاون الشعوب في عملية تحذير بعضها تجاه الكوارث الطبيعية ذات التأثيرات الضارة التي تمسها.
- التنمية المستدامة تتطلب تفهماً علمياً أفضل لجميع المشكلات.
- تتطلب التنمية المستدامة مشاركة كاملة من جانب المرأة وإبداعها والاعتراف بالهوية الثقافية ومصالح الأقليات.
- إن الأعمال العدائية هي ضارة ومدمرة للتنمية وخصوصاً الصراعات المسلحة.ولذا يجب أن تتعاون الدول على حماية البيئة في هذه الأوقات.

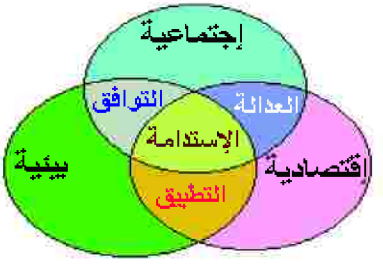
ومما تقدم يمكن اعتبار التنمية المستدامة قضية أخلاقية وإنسانية بقدر ما هي قضية تنموية بيئية، وهي قضية مصيرية ومستقبلية، والذي يؤكد ذلك أن التنمية في مختلف دول العالم لا تحقق شروط الاستدامة بوضعها الحالي لأنها تتم على حساب استهلاك واستنزاف الرصيد الطبيعي للأجيال القادمة، فبعضهم يتعامل مع قضية التنمية المستدامة كقضية أخلاقية، وبعضهم الآخر يرى أنها نموذج تنموي بديل يختلف عن النموذج الصناعي الرأسمالي أو هو أسلوب لإصلاح أخطاء وتعثرات النماذج السابقة بعلاقتها مع البيئة، ويرى آخرون أنها تفكير في مستقبل ومصير الأجيال القادمة وأن عنصر الوقت هو أهم ما يميزها (الهيتي و المهندي، ٢٠٠٨ ، ١٤).

كما يمكن تصور التنمية المستدامة على أنها عملية تنمية متواصلة تتميز بالشراكة بين الأجيال المتعاقبة في الثروات الطبيعية المحدودة، بكل أشكالها والتوصل إلى توزيع متساوي ومنطقي لمستوى من الرفاهية الاقتصادية يمكن استمراره دون نقص (مركز الانتاج الاعلامي بجامعة الملك عبدالعزيز ، ١٤٢٧هـ، ٣٩).

- **تحديات التنمية المستدامة**:

لخص مكتب اليونسكو الإقليمي للتعليم في الدول العربية – بيروت خلال العامين ٢٠٠٦، ٢٠٠٧ بالتعاون مع فريق عمل مصغر من الخبراء والمختصين في المنطقة العربية أبعاد التنمية المستدامة بالاستناد إلى التحديات التي تواجها وهي تحديات بيئية واجتماعية واقتصادية(اليونسكو، ٢٠٠٨ ، ١٤).

ومن خلال التحديات السابقة يمكن تلمس أبعاد التنمية المستدامة باعتبارها عملية ثلاثية الأبعاد كما في شكل(١) وهي: البعد البيئي، والاجتماعي، والاقتصادي، وهي أبعاد متداخلة وليست منفصلة، فعلى سبيل المثال: الصحة ومجتمع الرخاء يعتمدان على بيئة صحية توفر الطعام ومصادر الصحة كالمياه النقية الآمنة والهواء النقي لكل المواطنين.



شكل(١) تحديات التنمية المستدامة

- **وفيما يلي عرض موجز لهذه التحديات:**
- **تحديات بيئية:**

وتتمثل التحديات البيئية في قلة الوعي البيئي وإهمال المحافظة على البيئة بل واستنزافها في كثير من الأحيان، وارتفاع نسبة التلوث البيئي بأشكاله المتعددة، ووجود تنوع بيولوجي يحتاج إلى نظم متعددة للحفاظ عليه، تفشي أنماط متعددة في الاستهلاك الجائر للموارد في المجتمع(اليونسكو،٢٠٠٨، ١٤).

ويقع على التعليم الابتدائي بالمملكة العبء الأكبر في تنمية وعي التلاميذ بأهمية المحافظة على البيئة وترشيد الاستهلاك، حيث يرتبط هذا الوعي بمدى ما نوفره له من معلومات صحيحة عنها ومدى ما تكسبه من اتجاهات ايجابية نحوها.

- **تحديات اجتماعية:**

وتتمثل التحديات الاجتماعية في عدم العدالة في توزيع الموارد وزيادة الفقر بين أفراد المجتمع ، وقلة فرص العمل، والخدمات العامة، وهى تنعكس على نوعية الحياة والصحة والتعليم وعدالة الفرص بين الأجيال، والأمن الاجتماعي، والاستقرار السياسي، وضعف الشعور بالمواطنة، وقلة الوعي الصحي بالأمراض(الهيتي،المهندي، ٢٠٠٨، ٢٣).

وتنمية المجتمع هي على قدر كبير من الأهمية، حيث تتيح للإنسان أن يقوم بدور فاعل في صنع الحضارة الإنسانية المعاصرة، والاستفادة من مظاهر التقدم العلمي والتكنولوجي التي تؤثر في جوانب الحياة المختلفة، وتؤكد الشواهد والخبرات أن تحقيق تنمية اجتماعية حقيقية يجب أن يشمل جوانب المجتمع المختلفة ويجب أن يشارك في الوصول إليها كل أفراده، ذلك أن إهمال مشاركة احد أفراد المجتمع – كالمرأة مثلا – يفقد عملية التنمية جزءا كبيرا من قوة المجتمع (الحوت و شاذلي،٢٠٠٧، ١٣٩، ١٤١).

- **تحديات اقتصادية:**

وتتمثل التحديات الاقتصادية في الفقر والبطالة وهجرة الكفاءات، قلة دور المرأة في العمل والإنتاج، قلة الموارد بشكل عام، والحاجة إلى تنميتها وترشيد استخدامها، والتصحر والزراعة وندرة المياه.وهنا يأتي دور تجويد التعليم في

مساعدة الأفراد في التغلب على هذه التحديات وتحقيق مستوى معيشة متميز وحياة كريمة لهم.

- **المبحث الثالث: انعكاسات الجودة في التعليم الابتدائي على التنمية المستدامة**

لقد واجه العالم تحديات ومشاكل كبيرة ومعقدة مرتبطة بالتعليم والتنمية المستدامة خلال العقد الأول من القرن الحادي والعشرين.فما زالت كثير من الدول لم تكسب الأطفال مهارات التعلم مدى الحياة، ولم تحقق أهداف عقد التعليم من أجل التنمية المستدامة. فلا بديل أن التعليم والتعلم للأطفال مدى الحياة هو الذي يمكننا من تحقيق العدالة الاقتصادية والاجتماعية، والأمن الغذائي، والسلامة البيئية وسبل العيش المستدامة، واحترام جميع أشكال الحياة، واكتساب القيم القوية التي تعزز الديمقراطية والتماسك الاجتماعي والعمل الجماعي للأجيال الحالية والمستقبلية (UNESCO,2009,118).

ولقد أكد ديفيدسون"Davidson" (٢٠٠٣، ٢٣٥) أنه يجب على جميع فئات المجتمع الاهتمام بالتنمية المستدامة ومواجهة تحدياتها للفوز بها، ولكن تحقيق ذلك ليس بالمهمة السهلة، والتحدي الذي يواجهنا هنا هو كيفية تطوير مؤسساتنا الاجتماعية والاقتصادية وأنماط المعيشة لدينا حتى يمكننا تلبية احتياجاتنا الحالية واحتياجات أجيالنا المستقبلية.

وتُعد الجودة في التعليم إحدى وسائل تحسين وتطوير نوعية التعليم والنهوض بمستواه في عصر العولمة، فلم تعد الجودة حلما تسعى إليه المؤسسات التعليمية أو ترفا فكريا لها الحق في أخذه أو تركه، بل أصبحت ضرورة ملحة تمليها التغيرات المتسارعة التي يشهدها قطاع التعليم في جميع أنحاء العالم ومتطلبات الحياة المعاصرة (الطراونة ، ٢٠١٠، ٦).

والجودة مفهوم يشير إلى ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية لتطبيق معايير مستمرة ليس فقط لضمان جودة المنتج بل لضمان جودة العملية التعليمية التي يتم من خلالها المنتج وهو مفهوم وارد أساسا إلى التعليم من الصناعة وهو يركز على ملائمة المنتج(مخرجات العملية التعليمية) للأهداف المحددة من قبل (البلاوي، ٢٠٠٤ ، ٢٥).

أصبح من المؤكد اليوم أن ثروة المجتمع لا تقاس بمقدار ما لديه من موارد طبيعية ومادية فقط وإنما يضاف إليها الموارد البشرية أيضا، لأن العنصر البشري هو أساس النهضة والتطور المادي للمجتمعات. لذا، فإن نجاح سياسات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والبيئية والتكنولوجية التي تتعامل مع التأثيرات الإيجابية والسلبية لمحركات التغيير كالفقر والغذاء والتمدن والطاقة وغيرها مرهون بحسن استغلال واستثمار العنصر البشري في المجتمع. وكثيرا ما تُعزى ظاهرة تخلف المجتمعات إلى عدم إيلاء العنصر البشري

الاهتمام الكافي وتزويده بالكفايات والمعارف الضرورية والاتجاهات الإيجابية وتنمية مهاراته وقدراته واستثمارها في حل المشكلات والمعوقات المتعلقة بأبعاد التنمية في المجتمع(الطراونة،٢٠١٠، ١٨).

ومن هنا ينبع الاهتمام الكبير بتجويد التعليم لأنه مصدر الطاقة البشرية وعنصر فاعل في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والبيئية والتكنولوجية، وإذا كانت التنمية البشرية هي عملية تنمية مهارات أفراد الجنس البشري ومعارفهم وقدراتهم، فإن المكان الطبيعي الملائم لتحقيق هذه الخصائص هو النظام التربوي والتعليمي، فكلما ارتفعت نوعية التعليم وجودته ونجح في إكساب أفراده هذه الخصائص والسمات ارتفع مستوى التنمية البشرية، ودفع الحركة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والبيئية والتكنولوجية إلى الأمام(الطراونة،٢٠١٠، ١٨).

ولذا فإنه من الضروري التركيز على جودة التعليم الابتدائي وذلك بتنمية الإبداع والابتكار لدى الأطفال باعتبارهم شباب المستقبل والقوة الفاعلة في تحقيق التنمية المستدامة.وذلك لأن التعليم الابتدائي يشكل حجر الأساس لأي نظام تعليمي، وهو يشمل الفترة الحاسمة في حياة الأطفال . ولذلك شغلت هذه المرحلة التربويين خلال العقود الماضية، وأخذ الاهتمام بها مساحة واسعة من البحث في المؤتمرات واللقاءات الدولية والإقليمية والمحلية.ومن ثم فإن تجويده أصبح ضرورة هامة للمجتمعات التي تسعى للتقدم، فالمجتمع الذي يريد أن يزدهر لابد أن يهتم بغرس المعلومات والمعارف والمهارات والقيم لدى أطفاله.

ونشر ثقافة الجودة الشاملة وفلسفتها في المرحلة الابتدائية ستعمل على تحسين ورفع جودة العملية التعليمية في جميع مراحلها تحقيقا للأهداف التربوية المنشودة ، كما أن الحديث عن جودة التعليم إنما هو حديث عن جودة التنمية المستدامة وصناعة المستقبل، فصانع التنمية وصانع المستقبل هو الإنسان.وبما أن التنمية المستدامة هى عملية مستمرة إذن فلابد أن تكون جودة التعليم عملية مستمرة (الناقة، ٢٠١٢، ٨).

ويشير مركز الملك فهد بن عبدالعزيز للجودة(٢٠١١، ١٧- ١٨) إلى أنه في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة فإن هناك حاجة ملحة لتجويد التعليم المدرسي وخصوصا التعليم الابتدائي وذلك لما يلي :

- تحول المدارس من النظام المعتمد على اكتساب المعلومات إلى النظام الميسر لاكتساب المعرفة وإنتاجها.
- تركيز المدارس على تلبية احتياجات و تطلعات المستفيدين من خدماتها التعليمية (الطلاب، المعلمون، أولياء الأمور،المجتمع المحلي).
- زيادة التواصل والانفتاح بين المدرسة والمجتمع المحلي للمساهمة في قضاياه وتطلعاته.
- إعادة هندسة النظام التعليمي للمدارس ليتناغم مع متطلبات سوق العمل وتجدد متطلبات المهنة من معارف ومهارات وقيم.

- تحتاج المدارس إلى نظام فاعل لإدارة عملياتها الإدارية والتعليمية للاستثمار الأمثل في مواردها البشرية والمادية في ظل زيادة الطلب الاجتماعي على نوعية التعليم والطلب العالمي على أفراد أكثر ذكاءا ومهارة للتفاعل مع تسارع التقدم في العلم والمعرفة وسوق العمل والمهنة.
- تهيئة بيئة مدرسية أمنة وتعاونية ومحفزة على الإبداع.
- تحتاج المدارس إلى نظام فاعل يدعم قدرتها على التحسين المستمر لأدائها.

ولذا فإن مدخل الجودة الشاملة أحد الأساليب التطويرية الحديثة التي ترتكز على الاستثمار الفعال للموارد المادية والبشرية في المؤسسة التعليمية لتلبية احتياجات القائمين بالعملية الإدارية بالمراحل التعليمية المختلفة والتي ينعكس تأثيرها على جودة مخرجات العملية التعليمية بأكملها، وفي ظل هذا الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي المتسارع وتراكم الخبرات وفروع المعرفة المختلفة دعت الحاجة إلى التنظيم الجيد وتطبيق معايير الجودة الشاملة من أجل تحسين الإنتاجية، وإذا أخذت إدارة المدرسة بأسلوب الجودة في إنجاز مهامها فإن ذلك يؤدي إلى تحسين الإنتاج وتقليل الأخطاء وتنمية مهارات العاملين وتطوير المهارات القيادية والإدارية لقادة المدرسة والرؤية الواضحة والواعية لكل مكان في المدرسة والتركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسئوليات والعمل المستمر من أجل تقليل الهدر والفقد (احمد، ٢٠٠٧، ١٧٧).

ويشير إعلان بون (UNESCO,2009, 118-119) إلى أن جودة التعليم تنعكس على التنمية المستدامة من خلال ما يلي :

- يعطي وجهة جديدة للتعليم والتعلم للجميع : فهو يروج لتعليم جيد النوعية يستوعب الجميع بلا استثناء.كما أنه يستند إلى القيم والمبادئ والممارسات الضرورية لمواجهة التحديات الحالية والمقبلة بصورة فعالة.
- يساعد المجتمعات على التصدي للعديد من الأولويات والمشكلات : مثل قضايا الماء، والطاقة، وتغير المناخ، والتخفيف من آثار الكوارث وأخطارها، وضياع التنوع البيولوجي biodiversity ، وأزمات الغذاء، والمخاطر الصحية، وانعدام الأمن .
- يسهم، عن طريق مقاربة منهجية وبنيوية، في خلق مجتمعات سوية قادرة على التكيف والاستدامة، ويجدد جدوى النظم التعليمية والتدريبية ونوعيتها ومغزاها وهدفها. ويجعل وسائط التعليم النظامي وغير النظامي وغير الرسمي وكل قطاعات المجتمع تشارك في عملية التعلم مدى الحياة.
- يستند إلى قيم العدالة Justice Values والإنصاف والتسامح والاكتفاء والمسؤولية .كما يعزز المساواة بين الجنسين، والتماسك الاجتماعي social cohesion ، والتخفيف من وطأة الفقر ويؤكد على تحسين جودة التعليم من أجل التنمية المستدامة.
- يقوم على مبادئ تدعم استدامة الحياة والديمقراطية ورفاه الإنسان، وحماية البيئة وإصلاحها، وصون الموارد الطبيعية واستخدامها المستدام،

والتصدي لأنماط الإنتاج والاستهلاك غير المستدامة، وإقامة مجتمعات عادلة ومسالمة.

- يؤكد على التفكير الابداعي والنقدي، والتفكير التباعدي، وعلى أهمية التجديد والتمكين من أجل مواجهة اللايقين وحل المشكلات المعقدة .
- يشدد على الترابط القائم بين البيئة والاقتصاد والمجتمع والتنوع الثقافي diversity cultural بدءا من المستوى المحلي وحتى المستوى العالمي، ويضع في الحسبان الماضي والحاضر والمستقبل.
- يوفر المهارات اللازمة لإيجاد الحلول لمشكلات الأفراد، ويستفيد من الممارسات والمعارف الراسخة في الثقافات المحلية إضافة إلى الأفكار والتكنولوجيات الجديدة.

كما يؤكد الرويشد (٢٠٠٣ ، ٩٨) على أهمية جودة التعليم فيما يلي:

- ضبط وتطوير النظام الإداري في المدرسة نتيجة وضوح الأدوار وتحديد المسئوليات.
- الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية.
- زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء لجميع الإداريين والمعلمين.
- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين العاملين في المدرسة.
- تمكين إدارة المدرسة من تحليل المشكلات بالطرق الصحيحة والتفاعل معها من خلال الإجراءات التصحيحية والوقائية لمنع حدوثها مستقبلا.
- العمل بروح الفريق بين جميع الإداريين والمعلمين في المدرسة.

ومما سبق يمكننا التوصل إلى إن تحقيق الجودة في التعليم الابتدائي يتطلب أن يشمل ذلك كافة محاور العملية التعليمية، والتي تشمل الطالب، وهو المستفيد الأول الذي يجب أن يكون محور اهتمام ورعاية المؤسسة التعليمية، والمعلم أساس جودة العملية التعليمية، والتي يتطلب تحقيقها اهتمامًا خاصًا بعمليات اختياره وتدريبه وتأهيله، والاستماع إلى اقتراحاته، وتوفير البيئة المدرسية الملائمة ليبدع ويبتكر في أساليب التعليم وتوصيل المعلومات والمعرفة إلى الطلاب ، كما تشمل باقي كافة أركان العملية التعليمية مثل الإدارة المدرسية، والمناهج التعليمية، والإشراف التربوي، والمرشد الطلاب وغيرها.

- **المبحث الرابع : إجراءات الدراسة الميدانية :**

يتناول هذا المبحث : أهداف الدراسة الميدانية ، مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة(الاستبانة)، وكيفيه بناءها وحساب صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة وفيما يلي تفصيل ذلك:

- **أهدف الدراسة الميدانية :**

تهدف الدراسة الميدانية إلى التعرف على آراء المعلمين والمعلمات ، حول معوقات جودة التعليم الإبتدائي بالمدينة المنورة التي تحول دون حدوث التنمية

المستدامة ومحاولة الوصول إلي المعايير اللازمة لإحداث هذه التنمية في ضوء متغيرات العصر لإفادة الأجيال الحالية والمستقبلية.

- **مجتمع الدراسة** :

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات مدارس التعليم الابتدائي بالمدينة المنورة وفق الإحصاءات العامة لإدارة التربية والتعليم بالمدينة المنورة، حيث بلغ إجمالي مجتمع الدراسة (٨٢٣٢) معلما ومعلمة، منها (٤١٢٢) معلم بمدارس البنين، (٤١١٠) معلمة من مدارس البنات.وفيما يلي توزيع مجتمع الدراسة للمعلمين والمعلمات على رأس العمل وفق المكاتب الإشرافية للتربية والتعليم بالمدينة المنورة في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٣هـ لمدارس البنين وإجمالاً وفق إدارة شؤون تعليم البنات.

جدول(١) : توزيع معلمي ومعلمات مجتمع الدراسة على رأس العمل وفق المكاتب الإشرافية لمدارس البنين ووفق إجمالي إدارة شؤون تعليم البنات بالمدارس الابتدائية الحكومية بالمدينة المنورة (١)

نوع المدرسة	النوع	مكاتب الاشراف				المجموع
		شمال	جنوب	شرق	غرب	
مدارس البنين	معلمين	١٠٠٣	١١٠٨	١١٢١	٨٩٠	٤١٢٢
مدارس البنات	معلمات	–	–	–	–	٤١١٠
الإجمالي						٨٢٣٢

يتضح من الجدول(١) أن إجمالي عدد معلمي مدارس البنين (٤١٢٢) معلماً حسب توزيع مكاتب الاشراف وإجمالي عدد المعلمات (٤١١٠) معلمة حسب إحصاءات إدارة شؤون تعليم البنات بالمدينة المنورة.

- **عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة من (٤٤٠) معلماً ومعلماً بواقع (٢٤٩) معلماً، (١٩١) معلمة تم تطبيق الاستبانة عليهم بطريقة عشوائية من (٢٠) مدرسة للبنين، (٢٠) مدرسة للبنات من مدارس التعليم الإبتدائي الحكومية بالمدينة المنورة وبلغت نسبة إجمالي العينة للمجتمع الأصلي للمعلمين والمعلمات (٥,٣٤٪)، وفيما يلي وصف عينة الدراسة حسب النوع وسنوات الخبرة :

جدول(٢) : وصف العينة وفق النوع (معلماً، معلمة) وسنوات الخبرة (١- ١٠ ، ١١- ٢٠ ، ٢١ سنوات فأكثر)

النوع	سنوات الخبرة بالسنوات						المجموع	%
	١-١٠	%	١١-٢٠	%	٢١ فأكثر	%		
معلما	٧٤	٢٩.٧	١١٥	٤٦.٢	٦٠	٢٤.١	٢٤٩	٥٦.٦
معلمة	٢٢	١١.٥	١٢٢	٦٣.٩	٤٧	٢٤.٦	١٩١	٤٣.٤
الإجمالي	٩٦	٢١.٨	٢٣٧	٥٣.٩	١٠٧	٢٤.٣	٤٤٠	١٠٠

يتضح من الجدول(٢) أن نسبة إجمالي المعلمين تزيد عن نسبة إجمالي المعلمات بنسبة (١٣.٢ ٪)، وأن اكبر نسبة خبرة للمعلمين في الفئة من (١١- ٢٠)

(١) مدارس البنات لا يتبعها مكاتب للإشراف في الجهات الأربعة ولكنها جهة إشرافية واحدة.

سنة بلغت (٤٦,٢٪) ، بينما أكبر نسبة خبرة للمعلمات في الفئة أيضاً من (١١- ٢٠) سنة بنسبة بلغت (٦٣,٩٪).

وبلغت أكبر نسبة لإجمالي العينة من المعلمين والمعلمات في فئة الخبرة من (١١- ٢٠) سنة بنسبة بلغت (٥٣,٩٪) ، ويليها فئة الخبرة من (١٢ سنة فأكثر) بنسبة بلغت (٢٤,٣٪)، وأن أقل نسبة لإجمالي العينة من المعلمين والمعلمات في فئة الخبرة من (١- ١٠) سنوات بنسبة بلغت (٢١,٨٪).

- **أداة الدراسة (الاستبانة)**

في ضوء الإطار النظري وخبرة الباحث، وبعد الاطلاع على الأدوات البحثية في البحوث السابقة، المرتبطة بموضوع الدراسة الخاصة بمعايير جودة التعليم الابتدائي والتنمية المستدامة، قام الباحث ببناء أداة الدراسة وهى الاستبانة التي تكونت من (٥٦) عبارة ، ومن سبعة أبعاد تصلح للتعرف على معوقات جودة التعليم الابتدائي بالمدينة المنورة اللازمة للتنمية المستدامة.

- **صدق الاستبانة** :

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (١٠٠) من المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم الإبتدائي بالمدينة المنورة.

- **صدق التكوين الفرضي**:

من الطرق التي تستخدم في صدق التكوين الفرضي صدق المفردات التي تتألف منها الإستبانة. يقصد به مدي قياس الاختبار لتكوين فرضي معين. ويتطلب هذا النوع من الصدق معلومات كثيرة عن الظاهرة موضوع القياس من أكثر من مصدر، وفي ضوء ذلك تم حساب الصدق بحساب معاملات الإرتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه والنتائج كما يوضحها الجدول (٣) :

جدول (٣) : صدق التكوين الفرضي لمحاور إستبانة معوقات جودة التعليم الإبتدائي اللازمة للتنمية المستدامة (ن=١٠٠) معلما ومعلمة

العبارات	الإدارة المدرسية	المعلم	الطالب	المنهج	الاشراف التربوي	المشاركة المجتمعية	المرشد الطلابي
١	٠.٨٠٦	٠.٨٣٨	٠.٧٥٣	٠.٨١١	٠.٧٤٤	٠.٧٢٣	٠.٨٨٦
٢	٠.٨٤١	٠.٧٨٤	٠.٧٨٠	٠.٨٨٧	٠.٨٠٤	٠.٨٥٨	٠.٩١٣
٣	٠.٨٢٥	٠.٨٠٦	٠.٧٦١	٠.٨٥٠	٠.٧٦٣	٠.٧٦٧	٠.٩١٧
٤	٠.٨٦١	٠.٨٥٠	٠.٧٧٧	٠.٨٤٧	٠.٧٧٩	٠.٨٧٠	٠.٨٨٠
٥	٠.٩٢٥	٠.٨٥١	٠.٧٢٥	٠.٨٢٣	٠.٦٧٠	٠.٨٤٥	٠.٨٩٦
٦	٠.٨٤٦	٠.٨٢٦	٠.٧٥٣	٠.٧٧٢	٠.٧٣٥	٠.٧٢٢	٠.٨٨٣
٧	٠.٨٨٣	٠.٤٩٤	٠.٧٩٤	٠.٧٦٧	٠.٧٠٩	٠.٨٥١	٠.٩٠٧
٨	٠.٨٥٥	٠.٦٩٤	٠.٧٠٥	٠.٨٣١	٠.٨١٠	٠.٨٤٠	٠.٩٠٧

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معامل الارتباط للمحور الأول: المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية تراوحت بين (٠.٨٠٦ ، ٠.٩٢٥)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للمحور الثاني : المعوقات المرتبطة بالمعلم بين (٠.٤٩٤ ، ٠.٨٥١) ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للمحور الثالث : المعوقات المرتبطة بالطالب بين

(٠,٧٠٥ ، ٠,٧٩٤)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط للمحور الرابع : المعوقات المرتبطة بالمنهج بين (٠,٧٦٧ ، ٠,٨٨٧)، وتراوحت قيم معاملات الإرتباط للمحور الخامس : الأشراف التربوي بين (٠,٦٧٠ ، ٠,٨٠٤) ،وتراوحت قيم معاملات الارتباط للمحور السادس: المشاركة المجتمعية بين (٠,٧٢٢، ٠,٨٥٨)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط للمحور السابع: المرشد الطلابي بين (٠,٨٨٠ ، ٠,٩١٧) وجميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

وتشير هذه المعاملات إلى تحقق صدق التكوين الفرضي لأبعاد الإستبانة مما يؤكد مصداقيتها وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

- **صدق الاتساق الداخلي**:

أُجْرِيَ حساب صدق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الإستبانة وبين الدرجة الكلية للإستبانة، وكانت النتائج كما يبينها الجدول (٤) :

جدول(٤) : صدق الاتساق الداخلي للإستبانة على العينة الإستطلاعية (ن=١٠٠) معلماً ومعلمة

محاور الإستبانة	عدد العبارات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	محاور الإستبانة	عدد العبارات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الإدارة المدرسية	٨	٠,٨٤٨	الإشراف التربوى	٨	٠,٧٧٦
المعلم	٨	٠,٨١٤	المشاركة المجتمعية	٨	٠,٧٦٥
الطالب	٨	٠,٨١٩	المرشد الطلابى.	٨	٠,٧٦٥
المنهج	٨	٠,٧٨٧	–	–	–

يتضح من الجدول(٤) أن قيم معاملات الاتساق لأبعاد الإستبانة تراوحت بين (٠,٧٦٥) ، (٠,٨٤٨) وهي دالة عند مستوى ٠,٠١، وهذا يشير أن الإستبانة على درجة مقبولة من الصدق مما يؤكد صلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

- **ثبات الإستبانة**:

أجري حساب الثبات للإستبانة بثلاث طرق هم : طريقة ألفا كرونباخ وطريقتي سبيرمان وبراون وجتمان على عينة استطلاعية (ن=١٠٠) من معلمي ومعلمات المرحلة الإبتدائية بالمدينة المنورة، والنتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول(٥) : معاملات الثبات للإستبانة على عينة (ن=١٠٠) معلماً ومعلمة في مدارس التعليم الإبتدائي بالمدينة المنورة

معوقات الجودة المرتبط بـــ :	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ	التجزئة النصفية بطريقتى	
			سبيرمان وبراون	جتمان
الإدارة المدرسية	٨	٠.٩٥٥	٠.٩٢٤	٠.٩٢٤
المعلم	٨	٠.٨٩٧	٠.٨٧٢	٠.٨٧٠
الطالب	٨	٠.٨٩١	٠.٧٩٥	٠.٧٥٨
المنهج	٨	٠.٩٣١	٠.٩١٥	٠.٩١٤
الإشراف التربوى	٨	٠.٨٨٨	٠.٨٠٢	٠.٨٠١
المشاركة المجتمعية	٨	٠.٩١٠	٠.٨٦٣	٠.٨٦٣
المرشد الطلابى	٨	٠.٩٧٠	٠.٩٤٤	٠.٩٤٣
إجمالى المعوقات	٥٦	٠.٩٧٦	٠.٩٠٩	٠.٩٠٩

يتضح من الجدول(٥) أن قيم الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد الإستبانة ودرجتها الكلية تراوحت بين (٠,٨٨٨،٠,٩٧٦)، كما أن قيم الثبات بالتجزئة النصفية بطريقة كل من سبيرمان وبراون تراوحت بين (٠,٨٠٢ ، ٠,٩٤٤) ، وجتمان تراوحت بين (٠,٧٥٨ ، ٠,٩٤٣) مما يؤكد ان الإستبانة علي درجة مقبولة من الثبات. ومما سبق يتضح أن الاستبانة تتمتع بدرجة مطمئنة من الصدق والثبات،مما يؤكد صلاحيتها للتطبيق على معلمي ومعلمات مدارس التعليم الإبتدائي بالمدينة المنورة للتعرف على معوقات الجودة التي تحول دون حدوث التنمية المستدامة.

- **المعالجات الإحصائية المستخدمة** :

استخدمت الدراسة عدة أساليب إحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS 16.0) ، وهي :

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الوزني.
- اختبار ت للعينتين المستقلتين.
- تحليل التباين أحادي الاتجاه.
- المقارنات المتعددة باستخدام LSD.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإستجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للاستجابات: (كبير جدا=٥، كبير=٤، متوسط=٣، قليل=٢، قليل جدا=١)، ثم تم تصنيف تلك الأوزان إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥- ١) ÷ ٥ = ٤ ÷ ٥ = ٠,٨ لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (٦) : توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

مدى المتوسطات	درجة شدة المعوق
٤,٢٠ – ٥,٠٠	كبير جدا
٣,٤٠ – ٤,١٩	كبير
٢,٦٠ – ٣,٣٩	متوسط
١,٨٠ – ٢,٥٩	قليل
١,٠ – ١,٧٩	قليل جدا

- **المبحث الخامس : تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها**

يتناول هذا المبحث تحليل نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها، وذلك من خلال عرض استجابات أفراد عينة الدراسة لتساؤلات الدراسة الميدانية، ومعالجتها إحصائيا باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي، والإحصاء الإستدلالي وصولا إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها، في ضوء الإطار النظرين والدراسات السابقة المتعلقة بجودة التعليم الإبتدائي والتنمية المستدامة.وفيما يلي تفصيل ذلك:

- **للإجابة عن التساؤل الثالث** : ما معوقات الجودة من وجهة نظر آراء إجمالي معلمي ومعلمات التعليم الابتدائي بالمدينة المنورة؟ تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل محور من محاور الاستبانة، والنتائج كما توضحها الجداول (٧)،(٨)،(٩)،(١٠)،(١١)،(١٢)،(١٣)،(١٤).

- **أولا : نتائج آراء استجابات إجمالي عينة معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة حول المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية والتي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة.**

جدول رقم (٧) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء إجمالي عينة الدراسة (ن=٤٤٠) حول شدة المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية مرتبة تنازليا

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	شدة المعوق
٧	تهميش الإدارة لدور مجلس الأباء في حل مشكلات المدرسة.	٤.٢٩	١.٠	١	كبير جدا
٨	ضعف تحفيز إدارة المدرسة للإبداع ورعاية الموهوبين.	٤.٢٢	١.٠٩	٢	كبير جدا
١	الانفراد بصناعة واتخاذ القرارات.	٣.٤٦	١.٢٥	٣	كبير
٤	تمسك الإدارة بالقرار رغم وجود ما يستدعي تعديله.	٣.١٨	١.٣٨	٤	متوسط
٢	التحيز لبعض الفئات بالمدرسة.	٣.٠٥	١.٣٨	٥	متوسط
٦	عشوائية الإدارة وبعدها عن التخطيط العلمي.	٢.٨٩	١.٤٣	٦	متوسط
٥	ضعف التواصل بين إدارة المدرسة والمعلمين.	٢.٨١	١.٣٤	٧	متوسط
٣	انعزال إدارة المدرسة عن الأحداث الجارية.	٢.٦٠	٠.٨٧	٨	متوسط
المتوسط العام للمعوق = ٣.٣١ بدرجة شدة متوسطة					

يتضح من نتائج الجدول(٧) أن المتوسطات الحسابية لمحور المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية قد تراوحت من (٢.٨١) إلى (٤.٢٩) ، وأن المتوسط العام لدرجة وجود المعوق كانت متوسطة من وجهة نظر إجمالي أفراد عينة الدراسة ، إذ بلغ متوسطها الحسابي (٣.٣١)، وتفصيل ذلك كالتالي :

ويتضح من الجدول (٧) أن تهميش الإدارة المدرسية لدور مجلس الأباء في حل مشكلات المدرسة ، وعدم تدعيمها للمبدعين والموهوبين كان معوقين كبيرين جدا من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، إذ بلغ متوسطهما الحسابي على الترتيب(٤.٢٩)،(٤.٢٢).

كما توضح النتائج أن إنفراد الإدارة المدرسية بصناعة واتخاذ القرارات كان معوق كبير من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، إذ بلغ متوسطها الحسابي (٣.٤٦).

في حين قدر أفراد عينة الدراسة أن تمسك الإدارة بالقرار رغم وجود ما يستدعي تعديله ، التحيز لبعض الفئات بالمدرسة، عشوائية الإدارة وبعدها عن التخطيط العلمي،ضعف التواصل بين إدارة المدرسة والمعلمين، انعزال إدارة المدرسة عن الأحداث الجارية كانت معوقات متوسطة،إذ بلغ متوسطهم الحسابي (٣.١٨)، (٣.٠٥) ، (٢.٨٩)، (٢.٨١)،(٢.٦١).

ومما سبق يتضح أن أكثر المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة هي تهميش الإدارة لدور مجلس الأباء في حل مشكلات المدرسة، وقلة تدعيم المبدعين والموهوبين، الانفراد بصناعة واتخاذ القرارات، وان أقل المعوقات هي انعزال إدارة المدرسة عن الأحداث الجارية.

وتؤكد هذه المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية إلى وجود قصور في إدارتها للمدرسة ، فهي ترى أن السلطة هي القوة ، والتي تتمثل في الإنفراد في صناعة واتخاذ القرارات ، وتهميش دور مجلس الأباء في حل مشكلات المدرسة، وفي عدم الاهتمام بالمبدعين والموهوبين.بالرغم من أن هذه المعوقات كان يمكن استثمارها بتحويلها إلى ايجابيات تساعد في تحقيق دورها وأهدافها، فتهميش دور مجلس الأمناء يضعف العلاقة بين الأسرة والمدرسة، ويقلل من تعبئة الموارد اللازمة لنجاح العملية التعليمية، كما أن المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية تؤثر على التنمية المهنية المستدامة للمعلم.

- **ثانياً : نتائج آراء استجابات إجمالي عينة معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة حول المعوقات المرتبطة بالمعلم والتي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة.**

جدول رقم (٨) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء إجمالي عينة الدراسة (ن=٤٤٠) مرتبة تنازليا حول شدة المعوقات المرتبطة بالمعلم مرتبة تنازليا

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	شدة المعوق
٣	انفصال المعلم عن مواكبه خطط التنمية المستدامة.	٤.١١	١.١٢	١	كبير
٨	عدم وجود معايير واضحه لتقويم المعلم.	٣.٤٩	١.٢١	٢	كبير
٥	ضعف إنتاج المعلم للوسائل التعليميه.	٣.٣٦	١.٣٣	٣	متوسط
٦	غياب قناعه المعلم بالأنشطه المدرسية.	٣.٢٨	١.٢٥	٤	متوسط
١	قله استخدام المعلم لاستراتيجيات التدريس المتنوعة.	٣.٢٥	١.٠٩	٥	متوسط
٧	قبول المعلم بتدريس مواد غير تخصصه.	٣.١٤	١.٣٨	٦	متوسط
٤	ندرة ممارسه المعلم لاساليب التعلم النشط.	٣.١٢	١.١٩	٧	متوسط
٢	ضعف تواصل المعلم مع زملائه والطلاب.	٢.٧٥	١.١٧	٨	قليل
المتوسط العام للمعوق = ٣.٣١ بدرجه شدة متوسطه					

يتضح من نتائج الجدول رقم (٨) أن المتوسطات الحسابية لمحور المعوقات المرتبطة بالمعلم قد تراوحت من (٢.٧٥) إلى (٤.١١) ، وأن المتوسط العام لدرجة وجود المعوق كانت كبيرة من وجهة نظر إجمالي أفراد عينة الدراسة ، إذ بلغ متوسطها الحسابي (٣.٣١)، وتفصيل ذلك كالتالي:

ويتضح من نتائج الجدول رقم (٨) أن انفصال المعلم عن مواكبة خطط التنمية المستدامة ، وعدم وجود معايير واضحة لتقويم المعلم كان معوقين كبيرين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، إذ بلغ متوسطهما الحسابي على الترتيب(٤.١١)، (٣.٤٩). في حين قدر أفراد عينة الدراسة أن ضعف إنتاج المعلم للوسائل التعليمية، غياب قناعة المعلم بالأنشطة المدرسية، قلة استخدام المعلم لاستراتيجيات التدريس المتنوعة، قبول المعلم بتدريس مواد غير تخصصه، ندرة ممارسة المعلم لأساليب التعلم النشط كانت معوقات متوسطة، إذ بلغت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات (٣.٣٦، ٣.٢٨ ، ٣.٢٥ ، ٣.١٤، ٣.١٢) على الترتيب.

أما أقل المعوقات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة هو ضعف تواصل المعلم مع زملائه والطلاب ، إذ بلغ متوسطها الحسابي (٢.٧٥).

ومما سبق يتضح أن أكثر المعوقات المرتبطة بالمعلم التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة هي انفصال المعلم عن مواكبة خطط التنمية المستدامة ، عدم وجود معايير واضحة لتقويم المعلم ، وان أقل المعوقات هي ضعف تواصل المعلم مع زملائه والطلاب.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Spiropoulou,et al,2007) التي توصلت إلى أن المعلمين لديهم معتقدات أو مفاهيم خاطئة حول المعني المفاهيمي لمصطلح "الإستدامة" و"مصدر الطاقة المتجدد"، وان نسبة تطبيق البرامج البيئية في المدارس ضئيلة نسبيا إذا أخذنا بعين الاعتبار اهتمام المدرسين بتلك القضايا.

وتشير هذه النتيجة إلى أنه على الرغم من أن المعلم هو أساس نجاح العملية التعليمية ، إلا أنه ليس لديه دراية بمفهوم التنمية المستدامة وخططها المستقبلية، كما أنه ليس لديه قناعة بوجود معايير واضحة لتقويم المعلم.

كما أوضحت النتائج أن المعلم ليس لديه قناعة تامة باستخدام استراتيجيات التدريس المتنوعة، وبأهمية تدريس تخصصه ، وكل ذلك ينعكس على عدم فهم الطالب بشكل سليم للمادة المتعلمة.

- **ثالثاً : نتائج آراء استجابات إجمالي عينة معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة حول المعوقات المرتبطة بالطالب والتي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة.**

جدول رقم (٩) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأراء إجمالي عينة الدراسة (ن=٤٤٠) حول شدة المعوقات المرتبطة بالطالب مرتبة تنازليا

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	شدة المعوق
٨	استنزاف الطالب البيئة بدلا من المحافظة عليها.	٤.٠٠	١.٠٩	١	كبير
٣	ضعف التوجه الدافعي للتحصيل الدراسي للطلاب.	٣.٩٧	١.٠٦	٢	كبير
١	ضعف توجه الطالب للحوار والمناقشة.	٣.٩٦	١.٢٨	٣	كبير
٧	ضعف قدرة الطلاب على تحمل مسؤولياته تجاه مجتمعه.	٣.٧٥	١.١٩	٤	كبير
٢	عزوف الطلاب عن المشاركة في برامج خدمة المجتمع.	٣.٧٢	١.٣٥	٥	كبير
٦	ضعف قدرة الطلاب على توظيف المهارات التعليمية في المواقف الحياتية.	٣.٥٩	١.٤٥	٦	كبير
٥	كثرة غياب الطلاب عن المدرسة.	٣.١٦	١.٣٢	٧	متوسط
٤	عدم قدرة الطلاب على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية.	٣.١٣	١.٠٥	٨	متوسط
المتوسط العام للمعوق = ٣.٦٦ بدرجة شدة كبيرة					

يتضح من نتائج الجدول رقم (٩) أن المتوسطات الحسابية لمحور المعوقات المرتبطة بالطالب قد تراوحت بين (٣.١٣) إلى (٤.٠٠) ، وأن المتوسط العام لدرجة وجود المعوق كانت كبيرة من وجهة نظر إجمالي أفراد عينة الدراسة ، إذ بلغ متوسطها الحسابي (٣.٦٦)، وتفصيل ذلك كالتالي :

يتضح من نتائج الجدول رقم (٩) أن استنزاف الطالب البيئةَ بدلاً من المحافظة عليها، ضعف التوجه الدافعي للتحصيل الدراسي للطلاب، ضعف توجه الطالب للحوار والمناقشة، ضعف قدرة الطلاب على تحمل مسؤولياته تجاه مجتمعه، عزوف الطلاب عن المشاركة في برامج خدمة المجتمع، ضعف قدرة الطلاب على توظيف المهارات التعليمية في المواقف الحياتية كانت معوقات كبيرة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، إذ بلغت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات على الترتيب (٤، ٣,٩٧، ٣,٩٦ ، ٣,٧٥، ٣,٥٩). في حين قدر أفراد عينة الدراسة أن كثرة غياب الطلاب عن المدرسة، عدم قدرة الطلاب علي تكوين علاقات اجتماعية إيجابية كان معوقين متوسطين، إذ بلغ متوسطهما الحسابي (٣,١٦ ، ٣,١٣) على الترتيب.

ومما سبق يتضح أن عينة الدراسة ركزوا على أن نسبة (٧٥٪) من العبارات المرتبطة بالطالب هي معوقات تحول دون تحقيق التنمية المستدامة ، مما يشير إلى أن التعليم الابتدائي لا يسير في مساره الصحيح ، ولا يحقق الجودة التي ينشدها المجتمع ، فعلى الرغم من أن الطالب هو منتج العملية التعليمية ، إلا أن التعليم الابتدائي لا يكسبه السلوكيات الإيجابية التي تساعده في المحافظة على البيئة التي يتعامل معها بل يستنزفها في كثير من الأحيان ، كما أن التعليم لا يكسبه المهارات الحياتية التي تساعد على بناء شخصيته ، وغيرها من المعوقات التي تؤكد أن التعليم الإبتدائي هو تعليم شكلي لا يعد الطالب للحياة العملية ، ولا يدفع الطالب ذاتيا ليكون حريص على تحصيل العلم ، ولذا لا تكون لديه قدرة على تحمل مسؤوليته تجاه مجتمعه.

- **رابعاً : نتائج آراء استجابات إجمالي عينة معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة حول المعوقات المرتبطة بالمنهج والتي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة.**

جدول رقم (١٠) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء إجمالي عينة الدراسة (ن=٤٤٠) حول شدة المعوقات المرتبطة بالمنهج مرتبة تنازليا

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	شدة المعوق
٥	قلة الاهتمام بتطوير المنهج بناء على رؤية التنمية المستدامة.	٤.٣٣	٠.٩٨	١	كبير جداً
٨	قلة تركيز المنهج على مشاكل التنمية المستدامة وقضاياها.	٤.٢٩	٠.٩٣	٢	كبير جداً
٤	قلة ربط المنهج للطالب بمشكلات المجتمع والعمل على حلها.	٤.١٦	٠.٩٩	٣	كبير
٧	غلبة روح التلقين والحفظ على المنهج المدرسي.	٣.٧٩	١.١٧	٤	كبير
١	ابتعاد المنهج عن تنمية الجوانب الإبداعية والوجدانية لدى الطالب.	٣.٧٤	١.٠٨	٥	كبير
٦	قلة الأنشطة المنهجية التي تنمي ثقافة الحوار وتقبل الآخر.	٣.٦٤	١.١٢	٦	كبير
٢	ضعف مراعاة المنهج للنمو المتسارع في العلوم والمعارف الإنسانية.	٣.٣٠	١.٣١	٧	متوسط
٣	قلة إكساب المنهج الطالبَ مهارات التفكير الناقد.	٣.٢٧	١.٢٩	٨	متوسط
المتوسط العام للمحور = ٣.٨٢ بدرجة معوق كبيرة					

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٠) أن المتوسطات الحسابية لمحور المعوقات المرتبطة بالمنهج قد تراوحت بين (٣.٢٧) إلى (٤.٣٣) ، وأن المتوسط العام لدرجة وجود المعوق كانت كبيرة من وجهة نظر إجمالي أفراد عينة الدراسة ، إذ بلغ متوسطها الحسابي (٣.٨٢)، وتفصيل ذلك كالتالي :

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٠) أن قلة الاهتمام بتطوير المنهج بناء على رؤية التنمية المستدامة ، قلة تركيز المنهج على مشاكل التنمية المستدامة وقضاياها كان معوقين كبيرين جدا من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، إذ بلغ متوسطهما الحسابي على الترتيب (٤.٣٣)،(٤.٢٩).

كما يتضح من نتائج الجدول رقم (١٠) أن قلة ربط المنهج للطالب بمشكلات المجتمع والعمل على حلها، غلبة روح التلقين والحفظ على المنهج المدرسي، ابتعاد المنهج عن تنمية الجوانب الإبداعية والوجدانية لدى الطالب ، قلة الأنشطة المنهجية التي تنمي ثقافة الحوار وتقبل الآخر كانت معوقات كبيرة للمنهج من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، إذ بلغ متوسطهم الحسابي على الترتيب (٣.٧٩، ٤.١٦، ٣.٧٤، ٣.٦٤).

في حين قدر أفراد عينة الدراسة أن ضعف مراعاة المنهج للنمو المتسارع في العلوم والمعارف الإنسانية ، قلة إكساب المنهج الطالبَ مهارات التفكير الناقد كان معوقين متوسطين، إذ بلغ متوسطهما الحسابي على الترتيب (٣.٣٠ ، ٣.٢٧).

ومما سبق يتضح أن غالبية عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية يرون أن نسبة (٧٥٪) من العبارات المرتبطة بالمنهج هي معوقاتٍ تحولِ دون تحقيق التنمية المستدامة، مما يشير إلى ان المنهج غير مُعد إعدادا كافيا لإعداد المتعلم للتعامل مع قضايا ومشاكل التنمية المستدامة (البيئية ، والاجتماعية، والاقتصادية).

وتشير هذه النتيجة إلى أنه يجب إعادة النظر في تطوير منهج المرحلة الإبتدائية بالمملكة بتضمين مفاهيم التعليم والتنمية المستدامة في المقررات الدراسية، والتي يمكن من خلالها إكساب الأطفال مفاهيم وأخلاقيات التنمية المستدامة بحيث تصبح منهج حياة.

وهذا القصور الذي يتمثل في تلبية منهج المرحلة الإبتدائية لمتطلبات التنمية المستدامة، يؤثر تأثيرا كبيرا على جودة التعليم الذي يتلقاه طفل هذه المرحلة ، والذي سيؤثر بالسلب على التنمية الاجتماعية والاقتصادية والبيئية بالمملكة،وسيخلق هذا القصور عزلة للطفل عن المجتمع والبيئة التي يعيش فيها، أي انه سيكون مغتربا عنها.

- **خامسا : نتائج آراء استجابات إجمالي عينة معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة حول المعوقات المرتبطة بالإشراف التربوي والتي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة.**

والجدول (١١) يوضح ذلك :

جدول رقم (١١) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء إجمالي عينة الدراسة (ن=٤٤٠) حول شدة المعوقات المرتبطة بالإشراف التربوي مرتبة تنازليا

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	شدة المعوق
٥	إحجام المعلمين المتميزين عن الالتحاق بالإشراف التربوي.	٤.١٥	١.١٣	١	كبير
١	غلبة الطابع الشكلي على العملية الإشرافية في الأداء.	٣.٩٠	١.٣٨	٢	كبير
٣	غياب الثقة بين المعلم والمشرف التربوي.	٣.٨٧	١.٤٦	٣	كبير
٢	قلة استفادة المعلم أكاديميا من المشرف التربوي.	٣.٨٦	١.٤١	٤	كبير
٤	قلة إطلاع المشرف على أحدث البحوث في مجال تخصصه.	٣.٤٥	١.٢٣	٥	كبير
٨	قلة تشجيع المشرف للمعلم على النمو المهني.	٣.٤٥	١.٢٤	٦	كبير
٦	عدم إتاحة الفرصة للمعلمين المتميزين لأداء الدروس النموذجية أمام زملائهم.	٣.١٤	١.٢٩	٧	متوسط
٧	قلة الكفاءة المهنية والعلمية لمعلمي المرحلة الابتدائية.	٢.٨٠	١.٣٣	٨	متوسط
المتوسط العام للمحور = ٣.٥٨ بدرجة معوق كبيرة					

يتضح من نتائج الجدول رقم (١١) أن المتوسطات الحسابية لمحور المعوقات المرتبطة بالإشراف التربوي قد تراوحت بين (٢.٨٠) إلى (٤.١٥) ، وأن المتوسط العام لدرجة وجود المعوق كانت كبيرة من وجهة نظر إجمالي أفراد عينة الدراسة ، إذ بلغ متوسطها الحسابي (٣.٥٨)، وتفصيل ذلك كالتالي :

يتضح من الجدول رقم (١١) أن إحجام المعلمين المتميزين عن الالتحاق بالإشراف التربوي، غلبة الطابع الشكلي على العملية الإشرافية في الأداء ، غياب الثقة بين المعلم والمشرف التربوي، قلة استفادة المعلم أكاديميا من المشرف التربوي، قلة إطلاع المشرف التربوي على أحدث البحوث في مجال تخصصه ، قلة تشجيع المشرف للمعلم على النمو المهني كانت معوقات كبيرة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، إذ بلغ متوسطهم الحسابي على الترتيب (٤.١٥، ٣.٩٠ ، ٣.٨٧ ، ٣.٨٦ ، ٣.٤٥، ٣.٤٥).

في حين أشار أفراد عينة الدراسة أن عدم إتاحة الفرصة للمعلمين المتميزين لأداء الدروس النموذجية أمام زملائهم، قلة الكفاءة المهنية والعلمية لمعلمي المرحلة الابتدائية كان معوقين متوسطين، إذ بلغ متوسطهما الحسابي (٣.١٤ ، ٢.٨٠).

ومما سبق يتضح أن غالبية عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية يرون أن نسبة (٧٥٪) من العبارات المرتبطة بالإشراف التربوي هي معوقات تحول دون تحقيق التنمية المستدامة، مما يشير إلى أن الإشراف التربوي لا يقوم بدوره على الوجه الأكمل في التنمية المهنية المستدامة للمعلم، فهو في طابعة عملية شكلية لا يستفيد المعلم منه أكاديميا.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (الشهري،١٤٢٨/١٤٢٩هـ) التي توصلت إلى وجود عدد كبير من المعوقات التي تواجه المشرف التربوي في تنفيذ الزيارات المتبادلة بين المعلمين كأسلوب إشرافي في منطقة مكة المكرمة ، ومن

أهمها: كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على كاهل المشرف التربوي، وزيادة الأعباء الفنية على المشرف التربوي تحول دون تنفيذ أسلوب الزيارات المتبادلة بين المعلمين.

- **سادساً: نتائج آراء استجابات إجمالي عينة معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة حول المعوقات المرتبطة بالمشاركة المجتمعية والتي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة.**

جدول رقم (١٢) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء إجمالي عينة الدراسة (ن=٤٤٠) حول شدة المعوقات المرتبطة بالمشاركة المجتمعية مرتبة تنازليا

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	شدة المعوق
٨	قلة اهتمام أولياء الأمور بمتابعة أبنائهم.	٣.٩٢	١.٣٣	١	كبير
٥	قلة مشاركة أولياء الأمور في حل المشكلات التي تواجه المدرسة.	٣.٩٠	١.٣٦	٢	كبير
٦	قلة تعاون أولياء الأمور لتقديم الدعم المادى أو لشراء بعض احتياجات المدرسة.	٣.٨٥	١.٢٠	٣	كبير
٧	قلة حضور أولياء الأمور لأنشطة المدرسة.	٣.٨٤	١.١٢	٤	كبير
٤	قلة مشاركة أولياء الأمور في تقويم المناخ المدرسي والعملية التعليمية.	٣.٨١	١.١٠	٥	كبير
١	قلة توظيف إمكانيات المدرسة لخدمة مجتمع المدينة المنورة.	٣.٧١	١.٤١	٦	كبير
٢	قلة حرص أولياء الأمور على حضور مجلس الآباء بالمدرسة.	٣.٥٩	١.٤٣	٧	كبير
٣	قلة مشاركة المدرسة في برامج حماية البيئة والنظافة والتشجير.	٣.٥٣	١.١٩	٨	كبير
المتوسط العام للمحور = ٣.٧٧ بدرجة معوق كبيرة					

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن المتوسطات الحسابية لمحور المعوقات المرتبطة بالمشاركة المجتمعية قد تراوحت بين (٣.٥٣) إلى (٣.٩٢) ، وأن المتوسط العام لدرجة وجود المعوق كانت كبيرة من وجهة نظر إجمالي أفراد عينة الدراسة ، إذ بلغ متوسطها الحسابي (٣.٧٧)، وتفصيل ذلك كالتالي:

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن جميع المعوقات المرتبطة بالمشاركة المجتمعية كانت كبيرة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وهى : قلة اهتمام أولياء الأمور بمتابعة أبنائهم، قلة مشاركة أولياء الأمور في حل المشكلات التي تواجه المدرسة، قلة تعاون أولياء الأمور لتقديم الدعم المادى أو لشراء بعض احتياجات المدرسة،قلة حضور أولياء الأمور لأنشطة المدرسة، قلة مشاركة أولياء الأمور في تقويم المناخ المدرسي والعملية التعليمية، قلة توظيف إمكانيات المدرسة لخدمة مجتمع المدينة المنورة، قلة حرص أولياء الأمور على حضور مجلس الآباء بالمدرسة، قلة مشاركة المدرسة في برامج حماية البيئة والنظافة والتشجير، إذ بلغت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات (٣.٩٢ ، ٣.٩٠ ، ٣.٨٥ ، ٣.٨٤ ، ٣.٨١ ، ٣.٧١، ٣.٥٩، ٣.٥٣).

ومما سبق يتضح أن غالبية عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية يرون أن نسبة (١٠٠٪) من العبارات المرتبطة بالمشاركة المجتمعية هي معوقات تحول دون تحقيق التنمية المستدامة، مما يشير إلى وجود معوقات مرتبطة بالمشاركة المجتمعية بالمدارس الابتدائية بالمدينة المنورة.

فبالرغم من أهمية المشاركة المجتمعية في تعزيز العملية التعليمية، وفي حل المشكلات التي تواجه المدارس سواء بتقديم الأفكار أو الاستشارات من أفراد المجتمع المحلي من أجل تطوير أداء المدرسة، إلا أن هذه المشاركة المجتمعية لاتتحقق، وهذا بشكل خطورة كبيرة عل التعليم الإبتدائي بالمدينة المنورة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة القحطاني(١٤٢٩هـ) في أن المعوقات المرتبطة بأولياء الأمور هى اعتقادهم أن التعليم مسؤولية المدرسة فقط، وأنه لا أهمية لتنمية العلاقة بين المدرسة والأسرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة (ابراهيم،٢٠٠٤) إلى وجود فجوة عميقة بين المدرسة الابتدائية والمجتمع المحلي وضعف إقبال أولياء الأمور على المشاركة في أعمال المدرسة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الشرعي، ٢٠٠٧) التي توصلت إلى أهمية تفعيل دور المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي، وفي دعم الأنشطة والبرامج الخدمية بالمدرسة، كونه عمل تكاملي بين المدرسة وأفراد المجتمع المحلي.

وتتنافى هذه النتائج مع ما تهدف إليه خطة التنمية التاسعة بالمملكة (١٤٣٠- ١٤٣٥ هـ) في محور الأهداف والسياسات لقطاع التعليم التي أشارت إلى أهمية التوسع في المشاركة المجتمعية في التعليم.

كما توجد علاقة بين نتائج معوقات المشاركة المجتمعية ومعوقات الإدارة المدرسية، فالإدارة المدرسية التي تنفرد في اتخاذ القرارات لا تسمح بإشراك أفراد المجتمع المحلي في قراراتها التي تتعلق بالعملية الإدارية والتعليمية بالمدرسة.

وعدم تفعيل المشاركة المجتمعية في التعليم الإبتدائي بمجتمع المدينة المنورة يؤثر على تحقيق التنمية المستدامة بها، والذي ينعكس بدورة على الإخفاق في تحقيق النمو الاقتصادي والعدالة الاجتماعية بالمملكة.

كما أن نجاح العملية التعليمية يتم من خلال تفعيل التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي مما يساعد على اكساب الطالب المهارات الحياتية اللازمة لنموهم وتطورهم، والاطلاع على ما يدور حولهم، واكسابهم الخبرات العملية.(قادي،٢٠٠٣، ٢٧)

وكشفت دراسة كويل ووتشر (Coyle&Witcher,2004) إلى أن أولياء الأمور لهم دور واضح في دعم المدرسة ماليا، وتقديم الدعم اللازم للمعلمين، وتقديم الاستشارات لتطوير البرامج المدرسية.

- **سابعاً : نتائج آراء استجابات إجمالي عينة معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة حول المعوقات المرتبطة بالمرشد الطلابي والتي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة**

جدول رقم (١٣) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء إجمالي عينة الدراسة (ن=٤٤٠) مرتبة تنازليا حول درجة وجود المعوقات المرتبطة بالمرشد الطلابي مرتبة تنازليا

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	شدة المعوق
٨	قلة توفير المرشد المعلومات للطلاب المتعلقة بالأمراض المعدية وكيفية الوقاية منها.	٣.٢٩	١.٤٢	١	متوسط
٣	قلة حصر المرشد الطلاب الذين يعانون من مشكلات صحية وتحويلها للعلاج.	٣.٢٨	١.٧٠	٢	متوسط
٤	قلة تعديل المرشد لسلوكيات الطلاب غير المرغوبة.	٣.٢٥	١.٦٦	٣	متوسط
٦	قلة تشجيع المرشد للطالب على السلوكيات الايجابية والناجحة.	٣.٢١	١.٦٢	٤	متوسط
٢	ندرة متابعة المرشد الطلابي حالات الطلبة بالتعاون مع أولياء الأمور.	٣.١٨	١.٥٧	٥	متوسط
٧	قلة تقديم الإرشاد الفردي والجمعي للطلاب الذين يعانون من مشكلات نفسية.	٣.١١	١.٣٥	٦	متوسط
١	قلة مساعدة المرشد للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.	٢.٩٨	١.٣٢	٧	متوسط
٥	غياب حصر المرشد للطلاب الذين يعانون من مشكلات اجتماعية.	٢.٩٢	١.٣١	٨	متوسط
المتوسط العام للمعوق = ٣.١٥ بدرجة شدة متوسطة					

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٣) أن المتوسطات الحسابية لمحور المعوقات المرتبطة بالمرشد الطلابي قد تراوحت بين (٢.٩٢) إلى (٣.٢٩) ، وأن المتوسط العام لدرجة وجود المعوق كانت متوسطة من وجهة نظر إجمالي أفراد عينة الدراسة ، إذ بلغ متوسطها الحسابي (٣.١٥).

ويتضح من نتائج الجدول رقم (١٣) أن جميع المعوقات المرتبطة بالمرشد الطلابي كانت متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازليا وهى : قلة توفير المرشد المعلومات المتعلقة بالأمراض المعدية وكيفية الوقاية منها للطلاب، قلة حصر المرشد الطلاب الذين يعانون من مشكلات صحية وتحويلها للعلاج، قلة تعديل المرشد لسلوكيات الطلاب غير المرغوبة ، قلة تشجيع المرشد للطالب على السلوكيات الايجابية والناجحة، ندرة متابعة المرشد الطلابي حالات الطلبة بالتعاون مع أولياء الأمور، قلة تقديم الإرشاد الفردي والجمعي للطلاب الذين يعانون من مشكلات نفسية، قلة مساعدة المرشد للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، غياب حصر المرشد للطلاب الذين يعانون من مشكلات اجتماعية، إذ بلغ متوسطهم الحسابي (٣.٢٩ ، ٣.٢٨ ، ٣.٢٥ ، ٣.٢١ ، ٣.١٨ ، ٣.١١ ، ٢.٩٢ ، ٢.٨٩).

ومما سبق يتضح انه بالرغم من أن النتائج أظهرت أن هذه المعوقات المرتبطة بالمرشد الطلابي كانت بدرجة متوسطة ، إلا أن هذه النتيجة تؤكد أن المرشد لايقوم بدورة في عملية الإرشاد النفسي والاجتماعي للطفل على الوجه الأكمل بالرغم من أن لديه دور هام ومكمل للعملية التعليمية في تكوين شخصية الطفل وفي إكسابه سلوكيات ايجابية، فالمدرسة الابتدائية تُعد مجتمعاً جديداً على الطفل، تفرض عليه سلوكا واستجابات وعلاقات وضوابط اجتماعية جديدة تحكم وتنظم السلوك الاجتماعي له.

كما أن الطفل في هذه المرحلة يسبب ضيق للمعلم أو الآباء من كثرة الأسئلة عن الأشياء،كما أنه يميل إلى اللعب، وكل هذه الأشياء وغيرها التي تسبب إزعاجا، يدركها المرشد الطلابي المتخصص بالمدرسة الابتدائية، ويجب عليه وضع الخطط والبرامج العلاجية التي توائم متطلبات هذه المرحلة بالتعاون مع الأسرة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (القحطاني، ١٤٢٩هـ) التي توصلت إلى أن أهم المعوقات التي تواجه الارشاد الطلابي بمدارس التعليم العام تمثلت في : ضعف إدراك أولياء الأمور لدور المرشد الطلابي وما يقوم به من خدمات، وضعف وعي أولياء أمور الطلاب بحاجة أبنائهم النفسية والتربوية، قلة البرامج الإرشادية التي تعوق التي تنمي العلاقة بين المدرسة والأسرة.

- **ثامنا : ترتيب المعوقات التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة لدى عينة الدراسة**

جدول(١٤) : المتوسط الحسابي والمتوسط الوزني، وترتيب المعوقات تنازلياً التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة بالتعليم الابتدائي بالمدينة المنورة من وجهة نظر إجمالي عينة الدراسة (ن=٤٤٠) معلما ومعلمة

المعوقات المرتبطة ب	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	شدة المعوق	الترتيب
المنهج	٨	٣٠.٥٢	٥.١٦	٣.٨٢	كبيرة	١
المشاركة المجتمعية	٨	٣٠.١٤	٥.٧١	٣.٧٧	كبيرة	٢
الطالب	٨	٢٩.٢٨	٤.٤٧	٣.٦٦	كبيرة	٣
الإشراف التربوي	٨	٢٨.٦٣	٥.٦	٣.٥٨	كبيرة	٤
الإدارة المدرسية	٨	٢٦.٤٩	٦.٣٣	٣.٣١	متوسطة	٥
المعلم	٨	٢٦.٥	٥.٠٦	٣.٣١	متوسطة	٦
المرشد الطلابي	٨	٢٥.٢٢	٦.١٨	٣.١٥	متوسطة	٧

يتضح من نتائج الجدول(١٤) أن أعلى المعوقات التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة بدرجة كبيرة هى : المنهج ، يليها المشاركة المجتمعية ، يليها الطالب، يليها الإشراف التربوي ، وأن أقل المعوقات التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة بدرجة متوسطة هى : الإدارة المدرسية، والمعلم، والمرشد

الطلابي.إلا أن الدرجة المتوسطة تعني أن هناك معوقات يجب التغلب عليها حتى لا تتحول إلى معوقات كبيرة.

- **ب- للإجابة عن السؤال الرابع** : هل تختلف معوقات جودة التعليم الابتدائي بالمدينة المنورة باختلاف متغيرات: النوع (معلمي مدارس البنين، ومعلمات مدارس البنات)، وسنوات الخبرة (١- ١٠ ، ١١- ٢٠ ، ٢١ فأكثر) ؟ تم استخدام اختبار ت ، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، والمقارنات المتعددة بطريقة LSD، والنتائج كما توضحها الجداول (١٥)،(١٦)،(١٧)،(١٨).

- **تاسعاً : الفروق بين استجابات معلمي (مدارس البنين) ومعلمات (مدارس البنات) في المعوقات المرتبطة بجودة التعليم الإبتدائي التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة.**

وللتحقق من صحة هذا التساؤل أجري استخدام أسلوب اختبار ت للعينتين المستقلتين، والنتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول(١٥) : قيمة ت للتعرف على الفروق بين استجابات معلمي (مدارس البنين) ومعلمات (مدارس البنات) في المعوقات المرتبطة بجودة التعليم الإبتدائي

محاور الاستبانة المعوقات المرتبطة ب	استجابات المعلمين (ن = ٢٤٩)		استجابات المعلمات (ن =١٩١)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الإدارة المدرسية	٢٧.٠٧	٦.٠٥	٢٥.٧٣	٦.٦٠	٢.٢٢	٠.٠٥
المعلم	٢٧.٤٥	٤.٥٤	٢٥.٢٨	٥.٤٥	٤.٥٥	٠.٠١
الطالب	٢٩.٤٥	٤.٣٢	٢٩.٠٦	٤.٦٦	٠.٩٠	غير داله
المنهج	٣٠.٤١	٥.٣٧	٣٠.٦٦	٤.٨٧	١.٧٢-	غير داله
الإشراف التربوي	٢٩.٥٩	٥.١٦	٢٧.٣٧	٥.٩٠	٤.٢٢	٠.٠١
المشاركة المجتمعية	٣٠.٥١	٥.٧٠	٢٩.٦٥	٥.٧٢	١.٥٨	غير داله
المرشد الطلابي	٢٥.٥٢	٦.٣١	٢٤.٨٣	٦.٠١	١.١٧	غير داله

يتضح من نتائج الجدول(١٥) وجود فروق داله احصائياً عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين استجابات معلمي مدارس البنين واستجابات معلمات مدارس البنات في معوقات جودة التعليم الإبتدائي التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة، وتتمثل هذه المعوقات في : الإدارة المدرسية ، والمعلم ، الإشراف التربوي لصالح معلمي مدارس البنين. وتشير هذه النتيجة إلى وجود هذه المعوقات الثلاثة في مدارس البنين بدرجة أكبر من مدارس البنات ، مما يؤثر ذلك على جودة العملية التعليمية والإدارية بهذه المدارس ، والتى تحول دون تحقيق التنمية المستدامة.

كما أوضحت النتائج أيضاً عدم وجود فروق داله إحصائياً بين استجابات معلمي مدارس البنين، ومعلمات مدارس البنات في معوقات جودة التعليم الإبتدائي التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة، وتتمثل هذه المعوقات في الطالب، والمنهج، والمشاركة المجتمعية،والمرشد الطلابي.وتشير هذه النتائج إلى وجود المعوقات الأربعة بنفس المقدار في كل من مدارس البنين ومدارس البنات.

- **عاشراً : الفروق بين مستويات الخبرة في معوقات جودة التعليم الابتدائي بالمدينة المنورة التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة.**

وللتحقق من صحة الفرض أجري استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه one way analysis of variance، والنتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول(١٦) : يبين نتائج تحليل التباين لإجمالي استجابات عينة المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم الابتدائي بالمدينة المنورة (ن=٤٤٠) حول معوقات الجودة التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة

معوقات الجودة المرتبطة ب	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإدارة المدرسية	بين المجموعات	٣٠.٩٠	٢	١٥.٤٥	٠.٣٨	غ.د
	داخل المجموعات	١٧٥٥٧.٠٥	٤٣٧	٤٠.١٨		
المعلم	بين المجموعات	٤٠.٨٦	٢	٢٠.٤٣	٠.٨٠	غ.د
	داخل المجموعات	١١٢١٩.١٣	٤٣٧	٢٥.٦٧		
الطالب	بين المجموعات	٢١٢.٧١	٢	١٠٦.٣٦	٥.٤٣	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٨٥٦٢.٣٥	٤٣٧	١٩.٥٩		
المنهج	بين المجموعات	١٦٣.٠٦	٢	٨١.٥٣	٣.٠٩	٠.٠٥
	داخل المجموعات	١١٥١٨.٨٠	٤٣٧	٢٦.٣٦		
الاشراف التربوي	بين المجموعات	١٨.١٣	٢	٩.٠٧	٠.٢٩	غ.د
	داخل المجموعات	١٣٧٣٦.٤٩	٤٣٧	٣١.٤٣		
المشاركة المجتمعية	بين المجموعات	٧٢.٨٧	٢	٣٦.٤٤	١.١٢	غ.د
	داخل المجموعات	١٤٢٧٥.٦٨	٤٣٧	٣٢.٦٧		
المرشد الطلابي	بين المجموعات	٣٥.٦٩	٢	١٧.٨٥	٠.٤٧	غ.د
	داخل المجموعات	١٦٧٥٣.٩٢	٤٣٧	٣٨.٣٤		

يتضح من نتائج الجدول(١٦) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في المعوقات التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة لعينة الدراسة حسب الخبرة ، وهي المرتبطة بالطالب ، وبالمنهج.ولمعرفة اتجاهات الفروق تم اجراء المقارنات المتعددة بطريقة LSD (أقل مستوى دلالة) ، والنتائج كما توضحها الجدولين التاليين :

جدول(١٧) : المقارنات المتعددة بطريقة LSD في المعوقات التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة المرتبطة بالطالب

الخبرة بالسنوات	عدد العينة	المتوسطات	الفروق بين المتوسطات		
			١٠-١	٢٠-١١	٢١ فأكثر
١٠-١	٩٦	٢٨.٩٥	-	٠.٩٤ -	٠.٧١
٢٠-١١	٢٣٧	٢٩.٨٩		-	١.٦٥ *
٢١ فأكثر	١٠٧	٢٨.٢٤			-

❖ دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من نتائج الجدول (١٧) ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في المعوقات التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة لإجمالي العينة بين فئة الخبرة من (١١- ٢٠) سنة، وفئة الخبرة من (٢١ سنة فأكثر) لصالح فئة الخبرة من (١١- ٢٠) سنة. وتشير هذه النتيجة أن إجمالي عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات بالمدينة المنورة في فئة الخبرة من (١١- ٢٠) سنة يرون أكثر أن المعوقات المرتبطة بالطالب تحول دون تحقيق التنمية المستدامة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة لإجمالي العينة بين فئة الخبرة من (١- ١٠) سنوات، وكل من الفئتين من (١١- ٢٠) سنة ، (٢١ سنة فأكثر).مما يشير إلى اتفاق عينة الدراسة وفق هذه الخبرة على درجة وجود هذه المعوقات المرتبطة بالطالب.

جدول(١٨) : المقارنات المتعددة بطريقة LSD في المعوقات التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة المرتبطة بالمنهج

الخبرة بالسنوات	عدد العينة	المتوسطات	الفروق بين المتوسطات		
			١- ١٠	١١- ٢٠	٢١ فأكثر
١- ١٠	٩٦	٢٩,٦٧	-	- ١,٤ ❖	- ٠,٠٤
١١- ٢٠	٢٣٧	٣١,٠٧		-	١,٠
٢١ فأكثر	١٠٧	٣٠,٠٧			-

❖ دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من نتائج الجدول(١٨) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في المعوقات التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة المرتبطة بالمنهج لإجمالي العينة بين فئة الخبرة من (١- ١٠) سنوات، وفئة الخبرة من (١١- ٢٠) سنة لصالح فئة الخبرة من (١١- ٢٠) سنة. وتشير هذه النتيجة أن إجمالي عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات بالمدينة المنورة في فئة الخبرة من (١١- ٢٠) سنة يرون أكثر أن المعوقات المرتبطة بالمنهج تحول دون تحقيق التنمية المستدامة.ويرجع ذلك إلى خبرة المعلمين والمعلمات في هذه الفئة العمرية مما يجعلهم على دراية تامة بمعوقات المنهج الذي لا يربط الطالب بقضايا مجتمعة ولا يعده للحياة الواقعية بها.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة لإجمالي العينة بين فئة الخبرة من (١- ١٠) سنوات، وكل من الفئتين من (٢١سنة) فأكثر.وتشير هذه النتيجة أن الخبرة هنا ليس لديها دور في الفئة (٢١ سنة) فأكثر مما جعل استجابتها مطابقة لاستجابة فئة الخبرة من (١- ١٠) سنوات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة لإجمالي العينة بين فئة الخبرة من (١١- ٢٠) سنة، وفئة الخبرة (٢١سنة) فأكثر.وتشير هذه النتيجة اتفاق آراء عينة فئتي الخبرة في المعوقات المرتبطة بالمنهج التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة.

• المبحث الرابع : ملخص النتائج والتوصيات

يتناول هذا المبحث ملخص لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتوصيات المقترحة في ضوء هذه النتائج، وفيما يلي تفصيل ذلك.

• ملخص أهم النتائج :

أسفرت النتائج إلى ما يلي :

- **أولا : وجود معوقات لجودة التعليم الإبتدائي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة بدرجة كبيرة جدا وهى.**
  - تهميش الإدارة المدرسية لدور مجلس الأباء في حل مشكلات المدرسة.
  - ضعف تحفيز إدارة المدرسة للإبداع ورعاية الموهوبين.
  - قلة الاهتمام بتطوير المنهج بناء على رؤية التنمية المستدامة.
  - قلة تركيز المنهج على مشاكل التنمية المستدامة وقضاياها.
- **ثانيا : وجود معوقات لجودة التعليم الإبتدائي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة بدرجة كبيرة وهى.**
  - انفراد الإدارة المدرسية بصناعة واتخاذ القرارات.
  - انفصال المعلم عن مواكبة خطط التنمية المستدامة.
  - عدم وجود معايير واضحة لتقويم المعلم.
  - استنزاف الطالب البيئة بدلا من المحافظة عليها.
  - ضعف التوجه الدافعي للتحصيل الدراسي للطلاب.
  - ضعف توجه الطالب للحوار والمناقشة.
  - ضعف قدرة الطالب على تحمل مسؤولياته تجاه مجتمعه.
  - عزوف الطلاب عن المشاركة في برامج خدمة المجتمع.
  - ضعف قدرة الطلاب على توظيف المهارات التعليمية في المواقف الحياتية.
  - قلة ربط المنهج للطالب بمشكلات المجتمع والعمل على حلها.
  - غلبة روح التلقين والحفظ على المنهج المدرسي.
  - ابتعاد المنهج عن تنمية الجوانب الإبداعية والوجدانية لدى الطالب.
  - قلة الأنشطة المنهجية التي تنمي ثقافة الحوار وتقبل الآخر.
  - إحجام المعلمين المتميزين عن الالتحاق بالإشراف التربوي.
  - غلبة الطابع الشكلي على العملية الإشرافية في الأداء.
  - غياب الثقة بين المعلم والمشرف التربوي.
  - قلة استفادة المعلم أكاديميا من المشرف التربوي.
  - قلة إطلاع المشرف على أحدث البحوث في مجال تخصصه.
  - قلة تشجيع المشرف للمعلم على النمو المهني.
  - قلة اهتمام أولياء الأمور بمتابعة أبنائهم.
  - قلة مشاركة أولياء الأمور في حل المشكلات التي تواجه المدرسة.
  - قلة تعاون أولياء الأمور لتقديم الدعم المادى أو لشراء بعض احتياجات المدرسة.
  - قلة حضور أولياء الأمور لأنشطة المدرسة.
  - قلة مشاركة أولياء الأمور في تقويم المناخ المدرسي والعملية التعليمية.
  - قلة توظيف إمكانيات المدرسة لخدمة مجتمع المدينة المنورة.
  - قلة حرص أولياء الأمور على حضور مجلس الآباء بالمدرسة.
  - قلة مشاركة المدرسة في برامج حماية البيئة والنظافة والتشجير.
- **ثالثا : وجود معوقات لجودة التعليم الإبتدائي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة بدرجة متوسطة وهى.**
  - تمسك الإدارة المدرسية بالقرار رغم وجود ما يستدعي تعديله.
  - تحيز الإدارة المدرسية لبعض الفئات بالمدرسة.

- عشوائية الإدارة وبعدها عن التخطيط العلمي.
- ضعف التواصل بين إدارة المدرسة والمعلمين.
- انعزال إدارة المدرسة عن الأحداث الجارية.
- ضعف إنتاج المعلم للوسائل التعليمية.
- غياب قناعة المعلم بالأنشطة المدرسية.
- قلة استخدام المعلم لاستراتيجيات التدريس المتنوعة.
- قبول المعلم بتدريس مواد غير تخصصه.
- ندرة ممارسة المعلم لأساليب التعلم النشط.
- كثرة غياب الطلاب عن المدرسة.
- عدم قدرة الطلاب علي تكوين علاقات اجتماعية إيجابية.
- ضعف مراعاة المنهج للنمو المتسارع في العلوم والمعارف الإنسانية.
- قلة إكساب المنهج الطالبَ مهارات التفكير الناقد.
- عدم إتاحة الفرصة للمعلمين المتميزين لأداء الدروس النموذجية أمام زملائهم.
- قلة الكفاءة المهنية والعلمية لمعلمي المرحلة الابتدائية.
- قلة توفير المرشد المعلومات المتعلقة بالأمراض المعدية وكيفية الوقاية منها للطلاب.
- قلة حصر المرشد الطلاب الذين يعانون من مشكلات صحية وتحويلها للعلاج.
- قلة تعديل المرشد لسلوكيات الطلاب غير المرغوبة.
- قلة تشجيع المرشد للطالب على السلوكيات الايجابية والناجحة.
- ندرة متابعة المرشد الطلابي حالات الطلبة بالتعاون مع أولياء الأمور.
- قلة تقديم الارشاد الفردي والجمعي للطلاب الذين يعانون من مشكلات نفسية.
- قلة مساعدة المرشد للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- غياب حصر المرشد للطلاب الذين يعانون من مشكلات اجتماعية.

- **رابعاً** : وجود معوقات لجودة التعليم تحول دون تحقيق التنمية المستدامة بدرجة قليلة وهى :
  - ضعف تواصل المعلم مع زملائه والطلاب.

- **خامساً** : كانت إجمالاً أعلى معوقات جودة التعليم الإبتدائي التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة بدرجة كبيرة هى : المنهج ،والمشاركة المجتمعية ، والطالب، والاشراف التربوي ، وأن أقل المعوقات التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة هى : الإدارة المدرسية، والمعلم، والمرشد الطلابي.

- **سادساً** : وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى $\leq$ ٠,٠٥ بين استجابات معلمي مدارس البنين واستجابات معلمات مدارس البنات في: معوقات جودة التعليم الإبتدائي التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة لصالح معلمي مدارس البنين، وتتمثل هذه المعوقات في : الإدارة المدرسية والمعلم ، الإشراف التربوي.

- **سابعاً** : لم تسفر الدراسة عن وجود فروق ذات دلاله إحصائياً بين استجابات معلمي مدارس البنين، ومعلمات مدارس البنات في : معوقات جودة التعليم الإبتدائي التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة، وتتمثل هذه المعوقات في الطالب، والمنهج، والمشاركة المجتمعية،والمرشد الطلابي.
- **ثامناً** : **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في** : المعوقات التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة لعينة الدراسة حسب الخبرة ، وهي المرتبطة بالطالب ، وبالمنهج.
- **تاسعاً** : **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في** : المعوقات المرتبطة بالطالب التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة لإجمالي العينة بين : فئة الخبرة من (١١- ٢٠) سنة، وفئة الخبرة من (٢١ سنة فأكثر) لصالح فئة الخبرة من (١١- ٢٠) سنة.
- **عاشراً**: لم تسفر الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في : المعوقات المرتبطة بالطالب التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة لإجمالي العينة بين فئة الخبرة من (١- ١٠) سنوات، وكل من الفئتين من (١١- ٢٠) سنة ، (٢١ سنة فأكثر).
- **الحادي عشر** : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في : المعوقات التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة المرتبطة بالمنهج لإجمالي العينة بين فئة الخبرة من (١- ١٠) سنوات، وفئة الخبرة من (١١- ٢٠) سنة لصالح فئة الخبرة من (١١- ٢٠) سنة.
- **الثاني عشر**: لم تسفر الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في: المعوقات التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة المرتبطة بالمنهج لإجمالي العينة بين: فئة الخبرة من (١- ١٠) سنوات، وكل من الفئتين من (٢١سنة) فأكثر.
- **الثالث عشر**: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في : المعوقات التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة لإجمالي العينة بين فئة الخبرة من (١١- ٢٠) سنة، وفئة الخبرة (٢١سنة) فأكثر.
- **التوصيات** :

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة نورد عدداً من التوصيات التي يمكن التي تسهم في تفعيل جودة التعليم الإبتدائي لتحقيق التنمية المستدامة بمجتمع المدينة المنورة وهى كما يلي :

- تطبيق نظم الجودة بالتعليم الإبتدائي بالمدينة المنورة من أجل الإسهام في التنمية بمجتمع المدينة المنورة.
- تطوير الإدارة المدرسية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الجودة الشاملة المرتبطة بالتنمية المستدامة.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي ومديري المدارس الإبتدائية بالمدينة المنورة عن أخلاقيات التنمية المستدامة.

- تطوير منهج التعليم الإبتدائي بحيث يركز على مفاهيم وقضايا التنمية المستدامة وأخلاقياتها.
- إدخال مقرر التنمية المستدامة ضمن برنامج إعداد المعلم بكليات التربية.
- الاهتمام بتجويد التعليم الإبتدائي بالمدينة المنورة وذلك بإكساب الطالب المهارات الحياتية والتي تسهم في تحقيق مستقبل مستدام للفرد والمجتمع.
- استحداث دبلوم في التعليم والتنمية المستدامة بأقسام وكليات التربية.
- زيادة الوعي المجتمعي بأهمية التعليم من أجل التنمية المستدامة، والمحافظة على البيئة من الاستنزاف للأجيال القادمة.
- تطوير التعليم بمشاركة مجتمعية بما ينعكس على فهم الأطفال لقضايا التنمية المستدامة على المستوى المحلي والعالمي.
- بناء مُناخ أمن يشجع على الإبداع بمدارس التعليم الإبتدائي بالمدينة المنورة ويدعم جهود المديرين والمعلمين وأولياء الأمور لتقديم الحلول الجديدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة.
- مراجعة المناهج القائمة بالتعليم الإبتدائي وتطوير أهدافها وموضوعاتها ومحتواها وعمليات التدريس ومقومات التعلم التى تركز على الفضائل و الأخلاق والدوافع والقدرة على العمل مع الآخرين للمساعدة فى بناء مستقبل مستدام.
- أن يشجع المسؤولين عن التعليم الإبتدائي بالمدينة المنورة المعلمين والطلاب على استخدام التفكير الناقد من أجل استكشاف وتوضيح القيم التي تنعكس على العائد من التعليم الإبتدائي والاستدامة حاضرا ومستقبلا.
- تدريب أفراد المجتمع المدرسي على مهارات الإتصال الفعال، وذلك عن طريق عقد البرامج التدريبية، التي من شأنها تساعد على تجويد التعليم الإبتدائي بالمدينة المنورة.
- ربط أهداف التعليم الإبتدائي ومضمونه بأهداف التنمية المستدامة بالمملكة لتحقيق الرفاهية والعدالة الإجتماعية لأفراد المجتمع.
- اختيار المشرف التربوي بناء على الكفاءة في تخصصه وخبراته المهنية حتى لا يكون الإشراف التربوي عملية شكلية وروتينية.
- أن يتجاوز التعليم الإبتدائي مرحلة ما بعد تعليم الأطفال القراءة والكتابة بتنمية الوعي بالبيئة ومواردها وبأهمية المحافظة عليها، وإكسابهم القيم والمهارات والتعامل معها.
- أن تهتم الهيئة الوطنية للاعتماد وضمان الجودة بالمملكة بتأهيل مدارس التعليم الإبتدائي للحصول على شهادة الجودة والاعتماد الأكاديمي البرامجي لجعلها أكثر مواءمة مع احتياجات التنمية المستدامة بالمملكة.
- تفعيل دور معلم التعليم الإبتدائي كقيمة اجتماعية وأخلاقية في حركة التنمية المستدامة داخل مجتمع المدينة المنورة بالتركيز على مشاركة المتعلم بفعالية في الموقف التعليمي داخل حجرة الفصل الدراسي لما له من قيمة في تنمية الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي.

• المراجـع :

١. ابـرهيم، سمـاح رشـاد(٢٠٠٤): دور مـدارس الآبـاء والمعلمـين في المـدارس الابتدائيـة.رسـالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس،القاهرة.

٢. احمد، احمد ابراهيم(٢٠٠٧) : **تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس، دار الفكر العربي ، القاهرة.**

٣. البنـاني، شـريف عبـد الـرؤوف،٢٠٠٥، التنميـة المسـتدامة، مجلـة الـديرة، العـدد ٢١،الرياض،المملكة العربية السعودية.

٤. جمل،محمد جهاد و الزميتي،فواز فتح الله(٢٠٠٦): مدرسة المستقبل مجموعة رؤى وأفكار ودراسات معاصرة،دار الكتاب الجامعي، غزة – فلسطين.

٥. حسن حسين البيلاوي(٢٠٠٤) : المعايير القومية للتعليم (الطموحات والتحديات)، المؤتمر العلمي السنوي بكلية التربية، جامعة المنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات التربوية بالقاهرة.

٦. حـوت، محمـد صبري وشـاذلي، ناهـد عـدلي(٢٠٠٧). التعليـم والتنميـة، القـاهرة، مكتبـة الأنجلو المصرية.

٧. الدامغ،خالـد عبـدالعزيز(٢٠١١) : "تقيـيم برنـامج تطـوير مهـارات المتميـزين مـن طـلاب الجامعات السعودية"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد٢٧، العدد الأول والثاني.

٨. الرويشد، فهد عبدالرحمن(٢٠٠٣): الجودة الشاملة في القيادة المدرسية وفق أساس ديمنج ومعايير بالدريدج، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج.

٩. شحاته،حسن(٢٠٠٥): المنتج التعليمي دعوة إلى حوار، بحث مقدم إلى مؤتمر دور كليات التربية في إصلاح التعليم،كلية التربية بدمياط جامعة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة،١٢- ١٣ نوفمبر.

١٠. الشـرعي،بلقيس غالـب(٢٠٠٧)."دور المشـاركة المجتمعيـة في الإصـلاح المدرسـي : دراسـة تحليلية"، مجلة كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة(٢٢)،ع(٢٤).

١١. الشهري، عامر بن محمد بن جابر (١٤٢٨/١٤٢٩هـ). المعوقات التي تواجه المشرف التربوي في تنفيذ الزيارات المتبادلة بين المعلمين كأسلوب إشرافي في منطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير ، كلية التربية بمكة المكرمة جامعة أم القرى.

١٢. الطراونة، اخليف(٢٠١٠): ضبط الجودة في التعليم العالي وعلاقته بالتنمية، ورقة عمل مقدمـة في البرنـامج الأكـاديمي للأسـبوع العلمـي الأردنـي الخـامس عشـر: (العلـوم والتكنولوجيا: محركان للتغيير) التي تعقدها مدينة الحسن العلمية في الفترة الواقعة ما بين ١٠ - ٢٠١٠/٥/١٢م.

١٣. القحطاني،ناصـر بـن محمـد(١٤٢٩ه): معوقـات التوجيـه والإرشـاد الطلابـي في مـدارس التعليم العام بمحافظة القويعية، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الملك سعود.

١٤. قادي، خديجة (٢٠٠٣): متاهجنا الدراسية في القرن الجديد، بيروت، لبنان، عالم الكتب.

١٥. لـوبيز، جوسـتافو، (٢٠٠٠)."التعلـيم مـن أجـل التنميـة المسـتدامة:التحـدي المحلـي والعالمي"،ترجمة مجدي مهدي علي،مستقبليات،المجلد ٣٠،العدد ١،مارس.

١٦. مركز الإنتاج الإعلامي بجامعة الملك عبدالعزيز(١٤٢٧ه): التنمية المستدامة في الوطن العربي بين الواقع والمأمول،الاصدار١١، سلسلة دراسات نحو مجتمع المعرفة يصدرها مركز الإنتاج الإعلامي بجامعة الملك عبدالعزيز، جدة.

١٧. مركز الملك فهد بن عبد العزيز للجودة(١٤٣٢هـ/٢٠١١م) : معايير أفضل الممارسات في تطـوير التعلـيم المدرسـي، جـدة.متـوفر علـى الموقـع http://www.qsae.net/library/Standards.pdf

١٨. مشـروع الملـك عبـدالله (٢٠٠٧- ١٤٢٨هـ)."لتطـوير التعلـيم العـام مـن أجـل التنميـة المستدامة".

١٩. الناقة، محمود كامل(٢٠١٢) : "جودة التعليم وجودة إعداد المعلم - إطار فكري"، مجلة بحوث ودراسات جودة التعليم، العدد الأول،تصدرها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم، القاهرة.

٢٠. الهيتي، نوزد عبدالرحمن و المهندي، حسن ابراهيم(٢٠٠٨): التنمية المستدامة في دولة قطر التحديات والانجازات،اللجنة الدائمة للسكان، الدوحة قطر، ص ١٣.
٢١. وزارة الاقتصاد والتنمية بالمملكة العربية السعودية : تقرير موجز عن خطة التنمية التاسعة بالمملكة العربية السعودية من ٢٠١٠- ٢٠١٤م.
٢٢. اليونسكو(٢٠٠٠): المنتدى العالمي للتربية، التعليم للجميع : الوفاء بالتزاماتنا الجماعية، ٢٦- ٢٨ ابريل، الذي عقد في داكار، السنغال، اليونسكو، فرنسا.
٢٣. اليونسكو(٢٠٠٨)،إطار العمل الاسترشادي للتربية من أجل التنمية المستدامة في المنطقة العربية، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية،بيروت.
24. Brunold,A.O.(2005),Global learning and education for sustainable development Higher education in Europe,Vol.30,N.3-4,December, PP.295-306.
25. Coyle, L. M. & Witcher, A. E. (2004). Transforming the idea into actions: Policies and practices to enhance school effectiveness. **Urban Education, 26**(4), 390-400
26. Davidson,Jane(2003),The challenge of education for sustainable development and global citizenship in wales.Journal of Geography in higher education,Vol.27,No.3.,PP.235-238.
27. Hokins,Charles&Mckeown,Rosalyn(2001),Education for sustainable development: past experience, present action and future prospects. Educational philosophy and theory,Vol.33,No.2.,PP.231-244.
28. Likon,B.,et al(2011) : Educational Partnerships as a Way Towards Quality Education for Sustainable Development and a Way Towards Sustainable Society: The Case of Slovenia; Canadian Social Science; Vol. 7, No. 5, 2011, PP. 79-89.
29. Pigozzi, Joy Mary(2007),"Quality in Education Defines ESD",Journal of Education for Sustainable Development,Vol.1, No.1,PP.27-35.
30. Rena, Ravinder(2011) :Challenges for Quality Primary Education in Papua New Guinea –A Case Study; ; Education Research International, Vol.2011, 11Pages,Doi.10.
31. Spiropoulou ,Dimitra ,et al(2007): "Primary Teachers' Literacy and Attitudes on Education for Sustainable Development"; Journal of Science Education and Technology; Vol.16; Nov.5.
32. UNDP (2002) , Arab human development report : Creating Opportunities for Future Generations , New York.
33. UNESCO(2009):The Bonn Declaration on Education for Sustainable Development, UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development held in Bonn, Germany on 31 March to 2 April.
34. UNESCO(2012): Education for Sustainable Development in action: learning and training tools,UNESCO,Paris.
35. United Nations (1997) Education key to global peace, well-being says Secretary-General in address to American Council on Education, New York, UN Department of Public Information.
36. World Bank (2002); Constructing Knowledge Societies : New Challenges for Tertiary Education,The World Bank Group,October.

البحث الرابع :

" إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بكل من مفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية"

إعداد :

د / سنـــاء حامـــد زهـــران

أستاذ الصحة النفسية المساعد بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية جامعة دمياط

" إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بكل من مفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية"

د / سنـــاء حامـــد زهـــران

• **المقدمة** :

من أهم أسس الصحة النفسية للطفل أن تكون له علاقة دافئة ومستمرة مع أفراد البيئة الاجتماعية المحيطة به تبدأ من الأسرة – خاصة الأم أو من يقوم مقامها – ثم تمتد بعد ذلك إلى المدرسة وباقي المؤسسات الاجتماعية، حيث تقف هذه العلاقات وراء نمو شخصية الطفل، أما الإساءة من الوالدين أو المعلمين ومعاناة الأبناء من العقاب والرفض والإهمال فيرتبط بزيادة السيكوباتية لدى الأبناء (جون بولبي Bowlby، ١٩٨٨).

ويشير عبد السلام عبد الغفار وآخرون (١٩٩٧) أن للفرد حقوق أساسية ينبغي الوفاء بها مثل حق الغذاء والعناية والنظافة ، واللعب والأمان من أي شكل من أشكال العدوان البدني أو الجنسي أو المعنوي، والحق في الأمن النفسي بألا يقع فريسة لأشكال الإساءة النفسية والانفعالية من رفض وإهمال وعدم رعاية وتهديد بسحب الاهتمام، ومعايرته بعيوبه ، وكذلك حق الطفل في أن يقدره الآخرون ويحترمونه ويشعرونه بأنه محبوب . وعدم تلبية هذه الحقوق – التي نصت عليها المواثيق العالمية لحماية الطفل – إنما تمثل إساءة معاملة وتنبئ باضطرابات في صحته النفسية والجسمية مستقبلا .

وإساءة المعاملة قد تكون أمراً غير ذي شأن إذا كانت في الشارع أو من أفراد غير منوط بهم تربية النشء ، إلا أن الطامة الكبرى إذا صدرت من الأب أو المعلم لأبنه أو تلميذه ، حيث يتوقع أن يكتسب منه السلوك الحميد ويمثل له القدوة التي تحتذى (السيد عبد المجيد، ٢٠٠٤).

فإساءة معاملة التلميذ تعني توقيع العقوبة، وتوجيه المعلم إليه الضرب والإهانة بأساليب مختلفة، مما يعوق الاستفادة من العملية التعليمية ويؤثر على التلميذ بدنيا ونفسيا، ويضر بصحته الجسمية والنفسية (عبد الله الشهري، ٢٠٠٩).

وكما تتعدد أشكال الإساءة ،تتعدد مصادر الإساءة فيتلقى الطفل الإساءة من الوالدين أو الأخوة في المنزل، أو من المعارف أو الغرباء في الشارع، أو في المدرسة سواء من المعلمين أو الإداريين أو الأخصائيين أو من زملائه التلاميذ – وهذا ما يتناوله البحث الحالي – مما يجعل الطفل عرضة للإساءة من مصادر متعددة .

ويترتب على إساءة معاملة التلميذ العديد من المشكلات الجسمية – كالإصابة بالكدمات أو التشويه في بعض الأحيان – والنفسية حيث تؤثر إساءة المعاملة سلباً على التوافق النفسي للتلميذ فتظهر بعض الاضطرابات النفسية مثل انخفاض تقدير الذات واكتساب مفهوم ذات سالب، والصعوبة في التحصيل

الدراسي، وصعوبة التوافق في المراحل النمائية وزيادة القلق والاكتئاب والعدوان والاندفاعية – مما يؤدي إلى زيادة تعرضه للإساءة – ونقص الشعور بالكفاية، والسلوك الانسحابي، والعناد والتمرد، والإحساس بالقهر والظلم والكبت، وظهور مشكلات سلوكية مثل التبول اللاإرادي وعدم الاستقرار والنشاط الزائد (السيد الرفاعي، ١٩٩٤؛ السيد عبد المجيد، ٢٠٠٤؛ عبد الله الشهري، ٢٠٠٩؛ عماد مخيمر وعماد عبد الرازق، ١٩٩٩؛ كالام وفرانشي Calam & Franchi، ١٩٨٨).

وأكدت دراسات عديدة الأهمية الأكلينيكية لمفهوم الذات، والذي يتضح مدى سلبيته لدى الأفراد الذين يعانون من مشكلات نفسية وبساء معاملتهم. فمفهوم الذات السلبي يتضح من خلال أسلوب الفرد وحديثه وتصرفاته وتعاملاته، وتعبيره عن مشاعره تجاه نفسه والآخرين (سعاد البشر وهيفاء اليوسف، ٢٠١٣).

إن مفهوم الذات السلبي عند البعض لا يعد في حد ذاته اضطراباً نفسياً، إلا أنه يعتبر سبباً أو نتيجة لاضطرابات عدة كاضطرابات الشخصية. ومن خلال مراجعة الاضطرابات النفسية المدونة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، يلاحظ أنه لم يذكر مشكلات مفهوم الذات باعتباره اضطراباً، ولكنه أشير إليه في العديد من المواضع كسبب وذلك لما يلعبه من دور بالغ في العديد من الاضطرابات، أو كنتيجة مترتبة على العديد من الاضطرابات (بوميرانتز Pomerantz، ٢٠٠١).

كما يمثل الدافعية للإنجاز – خاصة الإنجاز الأكاديمي – أحد الجوانب المهمة في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، كما أنه يعد مكوناً أساسياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتكوين مفهوم ذات إيجابي وبلوغ أهدافه من خلال ما ينجزه من أعمال ومهام أكاديمية مختلفة ومظهراً من مظاهر الصحة النفسية للفرد (هشام مخيمر، ٢٠١٣).

- **مشكلة البحث** :

إن مفهوم الذات لا يولد مع الطفل ولا يرثه من أبويه، إنما يكتسبه من البيئة من حوله من خلال تفاعله مع الآخرين بدء من المنزل ثم المدرسة ثم باقي المؤسسات الاجتماعية.

ويأتي دور المدرسة ليساعد في تكوين الصورة التي كونها الطفل عن ذاته – أو ربما لتصحيحها في بعض الأحيان – عن طريق الأساليب التربوية التي تتبعها المدرسة.

لذلك يجب أن تكون المدرسة بيئة آمنة لجميع التلاميذ، لأنها تعد امتداداً للأسرة من جانب ، ومن جانب آخر لما لها من دور مؤثر وحيوي في إعداد التلميذ . فالتلميذ يقضي– في المتوسط– ست ساعات يومياً في المدرسة في علاقات مدرسية ما بين زملائه ومعلميه والأخصائيين وإدارة المدرسة، وهذا يتطلب المزيد من الجهد والوقت لرعاية التلميذ والمحافظة عليه وإشعاره بالأمان داخل المدرسة.

ونتيجة لبعض العوامل التي قد تجعل بيئة المدرسة غير آمنة فيتعرض التلميذ للإساءة – جسميا أو نفسيا أو كليهما – من المعلمين والإداريين والأخصائيين والزملاء، مما قد يتسبب في إحداث اضطرابات نفسية وسلوكية وشخصية واجتماعية وتربوية و أكاديمية للتلميذ.

وبناء على ما سبق فإن مشكلة البحث الحالي تتمثل في دراسة إساءة المعاملة المدرسية في علاقتها بكل من مفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية . وتتمثل المشكلة في التساؤلات التالية :

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إساءة المعاملة المدرسية وبين مفهوم الذات لدى أفراد عينة البحث ؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إساءة المعاملة المدرسية وبين الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث ؟
- هل توجد ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات وبين الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات إساءة المعاملة المدرسية وأبعادها نتيجة لاختلاف نوع المدرسة(حكومية / خاصة) لدى أفراد عينة البحث ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مفهوم الذات نتيجة لاختلاف نوع المدرسة(حكومية / خاصة) لدى أفراد عينة البحث؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الدافعية للإنجاز نتيجة لاختلاف نوع المدرسة(حكومية / خاصة) لدى أفراد عينة البحث؟
- هل يمكن التنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة من خلال كل من المعاملة المدرسية ومفهوم الذات ؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى :

- دراسة العلاقة بين إساءة المعاملة المدرسية وبين مفهوم الذات .
- دراسة العلاقة بين إساءة المعاملة المدرسية وبين الدافعية للإنجاز.
- دراسة العلاقة بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز.
- التعرف على الفروق بين تلاميذ المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في متغيرات البحث الحالي .
- التعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالدافعية للإنجاز من خلال كل من المعاملة المدرسية ومفهوم الذات.

- **أهمية البحث** :

تكمن أهمية البحث الحالي في أهمية متغيراته وعينته. وتأمل الباحثة أن يكون للدراسة أهمية نظرية من خلال مراجعة البحوث العربية والأجنبية التي أجريت في هذا المجال. وقد تبين قلة هذه البحوث التي تناولت المفاهيم الثلاثة مجتمعة، والتي تناولت إساءة المعاملة المدرسية بصفة خاصة (في حدود علم الباحثة).

و ترجع الأهمية النظرية لهذا البحث إلى محاولة التأصيل النظري لمفاهيم إساءة المعاملة المدرسية ومفهوم الذات والدافعية للإنجاز .هذا بالإضافة إلى أهمية عينة الدراسة حيث يمثل تلاميذ المرحلة الإعدادية شريحة مهمة في المجتمع خاصة كونهم على أعتاب مرحلة المراهقة وما تتسم به من خصائص تجذب انتباه المتخصص للاهتمام بأي اضطرابات تحدث نتيجة لما يواجههم من مشكلات . كما أن هذا القطاع لم يلق الاهتمام الكافي من الدراسة والبحث ؛ فمعظم الدراسات التي تمت في البيئة العربية ركزت على أطفال ما قبل المدرسة ومؤسسات الإيواء و الجانحين ، مثل دراسة (جمال حمزة،٢٠٠١؛ وصالح حزين،١٩٩٣؛ وعزة مبروك، ٢٠٠٣؛ وعلي سعد، ١٩٩٨؛ وعماد مخيمر وعزيز بهلول،٢٠٠٣؛ وعماد مخيمر وعماد عبد الرازق، ١٩٩٩).

ويضاف إلى ما سبق إمداد المكتبة العربية بمقاييس لمفاهيم إساءة المعاملة المدرسية ومفهوم الذات للمراهقين والدافعية للإنجاز للمراهقين (إعداد الباحثة).

أما فيما يختص بالأهمية التطبيقية فتتمثل في إمكانية مساهمة نتائج البحث الحالي في تحسين مفهوم الذات ورفع الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المدارس.

كما يفيد هذ البحث في تصميم برامج الإرشاد للعاملين والمسئولين في مجال التربية والتعليم لممارسة أدوارهم بما يحقق النمو الصحي الشامل والسوي للتلاميذ.

ويمكن أيضاً الاستفادة من النتائج في تصميم برامج التوجيه والإرشاد النفسي للتلاميذ من ذوي مفهوم الذات السالب والدافعية المنخفضة للإنجاز.

كما يساعد البحث الحالي في توجيه العاملين في المدارس للقواعد التي يجب مراعاتها في القيام بدورها في عملية التربية للتلاميذ.

- **مصطلحات الدراسة** :
- **إساءة المعاملة المدرسية** scholastic abuse

تعرفها الباحثة بأنها أي فعل يصدر من المعلمين أو الأخصائيين أو الأداريين أو الزملاء في المدرسة يظهر فيه اعتداء عليه أو إضرار أو إ يذاء بدني أو نفسي أدى إلى حرمان التلميذ من المساواة في الحقوق والحرية أو إلى عرقلة قدرات و إمكانات التلميذ وإبعادها عن تحقيق أفضل تطور ونمو لإمكاناته بالقهر أو بالقوة و العنف .

وتعرّف إجرائياً بأنها مجموع درجات استجابات التلاميذ على مقياس إساءة المعاملة المدرسية بأبعاده الأربعة وهي : إساءة معاملة الإدارة للتلاميذ، و إساءة معاملة المعلم للتلاميذ، وإساءة معاملة الزملاء للتلميذ، و إساءة معاملة الأخصائيين للتلاميذ.

- **مفهوم الذات** :Self- Concept

تتبنى الباحثة تعريف حامد زهران(١٩٩٧) لمفهوم الذات بأنه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات ، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته .

ويعرّف إجرائياً بأنه مجموع درجات استجابات التلاميذ على مقياس مفهوم الذات بأبعاده الستة وهي مفهوم الذات الجسمي، والعقلي، والانفعالي، والخلقي، والأسري، والاجتماعي.

- **الدافعية للإنجاز** : Achievement Motivation

تعرفها الباحثة بأنها حالة داخلية تدفع التلميذ إلى بذل الجهد والمثابرة وتحدي الصعوبات والمعوقات، وإتقان العمل الدراسي لتحقيق أفضل مستوى من الأداء والنجاح والتفوق الدراسي .

وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الدافعية للإنجاز بأبعاده التسعة وهي: العمل على تحقيق التفوق والنجاح، والتخطيط، و المثابرة والصمود، و أداء العمل بإتقان، والمسئولية، والثقة بالنفس والاستقلالية، و توقع الجزاء، والمنافسة، والتفكير في العقبات .

- **الإطار النظري** :
- **أولاً : إساءة المعاملة المدرسية** :scholastic abuse

فيما يختص بإساءة معاملة الأطفال بصفة عامة واجه تعريف إساءة معاملة الطفل مشكلة في المعالجة وتحديد جميع جوانب الإساءة، فيجب أولا التعامل مع هذه الظاهرة في سياقها الثقافي التاريخي وهنا يجب أن نعترف كمتخصصين في علم النفس أن أول من تصدى لهذه الظاهرة هم الأطباء ثم القانونيون ثم أتى بعدهم دور الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين لذا يجب مراعاة من يتعامل مع هذه الظاهرة أثناء تحديد التعريف .

والإساءة في اللغة أي فعل به ما يكره. والسيئة : الخطيئة، والسوءة كل عمل وأمر شائن (محمد ابن منظور، ١٤١٣ هـ) وهنا نلاحظ أن جذر الكلمة عبّر عن معان جميعها قبيحة وضدها كل حسن.

من أبرز التعريفات القانونية لإساءة معاملة الطفل ما عرف بقانون حماية الطفل من إساءة المعاملة في القانون الفيدرالي الأمريكي The Federal Child Abuse Prevention and Treatment Act (CAPTA). فقد عرف إساءة معاملة الطفل وإهماله Child abuse and neglect بأنها الضرر البدني أو العقلي أو سوء المعاملة أو الاستغلال الجنسي أو المعاملة المهملة لطفل أقل من ١٨ عاما ، و يستثنى في حالة إساءة المعاملة الجنسية حيث حدد السن بواسطة قانون حماية الطفل الخاص بكل ولا ية . كما شمل هذا الجزء في تعريفه لإساءة معاملة الطفل منع تقديم العلاج الطبي للأطفال المحتاجين له (السيد الأقرع، ٢٠٠٦).

أما التعريف الطبي لأساءة المعاملة فهو كل فعل عنيف يؤدي إلى الإصابات أو الجروح التي يمكن ملاحظتها إكلينيكيا (عبد السلام عبد الغفار وآخرون، ١٩٩٧).

أما من المنظور النفسي فقد عرّف الطفل المساء معاملته بأنه : نمط الطفل الذي تساء معاملته من جانب الآباء الأصليين أو البدلاء حيث يميل هؤلاء الآباء إلى إيقاع الأذى والضرر بصورة عمدية ومتكررة بأطفالهم إلى الدرجة التي تستلزم دخول الأطفال إلى المستشفى، و يتضمن الأذى كسورا بالعظام وإحداث حروق بالجسم وإصابات عصبية والاعتداء عليهم جنسيا، وتتضمن الإساءة ألوانا من الإهمال الشديد في الجوانب الجسمية والانفعالية وجوانب التغذية مع ظهور علامات التأخر العقلي والسلوك اللاسوي مثل (الكراهية الزائدة – أو الخنوع) وهذا النمط من الأطفال غالبا ما يكرر القصة فيكونون آباء مسيئين لأطفالهم فيما بعد.

ويعرفها محمد السيد حسونة (١٩٩٩) بأنها أي فعل من جهة الآباء أو المعلمين أو الأخصائيين أو شخص ما أو مؤسسة ما أو من المجتمع ككل أدى إلى حرمان الطفل من المساواة في الحقوق والحرية أو إلى عرقلة قدرات الطفل وإبعادها عن تحقيق أفضل تطور ونمو لإمكاناته بالقهر أو بالقوة .

و عرف فرج طه و آخرون (١٩٨٨) إساءة معاملة الطفل بأنها " أي تصرف أو تعامل مع الطفل يظهر فيه اعتداء عليه أو إضرار أو إيذاء بدني أو نفسي للطفل مثل ضربه بشدة وإحداث جراحا أو عاهات أو تشغيله دون سن العمل القانون أو الاعتداء الجنسي عليه أو استغلاله في جرائم ضد القانون كاستخدامه في ترويج المخدرات، أو السرقة، أوالتسول أو طرد الطفل من الأسرة إلى الشارع أو إهماله".

كما تعرف إساءة معاملة الطفل بأنها الممارسات السلبية في حق الطفل من مرحلة ما قبل الولادة وحتى بلوغ سن ١٨ سنة والتي تمارس من قبل المسئول عن رعاية الطفل أو المجتمع ككل، سواء كانت الممارسة فعل ما يسلب الطفل حقوقه فيعاق نموه السوي أو الامتناع عن فعل ما يعطى الطفل حقوقه فلا توفر له فرص النمو السوي مع وجود نية الإيذاء المسبق (عبد الله الشهري، ٢٠٠٩).

وفي تعريف شامل لعبد السلام عبد الغفار وآخرين (١٩٩٧) عرف إساءة معاملة الطفل بأنها كل ما من شأنه أن يعرض نمو الطفل سواء بصورة متعمدة أو غير متعمدة من قبل القائمين على أمر تنشئته و يتضمن ذلك الإتيان بعمل يترتب عليه إيقاع ضرر مباشر على الطفل كالإيذاء البدني أو العمالة المبكرة أو ممارسة سلوكيات أو اتخاذ إجراءات من شأنها أن تحول دون إشباع حاجات الطفل المتنوعة – التربوية والنفسية والجسمية والانفعالية والاجتماعية – وتوفير الفرص المواتية لنموه نموا سويا.

أما فيما يختص بمفهوم إساءة المعاملة المدرسية، ترى عزة مبروك (٢٠٠٣) أن سوء المعاملة يعني أي فعل نتج عنه التهد يد بالأذى لصحة أو رفاهية التلميذ، أو هو أي أذى جسدي أو أي نوع من الإهمال تعرض له الفرد من شخص مسئول عن رعايته – كالوالدين أو من يقوم مقامهما أو المعلمين أو المربين – تحت ظروف تهدد أو تضر بسعادته ، وبناءً عليه فإن المعلم أو إدارة المدرسة ضحايا الظروف الاجتماعية، ومن ثم يستخدم العنف والإساءة على نطاق واسع وباستمرار كوسيلة لتسوية الصراعات في العلاقات ، والتي ينظر فيها للتلميذ على أنه ضعيف، والمجتمع هو الأساس في سوء معاملته.

ويرى جمال عطية (٢٠٠٢) أن إساءة المعاملة المدرسية هي إنزال العقوبة أو توجيه الضرب للتلميذ من جانب الآخرين، مما يترتب عليه أضرار بدنية له كذلك تتضمن إحداث الأضرار النفسية لدى التلميذ أو إنكار أو عدم إشباع الحاجات الانفعالية لديه.

وبناءً على ما سبق ، ترى الباحثة أن سوء معاملة التلميذ بالمدرسة هو كل أذى يقع على التلميذ من المعلمين أو الإداريين أو الأخصائيين أو الزملاء سواء كان جسميا أو نفسيا أو إهمال أو حرمان ينتج عنه إحساس التلميذ بالظلم والحرمان والمخاطر الجسمية والنفسية، التي تضر بصحته النفسية والجسمية، وتعوق نموه الشامل، وتؤثر سلبا على إحساسه بالسعادة والرفاهية ومستوى تحصيله الدراسي.

- **إساءة معاملة التلميذ في المدرسة** :

إن العلاقات في المدرسة، سواء أكانت رسمية أم ودية، قد تخرج عن مسارها لأسباب وعوامل بعضها يتعلق بالتلميذ كتمرد التلميذ على المدرسة وقوانينها أو تأخر التلميذ الدراسي وعدم استجاباته لشرح المعلم، مما يستثير المعلم ضد التلميذ، و يلجأ إلى القسوة في التعامل معه رغبة من المعلم في حفظ نظام الفصل، أو طمعا في رفع مستوى تلميذه التحصيلي . وهناك أسباب تعود إلى المعلم كرغبته في الدرس الخصوصي أو وجود قسوة أو ميل إلى العنف والتسلط في شخصية المعلم ، لأنه تربى ونشأ على مثل هذه القسوة أو تعرض المعلم للعديد من الضغوط –المدرسية و الحياتية والأسرية- فلا يجد أمامه سوى التلميذ لينفث فيه غضبه، وقد يعاني المعلم من اضطرابات في بنائه الشخصي كأن يكون إنسانا ساديا يشعر باللذة في إ يذاء الآخرين، وهناك عوامل شخصية كوجود عداوة بين أسرة المتعلم والمعلم فيجنح المعلم إلى حب الانتقام، وربما كان المستوى الاقتصادي والاجتماعي للتلميذ متدن أو دون المستوى، مما يشجع المعلم على الاستهانة بالتلميذ لأنه –أي المعلم – يدرك أن التلميذ لايستطيع أن يدفع عن نفسه الأذى (السيد عبد المجيد،٢٠٠٤)

و يرى عبد الله الشهري(٢٠٠٩) أن إساءة المعاملة للتلميذ قد يكون من أسبابها مشاهدة القائمين على رعاية التلميذ في المدرسة وزملائه لأفلام العنف

والجريمة، كما أنهم قد يلجأون إلى الاستعانة بحيل نفسية تعويضية غير سوية كالإساءة إلى التلميذ مثلا. كما أن إحساس المعلم بعدم الأمن وخوفه من إدارة المدرسة ولومها أو الزوار، أو أن يقال عنه وعن إدارة المدرسة أنهم غير قادرين على ضبط الفصل وسير العملية التعليمية في المدرسة، أو خوفه من أن يتعدى التلاميذ حدودهم معهم ويسيئوا فهم معاملتهم الحسنة، من وجهة نظره.

- **اتجاهات تفسير إساءة المعاملة المدرسية** :

والمتأمل في أدب التراث السيكولوجي يجد هنا العديد من وجهات النظر حول تفسير إساءة المعاملة منها النموذج الاجتماعي الذي يركز على السياق الاجتماعي الذي تحدث فيه سوء المعاملة كالعوامل الاجتماعية البيئية، والمكانة الاجتماعي، والوضع الاقتصادي والصعوبات المالية وظروف السكن والمعيشة، والأسرة وحجمها ووضعها والضغوط، و يرى هذا النموذج أن البطالة والفقر والأمية كلها عوامل يقترن بها سوء المعاملة، هذا بالإضافة إلى التفكك الأسري وغياب روح المودة والأنانية والعزلة الاجتماعية (جمال عطية، ٢٠٠٢).

وهناك النموذج النفسي الذي يرى أن القائمين بالرعاية في المدرسة لهم صفات شخصية، كأن يعانوا من مرض نفسي أو عقلي أو اضطرابات سلوكية، أو عاشوا في ظروف صعبة تؤدي بهم إلى المشقة التي تؤدي بدورها إلى الإحباط ، والطاقة المولدة نتيجة الإحباط تؤدي إلى الاعتداء على الذات أو الآخرين كالتلميذ أو أفراد أسرته. و يوجد النموذج البيئي المتكامل الذي يعتبر الإساءة سلسلة من التفاعلات بين التلميذ و القائمين على رعايته في المدرسة تتطور إلى سوء معاملة، ومن ثم فإن التلميذ قد يسهم في إحداث إساءة إلى نفسه من قبل القائمين على رعايته في المدرسة، ولذا فإن سوء المعاملة ظاهرة وفقا لهذا النموذج متعددة الأبعاد مثل سمات الشخصية للقائمين على رعاية التلميذ في المدرسة وزملائه، وخصائص التلميذ نفسه، وعمليات التفاعل الأسري أو المدرسي – الضغوط البيئية والاجتماعية على المدرسة أو الأسرة أو المجتمع (عبد الله الشهري، ٢٠٠٩).

- **مداخل دراسة إساءة المعاملة المدرسية** :

يتفق كل من ديمبو وآخرون Dembo et al (١٩٩٨) مع فيليز وآخرون Phyllis et al (١٩٩٨) أن الإساءة النفسية والجسمية تمثلان عوامل خطورة للتنبؤ بالاضطرابات النفسية والأكاديمية عند التلاميذ.

وتعد إساءة المعاملة المدرسية من الظواهر المعقدة التي يمكن دراستها من مداخل عدة، منها المدخل التاريخي، وخصائص شخصية مقدم الإساءة، وخصائص شخصية المساء إليه، والعلاقة بين خبرات الإساءة التي يتعرض لها الفرد وبين الأعراض النفسية، والبيئة الاجتماعية.

بالنسبة للمدخل الأول وهو المدخل التاريخي فإننا إذا نظرنا إلى تاريخ الإساءة للأطفال فإنه قديم قدم البشرية ذاتها، ففي العصور القديمة كان الأطفال يقدمون كقرابين، كما كان غير المرغوب فيهم من قبل ذويهم –

خاصة الإناث- يتم تركهم في العراء وعلى سفوح الجبال حتى الموت. وفي العصور الحديثة – عصر الثورة الصناعية – كان الأطفال يعملون لساعات طويلة في المصانع وفي مناجم الفحم، وقد كان للجروح التي عانى منها الأطفال وأعدادهم الهائلة التي تجوب الطرقات الفضل في نشأة ودفع حركة الإصلاح الاجتماعي في القرن التاسع عشر (جون بولبي Bowlby، ١٩٨٨؛ عماد مخيمر وعماد عبد الرازق، ١٩٩٩).

ومما زاد من الاهتمام بمشكلة الإساءة النموذج الطبي الذي ركز على خصائص المسيئين للأطفال، ولقد أدى التركيز على مفهوم الاضطراب النفسي لدى الأشخاص المسيئين للأطفال إلى التأكيد على أهمية فحص نوعية رابطة التعلق الوجداني بين الأطفال والقائمين على رعايتهم في محاولة للوقوف على الخصائص النفسية والاجتماعية المميزة لهؤلاء الأشخاص.

أما المدخل الثاني للإساءة و المتعلِق بخصائص المسِيئين للأطفال فترى داليا مؤمن(١٩٩٧) أن هؤلاء المسيئين غالبا ما يعيدون نمطا سبق لهم أن تعرضوا له في الطفولة وهو ما يطلق عليه الباحثون "دورة الحرمان المتعاقبة بين الأجيال" Cycle of deprivation across generations وهؤلاء المسيئون قلما يتيحوا للأطفال القائمين على رعايتهم بيئة انفعالية مناسبة تدفع إلى النمو النفسي السليم، وهم يبالغون فيما يتوقعونه من هؤلاء الأطفال– فيضعون أهدافا وطموحات أعلى من قدرات الأطفال- ويتمسكون بقواعد ثابتة غير مرنة قد لا تتناسب مع قدرات الأطفال وأعمارهم الزمنية، كما أنهم غالبا ما يتمسكون بأساليب عقاب وضوابط غير متسقة . وهذا يبدو جليا عندما يتوقع القائمين على رعاية التلاميذ في المدارس من التلاميذ ما يفوق قدراتهم وامكاناتهم من الناحية الأكاديمية والتنظيمية، فيصبحون عرضة للعقاب وإساءة المعاملة .

ومن أهم خصائص المسيئين للتلاميذ ما يلي :

- ضعف البناء النفسي، مما يتيح للمحفزات العدوانية أن تعبر عن نفسها بلا ضغوط أو ضوابط.
- عدم النضج الاجتماعي والانفعالي والاعتماد الدائم على الآخرين.
- وجود خبرات من الحرمان أو القسوة والإساءة إليهم في مرحلة الطفولة.
- الاعتقاد الشديد في قيمة العقاب كوسيلة تربوية راسخة منذ القدم.
- انخفاض تقدير الذات والشعور بنقص الكفاية الشخصية.
- عدم الوعي بحاجات التلاميذ وعدم القدرة على إشباع هذه الحاجات.
- المعاناة من زيادة الضغوط النفسية والاجتماعية والاقتصادية.
- عدم الثبات الانفعالي ومستويات عالية من الاضطراب الانفعالي.
- قلة التواصل الاجتماعي مع التلاميذ.
- الافتقار إلى المهارات الاجتماعية.

(السيد عبد المجيد، ٢٠٠٤؛ عبد الله الشهري، ٢٠٠٩؛ محمد السيد حسونة، ١٩٩٩)

فيما يتعلق بالمدخل الثالث والذي يرتبط بالخصائص التي تجعل بعض التلاميذ عرضة للإساءة أكثر من غيرهم ، فهي الخصائص المرتبطة بعدم نضج الجوانب السلوكية ويتعرضون بسببها إلى أشكال مختلفة من الإساءة ومنها ما يلي:

- الصياح وكثرة الشغب و الإزعاج.
- الإعاقات الانفعالية والعقلية والاجتماعية.
- نقص المهارات الاجتماعية وتأخر النمو وخاصة النمو اللغوي.
- العدوانية وهي أكثر الصفات التي تجعل التلميذ عرضة للإساءة.
- كثرة الحركة والنشاط.
- كثرة البكاء والتململ.
- انخفاض التحصيل الدراسي والتأخر الدراسي.
- الاعتمادية الشديدة.

(جيلفاند وآخرون Gelfand et al ،١٩٩٧ ؛ محمد حمود، ١٩٩٤)

و يتمثل **المدخل الرابع** في العلاقة بين خبرات الإساءة وبين الأعراض النفسية والتربوية حيث يرى السيد الرفاعي(١٩٩٤) أن من خصائص الشخصية التي ترتبط بخبرات الإساءة ما يلي:

- انخفاض تقدير الذات ونقص الشعور بالكفاية.
- صعوبة التحصيل الدراسي.
- صعوبة التوافق مع المراحل النمائية.
- زيادة القلق والاكتئاب.
- العدوان والاندفاعية التي تصل درجته إلى الخروج عن القوانين.
- السلوك الانسحابي.
- العناد والتمرد.

ويرى عبد السلام عبد الغفار وآخرون (١٩٩٧) أن اضطرابات الشخصية الناتجة عن الإساءة تتباين بتباين عدة عوامل هي:

- مدى تحمل شخصية التلميذ لنوع الإساءة التي يتعرض لها.
- السن عند التعرض لإساءة.
- طول فترة التعرض للإساءة.

أما **المدخل الخامس** والأخير فهو يتمثل في البيئة الاجتماعية التي تشمل عدة مؤسسات اجتماعية منها الأسرة و المدرسة.

فالأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الفرد والمسئولة عن نمو شخصيته، فقد أكدت الدراسات أن طابع الشخصية لدى الفرد يتكون أولا من الأسرة التي ينشأ فيها، وأن تعامله مع ذاته والمحيطين به يتوقف على الطابع الثابت نسبيا الذي تكوّن في محيط حياته في الأسرة. ولا يقتصر أثر التربية الأسرية على شخصية الفرد في طفولته، بل يمتد إلى حياته كتلميذ في المدرسة، ثم عامل في عمله و زوج في أسرته (عبد الله الشهري، ٢٠٠٩).

أما المدرسة فهي المؤسسة الاجتماعية الأساسية التي أوجدها المجتمع نظراً لغزارة التراث التراكمي المعرفي وتعقده لتقوم بتنشئة أبنائه وتربيتهم التربية المقصودة، وصبغهم بصبغة مستندة إلى فلسفته ونظمه ومبادئه وعاداته وتقاليده. ولهذه المؤسسة خصائصها ومميزاتها التي تميزها عن غيرها من المؤسسات المسئولة عن تنشئة الأجيال. فالجو الاجتماعي السليم داخل المدرسة لا يكون إلا إذا بذلت جهود منظمة من داخل المدرسة وخارجها لخلق مجتمع مدرسي وتنظيمات مدرسية سليمة. ويتمثل الجو الاجتماعي في المدرسة في العلاقات المختلفة القائمة بين مجموع أفراد المجتمع المدرسي من إداريين ومعلمين وأخصائيين وتلاميذ – وهذا ما يهتم به البحث الحالي – فإذا ما تعرضت هذه العلاقات إلى اضطرابات أو مشكلات نتج عنها إساءة المعاملة المدرسية (محمد السيد حسونة، ١٩٩٩) .

- **محاور إساءة المعاملة المدرسية** :

ويتناول البحث الحالي المحاور التالية في إساءة المعاملة المدرسية :

- **علاقة التلميذ بالمعلمين** :

وتتحدد العلاقة بين التليمذ والمعلمين بمدى قيام المعلم بدوره في توجيه و إرشاد التليمذ و ارتباطه بالدفء و المودة و مراعاته الفروق الفردية بينهم في الأساليب التي اتبعها في التدريس بما يحقق نجاحهم الدراسي و يقلل من شعورهم بالخوف و الفشل أو العكس إذا اتبع أسلوبا مغايرا في معاملتهم . والمعلم هو أكثر الأشخاص مقدرة في إيجاد و توفير المناخ الدراسي الملائم لرفع مستويات الدافعية والطموح لدى التلاميذ ومساعدتهم في اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات ومفهوم ذات موجب عن نفسه. والمعلم هو المسئول الأول عن مشاعر التلاميذ داخل الفصل و خارجه حيث يتمتع بقوه تؤثر على مشاعر التلاميذ بما يفوق ما لديه من صلاحيات . و يستطيع المعلم الكفء أن يخلق مناخا سليما داخل الصف حتى في حالة كون جو المؤسسة بأسرها غير سليم (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٠).

ومن أشكال الإساءة المدرسية الممارسة من المعلم على التلاميذ:

- الإساءة الجسمية: كالضرب ، والصفع ، وشد الشعر ، والدفع ، والقرص.
- الإساءة النفسية: مثل الإهانة، والإذلال، والسخرية من التلميذ أمام الرفقاء ونعته بصفة مؤذية، واحتجازه في الفصل، والقسوة في التخاطب، وانتقاده باستمرار، والتفرقة في المعاملة بينه وبين زملائه، و عدم التعاطف معه وعدم احترامه.
- الإساءة الجنسية: و يتدرج من استعمال كلمات ذات دلالة جنسية، إلى الملامسة الشاذة لبعض أجزاء جسم التلميذ ووصولا إلى التحرش(محمود الخولى،٢٠٠٦).

- **العلاقة بين التلميذ وزملائه**:

وتتحدد العلاقة بين التلاميذ وزملائهم بمدى التجانس والخلفيات الاجتماعية والثقافية للتلاميذ وأساليب التنشئة المتبعة في تربيتهم، و مدى ارتباطهم ببعضهم البعض بعلاقات تتسم بالمودة و الاحترام بما ينعكس

بالإيجاب على تحصيلهم والأدوار التي يقومون بها في المواقف التعليمية و مدى الاتزام بالسلوك القويم بما يحقق توافقهم السوي . و قد تتسم هذه العلاقة بالسلبية نتيجة سوء معاملة التلاميذ لبعضهم البعض، فيصابون بالإحباط وكراهية المدرسة، فالتلميذ حين يلتحق بالمدرسة أو ينتقل من صف دراسي إلى آخر أو حين يتحول من مرحلة تعليمية إلى أخرى يواجه متطلبات اجتماعية جديدة إما أن يتوافق معها، وإما أن يواجه مشكلات تحتاج إلى المساعدة من الآخرين في المدرسة من ضمنهم الزملاء (محمود الخولى،٢٠٠٦) .

- **العلاقة بين التلميذ والإداريين** :

يشرف على العملية التربوية، بالمؤسسة التعليمية، مجموعة من الأفراد يقومون بعدة عمليات تربوية ترتكز حول التلاميذ من أجل ضمان تنشئتهم الاجتماعية وتربيتهم وتكوينهم معرفيا ومهنيا، بانتهاج طرق وأساليب منصوص عليها في التشريعات المدرسية. وتشارك الأسرة - آباء وأولياء أمور- المدرسة في تربية الأطفال وتنشئتهم الاجتماعية، لتأهيل الأجيال الصاعدة لحمل مشعل التنمية الاجتماعية والاقتصادية. من أجل تحقيق هذه الأهداف، فإن آباء وأولياء التلاميذ والإداريين مدعوون للتنسيق والتعاون في ما بينهم، وذلك بالقيام بمهام الاستماع إلى التلاميذ والمراقبة والتتبع وتسجيل مختلف الظواهر المخالفة لما هو مسموح به والمؤثرة سلبا على السير العادي للعملية التربوية.

وتتمثل الهيئة الإدارية في مجموعة من الأفراد الموكولة إليهم مهام التسيير الإداري والتربوي والتقني بالمؤسسة التعليمية. إن الظروف متاحة لهذه الهيئة لملاحظة التلاميذ من جوانب أخرى، ومن زوايا متعددة تختلف عن تلك التي يطل منها الأب والمدرس عن التلميذ، بحيث يمكن أن تكتشف هذه الهيئة سلوكات أخرى ينتهجها التلاميذ خلال معاملاتهم في إطار التعامل الإداري والتربوي.

إن تسجيل أي سلوك شاذ، صادر عن التلاميذ، من طرف الهيئة الإدارية، وعرضه، مصحوبا بملاحظات واقتراحات، من شأنه أن يسهم في بلورة حلول مناسبة، واتخاذ إجراءات ناجحة للتغلب على مختلف الصعوبات التي تعترض التلاميذ ، بتنسيق مع آبائهم وأولياء أمورهم.

إلا أنه في بعض الأحيان تتسم العلاقة بين الأداريين والتلاميذ بالشدة وعدم المرونة مما يخلق فجوة فيما بينهم حيث يتعرض التلاميذ إلى أشكال مختلفة من الإساءة من قبل الإداريين مما يؤثر عليهم جسميا ونفسيا (حامد العبد ونبيل حافظ، ١٩٩٦؛ محمد حمود، ١٩٩٤).

- **العلاقة بين التلميذ والأخصائيين** :

يعتبر التلاميذ الفئة الرئيسة المستهدفة التي يتوجه إليها عمل الأخصائيين واضعين تحت تصرفها كافة إمكاناتهم ومهاراتهم، لمساعدتها في النمو والتوافق واكتساب القدرة على تعلم حل المشكلات وتوجيه الذات . وتتمثل المهام التي ينبغي أن يقوم بها الأخصائيون في المدرسة فيما يتعلق بالتلاميذ فيما يلي:

- المساعدة في حل المشكلات العامة على مستوى المدرسة ، وكذلك المساعدة في حل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية.

- الأخصائيون مصدر للمعلومات عن كل ما يهم التلاميذ بالمدرسة مثل المقررات الدراسية، وتعليمات النجاح والرسوب ، والفرص التعليمية والمهنية.
- التدخل لدراسة الحالات الطارئة اليومية للتلاميذ وتقديم الاستشارات التربوية المناسبة.
- إتاحة الفرصة للتعرف على التلاميذ من خلال الأنشطة المدرسية لمساعدتهم في حل مشكلاتهم في الوقت المناسب.
- تهيئة المناخ التربوي الملائم لتأدية الامتحانات ، ومتابعة الحالات الخاصة.
- القيام بتقديم برامج الإرشاد التربوي والمهني من خلال الإرشاد الجماعي.
- التعرف على التلاميذ المستجدين وتحديد احتياجاتهم لتقديم الخدمات الفنية اللازمة لهم.
- العمل على توثيق العلاقة بين الأسرة والمدرسة.
- الكشف المبكر لبعض المشكلات والاضطرابات أو الانحرافات لدى التلاميذ والعمل على سرعة مواجهتها وإيجاد حلول مناسبة لها.

(محمد عبد الرحمن وهشام عبدالله، ٢٠٠٢)

- **أنواع إساءة المعاملة المدرسية** :

يمكن تقسيم إساءة معاملة التلاميذ إلى عدة أنواع منها:

- **إساءة معاملة الطفل البدنية**:Physical Abuse

يقصد بها ما يلحق بالطفل من أذى بجسمه من قبل القائمين على رعايته مثل الجروح ، والحروق، وسوء التغذية ، والكي بالنار ، والضرب ، والركل ، والحرمان من النوم (عماد مخيمرو عماد عبد الرازق،١٩٩٩) . وتنتشر إساءة المعاملة البدنية في الطبقات ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي الأقل (أحمد إسماعيل وتوفيق عبد المنعم، ٢٠٠٠ ؛ حمدي ياسين وآخرون، ٢٠٠٠؛ عبد الوهاب كامل، ١٩٩٣)

إن المعلمين الذين يستخدمون العقاب البدني مع تلاميذهم في الغالب يستجيبون لمعايير الثقافة المحلية، وهم معلمون لا يمكن اتهامهم بالمرض النفسي ما لم تنتقل الممارسة إلى الضرب بدون هدف وإساءة استغلال سلطاتهم كمعلمين . وقد تؤدى القسوة في استخدام العقاب البدني للتلاميذ والتي يلجأ إليها بعض المعلمين إلى خلقِ ضميرٍ صارم يحاسب الطفل على كل صغيرة وكبيرة وتجعله يأخذ موقفا عدائيا تجاه أي مصدر من مصادر السلطة ثم بعد ذلك يبدأ سلوكه في الانعكاس على المجتمع ككل وقد يدفعه ذلك إلى أن يجنح عن السواء (عبد الله الشهري، ٢٠٠٩).

والعقاب الجسدي قد يكون أسرع الوسائل في ضبط سلوك التلميذ داخل المدرسة وقد يمثل نصرا للمعلمين لكنه نصر مؤقت ،حيث يبدو ظاهريا النجاح في السيطرة على السلوك الخارجي لكنه تأثير ضعيف على المدى البعيد ويختلف أثر العقاب البدني على التلميذ وفقا لبعض المحددات مثل:

- التهيئة النفسية المسبقة للعقاب.
- طبيعة العلاقة بين المعلم والتلميذ.
- شدة العقاب.
- توقيت العقاب.

(السيد الرفاعي، ١٩٩٤؛ ناصر المحارب، ٢٠٠٥)

ولقد صنف الاتحاد الدولي لحماية الطفل عام ١٩٨٦ حالات الإساءة البدنية إلى ثلاثة أقسام رئيسة وذلك بحسب شدة الإصابة وهى: إصابات خطيرة، وإصابات ثانوية، وإصابات غير محددة (صالح عبد الله، ٢٠٠١)

و تشتمل الإساءة البدنية على الكدمات، وآثار الجروح، وعلامات بأدوات مختلفة كالعصا والحزام، وجروح بالرأس والبطن، وآثار تجمع دموي، والكسور، والورم.

- **إساءة المعاملة النفسية**:Psychological Abuse

وتسمى أحيانا بالإساءة الانفعالية Emotional Abuse، حيث تعرف بأنها إنكار الخبرات الطبيعية التي تزود التلميذ بالإحساس بالحب والتقبل والقيمة أو الاضطراب العاطفي العائد إلى الضغوط الاجتماعية والاقتصادية والحياتية الواقعة على المعلم (منى أبو درويش، ٢٠٠٣)

وعرفها توبولت Tobolt (٢٠٠١) بأنها الفشل في إمداد التلميذ بالعاطفة والمساندة الضرورية للنمو الانفعالي والنفسي والاجتماعي وتتضمن أي سلوك يأتي به المعلمون أو القائمون برعاية التلميذ ويتعارض مع الصحة النفسية له أو نموه النفسي أو الاجتماعي و يتضمن ذلك : إطلاق أو استدعاء الطفل بأسماء مضحكة ومستخفة، ونقص الحب أو المقارنات السلبية بالآخرين والاستخفاف بالتلميذ أو ازدرائه والتقليل من شأنه أمام زملائه (أحمد اسماعيل، ٢٠٠١).

إن خطورة الإساءة النفسية تتبدى في الآثار الانفعالية والسلوكية بعيدة المدى حيث أن لرفض المعلمين للتلميذ والإساءة النفسية له دور في حدوث الجناح، وأن الرفض يعتبر من أهم مصادر النزعة العدوانية بين الجانحين (السيد الرفاعي، ١٩٩٤).

وغالباً ما يترتب على هذا الاتجاه شخصية انسحابيه منطوية غير واثقة من نفسها توجه عدوانها نحو ذاتها. فأسلوب التربية الذي يثير مشاعر الخوف وانعدام الأمن في مواقف التفاعل يترتب عليه تعرض الطفل لمشكلات نفسية أو تأخر في نواحي مختلفة من النمو (زكريا الشربيني،٢٠٠٢؛ هدى قناوي،٢٠٠٥)

وتتمثل مؤشرات إساءة معاملة التلاميذ الانفعالية في : الاكتئاب، وانخفاض مستوى احترام الذات، والاضطرابات السلوكية، والقلق، والجناح واضطراب العادات وفي بعض الأحيان محاولات الانتحار(أحمد اسماعيل، ٢٠٠٠؛ عبد الله الشهري، ٢٠٠٩؛ ناصر المحارب، ٢٠٠٥).

- **٣- الإساءة الجنسية للتلميذ** : Sexual Abuse

يقصد بها إجبار التلميذ بالقوة على ممارسة نشاط جنسي. وبمعنى آخر استخدام التلميذ في نشاطات جنسية لا يستوعبها ودون قبول أو رضا منه مما يتعارض مع المعايير(منى أبو درويش،٢٠٠٣؛ محمد عبد الرحمن، ١٩٩٩)

وتختلف الإساءة الجنسية عن الإساءة الجسدية بأنها لا توجد لها آثار واضحة إلا إذا اقترن بإصابة جسدية كما في الاعتداء على التلاميذ ذوي البنية الضعيفة ، ولكن الآثار تنبئ عن نفسها من خلال ظهور المشكلات النفسية والسلوكية(منى أبو درويش، ٢٠٠٣) وتتمثل مؤشرات الإساءة الجنسية في: الإيذاء الجنسي للمناطق التناسلية، و انتقال بعض الأمراض، والسلوك العدواني، وصعوبات في المشي أو الجلوس، والتبرز اللاإرادي، واضطرابات الأكل، والكوابيس والفزع الليلي، والأفكار الانتحارية، والخوف من الوحدة، واضطرابات الذاكرة، وسوء استخدام العقاقير، والشعور بالخزي(احمد إسماعيل، ٢٠٠٠؛ إنعام ربوعي، ٢٠٠٦؛ عمر غريب، ٢٠٠٢ ؛ منيرة آل سعود، ٢٠٠٢)

- **الآثار الناتجة عن إساءة المعاملة في المراحل النمائية المختلفة** :

يشير جلاسير و فروش Frosh & Glasser (١٩٩٣) إلى الآثار الناتجة عن إساءة المعاملة تختلف من مرحلة لأخرى كالتالي:

- في مرحلة الطفولة: ينتج عن الإساءة في مرحلة الطفولة الشعور بعدم الأمان، وكوابيس، وتجنب التواصل مع الناس، والانسحاب، والعدوان، والاكتئاب، والشكاوى الجسمية، وانخفاض تقدير الذات، وزيادة معدل المشكلات السلوكية، وانخفاض التحصيل الدراسي، وانخفاض القدرات العقلية.
- في مرحلة المراهقة والرشد: ينتج عن الإساءة في مرحلة المراهقة والرشد زيادة أعراض القلق والاكتئاب، وانخفاض تقدير الذات، ونقص الشعور بالكفاية، وانخفاض التحصيل الدراسي، وانخفاض الدافعية للإنجاز- خاصة الأكاديمي- والجناح، والإدمان، والعزلة الاجتماعية، وعدم النضج الانفعالي والاجتماعي، ونقص المهارات الاجتماعية، وتكوين مفهوم ذات سالب.

- **ثانياً : مفهوم الذات** :Self- Concept

يرى بتروفسكي وياروشفسكي(١٩٩٦) أن مفهوم الذات ظاهرة مستقرة نسبياً وشعورية إلى حدٍ ما، يتم معايشتها انفعاليا كنظام فريد لأفكار الفرد عن نفسه، واستنادا إليها يتفاعل مع الآخرين ويكوّن موقفا تجاه نفسه. ومفهوم الذات صورة متكاملة عن ذات المرء ، برغم أنها لا تخلو من تناقضات داخلية.

ويعرف فرج طه وآخرون(١٩٨٨) مفهوم الذات بأنه صورة الذات أو فكرة الشخص عن ذاته وما هي الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه في ضوء أهدافه وامكاناته واتجاهاته نحو هذه الصورة ومدى استثماره لها في علاقته بنفسه أو بالواقع.

ويظهر مفهوم الذات من خلال تقييم الفرد الشامل لشخصيته وذاته من نواح وأبعاد عدة هي:

- البعد الجسمي:وتدل على فكرة الفرد عن جسمه وحالته الصحية، ومظهره الخارجي ومهاراته وحالته الجسمية.
- البعد الأخلاقي:وتدل على فكرة الفرد عن ذاته في إطار مرجعي مثالي وأخلاقي كالقيمة الأخلاقية وعلاقة الفرد بالله تعالى، واحساسه وشعوره بكونه شخصا طيبا أو عكس ذلك.
- البعد الشخصي: تعكس احساس الفرد بالقيمة الشخصية وشعوره بأنه شخص مناسب وتقديره لشخصيته دون النظر إلى هيئته الجسمية أو علاقته بالآخرين.
- البعد الأكاديمي:وهو قدرة الفرد على الاستذكار ومدى رضا المدرسين عنه وقدرته على الاستيعاب وشعوره بأهميته داخل الفصل.
- البعد الاجتماعي:في الأسرة وفي المدرسة والمجتمع بصفة عامة يعكس شعور الفرد بحب الآخرين وقدرته على تكوين صداقات وشعوره وسط زملائه ووسط أخواته وتقبل الآخرين له.
- البعد المعرفي : ويتم تكوينه من خلال العلاقات المتبادلة بين الطفل والأشياء والأشخاص، فإدراك الأطفال لأنفسهم ينتج من نموهم المعرفي وتطور المفاهيم لديهم من خلال تجاربهم في بيئتهم.
- البعد الانفعالي : وهو نظرة الفرد إلى ذاته من خلال إدراكه لمشاعره وعواطفه وانفعالاته الخاصة ورغباته وشعوره بالضعف والقوة ودرجة ثقته بنفسه وتقديره لها واحترامه لكيانها.
- البعد الأسري: هو فكرة الفرد عن نفسه كعضو في أسرته وتقبله لها وتقبلها له .

(حامد زهران، ١٩٩٧؛ سعاد البشر وهيفاء اليوسف، ٢٠١٣؛ صلاح عبود وسحر عبود، ٢٠٠٢ ؛ غرم الله الغامدي، ٢٠٠٩ ؛ فائقة أحمد،٢٠٠٥ ؛ فالنتينا الصايغ ، ٢٠٠٥ ؛ نيكلوس Niclos،٢٠٠٧).

- **علاقة مفهوم الذات ببعض المفاهيم الأخرى:**

- **مفهوم الذات وتقدير الذات:** يعرف تقدير الذات بأنه عبارة عن حكم يتبناه الشخص للحكم على نفسه ، وأسلوب شخصي للحكم على ذات الشخص في مواقف حياتية عديدة ، حيث يتقبل هذا الشخص هذا الحكم دون اعتراض أو تظلم لأنه نابع من شعوره وانفعالاته تجاه الأحداث، ويحاول أن يتباهى بذاته إذا كان هناك نوع من النجاح ويحجب نفسه عن الآخرين إذا كان حكمه بالفشل على نفسه، فهو تقييم ذاتي للصفات الذاتية التي تظهر في المواقف الحياتية (نبيل الفحل، ٢٠٠٠). وعلى هذا فإن الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات يتضح في أن مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن الذات (كيف يصف الفرد ذاته دون الحكم عليها)، بينما تقدير الذات تقييم لهذه الصفات، وأن مفهوم الذات يتضمن فهم موضوعي للذات وإدراك كلي منظم للفرد عن ذاته بينما تقدير الذات فهم انفعالي للذات قائم على حكم يضعه الفرد لنفسه وسلوكه يعكس الثقة بالنفس (منذر الضامن، ٢٠٠١).

- **مفهوم الذات وصورة الذات:** يختلف مفهوم الذات عن صورة الذات بأن مفهوم الذات هو خبرة عميقة تشمل معلومات عن الذات، بينما صورة الذات تشمل إدراك الشخص لذاته من خلال أسئلة التقرير الذاتي. وبالطبع فإن صورة الذات تتأثر بمفهوم الذات ولكنها لا تتطابق معها، حيث تدل تلك الصورة على السلوك القابل للملاحظة (أحلام فرج، ٢٠٠٥) .

- **أنواع مفهوم الذات:**

ترى حنان الزيات (٢٠٠٥) أن لمفهوم الذات نوعين هما:

- مفهوم الذات الإيجابي: ويتمثل في تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها حيث تظهر عندما يتمتع الفرد بمفهوم ذات إيجابي صورة واضحة ومتبلورة للذات يلمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به ويكشف عنها أسلوب تعامله مع الأخرين الذي يظهر فيه دائما الرغبة في احترام الذات وتقديرها، والثقة الواضحة بالنفس، والاستقلال الذاتي.
- مفهوم الذات السلبي: وينطبق على مظاهر الانحرافات السلوكية والأنماط المضادة أو المتناقضة مع أساليب الحياة العادية للأفراد والتي تخرجهم عن الأنماط السلوكية العادية من الأفراد العاديين في المجتمع. والواقع أن من يكون لنفسه مفهوم ذات سلبي كثيرا ما يظهر ذلك في حديثه، وتعاملاته، ومشاعره تجاه نفسه والآخرين.

- **تنمية مفهوم الذات عند الأطفال:**

يلعب الوالدن دورا مهما في تنمية مفهوم الذات عند الطفل ، فالاتجاه التسلطي والتفكك الأسري لهما أثر سلبي عميق على مفهوم الذات. فتقييم الأبناء لذواتهم يتوقف على مدى علاقتهم بأبائهم وبقدر توافر المناخ الملائم يكون توافق ومفهوم الابن لذاته إيجابيا . وتحتل المدرسة المكانة الثانية من حيث أهميتها في تنمية مفهوم الذات. فقد كشفت الدراسات عن وجود علاقة متبادلة بين إحساس الطفل بنفسه وبيئته المدرسية. فالمدرس مثل الوالدين عليه أن يشجع الطفل ويعطيه قدرا من الحرية ويساعده في أن يصبح مستقلا ويدمجه في ممارسة الأنشطة المختلفة حتى يشعر بالرضا عن ذاته والعكس صحيح. وتأتي مكانة الفرد الاجتماعية كعامل مؤثر في نمو مفهوم الذات، حيث أنه يأتي نتيجة لمكانة الفرد داخل مجتمعه، وهذا يفسر التزام الأطفال بالانتماء لجماعة الرفاق والزملاء في المدرسة مما يوضح أثر الخبرات المدرسية وجماعة الرفاق في تكوين وتنمية مفهوم الذات (غرم الله الغامدي، ٢٠٠٩؛ فائقة أحمد، ٢٠٠٥).

- **الخصائص المميزة لمفهوم الذات:**

يتميز مفهوم الذات بعدة خصائص هي أنه:

- منظم: حيث يجمع الفرد كثير من المعلومات يبني من خلالها إدراكه لذاته كي يصل إلى صورة عامة لنفسه من خلال تصنيفه لهذه المعلومات التي جمعها.
- متعدد الأبعاد: إذ أن الفرد يصنف إدراكه لذاته في ضوء أبعاد متعددة مثل التقبل الاجتماعي، والجاذبية الجسمية ، والقدرة الرياضية والأكاديمية.

- هرمي: إذ يتكون من مفهوم الذات العام ويكون في رأس الهرم، ويتفرع منه مفهوم الذات الأكاديمي وغير الأكاديمي ، والذي يمثل خبرات الفرد في المواقف الخاصة.
- مستقر وثابت نسبيا.
- يتطور وينمو.
- يخضع للتقييم: إذ في الوقت الذي يرى بعض الطلبة أنفسهم على أنهم جيدون في دراستهم، يراهم البعض الآخر غير ذلك. ومن هنا تأتي أهمية الإطار المرجعي الذي يرجع إليه الفرد كي يقيم نفسه على أساسه.
- مفهوم الذات فارقي: هناك تمايز بين المفاهيم التي يوجد بينها ارتباط نظري، فمثلا مفهوم الذات الجسمي يرتبط بمفهوم المظهر العام أكثر من ارتباطه بمفهوم الاتجاهات. ومفهوم الذات العقلي يرتبط أكثر بالأداء الأكاديمي أكثر من الأداء في المواقف الاجتماعية الأخرى.
(غرم الله الغامدي، ٢٠٠٩ ؛ منذر الضامن، ٢٠٠١ ؛ وفاء عقل، ٢٠٠٩)

- **مفهوم الذات لدى التلاميذ** :

يرى منذر الضامن(٢٠٠١) أن طلاب المرحلة الإعدادية يصبح فهمهم للعلاقة بين قدراتهم وتحصيلهم الأكاديمي أكثر وضوحا ، مما يدفعهم ليكونوا أكثر وعيا وإدراكا لما يقومون به يكون له الدور الأكبر في أن يكون إدراكهم لأنفسهم وفهمهم لذاتهم أكثر دقة. وعلى ذلك تزداد ثقتهم بأنفسهم وأن نجاحاتهم تعمل على تعزيز مفهوم الذات لديهم، في حين أن الإخفاق يولد لديهم شعورا متدنيا حول مفهوم الذات. ويمكن التمييز بين التلاميذ الذين يتميزون بمفهوم ذات موجب عن أولئك الذين يتميزون بمفهوم ذات سالب من خلال عدة نقاط يمكن إيجازها في الجدول التالي:

التلاميذ ذوو مفهوم الذات الموجب	التلاميذ ذوو مفهوم الذات السالب
يكون تفاعلهم مع زملائهم جيد، ومحبوبون من زملائهم، وواثقين من أنفسهم.	يكون تفاعلهم مع زملائهم قليل، وثقتهم بأنفسهم ضعيفة.
سعداء ولديهم دافعية عالية.	غير سعداء ولديهم دافعية متدنية.
يعزون نجاحهم إلى قدراتهم ويعزون ضعفهم إلى ضعف قدراتهم.	يعزون نجاحهم وفشلهم إلى الحظ السيء.
يحاولون تاكيد أنفسهم من خلال محاولاتهم المتكررة.	يستسلمون إلى الغير، ولايحبون المخاطرة ويرغبون بالشيء السهل.
اهدافهم مرنة وقابلة للتحقق.	اهدافهم غير مرنة وغير قابلة للتحقق.
نسبة النجاح عالية.	نسبة الفشل عالية.
لديهم إصرار لإنجاز أعمالهم كون ثقتهم بأنفسهم عالية .	الإصرار على إنجاز الاعمال ضعيف نتيجة ثقتهم المتدنية بأنفسهم .
يتعاملون مع الاعمال التي تعيقهم بجدية.	غير جاديين.
يعملون باستقلالية.	يحتاجون إلى مساعدة وإشراف من الاخرين.
لديهم حب استطلاع كبير.	حب الاستطلاع لديهم قليل.
يفضلون الواجبات التي تتحدى قدراتهم.	لا يرغبون في مواجهة التحديات.
الدافع لديهم داخلي.	الدافع لديهم خارجي.

- **مفهوم الذات في مرحلة المراهقة** :

تعد مرحلة المراهقة من أهم المراحل التي يمر بها نمو الذات، حيث يبحث المراهق عن هويته وعن ذاته ، وذلك نتيجة للاختلافات بين المعاملة الأسرية والمجتمع، وتتنوع أساليب المعاملة الوالدية ما بين طفل ورجل، مع أنه فعليا بلغ مبلغ الرجال من الناحية الجسدية والجنسية، وفي هذه المرحلة تتوقف صورة المراهق عن ذاته على الآخرين ومدى تقبلهم أو نبذهم له، ومحاولات المراهق في هذه الفترة البحث عن ذاته وهويته واستقلاله الذاتي تتضح عندما يثور ويتمرد على السلطة. ويمر المراهق في هذه المرحلة بخبرات محرمة أو محرجة أو غير مرغوب فيها اجتماعيا لا يستطيع إظهارها أو كشفها أمام الناس، ولكنه يحتفظ بها في مفهوم الذات الخاص، وهي شعورية وتظل تهدده ولا يستطيع البوح بها أو كشفها، وقد يؤدي ذلك إلى سوء توافقه النفسي، وهذا الجزء من مفهوم الذات والمسمى" مفهوم الذات الخاص" ينمو منذ الطفولة ويتصف بأن معظم مواده من الخبرات غير المرغوب فيها (حامد زهران، ١٩٧٧؛ غرم الله الغامدي، ٢٠٠٩).

إن الجوانب أو الأبعاد المختلفة للذات والتي يمكن ملاحظة وجودها أثناء فترة المراهقة تميل إلى الاتحاد والتمازج مع مرور الزمن ونتيجة لزيادة الخبرة.

وأول هذه الأبعاد يتصل بإدراك الفرد حقيقة قدراته وامكاناته، وهذا الأمر يتصل بالصورة التي يقدمها الفرد عن نفسه للعالم الخارجي، على أن فكرة الفرد عن ذاته يمكن أن تتعدل وتتطور إذا توافر لدى الفرد قسط من الذكاء مع المهارة الضرورية في معالجة المشاكل المستجدة عليه بطريقة صحيحة وسليمة، إن فكرتنا عن أنفسنا تلزمنا باستمرار ولا نستطيع تناسيها أو تعديلها إلا في حدود مقادير طفيفة، وذلك عندما تحدث تغيرات أساسية وجذرية في حياتنا، وهذه الفكرة التي نحملها عن ذاتنا هي التي تسير أعمالنا ونشاطاتنا وسلوكنا وجهته المعينة.

أما البعد الثاني المتصل بذات المراهق فهو ما يدعى بمرحلة الإدراك الانتقالي أو العابر لذاته، وفي هذه الأثناء نجد أن مفهوم الذات عنده يتذبذب كثيرا، إذ أنه ينتقل من الحالة التي يكون فيها تسلطيا وتعويضيا وغير واقعي إلى المرحلة التي يصبح فيها واقعيا ومتزنا، إن هذه المرحلة هي التي تتصادم فيها الدوافع الداخلية للذات بالدوافع الخارجة عنها، حيث أن الفرد في هذه المرحلة الانتقالية يكون أكثر ميلا إلى الاهتمام بمشاكله الداخلية أكثر من اهتمامه بالإنتاجية والتحصيل، ويكون إدراك الذات في هذه المرحلة الانتقالية على الأغلب من النوع السلبي.

أما البعد الثالث فهو الخاص بالذات الاجتماعية للفرد، من حيث كيفية نشوئها وتطورها، إن المراهق في حالات التفاؤل يرى أن الناس الآخرين ينظرون إليه بطريقة حسنة، وعندما يكون مكتئبا فإنه يتصور أن الناس لا يعيرونه اهتماما لائقا به ولا يقدرونه حق قدره، وعندما يشعر المراهق بعدم الاطمئنان

من الناحية الاجتماعية ، فإنه لا يحاول إخفاء هذا الشعور، وأن المراهق لا يرى القبول الاجتماعي الذي يضيفه عليه الآخرون كاف للقضاء على الاتجاهات السلبية عنده، وهذا يعني أنه رغم تأثير الآخرين على شخصية المراهق ، فإن هذا التأثير قلما يكون تاما ومسيطرا.

أما البعد الرابع في شخصية المراهق فهو الذات المثالية، فالمراهق في كثير من الأحيان يشعر في المواقف الجديدة التي تصادفه بعدم الارتياح وذلك لنقص في خبرته وطريقة إدراكه، ويتوصل المراهق في النهاية - ولو بشكل تدريجي – إلى إدراك أن الذات المثالية هي من صنع يديه وأن عليه أن يتعلم كيف يمكنه أن يحققها ما أمكن ، وذلك عن طريق التفكير السليم واتخاذ القرارات الصائبة.

(سميح أبو مغلي،٢٠٠٢؛ فؤاد البهي و سعد عبد الرحمن، ١٩٩٩؛ وفاء عقل، ٢٠٠٩)

- **مشكلات مفهوم الذات** :

تنقسم مشكلات مفهوم الذات إلى ثلاثة أقسام: مشكلات أولية وهي التي تسبق الاضطراب النفسي وتلعب دورا في حدوثه، فالشخص الذي يعاني من السلبية في مفهوم الذات قد يصبح اكتئابيا ولديه سوء توافق أو عدم وضوح في هويته الجنسية. ومشكلات ثانوية وهي ناتجة عن اضطراب نفسي معين، فالأشخاص الذين لديهم تخلف عقلي بسيط قد يكشفون عن مشكلات في مفهوم الذات . ومشكلات ثانوية أولية وهي التي تكون ناتجة عن اضطراب معين ، ثم تؤثر بدورها بشكل رئيس في ظهور اضطراب أخر (سعاد البشر وهيفاء اليوسف، ٢٠١٣)

ويرى محمد العبيدي(٢٠٠٩) أن التلاميذ ذوي الدرجة المنخفضة في مفهوم الذات هم أكثر تجاوبا مع المؤثرات الخارجية، واكثر اهتماما بالقبول الخارجي وأكثر تأثرا بالعائد الراجع السلبي لسلوكهم وهم أكثر عرضة للتأثير والتلاعب وأنهم غير قادرين على التوافق مع الآخرين، ومن المعروف عند المعالجين النفسيين أن الفرد عندما يقلل من قيمته ويدرك بأنه عاجز عن المواجهة فإن فرصته للاحتكاك بالآخرين تتضائل ويكون صورة سلبية عن ذاته.

- **ثالثاً : الدافعية للأنجاز**:

تمثل الدافعية للإنجاز أحد الجوانب المهمة في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، كما أنها مكون في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وبلوغ أهدافه من خلال ما ينجزه من أعمال ومهام دراسية مختلفة ومظهرا من مظاهر الصحة النفسية للفرد.

ويرى محمد ربيع(٢٠٠٠) أن الدافعية للإنجاز تتمثل في الرغبة في النجاح بتقديرات كبيرة في منافسات الحياة، ومواجهة الأعمال التي تثير التحدي بكفاءة، وتجنب الفشل بحيث يتحقق بذلك تقدير الذات والتقدير الاجتماعي بالإضافة إلى تجنب اللوم والعقاب.

ويعرفها عبد اللطيف خليفة(٢٠٠٦) بأنها استعداد الفرد لتحمل المسئولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل.

ويتسم أصحاب الدافعية العالية للإنجاز بأنهم أكثر حماسا وأكثر طموحا ولديهم روح المنافسة وعندهم استقلالية في صنع القرار عن هؤلاء الذين لديهم دافعية أقل للإنجاز حيث يظهرون كذلك ميلا للعمل بجدية وتحدي عندما يعرفون أن المهمة المطلوبة صعبة (محمد نجاتي، ١٩٩٧)

وتتحدد مظاهر الدافعية للإنجاز في عشرة جوانب هي: مستوى الطموح، وسلوك تقبل المخاطر، والحراك الاجتماعي، والمثابرة، وتوجه العمل أو المهمة، وإدراك الزمن، والتوجه للمستقبل، واختيار الرفيق، وسلوك التعرف، وسلوك الإنجاز(هشام مخيمر، ٢٠١٣).

- **دراسات سابقة** :

- **أولاً : دراسات تناولت إساءة المعاملة بصفة عامة وإساءة المعاملة المدرسية بصفة خاصة**:

هدفت دراسة بينج كينج جوان Guan(٢٠١٠) إلى دراسة الإساءة النفسية والإهمال لدى الأحداث ذوي اضطراب القلق العام، واكتشاف خصائص السلوك ومفهوم الذات لديهم. تم إجراء مسح لعينات قوامها ٩٤٩٥ فردا في ست مناطق في مقاطعة هونان، قسمت العينة إلى مجموعتين: عاديين و أحداث مساء معاملتهم نفسيا ذوي اضطراب القلق العام. أوضحت النتائج أن إساءة المعاملة النفسية والإهمال أكثر انتشارا وحدة فيما بين الأحداث ذوي اضطراب القلق العام مقارنة بالعاديين. كما أوضحت النتائج أن المشكلات السلوكية لدى الأطفال المساء اليهم أكثر من العاديين، وأن مفهوم الذات لديهم منخفض كثيرا مقارنة بالعاديين.

وهدفت دراسة عبد الله الشهري(٢٠٠٩) إلى الكشف عن العلاقة بين إساءة المعاملة المدرسية والأمن النفسي و الفروق بين متوسطات درجات إساءة المعاملة المدرسية وأبعادها و الفروق بين متوسطات درجات الأمن النفسي في المتغيرات (نوع المدرسة، الصف الدراسي، متوسط دخل الأسرة، عدد أفراد الأسرة) موضوع الدراسة. شملت عينة البحث (٨٦٣) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية للصفوف العليا بمحافظة الطائف. تكونت أدوات الدراسة من : مقياس إساءة المعاملة المدرسية و مقياس الأمن النفسي. وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية لإساءة المعاملة المدرسية، والأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث. كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات إساءة المعاملة المدرسية نتيجة لاختلاف نوع المدرسة(حكومية / خاصة) لدى أفراد عينة البحث لصالح المدارس الحكومية.

هدفت دراسة وفاق صابر علي (٢٠٠٤) إلي استكشاف سوء معاملة الطفل في مدارس أم درمان وفحص نسبة انتشار الظاهرة والفروق علي متغيرات نوع الطالب، والمحلية الإدارية (البلدية)، ومستوى الشدة، ومستوي تعليم الوالدين.

تمثل مجتمع الدراسة فى طلبة مرحلة تعليم الأساس(الصفين السادس والسابع) في مدينة أم درمان في محلياتها الثلاث أم درمان، أمبدة، كرري، وبلغ حجم العينة ٢١٥ طالبا وطالبة منهم (١١١)من الذكور و (١٠٤)من الإناث. وقد استخدم مقياس سوء معاملة الطفل من إعداد ديفيد بونتشين (١٩٩٥)، بعد أن تم تقنينه علي المجتمع السوداني توصلت الدراسة إلى وجود فروق في نسبة انتشار انماط سوء معاملة الطفل، حيث تكثر سوء المعاملة الجسدية ،ثم الجنسية،والإهمال العاطفى، واخيرا سوء المعاملة العاطفية. وهنالك فروق بين درجات الذكور و الإناث في مقياس سوء معاملة الطفل لصالح الإناث في نمطي الاهمال العاطفي و الجنسي. ولصالح الذكور في نمط سوء المعاملة الجسدية و سوء المعاملة العاطفية.

أما دراسة السيد عبد المجيد(٢٠٠٤) فقد هدفت إلى دراسة كل من الأمن النفسي وإساءة المعاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الحكومية والخاصة . تكونت العينة من ٣٣١ تلميذا وتلميذة، واستخدمت الدراسة أداتين هما مقياس الأمن النفسي ومقياس إساءة المعاملة .وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة سالبة بين الأمن النفسي وسوء المعاملة. كما أوضحت أن تلاميذ المدارس الحكومية يعانون من سوء المعاملة أكثر من تلاميذ المدارس الخاصة. كما يعاني الذكور من سوء المعاملة أكثر من الإناث، كما أوضحت النتائج أيضا وجود تفاعل دال بين الجنس ونوع التعليم في سوء المعاملة المدرسية .

وهدفت دراسة عماد مخيمر وعزيز بهلول(٢٠٠٣) إلى معرفة العلاقة بين خبرات الإساءة في الطفولة واضطرابات الهوية الجنسية. وتكونت العينة من ٣٥ فردا بدولة الكويت من مضطربي الهوية الجنسية و تم استخدام مقياس لإساءة المعاملة ، ومقياس اضطراب الهوية الجنسية. وأوضحت النتائج إرتفاع معدل اضطراب الهوية الجنسية لدى المساء إليهم من قبل الأب، ووجود علاقة موجبة بين الإساءة النفسية والجسمية من قبل الأب والإساءة الجنسية من قبل الأخرين.

كما كشفت دراسة جوفر وماكنزي Gover & Mackenzie (٢٠٠٣) العلاقة بين سوء معاملة الأحداث وكل من القلق والاكتئاب. تكونت العينة من ٥٠٩ طفل. وأوضحت النتائج وجود علاقة بين إساءة المعاملة وكل من القلق والاكتئاب، وأن سوء المعاملة يعمل على خفض التوافق النفسي.

وعملت دراسة بيترسون وآخرون Peterson et al(٢٠٠٢)على تفسير سوء التعامل بين الأم والطفل، وذلك لوضع برنامج لمعالجة سوء معاملة الأمهات للأطفال . وتكونت العينة من ١١٩ طفلاً وأمهاتهم ، وأوضحت النتائج النقص التدريجي في العقاب البدني للأطفال بزيادة خطة علاج الإساءة.

كما هدفت دراسة بينبينشتي وآخرين Benbenishty et al(٢٠٠٢) إلى دراسة إساءة معاملة المعلمين بدنيا ونفسيا للتلاميذ العرب في المدارس الإسرائيلية. تكونت العينة من ٥٤٧٢ تلميذا من الذكور، وأسفرت النتائج عن

إرتفاع معدل إساءة المعلمين النفسية للتلاميذ، كما أن معظم حالات الإساءة كانت لأطفال ذوي مستوى اقتصادي واجتماعي منخفض.

و أبرزت دراسة سامي هاشم (٢٠٠١) عددا من المتغيرات المحدودة لسوء المعاملة الوالدية من خلال إجراء بحث مقارن على عينه من (٣٩٩) طالبا وطالبة من المرحلة الإعدادية من الحضر والريف وكان من ابرز النتائج أن تلاميذ الحضر أعلى من تلاميذ الريف في سوء المعاملة النفسية و تلاميذ الريف أعلى في متغيرالإهمال ، كما وجد علاقة سلبية بين التحصيل الدراسي وكل من سوء الإساءة الجسدية والنفسية والإهمال من قبل الأ ب أو الأم.

أما دراسةٍ تولبوت Tolboot (٢٠٠١) فكان أكثر شمولية ، حيث أجرى على (٢٦) طفلا تعدد لديهم الإساءة ما بين العقاب البدني والإهمال والاعتداء الجنسي، والإساءةٍ المعنوية، وأظهرت الدراسة أن الإساءة والإهمال وتعدد سوء المعاملة يؤثر سلبا على إدراك الذات عند الطفل، و يخفض لديه مفهوم الذات، و ينجم عن الإساءة اضطراب العلاقات الشخصية، وتشويه المؤثرات البيئية والعمليات المعرفية، وعدم القدرة على التحكم الانفعالي، وتؤخر في عمليات النمو الشامل للأطفال.

وقامت دراسة منيرة آل سعود(٢٠٠٠) بالتعرف على مدى انتشار ظاهرة الإساءة في مدينة الرياض وأسبابها وخصائص الأطفال المتعرضين للإيذاء وخصائص أسرهم ومعرفة معوقات مساعدة الأطفال المساء معاملتهم . كانت عينة الدراسة(١٨٢) ممارسا مهنيا (أخصائي اجتماعي، أخصائي نفسي، طبيب نفسي، طبيب أطفال) تم مسح آرابهم حول هذه الظاهرة. وكان من أبرز نتابج الدراسة أن أكثر حالا ت الإيذاء التي تعامل معها الممارسون المهنيون هو الإيذاء البدني بنسبة (٩١٪) ثم الإهمال (٨٧٪) ثم الإيذاء النفسي (٥٣٪) وان أكثر الفئات العمرية تعرضا للإساءة هي على الترتيب دون السنتين ثم من ٤- ٦ سنوات ثم من ٢- ٤ سنوات، وان الذكور أكثر اعتداء من الإناث، أما أبرز خصائص الأسر المسيئة على الترتيب " الدخل المنخفض، التفكك الأسرى، زيادة عدد الأفراد في المنزل الواحد، تزوج الأب أكثر من زوجة، انخفاض مستوى تعليم الأ ب والأم، الأسر التي بها عنف".

كما أجرت بدرية كمال(١٩٩٤) دراسة حول دور كل من الوالدين في إساءة معاملة الطفل والعلاقة بين إساءة معاملة الطفل وتقديره لذاته ومستوى الاكتئاب لديه. تكونت العينة من ٦٠ طفلا أسيئت معاملتهم و٣٠ طفلا من الأطفال العاديين وعينة من الوالدين تتكون من ١٠٥ أما و ١٠٥ أبا. أظهرت نتائجها أن الآباء أكثر إساءة للأطفال من الأمهات وأن الإساءة أكثر انتشارا لدى الأسر ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض كما لوحظ انخفاض في تقدير الذات لدى الأطفال المساء إليهم، كما ارتفعت لديهم درجات الاكتئاب.

أما في المملكة العربية السعودية فقد قامت قماشة الشويعر(١٩٩٣) بدراسة شملت مجموعة من الأهداف منها التعرف على الاتجاهات نحو ممارسة العقاب في المدرسة والكشف عن أساليب العقاب المستخدمة في مدارس رياض الأطفال وطبقت الدراسة على عينة قوامها(٢٠٨٤) من المديرات والمعلمات وأولياء الأمور في مدينة الرياض. وبينت نتائج الدراسة وجود انقسام في اتجاهات أفراد الدراسة نحو استخدام العقاب، كما أوضحت النتائج اعتراض غالبية المديرات في مؤسسات رياض الأطفال بنسبة ٨٣,٢٪ ، واعتراض أولياء الأمور بنسبة ٧٢,١ ٪ على استعمال أساليب العقاب البدني الذي يتمثل في شد الشعر وقرص الأذن ورفع الذراعين والوقوف خارج الفصل والضرب على أصابع اليدين والصفع على الخد والضرب بالعصا على أماكن حساسة من الجسم، ولكن نسبة المعلمات اللاتي يعارضن ذلك أقل حيث كانت النسبة ٦٦,١ ٪ ، والغريب أن أغلبية المعلمات المشاركات في البحث، قد أيدن استعمال العقاب النفسي في رياض الأطفال بنسبة٦٣٪ ، بينما لم يؤيد ذلك من أولياء الأمور الأطفال ومديرات رياض إلا بنسبة ٣٧,٨٪.

أما دراسة اكنرود وآخرين Eckenrode et al(١٩٩٣) فقد تناولت الموضوع من جانب آخر حيث هدفت إلى معرفة أثر إساءة المعاملة والإهمال على سلوك الأطفال وخاصة فيما يتعلق بالانجاز المدرسي و الانضباط . وتكونت العينة في هذه الدراسة من٤٢٠ من طلاب وطالبات مدينة نيويورك واستخدم الباحثون السجلات المدرسية كما تم الاستعانة بهيئات الخدمات الاجتماعية للحصول على المعلومات. وأظهرت النتائج أن الأطفال الذين تعرضوا للإساءة الجسدية كانت لديهم درجات مرتفعة من الانقطاع عن المدرسة وأكثر تعرضا للمشكلات التأديبية والعقاب بينما الأطفال الذين تعرضوا للإهمال فقط كان لديهم انخفاض كبير في الإنجاز الأكاديمي.

- **ثانياً : دراسات تناولت مفهوم الذات و الدافعية للإنجاز:**

هدفت دراسة أولجا باكادوروفا Bakadorova(٢٠١٣) إلى معرفة الدور الوسيط للدعم الاجتماعي الدافعي Socio-motivational support فيما بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز، حيث توضح الدراسة التفاعل بين مفهوم الذات والدعم الاجتماعي الدافعي والدافعية للإنجاز لدى عينة كبيرة في الصفين الدراسيين السابع والثامن، متوسط العمر ١٣,٧ سنة في برادنبرج بألمانيا. أوضحت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة بين مفهوم الذات والدعم الاجتماعي الدافعي والدافعية للإنجاز.

حاولت دراسة جاجبريت كايور Kaur (٢٠١٢) الكشف عن أثر نوع المدرسة وبيئتها على مفهوم الذات لدى المراهقين . أجريت الدراسة على عينة ممثلة قوامها ٢٠٠ من مراهقي الفرقة التاسعة تم اختيارها عشوائيا من مدارس حكومية وخاصة من منطقة باتيالا بإقليم البنجاب. تم استخدام مقياس مفهوم الذات للأطفال لقياس مفهوم الذات ، وبطارية بيئة المدرسة لتقييم بيئة المدرسة. أشارت النتائج إلى ضرورة إلقاء الضوء على أهمية تدعيم مفهوم ذات إيجابي

لدى المراهقين في كل الجوانب النفسية والاجتماعية. كما أوضحت النتائج وجود مفهوم ذات موجب أعلى لدى مراهقي المدارس الخاصة مقارنة بمراهقي المدارس الحكومية .

وهدفت دراسة قدوري خليفة (٢٠١٢) إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية الثانوي بثانويتي حاسي خليفة ولاية الوادي. تكونت العينة من ١٦٠ تلميذا، كانت الأدوات عبارة عن مقياس الرضا عن التوجيه الدراسي، ومقياس الدافعية للإنجاز. أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز.

أما دراسة ويربا سالدانها و أنّا الايد Saldanha & Alayde (٢٠١١) فقد هدفت إلى التعرف على ومقارنة مفهوم الذات لدى مراهقي المدارس بأحد مدن البرازيل . وشملت الدراسة متغيرات الجنس والسن ونوع المدرسة (حكومية/ خاصة). تكونت العينة من ٦٨٦ مراهقا. أوضحت النتائج أن الشباب بصفة عامة لديهم مفهوم ذات موجب اعتمادا على الجنس (أعلى لدى الإناث)، والسن (كلما قل السن كلما زاد الإدراك السلبي لدى الذكور والإناث فيما بين ١٨.١٦ سنة) أما نوع المدرسة فقد كان مفهوم الذات أكثر إيجابية لدى تلاميذ المدارس الحكومية.

وحاولت دراسة فريدريك جاي Guay (٢٠١٠) معرفة ما إذا كانت دافعية الإنجاز تتوسط العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل، وهل يتوسط مفهوم الذات الأكاديمي العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل ؟ و هل تؤثر كل المكونات الدافعية على التحصيل الدراسي؟. تكونت العينة من ٩٢٥ مراهقا ٤٠٤ من الذكور و٥٢١ من الإناث. تم اختيار ثلاثة نماذج مدركة لمعرفة العلاقات فيما بين مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي. وأوضحت النتائج الدعم الجيد للنماذج المفترضة والتي أوضحت أن الدافعية للإنجاز تتوسط العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

هدفت دراسة منى الحموي(٢٠١٠) إلى الكشف عن العلاقة التأثيرية المتبادلة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي(حلقة ثانية) في مدارس محافظة دمشق الرسمية، واستقصاء أثر الجنس في هذه العلاقة. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٨٠) تلميذا وتلميذة، (٩٢) من الإناث، و(٨٨) من الذكور من تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في مدارس محافظة دمشق الرسمية، وتمت المقارنة بين درجات تلاميذ العينة في أدائهم على مقياس مفهوم الذات وعلاقته بمتغيري الجنس والتحصيل الدراسي، وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في أدائهم على مقياس مفهوم الذات ودرجاتهم التحصيلية ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث في أدائهم على مقياس مفهوم الذات . كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التحصيلية لذكور وإناث العينة لصالح الإناث.

أما دراسة سليمان بن محمد بن ناصر(٢٠٠٩) فقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف العلاقة بين المساندة الأسرية ومفهوم الذات والدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي، وقد طبقت الدراسة على بعض مدراسة الثانوية لتعليم العام في سلطنة عمان المنطقة الداخلية في قطاع بهلاء والحمراء، حيث تكونت عينة الدراسة من ٣٦٠ طالبا وطالبة، منهم ١٨١ طالبا و١٧٩ طالبة، وقد تم استخدام مقياس المساندة الأسرية ومقياس مفهوم الذات من إعداد إبراهيم عيسى ومقياس الدافعية من إعداد فاروق موسى. وقد أظهرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المساندة الأسرية ومفهوم الذات. كما بينت الدراسة أيضا وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المساندة الأسرية والدافع للإنجاز. وأشارت النتائج أيضا إلى وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية موجبة بين مفهوم الذات والدافع للإنجاز. ووجدت علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى الطلاب. ووجدت علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الطلاب. وأوضحت الدراسة عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث ذات دلالة إحصائية في المساندة الأسرية. أما في الدافع للإنجاز فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث وكانت الفروق لصالح الإناث وفي مفهوم الذات لم توجد فروق بين الذكور و الإناث ذات دلالة إحصائية.

قام غرم الله الغامدي (٢٠٠٩) بدراسة التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة . وتكونت العينة من ٤٠٠ طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمدينتي مكة وجدة، وتم استخدام مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية، ومقياس مفهوم الذات، ومقياس الدافعية لإنجاز . وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز.

كما هدفت دراسة إبراهيم محمد عيسى (٢٠٠٦) إلى التعرف إلى درجة العلاقة بين أبعاد مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر في الأردن، واستقصاء أثر كل من الجنس، والمستوى الدراسي، ومستوى التحصيل في مفهوم الذات لديهم. تكونت عينة الدراسة من ٧٢٠ تلميذا وتلميذة، منهم ٣٥٠ إناث، و ٣٧٠ ذكور من مدارس اربد –الأردن .بينت النتائج أن قيم معاملات ارتباط مفهوم الذات وأبعاده مع التحصيل كانت دالة إحصائيا لدى مختلف مجموعات الدراسة، وأن هناك فروقا دالة إحصائيا تعزى إلى متغير الجنس في بعدين من أبعاد مفهوم الذات هما: بعد الشخصية والبعد الأخلاقي. وأما الفروق العائدة لمستوى التحصيل فكانت دالة في خمسة أبعاد هم : بعد العلاقات العائلية ، والعلاقات الاجتماعية، وبعد الشخصية، والبعد الأكاديمي والقلق، فضلا عن الدرجة الكلية المتحققة بالمقياس.

وهدفت دراسة هناء زيدان (٢٠٠٥) إلى إيجاد العلاقة بين مستوى الذكاء ومفهوم الذات لدى عينة من الجنسين من خلال رسومهم. وتكونت العينة من ٦٠ طفلا. وكانت الأدوات عبارة عن مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي ، واختبار رسم الرجل لفلورانس جودانف. واوضحت النتائج وجود علاقة طردية

بين الذكاء ومفهوم الذات، ووجود فروق بين الذكور والإناث في مفهوم الذات لصالح الإناث.

أما دراسة محمد أحمد صوالحة (٢٠٠٢) فقد هدفت الدراسة إلى تقصي أثر كل من الجنس والصف المدرسي، والتفاعل بينهما في مفهوم الذات لدى تلاميذ الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية. تكونت عينة الدراسة الدراسة من (١٢٠) تلميذا وتلميذة، يمثلون الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية وكانت أعمارهم تتراوح بين ٦- ١٢ سنة. أوضحت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية للجنس في مفهوم الذات لصالح الإناث لدى أفراد عينة الدراسة وأن هناك أثرا ذا دلالة إحصائية للصف المدرسي في مفهوم الذات . لكن لم يكن هناك أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس والصف المدرسي في مفهوم الذات الكلي لدى أفراد عينة الدراسة.

أما دراسة عبد الله الغامدي (٢٠٠٠) فقد هدفت لمعرفة الفروق في مفهوم الذات والدافعية للإنجاز بين المراهقين المحرومين من الأسر وغير المحرومين، تكونت العينة من ١٠٥ محرومين من الأسرة، و١٠٥ غير محرومين. واستخدم مقياس مفهوم الذات ومقياس الدافعية للإنجاز. وأوضحت النتائج وجود فروق دالة في مفهوم الذات لصالح غير المحرومين ، ووجود فروق دالة في الدافعية للإنجاز لصالح غير المحرومين ، كما أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز.

- **فروض الدراسة** :

- توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب على مقياس إساءة المعاملة المدرسية وبين متوسط درجات مفهوم الذات لدى أفراد عينة الدراسة.
- توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب على مقياس إساءة المعاملة المدرسية وبين متوسط درجات الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.
- توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مفهوم الذات وبين متوسط درجات الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات إساءة المعاملة المدرسية وأبعادها نتيجة لاختلاف نوع المدرسة(حكومية / خاصة) لدى أفراد عينة البحث لصالح المدارس الحكومية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مفهوم الذات نتيجة لاختلاف نوع المدرسة (حكومية / خاصة) لدى أفراد عينة البحث لصالح المدارس الخاصة.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الدافعية للإنجاز نتيجة لاختلاف نوع المدرسة (حكومية / خاصة) لدى أفراد عينة البحث لصالح المدارس الخاصة.
- يمكن التنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة من خلال كل من المعاملة المدرسية ومفهوم الذات .

- **منهج الدراسة وإجراءاتها** :

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي (دراسة ارتباطية) . وفيما يلي عرض تفصيلي لها :

- **عينة الدراسة** :

تكونت العينة الكلية من ٢٠٠ تلميذاً وتلميذة بالصف الثالث الإعدادي من مدارس محافظة دمياط . مدرستان من المدارس الحكومية وهما (مدرسة خالد بن الوليد الإعدادية المشتركة ، ومدرسة عزبة البرج الإعدادية بنات) و مدرستين من المدارس الخاصة وهما (مدرسة المجد الإعدادية المشتركة و مدرسة رويال الخاصة المشتركة للغات) متوسط أعمارهم ١٥ سنة، ٤٨ من الذكور و١٥٢ من الإناث.

جدول (١) : توزيع أفراد عينة الدراسة

العينة	حكومي	خاص	مجموع
ذكور	٢٨	٢٠	٤٨
إناث	٩١	٦١	١٥٢
مجموع	١١٩	٨١	٢٠٠

- **أدوات الدراسة** :

قامت الباحثة بإعداد ثلاث أدوات و فيما يلي وصف موجز لهذه الأدوات:

- **مقياس إساءة المعاملة المدرسية(إعداد الباحثة)**:

أعدت الباحثة مقياس إساءة المعاملة المدرسية. وتم تصميمه بإتباع المراحل التالية:

- الاطلاع على العديد من المقاييس والاختبارات التي تقيس إساءة المعاملة بصفة عامة وإساءة المعاملة المدرسية بصفة خاصة، منها مقياس إساءة المعاملة إعداد السيد عبد المجيد (٢٠٠٤)، ومقياس إساءة المعاملة المدرسية إعداد عبد الله الشهري (٢٠٠٩).
- صياغة عبارات المقياس بصورة محددة وموجزة للتعبير عن إساءة المعاملة المدرسية، وتم تنقيح هذه العبارات وإعادة صياغتها، وحذف بعضها والإبقاء على الصالح منها مبدئيا، واستقر المقياس في صورته المبدئية متضمنا ٧٣ عبارة .
- تم تطبيق المقياس على ٣٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية وذلك لحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ. وكان معامل الثبات للمقياس ٠.٩٤ كما هو موضح بجدول (٢) .

جدول (٢) : معامل ثبات مقياس إساءة المعاملة المدرسية (ن = ٣٠) .

الأبعاد	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ	الصدق التلازمى
إساءة معاملة الإدارة للتلاميذ	٦	٠.٧٩	٠.٨٩
إساءة معاملة المعلم للتلاميذ	٢٩	٠.٩٣	٠.٩٧
إساءة معاملة الزملاء للتلميذ	٨	٠.٧٢	٠.٨٥
إساءة معاملة الأخصائيين للتلاميذ	٧	٠.٦٧	٠.٨٢
الدرجة الكلية	٥٠	٠.٩٤	٠.٩٧

- تم حساب صدق المحكمين من أساتذة الجامعة المتخصصين (ملحق ٤)، وتم إعادة صياغة بعض عبارات المقياس، وحذف ٢٣ عبارة وأصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من ٥٠ عبارة (نسبة اتفاق ٨٥٪) موزعة على أربعة أبعاد هم: إساءة معاملة الإدارة للتلاميذ، وإساءة معاملة المعلمين للتلاميذ، وإساءة معاملة الزملاء للتلاميذ، وإساءة معاملة الأخصائيين للتلاميذ.
- كما تم حساب صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي وكانت معاملات الاتساق الداخلي (معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل مفردة) تتراوح بين ٠,٣٥ و٠,٨٣ كما هو موضح بجدول (٣).

جدول (٣) : معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للبعد فى مقياس إساءة المعاملة المدرسية (ن = ٣٠)

البعد الأول : إساءة معاملة الإدارة للتلاميذ			البعد الثاني : إساءة معاملة المعلم للتلاميذ					
رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٧٠	٠,٠١	٩	٠,٦٤	٠,٠١	٤١	٠,٦٦	٠,٠١
٢	٠,٨٣	٠,٠١	١٠	٠,٥٨	٠,٠١	٤٣	٠,٦٨	٠,٠١
٣	٠,٧٣	٠,٠١	١١	٠,٦٩	٠,٠١	٤٤	٠,٥٦	٠,٠١
٥	٠,٦٤	٠,٠١	١٤	٠,٦٤	٠,٠١	٤٧	٠,٥٩	٠,٠١
٧	٠,٦٠	٠,٠١	١٥	٠,٥٥	٠,٠١	٤٩	٠,٥٩	٠,٠١
٨	٠,٧١	٠,٠١	١٦	٠,٥٥	٠,٠١	٥٠	٠,٦١	٠,٠١
			١٨	٠,٦٠	٠,٠١	٥١	٠,٥٣	٠,٠١
			٢٤	٠,٦٦	٠,٠١	٥٢	٠,٥٤	٠,٠١
			٢٧	٠,٦٥	٠,٠١	٥٣	٠,٤٩	٠,٠١
			٢٨	٠,٥٧	٠,٠١	٥٤	٠,٥٩	٠,٠١
			٣١	٠,٦٧	٠,٠١	٥٥	٠,٦٣	٠,٠١
			٣٢	٠,٦٨	٠,٠١	٥٦	٠,٥٤	٠,٠١
			٣٣	٠,٥٦	٠,٠١	٥٧	٠,٥٤	٠,٠١
			٣٤	٠,٦٧	٠,٠١	٥٨	٠,٥٤	٠,٠١
			٣٦	٠,٦٠	٠,٠١			

البعد الثالث : إساءة معاملة الزملاء للتلميذ			البعد الرابع : إساءة معاملة الأخصائيين للتلاميذ		
رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٦١	٠,٥٩	٠,٠١	٦٩	٠,٤٧	٠,٠١
٦٢	٠,٤٢	٠,٠١	٧٠	٠,٦١	٠,٠١
٦٣	٠,٤٠	٠,٠١	٧١	٠,٦٢	٠,٠١
٦٤	٠,٧٤	٠,٠١	٧٢	٠,٧٤	٠,٠١
٦٥	٠,٥٦	٠,٠١	٧٣	٠,٧٢	٠,٠١
٦٦	٠,٥٥	٠,٠١	٧٤	٠,٧٥	٠,٠١
٦٧	٠,٤٩	٠,٠١	٧٥	٠,٣٥	٠,٠١
٦٨	٠,٥٤	٠,٠١			

- كما تم حساب صدق التكوين من خلال حساب معامل ارتباط الأبعاد ببعضها وارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية كما يتضح من جدول (٤).

جدول (٤) : ارتباطات محاور إساءة معاملة التلاميذ ببعضها وبالدرجة الكلية (ن = ٣٠)

الأبعاد	إساءة معاملة الإدارة للتلاميذ	إساءة معاملة المعلم للتلاميذ	إساءة معاملة الزملاء للتلميذ	إساءة معاملة الأخصائيين للتلاميذ	الدرجة الكلية
إساءة معاملة الإدارة للتلاميذ	١	٦٨٢.**	٢٧٨.*	٥٧٤.**	٧٨٤.**
إساءة معاملة المعلم للتلاميذ		١	٢٥٧.*	٦١٨.**	٩٦١.**
إساءة معاملة الزملاء للتلميذ			١	٥٦٩.**	٤٥٨.**
إساءة معاملة الأخصائيين للتلاميذ				١	٧٦٦.**
الدرجة الكلية					١
* دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١					

ويتم الاستجابة لكل عبارة من عبارات المقياس بأحد بدائل ثلاثة هي : تنطبق، تنطبق أحيانا ، لا تنطبق ٠ وعند التصحيح توزع الدرجات علي النحو التالي: "تنطبق" ثلاث درجات ، و" تنطبق أحيانا" تعطي درجتين ، و" لا تنطبق " درجة واحدة ما عدا العبارات التي تحمل أرقام٤٠، ٤٢، ٤٣، ٥٠ تأخذ درجات في الاتجاه العكسي. وتعرف إساءة المعاملة المدرسية إجرائيا بأنها مجموع درجات استجابة التلاميذ على مقياس إساءة المعاملة المدرسية. وتعبر الدرجة المرتفعة عن إساءة المعاملة المدرسية الشديدة

- **مقياس مفهوم الذات (إعداد الباحثة)** :

كما أعدت الباحثة مقياس مفهوم الذات لتلاميذ المرحلة الإعدادية. وتم تصميمه باتباع المراحل التالية :

- الاطلاع على العديد من المقاييس والاختبارات التي تقيس مفهوم الذات ، منها اختيار مفهوم الذات الخاص إعداد حامد زهران (١٩٧٢)، ومقياس مفهوم الذات إعداد ابراهيم عيسى (٢٠٠٦)، ومقياس مفهوم الذات إعداد غرم الله الغامدي (٢٠٠٩).
- صياغة عبارات المقياس بصورة محددة وموجزة للتعبير عن مفهوم الذات، وتم تنقيح هذه العبارات وإعادة صياغتها، وحذف بعضها والإبقاء على الصالح منها مبدئيا، واستقر المقياس في صورته المبدئية متضمنا ١٣٨ عبارة.
- تم تطبيق المقياس على ٣٠ تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية وذلك لحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ . وكان معامل الثبات للمقياس ٠,٩٤ كما هو موضح بجدول(٥).
- تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة الجامعة المتخصصين (نسبة الاتفاق ٨٥٪) . وبعد التحكيم وحساب الصدق تم إعادة صياغة بعض عبارات المقياس، وحذف ٧٨ عبارة وأصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من ٦٠ عبارة موزعة على ست أبعاد هم: مفهوم الذات الجسمي، مفهوم الذات العقلي، ومفهوم الذات الانفعالي، ومفهوم الذات الخلقي، و مفهوم الذات الأسري، و مفهوم الذات الاجتماعي.

جدول (٥) : معامل ثبات مقياس مفهوم الذات (ن=٣٠) .

الأبعاد	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ	الصدق التلازمى
مفهوم الذات الجسمى	١٠	٠.٧٦	٠.٨٧
مفهوم الذات العقلى	١٠	٠.٨٠	٠.٨٩
مفهوم الذات الانفعالى	١٠	٠.٨١	٠.٩٠
مفهوم الذات الخلقى	١٠	٠.٨٠	٠.٩٠
مفهوم الذات الأسرى	١٠	٠.٨٦	٠.٩٣
مفهوم الذات الاجتماعى	١٠	٠.٧٩	٠.٨٩
الدرجة الكلية	٦٠	٠.٩٤	٠.٩٧

- وتم حساب صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي وكانت معاملات الاتساق الداخلي (معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل مفردة) تتراوح بين٠.٤٥ و ٠.٧٨كما هو موضح بجدول(٦)

جدول (٦) : معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأبعاد الستة والدرجة الكلية للبعد فى مقياس مفهوم الذات (ن=٣٠) .

البعد الأول:مفهوم الذات الجسمي			البعد الثاني : مفهوم الذات العقلي			البعد الثالث مفهوم الذات الانفعالي		
رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠.٦٦	٠.٠١	٢٨	٠.٦٥	٠.٠١	٤٦	٠.٦٨	٠.٠١
٤	٠.٦٣	٠.٠١	٣١	٠.٦١	٠.٠١	٤٨	٠.٥١	٠.٠١
٦	٠.٦١	٠.٠١	٣٥	٠.٥٤	٠.٠١	٥٠	٠.٦٥	٠.٠١
٧	٠.٦٣	٠.٠١	٣٦	٠.٥٦	٠.٠١	٥١	٠.٧٧	٠.٠١
٩	٠.٥١	٠.٠١	٣٧	٠.٥٩	٠.٠١	٥٢	٠.٦٩	٠.٠١
١٤	٠.٤٨	٠.٠١	٣٨	٠.٧١	٠.٠١	٥٣	٠.٥٦	٠.٠١
١٦	٠.٥٠	٠.٠١	٣٩	٠.٥٧	٠.٠١	٥٥	٠.٥٩	٠.٠١
١٧	٠.٥٢	٠.٠١	٤٢	٠.٦٨	٠.٠١	٥٦	٠.٥٧	٠.٠١
١٨	٠.٥٥	٠.٠١	٤٤	٠.٦١	٠.٠١	٦١	٠.٤٥	٠.٠١
٢٠	٠.٦٣	٠.٠١	٤٥	٠.٥٢	٠.٠١	٦٦	٠.٦٠	٠.٠١
البعد الرابع : مفهوم الذات الخلقي			البعد الخامس : مفهوم الذات الأسري			البعد السادس : مفهوم الذات الاجتماعي		
رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٦٧	٠.٥٥	٠.٠١	٨٥	٠.٦٧	٠.٠١	١١٥	٠.٥٢	٠.٠١
٧٣	٠.٥٣	٠.٠١	٨٦	٠.٦٩	٠.٠١	١١٦	٠.٥٨	٠.٠١
٧٤	٠.٥٨	٠.٠١	٨٧	٠.٦١	٠.٠١	١٢٠	٠.٥٨	٠.٠١
٧٦	٠.٥٧	٠.٠١	٨٨	٠.٦١	٠.٠١	١٢٤	٠.٥٢	٠.٠١
٧٧	٠.٦٤	٠.٠١	٩٠	٠.٧٠	٠.٠١	١٢٥	٠.٦٣	٠.٠١
٧٨	٠.٥٠	٠.٠١	٩١	٠.٥٩	٠.٠١	١٢٦	٠.٦٣	٠.٠١
٧٩	٠.٦٤	٠.٠١	١٠٠	٠.٧٥	٠.٠١	١٣١	٠.٧٢	٠.٠١
٨١	٠.٧١	٠.٠١	١٠٣	٠.٧٨	٠.٠١	١٣٢	٠.٥٦	٠.٠١
٨٢	٠.٧٤	٠.٠١	١٠٧	٠.٦٧	٠.٠١	١٣٧	٠.٥٨	٠.٠١
٨٣	٠.٦٢	٠.٠١	١٠٨	٠.٦٩	٠.٠١	١٣٨	٠.٦١	٠.٠١

- كما تم حساب صدق التكوين من خلال حساب معامل ارتباط الأبعاد ببعضها وارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية كما يتضح من جدول (٧).

جدول (٧): ارتباطات محاور مفهوم الذات ببعضها وبالدرجة الكلية(ن = ٣٠)

الأبعاد	مفهوم الذات الجسمي	مفهوم الذات العقلى	مفهوم الذات الانفعالى	مفهوم الذات الخلقى	مفهوم الذات الأسرى	مفهوم الذات الاجتماعى
مفهوم الذات الجسمي	١	٠.٤٤١**	٠.٤٦٩**	٠.٥٣١**	٠.٤٠٣**	٠.٦٠٤**
مفهوم الذات العقلى		١	٠.٦٥٤**	٠.٥٣٣**	٠.٤٥**	٠.٥٠١**
مفهوم الذات الانفعالى			١	٠.٥٠١**	٠.٦٢٢**	٠.٤٢٢**
مفهوم الذات الخلقى				١	٠.٦٧٢**	٠.٥١٥**
مفهوم الذات الأسرى					١	٠.٥٥٧**
مفهوم الذات الاجتماعى						١

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ويتم الاستجابة لكل عبارة من عبارات المقياس بأحد بدائل ثلاثة هي: تنطبق، تنطبق أحيانا، لا تنطبق. وعند التصحيح توزع الدرجات علي النحو التالي: "تنطبق" ثلاث درجات، و" تنطبق أحيانا" تعطي درجتين، و" لا تنطبق " درجة واحدة ما عدا العبارات التي تحمل أرقام ٢، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٤، ١٨، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٤، ٣٥، ٤٠، ٤٤، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦٠ تأخذ درجات في الاتجاه العكسي. و تعبر الدرجة المرتفعة عن مفهوم ذات موجب. ويعرف مفهوم الذات إجرائيا بأنها مجموع درجات استجابة التلاميذ على مقياس مفهوم الذات.

- **مقياس الدافعية للإنجاز (إعداد الباحثة):**

وأعدت الباحثة أيضا مقياس الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. وتم تصميمه باتباع المراحل التالية:

- الاطلاع على العديد من المقاييس والاختبارات التي تقيس الدافعية للإنجاز، منها مقياس الدافعية للإنجاز إعداد عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٦)، ومقياس الدافعية للإنجاز إعداد عبد الله الغامدي (٢٠٠٠)، و مقياس الدافعية للإنجاز إعداد غرم الله الغامدي (٢٠٠٩).
- صياغة عبارات المقياس بصورة محددة وموجزة للتعبير عن الدافعية للإنجاز، وتم تنقيح هذه العبارات وإعادة صياغتها، وحذف بعضها والإبقاء على الصالح منها مبدئيا، واستقر المقياس في صورته المبدئية متضمنا ٧٨ عبارة.
- تم تطبيق المقياس على ٣٠ تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية وذلك لحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ. وكان معامل الثبات للمقياس٠,٨٩ كما هو موضح بجدول(٨) .

جدول (٨) : معامل ثبات مقياس الدافعية للإنجاز.

الأبعاد	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ	الصدق التلازمي
العمل على تحقيق التفوق والنجاح	٧	٠.٥٥	٠.٧٤
التخطيط للمستقبل	٦	٠.٦٥	٠.٨٠
المثابرة والصمود	٨	٠.٧١	٠.٨٤
أداء العمل بإتقان	٧	٠.٦٦	٠.٨١
المسئولية	٧	٠.٥٣	٠.٧٣
الثقة بالنفس والاستقلالية	١٠	٠.٦٦	٠.٨١
توقع الجزاء	٥	٠.٣٩	٠.٦٢
المنافسة	٥	٠.٨٣	٠.٩١
التفكير في العقبات	٨	٠.٦٧	٠.٨٢
الدرجة الكلية	٦٣	٠.٨٩	٠.٩٤

- تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعة المتخصصين(نسبة الاتفاق٨٥٪). وبعد التحكيم وحساب الصدق تم إعادة صياغة بعض عبارات المقياس، وحذف ١٥ عبارة وأصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من ٦٣ عبارة موزعة على تسعة أبعاد هي: العمل على تحقيق التفوق والنجاح، والتخطيط للمستقبل، والمثابرة والصمود، وأداء العمل بإتقان، و المسئولية، و الثقة بالنفس والاستقلالية، و توقع الجزاء، والمنافسة، والتفكير في العقبات.
- كما تم حساب صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي و كانت معاملات الاتساق الداخلي (معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل مفردة) تتراوح بين ٠.٣٤ و ٠.٨٤ كما هو مبين بجدول (٩) .

جدول (٩) : معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية للمقياس(ن=٣٠).

البعد الاول : العمل على تحقيق التفوق والنجاح			البعد الثاني : التخطيط للمستقبل			البعد الثالث : المثابرة والصمود		
رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٢	٠.٤٥	٠.٠١	١٠	٠.٧٧	٠.٠١	١٦	٠.٥١	٠.٠١
٣	٠.٥١	٠.٠١	١١	٠.٦٢	٠.٠١	١٧	٠.٤٠	٠.٠١
٤	٠.٥٣	٠.٠١	١٢	٠.٦٥	٠.٠١	١٨	٠.٥٧	٠.٠١
٥	٠.٤٥	٠.٠١	١٣	٠.٤٥	٠.٠١	١٩	٠.٤٤	٠.٠١
٦	٠.٣٥	٠.٠١	١٤	٠.٥٥	٠.٠١	٢٠	٠.٦٨	٠.٠١
٧	٠.٦٥	٠.٠١	١٥	٠.٦٠	٠.٠١	٢١	٠.٥٨	٠.٠١
٩	٠.٦٩	٠.٠١				٢٢	٠.٦٨	٠.٠١
						٢٣	٠.٧٥	٠.٠١
البعد الرابع : اداء العمل بإتقان			البعد الخامس : المسئوليه			البعد السادس : الثقه بالنفس والاستقلالية		
رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٢٤	٠.٤١	٠.٠١	٣٢	٠.٤٤	٠.٠١	٣٩	٠.٥٣	٠.٠١
٢٥	٠.٧٠	٠.٠١	٣٣	٠.٦٠	٠.٠١	٤٠	٠.٥٠	٠.٠١
٢٦	٠.٣٤	٠.٠١	٣٤	٠.٤٠	٠.٠١	٤١	٠.٦٢	٠.٠١
٢٧	٠.٥٣	٠.٠١	٣٥	٠.٥٩	٠.٠١	٤٣	٠.٥٦	٠.٠١
٢٨	٠.٥٦	٠.٠١	٣٦	٠.٧٥	٠.٠١	٤٤	٠.٤٧	٠.٠١
٢٩	٠.٧٣	٠.٠١	٣٧	٠.٤١	٠.٠١	٤٦	٠.٤٧	٠.٠١
٣٠	٠.٧١	٠.٠١	٣٨	٠.٤٦	٠.٠١	٤٧	٠.٥٤	٠.٠١
						٤٩	٠.٤٩	٠.٠١
						٥٠	٠.٤٠	٠.٠١
						٥١	٠.٤٣	٠.٠١
البعد السابع : توقع الجزاء			البعد الثامن : المنافسه			البعد التاسع : التفكير في العقبات		
رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٥٣	٠.٤٦	٠.٠١	٦٢	٠.٨١	٠.٠١	٧٠	٠.٥٤	٠.٠١
٥٥	٠.٥٠	٠.٠١	٦٣	٠.٨٤	٠.٠١	٧١	٠.٦٦	٠.٠١
٥٦	٠.٥١	٠.٠١	٦٥	٠.٧٧	٠.٠١	٧٢	٠.٤٧	٠.٠١
٥٧	٠.٥٨	٠.٠١	٦٦	٠.٧٦	٠.٠١	٧٣	٠.٤١	٠.٠١
٥٨	٠.٦٧	٠.٠١	٦٨	٠.٦٩	٠.٠١	٧٤	٠.٦٥	٠.٠١
						٧٥	٠.٥٦	٠.٠١
						٧٦	٠.٦٢	٠.٠١
						٧٧	٠.٥٥	٠.٠١

◄◄ كما تم حساب صدق التكوين من خلال حساب معامل ارتباط الأبعاد ببعضها وارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية كما يتضح من جدول(١٠)

جدول (١٠) : ارتباطات محاور الدافعية للإنجاز ببعضها وبالدرجة الكلية(ن = ٣٠)

الأبعاد	العمل على تحقيق التفوق والنجاح	التخطيط للمستقبل	المثابرة والصمود	أداء العمل بإتقان	المسئولية	الثقة بالنفس والاستقلالية	توقع الجزاء	المنافسة	التفكير في العقبات	الدرجة الكلية
العمل على تحقيق التفوق والنجاح	١	٠,٣٥٩**	٠,٢٣٢	٠,١٣	-٠,٠٢٧	٠,١٣٢	٠,٢٢٩	٠,٢٩٨*	-٠,٠٠٣	٠,٣٩١**
التخطيط للمستقبل		١	٠,٣٧٧**	٠,٣٦٩**	٠,٤٠٥**	٠,٤٠٠**	٠,٥٧٧**	٠,٢٠١	٠,٤٠٠**	٠,٦٨٧**
المثابرة والصمود			١	٠,٧٠٨**	٠,٦٠٦**	٠,٤٠٤**	٠,٤٩٤**	٠,١١٣	٠,٥٢٢**	٠,٧٨٨**
أداء العمل بإتقان				١	٠,٥٧٢**	٠,٤١١**	٠,٤٠٨**	٠,١٢٤	٠,٣٨٣**	٠,٧٢٠**
المسئولية					١	٠,٦٠٣**	٠,٥٤٢**	٠,٠٠٢	٠,٥١٨**	٠,٧٣١**
الثقة بالنفس والاستقلالية						١	٠,٤٢١**	-٠,١٥٦	٠,٤٢٧**	٠,٦٥٤**
توقع الجزاء							١	٠,١٥٥	٠,٤٣٩**	٠,٧٠٨**
المنافسة								١	٠,٢٨١*	٠,٣٥٤**
التفكير في العقبات									١	٠,٧٠٨**
الدرجة الكلية										١

❖❖ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ❖ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ويتم الاستجابة لكل عبارة من عبارات المقياس بأحد بدائل ثلاثة هي : تنطبق تنطبق أحيانا ، لا تنطبق ٠ وعند التصحيح توزع الدرجات علي النحو التالي: "تنطبق" ثلاث درجات ، و" تنطبق أحيانا" تعطي درجتين ، و" لا تنطبق " درجة واحدة ما عدا العبارات التي تحمل أرقام ٤، ٥، ١٢، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٣١، ٣٣، ٣٥، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤٤، ٤٥، ٤٧، ٤٨، ٥٥، ٦٠، ٦١، ٦٣ تأخذ درجات في الاتجاه العكسي.

و تعبر الدرجة المرتفعة عن دافعية عالية للإنجاز.

ويعرف الدافعية للإنجاز إجرائياً بأنها مجموع درجات استجابة الطلاب على مقياس الدافعية للإنجاز.

- **نتائج الدراسة** :
- **النتائج في ضوء الفرض الأول** :

نص الفرض الأول : توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس إساءة المعاملة المدرسية وبين متوسط درجاتهم على مقياس مفهوم الذات .

وللتحقق من صحة هذا الفرض ، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس إساءة المعاملة المدرسية وبين درجاتهم على مقياس مفهوم الذات.

ويتضح في الجدول التالي معامل الارتباط بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس إساءة المعاملة المدرسية وبين درجات مفهوم الذات.

جدول (١١) : العلاقة بين اساءة المعاملة المدرسية ومفهوم الذات.

المقياس	اساءة المعاملة المدرسية	مفهوم الذات
اساءة المعاملة المدرسية	١	-٠,٤٢٣(**)
مفهوم الذات		١

** دال عند مستوى معنوية ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب على مقياس إساءة المعاملة المدرسية وبين متوسط درجاتهم على مقياس مفهوم الذات ، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (- ٠,٤٢٣) عند مستوى دلالة ٠,٠١.

وخلاصة هذه النتيجة أنه توجد علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس إساءة المعاملة المدرسية وبين متوسط درجات مفهوم الذات فكلما زاد سوء المعاملة المدرسية للتلاميذ كلما اكتسبوا مفهوم ذات سالب.

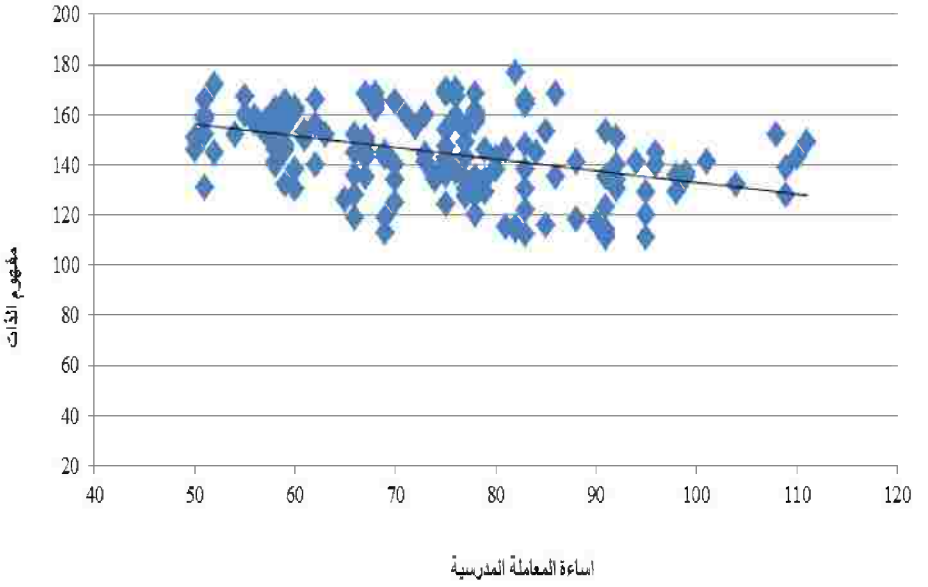
وهكذا، تحقق الفرض الأول. ويمكن تفسير هذه النتيجة – التي جاءت كما هو متوقع - بأن مفهوم الذات يتكون خلال مراحل نمو الفرد، ويسهم في تكوينه العديد من المؤسسات التي تقوم على تربية الفرد منها الأسرة والمدرسة ودور العبادة وغيرها. ويتأثر مفهوم الذات بشكل مباشر بسوء المعاملة المدرسية حيث إن الاتجاه التسلطي والعنف - سواء المادي أوالمعنوي - يؤدي إلى تكوين مفهوم ذات سالب لدى التلميذ.

كما أوضحت الدراسات أن من النتائج المترتبة على إساءة المعاملة في مرحلة المراهقة تكوين مفهوم ذات سالب لدى التلميذ (جلاسر وفروش& Glasser Frosh، ١٩٩٣)

وتحتل المدرسة المكانة الثانية من حيث أهميتها في تكوين وتنمية مفهوم الذات. فقد كشفت الدراسات عن وجود علاقة متبادلة بين إحساس الطفل بنفسه وبيئته المدرسية. فالمدرس والإداريون والأخصائيون مثل الوالدان عليهم أنِ يشجعوا الطفل ويعطوه قدرا من الحرية ويساعدوه في أن يصبح مستقلا ويدمجوه في ممارسة الأنشطة المختلفة حتى يشعر بالرضا عن ذاته فيكتسب تدريجيا مفهوم ذات موجب والعكس صحيح فإساءة المعاملة بمختلف أشكالها وأنواعها تؤدي بالتلميذ إلى اكتساب مفهوم ذات سالب. وتأتي مكانة الفرد الاجتماعية كعامل مؤثر في نمو وتكوين مفهوم الذات ، حيث أنه يأتي نتيجة لمكانة الفرد داخل مجتمعه ، كما أن لجماعة الرفاق والزملاء في المدرسة أثر واضح في تكوين مفهوم الذات عن طريق إمداده بالخبرات المدرسية(غرم الله الغامدي، ٢٠٠٩؛ فائقة أحمد، ٢٠٠٥؛ سعاد البشر وهيفاء اليوسف، ٢٠١٣).

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره جلاسر وفروش Glasser&Frosh، ١٩٩٣، ومع نتائج دراسات كل من بدرية كمال، ١٩٩٤؛ وبينج كينج جوان Guan، ٢٠١٠ ؛ وتولبوت Tolboot، ٢٠٠١؛ وسعاد البشر وهيفاء اليوسف، ٢٠١٣؛ وغرم الله الغامدي، ٢٠٠٩؛ وفائقة أحمد، ٢٠٠٥.

ويوضح شكل (١) العلاقة بين إساءة المعاملة المدرسية ومفهوم الذات .



شكل (١) : العلاقة بين إساءة المعاملة ومفهوم الذات

ويتضح من الشكل أن الخط يتجه إلى أسفل وهذا يعني وجود علاقة سالبة (عكسية) بين إساءة المعاملة المدرسية ومفهوم الذات.

- **النتائج في ضوء الفرض الثاني** :

نص الفرض الثاني: توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس إساءة المعاملة المدرسية وبين متوسط درجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز.

وللتحقق من صحة هذا الفرض ، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس إساءة المعاملة المدرسية و متوسط درجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز .

ويتضح في جدول (١٢) معامل الارتباط بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس إساءة المعاملة المدرسية وبين متوسط درجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز.

جدول (١٢) : العلاقة بين اساءة المعاملة المدرسية والدافعية للانجاز.

المقياس	اساءة المعاملة المدرسية	الدافعية الانجاز
اساءة المعاملة المدرسية	١	-٠,٣٨١(**)
الدافعية الانجاز		١

** دال عند مستوى معنوية ٠,٠١

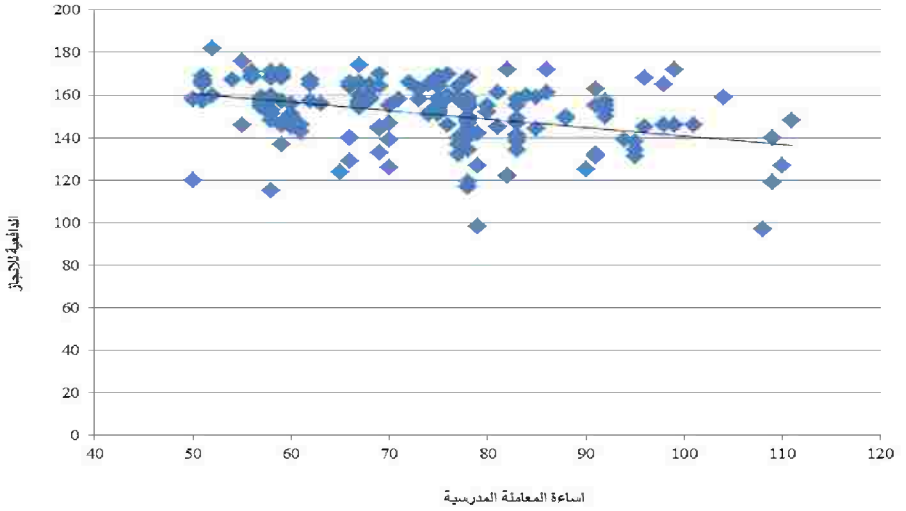
ويتضح من الجدول السابق وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس إساءة المعاملة المدرسية وبين متوسط درجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز، حيث كانت قيمة معامل الارتباط(-٠,٣٨١) عند مستوى دلالة ٠,٠١.

وخلاصة هذه النتيجة أنه توجد علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس إساءة المعاملة المدرسية وبين متوسط درجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز فكلما زاد سوء المعاملة المدرسية للتلاميذ كلما انخفضت الدافعية للإنجاز.

وهكذا، تحقق الفرض الثاني. ويمكن تفسير هذه النتيجة – التي جاءت كما هو متوقع بأن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الأساسية التي أوجدها المجتمع لتقوم بتنشئة أبنائه وتربيتهم التربية المقصودة، ولهذه المؤسسة خصائصها ومميزاتها التي تميزها عن غيرها من المؤسسات المسئولة عن تنشئة الأجيال. فالجو الاجتماعي السليم داخل المدرسة لا يكون إلا إذا بذلت جهود منظمة من داخل المدرسة وخارجها لخلق مجتمع مدرسي وتنظيمات مدرسية سليمة. ويتمثل الجو الاجتماعي في المدرسة في العلاقات المختلفة القائمة بين مجموع أفراد المجتمع المدرسي من إداريين ومعلمين وأخصائيين وتلاميذ فإذا ما تعرضت هذه العلاقات إلى اضطرابات أو مشكلات نتج عنها إساءة المعاملة المدرسية (محمد السيد، ١٩٩٩) والتي يترتب عليها- خاصة في مرحلة المراهقة - انخفاض التحصيل الدراسي، وانخفاض الدافعية للإنجاز –خاصة الأكاديمي- وعدم النضج الانفعالي والاجتماعي، ونقص المهارات الاجتماعية، وتكوين مفهوم ذات سالب (جلاسير و فروش Glasser & frosh،١٩٩٣).

فإن كانت تلك العلاقات معتدلة ومتزنة نمت الشخصية في ظل مناخ مطمئن، وآثار ذلك ستظهر على الأداء السلوكي والنفسي للتلاميذ، فتنمو شخصيتهم السوية وتتطور الدافعية لديهم نحو تحقيق انجازاتهم بأقصى ما تسمح به قدراتهم. وأمّا إذا كانت تلك العلاقات من النوع المتطرف بين القائمين على العملية التعليمية والتلاميذ ، فان ذلك لا بد أن يعكس أثره على التلاميذ، ويكون سببًا لظهور الاضطراب النفسي لديهم، وقد يظهر ذلك على أدائهم السلوكي أو الاجتماعي أو كليهما معا، والذي بدوره قد يتطور ليطال أثره على قدراتهم في الانجاز والتحصيل. (فؤاد البهي السيد وسعد عبد الرحمن، ١٩٩٩). وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره جلاسير و فروش Glasser & frosh، ١٩٩٣.

ويوضح شكل (٢) العلاقة بين إساءة المعاملة والدافعية للإنجاز .



شكل (٢) : العلاقة بين إساءة المعاملة والدافعية للإنجاز

ويتضح من الشكل أن الخط يتجه إلى أسفل وهذا يعني وجود علاقة سالبة (عكسية) بين إساءة المعاملة المدرسية والدافعية للإنجاز.

- **النتائج في ضوء الفرض الثالث** :

نص الفرض الثالث : توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مفهوم الذات لدى التلاميذ وبين متوسط درجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز.

وللتحقق من صحة هذا الفرض ، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس مفهوم الذات وبين متوسط درجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز .

ويتضح في جدول (١٣) معامل الارتباط بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس مفهوم الذات وبين متوسط درجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز .

جدول (١٣) : العلاقة بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز.

المقياس	الدافعية الانجاز	مفهوم الذات
الدافعية الإنجاز	١	٠.٥١٧(**)
مفهوم الذات		١

❖❖ دال عند مستوى معنوية ٠,٠١

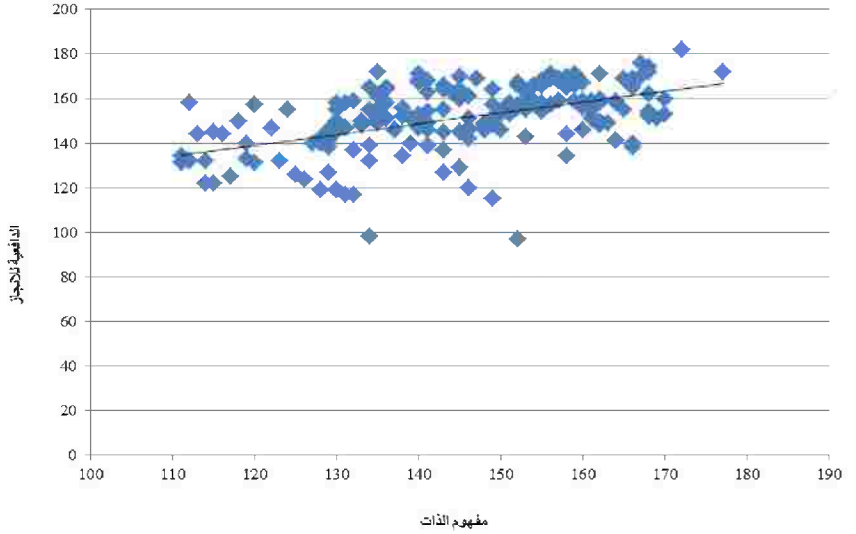
ويتضح من الجدول السابق وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس مفهوم الذات وبين متوسط درجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز ، حيث كانت قيمة معامل الارتباط(٠,٥١٧) عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

وخلاصة هذه النتيجة أنه توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس مفهوم الذات وبين متوسط درجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز. فكلما اكتسب التلاميذ مفهوم ذات موجب كلما زادت الدافعية للإنجاز والعكس صحيح .

وهكذا، تحقق الفرض الثالث. ويمكن تفسير هذه النتيجة – التي جاءت كما هو متوقع - بأن هذه النتيجة منطقية، فالفرد الذي لديه مفهوم ذات موجب من الطبيعي أن تكون لديه دافعية إنجاز مرتفعة بينما الفرد الذي لديه مفهوم ذات سالب تنخفض دافعيته للإنجاز. حيث يعمل مفهوم الذات كقوة موجهة ودافعة للسلوك الإنساني، إذ تدفع المفاهيم الإيجابية عن الذات الفرد إلى مواجهة الحياة، واقتحام المواقف الجديدة بشجاعة ويتصرف وفق هذا المفهوم، في حين يشعر صاحب المفهوم السالب بالعجز والفشل ويتصرف في ضوء ذلك (محمود حسين، ١٩٨٦؛ غرم الله الغامدي، ٢٠٠٩؛ هشام مخيمر، ٢٠١٣). كما يتميز التلاميذ ذوي مفهوم الذات الموجب بأن الدافعية لديهم مرتفعة وداخلية مقارنة بالتلاميذ ذوي مفهوم الذات السالب(منذر الضامن، ٢٠٠١).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أولجا باكادوروفا Bakadorova (٢٠١٣) ؛ وسليمان بن ناصر،٢٠٠٩؛ وعبد الله الغامدي (٢٠٠٠)؛ وغرم الله الغامدي (٢٠٠٩) ؛ ونوال الحميضان (١٩٩٨).

ويوضح شكل (٣) العلاقة بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز .



شكل (٣) : العلاقة بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز

ويتضح من الشكل أن الخط يتجه إلى أعلى وهذا يعني وجود علاقة موجبة (طردية) بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز.

• **النتائج في ضوء الفرض الرابع** :

نص الفرض الرابع : توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات إساءة المعاملة المدرسية وأبعادها نتيجة لاختلاف نوع المدرسة (حكومية / خاصة) لدى أفراد عينة البحث لصالح المدارس الحكومية .

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب الفروق بين متوسطات درجات إساءة المعاملة المدرسية وأبعادها (اختبار ت)، نتيجة لاختلاف نوع المدرسة (حكومية / خاصة) لدى أفراد عينة البحث.

ويتضح في الجدول التالي الفروق بين متوسطات درجات اساءة المعاملة المدرسية نتيجة لاختلاف نوع المدرسة (حكومية/خاصة).

جدول (١٤) : الفروق بين متوسطات درجات اساءة المعاملة المدرسية نتيجة لاختلاف نوع المدرسة (حكومية/خاصة).

المقياس	نوع المدرسة	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	اختبار "ت"	مستوى المعنوية	لصالح
اساءة المعاملة المدرسية	حكومية	١١٩	٧٦.١٦	١٤.٦٨	٤.٤٥	٠.٠٠١	الحكومية
	خاصة	٨١	٦٧.٥٧	١١.٢٩			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ على مقياس لإساءة المعاملة المدرسية لصالح تلاميذ المدارس الحكومية عند مستوى دلالة ٠.٠١ .

وخلاصة هذه النتيجة أن تلاميذ المدارس الحكومية أكثر تعرضاً لإساءة المعاملة المدرسية من تلاميذ المدارس الخاصة.

وهكذا، تحقق الفرض الرابع. ويمكن تفسير هذه النتيجة – التي جاءت كما هو متوقع – بأنه قد يرجع ذلك إلى الكثافة العالية في فصول المدارس الحكومية مما يرهق المعلمين في الفصل ويزيد من أعباء الإداريين والأخصائيين في المدرسة، كما تتيح الكثافة العالية وضيق مساحة المدرسة إلى زيادة العنف وسوء المعاملة فيما بين التلاميذ وبعضهم البعض. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء انخفاض دخول أعضاء هيئة التدريس وباقي العاملين بالمدارس الحكومية مع زيادة الأعباء المهنية . إلى جانب الأعباء الأسرية والاجتماعية الأخرى . مما يجعلهم يعانون من ضغوط حياتية متعددة تنعكس سلبا على تعاملهم مع التلاميذ ، كما يشعرهم بالحرمان والعجز، ويؤدي إلى عدم إشباع حاجاتهم، فيعجزون عن إقامة علاقات سوية أساسها الحوار والتواصل الجيد مع الآخرين ، كما تجعلهم يعجزون عن فهم احتياجات التلاميذ ومشاعرهم. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء وجود فكرة سائدة بين قطاع كبير من العاملين بالمدارس بأن استخدام الشدة (إساءة المعاملة ماديا ومعنويا) هو الأسلوب الأمثل في تقويم التلاميذ. وربما يعود السبب في ذلك أيضا إلى أن المدارس الخاصة أكثر حرصا على عدم الإساءة في معاملة التلاميذ داخل المدرسة؛ لأن هذا يؤثر بالدرجة الأولى على سمعة المدرسة التي تسعى إلى استقطاب التلاميذ، لكي تكون المدرسة صورة طيبة في المجتمع فإنها تلجأ إلى تحسين علاقتها

بالتلاميذ وعدم الإساءة إليهم، بالإضافة إلى أن نوعية التلاميذ الملتحقين بالمدارس الخاصة تختلف عن نوعية التلاميذ الملتحقين بالمدارس الحكومية والذي يرتبط بدرجة ما بدخل الأسرة ومستواها الاقتصادي والاجتماعي (السيد عبد المجيد،٢٠٠٤؛ عبد الله الشهري ،٢٠٠٩).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات السيد عبد المجيد (٢٠٠٤) ، وعبد الله الشهري (٢٠٠٩).

- **النتائج في ضوء الفرض الخامس** :

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مفهوم الذات نتيجة لاختلاف نوع المدرسة(حكومية/خاصة) لدى أفراد عينة البحث لصالح المدارس الخاصة

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب الفروق بين متوسطات درجات مفهوم الذات وأبعاده (اختبار"ت")، نتيجة لاختلاف نوع المدرسة (حكومية / خاصة) لدى أفراد عينة البحث. ويتضح في الجدول التالي الفروق بين متوسطات درجات مفهوم الذات نتيجة لاختلاف نوع المدرسة (حكومية/خاصة).

جدول (١٥) : الفروق بين متوسطات درجات مفهوم الذات نتيجة لاختلاف نوع المدرسة (حكومي/خاص).

المقياس	نوع المدرسة	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	اختبار "ت"	مستوى المعنوية	لصالح
مفهوم الذات	حكومية	١١٩	١٤١.٧٨	١٤.٦١	- ٤.٣٧	٠.٠٠١	الخاصة
	خاصة	٨١	١٥١.٠٦	١٤.٩٣			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق في درجات التلاميذ في مفهوم الذات لصالح تلاميذ المدارس الخاصة عند مستوى دلالة ٠.٠١ .

وخلاصة هذه النتيجة أن تلاميذ المدارس الخاصة يتمتعوا بمفهوم ذات موجب مقارنة بزملائهم في المدارس الحكومية. وهكذا، تحقق الفرض الخامس. ويمكن تفسير هذه النتيجة – التي جاءت كما هو متوقع - بأن للخبرات المدرسية دور هام وفعال في تشكيل مفهوم الذات؛ فهي المؤسسة الاجتماعية التي تتقبل الطفل بكل حسناته وسيئاته عندما يأتي من المنزل. وترتبط الخبرات المدرسية ارتباطا وثيقا بتشكيل مفهوم الذات لدى الطفل. وتظهر الدراسات أن الأشخاص الذين يمتلكون خبرات وذكريات جيدة عن حياتهم المدرسية (علاقات الزملاء والعاملين بالمدرسة) يحملون مفاهيم إيجابية عن أنفسهم.

وبالمقابل ، فإن الخبرات المدرسية السيئة، تؤثر بشكل كبير على تدني مفهوم الذات، وتؤدي إلى الشعور بعدم المقدرة والكفاءة، والخجل، والارتباك، وعدم الشعور بالأمان. (موبيا Mobya، ١٩٩٣).

وعلى هذا، وبناء على ما توصلت إليه نتيجة الفرض الرابع (وجود فروق في إساءة المعاملة المدرسية لصالح المدارس الحكومية) فإن إساءة المعاملة في المدارس الحكومية . مقارنة بالمدارس الخاصة . قد انعكست على مفهوم الذات لدى تلاميذ

المدارس الحكومية حيث كان مفهوم الذات لديهم سالب نتيجة للخبرات المدرسية السيئة المصاحبة لإساءة المعاملة المدرسية.

وعلى الجانب الآخر نجد أن توفير خبرات مدرسية جيدة وحسن المعاملة المدرسية في المدارس الخاصة – مقارنة بالمدارس الحكومية – قد انعكس بشكل إيجابي على مفهوم الذات لدى تلاميذ هذه المدارس.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جاجيريت كايور Kaur، ٢٠١٢. وتختلف مع نتائج دراسة ويربا سالدانها وأنّا ألايد Saldanha & Alayde،٢٠١١.

- **النتائج في ضوء الفرض السادس** :

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الدافعية للإنجاز نتيجة لاختلاف نوع المدرسة(حكومية / خاصة) لدى أفراد عينة البحث لصالح المدارس الخاصة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب الفروق بين متوسطات درجات الدافعية للإنجاز وأبعاده (اختبار ت)، نتيجة لاختلاف نوع المدرسة (حكومية /خاصة) لدى أفراد عينة البحث.

ويتضح في الجدول التالي الفروق بين متوسطات درجات الدافعية للإنجاز نتيجة لاختلاف نوع المدرسة (حكومية/خاصة).

جدول (١٦) : الفروق بين متوسطات درجات الدافعية للإنجاز نتيجة لاختلاف نوع المدرسة (حكومى/خاص).

المقياس	نوع المدرسة	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	اختبار "ت"	مستوى المعنوية	لصالح
الدافعية للانجاز	حكومية	١١٩	١٥١.٥٩	١٥.٥٧	٠.٠٨	٠.٩٤	-------
	خاصة	٨١	١٥١.٤٢	١٣.١٦			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق في درجات التلاميذ في الدافعية للإنجاز بين تلاميذ المدارس الخاصة وتلاميذ المدارس الحكومية عند مستوى دلالة ٠.٠١ .

وهكذا، لم يتحقق الفرض السادس. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أحد العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز هي أسلوب التنشئة الاجتماعية المتبع مع التلميذ وأن تأثير التنشئة الاجتماعية المتبع مع التلاميذ يفوق تأثير الخبرات المدرسية . ويرى كثير من الباحثين أن الأساليب التي يتبعها الوالدان في تنشئة الأبناء هي العامل المهم في ظهور سمة الدافعية للإنجاز وتحديد مستواها، وعلى هذا تعد الدافعية للإنجاز سمة مكتسبة. كما أكدت البحوث النفسية أن وجود دافعية للإنجاز هو شيء شديد الأهمية بالنسبة للمراهقين لأنه يساعد على تحقيق الصحة النفسية (سامية سعدي، ٢٠٠١).

ويرى سوبر Super (١٩٩٠) أن المهمة النمائية في مرحلة المراهقة هي خلق وتكوين مفهوم مستقبلي عن الذات و أنها مرحلة استكشافية للنمو المهني، وأن

إيمان المراهق بأن وجود الحياة الدراسية في حياته شيء مهم، وأن تلك الدراسة وسيلة لتحقيق الأهداف المستقبلية ، حيث نوعا من الارتباط بين هوياتهم الشخصية، وبين الفرص الاجتماعية المسموح لهم بتحقيقها في المستقبل وهذا بدوره يمنح هؤلاء المراهقين إحساسا بوجود الأمل والهدف والاتجاه ونظرة إيجابية للمستقبل.

وعلى هذا فيمكن إرجاع عدم وجود فروق بين تلاميذ المدارس الحكومية وتلاميذ المدارس الخاصة في المرحلة الإعدادية في الدافعية للإنجاز إلى التنشئة الاجتماعية و طبيعة مرحلة المراهقة التي تتشابه بين معظم التلاميذ بصفة عامة.

- **النتائج في ضوء الفرض السابع** :

نص الفرض السابع : يمكن التنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة من خلال كل من المعاملة المدرسية ومفهوم الذات.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب تحليل الانحدار (العلاقة التنبؤية) لدراسة تأثير اساءة المعاملة المدرسية ومفهوم الذات على الدافعية للانجاز. ويتضح في الجداول التالية تأثير اساءة المعاملة المدرسية ومفهوم الذات على الدافعية للانجاز.

جدول [١٧ (أ، ب، جـ)] : تحليل الانحدار (العلاقة التنبؤية) لدراسة تأثير اساءة المعاملة المدرسية ومفهوم الذات على الدافعية للإنجاز

ملخص النموذج (جدول أ)

النموذج	معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعيارى للتقدير
١	٠.٥٤٧	٠.٢٩٩	٠.٢٩٢	١٢.٢٨٩

تحليل التباين للانحدار (جدول ب)

النموذج		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى المعنوية
١	الانحدار	١٢٦٨٨.٢٦٩	٢	٦٣٤٤.١٣٤	٤٢.٠٠٨	٠.٠٠١
	البواقى	٢٩٧٥١.٦٥١	١٩٧	١٥١.٠٢٤		
	المجموع	٤٢٤٣٩.٩٢	١٩٩			

المعاملات (جدول جـ)

النموذج		المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	"ت" المحسوبة	مستوى المعنوية
		B	الخطأ المعيارى	Beta		
١	Constant	١٠٦.٦١٨	١٢.١٠٦		٨.٨٠٧	٠.٠٠١
	اساءة المعاملة المدرسية	٠.٢٠٥-	٠.٠٦٩	٠.١٩٧-	٢.٩٩٥-	٠.٠٠٣
	مفهوم الذات	٠.٤١١	٠.٠٦٢	٠.٤٣٣	٦.٥٨	٠.٠٠١

الدافعية للانجاز = ١٠٦.٦١٨ – ٠.٢٠٥ اساءة المعاملة المدرسية + ٠.٤١١مفهوم الذات

ويتضح من الجداول السابقة وجود علاقة انحدار دالة بين المتغيرات المستقلة (إساءة المعاملة المدرسية و مفهوم الذات) والمتغير التابع (الدافعية للإنجاز) ويسهم المتغيران المستقلان(إساءة المعاملة المدرسية و مفهوم الذات) بنسبة ٣٠٪ من قيمة المتغير التابع (الدافعية للإنجاز) عند مستوى دلالة ٠.٠١ .

وخلاصة هذه النتيجة أنه يمكن التنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة من خلال كل من المعاملة المدرسية ومفهوم الذات. إي أنه كلما انخفضت إساءة المعاملة المدرسية واتجه مفهوم الذات نحو الإيجابية كلما ارتفعت الدافعية للإنجاز.

وهكذا ، تحقق الفرض السابع. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نتائج الفروض السابقة والتي أوضحت وجود علاقة ارتباطية سلبية بين إساءة المعاملة المدرسية من جهة ومفهوم الذات والدافعية للإنجاز ومن جهة أخرى ، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز.

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء الإطار النظري والدراسة الميدانية للدراسة الحالية ونتائجها، وتأسيسا على هذا، حرص الباحثة على وضع عدد من التوصيات الإجرائية القابلة للتطبيق الميداني. وتقدم الباحثة توصيات هذه الدراسة إلى كل من يهمه الأمر، حيث يوصى بما يلي:

- عقد ورش عمل لزيادة وعي التلاميذ بعوامل الشخصية وبيان أهمية تكوين مفهوم ذات إيجابي والشخصية السوية التي تتمتع بالصحة النفسية السليمة من أجل مستقبل مشرق.
- ضرورة الاهتمام بالتعرف على عوامل الشخصية للتلاميذ، مما يفيد في تصميم البرامج التي تعد وفقا لهذه الخصائص بهدف تنمية مفهوم ذات موجب و دافعية أعلى للإنجاز.
- ضرورة الاستفادة من الخصائص الإيجابية لهؤلاء التلاميذ، مما يجعلهم مشاركين بفاعلية في كثير من الأنشطة المدرسية والمجتمعية .
- بحث سبل جديدة لتخفيف العبء النفسي عن المعلمين لزيادة قدرتهم على مواجهة ضغوط ومخاطر المهنة وبالتالي التعامل مع التلاميذ بأساليب تربوية صحيحة.
- ضرورة تعزيز ودعم أساليب التنشئة المدرسية الإ يجابية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية في المدارس الحكومية و الخاصة.
- ضرورة تفعيل عمل الأخصائيين المدرسيين للتعرف على مشكلات إساءة المعاملة المدرسية ومحاولة وضع الحلول الناجعة لها.
- ضرورة عقد الندوات والمحاضرات وورش العمل للعاملين بمدارس المرحلة الإعدادية والتلاميذ لتوعيتهم بخطورة إساءة المعاملة المدرسية وآثارها النفسية على تكوين التلميذ.

- العمل على توعية معلم المرحلة الإعدادية بكيفية تدعيم مفهوم الذات وزيادة الثقة بالنفس لدى طلب المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية والخاصة من خلال برامج تثقيفية حول دور مفهوم الذات في تعزيز القيمة الشخصية وتوفير الاستقرار النفس للتلاميذ.
- ضرورة التعاون مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وخاصة في أقسام التربية وعلم النفس وأقسام المناهج وطرق التدريس لإعطاء دورات تدريبية لتزويد معلم المرحلة الإعدادية بخبرات جديدة حول التعامل مع تلاميذ المرحلة الإعدادية وتجنب الإساءة إليهم، وتحقيق مفهوم ذات موجب لديهم و رفع دافعيتهم للإنجاز وأن تؤخذ الدورات صفة الاستمرارية والمتابعة الجادة.
- توفير وحدة خدمات إرشادية داخل المدرسة تقدم خدماتها داخل المدرسة لجميع العاملين بالمدرسة والتلاميذ لتوعيتهم بالآثار السلبية لإساءة معاملة التلاميذ على شخصيتهم وتكوين مفهوم ذات سالب وانخفاض دافعيتهم للإنجاز وضعف التحصيل و والعزلة والقلق والاكتئاب وغيرها من المشكلات النفسية الأخرى.
- الاهتمام بتنشئة التلاميذ منذ مراحل مبكرة تنشئة تعتمد على الحوار والنقاش وقبول تعدد الآراء.
- نشر الوعي بين التلاميذ وبين أفراد المجتمع عموما عن طريق وسائل الإعلام وغيرها بأساليب التعامل القائم على الحوار لا الإساءة والعنف واستخدامه كأسلوب حياة.
- عقد برامج إرشادية في المدارس لكل من العاملين بها و التلاميذ تعمل على دعم الأساليب التربوية الصحيحة في التعامل.
- إجراء الدراسات العلمية على تلاميذ المدارس للكشف عن بعض المشكلات النفسية التي تواجههم والعمل على الوقاية منها وعلاجها.

المراجع : (تم توثيق المراجع وفقاً لنظام APA الإصدار الرابع).

- **أولاً : المراجع العربية :**

١. ابراهيم محمد عيسى(٢٠٠٦). قياس أبعاد مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مجلد ٤، عدد ٢، ص ص ٢٧-٤٥.

٢. أحلام قطب فرج (٢٠٠٥). فاعلية طرق استخدام الوسائط التعليمية في تنمية مفهوم الذات لدى طفل الروضة في ضوء النظرية المعرفية. بحوث المؤتمر الأقليمي الثاني لجامعة عين شمس ، ص ص ١٠٧- ١٧٢.

٣. أحمد السيد إسماعيل (٢٠٠٠ . الفروق في إساءة المعاملة وبعض متغيرات الشخصية بين الأطفال المحرومين من أسرهم وغير المحرومين من تلاميذ المدارس المتوسطة بمكة المكرمة، مجلة دراسات نفسية، مجلد١١، عدد٢، ص ص٢٦٦- ٢٩٧.

٤. أحمد السيد إسماعيل وتوفيق عبد المنعم(٢٠٠٠). دراسة لبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بإساءة معاملة الطفل لدى بعض الأسر المصرية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد١٣، عدد٣، ص ص ٣٧١- ٣٣٦.

٥. إنعام ربوع (٢٠٠٦). إساءة معاملة الأطفال في الجزء الغربي من المملكة العربية السعودية . بحوث المؤتمر العالمي الثالث لصحة الطفل السعودي، ص ص ٩٩- ١٣٤.
٦. بدرية كمال(١٩٩٤) الإساءة للطفل: دراسة نفسية اجتماعية، بحوث المؤتمر العلمي الثاني لمعهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس، ص ص ٢٢٦- ٢٥٩.
٧. بيتروفسكي و ياروشفسكي (١٩٩٦) . معجم علم النفس المعاصر . ترجمة حمدي عبد الجواد و عبد السلام رضوان وعاطف أحمد . القاهرة : دار العالم الجديد .
٨. جابر عبدالحميد جابر(٢٠٠٠). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال: المهارات والتنمية المهنية، القاهرة : دار الفكر العربي.
٩. جمال عطية فايد (٢٠٠٢). بعض المتغيرات المرتبطة بإساءة معاملة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى الأمهات. بحوث المؤتمر السنوي الأول لمركز رعاية تنمية الطفولة بكلية التربية جامعة المنصورة، ص ص ٨٠- ١٣٤.
١٠. جمال مختار حمزة(٢٠٠١). سلوك الوالدين الإيذائي للطفل وأثره على الأمن النفسي. مجلة علم النفس، عدد٥٨، ص ص ١٢٨- ١٥٩.
١١. حامد عبد السلام زهران (١٩٧٧). علم النفس الاجتماعي. القاهرة : عالم الكتب.
١٢. حمدي محمد ياسين و حسن الموسوي و محمد الزامل(٢٠٠٠) . إساءة معاملة الطفل ما قبل المدرسة وخصائصه النفسية دراسة عبر ثقافية بين المجتمع الكويتي والمصري، المجلة التربوية، عدد ٥٥ ، مجلد ١٤ ، مجلس الكويت للنشر العلمي، ص ص ٦٩٣- ٧٤٨.
١٣. حنان محمود أحمد الزيات(٢٠٠٥). مفهوم الذات من خلال الرسم لدى الأطفال العاديين وأطفال المؤسسات الإيوائية: دراسة مقارنة. بحوث المؤتمر الأقليمي الثاني لجامعة عين شمس ، ص ص٢٣١- ٢٦٣.
١٤. داليا محمد مؤمن (١٩٩٧) الإساءة البدنية للأطفال وعلاقتها بالتفاعلات الأسرية. رسالة ماجستير، كلية الآداب جامعة عين شمس.
١٥. زكريا الشربيني (٢٠٠٢). المشكلات النفسية عند الأطفال، القاهرة: دار الفكر العربي.
١٦. سامي هاشم (٢٠٠١). دراسة لبعض المتغيرات المحددة لسوء المعاملة الوالدية للأبناء، مجلة بحوث كلية الآداب ، جامعة المنوفية ،عدد ٢٣، ص ص ٤٩- ٦١.
١٧. سامية سعدي (٢٠٠١).القدرة على التفكير الإبداعي وعلاقتها بدافع الإنجاز وأهلية الذات. رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة الجزائر.
١٨. سعاد البشير وهيفاء اليوسف (٢٠١٣). دراسة مقارنة لمفهوم الذات والشعور بالخزي لدى المضطربين بالهوية الجنسية والأسوياء. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد ٢٢، عدد ٧٨، ص ص ٢٤٧- ٣٧٥.
١٩. سليمان بن محمد بن ناصر(٢٠٠٩) العلاقة بين المساندة الأسرية ومفهوم الذات والدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر من المرحلة الثانوي بسلطنة عمان. رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية.
٢٠. سميح أبو مغلي (٢٠٠٢) . التنشئة الاجتماعية للطفل . عمان : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
٢١. السيد عبد العزيز الرفاعي (١٩٩٤). إساءة معاملة الطفولة وعلاقتها ببعض المشكلات النفسية. رسالة ماجستير، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.
٢٢. السيد محمد عبد المجيد (٢٠٠٤) . إساءة المعاملة والأمن النفسي لدي عينةمن تلاميذ المدرسة الابتدائية . مجلة دراسات نفسية، عدد٢ ، مجلد ١٤، ص ص ٢٣٧- ٢٧٤.
٢٣. السيد مصطفى الأقرع (٢٠٠٦). العلاقة بين إساءة معاملة الفرد في الطفولة وإدمانه للمواد المخدرة . رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
٢٤. صالح حزين (١٩٩٣). إساءة معاملة الأطفال– دراسة إكلينيكية . مجلة دراسات نفسية، مجلد٣، عدد ٤، ص ص ٤٩٩- ٥٢٤.
٢٥. صالح عبد الله (٢٠٠١). إساءة معاملة الأطفال. المؤتمر العلمي السنوي، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ص ص ٨٨- ١٠١.

٢٦. صلاح عبد الغني عبود وسحر عبد الغني عبود (٢٠٠٢). دراسة مفهوم الذات لدى الأطفال الصم وعلاقته بأسلوب رعايتهم. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، عدد ٢٦، جزء ٤، ص ص ٢٢٣- ٢٥١.

٢٧. عبد السلام عبدالغفار وعادل الأشول وعبدالمطلب القريطي و نبيل حافظ (١٩٩٧). مظاهر إساءة معاملة الطفل في المجتمع المصري . القاهرة: أكاد يمية البحث العلمي.

٢٨. عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٦). مقياس الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٩. عبد الله سافر الغامدي (٢٠٠٠). الفروق بين المحرومين من الأسرة وغير المحرومين في مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين في محافظة جدة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى (نسخة إلكترونية).

٣٠. عبدالله محمد الشهري (٢٠٠٩).إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى (نسخة إلكترونية).

٣١. عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٣). سوء معاملة وإهمال الأطفال(دراسة أيدومترية على عينة مصرية، بحوث المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرون، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، مجلد ٢، ص ص ١٠١٣- ١٠٣٥.

٣٢. عزة عبد الكريم مبروك (٢٠٠٣) . سوء معاملة كبار السن : الأسباب والنتائج مجلة دراسات نفسية ، مجلد ١٣ ، عدد ٣ ، ص ص ٣٦٥- ٣٩١

٣٣. علي سعد (١٩٩٨). مستوى الأمن النفسي والتفوق التحصيلي: بحث ميداني على الطلبة المتفوقين مقارنة بغير المتفوقين. مجلة جامعة دمشق، مجلد ١٤، عدد ٣، ص ص ٢٥- ٧٥.

٣٤. عماد مخيمر وعزيز بهلول (٢٠٠٣). خبرات الإساءة التي يتعرض لها الفرد في مرحلة الطفولة وعلاقتها باضطراب الهوية الجنسية، مجلة دراسات نفسية ، مجلد ١٣، عدد ٣، ص ص ٤٤٧- ٤٨٦ .

٣٥. عماد أحمد مخيمر وعماد علي عبد الرازق (١٩٩٩) . خبرات الإساءة التي يتعرض لها الفرد في مرحلة الطفولة وعلاقتها بخصائص الشخصية " دراسة مقارنة بين الجانحين وغير الجانحين " المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي" ، جامعة عين شمس، ص ص ٣١٥- ٣٧٣.

٣٦. عمر اسماعيل غريب (٢٠٠٢). فاعلية برنامج إرشادي لوالدي الأطفال المساء معاملتهم على السلوك التكيفي لأطفالهما، رسالة دكتوراه، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

٣٧. غرم الله عبد الرزق صالح الغامدي (٢٠٠٩). التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة. رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة أم القرى (نسخة الكترونية).

٣٨. فائقة علي أحمد (٢٠٠٥). أثر الأنشطة الإبداعية على تنمية مفهوم الذات عند الأطفال. بحوث المؤتمر الأقليمي الثاني لجامعة عين شمس. ص ص ٨٠٩- ٨٣٥.

٣٩. فالنتينا وديع سلامة الصايغ (٢٠٠٥). تاثير مفهوم الذات على رسوم أطفال ما قبل المدرسة. بحوث المؤتمر الأقليمي الثاني لجامعة عين شمس. ص ص ١٧٥- ٢٠١.

٤٠. فرج عبدالقادر طه، محمود أبو النيل، شاكر قنديل، حسين عبدالقادر، مصطفى كامل (١٩٨٨). معجم علم النفس والتحليل النفسي . بيروت :دار النهضة العربية.

٤١. فؤاد البهي السيد و سعد عبد الرحمن، (١٩٩٩). سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس – الكتاب التاسع- علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي

٤٢. قدوري خليفة (٢٠١٢). الرضا عن التوجه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية الثانوي: دراسة ميدانية بثانويتي حاسي خليفة ولاية الوادي.

رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية، جامعة مولود معمري بالجزائر(نسخة الكترونية).
٤٣. قماشه بنت محمد الشويعر (١٩٩٣). ممارسة العقاب في مؤسسات رياض الأطفال الحكومية والأهلية: دراسة ميدانية في مدينة الرياض . رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة الملك سعود (نسخة الكترونية).
٤٤. محمد أحمد صوالحة (٢٠٠٢). مفهوم الذات وعلاقته بمتغيري الجنس والصف المدرسي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مجلد١، عدد ٢، ص ص ٣٣- ٥٦.
٤٥. محمد بن الفضل ابن منظور (١٤١٣ه). لسان العرب. القاهرة: دار المعارف.
٤٦. محمد السيد حسونة السيد(١٩٩٩). بعض المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية (ظاهرة العنف الطلابي) ، القاهرة : المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
٤٧. محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٩). علم الأمراض النفسية والعقلية، القاهرة: دار قباء.
٤٨. محمد السيد عبد الرحمن وهشام إبراهيم عبد الله (٢٠٠٢). دليل عمل الأخصائي النفسي المدرسي. القاهرة: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
٤٩. محمد شحاتة ربيع (٢٠٠٠). أصول الصحة النفسية. ط٢. القاهرة: مؤسسة نبيل للطباعة.
٥٠. محمد العبيدي (٢٠٠٩). مشكلات الصحة النفسية. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
٥١. محمد عبد الحميد الشيخ حمود (١٩٩٤). الإرشاد المدرسي. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
٥٢. محمد عثمان نجاتي (١٩٩٧) . علم النفس والحياة . ط١١ ، الكويت : دار القلم .
٥٣. محمود سعيد الخولي (٢٠٠٦) . المناخ المدرس وعلاقته بمستوى ومظاهر العنف لدي طلاب المرحلة الثانوية . رسالة ماجستير . كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٥٤. محمود عطا حسين (١٩٨٦) مفهوم الذات وعلاقته بالكيفية في التحصيل الدراسي والتخصص في المرحلة الثانوية (علمي وأدبي). مجلة رسالة الخليج العربي. عدد١٦، السنة الخامسة، ص ص١٠٣- ١١٣.
٥٥. منى الحموي (٢٠١٠). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس- الحلقة الثانية –من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية. مجلة جامعة دمشق، مجلد٢٦، ص ص١٧٣- ٢٠٨.
٥٦. منى علي صبح أبو درويش (٢٠٠٣) . دراسة نفسية لمشكلة العنف الذي يتعرض له الأطفال داخل الأسرة في الأردن، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.
٥٧. منذر الضامن (٢٠٠١). العلاقة بين مفهوم الذات وقلق الاختبار لدى كليات جامعة السلطان قابوس واختلاف ذلك باختلاف الجنس ونوع الكلية والتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، عدد ٢٥، جزء ١، ص ص ٩- ٥١.
٥٨. منيرة عبد الرحمن آل سعود (٢٠٠٠). إيذاء الأطفال: أنواعه وأسبابه، وخصائص المتعرضين له تحديات لمهنة الخدمة الاجتماعية . رسالة دكتوراه ، جامعة الملك سعود (نسخة الكترونية).
٥٩. ناصر إبراهيم المحارب (٢٠٠٥). علاقة المعاملة الوالدية القاسية والمناخ المدرسي بالسلوكيات الجانحة لدى طلاب المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية علاقة عامة أم علاقات نوعية . مجلة دراسات نفسية، مجلد٣٢، عدد ٢، ص ص٣٨٥- ٤٠٢.
٦٠. نبيل محمد الفحل (٢٠٠٠). دراسة تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية: دراسة ثقافية. مجلة علم النفس، عدد ٥٤، السنة الرابعة عشر، ص ص ٦- ٥٢.
٦١. نوال عبد الرحيم عيسى الحميضان (١٩٩٨) . دافعية الإنجاز الدراسي وعلاقتها بتقدير الذات . رسالة ماجستير ،كلية التربية ، جامعة الملك فيصل .

٦٢. هدى محمد قناوي (٢٠٠٥). الطفل بين تنشئته وحاجاته، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٦٣. هشام محمد ابراهيم مخيمر (٢٠١٣). قلق المستقبل وعلاقته بالدافع للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد ٢٣، عدد ٧٩، ص ص ٤٩٧- ٥٥٠.
٦٤. هناء عبد الوهاب فريد زيدان (٢٠٠٥). مستوى الذكاء وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من الجنسين (٦- ٩) من خلال رسومهم. بحوث المؤتمر الإقليمي الثاني لجامعة عين شمس. ص ص٣٧٩- ٤٠٠.
٦٥. وفاء علي سليمان عقل (٢٠٠٩). الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريا. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة (نسخة الكترونية).
٦٦. وفاق صابر علـــي (٢٠٠٤).إساءة معاملة الأطفال في مدينة أم درمان. مجلة العلوم الجنائية والاجتماعية، جامعة الإمام المهدي بالسودان، عدد ١١، ص ص١١٥- ١٥٥.

- **ثانياً : المراجع الأجنبية :**

67. Bakadorova, Olga (2013). The mediating role of socio-motivational support in the association between individual school self-concept and achievement motivation amongst adolescent students. European Journal of Psychology of Education, Aug 25,p256 .
68. Benbnishty, R., Gevia, A., Astor, R. & Ndkoury, M. (2002). Maltreatment of primary school students by educational staff in Israel. Child Abuse & Neglect. 26(12), 1291-1309.
69. Bowlby, John (1988) . A Securebase Parent-child Attachment and Healthy Human Development. New York :Basic Book.
70. Calam, R. & Franchi, C. (1988). Child Abuse and its Cosquencse, Observational Approaches. New York: Cambridge University Press.
71. Dembo, R. Schmeidler, J. Borden, P. & Manning, D. (1998). Predectors of recidivism to juvenile assessment center: A three year study. Journal of Child and Adolescent Substance Abuse. 7, 3, 57-77.
72. Eckenrode, John ؛ Molly, laird ؛ John, Doris (1993). School performance and disciplinary problems among abused and neglected children, developmental psychology. Journal of consulting and clinical Psychology. 29 (1) January, pp.53- 62
73. Gelfand, D., Jenson, W., & Prew, C. (1997). Understanding Child Behavior Disorder. New York : Harcourt Brace College Publishers.
74. Gover, A. & Mackenzie, D. (2003). Child maltreatment and adjustment to juvenile correctional institutions : Criminal justice & behavior special issue. Vectimology and Domestic Violence, 11, 30(3), 374-396.
75. Glasser, D. & Frosh, S. (1993). Child Sexual Abuse. New York: MaCmillan.

76. Guay, Frédéric (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. Learning and Individual Differences, 20(6), Dec, 2010. pp. 644-653.
77. Guan, Bing-qing (2010). Characteristics of behavior and self-concept in psychological abused/neglected juveniles with generalized anxiety disorder. Chinese Journal of Clinical Psychology, 18(3), Jun 25, 2010. pp. 334-336.
78. Kaur, Jagpreet(2012). Impact of type of school and school environment on self-concept of adolescents. Journal of Psychosocial Research, 7(1), Jan-Jun, 2012. pp. 43-51.
79. Mobya, M. (1993), Parental behavior and african adolescents self-concept, School Psychology International, 14(1) 55-57.
80. Niclos, R. (2007). Shame and implicit self-concept in women with borderline personality disorder. The American Journal of psychiatry,163 (3), 500-508.
81. Peterson, L., Tremlilay, G., Bernard, P. (2002) . The parental daily diary : A sensitive measure of the process of change in a child maltreatment prevention programs . Behavior Modification, 26(5), 627-647.
82. Phyllis, H. , Wordski, J. & Gandin, J.(1998) . Child abuse and delinquency :The empirical and theoretical links. Social Work. 35, 3, 244-249.
83. Pomerantz, E. (2001). Parent & child socialization: Implications for development of depressive symptoms. Journal of Family Psychology, 15(3), 510-525.
84. Saldanha, Werba & Alayde, Ana (2011) . The self-concept of school adolescents. Paidéia, 21(48), Jan-Apr, 2011. pp. 9-19.
85. Super, D.E.(1990). A life-space approach to career development. Journal of Career Development. 16, 25-27.
86. Tobolt, J (2001): Childhood maltreatment : how abuse , neglect and multiple maltreatment affect the Self-Perceptions and esteem, interpersonal relationship , environmental perceptions , emotional functioning and quality and efficiency of cognitive processing of child surv .Disertation Abstracts International , 61 (7-B), 3863 .

البحث الخامس :

" فاعلية استخدام النمذجة في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى التلميذات بطيئات التعلم بالمرحلة الابتدائية "

إعداد :

د/ حنان أحمد السعيدي

أستاذ المناهج وتعليم الرياضيات المساعد

كلية الآداب والتربية للبنات في أبها جامعة الملك خالد

" فاعلية استخدام النمذجة في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى التلميذات بطيئات التعلم بالمرحلة الابتدائية "

د/ حنان أحمد السعيدي

- **مستخلص الدراسة** :

هدف البحث إلى دراسة مدى فاعلية استخدام النمذجة في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية (فهم المسألة – وضع خطة للحل- تنفيذ الحل- التأكد من صحة الحل) لدى التلميذات بطيئات التعلم بالمرحلة الابتدائية في منطقة عسير بالمملكة العربية السعودية.

واعتمد البحث في إجراءاته على المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تلقت المجموعة الأولى معالجة تجريبية تمثلت في استخدام النمذجة في تدريس الفصلين السابع والثامن من مقرر الرياضيات للصف السادس الابتدائي، بينما تلقت المجموعة الثانية معالجة ضابطة تمثلت في استخدام الطريقة المعتادة في التدريس. وتكونت عينة البحث من (٩٥) تلميذة من بطيئات التعلم، حيث بلغ عدد المجموعة التجريبية (٤٥) تلميذة، بينما بلغ عدد المجموعة الضابطة (٥٠) تلميذة.

وقد توصلت نتائج البحث إلى فاعلية استخدام النمذجة في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية ككل، وكذلك المهارات الفرعية (فهم المسألة – وضع خطة للحل- تنفيذ الحل- التأكد من صحة الحل) لدى التلميذات بطيئات التعلم بالمرحلة الابتدائية، حيث وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات حل المسألة الرياضية ككل، وكذلك المهارات الفرعية المكونة له كل على حدة، وفي ضوء تلك النتائج تم تقديم بعض التوصيات، ومنها تدريب معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية على استخدام النمذجة في التدريس لتنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى التلميذات ولاسيما بطيئات التعلم منهن.

The effectiveness of the use of modeling in the development of mathematical skills to solve the issue of slow-learning students of primary school

Dr.Hanan Ahmad alSaidi

Research Abstract:

The aim of this researchis to study of the effectiveness of the use of modeling in the development of mathematical skills, to solve the issue (to understand the issue – develop a plan to solve the issue - the implementation of the solution – andto ensure health solution) related with slow-learning students in primary school in the Asir region of Saudi Arabia.This paper is based on procedures with quasi-experimental approach, that is based on the design of experimental and control groups, in which the first group received the treatment trial, was the use of modeling in the teaching of Chapters VII and VIII of the subject of Mathematics of sixth-grade primary school, While the second group received treatment, was control group, using the usual method of teaching. And for the experiment was carried out by selecting (95) school girls with slow- learning, where the number of the experimental

group is (45), while the number of the control group is (50). I have reached to the conclusion to the effectiveness of the use of modeling in the development of skills to resolve the mathematical issue, as well as the sub-skills (to understand the issue –to develop a plan to resolve - the implementation of the solution – to ensure health solution) related with slow-learning students of primary school, wherestatistician has been found so far at the level (0.01) between the average score for the students of the experimental group and the students of the control group, to test the skills of resolving the mathematical issueas a whole , as well as the sub-skills components individually. In the light of these results, some of the recommendations is presented, such as, including the training of teachers of mathematics at the primary level in the use of modeling in teaching to develop the skills resolve the matter with the mathematics students , especially slow-learning students .

- **المقدمة** :

يشهد العالم في الآونة الأخيرة انفجاراً معرفياً هائلاً في شتى المجالات العلمية، وقد تواكب هذا الزخم مع تطور كثير من نظريات التعليم والتعلم، والتي نادت بجعل المتعلم مركزا للعملية التعليمية، مما يضمن إعداد جيل قادر على تنمية تفكيره من خلال ممارساته اليومية، ليصبحوا بذلك معتمدين على أنفسهم في حل مشكلاتهم والتكيف مع متطلبات حياتهم.

ولدراسة الرياضيات أهمية كبيرة للتلاميذ في المرحلة الابتدائية. "حيث يرى العديد من التربويين أن الهدف العام من تعليمها هو مساعدة المتعلم للحصول على مفاهيم ومهارات رياضية عميقة ذات معنى، تجعله قادرا على حل المشكلات المتعلقة بحاجات الحياة اليومية، وتمكنه من متابعة دراسته في مؤسسات التعليم الأعلى والاستمرار في التعلم الذاتي"(النذير وخشان والسلولي، ٢٠١٢، ١٥).

وتعتمد مقررات الرياضيات المطورة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية- سلسلة ماجروهيل- بدرجة كبيرة على حل المسألة الرياضية، والتنوع في استراتيجيات حلها، حيث يوجد العديد من الدروس والتطبيقات المخصصة لحل المسألة، وتتطلب تلك الدروس استراتيجيات ومهارات متنوعة لحل المسألة، كما يتضمن كل درس من الدروس الأخرى مجموعة من المسائل تتطلب توظيف تلك الاستراتيجيات والمهارات من قبل التلاميذ (McGraw-Hill, 2009). لذا يولي مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية، اهتماما كبيرا على استخدام معلمي الرياضيات للأساليب والإستراتيجيات التدريسية التي تتناول مهارات حل المسألة باعتبارها مكونا أساسيا لمنهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، حيث يتم تدريب المعلمين والمعلمات عليها بصورة منفصلة شاملة مجالات تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها(مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية، ٢٠٠٩) .

ولحل المسألة عدة خطوات يمكن إيجازها فيما يلي(الهويدي، ٢٠٠٦):

- فهم المسألة: وتتضمن هذه المرحلة فهم نص المشكلة . المسألة . وتحديد المعطيات والمطلوب.
- وضع أو ابتكار خطة للحل: وتتضمن هذه المرحلة اختيار أو ابتكار إستراتيجية للحل، وعلى التلميذ هنا أن يفكر في عدة أمور منها التشابه بين المسألة ومسائل أخرى قام بحلها في السابق، والاستراتيجيات التي يعرفها لحل المسائل المشابهة.
- تنفيذ خطة الحل: وهنا ينفذ التلميذ الخطة المقررة في المرحلة السابقة ولابد له من مراعاة الدقة في تنفيذ الخطة وإجراء الحسابات المتضمنة .
- مراجعة الحل: وعلى التلميذ في هذه المرحلة أن يعيد قراءة السؤال ويفكر فيما إذا أجاب على المطلوب فيها وكذلك فيما إذا كان الجواب معقولاً .

ولا يعتمد حل المسألة الرياضية على القدرة الحسابية فقط، ولكنه يتطلب أنواعاً أخرى من القدرات مثل القدرة اللغوية، والقدرة التحليلية، والربط بين المعلومات...إلخ، ومن ثم يجب أن يمتلك التلميذ مثل هذه الأنواع من القدرات لحل المسألة الرياضية (Soylu, 2010)،

ويرى أبو زينة (٢٠١١) أن نمذجة المسائل الرياضية بصور ورسومات توضيحية تعطي نتائج أفضل من عرض المسائل بدونها. حيث يساعد وضع نموذج للمسألة على تبسيط وتسهيل وإعادة بناء هذه المسألة ومعالجتها بطريقة مثالية وقد يكون هذا النموذج صورة أو رسم توضيحي (Temur, 2012). ويعد استخدام النمذجة في تدريس الرياضيات مرحلة مهمة لإمكانية تحويلها إلى سياقها الأصلي من خلال تحليل الموقف وإدراك أبعاده مع تحديد خصائص المفاهيم الرياضية وتجريدها. وقد يكون استخدام النماذج الرياضية بشكل فردى أو فى شكل مجموعات، وتعتمد على المهمة المطلوبة من المتعلمين ومهارة المعلم في إدارة النشاط وتشجيع المتعلمين على المناقشة والحوار.

وتساعد النماذج الرياضية التلاميذ على اكتساب الخبرات الملموسة والتي تعد أمراً ضروريا لفهم الرموز المجردة في الرياضيات (Cheong, 2002). كما أن استخدام المعلم للتمثيلات البصرية بما فيها النماذج في هذه المرحلة يكون أكثر نجاحا في مساعدة التلاميذ على فهم و حل المسألة الرياضية، بالإضافة إلى تنمية المفاهيم الرياضية، حيث أنها ذات تأثير فعال في تعليم الرياضيات (Guler, 2011).

وانطلاقاً من مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية تسعى العملية التعليمية إلى مساعدة جميع التلاميذ سواء كانوا عاديين أو غير عاديين من ذوي الاحتياجات الخاصة على الفهم والاستيعاب وحمايتهم من التخلف الدراسي بتقديم تعليم وأنشطة تعليمية مناسبة لكل فئة ورعاية تربوية لتنمية قدراتهم العقلية. حيث

يمكن أن يتعلم جميع التلاميذ وتنطلق إمكانيات التعلم الكامنة لديهم، إذا كانت المهام التعليمية مناسبة لهم، وتمثل شيئاً له معنى بالنسبة لهم معتمدا على أساليب تعلم قائمة على التعاون، ومدعم بمساعدات فردية تمكنهم من الثقة في أنفسهم(عبيد، ٢٠٠٤) .

ويشكل التلاميذ بطيئي التعلم شريحة كبيرة نسبياً من التلاميذ، حيث يرى ستيرنج (Stering,1997) أن نسبة هؤلاء التلاميذ تتراوح بين (٢١٪) إلى (٢٤٪)، بينما ترى (أبوعميرة، ١٩٩٤، ٣٦٩) "أن نسبتهم تتراوح بين (٢٠٪) إلى (٣٠٪) من مجموع التلاميذ، وعندما قامت باختبار تشخيصي في الرياضيات لتلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائي بلغت نسبة التلاميذ بطيئي التعلم (٥٠٪) من مجموع التلاميذ. في حين يرى (حافظ، ٢٠٠٠، ٦) أن نسبة هؤلاء التلاميذ تصل في الرياضيات بالمرحلة الابتدائية (٤٦.٢٨٪) وتصل إلى (١٥.٧٪) في الجبر بالمرحلة المتوسطة".

وقد توصلت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى فاعلية استخدام النمذجة الرياضية في تنمية بعض نواتج التعلم، مثل تنمية مهارات الترجمة الرياضية والتفكير الرياضي (عبدالحفيظ واسكندر، ١٩٩٩)، تشجيع التلاميذ على العمل وتنمية المهارات المرتبطة بحل المشكلات والمواقف الحياتية (Jo,Boaler,2001)، بناء بعض النماذج الرياضية باستخدام أساليب التفكير المناسبة (Wares,2001)، تنمية المعرفة الرياضية وعمليات حل المشكلة الرياضية (Hironori, 2002)، مهارات التفكير الرياضي فى المواقف المشكلة ومهارات ما وراء المعرفة (Tanner & Jones, 2002)، حل المسائل والمشكلات الرياضية مفتوحة النهاية (Lege, 2003)، حل المسائل اللفظية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (Fong & Lee, 2005)، استراتيجيات ما وراء المعرفة وسلوك حل المشكلات ومهارات التدريس (الرفاعي، ٢٠٠٦)، اكتساب المفاهيم وتنمية حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (كيحر، ٢٠٠٧)، مهارات النمذجة الرياضية اللازمة للطلاب (لحمر، ٢٠٠٧)، حل المشكلات التطبيقية في الرياضيات (أحمد، ٢٠٠٨)، مهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات (أبو مزيد، ٢٠١٢).

وعلى الجانب الآخر من اهتمام البحث الحالي، تناولت بعض الدراسات السابقة الأخرى حل المسألة الرياضية لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة، فقد توصلت دراسة Compbell & Others(1995) إلى فاعلية استخدام الصور البصرية والعمليات المنطقية في حل المسائل الرياضية لدى طلاب الصف العاشر، وتوصلت دراسة Schonberger(1997) إلى أن القدرات البصرية لدى التلاميذ تؤثر في قدرتهم على حل المسائل الرياضية، كما توصلت دراسة عفانه(٢٠٠١) إلى فاعلية استخدام المدخل البصري في تنمية القدرة على حل المسائل الرياضية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، أما دراسة العالول(٢٠١٢) فتوصلت إلى فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، وتوصلت

دراسة أبو سكران(٢٠١٢) إلى فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية مهارات حل المسألة الهندسية والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي.

كما توصلت نتائج بعض الدراسات الأخرى إلى فاعلية بعض استراتيجيات التدريس لتلك الفئة، ومنها استخدام الأنظمة التدريسية المتكاملة (سليمان،٢٠٠٣)، وأسلوب التدريس العلاجي القائم على استخدام قطع دينيز والعرض بالكمبيوتر (محمد، ٢٠٠٦)، وإستراتيجية حل المشكلات المعملية (الزهراني، ٢٠٠٩).

ويتضح من خلال مراجعة الدراسات والبحوث السابقة عدم وجود دراسة سابقة – في حدود قراءات الباحثة- تناولت دراسة مدى فاعلية استخدام النمذجة في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى التلميذات بطيئات التعلم بالمرحلة الابتدائية في منطقة عسير بالمملكة العربية السعودية.

- **مشكلة البحث وأسئلته:**

لقد نبعت مشكلة البحث من خلال قيام الباحثة بعدة زيارات ميدانية لبعض المدارس الابتدائية للبنات في مدينتي أبها وخميس مشيط، حيث لاحظت خلالها شكوى المعلمات من انخفاض المستوى التحصيلي للتلميذات في الرياضيات بصفة عامة ومهارات حل المسألة خاصة، بالإضافة إلى عدم قدرة التلميذات ولاسيما بطيئات التعلم منهن على حل المسائل الرياضية التي تتطلب قدراً من التفكير، وللتأكد من مدى انتشار تلك المشكلة قامت الباحثة بدراسة استكشافية بهدف الوقوف على مستوى التلميذات في مهارات حل المسألة، حيث تم تطبيق اختبار مبدئي في مهارات حل المسألة مكون من خمسة أسئلة(ملحق:٣) على عينة عشوائية قوامها(٥٠) تلميذة بالصف السادس في مدرستين من المدارس الابتدائية، وقد توصلت تلك الدراسة إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول(١): نتائج تطبيق اختبار حل المسألة في التجربة الاستكشافية

فئات الدرجات	التكرار	النسبة المئوية
من صفر إلى أقل من ٥	١٨	٣٦ %
من ٥ إلى أقل من ١٠	١٦	٣٢ %
من ١٠ إلى أقل من ١٥	١٢	٢٤ %
من ١٥ إلى أقل من ٢٠	٤	٨ %
من ٢٠ إلى ٢٥	صفر	صفر %
المجموع	٥٠	١٠٠ %

ويتضح من الجدول السابق أن غالبية التلميذات وبنسبة مئوية(٦٨٪) حصلن على أقل من(١٠) درجات، بينما حصلت(٤) تلميذات فقط على درجة (من ١٥-٢٠)، في حين لم تحصل أي تلميذة على درجة أكبر من(٢٠) درجة، مما يعدٍ مؤشرا لانخفاض مستوى مهارات حل المسألة لديهن، الأمر الذي ينعكس سلبا على تحصيلهن الدراسي في مادة الرياضيات.

- **ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:**

ما فاعلية استخدام النمذجة في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى التلميذات بطيئات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

- ما فاعلية استخدام النمذجة في تنمية مهارة فهم المسألة الرياضية لدى التلميذات بطيئات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟
- ما فاعلية استخدام النمذجة في تنمية مهارة وضع خطة لحل المسألة الرياضية لدى التلميذات بطيئات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟
- ما فاعلية استخدام النمذجة في تنمية مهارة تنفيذ خطة حل المسألة الرياضية لدى التلميذات بطيئات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟
- ما فاعلية استخدام النمذجة في تنمية مهارة التأكد من صحة حل المسألة الرياضية لدى التلميذات بطيئات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

- **فروض البحث**:

سعى البحث للتأكد من صحة الفروض الإحصائية التالية:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في مهارة فهم المسألة الرياضية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في مهارة وضع خطة لحل المسألة الرياضية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في مهارة تنفيذ حل المسألة الرياضية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في مهارة التأكد من صحة حل المسألة الرياضية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في مهارات حل المسألة الرياضية ككل .

- **هدف البحث**:

هدف البحث الحالي إلى دراسة مدى فاعلية استخدام النمذجة في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية (فهم المسألة – وضع خطة للحل- تنفيذ الحل- التأكد من صحة الحل) لدى التلميذات بطيئات التعلم بالمرحلة الابتدائية في منطقة عسير بالمملكة العربية السعودية.

- **حدود البحث** :

- الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على الفصلين السابع والثامن من كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي، ويشتمل الفصل السابع على موضوعات: النسبة والمعدل، جداول النسب التناسب، حل التناسب، خطة حل المسألة (البحث عن نمط)، أما الفصل الثامن فيشتمل على موضوعات:

النسب المئوية والكسور الاعتيادية، النسب المئوية والكسور العشرية، الاحتمال، فضاء العينة، خطة حل المسألة (حل مسألة أبسط).

- الحدود المكانية: يقتصر البحث على عينة عشوائية من التلميذات بطيئات التعلم بالصف السادس الابتدائي في بعض المدارس الابتدائية للبنات في مدينة أبها بمنطقة عسير
- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الثاني للعام الدراسي (١٤٣٤/١٤٣٥هـ).

- **مصطلحات البحث** :

- **الفاعلية Effectiveness** : تعرف الفاعلية بأنها"مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة في عامل أو بعض العوامل التابعة"(شحاته والنجار، ٢٠٠٣، ٢٣٠). كما تعرف بأنها "العمل الذي يكون له تأثير إيجابي في الأداء والإنتاج"(مختار، ١٤١٩هـ، ٧). وتعرف إجرائيا بأنها " الأثر الإيجابي لاستخدام النمذجة في تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية لدى التلميذات بطيئات التعلم بالصف السادس الابتدائي". وتقاس الفاعلية عن طريق حساب مربع إيتا(η^2).
- **التدريس بالنمذجة:** يُعرف النموذج في معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنه "تمثيل افتراضي يحل محل واقع الأشياء أو الظواهر أو الإجراءات واصفا إياها مما يجعلها قابلة للفهم، ويعرف بأنه شكل تخطيطي تمثل عليه الأحداث أو الوقائع والعلاقات بينها بصورة محكمة بغرض المساعدة في تفسير تلك الأحداث أو الوقائع غير المفهومة"(شحاتة والنجار،٢٠٠٣، ٣١٧). كما تعرف طريقة النموذج Model Method بأنها "تمثيلات بصرية تظهر كل المعلومات الموجودة في المسألة وبالتالي تعطي نظرة شاملة للمسألة بأكملها"(Fong & Lee, 2005, 62).
- وتعرف النمذجة إجرائيا بأنها: عملية تقوم فيها التلميذة بتمثيل المسألة الرياضية بنماذج (مخططات توضيحية ونموذج الرسم) تسهم في إدراك المعطيات والمطلوب في المشكلة (المسألة) وكيفية الربط بينهما للحصول على عدة أفكار تساعد في فهم بنية المشكلة الرياضية وبالتالي القدرة على حلها بهدف معرفة أثرها في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية في محتوى النسبة والتناسب والنسبة المئوية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي في المجموعة التجريبية.
- **مهارات حل المسألة الرياضية:** يعرف حل المسألة الرياضية Math. Problem Solving بأنه "موقف يتطلب الإجابة أو مطلوبا يتطلب الوصول إليه أو هدف يطلب تحقيقه أو قضية تتطلب التحقق من صحتها أو علاقة يطلب إقامة الدليل أو البرهنة على صحتها، وفي جميع الأحوال فإنه لكي يمثل الموقف مشكلة لشخص ما فلا بد من أن يكون هذا الشخص مهتما بها وأن يحقق وراءها نجاحا معينا"(عبيد، ٢٠٠٤). كما عرف المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة حل المسألة الرياضية بأنه "الانخراط في

مهمة ما طريقة حلها ليست معروفة مسبقاً، من أجل الوصول إلى حل بالاعتماد على معرفة التلاميذ السابقة"(NCTM, 2000).

وتعرّف مهارات حل المسألة الرياضية إجرائياً بأنها قدرة التلميذات بطيئات التعلم بالصف السادس الابتدائي على إجراء المسألة وتنظيم الحل من خلال تنفيذ عدة مهارات فرعية هي:

- مهارة فهم المشكلة: وتتمثل في قدرة التلميذة على قراءة المسألة قراءة واعية وتحديد المعطيات والمطلوب وإعادة صياغة المسألة بلغة سهلة.
- مهارة وضع خطة للحل: وتتمثل في قدرة التلميذة على تحديد العلاقة بين المعطيات والمطلوب وإن لم يكن هناك علاقة مباشرة بين المعطيات والمطلوب فأن التلميذة تبحث عن عوامل أخرى مثل المفاهيم والقواعد أو الحقائق التي تساعدها في الوصول إلى حل المسألة.
- مهارة تنفيذ خطة الحل: وتتمثل في قدرة التلميذة على تنفيذ الخطة التي توصلت إليها وإيجاد الحل.
- مهارة التأكد من صحة الحل: وتتمثل في قدرة التلميذة على التأكد من خطوات الحل وصحة الجواب أو حل المشكلة بطريقة أخرى.

وتقاس تلك المهارات إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها التلميذة في المهارات المتضمنة في الاختبار المعد لذلك.

- **بطيئات التعلم في الرياضيات:** هن التلميذات اللائي لا يكتسبن المفاهيم والمبادئ والمهارات الرياضية بالسرعة نفسها التي يكتسبها بها زميلاتهن، ومستوى تحصيلهن وتفكيرهن أقل من المتوسط لزميلاتهن في الفصل نفسه بمقدار(٢٠٪)، وتنحصر نسبة ذكائهن بين (٧٠ ، ٩٠) درجة في اختبار القدرات العقلية (محمد، ٢٠٠٦، ٢٩٢) .

- **أدبيات البحث:**

- **أولا: النمذجة الرياضية (مفهومها- أهدافها- أهميتها- استخدامها في حل المسألة الرياضية):**

تعرف النمذجة الرياضية كتمثيل رياضي للموضوعات أو المفاهيم وغيرها، ويتعامل النموذج مع الرياضيات المجردة والرموز وغيرها، ليحولها لشكل يمكن استخدامه لحل المشكلات والمواقف الحياتية المختلفة. وتعرف النماذج الرياضية بأنها النماذج التي تقوم على استخدام العلاقات والمفاهيم الرياضية في بنيتها لتصف مشكلات بدلالة متغيراتها ومدخلاتها المختلفة والعلاقات السببية بينها، ويعبر عن ذلك في صورة علاقات(الجراح ، ٢٠٠٠، ٩٠)

وتعد النمذجة الرياضية أداة لحل المواقف الحياتية المشكلة ويرتبط بها مجموعة من الأنشطة يجب أن يتعلمها التلاميذ، من خلال تعريف وتحديد المشكلة، مع بناء أو اختيار النموذج الرياضي وحل الموقف من خلال النموذج المقترح بالإضافة إلى التوصل إلى مجموعة من التعميمات المرتبطة بالنموذج

والموقف (Hyang & Ryan, 2002, 2). كما يعد النموذج الرياضي تمثيلاً رياضيا للعناصر والعلاقات في صورة مثالية من ظاهرة معقدة ويمكن استخدام النماذج الرياضية لتوضيح وتفسير وحل بعض المشكلات باستخدام المعادلات والجداول والرسومات البيانية لتمثيل وتحليل تلك العلاقات (أبو زينة،٢٠٠٧، ٢٩)

وبالتالي فإن النموذج الرياضي علاقة رياضية عادة ما تكون على شكل معادلة أو أشكال ورسوم بيانية بين ظاهرة من الواقع والعوامل المرتبطة بها، ويحتوي النموذج الرياضي على عدد من المتغيرات التي يمكن ملاحظتها وقياسها، كما يحتوي على علاقة تضم هذه المتغيرات.

وقد أشارت وثيقة المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية NCTM إلى أهمية النمذجة الرياضية باعتبارها عملية تحقق أهداف تعليم الجبر وتعزيز التمثيلات الرياضية، حيث نادت باستخدام النماذج الرياضية لتمثيل وفهم العلاقات الرياضية، واستخدام التمثيلات لنمذجة وتفسير الظواهر الفيزيائية والاجتماعية والرياضية ضمن أهداف عملية التمثيل الرياضي (NCTM, 2000, 285). وتوجد عدة أهداف لاستخدام النمذجة الرياضية منها، تنمية مهارة استخدام حاسبات الجيب في إجراء العمليات الرياضية واستخدام الحاسبات الآلية في حل المشكلات، وتنمية التذوق الجمالي وتوفير الفرص لاستمتاع التلاميذ بالرياضيات من خلال دراسة النماذج الرياضية والأشكال الهندسية، كما تتضمن استخدام النمذجة الرياضية في حل المشكلات وتوضيح العلاقات بين الرياضيات والتكنولوجيا والعلوم الأخرى ومشاكل الحياة اليومية(الجراح، ٢٠٠٠، ١٣٦)

وتكمن أهمية النماذج الرياضية في أنها تعد مدخلاً لعمليتين مهمتين هما التكامل بين الرياضيات وباقي فروع العلم، وتطبيق المعرفة الرياضية من خلال حل المشكلات (Blun & Niss, 1991, 27). كما أنها تتيح للتلميذ استخدام جميع حواسه فى العمل مثل الرسم وبناء بعض النماذج للمفاهيم الرياضية، واكتساب مستويات المعرفة الرياضية المختلفة، بالإضافة إلى توفير الدافعية للتعلم واستثارة التلميذ وتنشيطه(Huston, 2000, 309). كما أن النمذجة الرياضية ضرورية في تمثيل المفاهيم الرياضية بصورة صحيحة، والتركيز على بناء صور ذهنية صحيحة عن المفاهيم الرياضية لدى التلاميذ (Connell, 2002). كما أن النمذجة الرياضية تفيد الطلاب في الربط بين الرياضيات كعلم تجريدي، وبين مشاكل الحياة اليومية التي تواجههم(أحمد، ٢٠٠٨، ٢٩).

ويمكن للمعلم الاستفادة من النماذج الرياضية فى تدريس الرياضيات من خلال تقديم المفاهيم الرياضية بأكثر من طريقة، بالإضافة إلى النماذج المرتبطة بالعمليات الرياضية المختلفة، ويمكن استخدام النمذجة الرياضية في حل المسألة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وفقا لعدة خطوات هي: فهم

المسألة وتحديد المعطيات والمطلوب فيها، التخطيط للحل من خلال تحليل المسألة، صياغة النموذج الرياضي المناسب لحل المسألة، حل الموقف المشكل (حل المسألة)، التأكد من صحة النتائج.

وتعد النمذجة الرياضية أحد مقومات بناء دافعية التلاميذ، حيث تعمل على إعادة تنظيم الواقع الفيزيائي فى صورة جداول أو رسومات، كما تعمل على بناء واقع التلميذ فى شكل يمكن توقعه وتخيله والتفكير حوله. فالنموذج الرياضي المحسوس هو نشاط يعمل فيه التلميذ كما يعمل فى الواقع وذلك مرورا بمشكلة مصاغة فى ضوء المستوى الذي يمر به ويعمل على حلها باستخدام كل الأدوات المتاحة له، وفى النهاية يستطيع بذات المعالجة أن يعرض أفكاره ويوضح إجرائيا كيف يفكر لحل هذه المشكلة (Hodgson, Rojano & Rsini, 1999, 176). وتوجد عدة مراحل لاستخدام النمذجة الرياضية هي النموذج الحسي ويعتمد على استخدام الحواس من خلال مواد تعليمه وترجمة المواقف الرياضية إلى أشكال ورسومات وغيرها، والنموذج الذهني العقلي ويعتمد على تكوين صور ذهنية حول الموقف أو الظاهرة، والنموذج الحسي العقلي ويبدأ بالحس وينتهي بتكوين صورة ذهنية أو العكس من خلال ترجمة الصور إلى أشياء محسوسة (Corbett, 2000, 9).

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد خطوات استخدام النمذجة في تدريس الرياضيات للتلميذات بطيئات التعلم في المرحلة الابتدائية في الخطوات التالية:

- فهم وتحديد المشكلة : وفي هذه الخطوة تقوم التلميذة بقراءة المشكلة وفهمها وتحديد كل المعطيات والمطلوب منها.
- وضع الفروض اللازمة لبناء النموذج الرياضي: حيث يتم التفكير في المعطيات والمطلوب و دراسة العلاقات المتداخلة بين المتغيرات.
- بناء النموذج الرياضي: يتم تركيب أجزاء النموذج للوصول إلى النموذج الرياضي ومحاولة تعديله للوصول إلى أفضل صورة.
- حل النموذج الرياضي: وذلك بالطريقة التي تراها التلميذة مناسبة، إما جبريا أو باستخدام الرسوم البيانية أو استخدام الجداول.
- تفسير الحل الرياضي: يتم تفسير الحل وبيان إمكانية تطبيقه على الواقع، وهل الحل مقنع ويحقق المطلوب أم لا.
- التأكد من صحة الحل: وفي هذه الخطوة يتم التأكد من صحة الناتج.

- **ثانيا : حل المسألة الرياضية (مفهومها - العوامل المؤثرة فيها - أهميتها - مهاراتها - تنميتها):**

توجد عدة تعريفات لحل المسألة الرياضية، فتعرفها(كوسه، ٢٠٠١،٥٩٤) بأنها "العملية التي يقوم بها الفرد مستخدما خلالها المعلومات والمهارات التي سبق له تعلمها واكتسابها، للتغلب على موقف مشكل غير مألوف من قبل، بحيث يختار من بين ما سبق له تعلمه من حقائق، وما اكتسبه من مهارات فى موقف ما ليطبقه فى موقف آخر". ويري(بدوي، ٢٠٠٣،١٩٣) أن "حل المسألة عبارة

عن مجموعة من العمليات الفردية المكتسبة يستحضرها الفرد ليستخدمها في الموقف الذي يجابهه". أما(سلامة، ٢٠٠٣، ٨٢) فيرى أن "المسألة الرياضية موقف جديد ومميز يواجه الطالب، ولا يكون لهذا الموقف حل جاهز عنده ويتطلب تفكير يتحدى الفرد ليصل إلى الحل". ويعرف(إبراهيم،١٢٣،٢٠٠٩) المسألة الرياضية بأنها "كل موقف يأخذ الصورة الكمية أو الرمزية، ويقف عائقا أمام الفرد، فيبذل بعض المحاولات بهدف الوصول إلى الحل المناسب دون جدوى، إلا أنه لم يفقد الأمل بعد فى تحقيق هدفه".

وفي ضوء التعريفات السابقة تعرّف مهارات حل المسألة الرياضية بأنها قدرة التلميذات بالصف السادس الابتدائي على إجراء المسألة وتنظيم الحل من خلال تنفيذ عدة مهارات فرعية هي فهم المشكلة، وضع خطة للحل، تنفيذ خطة الحل، التأكد من صحة الحل.

وتوجد عدة عوامل مؤثرة في حل المسألة منها الطريقة التي يعالج بها التلميذ المشكلة، ألفة المصطلحات المستخدمة، حجم الأعداد في المشكلة، خبرة التلميذ بالمشكلات المشابهة(بدوي،٢٠٠٣، ١٩٥). كما يشير(قاسم،٢٩،٢٠٠١) في دراسته إلى أن أوزوبل قام بتقسيم العوامل التي تؤثر في القدرة على حل المسألة الرياضية إلى نوعين رئيسيين وهما عوامل تتعلق بالمسألة: فالمسألة التي تتناول أمورا حسية تكون أسهل من المسألة المجردة، وعوامل تتعلق بالفرد مثل الذكاء والقدرات العقلية الأخرى.

ولحل المسألة الرياضية أهمية كبيرة في تعليم وتعلم الرياضيات لعدة أسباب منها: أن حل المسألة وسيلة للتدريب على المهارات الحسابية، ومن خلال حل المسألة تكتسب المفاهيم العلمية معنى ووضوحًا لدى المتعلم، وكذلك عن طريقها يتم تطبيق القوانين والتعميمات في مواقف جديدة، وتنمية أنماط التفكير لدى الطلبة والتي يمكن أن تنتقل إلى مواقف أخرى، بالإضافة إلى أن حل المسألة وسيلة لإثارة الفضول الفكري وحب الاستطلاع(سليمان وآخرون، ١٣٩،٢٠٠٢).

وهناك علاقة وطيدة بين حل المسائل الرياضية التي يمكن ترجمتها إلى رسوم وأشكال معينة والقدرة على التخيل البصري، حيث أشارت دراسة كل من شيرمان وفينيما (Sherman& Fennema,1991) إلى أن المسألة الرياضية المرسومة تساعد المتعلمين على تصور حلول ممكنة بصورة أفضل فيما لو كانت غير مرسومة. كما أن لاستخدام بعض الأنشطة التعليمية مثل نمذجة المسألة وإعادة تمثيلها وعرضها باستخدام الرموز والأشكال والجداول والرسوم وغيرها من الأدوات الرياضية فاعلية كبيرة في تنمية الاستدلال الرياضي والحس المكاني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية(Jurdak & Shahin, 2001, 297-301).

وتوجد عدة خطوات لحل المسألة الرياضية هي: قراءة المسألة، تحديد ما بها من بيانات، تحديد المطلوب إيجاده أو البحث عنه، تحديد العمليات الضرورية التي تستخدم ما يتوفر في المسألة من بيانات للتوصل إلى الحل، حل المسألة،

مراجعة الحل(هندام وجابر، ١٩٩٦، ٢٢٧). كما حدد (عبدالمجيد،١٩٩٨) مهارات حل المسألة الرياضية في التالي: تحديد المسألة واستيعاب طبيعتها ومكوناتها، الربط بين عناصر ومكونات المسألة وخبرات التعلم السابقة، تحديد البدائل والحلول للمسألة، التخطيط لإيجاد الحلول، القدرة على تجريب الحل واختباره. ومن ثم يتناول البحث الحالي المهارات الأربع التالية لحل المسألة الرياضية وهي: مهارة فهم المشكلة، مهارة وضع خطة للحل، مهارة تنفيذ خطة الحل، مهارة التأكد من صحة الحل.

ولتنمية قدرة التلاميذ على حل المسائل الرياضية، منها إعادة صياغة المسألة وتوضيحها بأي نموذج أو شكل، وحل المسألة بأكثر من طريقة، واستحضار المزيد من المعلومات، والتأكيد على العلاقات والروابط بين مكونات المسألة (عقيلان،٢٠٠٢، ١٢٣). كما يمكن تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى التلاميذ من خلال عدة خطوات منها فهم أبعاد المشكلة أو المسألة الرياضية، وضع خطة الحل، تنفيذ خطة الحل، التحقق من صحة الحل (إبراهيم،٢٠٠٩، ١٤١- ١٤٤).

ويتضح مما سبق أن عملية حل المسألة الرياضية تتحدى فكر المتعلم وتجعله في حالة من التفكير المستمر، والتواصل لإيجاد الحلول المتوقعة والمرغوبة، حيث يستخدم المتعلم ما لديه من معلومات رياضية وقوانين ومهارات خاصة في بناء استراتيجيات حل المسائل المطروحة، كما أن حل المسألة الرياضية باستخدام النمذجة من خلال العمل التشاركي بين المتعلمين يشجع على تنمية التواصل فيما بينهم، وزيادة معدل الأداء فى الرياضيات بفروعها المختلفة، والعمل على تنمية أساليب التفكير المختلفة لديهم، بالإضافة إلى إمكانية استخدامها في العمل الفردي وتنمية الاستقلالية والقدرة على اتخاذ القرار.

- **ثالثا: بطيئي التعلم في الرياضيات واحتياجاتهم التعليمية:**

لم تحظ فئة بطيئي التعلم بالاهتمام التعليمي الكافي والرعاية التربوية اللازمة، ويمثل ذلك هدرا كبيرا للثروة البشرية، وزيادة متوقعة في حجم ونوع المشكلات الاجتماعية والتعليمية لهذه الفئة، ومن هذه المشكلات: التسرب من التعليم، الرسوب المتكرر وغيرها، مما يسبب عائقا لجهود التنمية في المجتمعات العربية(وصفي ويوسف، ٢٠٠١، ١١).

وعلى الرغم من التوصيات العديدة التي توصلت إليها غالبية البحوث والدراسات المرتبطة بتعليم فئة بطيئي التعلم، والمتمثلة في ضرورة التركيز على إيجاد حلول غير تقليدية لمشكلات هذه الفئة، وتقديم تعليم نوعي ملائم لها، مع مراعاة خصائصهم وإشباع حاجاتهم، إلا أن الغالبية العظمى من مدارسنا في الوطن العربي ما زالت تقدم التعليم نفسه بالآلية نفسها، والمدة الزمنية نفسها، وبنفس طرائق التقويم لجميع المتعلمين بمن فيهم فئة بطيئي التعلم(الدعدع وأبو مغلي، ٢٠٠٤، ١٦).

وتعاني فئة بطيئي التعلم من عدة مشكلات ومظاهر سيكولوجية وتعليمية واجتماعية، ومنها: نقص الدافعية للإنجاز الأكاديمي ويرجع ذلك إلى الفشل المتكرر في تنفيذ وممارسة الخبرات دون تعلم النجاح، نقص في مهارات انتقال أثر التعلم وتطبيق ما تم اكتسابه في المواقف الحياتية، قصر فترة الانتباه للمثيرات التعليمية، التدني الواضح في مستوى تحصيل الجوانب المعرفية في جميع المواد الدراسية، حاجتهم لمدة زمنية أطول لانجاز مهام التعلم وأهدافه مقارنة بنظرائهم من العاديين(بهجات،٢٠٠٤ ؛ Shaw & Gouwens, 2002).

ويرى (Richard,1999,5) بأن التلاميذ بطيئي التعلم ذوي قدرة دون المتوسط، وتحصيلهم أقل من مستوى تحصيل زملائهم في نفس مستوى الصف الدراسي. ويعرف (John,2001,148) بطيئي التعلم في الرياضيات على أنهم مجموعة التلاميذ ذوي نسبة الذكاء الأقل من المتوسط وتحصيلهم في مادة الرياضيات أقل من مستوى تحصيل زملائهم من هم في نفس مستوى الصف الدراسي. ويطلق مصطلح بطئ التعلم على التلاميذ ذوي نسبة ذكاء تقع بين (٧٥- ٩٠) درجة كما تقيسه اختبارات الذكاء غير اللفظية الفردية والجماعية(عرفة، ٢٠٠٦، ٢٣٨). ويتضح من التعريفات السابقة أنها اعتمدت في تعريفها لبطيئي التعلم على نسبة الذكاء كما تقيسها اختبارات الذكاء غير اللفظية.

وتوجد عدة أسباب لتأخر وبطئ التعلم في الرياضيات ومنها: ضعف البنية فكثيرا ما يكون بطيء التعلم في الرياضيات وغيرها من المواد الدراسية ضعيف البناء الجسمي ولذلك يكون عرضة للأمراض وينخفض تحصيله الدراسي، والنقص العضوي حيث يعتبر من الأسباب القوية وراء بطئ التعلم ولاشك أن ضعف النظر أو ضعف السمع أو أي حاسة أخرى عند التلميذ يتسبب في عدم تحصيله بالدرجة الكافية، ونقص الدافع نحو تعلم الرياضيات، وضعف القدرات الخاصة كانخفاض نسبة الذكاء عن المتوسط وغيرها من القدرات العقلية الخاصة(شوق،١٩٩٧، ٧٨- ٧٩؛ الكبيسي، ٢٠٠٨، ٩٠).

وإذا كان التلاميذ بطيئي التعلم في الرياضيات يتسمون بانخفاض نسبة ذكائهم ونسبة تحصيلهم الرياضي وقدراتهم على التفكير عن زملائهم العاديين، وأن بعضهم لديه اتجاهات سلبية نحو الرياضيات، ويفتقرون إلى القدرة على استيعاب المفاهيم والأساسيات عندما يتم تقديمها وشرحها على نحو مجرد، إلا أنهم فئة قابلة للتعلم إذا أتيحت لهم فرص التعلم حسب قدراتهم وبأنشطة محببة إليهم، لذا فمن الضروري أن تهتم العملية التعليمية بقدراتهم على التعلم، واستيعابهم للمواد التعليمية(Child, 2003).

ومن أبرز الاحتياجات التعليمية لفئة بطيئي التعلم التي يجب مراعاتها عند التعامل مع تلك الفئة ما يلي(وصفي ويوسف، ٢٠٠٤؛ بهجات، ٢٠٠٤):

- تقسيم المحتوى التعليمي وتنظيمه على هيئة أجزاء بسيطة، ومهام تعليمية صغيرة ليسهل تعلمها واستيعابها.

- توظيف الاستراتيجيات التعليمية التي ترتكز على: تحول المجردات إلى محسوسات، مركزية المتعلم، العمل التعاوني/ التشاركي.
- زمن أطول للتعلم مقارنة بزملائهم من العاديين.
- المساعدة والتدخل المستمر من المعلم كمسهل Facilitator ومرشد لعملية التعلم.
- إتاحة مصادر متنوعة للتعلم.
- الوسائل والألعاب التعليمية المحسوسة الجاذبة للتعلم والمشجعة على تنمية مهارات التفكير.
- التنوع في أنماط التعليم ما بين الفردي المستقل، والتعلم التعاوني في مجموعات صغيرة، والتعلم الجمعي في مجموعات كبيرة.

وقد راعت الباحثة تلك الاحتياجات عند استخدام النمذجة في تدريس الرياضيات للتلميذات بطيئات التعلم بالمرحلة الابتدائية، حيث تم إتاحة زمن أطول للتعلم، وكذلك التنوع في استخدام النمذجة الرياضية بما يتلاءم مع أنماط تعلم هؤلاء التلميذات، بالإضافة إلى إتاحة مصادر متنوعة للتعلم.

- **الإجراءات الميدانية للبحث**:
- **منهج البحث وتصميمه التجريبي**:

اعتمد البحث في إجراءاته على المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، اللتين تتعرضان لاختبارات قبلية بعدية، وتهدف الاختبارات القبلية إلى التأكد من تكافؤ التلميذات في مجموعتي البحث قبل بدء التجربة، في حين تهدف الاختبارات البعدية إلى مقارنة أداء تلميذات المجموعتين بعد تعرضهما للمعالجة التجريبية. حيث تلقت المجموعة الأولى معالجة تجريبية تمثلت في استخدام النمذجة في التدريس، بينما تلقت المجموعة الثانية معالجة ضابطة تمثلت في استخدام الطريقة المعتادة في التدريس.

- **مجتمع البحث وعينته**:

يتكون مجتمع البحث من جميع تلميذات الصف السادس الابتدائي بمنطقة عسير، في حين تكونت عينة البحث من(٩٥) تلميذة من بطيئات التعلم في أربعة من المدارس الابتدائية للبنات في مدينة أبها، ويوضح الجدول التالي وصفا لعينة البحث وعدد التلميذات في المجموعتين التجريبية والضابطة:

جدول(٢): وصف لعينة البحث وعدد التلميذات في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المدرسة	فصل ١/٦		فصل ٢/٦		المجموع	
		عدد تلميذات الفصل	عدد بطيئات التعلم	عدد تلميذات الفصل	عدد بطيئات التعلم	العدد الكلي للتلميذات	عدد بطيئات التعلم
التجريبية	الابتدائية (٢١)	٣٤	١٣	٣٤	١١	٦٨	٢٤
	الابتدائية (٢٠)	٢٩	١١	٢٨	١٠	٥٧	٢١
الضابطة	الابتدائية (١٥)	٣٢	١٢	٣٣	١٢	٦٥	٢٤
	الابتدائية (٣٠)	٣٨	١٤	٣٦	١٢	٧٤	٢٦
المجموع		١٣٣	٥٠	١٣١	٤٥	٢٦٤	٩٥

ويتضح من الجدول السابق أن عدد التلميذات بطيئات التعلم بالمجموعة التجريبية(٤٥) تلميذة، وعددهن في المجموعة الضابطة(٥٠) تلميذه، وقد تم تحديد بطيئات التعلم وفقا لثلاثة محكات رئيسة هي: آراء معلمات الرياضيات في تلك الفصول، ونسبة ذكائهن تنحصر بين (٧٠، ٩٠) درجة في اختبار القدرات العقلية، وكذلك مستوياتهن التحصيلية أقل من زميلاتهن في الفصل نفسه بمقدار (٢٠٪)، وقد تم استبعاد درجات بقية التلميذات إحصائيا.

- **إعداد وضبط دليل المعلمة**:

تم إعداد دليل للمعلمة للاسترشاد به عند التدريس باستخدام النمذجة الرياضية، وقد تضمن: مقدمة عن النمذجة وأهميتها وفوائد استخدامها في تدريس الرياضيات لبطيئات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وأهداف الدليل، والجدول الزمني لتوزيع موضوعات الفصلين المختارين وكذلك إجراءات التدريس المتبعة. وتكون كل درس من: عنوان الدرس، الزمن اللازم للتدريس، أهداف الدرس، المواد والوسائل التعليمية، خطوات سير الدرس، التقويم والواجب المنزلي، كما تم توضيح دور كل من المعلمة والتلميذة أثناء التدريس باستخدام النمذجة، ولضبط الدليل تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم الرياضيات(ملحق: ٤) بغرض معرفة مدى ملاءمته للتلميذات بطيئات التعلم بالصف السادس الابتدائي، وتم إجراء بعض التعديلات اللازمة، وبذلك أصبح الدليل صالحا للاستخدام(ملحق:٣).

- **إعداد وضبط اختبار مهارات حل المسألة الرياضية**:

- **هدف الاختبار ووصفه**:

هدف الاختبار إلى التعرف على مستوى تلميذات الصف السادس الابتدائي في مهارات حل المسألة الرياضية (فهم المسألة – وضع خطة للحل- تنفيذ الحل- التأكد من صحة الحل)، كناتج تعلم لاستخدام النمذجة في التدريس لهؤلاء التلميذات، وتكون الاختبار من(٨) أسئلة من نوع حل المشكلات، وتم عرض كل سؤال في صفحة مستقلة، ويتبع كل سؤال جدول مخصص للإجابة يتضمن الخطوات الأربع لحل المسألة الرياضية.

ويوضح الجدول التالي مواصفات اختبار مهارات حل المسألة:

جدول(٣): مواصفات اختبار مهارات حل المسألة

م	أسئلة الاختبار	خطوات حل المسالة				الدرجة المخصصة
		أفهم	أخطط	أحل	أتاكد	
١	السؤال الأول	١	١	٢	١	٥
٢	السؤال الثاني	١	١	٢	١	٥
٣	السؤال الثالث	١	١	٢	١	٥
٤	السؤال الرابع	١	١	٢	١	٥
٥	السؤال الخامس	١	١	٢	١	٥
٦	السؤال السادس	١	١	٢	١	٥
٧	السؤال السابع	١	١	٢	١	٥
٨	السؤال الثامن	١	١	٢	١	٥
المجموع		٨	٨	١٦	٨	٤٠

- **صدق الاختبار**:

لقدير صدق الاختبار تم عرضه علي مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وتعليم الرياضيات(ملحق: ٤)، مع خطاب يوضح التعريف الإجرائي لمهارات حل المسألة وكذلك مهاراتها الفرعية، حيث أجمع المحكمون على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

- **ثبات الاختبار**:

لحساب ثبات الاختبار تم استخدام طريقة إعادة التطبيق على عينة استطلاعية قوامها(٣٠) تلميذة – غير عينة البحث- بفاصل زمني ثلاثة أسابيع تقريبا، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون(مراد ، ٢٠٠٠) للدرجات الخام ووجد أنه (٠,٩١) ويعد معامل الثبات عاليًا ومقبولا مما يؤدى إلى أن الاختبار صالح للتطبيق.

- **طريقة تصحيح الاختبار**:

تضمن الاختبار ثمانية أسئلة، خصصت(٥) درجات للإجابة الصحيحة عن كل منها، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار(٤٠) درجة.

- **تحديد زمن الاختبار**:

تم تحديد الزمن اللازم لتطبيق الاختبار، وذلك بحساب الزمن الوسيط لأزمنة إجابات العينة الاستطلاعية للإجابة عن الاختبار، وبإضافة خمسة دقائق لقراءة التعليمات، يكون الزمن المناسب لتطبيق الاختبار هو(٦٠) دقيقة.

- **التطبيق القبلي لأداة البحث**:

للتحقق من التكافؤ بين التلميذات بطيئات التعلم في المجموعتين، تم تطبيق اختبار مهارات حل المسألة قبليا في بداية التجربة علي مجموعتي البحث وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وكذلك قيمة(ت) وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول(٤): دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات حل المسألة

جوانب الاختبار	المجموعة	عدد التلميذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
فهم المسألة	التجريبية	٤٥	١,٤٢	٠,٨٨	٩٣	٠,٦٤	الفروق غير دالة إحصائيا
	الضابطة	٥٠	١,٥٤	٠,٩٣			
التخطيط للحل	التجريبية	٤٥	١,٤٠	١,١٢	٩٣	٠,٩٨	
	الضابطة	٥٠	١,١٨	١,٠٥			
حل المسألة	التجريبية	٤٥	١,٢٩	١,٠٣	٩٣	٠,٦٣	
	الضابطة	٥٠	١,٤٤	١,٢٢			
التأكد من صحة الحل	التجريبية	٤٥	٠,٥١	٠,٦٨	٩٣	٠,٤٧	
	الضابطة	٥٠	٠,٥٨	٠,٧٤			
الاختبار ككل	التجريبية	٤٥	٤,٦٢	٢,٥٦	٩٣	٠,٢٣	
	الضابطة	٥٠	٤,٧٤	٢,٦٩			

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٩٣) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = (١,٩٨) .

ويتضح من الجداول السابقة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات بطيئات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار، مما يدل علي تكافؤ مستوى تلميذات المجموعتين في هذا المتغير قبل إجراء التجربة، حيث أن قيم(ت) المحسوبة أقل من القيمة الجدولية(٢,٦٣) عند مستوي دلالة(٠,٠١) ودرجة حرية(٩٣).

- **تنفيذ تجربة البحث**:

تم تنفيذ التجربة الأساسية للبحث وفقا للخطوات التالية:

- تم اختيار المدارس الموضحة في جدول(١)، وتوزيع التلميذات على المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد تم التدريس لجميع التلميذات في كل فصل- دون التمييز بين بطيئات التعلم وبقية التلميذات، والاقتصار على درجات بطيئات التعلم في المعالجات الإحصائية.
- تم التطبيق القبلي لأداة البحث قبل بدء التجربة، والتأكد من تكافؤ تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة.
- أجريت التجربة الأساسية للبحث خلال الفصل الدراسي الثاني من عام(١٤٣٣/١٤٣٤هـ)، وفقا للخطة الزمنية الموضوعة من قبل وزارة التربية والتعليم ومدتها(٢٥) حصة دراسية تقريبا.
- تابعت الباحثة معلمات الرياضيات في المدارس المختارة للتأكد من سير التجربة، حيث تم التأكد من التزام معلمتي المجموعة التجريبية باستخدام الدليل المعد لذلك، كما تم متابعة معلمتي المجموعة الضابطة أثناء التدريس.
- حرصت الباحثة على شرح فكرة البحث وأهدافه للمعلمات المتعاونات معها في التطبيق من خلال عدة لقاءات معهن قبل بدء التجربة.
- تم تطبيق أدوات البحث بعديا على تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة، في نفس الوقت وتحت نفس الظروف تقريبا، بعد الانتهاء من تجربة البحث مباشرة.

- **نتائج البحث**:

- **نتائج اختبار الفرض الصفري الأول**:

ينص الفرض البحثي الأول على "لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في مهارة فهم المسألة الرياضية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين، كما تم حساب قيمة(ت) للمجموعتين المستقلتين (السيد، ٢٠٠٦، ٣٤٣)، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول(٥): دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة فهم المسألة

المجموعة	عدد التلميذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٤٥	٦,١٥	٠,٧٤	٩٣	١٣,٩٢	الفرق دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠١)
الضابطة	٥٠	٤,٠٦	٠,٧٠			

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٩٣) ومستوى دلالة (٠,٠١) = (٢,٦٣) .

ويتضح من البيانات المتضمنة في الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (١٣,٩٢) قد تجاوزت قيمتها الجدولية (٢,٦٣) عند درجة حرية(٩٣) ومستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات حل المسألة (فهم المسألة) لصالح تلميذات المجموعة التجريبية (ذات المتوسط الأكبر)، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري الأول وقبول الفرض البديل ونصه "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في مهارة فهم المسألة الرياضية لصالح تلميذات المجموعة التجريبية".

- **نتائج اختبار الفرض الصفري الثاني:**

ينص الفرض البحثي الثاني على "لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في مهارة وضع خطة لحل المسألة الرياضية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم اتخاذ نفس الإجراء في الفرض البحثي السابق، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول(٦): دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة التخطيط لحل المسألة

المجموعة	عدد التلميذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٤٥	٥,٨٠	٠,٦٨	٩٣	١١,٧٦	الفرق دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠١)
الضابطة	٥٠	٣,٧٢	٠,٩٨			

ويتضح من البيانات المتضمنة في جدول(٦) أن قيمة(ت) المحسوبة(١١,٧٦) قد تجاوزت قيمتها الجدولية(٢,٦٣) عند درجة حرية(٩٣) ومستوى دلالة(٠,٠١)، مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات حل المسألة(التخطيط للحل) لصالح تلميذات المجموعة التجريبية(ذات المتوسط الأكبر)، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري الثاني وقبول الفرض البديل ونصه "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في مهارة التخطيط لحل المسألة لصالح تلميذات المجموعة التجريبية".

- **نتائج اختبار الفرض الصفري الثالث**:

ينص الفرض البحثي الثالث على "لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في مهارة تنفيذ حل المسألة الرياضية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم اتخاذ نفس الإجراء في الفرضين السابقين، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول(٧): دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة حل المسألة

المجموعة	عدد التلميذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٤٥	١٢,٨٤	١,١٣	٩٣	٢١,٨٦	الفرق دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠١)
الضابطة	٥٠	٦,٩٨	١,٤٢			

ويتضح من البيانات المتضمنة في جدول(٧) أن قيمة(ت) المحسوبة(٢١,٨٦) قد تجاوزت قيمتها الجدولية(٢,٦٣) عند درجة حرية(٩٣) ومستوى دلالة(٠,٠١)، مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات حل المسألة(حل المسألة) لصالح تلميذات المجموعة التجريبية(ذات المتوسط الأكبر)، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري الثالث وقبول الفرض البديل ونصه "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في مهارة تنفيذ حل المسألة الرياضية لصالح تلميذات المجموعة التجريبية".

- **نتائج اختبار الفرض الصفري الرابع**:

ينص الفرض البحثي الرابع على "لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في مهارة التأكد من صحة حل المسألة الرياضية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم اتخاذ الإجراء نفسه في اختبار الفروض السابقة، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول(٨): دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة التأكد من صحة الحل

المجموعة	عدد التلميذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٤٥	٥,٣٦	٠,٦٤	٩٣	٢٠,٦٧	الفرق دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠١)
الضابطة	٥٠	٢,١٨	٠,٨٢			

ويتضح من البيانات المتضمنة في جدول(٨) أن قيمة(ت) المحسوبة(٢٠,٦٧) قد تجاوزت قيمتها الجدولية(٢,٦٣) عند درجة حرية(٩٣) ومستوى دلالة(٠,٠١)، مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين

التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات حل المسألة(التأكد من صحة الحل) لصالح تلميذات المجموعة التجريبية(ذات المتوسط الأكبر)، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري الرابع وقبول الفرض البديل ونصه "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في مهارة التأكد من صحة الحل لصالح تلميذات المجموعة التجريبية".

- **نتائج اختبار الفرض الصفري الخامس:**

ينص الفرض البحثي الخامس على "لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في مهارات حل المسألة الرياضية ككل".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم اتخاذ الإجراء نفسه في اختبار الفروض السابقة، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول(٩): دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات حل المسألة ككل

المجموعة	عدد التلميذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٤٥	٣٠,١٥	٢,٧٩	٩٣	٢١,٠٤	الفرق دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠١)
الضابطة	٥٠	١٦,٩٤	٣,٢٢			

ويتضح من البيانات المتضمنة في جدول(٩) أن قيمة(ت) المحسوبة(٢١,٠٤) قد تجاوزت قيمتها الجدولية(٢,٦٣) عند درجة حرية(٩٣) ومستوى دلالة(٠,٠١)، مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات حل المسألة ككل لصالح تلميذات المجموعة التجريبية(ذات المتوسط الأكبر)، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري الخامس وقبول الفرض البديل ونصه "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في مهارات حل المسألة ككل لصالح تلميذات المجموعة التجريبية".

- **قياس فاعلية المتغير المستقل في تنمية المتغيرات التابعة:**

يتضح مما سبق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسألة الرياضية ككل والمهارات الفرعية المكونة له (كل على حدة) لصالح تلميذات المجموعة التجريبية. ولكن تسليما بأن وجود الشيء قد لا يعني بالضرورة أهميته، فالدلالة الإحصائية في ذاتها لا تقدم للباحث سوى دليلا علي وجود فرق أو علاقة بين متغيرين بغض النظر عن ماهية هذا الفرق وأهميته، ومن هنا فالدلالة الإحصائية وحدها غير كافية لاختبار فروض البحث فهي شرط ضروري ولكنه غير كاف، فالضرورة تتحقق بوجود الدلالة الإحصائية والكفاية تتحقق بحساب حجم الأثر ودرجة أهمية النتيجة التي ثبت وجودها

إحصائياً، ولذلك وجب أن تتبع اختبارات الدلالة الإحصائية ببعض الإجراءات لفهم معنوية النتائج الدالة إحصائيا وتحديد أهمية النتائج التي يتم التوصل إليها، ومن بين تلك الأساليب اختبار مربع إيتا (η^2)(السعيد، ٢٠٠٣، أ، ب)، ويهدف إلى تحديد نسبة تباين المتغير التابع التي ترجع للمتغير المستقل(مراد، ٢٠٠٠، ٢٤٧)، ولذا اعتمد البحث الحالي على حساب الدلالة العملية للنتائج التي تم الوصول إليها بتطبيق هذا الاختبار، والذي يستخدم لتحديد درجة أهمية النتيجة التي ثبت وجودها إحصائيا، ويوضح الجدول التالي نتائج تطبيق اختبار مربع إيتا (η^2) للنتائج الإحصائية التي تم التوصل إليها:

جدول(١٠): نتائج حساب اختبار مربع إيتا (η^2)

م	مهارات حل المسألة	قيمة(ت) المحسوبة	درجات الحرية	قيمة (η^2)	الاهمية التربوية
١	فهم المسألة	١٣,٩٢	٩٣	٠,٦٧	مهم
٢	التخطيط للحل	١١,٧٦	٩٣	٠,٥٩	مهم
٣	حل المسألة	٢١,٨٦	٩٣	٠,٨٤	مهم
٤	التأكد من صحة الحل	٢٠,٦٧	٩٣	٠,٨٢	مهم
٥	مهارات حل المسألة ككل	٢١,٠٤	٩٣	٠,٨٣	مهم

ويتضح من جدول(١٠) أن قيم مربع إيتا (η^2) لنتائج تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار مهارات حل المسألة ككل، وكذلك المهارات الفرعية المكونة له قد تراوحت بين(٠,٥٩) و(٠,٨٤)، وتتجاوز هذه القيم القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية ومقدارها(٠,١٤)(مراد، ٢٠٠٠، ٢٤٨)، أي أن هناك فعالية كبيرة ومهمة تربويا لاستخدام النمذجة في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى التلميذات بطيئات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

- **تفسير نتائج البحث**:

دلت نتائج البحث على فاعلية استخدام النمذجة في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى التلميذات بطيئات التعلم بالمرحلة الابتدائية في منطقة عسير، حيث وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات حل المسألة ككل وكذلك مكوناته الفرعية (فهم المسألة – وضع خطة للحل- تنفيذ الحل- التأكد من صحة الحل) كل على حدة، لصالح التلميذات بطيئات التعلم بالمجموعة التجريبية.

ويعزى ذلك إلى أن استخدام النمذجة في تدريس الرياضيات ساعدت التلميذات على فهم المسألة من خلال فهم نص المشكلة أو المسألة الرياضية وتحديد المعطيات والمطلوب فيها، كما ساعدت التلميذات على وضع أو ابتكار خطة للحل من خلال اختيار وابتكار إستراتيجية مناسبة للحل، والتفكير في أوجه التشابه بين المسألة المراد حلها والمسائل الأخرى التي قامت بحلها في السابق، والاستراتيجيات التي تعرفها لحل المسائل المشابهة، كما ساعد استخدام النمذجة التلميذات على تنفيذ خطة حل المسألة الرياضية من خلال تنفيذ

الخطة المقررة في المرحلة السابقة ومراعاة الدقة في تنفيذها وإجراء العمليات الحسابية المتضمنة، بالإضافة إلى مراجعة الحل والتأكد من صحة الناتج من خلال إعادة قراءة السؤال والتفكير فيما إذا كان تم الإجابة عن المطلوب فيه، وكذلك فيما إذا كان الجواب معقولا وناتج الحل صحيحا أم لا.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة والتي توصلت إلى فاعلية استخدام النمذجة في تنمية نواتج التعلم المختلفة المرتبطة بالرياضيات، ومنها دراسات كل من:عبدالحفيظ واسكندر (١٩٩٩)، Jo ,Boaler (2001)، Wares (2001)، Hironori (2002)، Tanner & Jones (2002)، Lege (2003)، Fong & Lee (2005)، الرفاعي (٢٠٠٦)، كيحر (٢٠٠٧)، لحمر (٢٠٠٧)، أحمد (٢٠٠٨)، أبو مزيد (٢٠١٢).

- **توصيات البحث** :

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بالتالي:

- تدريب معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية على استخدام النمذجة في التدريس لتنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى التلميذات ولاسيما بطيئات التعلم منهن.
- بناء أدلة للتدريس وفق النمذجة الرياضية وتشجيع معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية على استخدامها.
- التعريف بالنمذجة الرياضية وأهميتها في تدريس الرياضيات في المراحل الدراسية المختلفة ولاسيما في المرحلة الابتدائية، ودورها في تحقيق نواتج التعلم المختلفة للرياضيات المدرسية.
- الاهتمام بأساليب وطرق التدريس التي تنمي مهارات حل المسألة بصفة عامة لدى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة ولاسيما في المرحلة الابتدائية.

- **مقترحات البحث** :

تقترح الباحثة إجراء الأبحاث التالية في المستقبل:

- دراسة فاعلية استخدام النمذجة في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى الطالبات بطيئات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية.
- دراسة فاعلية استخدام النمذجة في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطالبات بطيئات التعلم بالمراحل الدراسية المختلفة.
- فاعلية استخدام النمذجة الرياضية في تنمية متغيرات بحثية أخرى مثل الابتكار الرياضي وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحو الرياضيات لدى بطيئات التعلم بالمرحلة الابتدائية.
- دراسة العلاقة بين تمكن معلمات الرياضيات من استخدام النمذجة الرياضية وقدرات تلميذاتهن على التفكير الابتكاري في الرياضيات.

- **قائمة المراجع** :
- **أولا المراجع العربية** :

١- إبراهيم، مجدي عزيز(٢٠٠٩): **التفكير الرياضي وحل المشكلات**، عالم الكتب: القاهرة.

٢- أبو زينة، فريد كامل(٢٠٠٧): **الأعداد وتطبيقاتها الرياضية والحياتية**، دار المسيرة، الأردن.

٣- أبو زينة، فريد كامل(٢٠١١): **مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها**، الطبعة الثالثة، مكتبة الفلاح، الكويت.

٤- أبو سكران، محمد نعيم العبد(٢٠١٢): فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية مهارات حل المسألة الهندسية والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

٥- أبو عميرة، محبات محمود(١٩٩٤): برنامج علاجي للتلاميذ بطيئي التعلم في رياضيات الصف الثالث من التعليم الأساسي، **المؤتمر العلمي الثاني لمعهد الدراسات العليا للطفولة: أطفال في خطر**، جامعة عين شمس، (٢٦ - ٢٩) مارس.

٦- أبو مزيد، مبارك مبارك(٢٠١٢): أثر استخدام النمذجة الرياضية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السادس الأساسي بمحافظات غزة، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

٧- أحمد، كريمة حسن داود(٢٠٠٨): استخدام النمذجة الرياضية في حل المشكلات التطبيقية في الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر

٨- بدوي، رمضان مسعد(٢٠٠٣): **استراتيجيات في تعليم وتقويم تعلم الرياضيات**، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن .

٩- بهجات، رفعت محمود(٢٠٠٤): **أساليب التعلم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، عالم الكتب، القاهرة.

١٠- الجراح، ضياء(٢٠٠٠): تطوير مناهج الرياضيات في مرحلة التعليم العام في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء النمذجة الرياضية، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر

١١- حافظ، نبيل عبد الفتاح(٢٠٠٠): **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، دار وائل للنشر، الأردن.

١٢- الدعدع، عزة مختار وأبو مغلي، سمير عبدالله(٢٠٠٤): **تعليم الطفل بطيء التعلم**، الطبعة الثالثة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

١٣- الرفاعي، أحمد محمد رجائي(٢٠٠٦): أثر برنامج في النمذجة الرياضية في تنمية استراتيجيات ما وراء المعرفة وسلوك حل المشكلة ومهارات التدريس الإبداعية لدى الطالب المعلم شعبة الرياضيات، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر

١٤- الزهراني، بدريه ضيف الله(٢٠٠٩): أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات المعملية في تنمية التحصيل والتفكير الهندسي لدى بطيئات التعلم بالصف السادس الابتدائي بمنطقة عسير، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية للبنات بابها، جامعة الملك خالد.

١٥- السعيد، رضا مسعد(٢٠٠٣- ا): **الإحصاء النفسي والتربوي: نماذج وأساليب حديثة**، الطبعة الأولي، دار الوثائق الجامعية، شبين الكوم، مصر .

١٦- السعيد، رضا مسعد(٢٠٠٣- ب): حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية، **المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق**

التدريس: مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، دار الضيافة بجامعة عين شمس، (٢١- ٢٢) يوليو، ٦٤٣- ٦٧٤.

١٧- سلامة، عبد الحافظ محمد(٢٠٠٣): **تعليم العلوم والرياضيات**، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان.

١٨- سليمان، رمضان رفعت(٢٠٠٣): أثر استخدام الأنظمة التدريسية المتكاملة في تدريس الرياضيات للتلاميذ بطئي التعلم بالمرحلة الابتدائية على تحصيلهم وتفكيرهم الرياضي، **المؤتمر العلمي الثالث الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات: تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع**، جامعة عين شمس، (٨- ٩) أكتوبر، ٤٠١ - ٤٤١.

١٩- سليمان، نايف وآخرون(٢٠٠٢): **أساسيات العلوم والرياضيات وأساليب تدريسها**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٢٠- السيد، فؤاد البهي(٢٠٠٦): **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، الطبعة المطورة، دار المعارف، القاهرة.

٢١- شحاتة، حسن والنجار، زينب(٢٠٠٣): **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة .

٢٢- شوق، محمود أحمد(١٩٩٧): **الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات**، دار المريخ للنشر، الرياض.

٢٣- العالول، رنا فتحي محمد(٢٠١٢): أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

٢٤- عبد الحفيظ، صلاح واسكندر، عايدة سيدهم(١٩٩٩): أثر استخدام النماذج الرياضية وأسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات الترجمة الرياضية والتفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **مجلة تربويات الرياضيات**، المجلد الثاني، ٦٩- ١١٦ .

٢٥- عبدالمجيد، عبدالعزيز منصور(١٩٩٨): فعالية برنامج مقترح لتنمية التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدي طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، رسالة دكتوراه(غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٢٦- عبيد، وليم تاوضروس(٢٠٠٤): **تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير**، دار المسيرة، عمان.

٢٧- عرفة، صلاح الدين محمود(٢٠٠٦): **تفكير بلا حدود: رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه**، عالم الكتب، القاهرة .

٢٨- عفانه، عزو إسماعيل(٢٠٠١): أثر استخدام المدخل البصري في تنمية القدرة على حل المسائل الرياضية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة، **المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة- جامعة عين شمس، (٢٤- ٢٥) يوليو، المجلد الثاني، ٤ - ٥١ .

٢٩- عقيلان، إبراهيم محمد(٢٠٠٢): **مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٣٠- قاسم، سامي عبد الله(٢٠٠١): برنامج مقترح لتنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طلبة الصف السادس الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٣١- الكبيسي، عبد الواحد حميد(٢٠٠٨): **طرق تدريس الرياضيات: أمثلة ومناقشات**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن.

٣٢- كوسة، سوسن عبد الحميد(٢٠٠١): **العلاقة بين التفكير الرياضي والتحصيل في الرياضيات لدى الطالبات المعلمات بمدينة مكة المكرمة، المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات: الرياضيات المدرسية- معايير ومستويات**، كلية التربية بجامعة ٦أكتوبر، (٢١- ٢٢) فبراير، الجزء الثاني، ٥٨٣- ٦٠٥ .

٣٣- كيحر، وائل جابر(٢٠٠٧): أثر استخدام النماذج الرياضية في تدريس الرياضيات على اكتساب المفاهيم وتنمية حل المشكلات لدى تلاميذ الرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر

٣٤- لحمر، صالح أحمد يسلم(٢٠٠٧): فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات النمذجة الرياضية لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات بكلية التربية جامعة عدن، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عدن، اليمن.

٣٥- محمد، حفني إسماعيل(٢٠٠٦): فاعلية استخدام قطع دينيز والعرض بالكمبيوتر في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية، **مجلة تربويات الرياضيات**، المجلد التاسع، نوفمبر، ٢٨٥ - ٣٢٠.

٣٦- مختار، حسن علي(١٤١٩هـ): **الفاعلية في المناهج وطرق التدريس حول قضايا تعليمية معاصرة**، مكتبة الجامعة، مكة المكرمة.

٣٧- مراد، صلاح أحمد(٢٠٠٠): **الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، الطبعة الأولي، الأنجلو المصرية، القاهرة .

٣٨- مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية(٢٠٠٩): **دليل المتدرب**، شركة العبيكان للأبحاث والتطوير، الرياض .

٣٩- النذير، محمد عبدالله وخشان، خالد حلمي والسلولي، مسفر سعود(٢٠١٢): **استراتيجيات فاعلة في حل المشكلات الرياضية**، الطبعة الأولى، مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود، الرياض.

٤٠- هندام، يحي وجابر، جابر(١٩٩٦): **تدريس الحساب وأسسه النفسية والتربوية**، دار النهضة العربية، القاهرة.

٤١- الهويدي، زيد(٢٠٠٦): **أساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة .

٤٢- وزارة التربية والتعليم(١٤٣٤/١٤٣٥هـ-٢٠١٣م): **دليل معلم الرياضيات للصف السادس الابتدائي (الطبعة المعدلة)- الفصل الدراسي الثاني**، شركة العبيكان للأبحاث والتطوير، الرياض.

٤٣- وزارة التربية والتعليم(١٤٣٤هـ/٢٠١٣م): **كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي(الطبعة المعدلة)- الفصل الدراسي الثاني**، شركة العبيكان للأبحاث والتطوير، الرياض.

٤٤- وصفي، عصام رفائيل ويوسف، محمد أحمد(٢٠٠٤): **تعليم وتعلم الرياضيات في القرن الحادي والعشرين**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

- **ثانيا المراجع الأجنبية** :

45- Blun, W.& Niss, M.(1991): Applied Mathematical Problem Solving, Modeling, Applications, and links to other subjects – state, Tends and Issues In Mathematic Instruction, **Educational Study In Mathematics**, 22, 27- 68.

46- Cheong, Y.(2002): The model method in Singapore, **The Mathematics Educator , 6**(2), 47-64.

47- Child, D. (2003): **Psychology and the Teacher**, London, Continuum International publishing Group.

48- Compbell, K. and Others (1995): Visual processing during mathematical problem solving, **Educational Studies in Mathematics**, 28(2), 177-194.
49- Connell, M.(2002): Mathematics.[Site 2002 section], http:/search.epent.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=ed472238.
50- Corbett, A.(2000): Analyzing and Generating Mathematical Model: An Algebra II Cognitive, Tutor Design study, http: //www. Cs. Cmu. Edu /
51- Fong, N., & Lee, K.(2005): How primary five pupils use the model method to solve word problems**. Association of Mathematics Educators, 9**(1), 60-83.
52- Guler, G.(2011): The visual representation usage levels of mathematics teachers and students in solving verbal problems, **International Journal of Humanities and Social Science**, 1(11), 145- 154.
53- Hironori, O.(2002): Mathematics for a Relay– problem Solving in the Real World, **Teaching Mathematics and Application**, 21(2), 85– 93.
54- Hodgson, S.; Rojano, T.& Rsini, S.(1999): Mathematical modeling: The Interaction of culture and practice, **Educational Studies In Mathematics**, 39, 167- 183 .
55- Huston, S.(2000): Mathematical modeling, **Educational Studies In Mathematics**, 41, 309- 311 .
56- Hyang S. & Ryan, p.(2002): Teaching and Learning Models for Mathematics using Mathematics, http://www.cas. mcmaster. ca/~ pjr/paper.pdf
57- Jo, Boaler(2001): Mathematical Modeling and New Theories of Learning, Teaching Mathematics and Its Application, 20 (3), 27-121.
58- John, G.(2001): **Education for the Slow Learner**, London, Practice, Hall, inc.
59- Jurdak, M. & Shahin, I.(2001): Problem solving activity in the workplace and the school: The case of constricting solidy, **Educational Studies in Mathematics**, 47(3), 296 – 315.
60- Lege, G.(2003): A Comparative case study of contrasting instructional approaches applied to the instruction of mathematical modeling, Proudest Information and Learning Company, Education in Teachers College, Columbia University, UMI, No.3091273.
61- McGraw-Hill Education Co. (2009): **Math Connects. Grade 5**, USA : McGraw-Hill Co.

62- National Council of Teachers Mathematics(NCTM)(2000): **Principles and Standards for School Mathematics**, Reston, VA: The Council.
63- Richard, S. (1999): Problem Solving an Attitude as well as Strategy, **Mathematics Teacher**, 93(13), 675-690.
64- Schonberger, A. (1997): The relationship of sex, Visual spatial abilities and Mathematical solving ability in grade seven, Wisconsin University, Madison, Research and Development Center for Individualized Schooling.
65- Shaw, S. & Gouwens, D.(2002): Chasing and catching slow learners in changing times, National Association of School Psychologists Communiqué, 31, 2-3
66- Sherman, J. & Fennema, E. (1991): Distribution of spatial visualization and mathematical problem solving", Psychology of Women quarterly, 3(2), 157-167.
67- Soylu, Y.(2010): The models used by elementary school teachers to solve verbal problems, **Australian Journal of Teacher Education**, 35(4), 25-40.
68- Stering, S. (1997): Learning disabilities and Juvenile delinquency: prevalence, Family, Schooling, and delinquency characteristics, **Dis., Abs., Int.,** 48(6), 1433.
69- Tanner, H.& Jones, S.(2002): Assessing children's mathematical thinking modeling situations, **Teaching Mathematics and Application** , 21 (4), 59 – 145 .
70- Temur, O.(2012): Analysis of prospective classroom teachers' teaching of mathematical modeling and problem solving, Eurasia **Journal of Mathematics, Science & Technology Education**, 8(2), 83-93.
71- Wares, A.(2001): **Middle school student's construction of mathematical models**, Illinois State University

البحث السادس :

" نمط التعلم المفضل لدى الدارسين ببرنامج التأهيل التربوي بالأزهر "

إعـــداد :

أ.د/ محمد المصيلحي محمد إبراهيم سالم
أستاذ أصول التربية بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة
د/ أحمـــد سمير فـــوزي عبـــد اللـــه
مدرس أصول التربية بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة

" نمط التعلم المفضل لدى الدارسين ببرنامج التأهيل التربوي بالأزهر "

أ. د/ محمد المصيلحي محمد إبراهيم سالم
د/ أحمد سمير فوزي عبد الله

• **مستخلص الدراسة** :

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن أنماط التعلم المفضلة لدى الدارسين ببرنامج التأهيل التربوي بالأزهر، ومعرفة ما إذا كانت تلك الأنماط تختلف باختلاف متغيرات: النوع (ذكر/ أنثى)، التقدير التراكمي للتخرج في المرحلة الجامعية الأولى (جيد فأقل / جيد جدا فأعلى)، التخصص (شرعي وعربي / لغات أجنبية / علوم ورياضيات / اجتماعيات وفلسفة)، والمحافظة التابع لها الدارس (وجه قبلي / بحري / عاصمة). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (٤٠٦) دارسا ودارسة من الدارسين ببعض مراكز التأهيل التربوي بالأزهر في العام الجامعي ٢٠١٣- ٢٠١٤. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أنماط التعلم الأكثر تفضيلا لدى الدارسين تمثلت في النمط البصري يليه النمط الحركي ثم النمط السمعي، هذا بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد عينة الدراسة في تلك الأنماط ترجع إلى متغير النوع لصالح الذكور، ومتغير التخصص لصالح الدارسين من تخصص العلوم والرياضيات في النمطين البصري والحركي، ولصالح الدارسين من تخصص العلوم العربية والشرعية في النمط السمعي، وأيضا متغير المحافظة لصالح الدارسين من محافظات الوجه البحري في النمطين البصري والحركي، ولصالح الدارسين من محافظات الوجه القبلي في النمط السمعي . كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد عينة الدراسة في نمطي التعلم البصري والتعلم الحركي ترجع إلى متغير التقدير التراكمي في اتجاه الحاصلين على تقدير جيد جدا فأعلى، في حين لم توجد فروق بين أفراد العينة في النمط السمعي ترجع إلى ذات المتغير . وقد أوصت الدراسة بمجموعة من المتطلبات لعل من أهمها: تدريب المعلمين على الكشف عن أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب والتخطيط للدروس وتنفيذها وتقويمها في ضوء ذلك، تنويع إستراتيجيات التدريس بحيث تتلاءم مع أنماط التعلم المختلفة لدى الطلاب، تطوير المناهج في ضوء أنماط التعلم المختلفة لدى الطلاب، وكذا توفير بيئة صفية داعمة للتعلم ولأنماطه المختلفة، وأيضا استخدام تقنيات تربوية حديثة تتلاءم مع أنماط التعلم المختلفة لدى الطلاب، إضافة إلى عمل بحوث أخرى في أنماط التعلم مع مراعاة استخدام عينات مختلفة .

Preferred Learning Style among Al-Azhar Educational Qualification Program Students

Abstract

The study aimed at exploring the preferred learning styles among Al-Azhar Educational Qualification Program Students and investigating whether such styles differ according to the variables of gender (male-female), accumulative scores of the graduation grade (good or less - good or more), specialization (Islamic and Arabic studies- foreign languages-science and mathematics- humanities and philosophy), and the governorate to which a student belongs to (Upper Egypt- Lower Egypt- the capital city). The study utilized the descriptive method, using a questionnaire that was administered to (406) participants, both males and females, enrolled in Al-Azhar Educational Qualification Program in the academic year 2013-2014. The study revealed that the predominant preferred learning styles among students were the visual, kinesthetic, and auditory styles respectively. The findings indicated statistically significant differences between students in learning styles due to gender, in favor of males and there were statistically significant differences between students in learning styles due to

specialization, in favor of science and mathematics regarding the visual and kinesthetic styles and in favor of the students of Islamic and Arabic studies regarding the auditory style. There were statistically significant differences between students in learning styles due to governorate to which students belong, in favor of lower Egypt Students regarding the visual and kinesthetic styles and in favor of the Upper Egypt students regarding the auditory style. The study found statistically significant differences between participants in the visual and kinesthetic styles due to the variable of accumulative graduation scores, in favor of those got level good or higher, whereas no statistically significant differences were found between participants in the auditory style due to the same variable. The Study recommends the Following suggestions: Training teachers on exploring the preferred learning styles among students and planning carrying out, and evaluating lessons in light of so - Using various teaching strategies in order to be appropriate for different learning styles among students. Developing curricula in light of different learning styles among students.Providing a classroom environment supporting learning and its different styles.Using modern educational techniques that are suitable for different learning styles among students.Doing further research on that topic with different samples.

- **المقدمة** :

لقد لاقت قضية اختلاف الأفراد في تعلمهم، وضرورة الكشف عن أنماط التعلم المستخدمة من قبلهم؛ عناية لا بأس بها(a). وقد نشأت فكرة أنماط التعلم Learning Styles من أن جميع الطلاب مختلفون في ذكائهم وشخصياتهم، وطرق تفكيرهم، وأنماط تعلمهم. وأن معرفة هذا الاختلاف يساعد التربويين ويدعوهم إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، كما يساعدهم على توفير المناخ والخبرات التي تشجع الطالب على تحقيق أقصى ما يمكن أن تحققه قدراته والوصول به إلى أعلى درجة من التعلم الفعال(b).

وينشأ التنوع في مجال أنماط التعلم من الأسس النظرية المختلفة التي تعتمد عليها ومن التعريفات والمفاهيم ذات الارتباط بها. وتحظى أنماط التعلم بتأثير كبير في العملية التربوية، حيث إن تدريب المعلمين وتصوراتهم تجاه أنماط التعلم يلعب دورًا مهمًا في التعرف إلى نمط التعلم وتكييف ما يتم من تدريس معه، إضافة إلى استخدام أساليب التقييم المناسبة. كما إن الطلاب أنفسهم يتأثرون بأنماط التعلم ويكون لديهم تصورات فريدة عن قدراتهم وتفضيلاتهم للتعلم والتي يمكن أن يكون لها تأثيرها على دافعيتهم وعلى توجهاتهم نحو اعتبار التعلم عملية تستغرق مدى الحياة (Lifelong Learning Process)، إضافة إلى التعرف إلى مستويات الأداء الأكاديمي (Academic Performance Levels) ومعاييره الأساسية Basic Standards. وثمة سؤال مهم يتعلق بقضية المزاوجة بين نمط التعلم ونمط التدريس، وذلك في ضوء الحجة الداعمة لأهمية الاعتقاد بأن نمط التدريس يتأثر بنمط التعلم، ومن ثم يكون من الضروري الكشف عن أكثر الطرق فعالية ومناسبة لإجراء البحوث فيما يتعلق بما يمكن تطبيقه في بيئات التعلم وبصفة خاصة البحث في أنماط التعلم (c). والواقع أن التغيرات الحادثة ولا سيما ما يتعلق بها من تقدم تكنولوجي قد أفاد التربويين لإعادة النظر في وضع التدريس وطرقه من ناحية، وأيضًا ضرورة التأكيد على وضع أنماط تعلم الطلاب من ناحية أخرى، وإدخالها

في قلب التصميم Design وتنفيذ محتوى تلك المقررات Delivery of Course Content (d).

وفي حقيقة الأمر، فإن العالم التربوي أصبح منفتحًا تجاه أهمية فهم الطرق المختلفة التي يمكن أن يتعلم بها الطلاب، كما أنه يعي جيداً ويعترف بالدور الحيوي الذي يمكن أن يلعبه هذا في كسب نجاحات أكاديمية واسعة الانتشار(e). وفي الواقع فإن نتائج دراسة (f) وثقت للفوائد التي يمكن أن يجنيها المعلم من بناء وتنمية فهم الكيفية التي يعمل من خلالها المعلمون في التعليم والتعلم والكيفية التي يؤثر بها ذلك على ما يقومون به من تدريس. كما أوضحت نتائج دراسة كوك وسمث (٢٠٠٦) (g) (Cook & Smith, 2006) بعضًا من تلك الفوائد والتي أثبتت أهمية الكشف عن أنماط التعلم والذي يساعد على تحديد ما إذا كانت إستراتيجيات التدريس في بيئات تدريسية تقليدية Traditional Classroom Sittings (TCS) تتسق مع أنماط التعلم لدى الطلاب، ومن ثم يستطيع المعلمون تكييف أنماط تدريسهم مع أنماط تعلم الطلاب. وهذا يتوقع منه أن يصبح الطلاب أكثر قدرة على التعلم، وأكثر قدرة على التعامل مع أنشطة المنهج Curriculum Activities ، الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى وجود توقعات عالية High Expectations ومخرجات أفضل Better Outcomes للعملية التعليمية.

ومع أهمية أنماط التعلم، إلا أن هذا لا يعني أن كل المربين قد اتفقوا على تعريف ووصف التضمينات الخاصة بأنماط التعلم، فبدلا من ذلك فإن ثمة عدد متزايد من النظريات والنماذج التي يتم بناؤها وتطويرها لوضع هذه التقنية في إطارها الواقعي. لذا فإنه من المحتمل أن يكون ثمة وجود لبعض من الإرباك Confusion يمثل حقيقة أن كثيرًا من تلك النماذج له أساس نظري متشابه ومشترك في المكونات الرئيسة، بينما له في الوقت ذاته اختلافات هامة(h).

وقد اكتشف إيفانز، ووارنج (٢٠٠٦) (i) (Evans & Waring, 2006) أن غالبية المعلمين منخرطين في دراستهم بطريقة دقيقة وينتفعون من مدخلهم التدريسي المؤسس على نقل المعلومات أكثر من اهتمامهم بتطوير فهم الطلاب. ومع ذلك فإن ثمة دليل تاريخي يدل على أنه ليس ثمة مدخل واحد يمكن أن يضمن نجاح كل المتعلمين، ومن هنا فإن المربين يجب ألا يقفوا طويلا على هذا المدخل الفردي ويؤكدون على أن هناك ضرورة جوهرية لبناء وتطوير فهم حقيقي للفروق في التعلم وتزويد المتعلمين بتدريس متنوع ليتفق معهم.

وفي بيئة التعلم التقليدية الآسيوية، نجد أن المعلمين لديهم دائمًا تصور مؤداه أن كل المتعلمين ليسوا بالضرورة نشطين ومتجنبين لطرح أسئلة داخل الفصل. فنمط التعلم السائد بين هؤلاء ينحي غالبًا إلى النمط البراجماتي Pragmatic style، فالمعلمون لا يعلمون هل المتعلمون الفرادي الذين يتعلمون داخل الفصل يكتسبون معلومات جديدة من عدمه . ومن خلال استخدام استبانة أنماط التعلم (LSQ) (Learning Style Questionnaire)، فإن هؤلاء المعلمون يكون باستطاعتهم الحصول على فهم أفضل عن اتجاهات المتعلمين بطريقة فردية وما يقومون به من سلوكيات، إضافة إلى التحديد الدقيق لعملية التعلم ذاتها(j).

وتجدر الإشارة إلى أن تحسين مهارات التدريس للمربين يتطلب فهمًا في كيفية تعلم الطلاب، ومن ثم فإن المدارس والجامعات يجب أن تتبنى نظرية للتعلم بحيث يتم تأسيس حجرة الدراسة عليها. ولما كان هناك نظريات مختلفة للتعلم فيجب أن يتم توخى الحذر أثناء عملية الاختيار من بينها. وثمة مدخل يمكن تبنية يركز على النمو الأخلاقي والعقلي في الحكم والاستدلال. إن نوعية التدريس تقاس بكيفية تحديد نمط التدريس الذي اختاره المعلمون وكيفيه قيامه بطريقة فعالة وشاملة باختيار نظرية ملائمة للتعلم. ومع ذلك فكلما كان المعلمون دائمًا لا يعرفون أي الأنماط أكثر إيجابية فإن قياس التدريس يتم بتركه إلى تقييمات الطلاب(k).

كما أن فهم كيفية تعلم الطلاب يعتبر محورًا مهمًا في اختيار إستراتيجيات التعلم. ولكن لسوء الحظ فإن التعليم في كثير من الأحيان يستمر بالطرق القديمة، متجاهلا الفروق الفردية بين الطلاب وأنماط التعلم. إن الحاجة لفهم أنماط تعلم الطلاب تتزايد في ظل الدعوة إلى التعلم الجماعي داخل الصفوف غير المتجانسة. وقد أولى الأدب التربوي هذا الجانب نصيبًا من البحث لا بأس به. كما أن الفائدة المبدئية لأنماط التعلم هي النظر إليها كأداة للتفكير بالفروق الفردية. وعند مساعدة الطلاب على اكتشاف أساليبهم التعليمية الخاصة، فإن ذلك يمنحهم فرصة التوصل إلى الأدوات التي يمكن أن تستخدم في الموضوعات المدرسية وفي مواقف كثيرة خارج المدرسة(l).

ويمتلك الطلاب مستويات متباينة من الدافعية والاتجاهات نحو التعلم والتعليم، كما يمتلكون أيضًا ردود أفعال متباينة حول بيئات التعلم الصفية الأكثر ملاءمة لهم، وأيضًا حول الممارسات التعليمية، فكلما فهم المحاضرون هذه الاختلافات أصبح من السهل عليهم تلبية حاجات الطلاب المختلفة، مما ينعكس إيجابًا على عمليتي التعليم والتعلم، اللتين تعتمدان بطريقة أو بأخرى على أنماط تعلم الطلاب ومدى تنوعها من طالب لآخر(m).

وقد أبرز العديد من علماء التربية وعلم النفس أهمية قيام المحاضر بشكل عام بتنظيم شروط التعلم المتصلة بالمتعلم وبالظروف المحيطة به، وتتضمن تلك الشروط قدرات المتعلم العقلية والجسدية، وظروفه الاجتماعية والوجدانية، ونمط شخصيته وتفكيره، وما يثير دافعيته ويشد انتباهه ويجعله في حالة تهيؤ ذهني مواتية للتعلم، ويقتضي ذلك أن يقوم المحاضر باعتماد إطار عملي تطبيقي ييسر تصنيف الطلاب وفق أوجه التشابه في أنماط تعملهم وتفكيرهم، ويشير ذلك إلى ضرورة الوقوف على أنماط تعلم الطلاب ومحاولة تنظيمها ضمن أنماط محددة يسهل التعامل معها من قبل المحاضر، الأمر الذي ييسر الوقوف على إستراتيجيات تدريس مناسبة وهو ما تحتاجه كافة المجتمعات في ظل النظام العالمي الجديد الذي يشكل التنافس فيه في مجال العلم والإبداع ركنًا أساسيا(n).

- **مشكلة الدراسة** :

من خلال ملاحظة الطلاب ببرنامج التأهيل التربوي بالأزهر أثناء التدريس لوحظ أن هؤلاء الطلاب يختلفون فيما بينهم في نمط أو طريقة تعلمهم

فبعضهم يفضل الاستماع إلى المحاضرة دون تدوين أي ملاحظات عنها، والبعض يفضل تدوين أدق التفاصيل عن المحاضرة، في حين يفضل البعض الآخر أن يقوم المحاضر بشرح المحاضرة من خلال عروض عملية. وقد يكون الأمر طبيعيًا حين يوجد مجموعة من الطلاب يفضلون أكثر من نمط من أنماط التعلم السابقة، الأمر الذي دعا الباحثان إلى التساؤل عما يمكن أن يحدث في حالة ما إذا كان الطالب أو المعلم على عدم دراية بنمط التعلم؟، وماذا يعود على الطالب أو المعلم من معرفة نمط التعلم؟، وماذا يحدث من جراء الاتفاق أو الاختلاف بين نمط تعليم المعلم ونمط تعلم الطالب .... إلى غير ذلك من أسئلة ذات ارتباط بنمط التعلم. لذا فإن مشكلة الدراسة تكمن في التعرف على أنماط التعلم المفضلة لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بالأزهر.

- **تساؤلات الدراسة** :

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما أنماط التعلم المفضلة لدى الدارسين ببرنامج التأهيل التربوي بالأزهر؟
- هل تختلف تلك الأنماط باختلاف متغيرات: النوع (ذكر/ أنثي)، والتقدير العام للتخرج في المرحلة الجامعية الأولى (جيد فأقل / جيد جدا فأكثر)، التخصص (لغة عربية وعلوم شرعية/ لغات أجنبية / علوم ورياضيات/ اجتماعيات وفلسفة)، والمحافظة التابع لها الدارس (وجه قبلي/ بحري/ عاصمة).

- **أهداف الدراسة** :

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على أنماط التعلم المفضلة لدى الدارسين ببرنامج التأهيل التربوي بالأزهر.
- الكشف عما إذا كانت ثمة فروق دالة إحصائياً في تلك الأنماط ترجع إلى متغيرات: النوع ، والتقدير العام للتخرج في المرحلة الجامعية الأولى،والتخصص، والمحافظة التابع لها الدارس.

- **أهمية الدراسة** :

من المهم بالنسبة للمعلم أن يتعرف على أنماط التعلم المختلفة لدى طلابه، ويختار بناء على ذلك إستراتيجيات أو طرق التدريس التي تتلاءم مع تلك الأنماط، حيث إن المواءمة بين نمط تعليم المعلم ونمط تعلم الطالب تحقق نتائج تعلم فعالة، ومن ثم منتج تعليمي متميز. والاختلاف بين طريقة التدريس التي يتبعها المعلم، ونمط تعلم الطالب له مردود سلبي على إقبال الطالب على التعلم، ومن ثم تحصيله الدراسي ودافعيته للإنجاز.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **أنماط التعلم** :

وردت تعريفات عدة لأنماط التعلم، منها: تعريف غريغور، وبوتلن (١٩٨٤)(Gregore & Butlen, 1984) لنمط التعلم، بأنه مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم التي تمثل الدليل على طريقة تعلمه واستقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معها. وتدور وجهة نظر غريغور، وبوتلن حول الكيفية التي يؤدي العقل الإنساني بها وظائفه، والتي يعكسها الفرد في

سلوكه الظاهري، حيث يظهر منه أن بعض العقول أفضل ما تكون أداءً في المواقف الحسية المادية، وبعضها الآخر في المواقف المجردة، وبعضها الثالث في الموقفين كليهما.

كما عرف كولب (١٩٨٤)(p) (Kolb, 1984) أنماط التعلم، على أنها الطريقة المفضلة لدى الفرد لإدراك المعلومة ومعالجتها.

وعرفت كينسلا (١٩٩٤) (q) (Kinsella, 1994) أنماط التعلم، بأنها طرق الفرد الطبيعية والمفضلة والعادات في معالجته واسترجاعه للمعلومات الجديدة والمهارات التي تستمر بغض النظر عن طرق التعليم أو المحتوى.

كما عُرف نمط التعلم بأنه، الطريقة التي يتعلم بها كل طالب بشكل أفضل(r).

وعرفت دن، ودن (١٩٩٣)(s) (Dunn & Dunn, 1993) أنماط التعلم، بأنها الطريقة التي يبدأ بها كل متعلم بالتركيز على المعلومات الجديدة والصعبة، وتذكرها، واسترجاعها. واعتبرتا أن هذا التفاعل يتم بطريقة تختلف من شخص إلى آخر. كما أضافتا أن أنماط التعلم هي مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية البيولوجية والتطورية، التي من شأنها أن تجعل التعلم نفسه فعالا لبعض الطلاب وغير فعال لآخرين.

كما عرف أبو حطب، وصادق (١٩٩٣)(t) أنماط التعلم، بأنها الطرق الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم.

وقد عرفا هني وممفورد (٢٠٠٠)(u) (Honey & Mumford, 2000) أنماط التعلم، بأنها مصطلح يستخدم لوصف النشاطات والسلوكيات والاتجاهات التي تحدد الأساليب المفضلة لدى الأفراد أثناء عملية التعلم.

وهناك من عرف أنماط التعلم بأنها، وصف للعمليات التكيفية المناسبة، والتي تجعل من الفرد مستجيبًا لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية(v). كما عرف فليمنج، وبونويل (٢٠٠٢)(w). (Fleming & Bonwell, 2002) أنماط التعلم المفضلة بأنها، الطريقة التي يستقبل بها المتعلم المعرفة والمعلومات والخبرات، وطريقة ترتيبه وتنظيمه لها، ثم الطريقة التي يسجل ويرمز ويدمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، ومن ثم استرجاعها بطريقته في التعبير عنها.

- **الدراسات السابقة** :

فيما يلي عرض لأهم الدراسات الأجنبية منها أو العربية، والتي روعي في ترتيبها مدى قربها من موضوع الدراسة الحالية .

فقد حاولت دراسة أو برالك، وأكبروف (٢٠١٢)(x) (Obralic & Akbarov, 2012) الكشف عن المشكلات والتحديات التي يواجهها الطلاب الذين يتعلمون لغة ثانية غير لغتهم الأم، ومن ثم فقد هدفت تلك الدراسة إلى تحديد أنماط التعلم الخاصة بالطلاب في جامعة سرايفو العالمية International University of Sarajevo. وقد تم تحليل أنماط التعلم طبقا لجنسية الطلاب Students'

Nationalities، حيث إن المشاركين قد أتوا من ثقافات مختلفة، إضافة إلى الاختلاف في الجنس بين الذكور والإناث فيما يتعلق بأنماط تعلمهم المختلفة . وقد اقترحت الدراسة العناصر التي يجب أن يضعها المعلمون في الاعتبار بالنظر إلى نمط التعلم المفضل لهؤلاء الطلاب في دراسة اللغة الأجنبية الثانية والسياق الثقافي والعرقي.

كما استهدفت دراسة سيمون شان، وواي منج ماك (٢٠١٠)(y) (Simon Chan & Way - Ming Mak, 2010) اختبار استخدام استبانة أنماط التعلم (Learning Styles Questionnaire) (LSQ) التي قام بإعدادها كل من هوني وممفورد (Honey & Mumford) في ماكاو Macao . وقد طلب من المشاركين في هذه الاستبانة أن يظهروا المدى الخاص بالموافقة أو عدم الموافقة على ما حوته الاستبانة من بنود. وقد احتوت تلك الاستبانة على أربعة محاور تمثلت في : الخبرة الحسية concrete experience، والمفاهيم المجردة abstract conceptualization، والملاحظات التأملية reflective observation، والتجارب النشطة active experimentation . وقد تم تطبيق تلك الاستبانة على (١٣٥) طالبًا من طلاب الدراسات العليا في مؤسسة الدراسات الخاصة بالسياحة بماكاو. وتم الحصول على بيانات عن أنماط التعلم الأربعة المدرجة بالاستبانة والتي تمثلت في: نمط التعلم النشط activist learning style، ونمط التعلم النظري theorist learning style، ونمط التعلم التفكري learning style reflector، ونمط التعلم البراجماتي Pragmatist learning style. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الطلاب تمحورت استجاباتهم بصورة كبيرة حول نمط التعلم النشط ، يليه نمط التعلم التفكري، بينما وقعت استجاباتهم بصورة متوسطة في نمطي التعلم النظري، والتعلم البراجماتي. كما تشير نتائج تلك الدراسة إلى وجود فروق في أنماط التعلم ترجع إلى متغير النوع، ونوع البرنامج الملتحقين به، والعلاقة مع النتائج الأكاديمية. أما فيما يتعلق بالتضمينات العملية Practical implications ، فإن أهم تلك التضمينات الخاصة بنتائج الدراسة تكمن في أن استخدام استبانة أنماط التعلم يمكن أن تساعد المتعلمين الفرادي على تحديد سلوكياتهم التعليمية وتحديد المهارات المكتسبة في مجال العمل.

واستهدفت دراسة هيلات،الزغبي، وشديفات (٢٠١٠) (z) الكشف عن أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية بالأردن. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة بمقياس (VARK) لأنماط التعلم المفضلة (البصري، والسمعي، والقرائي/ الكتابي، والعملي/ الحركي)، الذي طبق على عينة قوامها (٢٠٠) طالبة من طالبات البكالوريوس بقسم العلوم التربوية للعام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨. وتوصلت الدراسة إلى أن نمط التعلم المفضل لدى أفراد العينة هو النمط العملي/ الحركي، وأنه لم توجد فروق دالة إحصائيًا في درجة فعالية الذات تعزي لأنماط التعلم، والسنة الدراسية لدى أفراد العينة، في حين أظهرت النتائج أن الطالبات ذوات المعدلات التراكمية جيد جدًا فأكثر أفضل في درجة فعالية الذات من الطالبات ذوات المعدلات التراكمية جيد فأقل، ومن جهة أخرى لم تكشف

الدراسة عن وجود فروق بين أنماط التعلم المفضلة والسنة الدراسية والمعدلات التراكمية لدى أفراد العينة. وقد أوصت الدراسة بضرورة مساعدة الطالبات لمعرفة أنماط تعلمهن، وكذا ضرورة اشتمال المناهج على أنشطة ووسائل تخاطب كافة أنماط التعلم المفضلة لدى الطالبات.

كما استهدفت دراسة أبو النادي (٢٠١٠) (aa) التعرف على أنماط التعلم الأكثر تفضيلا لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة بالأردن، وهل تختلف تلك الأنماط باختلاف التخصص في الثانوية العامة (علمي، أدبي)، والمستوى الدراسي، والنوع، والمعدل التراكمي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة بمقياس أنماط التعلم لفلدر وسولومون الذي تكون من ٤٤ فقرة موزعة على أربعة أنماط (نشط/ تأملي، وحسي/ حدسي، وبصري/ لفظي، ومتسلسل/ شمولي)، والذي طبق على عينة قوامها (٨٨) طالبًا من طلبة جامعة الإسراء للعام الجامعي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م ، والمسجلين لمساقات كلية العلوم التربوية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أعلى نسبة كانت للنمط (الحسي/ الحدسي)، حيث بلغت (٥٩٪)، يليه النمط (البصري/ اللفظي)، حيث بلغت نسبته (٥٨,٥٪)، الأمر الذي يعني تفضيل الطلبة لهذين النمطين . كما أكدت الدراسة على وجود اختلافات في أنماط التعلم ترجع إلى التخصص في الثانوية العامة، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، بينما لم تختلف تلك الأنماط باختلاف النوع (ذكر/ أنثى). وقد أوصت الدراسة بضرورة تشجيع البيئة التعليمية على الملاحظة وجمع المعلومات من خلال الحواس، حيث إن معظم طلاب العينة كانوا من النمط (الحسي/ الحدسي)، والنمط (البصري/ اللفظي)، أي ضرورة تلبية المعلمين تفضيلات أنماط التعلم المختلفة لدى طلابهم، وتوفير الأنشطة التي تتلاءم مع تلك الأنماط.

وقام سويلم، وضحاوي (٢٠١٠) (bb) (Sywelem & Dahawy, 2010) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب المعلمين في الجامعات المصرية، ومعرفة ما إذا كانت تلك الأنماط تختلف باختلاف متغيرات النوع، والمستوى (الأقدمية)، والتخصص. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (٢٢١) طالبًا وطالبة من طلاب كلية إعداد المعلمين في الإسماعيلية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر لكل من (النوع، والمستوى، والتخصص) على أنماط التعلم المفضلة (البصري، والسمعي، والعملي/ الحركي) لدى الطلاب وذلك بدرجات متفاوتة. وقد أوصت الدراسة بضرورة الوعي المستمر بأنماط التعلم لدى الطلاب، وتقييم تلك الأنماط، والتعرف على مجموعة من تفضيلات أنماط التعلم والتي من شأنها أن تعزز أسس التعلم.

واستهدفت دراسة النادي (٢٠٠٩) (cc) التعرف على أثر تنويع إستراتيجيات التدريس (إستراتيجية فكر – زواج – شارك) مقابل (إستراتيجية القبعات الست) – على تنمية بعض عادات العقل (المثابرة – التأني – المرونة)، وكذا التعرف على أثر اختلاف أنماط التعلم (بصري/ سمعي/ حركي) على تنمية تلك العادات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي في تصميم وحدتين من كتاب الاقتصاد المنزلي المقرر على طالبات الصف الثاني الإعدادي، وذلك باستخدام

الإستراتيجيتين السابقتين، كما استخدمت المنهج التجريبي لست مجموعات بواقع ١٠ طالبات في كل مجموعة. وقد استعانت الدراسة بمقياس عادات العقل، ومقياس أنماط التعلم (البصري/ السمعي/ الحركي). وتوصلت الدراسة إلى عدم تأثر بعض عادات العقل (المثابرة – التأني – المرونة) باختلاف أنماط التعلم (البصري/ السمعي/ الحركي)، وأن التفاعل بين تنويع إستراتيجيات التعلم ونمط التعلم لم يكن دالا لتنمية عادات العقل. وقد أوصت الدراسة بضرورة تنويع إستراتيجيات التدريس بحيث تتواءم مع أنماط التعلم لدى الطالبات، والاهتمام بمعرفة أنماط التعلم السائدة لدى الطالبات وتصميم التدريس في ضوئها.

وقد هدفت دراسة تسفي (٢٠٠٩) (dd) (Tesfay, 2009) التعرف على مدى تعلم طلاب المدرسة الثانوية في أثيوبيا حسب أنماط التعلم المفضلة لديهم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها ٢٤٩ طالبًا وطالبةً من طلاب المدرسة الثانوية (١٢٨ ذكور، و١٢١ إناث)، ومقابلة أجريت لـ٣٠ معلمًا ومعلمةً من معلمي الرياضيات بذات المدرسة (٢٥ ذكور، و٥ إناث). وقد أظهرت النتائج أن الطلاب لا يتعلمون على أساس أنماط التعلم والإستراتيجيات المفضلة لديهم، وأن المناهج الثانوية بحاجة إلى إصلاح لاستيعاب أنماط التعلم والإستراتيجيات المفضلة لدى الطلاب.

أما عن دراسة أبو غزال (٢٠٠٨)(ee)، فقد استهدفت تحسين مستوى تحصيل الطلاب في مادة اللغة الإنجليزية وتطوير اتجاهاتهم نحوها، وذلك من خلال مراعاة أنماط تعلمهم عند تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي لمجموعتين (ضابطة وتجريبية)، تكونت كل مجموعة من (٤٤) طالبًا. واستعانت الدراسة باختبار تحصيلي (قبلي/ بعدي) من إعداد الباحث، كما أعد الباحث أداة أخرى اشتملت على مقياس أنماط التعلم ومقياس الاتجاهات، إضافة إلى البرنامج المقترح والذي احتوى على مجموعة من الدروس المخططة والقائمة على مراعاة أنماط تعلم الطلاب، وقد استفاد الباحث من مقياس أنماط التعلم عند إعداد البرنامج المقترح، حيث ركز أكثر على مراعاة النمط البصري، والذي أظهرت النتائج أنه يأتي في المرتبة الأولى لدى طلاب العينة. وقد خضعت كلا المجموعتين للاختبار القبلي، ورصدت النتائج، وتم تطبيق مقياس الاتجاهات عل طلاب المجموعتين. وقام الباحث بتطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية، بينما تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة العادية، حيث استمرت التجربة خمسة أسابيع بواقع خمس حصص أسبوعيًا، ومن ثم قام بتطبيق الاختبار البعدي، ومقياس الاتجاهات على المجموعتين. وقد توصلت الدراسة إلى أن نتائج مقياس أنماط التعلم أظهر أن الطلاب لديهم أنماط تعلم منخفضة. وبالنسبة للبرنامج القائم على مراعاة أنماط التعلم كان له أثر دال إحصائيًا على التحصيل والاتجاهات نحو المادة، حيث استدل الباحث على نجاح وفعالية التدريس القائم على مراعاة أنماط التعلم وأثر ذلك الإيجابي على التحصيل في اللغة الإنجليزية، والاتجاهات نحوها.

واستهدفت دراسة دازاري (٢٠٠٦) (ff) (Dasari, 2006)، الكشف عن تأثير المواءمة بين أساليب التدريس وأنماط التعلم على التحصيل في مادة العلوم لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي لمجموعتين مع اختبار (قبلي – بعدي). وتمثلت عينة الدراسة في طلاب الصف السادس الذين تم اختيارهم عشوائيًا وتدريسهم مادة العلوم بواقع (٨) أسابيع وفق أنماط التعلم المفضلة لدى هؤلاء الطلاب والتي تم تحديدها من خلال استبانة أنماط التعلم التي تم تطبيقها عليهم. وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار لصالح المجموعة التجريبية، حيث توصلت الدراسة إلى أن أساليب التدريس المطابقة لأنماط التعلم تزيد من فرص النجاح الأكاديمي في مادة العلوم لدى طلاب الصف السادس.

أما دراسة الباز (٢٠٠٦) (gg)، فقد استهدفت اختبار مدى فعالية برنامج مقترح في ضوء الذكاءات المتعددة على تنمية الذكاء الطبيعي وأنماط التعلم والتحصيل الدراسي في مادة العلوم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي في تحديد مؤشرات الذكاء الطبيعي وأنماط التعلم، ومن ثم المنهج التجريبي لتحديد مدى فعالية البرنامج. واستعانت الدراسة باختبار للتحصيل المعرفي، ومقياس لأنماط التعلم (البصري – السمعي – الحركي)، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة قبل تطبيق البرنامج، وبعد تدريس وحدة "مواطن النبات والحيوان" بالبرنامج المقترح، ثم إعادة تطبيق الأدوات تم التوصل إلى فعالية البرنامج في تنمية التحصيل الدراسي وتعديل أنماط التعلم لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. وقد أوصت الدراسة بإعداد برنامج لتدريس العلوم بالمرحلتين الإعدادية والثانوية قائم على تنمية الذكاء الطبيعي وتعديل أنماط التعلم.

كما استهدفت دراسة عقل، ومحمود (٢٠٠٦) (hh)، التعرف على ما إذا كانت أنماط التعلم لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية بجامعة النجاح الوطنية تختلف باختلاف النوع، ومدى استخدام الكمبيوتر من عدمه. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (١٢٠) طالبًا وطالبةً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أنماط التعلم لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية لاتختلف باختلاف النوع، ولكن تختلف بمدى استخدام هؤلاء الطلاب للكمبيوتر من عدمه. وقد أوصت الدراسة بضرورة التنويع في أساليب التدريس، وتغير أماكن الجلوس، واستعمال وسائل تعليمية وتقنيات تربوية تتلاءم مع أنماط التعلم المختلفة لدى الطلاب.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

من عرض الدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يلي:

- الدراسات التي تناولت أنماط التعلم المفضلة لدى الدارسين تتميز بالضحالة.
- إذا كانت الدراسات الخاصة بأنماط التعلم المفضلة لدى الدارسين تتميز بالضحالة، فإن تلك التي تتناول أنماط التعلم المفضلة لدى الدارسين ببرنامج التأهيل التربوي بالأزهر أكثر قلة إن لم تكن نادرة، فلا توجد سوى دراسة أبو النادي (٢٠١٠)، التي تطرقت إلى التعرف على أنماط التعلم الأكثر تفضيلا لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة بالأردن، ودراسة سويلم، وضحاوي

(٢٠١٠)، التي تطرقت إلى الكشف عن أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب المعلمين في الجامعات المصرية.

- كان توجه الدراسات السابقة في مجال أنماط التعلم المفضلة لدى الدارسين،إما البحث عن العلاقة بين أنماط التعلم المفضلة، وفعالية الذات (دراسة هيلات، الزغبي، وشديفات، ٢٠١٠)، أو البحث عن العلاقة بين أنماط التعلم المفضلة، والتحصيل (دراسة أبو غزال، ٢٠٠٨).
- لا توجد سوى دراسة واحدة وهي دراسة دازاري، ٢٠٠٦ (Dasari,2006)، اهتمت بالكشف عن تأثير المواءمة بين أساليب التدريس وأنماط التعلم على التحصيل.
- تمثلت الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع أنماط التعلم في خمس دراسات هي: دراسة أوبرالك، وأكبروف، ٢٠١٢، (Obralic & Akbarov, 2012)، دراسة سيمون شان، وواي منج ماك، ٢٠١٠-(Simon Chan & Wai-ming Mak,2010)، دراسة سويلم، وضحاوي، ٢٠١٠، (Sywlem & Dahawy, 2010)، دراسة دازاري، ٢٠٠٦ (Dasari,2006)، وأخيرًا دراسة تسفي، ٢٠٠٩(Tesfay,2009) ،

- **الإطار النظري للدراسة** :

يتناول الإطار النظري لهذه الدراسة بعض نماذج أنماط التعلم، تصنيف أنماط التعلم، العلاقة بين بعض أنماط التعلم ومبادئ تعليم الكبار، تشخيص أنماط التعلم، فوائد تشخيص أنماط التعلم، وطرق الملاءمة بين أنماط التعلم والتعليم.

- **نماذج أنماط التعلم** :

إن المدقق في أدبيات البحث في مجال أنماط التعلم يلحظ وجود مجموعة من الأدوات أو النماذج التي تم وضعها من أجل استخدامها للكشف عن نمط التعلم الخاص بالمتعلمين في التخصصات المختلفة. وقد بذلت جهود من أجل تصنيف تلك النماذج والتي كثيرًا ما يحمل كل نموذج منها اسم العالم الذي قام ببنائه وتطويره. وقد تم تصنيف تلك النماذج ووضعها ضمن فئات خمس رئيسة هي(i i i): فئة الوسائط الحسية الإدراكية، وفئة التفضيلات المعرفية، وفئة التفاعل الاجتماعي، وفئة معالجة المعلومات، وفئة النماذج الشخصية. وفيما يلي سوف يتم تناول تلك الفئات بشئ من التفصيل.

- فئة الوسائط الإدراكية الحسية: وتضم نموذج جريندلر وباندلر (Grindler and Bandler) والذي تم التوصل إليه من خلال البرمجة اللغوية العصبية. وهو شبيه بنموذج جستروميلر(jj) (Jester and Meller, 2006) في استعانته بنفس البرمجة، إضافة إلى نموذج فيتزجيرالد (Fitzgerald)، ونموذج (VARK) من إعداد فليمنج وبونويل(kk) (Fleming & Bonwell, 2002)، والذي يستهدف الكشف عن أربعة أنماط تعلمية قد تكون مفضلة لدى الطلاب، ويبين ذلك من عنوانه الذي حمل أربعة حروف، يدل كل حرف منها على نمط بعينه من الأنماط الأربعة، حيث يشير حرف V لكلمة Visual بمعنى بصري، وحرف A يمثل كلمة Auditory بمعنى سمعي، وحرف R يشير لكلمة Read/ write بمعنى قرائي/ كتابي، وحرف K

يمثل كلمة Kinesthetic بمعنى عملي/ حركي. ويتم تصنيف الطلاب وفق نموذج فارك بناء على ميولهم وتفضيلاتهم من خلال استجاباتهم إلى أربع فئات تمثل أنماط التعلم البسيطة، وطبقا لذلك يمكن حصر تلك الأنماط في نمط التعلم البصري Visual learning style، ونمط التعلم السمعي Auditory learning style، ونمط التعلم القرائي/ الكتابي Read/ write learning style ونمط التعلم العملي/ الحركي kinesthetic learning style.

ومن المفيد أن نعرض في عجالة سريعة إلى أهم ما يتميز به أصحاب كل نمط من تلك الأنماط سابق الإشارة إليها:

- طلاب نمط التعلم البصري Visual: يعتمد المتعلم في هذا النمط على الإدراك البصري والذاكرة البصرية، ويتعلم على نحو أفضل من خلال رؤية المادة التعليمية المطبوعة، إضافة إلى الرسومات، والأشكال، والتمثيلات البيانية، والتخطيطية، والعروض التصويرية، وأجهزة العرض، إلى غير ذلك من تقنيات مرئية. إن الطلاب الذين يفضلون هذا النمط يتصفون بترجمة ما يرونه بشكل مناسب ويكون لديهم ترابطات صورية جيدة، ومهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات المرئية، الأمر الذي يجعل إدراكهم للخبرات التعلمية يتم بشكل أفضل من خلال الوسائط المرئية.
- طلاب نمط التعلم السمعي Auditory: يعتمد المتعلم في هذا النمط على الإدراك السمعي والذاكرة السمعية، ويتعلم على نحو أفضل من خلال سماع المادة التعليمية كسماع المحاضرات، والأشرطة المسجلة، والمناقشات، والحوارات، إلى غير ذلك من ممارسات شفوية يتم سماعها. ويتصف الطلاب الذين يفضلون هذا النمط بفهم الخبرات التعليمية المسموعة، كما يكون لديهم قدرة عالية على الاستماع الجيد، ويحظون بترابطات سمعية جيدة، ومهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات السمعية، الأمر الذي يجعل إدراكهم للخبرات التعلمية يتم بشكل أفضل من خلال الوسائط السمعية.
- طلاب نمط التعلم القرائي/ الكتابي Read / write: يعتمد المتعلم في هذا النمط على إدراك الأفكار والمعاني المقروءة والمكتوبة، ويتعلم على نحو أفضل من خلال قراءة أو كتابة الأفكار والمعاني. ويلزم المتعلم في هذا النمط استخدام الكتب والمراجع والقواميس والنشرات والمقالات وأوراق العمل، وكذلك الأعمال الكتابية، إضافة إلى قراءة ملاحظات المحاضرات وملخصاتها، وكتابة المذكرات، إلى غير ذلك من ممارسات قرائية وكتابية. إن الطلاب الذين يفضلون هذا النمط يتصفون بميلهم إلى التعلم عن طريق عرض الخبرات التعليمية منطوقة أو مكتوبة، حيث يدركون بصورة أفضل الخبرات التعلمية التي يقرءونها أو يكتبونها. كما يكون لديهم رغبة في تدوين جميع الخبرات التعليمية، واستقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات المقروءة أو المكتوبة وتدوينها، الأمر الذي يجعل إدراكهم للخبرات التعلمية يتم بشكل أفضل من خلال وسائط مقروءة أو مكتوبة.

- طلاب نمط التعلم العملي/ الحركي Kinesthetic: يعتمد المتعلم في هذا النمط على الإدراك اللمسي لتعلم الأفكار والمعاني، ويتعلم على نحو أفضل من خلال العمل اليدوي واستخدام جميع الحواس من أجل أن يحدث لديه التعلم، كما أنه يفضل التعلم عن طريق العمل Learning by doing. كما يفضل طلاب هذا النمط التعلم من خلال المواقف والنماذج الحقيقية والطبيعية، واستخدام الحاسوب والمختبرات. كما يتحمل هؤلاء الطلاب قدرًا عاليًا من المسئولية في عملية تعلمهم، كما يكون لديهم مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات العملية، الأمر الذي يجعل إدراكهم للخبرات التعلمية يتم بشكل أفضل من خلال وسائط تجريبية عملية.

ويمكن أن تنبثق عن أنماط التعلم الأربعة السابقة ستة أنماط تعلم مركبة Multi Models مفضلة لدى الطلاب تتمثل فيمن يمتلكون أكثر من جانب من جوانب التفضيل، ومن ثم يختارون أكثر من أسلوب ويتعاملون معه – وتتمثل تلك الأنماط في: النمط البصري والسمعي، والنمط البصري والقرائي/ الكتابي، والنمط البصري والعملي/ الحركي، والنمط السمعي والقرائي/ الكتابي، والنمط السمعي والعملي/ الحركي، والنمط القرائي/ الكتابي والنمط العملي/ الحركي(ll).

وبناء على ما سبق، فإن أنماط التعلم تصنف حسب الوسائط الإدراكية الحسية إلى خمسة أنماط هي(mm).

- النمط البصري: وهو وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك البصري والذاكرة البصرية في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات.
- النمط السمعي: وهو وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك السمعي والذاكرة السمعية في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات.
- النمط القرائي/ الكتابي: وهو وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الأفكار والمعاني المقروءة والمكتوبة في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات.
- النمط الحركي/ العملي: وهو وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك اللمسي في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات.
- النمط المركب: وهو يجمع بين أكثر من نمط من الأنماط البسيطة سابقة الذكر.

- ٢- **فئة التفضيلات المعرفية**: Cognitive Preferences:

وتتضمن نموذج دن ودن (Dunn & Dunn) الذي تم تطويره على يد ريتا دن وكينيث دن. وبشكل عام فإن هذا النموذج يقدم إطارًا تعليميًا تشخيصيًا وعلاجيًا، ويعتمد على نظرية مفادها أن كل طالب يتعلم أفضل بطريقته الخاصة، ولذلك يجب تشخيص الطرق الخاصة والمفضلة للطالب للحصول على التعلم الأفضل، واستخدام هذه الطرق في تصميم الأوضاع التعليمية والإجراءات التي تلائم الطالب(nn).

ويركز هذا النموذج على تحديد أنماط التعلم الرئيسة لكل طالب، ومطابقة التعليمات والأنشطة لأنماط تعلم كل طالب، وقد تم تحديد عناصر كل نمط من أنماط التعلم والتي تم تقسيمها إلى خمس فئات هي: النمط البيئي،

والعاطفي، والاجتماعي، والجسمي، والنفسي، وفيما يلي توضيح لتلك الأنماط(O O).

- **الأنماط البيئية، وتشمل عناصر** :

- الصوت: ويعبر عن تفضيل الطالب للخلفية الصوتية أثناء تعلمه، إلى أي مدى يفضل الهدوء؟ أوهل يفضل الضجيج والموسيقى أثناء تركيزه ؟.
- الضوء: ويعبر عن مستوى الإضاءة المفضلة لدى المتعلم أثناء الدراسة والتعلم. هل يفضل ضوءًا خافتًا أم ساطعًا؟.
- درجة الحرارة: ويعبر عن درجة الحرارة التي يفضلها المتعلم أثناء الدراسة أو القيام بفعاليات التعلم. فقد يفضل البعض غرفة دافئة ، في حين يفضل الآخرون غرفة أقل دفئًا.
- التصميم: ويرتبط هذا العنصر بالغرفة وترتيب الأثاث فيها، إذ يختلف الطلاب في تفضيلهم لتصميم الغرفة والأثاث؛ وذلك من حيث مدى تفضيل البعض للتعلم وهو جالس على كرسي أو على مقعد تقليدي، أو تفضيل البعض الآخر لترتيب أقل رسمية مثل أريكة، أو كرسي هزاز، أو سجادة على الأرض ، أو وسادة.

- **الأنماط الوجدانية وتشمل عناصر** :

- الدافعية: ويتعامل مع مستوى ونوع الدافعية لدى الطالب للتعلم الأكاديمي، بمعنى درجة اهتمام الطالب في التعلم المدرسي، وهل لديه دافعية ذاتية داخلية؟ وهل تثار دافعيته من خلال التعامل مع زملائه؟ وهل تأتي دافعيته بشكل رئيسي من تشجيع الكبار المسئولين عنه وتوجيهاتهم ؟.
- المثابرة: ويرتبط بمدى تصميم الطالب على التعلم والقيام بمهمته التعليمية، كما يرتبط هذا العنصر بقدرة الطالب، وفترة الانتباه، ودرجة اهتمامه في البقاء على تنفيذ مهمة واحدة. فما هو مدى تفضيل الطالب العمل بمهمة واحدة حتى ينتهي من خبرة التعلم، أم هل يفضل العمل بأكثر من مهمة في آن واحد؟
- المسئولية: ويتعلق هذا العنصر بمدى تفضيل الطالب للعمل بشكل مستقل ومعتمد على نفسه لأداء الوظائف وبأقل إشراف وتوجيه ممكنين، وهل يفضل العمل بطريقة ذاتيه دون أن يخبره المعلم بالكيفية التي يجب عليه الاستمرار بها؟ أم أنه على العكس يفضل التدخل المستمر للمعلم كلما كان ذلك ضروريًا مع إمداده بالتغذية الراجعة؟.
- البنية: ويتعلق بتفضيل الطالب أو عدم تفضيله لمجموعة من النشاطات والمهام الواضحة والمحددة. فهل يفضل الطالب أن يتم إعلامه بشكل واضح ودقيق بدقائق العمل وما هي المهمات التعليمية المطلوبة منه، وكيفية الاستمرار فيها؟ ، وهل يفضل أن يعمل في الهدف المراد تحقيقه دون تدخل الآخرين حتى الانتهاء من تحقيقه؟.

- **الأنماط الاجتماعية، وتشمل عناصر** :

- الذات: ويرتبط بمدى تفضيل الطالب لأن يقوم بمهامه التعليمية بمفرده، فعندما يقوم الطالب أو المتعلم بواجب معين، فهل هو يفضل أن يعمل به وحده أم يفضل أن يعمل به كفرد داخل مجموعة؟. فبعض الطلاب يفضلون

أن يقوموا بمهامهم بمفردهم، والبعض يفضل أن يقوم بها مع الغير، في حين يختلف البعض في تفضيله حسب طبيعة المهمة المطلوبة.

- الزوج: ويتعلق بتفضيل الطالب العمل مع زميل واحد فقط ، أو العمل مع زميل أكثر من العمل كفرد في مجموعة، أو العمل في مجموعة صغيرة ، أو العمل الفردي .
- المجموعة والفريق: ويساعد هذا العنصر في تحديد ميول الفرد للعمل مع مجموعة صغيرة من الطلاب مع كثير من التفاعل والنقاش لإتمام المهمة كفريق أو ميله للعمل بمفرده.
- النضج: ويتعلق بميل الطالب للتفاعل وتلقي التوجيه من شخص راشد.
- التنويع: ويعبر هذا العنصر عن مدى ميل الفرد للعمل في مهام متنوعة أثناء التعلم، وتفضيل ما إذا كانت النشاطات والإجراءات تسير طبقا لروتين ونمط معين، أم أنها تتميز بالتنوع؟.

- **الأنماط الجسدية، وتشمل** :

- العنصر الحسي: وفيه يتم التركيز على التعلم من خلال السمع، النظر، اللمس، وهل يفضل الطالب التعلم وتلقي المعلومات من خلال مواد بصرية (عرض صور، خرائط، قراءة)، أم عن طريق مواد سمعية (أشرطة، محاضره، موسيقي)، أم من خلال الانهماك في أنشطة حسحركية (تدوين الملاحظات، العمل في مشاريع تستلزم صنع أشياء، وكتابة قصص أو يوميات ....الخ)؟.
- عنصر تناول الطعام والشراب: ويركز على الحاجة للأكل والشرب والمضغ أثناء الانهماك في نشاطات التعلم. ويرتبط هذا بمدى تفضيل الطالب لتناول شيئًا يأكله أو يشربه أو يمضغه أثناء الدراسة، مثل وجبة سريعة ،أو مشروبات غازية أو قهوة ، أوعلك.
- عنصر الوقت: ويتناول مستوى الطاقة في أوقات مختلفة من اليوم، ومدى تفضيل أن يقوم الطالب بمهام تحتاج إلى تركيز في الصباح الباكر، أو في المساء.
- عنصر الحركة: ويهتم بالدرجة التي يفضل بها الطالب أو المتعلم تحريك الجسم، ربما بصورة غير واعية أثناء القيام بالمهام التعليمية، وهل باستطاعته أن يبقى جالسا في مكانه لفترة طويلة طالما أنه مهتم بما يقوم به، أم هل يفضل أن يتحرك من وقت لآخر، وهل يفضل الوقوف أو المشي أو أن يغير من وضعية جسمه؟.
- الأنماط النفسية، وتشمل: العنصر الشمولي – التحليلي: ويتعلق بتحديد ما إذا كان الطالب يتعلم بشكل أفضل إذا تناول موضوع الدراسة بشكل كامل، أو تناوله على شكل مهام متسلسلة. ويهتم الطلاب الشموليون بالمعنى العام والنتائج النهائية، وهم يحتاجون أن يبدءوا بمقدمة أو صورة كبيرة عن الموضوع قبل أن يبدءوا بالعناصر الجزئية. أما التحليليون فيفضلوا أن يتعلموا التفاصيل بصورة متسلسلة، ثم يضعوا هذه الأجزاء مع بعضها من أجل التوصل إلى الصورة الكبيرة.
- عنصر كرة الدماغ: ويرتبط بسيادة كل من الجانبين الأيمن والأيسر من الدماغ، حيث يتصف الطلاب الذين يسيطر عليهم الجانب الأيسر من الدماغ

بأنهم تحليليون ومتسلسلون في التعلم، بينما يتصف الطلبة الذين يسيطر عليهم الجانب الأيمن بميلهم إلى الشمولية.

- العنصر الاندفاعي – التأملي: ويتعلق بدرجة سرعة التفكير، وهل يفضل الطالب التوصل لقراراته بسرعة ، أم يفضل أن يأخذ وقته من أجل التفكير ببدائل وتقييم جميع الاحتمالات الممكنة قبل اتخاذ القرار؟.

ويقوم نموذج دن ودن على مجموعة من الأسس والمبادئ، تتمثل فيما يلي(pp).

- يستطيع معظم الأفراد أن يتعلموا.
- البيئات التعليمية، والمصادر، وطرق التعليم يمكن أن تتلاءم مع أنماط التعلم المختلفة.
- لكل فرد نقاط قوة ولكنها تختلف من فرد لآخر.
- أنماط التعلم المختلفة موجودة ويمكن قياسها.
- تدريس الطلاب من خلال أنماط التعلم الخاصة بهم يحسن من انجازهم، وكذا مفهوم الذات لديهم والاتجاه نحو التعلم.
- أنماط التعلم الفردية يجب التعريف بها واحترامها ووضعها في الاعتبار.
- معالجة المعلومات الفردية أمر أساسي لنمط التعلم ويمكن لها أن تنمو وتقوى عبر الوقت.
- تطبيق ممارسات نمط التعلم يجب أن يتم في ضوء معايير الأخلاقيات المقبولة.
- نمط التعلم العملي التطبيقي يجب أن يؤسس على نظرية وبحث تطبيقي.
- بإمكان العديد من الطلاب أن يعتمدوا على مراكز القوة في أنماط تعلمهم عندما يتعلمون مادة أكاديمية جديدة.
- بإمكان معظم المعلمين أن يتعلموا كيفية استخدام أنماط التعلم كحجر زاوية في تعليمهم .

- **٣- فئة التفاعل الاجتماعي** Social Interaction:

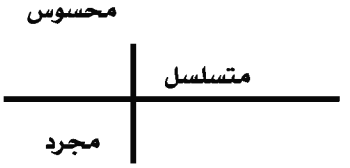
وتضم نموذج بري Perry، وبلنكي Blenky، وباكستر ماغولدا Baxter Magolda . وتتلخص المبادئ المشتركة لتلك النماذج فيما يلي(qq).

- (أ) المعلم هو مصدر المعلومات ، إذ أن الطلاب يرون أن الإجابات الصحيحة إنما توجد لدى المعلم وأن واجبهم كطلاب أن يأخذوا منه ذلك فهم يقدرون جهوده، ومن ثم يظهرون له الانفتاحية واللطف.
- (ب) الطالب هو مصدر المعلومات حين يطلب منه المعلم ذلك بوضع تكليفات معينة، وهنا يدرك الطالب أن المعرفة مفتوحة على العديد من التفسيرات كما يدرك الحاجة إلى توجهاته الشخصية في تفسير المعلومات.
- (ج) المعتمدون على السياق، وهنا يعتقد الطلاب بقدرتهم على توظيف معرفتهم ومهاراتهم في المواقف المختلفة وعلى الربط بين المفاهيم.

- **٤- فئة معالجة المعلومات** Information Processing:

وتضم نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر، ونموذج أنماط العقل لغريغورك Gregoric Mind Style، ونموذج دورة التعلم التجريبي لكولب Kolb's Cycle Experiential Learning . أما عن جاردنر فقد تحدث عن سبعة ذكاءات أو سبعة

أنماط للتعلم (Gardner, 1999) (rr). في حين أن نموذج أساليب العقل لغريغورك (Gregoric, 1984) (ss)، يعتبر نموذجًا رباعيًا لتصنيف المتعلمين، ويتمثل في بعدين الواحد منهما المحسوس والمجرد (Concrete – Abstract)، والآخر التسلسل والعشوائية (Sequential – Random)، ووفقا لهذا النموذج فإنه يوجد أربعة أنماط من المتعلمين يمكن التعبير عنها بالشكل الآتي:



شكل (١) أنماط التعلم وفق نموذج غريغورك

أما نموذج دورة التعلم التجريبي لكولب (Kolb, 1984) (t t)، فإنه يقوم على أساس نظرية التعلم التجريبي Experiential Learning Theory. ويرى فيه أن التعلم عبارة عن بعدين الواحد يتمثل في إدراك المعلومات ويبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة، والآخر يتمثل في معالجة المعلومات ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال.

ووفقاً لنموذج كولب، فإنه يوجد أربعة أنماط من المتعلمين هي(uu):

- التقاربيين: ويتميزون بقدرتهم على حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة. وهؤلاء الأفراد في العادة عاطفيون نسبيًا، ويفضلون التعامل مع الأشياء إذا ما قورنوا بغيرهم، واهتماماتهم في العادة ضيقة، ويميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية.
- التباعديين: ويتميزون باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، وكذلك اهتماماتهم العقلية الواسعة، ورؤية المواقف من زوايا عديدة، ويؤدون أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة وبخاصة مواقف العصف الذهني brain storming أو ما يعبر عنه بأسلوب استمطار الأفكار، ويتسمون كذلك بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين، ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون.
- الاستيعابيين: ويتميزون باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية، وكذلك قدرتهم على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة، ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار، ويميلون إلى التخصص في العلوم والرياضيات.
- التكيفيين: ويتميزون باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال، وقدرتهم على تنفيذ الخطط والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين على معلومات الآخرين، ويميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعملية.

- **٥- فئة النماذج الشخصية** Personality models :

وتضم نموذج مكارثي McCarthy أو ما يعرف بنموذج الفورمات 4MAT Model . ويعتبر ذلك النموذج نموذجًا علاجيًا للتخطيط وحل المشكلات،

وترتبط كل مرحلة من مراحل الدورة الأربع بنوع معين من التفكير أو نمط التعلم، وتستند أنماط التعلم الأربعة هذه إلى المداخل المختلفة في استقبال ومعالجة المعلومات. وتصف عمليتا الإدراك والمعالجة عملية التعلم برمتها عند المتعلمين، فبينما ينخرط المتعلمون بكل طرق التعلم، يفضل معظمهم طريقة واحدة محددة تتبع أحد أنماط التعلم التالية(VV):

- المتعلم التخيلي: الذي يبحث عن المشاركة الشخصية، والمعاني والترابطات في كل ما يتعلمه، ويتفاعل جدياً، ويتأمل بخبرته، حيث يحتاج لمعرفة لماذا يتعلم شيئًا معينًا؟. وتتضمن إستراتيجيات التعلم المرتبطة بهذا النمط الاستماع، التحدث، التفاعل، والعصف الذهني.
- المتعلم التحليلي: الذي يبحث عن الحقائق والمعلومات، يفضل العمليات المجردة والتأمل، ويحتاج للتركيز على محتوى ما يتعلمه. وتتضمن إستراتيجيات التعلم المناسبة لهذا المتعلم المشاهدة، التحليل، التصنيف، ووضع النظريات.
- المتعلم المنطقي: الذي يتعلم من خلال الفعل والتجريب وتطبيق النظريات، ويحصل على المعلومات من خلال التجريب النشط والمعالجة المجردة، ويحتاج لمعرفة كيف يمكن تطبيق ما يتعلمه. وتتمثل إستراتيجيات التعلم الملائمة لهذا المتعلم في التجريب، والتفاعل.
- المتعلم الديناميكي: الذي يتعلم من خلال الاستكشاف والبحث عن الإمكانيات والاكتشاف من خلال المحاولة والخطأ، ويحب فحص تجاربه عمليًا، كما يحب تطبيق ما يتعلمه في المواقف الجديدة، وتبني ما يتعلمه وتعديله من خلال طرح أسئلة من قبيل ماذا إذًا؟. ويستخدم هذا النوع من المتعلمين إستراتيجيات معينة مثل التعديل، التبني، حب المغامرة، والإبداع.

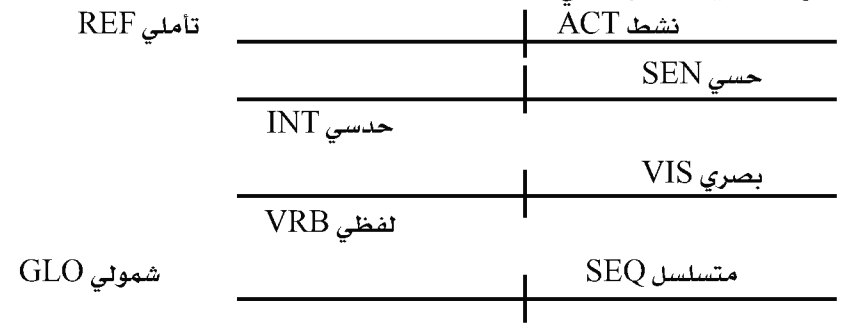
كما تضم فئة النماذج الشخصية نموذج فلدر وسولومون Felder and Solomon والذي عرفت أنماط التعلم من خلاله عن طريق الإجابة على أربعة أسئلة هي(WW).

- ما نوع المعلومات التي يفضل الطلبة أن يستقبلونها؟ أهي المعلومات الحسية (الأصوات، الإحساسات المختلفة) أم الحدسية (الأفكار، الخيال، الإبداع ،...)؟، حيث يميل المتعلمون الحسيون إلى الإحساسات، وإلى النواحي العملية، والنمطية، فهم يركزون على الحقائق والأعمال اليدوية، بينما يفضل المتعلمون الحدسيون التجريد (النظريات، النماذج الرياضية)، ومن ثم فهم يفضلون القيام بحل المشكلات، وهذا هو المقياس الأول في هذا النموذج : الحسي – الحدسي Sensing – Intuitive Scale
- ما نوع المعلومات الحسية الأكثر تأثيرًا التي يستقبلها الطلاب؟ هل هي المعلومات البصرية بما تشتمل عليه من (الصور، والرسومات، والمخططات، والعروض وما شابه ذلك)، أم المعلومات اللفظية (التي تعتمد على الشروحات اللفظية والمكتوبة)؟، وهذا هو المقياس الثاني في هذا النموذج: البصري – اللفظي Visual – Verbal
- كيف يفضل الطلاب القيام بعملية معالجة المعلومات؟ هل بشكل نشط (من خلال الانغماس في المهمات والأنشطة الجسدية والعملية والمناقشات)، أم

بشكل تأملي؟، وهذا هو المقياس الثالث في هذا النموذج: نشط – تأملي Active- Reflective Scale .

- كيف يتقدم الطلاب نحو عملية الفهم؟ هل يتم ذلك بشكل متسلسل تتابعي أي خطوة خطوة وبشكل منطقي ، أم بشكل شمولي كلي؟، حيث يفضل الطلاب الشموليون التفكير بشكل نظامي. فقد يصعب عليهم مثلا جزئية معينة عند تعلم موضوع جديد، ثم ما إن يتوصلوا لكيفية ارتباط الأجزاء معًا، حتى يصلوا إلى الصورة الكلية الشمولية، وهنا يصلوا إلى الحلول الإبداعية، والتي قد لا يصل إليها المتعلمون المتسلسلون أو أنهم يصلون إليها ولكن بعد قضاء وقت طويل. وهذا هو المقياس الرابع في هذا النموذج: متسلسل – شمولي Sequential – Global Scale .

وبالاعتماد على إجابة الأسئلة السابقة، فقد قام كل من فلدر وسولومون بإعداد وتصميم أداة، أطلق عليها المؤشر لأنماط التعلم Index of Learning Styles (ILS)، وهي أداة لقياس أنماط التعلم، حيث تتكون من أربع وأربعين فقرة من نوع الاختيار من متعدد، تم تطويرها عام ١٩٩١ بواسطة Barbara Solomon و Richard Felder لقياس التفضيلات التعلمية موزعة على أربعة مقاييس موضحة في الشكل الآتي:



شكل (٢) مؤشر أنماط التعلم (المقاييس) لفلدر و سولومون

- **تصنيف أنماط التعلم** :

يمكن تصنيف أنماط التعلم إلى الأنماط التالية :

- **النمط البصري** :

يستخدم هؤلاء المتعلمين عادة الوسائل البصرية كالصور ، والأشكال التوضيحية ، والرسوم البيانية ، والخرائط وما شابه ذلك ، لمساعدتهم في وضع المواد في منظورها الصحيح. وهذه المعنيات البصرية تجعل من السهل بكثير تذكر المحتوى في وقت لاحق مما لو كانوا قد سمعوه(XX).

والمتعلمين الذين يعتمدون على الرؤية بحاجة إلى أن يروا المادة كي يفهمونها. كما أن لديهم عادة مشكلات مع الإرشادات المنطوقة، ويواجهون صعوبة في تفسير الكلمات. وعلى المتعلمين الذين يندرجون ضمن هذا النمط أن يقوموا بمعالجة المعلومات عن طريق عيونهم؛ حيث إنهم يتعلمون عن طريق

القراءة أو الملاحظة، ونتيجة لذلك فهم عادة جيدين في تشكيل صور في عقولهم عن الأفراد والأماكن وأحيانًا بعض الكلمات، كما أنهم قادرون على تذكر كيف تبدو الكلمة بدلا من تسلسلها، بالإضافة إلى أنهم يميلون إلى اصطحاب شيء للقراءة عند السفر، وإلى البحث قبل الشروع في أي رحلة أو تغيير كبير في حياتهم(yy).

وتجدر الإشارة إلى أن المتعلم البصري يمتلك القدرة على أن يتصور العالم الفضائي في عقله، تمامًا كما يفعل قائد الطائرة أو البحار، حيث يجوب كل منهما عالم الفضاء الكبير. إن من يمتلك القدرة الخيالية يمكنه توظيفها في الفنون والعلوم، حتى إذا ما كان لديه ميل نحو الفن فربما يصبح رساماً أو نحاتًا أو مهندسًا معماريًا. وربما يكون علم التشريح مثالا جيدًا على تلك القدرة (zz).

- **خصائص المتعلم البصري** :

المتعلم البصري قد تتضح لديه بعض الخصائص منها ما يلي:

- يتذكر ما يقرأه أو يكتبه.
- يواجه صعوبة في إتباع التوجيهات اللفظية.
- لديه اهتمام بالألوان.
- لديه قدرات فنية.
- يستمتع بتزيين مكان التعلم وينظم المواد التعليمية.
- يتمتع بخيال واسع.
- يفضل استخدام الشفافيات وأوراق العمل المكتوبة.
- يفقد صبره في المواقف التي تتطلب الاستماع لفترة طويلة(aaa).
- عادة ما يكون منظم في المهام.
- يتذكر من خلال رؤية الأشياء والصور.
- يتذكر الوجوه وينسى الأسماء.
- يحب الطبيعة.
- يلاحظ التفاصيل.
- مهندم ومنظم المنظر(bbb).
- يحب المجلات والكتب وغيرها من أنواع المواد المقروءة.
- قد يشعر بالإحباط عند عدم قدرته على تدوين الملاحظات.
- قد تظهر لديه ذاكرة فوتوغرافية متميزة رائعة.
- يستطيع تذكر أين تقع المعلومة في الصفحة على وجه التحديد.
- يستفيد من المذكرات الخاصة به.
- جيد في النطق.
- عادة ما يطلب إعادة الإرشادات اللفظية.
- يلاحظ لغة جسد المعلم وتعبيرات الوجه الخاصة بها(ccc).
- يتعلم بشكل أفضل عندما تعرض المعلومات من خلال صور ومخططات.
- يفضل الدراسة في غرفة هادئة على الدراسة مع مجموعة من الطلاب.
- عند تذكر معلومة معينة، يكون عادة صورة في ذهنه ترتبط بالمعلومة.
- يستمتع بالأنشطة التي تتطلب تصميمات وفنونًا مرئية(ddd).

- **استراتيجيات التعلم المفضلة لدى المتعلم بهذا النمط** :

لكي يحقق المتعلم أقصى قدر من نمط التعلم البصري، فإن عليه التركيز على النصائح التالية:

- الاستفادة من الرسوم البيانية لتدوين الملاحظات.
- تصور هجاء الكلمات أو الحقائق التي يجب حفظها.
- نسخ ما هو على السبورة.
- الجلوس في المقاعد الأمامية للفصل(eee).
- كتابة أي شيء يُراد تذكره، كقائمة من الأشياء المراد القيام بها ، أو حقائق يُبتغى تعلمها، أو حقائق يُختبر فيها.
- كتابة المعلومات في شكل كلمات خاصة بالمتعلم ، وإذا لم يكن لديه القدرة على التفكير في المادة ووضعها في صورة كلمات خاصة به، فلن يكون قادراً على تعلمها.
- تأكيد أو تسليط الضوء على الكلمات الهامة المراد تعلمها أثناء القراءة.
- عند وجود قائمة من الأشياء التي يُراد تذكرها، فيجب حفظها في مكان يكون المتعلم متأكدا من رؤيتها فيه العديد من المرات في اليوم.
- رسم صورة للمعلومات التي يُراد تعلمها، كرسم مخطط بياني، أو رسم صورة للأفراد والأشياء.
- قراءة المادة في كتاب قبل الذهاب إلى الفصل كي يكون لديه الفرصة كي يتواصل بصرياً مع المعلومات قبل سماعها(fff).
- عمل بطاقات مرئية للمعلومات المراد تذكرها، ورسم مخططات وصور على البطاقات لتسهيل تذكر المعلومات.
- استخدام أقلام الفلورسنت لإبراز المعلومات الأساسية، والرسومات على البطاقات، واستخدام ألوان مختلفة للمصطلحات المختلفة.
- عمل هوامش في حاشية الكتاب لكتابة المصطلحات الرئيسية، ورسم الأشكال التي تساعد في تذكر المعلومات.
- عمل مخططات لتنظيم المعلومات الرياضية عند دراستها، فعند ما تتطلب المسألة الرياضية سلسلة من الخطوات، يفضل رسم صناديق يحتوي كل منها على الجزء المناسب من المعلومات لكل خطوة.
- استخدام الأوراق المسطرة بشكل مربعات للمساعدة على رسم المخططات.
- ترجمة المعلومات كلما أمكن إلى رموز وصور ومخططات(ggg).
- استخدام وسائل تعليمية جذابة بصرياً ويسهل قراءتها.
- استخدام التكنولوجيا في عملية التعلم (الحاسوب – الإنترنت) (hhh).

- **النمط السمعي** :

المتعلمون الذين يعتمدون على حاسة السمع هم مستمعون جيدون، يميلون إلى استيعاب المعلومات بطريقة أكثر فعالية من خلال الأصوات والموسيقى والمناقشات...إلخ، كما أن هؤلاء المتعلمين لديهم الفرصة الأكبر لتسجيل المحاضرات بحيث يمكن لهم سماعها في وقت لاحق لأغراض الدراسة، بالإضافة إلى أنهم يفضلون الكتب المسجلة(iii).

- **خصائص المتعلم السمعي**:

المتعلم السمعي قد تتضح لديه بعض الخصائص منها ما يلي:

- يفضل التقارير الشفوية بدلاً من التقارير المكتوبة.
- يميل إلى القراءة ببطء.
- يميل إلى الحفظ بشكل جيد.
- يفضل الاستماع إلى الأخبار.
- لا يفهم الخرائط والرسوم البيانية تلقائيًا.
- عادة ما يكون جيدًا في اللغات الأجنبية.
- يميل إلى تكرار المعلومات مثل أرقام الهواتف(jjj).
- يواجه صعوبة في إتباع التوجيهات الكتابية.
- يتذكر الأشياء التي يقولها بصوت مسموع ويكررها لفظيًا.
- يصعب عليه أن يعمل بهدوء لفترة طويلة.
- يتعلم جيدًا من المحاضرات.
- يحب الكلام.
- يستمتع بالمناقشات الصفية.
- يتشتت انتباهه في المواقف التي يسود فيها الإزعاج.
- يفضل المعلومات التي تعرض ويرافقها مؤثرات صوتية(kkk).
- يستمتع بالموسيقى.
- يهمهم أو يغني.
- يستمتع بالاستماع إلى الأنشطة.
- يتذكر الأسماء وينسى الوجوه.
- يهمس إلى نفسه أثناء القراءة(lll).
- يستخدم مفردات لغوية ذات طابع خاص بحاسة السمع مثل: اصغ، استمع، تناغم، شجن، رنين.
- يستخدم تعبيرات لغوية مثل: كل وقت وله آذان(mmm).
- عند محاولة تذكر شيء ما، عادة ما يستمع وكأن شخصًا يخبره المعلومة، أو يسمعها بنفس الطريقة التي قرأ بها بصوت مرتفع.
- يستفيد أكثر عندما يندمج مع الآخرين في الحديث والسماع.
- يتعلم بشكل أفضل عندما تعرض المعلومات بشكل مسموع وبلغة شفوية(nnn).

- **استراتيجيات التعلم المفضلة لدى المتعلم بهذا النمط** :

من أجل أن يحقق المتعلم أقصى قدر من نمط التعلم السمعي، فإن عليه التركيز على النصائح التالية:

- الالتحاق بالمجموعات الدراسية للمساعدة على تعلم المادة، أو المذاكرة مع زميل عند الاستعداد للامتحان.
- مراجعة المادة بصوت مرتفع للمساعدة على التذكر أثناء الامتحان.
- استخدام التسجيلات الصوتية للكتب، أو عمل تسجيلات خاصة يتم إعدادها من خلال قراءة المعلومات بصوت مرتفع، والاستماع لها عند الاستعداد للامتحان.
- تسجيل المحاضرات باستخدام مسجل، والبدء بالتسجيل عندما تكون المعلومة مهمة لتجنب قضاء وقت طويل في سماع الشريط.
- تدريس الطلبة لبعضهم البعض.

- مناقشة المحاضرات مع معلم المادة(ooo).
- عند تعلم كلمات جديدة، فعلى المعلم أن يعيد تكرار تلك الكلمات أكثر من مرة بصوت عال، وإذا كانت الكلمة المراد تعلمها تتمتع بالقافية، فمن الأفضل التغني بها في أغنية.
- عند كتابة شيء معين، فعلى المعلم أن يخبر نفسه ماذا يكتب ؟، ثم يقرأ بصوت عال ما كتبه أو قام بتسجيله(ppp).
- التأكد من أن المتعلم يجلس في مقعد يمكنه من الاستمتاع جيدًا أثناء الدرس.
- إعادة صياغة الأسئلة والنقاط الرئيسية.
- تنويع سرعة التحدث وبذات الصوت وشدته عند تقديم المعلومات.
- استخدام وسائل العرض التي يرافقها الأصوات والموسيقى والتعليق.
- الإكثار من المناقشات والتقارير الشفهية والأغاني(qqq).

- **النمط الحركي أو العملي**:

المتعلم الحركي، هو الذي يتعلم بشكل أفضل عن طريق الحركة واللمس، والمشاريع، التي يكون التدريب فيها عمليًا على الطبيعة هي الأفضل بالنسبة له. وقد يصاب المتعلم الحركي بالإحباط إذا ما توجب عليه الجلوس لفترة طويلة من الوقت، كما أنه يتمتع بإجراء التجارب واستكشاف وأداء المهام (rrr).

- **خصائص المتعلم الحركي**:

المتعلم الحركي قد تتضح لديه بعض الخصائص منها ما يلي:

- تعلمه يكون في أفضل صورة عندما يفعل الأشياء بيديه.
- يواجه صعوبة في الجلوس بهدوء.
- لديه تآزر حركي جيد وقدرات جسمية ورياضية جيدة.
- يستطيع تجميع الأشياء وتركيبها بشكل جيد ويستمتع بذلك.
- يتذكر الأشياء التي فعلها وجربها عمليًا في الماضي.
- يتعلم بشكل أفضل عند استخدام جسمه ككل وليس يديه فقط.
- يميل إلى الانشغال بعمل شيء ما معظم الوقت.
- لا يستمع جيدًا.
- لا ينتبه جيدًا للعروض البصرية(sss).
- يحب المكافأة المادية.
- يحب لمس الأفراد عند الحديث إليهم.
- يخبط برجليه أو أصابعه أثناء الدراسة.
- ضعيف في الهجاء.
- يعبر عن مشاعره.
- يستمتع بتسليم وتقديم الأشياء.
- يحل المشكلات بالعمل البدني.
- يستخدم الأيدي أثناء الحديث(ttt).
- يستخدم مفردات لغوية ذات طابع خاص بحاسة اللمس مثل استمر، خذ، اعمل، أشعر، مريح، هادئ.
- يستخدم تعبيرات لغوية مثل: لقد فاحت رائحة الأمر، هذا مقزز، تنفس فلان الصعداء(uuu).

- يتعلم بشكل أفضل عندما يكون نشطًا جسميًا في البيئة التعليمية.
- يستفيد من المعلمين الذين يشجعون العروض الصفية، والأنشطة اليدوية، والعمل الميداني خارج غرفة الصف، والرحلات.
- يستفيد من التعلم من خلال ممارسة لعب الأدوار(VVV).
- يميل في الاتصال إلى حد بعيد مع مشاعره الخاصة، عندما يتحدث مع شخص آخر، فهو كثيرًا ما تكون لديه النزعة/ الميل لملامسة الشخص الآخر في كتفيه أو ذراعيه، وربما يقف بالقرب منه.
- يعالج شيء ما بشئ ما آخر.
- يستمتع بالعمل والتجارب والاكتشافات.
- يتذكر بشكل أفضل عن طريق اللعب بالأشياء أو استخدام الأدوات.
- يستمتع بتوضيح المفاهيم.
- يتقن المهارات من خلال الممارسة والتقليد.
- يتعلم جيدًا من الرحلات والزيارات الميدانية.
- يعاني من ضعف في الإملاء.
- غالبًا ما يحتاج إلى فترات راحة متكررة أثناء الدراسة.
- غالبًا ما يكون جيد في العزف على الآلة الموسيقية.
- جيد في كثير من الأحيان في الرقص، وفنون الدفاع عن النفس.
- لا يشعر بالراحة في المحاضرات الطويلة.
- يتعلم بشكل أفضل حينما يكون قادرًا على الحركة بحرية.
- غالبًا ما يتعلم بطريقة أكثر فعالية أثناء الاستلقاء أو استخدام الأشياء التافهة أو عديمة القيمة(WWW).

- **استراتيجيات التعلم المفضلة لدى المتعلم بهذا النمط**:

لكي يحقق المتعلم أقصى قدر من نمط التعلم الحركي/ العملي، فإنه يمكنه التركيز على النصائح التالية:

- استخدام التقنيات.
- توضيح المبادئ.
- الانخراط في أنشطة التدريب العملية.
- الدراسة في مكان مريح.
- وضع الكتاب بين يدي المتعلم أثناء القراءة ، بدلا من وضعه على الطاولة (XXX).
- أخذ فترات راحة متكررة أثناء الدراسة من ٥ إلى ١٠ دقائق.
- تتبع الكلمات والحروف لتعلم الإملاء وتذكر الحقائق.
- استخدام الكمبيوتر لتعزيز التعلم من خلال حاسة اللمس.
- الحفظ أو التدريب أثناء المشي أو ممارسة الرياضة.
- تعبير المتعلم عن قدراته من خلال الرقص، أو الدراما، أو الجمباز.
- الوقوف عند القراء أو الكتابة(yyy).
- الجلوس في مقدمة الصف وأخذ ملاحظات باستمرار أثناء الحصة، مع عدم الاهتمام بإكمال الجمل أثناء الكتابة.
- استخدام طرق تساعد على جعل التعلم ملموسًا، مثل عمل نماذج لتوضيح المفاهيم المختلفة.

- قضاء وقت أكبر في الميدان (المتاحف، والأماكن التاريخية، وأماكن العمل) ، لامتلاك خبرات مباشرة حول المواضيع المختلفة(ZZZ).
- الإكثار من استخدام النماذج ولعب الأدوار.
- كتابة المواد التعليمية عدة مرات(aaaa).

- **النمط الشمولي**:

لعل من أهم سمات أصحاب هذا النمط ما يلي:

- يتعلم بشكل أفضل عندما يبدأ الدرس بمقدمة عامة وشاملة.
- يفضل التعلم من خلال مجموعات استكشافية.
- يفضل المهام الحسية التي يمكن ترجمتها إلى مشاريع عملية.
- يستفيد من الأنشطة التعليمية التي تتطلب رسم أشكال، وكتابة تقارير، ولعب تعليمية، أو العمل في مشروع صفي.
- يتعلم من خلال عرض المادة على شكل مقتطفات يمكن أن تكون عشوائية، دون الحاجة إلى إتباع تسلسل معين.
- يقوم بحل المشكلات المعقدة بسرعة، وربما لا يستطيع توضيح الطريقة التي توصل فيها للحل.

- **استراتيجيات التعلم المفضلة لدى المتعلم بهذا النمط**:

تتضح تلك الإستراتيجيات فيما يلي:

- رؤية الصورة الكلية قبل البدء بدراسة التفاصيل.
- ربط الموضوع الجديد بالمواضيع التي سبق دراستها.
- قبل دراسة الفصل الأول في الوحدة، فمن الأفضل تصفح جميع الوحدة لأخذ صورة كاملة عن محتوياتها.
- التعمق قدر الإمكان في المواضيع المعروضة في الوحدة.
- الرجوع إلى المراجع أو طلب مساعدة المعلم لعمل الترابطات اللازمة بين المعلومات المعروضة في الوحدة مع بعضها البعض، والمعلومات التي سبق التعرف عليها.
- رسم خارطة توضح العلاقة بين المعلومات التي يدرسها(bbbb).

- **النمط التحليلي (أو المتسلسل)**:

يتصف أصحاب هذا النمط بالسمات التالية:

- يتعلم بشكل أفضل عندما يكون واضحًا لديه ما هو متوقع منه.
- يفضل وجود خطة مكتوبة للمواضيع التي ستدرس بشكل متسلسل مرفقة بالتواريخ.
- يستفيد عندما تكون هناك خارطة توضح العلاقة بين المواضيع التي سيتم تعلمها.
- يفضل وجود تعليمات مكتوبة لجميع التعيينات والمشاريع المطلوبة.
- يتعلم بشكل أفضل عندما تكون هناك إجراءات تعليمية مباشرة مثل: (محاضرات، وعروض باستخدام الشرائح، واختبارات، وتغذية راجعة منتظمة).
- يستوعب المعلومات بشكل أفضل عندما تدرس في خطوات متسلسلة كل خطوة تلي الخطوة السابقة منطقيًا.

- يتبع خطوات منظمة متسلسلة عندما يحاول حل مشكلة معقدة.

- **استراتيجيات التعلم المفضلة لدى المتعلم بهذا النمط**:
  - ملء الفراغات في المعلومات المعطاة، إما بسؤال المعلم أو الرجوع إلى المراجع.
  - عند الدراسة يفضل إيجاد وقت كاف لوضع ملخص للمعلومات بتسلسل منطقي(cccc).

- **النمط الحدسي**:
  تتضح خصائص أصحاب هذا النمط في النقاط التالية:
  - يفضل المتعلم الحدسي استكشاف الإمكانيات والعلاقات.
  - يفضل الإبداعات ويكره التكرار.
  - جيد في امتلاك المصطلحات الجديدة، ويجد راحة في التعامل مع الرموز والعلاقات الرياضية.
  - يعمل بسرعة وإبداع.
  - يكره المساقات التي تتطلب الكثير من التذكر والحسابات الروتينية.

- **استراتيجيات التعلم المفضلة لدى المتعلم بهذا النمط**:
  تتمثل تلك الإستراتيجيات فيما يلي:
  - الربط بين الحقائق، أو عمل الترابطات اللازمة بشكل فردي.
  - أخذ الوقت الكافي في قراءة كل سؤال قبل البدء بالإجابة، والتأكد من فحص النتائج(dddd).

- **النمط الجماعي**:
  لعل من أهم سمات أصحاب هذا النمط ما يلي:
  - يتعلم بشكل أفضل عندما يدرس مع الآخرين.
  - يكمل واجباته بشكل أفضل عندما يعمل مع الآخرين.
  - يثمن النقاشات الصفية والعمل الصفي مع الزملاء.
  - يتذكر المعلومات بشكل أفضل عندما يتعلمها بمشاركة زميل أو أكثر.
  - يتعلم المعلومات الجديدة ويفهمها بشكل أفضل من خلال الإثارة التي يتلقاها من العمل مع مجموعة.

- **استراتيجيات التعلم المفضلة لدى المتعلم بهذا النمط**:
  لعل من أهم تلك الإستراتيجيات، إتمام الواجبات اليومية من خلال مناقشة الآخرين والعمل معهم(eeee).

- **النمط الفردي: من أهم سمات أصحاب هذا النمط ما يلي**:
  - يتعلم بشكل أفضل عندما يعمل وحده.
  - يفكر بشكل أفضل عندما يدرس وحده.
  - يفهم المادة بشكل أفضل عندما يدرسها منفردًا.
  - يتقدم بشكل أفضل عندما يعمل وحده.

- **استراتيجيات التعلم المفضلة لدى المتعلم بهذا النمط**:
  إن من أهم تلك الإستراتيجيات: إتمام الواجبات المنزلية بشكل فردي في مكان هادئ(ffff).

- **النمط الاندفاعي: من خصائص أصحاب هذا النمط ما يلي:**
  - يسترجع المعلومات ويفهمها بشكل أفضل من خلال العمل النشط بالشيء أو مناقشته، أو تطبيقه، أو تفسيره للآخرين.
  - "دعنا نجرب هذا الشيء ونرى كيف يعمل" هي العبارة المحببة للمتعلم النشط.
  - يحب التعلم من خلال المجموعة.
  - يصعب عليه الجلوس بهدوء أثناء المحاضرة.
- **استراتيجيات التعلم المفضلة لدى المتعلم بهذا النمط:**
  - أثناء الدراسة يفضل مناقشة المادة مع الزملاء، والبحث عن الأسئلة والتمارين التي تتطلب حل المشكلات.
  - الدراسة مع مجموعة من الزملاء، بحيث يأخذ كل منهم وقتًا كافيًا لتفسير أحد المواضيع للبقية.
  - محاولة التنبؤ بالأسئلة التي يمكن أن تأتي بالامتحان، وكيف يمكن الإجابة عنها.
  - استرجاع المعلومات بشكل أفضل مع إيجاد طرق لتفعيلها(gggg).

وفي حقيقة الأمر، فإن نمط التعلم المفضل لدى الفرد قد يكون واحدًا من الأربعة التالية(h h h h):

- **١- نمط التعلم النشط (النشطون)** Activists :

أصحاب هذا النمط يسمون النشطون Activists وينخرطون بطريقة كلية وبلا تحيز في الخبرات الجديدة. ويستمتعون بأداء تلك الخبرات من وقت قيامهم بها فصاعداً. كما أنهم في الوقت ذاته يكونوا سعداء بأن يشاركوا في تلك الخبرات مع غيرهم، كما يتصفون بانفتاحية العقل open-minded مما يجعلهم منفتحين على الرغبة في تجربة أي شيء جديد. وتتمحور فلسفتهم حول "إني سوف أحاول عمل أي شيء ولو لمرة واحدة I will try any thing once " . وهؤلاء النشطون يقومون بالفعل أولا ، ثم لا يلبثون أن يضعوا نتائج تلك الأفعال في الاعتبار بعد ذلك . كما إن أيامهم مليئة بالنشاط ويعالجون المشكلات عن طريق العصف الذهني. وبمجرد أن تخبو جوهرية نشاط معين، بحيث يبدأ أن يصبح شيئًا عاديًا بالنسبة لهم يكونوا مشغولين بالنظر والبحث عن آخر، ولا يمنعهم هذا من البحث عن خبرات جديدة يستخرجوا منها تضمينات توطئة للبحث عن التطبيقات الفعلية.

- **٢- النمط التفكري (المتفكرون)** Reflectors:

يميل المتفكرون إلى وضع ما لديهم من خبرات أمامهم ويعودون أدراجهم في التفكر فيها وملاحظتها بدقة من وجهات نظر مختلفة، فهم يجمعون المادة المطلوبة والحقائق والمعلومات بأنفسهم، كما يستعينون بالغير ويفضلون التفكر فيها بعمق قبل أن يأتوا بأية استنتاجات Conclusions . ومن خلال هذه العملية التجميعية للحقائق والمعلومات وتحليلها وربطها بالخبرات والأحداث يمكن التوصل إلى التطبيقات والاستخلاصات ويصبح ذلك متاحًا لهم وللآخرين على حد سواء. وتكمن فلسفتهم في ضرورة أن يكون هناك حذر شديد، فهم مفكرون يرغبون أن يضعوا في الاعتبار كل الزوايا المتاحة والتضمينات الموصلة إلى

التطبيقات الفعلية قبل أن يتحركوا وينتقلوا إلى اقتراح خبرات أخرى. وهؤلاء المتفكرون يفضلون أن يكونوا في موقع متأخر أو موقع في نهاية الحجرة أثناء الاجتماعات والمناقشات، وليس ذلك لأنهم يريدون ألا يشاركوا، بل يجعلون هذا وسيلة وتكنيك ليقوموا بملاحظة فاعلة للآخرين وطريقة حواراتهم ، ليستفيدوا من هذا كله فيما يقومون به من أفعال. إنهم يستمعون للآخرين ويلخصون آرائهم قبل أن يدلوا بدلوهم ويسهموا بآرائهم وأفكارهم. إنهم يبدوا عليهم تبني شكل بسيط من بُعد، وبمعنى آخر لديهم أسلوب ومدخل في معرفة آراء الآخرين عن بُعد دون الاحتكاك المباشر معهم منذ البداية، ذلك من أجل أن تأتي أفكارهم بالجديد والعمق وعدم التسرع بإعطاء آراء قد تكون سطحية أو مكررة ، وبعبارة أخرى فإن أفعالهم الناجمة عن الأفكار المعروضة تمثل صورة كبيرة ، والتي تتضمن وتحوي الماضي، إضافة إلى الحاضر، ناهيك عن تضمينها ملحوظات الآخرين، إضافة إلى ملحوظاتهم .

- **٣- المنظرون** Theorists:

المنظرون يتبنون ويكاملون الملحوظات في نظريات تتميز بأن تكون منطقية وإن كانت تتسم بالتعقيد . وهم ينظرون إلى المشكلة من خلال تجزئتها وتحليلها خطوة بخطوة وبطريقة منطقية logical way . وفي تحليلهم للحقائق والمعلومات يستهدفون في النهاية بناء نظريات متكاملة coherent theories ويبدوا أنهم يتميزون بنوع من الكمال. إنهم لا يرغبون أبدًا في الراحة حتى تصبح الأشياء وقد وضعت في مشروع عقلي منظم . كما إنهم يريدون تحليل الأفكار من أجل اختبار موثوقيتها معتمدين على مسلمات أساسية assumptions ومبادئ principles ونظريات theories ونماذج models وتفكير نظمي systems thinking . وتتمحور فلسفتهم حول التبريرية العقلية والمنطق rationality مهتدون بالإفادة "لو أن هذا منطقيًا فيكون جيدًا good" "if it is logical, it is . ومن الأسئلة التي كثيرًا ما تثار بواسطتهم هل يصنع ذلك معنى.. هل هذا يحمل معنى مهمًا Does it make sense ؟ كيف يناسب هذا ذاك How does this fit with that ؟ ما هي المسلمات الرئيسة والأساسية What are the basic assumptions ؟ . كما أن هؤلاء المنظرون يبدون ميلا حقيقا لأن يكونوا على التصاق دائم بالآخرين، ومحللون، ومؤيدون للموضوعية العقلية rational objectivity أكثر من كونهم ذاتيون أو غامضون subjective or ambiguous . إن مدخلهم للمشكلات هو مدخل منطقي في كليته ويرفضون كل ما لا يتناسب مع ذلك . ويفضل المنظرون الحقيقة ويشعرون بعدم الراحة للأحكام الذاتية subjective judgments والتفكير الأجوف.

- **٤- البراجماتيون** Pragmatists:

البراجماتيون يحاولون تجربة أفكار جديدة ونظريات ومداخل للنظر في أمرها، ولأي حد يمكن أن تعمل من أجل أن توجه للممارسة، ويبحثون بطريقة إيجابية عن تلك الأفكار الجديدة ويأخذون الفرصة الأولى للتجربة مع عرض التطبيقات الخاصة بها . كما أنهم ذلك النوع من الناس الذين يعودون من مقررات الإدارة بأفكار جديدة يحبون أن يجربونها من أجل الممارسة وفي الممارسة. كما أنهم يرغبون في أن يكونوا قريبين من الأشياء وأن يتصرفوا بطريقة سريعة

وبطريقة بها ثقة مع الأفكار الجديدة التي تجذبهم. والبراجمايتون ليس لديهم صبر مع وجود حدود معينة تعوق انطلاق الفكر، ولذلك فهم ضد المناقشات التي تستهدف الوصول إلى حقائق محددة. إنهم بطريقة جوهرية عمليون practical، متواضعون down – to – earth people، يرغبون في صنع القرارات العملية وحل المشكلات، بالإضافة إلى أنهم يستجيبون إلى المشكلات والفرص باعتبارها تحدياً challenge . وتتمحور فلسفتهم حول: "إن هناك دائماً طريق أفضل there is always abettor way ، ولو أن هذا يعمل فهو جيد if it works, it is good ".

- **مبادئ تعليم الكبار**:

هناك مبادئ يجب وضعها في الاعتبار عند التعامل مع الكبار كمتعلمين، منها ما يلي(iiii):

- لا تتكلم كثيراً مع الكبار كمتعلمين، بل بالأحرى دعهم يشاركون في عملية التعلم.
- قم بتشجيع ديناميات الجماعة الإيجابية ووزع الكبار على جماعات كلما دعت الحاجة إلى ذلك.
- أتح الفرصة للمشاركين للكشف عن الحقائق والمعلومات بأنفسهم.
- اطلب من المشاركين وضع قائمة بالأفكار والإجراءات على أن يتم تجديدها خلال المحاضرة.
- اجعل المحاضرة شيقة ويتخللها بعض الفكاهة.
- لا تتكلم كثيراً وباستمرار، بل يجب أن تضمن محاضرتك بعض الدقائق للانتقال من خبرة إلى أخرى.
- صمم قاعة الدراسة بطريقة تجعل المشاركين يظهرون انطباعاً بأنهم قد تعلموا بالفعل.
- أتح للمتعلمين الكبار استخدام خبراتهم عن طريق توفير وقت لهم ليشاركوا بتلك الخبرات.
- لا تعرض المادة العلمية في اتجاه واحد حتى تتعرف إلى الكيفية التي يتعلم بها المشاركون .

كما أوضح نولز (١٩٩٠) (jjjj) (Knowles, 1990) بعض الإجراءات التي يجب وضعها في الاعتبار عند التعامل مع الكبار كمتعلمين تمثلت فيما يلي:

- ضرورة وضع المربي في الاعتبار أن الكبار لديهم ضرورة لمعرفة الحاجة إلى تعلمهم ما يتعلمون سواء أكان ذلك تعلماً من خلال العمل أو حل المشكلات أو شيء يناط به استخداما وتطبيقا عاجلا.
- على المربي اختبار عمليات التعلم الطبيعي عن طريق تصميم خبرات مناسبة للمتعلمين الكبار.
- وضع المتعلمين الكبار في مواقف تعلم خدمي، وحل مشكلات حقيقية.
- تقديم المعلومات التي تقود إلى مخرجات محددة، كالنماذج العقلية، الخرائط المعلوماتية، والرموز بما يتناسب مع طبيعة الكبار كمتعلمين.
- عدم استخدام طريقة واحدة في التعلم ، بل يجب تنويع الطرق واستخدام التعلم التشاركي والتكنولوجيا ومحاولة وضع المعلومات في حالة عمل وتطبيق.

- استخدام الخبرات الحسية والملاحظات والتفكر والمفاهيم المجردة في مواقف مختلفة.
- الاهتمام بأن يبدأ التعلم بالتوجه نحو المشكلة وطرح الأسئلة اتجاهًا نحو الفروض لاختبار معنى جديد في عمليتي التعليم والتعلم.

• **أنماط التعلم وعلاقتها بمبادئ تعليم الكبار**:

يمكن إبراز العلاقة بين أنماط التعلم ومبادئ تعليم الكبار فيما يلي(kkkk):

• **أولا** : **نمط التعلم التشعبي أو التباعدي** (**يشعر** / **يشاهد**): Diverger (fell & Watch):

يضم ذلك النمط خطوات التعلم من التجربة المادية والملاحظة المتأملة. ويتسم أصحاب هذا النمط بعدة خصائص منها ما يلي:

- يستطيعون رؤية الأشياء في أكثر من اتجاه.
- يفضلون المشاهدة على العمل.
- يميلون إلى جمع المعلومات والتخيل لحل المشكلات.
- رؤية المشكلات المادية وحلها بأكثر من طريقة حسب خبرتهم.
- لديهم القدرة على توليد الأفكار والبدائل.
- لديهم ثقافة وخبرة واسعة.
- يفضلون العمل الفريقي والتعلم من نظرائهم وليس من المراجع.
- جيدون في الرسم (الخارطة الذهنية).
- يستمعون ويرحبون بالتغذية الراجعة.
- يعتمدون على الأحاسيس والمشاعر.
- يميلون إلى العاطفة عند اتخاذ القرارات.
- يفضلون التعامل الشخصي.

• **العلاقة بين نمط التعلم التشعبي أو التباعدي ومبادئ تعليم الكبار**:

توجد علاقة بين نمط التعلم التشعبي وبعض مبادئ تعليم الكبار يمكن تلخيصها فيما يلي:

• **المبدأ الأول**: **لديهم خبرة واسعة يريدون أن يشاركوا بها أثناء العمل** :

ويشتمل هذا المبدأ على مجموعة من الافتراضات تتمثل فيما يلي :

- يريدون أن يختبروا ما يعرفونه ويشجعهم ذلك على حل أسئلة من خبراتهم.
- يجب على المدرب أن يدعمهم ويحترمهم ويوفر لهم البيئة الملائمة للتعلم.
- يحتاجون إلى تغذية راجعة حول مدى فاعلية أعمالهم.

• **المبدأ الثالث** : **اعتاد الكبار على أن يكونوا متعلمين نشطين وذاتيين**:

ويضم هذا المبدأ مجموعة من الافتراضات يمكن حصرها في النقاط التالية : معظم الكبار يحبون العمل الفريقي.

- عملهم ضمن مجموعات يكون بغرض تبادل الخبرات.
- لا يحتاج الكبار فقط للمشاركة، وإنما للتشجيع والدعم.

• **ثانيا** : **نمط التعلم الاستيعابي** (**يفكر**/ **يشاهد**): Assimilator (think & watch):

يضم ذلك النمط خطوات التعلم من الملاحظة المتأملة وتحديد المفاهيم المجردة. ويتسم أصحاب هذا النمط بعدة خصائص منها ما يلي:

- يفضلون قراءة المعلومات، أو الاستماع إلى المحاضرات، ويحتاجون إلى وقت للتفكير في الأشياء.
- يفضلون التعرف على أشياء جديدة.
- يفضلون عرض الحقائق بشكل منطقي.
- يفضلون اكتساب المعرفة عن طريق التجريد أكثر من اكتسابها عن طريق الأفراد أو التجارب العملية.
- يفضلون وضع المعلومات في صورة نماذج وخطط ونظريات.
- يتمسكون بفهم الحقائق بشدة.
- يفضلون تقييم الأفكار المؤيدة للقضية والمعارضة لها في الوقت ذاته pros and Cons.
- يحبون المعلومات لذاتها.
- يرغبون في إجراء البحوث.
- يعشقون النظام.
- يفضلون التعلم الفردي.

- **علاقة النمط بمبادئ تعليم الكبار**:

توجد علاقة بين نمط التعلم الاستيعابي وبعض مبادئ تعليم الكبار، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- **المبدأ الأول**: **لديهم خبرة واسعة يريدون أن يشاركوا بها أثناء العمل**:

ويقوم هذا المبدأ على مجموعة من الافتراضات تتمثل فيما يلي :

- الكبار لن يشتروا الإجابة من المدرب، بل يجب أن يكتشفوا الإجابة بأنفسهم ويتحققوا منها، ولذلك يتم عرض الحقائق لتلافي الشكوك التي تراودهم بشأن المعارف التي يحتاجونها (لا يقبلون أفكار الآخرين بسهولة).
- يجب أن يتم عرض المادة بشكل تدريجي حتى يحصل التعلم.

- **المبدأ الثاني**: **يريدون تعليم يركز ويرتبط بحياتهم وواقعهم ومشاكل مهمة بدلا من مواقف تعليمية**:

ويشتمل هذا المبدأ على مجموعة من الافتراضات تتمثل فيما يلي :

- يجب أن يضم المحتوى حاجات المتعلم، فالكبار يتعلمون فقط ما يحتاجونه.
- يجب عليهم معرفة أهمية المهام حتى لا يشعروا بضياع وقتهم.

- **ثالثا** : **نمط التعلم التقاربي** (**يفكر/ يعمل**): Converger (think & do)

يضم ذلك النمط خطوات التعلم من المفاهيم المجردة والتجريب العملي، ويتسم أصحاب هذا النمط بعدة خصائص منها ما يلي:

- لا يستمتعون بالعمل الجماعي.
- اتخاذ القرارات يكون نتيجة إيجادهم حلول للمشكلات التي تواجههم.
- يحبون الكشف عن الأفكار الجديدة واختبارها ومحاولة استخدامها.
- لا يفضلون كثيراً المحاضرات.
- يتخذون القرارات بطريقة سريعة.
- يبحثون عن الإجابة الأكثر صحة.
- يميلون إلى معرفة الأشياء بصرف النظر عن معرفتهم بكيفية عملها.

- **علاقة النمط بمبادئ تعليم الكبار:**

يمكن تلخيص العلاقة بين نمط التعلم التقاربي وبعض مبادئ تعليم الكبار في النقاط التالية:

- **المبدأ الأول: لديهم خبرة واسعة يريدون أن يشاركوا بها أثناء العمل: ويرتكز هذا المبدأ على افتراضين هما :**
  - ✓ يحتاجون إلى التغذية الراجعة والتوجيه والتعزيز عند ممارستهم معرفة جديدة.
  - ✓ لديهم خبرة للتعلم الذاتي.
- **المبدأ الثالث: اعتاد الكبار على أن يكونوا متعلمين نشطين وذاتيين: ويقوم هذا المبدأ على افتراضين هما :**
  - ✓ التعلم الأفضل يحدث عن طريق العمل والتجربة.
  - ✓ يحبون اكتشاف الإجابة بأنفسهم وليس بواسطة المشاهدة أو القراءة أو الاستماع.

- **رابعاً : نمط التعلم التواؤمي (يشعر/ يعمل)**: Accommodator (feel & do)

يضم ذلك النمط خطوات التعلم من التجريب العملي والتجربة المادية، ويتسم أصحاب هذا النمط بالخصائص التالية:

- يفضلون التجربة والتطبيق العملي الذي يغلب عليه الحدس أكثر من المنطق.
- تجذبهم التجارب الجديدة وتنفيذ الخطط.
- يعتمدون على نظرائهم في حل المشكلات أكثر من اعتمادهم على التحليل التقني.
- يستمتعون بمواجهة المخاطرة risks.
- يفضلون التعلم عن طريق الاكتشاف exploration.
- يمكنهم الوصول إلى المعلومات بسهولة.
- قادرون على استخدام العصف الذهنيbrain storming ، ولا سيما من خلال الجماعة.
- مبدعون لأشياء جديدة.
- قادرون على توصيل المفاهيم للآخرين.
- لديهم القدرة على الكشف الذاتي self discovery.
- قادرون على صوغ مشكلات ذات أنماط مختلفة.

- **علاقة النمط بمبادئ تعليم الكبار:**

توجد علاقة بين نمط التعلم التواؤمي وبين بعض مبادئ تعليم الكبار، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- **المبدأ الثاني: يريدون تعليم يركز ويرتبط بحياتهم وواقعهم ومشاكل مهمة بدلا من مواقف تعليمية:**

ويقوم هذا المبدأ على افتراض مؤداه، أنه يجب أن تكون المهمات والأنشطة نابعة من احتياجات المتعلم ذاته .

- **المبدأ الثالث : اعتاد الكبار على أن يكونوا متعلمين نشطين وذاتيين :**

ويركز هذا المبدأ على مجموعة من الافتراضات تتمثل فيما يلي :

- التعلم الأفضل هو التعلم المبني على التجربة.
- معظم الكبار يحبون العمل مع الآخرين.
- العمل ضمن مجموعات يكون بغرض المشاركة في الخبرات.
- يحتاج الكبار للدعم والمشاركة وإطلاعهم على مدى تعلمهم.
- يجب عليهم العمل لحدوث التعلم.
- يحبون العمل في شكل مهمات وأنشطة.

- **تشخيص أنماط التعلم** :

يعتبر تشخيص نمط التعلم من الأمور المهمة في الارتقاء بعملية تعلم الطلاب. ويمكن تشخيص نمط التعلم عن طريق: الاستبانات، أو كتابة اليوميات، أو بعض مواقع الإنترنت المتاح عليها أدوات لتشخيص نمط التعلم . وفيما يلي إشارة موجزة لتلك الأدوات والأساليب.

- **أولا: الاستبانات** :

يعتبر فهم طريقة تعلم الطلاب مفتاحًا للتطوير التربوي. وتواجه المؤسسات التعليمية تحدي تشخيص نمط تعلم كل طالب بهدف تعليم الطلاب وإرشادهم فيما يتوافق مع نمط تعلمهم(llll). وتوجد طرق عدة لتحديد نمط تعلم الطالب، من بينها الاستبانات. ومن تلك الاستبانات، استبانة أنماط التعلم ذات الرسومات للأطفال من مرحلة الروضة وحتى الصف الثاني الأساسي، واستبانة أنماط التعلم (LSI) (Learning Style Inventory) للشبان في الصفوف من ٣- ١٢، والمكونة من ١٠٤ فقرة متعلقة بأنماط التعلم البيئية ، والعاطفية ، والجسمية ، والاجتماعية ، والنفسية للفرد(mmmm)، و استبانة دراسة الظروف المفضلة للعمل والتعلم للكبار، والمكونة من ١٠٠ فقرة(nnnn).

وقد قام كولب (١٩٧٦) (oooo) (Kolb, 1976) ببناء مسح أنماط التعلم (LSI) (Learning Style Inventory) والذي أصبح مستخدمًا في الولايات المتحدة الأمريكية بطريقة موسعة فاقت الحدود، كما استخدم مؤخرًا في العقد الماضي بطريقة وصفية دقيقة في البرازيل، وفي بلدان أخرى، كما يشير باتستا، وكورنشوني (٢٠٠٥) (pppp) (Batista and Cornachione, 2005) . وقد قام كل من هوني وممفورد (١٩٨٢) (qqqq) (Honey & Mumford, 1982) ببناء الطبَّعة الأولى من (LSQ) (Learning Style Questionnaire)، ونتيجة لذلك نشرت الطبعة الثانية منه عام (١٩٨٦)، وأصبح شائع الاستخدام في المملكة المتحدة، كما يشير هوني وممفورد (١٩٨٦) (rrrr) (Haney & Mumford, 1986) . وبينما قام كولب بالتركيز على الكيفية التي يتعلم بها الكبار، فإن هوني وممفورد وضعا الخطط العريضة للكيفية التي يتعلم بها المديرين، وعلى الرغم من أن التجربة كانت في سياق الفصل المدرسي، فإن (LSQ) تم تطبيقها في مجال التدريب الإداري والتنمية Management training and development. وتزودنا الاستبانات بعد تطبيقها وتحليلها بمعلومات حول كيفية إدراك الطلاب وتفاعلهم واستجابتهم للبيئة التعليمية(ssss) ، وبالتالي تمكننا من إجراء التدخل المناسب وتقديم الإرشاد المناسب لتمكين الطلاب من التعلم بأفضل طريقة(tttt).

- **كيفية استخدام الاستبانات**:

قبل تطبيق الاستبانة، يجب على المعلم أن يخصص بعض الوقت محاولا أن:

- يثير اهتمام الطلاب ، بأن يطرح أسئلة من قبيل: ماذا يُقصد بأنماط التعلم؟ وهل الجميع يتعلمون بطريقةٍ واحدةٍ ؟
- يُعرف مصطلحات عامة مثل: استبانة، متغير، ...الخ .
- يُناقش كيف يمكن تحديد أنماط التعلم واستخدامها من قبل المعلم والطالب.
- يشرح كيف يمكن تسجيل نتائج الاستبانات.
- يُقنع الطلاب بفوائد تشخيص أنماط التعلم.

وبعد هذا الشرح، يستطيع المعلم أن يعطي الطلاب فرصة للنقاش بشكل ثنائي لتبادل الملاحظات التي كونوها من عرض المعلم. وعلى المعلم أن يكون مستعدًا للإجابة عن استفسارات الطلاب، كما أن عليه أن يشرف على استجابة الطلاب على الاستبانات. وفي النهاية يستطيع الطلاب أن يلخصوا نتائج تعلمهم الخاصة حسب الاستبانة. وفي الخطوة التالية، على المعلم أن ينظم نقاشًا للصف بأكمله حول نتائج التقييم. ويستطيع المعلم أن يكتب على السبورة بعض أنماط التعلم الرئيسية، ثم يطلب من الطلاب أن يكتبوا أسماءهم تحت النمط الذي يفضلونه. وعندئذٍ يستطيع الطلاب أن يستنتجوا أنه توجد تشابهات واختلافات كثيرة بينهم في أنماط تعلمهم. ويعمق مثل هذا النقاش من وعي الطالب الذاتي واهتمامه بمعرفة نمط تعلمه. وبعد هذا النقاش، يستطيع المعلم أن يصنف الطلاب إلى مجموعات، في كل مجموعة طلاب ذوي أنماط تعلم متشابهة(uuuu).

- **سلبيات استخدام الاستبانات**:

على الرغم من اعتبار الاستبانة أداة أساسية في تشخيص نمط التعلم، إلا أنه يؤخذ بعض السلبيات التي تتمثل في (VVVV):

- يستهلك بعضها الكثير من الوقت للتطبيق ويتطلب مهارة خاصة في التحليل والتفسير.
- قد لا يملأ الطالب الاستبانة بدقة وبصورة معبرة عن الواقع.
- قد يعبر الطلاب في الاستبانة عن نمط تعلم تأقلموا معه وليس بالضرورة أن ذلك نمطهم الحقيقي. لهذا، فإن هناك دعوة إلى أخذ طبيعة المهمات التعليمية ، والعلاقة بين المعلم والطالب ومتغيرات أخرى بعين الاعتبار.

- **ثانيا : كتابة اليوميات**:

يفضل استخدام كتابة اليوميات كوسيلة مساعدة لتشخيص نمط التعلم، إذ أنها تفتح مجالات لا يصل إليها الباحث من خلال وسائل أخرى. ويجب أن يتم إعطاء الطلاب مجموعة من التعليمات حول كيفية كتابة اليوميات، وعلى ماذا يجب أن يركزوا، بحيث يحتفظ كل طالب بسجل حول انطباعاته عن الموضوع، وعن معلمه، وزملائه الطلاب، وعوامل أخرى تؤثر على تعلمه. كما يجب توجيه الطلاب إلى وصف الأحداث فقط التي يعتقدون أنها ذات صلة، وتدوين المشكلات التي يواجهونها أثناء التعلم، وتخطيطهم للتعامل معها. ويتم جمع اليوميات من الطلاب على فترات منتظمة، وتصويرها وإرجاعها فورًا إلى

أصحابها. ويجب إعلام الطلاب بأن اليوميات ستعامل على مستوى عال من السرية. ويمكن استخدام طرق غير رسمية لتشخيص نمط تعلم الطلاب. ومن هذه الطرق ملاحظة المعلم للطلاب أثناء التعلم وجمع معلومات بهدف التشخيص، وكذلك إجراء مقابلات مع الطلاب (WWWW).

غير أن البعض يرى أنه لا يمكن تشخيص نمط تعلم الطلاب عن طريق الملاحظة. إذ أن بعض عناصر النمط لا يمكن ملاحظتها. فعلى سبيل المثال، يتم في أغلب الأحيان تشخيص الطلاب الذين لا يجلسون بهدوء في مقاعدهم على أنهم كثيري الحركة وغير ناضجين وصانعي مشكلات ، غير أن القليل من المعلمين يدركون أنهم يمتلكون مستوى عاليًا من الطاقة، ويحتاجون في الدراسة إلى مكان يتم فيه ترتيب المقاعد بطريقة مختلفة، كما أنهم يحتاجون إلى مكان يسمح بدرجة عالية من الحركة، أو فرص أكبر نهم يمتلكون مستوى عاليا من الطاقة، ويحتلاجون في الدراسة إلى مكان يتم فيه ترتيب المقاعد في التنقل بين المقاعد. ويمكن التعامل بسهولة مع هذا النوع من الطلاب إذا توفرت للمعلمين معرفة بأنماط التعلم، وذلك من خلال السماح لهم بالجلوس على سجادة على الأرض، أو التنقل من نشاط لآخر حتى إنهاء مهامهم(XXXX)، ويرى دن ودن Dunn & Dunn (yyyy)، أن الطلاب سيعرفونك على نمط تعلمهم إذا ما تم شرح موضوع أنماط التعلم لهم.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن البعض يعتقد أن المعلمين لا يمكنهم تحديد كل عناصر أنماط تعلم الطلاب بدرجة عالية من الدقة، وذلك لأن بعض أوجه النمط لا تكون ملاحظة حتى للعين المتمرسة. كما أن المعلمين قد يُسيئون فهم بعض المظاهر والتصرفات لدى الطلاب (ZZZZ).

- **ثالثا : بعض مواقع الإنترنت :**

هناك العديد من مواقع الإنترنت التي تعرض أدوات لتشخيص نمط التعلم، ومن أمثلتها ما يلي (aaaaa):

(1) How to Learn,
http://www.howtolearn.com.

يعرض هذا الموقع استبانه لتشخيص نمط التعلم هي (The Personal Learning Style Inventory) مكونة من ٣٦ بندًا. وتصلح هذه الاستبانة لتشخيص نمط تعلم الفرد البصري ، أو السمعي ، أو الحركي . ويتم تعبئتها بوضع علامة(×) أمام العبارة وتحت البديل المناسب. وهي غير محددة بمرحلة عمرية معينة، ويمكن أن يقوم الشخص بتعبئتها والحصول على النتيجة مباشرة من الإنترنت.

(2) Index of Learning Styles (ILS)
http://www.ncsu.edu/felder-public/ILSdir/ilsweb.htnl.

ويعرض هذا الموقع لاستبانة مكونة من ٤٤ بندًا، يتم تعبئتها باختيار إحدى جملتين تتناسب والنمط الذي يوافق الفرد. وتستخدم هذه الاستبانة لتشخيص نمط تعلم الفرد نشطا كان أو تأمليًا، حسيًا أو حدسيًا، مرئيًا أو لفظيًا، متسلسلا أو شموليًا. ويمكن استخدام هذه الاستبانة من قبل أفراد لتشخيص

نمط تعلمهم ، كما يمكن أن يستخدمها المعلمون لمساعدتهم في التدريس أو تقديم النصح للطلاب ، أو لأغراض البحث.

(3) A Learning Style Survey for College
http://www.metamath.com/multiple/multiple.choice.questions.egi.

ويعرض هذا الموقع لاستبانة مكونة من ٣٢ بنداً، تقيس نمط تعلم الفرد المرئي غير اللفظي، أو المرئي اللفظي، أو السمعي، أو الحركي. ويمكن تعبئتها على الإنترنت وذلك باختيار إحدى البدائل الثلاث: دائماً، أو أحياناً، أو أبداً. ويعرض هذا الموقع بعد تعبئة الاستبانة ومعرفة نمط التعلم لبعض الإستراتيجيات المناسبة التي تساعد الفرد في الدراسة، وفي زيادة تحصيله الأكاديمي.

(4) Perceptual Learning Style Preference Questionnaire
http://www.lookingahead.heinle.com/filing/1-styles.htm.

ويعرض هذا الموقع لاستبانة مكونة من ٣٠ بنداً يتم الإجابة عليها من خلال اختيار إحدى البدائل الخمسة: أوافق بشدة، أوافق، لا أستطيع أن أحدد، لا أوافق، لا أوافق بشدة. وتقيس الاستبانة نمط تعلم الفرد البصري ، أو السمعي، أو الحركي، وهل يفضل العمل الفردي أو الجماعي ؟ . ويوجد دليل حول كيفية تحليل نتائج الاستبانة لمعرفة نمط التعلم، وكذلك ملخص لطرق التعلم المناسبة لكل نمط.

- **فوائد تشخيص أنماط التعلم**:

من المهم الأخذ في الاعتبار أن الفرد المتعلم فريد من نوعه، حيث إنه لا يوجد شخصين متطابقين تماماً، كما أنه ليس هناك شخصين يتعلمان بنفس الطريقة، فهناك العديد من المزايا لفهم الطريقة التي من خلالها يكون الفرد قادراً على معالجة المعلومات بطريقة أكثر كفاءة. ولعل من أهم هذه المزايا ما يلي(bbbbb):

- **المزايا الأكاديمية : وتتمثل في**:
  - تعظيم امكانات التعلم الخاصة بالفرد.
  - النجاح في جميع المستويات التعليمية.
  - فهم أفضل الطرق للدراسة ونتيجة أفضل في الاختبارات .
  - التغلب على أوجه القصور في الفصول الدراسية.
  - التقليل من مستويات الإجهاد والإحباط.
  - التنوع في إستراتيجيات التعلم.
- **المزايا الشخصية : وتتمثل في** :
  - تحسين الثقة بالنفس واحترام الذات.
  - التعرف على نقاط القوة والضعف.
  - التمتع بمعرفة المزيد من المعلومات.
  - خلق الدافع للتعلم.
  - تحقيق أقصى قدر من المهارات والقدرات الطبيعية.
- **المزايا المهنية : وتتمثل في** :
  - البقاء على اتصال دائم بالموضوعات المهنية.

- اكتساب القدرة على المنافسة.
- إدارة فرق بطرق أكثر فعالية.
- تقديم عروض أكثر فعالية.

وتجدر الإشارة إلى أن عملية تشخيص أنماط التعلم قد دلت على أن الطالب لا يكون لديه نمط تعلم وحيد، وإنما قد يمتلك أكثر من نمط، ولكن مع ميل إلى نمط معين أكثر من غيره، فالأنماط هي مناطق تفضيل بالنسبة للطالب، أضف إلى ذلك، أن عملية التشخيص تعتبر ضرورية لزيادة وعي المعلم بأنماط تعلم طلابه، وحساسيته تجاه احتياجاتهم(ccccc).

هذا وقد لوحظ أنه من الصعب أن تتم مراعاة أنماط التعلم داخل غرفة الصف بصورة كاملة، لذا على المعلم أن ينوع في طرق تعليمه قدر الإمكان، ليضمن فرصاً أكثر للطلاب لأن يتعلموا وفق نمط تعلمهم، وتدعى هذه العملية حلقة التعلم Learning Cycle، بحيث يكون الطالب داخل الحلقة في بعض الأحيان، وخارجها في أحيان أخرى(ddddd).

- **ملاءمة نمط التعليم عند المعلم مع نمط التعلم عند الطالب** :

تفيد العديد من الدراسات(eeeee) أن زيادة تحصيل الطلاب وتحسن اتجاهاتهم نحو التعلم مرتبطة بدرجة التوافق ما بين نمط تعليم المعلم ونمط تعلمهم. وقد يكون من الصعب الموافقة بين نمط تعلم الطلاب ونمط تعليم المعلم في كثير من الأحيان. فعلى سبيل المثال، يكون نمط تعلم الطلاب الصغار حركي في أغلب الأحيان، بينما تتطور قدراتهم المرئية ما بين الصفين الثالث والرابع الأساسيين، وقد لا تقوي ذاكرتهم السمعية حتى سن السادسة(fffff).

وتجدر الإشارة إلى أنه في كثير من الأحيان يحدث نوع من عدم المواءمة بين نمط التعلم عند الطالب ونمط التعليم عند المعلم، ويؤدي ذلك إلى نتائج سلبية لدى كل من الطالب والمعلم، فالطالب يشعر بالملل وقلة الانجذاب للدراسة، وقد يتدنى تحصيله الدراسي وتتكون لديه توجهات سلبية ناحية المواد الدراسية، ويشعر بانخفاض مستواه الدراسي. وفي المقابل، فالمعلم يُقيم بتقديرات منخفضة من قبل طلابه، وقد يُشكك في كفاءته من قبل الطلاب والنظام الإداري(ggggg).

- **طرق الملاءمة بين أنماط التعلم والتعليم**:

إن وجود اختلاف بين نمط تعلم الطالب ونمط تعليم المعلم أمر طبيعي ومتوقع. لذا لابد من أن تتم ملاءمة نمط تعلم الطالب مع نمط تعليم المعلم، وفي هذه الحالة يجب أخذ الجوانب التالية بعين الاعتبار(hhhhh):

- **أولا : تشخيص أنماط التعلم وتطوير الوعي الذاتي لدى المتعلم**:

إن المواءمة الفعالة بين نمط التعلم والتعليم لا تتحقق إلا عندما يكون المعلمون على دراية باحتياجات طلابهم وقدراتهم وطاقاتهم وأنماط تعلمهم المفضلة، ولتحقيق ذلك فإن على المعلم أن يستخدم أدوات لتشخيص تلك الأنماط، من قبيل الاستبانات، المقابلات، والملاحظة.

- **ثانياً : التنويع والتبديل في نمط التعليم لخلق مواءمة بين نمط تعلم الطالب وتعليم المعلم:**

في جميع المراحل التعليمية، بغض النظر عن المواضيع التي تُدرس، يكون الطلاب متنوعين في أنماط تعلمهم. ومن أكثر الطرق فعالية في تأقلم المعلم مع أنماط تعلم الطلاب المختلفة هو أن يقوم المعلم بتغيير نمطه وإستراتيجياته التعليمية، وتقديم نشاطات متنوعة قدر الإمكان لتلائم أنماط التعلم المختلفة عند الطلاب، وبالتالي سيحصل الطالب على بعض الأنشطة التي تتلاءم مع نمطه التعلمي، والتي سينجح فيها أكثر من غيرها. وفيما يلي مثال لبعض الأنشطة التي تلائم صاحب نمط التعلم البصري (هذه الأنشطة تلائم تعليم اللغة، ولكن من الممكن أن تنطبق بعض بنودها على المواضيع الأخرى).ومن هذه الأنشطة ما يلي :

- قراءة المصدر من أجل اكتساب معلومات جديدة.
- قراءة التعليمات المرفقة بالنشاط.
- الاحتفاظ بسجلات بالأنشطة الصفية لتقوية المعاني والمعلومات الجديدة.
- تدوين ملاحظات عن المحاضرة.

- **ثالثاً : تشجيع التغيير في سلوكيات الطلاب والتوسع في أنماط التعلم تحت الإشراف:**

إن نمط التعلم هو طريقة ثابتة للتصرف تعكس أنماطاً سلوكية ثقافية، وكأي سلوكيات تتأثر بالخبرات الثقافية، يمكن أن تتغير نتيجة لمرورها بخبرات تعليمية، وبالتالي يمكن اعتبار أنماط التعلم على أنها عادات أكثر منها صفات بيولوجية، وبالتدريب فإن الأنماط غير الواعية عند الفرد يمكن أن تصبح إستراتيجيات تعلمية واعية، ولكن هذه النقلة يجب أن تتم تحت إشراف المعلم.

- **رابعاً : توفير أنشطة مع طرق توزيع مختلفة للمجموعات:**

إنه من المفيد للمعلم في صفٍ ملئ بالطلاب ذوي أنماط التعلم المختلفة، أن يُقسم الطلاب إلى مجموعات تبعًا لأنماط تعلمهم، بل من الأفضل أن يُقسمهم إلى مجموعات تحوي كل مجموعة طلابًا ذوي أنماط تعلم مختلفة، الأمر الذي يجعل التعلم أكثر حيوية ومتعة، ولكن قبل أن يتم تقسيم الطلاب، يجب أن يكون الطلاب واعين لطبيعة التقسيم، وماذا سيفعلون، ولماذا؟ . وفي النهاية، بغض النظر عن كيفية تقسيم الطلاب، على المعلم أن يقوم بجهد خاص لتشتمل خطته للدرس على أنماط تعلم مختلفة، ويمكن أن يستعمل الترميز للأنشطة التي يصممها لأنماط التعلم المختلفة.

- **الدراسة الميدانية :**
- **أولا : حدود الدراسة :**

تتحدد الدراسة الحالية بالأدوات المستخدمة فيها، وتتمثل في الأداة التي أعدها الباحثان للتعرف على أنماط التعلم المفضلة لدى الدارسين ببرنامج التأهيل التربوي بالأزهر الشريف، ومكانيًا بمراكز التأهيل التربوي بالإسكندرية، والزقازيق، والإسماعيلية، والقاهرة، وسوهاج، والأقصر.

- **ثانياً : عينة الدراسة:**

قام الباحثان بتطبيق أداة الدراسة على عينة قوامها (٦٥٠) دارسًا ودارسَة من الدارسين ببرنامج التأهيل التربوي بالأزهر الشريف بالمراكز سابقة الذكر.

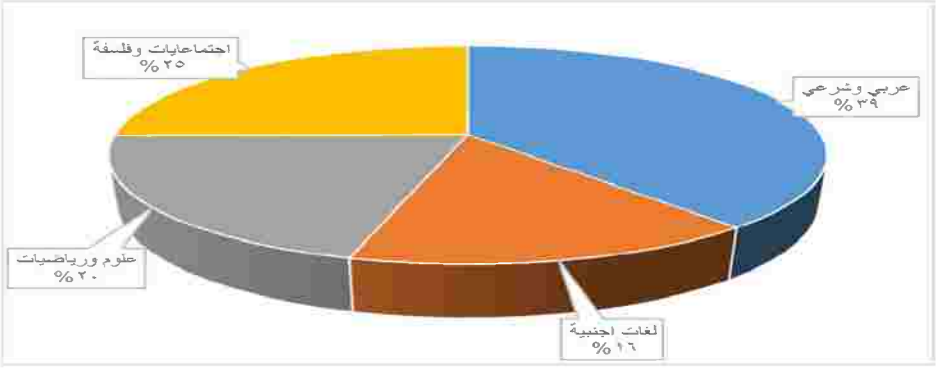
وعند تفريغ البيانات تم استبعاد استمارات المستجيبين الذين لم يكملوا البيانات الأولية، أو الذين لم يستجيبوا علي بعض عبارات الأداة، ومن ثم أصبحت العينة النهائية (٤٠٦) دارساً ودارسة، ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة:

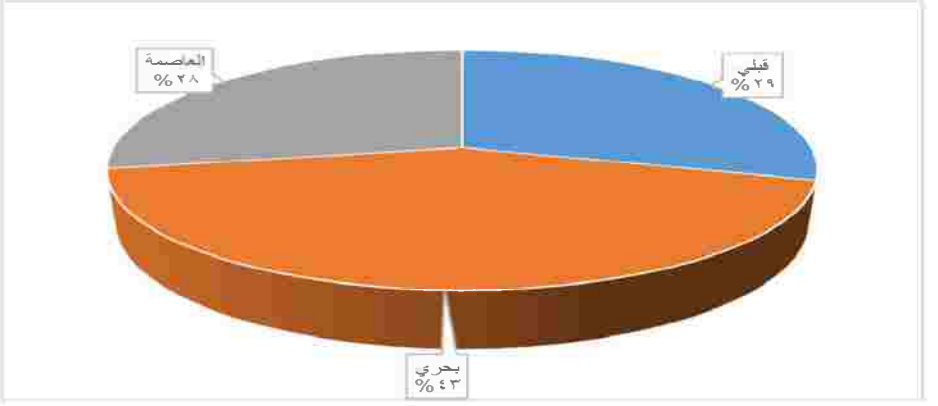
جدول رقم (١) : توزيع أفراد العينة بحسب متغير النوع (ذكور/ إناث)، والتقدير التراكمي للتخرج في المرحلة الجامعية الأولى (جيد فأقل / جيد جدا فأعلي)، والتخصص(شرعي وعربي/ لغات أجنبية / علوم ورياضيات / اجتماعيات وفلسفة)، والمحافظة التابع لها الدارس (وجه قبلي / بحري / عاصمة)

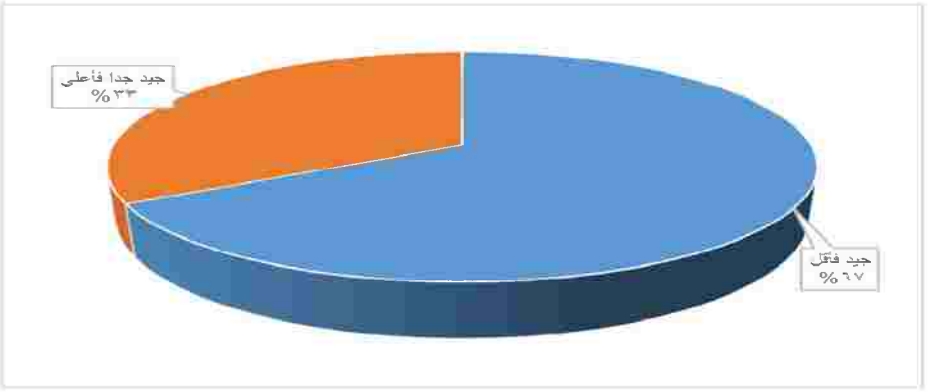
النوع	المنطقة			التخصص				الإجمالي
				عربي وشرعي	لغات اجنبية	علوم ورياضيات	اجتماعيات وفلسفة	
ذكر	قبلي	التقدير	جيد فأقل	التكرار	23	3	7	8	41
				٪	56.1%	7.3%	17.1%	19.5%	100.0%
			جيد جدا فأعلي	التكرار	4	3	5	8	20
				٪	20.0%	15.0%	25.0%	40.0%	100.0%
		الإجمالي		التكرار	27	6	12	16	61
				٪	44.3%	9.8%	19.7%	26.2%	100.0%
	بحري	التقدير	جيد فأقل	التكرار	19	13	25	15	72
				٪	26.4%	18.1%	34.7%	20.8%	100.0%
			جيد جدا فأعلي	التكرار	16	0	11	8	35
				٪	45.7%	.0%	31.4%	22.9%	100.0%
		الإجمالي		التكرار	35	13	36	23	107
				٪	32.7%	12.1%	33.6%	21.5%	100.0%
	العاصمة	التقدير	جيد فأقل	التكرار	12	9	8	2	31
				٪	38.7%	29.0%	25.8%	6.5%	100.0%
			جيد جدا فأعلى	التكرار	9	4	2	4	19
				٪	47.4%	21.1%	10.5%	21.1%	100.0%
		الإجمالي		التكرار	21	13	10	6	50
				٪	42.0%	26.0%	20.0%	12.0%	100.0%
انثي	قبلي	التقدير	جيد فأقل	التكرار	18	8	8	18	52
				٪	34.6%	15.4%	15.4%	34.6%	100.0%
			جيد جدا فأعلي	التكرار	2	0	2	2	6
				٪	33.3%	.0%	33.3%	33.3%	100.0%
		الإجمالي		التكرار	20	8	10	20	58
				٪	34.5%	13.8%	17.2%	34.5%	100.0%
	بحري	التقدير	جيد فأقل	التكرار	16	4	4	11	35
				٪	45.7%	11.4%	11.4%	31.4%	100.0%
			جيد جدا فأعلي	التكرار	18	3	4	7	32
				٪	56.3%	9.4%	12.5%	21.9%	100.0%
		الإجمالي		التكرار	34	7	8	18	67
				٪	50.7%	10.4%	11.9%	26.9%	100.0%
	العاصمة	التقدير	جيد فأقل	التكرار	12	10	7	12	41
				٪	29.3%	24.4%	17.1%	29.3%	100.0%
			جيد جدا فأعلي	التكرار	8	7	0	7	22
				٪	36.4%	31.8%	.0%	31.8%	100.0%
		الإجمالي		التكرار	20	17	7	19	63
				٪	31.7%	27.0%	11.1%	30.2%	100.0%
الإجمالي العام				التكرار	157	64	83	102	406
				٪	38.7%	15.8%	20.4%	25.1%	100%

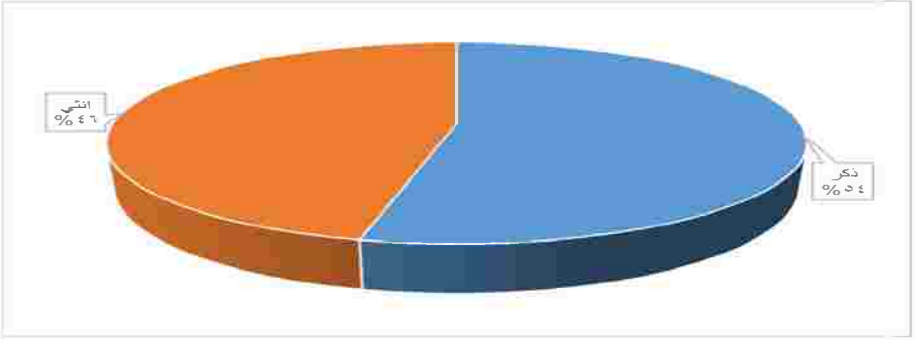
يتضح من الجدول السابق، أن عدد الدارسين بلغ (٢١٨) دارسًا بنسبة (٥٤٪)، و(١٨٨) دارسة بنسبة (٤٦٪)، وأن عدد الدارسين من ذوي تخصص العلوم العربية والشرعية بلغ (١٥٧) دارسًا ودارسة بنسبة (٣٩٪)، بينما بلغ عدد الدارسين من تخصص اللغات الأجنبية (٦٤) دارسًا ودارسة بنسبة (١٦٪)، كما بلغ عدد الدارسين من أصحاب تخصص العلوم والرياضيات (٨٣) دارسًا ودارسة بنسبة (٢٠٪)، بينما بلغ عدد الدارسين من تخصص الاجتماعيات والفلسفة (١٠٢) دارسًا ودارسة بنسبة (٢٥٪)، كما بلغ عدد الدارسين الحاصلين على تقدير جيد فأقل في المرحلة الجامعية الأولى (٢٧٢) دارسًا ودارسة بنسبة (٦٧٪)، وعدد الحاصلين على تقدير جيد جدًا فأعلى (١٣٤) دارسًا ودارسة بنسبة (٣٣٪)، وأخيرًا بلغ عدد الدارسين بمحافظات الوجه القبلي (١١٩) دارسًا ودارسة بنسبة (٢٩٪)، وبمحافظات الوجه البحري (١٧٤) دارسًا ودارسة بنسبة (٤٣٪)، وبالعاصمة (١١٣) دارسًا ودارسة بنسبة (٢٨٪).

كما يمكن توضيح توزيع عينة الدراسة بحسب متغيراتها بالشكل التالي :









شكل(٣) يوضح توزيع أفراد العينة بحسب متغير النوع (ذكور/ إناث) ،والتقدير التراكمي في المرحلة الجامعية الأولى (جيد فأقل / جيد جدا فأعلي)، والتخصص(شرعي وعربي/ لغات أجنبية / علوم ورياضيات / اجتماعيات وفلسفة)، والمحافظة التابع لها الدارس (وجه قبلي / بحري / عاصمة) .

ومن الشكل السابق يتضح اعتدالية النموذج الإحصائي بالنسبة للنوع،وعدم اعتدا ليته بالنسبة للتخصص و التقدير والمحافظة التابع لها الدارس، ولعل ذلك يعكس طبيعة المجتمع الإحصائي ذاته إذ تتوزع فيه الأعداد بنفس النسب تقريبًا. وهذا أمر مقبول إحصائيًا ويمكن علاجه، ومن ثم فقد توزعت عينة الدراسة توزيعًا عشوائيًا بحيث تكون معبرة عن مجتمع الدراسة، وتأسيسًا علي ما سبق فإن العينة كانت عشوائية ممثلة للمجتمع وإن كانت غير اعتدالية وهذا يعكس البيئة الأصلية للمجتمع حيث تتوزع فيها الفئات بنفس الدرجة تقريبا.

- **أداة الدراسة** :

تم إعداد الاستبانة من خلال بحث الأدبيات ذات الصلة في المجال الذي تقع فيه الدراسة، إضافة إلى الدراسات السابقة التي استخدمها الباحثان، حيث تم التوصل إلى قائمة موسعة تضم مجموعة من البنود موزعة على أنماط مختلفة. وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٩٩) عبارة ، تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال التربية وعلم

النفس والبالغ عددهم (١٢) محكمًا. وقد أبدي هؤلاء المحكمين آراءهم فيما يتعلق بالأداة وفقراتها ومدى ملائمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة، وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور المندرجة تحته، ومدى وضوح الفقرة وسلامة صياغتها واقتراح طرق تحسينها بالإشارة بالحذف أو البقاء أو التعديل. وبناءا علي آرائهم تم حذف بعض العبارات التي لم تصل نسبة اتفاق المحكمين عليها إلي ٩٠٪، وقد بلغ عدد هذه العبارات خمس عبارات(*) ، ومن ثم أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية (٩٤) عبارة . وقد تم تصنيف أنماط التعلم إلى ثلاث فئات هي : نمط التعلم البصري، والسمعي، والحركي . وذلك باعتبار أن هذا التصنيف هو الأكثر شيوعا من بين التصنيفات المختلفة لأنماط التعلم، كما أوضحت ذلك الدراسات السابقة . وقد وزعت عبارات الاستبانة على الأنماط الثلاثة كما يلي:

- أولا : نمط التعلم البصري : وعباراته تأخذ الأرقام : ١، ٢، ٥، ٩، ١٢، ١٣، ١٧، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٧، ٣٢، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٣، ٤٨، ٥١، ٥٢، ٥٦، ٦٠، ٦٤، ٦٥، ٧٠، ٧٣، ٧٤، ٧٧، ٧٨، ٨١، ٨٢، ٨٤، ٨٧، ٨٨، ٩١ .
- ثانيًا : نمط التعلم السمعي : وعباراته تأخذ الأرقام : ٣، ٦، ٧، ١٠، ١٤، ١٥، ١٨، ٢٥، ٢٨، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٤٠، ٤١، ٤٤، ٤٩، ٥٣، ٥٧، ٥٨، ٦١، ٦٦، ٦٧، ٧١، ٧٥، ٧٩، ٨٣، ٨٥، ٨٦، ٨٩، ٩٠، ٩٢، ٩٣ .
- ثالثًا : نمط التعلم الحركي : وعباراته تأخذ الأرقام :٤، ٨، ١١، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٦، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٦، ٤٢، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٥٠، ٥٤، ٥٥، ٥٩، ٦٢، ٦٣، ٦٨، ٦٩، ٧٢، ٧٦، ٨٠، ٩٤.

- **ثبات الأداة**:

قام الباحثان بحساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ علي أفراد العينة. وقد بلغ معامل الثبات ٠.٧٨٤وهى قيمة مرتفعة، مما يشير إلي ثبات الأداة، وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق الأداة علي عينة الدراسة .

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

- **نتائج التساؤل الأول**:

والذي ينص علي ما يلي: ما أنماط التعلم المفضلة لدى الدارسين ببرنامج التأهيل التربوي بالأزهر الشريف ؟ . فقد تمت الاجابة عنه من خلال تفريغ استجابات الدارسين على الاستبانة التي وجهت إليهم والذي أسفر عن تفضيلهم لثلاثة أنماط من أنماط التعلم جاء ترتيبها كالآتي : النمط البصري ، يليه النمط الحركي، وأخيرًا النمط السمعي، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لهذه

(*) العبارات هي كالتالي :

- أحب أن أخربش أثناء الحصة بالرسم على دفتري .
- أحب تجميع الصور والرسوم الكرتونية .
- أتعلم أفضل عندما يقرأ لي أكثر من أن أقرأ بنفسي .
- أتعلم الرياضيات من خلال الشرح المسموع أكثر من المكتوب .
- كتابتي ليست مرتبة في العادة .

الأنماط على الترتيب (٣.٩، ٣.٨، ٣.٧). وهذا يعني أن الدارسين يتعلمون بطريقة أفضل عن طريق الرؤية أو البصر، يلي ذلك التعلم عن طريق الحركة أو اللمس أو التعامل مع النماذج الحية، وأخيرًا يأتي التعلم عن طريق السماع سواء للمحاضرات أو الكتب المسجلة على أشرطة أو البرامج التعليمية السمعية .

- **نتائج التساؤل الثاني**:

والذي ينص علي : هل تختلف تلك الأنماط باختلاف متغيرات : النوع (ذكر / أنثى)، والتقدير التراكمي للتخرج في المرحلة الجامعية الأولى (جيد فأقل / جيد جدا فأعلى)، والتخصص (علوم عربية وشرعية / لغات أجنبية / علوم ورياضيات / اجتماعيات وفلسفة)، والمحافظة التابع لها الدارس (وجه قبلي / وجه بحري / عاصمة) . وللإجابة عن هذا التساؤل وضعت الدراسة مجموعة من الفروض هي كالتالي:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في أنماط التعلم بين الدارسين والدارسات .
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط التعلم بين الدارسين الحاصلين على تقدير جيد فأقل في المرحلة الجامعية الأولى، والحاصلين على تقدير جيد جدًا فأعلى .
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط التعلم بين الدارسين من تخصص العلوم العربية والشرعية، واللغات الأجنبية، والعلوم والرياضيات، والاجتماعيات والفلسفة .
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط التعلم بين الدارسين التابعين لمحافظات الوجه القبلي، والبحري، والعاصمة .

وفيما يلي يتم تناول نتائج تلك الفروض ومناقشتها.

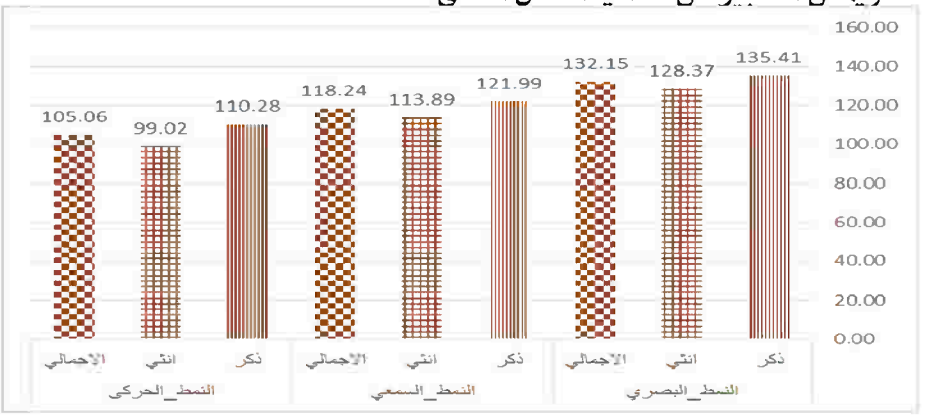
- **نتائج الفرض الأول ومناقشتها** :

لا توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط التعلم بين الدارسين والدارسات. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام اختبار (ت) للنوع (ذكور / إناث) علي أداة أنماط التعلم المفضلة لدى الدارسين ببرنامج التأهيل التربوي بالأزهر، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٢) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية لنمط التعلم البصري، والسمعي، والحركي (ن للذكور=٢١٨، وللإناث= ١٨٨)

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة المعيارية	الترتيب	قيمة التاء	الدلالة الإحصائية
النمط البصري	ذكر	218	135.4128	8.55420	4	1	8.335	.0001 دالة
	انثى	188	128.3723	8.40739	3.8			
	الإجمالى	406	132.1527	9.17599	3.9			
النمط السمعي	ذكر	218	121.9862	10.68117	3.8	3	8.276	.0001 دالة
	انثى	188	113.8936	8.72450	3.6			
	الإجمالى	406	118.2389	10.61118	3.7			
النمط الحركي	ذكر	218	110.2798	8.94631	3.9	2	13.429	.0001 دالة
	انثى	188	99.0160	7.78211	3.5			
	الإجمالى	406	105.0640	10.12274	3.8			

ويمكن التعبير عن هذا في الشكل التالى :



شكل(٤) يوضح الفروق في أنماط التعلم (البصري / الحركي / السمعي) بحسب متغير النوع (ذكور / إناث)

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في أنماط التعلم (البصري / السمعي / الحركي) ترجع الي متغير النوع (ذكور / إناث)، وهذه الفروق لصالح الذكور . ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن في نمط التعلم البصري يلاحظ أن الذكور أكثر ميلا للقراءة والاطلاع، كما أن لديهم قدرة عالية على التخيل . بينما في نمط التعلم السمعي يلاحظ أن الدارسين وخصوصًا من أصحاب تخصص العلوم العربية والشرعية أكثر ميلا للخطابة وإلقاء الكلمات في المناسبات والمحافل العامة، كما أنهم يستمتعون بترديد الشعر وإلقائه في تلك المناسبات والمحافل . وبالنسبة لنمط التعلم الحركي يلاحظ أيضًا أن الذكور أكثر ميلا للعمل اليدوي والفك والتركيب وصناعة الأشياء، كما أنهم أكثر استخدامًا للحاسوب والمختبرات من الإناث، بالاضافة إلى أن الذكور يتحملون قدرًا أعلى من المسئولية . وتتفق النتيجة السابقة للدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من أوبرالك، وأكبروف، ٢٠١٢ (Obralic & Akbarov,2012)، وسويلم، وضحاوي، ٢٠١٠ (Sywelem & Dahawy, 2010)، من اختلاف أنماط التعلم باختلاف متغير النوع (ذكر / أنثى) . بينما تختلف النتيجة السابقة للدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من(أبو النادي، ٢٠١٠)، (عقل، ومحمود، ٢٠٠٦)، من عدم اختلاف أنماط التعلّم لدى الطلاب باختلاف متغير النوع (ذكر / أنثى) .

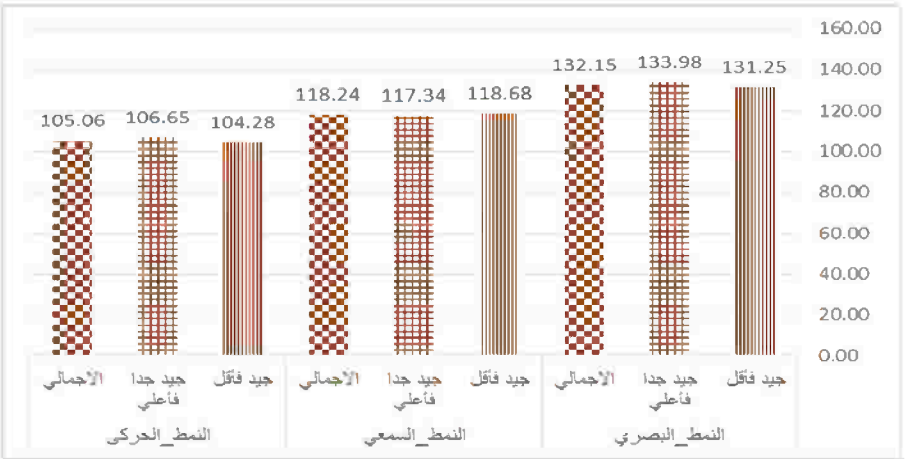
- **نتائج الفرض الثاني ومناقشتها** :

لا توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط التعلم بين الدارسين الحاصلين على تقدير جيد فأقل في المرحلة الجامعية الأولى، والحاصلين على تقدير جيد جداً فأعلى . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام اختبار (ت) للتقدير التراكمي للتخرج (جيد فأقل / جيد جداً فأعلى) علي أداة أنماط التعلم المفضلة لدى الدارسين ببرنامج التأهيل التربوي بالأزهر، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية لنمط التعلم البصري، والسمعي، والحركي (ن لأصحاب التقدير جيد فأقل =٢٧٢، ولأصحاب التقدير جيد جدًا فأعلى= ١٣٤)

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التاء	الدلالة الإحصائية
النمط البصري	جيد فاقل	272	131.2537	9.65827	-2.837-	.005 دالة
	جيد جدا فاعلى	134	133.9776	7.83041		
	الإجمالى	406	132.1527	9.17599		
النمط السمعي	جيد فاقل	272	118.6801	10.93644	1.194	.233
	جيد جدا فاعلى	134	117.3433	9.89730		
	الإجمالى	406	118.2389	10.61118		
النمط الحركي	جيد فاقل	272	104.2831	10.00502	-2.226-	.027 دالة
	جيد جدا فاعلى	134	106.6493	10.21223		
	الإجمالى	406	105.0640	10.12274		

ويمكن التعبير عن هذا في الشكل التالي:



شكل(٥) يوضح الفروق في أنماط التعلم (البصري/الحركي/السمعي) بحسب متغير التقدير (جيد فأقل / جيد جدًا فأعلى) .

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في نمطي التعلم (البصري/ الحركي) ترجع إلى متغير التقدير التراكمي للتخرج في المرحلة الجامعية الأولى (جيد فأقل / جيد جدًا فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الحاصلين على تقدير جيد جدًا فأعلى. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن في نمط التعلم البصري يلاحظ أن أصحاب التقدير جيد جدًا فأعلى أكثر حرصًا من غيرهم على القراءة والاطلاع في الكتب والمراجع، كما أنهم أكثر قدرة على ترجمة ما يرونه من رسوم بيانية وأشكال توضيحية وعروض تقديمية بشكل مناسب . وبالنسبة لنمط التعلم الحركي يلاحظ أن الحاصلين على تقدير جيد جدًا فأعلى أكثر قدرة على التعلم المبني على

إجراء التجارب، كما أنهم أكثر ممارسة للتعلم من خلال لعب الدور، بالإضافة إلى قيامهم بأنشطة التعلم بأنفسهم مما يثري عملية تعلمهم . وتتفق النتيجة السابقة للدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (أبو النادي، ٢٠١٠)، من اختلاف أنماط التعلم باختلاف المعدل التراكمي للطالب

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في نمط التعلم السمعي ترجع الي متغير التقدير التراكمي للتخرج (جيد فأقل / جيد جداً فأعلى) . ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الحاصلين على تقدير جيد فأقل، وجيد جداً فأعلى يمتلكون نفس القدرة في التعلم عن طريق الاستماع إلى المحاضرين، أو شرائط الكاسيت المسجل عليها بعض المواد التعليمية . وتتفق النتيجة السابقة للدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (هيلات، الزغبي، وشديفات، ٢٠١٠) من عدم وجود فروق في أنماط التعلم المفضلة لدى أفراد عينة الدراسة ترجع إلى متغير المعدل التراكمي للطلاب .

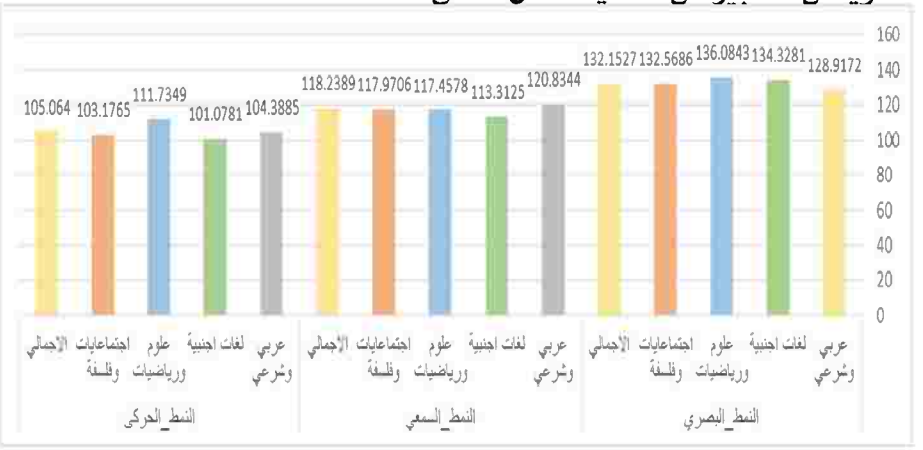
- **نتائج الفرض الثالث ومناقشتها** :

لا توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط التعلم بين الدارسين من تخصص العلوم العربية والشرعية، واللغات الأجنبية، والعلوم والرياضيات، والاجتماعيات والفلسفة . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام اختبار (ف) للتخصص (عربي وشرعي/ لغات أجنبية / علوم ورياضيات / اجتماعيات وفلسفة) علي أداة أنماط التعلم المفضلة لدى الدارسين ببرنامج التأهيل التربوي بالأزهر، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(ف) ودلالتها الإحصائية لنمط التعلم البصري، والسمعي، والحركي (ن للدارسين من تخصص العلوم العربية والشرعية =١٥٧، للدارسين من تخصص اللغات الأجنبية = ٦٤، للدارسين من تخصص العلوم والرياضيات =٨٣، وللدارسين من تخصص الاجتماعيات والفلسفة =١٠٢)

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الفاء	الدلالة الإحصائية
النمط البصري	عربي وشرعي	157	128.9172	7.49355	14.102	.0001 دالة، ولصالح العلوم والرياضيات
	لغات اجنبية	64	134.3281	9.30447		
	علوم ورياضيات	83	136.0843	7.73211		
	اجتماعيات وفلسفة	102	132.5686	10.77999		
	الإجمالي	406	132.1527	9.17599		
النمط السمعي	عربي وشرعي	157	120.8344	9.18949	8.330	.0001 دالة ، ولصالح العربي والشرعي .
	لغات اجنبية	64	113.3125	10.17759		
	علوم ورياضيات	83	117.4578	11.64338		
	اجتماعيات وفلسفة	102	117.9706	10.95306		
	الإجمالي	406	118.2389	10.61118		
النمط الحركي	عربي وشرعي	157	104.3885	9.16631	18.965	.0001 دالة، ولصالح العلوم والرياضيات
	لغات اجنبية	64	101.0781	9.22609		
	علوم ورياضيات	83	111.7349	10.98234		
	اجتماعيات وفلسفة	102	103.1765	8.89700		
	الإجمالي	406	105.0640	10.12274		

ويمكن التعبير عن هذا في الشكل التالى :



شكل(٦) يوضح الفروق في أنماط التعلم (البصري/الحركي/السمعي) بحسب متغير التخصص (عربي وشرعي / لغات أجنبية / علوم ورياضيات / اجتماعيات وفلسفة) .

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في نمط التعلم البصري ترجع الي متغير التخصص (عربي وشرعي / لغات أجنبية / علوم ورياضيات / اجتماعيات وفلسفة)، وهذه الفروق لصالح الدارسين من تخصص العلوم والرياضيات . ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن في نمط التعلم البصري يلاحظ أن هؤلاء الدارسين يفضلون التعلم من خلال رؤية الأشكال التوضيحية والرسوم البيانية، كما يفضلون قراءة التعليمات الخاصة بإجراء بعض التجارب العملية، يميلون إلى تدوين الملاحظات أثناء إجراء تلك التجارب وكذلك تدوين النتائج التي تم التوصل إليها في نهايتها، هذا بالإضافة إلى أنهم يفضلون فهم المسائل الرياضية المكتوبة أكثر من الشفهية أو المسموعة، ولديهم قدرة على تخيل تسلسل رقم هاتف أو بطاقة أو جواز سفر، وأيضًا قدرة على جمع الأرقام في أذهانهم .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في نمط التعلم السمعي ترجع الي متغير التخصص (شرعي وعربي / لغات أجنبية / علوم ورياضيات / اجتماعيات وفلسفة)، وهذه الفروق لصالح الدارسين من تخصص العلوم العربية والشرعية . ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن في نمط التعلم السمعي يلاحظ أن هؤلاء الدارسين يميلون إلى سماع بعض آيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية، وكذلك سماع بعض الأبيات الشعرية أو ترديدها وإلقائها على الآخرين، كما يفضلون كثرة الحوار والنقاش مع الآخرين والانتباه الشديد لما يقولون بغرض فهمه والاستفادة منه في عملية التعلم، هذ بالإضافة إلى أنهم يميلون إلى سماع المشاهير من القراء والكتاب والأدباء والشعراء.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في نمط التعلم الحركي ترجع الي متغير التخصص (عربي وشرعي / لغات أجنبية / علوم

ورياضيات / اجتماعيات وفلسفة)، وهذه الفروق لصالح الدارسين من تخصص العلوم والرياضيات . ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن في نمط التعلم الحركي يلاحظ أن هؤلاء الدارسين يفضلون إجراء التجارب العملية بأيديهم، كما يفضلون التعامل مع النماذج الحية (عينات من النباتات أو الحيوانات)، كما يستمتعون بالعمل والتجارب والاكتشافات، وأيضا يستخدمون الحاسب الآلي لتعزيز التعلم من خلال حاسة اللمس، هذا بالإضافة إلى أنهم عندما يريدون تذكر رقم هاتف معين يجعلون أصابعهم تتحرك وكأنها تتذكر الرقم لوحدها.

- **المقارنات البعدية بطريقة شافية** :

تستخدم طريقة شيفيه للمقارنات البعدية لدراسة الفروق الثنائية بين المجموعات.

جدول رقم (٥) : المقارنات البعدية ودلالتها الإحصائية لنمط التعلم البصري، والسمعي، والحركي طبقا لمتغير التخصص (عربي وشرعي/لغات أجنبية/علوم ورياضيات/اجتماعيات وفلسفة)

النمط	(I)التخصص	(J)التخصص	متوسط الفروق	الدلالة الإحصائية
النمط البصري	عربي وشرعي	لغات اجنبية	-5.41093-*	.001
		علوم ورياضيات	-7.16714-*	.000
		اجتماعيات وفلسفة	-3.65143-*	.014
	لغات اجنبية	علوم ورياضيات	-1.75621-	.694
		اجتماعيات وفلسفة	1.75950	.663
	علوم ورياضيات	اجتماعيات وفلسفة	3.51571	.063
النمط السمعي	عربي وشرعي	لغات اجنبية	7.52189*	.000
		علوم ورياضيات	3.37656	.124
		اجتماعيات وفلسفة	2.86381	.193
	لغات اجنبية	علوم ورياضيات	-4.14533-	.123
		اجتماعيات وفلسفة	-4.65809-*	.048
	علوم ورياضيات	اجتماعيات وفلسفة	-.51276-	.990
النمط الحركي	عربي وشرعي	لغات اجنبية	3.31041	.140
		علوم ورياضيات	-7.34640-*	.000
		اجتماعيات وفلسفة	1.21206	.800
	لغات اجنبية	علوم ورياضيات	-10.65681-*	.000
		اجتماعيات وفلسفة	-2.09835-	.591
	علوم ورياضيات	اجتماعيات وفلسفة	8.55847*	.000

يتضح من الجدول السابق :

- وجود فروق ذات دلالة احصائية في نمط التعلم البصري بين الدارسين من تخصص العلوم العربية والشرعية، والدارسين من تخصص اللغات الأجنبية، وذلك لصالح أصحاب تخصص اللغات الأجنبية . ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن أصحاب التخصص الأخير كثيراً ما يستخدمون القواميس بحثًا عن معاني بعض الكلمات، كما يقرءون كثيراً من قطع الفهم comprehensions، وذلك بغرض معرفة محتواها وإجابة بعض الأسئلة المتعلقة بها، هذا بالإضافة إلى أنهم كثيراً ما يقرأون بعض الكتب والمقالات الأجنبية المتاحة على شبكة الانترنت والتي تساعدهم على النمو المهني بصورة مستمرة .

- وجود فروق ذات دلالة احصائية في نمط التعلم البصري بين الدارسين من تخصص العلوم العربية والشرعية، والدارسين من تخصص العلوم والرياضيات، وذلك لصالح أصحاب تخصص العلوم والرياضيات . ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الدارسين من تخصص العلوم كثيراً ما يحتاجون إلى الرؤية أثناء عملية التعلم، وذلك كرؤية بعض التجارب العملية، أو بعض النماذج الحية الخاصة بالنباتات والحيوانات، هذا بالإضافة إلى أن الدارسين من تخصص الرياضيات يحتاجون إلى رؤية المسائل الرياضية كي يفهمونها ويستطيعون حلها، كما يحتاجون إلى قراءة النظريات الرياضية بدقة كي يفهمونها ويستطيعون حل التطبيقات عليها .
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في نمط التعلم البصري بين الدارسين من تخصص العلوم العربية والشرعية، والدارسين من تخصص الاجتماعيات والفلسفة، وذلك لصالح أصحاب تخصص الاجتماعيات والفلسفة . ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن أصحاب التخصص الأخير كثيراً ما يقرأون عن بعض علماء الاجتماع واسهاماتهم في خدمة الفرد والمجتمع، كما يقرأون كثيراً عن بعض الفلاسفة وآرائهم في الأمور الحياتية بصفة عامة والأمور التربوية والتعليمية بصفة خاصة .
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في نمط التعلم السمعي بين الدارسين من تخصص العلوم العربية والشرعية، والدارسين من تخصص اللغات الأجنبية، وذلك لصالح تخصص العلوم العربية والشرعية. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن أصحاب التخصص الأخير يميلون إلي سماع بعض آيات الذكر الحكيم، أو بعض المواعظ والعبر المستقاة من سيرة الصحابة، أو بعض الأبيات الشعرية وترديدها .
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في نمط التعلم السمعي بين الدارسين من تخصص اللغات الأجنبية، والدارسين من تخصص الاجتماعيات والفلسفة، وذلك لصالح تخصص الاجتماعيات والفلسفة . ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن أصحاب التخصص الأخير يميلون إلي سماع بعض الأشياء عن سيرة بعض الكتاب والأدباء والشعراء .
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في نمط التعلم الحركي بين الدارسين من تخصص العلوم العربية والشرعية، واللغات الأجنبية، والاجتماعيات والفلسفة، والدارسين من تخصص العلوم والرياضيات، وذلك لصالح الدارسين من تخصص العلوم والرياضيات. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن أصحاب التخصص الأخير يزداد فهمهم للشيء بعد تجربته لهم عملياً، كما أنهم يشعرون بالضيق والملل والتعب من الجلوس طويلا في مكان واحد .

- **نتائج الفرض الرابع ومناقشتها** :

لا توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط التعلم بين الدارسين التابعين لمحافظات الوجه القبلي، والبحري، والعاصمة . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختبار (ف) للمحافظة التابع لها الدارس (وجه قبلي / بحري / عاصمة) علي أداة أنماط التعلم المفضلة لدى الدارسين ببرنامج التأهيل التربوي بالأزهر، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٦) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(ف) ودلالتها الإحصائية لنمط التعلم البصري، والسمعي، والحركي (ن للدارسين من محافظات الوجه القبلي = ١١٩، للدارسين من محافظات الوجه البحري = ١٧٤، وللدارسين من العاصمة = ١١٣)

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الفاء		الدلالة الإحصائية
النمط_البصري	قبلي	119	129.6134	8.321	9.78680	.0001 دالة
	بحرى	174	133.9828		8.58650	
	العاصمة	113	132.0088		8.80898	
	الإجمالى	406	132.1527		9.17599	
النمط_السمعي	قبلي	119	120.1681	12.447	10.38604	.0001 دالة
	بحرى	174	119.5805		10.49205	
	العاصمة	113	114.1416		9.98916	
	الإجمالى	406	118.2389		10.61118	
النمط_الحركي	قبلي	119	104.4706	9.719	10.43367	.0001 دالة
	بحرى	174	107.3563		10.07885	
	العاصمة	113	102.1593		9.04904	
	الإجمالى	406	105.0640		10.12274	

شكل(٧) يوضح الفروق في أنماط التعلم (البصري / الحركي / السمعي) بحسب متغير المحافظة التابع لها الدارس (وجه قبلي/بحري/عاصمة)

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في نمط التعلم البصري ترجع الي متغير المحافظة التابع لها الدارس (وجه قبلي / بحري / عاصمة)، وذلك لصالح الدارسين التابعين لمحافظات الوجه البحري . ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن هؤلاء الدارسين يميلون إلي القراءة في كتب التخصص، أو في خارجها، كما يفضلون النظر في الأشكال التوضيحية والرسوم البيانية والخرائط ويستخرجون ما بها من حقائق ومفاهيم ومبادئ، هذا بالإضافة إلى أنهم ينظرون كثيراً في صفحات مواقع التواصل الاجتماعي ويقرأون ويترجمون ما يرونه فيها .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في نمط التعلم السمعي ترجع الي متغير المحافظة التابع لها الدارس (وجه قبلي / بحري / عاصمة)، وذلك لصالح الدارسين التابعين لمحافظات الوجه القبلي . ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن هؤلاء الدارسين يميلون إلى التعلم عن طريق الاستماع والانتباه الشديد لما يقوله المحاضر، أو الاستماع إلى إذاعة القرآن الكريم والاستفادة منها في إثراء المعلومات الموجودة لديهم، هذا بالإضافة إلى أنهم يفضلون الحوارات والنقاشات البناءة والهادفة والتي تثري عملية التعلم لديهم .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في نمط التعلم الحركي ترجع الي متغير المحافظة التابع لها الدارس (وجه قبلي / بحري / عاصمة)، وذلك لصالح الدارسين التابعين لمحافظات الوجه البحري . ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن هؤلاء الدارسين يميلون إلى التعلم عن طريق المشاركة الفعلية في الأنشطة بكافة أنواعها، كما يفضلون التعلم عن طريق لعب الدور من خلال القيام ببعض المسرحيات التربوية والتعليمية الهادفة، هذا بالإضافة إلى أنهم يميلون أكثر من غيرهم إلى استخدام مواقع التواصل الاجتماعي والانتقال من نشاط إلى آخر بداخل هذه المواقع .

- **المقارنات البعدية بطريقة شافية** :

فيما يلي توضيح للمقارنات البعدية لأنماط التعلم بحسب متغير المحافظة التابع لها الدارس.

جدول رقم (٧): المقارنات البعدية ودلالتها الإحصائية لنمط التعلم البصري، والسمعي، والحركي طبقا لمتغير المحافظة التابع لها الدارس (وجه قبلي/بحري/عاصمة)

	المنطقة أ	المنطقة ب	متوسط الفروق	الدلالة الإحصائية
النمط البصري	قبلي	بحري	-4.36931-*	.000
		العاصمة	-2.39540-	.131
	بحري	العاصمة	1.97391	.195
النمط السمعي	قبلي	بحري	.58761	.892
		العاصمة	6.02647*	.000
	بحري	العاصمة	5.43887*	.000
النمط الحركي	قبلي	بحري	-2.88573-	.051
		العاصمة	2.31130	.208
	بحري	العاصمة	5.19703*	.000

يتضح من الجدول السابق :

- وجود فروق ذات دلالة احصائية في نمط التعلم البصري بين الدارسين من محافظات الوجه القبلي، والدارسين من محافظات الوجه البحري، وذلك لصالح الدارسين التابعين لمحافظات الوجه البحري .
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في نمط التعلم السمعي بين الدارسين من محافظات الوجه القبلي، والدارسين من العاصمة، وذلك لصالح الدارسين التابعين لمحافظات الوجه القبلي .
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في نمط التعلم السمعي بين الدارسين من محافظات الوجه البحري، والدارسين من العاصمة، وذلك لصالح الدارسين التابعين لمحافظات الوجه البحري .

- وجود فروق ذات دلالة احصائية في نمط التعلم الحركي بين الدارسين من محافظات الوجه القبلي، والدارسين من محافظات الوجه البحري، وذلك لصالح الدارسين التابعين لمحافظات الوجه البحري .
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في نمط التعلم الحركي بين الدارسين من محافظات الوجه البحري، والدارسين من العاصمة، وذلك لصالح الدارسين التابعين لمحافظات الوجه البحري .

- **النتائج الخاصة بإظهار الفروق بين عبارات كل نمط من أنماط التعلم الثلاث (البصري/السمعي/الحركي):**
- **النتائج الخاصة بإظهار الفروق بين عبارات النمط البصري :**

لمعرفة الفروق بين عبارات النمط البصري، فقد تم حساب درجة الموافقة لكل عبارة، والوزن النسبي لها، وترتيبها، وقيمة كا٢، ومستوي الدلالة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٨): النتائج الخاصة بإظهار الفروق بين عبارات النمط البصريحسب متغير التخصص (عربى وشرعى/لغات أجنبية/علوم ورياضيات/اجتماعيات وفلسفة)

م	العبارة	الوظيفة		درجة الموافقة						الوزن النسبي	الترتيب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
				غير موافق	غير موافق بشدة	محايد	موافق	موافق بشدة	الجملة				
١)	a1 وصولى لأى مكان أو موقع يكون أسهل إذا ما تم إعطائى مخططا توضيحيا يصف طريقة الوصول إليه .	عربى وشرعي	ك	3	18	27	70	39	157	3 7898	14	54 633[a]	000
			٪	1 9%	11 5%	17 2%	44 6%	24 8%	100 0%				
		لغات	ك	5	5	4	15	35	64	4 0938	11		
			٪	7 8%	7 8%	6 3%	23 4%	54 7%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	4	0	2	37	40	83	4 3133	9		
			٪	4 8%	0%	2 4%	44 6%	48 2%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	0	7	14	32	49	102	4 2059	6		
			٪	0%	6 9%	13 7%	31 4%	48 0%	100 0%				
		الإجمالي	ك	12	30	47	154	163	406	4 0493	10		
			٪	3 0%	7 4%	11 6%	37 9%	40 1%	100 0%				
٢)	a2افضل تعلمي للجديد من المهارات بالاستعانة بالأشكال التوضيحية والمعينات البصرية	عربى وشرعي	ك	3	4	9	74	67	157	4 2611	4	39 012[a]	000
			٪	1 9%	2 5%	5 7%	47 1%	42 7%	100 0%				
		لغات	ك	0	0	10	13	41	64	4 4844	2		
			٪	0%	0%	15 6%	20 3%	64 1%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	0	0	7	23	53	83	4 5542	2		
			٪	0%	0%	8 4%	27 7%	63 9%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	0	0	4	48	50	102	4 451	1		
			٪	0%	0%	3 9%	47 1%	49 0%	100 0%				
		الإجمالي	ك	3	4	30	158	211	406	4 4039	2		
			٪	7%	1 0%	7 4%	38 9%	52 0%	100 0%				
٣)	a5 عند نظري إلى الأشكال المرسومة على أوراق فإني أستطيع بسهولة تمييزها من بينها من تشابه أو اختلاف	عربى وشرعي	ك	0	6	17	72	62	157	4 2102	6	61 401[a]	000
			٪	0%	3 8%	10 8%	45 9%	39 5%	100 0%				
		لغات	ك	0	0	13	29	22	64	4 1406	9		
			٪	0%	0%	20 3%	45 3%	34 4%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	5	4	3	26	45	83	4 2289	11		
			٪	6 0%	4 8%	3 6%	31 3%	54 2%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	0	12	1	52	37	102	4 1176	8		
			٪	0%	11 8%	1 0%	51 0%	36 3%	100 0%				
		الإجمالي	ك	5	22	34	179	166	406	4 1798	6		
			٪	1 2%	5 4%	8 4%	44 1%	40 9%	100 0%				
٤)	a9 يعتمد اكتسابي	عربى وشرعي	ك	23	48	37	36	13	157	2 7962	32	24 289[a]	019
			٪	14 6%	30 6%	23 6%	22 9%	8 3%	100 0%				

م	العبارة	الوظيفة		درجة الموافقة						الوزن النسبي	الترتيب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
				غير موافق	غير موافق بشدة	محايد	موافق	موافق بشدة	الجملة				
	للجديد من المعلومات " بصفة أساسية " على الرسوم والأشكال والخرائط أكثر من أي مصدر آخر	لغات	ك	9	15	17	13	10	64	3	27		
			٪	14 1%	23 4%	26 6%	20 3%	15 6%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	3	20	21	20	19	83	3 3855	30		
			٪	3 6%	24 1%	25 3%	24 1%	22 9%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	5	24	31	30	12	102	3 1961	25		
			٪	4 9%	23 5%	30 4%	29 4%	11 8%	100 0%				
		الإجمالي	ك	40	107	106	99	54	406	3 0493	31		
			٪	9 9%	26 4%	26 1%	24 4%	13 3%	100 0%				
٥	a12 نظري إلى الأشخاص حينما يتحدثون يساعدني على فهم ما يقولون بدقة	عربي وشرعي	ك	0	6	13	58	80	157	4 3503	2	36 972a	000
			٪	0%	3 8%	8 3%	36 9%	51 0%	100 0%				
		لغات	ك	0	0	4	10	50	64	4 7188	1		
			٪	0%	0%	6 3%	15 6%	78 1%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	0	2	13	18	50	83	4 3976	6		
			٪	0%	2 4%	15 7%	21 7%	60 2%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	4	0	11	30	57	102	4 3333	3		
			٪	3 9%	0%	10 8%	29 4%	55 9%	100 0%				
		الإجمالي	ك	4	8	41	116	237	406	4 4138	1		
			٪	1 0%	2 0%	10 1%	28 6%	58 4%	100 0%				
٦	a13 أتذكر المفاهيم الجديدة والأشكال من خلال كتابتها أو رسمها على دفتري عدة مرات	عربي وشرعي	ك	35	18	20	38	46	157	3 2675	28	60 048a	000
			٪	22 3%	11 5%	12 7%	24 2%	29 3%	100 0%				
		لغات	ك	0	0	10	21	33	64	4 3594	4		
			٪	0%	0%	15 6%	32 8%	51 6%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	4	10	9	21	39	83	3 9759	17		
			٪	4 8%	12 0%	10 8%	25 3%	47 0%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	3	5	21	33	40	102	4	11		
			٪	2 9%	4 9%	20 6%	32 4%	39 2%	100 0%				
		الإجمالي	ك	42	33	60	113	158	406	3 7685	18		
			٪	10 3%	8 1%	14 8%	27 8%	38 9%	100 0%				
٧	a17 عندما أجيب على سؤال ما في الامتحان، فإن بإمكاني تصور الإجابة في ذهني كما كانت في دفتري أثناء المذاكرة	عربي وشرعي	ك	5	12	25	31	84	157	4 1274	9	23 258a	026
			٪	3 2%	7 6%	15 9%	19 7%	53 5%	100 0%				
		لغات	ك	5	0	6	18	35	64	4 2188	8		
			٪	7 8%	0%	9 4%	28 1%	54 7%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	4	0	10	27	42	83	4 241	10		
			٪	4 8%	0%	12 0%	32 5%	50 6%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	8	7	20	23	44	102	3 8627	16		
			٪	7 8%	6 9%	19 6%	22 5%	43 1%	100 0%				
		الإجمالي	ك	22	19	61	99	205	406	4 0985	8		
			٪	5 4%	4 7%	15 0%	24 4%	50 5%	100 0%				
٨	a22 أفضل التعلم بمشاهدة الأفلام التعليمية عن الإصغاء إلى المعلم أو الأشرطة السمعية	عربي وشرعي	ك	12	20	17	66	42	157	3 6752	17	76 669a	000
			٪	7 6%	12 7%	10 8%	42 0%	26 8%	100 0%				
		لغات	ك	0	0	16	23	25	64	4 1406	9		
			٪	0%	0%	25 0%	35 9%	39 1%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	5	2	16	30	30	83	3 9398	19		
			٪	6 0%	2 4%	19 3%	36 1%	36 1%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	14	15	39	29	5	102	2 9608	29		
			٪	13 7%	14 7%	38 2%	28 4%	4 9%	100 0%				
		الإجمالي	ك	31	37	88	148	102	406	3 6232	24		
			٪	7 6%	9 1%	21 7%	36 5%	25 1%	100 0%				
٩	a23 عند تذكري تسلسل أرقام هاتف معين، أستطيع أن أتخيل تسلسل تلك	عربي وشرعي	ك	5	31	23	76	22	157	3 5032	23	51 566a	000
			٪	3 2%	19 7%	14 6%	48 4%	14 0%	100 0%				
		لغات	ك	5	3	4	25	27	64	4 0313	12		
			٪	7 8%	4 7%	6 3%	39 1%	42 2%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	0	10	5	40	28	83	4 0361	16		
			٪	0%	12 0%	6 0%	48 2%	33 7%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	8	6	4	48	36	102	3 9608	12		

م	العبارة	الوظيفة		درجة الموافقة					الوزن النسبي	الترتيب	قيمة كا'	مستوى الدلالة
				غير موافق	غير موافق بشدة	محايد	موافق	موافق بشدة	الجملة			
	الأرقام كما لو كان ماثلا أمام عينيّ	الإجمالي	٪	7 8%	5 9%	3 9%	47 1%	35 3%	100 0%			
			ك	18	50	36	189	113	406	3 8103	17	
			٪	4 4%	12 3%	8 9%	46 6%	27 8%	100 0%			
١٠)	a24عندما أتذكر حادثا ما، فإن أكثر ما أتذكره منه يكون الصورة الذهنية له	عربى وشرعي	ك	7	9	14	52	75	157	4 1401	8	46 609[a]	000
			٪	4 5%	5 7%	8 9%	33 1%	47 8%	100 0%				
		لغات	ك	4	6	10	29	15	64	3 7031	17		
			٪	6 3%	9 4%	15 6%	45 3%	23 4%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	2	6	2	25	48	83	4 3373	7		
			٪	2 4%	7 2%	2 4%	30 1%	57 8%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	5	14	4	55	24	102	3 7745	18		
			٪	4 9%	13 7%	3 9%	53 9%	23 5%	100 0%				
		الإجمالي	ك	18	35	30	161	162	406	4 0197	12		
			٪	4 4%	8 6%	7 4%	39 7%	39 9%	100 0%				
١١)	a27تذكر ما أقرأه أكثر مما أسمعه	عربى وشرعي	ك	9	28	36	34	50	157	3 5605	19	9 141[a]	691
			٪	5 7%	17 8%	22 9%	21 7%	31 8%	100 0%				
		لغات	ك	0	10	18	19	17	64	3 6719	19		
			٪	0%	15 6%	28 1%	29 7%	26 6%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	7	14	21	21	20	83	3 3976	29		
			٪	8 4%	16 9%	25 3%	25 3%	24 1%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	5	19	23	22	33	102	3 5784	22		
			٪	4 9%	18 6%	22 5%	21 6%	32 4%	100 0%				
		الإجمالي	ك	21	71	98	96	120	406	3 5493	'24		
			٪	5 2%	17 5%	24 1%	23 6%	29 6%	100 0%				
١٢)	a32يمكنني فهم المسائل الرياضية المكتوبة أكثر من الشفهية	عربى وشرعي	ك	11	29	27	48	42	157	3 5159	21	82 444[a]	000
			٪	7 0%	18 5%	17 2%	30 6%	26 8%	100 0%				
		لغات	ك	9	15	12	5	23	64	3 2813	25		
			٪	14 1%	23 4%	18 8%	7 8%	35 9%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	10	0	8	16	49	83	4 1325	14		
			٪	12 0%	0%	9 6%	19 3%	59 0%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	1	2	10	27	62	102	4 4412	2		
			٪	1 0%	2 0%	9 8%	26 5%	60 8%	100 0%				
		الإجمالي	ك	31	46	57	96	176	406	3 8374	16		
			٪	7 6%	11 3%	14 0%	23 6%	43 3%	100 0%				
١٣)	a37وضع اللوحات والصور على جدران غرفتي يشعرني بالراحة	عربى وشرعي	ك	12	34	29	41	41	157	3 414	25	65 731[a]	000
			٪	7 6%	21 7%	18 5%	26 1%	26 1%	100 0%				
		لغات	ك	8	21	10	12	13	64	3 0156	26		
			٪	12 5%	32 8%	15 6%	18 8%	20 3%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	14	13	2	21	33	83	3 5542	25		
			٪	16 9%	15 7%	2 4%	25 3%	39 8%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	9	15	40	29	9	102	3 1373	27		
			٪	8 8%	14 7%	39 2%	28 4%	8 8%	100 0%				
		الإجمالي	ك	43	83	81	103	96	406	3 3103	30		
			٪	10 6%	20 4%	20 0%	25 4%	23 6%	100 0%				
١٤)	a38أحب قراءة القصص التي تحوي صورا ملونة	عربى وشرعي	ك	9	11	39	53	45	157	3 7261	16	52 094[a]	000
			٪	5 7%	7 0%	24 8%	33 8%	28 7%	100 0%				
		لغات	ك	5	6	3	20	30	64	4	14		
			٪	7 8%	9 4%	4 7%	31 3%	46 9%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	0	0	9	22	52	83	4 5181	3		
			٪	0%	0%	10 8%	26 5%	62 7%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	4	3	31	31	33	102	3 8431	17		
			٪	3 9%	2 9%	30 4%	30 4%	32 4%	100 0%				
		الإجمالي	ك	18	20	82	126	160	406	3 9606	13		
			٪	4 4%	4 9%	20 2%	31 0%	39 4%	100 0%				
١٥)	a39إذا ما دعيت لإلقاء كلمة في مناسبة ما، فلا يفوتني استخدام الصور والأشكال التوضيحية المعينة على الفهم	عربى وشرعي	ك	19	28	41	41	28	157	3 1975	29	37 003[a]	000
			٪	12 1%	17 8%	26 1%	26 1%	17 8%	100 0%				
		لغات	ك	7	8	6	34	9	64	3 4688	21		
			٪	10 9%	12 5%	9 4%	53 1%	14 1%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	1	9	35	25	13	83	3 4819	28		
			٪	1 2%	10 8%	42 2%	30 1%	15 7%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	7	11	32	37	15	102	3 4118	23		
			٪	6 9%	10 8%	31 4%	36 3%	14 7%	100 0%				
		الإجمالي	ك	34	56	114	137	65	406	3 3522	29		
			٪	8 4%	13 8%	28 1%	33 7%	16 0%	100 0%				

م	العبارة	الوظيفة		درجة الموافقة						الوزن النسبي	الترتيب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
				غير موافق	غير موافق بشدة	محايد	موافق	موافق بشدة	الجملة				
(١٦)	43أفضل المعلم الذي يستخدم أشكالا توضيحية ورسوما وصورا على من يقتصر على العرض اللفظي أو العملي	عربي وشرعي	ك	5	13	10	43	86	157	4.2229	5	73.799a	.000
			٪	3.2%	8.3%	6.4%	27.4%	54.8%	100.0%				
		لغات	ك	0	14	10	1	39	64	4.0156	13		
			٪	0%	21.9%	15.6%	1.6%	60.9%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	1	6	0	14	62	83	4.5663	1		
			٪	1.2%	7.2%	0%	16.9%	74.7%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	4	2	17	38	41	102	4.0784	9		
			٪	3.9%	2.0%	16.7%	37.3%	40.2%	100.0%				
		الإجمالي	ك	10	35	37	96	228	406	4.2241	4		
			٪	2.5%	8.6%	9.1%	23.6%	56.2%	100.0%				
(١٧)	48من الأفضل إرشاد السائحين إلى ما يرغبون في زيارته من أماكن بعرض الرسوم والصور عليهم أكثر من مجرد الحديث عنها	عربي وشرعي	ك	17	9	9	46	76	157	3.9873	10	25.992a	.011
			٪	10.8%	5.7%	5.7%	29.3%	48.4%	100.0%				
		لغات	ك	4	4	0	18	38	64	4.2813	6		
			٪	6.3%	6.3%	0%	28.1%	59.4%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	0	6	2	24	51	83	4.4458	4		
			٪	0%	7.2%	2.4%	28.9%	61.4%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	3	8	0	35	56	102	4.3039	4		
			٪	2.9%	7.8%	0%	34.3%	54.9%	100.0%				
		الإجمالي	ك	24	27	11	123	221	406	4.2069	5		
			٪	5.9%	6.7%	2.7%	30.3%	54.4%	100.0%				
(١٨)	51عند شرائي كتابا معينا، فإن أكثر ما يؤثر في شكله الخارجي	عربي وشرعي	ك	36	21	46	43	11	157	2.8217	31	47.212a	.000
			٪	22.9%	13.4%	29.3%	27.4%	7.0%	100.0%				
		لغات	ك	10	13	10	10	21	64	3.2969	24		
			٪	15.6%	20.3%	15.6%	15.6%	32.8%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	16	24	8	26	9	83	2.8554	33		
			٪	19.3%	28.9%	9.6%	31.3%	10.8%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	23	22	20	20	17	102	2.8627	30		
			٪	22.5%	21.6%	19.6%	19.6%	16.7%	100.0%				
		الإجمالي	ك	85	80	84	99	58	406	2.9138	32		
			٪	20.9%	19.7%	20.7%	24.4%	14.3%	100.0%				
(١٩)	52عند اطلاعي على قائمة الطعام بالمطعم، فإنني أهتم بالنظر إلى صور الطعام بها، أو أتطلع إلى ما يأكله الآخرون	عربي وشرعي	ك	29	37	24	24	43	157	3.0955	30	37.000a	.000
			٪	18.5%	23.6%	15.3%	15.3%	27.4%	100.0%				
		لغات	ك	4	14	5	19	22	64	3.6406	20		
			٪	6.3%	21.9%	7.8%	29.7%	34.4%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	19	15	9	17	23	83	3.1205	31		
			٪	22.9%	18.1%	10.8%	20.5%	27.7%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	6	9	14	33	40	102	3.902	14		
			٪	5.9%	8.8%	13.7%	32.4%	39.2%	100.0%				
		الإجمالي	ك	58	75	52	93	128	406	3.3892	27		
			٪	14.3%	18.5%	12.8%	22.9%	31.5%	100.0%				
(٢٠)	56عند استخدامي آلة التصوير الرقمية للمرة الأولى، فإنني أفضل أن يكون لدي الأشكال التوضيحية التي تظهر كل جزء وكيفية عمله	عربي وشرعي	ك	9	7	23	59	59	157	3.9682	11	16.592a	.166
			٪	5.7%	4.5%	14.6%	37.6%	37.6%	100.0%				
		لغات	ك	0	0	7	24	33	64	4.4063	3		
			٪	0%	0%	10.9%	37.5%	51.6%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	5	4	10	18	46	83	4.1566	13		
			٪	6.0%	4.8%	12.0%	21.7%	55.4%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	4	4	13	33	48	102	4.1471	7		
			٪	3.9%	3.9%	12.7%	32.4%	47.1%	100.0%				
		الإجمالي	ك	18	15	53	134	186	406	4.1207	7		
			٪	4.4%	3.7%	13.1%	33.0%	45.8%	100.0%				

م	العبارة	الوظيفة		درجة الموافقة						الوزن النسبي	الترتيب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
				غير موافق	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الجملة				
(٢١)	a60فضل الطبيب الذي يريني رسما توضيحيا عن مشكلتي المرضية	عربي وشرعي	ك	1	10	17	63	66	157	4 1656	7	17 124a	145
			٪	6%	6 4%	10 8%	40 1%	42 0%	100 0%				
		لغات	ك	1	9	8	24	22	64	3 8906	15		
			٪	1 6%	14 1%	12 5%	37 5%	34 4%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	3	4	14	22	40	83	4 1084	15		
			٪	3 6%	4 8%	16 9%	26 5%	48 2%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	0	9	14	41	38	102	4 0588	10		
			٪	0%	8 8%	13 7%	40 2%	37 3%	100 0%				
		الإجمالي	ك	5	32	53	150	166	406	4 0837	9		
			٪	1 2%	7 9%	13 1%	36 9%	40 9%	100 0%				
(٢٢)	a64عند تخطيطي للقيام برحلة مع الزملاء، فإنني أريهم الأماكن المزمع زيارتها على موقع على شبكة الانترنت أو على خريطة توضيحية	عربي وشرعي	ك	0	19	27	56	55	157	3 9363	12	47 460a	000
			٪	0%	12 1%	17 2%	35 7%	35 0%	100 0%				
		لغات	ك	0	5	9	15	35	64	4 25	7		
			٪	0%	7 8%	14 1%	23 4%	54 7%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	7	7	11	21	37	83	3 8916	20		
			٪	8 4%	8 4%	13 3%	25 3%	44 6%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	4	4	25	47	22	102	3 7745	18		
			٪	3 9%	3 9%	24 5%	46 1%	21 6%	100 0%				
		الإجمالي	ك	11	35	72	139	149	406	3 936	14		
			٪	2 7%	8 6%	17 7%	34 2%	36 7%	100 0%				
(٢٣)	a65فضل المواقع الالكترونية التي تحتوي على تصميمات شائقة ومواصفات مرئية من رسومات وألوان وغيرها	عربي وشرعي	ك	4	13	47	42	51	157	3 7834	15	33 349a	001
			٪	2 5%	8 3%	29 9%	26 8%	32 5%	100 0%				
		لغات	ك	7	5	13	15	24	64	3 6875	18		
			٪	10 9%	7 8%	20 3%	23 4%	37 5%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	0	11	10	33	29	83	3 9639	18		
			٪	0%	13 3%	12 0%	39 8%	34 9%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	3	4	22	28	45	102	4 0588	10		
			٪	2 9%	3 9%	21 6%	27 5%	44 1%	100 0%				
		الإجمالي	ك	14	33	92	118	149	406	3 8744	15		
			٪	3 4%	8 1%	22 7%	29 1%	36 7%	100 0%				
(٢٤)	a70عند شرائي آلة تصوير رقمية أو هاتفا نقالا، فإن أكثر ما يلفت نظري هو مظهر الجهاز وتصميمه الحديث	عربي وشرعي	ك	20	17	20	36	64	157	3 6815	17	30 227a	003
			٪	12 7%	10 8%	12 7%	22 9%	40 8%	100 0%				
		لغات	ك	15	11	0	27	27	64	3 375	22		
			٪	23 4%	17 2%	0%	42 2%	42 2%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	5	14	15	22	27	83	3 6265	23		
			٪	6 0%	16 9%	18 1%	26 5%	32 5%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	10	8	9	28	47	102	3 9216	13		
			٪	9 8%	7 8%	8 8%	27 5%	46 1%	100 0%				
		الإجمالي	ك	50	50	44	97	165	406	3 6823	21		
			٪	12 3%	12 3%	10 8%	23 9%	40 6%	100 0%				
(٢٥)	a73تعلم أكثر عن طريق قراءة المراجع أكثر من الاستماع إلى المحاضرات	عربي وشرعي	ك	9	29	49	45	25	157	3 3057	27	61 282a	000
			٪	5 7%	18 5%	31 2%	28 7%	15 9%	100 0%				
		لغات	ك	3	0	13	18	30	64	4 125	10		
			٪	4 7%	0%	20 3%	28 1%	46 9%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	5	21	34	14	9	83	3 012	32		
			٪	6 0%	25 3%	41 0%	16 9%	10 8%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	10	20	35	9	28	102	3 2451	24		
			٪	9 8%	19 6%	34 3%	8 8%	27 5%	100 0%				
		الإجمالي	ك	27	70	131	86	92	406	3 3596	28		
			٪	6 7%	17 2%	32 3%	21 2%	22 7%	100 0%				

م	العبارة	الوظيفة		درجة الموافقة						الوزن النسبي	الترتيب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
				غير موافق	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الجملة				
(٢٦)	74اهتم بقراءة ما تحويه مجلات الحائط بالكلية	عربى وشرعي	ك	0	15	37	65	40	157	3 828	13	68 055a	000
			٪	0%	9 6%	23 6%	41 4%	25 5%	100 0%				
		لغات	ك	8	8	10	30	8	64	3 3438	23		
			٪	12 5%	12 5%	15 6%	46 9%	12 5%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	0	9	42	15	17	83	3 4819	28'		
			٪	0%	10 8%	50 6%	18 1%	20 5%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	8	2	38	29	25	102	3 598	22		
			٪	7 8%	2 0%	37 3%	28 4%	24 5%	100 0%				
		الإجمالي	ك	16	34	127	139	90	406	3 6232	23		
			٪	3 9%	8 4%	31 3%	34 2%	22 2%	100 0%				
(٢٧)	77انما يشد نظري أثناء متابعة مباراة كرة القدم لياقة اللاعبين وتحركاتهم	عربى وشرعي	ك	15	13	26	58	45	157	3 6688	18	27 184a	007
			٪	9 6%	8 3%	16 6%	36 9%	28 7%	100 0%				
		لغات	ك	8	0	13	22	21	64	3 75	16'		
			٪	12 5%	0%	20 3%	34 4%	32 8%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	4	4	23	22	30	83	3 8434	22		
			٪	4 8%	4 8%	27 7%	26 5%	36 1%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	5	16	15	40	26	102	3 6471	21		
			٪	4 9%	15 7%	14 7%	39 2%	25 5%	100 0%				
		الإجمالي	ك	32	33	77	142	122	406	3 7118	20		
			٪	7 9%	8 1%	19 0%	35 0%	30 0%	100 0%				
(٢٨)	78قد أنسى أسماء زملائي القدامى ولكني لا أنسى أبدا وجوههم	عربى وشرعي	ك	20	26	32	38	41	157	3 3439	26	27 588a	006
			٪	12 7%	16 6%	20 4%	24 2%	26 1%	100 0%				
		لغات	ك	4	9	13	15	23	64	3 6875	18'		
			٪	6 3%	14 1%	20 3%	23 4%	35 9%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	8	0	18	26	31	83	3 8675	21		
			٪	9 6%	0%	21 7%	31 3%	37 3%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	17	21	14	26	24	102	3 1863	26		
			٪	16 7%	20 6%	13 7%	25 5%	23 5%	100 0%				
		الإجمالي	ك	49	56	77	105	119	406	3 4655	26'		
			٪	12 1%	13 8%	19 0%	25 9%	29 3%	100 0%				
(٢٩)	81اجمع الأرقام في ذهني بسرعة	عربى وشرعي	ك	12	16	50	41	38	157	3 4904	24	56 838a	000
			٪	7 6%	10 2%	31 8%	26 1%	24 2%	100 0%				
		لغات	ك	0	6	4	17	37	64	4 3281	5		
			٪	0%	9 4%	6 3%	26 6%	57 8%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	4	16	14	25	24	83	3 5904	24		
			٪	4 8%	19 3%	16 9%	30 1%	28 9%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	3	20	9	24	46	102	3 8824	15		
			٪	2 9%	19 6%	8 8%	23 5%	45 1%	100 0%				
		الإجمالي	ك	19	58	77	107	145	406	3 7414	19		
			٪	4 7%	14 3%	19 0%	26 4%	35 7%	100 0%				
(٣٠)	82اهب قراءة التعليمات قبل استخدام أي جهاز أقوم بشرائه	عربى وشرعي	ك	4	4	6	75	68	157	4 2675	3	76 546a	000
			٪	2 5%	2 5%	3 8%	47 8%	43 3%	100 0%				
		لغات	ك	7	8	2	24	23	64	3 75	16		
			٪	10 9%	12 5%	3 1%	37 5%	35 9%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	5	4	8	21	45	83	4 1687	12		
			٪	6 0%	4 8%	9 6%	25 3%	54 2%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	7	0	27	44	24	102	3 7647	19		
			٪	6 9%	0%	26 5%	43 1%	23 5%	100 0%				
		الإجمالي	ك	23	16	43	164	160	406	4 0394	11		
			٪	5 7%	3 9%	10 6%	40 4%	39 4%	100 0%				
(٣١)	84احاول باستمرار	عربى وشرعي	ك	32	9	10	54	52	157	3 5414	20	87 520a	000
			٪	20 4%	5 7%	6 4%	34 4%	33 1%	100 0%				

م	العبارة	الوظيفة		درجة الموافقة						الوزن النسبي	الترتيب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
				غير موافق	غير موافق بشدة	محايد	موافق	موافق بشدة	الجملة				
	الاهتمام بهنداامي في أي مكان أذهب إليه	لغات	ك	17	13	0	27	7	64	2 9063	28		
			٪	26 6%	20 3%	0%	42 2%	10 9%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	0	7	1	33	42	83	4 3253	8		
			٪	0%	8 4%	1 2%	39 8%	50 6%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	22	21	16	15	28	102	3 0588	28		
			٪	21 6%	20 6%	15 7%	14 7%	27 5%	100 0%				
		الإجمالي	ك	71	50	27	129	129	406	3 4803	25		
			٪	17 5%	12 3%	6 7%	31 8%	31 8%	100 0%				
(٣٢)	a87قوم بتدوين ملاحظاتي أولا بأول	عربي وشرعي	ك	6	25	47	41	38	157	3 5096	22	32 585a	001
			٪	3 8%	15 9%	29 9%	26 1%	24 2%	100 0%				
		لغات	ك	5	10	4	25	20	64	3 7031	'17		
			٪	7 8%	15 6%	6 3%	39 1%	31 3%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	11	7	18	22	25	83	3 5181	26		
			٪	13 3%	8 4%	21 7%	26 5%	30 1%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	2	12	22	28	38	102	3 8627	16		
			٪	2 0%	11 8%	21 6%	27 5%	37 3%	100 0%				
		الإجمالي	ك	24	54	91	116	121	406	3 6305	22		
			٪	5 9%	13 3%	22 4%	28 6%	29 8%	100 0%				
(٣٣)	a88كثير ما يكون باستطاعتي تحديد الجهات الأربع بغض النظر عن موقعي	عربي وشرعي	ك	15	36	34	46	26	157	3 2038	'29	58 879a	000
			٪	9 6%	22 9%	21 7%	29 3%	16 6%	100 0%				
		لغات	ك	8	8	4	21	23	64	3 6719	'19		
			٪	12 5%	12 5%	6 3%	32 8%	35 9%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	0	15	29	22	17	83	3 494	27		
			٪	0%	18 1%	34 9%	26 5%	20 5%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	13	9	14	21	45	102	3 7451	20		
			٪	12 7%	8 8%	13 7%	20 6%	44 1%	100 0%				
		الإجمالي	ك	36	68	81	110	111	406	3 4729	26		
			٪	8 9%	16 7%	20 0%	27 1%	27 3%	100 0%				
(٣٤)	a91رؤية الآخرين في صورة حسنة ومهندمة يجعلني أشعر بالراحة	عربي وشرعي	ك	0	6	12	42	97	157	4 465	1	58 985a	000
			٪	0%	3 8%	7 6%	26 8%	61 8%	100 0%				
		لغات	ك	3	6	0	18	37	64	4 25	'7		
			٪	4 7%	9 4%	0%	28 1%	57 8%	100 0%				
		علوم ورياضيات	ك	0	12	1	9	61	83	4 4337	5		
			٪	0%	14 5%	1 2%	10 8%	73 5%	100 0%				
		اجتماعيات	ك	3	0	9	42	48	102	4 2941	5		
			٪	2 9%	0%	8 8%	41 2%	47 1%	100 0%				
		الإجمالي	ك	6	24	22	111	243	406	4 3818	3		
			٪	1 5%	5 9%	5 4%	27 3%	59 9%	100 0%				

ويظهر الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عبارات النمط البصري حسب متغير التخصص (عربي وشرعي / لغات أجنبية / علوم ورياضيات / اجتماعيات وفلسفة) على اختبار مربع كاي لبيرسون Pearson's Chi Square test، حيث فيما يتعلق بمحور النمط البصري مجملا (٣٤ عبارة)، فقد أظهرت العبارات الآتية فروقا على هذا الاختبار .

- نظري إلى الأشخاص حينما يتحدثون يساعدني على فهم ما يقولون بدقة .
- أفضل تعلمي للجديد من المهارات بالاستعانة بالأشكال التوضيحية والمعينات البصرية .
- رؤية الآخرين في صورة حسنةٍ ومهندمةٍ يجعلني أشعر بالراحة .

- أفضل المعلم الذي يستخدم أشكالا توضيحية ورسومًا وصورًا على من يقتصر على العرض اللفظي أو العملي.
- من الأفضل إرشاد السائحين إلى ما يرغبون في زيارته من أماكن بعرض الرسوم والصور عليهم أكثر من مجرد الحديث عنها .

ويمكن تفسير الفروق في العبارات السابقة في ضوء أن الدارس يفضل التعلم عن طريق النظر للأشخاص، أو الأشكال التوضيحية والرسوم البيانية، حتى يفهم ما يقوله الأشخاص، أو يترجم ما بداخل الأشكال التوضيحية والرسوم البيانية من حقائق ومفاهيم ومبادئ .

وفيما يتعلق بفئة الدارسين من تخصصٍ العلوم العربية والشرعية في النمط البصري، فقد أظهرت العبارات الآتية فروقا على هذا الاختبار .

- رؤية الآخرين في صورة حسنةٍ ومهندمةٍ يجعلني أشعر بالراحة .
- نظري إلى الأشخاص حينما يتحدثون يساعدني على فهم ما يقولون بدقة .
- أحب قراءة التعليمات قبل استخدام أي جهاز أقوم بشرائه .
- أفضل تعلمي للجديد من المهارات بالاستعانة بالأشكال التوضيحية والمعينات البصرية .
- أفضل المعلم الذي يستخدم أشكالا توضيحية ورسوما وصورا على من يقتصر على العرض اللفظي أو العملي .

وفيما يختص بالدارسين من تخصص اللغات الأجنبية، فقد أظهرت العبارات الآتية فروقا على هذا الاختبار .

- نظري إلى الأشخاص حينما يتحدثون يساعدني على فهم ما يقولون بدقة .
- أفضل تعلمي للجديد من المهارات بالاستعانة بالأشكال التوضيحية والمعينات البصرية .
- أتذكر المفاهيم الجديدة والأشكال من خلال كتابتها أو رسمها على دفتري عدة مرات.
- أجمع الأرقام في ذهني بسرعة .
- من الأفضل إرشاد السائحين إلى ما يرغبون في زيارته من أماكن بعرض الرسوم والصور عليهم أكثر من مجرد الحديث عنها

أما فيما يتعلق بالدارسين من تخصص العلوم والرياضيات، فقد أظهرت العبارات الآتية فروقا على هذا الاختبار .

- أفضل المعلم الذي يستخدم أشكالا توضيحية ورسوما وصورا على من يقتصر على العرض اللفظي أو العملي .
- أفضل تعلمي للجديد من المهارات بالاستعانة بالأشكال التوضيحية والمعينات البصرية .
- أحب قراءة القصص التي تحوي صورًا ملونة .
- من الأفضل إرشاد السائحين إلى ما يرغبون في زيارته من أماكن بعرض الرسوم والصور عليهم أكثر من مجرد الحديث عنها
- رؤية الآخرين في صورة حسنةٍ ومهندمةٍ يجعلني أشعر بالراحة .

وأخيرا فيما يتعلق بالدارسين من تخصص الاجتماعيات والفلسفة، فقد أظهرت العبارات الآتية فروقا على هذا الاختبار .

- أفضل تعلمي للجديد من المهارات بالاستعانة بالأشكال التوضيحية والمعينات البصرية .
- يمكنني فهم المسائل الرياضية المكتوبة أكثر من الشفهية .
- نظري إلى الأشخاص حينما يتحدثون يساعدني على فهم ما يقولون بدقة .
- من الأفضل إرشاد السائحين إلى ما يرغبون في زيارته من أماكن بعرض الرسوم والصور عليهم أكثر من مجرد الحديث عنها
- رؤية الآخرين في صورة حسنة ومهندمة يجعلني أشعر بالراحة .

- **النتائج الخاصة بإظهار الفروق بين عبارات النمط السمعي** :

لمعرفة الفروق بين عبارات النمط السمعي، فقد تم حساب درجة الموافقة لكل عبارة، والوزن النسبي لها، وترتيبها، وقيمة كا٢، ومستوي الدلالة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٩) : النتائج الخاصة بإظهار الفروق بين عبارات النمط السمعي حسب متغير التخصص (عربي وشرعي/ لغات أجنبية/علوم ورياضيات/ اجتماعيات وفلسفة)

م	العبارة	الوظيفة		درجة الموافقة						الوزن النسبي	الترتيب	قيمة كا٢	مستوي الدلالة
				غير موافق	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الجملة				
١)	a3تساعدني القراءة الجهرية أكثر من القراءة الصامتة على فهم ما أقرأ.	عربي وشرعي	ك	10	27	21	48	51	157	3.6561	16	29.755*	.003
			٪	6.4%	17.2%	13.4%	30.6%	32.5%	100.0%				
		لغات	ك	4	15	8	17	20	64	3.5313	18		
			٪	6.3%	23.4%	12.5%	26.6%	31.3%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	9	19	4	19	32	83	3.5542	16		
			٪	10.8%	22.9%	4.8%	22.9%	38.6%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	8	37	20	16	21	102	3.049	26		
			٪	7.8%	36.3%	19.6%	15.7%	20.6%	100.0%				
		الإجمالي	ك	31	98	53	100	124	406	3.4631	20		
			٪	7.6%	24.1%	13.1%	24.6%	30.5%	100.0%				
٢)	a6عند مذاكرتي لدروسي أحرص على القراءة بصوت مسموع	عربي وشرعي	ك	9	22	27	56	43	157	3.6497	17	32.040*	.001
			٪	5.7%	14.0%	17.2%	35.7%	27.4%	100.0%				
		لغات	ك	15	9	0	25	15	64	3.25	22		
			٪	23.4%	14.1%	.0%	39.1%	23.4%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	11	15	14	20	23	83	3.3494	20		
			٪	13.3%	18.1%	16.9%	24.1%	27.7%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	18	21	13	25	25	102	3.1765	23		
			٪	17.6%	20.6%	12.7%	24.5%	24.5%	100.0%				
		الإجمالي	ك	53	67	54	126	106	406	3.4064	22		
			٪	13.1%	16.5%	13.3%	31.0%	26.1%	100.0%				
٣)	a7عند تذكري حادثة ما، فإن أكثر ما أتذكره منها هو الأصوات والأحاديث التي جرت أثناءها	عربي وشرعي	ك	18	26	31	48	34	157	3.3439	23	29.995*	.003
			٪	11.5%	16.6%	19.7%	30.6%	21.7%	100.0%				
		لغات	ك	13	10	14	13	14	64	3.0781	24		
			٪	20.3%	15.6%	21.9%	20.3%	21.9%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	3	10	15	22	33	83	3.8675	10		
			٪	3.6%	12.0%	18.1%	26.5%	39.8%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	10	5	31	29	27	102	3.5686	19		
			٪	9.8%	4.9%	30.4%	28.4%	26.5%	100.0%				
		الإجمالي	ك	44	51	91	112	108	406	3.4655	19		
			٪	10.8%	12.6%	22.4%	27.6%	26.6%	100.0%				
٤)	a10 المعلومات المكتسبة عن طريق الشفاهية	عربي وشرعي	ك	27	28	28	33	41	157	3.2102	25	31.207*	.002
			٪	17.2%	17.8%	17.8%	21.0%	26.1%	100.0%				
		لغات	ك	8	12	10	10	24	64	3.4688	19		
			٪	12.5%	18.8%	15.6%	15.6%	37.5%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	5	19	13	29	17	83	3.4096	19		
			٪	6.0%	22.9%	15.7%	34.9%	20.5%	100.0%				

م	العبارة	الوظيفة		درجة الموافقة					الوزن النسبي	الترتيب	قيمة كا٢	مستوي الدلالة
				غير موافق	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الجملة			
	تثبت في ذهني أكثر مما يثبت عن	اجتماعيات	ك	21	21	25	9	26	102	28	2.9804	
			٪	20.6%	20.6%	24.5%	8.8%	25.5%	100.0%			
		الإجمالي	ك	61	80	76	81	108	406	25	3.234	
			٪	15.0%	19.7%	18.7%	20.0%	26.6%	100.0%			
٥	a14 استماعي إلى الموسيقى أثناء التعلم أو العمل لا يعوق أدائي	عربي وشرعي	ك	46	24	8	34	45	157	27	3.051	.000
			٪	29.3%	15.3%	5.1%	21.7%	28.7%	100.0%			
		لغات	ك	30	11	10	4	9	64	30	2.2344	
			٪	46.9%	17.2%	15.6%	6.3%	14.1%	100.0%			
		علوم ورياضيات	ك	39	19	8	13	4	83	27	2.0843	
			٪	47.0%	22.9%	9.6%	15.7%	4.8%	100.0%			
		اجتماعيات	ك	43	24	7	16	12	102	29	2.3137	
			٪	42.2%	23.5%	6.9%	15.7%	11.8%	100.0%			
		الإجمالي	ك	158	78	33	67	70	406	28	2.5394	
			٪	38.9%	19.2%	8.1%	16.5%	17.2%	100.0%			
٦	a15فيمكنني سرعة التمييزبين الأصوات المختلفة حتى وإن كانت متشابهة	عربي وشرعي	ك	15	17	22	63	40	157	19	3.6115	.000
			٪	9.6%	10.8%	14.0%	40.1%	25.5%	100.0%			
		لغات	ك	4	6	28	8	18	64	19'	3.4688	
			٪	6.3%	9.4%	43.8%	12.5%	28.1%	100.0%			
		علوم ورياضيات	ك	10	22	10	18	23	83	21	3.2651	
			٪	12.0%	26.5%	12.0%	21.7%	27.7%	100.0%			
		اجتماعيات	ك	1	8	7	52	34	102	7	4.0784	
			٪	1.0%	7.8%	6.9%	51.0%	33.3%	100.0%			
		الإجمالي	ك	30	53	67	141	115	406	14	3.6355	
			٪	7.4%	13.1%	16.5%	34.7%	28.3%	100.0%			
٧	a18شارك في الحوارات والمناقشات الصفية بالتعبير اللفظي عن أفكاري لتعميم الفائدة من عرضها	عربي وشرعي	ك	8	21	33	46	49	157	15	3.6815	.000
			٪	5.1%	13.4%	21.0%	29.3%	31.2%	100.0%			
		لغات	ك	0	10	9	20	25	64	8	3.9375	
			٪	0%	15.6%	14.1%	31.3%	39.1%	100.0%			
		علوم ورياضيات	ك	0	23	0	32	28	83	13	3.7831	
			٪	0%	27.7%	0%	38.6%	33.7%	100.0%			
		اجتماعيات	ك	0	22	6	36	38	102	15	3.8824	
			٪	0%	21.6%	5.9%	35.3%	37.3%	100.0%			
		الإجمالي	ك	8	76	48	134	140	406	11	3.7931	
			٪	2.0%	18.7%	11.8%	33.0%	34.5%	100.0%			
٨	a25فانتدبر الأشياء بتمكن أفضل حال استرجاعها مع أصدقائي في مناقشة مفتوحة	عربي وشرعي	ك	0	25	19	39	74	157	8'	4.0318	.000
			٪	0%	15.9%	12.1%	24.8%	47.1%	100.0%			
		لغات	ك	4	4	7	19	30	64	5	4.0469	
			٪	6.3%	6.3%	10.9%	29.7%	46.9%	100.0%			
		علوم ورياضيات	ك	0	8	10	25	40	83	5'	4.1687	
			٪	0%	9.6%	12.0%	30.1%	48.2%	100.0%			
		اجتماعيات	ك	0	5	18	43	36	102	7'	4.0784	
			٪	0%	4.9%	17.6%	42.2%	35.3%	100.0%			
		الإجمالي	ك	4	42	54	126	180	406	6	4.0739	
			٪	1.0%	10.3%	13.3%	31.0%	44.3%	100.0%			
٩	a28 أستطيع التعرف على الأشخاص من خلال استماعي لأصواتهم وإن لم أرهم	عربي وشرعي	ك	5	15	30	69	38	157	14	3.7643	.000
			٪	3.2%	9.6%	19.1%	43.9%	24.2%	100.0%			
		لغات	ك	3	10	10	23	18	64	14	3.6719	
			٪	4.7%	15.6%	15.6%	35.9%	28.1%	100.0%			
		علوم ورياضيات	ك	0	7	14	37	25	83	8	3.9639	
			٪	0%	8.4%	16.9%	44.6%	30.1%	100.0%			
		اجتماعيات	ك	14	14	29	22	23	102	22	3.2549	
			٪	13.7%	13.7%	28.4%	21.6%	22.5%	100.0%			
		الإجمالي	ك	22	46	83	151	104	406	13	3.6626	
			٪	5.4%	11.3%	20.4%	37.2%	25.6%	100.0%			
١٠	a33عند مشاهدة برامج التلفاز أركز على	عربي وشرعي	ك	11	37	48	43	18	157	26	3.1274	.001
			٪	7.0%	23.6%	30.6%	27.4%	11.5%	100.0%			
		لغات	ك	4	22	13	20	5	64	25	3	
			٪	6.3%	34.4%	20.3%	31.3%	7.8%	100.0%			
		علوم ورياضيات	ك	14	24	3	33	9	83	26	2.988	
			٪	16.9%	28.9%	3.6%	39.8%	10.8%	100.0%			

م	العبارة	الوظيفة		درجة الموافقة: غير موافق	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الجملة	الوزن النسبي	الترتيب	قيمة كا٢	مستوي الدلالة
(١١)	a34 استطيع فهم ما ينطق به اي شخص دون رؤيتي ملامح وجهه	اجتماعيات	ك	10	29	16	34	13	102	3.1078	24	78.641[a]	.000
			%	9.8%	28.4%	15.7%	33.3%	12.7%	100.0%				
		الإجمالي	ك	39	112	80	130	45	406	3.0739	27		
			%	9.6%	27.6%	19.7%	32.0%	11.1%	100.0%				
		عربي وشرعي	ك	2	41	52	26	36	157	3.3376	23'		
			%	1.3%	26.1%	33.1%	16.6%	22.9%	100.0%				
		لغات	ك	15	15	9	12	13	64	2.8906	28		
			%	23.4%	23.4%	14.1%	18.8%	20.3%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	0	25	22	27	9	83	3.241	22		
			%	0%	30.1%	26.5%	32.5%	10.8%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	4	28	22	14	34	102	3.451	20		
			%	3.9%	27.5%	21.6%	13.7%	33.3%	100.0%				
		الإجمالي	ك	21	109	105	79	92	406	3.2759	24		
			%	5.2%	26.8%	25.9%	19.5%	22.7%	100.0%				
(١٢)	a35 تفضل التعليمات الشفهية عن المكتوبة	عربي وشرعي	ك	5	29	44	45	34	157	3.4713	20	48.443[a]	.000
			%	3.2%	18.5%	28.0%	28.7%	21.7%	100.0%				
		لغات	ك	9	24	18	9	4	64	2.6094	29		
			%	14.1%	37.5%	28.1%	14.1%	6.3%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	5	35	5	23	15	83	3.0964	24		
			%	6.0%	42.2%	6.0%	27.7%	18.1%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	12	34	19	22	15	102	2.9412	27		
			%	11.8%	33.3%	18.6%	21.6%	14.7%	100.0%				
		الإجمالي	ك	31	122	86	99	68	406	3.1256	26		
			%	7.6%	30.0%	21.2%	24.4%	16.7%	100.0%				
(١٣)	a40 تتذكر الأشياء التي أسمعها أكثر من تلك التي أقرأها	عربي وشرعي	ك	5	37	24	64	27	157	3.4522	21	24.279[a]	.019
			%	3.2%	23.6%	15.3%	40.8%	17.2%	100.0%				
		لغات	ك	8	12	12	18	14	64	3.2813	20		
			%	12.5%	18.8%	18.8%	28.1%	21.9%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	4	20	18	18	23	83	3.4337	18		
			%	4.8%	24.1%	21.7%	21.7%	27.7%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	5	21	19	25	32	102	3.5686	19'		
			%	4.9%	20.6%	18.6%	24.5%	31.4%	100.0%				
		الإجمالي	ك	22	90	73	125	96	406	3.4507	21		
			%	5.4%	22.2%	18.0%	30.8%	23.6%	100.0%				
(١٤)	a41 استطيع بسهولة تذكر ما قد أسمعه من نكات	عربي وشرعي	ك	1	14	39	55	48	157	3.8599	11	38.493[a]	.000
			%	.6%	8.9%	24.8%	35.0%	30.6%	100.0%				
		لغات	ك	3	5	18	19	19	64	3.7188	13		
			%	4.7%	7.8%	28.1%	29.7%	29.7%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	4	15	15	19	30	83	3.6747	15		
			%	4.8%	18.1%	18.1%	22.9%	36.1%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	9	7	6	44	36	102	3.8922	14		
			%	8.8%	6.9%	5.9%	43.1%	35.3%	100.0%				
		الإجمالي	ك	17	41	78	137	133	406	3.8079	10		
			%	4.2%	10.1%	19.2%	33.7%	32.8%	100.0%				
(١٥)	a44 أهوى الاستماع إلى ما يحكى لي من قصص أو ما يذاع بالمذياع أو ما يسجل على شريط	عربي وشرعي	ك	13	23	11	50	60	157	3.7707	13	44.789[a]	.000
			%	8.3%	14.6%	7.0%	31.8%	38.2%	100.0%				
		لغات	ك	11	4	0	15	34	64	3.8906	9		
			%	17.2%	6.3%	0%	23.4%	53.1%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	8	0	0	34	41	83	4.2048	4		
			%	9.6%	0%	0%	41.0%	49.4%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	21	13	9	26	33	102	3.3627	21		
			%	20.6%	12.7%	8.8%	25.5%	32.4%	100.0%				
		الإجمالي	ك	53	40	20	125	168	406	3.7759	12		
			%	13.1%	9.9%	4.9%	30.8%	41.4%	100.0%				
(١٦)	a49 أحرص على سماع معلمي ومتابعة ما يقول	عربي وشرعي	ك	0	0	26	29	102	157	4.4841	2	76.994[a]	.000
			%	0%	0%	16.6%	18.5%	65.0%	100.0%				
		لغات	ك	9	4	0	18	33	64	3.9688	7'		
			%	14.1%	6.3%	0%	28.1%	51.6%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	2	4	14	12	51	83	4.2771	2		
			%	2.4%	4.8%	16.9%	14.5%	61.4%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	4	0	4	41	53	102	4.3627	1		
			%	3.9%	0%	3.9%	40.2%	52.0%	100.0%				
		الإجمالي	ك	15	8	44	100	239	406	4.33	1		
			%	3.7%	2.0%	10.8%	24.6%	58.9%	100.0%				
(١٧)	a53 استمامي إلى شرح معلمي يزيدني فهما لما يقوم بعرضه	عربي وشرعي	ك	10	10	8	42	87	157	4.1847	4	40.844[a]	.000
			%	6.4%	6.4%	5.1%	26.8%	55.4%	100.0%				
		لغات	ك	10	9	0	9	36	64	3.8125	11		
			%	15.6%	14.1%	0%	14.1%	56.3%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	10	6	0	18	49	83	4.0843	7		
			%	12.0%	7.2%	0%	21.7%	59.0%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	4	10	2	46	40	102	4.0588	8		

م	العبارة	الوظيفة		درجة الموافقة					الوزن النسبي	الترتيب	قيمة كا٢	مستوي الدلالة
				غير موافق	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الجملة			
		الإجمالي	ك	34	35	10	115	212	406	6'	4.0739	
			٪	8.4%	8.6%	2.5%	28.3%	52.2%	100.0%			
١٨)	a57 المناقشات والحوارات الشفهية تزيد من قدرتي على التعلم	عربي وشرعي	ك	0	20	24	56	57	157	9	3.9554	000
			٪	0%	12.7%	15.3%	35.7%	36.3%	100.0%			
		لغات	ك	0	10	0	28	26	64	3	4.0938	
			٪	0%	15.6%	0%	43.8%	40.6%	100.0%			
		علوم ورياضيات	ك	0	0	11	29	43	83	1	4.3855	
			٪	0%	0%	13.3%	34.9%	51.8%	100.0%			
		اجتماعيات	ك	0	0	34	40	28	102	11	3.9412	
			٪	0%	0%	33.3%	39.2%	27.5%	100.0%			
		الإجمالي	ك	0	30	69	153	154	406	7	4.0616	
			٪	0%	7.4%	17.0%	37.7%	37.9%	100.0%			
١٩)	a58عند شرائي سكنا معينا، فإن أكثر ما يؤثر في حديث رقيق لي عنه وتوصيته لي	عربي وشرعي	ك	13	11	24	56	53	157	12	3.7962	000
			٪	8.3%	7.0%	15.3%	35.7%	33.8%	100.0%			
		لغات	ك	16	7	8	18	15	64	23	3.1406	
			٪	25.0%	10.9%	12.5%	28.1%	23.4%	100.0%			
		علوم ورياضيات	ك	2	14	9	27	31	83	11	3.8554	
			٪	2.4%	16.9%	10.8%	32.5%	37.3%	100.0%			
		اجتماعيات	ك	5	3	13	34	47	102	6	4.1275	
			٪	4.9%	2.9%	12.7%	33.3%	46.1%	100.0%			
		الإجمالي	ك	36	35	54	135	146	406	11'	3.7882	
			٪	8.9%	8.6%	13.3%	33.3%	36.0%	100.0%			
٢٠)	a61عند اطلاعي على قائمة الطعام بالمطعم، فإنني أتشاور مع أصدقائي لطرح اختيارات أكثر من تمسكي	عربي وشرعي	ك	17	3	15	66	56	157	10	3.8981	000
			٪	10.8%	1.9%	9.6%	42.0%	35.7%	100.0%			
		لغات	ك	9	6	4	24	21	64	15	3.6563	
			٪	14.1%	9.4%	6.3%	37.5%	32.8%	100.0%			
		علوم ورياضيات	ك	0	6	9	33	35	83	5	4.1687	
			٪	0%	7.2%	10.8%	39.8%	42.2%	100.0%			
		اجتماعيات	ك	1	6	23	39	33	102	10	3.951	
			٪	1.0%	5.9%	22.5%	38.2%	32.4%	100.0%			
		الإجمالي	ك	27	21	51	162	145	406	8	3.9286	
			٪	6.7%	5.2%	12.6%	39.9%	35.7%	100.0%			
٢١)	a66عند استعدادي لاختبار معين، فإنني أفضل الاستماع إلى من اجتاز قبلي بدلا من	عربي وشرعي	ك	7	5	29	51	65	157	8	4.0318	000
			٪	4.5%	3.2%	18.5%	32.5%	41.4%	100.0%			
		لغات	ك	12	0	5	19	28	64	12	3.7969	
			٪	18.8%	0%	7.8%	29.7%	43.8%	100.0%			
		علوم ورياضيات	ك	11	4	28	9	31	83	17	3.5422	
			٪	13.3%	4.8%	33.7%	10.8%	37.3%	100.0%			
		اجتماعيات	ك	3	10	7	54	28	102	12	3.9216	
			٪	2.9%	9.8%	6.9%	52.9%	27.5%	100.0%			
		الإجمالي	ك	33	19	69	133	152	406	9	3.867	
			٪	8.1%	4.7%	17.0%	32.8%	37.4%	100.0%			
٢٢)	a67عند تعلمي برنامجا معينا في الحاسوب، فإنني أتحدث مع أناس على ألفة	عربي وشرعي	ك	4	14	18	55	66	157	7	4.051	010
			٪	2.5%	8.9%	11.5%	35.0%	42.0%	100.0%			
		لغات	ك	0	9	0	23	32	64	2	4.2188	
			٪	0%	14.1%	0%	35.9%	50.0%	100.0%			
		علوم ورياضيات	ك	3	3	7	25	45	83	2'	4.2771	
			٪	3.6%	3.6%	8.4%	30.1%	54.2%	100.0%			
		اجتماعيات	ك	2	2	16	39	43	102	5	4.1667	
			٪	2.0%	2.0%	15.7%	38.2%	42.2%	100.0%			
		الإجمالي	ك	9	28	41	142	186	406	5	4.1527	
			٪	2.2%	6.9%	10.1%	35.0%	45.8%	100.0%			
٢٣)	a71عند إصابتي بمشكلة مرضية، أفضل الطبيب الذي يحدثني عنها تفصيلا	عربي وشرعي	ك	0	2	13	46	96	157	1	4.5032	000
			٪	0%	1.3%	8.3%	29.3%	61.1%	100.0%			
		لغات	ك	9	10	4	19	22	64	17	3.5469	
			٪	14.1%	15.6%	6.3%	29.7%	34.4%	100.0%			
		علوم ورياضيات	ك	0	7	5	20	51	83	1'	4.3855	
			٪	0%	8.4%	6.0%	24.1%	61.4%	100.0%			
		اجتماعيات	ك	4	3	17	20	58	102	3	4.2255	
			٪	3.9%	2.9%	16.7%	19.6%	56.9%	100.0%			
		الإجمالي	ك	13	22	39	105	227	406	2	4.2586	
			٪	3.2%	5.4%	9.6%	25.9%	55.9%	100.0%			
٢٤)	a75أحب المواقع الالكترونية التي توفر برامج سمعية	عربي وشرعي	ك	21	14	30	63	29	157	22	3.414	000
			٪	13.4%	8.9%	19.1%	40.1%	18.5%	100.0%			
		لغات	ك	14	10	8	29	3	64	26	2.9531	
			٪	21.9%	15.6%	12.5%	45.3%	4.7%	100.0%			
		علوم ورياضيات	ك	5	8	21	23	26	83	14	3.6867	
			٪	6.0%	9.6%	25.3%	27.7%	31.3%	100.0%			
		اجتماعيات	ك	26	8	13	40	15	102	25	3.098	
			٪	25.5%	7.8%	12.7%	39.2%	14.7%	100.0%			

م	العبارة	الوظيفة		درجة الموافقة					الوزن النسبي	الترتيب	قيمة كا٢	مستوي الدلالة
				غير موافق	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الجملة			
		الإجمالي	ك	66	40	72	155	73	406	3.3177	23	
			%	16.3%	9.9%	17.7%	38.2%	18.0%	100.0%			
(٢٥)	a79حديث البائع لي عن مواصفات المنتج أكثر ما يؤثر على شرائي له	عربي وشرعي	ك	5	34	14	63	41	157	3.6433	18	56.131a .000
			%	3.2%	21.7%	8.9%	40.1%	26.1%	100.0%			
		لغات	ك	13	9	6	20	16	64	3.2656	21	
			%	20.3%	14.1%	9.4%	31.3%	25.0%	100.0%			
		علوم ورياضيات	ك	6	18	21	26	12	83	3.241	22'	
			%	7.2%	21.7%	25.3%	31.3%	14.5%	100.0%			
		اجتماعيات	ك	7	12	9	28	46	102	3.9216	12'	
			%	6.9%	11.8%	8.8%	27.5%	45.1%	100.0%			
		الإجمالي	ك	31	73	50	137	115	406	3.5714	16	
			%	7.6%	18.0%	12.3%	33.7%	28.3%	100.0%			
(٢٦)	83تعلمي مهارة جديدة يعتمد بالأساس على استماعي تلاخرين عن كيفية أدائها	عربي وشرعي	ك	11	5	21	44	76	157	4.0764	6	35.383a .000
			%	7.0%	3.2%	13.4%	28.0%	48.4%	100.0%			
		لغات	ك	9	6	4	25	20	64	3.6406	16	
			%	14.1%	9.4%	6.3%	39.1%	31.3%	100.0%			
		علوم ورياضيات	ك	3	9	16	27	28	83	3.8193	12	
			%	3.6%	10.8%	19.3%	32.5%	33.7%	100.0%			
		اجتماعيات	ك	4	5	12	51	30	102	3.9608	9	
			%	3.9%	4.9%	11.8%	50.0%	29.4%	100.0%			
		الإجمالي	ك	27	25	53	147	154	406	3.9261	'8	
			%	6.7%	6.2%	13.1%	36.2%	37.9%	100.0%			
(٢٧)	85تستمتع بتقليد أصوات الآخرين	عربي وشرعي	ك	14	44	22	31	46	157	3.3248	10'	46.238a .000
			%	8.9%	28.0%	14.0%	19.7%	29.3%	100.0%			
		لغات	ك	0	12	9	8	35	64	4.0313	6	
			%	.0%	18.8%	14.1%	12.5%	54.7%	100.0%			
		علوم ورياضيات	ك	6	22	23	10	22	83	3.241	22'	
			%	7.2%	26.5%	27.7%	12.0%	26.5%	100.0%			
		اجتماعيات	ك	2	13	27	30	30	102	3.7157	17	
			%	2.0%	12.7%	26.5%	29.4%	29.4%	100.0%			
		الإجمالي	ك	22	91	81	79	133	406	3.5172	18	
			%	5.4%	22.4%	20.0%	19.5%	32.8%	100.0%			
(٢٨)	86تعند استخدام جهاز جديد كالكمبيوتر أو التليفون، فإنني أطلب من شخص خبير به أن يحدثني عنه تفصيلا	عربي وشرعي	ك	8	21	14	49	65	157	3.9045	16'	65.002a .000
			%	5.1%	13.4%	8.9%	31.2%	41.4%	100.0%			
		لغات	ك	13	18	1	24	8	64	2.9375	27	
			%	20.3%	28.1%	1.6%	37.5%	12.5%	100.0%			
		علوم ورياضيات	ك	16	16	11	16	24	83	3.1928	23	
			%	19.3%	19.3%	13.3%	19.3%	28.9%	100.0%			
		اجتماعيات	ك	5	9	13	51	24	102	3.7843	16	
			%	4.9%	8.8%	12.7%	50.0%	23.5%	100.0%			
		الإجمالي	ك	42	64	39	140	121	406	3.5764	15	
			%	10.3%	15.8%	9.6%	34.5%	29.8%	100.0%			
(٢٩)	89تستمتع بترديد التعبر على رملائي	عربي وشرعي	ك	19	19	19	39	61	157	3.6624	3	39.413a .000
			%	12.1%	12.1%	12.1%	24.8%	38.9%	100.0%			
		لغات	ك	7	5	6	19	27	64	3.8438	10	
			%	10.9%	7.8%	9.4%	29.7%	42.2%	100.0%			
		علوم ورياضيات	ك	12	19	14	31	7	83	3.0241	25	
			%	14.5%	22.9%	16.9%	37.3%	8.4%	100.0%			
		اجتماعيات	ك	14	6	21	28	33	102	3.5882	18	
			%	13.7%	5.9%	20.6%	27.5%	32.4%	100.0%			
		الإجمالي	ك	52	49	60	117	128	406	3.5419	17	
			%	12.8%	12.1%	14.8%	28.8%	31.5%	100.0%			
(٣٠)	90تستشر من الأسئلة التي تمكنني من فهم كل ما يحيط بي	عربي وشرعي	ك	4	3	5	65	80	157	4.3631	3'	31.475a .002
			%	2.5%	1.9%	3.2%	41.4%	51.0%	100.0%			
		لغات	ك	3	8	4	22	27	64	3.9688	7	
			%	4.7%	12.5%	6.3%	34.4%	42.2%	100.0%			
		علوم ورياضيات	ك	0	5	14	22	42	83	4.2169	3	
			%	0%	6.0%	16.9%	26.5%	50.6%	100.0%			
		اجتماعيات	ك	3	7	7	33	52	102	4.2157	4	
			%	2.9%	6.9%	6.9%	32.4%	51.0%	100.0%			
		الإجمالي	ك	10	23	30	142	201	406	4.234	4	
			%	2.5%	5.7%	7.4%	35.0%	49.5%	100.0%			
(٣١)	92تستمتع	عربي	ك	0	3	15	61	78	157	4.3631	5	40.529a .000

م	العبارة	الوظيفة		درجة الموافقة					الوزن النسبي	الترتيب	قيمة كا٢	مستوي الدلالة
				غير موافق	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الجملة			
(٣٢)	للآخرين بانتباه شديد لأفهم ما يريدون التعبير عنه	وشرعي	ك	0%	1.9%	9.6%	38.9%	49.7%	100.0%	4	4.0781	.005	23.471a
			%	4	4	5	21	30	64				
		لغات	ك	6.3%	6.3%	7.8%	32.8%	46.9%	100.0%				
		علوم	ك	0	5	16	28	34	83	6	4.0964		
		وما يصف	%	0%	6.0%	19.3%	33.7%	41.0%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	0	0	10	49	43	102	2	4.3235		
			%	0%	0%	9.8%	48.0%	42.2%	100.0%				
		الإجمالي	ك	4	12	46	159	185	406	3	4.2537		
			%	1.0%	3.0%	11.3%	39.2%	45.6%	100.0%				
	93فاضل الحديث عن الموضوعات الجديدة من خلال عرضي التفقهي لها	عربي وشرعي	ك		12	19	58	68	157	24	4.1592		
			%		7.6%	12.1%	36.9%	43.3%	100.0%				
		لغات	ك		4	0	34	26	64	1	4.2813		
			%		6.3%	0%	53.1%	40.6%	100.0%				
		علوم وما يصف	ك		8	18	33	24	83	9	3.8795		
			%		9.6%	21.7%	39.8%	28.9%	100.0%				
		اجتماعيات	ك		11	19	41	31	102	13	3.902		
			%		10.8%	18.6%	40.2%	30.4%	100.0%				
		الإجمالي	ك		35	56	166	149	406	7'	4.0567		
			%		8.6%	13.8%	40.9%	36.7%	100.0%				

ويظهر الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عبارات النمط السمعي حسب متغير التخصص (عربي وشرعي / لغات أجنبية / علوم ورياضيات / اجتماعيات وفلسفة)على اختبار مربع كاي لبيرسون Pearson's Chi Square test، حيث فيما يتعلق بمحور النمط السمعي مجملا (٣٢ عبارة) فقد أظهرت العبارات الآتية فروقا على هذا الاختبار .

- أحرص على سماع معلمي ومتابعة ما يقول .
- عند إصابتي بمشكلة مرضية أفضل الطبيب الذي يحدثني عنها تفصيلا .
- أستمع للآخرين بانتباهٍ شديدٍ لأفهم ما يريدون التعبير عنه .
- أكثر من الأسئلة التي تمكنني من فهم كل ما يحيط بي .
- عند تعلمي برنامجا معينًا في الحاسوب، فإنني أتحدث مع أناسٍ يعرفون عن هذا البرنامج .

ويمكن تفسير الفروق في العبارات السابقة في ضوء أن الدارس يفضل التعلم عن طريق الاستماع إلى الآخرين والانتباه الشديد لما يقولونه، كي يتمكن من فهمه بدقة . كما أن الدارس حين يستمع إلى من هو أكبر منه سنًا، فقد يستفيد من ذلك خبرة تسهم في إثراء عملية التعلم لديه .

وفيما يتعلق بفئة الدارسين من تخصصٍ العلوم العربية والشرعية في النمط السمعي، فقد أظهرت العبارات الآتية فروقا على هذا الاختبار .

- عند إصابتي بمشكلة مرضية أفضل الطبيب الذي يحدثني عنها تفصيلا .
- أحرص على سماع معلمي ومتابعة ما يقول .
- أكثر من الأسئلة التي تمكنني من فهم كل ما يحيط بي .
- أستمع للآخرين بانتباه شديد لأفهم ما يريدون التعبير عنه .
- استماعي إلى شرح معلمي يزيدني فهمًا لما يقوم بعرضه .

أما فيما يتعلق بالدارسين من تخصص اللغات الأجنبية، فقد أظهرت العبارات الآتية فروقا على هذا الاختبار .

- أفضل الحديث عن الموضوعات الجديدة من خلال عرضي الشفهي لها .
- عند تعلمي برنامجا معينًا في الحاسوب، فإنني أتحدث مع أناسٍ يعرفون عن هذا البرنامج .

- المناقشات والحوارات الشفهية تزيد من قدرتي على التعلم.
- أستمع للآخرين بانتباه شديد لأفهم ما يريدون التعبير عنه .
- أتذكر الأشياء بشكل أفضل حال استرجاعها مع أصدقائي في مناقشة مفتوحة.

وفيما يتعلق بالدارسين من تخصص العلوم والرياضيات، فقد أظهرت العبارات الآتية فروقا على هذا الاختبار .

- المناقشات والحوارات الشفهية تزيد من قدرتي على التعلم.
- عند إصابتي بمشكلة مرضية أفضل الطبيب الذي يحدثني عنها تفصيلا .
- أحرص على سماع معلمي ومتابعة ما يقول .
- أكثر من الأسئلة التي تمكنني من فهم كل ما يحيط بي .
- أهوى الاستماع إلى ما يُحكى لي من قصص أو ما يُذاع بالمذياع أو ما يُسجل على شريط كاسيت .

أما ما يرتبط بالدارسين من تخصص الاجتماعيات والفلسفة، فقد أظهرت العبارات الآتية فروقا على هذا الاختبار .

- أحرص على سماع معلمي ومتابعة ما يقول .
- أستمع للآخرين بانتباه شديد لأفهم ما يريدون التعبير عنه .
- عند إصابتي بمشكلة مرضية أفضل الطبيب الذي يحدثني عنها تفصيلا .
- أكثر من الأسئلة التي تمكنني من فهم كل ما يحيط بي .
- عند تعلمي برنامجا معينا في الحاسوب، فإنني أتحدث مع أناس يعرفون عن هذا البرنامج .

- **النتائج الخاصة بإظهار الفروق بين عبارات النمط الحركي** :

لمعرفة الفروق بين عبارات النمط الحركي، فقد تم حساب درجة الموافقة لكل عبارة، والوزن النسبي لها، وترتيبها، وقيمة كا٢، ومستوي الدلالة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (١٠) : النتائج الخاصة بإظهار الفروق بين عبارات النمط الحركي حسب متغير التخصص (عربى وشرعى/لغات أجنبية/علوم ورياضيات/ اجتماعيات وفلسفة)

م	العبارة	الوظيفة		درجة الموافقة						الوزن النسبي	الترتيب	قيمة كا٢	مستوي الدلالة
				غير موافق	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الجملة				
١)	4أقضي أوقات فراغي في مناشط جسمية كالرياضة والرسم والتلوين	عربى وشرعى	ك	6	45	38	48	20	157	3.1975	22	37.070a	000
			٪	3.8%	28.7%	24.2%	30.6%	12.7%	100.0%				
		لغات	ك	9	19	11	15	10	64	2.9688	25		
			٪	14.1%	29.7%	17.2%	23.4%	15.6%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	5	21	13	39	5	83	3.2169	25		
			٪	6.0%	25.3%	15.7%	47.0%	6.0%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	10	27	38	22	5	102	2.8529	25		
			٪	9.8%	26.5%	37.3%	21.6%	4.9%	100.0%				
		الإجمالي	ك	30	112	100	124	40	406	3.0788	23		
			٪	7.4%	27.6%	24.6%	30.5%	9.9%	100.0%				
٢)	8عند تذكر رقم هاتف معين، أجعل أصابعي تتحرك وكأنها	عربى وشرعى	ك	19	51	26	33	28	157	3	25	23.227a	026
			٪	12.1%	32.5%	16.6%	21.0%	17.8%	100.0%				
		لغات	ك	8	11	14	19	12	64	3.25	21		
			٪	12.5%	17.2%	21.9%	29.7%	18.8%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	10	22	15	18	18	83	3.1446	26		
			٪	12.0%	26.5%	18.1%	21.7%	21.7%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	23	29	11	11	28	102	2.9216	24		
			٪	22.5%	28.4%	10.8%	10.8%	27.5%	100.0%				

م	العبارة	الوظيفة		درجة الموافقة: غير موافق	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الجملة	الوزن النسبي	الترتيب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
	تتذكر الرقم	الإجمالي	ك	60	113	66	81	86	406	3.0493	24		
			٪	14.8%	27.8%	16.3%	20.0%	21.2%	100.0%				
٣	a11 أفضل المشاركة الفعلية بالأنشطة أكثر من تعليقي عليها أو كتابتي عنها	عربي وشرعي	ك	5	10	21	53	68	157	4.0764	5	45.243a	000
			٪	3.2%	6.4%	13.4%	33.8%	43.3%	100.0%				
		لغات	ك	0	3	5	10	46	64	4.5469	1		
			٪	0%	4.7%	7.8%	15.6%	71.9%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	5	8	0	39	31	83	4	18		
			٪	6.0%	9.6%	0%	47.0%	37.3%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	8	9	16	27	42	102	3.8431	12		
			٪	7.8%	8.8%	15.7%	26.5%	41.2%	100.0%				
		الإجمالي	ك	18	30	42	129	187	406	4.0764	5		
			٪	4.4%	7.4%	10.3%	31.8%	46.1%	100.0%				
٤	a16 أنا شغوف بالعمل اليدوي والفك والتركيب وصناعة الأشياء	عربي وشرعي	ك	25	17	29	32	54	157	3.465	19	123.440a	000
			٪	15.9%	10.8%	18.5%	20.4%	34.4%	100.0%				
		لغات	ك	22	15	10	4	13	64	2.5469	27		
			٪	34.4%	23.4%	15.6%	6.3%	20.3%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	0	17	6	8	52	83	4.1446	14		
			٪	0%	20.5%	7.2%	9.6%	62.7%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	2	37	29	20	14	102	3.0686	23		
			٪	2.0%	36.3%	28.4%	19.6%	13.7%	100.0%				
		الإجمالي	ك	49	86	74	64	133	406	3.3596	20		
			٪	12.1%	21.2%	18.2%	15.8%	32.8%	100.0%				
٥	a19 أستخدم يداي كثيرا كلما تحدثت	عربي وشرعي	ك	2	20	30	45	60	157	3.8981	9	77.644a	000
			٪	1.3%	12.7%	19.1%	28.7%	38.2%	100.0%				
		لغات	ك	3	20	12	6	23	64	3.4063	19		
			٪	4.7%	31.3%	18.8%	9.4%	35.9%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	14	6	7	31	25	83	3.5663	21		
			٪	16.9%	7.2%	8.4%	37.3%	30.1%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	8	12	40	18	24	102	3.3725	19		
			٪	7.8%	11.8%	39.2%	17.6%	23.5%	100.0%				
		الإجمالي	ك	27	58	89	100	132	406	3.6207	17		
			٪	6.7%	14.3%	21.9%	24.6%	32.5%	100.0%				
٦	a20 أشعر بالتعب والملل عندما أطيل الجلوس في مكان واحد	عربي وشرعي	ك	16	19	17	43	62	157	3.7389	15	49.985a	000
			٪	10.2%	12.1%	10.8%	27.4%	39.5%	100.0%				
		لغات	ك	19	0	2	21	22	64	3.4219	18		
			٪	29.7%	0%	3.1%	32.8%	34.4%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	14	4	0	34	31	83	3.7711	19		
			٪	16.9%	4.8%	0%	41.0%	37.3%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	8	5	18	32	39	102	3.8725	10		
			٪	7.8%	4.9%	17.6%	31.4%	38.2%	100.0%				
		الإجمالي	ك	57	28	37	130	154	406	3.7291	15		
			٪	14.0%	6.9%	9.1%	32.0%	37.9%	100.0%				
٧	a21 أفضل الحركة عن الجلوس عندما أفكر بإجابة سؤال ما	عربي وشرعي	ك	13	36	16	48	44	157	3.4713	19'	27.162a	007
			٪	8.3%	22.9%	10.2%	30.6%	28.0%	100.0%				
		لغات	ك	14	14	15	8	13	64	2.875	26		
			٪	21.9%	21.9%	23.4%	12.5%	20.3%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	10	22	9	18	24	83	3.2892	24		
			٪	12.0%	26.5%	10.8%	21.7%	28.9%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	7	24	17	33	21	102	3.3627	20		
			٪	6.9%	23.5%	16.7%	32.4%	20.6%	100.0%				
		الإجمالي	ك	44	96	57	107	102	406	3.3128	21		
			٪	10.8%	23.6%	14.0%	26.4%	25.1%	100.0%				
٨	a26 أفضل التعلم من خلال الفعاليات الجسمية واليدوية بدلا من القراءة أو الاصغاء إلى المعلم	عربي وشرعي	ك	26	30	40	39	22	157	3.0064	24	80.157a	000
			٪	16.6%	19.1%	25.5%	24.8%	14.0%	100.0%				
		لغات	ك	7	5	20	14	18	64	3.4844	16		
			٪	10.9%	7.8%	31.3%	21.9%	28.1%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	2	7	15	9	50	83	4.1807	13		
			٪	2.4%	8.4%	18.1%	10.8%	60.2%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	6	9	33	33	21	102	3.5294	17		
			٪	5.9%	8.8%	32.4%	32.4%	20.6%	100.0%				
		الإجمالي	ك	41	51	108	95	111	406	3.4532	19		
			٪	10.1%	12.6%	26.6%	23.4%	27.3%	100.0%				
٩	a29- لعب الأدوار كطريقة	عربي وشرعي	ك	5	24	32	55	41	157	3.6561	16	47.046a	000
			٪	3.2%	15.3%	20.4%	35.0%	26.1%	100.0%				
		لغات	ك	4	8	8	23	21	64	3.7656	13		

م	العبارة	الوظيفة		درجة الموافقة: غير موافق	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الجملة	الوزن النسبي	الترتيب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
	للتعلم تفضل عندي التعلم عن طريق القراءة		ك	6.3%	12.5%	12.5%	35.9%	32.8%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	0	10	2	21	50	83	4.3373	5		
			٪	0%	12.0%	2.4%	25.3%	60.2%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	7	16	15	41	23	102	3.5588	16		
			٪	6.9%	15.7%	14.7%	40.2%	22.5%	100.0%				
		الإجمالي	ك	16	58	57	140	135	406	3.7882	13		
			٪	3.9%	14.3%	14.0%	34.5%	33.3%	100.0%				
١٠)	a30فضل التعلم من خلال رسم المادة وتوضيحها بدلا من الاصغاء إلى المحاضر	عربى وشرعي	ك	3	59	20	45	30	157	3.2548	21	50.065a	000
			٪	1.9%	37.6%	12.7%	28.7%	19.1%	100.0%				
		لغات	ك	3	18	4	24	15	64	3.4688	17		
			٪	4.7%	28.1%	6.3%	37.5%	23.4%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	5	14	10	41	13	83	3.5181	23		
			٪	6.0%	16.9%	12.0%	49.4%	15.7%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	14	20	16	48	4	102	3.0784	22		
			٪	13.7%	19.6%	15.7%	47.1%	3.9%	100.0%				
		الإجمالي	ك	25	111	50	158	62	406	3.298	22		
			٪	6.2%	27.3%	12.3%	38.9%	15.3%	100.0%				
١١)	a31فضل التعلم من خلال العمل مع النموذج المعبر عن الموضوع بدلا من النظري صورته	عربى وشرعي	ك	10	18	6	53	70	157	3.9873	8	49.378a	000
			٪	6.4%	11.5%	3.8%	33.8%	44.6%	100.0%				
		لغات	ك	9	0	4	31	20	64	3.8281	11		
			٪	14.1%	0%	6.3%	48.4%	31.3%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	1	10	9	28	35	83	4.0361	17		
			٪	1.2%	12.0%	10.8%	33.7%	42.2%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	0	12	16	48	26	102	3.8627	11		
			٪	0%	11.8%	15.7%	47.1%	25.5%	100.0%				
		الإجمالي	ك	20	40	35	160	151	406	3.9409	9		
			٪	4.9%	9.9%	8.6%	39.4%	37.2%	100.0%				
١٢)	a36او: لو قمت بلمس الشيء الطبيعي المراد التعلم عنه	عربى وشرعي	ك	22	16	27	60	32	157	3.4076	20	52.031a	000
			٪	14.0%	10.2%	17.2%	38.2%	20.4%	100.0%				
		لغات	ك	6	10	1	15	32	64	3.8906	9		
			٪	9.4%	15.6%	1.6%	23.4%	50.0%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	3	4	5	25	46	83	4.2892	9		
			٪	3.6%	4.8%	6.0%	30.1%	55.4%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	16	12	14	27	33	102	3.4804	18		
			٪	15.7%	11.8%	13.7%	26.5%	32.4%	100.0%				
		الإجمالي	ك	47	42	47	127	143	406	3.6823	16		
			٪	11.6%	10.3%	11.6%	31.3%	35.2%	100.0%				
١٣)	a42 قيامي بنشاط ما بنفسي يثري تعلمي أكثر من ملاحظتي شخصا يقوم	عربى وشرعي	ك	6	11	25	41	74	157	4.0573	6	43.131a	000
			٪	3.8%	7.0%	15.9%	26.1%	47.1%	100.0%				
		لغات	ك	0	6	8	25	25	64	4.0781	6		
			٪	0%	9.4%	12.5%	39.1%	39.1%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	0	0	0	25	58	83	4.6988	1		
			٪	0%	0%	0%	30.1%	69.9%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	7	6	6	28	55	102	4.1569	4		
			٪	6.9%	5.9%	5.9%	27.5%	53.9%	100.0%				
		الإجمالي	ك	13	23	39	119	212	406	4.2167	2		
			٪	3.2%	5.7%	9.6%	29.3%	52.2%	100.0%				
١٤)	a45عند تعاملي مع جهاز لأول مرة فإنه لا يشغلني قراءة تعليمات التشغيل قبل البدء فيه	عربى وشرعي	ك	27	39	14	48	29	157	3.0828	23	49.060a	000
			٪	17.2%	24.8%	8.9%	30.6%	18.5%	100.0%				
		لغات	ك	32	11	0	21	0	64	2.1563	28		
			٪	50.0%	17.2%	0%	32.8%	0%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	23	19	6	23	12	83	2.7831	27		
			٪	27.7%	22.9%	7.2%	27.7%	14.5%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	30	29	13	13	17	102	2.5882	26		
			٪	29.4%	28.4%	12.7%	12.7%	16.7%	100.0%				
		الإجمالي	ك	112	98	33	105	58	406	2.7512	25		
			٪	27.6%	24.1%	8.1%	25.9%	14.3%	100.0%				
١٥)	a46احرك شفتاي عندما أقرأ قراءة صامتة	عربى وشرعي	ك	8	24	37	45	43	157	3.5796	17	47.873a	000
			٪	5.1%	15.3%	23.6%	28.7%	27.4%	100.0%				
		لغات	ك	0	4	14	18	28	64	4.0938	5		
			٪	0%	6.3%	21.9%	28.1%	43.8%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	12	12	5	21	33	83	3.6145	20		
			٪	14.5%	14.5%	6.0%	25.3%	39.8%	100.0%				

م	العبارة	الوظيفة		درجة الموافقة: غير موافق	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الجملة	الوزن النسبي	الترتيب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
		اجتماعيات	ك	8	8	5	42	39	102	3.9412	9'		
			٪	7.8%	7.8%	4.9%	41.2%	38.2%	100.0%				
		الإجمالي	ك	28	48	61	126	143	406	3.7586	14		
			٪	6.9%	11.8%	15.0%	31.0%	35.2%	100.0%				
١٦)	a47 التعامل مع الأشياء يساعدني على تذكرها	عربى وشرعى	ك	17	18	9	42	71	157	3.8408	11	68.471a	000
			٪	10.8%	11.5%	5.7%	26.8%	45.2%	100.0%				
		لغات	ك	0	14	0	28	22	64	3.9063	8		
			٪	0%	21.9%	0%	43.8%	34.4%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	0	6	9	11	57	83	4.4337	3		
			٪	0%	7.2%	10.8%	13.3%	68.7%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	7	0	6	39	50	102	4.2255	3		
			٪	6.9%	0%	5.9%	38.2%	49.0%	100.0%				
		الإجمالي	ك	24	38	24	120	200	406	4.069	6		
			٪	5.9%	9.4%	5.9%	29.6%	49.3%	100.0%				
١٧)	a50 عند إلقائي كلمة في مناسبة ما أعزها بالأمثلة التي تجعلها أكثر واقعية	عربى وشرعى	ك	9	17	24	44	63	157	3.8599	10	35.289a	000
			٪	5.7%	10.8%	15.3%	28.0%	40.1%	100.0%				
		لغات	ك	9	13	0	20	22	64	3.5156	15		
			٪	14.1%	20.3%	0%	31.3%	34.4%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	0	8	5	33	37	83	4.1928	12		
			٪	0%	9.6%	6.0%	39.8%	44.6%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	4	14	13	38	33	102	3.8039	14		
			٪	3.9%	13.7%	12.7%	37.3%	32.4%	100.0%				
		الإجمالي	ك	22	52	42	135	155	406	3.8596	11		
			٪	5.4%	12.8%	10.3%	33.3%	38.2%	100.0%				
١٨)	a54 افضل المعلم الذي يستخدم عروضا ونماذج تطبيقية	عربى وشرعى	ك	4	5	16	57	75	157	4.2357	3	35.653a	000
			٪	2.5%	3.2%	10.2%	36.3%	47.8%	100.0%				
		لغات	ك	0	0	0	31	33	64	4.5156	2		
			٪	0%	0%	0%	48.4%	51.6%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	0	0	7	17	59	83	4.6265	2		
			٪	0%	0%	8.4%	20.5%	71.1%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	0	4	12	42	44	102	4.2353	2'		
			٪	0%	3.9%	11.8%	41.2%	43.1%	100.0%				
		الإجمالي	ك	4	9	35	147	211	406	4.3596	1		
			٪	1.0%	2.2%	8.6%	36.2%	52.0%	100.0%				
١٩)	a55 اجد سعادة في اصطحاب السياح إلى ما يرغبون في زيارته من أماكن	عربى وشرعى	ك	5	15	28	65	44	157	3.8153	12	44.533a	000
			٪	3.2%	9.6%	17.8%	41.4%	28.0%	100.0%				
		لغات	ك	3	0	1	18	42	64	4.5	7		
			٪	4.7%	0%	1.6%	28.1%	65.6%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	0	6	7	28	42	83	4.2771	10		
			٪	0%	7.2%	8.4%	33.7%	50.6%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	5	13	14	37	33	102	3.8235	13		
			٪	4.9%	12.7%	13.7%	36.3%	32.4%	100.0%				
		الإجمالي	ك	13	34	50	144	165	406	4.0197	8		
			٪	3.2%	8.4%	12.3%	35.5%	40.6%	100.0%				
٢٠)	a59 إذا ما خططت لرحلة مع زملائي، فإنني أتصل بهم هاتفيا أو عن طريق البريد الالكتروني لأحصل على آرائهم	عربى وشرعى	ك	4	15	18	57	63	157	4.0191	8	19.322a	.081
			٪	2.5%	9.6%	11.5%	36.3%	40.1%	100.0%				
		لغات	ك	4	0	8	25	27	64	4.1094	4		
			٪	6.3%	0%	12.5%	39.1%	42.2%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	3	7	5	30	38	83	4.1205	15		
			٪	3.6%	8.4%	6.0%	36.1%	45.8%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	6	2	16	43	35	102	3.9706	7		
			٪	5.9%	2.0%	15.7%	42.2%	34.3%	100.0%				
		الإجمالي	ك	17	24	47	155	163	406	4.0419	7		
			٪	4.2%	5.9%	11.6%	38.2%	40.1%	100.0%				
٢١)	a62 عند شرائي كتابا معينا، فإن أكثر ما يؤثر في تجارب	عربى وشرعى	ك	2	6	10	61	78	157	4.3185	2	56.003a	000
			٪	1.3%	3.8%	6.4%	38.9%	49.7%	100.0%				
		لغات	ك	8	0	5	31	20	64	3.8594	10		
			٪	12.5%	0%	7.8%	48.4%	31.3%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	0	0	10	29	44	83	4.4096	4		
			٪	0%	0%	12.0%	34.9%	53.0%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	7	0	24	25	46	102	4.0098	6		

م	العبارة	الوظيفة		درجة الموافقة: غير موافق	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الجملة	الوزن النسبي	الترتيب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
	وأمثلة وقصص واقعية		٪	6.9%	0%	2.5 23	24.5%	45.1%	100.0%				
		الإجمالي	ك	17	6	49	146	188	406	4.1872	3'		
			٪	4.2%	1.5%	12.1%	36.0%	46.3%	100.0%				
(٢٢)	a63 تجربتي للجهاز واختباره قبل شرائه يجعلني متحفز لشرائه	عربى وشرعي	ك	6	11	44	47	49	157	3.7771	14	57.694a	000
			٪	3.8%	7.0%	28.0%	29.9%	31.2%	100.0%				
		لغات	ك	0	0	8	27	29	64	4.3281	3		
			٪	0%	0%	12.5%	42.2%	45.3%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	5	0	4	28	46	83	4.3253	6		
			٪	6.0%	0%	4.8%	33.7%	55.4%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	12	5	11	23	51	102	3.9412	9		
			٪	11.8%	4.9%	10.8%	22.5%	50.0%	100.0%				
		الإجمالي	ك	23	16	67	125	175	406	4.0172	8'		
			٪	5.7%	3.9%	16.5%	30.8%	43.1%	100.0%				
(٢٣)	a68 اقدر كثيرا الطبيب الذي يشرح لي مشكلتي المرضية باستخدامه نموذجا بلاستيكيا معبرا عنها	عربى وشرعي	ك	0	9	27	51	70	157	4.1592	4	56.702a	000
			٪	0%	5.7%	17.2%	32.5%	44.6%	100.0%				
		لغات	ك	6	0	16	21	21	64	3.7969	12		
			٪	9.4%	0%	25.0%	32.8%	32.8%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	0	0	20	18	45	83	4.3012	8		
			٪	0%	0%	24.1%	21.7%	54.2%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	0	4	9	31	58	102	4.402	1		
			٪	0%	3.9%	8.8%	30.4%	56.9%	100.0%				
		الإجمالي	ك	6	13	72	121	194	406	4.1921	3		
			٪	1.5%	3.2%	17.7%	29.8%	47.8%	100.0%				
(٢٤)	a69 افضل التعلم المبني على إجراء التجارب	عربى وشرعي	ك	6	22	19	63	47	157	3.7834	14'	79.472a	000
			٪	3.8%	14.0%	12.1%	40.1%	29.9%	100.0%				
		لغات	ك	13	8	4	21	18	64	3.3594	20		
			٪	20.3%	12.5%	6.3%	32.8%	28.1%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	0	0	20	16	47	83	4.3253	6'		
			٪	0%	0%	24.1%	19.3%	56.6%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	4	17	8	24	49	102	3.951	8		
			٪	3.9%	16.7%	7.8%	23.5%	48.0%	100.0%				
		الإجمالي	ك	23	47	51	124	161	406	3.8695	10'		
			٪	5.7%	11.6%	12.6%	30.5%	39.7%	100.0%				
(٢٥)	a72 اسعد بترتيب غرفتي بنفسي	عربى وشرعي	ك	5	12	24	49	67	157	4.0255	7	74.474a	000
			٪	3.2%	7.6%	15.3%	31.2%	42.7%	100.0%				
		لغات	ك	4	28	0	21	11	64	3.1094	23		
			٪	6.3%	43.8%	0%	32.8%	17.2%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	3	4	5	32	39	83	4.2048	11		
			٪	3.6%	4.8%	6.0%	38.6%	47.0%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	5	24	14	21	38	102	3.6176	15		
			٪	4.9%	23.5%	13.7%	20.6%	37.3%	100.0%				
		الإجمالي	ك	17	68	43	123	155	406	3.8153	12		
			٪	4.2%	16.7%	10.6%	30.3%	38.2%	100.0%				
(٢٦)	a76 الرحلات والزيارات الميدانية من أحب هواياتي	عربى وشرعي	ك	4	26	45	47	35	157	3.5287	18	16.238a	181
			٪	2.5%	16.6%	28.7%	29.9%	22.3%	100.0%				
		لغات	ك	0	14	20	14	16	64	3.5	24		
			٪	0%	21.9%	31.3%	21.9%	25.0%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	1	17	28	11	26	83	3.5301	22		
			٪	1.2%	20.5%	33.7%	13.3%	31.3%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	2	24	30	30	16	102	3.3333	21		
			٪	2.0%	23.5%	29.4%	29.4%	15.7%	100.0%				
		الإجمالي	ك	7	81	123	102	93	406	3.4754	18		
			٪	1.7%	20.0%	30.3%	25.1%	22.9%	100.0%				
(٢٧)	a80 افضل طريقة لاكتشاف شيء جديد هو تجربته عمليا	عربى وشرعي	ك	10	9	35	51	52	157	3.8025	13	65.610a	000
			٪	6.4%	5.7%	22.3%	32.5%	33.1%	100.0%				
		لغات	ك	7	17	8	21	11	64	3.1875	22		
			٪	10.9%	26.6%	12.5%	32.8%	17.2%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	0	6	19	20	38	83	4.0843	16		
			٪	0%	7.2%	22.9%	24.1%	45.8%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	3	0	15	36	48	102	4.2353	2		
			٪	2.9%	0%	14.7%	35.3%	47.1%	100.0%				
		الإجمالي	ك	20	32	77	128	149	406	3.8719	10		

م	العبارة	الوظيفة		درجة الموافقة						الوزن النسبي	الترتيب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
				غير موافق	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الجملة				
			٪	4.9%	7.9%	19.0%	31.5%	36.7%	100.0%				
(٢٨)	94أحب المواقع الالكترونية التي تحتوي على عروض عملية تمكنني من فهم ما أريد	عربي وشرعي	ك	0	5	23	42	87	157	4.3439	1	42.919a	000
			٪	0%	3.2%	14.6%	26.8%	55.4%	100.0%				
		لغات	ك	8	6	10	19	21	64	3.6094	14		
			٪	12.5%	9.4%	15.6%	29.7%	32.8%	100.0%				
		علوم ورياضيات	ك	0	4	9	27	43	83	4.3133	7		
			٪	0%	4.8%	10.8%	32.5%	51.8%	100.0%				
		اجتماعيات	ك	3	9	8	33	49	102	4.1373	5		
			٪	2.9%	8.8%	7.8%	32.4%	48.0%	100.0%				
		الإجمالي	ك	11	24	50	121	200	406	4.17	4		
			٪	2.7%	5.9%	12.3%	29.8%	49.3%	100.0%				

ويظهر الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عبارات النمط الحركي بحسب متغير التخصص (عربي وشرعي / لغات أجنبية / علوم ورياضيات / اجتماعيات وفلسفة). على اختبار مربع كاي لبيرسون Pearson's Chi Square test، حيث فيما يتعلق بمحور النمط الحركي مجملا (٢٨ عبارة) فقد أظهرت العبارات الآتية فروقا على هذا الاختبار .

- أفضل المعلم الذي يستخدم عروضًا ونماذج تطبيقية .
- أتعلم عن طريق القيام بالنشاط ذاته أكثر مما لو قمت بمشاهدة شخص يقوم بالنشاط أمامي.
- أقدر كثيرًا الطبيب الذي يشرح لي مشكلتي المرضية باستخدامه نموذجًا بلاستيكيًا معبرًا عنها
- عند شرائي كتابًا معينًا، فإن أكثر ما يؤثر في تجارب وأمثلة وقصص واقعية
- أحب المواقع الالكترونية التي تحتوي على عروض عملية تمكنني من فهم ما أريد

ويمكن تفسير الفروق في العبارات السابقة في ضوء أن الدارس يفضل التعلم عن طريق العمل والمشاركة الفعلية في أنشطة التعلم.

وفيما يتعلق بفئة الدارسين من تخصصِ العلوم العربية والشرعية في النمط الحركي فقد أظهرت العبارات الآتية فروقا على هذا الاختبار .

- أحب المواقع الالكترونية التي تحتوي على عروض عملية تمكنني من فهم ما أريد.
- عند شرائي كتابا معينا، فإن أكثر ما يؤثر في تجارب وأمثلة وقصص واقعية
- أفضل المعلم الذي يستخدم عروضا ونماذج تطبيقية .
- أقدر كثيرا الطبيب الذي يشرح لي مشكلتي المرضية باستخدامه نموذجا بلاستيكيا معبرا عنها.
- أفضل المشاركة الفعلية بالأنشطة أكثر من تعليقي عليها أو كتابتي عنها.

وأما ما يتعلق بالدارسين من تخصص اللغات الأجنبية فقد أظهرت العبارات الآتية فروقا على هذا الاختبار .

- أفضل المشاركة الفعلية بالأنشطة أكثر من تعليقي عليها أو كتابتي عنها.
- أفضل المعلم الذي يستخدم عروضا ونماذج تطبيقية .
- تجربتي للجهاز واختباره قبل شرائه يجعلني متحفزا لشرائه

- إذا ما خططت لرحلة مع زملائي، فإنني أتصل بهم هاتفيا أو عن طريق البريد الالكتروني لأحصل على آرائهم.
- أحرك شفتاي عندما أقرأ قراءة صامتة.

وفيما يرتبط بالدارسين من تخصص العلوم والرياضيات فقد أظهرت العبارات الآتية فروقا على هذا الاختبار .

- أتعلم عن طريق القيام بالنشاط ذاته أكثر مما لو قمت بمشاهدة شخص يقوم بالنشاط أمامي.
- أفضل المعلم الذي يستخدم عروضا ونماذج تطبيقية .
- التعامل مع الأشياء يساعدني على تذكرها.
- عند شرائي كتابا معينا، فإن أكثر ما يؤثر في تجارب وأمثلة وقصص واقعية
- لعب الأدوار كطريقة للتعلم تفضل عندي التعلم عن طريق القراءة .

وفيما يتعلق بالدارسين من تخصص الاجتماعيات والفلسفة فقد أظهرت العبارات الآتية فروقا على هذا الاختبار .

- أقدر كثيرا الطبيب الذي يشرح لي مشكلتي المرضية باستخدامه نموذجا بلاستيكيا معبرا عنها
- أفضل طريقة لاكتشاف شيء جديد هو تجربته عمليا.
- التعامل مع الأشياء يساعدني على تذكرها.
- أتعلم عن طريق القيام بالنشاط ذاته أكثر مما لو قمت بمشاهدة شخص يقوم بالنشاط أمامي.
- أحب المواقع الالكترونية التي تحتوي على عروض عملية تمكنني من فهم ما أريد.

- **استخلاصات**:

توصلت الدراسة الحالية إلى عدة نتائج كان من أبرزها ما يلي :

- تمثلت أنماط التعلم المفضلة لدى الدارسين ببرنامج التأهيل التربوي بالأزهر في النمط البصري، يليه النمط الحركي، وأخيراً النمط السمعي .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في أنماط التعلم (البصري / السمعي/الحركي) ترجع إلى متغير النوع (ذكر/انثى)، وهذه الفروق لصالح الذكور .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في نمطي التعلم (البصري / الحركي) ترجع إلى متغير التقدير التراكمي للتخرج في المرحلة الجامعية الأولى (جيد فأقل / جيد جدا فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الحاصلين على تقدير جيد جدا فأعلى.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في نمط التعلم السمعي ترجع الي متغير التقدير التراكمي للتخرج (جيد فأقل / جيد جدا فأعلى) .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في نمطي التعلم البصري والحركي ترجع الي متغير التخصص (شرعي وعربي / لغات أجنبية / علوم ورياضيات / اجتماعيات وفلسفة)، وهذه الفروق لصالح الدارسين من تخصص العلوم والرياضيات .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في نمط التعلم السمعي ترجع الي متغير التخصص (شرعي وعربي / لغات أجنبية / علوم ورياضيات / اجتماعيات وفلسفة)، وهذه الفروق لصالح الدارسين من تخصص العلوم العربية والشرعية .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في نمطي التعلم البصري والحركي ترجع الي متغير المحافظة التابع لها الدارس (وجه قبلي / بحري / عاصمة)، وذلك لصالح الدارسين التابعين لمحافظات الوجه البحري .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في نمط التعلم السمعي ترجع الي متغير المحافظة التابع لها الدارس (وجه قبلي / بحري / عاصمة)، وذلك لصالح الدارسين التابعين لمحافظات الوجه القبلي .

- **أهم التوصيات** :

توصي الدراسة الحالية بجملة من المتطلبات، لعل من أهمها ما يلي :

- تدريب المعلمين على الكشف عن أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب والتخطيط للدروس وتنفيذها وتقويمها في ضوء ذلك .
- تنويع استراتيجيات التدريس بحيث تتلاءم مع أنماط التعلم المختلفة لدى الطلاب .
- تطوير المناهج في ضوء أنماط التعلم المختلفة لدى الطلاب .
- توفير بيئة صفية داعمة للتعلم ولأنماطه المختلفة .
- استخدام تقنيات تربوية حديثة تتلاءم مع أنماط التعلم المختلفة لدى الطلاب .

- **هوامش الدراسة** :

([a]) M. Zoghi, T. Brown, B. Williams, L. Roller, S. Jeberzadeh, C .Palermo (2010). Learning Style preferences of Australian Health science students. Journal of Allied Health, Vol.39, No.2, PP.95-103.

([b]) مصطفى قسيم هيلات، أحمد محمد الزغبي، ونور أحمد شديفات (٢٠١٠): أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد١١، العدد١، ص ص ٢٦٨-٢٩٠.

([c]) Mary L. Wilson (2012). Learning styles, instructional strategies, and the question of matching: A Literature Review, International Journal of Education, Vol.4, No.3, PP.67-87.

([d]) أنظر كلا من:

- W.C. Lubawy (2003). Evaluating teaching using the best Practices model, Am J Pharm Educ, Vol.67, No.3, PP.21-58.
- D.I. Newble & N.J. Entwistle (1986). Learning styles and approaches: Implications from medical education, Med Educ, Vol.20, PP.162-175.

(e)E. Collinson (2000). A Survey of elementary students' learning style preferences and academic success. Contemporary Education, Vol.71, No.4, PP.42-48.

(f)C. Evans & M.Waring (2006). Towards inclusive teacher education & sensitizing individuals to how they learn: Educational Psychology, Vol.26, No.4, PP.499-518.

(g) D. A. Cook & A.J. Smith (2006). Validity of index of learning Styles Scores: Multitrait- Multimethod Comparison with three cognitive Learning style instrument. Medical Education, Vol.40, No.9, PP.900-907.

(h) Mary L. Wilson, Op.Cit, PP.67-87.

(i)C. Evans & M. Waring, Op.Cit, PP.499-518.

(j)V. Armstrong, S. Barns, R. Sutherland, J. Curran, S. Mills & T. Thompson (2005). "Collaborative research methodology for investigating: The use of interactive whiteboard technology", Educational Review, Vol.57, No.4, PP. 457-469.

(k)Ralph L. Benke. Jr. & Roger H. Hermanson (1988): "Measuring quality teaching – II". Management Accounting, Vol.69, No.8, PP.40-41.

(l) ليانا جابر، ومها قرعان (٢٠٠٣): مراعاة أنماط التعلم في التدريس، ورقة مقدمة إلى المؤتمر التربوي، "التربية في سياق ثقافي: رؤى نقدية ومقاربات بديلة""، مجلة رؤى تربوية، العدد السادس عشر، ص ص ١٥-١٩.

(m)Richard M. Felder, Jon. Spurlin (2005). Applications, reliability and validity of the index of Learning Styles, Int.J. Engineering. Ed., Vol.21, No.1, PP103-112.

(n) عدنان سعيد العتوم (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص٨٨.

(o)A. Gregore, K. Bulten (1984). Learning is a matter of style, Voiced, PP.27-29.

(p)D.A. Kolb (1984).Experiential learning: Experience as the Source of Learning & development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

(q)K. Kinsella (1994). Perceptual learning style survey. In Reid (1995). Learning styles in ESL/EFL classroom (233-234). Boston: Heinle and Heinle.

(r) American Association of School Administrators (1991). Learning styles: Putting research and common sense into practice. Arlington, VA.

(s)R. Dunn & K. Dunn (1993)." Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12". Needham Heights, MA: Allen and Bacon.

(t) فؤاد أبو حطب، وآمال صادق (١٩٩٤): علم النفس التربوي، القاهرة: مكتبة الأنجلو

المصرية، ص٥٤.

([u])P. Honey & A. Mumford (2000). The learning styles helper's guide. Maidenhead, Berkshire, U.K: Peter Honey Publication Limited.

([v]) يوسف قطامي، ونايفة قطامي (٢٠٠٠): سيكولوجية التعلم الصفي، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ص٥٨.

([w])N.D. Fleming & C.C. Bonwell (2002). How to i learn best: A students guide to improved learning. Colorado: Green Mountain Falls.

([x]) Nudzejma Obralic & Azamat Akbarov (2012). Students preference on perceptual learning style, Acta Didactica, ,Napocensia , PP. 31-38.

([y]) Simon C. H. Chan & Wai-ming Mak (2010). The use of learning styles questionnaire in Macao, Industrial and Commercial training, Vol.42, Ni.1, PP.41-46.

([z]) مصطفى قسيم هيلات، أحمد محمد الزغبي، ونور أحمد شديفات . مرجع سابق ، ص ص٢٦٨-٢٩٠.

([aa]) هالة أبو النادي (٢٠١٠). "أنماط التعلم الأكثر تفضيلاً لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة الواقع... الطموح "، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد١٦، العدد١، ص ص ٦١-١١٢.

([bb])M. Sywelem & B. Dahawy (2010). An examination of learning style Preferences among Egyptian university Students. Suez Canal University, Egypt, Institute for Learning Styles Journal, Vol.16, No.1, PP.16-23.

([cc]) عزة النادي (٢٠٠٩). "أثر التفاعل بين تنويع إستراتيجيات التدريس وأنماط التعلم على تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات المرحلة الإعدادية"، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مصر، المجلد١٥، العدد٣، ص ص٣١٣-٣٩٩.

([dd]) Geche Tesfaye jale (2009). Learning styles and strategies Ethiopian secondary school student in learning mathematics. University of South Africa.

([ee]) أشرف أبو غزال (٢٠٠٨). "أثر توظيف برنامج مقترح قائم على مراعاة أنماط التعلم البصرية والسمعية والحركية على تحصيل طلاب الصف السابع في اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحوها"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

([ff])Pushavathie Dasari (2006). The influence of matching teaching and learning styles on the achievement in science of grade six learners, University of South Africa.

([gg]) خالد الباز (٢٠٠٦): "فعالية برنامج للعلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والذكاء الطبيعي وتعديل أنماط التعلم"، المؤتمر العلمي العاشر، "التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل"، الجمعية المصرية للتربية العملية، ص ص ٩-٣٣.

([hh]) فواز عقل، وسامر محمود (٢٠٠٦). "أنماط تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية"، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، المجلد٢٠، العدد٢،

ص ص٥٩٧-٦٢٤.

([ii]) نجاح ناصيف (٢٠٠٧). " إدراك التهديدات الناتجة عن الاحتلال الإسرائيلي وعلاقته بأساليب التعلم ومهارات التفكير العليا لدى الطلبة الفلسطينيين في المرحلة الأساسية في الضفة الغربية / فلسطين "، اطروحة دكتوراه غير منشورة، عمان : الأردن، جامعة عمان العربية، ص ٢٥٣ .

([jj])C.A. Jester,& S.V. Miller (2006). Introduction to the DVC learning style for college .

([kk])N.D. Fleming & C.C. Bonwell, Op.Cit.

([ll]) Ibid.

([mm]) مصطفى قسيم هيلات، أحمد محمد الزغبي، ونور أحمد شديفات، مرجع سابق، ص ص ٢٦٨-٢٩٠.

([nn]) Ihdiana State Center for Teaching and Learning (1999). Brief Summary of Learning styles models. Available at: http://web. indstate. edu/ch/style/mode1-html.

(41) ليانا جابر ، ومها قرعان (٢٠٠٤) . أنماط التعلم – النظرية والتطبيق ، فلسطين : مؤسسة عبد المحسن القطان ، ص ص ١-٢١

([pp])R. Dunn (1992). Learning styles network mission and belief statements adapted. Learning Styles Network. News Letter, Vol.13, No.2, P.1

([qq]) Indiana State Center for Teaching and Learning, Op.Cit.

([rr])H. Gardner (1999): Intelligence Reframed: Multiple intelligence for the 21st Century, New York.

([ss])A.F. Gregoic (1984). Learning / Teaching styles: Potent forces behind them, Educational leadership, Vol.36, PP.234-236.

([tt])D.A. Kolb (1984). Experiential learning: Experience as a source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ, Prentice- Hall.

([uu]) أنظر كلا من:

- A. Duff (2004). A Note on the problem Solving Style questionnaire: An alternative to Kolb's Learning style inventory?, Educational Psychological, Vol. 24, No.5, PP.699-709.
- D. Kolb & B. McCarthy (2005). Learning styles inventory adapted. www.ace.salford.ac.uk.
- D. Kolb (1984). Op.Cit.
- R. Loo (2004). Kolb's learning styles and learning Preferences: Is there alienate?, Educational Psychological, Vol.24, No.1, PP.99-108.
- يوسف قطامي، ونايفة قطامي، مرجع سابق، ص٧٥.
- ممدوح الكناني، وأحمد الكندي(١٩٩٢). سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم وتطبيقاتها النفسية والتربوية، الكويت: مكتبة الفلاح، ص ٥٥ .

([vv]) رائد قرحان (٢٠١٠): "دراسة تحليلية للوحدة الثامنة من محتوى كتاب العلوم

للصف الثامن الأساسي المقرر في فلسطين حسب معايير نموذج الفور مات"، أبحاث مؤتمر التربية في عالم متغير، عمان: الأردن، الجامعة الهاشمية، ص٦.

([www])Richard M. Felder & B.A. Solomon (1993). Index of Learning Styles, Available at: http://www.ncsu.edu.

([xx]) Understanding your Learning Styles (2008). Available at: http://www.ldpride.net.

([yy]) Ibid.

([zz]) أنماط التعلم والأنشطة الصفية التعلمية، ترجمة : محمد يوسف أبو ملوح. غزة (فلسطين) : مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
Available at:http://www. kenanaonline.com

([aaa]) منى الحديدي، وجمال الخطيب (٢٠٠٤). استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، عمان (الأردن): دار الفكر، ص٢٠.

([bbb]) Characteristics of learning style (2003). Gateway high school, San Francisco, CA. Used with Permission.

([ccc]) Understanding Your Learning Styles, Op.Cit.

([56]) انظر كلا من :

– C. Jester (1998). A Learning styles survey for college, the results of learning style inventory, Available at: http://www. metamath-com/multiple/multiple choice,cgi.

- J. Reid (1984). Perceptual learning style preference questionnaire, available at: http://www.lookingahead.heinle.com /filing/1- styles. htm.
- Learning styles (1999). Available at: http://www.Fortbragg.k12 .ca .us/ success/ learnsty.htm.

([eee]) Understanding Your Learning Styles, Op.Cit.

([fff]) Study tips for different Learning styles. American River College.

([ggg]) أنظر كلا من:

- C. Jester, Op.Cit.
- J. Reid, Op.Cit.
- Learning Styles. Op.Cit.

([hhh]) مني الحديدي، وجمال الخطيب، مرجع سابق، ص٢١.

([iii]) Understanding your Learning styles, Op.Cit.

([jjj]) Ibid.

([kkk]) منى الحديدي، وجمال الخطيب، مرجع سابق، ص٢٢.

([lll]) Understanding your Learning styles, Op.Cit.

([mmm]) هل أنت حسي أم سمعي أم بصري (اختبر نفسك).
Available at:http://www.Forum.kau.edu.sa.

([nnn]) أنظر كلا من:

- C. Jester, Op.Cit.
- J. Reid, Op.Cit.
- Learning Styles. Op.Cit.

([ooo]) Ibid.

([ppp]) Study tips for different learning styles, Op.Cit.

([qqq]) منى الحديدي، وجمال الخطيب، مرجع سابق، ص٢٠.

([rrr]) Understanding your Learning styles. Op.Cit.

(sss) منى الحديدى، وجمال الخطيب، مرجع سابق، ص٢٣.
(ttt) Characteristics of Learning styles, Op.Cit.
(uuu) هل أنت حسي أم سمعي أم بصري (اختبر نفسك)، مرجع سابق.
(vvv) أنظر كلا من:
- C. Jester, Op.Cit.
- J. Reid, Op.Cit.
- Learning Styles. Op.Cit.
(www)Understanding your Learning styles. Op.Cit.
(xxx) Ibid.
(yyy) Study tips For different Learning Styles. Op.Cit.
(zzz) أنظر كلا من:
- C. Jester, Op.Cit.
- J. Reid, Op.Cit.
- Learning Styles. Op.Cit.
(aaaa) منى الحديدي، جمال الخطيب، مرجع سابق، ص٢٤.
(bbbb) أنظر كلا من:
- R. Felder & B. Solomon (2003). Learning styles and strategies, Available at: http://www.ncsu.edu/felder-public/ILsdir/styles.htm.
- S. Setly (1995): Learning styles. Available at : http: // members.a01. com/susans29/1sa.html
(cccc)R. Felder & B. Solomon (2003). Op.Cit.
(dddd) Ibid.
(eeee)J. Reid (1984). Op.Cit
(ffff) Ibid.
(gggg) أنظر كلا من:
- R. Felder, & B. Solomon (2003). Op.Cit.
- S. Setly (1995). Op.Cit.

(hhhh)P. Honey & A. Mumford (2000. Op.Cit.
(iiii) Northwest Center for Public Health Practice (2014). Effective adult learning : A toolkit for Teaching Adults University of Washington, P.15.
(jjjj)M.S. Knowles (1990). The adult learner: A Neglected Species 4th edition, Houston: Gulf Publishing Company, Book Division.
(kkkk) أنظر كلا من:
- R. Burns (1995). The adult learner at work, Sydney: Business and Professional Publishing.
- S. Burns (1995). "Rapid changes require enhancement of adult Learning". HRM monthly June, PP.16-17.
- Christopher M. Barlow (2000). Learning style and creativity. The co- Creativity Institute V Glen Ellyn, Illinois, Vol.630, No.221, P. 9456

- أسس تعليم الكبار وأنماط التعلم لدى كولب: العلاقة بين مراحل دورة كولب التجريبية للتعلم وتعلم الكبار.
Available at: http://www.tdeonline.org/showthread.php?t=197

([lll])S.A. Griggs (1991). Learning styles and Personal services Clearing house, The University of Michigan.

([mmmm])R. Dun, K .Dunn, & G.E. Price (1985). Learning style inventory, obtainable from Price System, Box 1818, Lawrence, KS 66044.

([nnnn])R. Dun, K. Dunn & G.E. Price (1982). Productivity environmental Preference Survey, Lawrence, KS: Price Systems.

([oooo])D.A. Kolb (1976). "Management and the learning Process". California Management Review, Vol. 18, No.3, PP.21-31.

([pppp])I.V.C. Batista & E.B. Jr Cornachione (2005)." Learning styles influences on satisfaction and perceived learning: Analysis of an online business game". Developments in Business Simulation and Experiential Learning, Vol.32, PP.22-30.

([qqqq])P. Honey & A. Mumford (1982). The manual of learning styles. Peter Honey, Maidenhead.

([rrrr])P. Honey & A. Munford (1986): Using your learning styles, 2nd ed, Peter Honey, Maidenhead.

([ssss])S.A. Griggs (1991): Op.Cit.

([tttt]) Ibid.

([uuuu])R. Zhenhui (2002). Matching teaching styles with learning styles in East Asian Contexts, The Internet TESL. Journal for Teachers of English as a second Language, Vol.8, No.12.

([vvvv]) ليانا جابر، ومها قرعان (٢٠٠٤). مرجع سابق، ص ص ٥٠-٥١.

([wwww]) المرجع السابق، ص ٥١.

([xxxx]) أنظر كلا من:

- R. Dunn, K. Dunn, & G.E. Price (1985). Op.Cit.
- S.A. Beaty (1986). The effect of in service training on the ability of teachers to observe learning styles of students. Doctoral dissertation, Oregon State University, Dissertation Abstract International, Vol.47, No. 1998 A.

([yyyy]) R. Dunn & K. Dunn (1993). Op.Cit. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

([zzzz]) أنظر كلا من:

- R. Dunn, K. Dunn, & G.E. Price (1977). Op.Cit.
- L. Marcus (1977): How teachers view learning styles, NASSP Bulletin, Vol.61, No.408, PP.112-114.
- S.A. Beaty (1986). Op.Cit.

([aaaaa]) ليانا جابر، ومها قرعان (٢٠٠٤): مرجع سابق، ص ٥٢.

([bbbbb]) Understanding your Learning styles. Op.Cit.

([ccccc]) ليانا جابر، ومها قرعان (٢٠٠٣). مرجع سابق، ص ص ١٥-١٩.

([ddddd])R. Fedler (1996): Matters of style. ASEE Prism, Vol.6, No.4, PP.18-23.

([eeeee]) أنظر كلا من:

- R. Dun , J. Burno & J. Beaudry (1990): Effects of matching and mismatching minority development college students' hemi spheric preferences on mathematics test scores. Journal of Educational

Research, Vol.83, No.5, PP.283-288. Washington, DC: Heldref.
- C.B. Douglas (1979). Making biology easier to Understand. The Biology teacher, Vol.4, No.50, PP.277-299.
- B. Gardinar (1986): An experimental analysis of selected teaching Strategies implemented at specific Times of the school day and attitudes of fourth grade, low achieving students in an urban School setting. Doctoral dissertation, St. John's University, Dissertation Abstracts International, Vol.47, No.3307A.
- J. Ingham (1989): An experimental investigation of the relationship among Learning style perceptual preference, instructional strategies, Training achievement, and attitudes of corporate employees. Doctoral dissertation, St. John's University, Dissertation Abstracts International, Vol.51, No.0 2A.
- D. Kroon (1985). An experimental investigation of the effects on academic achievement and the resultant administrative implications instruction congruent with secondary, industrial arts students' Learning style perceptual preference, Doctoral dissertation, St. John's university, Dissertation Abstracts International, Vol.46, No.3247A.
- P. Trautman, (1979). An investigation of the relationship between selected instructional techniques and identified cognitive style Doctoral Dissertation, St. john's university, Dissertation Abstracts International, Vol.40, No.1428A.
- R. White (1980). An investigation of the relationship between selected elements of emotional learning style upon student achievement in seventh grade social studies. Doctoral dissertation, St. John's University, Dissertation Abstracts International, Vol.42, No.995A. Recipient of the kappa.

(fffff) أنظر كلا من:

- E. M. Crino (1984). An analysis of the preferred learning styles of kindergarten children and the relationship of these preferred Learning Styles to Curriculum planning for kindergarten Children, Doctoral dissertation, State University of New York Buffalo, Dissertation Abstracts International,Vol.45, No.1282A.
- T. J. Leclair (1986). The preferred Perceptual modality of kindergarten aged children, Master's thesis, California State University, Master's Abstracts, Vol.24, No.324.
- D. Kroon, Op.Cit.

(ggggg) ليانا جابر، ومها قرعان (٢٠٠٤): مرجع سابق، ص٤٥.
(hhhhh) المرجع السابق، ص ص ٤٥-٤٦.

****

Research:7

The effectiveness of an ESP course based on the participatory approach in enhancing the Life Sciences students' English language learning and satisfaction with the course

Mona Salem Mahmoud Za'za
Associate Professor of Curricula and Methods of Teaching English,
Banha Faculty of Education, Banha University

The effectiveness of an ESP course based on the participatory approach in enhancing the Life Sciences students' English language learning and satisfaction with the course

Mona Salem Mahmoud Za'za'[1]

Abstract :

This study aimed at designing an ESP course for the Life Sciences students at the Faculty of Sciences and Arts, King Khaled University, Saudi Arabia using the participatory approach. Learners' needs were analyzed through a needs analysis questionnaire administered to: (1) 60 students at the Life Sciences Section in Dhahran Aljanoub Faculty of Sciences and Arts by the end of the first term 2011/ 2012, and (2) 12 subject matter specialists teaching them. During the participatory sessions which were attended by six students, six subject matter specialists and six English language instructors during the second term, results of the needs analysis were presented and discussed till a consensus was reached. In addition, the participatory approach was used for identifying course goals, selecting topics, developing and evaluating materials and activities. The course was taught to 60 Life Sciences students by the beginning of the academic year 2012/2013 and lasted for a whole term. Results of the study revealed that the participatory approach was effective in enhancing the students' English language learning. In addition, results revealed a great level of students' satisfaction with the ESP course. Recommendations and suggestions for further research are introduced.

Introduction

English for Specific/ Special Purposes (ESP) is in contrast to general English. It is designed to meet the specific needs of a particular group of learners who are usually aware of these needs. It deals with specific topics that are related to the learners disciplines. It is also centered on language appropriate to the identified needs and handled topics. Language needs analysis is prerequisite for designing a language course in the ESP setting.

Awareness that the general English courses met the needs of neither the learners nor employers, the term English for Specific/ Special Purposes (ESP) appeared in the 1960s (Brunton, 2009). According to Brunton, it could be said that ESP has increased over the decades as a result of market forces and a greater awareness amongst the academic and business community that learners' needs and wants should be met wherever possible. The main divisions of ESP are English for Academic Purposes (EAP), English for Occupational Purposes

[1] *Associate Professor of Curricula and Methods of Teaching English, Banha Faculty of Education, Banha University*

(EOP) and English for Science and Technology (EST). As more groups of learners or specific stakeholders feel the need for specific courses, more divisions of ESP emerge such as English for Chemists, Biologists, etc.

An indisputable fact about ESP is that it should be based on the learners' and stakeholders' needs. If needs are clear, the learning aims can be expressed more easily and the language course can become motivating. If the learners' needs are not taken into account, the course will be based on unsuitable or irrelevant material. Register analysis, target situation analysis, and needs analysis were used as bases for developing ESP courses that meet the learners' and stakeholders' needs.

Review of literature shows that students usually report wants rather than needs which usually fail to fulfill their needs. In addition, stakeholders, institutions and employers often perceive wants and needs differently from students. Brunton (2009) reported how perceived needs of Hotel maids in a Hotel in Waikiki failed to meet the expectations of the learners' themselves in Jasso-Aguilar (1999) and how Malaysian University courses in Hotel Management and Tourism failed to meet the wants and needs of the students with a lack of skills and genres covered in their courses in Stapa and Jais (2005). Therefore, needs analysis must include the students input from the beginning of a course design. Since stakeholders, institutions and employers often perceive wants and needs differently from students, they should also be included in the process of course design from the beginning. Besides, Baleghizadeh and Oladrostam (2010) concluded that if English language teachers cooperate with content teachers in the process of materials development of ESP courses, the product will enjoy a higher quality for the target students.

Gao (2007) summed up issues of ESP course design in her paper about an ESP course for business students in China. "When designing an ESP course, the primary issue is the analysis of learners' specific needs. Other issues addressed include: determination of realistic goals and objectives; integration of grammatical functions and the abilities required for future workplace communication, and assessment and evaluation".

Today the debate is moving towards the area of negotiated syllabi; if learners can state their wants and needs, then surely they can also help design their own courses. Kaur (2007) explained that when ESP learners take some responsibility for their own learning and are invited to negotiate some aspects of the course design, they feel motivated to become more involved in their learning. A move towards negotiated or process orientated syllabi with students' actively involved with their courses is noticeable in recent ESP literature.

Many new trends in doing social sciences research are concerned with the relations between those who conduct research and those who are research subjects. The crucial shift is from doing research on people to doing research with people. "The participatory approach ensures that research is owned and controlled by research participants as well as researchers" (French and Swain, 2004: 2). According to Wiggins (2004), adult participants learn better when they are involved in different aspects of instruction. He, therefore, added that adult ESL participants must learn to define their needs, conditions, techniques, and materials.

According to Taylor (2001), stakeholders of curriculum development may help identify needs for training, set aims and learning objectives, contribute to the development of the subject matter to be taught, and participate in delivery and evaluation of the curriculum. Taylor pinpointed that curriculum development is more likely to be effective if it is undertaken using a participatory approach as proven in successful experiences of participatory approaches increasingly used in rural development and other fields.

Unlike the classical approach to curriculum development which is a top-down approach, the participatory approach is a down-up process. According to Crowder (1997), the participatory/ interactive approach follows a "subjectivist", process-oriented paradigm. It puts emphasis on participation and interaction among the various interested groups or educational stakeholders. This includes the learners themselves who are seen as having an important role to play in curriculum formulation. The goal is to stimulate different actors to participate in a dynamic, interactive process that allows their perceptions of the "ideal curriculum" to

be made explicit and then made compatible and/or modified as necessary to produce the curriculum.

Newman's (2001) participatory approaches to learning are active approaches that encourage people to think for themselves. Participants actively contribute to teaching and learning, rather than passively receiving information from outside experts, who may not have local understanding of the issues. The approach encourages people to share information, learn from each other, and work together to solve common problems. Participatory approaches are used in situations where a number of people must work together to resolve a common problem.

Context of the problem

The Life Sciences Section was opened in the Faculty of Science and Arts in Dahran Al-Janoub in 2010. Except for the Intensive English Language Course, specifications for all subject matter courses were provided in details. Only suggestions of broad items and six commercial book titles to this course were given. Examination of the recommended books and aligning them to the course specifications revealed the following: the books included a grammar book that majors of the English section use for four semesters, which, of course, does not deal with specific grammar or language functions that the students at this section need. No mention was given concerning what to teach from this book to those particular students. Another suggested book dealt with developing general writing skills such as writing a paragraph, writing about hobbies and daily routine, etc. One book was on English for engineering students. The three other suggested books dealt with English for Science. These books were designed to address a wide range of Science students but not tailored to meet the specific needs of a group of learners such as students of the Life Sciences at the Faculty of Science and Arts in Dhahran Aljanoub, Saudi Arabia.

Furthermore, feedback to the researcher, as head of the English language department at that time, indicated a dissatisfaction of both I language instructors and students concerning the Intensive English Language Course. Language instructors complained of inadequacy of the course specification content and the big number of assigned books. They were unable

to teach the six prescribed books within the assigned time (12 weeks). In addition, since the language instructors were graduates of the Faculty of Arts and they did not have any educational background concerning course design nor did they receive any training in such areas, they were unable to select, sequence or present the topics from the six books in a suitable way that satisfies students and the course seemed fragmentary.

Students, on the other hand, were dissatisfied with both quantity and quality of the taught content. They also reported that the course was not useful for them since they did not perceive how this course related to their academic or professional needs. In brief, the result of teaching this Intensive English Language Course was boring lessons, unsystematic teaching, sometimes frustrated and provocative students.

This study was an attempt to address this problem. It aimed at using the participatory approach for analyzing students' needs and designing an ESP course for the Life Sciences students at the Faculty of Science and Arts in Dhahran Al-Janoub, King Khaled University (KKU), Saudi Arabia. The study also aimed at investigating the effectiveness of the ESP course in enhancing the students' English language learning and their satisfaction with the ESP course.

Problem of the study

The problem of this study is identified in the absence of an ESP course that meets the needs of the Life Sciences students at the Faculty of Sciences and Arts in Dhahran Aljanoub, KKU, Saudi Arabia.

Questions of the study

This study was an attempt to answer the following questions:

1. What are the needs of the students at the Life Sciences Section at the Faculty of Science and Arts in Dahran Al-Janoub, KKU, Saudi Arabia as analyzed by the participatory approach?
2. How can the participatory approach be used to design an ESP course that addresses the needs of the students at the Life Sciences Section at the Faculty of Science and Arts in Dahran Al-Janoub, KKU, Saudi Arabia?

3. What is the ESP course that meets the needs of the students at the Life Sciences Section at the Faculty of Science and Arts in Dahran Al-Janoub, KKU, Saudi Arabia?
4. What is the effect of the ESP course on the enhancement of the English language learning of the students at the Life Sciences Section at the Faculty of Science and Arts in Dahran Al-Janoub, KKU, Saudi Arabia?
5. To what extent are the students at the Life Sciences Section at the Faculty of Science and Arts in Dahran Al-Janoub, KKU, Saudi Arabia satisfied with the ESP course?

Review of literature

ESP arose as a term in the 1960's as course designers became increasingly aware that general English courses frequently did not meet learners' or employers' needs (Brunton,2009). Bojović (2006) explained that ESP grow out of a number of converging trends: 1) the expansion of demand for English to suit specific needs of a profession, 2) developments in the field of linguistics in which attention shifted from defining formal language features to discovering the ways in which language is used in real communication, causing the need for the development of English courses for specific group of learners, and 3) educational psychology which pinpointed that learner's needs and interests have an influence on their motivation and effectiveness of their learning.

ESP material should be authentic, up to date and relevant for the students' specializations (Bojovic (2006). The debate of authenticity in ESP has its rational. Since ESP instructors should think of the learners needs throughout the materials' production, of course, this will not happen if materials are general English, or the course is ready-made. Using a readymade course book is against the learning centeredness which is a main principle in ESP. Recently, new debate has arisen as to the authenticity of materials within ESP. This idea is supported by studies in the ESP area. Razmjoo and Raissi (2010) reported a dissatisfaction of instructors and students concerning the ESP textbooks used with medical students. On the other hand, results of Sabet and Daneshvar (2010) revealed that participants' reading

comprehension scores were higher in the group taught with teacher-made materials. Harabi (2010) found that although learners at the Higher Institute of Commerce of Sousse were motivated to learning English, these learners regarded the teaching of ESP in the higher education as not motivating.

The extent to which an ESP course should be narrow-focused or wide-focused is debatable. Based on review of literature, Brunton (2009) reported that students were very happy with a narrow focus course as they felt no time was wasted during their course. On the other hand, knowing the restrictive language of their target situation would not enable them to function outside of that narrow context.

The ESP teacher has different roles beside teaching. Literature in the ESP field uses the term 'practitioner' rather than 'teacher' to emphasize this idea. The relation is much more a partnership . ESP teachers are not specialists *in the field,* but in teaching English, their subject is English for the profession but not the profession in English. They help students, who know their subject better than the teachers do, develop the essential skills in understanding, using, and/or presenting authentic information in their profession. ESP teachers simply bring the necessary tools, frameworks, and principles of course design to apply them to new material. (Bojović, 2006).

As needs analysis is one of the important aspects of ESP, a group of students focused on analyzing learners' needs. Kaur and Clarke(2009) identified the English language skills of the Human Resource staff and explored the differences between the expected English language skills and the actual performance of the Human Resource staff at the workplace. The study revealed that there were differences between the expected English language skills and the actual performance of the Human Resource staff. Rahman et al. (2008) investigated language needs to develop an ESP speaking course framework for the foreign postgraduates in the fields of Science and Technology of three faculties at National University of Malaysia. Stapa and Jais (2005) investigated the needs and expectations of the Tourism and Managements students with regards to the writing courses offered in three colleges in Malaysia.

Some studies aimed at designing ESP courses and/ or determining their effect on different variables. Adopting an integrated skills, multi-dimensional approach, Coskun (2009) developed a course for second-grade tourism students at a vocational school in Turkey. Based on students' needs. Chen, Belkada and Okamoto (2004) investigated the learning effectiveness of a Web-based course, Academic English for Japanese learners of English. In Horst, Cobb and Nicolae (2005), university students used a set of existing and purpose-built on-line tools for vocabulary learning in an experimental ESL course. The resources included concordance, dictionary, cloze-builder, hypertext, and a database with interactive self-quizzing feature. Regression analyses investigated connections between use of specific computer tools and gains. Using semi-structured interview, Xenodohidis (2009) developed an ESP course for students of Computing in Institutes of Vocational Training in Greece. Sabet and Daneshvar (2010) found out that medical students taught with teacher-made materials scored higher in reading comprehension than students taught in international or domestic material. Chen (2006) designed an ESP program for learners of various disciplines within a Chinese industrial institution. Baleghizadeh and Oladrostam (2010) used video to promote vocabulary knowledge of law students. Tsai (2012) integrated ESP multimedia courseware for semiconductor technology into instruction of three different language programs in higher education. Results of the study indicated that students in all three programs benefited from the courseware integration and were satisfied with practices for learning professional knowledge and English skills provided by the courseware.

Another trend of studies in the ESP field was materials' development or evaluation. Alduais (2012) analyzed and evaluated the book Basic English for Computing and determined its suitability for use in Saudi and Yemeni universities. Results showed that the book had a high standard design and format as an ESP curriculum. However. It didn't suit the level of ESP learners in both public and private Yemeni Universities. Chowdhury and Haider (2012) evaluated EAP courses for the Pharmacy students in the University of Asia Pacific, Bengladesh based on needs analysis. Results indicated that the EAP Pharmacy courses did not meet the learners' needs. Razmjoo and

Raissi (2010) evaluated the ESP textbooks used for Medical students available in The Center for Studying and Compiling University Books in Humanities (SAMT). Results indicated that instructors and students were not satisfied with most of the criteria which the SAMT ESP textbooks should fulfill.

Some studies used different tools to explore attitudes, opinions, challenges, problems, satisfaction, etc. of different ESP groups of learners. Katsara (2008) used focus group to survey students views of the ESP course in University. Using a questionnaire and an interview, Harrabi (2010) explored the attitudes of both ESP teachers and learners at Higher Institute of Commerce of Sousse, Tunisia in an attempt to describe the educational situation there. In addition, Brunton (2009) investigated hotel employees' attitudes in an 8-week course of English studies.

Using interviews, Al-Khasawneh (2010) investigated the academic writing problems of the Arab postgraduate students of the College of Business at Utara University, Malaysia and provided solutions for them. Furthermore, Kavaliauskienė and Anusienė (2010) analyzed learners' attitudes to using weblogs and wikis for ESP writing. Results indicated that the experience of online writing for the audience provided an important opportunity for improving writing skills. Myles (2009) investigated the challenges that ESL engineering students have in acquiring oral competency, including computer-mediated communication, while on their full time work placements in Canada.

Kavaliauskienė and Anusienė (2009) investigated perceptions of online listening to podcasts among students of different specializations who study English for Specific Purposes at the Faculty of Social Policy, Mykolas Romeris University, Lithuania. Results indicated that podcasts were effective in developing students' listening skills and that they perceived them positively. Kavaliauskienė and Kaminskienė (2010) investigated learners' perceptions of employing electronic language portfolios for conducting various assignments in English for Specific Purposes classes. The results showed that students were positive about application of ICT in ESP classes. Writing e-entries encouraged students' critical thinking, developed their creativity,

motivated learners to use digital technology and encouraged collaboration of learners.

Some studies investigated the effect of using strategies, approaches or techniques on different variables related to ESP students. Kavaliauskienė and Darginavičienė (2009) investigated the effect of using dictation techniques with Psychology and Law students at the tertiary level. Results indicated improvement in students' listening, writing and other areas. Moghadam (2008) evaluated the effects of explicit training of a selected number of cognitive reading strategies on students' comprehension of ESP texts. Participants in the experimental group outperformed the control group in terms of comprehension of ESP reading texts. *Jund (2010)* explored the "culture talk" of international students in a university English for academic purposes (EAP) course.

The Participatory Approach

Participatory methodologies have arisen from qualitative research approaches which aim to reflect, explore and disseminate the views, concerns, feelings and experiences of research participants from their own perspectives (Zarb, 1992 cited in French and Swain, 2004:2). Woodman and Taylor (2007:2) explained that there is no agreed upon definition of participatory approaches. However, several features distinguish them from non-participatory approaches. These include "shared ownership and analysis of the research question, and a commitment to social, economic and political change responsive to the needs and opinions of participants". The realization of participatory research goes beyond this, however, to engage participants in the design, conduct and evaluation of research, with the construction of non-hierarchical research relations. The general change in terminology from 'research subjects' to 'research participants' is indicative of the influence of participatory approaches (French and Swain,2004). The participatory approaches are based on shared ownership of decision-making. This approach is a response to 'top-down' approaches to development, in which power and decision-making is largely in the hands of external development professionals.

The participatory approaches invite the engagement of all stakeholders, ideally at all stages of the educational process,

including construction of curriculum, selection of research topics, inquiry, and assessment of inquiry outcomes (Ferrer, Romero, and Albareda, 2007:4). In this study, the participatory approach to course design is defined as " a cooperative process in which the stakeholders (the students, the subject matter specialists and the language instructors) participate in identifying learners' needs, developing course objectives, content and evaluating the course.

Sohang (n.d.) emphasized the importance of using a participatory approach for research that is not done just to generate facts, but to develop understanding of oneself and one's context. It is about understanding how to learn, which allows people to become self-sufficient learners and evaluate knowledge that others generate. Good participatory research helps develop relationships of solidarity by bringing people together to collectively research, study, learn, and then act. There is no off-the-shelf formula, step-by-step method, or 'correct" way to do participatory research. Rather, participatory methodology is best described as a set of principles and a process of engagement in the inquiry. In this approach, both the researcher and the participants are actors in the investigative process, influencing the flow, interpreting the content, and sharing options for action.

According to French and Swain (2004) and Neiland, Bennett and Townsley (2005), participatory research aims to involve, at every stage of the research process (choice of topics, methods, evaluation and dissemination), those towards whom research is normally directed. There is no place for 'subjects' or passive co-operation in this approach. Instead, everyone involved is an active participant. Ideally, the expertise and talents of everyone are utilized to the full and training is given if necessary. The approach does not, however, reject expert knowledge or help from outside, rather it aims to make traditional research more effective and more meaningful.

Crowder (1997) pinpointed that the participatory approach emphasizes a participatory mode of action based on an inventory of stakeholder groups and the nature of their interests, and in an interactive manner that elicits their input to the curriculum (e.g., through interviews, consultations, post-hoc evaluations). This process can be guided by outside curriculum development "experts" or staff internal to the educational institution.

According to Sohng (n.d.), a key methodological feature that distinguishes participatory research from other social research is dialogue. Through dialogue, people come together and participate in all crucial aspects of investigation, education and collective action. It is through talking to one another and doing things together that people get connected, and this connectedness leads to shared meaning. Dialogue encourages people to voice their perspectives and experiences, helping them to look at the "whys" of their lives, inviting them to critically examine the sources and implications of their own knowledge. In this context, dialogue allows to awaken participants' voices and cultivates their participation as critical, active agents of change. The role of the researcher in this process is a facilitator of the learning process. The researcher is not an expert who is assumed to have all the knowledge and gives it to the people who are assumed not to have any knowledge. Rather, it is a facilitator who sets up situations that allow people to discover for themselves what they already know along with gaining for themselves new knowledge. In this process, the researcher not only learns from the participants, but also engages in dialogue by posing questions. It is worth noting that the teacher's role in the participatory approaches, as a facilitator not an expert, is similar to that in ESP.

According to Newman (2001) the advantages of the participatory approaches are: (1) they use inexpensive resources; (2) they can be used in any physical setting; (3) they are interesting and fun, helping to involve people in the process; (4) they help people to build self-confidence; (5) they help people to learn about themselves, and (6) they can help people to analyze complex situations. In addition, they help people to understand the perspectives of others and the participants with different degrees of experience and literacy can use them. Besides, in the participatory approaches to research, outcomes are often documented during the process and do not depend on jargon.

However, the participatory approaches have some disadvantages. Newman (2001) mentioned that:

- They are difficult to plan, because planning often depends on what the participants want to do.

- Involving stakeholders takes time.
- It can take time for people who are used to being "students" rather than "participants" to feel comfortable with these approaches.
- Facilitator techniques can be difficult to master and use effectively.
- They can be difficult to document in a report format but can be documented well using photographs or by keeping flipcharts.
- Some people may not consider them to be valid ways of working.
- Participants may be more focused on the creative, rather than learning, aspect of the activity.
- It can be difficult to establish clear action points or conclusions from the activity.

Numerous studies and evaluations were made on various participatory/ bottom-up approaches. Many studies used the participatory approach in the field of education. Ahluwalia and Aggarwal (2010) reported a study in which learner-centered internet –based projects were used with engineering students. Students determined the topics, reading materials, and the way they want to use while exploring the readings themselves. They decided on the process and the product, formulated the goals, identified Internet-based resources, and made a decision on how the outcomes should be evaluated. Bensona, Samarawickrema and O'Connell (2009) used the participatory approach to evaluate an academic professional development resource designed to support e-learning and teaching at Monash University, Australia. Bilal (2002) involved eleven seventh grade children in designing interfaces for Web search engines that met their needs using the participatory approach. Brady (2007) used the participatory approach in a children's IT project in Galway City, Ireland. The children's IT and social skills developed as a result of the participatory approach. Bruch and Reynolds (2012) used the participatory approach to assess a program assessment. The approach was successful in identifying the weaknesses and strengths of the program Conole et al. (2010) used the

participatory design approach to develop inquiry based learning technology toolkit. Domínguez (2006) used participatory activities with second year Socio-cultural students at the University of Guantánamo, Cuba. The students appreciated and welcomed the activities and adapted some of them. Ferrer, Romero, and Albareda (2007) introduced a participatory approach to integral education. Neiland, Bennett and Townsley (2005) conducted a mata-analysis of studies on participatory research in the period between 1995 and 2005.Peter (2003) used the participatory approach to assess the impact of total immersion on Cherokee language revitalization. Pohl et.al (2008) used the participatory approach for designing game-based learning. Rizk (2009) used a participatory approach to plan a program for adult literacy organization. Wiggins (2004) used the participatory approach to curriculum development, implementation and exploration of the effectiveness of a guidebook for teaching community adult ESL. Woodman and Taylor (2007) explored the challenge of participatory approaches to large-numbers longitudinal research.

Method

Participants

Sixty students who attended the Intensive English Language Course in the first term of the academic year 2012/ 2013 served as the main participants of the present study.

Setting

The Intensive English Language course started at the beginning of the first term of the academic year 2012/ 2013. It took place trice a week , an hour- per session. The course lasted for 12 weeks. This made a 36 –teaching hours course. The attendance was compulsory and missing of more than 25% of the course duration meant a drop out at the course. Teaching took place in a class where facilities such as a lap top, a data projector and over-head projector could be easily accessed. Seating system was easily changed for the convenience of using pair and group work.

Tools of the study

Needs Analysis Questionnaire (NAQ)

To answer the first question of the study, a Needs Analysis Questionnaire (NAQ) (Appendix 1) was designed by the

researcher in order to identify the needs of Life Sciences students at the Sciences and Arts Faculty in Dhahran Aljanoub, Saudi Arabia. The questionnaire was designed in two versions; the first was for analyzing learners' needs from learners' point of view and the other was from their subject matter instructors'. The questionnaire got information concerning: (a) importance of the four language skills for the students during study and after graduation, (b) difficulties students expected to face when using any of the four language skills or language areas, grammar and vocabulary, (c) the type of materials they were expected to use during their study, and (d) situations in which they were expected to use English. The NAQ was submitted to 60 students enrolled in Level 1 at the Life Sciences Section in the Faculty of Sciences and Arts Dhahran Aljanoub by the end of the first term of the academic year 2011/ 2012. Twelve subject matter specialists teaching the Life Sciences students responded to the NAQ, instructors' version.

The pre-post test

To answer the fourth question of the study, a pre-post English language test was prepared. The pre-post test (Appendix 2) aimed at finding out to what extent the EAP course enhanced the English language learning of the students in the Life Sciences Section at the Faculty of Science at Dahran Al-Janoub, KKU, Saudi Arabia. The six English language instructors teaching English at Dhahran Aljanoub Faculty of Sciences and Arts participated in the pre-post test construction during the third participatory session. The test included items that assessed listening (10 items), speaking (3 items), reading (10 items), writing (definition writing, 2 items, and paragraph writing), vocabulary (10 items), grammar (8 items) and interpreting graphs (5 items). Thus, the whole test included 48 items in addition to paragraph writing. Each item of the test was given one score except for paragraph writing which was given five scores.

Participation of the six English language instructors was considered jury validity. In addition, the test was administered to a sample of 35 students during the second term of the academic year 2011/ 2012 for assessing reliability. Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program was used for the statistical analysis. Results of the statistical analysis revealed that Guttman

Split-Half Coefficient was .776 where Spearman Brown Coefficient and Alpha Cronback Coefficients reached .98 which show test high reliability. The test took 120 minutes to complete. The test was administered to the participants of the study (n=60) before and after teaching the ESP course during the first term of the academic year 2012/ 2013.

The course satisfaction questionnaire

To answer the fifth question of the study, a course satisfaction questionnaire (Appendix 3) was designed by the focus group of stakeholders. The questionnaire consisted of 20 items assessing students' satisfaction concerning meeting students' needs and expectations, relevancy and usefulness of course content and activities to the students' study, appropriateness of the course linguistic level to the students' language level, clarity and validity of information, effectiveness of course in developing students' knowledge, language skills, adequacy of activities and feedback and course duration; and suitability of the teaching methods and techniques. The course satisfaction questionnaire was administered to the participants of the study (n=60) after finishing studying the ESP course.

The participatory sessions for the ESP course design

Participatory design means active involvement of research participants in the whole design process. In this study the learners themselves and their subject matter specialists and English language instructors participated in the ESP course design. Adopting a participatory approach to the design of an ESP course is not an easy task. According to Taylor (2001), the more stakeholders are involved, the greater is the potential for complexity and misunderstanding. Therefore, all research participants were represented in the process of ESP course design but the number of participants representing each stakeholder was kept to a minimum in an attempt to facilitate the participatory process. Three participatory sessions (Appendix 4) were conducted; the first was for all stakeholders to identify learners' needs, agree on topics, select materials and sequence them; the second was for the English language instructors where the activities based on the selected materials were developed and the pre-post test was constructed, and the third was for all

stakeholders where the course was evaluated in the light of agreed upon criteria. The following procedures were followed in designing the ESP course:

- Forming a focus group of stakeholders. The focus group included six students, six subject matter specialists teaching them and six English language instructors.
- Familiarizing the focus group with:
  - The participatory approach and its rationale.
  - ESP.
  - Course design.
- Presenting the qualitative results of students' needs analysis.
- Discussing the discrepancy between the students' perceptions and those of the subject matter specialists. Explanations were given from both sides till a consensus was reached concerning the students' needs.
- Identifying aims and objectives of the course in the light of the students' needs.
- Selecting materials and developing activities that met the objectives.
- Agreeing on course evaluation criteria.
- Designing the ESP course.
- Sequencing and organization of content and activities.
- Evaluating the course.
- Designing the pre-post test.

It was evident across the sessions that although the process of the participatory course design is difficult but it deserves trial. The process involved a co-construction of ideas between students and instructors which lead to a feeling of satisfaction from the part of students and a feeling of more understanding of students and their needs from the part of the instructors. The process necessitated negation of ideas till a decision was reached. Thus this section answers the second question of the study which dealt with the use of the participatory approach in ESP course design.

The ESP course

This section answers the third question of the study which dealt with the ESP course. Passing through the aforementioned steps of participatory course design, the ESP course (Appendix 5), in its final form, consisted of five units. The course aimed at developing the students' English language skills with more emphasis on reading and writing. Grammar, scientific vocabulary and interpreting tables, graphs and diagrams were also included. Listening and speaking received less emphasis. Teaching the course necessitated 36 teaching hours, seven per-unit, with an extra orientation hour for familiarizing students with the course, its objectives, assignments and students' role.

The course aimed at developing the Life Sciences' students':

1. Reading comprehension skills.
2. Paragraph writing.
3. Definition writing.
4. Interpretation of tables, graphs and diagrams.
5. Listening to lectures with comprehension.
6. Taking notes from a lecture.
7. Speaking (making introductions, taking and giving permission, and asking for clarification).
8. Knowledge of scientific vocabulary.
9. Knowledge of grammar.

The course was taught by the researcher to all the Life Sciences students (n=60) registered in the Intensive English Language Course during the first term of the academic year 2012/ 2013.

Results and interpretation

Results of students' needs analysis

The first aim of this study was to identify the learners' needs since they are the basis upon which ESP courses are designed. In this study, the participatory approach was used to analyze students' needs. Since, both students and subject matter specialists participated in the needs analysis process, this part dealt with the

results of the needs analysis from both the students and their subject matter specialists' points of view. Table 1 summarizes their responses concerning the English language skills that the Life Sciences' students need for their study and after graduation.

Table 1: Importance of the four language skills to the Life Sciences students

		Before graduation										After graduation									
		Very important		important		Moderate		Low importance		Not important		Very important		important		Moderate		Low importance		Not important	
		no.	%	no.	%	no.	%	no.	%	no.	%	no.	%	no.	%	no.	%	no.	%	no.	%
Listening	Ss	5	8.33%	10	16.6%6	25	41.66%	10	16.66%	10	16.66%	-	-	-	-	-	-	-	-	60	100%
	SM	-	-	-	-	4	33.33%	8	66.66%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	100%
Speaking	Ss	5	8.33%	10	16.6%6	25	41.66%	10	16.66%	10	16.66%	-	-	-	-	-	-	-	-	60	100%
	SM					4	33.33%	8	66.66%			-	-	-	-	-	-	-	-	12	100%
Reading	Ss	30	50%	20	33.33%	10	16.66%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	60	100%
	SM	6	66.66%	4	33.33%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	100%
Writing	Ss	10	16.66%	40	66.66%	10	16.66%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	60	100%
	SM			8	66.66%	4	33.33%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	100%

It is evident that all the students and the subject matter specialists strongly agreed that the Life Sciences graduates did not need English after graduation at all. During the participatory sessions, both were asked about a clarification of this result. They explained that all female graduates from the Life Sciences Section work as school teachers where they do not use any of the English language skills. Consequently, the course was decided to be an EAP course.

Concerning the perception of the EAP linguistic needs, both students and subject matter specialists viewed reading as the most important skill for the Life Sciences students followed by writing. Thirty students (50%) and eight subject matter specialists (66.66%) viewed reading to be highly needed. Besides, 16.66% perceived writing to be very highly needed and 66.66% perceived

it to be highly needed. Subject matter specialists (66.66%) also viewed writing to be of high need to the students.

On the other hand, perception of the need of listening and speaking differed from the students to the subject matter specialists. Whereas eight subject matter specialists (66.66%) viewed listening and speaking to be of low importance to the students, five students (8.33%) perceived it as highly important, 10 (16.6%6) as important and 25 (41.66%) as moderately important. This discrepancy was discussed during the participatory sessions. Subject matter specialists explained that lectures were mainly given in Arabic with terminology only given in English. Students, on the other hand, explained that they need listening and speaking when dealing with non-native speakers of Arabic teaching them. In fact, sometimes students were taught by Hindi or Pakistani subject matter specialists who used English as a medium of instruction. Although this rarely happened, this situation stressed the students and posed questions concerning their success in interacting with an English speaking instructor and their ability to understand the course and pass it. Therefore, it could be concluded that reading and writing were the most important skills for the Life Sciences students while listening and speaking were of low importance to them. This result is inconsistent with Coskun (2009) who found out that listening and speaking were the most needed skills for the tourism students, and Stapa and Jais (2005) whose students needed only writing for occupational purposes.

Review of literature shows that students sometimes express wants than needs. Students in this study were able to express real needs not wants. This may be due to the fact that the needs analysis questionnaire was administered to a sample of students who experienced an English language course that did not meet their needs. In addition, it was administered to them after studying a whole semester in the Life Sciences Section. Thus, their opinions in the needs analysis questionnaire were based on a real experience with non-ESP courses and the nature of studying in the specialization.

Difficulties faced with language skills and areas

Table 2 presents information concerning the difficulties that the Life Sciences students in Dhahran Aljanoub Faculty of Sciences and Arts faced when using the English language skills, vocabulary and grammar.

Table 2: The language difficulties faced by the Life Sciences students during their study

		Very often		Often		Sometimes		Rarely		Never	
		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Listening	Ss	50	83.33%	10	16.66%						
	SMSs	5	41.66%	5	41.66%	2	16.66%				
Speaking	Ss	50	83.33%	10	16.66%						
	SMSs	5	41.66%	7	58.33%						
Reading	Ss	15	25%	30	50%	15	25%				
	SMSs	4	33.33%	3	25%	5	41.66%				
Writing	Ss	13	21.66%	14	23.33%	15	25%	18	30%	2	16.66%
	SMSs	4	33.33%	4	33.33%	4	33.33%				
Scientific vocabulary	Ss	5	8.33%	12	20%	27	45%	14	23.33%	2	16.66%
	SMSs	2	16.66%	2	16.66%	5	41.66%	3	25%		
Grammar	Ss	6	10%	6	10%	22	36.66%	18	30%	8	2.22%

Table 2 indicates that the life Science students faced difficulties very often (83.33%) and often (16.66%) with the listening and speaking skills. This result was consistent with the subject matter specialists' point of view who also viewed listening (very often= 41.66%, often =41.66%) and speaking (very often= 41.66%, often= 58.33%) to be problematic to their students. The fact that the subject matter specialists viewed listening and speaking to be of low importance to the students urged the researcher to clarify their responses to this section during the participatory sessions. Subject matter specialists explained that their students, in general, did not need listening and speaking skills during their study in the faculty if they were taught by Arabic speaking instructors. This is because lectures were usually given in a mixture of Arabic and English. In other words, translation and keeping the use of English to the minimum use of scientific English did not annoy the students at all. When a non-native of Arabic instructor taught those students, which was very common in the Saudi context, the need for listening and speaking in English arose and the students faced difficulties in using them.

Reading and writing were less problematic to the students from both students' and subject matter specialists' point of view. Reading was perceived by the students to be more problematic than writing. 50% of the students reported that they often faced difficulty in reading while 25% reported it to be very often. The students reported facing less difficulty while writing in English. This result was contrary to the subject matter specialist' view concerning the difficulty of reading (very often =33.33% ; often= 25% and sometimes=41.66%) and writing (very often =33.33% ;

often= 33.33% and sometimes=33.33%). While the subject matter specialists reported that students faced difficulty in both skills, they viewed writing problems to be faced more often than reading. When asked for rationale behind their responses during the participatory sessions, students reported that they find reading textbooks and, sometimes articles from internet websites, very difficult to understand. On the other hand, they are allowed to resort to Arabic vocabulary while answering exam questions. Score is given based on content of the answers regardless of mistakes in grammar, spelling, punctuation, etc. Therefore, they perceive reading to be more problematic than writing.

Subject matter specialists supported the students' answers but emphasized that the problem sometimes lied in the students' inability to express what they know in English even if they resort to using some Arabic vocabulary. They explained that students needed to know how to organize and present ideas in a logical way.

Concerning vocabulary, both students (45%) and subject matter specialists (41.66%) agreed that students sometimes face difficulty in knowing and using scientific vocabulary. Both explained that although students faced this difficulty at the beginning of the course, once they started to be familiar with the different courses they study, the difficulty started to diminish. With reference to grammar, both students (36.66%) and subject matter specialists (50%) agreed that students sometimes face difficulty in using grammar correctly. Although most of the students were familiar with the English grammatical rules through their study at the secondary stage, they faced difficulty to use these grammatical rules correctly while writing. In addition, they found difficulty using the grammatical rules in scientific writing. Subject matter specialists pinpointed, during the discussion in the participatory sessions, that knowledge of the grammatical rules was not enough, use of these rules in writing was of great importance to those students. They gave an example that tenses such as the present perfect tense was of great importance for expressing facts, and that the passive voice was also frequently used in scientific writing.

Material students were expected to use during their study

Table 3 presents information concerning the materials students were expected to read during their study in the faculty.

Table 3: Materials students were expected to read during their study

Material	Students' response		Subject matter specialists' response	
	No.	%	No.	%
Textbooks	60	100%	12	100%
Periodicals/ journal articles	0	0	0	0
Material from the internet	40	66.66%	6	50%
Notes	60	100%	10	83.33%
Lab reports	60	100%	12	100%
Others: References			4	33.33%

Table 3 shows that the Life Sciences students were expected mainly to read textbooks, notes and lab reports since all of the students and the subject matter specialists agreed on this. Most of the students (66.66%) and some subject matter specialists (50%) reported that students may need to read materials from the internet. On the other hand, students were never asked during their study in the faculty to read periodicals or journals. Some subject matter specialists (33.33%) added that some students needed to read references when asked to make research on any of the topics in their study.

Situations in which students were expected to use English

Table 4 presents data on the situations in which students were expected to use English during their study.

Table 4: Situations in which students are expected to use English

	No.	%	Order
Listening to lectures in English.	25	41.66%	6
Taking notes during lectures	45	75%	3
Interacting with instructors during lectures (asking for repetitions, clarifications, asking questions, taking permission, ...)	32	53.33%	5
Reading for understanding	60	100%	1
Make presentations.	10	16.66%	7
Answering test questions.	30	50%	6
Talking with a non-native speaker of Arabic at job after graduation.	0	0%	0
Write report on a lab experiment.	30	50%	6
Writing definitions.	40	66.66%	4
Interpreting tables,graphs and diagrams.	40	66.66%	4
Understanding the main points of text.	55	91.66%	2
Skim a text to get a general idea of the content.	45	75%	3
Reading a text in order to understand the details.	55	91.66%	2
Scan a text in order to locate specific information	55	91.66%	2
Guessing unknown words from context.	60	100%	1
Understanding text organization	30	50%	6
Understanding specialist vocabulary in a text	55	91.66%	2

Table 4 shows that all students (100%) agreed that they were expected to use English for reading for understanding and guessing unknown words from context. Most of the students (91.66%) agreed that they were expected to use English for: (1) understanding the main points of text, (2) reading a text in order to understand the details, (3) scanning a text in order to locate specific information and (4) understanding specialist vocabulary in a text. Taking notes during lectures and reading the text quickly to get a general idea of the content was agreed upon by 75% of the students. In addition, 66.66% of the students expected to write definitions in English and interpret graphs and diagrams. Interacting with instructors during lectures (taking permission, asking for repetitions, clarifications, asking questions,) was agreed upon by 53.33% of the students. The other situations were agreed upon by 50% or less of the students. The course included those that received more than 50% of students' agreement.

Results of the effect of the ESP course in enhancing the students' English language learning

This study aimed at designing an EAP course for the Life Sciences students at the Faculty of Sciences and Arts in Dhahran Aljanoub, Saudi Arabia, in the light of their needs. The study also aimed at investigating the effect of the course on enhancing the students' English language learning which is the focus of the fourth question of the study. Paired samples t-test was used to find out if there was a statistical significant difference at the 0.05 level between the mean scores of the Life Sciences' students in the pre-post English language test. Results are presented in Table 5.Table 5 shows that there was a statistically significant difference between the students' mean scores on the English language pre-post test at the 0.001 in favor of the post test. For more in-depth analysis, the power of

Table5 : Difference in the mean scores of the students' pre-post English language test

Test	mean	N.	Std. Deviation	Std Error Mean	Paired differences					t-value	df	Sig. (2-tailed
					Mean	Std.Deviation	Std Error Mean	95% Confidence interval of the difference				
Pre-	6.56	58	3.52	.462	-31.948	8.01	1.052	Lower	Upper	-30.36	57	.000
Post-	38.51	58	7.406	.972				-34.055	-029.84			

using η^2. Table 6 presents data on this respect.

Table 6 : Effect size of using the ESP course using η2

t-value	df	η^2	Effect size
30.36	57	.9417	94%

Table 6 shows that the effect size of using the ESP course for enhancing the Life Science students' English language was 94% which is, according to Abou-Hatab and Sadek, very high since it was more than 14%.

This result is consistent with the previous studies (Baleghizadeh and Oladrostam, 2010; Chen, Belkada and Toshio, 2004; Chen, 2006; Coskun, 2009;; Horst, Cobb and Nicolae , 2005; Kavaliauskienė and Darginavičienė, 2009; Moghadam , 2008; Sabet and Daneshvar, 2010; Tsai, 2012; Xenodohidis , 2009;) which revealed that courses tailored to meet the students specific needs enhanced students' learning.

Enhancement of the students' language level may be attributed to different reasons. First, this study combined two important factors that were assumed to positively enhance students' learning: a tailor-made ESP course that is based on needs analysis and the participatory approach to ESP course design. Using students' needs as the basis upon which the course was designed brought about a course that met the learners' needs and expectations. Second, since the course was narrow-focus, it was directed towards their exact needs and students felt that no time was wasted in something of no value to them.

Besides, students' participation in the process of needs analysis and negotiation of needs with the researcher and the subject matter specialists brought about a deep and correct analysis of needs. The cooperation and active participation of the researcher, the subject matter specialists, the English language teachers and students in the process of course design, brought about a product, the ESP course, that, according to Baleghizadeh and Oladrostam (2010), enjoyed a higher quality for the target students. Agreeing with Sohng (n.d.) and Neiland, Bennett and Townsley (2005) using the participatory approach was not only for generating ideas, but also for developing understanding of oneself and one's context. The participatory approach helped

understanding how those learners learn, their problems, preferences and expectations. It created a dialogue between the researcher, who acted as a facilitator to encourage discussion and decision making, and all participants who served, in a way or another, as experts who explored together the students' situation, their real needs, problems, and expectations.

This result is consistent with Brady (2007) whose children information technology and social skills improved as a result of the participatory approach. It is also consistent with **Bruch and Reynolds (2012)** concerning the success of the participatory approach in identifying the weaknesses and strengths of the program.

Results of the Life Science students' satisfaction with the ESP course

Table 7 presents results of the Life Sciences' students' satisfaction with the EAP course in terms of frequencies and percentages

Table 7 shows that most of the students were very satisfied with the EAP course. Their answers usually ranged from strongly agree to agree. Most students, 83.3%, strongly agreed and 16.6% agreed that the ESP course met their needs. Besides, 75% strongly agreed that the course met their expectations while 16.6 % agreed and 8.3% were undecided. Concerning relevancy of the course to the students' study, 90% of the students strongly agreed while 10% agreed. The course was appropriate to the students' level as 66.6% strongly agreed, 13.3% agreed, 5% were undecided and 13.3% did not agree. Most of the students, 83.3%, strongly agreed and 16.6% agreed that the course content was useful to them. Furthermore, the course helped students acquire more knowledge (91.6% strongly agreed and 8.3% agreed). Most students, 75%) strongly agreed that the information presented was clear and valid and 25% agreed. All students strongly agreed that the course helped them develop their language skills. Most students (80%) strongly agreed that the activities in the course were useful, 16.6% agreed and 3.3%c were not sure. The majority of the students (91.6%) strongly agreed that the activities helped them cooperate with their colleagues, encouraged participation and engagement in the tasks and 8.3% agreed. Most students (85%) strongly agreed and

Table7 : Results of the Life Science students' satisfaction with the course

Item	Completely agree		Agree		Undecided		Disagree		Completely disagree	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No	%
1. The course meets my needs.	50	83.3%	10	16.6%						
2. The course meets my expectations.	45	75%	10	16.6%	5	8.3%				
3. The course is relevant to my study.	54	90%	6	10%						
4. The course is appropriate to my linguistic level.	40	66.6%	8	13.3%	3	5%	8	13.3%		
5. The content of the course is useful.	50	83.3%	10	16.6%						
6. The course content helped me acquire new knowledge.	55	91.6%	5	8.3%						
7. The information presented in the course was clear and valid.	45	75%	15	25%						
8. The course content helped me develop my language skills.	60	100%								
9. The activities in the course were useful.	48	80%	10	16.6%	2	3.3%				
10. The activities helped me cooperate with my colleagues.	55	91.6%	5	8.3%						
11. Course activities encouraged participation and engagement in the tasks.	55	91.6%	5	8.3%						
12. The activities were varied and interesting.	51	85%	9	15%						
13. There were enough opportunities for practice in the course.	56	93.3%	4	6.6%						
14. The length of the course was appropriate to cover the content.	30	50%	20	33.3%	10	16.6%				
15. There is a chance to apply the skills I acquired in this course.	44	73.3%	10	16.6%	3	5%	3	5%		
16. The teaching methods/ techniques used in teaching the course were appropriate.	50	83.3%	10	16.6%						
17. Working individually, in pairs and groups helped me develop my English language skills.	45	75%	10	16.6%	5	8.3%				
18. Aids used for teaching the course were appropriate.	55	91.6%	5	8.3%						
19. I got enough feedback on my work during the course.	43	71.6%	8	13.3%			9	15%		
20. The course as a whole is good.	47	78.3%	13	21.6%						

15% agreed that the activities were varied and interesting. There were enough opportunities for practice in the course as 93.3% strongly agreed and 6.6% agreed on that item. Half of the students strongly agreed and 33.35 agreed that the length of the course was appropriate to cover the content while 16.6% were undecided.

In addition, a great number of students (73.3%) strongly agreed that the skills they acquired from the course were applicable to other situations; 16.6% agreed, 5% were undecided and 5% disagreed. Concerning teaching methods, 83.3% strongly agreed that the methods used in teaching the course were appropriate and 16.6% agreed. The students positively valued the variety of the interaction patterns used in the course. The majority of the student (75%) strongly agreed that individual, pair and group work were useful for the development of their English language level. 16.6% is agreed with this while 8.3% were undecided. The majority of the students (91.6%) strongly agreed that the aids used in the course were appropriate and (8.3%) agreed. Concerning feedback given to the students on their work, most students (71.6%) strongly agreed that they were given enough feedback, 13.3% agreed but 15% disagreed. The course as a whole was evaluated as good since 78.3% of the students strongly agreed and 21.6% agreed.

As the satisfaction questionnaire revealed, using the participatory approach resulted in a course that satisfied the students. This is because in this approach the researcher and all participant were working collaboratively in the investigative process, interpreting data of students' needs, discussing and explaining points of views till reaching consensus, developing course content, and evaluating materials. This means that all stakeholders were involved actively, in agreement with French and Swain (2004), at every stage of the research process.

This result is inconsistent with Stapa and Jais's (2005) study who found out that the Malaysian University courses in Hotel Management and Tourism failed to meet the wants and needs of the students with a lack of skills and genres covered in their courses. The courses were not satisfactory to the students. Results of this study are not consistent with Harabi (2010) whose students did not find the course motivating. Chowdhury and

Haider's (2012) EAP courses for the pharmacy students in the University of Asia Pacific, did not meet the learners' needs either.

Unlike Razmjoo and Raissi (2010) who found out that neither instructors nor students were satisfied with most of the criteria which the medical ESP textbooks should fulfill and Chowdhury and Haider (2012) whose course did not meet their students' needs, students were strongly satisfied with the ESP course in this study. Results of the satisfaction questionnaire are consistent with Kavaliauskienė and Kaminskienė (2010) concerning the positive perceptions of the students concerning ESP. Results are also consistent with Domínguez (2006) concerning students' appreciation of activities designed for them through the participatory approach.

In brief, it can be said that using the participatory approach for ESP course design brought about a course that met the students' needs and enhanced their English language learning. In addition, the students were satisfied with the course.

Implications

This study aimed at designing an ESP course for the Life Sciences students at the Faculty of Sciences and Arts in Dhahran Aljanoub, KKU, Saudi Arabia using the participatory approach. Results of the study were encouraging indicating the effectiveness of the participatory approach in analyzing learners' needs, specifying course goals, topics' selection, materials' development, and course evaluation. The ESP course enhanced the students' English language learning and was satisfying to most of them. It would be beneficial to use the participatory approach to design ESP courses for different disciplines in the colleges of Education, Science, Arts, Medicine, Engineering, etc. Great care should be given to the process of facilitating needs analysis and course design. Opportunities should be given to negotiate and discuss all aspects related to the course. In addition, all stakeholders, including the students themselves, should be actively engaged in the process. This is also useful since literature shows that some ESP students express wants than needs. They are sometimes unable to identify their needs. Attention should be paid to analyzing the students' needs from both the students' and the staff members' points of views are of great importance.

Results of this study have significant implications for practitioners interested in course design. Results show the value of supplementing techniques of learners needs' analysis such as questionnaires, interviews, job analysis, etc. with an approach that deeply analyzes learners' needs from their point of view and all other stakeholders who should be involved in the process of needs analysis. The incorporation of the participatory approach in all stages of course design would ensure a valid, true and deep understanding of the situation. In situations where the use of the participatory approach for course or curriculum design would be difficult, at least it could be used for needs analysis upon which goals, materials, aids and teaching methods/ techniques would be identified.

Needless to say, there were plenty of challenges in implementing the participatory approach. Firstly, the students in this study came from schools and home environments which generally did not encourage them to take a lead, so it was not always easy for them to participate in the discussions. They usually felt afraid to express their ideas freely. However, encouraged by the researcher and the subject matter specialists and the English language instructors, they started to gain self-confidence and express themselves. Secondly, while the participatory approach emphasizes students' needs, the researcher found these needs sometimes were not consistent with their subject matter specialists. This was not because the students were unable to identify their needs or because they expressed wants rather than needs such as what happens with other learners. Rather, this was because the students viewed their needs from a different perspective that their subject matter specialists viewed. The explanations following presentation of each needs was of great value as it lead to students' feeling of satisfaction concerning the agreed upon needs.

The ESP course was taught by the researcher since all the English language instructors teaching in the Faculty of Sciences and Arts at Dhahran Aljanoub were graduates of the Faculty of Arts. They do not have any experience in methods of teaching English and they did not receive any training in ESP or methods of teaching. Agreeing with Harabi (2010), training these teachers would be of paramount importance if we aspire at the success of ESP courses.

ESP courses may be narrow-focus or broad-focus (Brunton, 2009). In this study, the students were satisfied with a narrow focus course that directly dealt with their needs. They felt that their time was not wasted in something they did not need. Researchers and ESP course designers should take into consideration this point in order to design a course that really meets students' needs.

References:

- Ahluwalia, G. and Aggarwal, D. (2010). Language learning with Internet-based projects: A student-centered approach for engineering students. *ESP World*, *9*(1), 2010, Available: http://www.esp-world.info
- Alduais, A.M. (2012). Analysis of ESP syllabus: Analyzing the book Basic English for Computing as a sample and testing its suitability for ESP learners in public and private Yemeni and Saudi Arabia Universities. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, , 2(11)*, *November 2012*, 247-274.
- Al-Khasawneh, F. M. (2010). Writing for academic purposes: Problems faced by Arab postgraduate students of the College of Business, UUM. *ESP World*, 9(2), 2010, Available: http://www.esp-world.info
- Baleghizadeh, S. and Oladrostam, E. (2010). Promoting vocabulary knowledge of Law students through video: A sample lesson. *ESP World,* 9(2), 2010, Available: http://www.esp-world.info
- Bensona, R.; Samarawickrema, G. and O'Connell, M. (2009). Participatory evaluation: Implications for improving electronic learning and teaching approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 34*(6), December 2009, 709–720
- Bilal, D. (2002). Children design their interfaces for Web search engines: A participatory approach. *Proceedings of the 30th CAIS/ACSI Conference.* May 30-June 1, Toronto, Canada, 204-214.
- Bojovic, M. (2006). Teaching foreign languages for specific purposes: Teacher development. *The proceedings of the 31st Annual Association of Teacher Education in Europe*. 487-493.
- Brady, B. (2007). Developing children's participation: Lessons from a participatory IT project . *Children and Society. 21*, 31–41. DOI:10.1111/j.1099-0860.2006.00024.x

- Bruch, P.L. and Reynolds, T. (2012). Ideas in practice: Toward a participatory approach to program assessment. *Journal of Developmental Education, 35*(3). 11-34.
- Brunton, M. W. (2009). An Evaluation of students' attitudes to the general English and specific components of their course: A case study of hotel employees in Chiang Mai, Thailand. *ESP World*, 8(4), 2009 **Available:** www.esp-world.info.
- Brunton, M. (2009). An account of ESP with possible future directions. *English for Specific Purposes, 8*(3). 2009. Available: http://www.esp-world.info
- Chen, J. ; Belkada, S. and Okamoto,T.(2004). How a Web-based course facilitates acquisition of English for Academic Purposes. *Language Learning & Technology,* May 2004, *8*(2). 33-49.
- Chen, Y. (2006). From common core to specific. *The Asian ESP Journal, 1*, June 2006.
- Chowdhury, T. A. and Haider, Z. (2012). A need-based evaluation of the EAP courses for the Pharmacy students in the University of Asia Pacific (UAP), Bangladesh. *Asian Social Science; 8*(15). 93-107.
- Conole, G.; Scanlon, E.; Littleton, K.; Kerawalla, L. & Mulholland, P. (2010). Personal inquiry: Innovations in participatory design and models for inquiry learning. *Educational Media International, 47*(4), 277-292.
- Coskun, A. (2009). An ESP course for Tourism students. *ESP World,* 8(4), 2009 Available www.esp-world.info.
- Crowder. L. V.(1997). A participatory approach to curriculum development. *SD Dimentions*. Available: http://www.fao.org/sd/EXdirect/EXan0017.htm
- Domínguez, R. (2006). Participatory learning techniques for socio-cultural ESP students, *The Internet TESL Journal*, *XII* (12). Available: http://iteslj.org/Techniques/Dominguez-SocioculturalESP.html/
- Ferrer, J. ; Romero, M. and Albareda, R. (2007). The four seasons of integral education: A participatory proposal . *Revision. 29*(2).11-23.
- French, S. and Swain, J. (2004). Researching together: A participatory approach. In French, S. and Sim, J. (eds.) Physiotherapy: A psychosocial approach (3rd ed.). Butterworth-Heinemann. Oxford. Available:

http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/French/A%20PARTICIPATORY%20APPROACH%20TO%20RESEARCH.pdf Retrieved 29th December, 2010.

- Gao, J. (2007). Designing an ESP course for Chinese university students of business. *Asian ESP Journal. 3*(1). Available: http://www.asian-esp-journal.com/April_2007_gj.php
- Harrabi, A. (2010). Education in English for Specific Purposes in Tunisia: The case of the Higher Institute of Commerce of Sousse. *ESP World,* 9(1), 2010, Avilable http://www.esp-world.info.
- Horst, M. ; Cobb, T.and Nicolae, I. (2005). Expanding academic vocabulary with an interactive on-line database. *Language Learning & Technology.* 9(2), 90-110, May 2005.
- Jund, A. (2010). Toward a pedagogy of intercultural understanding in teaching English for Academic Purposes. *TESL-EJ*. 14(1), June 2010.
- Katsara, O. A. (2008). The use of focus group interviews in order to define students views of the ESP course. *ESP world*. 7(2). Avilable http://www.esp-world.info
- Kaur, S. (2007). ESP course design: Matching learner needs to aims. *ESP World. 6* (1). Available: http://www.esp-world.info/Articles _14/DESIGNING%20ESP%20COURSES.htm
- Kaur, S. and Clarke, C. M. (2009). Analyzing the English language needs of human resource staff in multinational companies. *English for Specific Purposes*. 8(24), 2009. Available: http://www.esp-world.info.
- Kavaliauskienė, G. and Anusienė, L. (2009). English for Specific Purposes: Podcasts for listening skills. *Santalka. Filolog.ja. Edukolog.ja,* 2009, *17*(2). 28-37.
- Kavaliauskienė, G. and Anusienė, L. (2010). Learners' attitudes to ESP writing: Weblogs or wikis. *Santalka. Filolog.ja. Edukolog.ja,* 2010, 18(4). doi: 10.3846/coactivity.2010.36
- Kavaliauskienė, G. and Darginavičienė, I.(2009). Dictation in the ESP classroom: A tool to improve language proficiency. *English for Specific Purposes World*, 8 (23), Available http://www.esp-world.info/Articles_23/Dictation%20in%20ESP%20classroom%20tool%20to%20improve%20proficiency.pdf

- Kavaliauskienė, G. and Kaminskienė, L. (2010). Using ICT English for Specific Purposes classroom. *ESP World*, 9(1), 2010, Available: http://www.esp-world.info
- Moghadam, M. Kh. (2008). The effect of strategies-based instruction on student's reading comprehension of ESP texts. *ESP World,* 7(1). Available: http://www.esp-world.info/Articles_17/PDF/Majid_Kh_Moghadam.pdf
- Myles, J. (2009). Oral competency of ESL technical students in workplace internships. *The Electronic Journal for English as a Second Language.* June 2009 –13(1).
- Neiland, A. E., Bennett, E. & Townsley, P. (2005). Participatory research approaches – What have we learned?. Available: http://www.fmsp.org.uk/Documents/keylessons/Participatory%20Approaches.pdf
- Newman, J. (2001). Participatory workshops: Understanding participatory approaches to learning. In *International HIV/AIDS alliance. A facilitators' guide to participatory workshops with NGOs/CBOs responding to HIV/AIDS,* Available: http://www.lupinworks.com/roche/workshops/Participatory_Workshops.pdf
- Peter, L. (2003). Assessing the impact of total immersion on Cherokee language revitalization: A culturally responsive participatory approach. In J. Reyhner, O. Trujilo, R.L. Carrasco and L. Lochard (eds.) (2003). *Nurturing native languages* (7-23). Flagstaff, AZ: Northern Arizona University. Available: Ericdatabase ED 482 032.
- Pohl, M., Rester, M., Judmaier, P. & Leopold, D. (2008). Designing game based learning: A participatory Approach. In J. Luca & E. Weippl (Eds.), *Proceedings of world conference on educational multimedia, hypermedia and telecommunications.* 2008 (1317-1322). Chesapeake, VA: AACE. Available: http://www.editlib.org/p/28555 .
- Rahman, M.; Ming,T. Siew; A., Mohd S. and Abdul Razak, N. (2008). Developing an ESP speaking course framework for the foreign postgraduates in Science and Technology at National University of Malaysia. *ESP World,* 7(4). Available: http://www.esp-world.info/articles_20/rahman.pdf
- Razmjoo, S.A. and Raissi, R. (2010). Evaluation of SAMT ESP textbooks for the students of Medical Sciences. *Asian ESP Journal.* October 2010, 6(2) . Available: http://asian-esp-journal.com/index.php/journal-index/article-index/46-journal-

index/article-index/172-october-2010-volume-6-issue-2-s-a-razmjoo-reza-raissi

- Rizk, J. (2009). Participatory program planning in an adult literacy organization: Case study of diversity education group. *M.A. Thesis*. Saint Francis Zavier University, Antigonish, Nova Scotia, Canada.
- Sabet, M. K. and Daneshvar, I. (2010). The Impact of ESP materials on medical students' reading proficiency. *English for Specific Purposes World*, 9(29). 2010.
- Sahragard, R.; Rahimi A. and Shams, M. (2009). A comparative study of L2 readers' performances on general purpose and academic purpose texts. *ESP World*, 8(1), 2009, Available: http://www.esp-world.info
- Sionis, C. (2010). High-level scientific communication as teaching material: An exercise in discourse adjustment. *ESP World,* 9(1), 2010, Available: http://www.esp-world.info
- Stapa, S. H. and Jais, I. (2005). A survey of writing needs and expectations of Hotel Management and Tourism students. *English for Specific Purposes World. 9*(4).
- Sohng, S. S. L. (n.d.). Participatory research approaches: Some key concepts. Available: http://www.idrc.ca/en/ev-85051-201-1-DO_TOPIC.html
- Taylor, P. (2001). *10 key stages towards effective participatory curriculum development.* Switzerland: Swiss Centre for Development Cooperation in Technology and Management.
- Tsai, S-C. (2012). Integration of multimedia courseware into ESP instruction for technological purposes in higher technical education. *Educational Technology & Society, 15* (2), 50–61.
- Wiggins, H. L. (2004) A learner- centered and participatory approach to teaching community adult ESL. *M.A. Thesis.* Brigham Young University .
- Woodman, D. and Tyler, D. (2007). Participatory approaches to longitudinal research with young people. *Youth Studies Australia*, 26(2), 19-27.
- Xenodohidis, T. H. (2009). An ESP curriculum for Greek EFL students of Computing: A new approach. Available: http://www.esp-world.info

- أبو حطب، فؤاد و صادق، آمال. (١٩٩١). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والإجتماعية*، القاهرة: الأنجلو المصرية.

فعالية مقرر في اللغة الإنجليزية لأغراض متخصصة قائم على المدخل التشاركي في تحسين تعلم طالبات علوم الحياة للغة الإنجليزية ورضاهن عن المقرر

د. منى سالم محمود زعزع
استاذ مساعد المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزيةبكلية التربية، جامعة بنها

مستخلص البحث :
استهدفت الدراسة الحالية تصميم مقرر في اللغة الإنجليزية لأغراض متخصصة لطلاب قسم علوم الحياة بكلية العلوم والآداب بظهران الجنوب، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية باستخدام المدخل التشاركي وقياس فعاليته في تحسين تعلم اللغة الإنجليزية والرضا عن المقرر لدى الطالبات. تم تحليل احتياجات الطلاب عن طريق استبيان تحليل الاحتياجات الذي طبق على ٦٠ طالبة بقسم علوم الحياة بالكلية بنهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١١/ ٢٠١٢ و ١٢ عضو هيئة تدريس من الذين يدرسونهن المواد التخصصية. وأثناء الجلسات التشاركية التي تمت خلال الفصل الدراسي الثاني والتي ضمت ست طالبات و ست من أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مواد تخصصية للطالبات و ست محاضرات لغة أنجليزية. تم عرض نتائج تحليل الاحتياجات ومناقشتها حتى تم الاتفاق على احتياجات الطالبات. بالإضافة إلى ذلك تم استخدام المدخل التشاركي في تحديد أهداف المقرر وتحديد موضوعاته وتصميم المواد التعليمية والأنشطة المصاحبة، ثم تم تدريس المقرر ببداية العام الجامعي ٢٠١٢/ ٢٠١٣ ل ٦٠ طالبة بقسم علوم الحياة واستمر لمدة فصل دراسي كامل. كشفت نتائج الدراسة عن فعالية المدخل التشاركي في تحسين تعلم الطالبات للغة الإنجليزية. بالإضافة إلى ذلك أشارت النتائج إلى مستوى عال من رضا الطالبات عن المقرر. قدمت التوصيات والمقترحات لبحوث مستقبلية بناء على نتائج الدراسة.

****