٤٩

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد التاسع والأربعون (جزء أول) .. مايو ٢٠١٤م

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 (٤٩) الجزء الأول :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" فعالية برنامج قائم على استراتيجيات الألعاب الحركية فى تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية والتفاعل الاجتماعى لطفل الروضة".. إعداد : د/ أمانى خميس محمد عثمان .	١١ ـ ٣٢
٢)	" البناء العاملي لمهارات التفكير المنظومي لدى الطالب المعلم وعلاقته بالكفاءة التدريسية في ضوء متغيري التخصص والنوع ".. إعداد : أ . د / إبراهيم سالم الصباطي ، أ . د / محمد عبد السلام سالم ، د / حسام حمدي عبد الجميد .	٣٣ ـ ٦٨
٣)	" فاعلية الخرائط الذهنية في اكتساب طلاب الصف الاول متوسط المفاهيم الفيزيائية واستبقاءها وتنمية الدافعية العقلية لديهم " .. إعداد : د/ ثاني حسين الشمري .	٦٩ ـ ٨٧
٤)	" فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم التعاوني في تنمية مهارات تخطيط الدرس لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية ".. إعداد : د/ أنوار على عبد السيد المصري .	٨٩ ـ ١٣٠
٥)	" فعالية برنامج مقترح باستخدام فن الرسم لخفض الآثار السلبية للعنف الأسري على الأطفال وفق إستراتيجية الجيجسو " .. إعداد : د/ حنان محمد يحي السعيدي د/ ليلى محمد نبيل إسماعيل الوكيل، د/ حصة محمد عامر آل ملوذ، أ/ هند عماد أحمد الصفتى ، أ/ أمل يونس أنور يونس .	١٣١ ـ ١٦٨
٦)	" قدرات الأدراك فوق الحسي في ما وراء علم النفس بين العلم والشك".. إعداد : د/ أماني عبد الله على فضل الله ، د/ أمل بدري النور بلال .	١٦٩ ـ ١٩٦
٧)	" توجيه وتأصيل العلوم الاجتماعية " .. إعداد : أ / فوزية عثمان عساف الغامدي .	١٩٧ ـ ٢٢٢

تعريف بالمجلة :

((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 بالمجلة :

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

- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من إعداد المجلة .
- 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 التاسع والأربعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي الجزء الأول من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : " **فعالية برنامج قائم على استراتيجيات الألعاب الحركية فى تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية والتفاعل الاجتماعى لطفل الروضة**".. إعداد : د/ أمانى خميس محمد عثمان .

وثانيها بعنوان : " **البناء العاملي لمهارات التفكير المنظومي لدى الطالب المعلم وعلاقته بالكفاءة التدريسية في ضوء متغيري التخصص والنوع** ".. إعداد : أ . د / إبراهيم سالم الصباطي ، أ . د / محمد عبد السلام سالم ، د / حسام حمدي عبد الجميد .

وثالثها بعنوان " **فاعلية الخرائط الذهنية في اكتساب طلاب الصف الاول متوسط المفاهيم الفيزيائية واستبقاءها وتنمية الدافعية العقلية لديهم** " .. إعداد : د/ ثاني حسين الشمري .

ورابعها بعنوان " **فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم التعاوني في تنمية مهارات تخطيط الدرس لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية** ".. إعداد : د/ أنوار علي عبد السيد المصري .

وخامسها بعنوان : " **فعالية برنامج مقترح باستخدام فن الرسم لخفض الآثار السلبية للعنف الأسري على الأطفال وفق إستراتيجية الجيجسو** " .. إعداد : د/ حنان محمد يحي السعيدي، د/ ليلى محمد نبيل إسماعيل الوكيل، د/ حصة محمد عامر آل ملوذ، أ / هند عماد أحمد الصفتى ، أ/ أمل يونس أنور يونس .

وسادسها بعنوان : " **قدرات الأدراك فوق الحسي في ما وراء علم النفس بين العلم والشك**".. إعداد : د/ أماني عبد الله على فضل الله ، د/ أمل بدري النور بلال .

وسابعها بعنوان : " **توجيه وتأصيل العلوم الاجتماعية** " .. إعداد : أ / فوزية عثمان عساف الغامدي .

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:

" فعالية برنامج قائم على استراتيجيات الألعاب الحركية فى تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية والتفاعل الاجتماعى لطفل الروضة

إعـــداد :

د/ أماني خميس محمد عثمان .

مدرس المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة حلوان

" فعالية برنامج قائم على استراتيجيات الألعاب الحركية فى تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية والتفاعل الاجتماعى لطفل الروضة"

د/ أمانى خميس محمد عثمان

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج للألعاب الحركية يبنى على أساس المزج بين استراتيجيتى القصص الحركية والألعاب الصغيرة لطفل الروضة (٥- ٦) سنوات ، ودراسة مدى فعاليته على الجوانب التالية: تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية (الجرى– الرمى– التوازن) لدى عينة من أطفال الروضة (٥- ٦)سنوات بروضة " الطفل السعيد " الأهلية بمحافظة القنفذة التابعة لإمارة مكة المكرمة - تنمية التفاعل الاجتماعى الايجابى لدى أطفال الروضة (عينة الدراسة). ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة الإجراءات واستخدمت الأدوات التالية : برنامج للألعاب الحركية المقترح لطفل الروضة القائم على المزج بين استراتيجيتى القصص الحركية والألعاب الصغيرة ، فى برنامج " يوميات طفل" - اختبار المهارات الحركية الأساسية لطفل الروضة (الجرى–الرمى– التوازن)(إعداد دمحروس محمود) - استمارة ملاحظة التفاعل الاجتماعى لطفل الروضة فى ضوء الأسس الأربعة للتفاعل الاجتماعى التالية: محور الاتصال - محور إدراك الدور وتمثيله - محور التوقع - محور الرموز ذات الدلالة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : يتضح من خلال عرض النتائج السابقة أن هناك فروق دالة إحصائيا بين القياسات (القبلية – البعدية) لصالح القياس البعدى لدى المجموعة التجريبية وذلك فيما ارتبط بالمتغيرات المقيسة حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) فى متغيرات (الجرى – الرمى – التوازن الثابت) للمجموعتين إضافة التفاعل الاجتماعى حيث تم قياسه لدى المجموعة التجريبية . كما أظهرت أيضا تلك النتائج السابقة أن حجم الأثر كان كبيرا فى جميع المتغيرات المقيسة للمجموعة التجريبية، أتضح ذلك من خلال المعالجات الإحصائية التى استعان فيها الباحثان باستخدام مربع إيتا(nz). وتعزو الباحثة النتائج الإيجابية السابقة لبرنامج أنشطة التربية الحركية التى طبقت على الأطفال (عينة البحث) حيث روعىفى بنائها الأسس العلمية وارتبطت بتحقيق أهداف أنشطة تلك المرحلة العمرية مع مراعاة حاجات وميول الأطفال إضافة إلى تدريسها بأسلوب مشوق وجذاب. كما أظهرت النتائج أن البرنامج المقترح القائم على الألعاب الحركية والذى نفذ على شكل مسابقات لعب دورا كبيرا فى زيادة فاعلية أداء الأطفال مما أدى إلى تنمية التفاعل الاجتماعى لديهم ، وهذا ما أتفق عليه التربويين والمربون على أن إكساب مهارات التفاعل الاجتماعى تُعد محورا لتنمية شخصية طفل الروضة وذلك يكمن فى تكامل الأنشطة وتقديمها للطفل بصورة مشوقة.

The effectiveness of a program based onthe kineticgaming strategies in the development of somebasic motor skills and social interaction for kinder garten children

Abstract

This study aimed to prepare a program for the Gamesis builton the basis of kinetic combination of strategies stories kinetic and small toysfor the kindergarten children (5-6years), and studyits effectiveness on the following aspects: 1-the development of some basic motor skills(Streaming - throwing-balance) in a sample of preschool children (5-6 years) kinder garten "Happy Child" civi l-Qorfozaof the Emirate of Mecca. 2-the development of positive

social interaction among kind ergarten children (sample) To achieve this,the researcher followed the procedures and usedthe following tools:1-A program o fthe proposed kinetic games for kinder garten children based ona combination cf strate giesst or ieskinetic and small toys, inthe "Diary cf a child" 2- Testing cfbasic motor skills fo rkinder garten children(Streaming – throwing - balance) (depreparation / Mahmoud Mahrous) Note form social interaction for kind ergarten childrenin the light cfthe four pillarscf the social interaction cf the following: -Contactaxis - the axis recognize the role and representation –Expectation axis-the axis cfthe symbolscf significance. The study foundthe following results:Illustrated through the presentation cf the previous results that there are statistically significant differences between the measurements (tribal -dimensional) in favor cf dimensional measurement with the experimental groupin connection associated with variables measured as the value cf (١) calculatedis greater thanthe value cf (c) Tabulated at the level (0.05) in the variables (Streaming – throwing – equilibrium constant) cf the two groups add social interaction were measured with the experimental group. As also shown that previous results that the effect size was large in all measured variables for the experimental group, it became clear through statistical treatments that the researche rsused the box using theETA(nz). The research erattributes thepositive results cf the previous program cf education activitie skin eticapplied tochildren (sample) wherethe construction takes into accountthe scientific foundations and linked to the achievement cfthe objectives cf the activities cf thatage group, taking into account the needs and tendencies cf childrenin addition to teaching interesting and attractivemanner. The results also showed that the proposed program based games motor which carried outin the form cf contests played a major roleinin creasing the effectiveness cf thechildren's performance, which led to the development cf social inter action they have,and this is what was agreed up on educators and educators togive social inter action skill sarecentral to the development cf personal kind ergarten children and solies in thein tegration cf activities and submit themto the child are interesting.*

- **المقدمة** :

لقد أصبح الاهتمام بالطفل فى العصر الحالى يحتل مكانة كبيرة بين جميع اهتمامات وبرامج ومجتمعات العالم المتطور، كما أصبحت العناية بالأطفال وتنشئتهم أحد العناصر الأساسية الشاملة ومعيارا من المعايير التى يقاس بها تحضر الأمم،وذلك نظرا لأنمرحلة النمو لطفل ما قبل المدرسة (٤- ٦) سنوات من أهم المراحل التربوية التعليمية، وهى ذات مجال فسيح أمام المهتمين بتشكيل أساسيات الشخصية ومسار نموها الجسمى والحركى والعقلى والإدراكى واللغوى والإجتماعى والخلقى والانفعالى والجمالى والروحى والمهارى، كما أن هذه المرحلة يتأسس عليها نمو الطفل السوى فى حياته المستقبلية. وتذكر هدى الناشف (١٩٩٣ : ٣٢) أن مرحلة الروضة ليست مرحلة للتحصيل الدراسى فقط بل للنمو الشامل والمتكامل للطفل، وأن الاستفادة من فرص التعلم التى تؤثر فى عملية التعليم تتحقق من خلال تكامل أنشطة الروضة والتى تسهم فى

نمو وتكامل شخصية طفل ما قبل الروضة، وترتكز أهداف رياض الأطفال على احترام ذاتية الأطفال وفرديتهم واستثارة تفكيرهم الإبداعي المستقل وتشجيعهم على التغير دون خوف ، ورعاية الأطفال بدنيا وتعويدهم العادات الصحية السليمة ومساعدتهم على المعيشة والعمل واللعب مع الآخرين وتذوق الموسيقى والفن وجمال الطبيعة وتعويدهم التضحية ببعض رغباتهم في سبيل صالح الجماعة.

وتشير عواطف إبراهيم (١٩٩٤ : ١٥)، إلى أن تعلم الطفل من خلال نشاطه (النشاط) الحركى يُعد من الاتجاهات المعاصرة لبداية كل تعلم، إذ ينبثق عن هذا النشاط مدركات وصور عقلية من الأشياء والكائنات التى يتعامل معها، ومن ثم يتكون لديه تصور واضح للعلاقات المكانية التى تظهر أمامه خلال نشاطه الحركى مع الأشياء كما يتكون لديه تصور واضح عن خصائص الأشياء وتلك الكائنات.

وتؤكد انشراح المشرفى (٢٠١٠ : ٥) يعتبر الطفل في المناهج الحديثة هو المحور الأساسي في جميع نشاطاتها فهي تدعوه دائما إلى النشاطات الذاتية وتنمي فيه عنصر التجريب والمحاولة والاكتشاف ، وتشجعه على اللعب الحر وترفض مبدأ الإجبار والقسر بل تركز على مبدأ المرونة والإبداع والتجديد والشمول ، وهذا كله يستوجب وجود نظام تربوي يستند على أحدث ما دفعت به نتائج البحث التربوي في المجالات التربوية ، والرياضية ، وعلم النفس وغيرها من المجالات ؛ حيث تعتمد التربية الحركية على الإمكانات الحركية الفطرية الطبيعية المتاحة من خلال جسم الطفل والتي يطلق عليها الحركة الأساسية.

وبما أن اللعب له أهمية كبيرة فى تكوين شخصية الفرد ، فضلا عن أنها أحد المفردات الرئيسية فى عالم الطفل كما أنها أحدى أدوات التعلم واكتساب الخبرة ، لذلك يعتبر اللعب فى منظور علماء النفس والتربية ورقة فى غاية الاهمية فى ملف الطفولة ، لذا يعد اللعب مدخلا أساسيا لنمو الأطفال فى الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والاخلاقية والمعرفية والانفعالية واللغوية (المصرى:١٩٩٨، ٥) فضلا عن ذلك فان اللعب هو لغة الطفل الرمزية للتعبير عن الذات فمن خلال تعامله مع اللعب يمكن أن نفهم عنه الكثير فهو يكشف عن مشاعره بالنسبة لنفسه وبالنسبة للاشخاص المهمين فى حياته والاحداث التى مرت به بحيث نستطيع أن نقول بأن اللعب هو حديث الطفل ، وأن اللعب هى كلماته.(كامليا عبد الفتاح،١٩٩٨، ٤٧)

ويؤكد الرواد الأوائل فى تربية الطفل، وأبرزهم فريد ريش فيلهلم فروبل Friedrich Wilheim Froeble وماريا منتسورى Maria Montessori وروودلف ستاينز Rudolf Steiner وباتى سميث هيل Patties Smith Hill وسوزلنإيزاكس Susan Isaacs ومارجريت ماكميلان Margaret

Mac Millan على أن ارتباط المعارف المقدمة للطفل بالجانب الحركى يكسب الطفل نموا وتطورا فى كافة جوانب شخصيته.(الخولى وراتب:١٩٨٢، ٢١٦)

وترجع أهمية النشاط الحركى فى مرحلة ما قبل المدرسة إلى تمكّن الطفل من إحساسه بالسيطرة على جسمه، وتعتبر نقطة انطلاقا للإحساس بالسيطرة على العالم. وذلك من خلال ما أكتسبه للطفل من قدرة على التعبير والأفكار والمشاعر والمفاهيم.(المرجع السابق، ١٧)

ويتحقق الاهتمام بالجانب الحركى لدى الطفل متضمناً فى أنشطة تهدف إلى تنمية المهارات الحركية الأساسية ومنها الانتقالية (المشى – الجرى – الحجل، الوثب، الزحف، المروق، القفز، التسلق، الصعود والهبوط)، اللاإنتقالية ومنها (القذف، القبض، الرمى، اللقف، الدحرجة، الركل والدفع واستخدام مختلف الأدوات اليدوية الصغيرة)، وأنشطة الاتزان ومنها (الدحرجة، لف الجسم، الدواران، الاتزان الثابت، الاتزان المتحرك).

كذلك يسهم اللعب فى توفير فرص التفاعل الاجتماعى والنضج الانفعالى للطفل ، فبدون العب مع الآخرين يصبح الطفل أنانيا ،مسيطرا ، ضيق الأفق ، غير محبوب فإذا تعود اللعب مع الآخرين فإنه يتعلم الأخذ والعطاء ويتخلص من حال التمركز حول الذات ويتعلم كيف يتبادل الأدوار ، ومن خلال الأخذ والعطاء سيتعلم كيف يتقبل الهزيمة بنفس الروح التى يتقبل بها المكسب (نادية شريف: ٢٠٠١، ٢٩)

ويبدأ التفاعل الاجتماعى بين الطفل ومجتمعه فى الوقت الذى يبدأ فيه الطفل استغلال تكوينه الجسماذىوالعصبىفى ملاحظة الآخرين والاستجابة لهم نتيجة ملاحظاتهم واستجابتهم له . بذلك يكون السبيل ممهدا له للمشاركة فى مجتمعه بالطرائق التى يرتضيها المجتمع كى تتكون له شخصية عن طريق هذا التفاعل ، وتسمى العملية التى يلاحظ فيها الطفل غيره ويستجيب لهم نتيجة ملاحظاتهم واستجابتهم له بعملية التفاعل الاجتماعى ، فهى عملية ديناميكية مستمرة فيها تبادل ز فالملاحظة تؤدى إلى استجابة وتؤدى الاستجابة إلى ملاحظة واستجابة من الطرف الآخر وهكذا. (جلال:١٩٩٥، ١٢٠)

- **مشكلة البحث** :

نظرا لأن مرحلة رياض الأطفال مرحلة تعليمية هادفة لا تقل أهمية عن المراحل التعليمية الأخرى كما أنها مرحلة تربوية متميزة ، وقائمة بذاتها لها فلسفتها التربوية وأهدافها السلوكية وسيكولوجيتها التعليمية والتعليمة الخاصة بها ، لذا ينبغى لنا الاهتمام بهذه المرحلة العمرية المهمة ، بحيث تأخذ التربية الرياضية دورها لتساهم فى عملية التعلم والتطور الحركى ، والنفسى ، والاجتماعى ، وأن تخضع للمنهجية على الصعيدين النظرىوالتطبيقى على وفق الأهداف والأغراض الخاصة بهذه المرحلة العمرية بوصفها مرحلة بناء وارتكاز.

ومن حيث واقع الأنشطة الحركية المقدمة فى الروضات بصورة عامة نجدها تعتمد على اللعب الحر والذى يكون على شكل ألعاب وغعاليات مقترحة من قبل المعلمات اللواتى يقمن بالأشراف والتوجيه فقط دون وجود هدف محدد، مما يؤدى إلى مردود عكسى على العلمية التعليمية ، فضلا عن ذلك أهمال هذه الألعاب للمجال الانفعالى والذى يعد مكملا للمجال المعرفى والمجال النفس – حركى عند القيام باللعب الحر ؛ والاستناد على المراجع والدراسات السابقة المرتبطة بطفل الروضة نجد جميعها يؤكد ان اللعب هو الأساس لكل تعلم وأن حركة الطفل هى البداية الحقيقية التى يتمركز حولها تعلم الأنشطة المقدمة لطفل الروضة، لذا تقترح الدراسة برنامج للألعاب الحركية يبنى على أساس المزج بين استراتيجيتى القصص الحركية والألعاب الصغيرة للاستفادة منه فى تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية (الجرى–الرمى– التوازن) لطفل الروضة، فضلا عن ذلك معرفة فعالية استخدام هذه الألعاب كأجراء تربوى فى تنمية التفاعل الاجتماعى.

وتسعى الدراسة الحالية إلى الاجابة عن التساؤل الرئيسى التالى: **ما فعالية برنامج قائم على استخدام استراتيجيات الألعاب الحركية فى تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية والتفاعل الاجتماعى لطفل الروضة ؟**

ويتفرع من التساؤل الرئيسى التساؤلات الفرعية التالية:

- ما فعالية البرنامج المقترح فى تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية (الجرى - الرمى - التوازن) لطفل الروضة؟
- ما فعالية البرنامج المقترح فى تنمية التفاعل الاجتماعى لطفل الروضة ؟

- **فروض الدراسة** :

تسعى الدراسة الحالية لاختبار صحة الفروض التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية فى المهارات الحركية الأساسية (الجرى– الرمى– التوازن) لصالح القياس البعدى
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية فى تطبيق مقياس التفاعل الاجتماعى لصالح القياس البعدى

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة إلى إعداد برنامج للألعاب الحركية يبنى على أساس المزج بين استراتيجيتى القصص الحركية والألعاب الصغيرة لطفل الروضة (٥- ٦) سنوات ، ودراسة مدى فعاليته على الجوانب التالية:

- تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية (الجرى–الرمى– التوازن) لدى عينة من أطفال الروضة (٥- ٦) سنوات بروضة " الطفل السعيد " الأهلية بمحافظة القنفذة التابعة لإمارة مكة المكرمة .
- تنمية التفاعل الاجتماعى الايجابى لدى أطفال الروضة (عينة الدراسة)

- **حدود الدراسة** :

تقتصر حدود الدراسة على :

- الحدود الزمنية : حيث تم تطبيق الجانب التجريبى للدراسة فى الفصل الدراسى الأول ١٤٣٣- ١٤٣٤ هـ – ٢٠١٢/٢٠١٣م .
- الحدود المكانية : تم تطبيق الدراسة فى روضة " الطفل السعيد " الأهلية بمحافظة القنفذة التابعة لإمارة مكة المكرمة .

- **منهج الدراسة** :

تستخدم الدراسة الحالية المنهج شبة التجريبيى ذو العينة التجريبي ذو العينة التجريبية الواحدة وذلك لمناسبته وطبيعة الدراسة .

- **عينة الدراسة** :

تمثل مجتمع الدراسة فى عينة من أطفال الروضة (٥- ٦) سنوات بروضة " الطفل السعيد " الأهلية بمحافظة القنفذة التابعة لإمارة مكة المكرمة ، والتى أبدت موافقتها وتقديم الامكانات لتطبيق الدراسة ، وتم اختيار مجموعة عشوائية من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٥- ٦) سنوات ، وبلغت العينة (٣٠) طفل وطفلة.

- **المتغير المستقل** :

برنامج الألعاب الحركية المقترح القائم على المزج بين استراتيجيتى القصص الحركية والألعاب الصغيرة .

- **المتغير التابع** :

- المهارات الحركية الأساسية (الجرى–الرمى– التوازن)
- نمو مهارات التفاعل الاجتماعىالايجابى لدى طفل الروضة

- **أدوات الدراسة** :

- برنامج للألعاب الحركية المقترح لطفل الروضة (إعداد الباحثان)
- اختبار المهارات الحركية الأساسية لطفل الروضة (الجرى–الرمى– التوازن) (إعداد د/محروس محمود)❖
- استمارة ملاحظة التفاعل الاجتماعى لطفل الروضة(إعداد الباحثان)

- **مصطلحات الدراسة** :

- **الألعاب الحركية** :

هى تلك الألعاب التى تؤثر بصورة إيجابية وفعالة فى جميع أجهزة الجسم فهى تنمى القدرة الوظيفية للأجهزة الداخلية كجهاز التنفس والدوران وكذلك تنمية القدرة العضلية والبدنية ، واعتدال القامة كما تعمل على ترقية المهارات الحركية المختلفة.(ابتهاج طلبة، ٢٠٠٩ :٩٠)

- **القصة الحركية** :

هى القصة التى تتطلب من الأطفال التعبير بالحركة وما تشتمل عليه من معان وحركات تساعد على زيادة إدراكهم العام ؛وهى مجموعة من الأحداث المتسلسلة والمشوقة والمثيرة لها بداية ونهاية ولها أبطالها وزمنها ومكانها ، وترويها

المعلمة للأطفال تطلب منهم تخيل وتقليد هذه الحداث بواسطة الحركة . (إنشراح المشرفى، ٢٠١٠ :٧٣)

- **الألعاب الصغيرة** :

هى نشاط حركى أو تمرينات أو ألعاب يشترك فيها مجموعة أطفال ، ويغلب عليها الطابع الترويحى والتنافسى ، ويصحب السرور والبهجة فى الأداء، ويمكن أن تمارس فى أى مساحة من الأرض . (إنشراحالمشرفى، مرجع سابق :٨٥)

- **التفاعل الاجتماعى**:

عملية مشاركة بين الأطفال من خلال مواقف الحياة اليومية،تفيدفى إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين ومشاركتهم فى الأنشطة الاجتماعية وإقامة حوار وصداقة معهم(على الجسمانى،٢٠٠٣: ٤٨)

- **الدراسات المرتبطة**:

دراسة " هيلانة العبيدى ١٩٩٧" وموضوعها " أثر استخدام الألعاب والقصص فى تعديل السلوك العدوانى لدى أطفال الرياض " واستهدفت الدراسة على التعرف على أثر استخدام الألعاب والقصص فى تعديل السلوك العدوانى لدى أطفال الرياض ، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبى ، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (١٤) طفلا قسموا إلى مجموعتين ، أحداهما تجريبية وبلغت (٨) أطفال والأخرى ضابطة وبلغت (٦) طفلا ،استخدمت الباحثة مجموعة من الألعاب التمثيلية التخيلية ، ومجموعة من الألعاب التعاونية ، فضلا عن مجموعة من القصص تروى عن طريق مسرح العرائس ، استغرق تنفيذ البرنامج (٨) أسابيع بواقع ساعة واحدة يوميا ، وقد أثبتت النتائج أن استخدام الألعاب له أثر فى تعديل السلوك العدوانى.

دراسة " وليد المصرى ١٩٩٨" وموضوعها "دراسة تحليلية لطبيعة العلاقة بين اللعب وتاثيرهفى شخصية أطفال السادسة " وهدفت الدراسة إلى التعرف على تحليل طبيعة اللعب باعتباره وسيلة مهمة لتكوين شخصية ابن السادسة فضلا عن دراسة أشكال اللعب ومستوياته عند تلميذ السادسة وتحليلها وتحديد دور المربى الحديث فى عملية اللعب وابرازه . واستخدم الباحث المنهج الوصفىالتحليلى للأدبيات المتخصصة بسيكولوجية اللعب كأسلوب لدراسة عملية اللعب ولحثها عند تلميذ الصف الأول الابتدائى وكشف أشكال اللعب ومستوياته وخصائصه ، وقد أثبتت النتائج أن منع الأطفال من ممارسة اللعب يخلق إعاقة فى تربيتهم وفى تشكيل شخصياتهم، على المربين والمعلمين التركيز على اللعب فى الانتقال التدريجى إلى العمل والممارسة والتعلم.

دراسة " جاسم الرومى ١٩٩٩" وموضوعها " أثر برنامجى الألعاب الصغيرة والقصص الحركية فى بعض القدرات البدنية والحركية لأطفال الرياض " وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام برنامج بالألعاب الصغيرة والقصص الحركية ووحدة الخبرة المتكاملة فى تطوير بعض القدرات البدنية

والحركية لأطفال الرياض بعمر (٥- ٦) سنوات وحسب الجنس ، استخدم الباحث المنهج التجريبى الذى يطلق عليه تصميم المجموعات المتكافئة العشوائية الاختيار ذات الملاحظة القبلية والبعدية المحكمة الضبط ، إذ تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم تطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية على مدى عشر وحدات تعليمية استغرقت كل وحدة درسين أسبوعيا ، واسفرت النتائج أن الألعاب الصغيرة والقصص الحركية له أثر ايجابى فى تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية لأطفال هذه المرحلة .

دراسة " أميرة بخش ٢٠٠١" وموضوعها " فاعلية برنامج تدريبى مقترح لأداء بعض الأنشطة المتنوعة على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم" وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى امكانية تحسين المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم من خلال تصميم وتطبيق برنامج مقترح لأداء بعض الأنشطة المتعددة (اجتماعية – رياضية – فنية) واستخدم الباحث المنهج التجريبى وتكونت العينة من (٤٠) طفلة من الإناث اللواتى تتراوح اعمارهن بين (٦- ١٠)سنوات ، وتم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين متساويتين من حيث العدد، احداهما تجريبية والأخرى ضابطة . وقد استمر البرنامج مدة خمسة أسابيع بواقع (٤) جلسات أسبوعيا بحيث يتم تخصيص أسبوع لكل نشاط ، وقد أثبتت النتائج أن البرنامج المقترح ساهم فى تقدم الأطفال المعاقين عقليا حيث ساعدهم بطريقة فعالة على الاندماج فى المجتمع بالإضافة إلى الأقلال من اضطراباتهم السلوكية ، وعمل على تنمية مهاراتهم الشخصية والاجتماعية.

دراسة " خالد السيد ٢٠٠١" وموضوعها " فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب فى تعديل بعض اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة " وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام أنواع مختلفة من اللعب (اللعب الحر – اللعب الجماعى التعاونى– اللعب الفردى التنافسى) فى تعديل بعض اضطربات السلوك لدى طفل الروضة، استخدم الباحث المنهج التجريبى وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلا من أطفال الروضة تتراوح أعمارهم ما بين (٥- ٦) سنوات موزعين على ثلاث مجموعات متساوية من الذكور والإناث ، وتم تطبيق البرنامج باستخدام (٣٠) لعبة تعاونية ، و(٣٠) لعبة فردية تنافسية ، وقد خصص الباحث قاعة خاصة لنشاط مجموعة اللعب الحر بعد تجهيزها بالألعاب اللازمة ، استغرق فترة التطبيق ساعة يوميا لمدة أربعة أسابيع، وقد أثبتت النتائج أن استخدام برامج مختلفة فى اللعب يؤدى إلى تعديل اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة ، وأن اللعب الحر يعد أكثر فاعلية فى تعديل اضطرابات السلوك لدى أطفال الروضة ثم يأتى اللعب الجماعىالتعاونى ، وأخيرا اللعب الفردى التنافسى.

دراسة " بليك دافيد٢٠٠٣Bleak David " استهدفت الدراسة التعرف على طبيعة ومدى العلاقات بين مجالات السلوك الادراكىالحركى، والادراكى،

والمعرفى، واشتملت العينة (١٨٩) طفل وطفلة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من مدرسة واشنطن بولاية أوهايو منهم (٦١) فى سن ما قبل الروضة و(٦٣) طفل فى سن الروضة، و(٦٥) طفل من الصف الأول الابتدائى، وقد اشتملت الدراسة تقييم مجالات البحث الثلاثة حيث أجريت (٨) قياسات لقيم المجال الحركى هى (التحكم فى المسك، والرمى لأعلى باليد، واللقف، والمشى على عارضة التوازن، وجرى الحواجز بزمن) بالإضافة إلى اختبار الكلى للشكل واختبار الشكل المرح، واختبار التوافق العصبىالحركى للعين، وتم تقييم المجال الادراكى بإجراء (٩) قياسات، وقيم المجال المعرفى لتلاميذ الصف الأول باستخدام المستوى الأول للقراءة واختبار كاليفورنيا، كما تم استخدام اختبار المتروبوليتان للاستعداد للقراءة لأطفال الروضة، واختبار بوهيم للمناهج الأساسية لأطفال قبل الروضة.

دراسة "هينز٢٠٠٤ Hins " وموضوعها "تأثير التضمينات الحركية واللاحركية على دلائل تعلم القراءة والحساب لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة"، واستهدفت الدراسة وضع تصميمين أحدهم ممتزج بالنشاط الحركى والثانى غير مرتبط بالحركة، واستخدم الباحث المنهج التجريبى على مجموعتين إحداهما ضابطة وهى التى استخدم معها التصميم اللاحركى والأخرى تجريبية واستخدم معها التصميم الحركى وقد بلغ عدد أطفال كل مجموعة (٢٥) طفل وطفلة وأسفرت أهم النتائج عن تفوق أطفال المجموعة التجريبية فى القراءة والحساب إضافة إلى تحسن اللياقة البدنية وسرعة إنجاز المهام المرتبطة بأنشطة الروضة ،وكان من أهم النتائجوجود ارتباطات بين السلوكيات الإدراكية الحركية فى المستوى الأصغر من العمر ، وجود ارتباطات دالة بين السلوكيات الإدراكية والمعرفية فى المستويات الثلاث.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

اتفقت جميع الدراسات السابقة والدراسة الحالية على استخدام المنهج التجريبى لملائمته لمثل هذا النوع من الدراسة ماعدا دراسة "وليد المصرى" لكونها دراسة تحليلية لمحتوى الأدبيات المتخصصة لموضوع اللعب ، ونتيجة لتلك المؤشرات النابعة من أوجه التشابه والاختلاف فيما بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية ، فقد استعان بها الباحثان لاجراءات بحثهم من حيث استخدام المنهج واختيار العينة فضلا عن اختيار القصص الحركية والألعاب الصغيرة التى تتسم بجوهرها الحركىوالاجتماعىالتى تنمى التفاعل الاجتماعى الايجابى وتوظيفها فى برنامج موحد يعد بمثابة دليل عمل للمربين والمعلمين فى هذا المجال الذى أغفلته معظم الدراسات السابقة ، وبذلك اتفقت هذه الدراسات والدراسة الحالية من حيث الشكل فقط واختلفت معهم فى المضمون ، وانطلاقا من ذلك تولدت فكرة الدراسة.

- **إجراءات الدراسة** :

سارت الدراسة الحالية وفق الخطوات التالية:

- تحليل محتوى الأنشطة الحركية التى تدرس لطفل الروضة وذلك من خلال المراجع والكتب بهدف تحديد المهارات الحركية اللازم اكسابها لطفل الروضة والطرق والاستراتيجيات المناسبة إضافة إلى بعض المهارات والقيم الاجتماعية، وقد اتضح للباحثان من خلال اتباع الأسلوب العلمى فى تلك الخطوة أنه :
- بالنسبة للمهارات الحركية الأساسية فقد تمثلت فى أنشطة انتقالية ومنها المشى، الجرى، والوثب، وأنشطة لا انتقالية ومنها الرمى، واللقف، الدحرجة، إضافة إلى أنشطة الاتزان ومنها لف الجسم، الدوران، والاتزان بشقيه الثابت أو المتحرك، وقد رغب الباحثانفى تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية للطفل من خلال تكامل الأنشطة القائمة على المزج بين استراتيجيتى القصص الحركية والألعاب الصغيرة وتعد تلك المهارات ممثلة للأنشطة الانتقالية واللانتقالية والتحكم والسيطرة.
- وقد تبين للباحثان من خلال تحليل المحتوى للمهارات الحركية الأساسية وطرق تنميتها أن التفاعل الاجتماعى كمهارة اجتماعية يعد من أهم المهارات الاجتماعية والتى يجب تنميتها لطفل الروضة إسهاما فى بناء شخصية الطفل وتكامل إعداده

- **مرحلة بناء البرنامج المقترح** :

تم بناء البرنامج المقترح وفق الخطوات التالية:

- **تحديد أهداف البرنامج** :

تم فى البداية وضع الهدف العام من الوحدة وهو:تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية والتفاعل الاجتماعى لطفل الروضة كقيمة اجتماعية لدى الطفل ، وذلك من خلال برنامج قائم على المزج بين استراتيجيتى القصص الحركية والألعاب الصغيرة .

وفى ضوء هذا الهدف تم تحديد الأهداف السلوكية لهذا البرنامج وهى تحقق عقب دراسة الطفل لهذا البرنامج وينبغى أن يكون قادراً على أن:

- يؤدى مهارة الجرى بأشكاله المتنوع فى ضوء أبعاد وجوانب الحركة وبصورة جيدة.
- يؤدى مهارة الرمى بأشكاله المتعددة فى ضوء أبعاد وجوانب الحركة وبصورة جيدة.
- يؤدى مهارة التوازن الثابت بأشكاله المختلفة فى ضوء أبعاد وجوانب الحركة وبصورة جيدة.
- يظهر تفاعل اجتماعى ايجابى مع الزملاء ومعلمته أثناء ممارسة الأنشطة وخلال برامج الروضة.

- **تحديد محتوى البرنامج: لتحديد محتوى البرنامج تم عمل الآتى** :

- تحديد الهيكل العام لدروس (أنشطة) البرنامج بحيث روعى أن كل درس من دروس البرنامج لابد أن يتضمن التطبيقات من خلال القصص الحركية

والألعاب الصغيرة والتى تسهم فى إكساب طفل ما قبل المدرسة المهارات الحركية الأساسية (الجرى – الرمى – التوازن الثابت) إضافة إلى التفاعل الاجتماعى الايجابى كقيمة اجتماعية.

- وقد بلغ عدد دروس (أنشطة) الوحدة (١٠)عشرة درساً، وكان زمن كل درس (٤٥) دقيقة واستخدمت الأدوات المتنوعة بهدف إثارة الأطفال عينة البحث فى تقبل ممارسة أنشطة البرنامج بذلك الشكل التكاملى.(ملحق١)
- روعى أن يتوفر فى كل درس (نشاط) المعايير الاتية:
  - محققة لهدف الدرس فى ضوء الهدف العام.
  - مشوقة للأطفال.
  - متنوعة ومتدرجة فى المستوى.
  - مناسبة للسن.
  - تراعى الخلفية العلمية والفروق الفردية للأطفال.
  - تسمح بجانب الابتكارية.
  - الأدوات المساعدة الرياضيةلها دور حيوى وهام فى تنفيذ وتحقيق أنشطة الدرس.

- **تحديد طرق التدريس المناسبة لتنفيذ البرنامج** :

اتبع الباحثان طريقة المزج بين استراتيجيتى القصص الحركية والألعاب الصغيرة، وقد راعى ما يلى فى طريقة التدريس:

- الاهتمام بفاعلية الطفل ونشاطه خلال تدريس البرنامج.
- أن يشعر الطفل من خلال مزاولة الأنشطة بالبهجة والمتعة.
- تتطلب من الطفل استجابات متنوعة مختلفة (حركية – لفظية – ... الخ)

- **إعداد أدوات التقويم** :

الاختبارات المقننة لقياس المهارات الحركية الأساسية قيد البحث لدى طفل الروضة (ملحق٢) – استمارة ملاحظة السلوك الظاهرى للتفاعل الاجتماعى لدى طفل الروضة كما تلحظه المعلمة (ملحق ٣) وقد اتبع الباحثان الخطوات التالية لإعداد استمارة الملاحظة :

- الإطلاع على المراجع التى تناولت بالعرض أو الدراسة التفاعل الاجتماعى وخاصة ما ارتبط منها بطفل الروضة.
- إعداداستمارة الملاحظة وتضمنت(٥٤) مفردة ارتبطت بأنشطة الروضة فى ضوء الأسس الأربعة للتفاعل الاجتماعى التالية:

١- محور الاتصال : ويتضمن

- إظهار التماسك برفع شأن الآخرين ، تقديم العون والمساعدة
- إظهار الارتياح ، علامات تخفيف التوتر ، إظهار الرضا
- الموافقة ، إظهار القبول ، الفهم ، الطاعة

٢- محور التوقع : ويتضمن

- اتخاذ القرارات ، الاعتماد على النفس ، التأثير على الآخرين
- ابداء الرأى ، التعبير عن المشاعر والرغبات
- التحكم فى السلوك المتوقع ، توقع الحركات

٣- محور إدراك الدور وتمثيله : ويتضمن

- معرفة الواجبات والتأكيد عليها ، المشاركة فى النشاط
- القدرة على تمثيل أدوار الآخرين
- الشعور بشئ من الأهمية ، يعرف ما يستطيع انجازه

٤- محور الرموز ذات الدلالة : ويتضمن

- اللغة، تعبيرات الوجه، استخدام اليد
- وحدة الفكر ، الأهداف ، التفكير
- الأفكار ، المشاعر ، التنفيذ
- عرض الاستمارة على مجموعة من الخبراء لإبداء الرأى فى تضمينات بمهارات الاستمارة من حيث مناسبتها لهدف الاستمارة . شموليتها كفايتها . صياغتها اللغوية.
- قام الباحثان بإعداد بطاقة الملاحظة فى صورته النهائية بعد إجراء التعديلات إلتى أشار إليها الخبراء سواء بالحذف أو التعديل أو الإضافة أو الصياغة اللغوية، وقد بلغ عدد عبارات الاستمارة (٥٤) عبارة .

وكان إبداء الرأى من خلال ميزان ثلاثى على كل مفردة تضمنتها الاستمارة وتمثلت تقديرات الاستمارة فى:

- كاف تماماً ويقابلها (٣) ثلاث درجات.
- كاف إلى حد ما ويقابلها (٢) درجتين.
- غير كاف ويقابلها (١) درجة.

وقد أجمع السادة الخبراء على أن عبارات بطاقة الملاحظة كافية تماماً ما عدا العبارات رقم ٣،١٢ ، ٤٣، ٥٢ فقد جاءت آرائهم بأن كل منهما كافية إلى حد ما، وبذلك تُعد نسبة الموافقة على المقياس قد بلغت (٩٢٪).

- استمارة ملاحظة مقننة من إعداد الباحث وتضمنت (٥٠) عبارة متنوعة لقياس التفاعل الاجتماعى بين الأطفال وذلك من خلال السلوك الظاهرى كما تلحظه المعلمة.

- تقنين اختبارات المهارات الحركية الأساسية (إعداد محروس محمود محروس ٢٠٠٥) للتأكد من صدق وثبات كل منهما على البيئة السعودية:

بالنسبة لصدق الاختبارات تم عرضها على المحكمين المتخصصين فى التربية الرياضية للتأكد من صدق كل اختبار فى قياس الهدف الذى وضع من أجله إضافة إلى أن هذه الاختبارات سبق استخدامها فى العديد من الدراسات وتتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

وبالنسبة لحساب ثبات الاختبارات تم تطبيق الاختبارات على عينة من أطفال روضة الطفل السعيد الأهلية من غير عينة البحث، تم حساب معامل الثبات لكل اختبار باستخدام معادلة كودر G.F.KUDER وريتشارد دسون M.W Richardson (فؤاد البهى ١٩٨١: ٥٣٥) حيث تبين أن معامل ثبات اختبار الجرى (٠.٨٦)، الرمى (٠.٧٨)، التوازن الثابت (٠.٨٩).

يتضح مما سبق أن معامل ثبات الاختبارات مرتفعاً بحيث يمكن الوثوق من نتائج أدوات القياس.

- **الدراسة الاستطلاعية** :

قبل مرحلة تنفيذ التجربة قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (١٥) طفل وطفلة من نفس مجتمع البحث ومن غير المشتركين فى تنفيذ البرنامج، وقد ساعدت تلك الدراسة على معرفة الآتى:

- التأكد من مناسبة البرنامج لقدرات الأطفال.
- مناسبة القصص الحركية والألعاب الصغيرة للمهارات الحركية الأساسية.
- مناسبة وصلاحية الاختبارات وكذا المقياس.
- معرفة أفضل وقت لتنفيذ الاختبارات وكذا المقياس.
- معرفة الوقت الذى يستغرقه الأطفال فى أداء كل نشاط.
- التأكد من فهم وتدريب المساعدات على استخدام الأدوات والأجهزة الخاصة بالقياسات.

- **خطوات تنفيذ البحث**:

- أولاً: القياس القبلى.
- ثانياً: تطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية .
- ثالثاً: القياس البعدى.
- رابعاً: المعالجات الإحصائية (تحليل النتائج وتفسيرها).

- **أولاً : القياس القبلى**:

قام الباحثان بإجراء القياسات القبلية بمعاونة معلمات الروضة وذلك للمجموعة التجريبية فى اختبارات المهارات الحركية الأساسية المستخدمة والمرتبطة بالمهارات البدنية المقيسة بالدراسة كذا القياس القبلى للتفاعل الاجتماعى كقيمة اجتماعية لدى الطفل بواسطة المقياس المعد لهذا الغرض وتضمنته استمارة ملاحظة تقدر الدرجة لكل عبارةٍ بأخذ متوسط مجموع درجات ثلاث معلمات بالروضة ممن هم أقرب تخصصا لمجال الدراسة ويقومون بالتدريس للأطفال (العينة التجريبية) من بداية العام الدراسى ٢٠١٠- ٢٠١١م والذى تخلله إجراء الدراسة، وقد أجريت تلك القياسات جميعها فى خمسة أيام.

- **ثانياً : تطبيق البرنامج** :

لقد سبق تطبيق البرنامج المقترح تنفيذ درس تمهيدى، وتضمين ألوان من أنشطة دروس البرنامج وذلك بهدف تبصير أطفال المجموعة التجريبية

بأماكن الممارسة وكيفية التحرك فى النشاط وتكوين التشكيلات المرتبطة بالأدوات إضافة إلى تشويق الأطفال وحفزهم لبداية دروس البرنامج بنشاط وتفاعل مع الزملاء.

تم تطبيق البرنامج المقترح (مرفق١) على المجموعة التجريبية من قبل معلمة الروضة. و تم تطبيق البرنامج المقترح على مدى (١٠) أسابيع بواقع حصتين يومى السبت والثلاثاء أسبوعياً وبزمن قدره (٤٥) دقيقة للدرس الواحد.

- **ثالثاً : القياس البعدى :**

تم أجراء القياسات البعدية فى المهارات الحركية الأساسية (الجرى – الرمى – التوازن الثابت) وذلك للمجموعة التجريبية وبذات الاختبارات التى استخدمت فى القياس القبلى، ولقد استخدم الباحثان اختبار (ت) T-Test لحساب الفرق بين القياس القبلىوالبعدى المجموعة التجريبية ثم أجرى القياس البعدى للمجموعة التجريبية باستخدام استمارة التفاعل الاجتماعى الذى سبق استخدامه فى القياس القبلى وبنفس المعلمات وذات الطريقة لحساب الدرجة، وقد قام الباحثان بحساب حجم الأثر الناتج فى جميع المتغيرات المقيسة من خلال استخدام معادلة مربع ايتا (nz).

- **رابعاً : تحليل النتائج وتفسيرها :**

- **التحليل الاحصائى بعد التجريب :**

سوف يقوم الباحثان بعرض نتائج البحث ومناقشتها وفقاً لترتيب أهداف وفروض البحث.

- عرض النتائج المرتبطة بالتعرف على تأثير البرنامج المقترح على بعض المهارات الحركية الأساسية (الجرى – الرمى – التوازن الثابت) لمجموعة البحث التجريبية ويوضحها الجدول (١):

جدول (١) : دلالة الفروق للمجموعة التجريبية بين القياسين القبلى والبعدى للمهارات الحركية الأساسية قيد البحث (ن=٣٠)

المتغيرات	القياس القبلى		القياس البعدى		فرق زمن المتوسط	قيمة ت	مستوى الدلالة
	س	ع ±	س	ع ±			
الجرى	٧,٧٥	٠,٧	٤,٩٥	٠,٨٤	٢,٨	٥,٧٣	دال
الرمى	١٠,٥٥	١,٣٧	١٨,٦٠	٣,٠٨	٨,٠٥	٩,٠١	دال
التوازن الثابت	١,٨١	٠,٠٧	٣,٨٥	٠,٩١	٢,٠٤	١٠,٤٩	دال

قيمة ت عند مستوى ٠,٠٥ = ١,٣٦

يتضح من الجدول (١) ما يلى:

أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية وهذا يدل على أن الفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلىوالبعدى لمتغيرات المهارات الحركية (الجرى – لرمى – التوازن الثابت) لها دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدى.

وهذا يعنى أن أطفال المجموعة التجريبية قد حدث لهم تطور فى المهارات الحركية الأساسية المقيسة نتيجة لتطبيق البرنامج المقترحفى تكامل الأنشطة

القائمة على المزج بين استرتيجيتى القصص الحركية والألعاب الصغيرة حيث شملت البرنامج على الأنشطة الهادفة والمشوقة للطفل وقدمت فى جانب حركى محبب لديه وهذا التكامل بين الأنشطة أضفى سعادة على الطفل وحفزه على الأداء والممارسة مما أسهم فى تنمية و تطور بعض المهارات الحركية الأساسيةالمقيسة لدى طفل الروضة وهذا يُعد من أهم أهداف برنامج الروضة.

ولتحديد حجم هذا الأثر (ضئيل – متوسط – كبير) تم اختبار قوة تأثير المعالجات (البرنامج المقترح) باستخدام مربع ايتا (nz) حيث أمكن حسابه لمتغيرات المهارات الحركية الأساسية المقيسة لدى أطفال المجموعة التجريبية والذين طبق عليهم أنشطة البرنامج المقترح باستخدام المعادلة التالية (فؤاد أبو حطب، وآخر، ١٩٩١: ٤٢٩):

$$(n^z) = \frac{\text{ت}}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$

بالنسبة للجرى (٠,٩٣)، الرمى (٠,٨٢)، التوازن الثابت (٠,٧٥).

يتضح من خلال استخدام المعالجة الإحصائية لتحديد حجم الأثر للمتغيرات المهاريةالمقيسة أن قيمة مربع ايتا (nz) للجرى (٠,٩٣)، الرمى (٠,٨٢)، التوازن الثابت (٠,٧٥) وهى ما يعادل ذات الدرجة ٪ من التباين الكلى. وحيث أن حجم التأثير أكبر من ١٥٪ من التباين الكلى فى جميع المتغيرات المقيسة، لذا يمكن القول أن حجم تأثير البرنامج المقترحفى تكامل الأنشطة على تنمية المهاراتِ الحركية الأساسية المقيسة لدى طفل الروضة (عينة البحث) كان كبيرا.

- عرض النتائج المرتبطة بالتعرف على تأثير البرنامج المقترح على تنمية التفاعل الاجتماعى كقيمة اجتماعية، ويوضحها الجدول (٢):

جدول (٢) : دلالة الفروق للمجموعة التجريبية بين القياسين القبلى والبعدى فى التعاون كقيمة اجتماعية (ن=٣٠)

المتغيرات	القياس القبلى		القياس البعدى		فرق زمن المتوسط	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	س	ع ±	س	ع ±			
التعاون	١,٥٣	٠,٧٣	٢,٦٧	٠,٥٥	١,١٤	٥,٧٨	دال

قيمة (ت) عند مستوى (٠,٠٥)= ١,٧٠

يتضح من الجدول (٢) ما يلى:

أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية وهذا يدل على أن الفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلىوالبعدىفى تنمية التفاعل الاجتماعى كقيمة اجتماعية لها دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدى.

وهذا يعنى أن أطفال المجموعة التجريبية قد حدث لهم تطور فى التفاعل الاجتماعى بإعتباره إحدى وأهم القيم الاجتماعية التى يجب أن يكتسبها طفل

ما قبل المدرسة من خلال تضمينات الأنشطة وأساليب تدريسها، ويُعد التكامل بين الأنشطة مطلباً أساسياً وهاماً لنمو أكثر من جانب فى آن واحد لشخصية طفل الروضة.

ولتحديد حجم هذا الأثر (تنمية التفاعل الاجتماعى) استخدم الباحث أيضاً مربع ايتا (nz):

حيث أتضح من خلال المعالجة الإحصائية لحجم الأثر أنه (٠,٩٣) وهو ما يعادل ٩٣٪ من التباين الكلى، وهو اكبر من ١٥٪.

لذا يمكن القول أن حجم تأثير البرنامج المقترحفى تكامل الأنشطة المبنية على المزج بين استراتيجيتى القصص الحركية والألعاب الصغيرة فى تنمية التفاعل الاجتماعىبإعتباره إحدى وأهم القيم الاجتماعية لدى طفل الروضة كان كبيرا.

- **خامساً : مناقشة نتائج الدراسة :**

يتضح من خلال عرض النتائج السابقة أن هناك فروق دالة إحصائياً بين القياسات (القبلية – البعدية) لصالح القياس البعدى لدى المجموعة التجريبية وذلك فيما ارتبط بالمتغيرات المقيسة حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) فى متغيرات (الجرى – الرمى – التوازن الثابت) للمجموعتين إضافة التفاعل الاجتماعى حيث تم قياسه لدى المجموعة التجريبية .

كما أظهرت أيضاً تلك النتائج السابقة أن حجم الأثر كان كبيراً فى جميع المتغيرات المقيسة للمجموعة التجريبية، أتضح ذلك من خلال المعالجات الإحصائية التى استعان فيها الباحثان باستخدام مربع ايتا(nz).

ويعزو الباحثان النتائج الإيجابية السابقة لبرنامج أنشطة التربية الحركية التى طبقت على الأطفال (عينة البحث) حيث روُعىفى بنائها الأسس العلمية وارتبطت بتحقيق أهداف أنشطة تلك المرحلة العمرية مع مراعاة حاجات وميول الأطفال إضافة إلى تدريسها بأسلوب مشوق وجذاب.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه "Diana Craft,2008,34" على أن الاستفادة من فرص التعلم التى تؤثر فى عملية التعليم تتحقق من خلال تكامل أنشطة الروضة والتى تسهم فى نمو وتكامل شخصية طفل ما قبل المدرسة.

ويرى الباحثان أن التركيز على تقديم أنشطة الروضة المتعددة متضمنة فى الجانب الحركى بالبرنامج المقترح ساهم بفاعلية فى تطور المهارات الحركية الأساسية (الجرى – الرمى – التوازن الثابت) إضافة إلى تنمية التفاعل الاجتماعى الايجابى كقيمة اجتماعية هامة لدى طفل الروضة.

وهذا ما أشارت إليه "عواطف إبراهيم : ١٩٩٤ ، ١٦ " إلى أن تعلم وثراء جوانب نمو طفل ما قبل المدرسة يتم من خلال نشاطه الحركى والذى يُعد من

الاتجاهات المعاصرة لبداية كل تعلم، إذ ينبثق عن هذا النشاط مدركات وصور عقلية من الأشياء والكائنات التى يتعامل معها، ومن ثم يتكون لديه تصور واضح عن الأشياء وتلك الكائنات.

كما يعزو الباحثان التأثير الإيجابى للبرنامج المقترح الذى تم تنفيذه على الأطفال والذى احتوى على القصص الحركية والألعاب الصغيرة انها نابعة من البيئة والمحيط الذي يعيش فيه فيه الأطفال وتميزت ببث روح الحركة والعمل والتشويق والمرح والسرور فضلا عن ذلك اتاحة الفرصة أمامهم لممارسة أنشطة مختلفة معا واكتساب خبرات ومهارات شخصية واجتماعية خاصة بمواقف الحياة اليومية بما فيها من تواصل لغوى واختلاط بالآخرين مما يؤدى من خلال حثهم علىالمشاركة فى تلك الألعاب إلى تنمية التفاعل الاجتماعى " إذ أن تعلم مهارات الحياة اليومية التى يستخدمها الأطفال فى إطار القيام القيام بالأنشطة المختلفة والمتنوعة ، منها مهارات اللعب تؤدى إلى تنمية قدراتهم ومهاراتهم بقدر ما تسمح به طاقاتهم المحدودة . (Venetsanou ,et al,2004,138) (Phillips et al,1996,30)

كما أظهرت النتائج أن البرنامج المقترح القائم على الألعاب الحركية والذى نفذ على شكل مسابقات لعب دورا كبيرا فى زيادة فاعلية أداء الأطفال مما أدى إلى تنمية التفاعل الاجتماعى لديهم ، وهذا ما أتفق عليه التربويين والمربون على أن إكساب مهارات التفاعل الاجتماعى تُعد محورا لتنمية شخصية طفل الروضة وذلك يكمن فى تكامل الأنشطة وتقديمها للطفل بصورة مشوقة.

وقد أشار إلى ذلك كل من جان جاك روسو jan Jack Rosseau ، وبستالوزى Pastalozzi ، وفروبل Froobel (هدى قناوى: ١٣٠،١٩٩٣) ، (على الجسمانى:١٩٩٤ ، ١٤٨).

كما أن النشاط الحركى للطفل يعنى الحياة ، استكشاف الذات ، استكشاف البيئة المادية والاجتماعية المحيطة بالطفل ، الحرية ، الأمان ، الاتصال ، السرور والمرح ، القبول الاجتماعى ، فضلا عن أن النشاط الحركى يساهم فى تنمية الطفل اجتماعيا من خلال اكتسابه للعديد من المهارات الاجتماعية والقيم الاخلاقية مما يؤدى إلى تفاعله وتكيفه وتعاونه وانتمائه اجتماعيا وكذلك احترامه للمبادئ والقواعد وللسلطة والقيادة (Roos Herron,2011,54) (محمد الحماحمى ،عايدة عبد العزيز:٢٠٠١، ٥٨) (أحمد السرهد :١٩٩٠، ٨٩)

ومما سبق يتبين أن برنامج الأنشطة المقترحة كان له تأثيراً واضحاً فى تنمية المهارات الحركية الأساسية (الجرى – الرمى – التوازن الثابت) إضافة إلى التفاعل الاجتماعى كقيمة اجتماعية لدى طفل الروضة.

- **الاستنتاجات** :

فى ضوء أهداف الدراسة وفروضها وفى حدود طبيعة العينة والمنهج المستخدم والمعالجات الإحصائية والنتائج التى توصل إليها الباحثان يمكن الإشارة إلى الإستنتاجات التالية:

- أن أنشطة البرنامج المقترح لها تأثير إيجابى ذو دلالة إحصائية على تنمية المهارات الحركية الأساسية (الجرى – الرمى – التوازن الثابت) لدى أطفال المجموعة التجريبية (عينة الدراسة).
- أن أنشطة البرنامج المقترح أدت إلى تنمية التفاعل الاجتماعى الايجابى بإعتباره من أهم القيم الاجتماعية التى يجب إكسابها وتنميتها لدى طفل الروضة (عينة الدراسة).

• التوصيات:

فى ضوء هدف الدراسة والمنهج المستخدم وفى إطار عينة الدراسة فإن الباحثان يوصى بما يلى:

- وضع البرنامج المقترح ضمن برنامج الروضة كمنهج لأنشطة التربية الحركية لما أظهرته من تنمية لبعض المهارات الحركية الأساسية والتفاعل الاجتماعى كقيمة لدى طفل الروضة.
- إجراء دراسة مماثلة لمواد دراسية (أنشطة) أخرى لتعضيد الدراسة الحالية على طفل مرحلة رياض الأطفال.
- عقد دورات تدريبية للقائمين بالعمل فى مجال الطفولة للوقوف على كيفية تقديم الأنشطة فى صورة تكاملية (منهج المواد المترابطة) مع تبصيرهم بطرق التدريس المناسبة لطفل الروضة.
- توفير الوسائل التعليمية والأدوات اللازمة لتعليم الأطفال من خلال أنشطة التربية الحركية.
- العمل على اقامة دورات تطويرية لمعلمات الروضة تهدف إلى زيادة الخبرات والمعلومات الخاصة بتربية الطفل نفسيا وتنشئته اجتماعيا من خلال الألعاب.

• المراجع :

١. ابتهاج محمود طلبه(٢٠٠٩): المهارات الحركية لطفل الروضة ، دار المسيرة للنشر، عمان ، الأردن.

٢. أحمد السرهيد، فريدة عثمان(١٩٩٠): الأسس العلمية للتربية الحركية وتطبيقاتها لرياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، الطبعة الأولى، الكويت، دار العلم.

٣. أحمد حسن حنورة ، شفيق إبراهيم عباس(٢٠٠١): ألعاب الطفل ما قبل المدرسة ،ط٢،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، بيروت.

٤. أميرة طه بخش (٢٠٠١): فاعلية برنامج مقترح لاداء بعض الأنشطة المتنوعة على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر .

٥. أمين الخولى وأسامة راتب(١٩٨٢): التربية الحركية، دار الفكر العربى، القاهرة.

٦. ايلين وديع فرج (٢٠٠١): خبرات فى الألعاب للصغار والكبار ،ط٥، منشأة المعارف الاسكندرية.

٧. إنشراح إبراهيم المشرفى (٢٠١٠): التربية الحركية لطفل الروضة ، دار إحياء التراث للنشر ، مكة ، السعودية.

٨. جاسم محمد نايف الرومى(١٩٩٩): أثر برنامجى الألعاب الصغيرة والقصص الحركية فى بعض القدرات البدنية والحركية لأطفال الرياض ، أطروحة دكتوراه غير منشورة كلية التربية الرياضية ، جامعة الموصل ،العراق.

٩. خالد عبد الرازق السيد(٢٠٠١): فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب فى تعديل بعض اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة ، مجلة الطفولة والتنمية ، العدد(٣) المجلد(١) المجلس العربى للطفولة والتنمية.

١٠. سعد جلال (١٩٩٥): علم النفس الاجتماعى ، ط٦، منشأة المعارف ، الاسكندرية .

١١. عفاف عبد الكريم (١٩٩٥): البرامج الحركية والتدريس للصغار ، منشأة المعارف الاسكندرية.

١٢. علي الجسماني (١٩٩٤) :علم النفس الاجتماعي ، ط ٢ ، منشأة المعارف ، الاسكندرية .

١٣. عواطف إبراهيم محمد(١٩٩٤): الطرق الخاصة بتربية الطفل وتعليمه فى الروضة القاهرة، مكتبة الانجلوالمصرية.

١٤. فؤاد أبو حطب ،و سيد أحمد عثمان (١٩٩١) :التقويم النفسي ، ط ٧ ،مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

١٥. فؤاد البهى السيد (١٩٩١): علم النفس الاجتماعى ،ط٤،دار الفكر العربى ، القاهرة.

١٦. كامل عبد المنعم صالح ، وديع ياسين التكريتى(١٩٩٩) : الألعاب الصغيرة ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل.

١٧. كاماليا عبد الفتاح(١٩٩٨): العلاج النفسىالجماعى للأطفال باستخدام اللعب ط١،مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

١٨. محروس محمود محروس(٢٠٠٥): اختبار المهارات الحركية الأساسية لطفل الروضة كلية التربية الرياضية ، جامعة سوهاج

١٩. محمد أحمد الحماحمي، و عايدة عبد العزيز (٢٠٠١) :الترويح بين النظرية و التطبيق ط ٢ ،مركز الكتاب للنشر ،القاهرة .

٢٠. نادية محمود شريف(٢٠٠١): اللعب كنشاط مسيطر فى حياة الطفل ، مجلة خطوة العدد الثالث عشر ، المجلس العربى للطفولة والتنمية ، القاهرة ، مصر.

٢١. وفاء محمد عبد الخالق(٢٠٠١): لعب الأدوار الاجتماعية وعلاقته بتنشئة شخصية طفل الروضة، مجلة خطوة ، العدد الثالث عشر ، المجلس العربى للطفولة والتنمية ، القاهرة مصر.

٢٢. وليد أحمد المصرى (١٩٩٨): دراسة تحليلية لطبيعة العلاقة بين اللعب وتأثيره فى شخصية اطفال السادسة ، مجلة المعلم/الطالب ، العدد(٢)، معهد التربية ، دائرة التربية والتعليم ، عمان ، الأردن.

٢٣. هدى قناوى(١٩٩٣): الطفل تنشئته وحاجاته، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ط٢.

٢٤. هدى محمود الناشف(١٩٩٣): استراتيجيات التعليم فى الطفولة المبكرة، ط١، دار الفكر العربى، القاهرة.

٢٥. هيلانة عبدالله العبيدى (١٩٩٧): أثر استخدام الألعاب والقصص فى تعديل السلوك العدوانى لدى أطفال الرياض (التمهيدى) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الموصل ، العراق.

26. Bleak, David E., & Williams, Harriet G; Camonical relationships among perceptual-motor, perceptual and cognitive Behaviors in children. R.Q. vol. 51, no.2003 . N-28-436:477.

27. Diana H.Craft(2010):Preschool Movement Programs: Designing Developmentally Appropriate ,Inclusive Curricula and Games, Dissertation Abstracts International, V57, N3, P299-314.
28. Hins,S. (2000); The effects of motoric and non motoric music instruction on reading and mathematics achievements of learning disabled students in kindergarten through ninth grade. Dissertation Abstracts International. A 61/05.
29. KanKolsbun (1995): Toys, Games and Books for Cooperative Learning and endless fun,Aresource for Parents, families and teacher ,animal ,Twon Company ,Nevade, U.S.A
30. Phillips,H. et.al.(1996): Strategies for Acceptance of diversity of Students With Mental Retardation . Elementary School Guidance & Connseling,Vol.30,No.4.
31. Ronning, J.,Nebuzoka, D. (2005): Promoting Social Interaction and Status of Children with Intellectual Disabilities in Zambia ,Journal of Special Education, Vol.27, No.(3).
32. Ross Ruth Herron(2011): A Social Skills Program for Inclusive Settings,2nd Edit. ,Corwin Press,U.S.A.
33. VenetsanouFotini&KambasAntonis(2008): How Can Gamesmotorprogramme Affect The Motor Proficiency of Pre-school Children? ,Research in Dance Education, V5 ,N2,P127-138.

****

البحث الثاني :

" البناء العاملي لمهارات التفكير المنظومي لدى الطالب المعلم وعلاقته بالكفاءة التدريسية في ضوء متغيري التخصص والنوع "

إعـــداد :

أ . د / إبراهيم سالم الصباطي أ . د / محمد عبد السلام سالم

د / حسام حمدي عبد الحميد .

" البناء العاملي لمهارات التفكير المنظومي لدى الطالب المعلم وعلاقته بالكفاءة التدريسية في ضوء متغيري التخصص والنوع "

أ . د / إبراهيم سالم الصباطي أ . د / محمد عبد السلام سالم

د / حسام حمدي عبد الجميد

• **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى التوصل إلى البناء العاملي لمهارات التفكير المنظومي لطلبة الجامعة والتعرف على الفروق بين الجنسين (ذكور . إناث) والتخصص الدراسي في البنية العاملية لمهارات التفكير المنظومي التي تميز كل نوع و العلاقة بين مهارات التفكير المنظومي بالكفاءة التدريسية للطالب المعلم بكلية التربية . جامعة الملك فيصل . أجريت الدراسة على عينة بلغ عدد أفرادها (٢٢٧ طالب وطالبة) اختيرت بطريقة عشوائية من بين الطلبة المسجلين بكلية التربية جامعة الملك فيصل بالأحساء من الجنسين (٩٨ طالب – ١٢٩ طالبة) من الأقسام العلمية المختلفة (التربية الخاصة – رياض الأطفال – التربية الفنية –التربية البدنية) .حيث تم تطبيق مقياس التفكير المنظومي لطلبة الجامعة (إعداد الباحثين) حيث أسفرت النتائج عن تمتع مقياس التفكير المنظومي بدرجة مطمئنة من الثبات والصدق ، كما دلت النتائج أيضا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات بُعد التنظيم الذاتي لإدارة الوقت والتنظيم الداخلي للسلوك لصالح عينة الإناث ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث علي بعدي التفكير التنظيمي الإيجابي" ، و الإفادة من الخبرات السابقة " والدرجة الكلية للمقياس . وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة من التخصصات ذات الطبيعة الأكاديمية (التربية الفنية ، التربية البدنية) ، (رياض الأطفال ، التربية الخاصة) على أبعاد المقياس ، ووجود معاملات ارتباط إيجابية دالة بين أبعاد مقياس التفكير التنظيمي والدرجة الكلية للمقياس .وانتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات اعتمادا على ما توصلت إليه من نتائج .

• **المقدمة** :

يعد التفكير من أكثر الموضوعات النفسية والمعرفية التي نالت اهتمام العلماء والباحثين بالبحث والدراسة والتجريب وذلك بسبب أهميته في حياة الأفراد والمجتمعات . ويشير الواقع التعليمي الحالي إلى أن التفكير الخطي هو السائد في مدارسنا حتى الآن في عمليات التعليم والتعلم ، حيث تقدم مفاهيم أو موضوعات أي مقرر منفصلة عن بعضها بعضا وهي تؤدي في النهاية إلى تراكم معرفي هائل غير مترابط يهدف إلى مساعدة الطلاب على اجتياز امتحانات تقتصر على قياس الجانب المعرفي في مستوياته الدنيا . وعلى هذا فإن الاهتمام بالجانب العقلي وتنمية العمليات والمهارات العقلية الخاصة بالتفكير المنظومي أصبح من المتطلبات الأساسية والهامة لمواجهة المستقبل . (سعيد المنوفي ،٢٠٠٢).

ويذكر العديد من الباحثين في المجال التعليمي التربوي، أمثال "هسيو (Hsu, 2005, 2) إلى أن التدريس التقليدي القائم على المحاضرة يستقبله الطلاب بشكل سلبي ، فيحفظون كما كبيرا من المعلومات المجزئة عن ظهر قلب ، ويعتقد التربويين المعاصرين أن المدخل المنظومي . الذي يتم بناءه اعتمادا

على أساسيات التفكير المنظومي . يعد مدخلا تكامليا ، ويعزز التعلم النشط ، ويساعد الطلاب على نمو التفكير الناقد ، كم يكسبهم مهارات حل المشكلات . ويضيف هارولدسون و سفير (Haroldsso & Sverdrup 2006) إلى أن المدخل المنظومي في التعليم يقدم إطارا مفاهيميا عاما ومفردات تعتبر ضرورية في إعداد البرامج والمناهج التربوية المتكاملة .

كما أظهرت نتائج الدراسات في هذا المجال (Scheetz & Yates, 2002) أن التعلم النشط يمد الطلبة بفهم أطول أمدا للمفاهيم العلمية والمهارات والتطبيقات ، حيث أكدت النتائج على أن الرؤية المنظومية تساعد الطلبة ليفهموا على نحو أفضل الارتباطات التي تتأثر وتؤثر في بعضها ، واتخاذ قرارات قصيرة أو طويلة المدى بصورة أكثر إيجابية .

وتعتمد تطبيقات التعلم للتفكير المنظومي . المدخل المنظومي . في بنائها على النظرية البنائية Constructivism Theory والتي تعتبر أن المعلومات غير المرتبطة بمعلومات المتعلم ليس لها قيمة في تكوينه المعرفي . إذ أن المعرفة الحقيقة هي تلك التي يقوم المتعلم بتركيبها واستدخالها في بنيته العقلية المعرفية الجديدة بصورة ذاتية اعتمادا على المعرفة السابقة الموجودة لديه ، حيث أن المعرفة الجديدة يتم إدراكها وفهمها من خلال تكاملها مع المعرفة السابقة، ولهذا فإن هناك العديد من المبادئ التربوية يمكن اشتقاقها من النظرية البنائية على النحو التالي (وليم عبيد ، وعزو عفانة ، ٢٠٠٣ ، ٦٤) .

- بناء المنظومات وفهما يعد هدفا تعليميا اساسيا .
- المنظومات نشاط بنائي يستطيع المتعلم القيام به من خلال تزويده بمهام تساعده على تركيب معارفه الخاصة .
- إعطاء المنظومات الهادفة وذات المغزى تساعد المتعلم على تطوير فهمه فيما يتعلق بحل المشكلات .
- اقتراح العديد من الروابط والكلمات المفتاحية ، يساعد المتعلم على لإيجاد معنى للمعلومات الجديدة ، وتعطي نظاما شاملا للموضوعات المتعلمة .

- **مشكلة الدراسة** :

استمر تصنيف بلوم للعمليات المعرفية لفترة طويلة من الزمن حيث يركز بصفة أساسية على إدراك عناصر الموضوع بطريقة منفصلة عن بعضها لا تعكس العالم الحقيقي الذي يجب أن يعد له المتعلم كي يتكيف معه ، وفي هذا السياق يشير بينسون (Benson,2009) هو اعتبار تصنيف كل من هوبر وستيف (Hopper & Stave, 2008) لمهارات التفكير المنظومي هو أفضل بديل لتصنيف بلوم حيث يمكن الاعتماد عيه في اشتقاق الأهداف التربوية بما يسهم في تنمية المتعلم المنظومي الذي يمكنه أن يتعامل مع مشكلات الغد الأكثر تعقيدا .

وقد اتفق الباحثين والعلماء على أن تصنيف بلوم قد جزأ المعرفة وعزل بعضها عن بعض ، وظهرت الكثير من القصور الذي يمكن تلخيصها على النحو

التالي (وليم عبيد ، عزو عفانة ٢٠٠٣) (محمد عبد اللطيف ، ٢٠١٠) : تجزئة الأهداف التعليمية إلى جزئيات صغيرة غير مترابطة ، في الوقت الذي يتجه علم النفس التربوي المعاصر إلى التأكيد على تكامل الخبرات لأن مكونات المعرفة يجب أن تكون شبكة من العلاقات بدلا من عزلها عن بعضها البعض ، وأن العملية التجزيئية يمكن أن تفقد العمل التربوي جوهرة .

ولا شك أن كفاءة المعلم لا تتوقف فقط على قدر ما يمتلكه من معلومات أو مهارات تدريسيه ، أو في قدرته على نقل المعلومات وإكسابها للمتعلمين ، ولكن على قدرته في تنميه قدرات ومهارات المتعلمين وخاصة المهارات العقلية والمعرفية ، وأن امتلاك المعلم لهذه المهارات تساعد في إكسابها للمتعلمين .

وقد برزت في الآونة الأخيرة أهمية خاصة لنمط من التفكير والذي ظهرت لأن التفكير السائد في نظامنا التعليمي هو التفكير الخطي ،والذي أصبح غير ملائما إلى حد كبير مع التطور المعرفي الهائل والحاجة الماسة إلى إكساب الطلبة مهارات التفاعل مع المعرفة وإنتاجها بدلا من حفظها واستظهارها . كما أشار الباحثين والمنظرين أن مجال علم النفس التربوي في حاجة ملحة إلى البحوث والدراسات التي تتناول التفكير المنظومي ومهاراته ، وتحديد البنية العاملية لدى الطلبة الجامعيين .

- **ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية** :

- ما هي مهارات التفكير المنظومي المميزة للطلبة المعلمين بكلية التربية . جامعة الملك فيصل بالأحساء ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا على درجات أبعاد مقياس التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لنوع الجنس ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا على درجات أبعاد مقياس التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لطبيعة التخصص الأكاديمي ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين مهارات التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة من الطلبة المعلمين بكلية التربية وكفاءتهم التدريسية ؟

- **أهداف الدراسة** :

- إعداد وتقنين مقياس التفكير المنظومي لطلبة الجامعة .
- التوصل إلى البناء العاملي لمهارات التفكير المنظومي ، بهدف التوصل إلى العوامل الأكثر ارتباطا بالنجاح الدراسي لطلبة الجامعة .
- التعرف على الفروق بين الجنسين (ذكور . إناث) في البنية العاملية لمهارات التفكير المنظومي التي تميز كل نوع .
- تحديد الفروق بين المتعلمين في البنية العاملية لمهارات التفكير المنظومي في ضوء طبيعة التخصص الأكاديمي للطلبة المعلمين .
- التوصل إلى العلاقة بين مهارات التفكير المنظومي بالكفاءة التدريسية للطالب العلم بكلية التربية . جامعة الملك فيصل .

- **أهمية الدراسة** :

- تسهم الدراسة بشكل إيجابي في توجيه النظر إلى الاعتماد على التفكير المنظومي كأحد الاتجاهات الحديثة في مجال التعليمي لتنمية العمليات العقلية والمعرفية لدى الطلبة المعلمين بدلا من الاتجاه السائد حاليا والذي يعتمد على نمط التفكير الخطي والذى يعتمد بشكل أساسي على الحفظ والاستظهار .
- تزويد مجال علم النفس التربوي ، والمناهج وطرق التدريس بنتائج تخص البنية العاملية لمهارات التفكير المنظومي لدى طلبة الجامعة مما يسهم بشكل إيجابي عند وضع برامج تنمية التفكير بأنواعه المختلفة وخاصة لدى الطالب المعلم ..
- يمكن الاعتماد على ما تتوصل النتائج في صياغة الأهداف التعليمية الملائمة وبناء المناهج وطرق التدريس الحديثة التي تعتمد على المدخل المنظومي .
- إن ما تتوصل إليه الدراسة الحالية من نتائج عن الفروق في البنية العاملية لمهارات التفكير المنظومي يساعد في التعامل مع المتعلمين وفق النمط التعليمي الذي ينتمي إليه أو نوع جنسه وتخصصه الأكاديمي .

- **الإطار النظري** :

يستمد مفهوم النظام أصوله منذ فجر التاريخ حين بدأ الإنسان علاقاته ببيئته ، وأن مفهوم النظم موجود برمته فيما يطلق عليه النموذج الأيكولوجي ن بمعنى أن الأشياء يتصل كل منها بالآخر ، أي يتصل بعضها ببعض بطريقة حيوية بحيث أننا نؤثر في جزء من الأيكولوجيا ، ولكن إذا كانت الأيكولوجيا متكاملة بالقدر الكافي فإن هذا التأثير الجزئي سيؤثر بدورة في الأجزاء الأحرى (جابر عبد الحميد ،وطاهر عبد الرازق ، ١٩٩٧، ٣٨٠) .

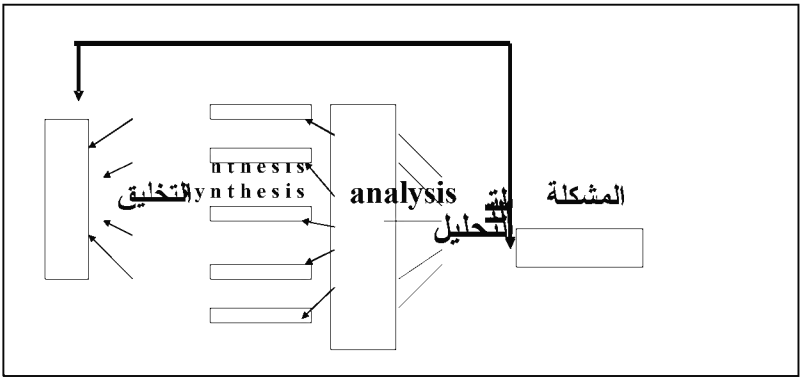
ويسعى التدريس المنظومي إلى تحقيق الجودة في التعليم ، وذلك بالاهتمام بالمدخلات وصولا للمخرجات التعليمية المناسبة ، فأسلوب النظم ينظر إلى التدريس على أنه نظام له مدخلاته ومخرجاته ، حيث يتكون من مجموعة من العناصر المرتبطة تبادليا ، والمتكاملة وظيفيا ، والتي تعمل وفق نسق معين لتحقيق أهداف محددة (شمي ، ٢٠٠٨ ، ٣٥٣) .

ويشير فهمى (٢٠٠٦) إلى أن المدخل المنظومى هو بمثابة المظلة التربوية (Educational Umbrella) التي يندرج تحتها أكثر من استراتيجية وطريقة للتدريس والتعلم.

ويمكن أجمال أهم سماته في الأتي : المنظومية (Systemization) – البنائية (Constructivism) - الكلية (Holism) – الاستمرارية (Continuity) - التغذية المزدوجة (Dual Feed) - الانتقائية (Selectivity) – الدينامية (Dynamics) - التكامل (Integration) – تعدد الرؤى (Multi vision) – الجودة الشاملة (Total Quality)

أشار تايسون ،آخرون Tyson , L. & others (1997) أن التفكير المنظومي هو عملية يتم من خلالها أخذ جميع جوانب الموقف أو المشكلة في الاعتبار، بهدف رئيسي وهو فهم النظام ككل، ويري البعض أن التفكير المنظومي هو مدخل كلي لحل المشكلات. ووصفه أكوف Ackoff (1981) أنه يجمع بين عمليتين متممتين لبعضهما وهما التحليل والتركيب ولكن بطريقة جديدة.

ويبين الشكل (١) ملخصا للتفكير المنظومي كمدخل لحل المشكلات .



(شكل ١) التفكير المنظومي كمدخل لحل المشكلات (في : عبد الوهاب كامل ٢٠٠٤)

وفي هذا السياق يشير باتستا (Wheatly .2006)إن قدرة التلميذ على تكوين الأبنية العقلية تنقله من التفكير بصوره محددة إلى الفكر الشامل الذي يجعله ينظر إلى العديد من العناصر التي كان يتعامل معها باعتبارها موضوعات متباعدة فيراها مشتركة في لعديد من الجوانب ، أي أنه ينظر إلى الأشياء بمنظار بنيوي أو منظار منظومي .

- **تعريف التفكير المنظومي** :

يصعب تعريف التفكير المنظومي أو الاتفاق على تعريف محدد له تتمثل فيه طبيعته والمهام التي يتطلب القيام بها ، ووسائله ، ونتائجه ، ، أو تحديد المظاهر التي يتجلى بها ، حيث تزخر أدبيات علم النفس بمترادفات كثيرة لمصطلح التفكير المنظومي ، Systemic Thinking ، والتفكير التشعيبي ، وحل المشكلات Solving problem thinking ، والتفكير الراجع ، Feed back thinking ، والتعلم المنظم Organizational Learning . وعلى الرغم من الصعوبات التي تواجه الباحثين والعلماء في محاولاتهم للاتفاق على وضع تعريف محدد للتفكير المنظومي ، يمكن استعراض عددا من التعريفات بهدف الوصول إلى تعريف يتفق مع أهداف الدراسة الحالية .

تعرف ريهام سالم (٤، ٢٠٠٢) التفكير المنظومي على أنه " النظرة الشمولية للموقف وإدراك كل مكوناته ، وارتباطها وتفاعلها وتشابكها مما يؤدي إلى رفع كفاءة وتطوير العملية التعليمية بصورة منظومية " .

ويعرفه حسين الكامل (٢٠٠٤،) بأنه " مجموعة من العناصر توجد بينها علاقة وحدود واضحة تفصل النظام عن المحيط ، وعلاقات تبادلية مع بيئة النظام " .

أما عبد الوهاب كامل (٢٠١١) فقد أكد على دور الأنشطة المخية في الذكاء المنظومي وعرفة بأنه " منظومة الأداء للأنظمة المركبة Complicated systems مثل : المخ البشري ، الأقسام المخية كمنظومات متشابكة ومركبة ، بناء وتنظيم العمل كفريق ... إلخ ، ومن ثم فإن الذكاء المنظومي يتضمن التفاعلات المتبادلة والتغذية المرتدة بين العناصر المكونة للنظام من جانب والبيئة الخارجية من جانب آخر ، إذا هو المحصلة النهائية للعلاقات المتبادلة بين وظائف المخ الانفعالية والمعرفية والنفس . حركية .

- **مستويات التفكير المنظومي في ضوء نسق ستيف وهوبر**Stave and Hopper:

حدد ستيف وهوبر (Stave and Hopper, 2007) نسق للتفكير المنظومي تضمن سبعة مستويات متدرجة من البسيط إلى الأكثر تعقيدا على النحو .

- **المستوى الأول:التعرف على الارتباطات الداخلية** Recognizing Interconnections :

يعتبر المستوى الأساسي للتفكير المنظومي فهو بمثابة إدراك أن النظام موجود ويتشكل من أجزاء مترابطة تتصل داخليا ، ويشمل هذا المستوى القدرة على تحديد الأجزاء والكليات والخصائص المنبثقة من النظام ككل ، ويمكن تشبية ذلك بالقدرة على رؤية الأشجار والغابات ، فالتعرف على الروابط (الوصلات) الداخلية يتطلب فهم النظام ككل ، وكيف أن أجزاؤه ترتبط به .

- **المستوى الثاني** : **تحديد التغذية الراجعة** Identifying Feedback :

يتطلب هذا المستوى قدرة المتعلم على فهم علاقة السبب والنتيجة بين عناصر النظام ، والقدرة على وصف سلاسل من العلاقات السببية ، وإدراك أن السلاسل السببية المغلقة تؤلف التغذية الراجعة ، وتحديد دوائر التغذية الراجعة .

- **المستوى الثالث** : **فهم السلوك الديناميكي** Understanding Dynamic Behavior:

تعتبر التغذية الراجعة هي المسئولة عن توليد أنواع من السلوك التي تعرض بواسطة النظام ، وبالتالي يتطلب هذا المستوى فهم أنواع السلوك المرتبطة بأنواع مختلفة من أبنية التغذية المرتدة ، وإدراك تأثير تأجيل delays التغذية المرتدة على السلوك .

- **المستوى الرابع** : **تمييز أنواع المتغيرات والمتدفقات** Differentiating types of variables and flows :

لكي يصل المتعلم إلى هذا المستوى يجب أن يكون قادرا على فهم الفروق بين تحديد المعدلات والمستويات والتدفق المعلوماتي والمادي ، وبين فهم طريقة عمل المتغيرات المختلفة في النظام والذي يعتبر أمر بالغ الأهمية .

- **المستوى الخامس** : **استخدام نماذج مفاهيمية (مدركة عقليا)** Using conceptual Models :

يصل المتعلم إلى هذا المستوى عندما يكون قادرا على تفسير سلوك النظام اعتمادا على القدرة على تجميع المفاهيم السببية وتطبيقها والتغذية الراجعة وأنماط المتغيرات .

- **المستوى السادس : ابتكار نماذج المحاكاة** Creating simulation models :

يعتبر هذا المستوى مكونا متقدما للتفكير المنظومي ، بل يرى البعض أن نموذج المحاكاة يقف خلف تحديد التفكير المنظومي ، فهذا المستوى يتضمن استخدام البيانات الكيفية والكمية في النماذج ، والتحقق من صحة النموذج في ضوء بعض المعايير .

- **المستوى السابع : اختبار السياسات** Testing policies :

يتضمن هذا المستوى استخدام نماذج المحاكاة لتحديد النقاط المؤثرة ، مثل فهم سلوك النظام واختبار التأثيرات المنظومية للتغيرات في قيم المعلم (خواصه) وتركيبة .

- **الفروق بين التفكير الخطي والتفكير المنظومي:**

يعبر مفهوم التفكير الخطي Linear Thinking عن القدرة على التعامل مع المفاهيم والموضوعات المتتابعة أفقيا أو رأسيا والوعي بالعلاقات التي تربط بين هذه المفاهيم أو الموضوعات ، وفي ضوء ذلك يشير العلماء إلى أن التفكير الخطي يمكن تنميته من خلال طرح منظومات في اتجاه واحد ، أما التفكير المنظومي فهو القدرة على التعامل مع المفاهيم أو المكونات الأخرى لبنية معينة من خلال منظومات تتضح فيها كافة العلاقات الأفقية والرأسية والدائرية والتي تربط المكونات بعضها ببعض في علاقات تبادلية ، كما تربط بين كل مكون بالإطار الكلي للبنية نفسها (وليم عبيد ، عزو عفانة ، ٢٠٠٣ ، ٦٦) .

- **أهمية التفكير المنظومي :**

أظهرت نتائج الدراسات والتقارير التي تناولت المتغيرات المرتبطة بالتفكير المنظومي ، والمدخل المنظومي في التدريس أن له قيمة كبيرة في عدد من التخصصات الأكاديمية والتي تسهم في تنمية مهارات الطالب المعرفية .

- **أساليب تنمية التفكير المنظومي :**

دلت نتائج بعض الدراسات (Nejat, 2006) التي أجريت بهدف تنمية التفكير المنظومي على أنسب الأساليب التعليمية / التعلمية التي يمكن أن تستخدم في تنميته هي :

- النمذجة Modeling حيث أن النموذج Model يمكن أن يمثل نموذجا بسيطا لنظام في موضوع ما ، ومن خلاله يمكن توضيح وتطوير فهمنا لحقيقة النظام .
- المحاكاة Simulation يعتمد هذا الأسلوب على عملية التقليد والمحاكاة التي يقوم بها المتعلم للنموذج ، ويمكننا هذا الأسلوب من التعرف على مدى لتطور في اكتساب المتعلم لخصائص عملية التفكير المنظومي .
- النموذج والمحاكاة Modeling and Simulation : حيث يتم الدمج بين الأسلوبين بمحاكاة للزمان والمكان الذي تم فيه عرض النموذج بهدف التحقق من مستوى الفهم لتفاعل الأجزاء والنظام ككل .

- **الدراسات السابقة** :

. تناول كابرارو Capraro (2001) مفهوم التفكير المنظومي ، حيث قدما ورقة عمل بعنوان " إطار منهجي لتكامل التفكير المنظومي وديناميكيات التنظيم " حيث ناقشت هذه الورقة إطارا منهجيا لتكامل مجالات التفكير المنظومي وديناميكا النظام ، كما عرضت أربعة مستويات للتفكير المنظومي والآثار المترتبة على إدارة المنظمات ، وقد اشتملت المهجية التي عرضتها ورقة العمل على خمس مراحل رئيسية للتفكير المنظومي ، هي : هيكلة المشكلة ، ونموذج الحلقة السببية ، والنموذج الديناميكي ، وتخطيط السيناريو والنمذجة ، والتنفيذ والتعلم التنظيمي . وأهم خصائص هذه المراحل هي التتابع بمنهجية صارمة ، كما زودت ورقة العمل بتطبيقات واضحة للتفكير المنظومي ومنهجية النموذج أو النمذجة المنهجية .

أما سعيد المنوفي (٢٠٠٢م) فقد أجرى دراسة هدفت إلى قياس فاعلية المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات على التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد مقرر حساب المثلثات للصف الأول الثانوي وفق المدخل المنظومي ، كذلك أعد اختبارا تحصيليا في حساب المثلثات وأخر في التفكير المنظومي ، وطبق الأداتين قبل تدريس المقرر وبعد التدريس ، واشتملت عينة الدراسة على مجوعتين تجريبية وضابطة عدد كل منهما ٥٢ طالب ، وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في كل من الاختبار التحصيلي ، والتفكير المنظومي وذلك لصالح المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام منهجية المدخل المنظومي .

وبهدف تحديد إمكانية تنمية التفكير المنظومي لدى الطلبة أجرى حسين الكامل (٢٠٠٣) دراسة لمحاولة الإجابة على التساؤل التالي : إلى أي مدى يمكن أن يسهم تطوير وتدعيم التفكير المنظومي من خلال تدريس معطيات المناهج الدراسية ؟ وتكونت عينة الدراسة من (٢ طالب) بالصفين التاسع والعاشر طبق عليه برنامج دراسي أستغرق تطبيقه ١٣ حصة دراسية) ، كما أعد الباحث اختبارا لقياس القدرة على التفكير المنظومي ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن ما يلي : كلما زيادة خبرة المعلم تسهم في التحسن في تحصيل الطلبة ، وأن نجاح كل طالب يتوقف على دافعية التعلم ، والتعلم الاستكشافي ، كما أظهر التفكير المنظومي تطورا لدى أفراد الدراسة في استخدام الاختبارات بأنواعها المختلفة .

وفي دراسة أجراها حسن المالكي (٢٠٠٤) بهدف تحديد مهارات التفكير المنظومي اللازم امتلاكها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة القراءة ، والتعرف على التدريبات المتضمنة لمهارات (التصنيف المنظومي ، والتحليل المنظومي ، والتركيب المنظومي ، وإدراك العلاقات المنظومية) ، واعتمدت الدراسة في أدواتها على استبانة تضمنت قائمة مبدئية بمهارات التفكير المنظومي استخدمت بهدف تحليل تدريبات كتاب القراءة في ضوء مهارات التفكير

المنظومي ، وطبقت بطاقة التحليل على كامل مجتمع الدراسة البالغ (٢١٦ تدريبا) في الكتاب المقرر ، وأظهرت نتائج التحليل أن تدريبات كتاب القراءة قد راعت مهارات التفكير المنظومي لكن بنسب متفاوتة .

كما أجرى كل من وود وسيلرس (2006) Wood & Sellers دراسة هدفت إلى قياس تطوير التفكير العام والتفكير المنظومي في بعض المناطق بكولومبيا ، وقد طبقت الدراسة على عينة الدراسة (٢٢ طفلا من المناطق الريفية) باستخدام الأنشطة الصفية اللاصفية ، حيث تم تطبيق أدوات الدراسة (مقياس التفكير العام ، ومقياس التفكير المنظومي) وذلك قبل الأنشطة وبعدها للتحقق من مستويات النمو في التفكير العام والمنظومي . وقد أسفرت النتائج عن إسهام الأنشطة المدرسة الموجهة في تطوير كل من التفكير العام والتفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة .

وفي دراسة أجراها ماتيوس وجونز (2007) Mathews and Jones بهدف التعرف على أثر استخدام التفكير المنظومي في تحسين نتائج التعلم متعدد التخصصات ، وتوصلت الدراسة إلى أن التفكير المنظومي يعتبر أداه تستخدم بواسطة لأعضاء هيئة التدريس لتسهيل ممارسة التكامل حيث ينمي التفكير النقدي في الفصل الدراسي ، فقد دلت نتائج الدراسة عن إسهام تنمية التفكير النقدي في تحسين ممارسة الطلاب للتفكير المنظومي بالتخصصات المتعددة من منظور كل من المعلم والمتعلم .

أما دراسة كل من ستيف وهوبر (2007) Stave and Hopper فقد حاولت الإجابة على التساؤل التالي : مما يتشكل التفكير المنظومي ؟ حيث اقترحت الدراسة تصنيف للتفكير المنظومي بهدف تنمية أثر المجهودات التربوية وقياسها ، وقد اشتق التصنيف من وجهة نظر أدب ديناميكا النظام والمقابلات مع التربويين المنظومين ، ودلت نتائج لدراسة على وجود إجماع على سبعة مكونات رئيسية للتفكير المنظومي تم ترتيبها في في تصنيف على غرار تصنيف بلوم للأهداف التربوية للتوصل إلى تصنيف جديد مقترح للتفكير المنظومي يستخدم لتحديد مؤشرات التحصيل في كل مستوى ، ولاختبارات قياس التحصيل الدراسي ، واعتبرها الباحثان أنها الخطوة الأولى في تطوير مقاييس تقيمية معيارية تعتمد بصفة اساسية على مستويات التفكير المنظومي .

كما هدفت الدراسة التي أجراها علي حسن وعبد الحميد عسقول (٢٠٠٧م) إلى التعرف على أثر استخدام الوسائل المتعددة على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة التكنولوجيا ، واشتملت عينة الدراسة على (٨٥ طالبا) من طلاب الصف التاسع الأساسي تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبي طبق عليه استخدام الوسائل المتعددة في دروس التكنولوجيا ، وضابطة لم تعرض للمتغير التجريبي ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير المنظومي

كما أظهرت النتائج ايضا وجود تأثير إيجابي دال للبرنامج المستخدم في تنمية التفكير المنظومي لدى أفراد المجموعة التجريبية .

اجرى محمد عبد اللطيف (٢٠١٠م) دراسة هدفت إلى تصميم اختبار تحصيلي وتجريبه في ضوء مستويات التفكير المنظومي كإطار بديل لتصنيف بلوم ، وقد اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على (٧٠ طالبا) ، أما العينة الأساسية فقد بلغ قوامها (١٤٠ طالبا) ، منهم (٧٥ طالبا) ، و(٦٥ طالبة) من طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة أسوان بمصر . وقد أظهرت النتائج أن التسلسل الهرمي لمستويات التفكير المنظومي المقترح ، إلا أن مستويات فهم السلوك الديناميكي أقل المستويات من حيث الدرجات ، وبالتالي جاء أعلى التسلسل الهرمي في حين أن ترتيبه الثالث في التصنيف .

كما أظهرت النتائج أيضا وجود ارتباط دال إحصائيا بين درجات تحصيل الطلاب في نهاية المرحلة الإعدادية مع كل من الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لمستويات التفكير المنظومي ومستوى تحديد التغذية الراجعة ومستوى تمييز أنماط المتغيرات ، في حين لم يوجد ارتباط دال بين درجة تحصيل الطلاب مع المستويات الأربعة الأخرى .

أجرى (أبو زيد الشويقي ، ٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تحديد القيمة التنبؤية لأبعاد التفكير البنائي بمتغيرات : الشعور بالسعادة ، استراتيجيات مواجهه الضغوط ، التحصيل الدراسي ، كما هدفت أيضا إلى الكشف عن البنية العاملية لمقياس التفكير البنائي لـ "إبشتين" . قام الباحث بترجمة مقياس التفكير البنائي للغة العربية كما قام بحساب الخصائص السيكومترية والتحقق من مدى مناسبته للتطبيق على الثقافة العربية وبخاصة المصرية وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٢٥ طالبا) من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية ، واستخدم أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية ، واستخدام محك " كايزر " لتحديد العوامل المستخرجة ، وقد أسفرت الدراسة عن وجود خمسة عوامل هي : العامل الأول : المواجهة السلوكية ، العامل الثاني : المواجهة الانفعالية ، العامل الثالث : مظاهر التفاؤل الساذج العامل الرابع : التفكير القطبي ، العامل الخامس : مظاهر التفكير المنمط (كأحد مظاهر التفاؤل الساذج ، كما استخدمت أسلوب "معامل ألفا كرونباك " لتحقق من ثبات المقياس .

هدفت دراسة عبد الحميد صلاح اليعقوبي (٢٠١٠م) إلى التحقق من فعالية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنظومي في العلوم لطالبات الصف التاسع بغزة ، وقد اختار الباحث عينة قصدية مكونة من (٧٧ طالبة) من شعبتين تمثل أحدهما المجموعة التجريبية بينما الأخرى المجموعة الضابطة طبق عليهن اختبار تحصيلي قبل وبعد تعرضهن للبرنامج التقني لتنمية مهارات التفكير المنظومي ، وقد دلت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينتي الدراسة التجريبية

والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية . كما اظهرت النتائج ايضا وجود معاملات ارتباط دالة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنظومي.

كما هدفت دراسة زهانج (Zhang,2012) إلى التحقق من الصدق العاملي لقائمة أساليب التفكير ، بالإضافة إلى قائمة " تورانس " لأنماط التفكير، حيث تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة بلغت (٢١٢ طالب وطالبة) من طلبة الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية ، حيث استخدم الباحث أسلوب التحليل العاملي الذي أظهرت نتائجه تمايز عوامل قائمة أساليب التفكير عن عوامل قائمة أنماط التفكير لـ " تورانس " ، ووجد ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (التشريعي ، التنفيذي ، الحكمي ، العالمي ، المحلي ، المتحرر ، المحافظ) وكل من أنماط التفكير الكلي والتحليلي والمتكامل) .

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

من استعراض الدراسات السابقة يتبين الاختلاف بين الباحثين في المصطلح المستخدم ، فالبعض استخدم مصطلح التفكير المنظومي (Cavana. and Maanil . 2000)، (Witjes,2006) المالكي (٢٠٠٧م) والبعض الآخر أطلق عليه المدخل المنظومي ، المنوفي (٢٠٠٢م) بينما استخدم البعض مصطلح الاتجاه المنظومي ، وبتحليل تلك المصطلحات وجد الباحثين التشابة التام في المضمون بينها بينما الاختلاف فقط في الصياغة .

اختلفت منهجية الدراسات التي تناولت المفاهيم المرتبطة بالتفكير المنظومي فبعضها استخدم المنهج التجريبي مثل : اليعقوبي (٢٠١٠م) ، حسن وعسقول (٢٠٠٧م) ، المنوفي (٢٠٠٢م) ، بينما استخدم البعض ألأخر المنهج الوصفي مثل: محمد عبد اللطيف (٢٠١٠م)، Stave and Hopper (2007) .

تنوعت عينات الدراسة حيث استخدم البعض عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مثل : المالكي (٢٠٠٧م) بينما اشتمل البعض الأخر على عينات من طلبة المرحلة الثانوية ، مثل : محمد عبد اللطيف (٢٠١٠م) ، بينما استخدم العض عينات من أعضاء هيئة التدريس والمعلمين ، مثل : Mathews and Jones (2007) .

بالنسبة للنتائج التي توصلت إليها الدراسة ، فهناك شبة اتفاق بين نتائج الدراسات على أثر التدريس على تحسين مهارات التفكيرالمنظومي مثل : ويتجيس (Witjes,2006) ، و حسن وعسقول (٢٠٠٧م) ، و Mathews and Jones (2007) .

تنوعت مجالات التي تناولتها الدراسات السابقة ، حيث ركزت بعض الدراسات على التفكير المنظومي بالمقررات الدراسية ، مثل : حساب المثلثات سعيد المنوفي (٢٠٠٢م) ، مادة القراءة المالكي ، (٢٠٠٧م) مادة التكنولوجيا حسن عسقول (٢٠٠٣م) المناهج وطرق التدريس مثل حسين الكامل (٢٠٠٣) .

- **فروض البحث** :

في ضوء أدبيات الدراسة ، ونتائج الدراسات السابقة تم صياغة أسئلة الدراسة على النحو التالي :

- يتمتع مقياس التفكير المنظومي بدرجة مطمئنة من الصدق والثبات .
- يمكن استخلاص عوامل التفكير المنظومي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الملك فيصل .
- توجد فروق دالة إحصائيا على متوسطي درجات أبعاد مقياس التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لنوع الجنس .
- توجد فروق دالة إحصائيا على متوسطي درجات أبعاد مقياس التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لنوع التخصص الأكاديمي .
- توجد علاقة إيجابية دالة بين التفكير المنظومي والكفاءة التدريسية المدركة لأفراد عينة الدراسة .

- **مصطلحات الدراسة** :

- **التفكير المنظومي**:

يعرف إجرائيا في الدراسة الحالية على أنه " النظرة الشمولية للموقف المرتبطة بالحياة الأكاديمية للطالب المعلم وإدراك كل مكوناته ، وارتباطها وتفاعلها وتشابكها مما يؤدي إلى رفع كفاءة وتطوير العملية التعليمية بصورة منظومية " .

- **مهارات التفكير المنظومي** :

يعرفها الباحثين في ضوء الأبعاد المرتبطة بالتفكير المنظومي لطالب الجامعة . وتشمل الأبعاد : التنظيم الذاتي لإدارة الوقت ، التنظيم الذاتي للانفعالات ، التنظيم الداخلي للسلوك ، التفكير التنظيمي الإيجابي ، الإفادة من الخبرات السابقة ، ويعبر عنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب بعد استجابته علي فقرات البعد .

- **الكفاءة التدريسية المدركة** :

تعبر عن إدراك الطالب لما يمتلكه من مهارات وكفاءة مرتبطة بالأداء التدريسي خلال التدريب الميداني ، ويتضمن مهارات التخطيط للدرس الأنشطة التعليمية ، التقويم . ويتحدد ذلك من خلال استجابات الطالب على العبارات المتضمنة في الاستبيان المستخدم في الدراسة الحالية .

- **إجراءات الدراسة** :

لتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة ، اتبع الباحثين الإجراءات التالية :

- **أولا : منهج الدراسة** :

تتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي نظرا لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها ، حيث تقوم الدراسة بوصف وتحليل مستويات التفكير المنظومي وأبعاده المختلفة لدى أفراد عينة الدراسة بكلية التربية جامعة الملك فيصل .

- **عينة الدراسة** :

أجريت الدراسة على عينة بلغ عد أفرادها (٢٢٧ طالب وطالبة) اختيرت بطريقة عشوائية من بين الطلبة المسجلين بكلية التربية جامعة الملك فيصل

بالأحساء من الجنسين (٩٨ طالب – ١٢٩ طالبة) من الأقسام العلمية المختلفة (التربية الخاصة – رياض الأطفال – التربية الفنية –التربية البدنية) .

- **أدوات الدراسة** :
- **مقياس التفكير المنظومي لطلبة الجامعة (إعداد الباحثين)** :

لتحقيق أهداف الدراسة ، والتحقق من صحة فروضها تم إعداد مقياس التفكير المنظومي من قبل الباحثين ، وقد انتهج الباحثون الخطوات الآتية في إعداد المقياس . بعد تحديد الهدف من المقياس (قياس التفكير المنظومي لدى طلاب الجامعة) ، والاطلاع على مفهوم التفكير المنظومي وتحديده والتعرف على أبعاده ، والبحوث التي تناولت التفكير المنظومي بالدراسة والتفسير، والمتغيرات المرتبطة به . والاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت إعداد وبناء وتقنين مقاييس التفكير ، واعتمادا على ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج ، تمت صياغة مجموعة من الفقرات التي تهدف إلى تحديد مستويات التفكير المنظومي لدى طلاب الجامعة ، وقد بلغت عدد الفقرات (٦٠ فقرة) . وبناء على ما سبق أصبح المقياس يتكون من (٦٠ فقرة) موزعة على خمسة أبعاد على النحو التالي :

- **البعد الأول** : **التنظيم الذاتي لإدارة الوقت** :

ويعبر عن استجابات الطالب عن ما يراه في نفسه من قدرة على التنظيم والتخطيط لإنجاز المهام وتقدير جيد لقيمة اوقت ، وإنجاز المهام المكلف بها دون تأجيل ، والاستعداد الجيد لأداء المهام .

- **البعد الثاني** :

التنظيم الذاتي للانفعالات . يعبر عن استجابات الطالب للفقرات التي تعبر عن قدرته على مواجهة المواقف الانفعالية التي يمر بها في حياته الأكاديمية مثل القلق ، ومواجهة حالة الفشل أو الأخطاء التي قد يتعرض لها وشعورة بالثقة في النفس عند إنجاز المهام بنجاح ، وأن ما قد يحققه من نجاح انما يرجع إلى قدرته في السيطرة والتنظيم لانفعالاته .

- **البعد الثالث** :

التنظيم الداخلي للسلوك . تعبر عن رؤيه الطالب لقدرته على تنظيم سلوكه الذي يمكنه من حل مشكلاته ، واعتماده على نفسه في إنجاز المهام الأكاديمية ، ويساعده القدرة على تنظيم ما يقومون به من سلوك في النجاح الأكاديمي .

- **البعد الرابع** :

التفكير التنظيمي الإيجابي . يعبر هذا البعد عن ما يراه الطالب في نفسة من التفكير بصورة إيجابية عندما تواجهه مشكلة دراسية والقناعة بأن التفكير بشكل إيجابي سوف يساعد على التخفيف من حدة المشكلات أو المهام من خلال التفكير في أفضل الاحتمالات أو البدائل والتصرف بإيجابية وبطريقه خاصة في جميع المواقف .

- **البعد الخامس** :

الإفادة من الخبرات السابقة . تعبر عن ما يراه الطالب عن قدرته في الإفادة من خبراته التي سبق وأن مرت به والتي تظهر في تنظيم موضوعات الدراسة ، والتركيز على موضوعات محددة أكثر من غيرها ، وتنظيم طريقة التفكير مع الإفادة من جوانب النصح والخبرات التي تقدم له من الآخرين .

- **التحقق من المعاملات العلمية للمقياس** :

- **أولا : صدق المقياس** :

للتحقق من صدق مقياس التفكير المنظومي قام الباحثين باستخدامي طريقتي الصدق المنطقي ، وصدق الاتساق الداخلي ، وفيما يلي الإجراءات التي استخدمت للتحقق من صدق المقياس :

- **الصدق المنطقي** :

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية وعلم النفس التربوي ، والمناهج وطرق التدريس ، والتربية الخاصة ، بهدف التحقق من مدى ارتباط أبعاد المقياس بالهدف الرئيسي منه ، وكذلك التحقق من مدى ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالبعد الذي تنتمي إليه ، كما تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة العينة الاستطلاعية من الطالبة والطالبات بالأقسام المختلفة بكلية التربية جامعة الملك فيصل بالإحساء وذلك بهدف التعرف على مدى فهم ما جاء بالفقرات وعدم وجود أي صعوبة في قراءتها أو الاستجابة لها .

وقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات بناء على أتفاق أراء المحكمين ، وما أبداه أفراد العينة الاستطلاعية من ملاحظات وآراء بالإضافة إلى استبعاد فقرة واحدة من فقرات المقياس وأصبح عدد فقرات المقياس بعد هذا الاجراء (٥٩ فقرة) .

- **الاتساق الداخلي للمقياس** :

لتقدير الصدق الداخلي للمقياس تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمقياس . ويبين الجدول (١) نتائج هذا الإجراء.

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية لمقياس التفكير المنظومي"

رقم الفقرة	قيمة الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط
١	,٤٤٢	١٦	,٣٩٩	٣١	,٤٨٢	٤٦	.٥٥١
٢	,٧٣٠	١٧	.٤٧٥	٣٢	,٥٥١	٤٧	.٤٢١
٣	,٦٦٣	١٨	,٤٤٩	٣٣	,٤٩٠	٤٨	.٧٠١
٤	,٦١١	١٩	,٤٧٧	٣٤	,٥٥٤	٤٩	.٥١١
٥	,٥٣٤	٢٠	,٥٩١	٣٥	,٦٧١	٥٠	.٦١١
٦	,٤١١	٢١	,٨٠١	٣٦	,٦٠٦	٥١	.٧١٠
٧	,٤٩٨	٢٢	,٦٣٣	٣٧	,٣٩٩	٥٢	.٤٩٩
٨	,٦١١	٢٣	.٦٠١	٣٨	,٤٧٤	٥٣	.٥٧٧
٩	.٧٧٦	٢٤	.٤٩٩	٣٩	.٦٥٦	٥٤	.٦٣٢
١٠	.٥١١	٢٥	.٥٨٧	٤٠	.٧٥١	٥٥	.٧٨٤
١١	.٧٠٢	٢٦	.٤٤٤	٤١	.٨٠٦	٥٦	.٨١٥
١٢	.٨٣٣	٢٧	.٥٧٦	٤٢	.٧٧٥	٥٧	.٦٤٥
١٣	.٦٣٦	٢٨	.٧٤٠	٤٣	.٥٦٧	٥٨	.٦٦٤
١٤	.٥٥٢	٢٩	.٥٧٦	٤٤	.٧٤٤	٥٩	.٧٦٥
١٥	.٥٦١	٣٠	.٦٥٧	٤٥	.٥٤٨		

يتضح من بيانات الجدول (١) وجود معاملات ارتباط إيجابية دالة بين فقرات مقياس التفكير المنظومي والدرجة الكلية للمقياس ، وقد تراوحت قيم معاملات بين (٤١١.) أدنى قيمة للفقرة رقم (٦) ، وأعلى قيمة ارتباط والتي بلغت (٨٣٣.) للفقرة رقم (١٢) .

كما قام الباحثين بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت قيمة معامل الارتباط لبعد " التنظيم الذاتي لإدارة الوقت " (٥٥٧.) ، ولبعد " التنظيم الذاتي للانفعالات " (٦٧٣.) ، وبعد " التنظيم الداخلي للسلوك " بلغت قيمة معامل الارتباط (٧٤٤.)، وبعد " التفكير التنظيمي الإيجابي " (٨١١.) ، وبعد " الإفادة من الخبرات السابقة " (٦٦٩.) ، وتدل البيانات السابقة لقيم معاملات الارتباط سواء بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس أو بين درجات كل بعد من الأبعاد وادرجة الكلية أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من صدق الاتساق الداخلي .

- **الصدق التمييزي** :

يهدف استخدام هذا النوع من الصدق التحقق من قدرة المقياس على التمييز بين المستويات المختلفة للسمة بين الأفراد.

وعليه ، فقد تم الحصول على الفروق بين المجموعتين (مجموعة الرُبيع الأدنى مع مجموعة الرُبيع الأعلى على مقياس التفكير المنظومي) للحصول على صدق تمييزي بين المجموعتين. و أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين كما يبينها الجدول (٢) :

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات مقياس" التفكير المنظومي" لمجموعتي الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى

الأبعاد	الإرباعي الأعلى ن = ٥٥		الإرباعي الأدني ن = ٥٥		د . حرية	قيمة "ت"	الدلالة
	م	ع	م	ع			
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	٢٩،٨٧	٢،٢١	٢٦،٧٧	٢،٥٤	١٠٨	٩،٥٦٨	دال
التنظيم الذاتي للانفعالات	٣٦،١٣	٢،٥٥	٣٢،٠٢	٢،٨١	١٠٨	١١،٢٦٠	دال
التنظيم الداخلي للسلوك	٣٤،٩٨	٢،٠٣	٣٢،٤٢	٢،٥٥	١٠٨	٨،١٥٢	دال
التفكير التنظيمي الإيجابي	٢٩،٧٧	٢،٧٧	٢٧،٥٢	٢،٠٨	١٠٨	٦،٧٥٧	دال
الإفادة من الخبرات السابقة	٢٥،٤٧	١،٦٥	٢٣،٩٩	١،٧٦	١٠٨	٦،٣٧٩	دال
الدرجة الكلية للتفكير المنظومي	١٤٩،٣٣	٤،٠٥	١٤٤،٥٣	٤،٧٥	١٠٨	٧،٩٨٨	دال

قيمة " ت " الجدولية لدلالة الطرفين (٢،٣٥) عند مستوى (٠١.)

يتضح من بيانات الجدول (٢) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مجموعتي الارباعي الأعلى (أعلى ٢٥٪ . ن = ٥٥) والإرباعي الأدنى (أدنى ٢٥٪ ، ن = ٥٥) على درجات جميع أبعاد مقياس التفكير المنظومي لصالح الإرباعيات الأعلى ، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة لبعد " التنظيم الذاتي لإدارة الوقت " (٩،٥٦٨) ، كما بلغت قيمة " ت " المحسوبة لبعد " التنظيم الذاتي للانفعالات " (١١،٢٦٠) . وبالنسبة لبعد " التنظيم الداخلي للسلوك " فقد بلغت قيمة ؛ ت " (٨،١٥) ، في حين بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٦،٧٥٧) لبعد " التفكير التنظيمي الإيجابي " ، وقيمة " ت " لبعد " الإفادة من الخبرات السابقة " بلغت

(٦.٣٧٩) ، أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس للتفكير المنظومي ، فقد بلغت قيمة " ت " (٧.٩٨٨) . وكانت جميع الفروق السبقة لصالح متوسطات درجات الإرباعي الأعلى بدلالة فروق عند مستوى (٠١.) حيث بلغت قيمة " ت " الجدولية (٢.٣٥) وتدل النتائج السابقة على تمتع المقياس بقدرة تمييزية ، وأنه على درجة مطمئنة من الصدق .

- **ثانيا : ثبات المقياس :**
- **ثبات معامل " ألفا " .:**

قام الباحثين باستخدام طريقة " ألفا كرونباك " بهدف التحقق من ثبات المقياس حيث بلغت قيمة معامل " ألفا " للدرجة الكلية للمقياس (٧٠١.) . كما تم حساب معامل ألفا لكل بعد من بعاد المقياس ، حيث بلغت قيمة " ألفا " لبعد " التنظيم الذاتي لإدارة الوقت " (٦٤٣.) ، وبالنسبة لبعد " التنظيم الذاتي للانفعالات بلغت قيمة " ألفا " (٥٨٩.) ، بينما بلغت قيمة " ألفا "لبعد " التنظيم الداخلي للسلوك " (٥٦٨.) ، في حين بلغت القيمة لبعد " التفكير التنظيمي الإيجابي " (٧٣٢.) ، كما بلغت قيمة معامل " ألفا " لبعد " الإفادة من الخبرات السابقة " (٦٧٧.) وتدل القيم السابقة لمعامل ألفا على أن المقياس يتمتع بدرجة مطمئنة من الثبات سواء بالنسبة للدرجة الكلية أو الأبعاد الخمسة .

- **تصحيح المقياس :**

يتم تصحيح المقياس باستخدام طريقة " ليكرت " على مقياس ثلاثي (موافق ، متردد ، غير موافق) بحيث تحصل الاستجابة " موافق " على ٣ درجات ، و " متردد " درجتان ، و" غير موافق " على درجة واحدة ، وتصل أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب (١٧٧ درجة) في حالة الاستجابة بموافق بشدة على جميع فقرات المقياس ، بينما تبلغ أدنى درجة (٥٩ درجة) في حالة الإجابة بغير موافق غلى جميع الفقرات .

- **استبيان الكفاءة التدريسية المدركة (إعداد الباحثين) :**

هدفت الاستبانة إلى تحديد مدى إدراك الطالب المعلم بكلية التربية من كفاءته التدريسية من خلال ثلاث أبعاد رئيسية هي: التخطيط للدرس، الأنشطة الصفية، التقويم الصفي .

ولإعداد الاستبانة قام الباحثين بالاطلاع على المفاهيم والأدبيات التي تناولت عمليات التدريس ومهارات التدريس والكفاءة المرتبطة بها ، كما قام الباحثين بالاطلاع على مقاييس الكفاءة الأكاديمية والتدريسية المدركة .

وبناء على ما سبق قام الباحثين بتحديد ثلاث أبعاد رئيسية هي : التخطيط للدرس ، الأنشطة الصفية ، التقويم الصفي . كما تم صياغة مجموعة من العبارات المرتبطة بكل بعد من الأبعاد الثلاث تهدف إلى قياس مدى إدراك الطالب المعلم لامتلاكه للمهارات التي تتطلبها العملية التدريسية . بلغ عدد عبارات الاستبيان (٢٨ عبارة) موزعة على الأبعاد الثلاث كالتالي : كفاءة التخطيط للدرس (٨ عبارات)، كفاءة الأنشطة الصفية (١٠ عبارات) ، كفاءة

التقويم الصفي (١١ عبارة) . وقد اتبعت طريقة " ليكرت " في تصحيح الاستجابة علي العبارات في مقياس ثلاثي (تنطبق – إلى حد ما – لا تنطبق) بحيث يحصل الطالب على (٨٤ درجة) أعلى درجة في حالة الموافقة على جميع العبارات (٢٨ درجة) كأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب في حالة عدم الموافقة على كل ما جاء بجميع العبارات .

- **التحقق من المعاملات العلمية للاستبانة** .
- **أولا : صدق الاستبيان** .
- **الصق المنطقي** .

للتحقق من صدق الاستبيان استخدم الباحثين " الصدق المنطقي " بعرض الاستبيان بأبعاده الثلاثة وعباراته على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الملك فيصل ، بلغ عددهم (ستة أعضاء هيئة التدريس) ، ومجموعة من المدرسين الخبراء في مجال التدريس بلغ عددهم (٨ من المدرسين) وذلك بهدف التعرف على آرائهم عن مدي ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبيان بالبعد الذي تنتمي إليه ، ومنسبتها للتحقيق من هدف الاستبيان في قياس الكفاءة التدريسية المدركة لي الطالب المعلم .

كما قام الباحثين بعرض الاستبيان على عينة استطلاعية من طلاب وطلبة كلية التربية الذين يمارسون خبرة التدريب الميداني بلغ عددهم (٤٨ طالب وطالبة) للوقوف على مدى إنقرائية عبارات الاستبيان وفهمهم لها .

وبناء على الإجراءات السابقة قام الباحثين بتعديل صياغة بعض العبارات بناء على أراء المحكمين أو أفراد العينة الاستطلاعية .

- **الصدق التمييزي** .

للتحقق من قدرة الاستبيان على التمييز بين مستويات الكفاءة التدريسية المدركة لدى الطالب المعلم ، استخدم الباحثين اختبار " ت " للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعيين الأعلى والأدني على أستبانة الكفاءة التدريسية المدركة . ويبين الجدول (٣) نتائج هذا الإجراء .

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطي درجات استبيان " الكفاءة التدريسية المدركة " لمجموعتي الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى

الأبعاد	الإرباعي الأعلى ن = ١٢		الإرباعي الأدني ن = ١٢		د . حرية	قيمة " ت "	الدلالة
	م	ع	م	ع			
كفاءة التخطيط للدرس	٢٢,٣٤	١,٥٦	١٩,١٩	١,٦١	٢٣	٦,٧٤٥	دال
كفاءة تقديم الأنشطة الصفية	٢٦,٥٤	١,٥١	٢٢,٩٨	١,٣٨	٢٣	٨,٣٣٧	دال
كفاءة التقويم الصفى	٢٨,٧٧	١,٧٦	٢٦,٢١	١,٤٣	٢٣	٥,٤١٢	دال
الدرجة الكلية للاستبيان	٧٨,٥٥	١,٩٠	٧٥,٦٧	١,٨٧	٢٣	٥,١٧٩	دال

قيمة " ت " الجدولية لدلالة الطرفين (٢,٥٠) عند مستوى (٠١ .)

يتضح من بيانات الجدول (٣) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الإرباعيين الأعلى والأدنى للأبعاد والدرجة الكلية لاستبيان الكفاءة التدريسية

المدركة للطالب المعلم ، فقد أظهرت النتائج وجود فروقي بين متوسطي درجات بعد " كفاءة التخطيط للدرس " حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٦,٧٤٥) لصالح الإرباعي الأعلي ، بينما بلغت قيمة " ت " لبعد " كفاءة تقديم الأنشطة الصفية " (٨,٣٣٧) ، كما كانت قيمة " ت " المحسوبة لبعد " كفاءة التقويم الصفي " تبلغ (٥,٤١٢) ، وبالنسبة ل " الدرجة الكلية للاستبيان " فقد أظهرت النتائج وجود فروق لصالح الإرباعي الأعلى فقد لبغت قيمة " ت " المحسوبة (٥,١٧٩) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠١.) . ويتضح من الإجراء السابق أن الاستبيان يتمتع بمستوي مطمئن من الصدق التمييزي .

- **الاتساق الداخلي** .

لحساب الصدق الداخلي للاستبيان قام الباحثين بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان حيث بلغت قيمة الارتباط لبعد " كفاءة التخطيط للدرس " (٧٧٩.) بينما بلغت قيمة الارتباط لبعد " كفاءة تقديم الأنشطة الصفية " (٦٨٩.) ، ولبعد " كفاءة التقويم الصفي " (٨٥٤.) وهي قيم تدل على أن الاستبيان يتمتع بمستوى مطمئن من الاتساق الداخلي .

كما قام الباحثين بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة فقرات والدرجة الكلية للاستبيان . ويبين الجدول (٤) نتائج هذا الإجراء .

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لاستبيان الكفاءة التدريسية المدركة للطالب المعلم

رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط
١	.٨٣٣	٨	.٦٢١	١٥	.٤٩٩	٢٢	.٧٠٥
٢	.٦٢١	٩	.٥٨٨	١٦	.٦٠٨	٢٣	.٨١٠
٣	.٥٧٧	١٠	.٧٢٣	١٧	.٥٧١	٢٤	.٥٧٢
٤	.٧٧١	١١	.٥٩٨	١٨	.٦٠٢	٢٥	.٧٧٠
٥	.٥٥٥	١٢	.٦٣٣	١٩	.٨٦٥	٢٦	.٨٠٣
٦	.٦١١	١٣	.٧٤٠	٢٠	.٧٦٦	٢٧	.٥٧٣
٧	.٧٤١	١٤	.٨٠٣	٢١	.٥٥٤	٢٨	.٥٩٩

يتضح من بيانات الجدول (٤) وجود معاملات ارتباط إيجابية دالة بين الفقرات والدرجة الكلية للاستبيان ، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٤٩٩.) أدني قيمة ارتباط للفقرة رقم (١٥) وأعلى قيمة ارتباط بلغت (٨٣٣.) للفقرة رقم (١) . وتدل معاملات السابقة على الاتساق الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية للاستبيان .

- **ثانيا : ثبات الاستبيان** .

لحساب ثبات الاستبيان قام الباحثين بحساب معامل " ألفا كرونباك " للدرجة الكلية للاستبيان وقد بلغت قيمتها (٦٠١) ، كما تم حساب معاملات " ألفا " لكل بعد من أبعاد الاستبيان وقد بلغت لبعد " كفاءة التخطيط للدرس " (٧٧٢.) ، أما بالنسبة لبعد " كفاءة تقديم الأنشطة الصفية " فقد بلغت قيمة " ألفا " (٦٠٩.) ، كما بلغت قيمة معامل ألفا " لبعد " كفاءة التقويم الصفي " (٨٠٢.) وتدل القيم السابقة لمعامل " ألفا " أن الاستبيان يتمتع بمستوى مطمئن من الثبات .

- **تطبيق أدوات البحث** .

تم تطبيق أدوات البحث بطريقة جماعية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الأكاديمي ١٤٣٣/ ١٤٣٤ .

- **عرض النتائج ومناقشتها** .

قامت المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة على درجات الأبعاد المستخدمة والدرجة الكلية للمقاييس ، وقد استخدمت المعاملات الإحصائية التالية : المتوسط الحسابي ، الانحرافات المعيارية ، التحليل العاملي ، اختبار " ت " .

- **أولا : نتائج الفرض الأول** :

◄◄ نص الفرض الأول من الدراسة على :

" يتمتع مقياس التفكير المنظومي بدرجة مطمئنة من الثبات والصدق ".

وللتحقق من صحة الفرض الأول قام الباحثين باتباع ما يلي :

- **ثانيا : حساب صدق المقياس** :

استخدمت الطرق التالية للتحقق من صدق المقياس .

حساب الصدق الداخلي للمقياس : حيث دلت النتائج علي وجود معاملات ارتباط موجبة دالة بين فقرات مقياس " الذكاء الوجداني " والدرجة الكلية للمقياس ، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٤١١) أدنى قيمة للفقرة رقم (٦) ، وأعلى قيمة ارتباط والتي بلغت (٠.٨٣٣) للفقرة رقم (١٢) وهي قيم دالة إحصائيا تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مطمئنة من الاتساق الداخلي . كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ، حيث بلغت أدنى قيمة لمعاملات الارتباط (٠.٥٥٧) لبعد " التنظيم الذاتي لإدارة الوقت " . وأعلى قيمة (٠.٨١١) لبعد " التفكير التنظيمي الإيجابي " ، وتدل البيانات السابقة لقيم معاملات الارتباط سواء بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس أو بين درجات كل بعد من الأبعاد وادرجة الكلية أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من صدق الاتساق الداخلي .

- **الصدق التمييزي** :

دلت نتائج هذا الإجراء على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مجموعتي الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى على مقياس " الذكاء الوجداني " جدول (٢)، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٢٣.٥٤٣) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠١) مما يدل على تمتع المقياس بقدرة تمييزية ، وأنه على درجة مطمئنة من الصدق .

- **ويتضح مما سبق تحقق صحة الفرض الأول من الدراسة** :

- **حساب ثبات المقياس** :

حيث تم استخدام معامل " ألفا كرونباك " ، وقد بلغت قيمة معامل ثبات ألفا " للمقياس ككل (٠.٧٠١) كما قام الباحثين بالتحقق من ثبات أبعاد ، حيث بلغت قيمة " ألفا " لبعد " التنظيم الذاتي لإدارة الوقت " (٠.٦٤٣) ، بالنسبة

لبعد " التنظيم الذاتي للانفعالات " بلغت (٥٨٩.) ، بينما بلغت قيمة " ألفا " لبعد " التنظيم الداخلي للسلوك " (٥٦٨.) ، في حين بلغت لبعد " التفكير التنظيمي الإيجابي " .(٧٣٢.) ، كما بلغت قيمة معامل " ألفا" لبعد " الإفادة من الخبرات السابقة " (٦٧٧.) وهي قيمة مرتفعة مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مطمئنة من الثبات سواء بالنسبة للدرجة الكلية أو الأبعاد الخمسة .

- **نتائج الفرض الثاني** :

◄◄ نص الفرض الثاني من الدراسة على :

"يمكن استخلاص عوامل التفكير المنظومي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الملك فيصل".

للتحقق من صحة الفرض الثاني من الدراسة استخدم الباحثين " أسلوب التحليل العاملي " Factor Analysis للتحقق من العوامل المستخلصة من تطبيق مقياس التفكير المنظومي لطلاب الجامعة ، حيث استخدم محك " كايزر " في تقدير العامل المستخلص كمؤشر للتوقف أو الاستمرار التي تمثل البناء الأساسي ، حيث يتم الإبقاء على العوامل التي تزيد جذورها الكامنة على الواحد الصحيح، كما استخدم الباحثين قيمة (+ - ٣, .) أو أكثر للدلالة على تشبع البند على العامل .

وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي لعبارات المقياس عن وجود خمسة عوامل ، جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح . ويبين الجدول (٥) العوامل المستخرجة ، والجذر الكامن ، ونسبة التباين لكل عامل ، والنسبة التراكمية للتباين .

جدول (٥) أبعاد المقياس المستخرجة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل بعد والنسبة التراكمية للتباين

العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	٤,٥٦٣	١٣,٥٦٢	١٣,٥٦٢
التنظيم الذاتي للانفعالات	٣,٨٥١	١٠,٧٦٥	٢٤,٣٢٧
التنظيم الداخلي للسلوك	٢,٦٧٧	٥,٣٢٦	٢٩,٦٥٣
التفكير التنظيمي الإيجابي	٢,٠٣٦	٤,٨٨٦	٣٤,٥٣٩
الإفادة من الخبرات السابقة	١,٧٤٣	٣,٦٢٢	٣٨,١٦١

يوضح الجدول (٥) وجود خمسة عوامل تم استخلاصها من إجراء التحليل العاملي لفقرات المقياس ، وقد تم حذف جميع التشبعات التي تقل عن (٣٥.) وفيما يلي درجات تشبع المفردات على العوامل المرتبطة بها . وتبين الجداول التالية نتائج هذا الإجراء .

جدول (٦) نتائج التحليل العاملي " للعامل الأول " التنظيم الذاتي لإدارة الوقت "

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
١	اعتقد أنه من الأفضل دائما الوصول إلى جدول استذكار منظم من أول يوم دراسي	.٤٨٢
٤	عندما تكون لدى مهام كثيرة أضع خطة لنجازها وألتزم بها .	.٦٣٥
٢٥	أمورى الدراسية تسير بشكل ادي دون ترتيب أو تنظيم .	.٤٢٢
٢٧	أنجح في دراستي بفضل تنظيمي الجيد لأوقاتي .	.٥٩٢
٣١	للوقت قيمة كبيرة في حياة الإنسان .	.٤٨١
٣٧	لا اهتم بوضع مخططات للاستذكار .	.٥٣٥
٤١	لا أتغيب عن حضور المحاضرات مهما كانت الظروف .	.٤١٧
٤٧	وضع جدول بأوقات محددة يساعدني في إنجاز المام بشكل جيد .	.٤٧٢
٥٠	استعد للاختبارات من بداية الفصل الدراسي .	.٦١١
٥١	لا أؤجل عمل اليوم إلى الغد .	.٥٧٦
٥٥	اعتمد في استذكاري على آخر أسبوع قبل بداية الامتحانات .	.٥١١
٥٩	الوقت يضيع مني بسهولة .	.٤٩٩
	الجذر الكامن	٩.٨٠٩
	نسبة التباين	٩.٨٠٩

يتبين من الجدول (٦) أن نسبة التباين الكلية للعامل الأول قد بلغت(٩.٨٠٩٪)، وأن قيمة الجذر الكامن قد بلغت (٩.٨٠٩) ، وتراوحت قيم تشبع الفقرات على هذا العامل ما بين (٤١٧. – ٦٣٥.) ويمكن تسمية هذا العامل بـ " التنظيم الذاتي لإدارة الوقت " حيث تشبع هذا العامل بالفقرات التي تشير إلى قدرة الطالب على تنظيم أوقاته لإنجاز المهام الي يكلف بها ، مثل : " اعتقد أنه من الأفضل دائما الوصول إلى جدول استذكار منظم من أول يوم دراسي " والتي بلغت درجة تشبعا على العامل (٤٨٢.) ، والفقرة :" عندما تكون لدى مهام كثيرة أضع خطة لنجازها وألتزم بها " . وبلغ قيمة تشبعها (٦٣٥.) ، والفقرة : " وضع جدول بأوقات محددة يساعدني في إنجاز المام بشكل جيد " وبلغت قيمة التشبع (٤٧٢.) .

ويمكن تفسير النتائج السابقة والتي أشارت إلى ارتباط الفقرات التي تعبر عن قدرة الطالب الجامعي على تنظيم أوقاته ، وتعني أن الطالب يضع أولويات زمنية للوصول إلى أهداف يسعى إلى تحقيقها ، وغالبا ما ترتبط بالمهام الدراسية الأكاديمية ، حيث ترتبط عملية تنظيم الوقت وإدارته بالنجاح الأكاديمي والتي تستمر منذ بداية الدراسة ،والالتزام بمواعيد المحاضرات ، وجداول الامتحانات ، وساعات الاستذكار ، وتنظيم أوقات دخول المكتبة ... كلها تتطلب القدرة على إدارة وتنظيم لوقت الطالب حتى يستثمر أوقاته في تحقيق المهام المطلوبة منه . وهو ما يتفق مع دراسة القاضي (٢٠٠٧) والتي توصلت إلى قدرة طالب الجامعة على تنظيم وإدارة الوقت على الرغم من عوامل إضاعة الوقت لديه .

جدول (٧) نتائج التحليل العاملي للعامل الثاني " التنظيم الذاتي للانفعالات "

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
٢	إذا سألت سؤلا ضعيفا أثناء الدرس ، لا أقلق حياله .	.٥٦٢
٧	لا يضايقنى على الإطلاق إذا حصلت على معدلات منخفضة .	.٦٦٥
٨	عندما أكتشف أنى وقعت في خطأ ما فإنى أصحح الخطأ فورا .	.٥٥٥
٩	لا أقلق على الأمور التى لا استطيع عمل شيء حيالها .	.٧٠١
١٠	عندما أحصل على معدل مرتفع أشعر بالثقة بالنفس .	.٦١١
١٢	لا يزعجني أبدا إذا لم استطيع أن أحقق المعدلات الدراسية التي أسعى إلى تحقيقها .	.٤٤٦
١٦	عندما يكون أدائي ضعيفا في عملٍ ما ، لا يزعجني ذلك لأن المهم أني قدمتُ أحسن ما في وسعي .	.٤١٣
٢٠	عندما يكون لدي أعمال كثيرة يتعين علي إنجازها قبل وقت محدد ، فإني أضيع الكثير من الوقت في القلق بدلاً من إنجازها.	.٤٧٢
٣٠	عندما أواجهٍ بكم كبير من الأعمال على إنجازها ، أقول لنفسي أنا لن أستطيع أبدا إنجاز هذه الأعمال و أشعر بالإحباط واليأس .	.٦٣٣
٣٥	لا أسمح للأمور الصغيرة أن تزعجني .	.٦٧٥
٣٩	عندما يكون أدائي ضعيفا في امتحان مهم فإني أشعر بأني إنسان فاشل وأنى لن أحقق أي نجاح في حياتي .	.٤٨٧
٤٠	أعتقد أن الأشخاص الذين ينظموا أوقاتهم لا يشعرون بأية قلق من الامتحانات .	.٥٣١
٤٦	أعتقد أن هناك إشارات تثير التفاؤل وأخرى تدعو للتشاؤم .	.٥٥٤
	الجذر الكامن	٨.٩٥٥
	نسبة التباين	١٨.٧٦٣

يتبين من الجدول (٧) أن نسبة التباين الكلية للعامل الثاني قد بلغت (٨.٩٥٥٪) وأن قيمة الجذر الكامن قد بلغت (١٨.٧٦٣) ، وتراوحت قيم تشبع الفقرات على هذا العامل ما بين (٤١٣. – ٧٠١.)ويمكن تسمية هذا العامل بال " التنظيم الذاتي للانفعالات "حيث تشبعت على العامل فقرات المقياس التي تشير إلى قدرة الطالب المعلم على التحكم في انفعالاته ، فقد تشبعت عليه الفقرات مثل : " إذا سألت سؤلا ضعيفا أثناء الدرس ، لا أقلق حياله " وبلغت درجة التشبع (٥٦٢.) ، وفقرة " لا يضايقني على الإطلاق إذا حصلت على معدلات منخفضة " وبلغت قيمة التشبع (٦٦٥.) ، وبلغت أعلى قيمة تشبع للفقرة " أعتقد أن الأشخاص الذين ينظموا أوقاتهم لا يشعرون بأية قلق من الامتحانات " وبلغت درجة تشبعها (٥٣١.)

ويمكن تفسير النتائج السابقة في ضوء المرحلة العمرية ومستوى النضج التي وصل إليها طالب الجامعة والتي تمكنه من السيطرة على انفعالاته وتنظيمها بمستوي يمكنه من حسن التكيف مع البيئة الجامعية التي يعيش فيا ويتفاعل معها ، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه(Hamchek , 2002 , p. : 239) من أن الذكاء الوجداني يعمل على إعادة توازن الفرد في العالم المحيط به ، حيث ينشط مع إدارته لذاته أكثر من العمل كرد فعل لمثيرات البيئة الخارجية ، كما يشير (Schulte , M. (2003) . من أن لديهم مستوى متميز من القدرة على تنظيم إدارة انفعالاتهم ، يعرفون مشاعرهم ويتعاملون معها ، ويتعاملون مع مشاعر الآخرين بكفاءة هم أنفسهم الذين نراهم متميزين في كل مجالات

الحياة ، وهم الأكثر إحساساً بالرضا عن أنفسهم ، والتميز بالكفاءة في حياتهم ، والأقدر على السيطرة على بنيتهم العقلية مما يرفع إنتاجهم قدما إلى الأمام ، أما من يفتقدون التنظيم والإدارة الذاتية لانفعالاتهم فإنهم يدخلون في معارك نفسية داخلية تدمر قدرتهم على التركيز في مجالات علمهم أو عملهم وتمنعهم من التمتع بفكر واضح مما يسهم بشكل سلبي في عدم قدرتهم على تحقيق أهدافهم .

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضا في ضوء ما يعبر عنه البعد عن قدرته على مواجهة المواقف الانفعالية التي يمر بها في حياته الأكاديمية مثل القلق ، ومواجهة حالة الفشل أو الأخطاء التي قد يتعرض لها وشعورة بالثقة في النفس عند إنجاز المهام بنجاح ، وأن ما قد يحققه من نجاح انما يرجع إلى قدرته في السيطرة والتنظيم لانفعالاته .

جدول (٨) نتائج التحليل العاملي للعامل الثالث " التنظيم الداخلي للسلوك "

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
٥	قدراتي تمكنني من النجاح حتى لو لم أذاكر بطريقة منظمة .	.٥٨١
١٤	أنا من الأشخاص الذين يبادرون بالتصرف لحل المشكلات بدلاً من مجرد التفكير فيها	.٦٢٢
١٨	أعتمد على نفسي تماما ولا أتقبل النصح من الآخرين .	.٥٠٤
١٩	أحاول أن أبذل أقصى جهدي في معظم الأعمال التي أؤديها .	.٥٤٤
٢١	دائما ما أحصل على معدلات مرتفعة في المقررات التي أبذل جهدا كبيرا في استذكارها .	.٦٦٧
٢٣	لا يمكن أن يتحقق النجاح مصادفة .	.٧٣٥
٢٤	أعتقد أن حياتي تأثرت كثيرا بما أدرسه .	.٤١٧
٣٤	عندما يكون أدائي ضعيفا في عملٍ ما ، لا يزعجني ذلك لأن المهم أني قدمتُ أحسن ما في وسعي	.٤٧٢
٣٨	أهتم بالتركيز وتجنب الأخطاء عند أداء المهام الدراسية .	.٦٦٧
٤٣	أثق جدا في قدراتي على النجاح في كل ما أكلف به من أعمال .	.٧٨٦
٤٢	أميل للتعامل مع الموضوعات بطريقتي الخاصة .	.٥٨٨
٤٨	عندما يحدث لي أمر جيد ، فغالبا ما أظن أنه حدث بالحظ .	.٦٩٨
٥٦	كلما زاد جهدي في العمل ، كلما حصلت على نتائج أفضل .	.٥٣٣
٥٧	أعتقد أن الحظ والصفة يلعبا الدور الأكبر في النجاح .	.٧٨٦
	الجذر الكامن	٩.٦٤٩
	نسبة التباين	١١.٧٨٩

يتبين من الجدول (٨) أن نسبة التباين الكلية للعامل الثاني قد بلغت (٩.٦٤٩٪) وأن قيمة الجذر الكامن قد بلغت (١١.٧٨٩) ويمكن تسمية هذا العامل بال " التوجه الداخلي للسلوك " فقد تشبع العامل على الفقرات مثل : " قدراتي تمكنني من النجاح حتى لو لم أذاكر بطريقة منظمة " وبلغت درجة التشبع (.٥٨١) ، والفقرة " عندما يكون أدائي ضعيفا في عملٍ ما ، لا يزعجني ذلك لأن المهم أني قدمتُ أحسن ما في وسعي " بدرجة تشبع (.٤٧٢) ، " كلما زاد جهدي في العمل ، كلما حصلت على نتائج أفضل " بدرجة تشبع (.٥٣٣) أما أعلى درجة تشبع فقد بلغت (.٧٨٦) للفقرة " أعتقد أن الحظ والصفة يلعبا الدور الأكبر في النجاح " .

وتشير النتائج السابقة إلى مستوى النمو الذي وصل إليه طالب المرحلة الجامعية من قدرة على التنظيم الذاتي للسلوك وهو ما يرتبط بقدرته على التحكم في نواحي متعددة من شخصيته ، وهو يرتبط مع ما أشار إليه (عادل عز الدين ، ٢٠٠٩، ٦١) أن هذه القدرة تظهر في هذه المرحلة بسبب: نمو الثقة بالذات والإحساس بالهوية ، تحقيق الاستقلال الانفعالي عن المحيطين به ، اكتشاف الميول والقدرات الذاتية . وتسهم العوامل السابقة في تحسين قدرة الطالب الجامعي بشكل كبير في تنظيم سلوكياته المختلفة .

وتشير تشبعات الفقرات السابقة بعامل " التوجه الداخلي للسلوك " أن الفقرات المتضمنة في هذا العامل ، مثل : التحكم في الجهد المبذول ، التعامل مع الموضوعات بطريقة خاصة ، الثقة في القدرة على النجاح ... وغيرها من العبارات التي تدل على أن التنظيم الذاتي للسلوك هو أحد عوامل التفكير التنظيمي .

جدول (٩) نتائج التحليل العاملي للعامل الرابع" التفكير التنظيمي الإيجابي"

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
٣	عندما تواجهني مهمة صعبه أفكر بشكل إيجابي حتى أستطيع أن أؤدي المهمة بأفضل ما أستطيعه من إتقان .	.٤٩٠
٦	إذا كان علي القيام بعمل ثقيل على نفسي ، أحاول التفكير فيه بشكل إيجابي لأخفف عن نفسي عبء المهمة .	.٦٧٧
١١	عندما أواجه موقفاً يمثل تحدياً ، أحاول أن أتخيل أفضل ناتج وأتجنب التركيز على الجوانب السلبية .	.٥٢٢
١٣	أفضل النجاح، لكنى لا أتعامل مع الفشل كمأساة.	.٦٧٠
١٥	أتعامل مع أخطائي بشكل طبيعي لأني أشعر أنها ضرورية للتعلم	.٨٤٣
٢٦	أفضل التفكير بأسلوب علمي .	.٥٩٢
٣٢	لا أسمح للأمور التافهة أن تشغل تفكيري.	.٧٨٠
٣٣	عندما أواجه بموقف جديد ، أحاول أن أفكر في أفضل النتائج المحتملة لهذا الموقف .	.٦٣٥
٣٦	عندما يكون علي أداء أعمال لا أفضلها ، أحاول أن أتصرف بإيجابية كأن أفكر في أفكار سعيدة عند أداء هذه الأعمال .	.٧٢١
٥٢	أهتم بوضع أهدافا أحقق بها طموحاتي الدراسية .	.٤١٧
٥٨	لدي أسلوب خاص بي في التعلم والاستذكار .	.٤٧٢
	الجذر الكامن	١٢.١١٩
	نسبة التباين	١٩.٢٣٤

يتبين من الجدول (٩) أن نسبة التباين الكلية للعامل الثاني قد بلغت (١٢.١١٩٪) وأن قيمة الجذر الكامن قد بلغت (١٩.٢٣٤) ويمكن تسمية هذا العامل بالـ " التفكير التنظيمي الإيجابي " حيث تشبع هذا العامل بدرجات فقرات مثل : عندما تواجهني مهمة صعبه أفكر بشكل إيجابي حتى أستطيع أن أؤدي المهمة بأفضل ما أستطيعه من إتقان " بدرجة تشبع بلغت (.٤٩٠) ، كما تشبع الفقرة " إذا كان علي القيام بعمل ثقيل على نفسي " ، " أحاول التفكير فيه بشكل إيجابي لأخفف عن نفسي عبء المهمة " (.٦٧٧) ، أما أعلى تشبع فقد ظهر في الفقرة " أتعامل مع أخطائي بشكل طبيعي لأني أشعر أنها ضرورية للتعلم " بدرجة تشبع بلغت (.٨٤٣)

يمكن تفسير نتائج العامل الرابع " **التفكير التنظيمي الإيجابي** " والتي تشبعت فقراته بالتفكير التنظيمي الإيجابي في ضوء المفاهيم التي احتوت عليها هذه الفقرات ، مثل : التفكير بإيجابية في المواجهة المواقف الصعبة ، التعامل مع الأخطاء بشكل عادي ، التفكير دائما في أفضل النتائج عند مواجهة المواقف الجديدة ، وعدم السماح للأمور التافهة بشغل التفكير ... وغيرها من المعاني التي ترتبط بتنظيم التفكير التنظيمي بطريقة إيجابية . كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضا في ضوء ما يعبر هذا البعد عن ما يراه الطالب في نفسة من التفكير بصورة إيجابية عندما تواجهه مشكلة دراسية والقناعة بأن التفكير بشكل إيجابي سوف يساعد على التخفيف من حدة المشكلات أو المهام من خلال التفكير في أفضل الاحتمالات أو البدائل والتصرف بإيجابية وبطريقه خاصة في جميع المواقف .

جدول (١٠) نتائج التحليل العاملي للعامل الخامس" الإفادة من الخبرات السابقة"

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
١٧	أتقبل النصح والإرشاد حتى من الأقل مني معرفة .	.٤٨٢
٢٢	أستفيد من معلوماتي العلمية بإقناع الآخرين بما أعرف .	.٦٣٥
٢٨	أجد صعوبة في تغيير رأيي إذا وصلتُ إلى قرار ما .	.٥٥١
٢٩	لا أسمح للأمور الصغيرة أن تضيع وقتي .	.٤٢٢
٤٤	أحدد نقاطا رئيسية وأخرى فرعية عند تنظيمي لموضوعات الدراسة .	.٥٩٢
٤٥	أدون ملاحظاتي للنقاط الأساسية في المحاضرة.	.٤٨١
٤٩	يصعب علي التركيز في موضوع واحد أثناء استذكاري .	.٧٣٥
٥٣	من الأفضل أن ينظم الناس طريقة تفكيرهم عند مواجهتهم أي مشكلة .	.٤١٧
٥٤	أعتقد أني إذا تصرفت بشكل جيد ، فإن أموراً جيده ستحدث لي .	.٤٧٢
	الجذر الكامن	١٠.٦٠٩
	نسبة التباين	١١.٤٠٩

يتبين من الجدول (١٠) أن نسبة التباين الكلية للعامل الثاني قد بلغت (١٠،٦٠٩٪) وأن قيمة الجذر الكامن قد بلغت (١١ ، ٤٠٩) ويمكن تسمية هذا العامل بالـ " الإفادة من الخبرات السابقة " حيث تشبع العامل بفقرات تدل على الإفادة من خبرات الطالب السابقة في عمليات التعلم مثل : " أستفيد من معلوماتي العلمية بإقناع الآخرين بما أعرف " وبلغت قيمة تشبع الفقرة (.٦٣٥)، والفقرة " من الأفضل أن ينظم الناس طريقة تفكيرهم عند مواجهتهم أي مشكلة " بدرجة تشبع بلغت (.٤١٧) ، أما أعلى درجة تشبع فقد ظهرت للفقرة " يصعب علي التركيز في موضوع واحد أثناء استذكاري " قد بلغت قيمة درجة التشبع (.٧٣٥) .

ويرتبط هذا العامل والذي يشير إلى أن التفكير التنظيمي يعتمد بشكل أساسي علي أن نجاح الطالب يظهر في قدرته على الإفادة من خبراته السابقة ويؤكد ذلك على العلاقة بينة وبين نمط من التفكير وهو " التفكير البنائي "

هو أحد مؤشرات الذكاء المرتبط بخبرات الفرد ، حيث يدل هذا النوع من التفكير على مدى قدرة الفرد على التعلم مما اكتسبه من الخبرات التي سبق وأن مر بها في الماضي ، حيث يساعد ذلك في قدرة الفرد على حل مشكلات حياته اليومية بأقل جهد وتوتر ممكن ، وتزيد من السلامة النفسية والجسمية والعقلية للفرد ، فهي تزيد من قدرة الطالب على التفاعل الجيد في حياته الأكاديمية سواء على المستويين النفسي والعقلي (الداخلي) ، أو المستوى الاجتماعي (الخارجي) (O, Bryan, 2002,12).

كما يمكن تفسير هدا العامل أيضا في ضوء التراكم المعرفي والاجتماعي ، ولما مر به الطالب من خبرات ومعارف خلال مراحل تعلمه السابقة وميله إلى الاستفادة منها في خبراته الجديدة والتي يرى أنها تلعب دورا كبيرا في نجاحة في حياته الجامعية وفي تشكيل مستقبله المهني والاجتماعي .

- **الفرض الثالث** .

◄◄ نص الفرض الثالث من الدراسة على :

" توجد فروق دالة إحصائيا على متوسطي درجات أبعاد مقياس التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لنوع الجنس " .

للتحقق من صحة الفرض الثالث من الدراسة قام الباحثين باستخدام اختبار " ت " لتحديد الفروق بين الجنسين (ذكور – إناث) على أبعاد مقياس التفكير المنظومي .

جدول (١١) نتائج اختبار" ت " لدلالة الفروق بين الجنسين على أبعاد مقياس التفكير المنظومي لطلاب الجامعة

أبعاد المقياس	الذكور ٩٨		الإناث ١٢٩		قيمة " ت "	الدلالة
	م	ع	م	ع		
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	٢٥,٣٣	٢,٥٨	٢٩,٨٩	٢,٠٦	١٤,٣٤	دال
التنظيم الذاتي للانفعالات	٣٥,٧٦	٢,٨١	٣٢,٤٤	٢,١١	٩,٦٧	دال
التنظيم الداخلي للسلوك	٣١,٩٧	١,٩٩	٣٤,٨٢	٢,٦٦	٩,٢٥	دال
التفكير التنظيمي الإيجابي	٢٨,٠٣	٢,٣٢	٢٧,٩٨	٢,٤٥	.١٥٧	غ دال
الإفادة من الخبرات السابقة	٢٤,٩١	١,٧٨	٢٥,٠٢	١,٩٧	.٤٤	غ دال
الدرجة الكلية	١٤٥,٩٣	٤,٨٧	١٤٧,٠٥	٤,٦٦	١,٧٥	غ دال

❖ قيمة " ت " الجدولية لدلالة الطرفين (٢,٣٦) عند مستوى (٠١.)

يظهر الجدول (١١) نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق بين الجنسين على أبعاد مقياس التفكير المنظومي لطلاب الجامعة حيث يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات بُعد " التنظيم الذاتي لإدارة الوقت " لصالح عينة الإناث حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (١٤,٣٤) وهي قيمة دالة إحصائيا مقارنة بقيمة " ت " الجدولية التي تبلغ قيمتها (٢,٣٦).

وتدل هذه النتيجة على أن الإناث ترين في أنفسهن القدرة على التنظيم والتخطيط لإنجاز المهام وتقدير جيد لقيمة الوقت ، وإنجاز المهام المكلف بها دون تأجيل ،والاستعداد الجيد لأداء المهام الأكاديمية بشكل أفضل مقارنة بالذكور، وتتفق هذه النتيجة والتي تدل على تفوق الإناث في التنظيم الذاتي للوقت مع ما

توصل إليه " كينج " (King,2009) في دراسته التي أظهرت تفوق الإناث مقارنة بالذكور في التخطيط والتنظيم لإنجاز المهام ، وقد أرجع الباحث ذلك إلى طبيعة الإناث في التنظيم والسيطرة على الوقت . بينما أظهرت النتائج تفوق الذكور علي متوسط درجات بعد " التنظيم الذاتي للانفعالات " حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٩.٦٧) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠١.) . ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة نوع الجنس . حيث يظهر الذكور سيطرة في المواقف الانفعالية كالخوف والقلق والغضب والتي يصعب على الإناث السيطرة عليها وإدارتها ، وقد ظهر ذلك أيضا في استجابة الطالبات على عبارات المقياس والمفهوم الإجرائي للبعد والذي يشير إلى القدرة على مواجهة المواقف الانفعالية التي يمر بها في حياته الأكاديمية مثل القلق ، ومواجهة حالة الفشل أو الأخطاء التي قد يتعرض لها وشعورة بالثقة في النفس عند إنجاز المهام بنجاح ، وأن ما قد يحققه من نجاح انما يرجع إلى قدرته في السيطرة والتنظيم لانفعالاته . ويختلف ذلك مع النتائج التي توصل إليها جيري (Geery,1997) في دراسته تفوق الإناث على أبعاد (تصور العواطف – دمج العواطف – الدرجة الكلية الذكاء الوجداني) والذي يرجعه الباحثين إلى الاختلاف في طبيعة عينة الدراسة والمقياس المستخدم والأبعاد المتضمنة في المقياس .

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا على متوسطي درجات بعد "التنظيم الداخلي للسلوك" لصالح الإناث فقد بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٩.٢٥). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة محتوى الفقرات التي يتضمنها المقياس والتي تعبر عن رؤيه الطالب لقدرته على تنظيم سلوكه الذي يمكنه من حل مشكلاته ، واعتماده على نفسه في إنجاز المهام الأكاديمية ، ويساعده القدرة على تنظيم ما يقومون به من سلوك في النجاح الأكاديمي . وتتفق تلك النتيجة مع نتائج الدراسة أجراها (Yamauchi, 2007) على تنظيم الذات الأكاديمية فقد أظهرت تفوق الطالبات في بعد التنظيم الذاتي للسلوك.

وقد أظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث علي بعدي " التفكير التنظيمي الإيجابي "، و " الإفادة من الخبرات السابقة " حيث بلغت قيم " ت " المحسوبة (١٥٧.) ، (٤٤.) على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائيا مما يدل على عدم وجود فروق بين الجنسين (ذكور – إناث) علي البعدين ، أما بالنسبة للفروق بين الجنسين على متوسطي الدرجة الكلية لمقياس "التفكير المنظومي" فقد بلغت قيمة " ت " المحسوبة (١.٧٥) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ، مما يدل على عدم وجود فروق بين الجنسين على الدرجة الكلية للمقياس المستخدم. ويمكن تفسير تلك النتيجة إحصائيا حيث تفوق الذكور على بعض أبعاد المقياس المستخدم ، بينما تفوقت الإناث على أبعاد أخرى وترتب على ذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية للمقياس . وتدل النتائج السابقة على تحقق صحة الفرض الثالث من الدراسة جزئيا .

- **نتائج الفرض الرابع .**

◄◄ نص الفرض الرابع من الدراسة علي .

" توجد فروق دالة إحصائيا على متوسطي درجات أبعاد مقياس التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لنوع التخصص الأكاديمي" .

للتحقق من الفرض الرابع من الدراسة تم تصنيف عينة الدراسة في فئتين وفقا لطبيعة التخصص الأكاديمي ، التخصص الأول ويشمل (التربية الفنية ، التربية البدنية)، بينما يشمل التخصص الثاني (رياض الأطفال ، التربية الخاصة) . ويبين الجدل التالي نتائج هذا الإجراء. حيث استخدم اختبار " ت " لتحيد دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة من التخصصات الأكاديمية ذات الطبيعة الأكاديمية ، ويبين الجدول (١٢) نتائج هذا الإجراء .

جدول (١٢) نتائج اختبار" ت " لدلالة الفروق بين التخصص الأكاديمي على أبعاد مقياس التفكير المنظومي لطلاب الجامعة

أبعاد المقياس	التخصص الأول		التخصص الثاني		قيمة "ت"	الدلالة
	م	ع	م	ع		
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	٢٧,٧٣	٢,٥٨	٢٧,٠٩	٢,٤٣	٢,٠٤	غ دال
التنظيم الذاتي للانفعالات	٣٤,٤٦	٢,٨١	٣٤,٥١	٢,١١	١,٦٦	غ دال
التنظيم الداخلي للسلوك	٣٣,٦٣	٢,٠٦٩	٣٣,٧٠	٢,٤٧	.٠٨٩	غ دال
التفكير التنظيمي الإيجابي	٢٨,١١	٢,٣٢	٢٨,٨٨	٢,٧٠	١,٧١	غ دال
الإفادة من الخبرات السابقة	٢٥,٥٤	١,٧٨	٢٥,٣٣	٢,٠٤	١,٦٢	غ دال
الدرجة الكلية	١٤٩,٤٧	٤,٨٧	١٤٩,٥١	٤,٦٦	١،٩٩	غ دال

❖ قيمة " ت " الجدولية لدلالة الطرفين (٢,٣٦) عند مستوى (٠١.)

أظهرت بيانات الجدول (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة من التخصصات ذات الطبيعة الأكاديمية (التربية الفنية ، التربية البدنية) ، (رياض الأطفال، التربية الخاصة) على أبعاد مقياس التفكير المنظومي ، حيث بلغت قيم " ت " المحسوبة لأبعاد " التنظيم الذاتي لإدارة الوقت "(٢,٠٤) ، " التنظيم الذاتي للانفعالات "(١,٦٦)" التنظيم الداخلي للسلوك " (٠٨٩.) ، "التفكير التنظيمي الإيجابي "(١,٧١). " الإفادة من الخبرات السابقة "(١,٦٢)، " الدرجة الكلية ؛ (١،٩٩) وجميعها قيم غير دالة إحصائيا حيث تبلغ قيمة " ت " الجدولية (٢,٣٦) عند مستوى (٠١.) لدلالة الطرفين .

وتشير النتائج السابقة أن التخصص الأكاديمي لا يسهم في التفكير المنظومي بشكل دال مما يدل على تساوى أثر التخصص العلمي على القدرة على التفكير المنظومي بأبعاده المختلفة ، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التشابة في البيئة التعليمية والخبرات التعلمية التي يمر بها الطلاب خلال حياتهم الأكاديمية الجامعية ، كما يمكن تفسير النتيجة أيضا في ضوء شمولية العينة في التخصصات المختلفة في تشمل أفراد من الجنسين (بنين وبنات) ومن المستويات الدراسية المختلفة (متفوقين ومتوسطين وأقل تحصيليا) .

- **نتائج الفرض الخامس .**

◄◄ نص الفرض الخامس من الدراسة على .

" توجد علاقة إيجابية دالة بين التفكير المنظومي والكفاءة التدريسية المدركة لأفراد عينة الدراسة "

للتحقق من صحة الفرض الخامس من الدراسة قام الباحثين بحساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على الأبعاد الخمسة ، والدرجة الكلية لمقياس التفكير المنظومي بالأبعاد والدرجة الكلية لاستبانة الكفاءة التدريسية المدركة للطالب المعلم . ويبين الجدول (١٣) نتائج هذا الإجراء

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين أبعاد كل من مقياس التفكير المنظومي والكفاءة التدريسية المدركة والدرجة الكلية

الأبعاد	استبيان الكفاءة التدريسية			
	التخطيط	الأنشطة	التقويم	د الكلية
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	.٧٨٣	.٨٦١	.٥٤٨	.٦١١
التنظيم الذاتي للانفعالات	.٠٢١	.٦٦٤	.٧٦٥	.٤٣٣
التنظيم الداخلي للسلوك	.١٠٢	.٤٥٥	.٧٧٣	.٦٥٤
التفكير التنظيمي الإيجابي	.٥٧٤	.٧٣٢	.١٠٧	.٤٥٧
الإفادة من الخبرات السابقة	.٠٣٧	.٠٤٤	.٠٧٨	.٠٦٥
الدرجة الكلية	.٤٥٥	.٧٤٣	.٦٣٤	.٤٦٦

يتضح من بيانات الجدول (١٣) وجود معاملات ارتباط إيجابية دالة بين أبعاد مقياس التفكير التنظيمي ، والدرجة الكلية للمقياس ، وأبعاد استبيان الكفاءة التدريسية المدركة للطلاب المعلمين ، فقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين بعد " التنظيم الذاتي لإدارة الوقت " وأبعاد التخطيط ، الأنشطة ، التقويم والدرجة الكلية حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (.٧٨٣) ، (.٨٦١)، (.٥٤٨) (.٦١١) على التوالي .

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضود متطلبات الكفاءة التدريسية من تنظيم للوقت وإدارته خلال العملية التدريسية حتى تتحقق هذه الكفاءة ، فالتخطيط يتطلب تنظيم وقت فعاليات الدرس على الزمن المخصص ، وكذلك الأنشطة المقدمة ، وتوقيتات إجراء التقويم ، مما يظهر أثر التدريب النظري والعملي بالكلية ، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه (منى حسن ، ٢٠٠١) أن تحسين مستويات فعالية الذات الأكاديمية يمكن أن يتحقق من خلال تحسين مستويات الكفاءة الأكاديمية المدركة للطلبة ، أو من خلال برامج التعليم المصممة لتزويد المتعلمين بالخبرات والكفاءة الموضوعية ، والبرامج التي تعتمد على أسلوب التبادل الإرشادي بين الزملاء ، ومن خلال مشاركة الطلاب في تحديد بنية الأهداف التعليمية ، والبرامج التربوية في مجالات متخصصة مثل برامج التربية الميدانية ، وبرامج الأنشطة العلمية .

كما أظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط دالة بين بعد " التنظيم الذاتي للانفعالات " وكل من الأنشطة والتقويم والدرجة الكلية للكفاءة الأكاديمية حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (.٦٦٤) ، (.٧٦٥) ، (.٤٣٣) علي التوالي ، بينما

لم تظهر علاقة ارتباطية دالة بين نفس البعد و التخطيط حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠٢١.) وهي قيمة غير دالة إحصائيا .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء إدراك الطالب المعلم لما يمتلكه من قدرات تمكنه من التحكم والسيطرة بشكل إيجابي على فعاليات الدرس من خلال ما يقمه من أنشطة وأساليب تدريسيه تساعده في التفاعل مع التلاميذ ويحتاج ذلك إلى القدرة على فهم التلاميذ وحاجاتهم وميولهم وهو ما يتفق مع ما أشار إليه - أبو ناشي ، منى سعيد (٢٠٠٢) بأن التنظيم الذاتي يتضمن القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والنجاح وهو من متطلبات العملية التدريسية الناجحة .

كما أظهرت النتائج أيضا وجود معاملات ارتباط دالة إحصائيا بين درجات بعد " التنظيم الداخلي للسلوك " وأبعاد الكفاءة التدريسية التالية : الأنشطة ، التقويم ، والدرجة الكلية للكفاءة التدريسية ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٤٥٥.) ، (٧٧٣.) ، (٦٥٤.) على التوالي ، بينما لم تكن قيمة معامل الارتباط ، بين درجة البعد و التخطيط حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (١٠٢.) وهي قيمة غير دالة إحصائيا .

وبالنسبة لبعد " التفكير التنظيمي الإيجابي " فقد دلت النتائج على وجود معاملات ارتباط دالة إحصائيا بين درجات البعد ودرجات أبعاد الكفاءة التدريسية : التخطيط ، الأنشطة والدرجة الكلية للكفاءة التدريسية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٥٧٤.) ، (٧٣٢.) ، (٤٥٧.) على التوالي . بينما لم تكن العلاقة دالة إحصائيا مع درجات بعد التقويم حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (١٠٧.) وهي قيمة غير دالة إحصائيا .

وقد دلت النتائج بعد " الإفادة من الخبرات السابقة " على عدم وجود معاملات ارتباط دالة إحصائيا مع أبعاد الكفاءة التدريسية والدرجة الكلية حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (٠٣٧.)، (٠٤٤.) ، (٠٧٨.) ، (٠٦٥.) وهي قيم غير دالة إحصائيا .

وتشير النتائج السابقة إلى عدم وجود علاقة دالة بين بعد الإفادة من الخبرات السابقة في إدراك الطالب المعلم للكفاءة التدريسية ، والتي يمكن تفسيرها في ضوء أن الطلب يمر بأول خبرة تدريسية ، وليست لديه الخبرة في إدارة المواقف الصفية ، أو كيفية التصرف في المواقف الانفعالية ، كلها عوامل أدت إلى عدم وجود معاملات ارتباط دالة بسبب حداثة ما يمر به من مواقف تدريسية على الرغم من أهمية هذه العلاقة .

كما أظهرت نتائج معاملات الارتباط للدرجة الكلية لمقياس التفكير المنظومي وجود معاملات ارتباط دالة إحصائيا بأبعاد الكفاءة التدريسية :

التخطيط ، الأنشطة ، التقويم والدرجة الكلية حيث بلغت قيم معاملات الارتباط : (.٤٥٥) ، (.٧٤٣) ، (.٦٣٤) . (.٤٦٦) ، وهي قيم دالة موجبة إحصائيا .

وتدل نتائج العلاقات الارتباطية بين أبعاد التفكير المنظومي والكفاءة التدريسية المدركة لدى الطالب المعلم على أن امتلاك الطالب لمهارات التفكير المنظومي ، والقدرة على توظيف أبعادها في العملية التدريسية من العوامل المهمة في نجاحه ورفع مستوى الكفاءة التدريسية .

- **توصيات الدراسة** .

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن التوصية بما يلي :

- استخدام مقياس " التفكير المنظومي لطلبة الجامعة " في تحديد طبيعة التفكير المنظومي بأبعاده المختلفة لدى طلبة الجامعة ، وذلك بعد ما أكدت نتائج الدراسة على تمتعه بدرجة مطمئنة من الصدق العاملي والتمييزي ، وأيضا الثبات .
- إعداد وتطوير مقياس التفكير المنظومي وتقنينه على عينات من الأعمار لمختلفة من الطلبة بالمراحل التعليمية المتوسطة والثانوية بالمدارس السعودية.
- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من أهمية التفكير المنظومي في تطوير لقدرات الطالب الجامعي على التوافق بنجاح مع الحياة الجامعية معرفيا واجتماعيا وشخصيا ، يجب أن تراعي المناهج وطرق التدريس المستخدمة تنمية قدرة الطلاب علي التفكير باستخدام التفكير المنظومي وتطبيقه في حياته الجامعية والمجتمعية .
- مراعاة الفروق الفردية (نوع الجنس – طبية التخصص الأكاديمي) بين الطلاب وفقا لمهارات التفكير التنظيمي المطلوب تنميتها .

- **قائمة المراجع** :

١. أبو زيد سعيد الشويقي (٢٠٠٩) . التفكير البنائي وعلاقته بالسعادة واستراتيجيات مواجهة الضغوط والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (٦٥) ، المجلد التاسع عشر ، أكتوبر .

٢. محمد عبد اللطيف أحمد (٢٠١٠) . " تصميم اختبار تحصيلي وتجريبة في ضوء التفكير المنظومي كإطار بديل لتصنيف بلوم "، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد العشرون ، العدد ٦٨ ، يوليو ٢٠١٠م .

٣. أمين فاروق فهمى (٢٠٠٦) . مدخل المنظومى كآلية شاملة في إعداد المواطنة لعصر العولمة "أهم سمات ونواتج التعلم بالمدخل المنظومى" المؤتمر العربي السادس حول المدخل المنظومى في التدريس والتعلم نحو التنمية المستدامة في الوطن العربي ، القاهرة ، ص ص ١٨٠٢ .

٤. ابر عبد الحميد، عبد الرازق طاهر (1978) . أسلوب النظم بين التعليم والتعلم ، دار النهضة العربية ، الدوحة .

٥. حسن محمد المالكي (2004) . أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة المؤتمر العلمي الثامن " الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي، الجمعية المصرية للتربية . مجلد (١) جامعة عين شمس .٨ يوليو ص ص ٨٨ - ١٠٧ .

٦. حسين الكامل (٢٠٠٤) . " التفكير المنظومي ، المؤتمر العربي الرابع حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم " ، جامعة عين شمس ، بدار الضيافة ٣. ٥ ابريل.

٧. ريهام السيد سالم : (1999) . " فاعلية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري والاتجاه نحو العمل التعاوني في مادة العلوم لدى تلاميذ التعليم الأساسي "، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة طنطا.

٨. سعيد المنوفي (٢٠٠٢) . " فاعلية المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات وأثره على التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية " ، المؤتمر الرابع عشر " مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء " المجلد الثاني ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

٩. سعيد القاضي (٢٠٠٧). إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات .المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر (العربي السادس) ٢١- ٢٦ نوفمبر ، كلية التربية ، جامعة جنوب الوادي . مصر .

١٠. عادل عز الدن الأشول (٢٠٠٩) . علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

١١. . عبد الوهاب محمد كامل (٢٠١٠) . الذكاء المنظومي ووظائف المخ ، دراسة تحليلية للمفاهيم والتطبيقات " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد الواحد والعشرون ، العدد ٦٩أ ، ص ص ١٠٢ . ١٣١ .

١٢. عبد الحميد صلاح اليعقوبي (٢٠١٠) . " برنامج تقني يوظف استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنظومي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة " رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

١٣. على حسن ، عبد الحميد عسقول (٢٠٠٧) . " أثر استخدام التدريس المنظومي لوحدة مقترحة في برمجة الرياضيات لطلاب كلية التربية على تنمية التفكير في الرياضيات والاحتفاظ بمهارات البرمجة المكتسبة " ، المؤتمر العلمي الثاني ، الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد " رؤية مكتسبة " جامعة أسيوط ، المجلد الرابع ، ابريل.

١٤. منى حسن السيد (٢٠٠١) . '' أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات '' المجلة المصرية للدراسات النفسية ' المجلد الحادي عشر ' فبراير ' العدد (٢٩) ص ص ٣٤ - ٣٦ .

١٥. منى سعيد أبو ناشي (٢٠٠٢) . الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية : دراسة عامليه ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد (١٢) ، العدد (٣٤) ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

١٦. نادر شمى , و سامح إسماعيل، (2008) . مقدمة في تقنيات التعليم ،ط١ عمان : دار .الفكر.

١٧. وليم عبيد ، عزو عفانة (٢٠٠٣) . التفكير والمنهاج المدرسي ، مكتبة الفلاح ، الكويت .

18. Benson,A.(2007). Developing a Systems Thinking Capacity in Learners of all Ages , Systems Thinking in Schools , A Waters Foundation Program .

19. Capraro , M (2001) . Defining Constructivism : ItsInfluence on the problem Solving Skills of Students , Paper presented at the Annual Meeting of the South West EducationalResearch Association, new Orleans , Ecbruary.

20. Geary , L. (1997) . A exploratory study of the ways in which superintendents use their Emotional Intelligence to address conflict in their educational organizations (leadership). D.A.I., vol. 58 , No. 11 (A) , P : 4137 .

21. Hamachek, D. (2002) . Dynamic of self under standing and self knowledge : Acquisition, advantages , and relation to emotional intelligence . Journal of Humanistic counseling , education and development , vol. 38 (4) , pp : 230-244 .

22. Haroldsson, H. V, Belyazid,S and Sverdrup,H(2006). CausL loop Diagrams – promoting deep learning of complex systems in engineering Education , 4th Pedagogical Inspiration Conference 1. June 2006 Lund University , Sweden .

23. Hsu.C, Wang. H& Chen, Y . (2005). Evaluating Effects of Systems thinking Model on Curriculum and instruction Reform in Taiwan . National Taichung Teachers college . Taiwan Department of Elementary Education . p1 – 26 .

24. Hopper. M . and Stave, K (2008) Assing the Effctiveness of Systems Thinking Interventions in the Classroom . Proceedings Society. Athens . Greece , Joly 20 – 24 , 2008 .

25. O,Bryan,M. (2002). Where did they learn to think way ? Parental modeling of dysfunctional and constructive thinking , Doctoral Dissertation Cincinnati University (UMI,3069950).

26. Mathews, L. G and Jones A .(2007) . Using Systems Thinking to improve Interdisciplinary Learning outcomes ; Reflections on a pilot study in Land Economics Selected paper prepared for presentation at the American Agricultural Economics Association Annual Meeting Portland OR, july 29 – August 1, 2007 .

27. Nejat, p (2006). System Thinking Basics . Online .23-8-2012

28. Available at : http// ce. Sharif. edu / Nejat/ System%20 thinking %20Basics. Ppt.

29. Scheetz,M .and Yates, Y (2002) . Systems Thinking ; Visual Tools for Increasing Student Learning . Systems Thinking and Dynamic Modeling Conference , June 29 .

30. Schulte , M. (2003) : Emotional Intelligence : A predictive or descriptive construct in ascertaining leadership style or new name for old knowledge ? D.A.I. vol. 63 , No. 10 (A) , P : 3590 .

31. Stave.K and Hopper ,M (2007) What Constitutes Systems Thinking? A proposed Taxonomy. International System Dynamics Conference in Boston, Massachusetts .

32. Tyson , L. & others (1997) : A Multidimensional Framework for Interpreting Conceptual Change Events in The Classroom , Science Education , Vol.(81) , No (4)

33. King , D. (2009) : Measurement of differences in Emotional Intelligence of preset vice educational leadership students and practice , Administrators as measured by the multifactor Emotional Intelligence scale . D.A.I. , vol. 60 , No. 3 (A) , P: 606..

34. Wheatly, G. "Constructivism Perspectives on Science and Mathematics". Science Education, 75, No 1 (1991) , 9-2□

35. Wood , T , Sellers , P .(2006)." Assessment of Problem-Centered

36. Mathematics Program : Third Grade" . Journal for Research in Mathematics Education .Vol 27. No(2) . Pp 337 . 353.

37. Yamauchi, L, Greene, W: Culture, Gender, and the Development of perceived Academic Self – Efficacy among Hawaiian Adolescents ; Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association Chicago IL , March 24 – 28 , 2007.

38. Zhang, L. (2012) Thinking styles ; Their relationship with modes of thinking and academic performance. Educational psychology . Vol.22. No.3 pp.331 – 348.

****

البحث الثالث :

" فاعلية الخرائط الذهنية في اكتساب طلاب الصف الاول متوسط المفاهيم الفيزيائية واستبقاءها وتنمية الدافعية العقلية لديهم "

إعـــداد :

د/ ثاني حسين الشمري .

أستاذ طرائق تدريس الفيزياء المساعد

جامعـــــة بغـــــداد بالعراق

" فاعلية الخرائط الذهنية في اكتساب طلاب الصف الاول متوسط المفاهيم الفيزيائية واستبقاءها وتنمية الدافعية العقلية لديهم "

د/ ثاني حسين الشمري

- **مستخلص البحث** :

يهدف البحث الحالي الى معرفة فاعلية الخرائط الذهنية في اكتساب طلاب الصف الاول متوسط المفاهيم الفيزيائية واستبقاءها وتنمية الدافعية العقلية لديهم. طبق البحث على طلاب الصف الاول متوسط في مدرسة متوسطة ابن سينا للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى- جمهورية العراق للعام الدراسي ٢٠١٢ – ٢٠١٣ م ، وتم اختيار عينة البحث قصديا، والبالغة (٥١) طالبا ، وزعت بصورة عشوائية على مجموعتين ، احداهما تجريبية وعدد افرادها (٢٦) طالبا، والاخرى ضابطة وعدد افرادها (٢٥) طالبا. وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق إستراتيجية الخرائط الذهنية ، وتفوقهم على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم واستبقاءها وتنمية الدافعية العقلية لديهم.

" Effectiveness of Mind maps in Acquisition of Concepts Intermediate Class students, Retention , and developing of mind motivation for them "

Dr.Thani Hussein Alshemare

Abstract

The recent research aims at Knowing effectiveness of Mind maps in Acquisition of Concepts Intermediate Class students, Retention , and developing of mind motivation for them. Research was applied on students of first intermediate class in Ibn Sine Intermediate school which belongs to Diyala General directorat of education in IRAQ for the academic year 2012-2013. Sample was chosen by researcher which was (51) students . It was distributed randomly in to two groups (experimental and control) the first was (26) students and second was (25) students, Results explained that there was significant statistical difference in Level of (0.05) for favor of experimental group taught by mind map strategy and their excellence on control group students taught By ordinary method in Acquisition of concepts , Retention and developing of mind motivation for them.

- **مشكلة البحث** :

لقد شعر الباحث بأهمية اكتساب المفاهيم ، واستبقاءها، وتنمية الدافعية العقلية من خلال عمله كمدرس لمادة الفيزياء وطرائق تدريسها لمدة تجاوزت الثلاثون عاما، ومن خلال تدريسه لمادة تجارب العلوم الطبيعية في معاهد إعداد المعلمين ، إذ لاحظ أن بعض الطلاب يواجهون بعض الصعوبات في اكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها، وأن بعض إستراتيجيات التدريس المعتمدة لا تعمل على إكساب المفاهيم بصورة سليمة وإثارة التفكير لدى المتعلمين، ومن خلال استقصاء آ راء بعض مشرفي ومدرسي الفيزياء الذين اتفقوا على ضرورة استخدام إستراتيجيات وأساليب تعمل على إكساب المفاهيم وتنمية الدافعية العقلية لدى الطلبة.

وسبق ان حددت وزارة التربية أسباب تدني التحصيل العلمي للطلبة بضعفٍ منهجيتهم في تنظيم إستراتيجيات الدراسة والتعلم الذاتي . واقترحت حلولاً لتحسين التدريس في المرحلة الثانوية تمثلت بتطوير طرائق وإستراتيجيات التدريس لتنمية قدرات الطلبة وتمكنهم من التعلم الذاتي . (وزارة التربية ، ١٩٩٥، ١٠- ١٢) ، إذ ان تمكن الطلبة من التعلم الذاتي يساعدهم على اكتساب المعارف العلمية ومنها المفاهيم الفيزيائية.

كما أن الصعوبات التي تواجهها العملية التعليمية تحول دون أثارة الدافعية العقلية لدى الطلبة، ومهارات التعلم ، ومن اهمها مفهوم التعلم الذاتي ، وان تعليمنا الراهن يكتفي في التدريس والامتحان ويركز على المستويات المعرفية الدنيا والتي لا تتجاوز استرجاع المعرفة التي حُفظت بالحفظ الالي او الحفظ الاصم في التدريس والامتحان على حد سواء، وهكذا يفتقد الطالب العقلية الناقدة والفكرة الخلابة . (شحاته ، ٢٠٠٦ : ٢٧)

لذا يرى الباحث بأن هناك حاجة ماسة لاستخدام استراتيجيات حديثة يمكن أن تعمل على اكتساب المفاهيم واستبقاءها وتنمية الدافعية العقلية لدى الطلبة ، وقد تكون استراتيجية الخرائط الذهنية من بين تلك الاستراتيجيات التي يمكن اعتمادها في تحقيق ذلك.

وعليه يمكن تحديد المشكلة بالإجابة عن السؤال الآتي : " ما فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية واستبقاءها وتنمية الدافعية العقلية لدى طلاب الصف الاول متوسط.

- **أهمية البحث** :

تبرز أهمية هذا البحث من الدور المهم الذي تؤديه طريقة التدريس التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي ، اذ ان التخطيط لاستخدام استراتيجية تدريس واحدة أو اكثر يرجع الى مهارة المعلم في التدريس ، والتي تسهم في تحقيق اهداف الدرس .

وقد اشار (سلامة، ٢٠٠٤) بأن المفاهيم العلمية تؤدي إلى زيادة اهتمام التلاميذ بمادة العلوم ومنها مادة الفيزياء، وتزيد من دوافعهم، وتحفزهم على التخصص، كما تؤدي إلى توفير أساس لاختيار الخبرات وتنظيم الموقف التعليمي وتحديد الهدف (سلامة ، ٢٠٠٤، ٥٦)

ويضيف خطايبة (٢٠٠٥) بأن هناك محاولات عديدة لبلورة استراتيجيات تنفيذية يتبعها المعلم في حجرة الصف ليدرس طلبته المفاهيم العلمية وفق المرتكزات الأساسية للنظرية البنائية وتؤكد هذه الإستراتيجيات على الدور للطلبة في التعلم، حيث يقوم المتعلمون بإجراء العديد من النشاطات والتجارب العلمية للطلبة في مجموعات أو فرق عمل، كما تؤكد على المشاركة الفكرية الفعلية في النشاط بحيث يحدث تعلم ذو معنى قائم على الفهم (خطابيه، ٢٠٠٨، ٢٠) .

كل ما سبق دفع الباحث للقيام بالبحث الحالي، وبالتالي فإن لهذا البحث أهميته في مجال تدريس الفيزياء، وتتمثل هذه الأهمية فيما يلي:

- يعالج هذا البحث مشكلة أساسية تواجه معظم العاملين في مجال تدريس الفيزياء، وهي معرفة إمكانات وفاعلية الطرائق المختلفة لتقديم المفاهيم الفيزيائية، بحيث يستطيع الطالب اكتسابها وتطبيقها في مواقف أخرى.
- قد تؤدي نتائج هذا البحث إلى تقديم استراتيجية تدريس للمعلمين والمعلمات بمدارسنا، ترفع من كفاءة العملية التعليمية عامة، وتحسن من اكتساب الطلاب للمفاهيم الفيزيائية خاصة.
- نظرًا لأن استراتيجية الخرائط الذهنية هي طريقة لتنظيم المادة العلمية في المنهج، وتستخدم لربط الحقائق بالمفاهيم مستعيتة بالكلمات والرموز والصور، فإن نجاح استخدامها في هذا البحث قد يشجع واضعي المناهج الدراسية على استخدامها في تنظيم المادة العلمية في الكتب العلمية المقررة فيما بعد.
- تأكيد الأدبيات والدراسات والبحوث على ضرورة اعتماد الاستراتيجيات الحديثة في التدريس. فقد دعت الحاجة إلى ضرورة دراسة فاعليتها في متغيرات اكتساب المفاهيم الفيزيائية واستبقاءها، وتنمية الدافعية العقلية لديهم. .
- تفيد مدرسي الفيزياء لتقديمها استراتيجية تهتم بتعليم الطلاب كيفية تنظيم المعلومات ووضع هذا الهدف في مقدمة الأهداف التعليمية، لكي يصبح الطلاب قادرين على تذكر المعلومات واسترجاعها.

- **اهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي التعرف على:

- فاعلية إستراتيجية الخرائط الذهنية في اكتساب طلاب الصف الاول متوسط المفاهيم الفيزيائية في مادة الفيزياء.
- فاعلية إستراتيجية الخرائط الذهنية في استبقاء المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الاول متوسط في مادة الفيزياء.
- فاعلية إستراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية الدافعية العقلية لدى طلاب الصف الاول متوسط في مادة الفيزياء.

- **فرضيات البحث** :

تم اشتقاق الفرضيات الصفرية ، على النحو الاتي :-

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق استراتيجية الخرائط الذهنية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق استراتيجية الخرائط الذهنية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في استبقاء المفاهيم .

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق استراتيجية الخرائط الذهنية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في وتنمية الدافعية العقلية لديهم.

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث الحالي على ما يأتي:

- طلاب الصف الاول متوسط من المدارس المتوسطة النهارية التابعة لمديرية تربية محافظة ديالى . قضاء بعقوبة .
- الفصلان الخامس والسادس من كتاب الفيزياء للصف الاول متوسط المقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠١٢- ٢٠١٣ .
- الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٢- ٢٠١٣) م.

- **تحديد المصطلحات** :

- **الفاعلية** Effectiveness :

عرّفها (شحاتة وزينب ، ٢٠٠٣) بأنها : "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية بوصفها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة ، إذ يتم تحديد أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة إحصائياً أو حساب الدلالة العلمية". (شحاتة وزينب ، ٢٠٠٣، ٢٣٠)

- **التعريف الإجرائي للفاعلية** :

التأثير المتوقع حدوثه عند تدريس عينة البحث وفقاً لستراتيجية الخرائط الذهنية ، ويقاس من خلال درجات عينة البحث في اختباري اكتساب المفاهيم الفيزيائية واستبقاءها والدافعية العقلية

- **استراتيجية التدريس**: Instruction strategy

عرّفها عبيد (٢٠١٠): "مجموعة الأفعال أو التحركات للوصول إلى هدف واضح ومحدد بما يقنع أو يدفع الطلاب للتعلم وتحقيق أهداف الدرس". (عبيد، ٢٠١٠: ١٤٠)

- **الخرائط الذهنية** : Mind Maps

عرّفها (توني وباري ، ٢٠٠٦) "تقنية لتنظيم المعلومات بشكل واضح ومرئي بأساليب مشوقة مستخدمة أشكالا ، ورسوما تخطيطية وجداول ، توضح العلاقات بين المعلومات، كما أنها تشرك شقي المخ الأيمن والأيسر معا "(توني وباري ، ٢٠٠٦، ٤٦)

- **التعريف الإجرائي لاستراتيجية الخرائط الذهنية** :

ما يقوم به طلاب المجموعة التجريبية في نهاية الدرس من عملية تنظيم المعلومات الفيزيائية بوضع المفهوم (العنوان الرئيسي) في المركز ووضع المفاهيم الاقل عمومية في التفرعات مستخدمين الكلمات والرسوم والرموز والالوان.

- **اكتساب المفهوم** : Concept Attainment

عرّفه (الشربيني، ٢٠٠٠) بأنه: "نشاط يتطلب من الفرد ان يجمع بين شيئين او اكثر، وهذا النشاط الذي يقوم به الفرد من اجل التصنيف يفترض ان يؤدي الى نمو المفاهيم، لدرجة عندما تقدم له اشياء جديدة او مختلفة فأنه يستطيع ان يصنفها تصنيفاً صحيحاً بحيث يفرق بين الامثلة الموجبة والامثلة السالبة" (الشربيني، ٢٠٠٠، ٤٥) .

- **التعريف الإجرائي لاكتساب المفاهيم الفيزيائية** :

ما يتكون لدى الطالب من معنى يرتبط بالمفاهيم الواردة في الفصلين الخامس والسادس من مادة الفيزياء للصف الاول متوسط ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في عينة البحث بعد ادائه اختبار اكتساب المفاهيم الفيزيائية الذي اعده الباحث لهذا الغرض.

- **الاستبقاء** : Retention

عرّفه (Webster,1998) بأنه : " القدرة على الاحتفاظ بالتأثيرات البعدية للتعلم والخبرة الذي يجعل من التذكر والتعرف على الاشياء ممكن" (Webster,1998,9) .

- **التعريف الاجرائي للاستبقاء** :

مقدار المعلومات الباقية من التعلم الذي اكتسبه طلاب الصف الاول متوسط (عينة البحث) خلال مدة التجربة في مادة الفيزياء مقاسا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المفاهيمي بعد إعادة تطبيقه مرة ثانية بعد مرور اسبوعين من تطبيقه في المرة الاولى من دون تعريض الطلاب لأية خبرات بين اختبار اكتساب المفاهيم واختبار الاستبقاء بالمادة

- **الدافعية العقلية** : Mental Motivation

عرّفها دي بونو(De Bono, 1998) حالة تؤهل صاحبها لإنجاز ابداعات جادة وطرائق متعددة لتحفيز هذه الحالة او لحل المشكلات المطروحة بطرائق مختلفة ، والتي تبدو احياناً غير منطقية ، إذ ان الطرائق التقليدية لحل المشكلات السبيل الوحيد لذلك (De Bono, 1990, 82) .

- **التعريف الإجرائي للدافعية العقلية** :

بأنها حالة تؤهل صاحبها لتوليد افكار جديدة وجادة وتتمثل بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب عند استجابته على فقرات المقياس المعتمد في البحث الحالي.

- **المدخل النظري والدراسات السابقة** :
- **اولا** : **المدخل النظري** :
- **استراتيجية الخرائط الذهنية** : Mind Maps Strategy

يُعد توني بوزان هو المبتكر للخريطة الذهنية ، ومن المهتمين بطريقة تعلم الدماغ ، فقد اشار ان هناك تمايزا بين الجانبين الأيمن والأيسر للدماغ، فالجانب

الأيمن مختص بالتفكير الإبداعي والتعامل مع الإيقاعات والتفكير الفراغي والذكاء البصري المكاني والتخيل والألوان، اما الجانب الأيسر فهو مختص بالكلمات والمنطق والارقام والتفكير الخطي المتتابع والتحليل ، وهذا يتطلب ستراتيجية تدريس تربط بين الجانبين الأيمن والأيسر مما يعني وضع الدماغ في قمة عطائه ، و الخارطة الذهنية هي القادرة على الربط بين جانبي الدماغ. (امبوسعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩، ٤٧٧)

إن الفكرة الأساسية للخريطة الذهنية تقوم على حقيقة أن كل كلمة أو صورة يمكن أن تتم كتابتها في منتصف أية صفحة، ويمكن أن تخرج منها فروع تمثل معاني متعددة لانهائية ، ويمكن وصفها بأنها شبكة مترابطةٍ من الكلمات والصور ، علاوة على أنها تستعمل جميع العناصر التي تخص كلا من شقي الدماغ الأيسر والأيمن.

وسبق ان اشار عبيدات وابو السميد (٢٠٠٧) بأن الخريطة الذهنية وسيلة يستخدمها الدماغ لتنظيم الافكار وصياغتها بشكل يسمح بتدفق الافكار ويفتح الطريق واسعا امام التفكير الاشعاعي (عبيدات وسهيلة ، ٤٧،٢٠٠٧) ، ويسمي بدوي (٢٠١٠) الخرائط الذهنية بأسم خرائط الويب مبينا انها تستخدم لإظهار الترابطات والعلاقات بين الافكار، اذ تملأ الاشكال بالأفكار وبعد ذلك تُربط ببعضها بعضا باستخدام خطوط أو اسهم (بدوي ،٢٠١٠ ، ٥٣٤) ولخص امبوسعيدي والبلوشي(٢٠٠٩) فوائد الخريطة الذهنية بالاتي: (امبوسعيدي ، ٢٠٠٩ ، ٤٧٣- ٤٧٥)

- الاحتفاظ بالتعلم : لأنها تتعامل مع الرموز والصور واكثر مقاومة للتغيير والتبديل ، فيعمل الدماغ على الإحتفاظ بها
- الاستيعاب وتنمية الابداع
- تنظيم وترتيب الافكار والمعلومات
- ربط جانبي الدماغ
- المتعة والتغيير
- التكامل مع الفنون

كما اشار عبيدات وسهيلة (٢٠٠٧) الى خواص الخريطة الذهنية على النحو التالي:

- هي رسم مخطط لموضوع ما.
- هي خلق روابط وعلاقات جديدة
- هي ستراتيجية تعلم يبني فيها الطالب رواب ومهارات
- لكل طالب خريطة ذهنية خاصة به . (عبيدات وسهيلة ، ٢٠٠٩، ٢٠٥)

- **خطوات التدريس على وفق استراتيجية الخريطة الذهنية** :

- ضع عنوان الخارطة في المنتصف ، يمكن اضافة بعض الملامح البصرية لعنوان الموضوع.
- احصر العناوين الفرعية.

- اجعل الخطوط مائلة: الهدف من ذلك هو مراعاة الانسيابية اثناء قراءة الخريطة الذهنية، حيث ان العين تستسهل تتبع الخطوط المائلة عديمة الزوايا.
- اكتب فوق الخطوط فهو اسهل للعين.
- ارسم الكلمات او عبر عنها بالصور او الرموز، يساعد على الربط بين جانبي الدماغ.
- استخدم الالوان، ان تناغم الكلمات والالوان يساعد على التعلم لكل الدماغ ، الجانب الايمن (الالوان) ، والايسر (الكلمات) . (صخي وآخرون ،٢٠١١،١١٢) (امبوسعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩،٤٧٨)

والشكل (١) يوضح كيفية البدأ برسم الخارطة الذهنية:

شكل (١) : كيفية البدء برسم الخريطة الذهنية

- **اكتساب المفهوم** :

يُعد اكتساب الطلبة للمفاهيم من أهم الأهداف التي يسعى العلوم إلى تحقيقها، حيث أن المفاهيم تمثل أحد مستويات إلبناء المعرفي للعلم التي تبنى عليها مكونات باقي البناء، وتعتبر المفاهيم أيضا أحد نواتج العلم التي يمكن من خلالها تنظيم المعرفة العلمية. هذا وقد جرت محاولات عديدة لبلورة استراتيجيات تنفيذية يتبعها المعلم في حجرة الصف ليدرس تلاميذه المفاهيم العلمية وفق المرتكزات الأساسية للنظرية البنائية وتؤكد هذه الإسترا تيجيات على الدور النشط للتلاميذ في التعلم، حيث يقوم المتعلمون بإجراء العديد من النشاطات والتجارب العلمية للتلاميذ في مجموعات أو فرق عمل، كما تؤكد علي المشاركة الفكرية الفعلية في النشاط بحيث يحدث تعلم ذو معنى قائم على الفهم. (خطايبه ، 2008 ، ٢٠)

ويُعد تكوين المفاهيم العلمية وتنميتها لدى الطلبة أحد أهداف تدريس العلوم في جميع مراحل التعليم المختلفة، كما يعُد من أساسيات العلم والمعرفة التي تفيد في فهم هيكله العام وفي انتقال أثر التعلم .ولهذا، فإن تكوين المفاهيم العلمية أو تهذيبها لدِى الطلبة، على اختلاف مستوياتهم التعليمية، يتطلب أسلوبا تدريسيا مناسبا يتضمن سلامة تكوين المفاهيم العلمية وبقائها والاحتفاظ به (النجدي وآخرون، ٢٠٠٣،٣٤٩) .

- **استبقاء المفهوم (الاحتفاظ بالمفهوم)** Retention

يطلق مصطلح الاستبقاء في علم النفس التربوي على الأثر الثابت الذي يتبقى بعد التجربة ، او انه الأثر المتبقي عن الخبرة الماضية ، والمكون الاساس للتعلم، والتذكر ، وانتقال المهارات (عاقل، ١٩٧٩،٨٢) .

ويمكن قياس الاحتفاظ بثلاثة طرائق، وهي:

- الاستدعاء (Recall) : ويعني استرجاع المعلومات من الذاكرة ويحدث الاستدعاء من غير وجود المنبه الاصلي، اي المعلومة التي سبق للشخص ان تعلمها ، او خزنها ، ومن اهم المواقف التي يجري فيها الاستدعاء موقف الامتحان.
- التعرف (Recognition) ويعنى به تحديد او تعرف المعلومة إذا عرضت ضمن معلومات اخرى ، ويستعمل التعرف في الاختبارات المدرسية التي تستعمل طريقة الاختيار من متعدد.
- إعادة التعلم: ويقاس الاحتفاظ بهذه الطريقة بمقارنة الزمن المستغرق في إعادة التعلم بالزمن المستغرق في التعلم الأصلي. (عبد الخالق، ١٩٨٩، ٣٢٥ – ٣٢٧)

- **الدافعية العقلية** :

ان الدافعية العقلية من وجهة نظر دي بونو تعني الجهد المتواصل المستمر لدى الفرد ، فهي ليست امتياز للذين يقضون اوقاتا طويلة في تطوير افكارهم بل هي الفكرة بحد ذاتها قد تراود الفرد في لحظة تبصر واحدة. فالأفكار المتولدة من الدافعية العقلية يمكن التوصل اليها بطريقتين : الاولى : هي محاولة تحسين السبل المتبعة، والثانية : هي ازالة كل ما من شأنه اعاقتها ، فهي المهم ان تعرف سبب عدم قدرة الافراد على الابتكار بدلا من البحث عن اسباب وابتكار المبدعين ، اذ يمكن تطوير القدرة على اكتشاف افكار جديدة عندما نمتلك النظرة التي تؤهلنا من معرفة ما يمنع ظهورها. (دي بونو ، ٢٠١٠ : ٩- ١١)

واشار الكثير من التربويون بوجود أربعة مجالات للدافعية العقلية يمكن تلخيصها كما في الجدول (١) :

جدول (١) : مجالات الدافعية العقلية

التركيز العقلي	التوجه نحو التعلم	حل المشكلات ابداعياً	التكامل المعرفي
المتعلم الذي يتميز بالقدرة على التركيز يتصف بانه شخص مثابر لا تفتر همته ومركز ، ومنظم في عمله ، ونظامي ومنهجي ، ينجز اعماله في الوقت المحدد ، يركز على المهام التي يشتغل بها ، والصورة الذهنية لديه واضحة في ذهنه. (وريـاش وعبدالحق،٢٠٠٧: ٤٦٣)	يتمثل في قدرة المتعلم على توليد دافعية لزيادة قاعدة المعارف لديه ، ويبدي اهتماما للاندماج في انشطة التحدي ، ولديه اتجاه نحو الحصول على المعلومة كاستراتيجية شخصية عند حل المشكلات، ويقدر عاليا جميع المعلومات واقامة الدليل عليها . (مرعي ونوفل،٢٠٠٨: ٢٦٣)	يتميز المتعلمون بقدرة على حل المشكلات بأفكار وحلول خلاقة واصيلة ، فهم يتباهون بانفسهم لطبيعتهم الخلاقة المبدعة ، ومن المحتمل ان يظهر هذا الابداع من خلال الرغبة في الانخراط في الانشطة التي تثير التحدي مثل الالغاز والاحاجي ، وفهم الوظائف الأساسية للأشياء ، وهؤلاء المتعلمون لديهم احساس قوي بالرضا عن الذات . (نوفل، ٢٠٠٨: ٢٠)	يمتاز هذا البعد في قدرة المتعلمين على استخدام مهارات تفكيريه محايدة ، (موضوعية) ، حيث يكونوا محايدين تجاه جميع الافكار، حتى التي تنسب إليهم، فهم متفتحو الذهن ،يأخذون بعين الاعتبار تعدد الخيارات البديلة ، ويشعرون بالراحة مع المهمة التعليمية (ابو رياش وعبدالحق، ٢٠٠٧: ٤٦٤)

• **ثانيا : الدراسات السابقة :**

أظهرت نتائج اغلب الدراسات السابقة تفوق المجموعات التجريبية التي اعتمدت استراتيجية الخرائط الذهنية ، على المجموعات الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية ، ومن هذه الدراسات:

١- دراسة (وقاد ، ٢٠٠٩) :

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية استخدام الخرائط الذهنية على تحصيل بعض موضوعات مقرر الأحياء عند المستويات المعرفية (التذكر ، الفهم، التطبيق ،التحليل ، التركيب) لطالبات الصف الأول ثانوي الكبيرات بمدينة مكة المكرمة ، تكونت عينة البحث من مجموعتين، احداهما تجريبية (٢٧) طالبة ، والاخرى ضابطة (٢٨) طالبة وبعد تطبيق التجربة أظهرت النتائج فاعلية استراتيجية الخريطة الذهنية في التحصيل (وقاد ، ٢٠٠٩، ج)

٢- دراسة (السوداني والكرعاوي، ٢٠٠٩) :

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الاول متوسط، اجريت الدراسة في متوسطة الغد المشرق للبنات في قضاء عفك/القادسية، تكونت عينة البحث من ٤٦ طالبة بواقع (٢٣) طالبة لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، واظهرت نتائج التجربة تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الخريطة الذهنية على الضابطة في تنمية التفكير الابداعي (السوداني والكرعاوي، ٢٠١١ ٨٧).

٣- دراسة (حوراني،٢٠١١) :

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم واتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلية، اجريت الدراسة في فلسطين ، وتكونت عينة البحث من ١١٧ طالبا وطالبة بواقع (٣٣طالب، و٢٧ طالبة) في المجموعة الضابطة، و(٣٠ طالب ، و٢٧ طالبة) في المجموعة التجريبية، واظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل واتجاهات الطلبة نحو العلوم (حوراني ، ٢٠١١، ل – م) .

• **اجراءات البحث :**

• **أولاً: التصميم التجريبي** Experimental Design

تم اختيار تصميم المجموعات المتكافئة ذات الضبط الجزئي ، ذي المجموعتين التجريبية و الضابطة ، ذات الاختبارالقبلي للدافعية العقلية والبعدي لاختبار اكتساب المفاهيم والاستبقاء والدافعية العقلية وكما موضح في الجدول (٢):

جدول (٢) : التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التكافؤ	المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة
التجريبية	١- العمر الزمني بالأشهر ٢- تحصيل نصف السنة في مادة الفيزياء ٣ – الدافعية العقلية	الخرائط الذهنية الطريقة الاعتيادية	اكتساب المفاهيم الفيزيائية الاستبقاء الدافعية العقلية
الضابطة			

• **ثانياً : مجتمع البحث وعينته** : Research Population & Sample's

تم تحديد مجتمع البحث من طلاب الصف الاول متوسط للمدارس المتوسطة النهارية ، التابعة لمديرية تربية محافظة ديالى / قضاء بعقوبة للعام الدراسي (٢٠١٢- ٢٠١٣) . وتم اختيار متوسطة ابن سينا بصورة قصدية لتمثل عينة البحث . ضمت المدرسة شعبتين (أ ، ب) من طلاب الصف الاول متوسط وبلغ عدد طلابهما (٥٤) طالبا ، وقد تم اختيار شعبة (ب) بالتعيين العشوائي لتمثل المجموعة التجريبية ، وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة . واستبعد الطلاب الراسبون إحصائيا ، لتحقيق الدقة والموضوعية بسلامة النتائج . وأصبح العدد النهائي لعينة البحث (٥١) طالبا ، وبواقع (٢٦) طالب للمجموعة التجريبية و (٢٥) طالب للمجموعة الضابطة ، وكما موضح في الجدول (٣):

جدول (٣) توزيع طلاب عينة البحث على مجموعتي البحث

ت	المجموعة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
١	المجموعة التجريبية	٢٨	٢	٢٦
٢	المجموعة الضابطة	٢٦	١	٢٥
	المجموع	٥٤	٣	٥١

• **ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث** Groups Equivalence

كوفئت مجموعتا البحث في متغيرات العمر الزمني بالأشهر وتحصيل نصف السنة في مادة الفيزياء ، والدافعية العقلية كما في جدول (٤)

جدول (٤) المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في تغير العمر الزمني ، وتحصيل نصف السنة في مادة الفيزياء، والدافعية العقلية

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية عتد مستوى ٠,٠٥
العمر الزمني بالأشهر	التجريبية	٢٦	١٤٤,٢٣	٣,٠٢٣	٠,٣٢٦	٢,٠٢١	٤٩	غير دالة
	الضابطة	٢٥	١٤٤,٠٨	٢,٣٩٤				
تحصيل نصف السنة في مادة الفيزياء	التجريبية	٢٦	٦٢,٢٧	٢٤٥,٤٣	١,٦٦	٢,٠٢١	٤٩	غير دالة
	الضابطة	٢٥	٥٥,٧٦	١٤٦,٢٦				
الدافعية العقلية	التجريبية	٢٦	٨٦,١٥	٤٢,٤٤	١,١٣٠	٢,٠٢١	٤٩	غير دالة
	الضابطة	٢٥	٨٤,٣٢	٢٤,٨٦				

بما ان القيمة التائية المحسوبة لجميع متغيرات التكافؤ اصغر من القيمة التائية الجدولية فهذا يعني ان المجموعتين متكافئتان في جميع هذه المتغيرات.

• **رابعاً : مستلزمات البحث** : Research Requirements

- تحديد المادة العلمية: حددت المادة العلمية بالفصلين الخامس والسادس من كتاب الفيزياء للصف الاول متوسط للعام(٢٠١٢ - ٢٠١٣) م

- تحديد المفاهيم العلمية: تم تحديد المفاهيم للفصلين الخامس والسادس من كتاب الفيزياء ، وعرضت المفاهيم التي تم تحليلها على مجموعة من المدرسين والمدرسات ، ملحق(١) وطلب منهم التأشير على تلك المفاهيم حسب اهميتها وقد اتفق اكثر من ٨٠٪ من المحكمين على (٢٠) مفهوما، وبهذا تحقق صدق تحديد المفاهيم، والجدول (٥) يوضح المفاهيم الفيزيائية للفصلين الخامس والسادس من كتاب الفيزياء للصف الاول متوسط:

جدول (٥) : المفاهيم الفيزيائية للفصلين الخامس والسادس من كتاب الفيزياء للصف الاول متوسط

الفصل الخامس	الفصل السادس
الحرارة ، درجة الحرارة ، التمدد ، الاتزان الحراري، تمدد الاجسام الصلبة، تمدد السوائل، تمدد الغازات، المحارير، التدريج السليزي، التدريج المطلق ، الصفر المطلق	طريقة التوصيل ، طريقة الحمل ، طريقة الاشعاع ، نسيم البر ، نسيم البحر ، امتصاص الحرارة ، انبعاث الحرارة ، العزل الحراري ، قنينة الترموس

- صياغة الأغراض السلوكية : بعد الاطلاع على المواضيع الدراسية ، المتمثلة بكتاب الفيزياء للصف الاول متوسط . تم تحديد (٦٠) غرضاً سلوكيا موزعاً على ثلاثة مستويات بالنسبة للمجال المعرفي وهي : التذكر ، والاستيعاب والتطبيق، وبعد عرض الأغراض السلوكية على مجموعة من الخبراء في مجال التربية وطرائق التدريس (ملحق١) ، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم ، تم اعتماد جميع الاغراض السلوكية لأنها حصلت على نسبة اتفاق (٨٠٪) من اراء الخبراء.
- إعداد الخطط التدريسية : تم إعداد (١٠) خطط تدريسية لكل مجموعة من مجموعتي البحث وبمعدل (٢) حصة في الاسبوع بحسب الأغراض السلوكية ومحتوى المادة الدراسية وخطوات الاستراتيجية المحددة. وبعد عرض نموذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم ، تم تعديلها وإعادة تنظيمها ، وبنسبة اتفاق (٨٠٪) وبإجراء التعديلات اللازمة أخذت الخطط صيغتها النهائية، ملحق (٢)

- **خامساً** : **ادوات البحث** Research Tools

تم تحديد الأداتين الآتيتين :

- اختبار اكتساب المفاهيم الفيزيائية
- تبني مقياس الدافعية العقلية.

وبالنسبة لإعداد اختبار اكتساب المفاهيم فقد تضمن (٢٠) فقرة (بواقع ١٠ فقرات من نوع المقابلة ، و١٠ فقرات من نوع الاختيار من متعدد، وقد عرضت فقرات الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والتخصص وقد حصلت الاداة على نسبة اتفاق اكثر من ٨٠٪ وبذلك تحقق صدق اختبار اكتساب المفاهيم، و تم حساب ثبات فقرات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية ، وبلغت قيمته (0.78) ،ثم صحح معامل الثبات النصفي باستخدام معادلة سبيرمان براون وبلغ (٠.٨٨) إذ يرى كرونالاند ان الاختبارات تعد جيدة اذا بلغ معامل ثباتها اكثر من (٠.٦٠) . (Gronlund,1965,125)

وبذلك اصبح الاختبار جاهزا للتطبيق على مجموعتي البحث ، ملحق (٣)

اما الاداة الثانية لهذا البحث فكان مقياس الدافعية العقلية ، وتبنى الباحث المقياس المعد من قبل الفراجي (٢٠١١)، و يتكون المقياس من(٣٤) فقرة بعد استبعاد الفقرات التي لا تناسب مستوى طلاب الصف الاول متوسط بناء على اراء الخبراء ، وحددت مستويات الاجابة لكل فقرة بـ (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة، تنطبق عليّ بدرجة متوسطة، تنطبق علي بدرجة قليلة، لا تنطبق عليّ)، وبحسب السلم التدريجي (٤ – ٣ – ٢ - ١) وبذلك تكون الدرجة النهائية للمقياس (١٣٦) درجة ، وقد تم التحقق من الصدق الظاهري وصدق البناء للمقياس، ثم حسب ثبات المقياس باستخدام معادلة الفا كرونباخ وبلغت قيمته (0.86)، ويعد مؤشرا جيدا لتطبيقه على عينة البحث (النبهان ، ٢٠٠٤، ٢٤٠) .

- **سادسا: إجراءات تطبيق التجربة** Experiment Application Procedures

- بدأ تدريس عينة البحث بتاريخ (2013/3/4 م) ، وبواقع (٢) حصة في الاسبوع لكل مجموعة ، وانتهت بتاريخ (٢٠١٣/٤/١٤م) ، وقد كلف الباحث مدرس الفيزياء [1] في المدرسة للقيام بتدريس المجموعتين بعد ان وضحت له كيفية تنفيذ خطوات التدريس على وفق إستراتيجية الخرائط الذهنية ، وتزويده بنماذج من الخطط التدريسية للمجموعتين التجريبية والضابطة وكان للمدرس رغبة كبيرة في تنفيذ هذه الإستراتيجية داخل الصف الدراسي.
- طبق اختبار اكتساب المفاهيم الفيزيائية بتاريخ (٢٠١٣/٤/١٦م)، ومقياس الدافعية العقلية (٢٠١٣/٤/١٧م) .
- طبق اختبار اكتساب المفاهيم الفيزيائية مرة ثانية لحساب الاستبقاء بمفاهيم الفيزياء بتاريخ (٢٠١٣/٤/٢٩م) .
- صححت الاجابات لاختبار اكتساب المفاهيم والاستبقاء والدافعية العقلية ثم رتبت البيانات الخاصة بكل منها لإجراء التحليلات الاحصائية المناسبة ثم استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الاتية:
  - ✓ الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (البياتي ،٢٠٠٨، ٢٠٢)
  - ✓ معادلة ارتباط بيرسون لحساب معامل الارتباط: (الدليمي وعدنان ٢٠٠٥، ١٣٢)
  - ✓ معادلة (سبيرمان براون) استخدمت لحساب ثبات اختبار اكتساب المفاهيم. (ملحم ، ٢٠٠٠ ، ٢٨٣)
  - ✓ معادلة كوبر : لحساب نسبة الاتفاق. (البطش وفريد ، ٢٠٠٧ ، ١٤٢)
  - ✓ معادلة الفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس الدافعية العقلية. (النبهان ، ٢٠٠٤، ٢٤٩)
  - ✓ مقياس مربع ايتا (ايتا^2) لحساب حجم التأثير (علي ، ٢٠١١، ٣٦٤- ٣٦٥)

[1] حسن هادي جمعة مدرس الفيزياء في متوسطة ابن سينا للبنين

- **النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات** :
- **أولاً** : **عرض النتائج** Results Presentation
- **نتائج اختبار اكتساب المفاهيم** :

للتحقق من الفرضية الاولى ، فقد تم تكميم البيانات كما في جدول(٦)

جدول(٦) المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات اختبار اكتساب المفاهيم الفيزيائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية	٢٦	١٤,٦٩	٦,٢١	٥,٦١٤	٢,٠٢١	٤٩	دالة
الضابطة	٢٥	١٠,٧٦	٦,٤٢				

ومن الجدول يتبين ان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية

- **نتائج اختبار استبقاء المفاهيم**

للتحقق من الفرضية الثانية فقد تم تكميم البيانات كما في جدول (٧)

جدول(٧) المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات اختبار استبقاء المفاهيم بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية	٢٦	١٤,٨١	٦,٣١	٥,٥٧	٢,٠٢١	٤٩	دالة
الضابطة	٢٥	١١,٠٨	٥,١٩				

ومن الجدول يتبين ان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من الفرضية الثالثة فقد تم تكميم البيانات كما في جدول (٨)

جدول (٨) : المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات مقياس الدافعية العقلية بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية	٢٦	١٠٤,٤٦	٤٢,٥٦	١٠,٠٥٨	٢,٠٢١	٢٦	دالة
الضابطة	٢٥	٨٨,٩٦	١٧,٨٤				

ومن الجدول يتبين ان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية

- **حجم التأثير**:Effect Size

إن مفهوم الدالة الإحصائية للنتائج يُعبّر عن حجم الثقة التي نوليها لنتائج الفروق أو العلاقات بصرف النظر عن حجم الفرق أو قوة الارتباط ، بينما يركز مفهوم (حجم التأثير) على حجم الفرق أو قوة الارتباط بغض النظر عن حجم الثقة التي نضعها في النتائج. (علي ، ٢٠١١ ، ٣٦٤). لذا قام الباحث بحساب حجم التأثير من خلال حساب مربع "إيتا"٢ للمتغّير المستقل (الخرائط الذهنية) في المتغيرات التابعة (اكتساب المفاهيم واستبقاءها وتنمية الدافعية العقلية) ،

فكانت قيمة (إيتا٢=٠.٣٩) بالنسبة لمتغّير (اكتساب المفاهيم) ، أما عند حساب حجم تأثير المتغّير المستقل (الخرائط الذهنية) في متغّير (الاستبقاء) فكانت قيمة (إيتا٢=٠.٣٨٧) ، وعند حساب حجم تأثير المتغّير المستقل (الخرائط الذهنية) في متغّير (الدافعية العقلية) فكانت قيمة (إيتا٢=٠.٦٧) ، وكما موضح في الجدول (٩)

جدول (٩) حجم التأثير (إيتا٢) لاستراتيجية الخرائط الذهنية في اكتساب المفاهيم واستبقاءها وتنمية الدافعية العقلية

المتغير المستقل	المتغّير التابع	إيتا٢	حجم التأثير
إستراتيجية الخرائط الذهنية	اكتساب المفاهيم	٠.٣٩	كبير
	الاستبقاء	٠.٣٨٧	كبير
	الدافعية العقلية	٠.٦٧	كبير

- **ثانياً: تفسير النتائج** : Results Interpretation

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق البحث الحالي ، والتي أظهرت تفوق طلاب المجموعة التجريبية والذين درسوا على وفق إستراتيجية الخرائط الذهنية ، على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية واستبقاءها وتنمية الدافعية العقلية. يمكن أن يعزى ذلك إلى ان إستراتيجية الخرائط الذهنية لها دور فاعل في شد انتباه الطلاب وتعاونهم على إنجاز خرائطهم الذهنية فهي قد هيأت جوا تعليميا بعيد عن الروتين ويبعد الملل عن الطلاب مما يزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم، كما ان اعتماد الجانب اللفظي والصوري في رسم الخريطة الذهنية جعل من عملية تنظيم المعلومات اكثر دقة مما اسهم في الاستبقاء والاحتفاظ بالمعلومات ومنها المفاهيم الفيزيائية ، وان التقليل من الكلمات المستخدمة عند رسم الخارطة ساعد في شدة التركيز من قبل الطلاب ومنحهم الفرصة لعملية اكتساب المفاهيم ، كما ان الطلاب يبدون اهتماما للاندماج في رسم الخريطة الذهنية بتبادلهم المعلومات والالوان مما يسهم في زيادة توجههم نحو التعلم فينمي الدافعية العقلية لديهم ، فضلا عن عملية التركيز التي يبديها الطالب عند تصميم الخريطة الذهنية تجعله يعمل بدافعية عالية لإنجاز عمله.

- **تفسير النتائج المتعلقة بحجم التأثير** :

من ملاحظة النتائج الواردة في الجدول (٩) يتبين أن قيمة (إيتا٢=٠.٣٩) والتي تمثل نسبة التباين وتدل هذه القيمة إن (٣٩٪) من التباين الكلي في اكتساب المفاهيم للمجموعة التجريبية يرجع إلى تأثير المتغّير المستقل (الخرائط الذهنية) ، ويتضح من ذلك إن حجم تأثير خطوات التدريس على وفق (الخرائط الذهنية) في اكتساب المفاهيم (كبير) ، وتكون مستويات حجم التأثير كما في جدول (١٠) . (علي ، ٢٠١١، ٣٦٥)

جدول (١٠) الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
ايتا^2	صغير	متوسط	كبير
	٠.٠١ ≤ ايتا^2 < ٠.٠٦	٠.٠٦ ≤ ايتا^2 > ٠.١٤	أيتا^2 ≤ ٠.١٤

من ملاحظة النتائج الواردة في الجدول (١٠) يتبين أن قيمة (إيتا٢=٠,٣٩) في اكتساب المفاهيم وهو نفسه تقريبا في الاستبقاء (٠,٣٨٧) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (الخرائط الذهنية) ، مما يعني إن حجم تأثير خطوات التدريس على وفق (استراتيجية الخرائط الذهنية) في اكتساب المفاهيم واستبقاءها (كبير). والتفسير ذاته بالنسبة الى الدافعية العقلية التي قيمة (إيتا٢=٠,٦٧)

وبناءاً على ما تقدم يتضح إن حجم تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية الخرائط الذهنية) في المتغيرات التابعة (اكتساب المفاهيم واستبقاءها وتنمية الدافعية العقلية) كان (كبير) ، مما يؤكد فاعلية (إستراتيجية الخرائط الذهنية) في اكتساب المفاهيم واستبقاءها وتنمية الدافعية العقلية بنسبة كبيرة.

- **ثالثا : الاستنتاجات** Conclusions

يتضح مما تقدم ومن خلاصة النتائج النهائية للبحث الحالي ، أن اعتماد إستراتيجية الخرائط الذهنية في التدريس أدى إلى :

- اكتساب طلاب الصف الاول متوسط في متوسطة ابن سينا للمفاهيم الفيزيائية
- احتفاظ (استبقاء) طلاب الصف الاول متوسط بالمفاهيم الفيزيائية .
- تبين ان هناك تنمية في الدافعية العقلية لدى طلاب الصف الاول متوسط .

- **رابعاً : التوصيات** Recommendations

نتيجة لما سبق ، وفي ضوء النتائج والاستنتاجات ، يوصي الباحث بما يأتي:

- اعتماد إستراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس مادة الفيزياء للصف الاول متوسط ، لفاعليتها الواضحة وتأثيرها المباشر في اكتساب المفاهيم الفيزيائية واستبقاءها وتنمية الدافعية العقلية.
- ادخال إستراتيجية الخرائط الذهنية ، ضمن مفردات منهاج طرائق التدريس في معاهد اعداد المعلمين والكليات التربوية، مع بيان خطوات تنفيذها من قبل مدرّسي المادة وطلبتهم .

- **خامساً : المقترحات** Propositions

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث بإجراء الدراسات الآتية :

- فاعلية إستراتيجية الخرائط الذهنية في اكتساب المفاهيم والدافعية العقلية لمواد دراسية أخرى.
- فاعلية إستراتيجية الخرائط الذهنية في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة
- فاعلية إستراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية عادات العقل.

- **المصادر** :

١. ابو رياش ، حسين و عبد الحق ، زهرية ، (٢٠٠٧) ، علم النفس التربوي (للطالب الجامعي والمعلم الممارس) ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط ١ ، عمان – الاردن.

٢. أمبو سعيدي ، عبد الله بن خميس وسليمان بن محمد البلوشي (٢٠٠٩). طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات علمية ، ط١ ، دار المسيرة ، عمّان.

٣. بدوي ، رمضان مسعد (٢٠١٠). التعلم النشط ، ط١ ، دار الفكر ، عمان

٤. البطش ، محمد وليد وفريد كامل أبو زينة (٢٠٠٧) . مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي ، ط١ ، دار المسيرة ، عمّان .

٥. البياتي ، عبد الجبار توفيق (٢٠٠٨). الاحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية ، ط١ عمان ، اثراء للنشر والتوزيع

٦. توني بو زن ، باري بو زن ،٢٠٠٦ . خريطة العقل ، ترجمة مكتبة جرير، الرياض

٧. حوراني، حنين سمير صالح (٢٠١١) ." فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم واتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلية"، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية ، كلية الدراسات العليا متوفرة على الموقع الالكتروني: cholar.najah.edu

٨. خطايبة ، عبدالله محمد (٢٠٠٨). تعليم العلوم للجميع ، ط٢ ، دار المسيرة ، عمان.

٩. الدليمي ، إحسان عليوي وعدنان محمود المهداوي (٢٠٠٥) . القياس والتقويم في العملية التعليمية ، ط٢ ، مكتبة أحمد الدباغ للطباعة ، بغداد.

١٠. دي بونو ،(٢٠١٠) ، التفكير الجانبي كسر القيود المنطقية ، ترجمة نايف الخوص ، منشورات وزارة الثقافة ، سورية

١١. الرفاعي ، نجيب (٢٠٠٦). مهارات دراسية، ط٦ ، الكويت، مهارات للاستشارات والتدريب.

١٢. السوداني، عبد الكريم، والكرعاوي ختام (٢٠١١). فاعلية التدريس بالخرائط الذهنية في تنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الاول متوسط، مجلة القادسية في الاداب والعلوم التربوية، المجلد (١٠) العددان (٣- ٤) ، متوفرة على الموقع الالكتروني. www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=61694

١٣. سلامة، عادل أبو العز :(2004) تنمية المفاهيم والمها ا رت العلمية وطرق تدريسها،ط 1، عمان :دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٤. شحاتة ، حسن ، (٢٠٠٦)، التعلم دعوة للحوار في الوطن العربي ، الدار المصرية اللبنانية.

١٥. شحاتة ، حسن وزينب النجار (٢٠٠٣) . معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، كلية التربية ، دار المصرية اللبنانية، جامعة عين شمس ، القاهرة.

١٦. الشربيني، زكريا (٢٠٠٠). تطوير تدريس الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية ، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (٢) ، العدد (٢)

١٧. صخي، مهدي حطاب وآخرون (٢٠١١).طرائق تدريس العلوم معاهد إعداد المعلمين المرحلة الخامسة، وزارة التربية وط١، مطبعة محافظة ديالى المركزية، العراق.

١٨. عاقل، فاخر (١٩٧٩). معجم علم النفس، ط٣، دار العلم للملاين ، بيروت.

١٩. عبد الخالق، احمد محمد (١٩٨٩). اسس علم النفس، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية.

٢٠. عبيدات ، ذوقان ، وسهيلة ابو السميد (٢٠٠٧)، الدماغ و التعلم والتفكير ، دار الفكر، عمان ، ط١

٢١. ـــــــــــــ ٢٠٠٩). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان .

٢٢. عبيد، وليم (٢٠١٠). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

٢٣. علي، السيد محمد (٢٠١١). إتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط١ ، دار المسيرة ، عمان.

٢٤. الفراجي، سمية صبار عليوي (٢٠١١). "الدافعية العقلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الاعدادية" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية – ابن الهيثم – جامعة بغداد

٢٥. مرعي ، توفيق احمد ونوفل ، محمد بكر (٢٠٠٨) الصورة الاردنية الاولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (دراسة ميدانية على طلبة كلية العلوم التربوية ، الجامعة الاونروا ، في الاردن ، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، مجلة علمية محكمة دورية ، مج ٢٤- ع٢.

٢٦. ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٠) . مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة ، عمان

٢٧. النبهان ، موسى (٢٠٠٤) . اساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان

٢٨. النجدي ، احمد وعبد الهادي ، منى وراشد ، علي (٢٠٠٣). تدريس العلوم في العالم المعاصر طرق واساليب وإستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، ط١ ، دار الفكر العربي، القاهرة

٢٩. نوفل ، محمد بكر محمد (٢٠٠٨) ، الفروق في دافعية التعلم المستندة الى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الاردنية.

٣٠. الهاشمي، عبد الرحمن، وطه الدليمي (٢٠٠٨). استراتيجيات حديثة في التدريس، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

٣١. وزارة التربية والتعليم (١٩٩٥) . ورقة عمل التعليم الثانوي ، مطبعة وزارة التربية، بغداد

٣٢. وقاد ، هديل أحمد إبراهيم (٢٠٠٩) "فاعلية استخدام الخرائط الذهنية على تحصيل بعض موضوعات مقرر الأحياء لطالبات الأول الثانوي الكبيرات بمدينة مكة المكرمة" ، رسالة ماجستير منشورة ، مكتبة جامعة أم القرى، متوفرة على الموقع الالكتروني.

33. Webster , Merriam (1998): C0llegiate Dicti0nary . 10th ,Nassachusetts , (U.S.A) .

34. De Bono , (1990) : Lateral thinking , Creativity step by step), New York , Horper & Re,w publishers.

35. cuthell, johu &preston, Christina , 2008, Multimodal concept mapping in teaching and learning , Amiranda Net fllewship project.

36. Gronlund, normon (1965), Meacasurment and evaluation in teaching, macmillanco, Newyork

البحث الرابع :

" فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم التعاوني في تنمية مهارات تخطيط الدرس لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية "

إعـــداد :

د/ أنوار علي عبد السيد المصري .

مدرس المناهج وطرق التدريس

كلية التربية النوعية بالمنصورة جامعة المنصورة

" فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم التعاوني في تنمية مهارات تخطيط الدرس لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية "

د/ أنوار علي عبد السيد المصري*

- **مستخلص البحث** :

يهدف البحث إلى بيان فعالية برنامج مقترح قائم على التعلم التعاوني في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات التخطيط الدرس لدى طالبات الفرقة الرابعة تخصص الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية. حيث اعتمد البحث على المنهج التجريبي مستخدما التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة والتي استخدمت إحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني. وبتطبيق أدوات البحث المتمثلة في الاختبار التحصيلي لتحديد مستوى أداء الطالبات فى الجوانب المعرفية لمهارة التخطيط للدرس، وبطاقة تقييم لتحديد مستوى أداء الطالبات فى الجوانب الأدائية لمهارة التخطيط للدرس. وتوصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في كل من الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات التخطيط للدرس. وأوصى البحث بالعديد من التوصيات منها تضمين التعلم التعاونى كإستراتيجية تدريس ضمن برامج إعداد المعلم بكليات التربية النوعية وعقد ورش عمل للتدريب عليها.

The effectiveness of the program proposal based on cooperative learning in the development of the skills of planning the lesson with students of Home Economics Faculty of Specific Education.

Dr.Anwar Ali Abd-Elsyd Almasri

Abstract

The research aims to demonstrate the program proposal based on cooperative learning in the development of the cognitive aspects of the performance and skills of planning the lesson with students fourth year specialization Home Economics Faculty of Specific Education. The study depended on the Experimental approach using the experimental design of one group which used one of the co-operative learning strategies. On applying research tools; including an achievement test to determine the level of students' performance at the cognitive aspects of lesson planning skills and an assessment card to determine the level of students' performance at the performance aspects of lesson planning skills, The research found to have a statistically significant difference between the mean scores of students in the experimental group pre and post two applications for the post application in all aspects of the knowledge and performance skills to the planning the lesson. The study had a number of recommendations. One of them is including co-operative learning as a teaching strategy in teacher preparation programs at faculties of Specific education and also holding workshops to train teachers on this strategy.

- **المقدمة والإحساس بالمشكلة** :

تعد مهارة التخطيط الدرس أحد مهارات التدريس وتمثل المرحلة الأولى من مراحل مهارات التدريس التي تتكون من مهارة التخطيط، مهارة التنفيذ، ومهارة

---

* مدرس المناهج وطرق التدريس بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة.

** اتبعت الباحثة نظام التوثيق الخاص بالجمعية الأمريكية لعلم النفس الإصدار السادس APAstyle_6th_edition

التقويم للدرس. والتخطيط عملية لازمة وضرورية للتدريس الجيد ولاشك أن التخطيط لابد وأن يسبق مراحل التنفيذ والتقويم، ويعتبر التخطيط بمثابة رسم الخريطة، التي توضح مسار العمل واتجاهاته وطرقه (كوثر كوجك، ٢٠٠١).

كما يعد التخطيط أحد العلامات المميزة للتعليم المدرسي كنشاط منظم، فإذا كنت ترغب كمعلم للدرس بطريقة منظمة، عليك تكريس جزء هام من وقتك ونشاطك للتخطيط، فالتخطيط المدرسي أو التخطيط للدرس يتضمن تحديد الأولويات وتحديد الأهداف العامة والخاصة، وتحديد الأولويات التعليمية بالنسبة للطلاب (دونالد أوركينج وآخرون، ١٣٩،٢٠٠٣).

وتشير كوثر كوجك (٢٠٠١) أنه حتى يتمكن المعلم من التخطيط لتدريسه لابد وأن يدرك ويستوعب المفاهيم والمدركات الأساسية في مادته، وما يتبعها من قوانين وأسس وتعميمات وأن يكون على دراية كافية بالكتب والمراجع والوسائل المرتبطة بهذه المادة، وأن يتفهم طبيعة وخصائص التلاميذ في المرحلة الدراسية التي تدرس لهم فيها، وأن يحدد أهداف تدريسه بدقة وبوضوح.

وتخصص الاقتصاد المنزلي وما يشمله من مهارات أدائية يحتاج في التخطيط لها أن تكون الطالبة المعلمة لديها القدرة على تحديد المكون المعرفي والأدائي لكل مهارة، والتسلسل الدقيق في عرض المهارات وإعداد الأجهزة والأدوات التي يمكن من خلالها المساعدة على اكتساب الطالبات لهذه المهارات، وتحديد الأهداف إجرائيا، واختيار الأنشطة التي تتناسب مع المهارة وأساليب التدريس التي من خلالها تتمكن الطالبة من المشاركة الفعلية لأداء المهارة، مما يضمن تحقيق المهارة في جميع جوانبها معرفية أدائية وجدانية، بالإضافة لاختيار أساليب التقويم المتبعة والتي يفرق فيها بين الأساليب التي تقيس مدى اكتسابهن للجانب المعرفي، المهارى، الوجداني حتى تحقق أساليب التقويم الغرض منها.

لذلك من الضروري مساعدة الطالبة المعلمة على أن تتقن مهارة التخطيط للدرس لتوفير بيئة تعليمية وخلق مناخ يشجع على حدوث أكبر قدر من التعليم والتعلم، وإتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لتطبيق ما تعلموه من معلومات، وأفكار ومفاهيم ومهارات تطبيقا عمليا. ويشير هاموند وآخرون (٢٠٠٢) إلى أن الطالب يمكنه اكتساب المهارات اللازمة لتخصصه من خلال ربط المعلومات النظرية بالتطبيقات العملية.

ويعد التدريب الميداني المجال الذى من خلاله يتم الربط بين الجانب النظري للمفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية والتطبيق لها عمليا من جانب آخر، كما أنها تساعد على صقل المهارات التعليمية التي يمتلكها الطالب المعلم من خلال الممارسة الفعلية لهذه المهارات، كمهارة التخطيط للدرس وما يتبعها من مهارات فرعية من تحليل محتوى المقرر لتحديد مفرداته ومتطلبات تدريس هذه المفردات، وصولا لتحديد أساليب تدريس ووسائل تعليمية ووسائل تقويم لجوانب التعلم المتعددة.

وعلى الرغم من أهمية هذه المهارة، من حيث أن التخطيط الصحيح يؤدى إلى تنفيذ وتقويم صحيح لعملية التدريس، إلا أنه من خلال الإشراف التربوي للباحثة على طالبات تخصص الاقتصاد المنزلي في مدارس التدريب الميداني، ومن خلال متابعتهن أثناء الشرح وتنفيذ الدرس داخل الفصول، لاحظت الباحثة العشوائية والارتجال أثناء الشرح، عدم السير بنظام وترتيب وتسلسل في عرض المهارة بجانبيها المعرفي والأدائي، بالإضافة لعدم قدرة الطالبة المعلمة على تحفيز الطالبات للمشاركة معها من خلال الأنشطة، بالإضافة لعدم وجود وسائل تعليمية، وفى حالة وجودها لا تكون مناسبة للدرس من حيث طبيعة الدرس أو الوقت التي تستخدم فيه.

وبرجوع الباحثة إلى دفاتر تحضير الطالبات لتحديد أسباب هذا القصور في التنفيذ للدرس، وجدت الباحثة أن الطالبات سلبيات في عملية التخطيط للدرس، حيث يتم الاعتماد على النقل من دفاتر تحضير سابقة لزميلاتهن أو الاعتماد على الإعداد وفق توجيه الموجه (الخارجي)، أي المشرف الأكاديمي من جانب المدرسة، مما يجعل التخطيط للدرس يتم روتينيا، بالإضافة للاختصار الشديد في عمليات التحضير للدروس وتحديد مختصر لبعض المهام التدريسية.

وللتأكد من ذلك قامت الباحثة بفحص عدد عشرين دفتر من دفاتر التحضير للطالبات في تخصص الاقتصاد المنزلي للفرقة الرابعة، ومن خلال الفحص توصلت الباحثة إلى ما يلى:

- التخطيط للدرس لدى جميع الطالبات لا يشتمل على جميع العناصر المكونة للدرس.
- التحديد العام للأهداف دون وجود أهداف إجرائية تشمل جميع جوانب التعلم.
- تكرار لطرق تدريس شائعة في العديد من الدروس رغم اختلافها.
- إغفال تحديد دقيق للمفاهيم والمهارات التي يجب اكتسابها.
- إغفال دور الأنشطة والتكليفات.
- يعتمد التقويم على أسئلة نظرية عامة لا تتفق وطبيعة الأهداف العامة السابق إعدادها.

كما قامت الباحثة بإجراء مقابلات مفتوحة مع عدد عشرة من المشرفين التربويين وعشرة من المشرفين الأكاديميين، ومن خلال المقابلات توصلت الباحثة إلى أن هناك عدة أسباب يرجع إليها القصور في التخطيط للدرس منها:

- عدم وجود أدوات مقننة وموضوعية لتقييم مهارات التخطيط كمعيار موضوعي يستند إليه عند تقييم الطالبات.
- عدم وجود برامج أو ورش عمل يتم من خلالها تدريب الطالبات على مهارات التخطيط للدروس.

- ضيق الوقت وازدحام المدارس مما لا يعطى فرصة لمناقشة التخطيط للدروس ويتم الاقتصار على ملاحظة الطالبات المعلمات داخل الفصول مباشرة.
- عدم وجود أسس واضحة يتم من خلالها تحديد العناصر الأساسية والفرعية التي يجب أن يشتمل عليها التخطيط.
- الدور السلبى للطالبات وعدم تحملهن مسئولية تطوير أدائهن في التدريب الميداني.

وبالرجوع للواقع الميداني نجد أن الطالبات يتم تقييم أدائهن من خلال بعض الاستمارات غير المقننة ولمرحلتين فقط من مراحل مهارات التدريس، التنفيذ والتقويم للدرس ويتجاهل التقييم مرحلة التخطيط والإعداد للدروس.

وترتب على ما سبق قصور وتدني في المهارات الأدائية للطالبات في التخطيط للدروس، وبالرجوع إلى ميدان البحث في هذا المجال وجد أن جميع الأبحاث اقتصرت في اهتمامها على تنمية مهارات التنفيذ والتقويم للدرس كأحد مهارات التدريس دون الاهتمام بمهارات التخطيط للدرس، والبعض الآخر اتجه في اهتمامه إلى تحديد أوجه القصور في تنمية مهارات التدريس كأبحاث وصفية دون تقديم طرق معالجة أوجه القصور.

ومما سبق تظهر الحاجة للبحث الحالي الذى يستهدف تنمية مهارات التخطيط للدرس من خلال برنامج مقترح قائم على التعلم التعاوني يمكن من خلاله مساعدة الطالبات على اكتساب مهارة التخطيط للدروس بطريقة تمكنهن من جميع المهارات الفرعية التي تندرج تحت هذه المهارة، بالإضافة للربط بين الجانبين النظري والعملي لمهارة التخطيط، وإتاحة الفرصة للطالبات بالتدريب العملي على هذه المهارات وتشجيعهن على تحمل المسئولية وتحقيق أهداف تعليمية مشتركة تؤدى لتنمية مهارات التخطيط للدرس.

- **تحديد المشكلة**:

تحددت مشكلة البحث في قصور وتدنى مستوى أداء الطالبات لمهارات التخطيط للدرس لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية.

وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **ما التصور المقترح لبرنامج قائم على التعلم التعاوني لتنمية مهارات التخطيط للدرس؟**

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مهارات تخطيط الدرس التي ينبغي توافرها لدى طالبات الاقتصاد المنزلي؟
- إلي أي حد تتوافر تلك المهارات لدي طالبات الاقتصاد المنزلي؟
- ما البرنامج المقترح القائم على التعلم التعاوني في تنمية مهارات التخطيط الدرس لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم التعاوني في تنمية مهارات التخطيط الدرس لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية؟

- **أهداف البحث** :

هدف البحث الحالي إلى:

- إعداد قائمة بمهارات تخطيط الدرس اللازمة لطالبات الاقتصاد المنزلي.
- إعداد برنامج قائم على التعلم التعاوني لتنمية هذه المهارات.
- بيان فاعلية البرنامج في تنمية مهارات تخطيط الدرس لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية.

- **حدود البحث** :

يقتصر هذا البحث على:

- طالبات الفرقة الرابعة تخصص الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية.
- تنمية الجوانب الأدائية لمهارات التخطيط للدرس.
- برنامج قائم على استخدام استراتيجية المجموعات المتعاونة.

- **مصطلحات البحث** :

- **البرنامج**:

البرنامج كمصطلح مجموعة الإجراءات والممارسات، تحدد لها أهداف في ضوء الكفايات التي يجب على المعلم اكتسابها والتي تساعده على أداء دوره بفاعلية (أحمد حسين اللقاني، على الجمل، ٢٠٠٣، ٧٥).

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه" مجموعة من المهام التي صممت مرتكزة على التعلم التعاوني لتنمية مهارات تخطيط الدرس لدى طالبات الاقتصاد المنزلي، ويشتمل على الأهداف العامة والإجرائية، المحتوى الدراسي، استراتيجية التدريس المستخدمة، الوسائل والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم المتبعة ".

- **التعلم التعاوني**:

يعرفه (Slavin (1994 بأنه مجموعة من استراتيجيات التدريس التي تسعى إلى تعزيز وتشجيع التعاون والتفاعل بين المتعلمين.

كما يعرف بأنه: مجموعة من استراتيجيات التعلم التي تتضمن العمل الجماعي للطلاب داخل مجموعات صغيرة للوصول إلى الأهداف المرغوبة، ويعمل على تحسين بعض المهارات مثل اتخاذ القرار الجماعي، ومشاركة الطلاب وتحمل المسئولية، ويعطى الفرصة لجميع الطلاب لكى يتفاعلوا أو يتعاملوا معا (Eggen & Kaual ,1996).

- **استراتيجية المجموعات المتعاونة** :

ويعرف محمد السيد (٢٠٠٣) طريقة المجموعات المتعاونة بأنها" الطريقة التى يتعلم من خلالها الطلاب فى مجموعات صغيرة، تتكون كل مجموعة من (٢ – ٦) طلاب مختلفى القدرات والاستعدادات ويسعون نحو تحقيق أهداف مشتركة. وتتطلب هذه الطريقة تحويل نظام الصف ذى المجموعة الواحدة إلى نظام الصف للمجموعات، كما يتطلب أيضا من طلاب كل مجموعة العمل

والتفاعل مع بعضهم البعض، ويصبح المعلم – وفقا لهذه الطريقة الموجه والمرشد والميسر للعملية التعليمية التعلمية.

وهذا التعريف سوف تلتزم به الباحثة فى هذا البحث حيث يتم استخدام طريقة المجموعات المتعاونة فى تنفيذ إجراءات البحث الحالى.

- **التخطيط للدرس** :

هى "المرحلة التمهيدية للتدريس، التى يتم فيها الإعداد والاختيار الدقيق للمواد والإجراءات، ولكى يتقن المعلم هذه المرحلة لابد أن يتدرب على مجموعة من المهارات الخاصة بالتخطيط للتدريس منها: صياغة أهداف التعلم، تعرف خصائص نمو التلاميذ، تحليل محتوى المادة العلمية للدرس، تحديد الوسائل التعليمية المتوافرة ، تحديد أنشطة المعلم والمتعلم ، تحديد أساليب التقويم وصياغة الأسئلة (فادية ديمترى، ٢٠٠٨، ٢٠).

وتعرف الباحثة مهارة التخطيط فى البحث الحالى بأنها " المرحلة الأولى من مراحل مهارات التدريس والتى تشتمل على العديد من المهارات الأساسية التى يجب على الطالبات المعلمات الإلمام بها حتى يقمن بعملية التدريس بنجاح وتتمثل هذه المهارات فى تحديد البيانات الأساسية، تحديد أوجه التعلم، تحديد متطلبات أوجه التعلم، تحديد مستوى ناتج التعلم وفقا لخصائص المرحلة الدراسية، تحديد الأهداف السلوكية وصياغتها، تحديد الوسائل التعليمية، تحديد إجراءات التدريس، والتكليفات وتعزيز ناتج التعلم عند المتعلمين ".

- **أدوات البحث** :

- اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية لمهارة تخطيط الدرس لدي طالبات الفرقة الرابعة اقتصاد منزلي بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة.
- بطاقة تقييم لقياس الجوانب الأدائية لمهارة تخطيط الدرس لدي طالبات الفرقة الرابعة اقتصاد منزلي بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة.

- **خطوات والبحث وإجراءاته**:

- **أولا: للإجابة عن السؤال الأول (ما مهارات تخطيط الدرس اللازمة لطالبات الاقتصاد المنزلي؟) تم ذلك من خلال:**

- الاطلاع على العديد من الأدبيات التي تتعلق بمهارة التخطيط والتحضير للدرس.
- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة.
- بالإضافة إلى ما سبق، الرجوع إلى المتخصصين والخبراء في المجال حيث تم التوصل إلى القائمة في صورتها المبدئية وتم عرضها على المحكمين، وبعد إجراء التعديلات تم التوصل إلى قائمة بمتطلبات اكتساب مهارة التخطيط للدرس في صورتها النهائية والتي تمثلت في ثمانية مراحل ، وكل مرحلة تشتمل على المكون المعرفي والمهارى، وهذه المراحل هي(تحديد البيانات الأساسية، تحديد أوجه التعلم، تحديد متطلبات دراسة أوجه التعلم، تحديد مستوى ناتج التعلم وفقا لخصائص المرحلة، تحديد الأهداف السلوكية

وصياغتها، تحديد الوسائل التعليمية، تحديد أساليب التقويم، التكليفات وتعزيز ناتج التعلم عند المتعلمين).

- **ثانيا : للإجابة عن السؤال الثاني (إلي أي حد تتوافر تلك المهارات لدي طالبات الاقتصاد المنزلي)؟ تم ذلك ممن خلال:**

- بناء بطاقة تقييم الأداء لقياس الجوانب الأدائية لمهارة التخطيط للدرس في ضوء قائمة المهارات والتأكد من الصدق والثبات للبطاقة.
- قيام الطالبات (مجموعة البحث) بالتخطيط والتحضير لدرس (أماكن حفظ الأطعمة من الوحدة الأولى بالكتاب المقرر من الوزارة على تلميذات الصف الثاني الإعدادي).
- تطبيق بطاقة التقييم على تخطيط وتحضير الطالبات واستخراج النتائج وتحليلها.

- **ثالثا : للإجابة عن السؤال الثالث (ما البرنامج المقترح القائم على التعلم التعاوني في تنمية مهارات التخطيط للدرس لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية؟) قامت الباحثة بما يلى:**

- تحديد أسس بناء البرنامج المقترح القائم على التعلم التعاوني.
- تحديد مكونات البرنامج من أهداف عامة – أهداف إجرائية – المحتوى الدراسي – استراتيجية التدريس المستخدمة – الوسائل والأنشطة التعليمية – أساليب التقويم المتبعة.
- إعداد الخطة الدراسية للبرنامج المقترح القائم على التعلم التعاوني.
- عرض البرنامج المقترح في صورته المبدئية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين وتعديله في ضوء آرائهم في صورته النهائية.

- **رابعا : للإجابة على السؤال الرابع (ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التخطيط للدرس لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية؟) تم القيام بما يلى:**

- إعداد الاختبار التحصيلي في صورته المبدئية لقياس مستويات تحصيل طالبات الاقتصاد المنزلي للمفاهيم التي تمثل الجانب المعرفي لمهارة التخطيط للدرس وعرضه على المحكمين وتعديله في ضوء آرائهم، والوصول للصورة النهائية للاختبار.
- إعداد بطاقة تقييم في صورتها المبدئية تصمم لقياس الجوانب الأدائية لمهارات التخطيط للدرس، وعرضها على السادة المحكمين وتعديلها في ضوء آرائهم، والوصول للصورة النهائية لبطاقة التقييم.

- **إجراء تطبيق تجربة الدراسة وذلك من خلال :**

- تحديد مجموعة البحث.
- تطبيق أدوات البحث قبليا على مجموعة البحث (طالبات التدريب الميداني بالفرقة الرابعة تخصص اقتصاد منزلي بكلية التربية النوعية بفرع المنصورة، وبلغ عددها ٣٥ طالبة).
- تدريس مهارات التخطيط والإعداد للدرس من خلال البرنامج القائم على التعلم التعاوني.

- تطبيق أدوات البحث بعديا على مجموعة البحث.
- رصد النتائج وتحليلها إحصائيا.
- التوصيات والمقترحات التي تم تقديمها في ضوء النتائج.

- **الإطار النظري** :

يهدف عرض الإطار النظري إلى التوصل إلى قائمة بمهارات التخطيط للدرس من خلال العرض للتخطيط كأحد مهارات التدريس، وخصائصه، كما يهدف للتوصل إلى أسس البرنامج المقترح القائم على التعلم التعاوني من خلال العرض للتعلم التعاوني من حيث تعريفه، أهميته، عناصره، خصائصه، واستراتيجياته، وكيفية سير العمل وفق استراتيجية المجموعات المتعاونة التي يتم استخدامها في البحث الحالي من حيث تعريفها، خطواتها، خصائصها، مميزاتها.

- **التخطيط للدرس كأحد مهارات التدريس** :

يعرف التخطيط للدرس بأنه" تصور مسبق لما سيقوم به المعلم من أساليب وأنشطة وإجراءات واستخدام أدوات أو أجهزة أو وسائل تعليمية؛ من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة " (زيد الهويدى، ٢٠٠٥).

ومهارة التخطيط للدرس تعد حجر الزاوية فى عمل المدرس، وتبدو صعوبة التخطيط وعدم قدرة المدرس على التنبؤ بنتائج تدريسه، وتحديد أهداف قادمة، وكل وحدة منها وكل درس فيها، ثم عدم قدرته على كتابة محتوى المقرر الدراسى بطريقة منظمة وتحديد تسلسل الموضوعات، إما على أساس منطق المادة أو نفسيات التلاميذ، وتحديد الوقت اللازم لتدريس كل جزء فى هذا المقرر، وكذلك تحديد ما يلزمه من موارد، سواء كانت مصاريف نقدية أو أجهزة وآلات تعلمية (كوثر كوجك، ٢٠٠١، ١١٧).

وتشير نتائج دراسة جايتون ومكنترى (١٩٩٠) التى اعتمدت على مراجعة العديد من الدراسات التى تناولت مشكلات التربية العملية هى قصر فترة التدريب بالإضافة لضعف الطالب المعلم فى المهارات الخاصة بإعداد الدروس، مما لا يحقق دور التربية العملية بكفاءة. حيث يحدد كل من (عامر الشهراني، ١٩٩٤)، (علي راشد، ١٩٩٦)، (عبد الطيف الحلبي، مهدي محمود، ١٩٩٦)،(إبراهيم بسيوني، ١٩٩٧)، (محمد حسان،٢٠٠٠)، (فرح سليمان، ٢٠١٠) أهمية التدريب الميداني في:

- إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لتطبيق ما تعلموه من معلومات وأفكار ومفاهيم نظرية تطبيقا عمليا أثناء قيامهم بمهام التدريس.
- التحقق من صلاحية إعداد الطلاب الأكاديمي والمهني وفقا لمتطلبات أماكنها الحقيقية، وتحت إشراف وتوجيه مشرفين مؤهلين من أعضاء هيئة التدريس بالكلية.
- مساعدة الطلبة المعلمين على اكتساب مهارة تصميم الدروس وتنفيذها وضبط البيئة الصفية.

- مساعدة الطالب المعلم على اكتساب المهارات اللازمة التي تتطلبها طبيعة عمل المعلم والتدرج في اكتسابها، ابتداء من المهارات السهلة إلى الأكثر تعقيدا من خلال الممارسة.
- إتاحة الفرصة للطالب المعلم لتعرف عناصر الموقف التعليمي في الواقع المدرسي.

- **خصائص التخطيط الفعال للدرس**:

يشير كمال زيتون(٢٠٠٤) إلى خصائص التخطيط الفعال للدرس وهى:

- مكتوبة: على المعلم أن يعتمد على خطط مكتوبة حيث إنه لا يستطيع أن يتحكم فى الأفكار التى تطرأ على ذهنه وذلك ضمانا لعدم الشرود في أثناء التدريس.
- موقوتة: يجب أن يراعى فى خطة الدرس عنصر الزمن ، وذلك بكتابة الزمن اللازم لكل نشاط أو إجراء فى خطة الدرس وذلك لتحقيق الضبط والفعالية فى التدريس.
- مرنة: يجب أن تتسم خطة الدرس بالمرونة؛ لكيلا يعتمد المعلم على ما كتبه فى السابق بل يضيف إليه ويعدل فيه حتى تكون خبرته مفيدة وذات قيمة فيما بعد، وكذلك يجب أن تراعى الخطة الظروف التى قد تحدث في أثناء التدريس.
- مستمرة : يجب أن تكون مستمرة لتحقيق المرونة ومواكبة التغير.

- **والتحضير والإعداد للدروس يتضمن العديد من المميزات هي**:

- زيادة الثقة فى نفس المعلم قبل دخول الفصل الدراسى نتيجة لإلمامه بالمحتوى العلمى وتحديده للأهداف التعليمية والطرائق التدريسية والأنشطة والوسائل اللازمة لتنفيذ الدرس، ثم عمليات التقويم اللازمة.
- تحقيق الأهداف التعلمية الخاصة بكل درس، بعد تحديدها بدقة.
- توقع المواقف التعليمية التى قد تظهر في أثناء تنفيذ الدرس.
- مراعاة خصائص التلاميذ وميولهم واحتياجاتهم في أثناء عملية التحضير للدرس.
- تحديد الطرق والأساليب التدريسية والأنشطة والوسائل التعلمية وعمليات التقويم وإعدادها قبل بدء التدريس.
- الاستعداد الفعلى والنفسى للمواقف التعليمية أثناء التدريس.
- إتاحة الفرصة للمعلم للإضافة والتجديد والابتكار كلما حضر درسا جديدا، وقام بتحليل المحتوى التعليمى وحدد أهداف الدرس، والطرق والأنشطة والوسائل وعمليات التقويم.
- تسهيل عمليتى التعليم والتعلم فى البيئة الصفية.
- اكتشاف أى قصور فى المحتوى المقرر أو فى عناصر المنهج الأخرى (عبداللطيف الحلبى، مهدى محمود، ١٩٩٦، ١٨١ – ١٨٢).

- **تعريف التعلم التعاوني**:

يعرف كوهين (1994) Cohen التعلم التعاوني بأنه العمل المشترك على شكل مجموعات صغيرة يعمل فيها الطلاب مع بعضهم على أن يشارك كل طالب بشكل كاف في عمل أو واجب جماعي يتم تحديده بشكل واضح ".

كما يعرف التعلم التعاوني بأنه " تعلم يرتكز على طريقة المجموعة الصغيرة في التعليم والتي يعتبر الطلاب مسئولين عن التحصيل لدى الفرد والمجموعة (دونالد أوركينج وأخرون، ٢٠٠٣، ٤٤٣).

كما تعرف سناء سليمان (٢٠٠٥) التعلم التعاوني بأنه " أسلوب تعلم يعمل فيه الطلاب في مجموعات صغيرة داخل حجرة الصف تحت إشراف وتوجيه المعلم، تضم كلا منها مختلف المستويات التحصيلية (عال – متوسط – متدن) يتعاون طلاب المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة لزيادة تعلمهم، وتعليم بعضهم بعضا ".

كما يعرف التعلم التعاوني بأنه " نموذج تدريسي، يتطلب من التلاميذ العمل مع بعضهم بعضا والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهم البعض، وأثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية "(كوثر كوجك، ٢٠٠٨، ٣١٥).

أما محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٩، ١٠) فينظر إلى التعلم التعاوني على أنه " أسلوب تنظيم وتأسيس بيئة تعلم صفية تقوم على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة متضمنة طلابا متباينين في القدرات ينفذون مهام تعليمية ويحلون مشكلات متعددة وينشدون المساعدة من بعضهم بعضا ويضعون ويتخذون قراراتهم بالإجماع بعد الاتفاق فيما بينهم وتحت إشراف المعلم.

ويشير حسن زيتون (٢٠٠٣، ٢٤٦ – ٢٤٧) إلى أن التعلم التعاوني يتسم بـ:

- أحد أنواع التعلم الصفي الذى يتم فيه تقسيم طلاب الصف إلى مجموعات تعاونية صغيرة.
- يوظف في الصف أساسا لتنمية كل من التحصيل الأكاديمي (الدراسي) والمهارات الاجتماعية معا.
- فيه تتكون المجموعة التعاونية من (٢ – ٦) أفراد عادة ما يكونون غير متجانسين في قدراتهم الأكاديمية / التحصيلية.
- يوكل للمجموعة مهمة Task تعليمية.
- يتشارك أفراد كل مجموعة معا في ممارسة المهمة محل التكليف من خلال التفاعل المباشر فيما بينهم.
- يعمل كل فرد في المجموعة بهمة وحماس لكونه على دراية بأنه ليس مسئولا فقط عن نجاحه في تعلم المهمة ، وإنما مسئول عن نجاح المجموعة ككل.
- في أثناء العمل يلاحظ الأفراد سلوك بعضهم بعضا، وبعد الانتهاء من العمل يتناقشون حول سلوك كل منهم في المجموعة ، السلبيات والإيجابيات.
- تقييم أداء الفرد الواحد في الصف وما يتلقاه من تعزيز لا يعتمد عادة على أدائه الفردي فقط بل يعتمد أيضا على أداء مجموعته.
- يتم التنافس إن وجد بين المجموعات في الصف وليس بين أفراد الصف.

- **أهمية التعلم التعاوني**:

بالاطلاع على الأدبيات التالية (Johnson & Johnson , 1989)، (Shaffe & Mach, 1999)، (أحمد حجى، ٢٠٠٠)، (كوثر كوجك، ٢٠٠١)، (حسن زيتون، ٢٠٠٣)، (دونالد أوركينج وأخرون ، ٢٠٠٣)، (سناء سليمان، ٢٠٠٥)، (جودت سعادة

وآخرون، ٢٠٠٦)، (فادية ديمتري، ٢٠٠٨)، (محمد عبد السميع، ٢٠٠٩)، نتوصل إلى أن أهمية التعلم التعاوني تتمثل في:

- ارتفاع مستوى اعتزاز الفرد بذاته وثقته بنفسه.
- إكساب الطالب مهارات ذهنية عليا (تحليل – مقارنة – نقد – تقويم).
- نقل الخبرات وتطبيقها في سياق مختلف.
- التركيز على الممارسة والتطبيق بدلا من الاستظهار والحفظ.
- إيجاد تركيبة أو بنية تعليمية تعتمد على تعميق التعلم من خلال مشاركة المتعلمين مع بعضهم بعضا.
- توفير الفرص التعليمية لاستخدام مجموعة من النماذج أو الأساليب التدريسية المناسبة.
- تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم وممارسته بشكل مستمر.
- يمنح الطلاب فرصة جيدة في إدارة صفوفهم بأنفسهم ، ويطور الاعتماد المتبادل الإيجابي بين فريق العمل من الطلاب.
- خلق بيئة تعليمية فعالة.
- زيادة مسئولية الطالب والسماح له باتخاذ القرارات.
- تشجيع الطلاب على التفكير الناقد، والقراءة الناقدة، وطرح الأسئلة، والمشاركة في المناقشات وبناء الأفكار الجديدة وتنظيمها.
- يساعد على فهم وإتقان ما يتعلمه الطلاب من معلومات ومهارات.
- يعمل على دمج الطلبة بطيء التعلم مع أقرانهم وتشجيعهم على المشاركة في أنشطة التعلم الصفية.

- **شروط نجاح التعلم التعاوني**:

بالاطلاع على الأدبيات التالية(جونسون وجونسون، ١٩٩٨)، (حسن زيتون، ٢٠٠٣)، (دونالد أوركينج وآخرون، ٢٠٠٣)، (سناء سليمان، ٢٠٠٥)، وجدت خصائص أو سمات أو مقومات وعناصر أساسية يجب توافرها عند استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني تتمثل في:

١ – **الاعتماد الإيجابي المتبادل:** وهو اعتماد أفراد المجموعة على بعضهم بعضا بإيجابية في أثناء التعلم وبحيث لا يكون بينهم شخص أو أكثر اتكالية على غيره في أثناء التعلم، وإنما الكل يشارك بدور في ذلك حتى يتحقق النجاح للجميع. فإما أن ينجحوا معا أو يفشلوا معا، ويتحقق هذا العنصر من خلال وضع هدف مشترك للمجموعة، والمكافآت المشتركة لأعضاء المجموعة، وتوزيع الأدوار والمسئوليات بحيث يكون لكل عضو عمل يساهم في إنجاز المهمة.

٢ – **المسئولية الفردية:** إن الفرد في التعلم التعاوني مسئول عن أداء مجموعته وكذلك هو مسئول عن أدائه الفردي، فهو مطالب أن يبذل جهدا فرديا في التعلم حتى يتقن المطلوب منه تعلمه، ويتحقق هذا العنصر من خلال إعطاء اختبار فردى (كتابي) لكل طالب في المجموعة التعاونية، واختيار طالب عشوائي يجيب عن أسئلة اختبار نيابة عن المجموعة كلها، وملاحظة أداء الفرد داخل مجموعته ومدى تقدمه في التعلم.

٣ – **التفاعل وجها لوجه:** التقاء أعضاء المجموعة وجها لوجه وحدوث تفاعل (إيجابي) بينهم لإنجاز المهمة المكلفين بها بنجاح، ويتم ذلك من خلال تشجيع

المعلم تلاميذه على مساعدة بعضهم بعضا، تبادل مصادر التعلم وتشجيع كل فرد للآخر، واتخاذ قرارات مشتركة، ويمكن تقييم ذلك من خلال ملاحظة المعلم حدوث التفاعل الإيجابي بين الطلاب في أثناء التعلم وتقديم مكافآت للمجموعات التي يسود فيها هذا التفاعل، ويؤثر إيجابيا على الجوانب الدراسية المعرفية وعلى الجوانب الاجتماعية والانفعالية بين الطلاب.

٤ – **تنمية المهارات الاجتماعية:** المهارات الاجتماعية هي مفتاح نجاح التعلم التعاوني مثل: مهارة القيادة، واتخاذ القرارات، وبناء الثقة، وإدارة الصراع. ويمكن تعلم المهارات الاجتماعية التعاونية من خلال:

- التأكد من إدراك الطلاب لحاجاتهم العقلية للمهارة.
- التأكد من فهم الطلاب ماهية المهارة وما يجب عليهم.
- إيجاد مواقف تدريبية للتشجيع على إتقان المهارة.
- التأكد من مثابرة الطلاب على ممارسة المهارة إلى أن تصبح إجراءً عاديا.

٥ – **معالجة عمل المجموعة:** من خلال توافر أنشطة تدفع الطالب ليناقش ويحلل سلوك أفراد المجموعة، ويحدد أفراد المجموعة مدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم ومدى محافظتهم على العلاقات الفاعلة بينهم لأداء مهامهم، وفي ضوء ذلك يتم تعديل بعض التصرفات التي تحتاج إلى تعديل أو بقاء واستمرار التصرفات المفيدة.

- **استراتيجيات التعلم التعاوني:**

يشير كل من (حسن زيتون،٢٠٠٣، ٣٠٨ – ٣١٤)، و(سناء سليمان، ٢٠٠٥، ١٤٣ – ١٥٣) إلى أن الاستراتيجيات المستخدمة في التعلم التعاوني تتمثل في استراتيجيات (فرق التحصيل الطلابية، التعلم التكاملي التعاوني، فرق الألعاب والمباريات الطلابية، تكامل المعلومات المجزأة التعاوني، التعلم معا، المجموعات المتعاونة، فكر– زواج –شارك، التعلم التعاوني الإتقاني، التعلم التعاوني الجمعي، البحث الجماعي، المحاولة داخل الجماعة التعاونية، الانتقال من الجماعة إلى الفرد، التنافس الجماعي بين المجموعات).

ويتم الاقتصار في الشرح والتوضيح على استراتيجية المجموعات المتعاونة التي يتم استخدامها في البحث الحالي من حيث: تعريفها، وخطواتها، ومراحلها، وصفاتها، و ومميزاتها.

- **إستراتيجية المجموعات المتعاونة:**

تعريفها: يعرفها محمد السيد (٢٠٠٣) بأنها " الطريقة التي يتعلم من خلالها الطلاب في مجموعات صغيرة، تتكون كل مجموعة من (٢ – ٦) طلاب مختلفي القدرات والاستعدادات ويسعون نحو تحقيق أهداف مشتركة، وتتطلب هذه الطريقة تحويل نظام الصف ذي المجموعة الواحدة إلى نظام الصف ذي المجموعات، كما تتطلب أيضا من طلاب كل مجموعة العمل والتفاعل مع بعضهم بعضا، وفي أثناء هذا التفاعل تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية، ويصبح المعلم وفقا لهذه الطريقة الموجه والمرشد والميسر للعملية التعليمية التعلمية. ومن خلال التعريف السابق تتضح خصائص هذه الإستراتيجية من حيث عدد الطلاب المشاركين وصفاتهم، العمل الجماعي نحو

هدف مشترك، والتفاعل الإيجابي لتنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية، ومن حيث دور الطلاب، ودور المعلم فيها.

وتعرفها سناء سليمان (٢٠٠٥، ١٣٧) بأنها إستراتيجية فرق التعلم الطلابية وفيها يتم تقسيم طلاب الصف الواحد إلى مجموعات متعاونة يتراوح عدد أفراد كل منها ما بين أربعة – ستة أفراد مختلفي القدرات والاستعدادات.

خطوات الإستراتيجية :

يشير حسن زيتون (٢٠٠٣، ٣١٠ – ٣١١) إلى أن التدريس بتلك الإستراتيجية يسير وفق الخطوات التالية:

- اختيار الموضوع: يختار الطلاب موضوعات فرعية خاصة داخل حدود مشكلة عامة التي يحددها عادة المعلم، ويتم تنظيم الطلاب في مجموعات موجهة للعمل في مهمته تتكون من (٢ – ٦) طلاب، وتكون هذه المجموعات غير متجانسة في المستوى التحصيلي.
- التخطيط التعاوني: يقوم كل من الطلاب والمعلم بالتخطيط التعاوني لمهام التعلم والأهداف الملائمة للموضوعات الفرعية الخاصة بالمشكلة المختارة في الخطوة الأولى.
- التنفيذ: يقوم الطلاب بتنفيذ الخطط التعاونية التي حددت بحيث تشمل: التعلم على أنشطة ومهارات مختلفة متعددة، ويوجه الطلاب إلى أنواع مختلفة من مصادر التعلم، ويتتبع المعلم تقدم كل مجموعة، وتقديم المساعدة لها حين تحتاجها.
- تحليل النتائج وإعداد التقرير: يقوم الطلاب بتحليل البيانات والمعلومات التي حصلوا عليها فى الخطوة الثالثة وتقويمها، ويعملون على كيفية تلخيصها بأسلوب شيق في صورة تقرير حتى يمكن عرضها.
- عرض التقرير: تعطى الفرصة لبعض أو كل المجموعات لعرض التقارير كي يتعرف زملاء الفصل على عمل كل مجموعة ، ويقوم المعلم بتقويم عرض المجموعات.
- التقويم: يقوم الطلاب والمعلم إسهام كل مجموعة، ويمكن أن يضم التقويم تقويم الطلاب من خلال تطبيق اختبارات فردية أو تعاونية أو كليهما.

وتوضح كوثر كوجك (٢٠٠١، ٣١٦) أن هناك عدة صفات أو خصائص للمجموعات المتعاونة:

- لابد أن يعتمد أفراد المجموعة على بعضهم بعضا بإيجابية في أثناء التعلم.
- على الرغم من أن العمل يتم كمجموعة إلا أن كل فرد مسئول عن عمله كفرد وكعضو في المجموعة.
- يتوقع من أعضاء المجموعة أن يساعد كل منهم الآخر ويؤازره ويشجعه على التعلم.
- السلوك التعاوني بين أفراد المجموعة وهو سلوك مقصود يعلمه لهم المعلم من خلال عرض نموذج أمامهم، والمشاركة معهم في التفاعل، ثم متابعتهم وتقييم سلوكهم.

- في أثناء العمل في المجموعة يلاحظ الأفراد سلوك بعضهم بعضا، وبعد الانتهاء من العمل يتناقشون حول سلوك كل منهم في المجموعة، السلبيات والإيجابيات، ووضع خطة لتحسين أدائهم.

ومن خلال هذه الخصائص نجد أن هناك عدة مزايا لاستخدام هذه الإستراتيجية وهى:

- استبقاء تعلم المفاهيم لمدة أطول.
- تنمية قدرة الطلاب على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة.
- تنمية قدرة الطلاب على التفكير العلمي والابتكاري.
- تنمية قدرة الطلاب على حل المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية.
- تنمية ميول الطلاب واتجاهاتهم نحو الدراسة والتعليم.
- اكتساب المهارات اللغوية.
- الإقلال من التعصب للرأي والذاتية.
- ازدياد مستوى إعزاز الطالب بذاته وثقته بنفسه (سناء سليمان، ٢٠٠٥، ١٣٨).

- **الدراسات السابقة:**

- **المحور الأول: الدراسات التى تناولت التعلم التعاونى ودوره فى تنمية التحصيل والمهارات بصفة عامة.**

تشير نتائج العديد من الدراسات إلى فاعلية التعليم التعاونى فى تنمية التحصيل الدراسى لدى الطلاب فى المواد الدراسية المختلفة. فتشير نتائج دراسة سالم القحطانى (٢٠٠٠) إلى فاعلية التعلم التعاونى فى تنمية التحصيل فى مقرر التاريخ لدى طلاب المرحلة المتوسطة، و تكونت عينة البحث من (٧٢) طالبا وقسمت إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وعددها (٣٦) طالب درست بإحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني وهي إستراتيجية المعلومات المجزأة، ومجموعة ضابطة وعددها (٣٦) طالبا درست بطريقة تقليدية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التى درست باستراتيجية التعلم التعاونى والمجموعة الضابطة التى درست بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة (آمال ربيع، ٢٠٠١) معرفة أثر استخدام كل من إستراتيجيتي الاستقصاء التعاوني والتعلم التنافسي الجمعي على التحصيل. وتكونت عينة البحث من مجموعتين تجريبيتين: مجموعة تجريبية أولى وعددها (٢٩) طالبة درست بأسلوب التعلم التنافسى، ومجموعة تجريبية ثانية وعددها (٣٠) طالبة درست بأسلوب الاستقصاء التعاوني.وتوصلت الدراسة لتقدم المجموعة التجريبية الأولى والثانية فى التحصيل فى التطبيق البعدى عن التطبيق القبلى.

واستهدفت دراسة ألفت فودة (٢٠٠٣) معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل فى مقرر الحاسب الآلى لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود وتوصلت الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

المجموعة الضابطة التى درست بالطريقة التقليدية والمجموعة التجريبية التى درست باستخدام التعلم التعاونى وذلك لصالح مجموعة التعلم التعاونى.

بينما استهدفت دراسة عبد الجليل الخور (٢٠٠٣) بحث أثر استخدام التعلم التعاوني في التحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مقرر العلوم، وتكونت عينة البحث من (٥٣) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، وقسمت عينة البحث لمجموعتين: مجموعة ضابطة وعددها (٣٧) تلميذاً درست بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية وعددها (٢٦) تلميذاً درست باستخدام التعلم التعاونى، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى التحصيل لصالح المجموعة التجريبية التى استخدمت التعلم التعاونى.

كما استهدفت دراسة ميرفت صالح (٢٠٠٣) معرفة أثر التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاونى على التحصيل فى مقرر الخامات لدى طلاب الصف الثانى الثانوى الصناعى، وتكونت عينة البحث من مجموعتين: مجموعة تجريبية وعددها (١٦) طالبا، ومجموعة ضابطة وعددها (١٦) طالبا، وتوصلت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة التى درست بالطريقة التقليدية ، والمجموعة التجريبية التى درست باستراتيجية التعلم التعاونى لصالح المجموعة التجريبية التى استخدمت استراتيجية التعلم التعاوني.

وعن دور التعلم التعاوني في تنمية واكتساب المهارات بصفة عامة استهدفت دراسة غازي مفلح (٢٠٠٥) معرفة أثر استخدام التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي مقارنة بالأسلوب التقليدي.

وفي نفس الاتجاه استهدفت دراسة هند أحمد الميعان (٢٠٠٧) معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاونى فى اكتساب الطالبات المعلمات مهارات التدريس فى اللغة العربية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة قسمت لمجموعتين: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية من المرحلة المتوسطة، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، ودرست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التعلم التعاونى، توصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام استراتيجية التعلم التعاونى أدى إلى تنمية قدرة الطالبات المعلمات فى الإعداد الكتابى لدروس اللغة العربية، وتنمية قدراتهم على تنفيذ الدرس.

وفى البحث عن فعالية التعلم التعاونى في تنمية المهارات فى التخصصات المتعددة، استهدفت دراسة لمياء حسن، سعد لاند (٢٠٠٧) التعرف على أثر استخدام التعلم التعاونى على تعليم مهارة الإرسال المواجه من الأعلى بالكرة، وشملت عينة البحث (٢٤) طالبا من طلاب المرحلة الثانية كلية التربية الرياضية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق لصالح الاختبار البعدي للمهارات.

واستهدفت دراسة ضياء سالم داود(٢٠٠٨) مقارنة أثر التعلم التعاوني بالأسلوب التقليدي في التحصيل الدراسي وعلاقته بالاتجاه نحو الحاسب الآلي لدي طلاب كلية التربية جامعة بغداد. وتكونت عينة البحث من أربع شعب دراسية، قسمت لمجموعتين: تجريبية درست باستخدام التعلم التعاوني، وضابطة درست بالأسلوب التقليدي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من التحصيل والاتجاه لصالح المجموعة التجريبية.

بينما استهدفت دراسة شكري حامد (٢٠٠٩) بحث أثر استخدام التعلم التعاوني على التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات لدى طالبات جامعة القدس المفتوحة – فرع دبى، واشتملت عينة البحث على (٣٠) طالبة من برنامج المهن التعليمية وفى مستوى السنة الثالثة، وقسمت العينة لمجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل.

بينما استهدفت دراسة محمد علي مرشد(٢٠١٠) بيان أثر استخدام طريقتي التعلم التعاوني والاكتشاف الموجه في تدريس الرياضيات على بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي في اليمن. وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثامن للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ بمدرسة النهضة باليمن، وقسمت إلى ثلاث مجموعات: تجريبية أولى تدرس باستخدام التعلم التعاوني، تجريبية ثانية تدرس باستخدام الاكتشاف الموجه، وضابطة تدرس بالطريقة التقليدية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين في بقاء أثر التعلم وحل المشكلات مقارنة بالمجموعة الضابطة، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبيتين في كل من بقاء أثر التعلم وحل المشكلات.

وعن دور التعلم التعاوني في تنمية القيم، استهدفت دراسة هند عبد الحميد الرباوي(٢٠١٠) بيان فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في رفع التحصيل الدراسي وبناء قيم وسلوك واتجاهات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في اللغة الإنجليزية. وقسمت عينة البحث إلى مجموعتين: تجريبية تدرس باستخدام أحد استراتيجيات التعلم التعاوني (استراتيجية جيسكو)، وضابطة درست بالطريقة التقليدية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني في تنمية التحصيل والاتجاه.

واستهدفت دراسة لينا علي (٢٠١١) إلى تعرف اتجاهات مدرسي التعليم الثانوي في مدينة دمشق نحو استراتيجية التعلم التعاوني. وتكونت عينة الدراسة من (٥٩٦) مدرس ومدرسة موزعين على (٢٨) مدرسة ثانوية. وتشير النتائج إلى أن مدرسي التعليم الثانوي لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم التعاوني.

- **المحور الثاني: الدراسات التي تناولت مجال تنمية مهارات التدريس:**

هنا اتجاه يعتمد على المزاوجة بين الجوانب النظرية والتدريب الميداني لتنمية مهارات التدريس، ومن هذه الدراسات دراسة هوكلى (2000) Hockly والتي أسفرت عن أن الطالب عندما يتلقى التدريب النظرى على مهارات متنوعة لمدة ساعتين من التطبيق العملى يكون هذا النموذج أكثر فاعلية من نموذج

التدريب الخطى الذى يقوم على التدريب، ويكون الجانب النظري في الجامعة والتدريب العملى فى فصل التدريب الميدانى.

واتجاه آخر ينطلق من تحديد الصعوبات، ومن ثم يتم معالجتها بتنمية مهارات التدريب الميداني لدى الطلاب المعلمين، ومن هذه الدراسات دراسة سلوى عثمان (٢٠٠٠) دراسة وصفية استهدفت معالجة بعض الصعوبات التى تواجه الطالبة المعلمة فى التربية الميدانية والخاصة بمهارة تخطيط التدريس وتعلم بعض المهارات الاجتماعية التى تساعد على رفع كفاءة عملية التدريس فى ضوء مدخل التعلم التعاونى، وأوصت الباحثة بإجراء دراسة تجريبية لقياس أثر استراتيجية التعلم التعاونى على كفاءة التدريس.

واتجاه آخر لتنمية مهارات التدريس يعتمد على تحديد الكفايات التدريسية، حيث استهدفت دراسة أمير محمود طه (٢٠٠٤) تصميم مقياس للكفايات التدريسية اللازمة للطالبات المعلمات فى التربية الرياضية، وتكونت عينة البحث من (٦٠) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية الرياضية بالسادات، وتوصلت الدراسة إلى تصميم مقياس لتقويم الكفايات التدريسية للطالبات المعلمات، واشتمل المقياس على (١١) كفاية رئيسية يتبعها (١٦٥) كفاية فرعية.

بينما استهدفت دراسة شيماء صلاح (٢٠٠٧) وضع خطة مقترحة لمقرر التدريب الميدانى لطلاب شعبة الإدارة الرياضية والترويح بكلية التربية الرياضية جامعة أسيوط، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفى، وتوصلت إلى عدة نتائج مهمة منها: تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية لمقرر التدريب الميدانى، تحديد عدد الساعات الدراسية العملية والنظرية، وأساليب التنفيذ النظرية والعملية، تحديد أساليب التقويم النظرية والعملية.

وعن استخدام أحد إستراتيجيات التعلم حتى التمكن في تنمية إحدى مهارات التدريس (مهارة التخطيط) استهدفت دراسة السيد فتح الله على (٢٠٠٨) التعرف على أثر استخدام التعلم حتى التمكن على مهارة تخطيط الدرس لدى طلاب التدريب الميدانى بكلية التربية الرياضية، وتكونت عينة البحث من (٣٠) طالبا تم تقسيمهم لمجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وتم التخطيط للدرس وفق الطريقة التقليدية الأولى، والثانية وفق استراتيجية التعلم حتى التمكن، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح التجريبية التى درست بإستراتيجية التعلم حتى التمكن التى كان لها عظيم الأثر فى ارتفاع معدلات التحسين فى مهارة تخطيط الدرس لدى المجموعة التجريبية.

وقد استهدفت دراسة نجاة عبد الله محمد يونس (٢٠٠٨) أثر استخدام إحدى إستراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر على التحصيل وتنمية مهارات التدريس من خلال مقرر طرق التدريس لدى طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية للبنات بجدة تخصص كيمياء، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: توجد

فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات (تخصص الكيمياء) القبلى والبعدى فى الاختبار التحصيلى لمقرر طرق التدريس لصالح أدائهن البعدى، ووجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات (تخصص النبات) القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلى لمقرر طرق التدريس (٢) لصالح أدائهن البعدي، ووجود فروق بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات (تخصص النبات) في بطاقة الملاحظة ومتوسط درجات بطاقة الملاحظة لمهارة التدريس، وتبين أن حجم تأثير إستراتيجية التدريس المستخدمة ٥٢,٣٪ ، وأن هناك علاقة ارتباطيه موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ من درجات تحصيل الطالبات فى اختبار مقرر طرق التدريس (٢) ودرجاتهم فى بطاقة الملاحظة لمهارات التدريس.

بينما استهدفت دراسة يحيى بن إبراهيم (٢٠٠٨) تقويم تحضير الدروس فى مقرر العلوم ومدى توافر معايير التحضير وفق (خبرة المعلم ، ونصاب التدريس)، وتكونت العينة من مائة معلم من ٥٠ مدرسة بواقع ٢ من كل مدرسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود ضعف بشكل عام فى توافر المعايير عند إعداد الدروس.

كما استهدفت دراسة نور طه (٢٠٠٨) تنمية مهارات التدريس من خلال إعداد استمارة لتقويم الكفاءة الأدائية وعلاقتها بالمعرفة التركيبية للتدريس للطالبة المعلمة بكلية التربية الرياضية جامعة المنصورة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفى وتوصلت لاستمارة تقويم الكفاءة الأدائية للطالبات وما يجب أن يتوافر فيها.

وعن الأساليب الحديثة في التدريس لتنمية مهارات التدريس استهدفت دراسة وليد نبيل (٢٠٠٩) أثر استخدام التدريس الاستبصارى فى تنمية مهارات التدريس فى العلوم لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، وتم إعداد بطاقة ملاحظة لمهارات التدريس (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وإعداد دليل معلم لأسلوب التدريس الاستبصارى، وأظهرت نتائج البحث تحسن فى أداء مهارات التدريس التى قد ترجع لاستخدام أنشطة تدريس خلال فترة التربية العملية.

وفى نفس الاتجاه استهدفت دراسة علياء عبد المنعم ، هيام على النجار (٢٠٠٩) تنمية مهارات التدريس من خلال استخدام إحدى إستراتيجيات التعلم الذاتي (الحقيبة التعليمية) وأثرها على رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطالبة المعلمة فى الأنشطة الحركية والموسيقية والتربوية، وتكونت عينة البحث من (٢١) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام أسلوب الحقيبة التعليمية أدى إلى تحسن مستوى الطالبات المعلمات فى مهارة الإعداد والتخطيط للدرس، وفى مهارة التنفيذ والتقويم للدرس.

وفى إطار تنمية مهارات التدريس كذلك من خلال استخدام أحد أساليب التعلم النشط استهدفت دراسة مصطفى مسعد محمد نصار (٢٠١٠) بناء برنامج تعليمى باستخدام أسلوب العصف الذهنى للتعرف على تأثير استخدامه فى اكتساب المهارات التدريسية للطالب المعلم، وتأثيره فى تحصيل المعارف المرتبطة بالمهارات التدريسية للطالب المعلم بالفرقة الثالثة كلية التربية

الرياضية جامعة طنطا، وتوصلت الدراسة إلى أن العصف الذهنى كان له تأثير إيجابى على تعلم المهارات التدريسية وإتقانها وزيادة الحصيلة المعرفية الخاصة بها.

وفى نفس الاتجاه استهدفت دراسة آسيا باركندى (٢٠١٠) معرفة أثر برنامج تعليمى مقترح باستخدام استراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر فى تنمية القدرة على توظيف نموذج التلمذة المعرفية فى التدريس لدى الطالب المعلمة فى المستوى المعرفى والأدائى، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة بقسم اللغة الإنجليزية بكلية الآداب والعلوم الإدارية بجامعة أم القرى، قسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية قدم لها البرنامج باستخدام استراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر، ومجموعة ضابطة قدم البرنامج لها بالطريقة التقليدية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى الأثر الإيجابي لاستراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر فى تدريب الطالبات على تطبيق المهارات والمواقف المطلوبة لإتقان عملية التدريس.

وقد استهدفت دراسة وفاء عبد المجيد (٢٠١١) وضع إطار مرجعى لبعض المهارات التدريسية لتفعيل دور الطالبات فى التدريب الميدانى لكلية التربية الرياضية للبنات بالإسكندرية والتعرف على فعالية الإطار المرجعى فى تطوير بعض المهارات التدريسية الواجب توافرها لتخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس، واشتملت عينة البحث على (١٢) طالبة من الفرقة الرابعة بكلية التربية الرياضية بالإسكندرية ٢٠٠٩ / ٢٠١٠، وأسفرت نتائج البحث عن فعالية الإطار المرجعى لتطوير المهارات التدريسية والمتمثلة فى تخطيط الوحدات، تطبيق وتنفيذ الوحدات، القياس والتقويم لها.

وعن استخدام التكنولوجيا في تنمية المهارات التدريسية استهدفت دراسة ابتهال محمود أبو رزق (٢٠١٢) استخدام السبورة التفاعلية فى تنمية مهارة التخطيط لتدريس مادة اللغة العربية لدى الطلبة المعلمين المسجلين فى قسم الدبلوم المهنى فى التدريس فى جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا بالإضافة لتحديد اتجاهاتهم نحوها، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣) طالبا وطالبة من الطلبة المعلمين، وزعوا عشوائيا على مجموعتين تجريبية وضابطة، المجموعة التجريبية درست باستخدام السبورة التفاعلية كأداة تعليمية، والمجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية، وتوصلت الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية فى أداء أفراد العينة الخاصة للدراسة فى التخطيط للتدريس بين طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح التجريبية.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :
- **المحور الأول: الدراسات التى تناولت التعلم التعاونى ودوره فى تنمية التحصيل والمهارات بصفة عامة:**

◄◄ أثبتت العديد من الدراسات فاعلية التعلم التعاونى كإستراتيجية تعلم في تنمية التحصيل فى المقررات المختلفة مثل: مقرر التاريخ، والدراسات

الاجتماعية، والحاسب الآلي، والعلوم، والخامات، اللغة الإنجليزية، كدراسة سالم القحطانى (٢٠٠٠)، أمال ربيع (٢٠٠١)، ألفت فودة (٢٠٠٣)، عبد الجليل الخور (٢٠٠٣)، ميرفت صالح (٢٠٠٣)، ضمياء سالم داود(٢٠٠٨)، هند عبد الحميد الريباوي (٢٠١٠)، بينما يهتم البحث الحالى بقياس فاعلية التعلم التعاونى كإحدى إستراتيجيات التعلم النشط فى تنمية التحصيل (المكون المعرفى) لمهارات التدريس والخاصة بمرحلة التخطيط للدروس لدى تخصص الاقتصاد المنزلى.

- تنوعت العينة فشملت مرحلة التعليم الأساسى، المرحلة المتوسطة، المرحلة الثانوية، والمرحلة الجامعية، بينما يهتم البحث الحالى بتطبيق تجربة البحث على عينة من طلاب المرحلة الجامعية (طالبات كلية التربية النوعية تخصص الاقتصاد المنزلي).
- كما أثبتت العديد من الدراسات فاعلية التعلم التعاونى كإحدى إستراتيجيات التعلم النشط فى تنمية المهارات بصفة عامة كمهارة الفهم القرائى غازى مفلح (٢٠٠٥)، وإيناس إبراهيم (٢٠٠٨)، مهارات تدريس اللغة العربية هند الميعان (٢٠٠٧)، مهارات فى التربية الرياضية كدراسة لمياء حسن، سعد لاند (٢٠٠٧) ، ضمياء سالم داود(٢٠٠٨)، محمد علي مرشد (٢٠١٠)، لينا علي(٢٠١١)، بينما يهتم البحث الحالى بمجال مهارة التخطيط للدرس ضمن مهارات التدريس لدى المرحلة الجامعية.
- تنوعت المراحل الدراسية التي أجريت بها البحوث، فشملت مرحلة التعليم الأساسي، المرحلة المتوسطة، المرحلة الثانوية، والمرحلة الجامعية. ويهتم البحث الحالي بتطبيق تجربة البحث على عينة من طالبات كلية التربية النوعية جامعة المنصورة تخصص الاقتصاد المنزلي.

- **المحور الثاني: الدراسات التي تناولت مجال تنمية مهارات التدريس:**

- تنوعت طرق تنمية مهارات التدريس من خلال تحديد نقاط القوة والضعف فى برامجها، وضع معايير لها كدراسة سلوى عثمان (٢٠٠٠)، أمير محمود طه (٢٠٠٤)، منال زاهد (٢٠٠٧)، شيماء صلاح (٢٠٠٧)، يحيى بن إبراهيم (٢٠٠٨)، نور طه (٢٠٠٨)، وفاء عبد المجيد (٢٠١١).
- اتجهت بعض الدراسات إلي تنمية المهارات من خلال الأنشطة التدريسية والأدوات التعليمية الحديثة وليد نبيل (٢٠٠٩)، ابتهال محمود (٢٠١٢)، واتجهت بعضها الآخر لاستخدام إستراتيجيات التعلم الذاتي: كدراسة السيد فتح الله (٢٠٠٨)، علياء عبد المنعم، هيام على النجار (٢٠٠٩). واتجهت دراسات أخرى نحو استخدام إستراتيجيات التعلم النشط نجاة عبد الله (٢٠٠٨)، مصطفى مسعد (٢٠١٠)، آسيا باركندى (٢٠١٠). وأثبتت جميعها فاعلية التعلم النشط فى تنمية الجانب المعرفى والأدائى لمهارات التدريس لذلك يتناول البحث الحالى استخدام أحد استراتيجيات التعلم النشط (التعلم التعاونى) لتنمية التحصيل والأداء لمهارات التدريس الخاصة بمرحلة التخطيط للدرس.

- تنوعت التخصصات التى تناولتها الدراسات السابقة فشملت:(تربية رياضية – علوم – رياض أطفال – لغة إنجليزية – لغة عربية) تعليم أساسى، وفى مجال الاقتصاد المنزلى لا توجد غير دراسة واحدة هى منال زاهد (٢٠٠٧). بينما يتناول البحث الحالى مجال الاقتصاد المنزلى لتنمية مهارات التدريس الخاصة بمرحلة التخطيط، وفى حدود علم الباحثة لا توجد دراسات كثيرة تهتم بهذا المجال.
- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة فى إعداد أدوات البحث وفى صياغة فروضه والتصميم التجريبى ، وفى تحديد إجراءات تنفيذ البحث وتفسير نتائجه.

- **فروض البحث**:

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات مجموعة البحث التي درست باستخدام البرنامج المقترح القائم على التعلم التعاوني في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي الكلى ومستوياته لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات مجموعة البحث التي درست باستخدام البرنامج المقترح القائم على التعلم التعاوني في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة التقييم بمحاورها الثمانية لصالح التطبيق البعدي.

- **منهج البحث**:

تم الاعتماد في البحث الحالي على:

- المنهج الوصفي التحليلي الذى يستخدم عند وصف وتحليل أدبيات المجال والدراسات السابقة ذات الارتباط، لتحديد المواصفات اللازمة والخطوات المحددة لإعداد البرنامج المقترح القائمة على التعلم التعاوني.
- المنهج شبه التجريبي الذى يستخدم في تحديد فاعلية استخدام البرنامج المقترح القائم على التعلم التعاوني في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات التخطيط للدرس.

- **متغيرات البحث**:

- المتغير المستقل: البرنامج القائم على التعلم التعاوني.
- المتغيران التابعان: الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات التخطيط للدرس.

- **إجراءات البحث**:

- **أولا: عينة البحث**

اقتصرت عينة البحث على طالبات (التدريب الميدانى) بالفرقة الرابعة تخصص اقتصاد منزلى بكلية التربية النوعية بفرع المنصورة، وبلغ عددها ٣٥ طالبة.

- **ثانيا: إعداد قائمة بمتطلبات اكتساب مهارة التخطيط للدرس**

من خلال الاطلاع على العديد من الأدبيات (عبد اللطيف الحلبى، مهند محمود، ١٩٩٦)، (حسن زيتون، ٢٠٠١ أ)، (حسن زيتون، ٢٠٠١ ب)، (كوثر

كوجك، ٢٠٠١)، (محمد السيد، ٢٠٠٣)، (حسن زيتون، ٢٠٠٣)، (دونالد أوركينج وأخرون، ٢٠٠٣)، (مصطفى الديب، ٢٠٠٤)، (سناء سليمان، ٢٠٠٥)، (فادية ديمتري، ٢٠٠٨). ومن خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة وبالرجوع إلى المتخصصين والخبراء في المجال، تم التوصل لإعداد قائمة بمتطلبات اكتساب مهارة التخطيط للدرس والتى تمثلت فى ثمانية مراحل، واشتملت كل مرحلة على المكون المعرفى والمكون المهارى، وهذه المراحل هى:

- تحديد البيانات الأساسية: تمثل المكون المعرفي في (تفحص دليل المعلم، الكتاب المدرسي، النشرات)، وتمثل المكون المهارى في تحديد عنوان الدرس، وانتهاء بتحديد زمن التدريس الكلى للحصة.
- تحديد أوجه التعلم: تمثل المكون المعرفي في (التعريف بتحليل المحتوى وطرقه، ومفردات المحتوى العلمى لمضمون الدرس من مفاهيم – تعميمات – سلاسل). وتمثل المكون المهارى في(تركيز التخطيط على تحديد دقيق لمفردات المحتوى، وكيفية استنباط وتكوين الأفكار المتضمنة بالدرس.
- تحديد متطلبات دراسة أوجه التعلم: تمثل المكون المعرفي من خلال إدراك العلاقة بين المفاهيم والتعميمات والسلاسل، وما يتطلبه كل مفهوم من مفاهيم مسبقة، وتمثل المكون المهارى فى توضيح علاقة الدرس بما قبله، واتساق وتكامل الأهداف ومحتويات الدرس.
- تحديد مستوى ناتج التعلم وفقا لخصائص المرحلة الدراسية: تمثل المكون المعرفي من خلال دراسة لخصائص المرحلة التى يتم التخطيط لها سواء كانت جسمية، واجتماعية، وعقلية، وذلك لتحديد المستوى الملائم لناتج التعلم، وتمثل المكون المهارى فى (تحديد مستوى تحقق كل مفردة من مفردات المحتوى، تنوع نواتج التعلم لمراعاة الفروق الفردية).
- تحديد الأهداف السلوكية وصياغتها: وتمثل المكون المعرفي في (تعريف بالأهداف ومستوياتها ، مصادر اشتقاقها ...)، وتمثل المكون المهارى فى اشتمال التخطيط على أهداف سلوكية صحيحة – إجرائية – إمكانية قياسها.
- تحديد الوسائل التعليمية: وتمثل المكون المعرفي من خلال (تعريف بالوسائل وتصنيفاتها، شروطها..)، وتمثل المكون المهارى فى تناسب الوسيلة والأهداف للدرس، تناسبها مع عدد المتعلمين.
- تحديد إجراءات التدريس: وتمثل المكون المعرفي لـ (أ) التمهيد للدرس فى تعريف بأهمية التمهيد ، والطرق المستخدمة، وتمثل المكون المهارى في تمهيد المتعلمين للتعلم، يتوصل لاستنباط عنوان الدرس من خلال التمهيد والتهيئة للدرس. وتمثل المكون المعرفى لـ(ب) أنشطة المعلم والمتعلم المستخدمة فى تعريف لطرق التدريس المتعددة والطرق الأكثر مناسبة للتخصص، والمكون المهارى تتمثل فى ملائمة الطريقة لتحقيق الأهداف السلوكية، وتمثل المكون المعرفي (جـ) مهارة تحديد أساليب التقويم من عرض لأساليب التقويم وأدوات تقويم الجانب المعرفى والمهارى والوجدانى من نواتج التعلم، وتمثل المكون المهارى فى أن تقيس الأسئلة مدى تحقق الأهداف، ومدى اشتمال الأسئلة على مستويات معرفية ومهارية متعددة.

- التكليفات وتعزيز ناتج التعلم عند المتعلمين: وتمثل المكون المعرفي في توضيح (أهمية التكليفات ودورها في انغماس المتعلمين في البيئة المحلية، وتمثل المكون المهارى في ارتباط التكليفات بالبيئة المحيطة.

وتم عرض الصورة الأولية للقائمة على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء الرأى فيها من حيث :

- مدى اشتمالها على جميع المراحل التى تشمل التخطيط للدرس.
- مدى الدقة فى تحديد المكون المعرفى والمكون المهارى لكل مرحلة.
- مدى التسلسل فى الأداء المهارى لكل مرحلة من المراحل.

وتم تعديل القائمة فى ضوء آراء السادة المحكمين التى تركزت فى تغيير صياغة بعض الأداءات لتعبر بوضوح عن المرحلة، وإعادة تسلسل بعض الأداءات، وإضافة بعض المفاهيم للمكون المعرفى لبعض مراحل التخطيط والإعداد للدرس ، وتم إعدادها في صورتها النهائية* .

- **ثالثا : إعداد البرنامج المقترح القائم على التعلم التعاوني:**

- **أسس البرنامج المقترح:**

- يعتمد البرنامج في أساسه على التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم والأداءات اللازمة لاكتساب المهارات المتعلقة بالتخطيط والإعداد للدرس.
- يعتمد البرنامج في أساسه على اكتساب المهارات والتركيز على المكون المعرفي والأدائي لكل مهارة.
- يعتمد البرنامج في أساسه على الدور النشط للمتعلم سواء في الأنشطة التي تتم داخل البرنامج أو التكليفات الختامية لكل محاضرة.
- يعتمد البرنامج على الشمولية والغرضية من بداية الأهداف وانتهاء بالتكليفات والتقويم لما تم اكتسابه.
- يعتمد البرنامج على العديد من مصادر التعلم التي يعتمد عليها الطالبات في تكوين المكون المعرفي للمهارة وعلى التدريب والمحاولة في تكوين الجانب الأدائي للمهارة من خلال جلسات التعلم التعاوني.

- **مكونات البرنامج المقترح:**

الهدف العام للبرنامج: تنمية مهارات التخطيط للدرس من خلال البرنامج المقترح القائم على التعلم التعاوني.

- **الأهداف الإجرائية للبرنامج:**

- **أولا: تحديد البيانات الأساسية للدرس**

بعد الانتهاء من البرنامج يجب أن تكون الطالبة قادرة على أن:

- تحدد البيانات الأساسية لتخطيط الدرس.
- تفحص دليل المعلم وتستخلص البيانات.

---

* ملحق (١).

- تحدد الوحدة التي ينتمى إليها الدرس.
- تحدد زمن التدريس الكلى للحصة.

- **ثانيا: تحديد أوجه التعلم**

بعد الانتهاء من البرنامج يجب أن تكون الطالبة قادرة على أن:

- تعرف تحليل المحتوى.
- تذكر خطوات تحليل المحتوى.
- تحدد تعريف المفاهيم.
- تحدد تعريف السلاسل.
- تحدد تعريف التعميمات.
- تقوم بتحليل محتوى أحد الدروس.
- تستنبط الأفكار الأساسية للدرس.
- تخطط للدرس وفق الأفكار الأساسية.
- تحدد مفردات المحتوى بدقة.
- ترتب المحتوى وفق أحد التنظيمات.
- تربط بين تنظيمها للمحتوى والمرحلة الدراسية.

- **ثالثا: تحديد متطلبات دراسة أوجه التعلم**

بعد الانتهاء من البرنامج يجب أن تكون الطالبة قادرة على أن:

- تربط الدرس الحالي بما سبق.
- توضح العلاقة بين المفاهيم والمهارات السابقة، والمفاهيم والمهارات التالية.
- تحقق اتساق الأهداف مع محتوى الدرس.
- تحقق تكامل الأهداف مع محتوى الدرس.

- **رابعا: تحديد مستوى ناتج التعلم وفقا لخصائص المرحلة الدراسية**

بعد الانتهاء من البرنامج يجب أن تكون الطالبة قادرة على أن:

- تحدد مستوى تعلم كل مفردة.
- تربط بين تحديد مستوى كل مفردة وخصائص المرحلة.
- تركز في التخطيط على ناتج تعلم واحد.
- تركز في التخطيط على اشتماله على جميع المستويات.
- تنوع نواتج التعلم المحددة للدرس.

- **خامسا: تحديد الأهداف السلوكية وصياغتها**

بعد الانتهاء من البرنامج يجب أن تكون الطالبة قادرة على أن:

- تذكر تعريف الأهداف.
- تحدد تصنيف الأهداف.
- تحدد مستويات الأهداف.
- تعرف الأهداف المعرفية.
- تعرف الأهداف المهارية.
- تعرف الأهداف الوجدانية.

- تحدد معايير صياغة الأهداف.
- توضح مكونات الهدف السلوكي.
- تعد أهداف تركز على سلوك المتعلم.
- تعد أهداف تركز على نواتج التعلم الأساسية.
- ترتب الأهداف وفق ترتيب المحتوى.
- تعد الأهداف في مستوياتها المعرفية.
- تعد الأهداف في مستوياتها المهارية.
- تعد الأهداف في مستوياتها الوجدانية.

- **سادسا: تحديد الوسائل التعليمية**

بعد الانتهاء من البرنامج يجب أن تكون الطالبة قادرة على أن:

- تصنف الوسائل التعليمية.
- توضح أهم الوسائل التعليمية.
- تحدد العلاقة بين الوسيلة التعليمية وأهداف الدرس.
- تختار الوسيلة التي تناسب وعدد المتعلمين.
- تعد وسائل ترتبط بالبيئة المحلية.
- تحقق شروط الأمان في استخدام الوسائل.
- تحدد العلاقة بين الوسيلة التعليمية وطريقة التدريس المستخدمة.
- تحدد الزمن اللازم لاستخدام كل وسيلة.
- تختار الوسائل التعليمية التي تتناسب وخصائص المتعلمين.

- **سابعا: تحديد إجراءات التدريس**

بعد الانتهاء من البرنامج يجب أن تكون الطالبة قادرة على أن:

- تميز بين أنواع التمهيد المختلفة.
- تعد تمهيد يوجه المتعلم نحو موضوع الدرس.
- تعد تمهيد يعمل على تشويق المتعلم للدرس.
- تعرف الأنشطة الخاصة بالمعلم.
- تعرف الأنشطة الخاصة بالمتعلم.
- تحدد دور المعلم في الأنشطة.
- تحدد دور المتعلم في الأنشطة.
- تختار طريقة التدريس التي تتلاءم مع الأهداف.
- تختار الأنشطة التي تتلاءم وخصائص المتعلمين.
- تختار الأنشطة التي تتلاءم والأهداف السلوكية.
- تحدد الزمن لكل نشاط بدقة.
- تحدد الهدف من كل نشاط بدقة.
- تحدد أماكن إجراء كل نشاط.
- تصنف أدوات التقويم وفقا لمجالات الأهداف.
- تحدد أساليب تقويم نواتج التعلم المعرفية.
- تحدد أساليب تقويم نواتج التعلم المهارية.

- تحدد أساليب تقويم نواتج التعلم الوجدانية.
- تعد أداة لتقويم الجانب المعرفي للدرس.
- تعد أداة لتقويم الجانب المهارى للدرس.
- تعد أداة لتقويم الجانب الوجداني للدرس.
- تفرق بين الطريقة الكلية والتحليلية لتقييم المهارة.
- تحدد شروط استخدام الطريقة الكلية لتقييم المهارة.
- تحدد شروط استخدام الطريقة التحليلية لتقييم المهارة.

- **ثامنا: التكليفات وتعزيز ناتج التعلم عند المتعلمين**

بعد الانتهاء من البرنامج يجب أن تكون الطالبة قادرة على أن:

- توضح أهمية التكليفات.
- تعد تكليفات ترتبط بالأهداف السلوكية.
- تعد تكليفات تدعم الأهداف المكتسبة.
- تعد تكليفات تمهد للدرس اللاحق.
- تختار تكليفات تتلاءم مع خصائص المتعلمين العقلية.
- تختار تكليفات تتلاءم مع خصائص المتعلمين الجسمية.
- تختار تكليفات تتلاءم مع خصائص المتعلمين الاجتماعية.
- تختار التكليفات التي تدفع المتعلمين إلى الانغماس في البيئة المحلية.
- تنوع في التكليفات المستخدمة.
- تتابع باستمرار وتعزز تكليفات الطلاب.

- **محتوى البرنامج:**

اشتمل على مهارات التخطيط والإعداد للدرس من خلال:

- تحديد البيانات الأساسية.
- تحديد أوجه التعلم.
- تحديد متطلبات دراسة أوجه التعلم.
- تحديد مستوى ناتج التعلم وفق خصائص المرحلة.
- تحديد الأهداف السلوكية وصياغتها.
- تحديد الوسائل التعليمية.
- تحديد أساليب التقويم.
- تحديد التكليفات وتعزيز ناتج التعلم عند المتعلمين.

- **استراتيجية تدريس البرنامج:**

يتم الاعتماد على استراتيجية التعلم التعاوني والدور النشط للمتعلم أثناء جلسات التعلم التعاوني.

تقويم البرنامج من خلال: اختبارات – كتابة تقارير – مناقشة ما تم التوصل إليه – تقييم كل مجموعة لأخرى من خلال أداء بعض مهام البرنامج، وبالتالي وصل البرنامج لصورته النهائية*.

* ملحق (٢).

- **رابعا : لتحديد فاعلية البرنامج المقترح تم القيام بما يلى:**

إعداد أدوات البحث والمتمثلة في:

- **الاختبار التحصيلى:**

مر إعداد الاختبار التحصيلى بالمراحل الآتية:

- تحديد الهدف من الاختبار: قياس مستويات تحصيل طالبات الفرقة الرابعة تخصص اقتصاد منزلى فى المفاهيم التى تمثل الجانب المعرفي لمهارة التخطيط للدرس.
- صياغة مفردات الاختبار: وتم صياغتها على نمط الاختيار من متعدد، وروعى فيها تغطيتها لجميع مراحل التخطيط للدرس، وقد بلغ عددها(٦٠) مفردة موزعة على مستويات التعلم (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، والتقويم).
- وضع تعليمات الاختبار: والتى تمثلت فى الهدف من الاختبار، وعدد الأسئلة التي يشملها الاختبار، وقراءة كل سؤال بدقة، وعدم وضع أكثر من علامة للسؤال الواحد، وعدم ترك أي سؤال بدون إجابة، ومثال يوضح للطالبات كيفية الإجابة.
- إعداد نموذج تصحيح الاختبار: تم إعداد نموذج إجابة لمفردات الاختبار، وتعطى درجة واحدة للسؤال فى حالة إجابته إجابة صحيحة، وصفر إذا كانت الإجابة خاطئة.
- تحديد الأوزان النسبية لمستويات التعلم (جدول المواصفات): وذلك من خلال التحليل الدقيق للمكون المعرفى للمراحل الثمانية التى يشتمل عليها التخطيط للدرس، والأهمية التي تعطى لكل مستوى من مستويات التعلم وذلك فى جدول المواصفات، وجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) مواصفات الاختبار التحصيلي

عنوان الموضوع	مستويات الأهداف السلوكية												مجموع مفردات الموضوع	الوزن النسبي %
	التذكر		الفهم		التطبيق		التحليل		التركيب		التقويم			
	المفردة	العدد	المفردة	العدد	المفردة	العدد	المفردة	العدد	المفردة	العدد	المفردة	العدد		
التخطيط	–	–	٣٣، ٣٤، ٣٥	٣	–	–	١، ٢	٢	–	–	–	–	٥	٨.٣
تحديد أوجه التعلم	٣٧، ٣٨	٢	٣٦	١	٣، ٤، ٥	٣	٣٩	١	–	–	–	–	٧	١١.٧
إعداد الأهداف التعليمية	٧، ٤١	٢	٦، ٤٠	٢	١١	١	٩، ٤٣	٢	٨	١	١٠، ٤٢	٢	١٠	١٦.٧
تحديد الوسائل التعليمية	٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٨	٤	٤٧، ٤٩	٢	٥٠	١	١٢	١	–	–	–	–	٨	١٣.٣
تحديد أنشطة المعلم والمتعلم	١٣، ١٨، ٢٠	٣	١٤، ١٦، ١٩، ٢٤	٤	٢٣	١	١٧، ٢١، ٢٥	٣	١٥، ٢٢	٢	–	–	١٣	٢١.٧
تحديد أساليب التقويم والتكليفات	٥٦، ٥٨	٢	٢٩، ٢٦، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٥، ٥٧، ٦٠	٨	٣٠، ٣١	٢	٢٧، ٥٤، ٥٩	٣	–	–	٢٨، ٣٢	٢	١٧	٢٨.٣
المجموع		١٣		٢٠		٨		١٢		٣		٤	٦٠	
الوزن النسبي %		٢١.٧		٣٣.٣		١٣.٣		٢٠		٥		٦.٧		١٠٠

- **ضبط الاختبار**:

- صدق الاختبار: اعتمدت الباحثة على صدق المحكمين، حيث تم عرض الاختبار فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدق المحتوى، وسلامة المفردات، ودقة الصياغة العلمية، ودقة توزيع الأسئلة وفقا للوزن النسبى، وقد أسفر تحيكم الاختبار عن إجراء بعض التعديلات، وأجمع المحكمون على صلاحية الاختبار للغرض الذى أعد من أجله.
- الدراسة الاستطلاعية للاختبار: طبق الاختبار فى صورته الأولية على (١٥) طالبة من غير عينة الدراسة وذلك لتحديد ثبات الاختبار وزمنه.
- حساب ثبات الاختبار: وذلك باستخدام "معادلة كودر وريتشاردسون ٢١" وبلغ (٠,٨٩) وهى قيمة مرضية، اعتبرتها الباحثة مقبولة للدلالة على صلاحية الاختبار للغرض الذى أعد من أجله (عبد الرحمن الطريرى، ١٩٩٧، ١٨٥).
- حساب زمن الاختبار: تم حسابه عن طريق متوسط الزمن الذى استغرقه أول متعلم انتهى من الإجابة، ومتوسط الزمن الذى استغرقه آخر متعلم انتهى من الإجابة (فؤاد البهى السيد، ١٩٧٨، ٣٩٤).

$$\text{الزمن اللازم لتطبيق الاختبار} = \frac{\text{زمن أول متعلم (٦٥) دقيقة + زمن آخر متعلم (٥٥) دقيقة}}{٢}$$

$$= ٦٠ \text{ دقيقة}$$

وبذلك يكون الزمن اللازم لتطبيق الاختبار التحصيلى (٦٠) دقيقة، وبعد إجراء التعديلات على الاختبار التحصيلى فى ضوء آراء المحكمين، والتأكد من صدق وثبات الاختبار أصبح الاختبار فى صورته النهائية المكونة من (٦٠) مفردة*، صالحا للتطبيق الميدانى.

- **بطاقة تقييم مهارة التخطيط للدرس**:

مر إعداد بطاقة التقييم بالخطوات التالية:

- تحديد الهدف من البطاقة: استهدفت بطاقة التقييم تحديد مستوى أداء الطالبات فى الجوانب الأدائية لمهارة التخطيط للدرس.
- تحديد محتوى البطاقة : اشتملت بطاقة التقييم على مجموعة من المهارات الرئيسية التي تمثل المراحل الثمانية لمهارة التخطيط للدرس وهى:
  - ✓ مهارة تحديد البيانات الأساسية.
  - ✓ مهارة تحديد أوجه التعلم.
  - ✓ مهارة تحديد متطلبات دراسة أوجه التعلم.
  - ✓ تحديد مستوى ناتج التعلم وفقا لخصائص المرحلة.
  - ✓ مهارة تحديد الأهداف السلوكية وصياغتها.

* ملحق (٣).

- ✓ مهارة تحديد الوسائل التعليمية.
- ✓ مهارة تحديد إجراءات التدريس تشمل: (التمهيد للدرس، أنشطة المعلم والمتعلم المستخدمة، تحديد أساليب التقويم للجانب المعرفي، والمهارى، والوجداني).

- التكليفات وتعزيز ناتج التعلم عند المتعلمين
- تحديد الأداءات التي تعبر عن المهارة الرئيسية من خلال المكون المهارى لكل مرحلة فى قائمة متطلبات اكتساب مهارة التخطيط للدرس (السابق إعدادها).
- إعداد الصورة المبدئية لبطاقة التقييم: وقد راعت الباحثة عند صياغة الأداءات التى تتعلق بكل مهارة ما يلى:
  - ✓ صياغة الأداءات بصورة واضحة ومفهومة.
  - ✓ عدم اشتمال العبارة على أكثر من أداء
  - ✓ عدم التداخل بين الأداءات وتسلسلها.
- طريقة التقييم للأداءات المكونة للمهارة: حيث تم استخدام نموذج ليكرت ذى المستويات الثلاثة من الاستجابة [متوفرة بدرجة كبيرة (٣) درجات، متوفرة (٢) درجتان، غير متوفر درجة واحدة]، وتوضع علامة (✓) فى الخانة التى تتوافق وأداء الطالبات لمهارة ما فى التخطيط للدرس.

- **ضبط البطاقة**:

- صدق البطاقة: قامت الباحثة بعرض الصورة الأولية على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من إلمام البطاقة للبنود الأساسية لتقييم مهارة التخطيط للدرس وعلاقة الأداءات بكل مرحلة من مراحل التخطيط وفى ضوء آرائهم ثم تعديل البطاقة.

- إجراء الدراسة الاستطلاعية: قامت الباحثة بإجراء التجربة الاستطلاعية للبطاقة وذلك لحساب (معامل ثبات البطاقة، لحساب معاملات اتفاق المصححين).

معامل ثبات البطاقة: قامت الباحثة بتطبيق بطاقة التقييم لأداء مهارة التخطيط الدرس على عينة من الطالبات من غير عينة الدراسة قوامها (١٥) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة تخصص اقتصاد منزلى، قاموا بتخطيط الدرس الخاص بإجراء تجربة البحث (الدرس الرابع أماكن حفظ الأطعمة من الوحدة الأولى بالكتاب المقرر من الوزارة على تلميذات الصف الثاني الإعدادي، والتي تقوم الطالبات بالتدريس لهن فى التدريب الميدانى، وتم اختيار هذا الدرس لما يشتمل عليه من مفاهيم وتعميمات ومهارات تتيح للطالبات من خلالها تحقيق مهارة التخطيط للدرس، وذلك لحساب ثبات البطاقة ككل باستخدام معادلة ألفا – كرونباخ والذى بلغ (٠.٨٨) وهى قيمة مرضية للدلالة على صلاحية البطاقة للغرض الذى أعدت من أجله، ويمكن الاعتماد عليها كأداة قياس.

حساب معاملات اتفاق المصححين: قامت الباحثة ومعها أحد الزميلات* بتصحيح عينة من تخطيط وإعداد الدرس الرابع(أماكن حفظ الأطعمة من الوحدة الأولى من كتاب الوزارة) لعينة من الطالبات قوامها (١٥) طالبة من الفرقة الرابعة تخصص اقتصاد منزلى كل منهم على حدة لحساب نسبة الاتفاق بين المصححين، وللتأكد من أن البطاقة سوف تعطى نفس النتائج إذا ما استخدمها آخرون.

واستخدمت الباحثة معادلة Cooper لحساب نسبة الاتفاق كما يلى:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$ (رشدى طعيمة، ١٩٨٧، ١٧٧)

حيث بلغت نسبة الاتفاق بين المصححين على المهارة الأولى (٨٦٪)، وعلى المهارة الثانية (٨٥٪)، وعلى المهارة الثالثة (٩٠٪)، وعلى المهارة الرابعة (٨٨٪)، وعلى المهارة الخامسة (٨٧٪)، وعلى المهارة السادسة (٩٠٪)، وعلى المهارة السابعة (٩١٪)، وعلى المهارة الثامنة (٨٦٪)، وعلى البطاقة ككل (٨٧.٩٪). مما سبق يتضح ارتفاع نسب ثبات الاتفاق بين المصححين مما يدل على أن الأداة صالحة للقياس والتطبيق.

حساب الزمن المستغرق: تم تطبيق بطاقة التقييم على (١٥) طالبة لتحديد الزمن المستغرق ككل للبطاقة ولكل مهارة على حدة حيث بلغ الزمن ٥٠ دقيقة.

ومن خلال حساب صدق البطاقة وثباتها أصبحت صالحة للتطبيق فى صورتها النهائية*.

- **إعدادات وتجهيزات قبل التجربة:**

- قامت الباحثة بتحليل ودراسة الوحدة الثانية بعنوان (أسرة منتجة) من الكتاب المقرر على الصف الثاني الإعدادي من قبل الوزارة للفصل الدراسي الأول وتخطيط دروسها وما تشمل عليه من مفاهيم – تعميمات- مهارات، وتحديد لكل خطوات ومهارات التخطيط والإعداد التى تم إعدادها من قبل فى قائمة بالمتطلبات المعرفية والأدائية.
- قامت الباحثة بتوفير (٣٥) نسخة مصورة للوحدة السابق تحديدها وتوزيعها على الطالبات للقيام بالأنشطة والتكليفات والتخطيط للدروس.
- قامت الباحثة بإعداد (٦) نسخ من مصادر المعرفة التى يتم توزيعها فى بداية كل جلسة ، وتشتمل مصادر المعرفة فى كل جلسة المكون المعرفى اللازم لأداء المهارة.

- **إجراءات تنفيذ التجربة:**

أجريت تجربة البحث فى الفصل الدراسى الثانى من العام الجامعى ٢٠١١/ ٢٠١٢ واستغرقت (١٤) أسبوعا شاملة تطبيق أدوات البحث، حيث تم تطبيق

* أ.غالية عبد الملك، المدرس المساعد بقسم العلوم التربوية والنفسية بالكلية.
* ملحق(٤).

أدوات البحث المتمثلة فى (الاختبار التحصيلى – بطاقة التقييم) قبليا على مجموعة البحث وحساب النتائج ثم إجراء التجربة.

تم تخصيص المحاضرة الأولى لتعريف الطالبات بأهمية التخطيط كأحد مهارات التدريس التى تمكنهم من القيام بعملية الشرح والتقويم بصورة جيدة وتمكنهم من النجاح فى التدريب الميدانى والنجاح أيضا فى حياتهم المهنية بعد التخرج، كما تم التحدث عن أهمية التعلم التعاونى فى إكسابهم لمهارة التخطيط بجانبيها المعرفى والأدائى، وأهمية المشاركة الإيجابية لكل منهم وإدراكهم للمسئولية الفردية بالإضافة للمسئولية الجماعية فى تحقيق النجاح فى المجموعة لإتقان مهارة التخطيط وما يندرج تحتها من مهارات فرعية، وإعطاء تصور واضح عن إستراتيجية المجموعات المتعاونة كإحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني والتي تم استخدامها فى تجربة البحث الحالى والتى تعتمد على تكوين مجموعات عمل تقوم بتنفيذ مهمة واحدة فى وقت واحد.

بالإضافة لخطوات سير العمل وفق استراتيجية التعلم التعاونى، وتم تكوين (٦) مجموعات كل مجموعة مكونة من (٦) طالبات باستثناء المجموعة السادسة (٥) طالبات فقط. وتم تحديد الأدوار التى تشكل مجموعة العمل من قائد المجموعة – مقرر المجموعة – الناقد للمجموعة، المستفسر والشارح للأفكار – المراقب، والمشجع للمجموعة، ودور كل منهم ومسئولياته وتم التشكيل للمجموعات من الطالبات تتفاوت قدراتهم ومستويات تحصيلهم.

وقامت الباحثة بإجراء التجربة فى إحدى القاعات التي يسهل تحريك المناضد والمقاعد بما يحقق مواجهة الطالبات لبعضهن بعضا في مجموعات العمل، وتم إعداد بطاقات بالدور والمسئولية فى المجموعة أمام كل طالبة.

وشملت التجربة الوحدة الثانية بعنوان (أسرة منتجة) من الكتاب المقرر على الصف الثانى الإعدادى من قبل الوزارة للفصل الدراسى الأول، وهى تتكون من أربع دروس تم تخصص الدرس الأول (الموارد الأسرية) للتدريب على مهارات التخطيط والإعداد للدروس فى جلسات التعلم التعاونى والذى يتم فى كراس النشاط الخاص بالطالبات، وكل مجموعة لها كراس نشاط، وذلك للشعور بالمسئولية الجماعية في الأنشطة.

وتم تخصيص باقى دروس الوحدة كتكليفات للتدريب عليها وعلى ما تم اكتسابه من مفاهيم – تعميمات – مهارات في أثناء جلسة التعلم التعاونى، وهذه الدروس هى: (الأسرة المنتجة واقتصاد المجتمع، وتنفيذ بعض القطع الملبسية، وتنفيذ بعض الأصناف التى تصلح للتسويق)، ويتم متابعة هذه التكليفات من قبل الباحثة فى بداية كل جلسة جديدة.

خطوات سير الجلسة: تم تقسيم العمل فى مجموعات التعلم التعاونى إلى مجموعة من الجلسات وعددها (١٢) جلسة من خلالها يتم إتقان مهارة تخطيط وإعداد الدروس، ويتفاوت عدد الأنشطة فى كل جلسة وفق طبيعة

المهارة التى يتم أدائها. وتقوم الباحثة فى بداية كل نشاط (بتعريف النشاط، زمن تنفيذ النشاط) كما تعمل على إثارة دافعية الطالبات للمشاركة في أثناء تنفيذ النشاط، كما تقوم الباحثة بالتجول بين المجموعات والإجابة عن استفسارات بعض الطالبات التى قد تعوق أدائهم بالإضافة لمناقشة أعمال كل مجموعة أمام المجموعات الأخرى، وتقرير الإجابات المميزة وعرضها كمثال ونموذج للإجابات الصحيحة، بالإضافة لإجراء اختبارات فردية لتقييم الأداء الفردي.

كما تنتهي كل جلسة بتكليف الطالبات بتكليفات تتعلق بالمهارات التى تم اكتسابها* في أثناء جلسات التعلم التعاونى، ويتم عمل التكليفات بصفة فردية لكل طالبة على حدة، وهكذا يتم سير جميع الجلسات فى التجربة.

ثم تطبيق أدوات البحث المتمثلة فى (الاختبار التحصيلى – بطاقة التقييم) بعديا على مجموعة البحث ثم حساب النتائج كما يلى:

- **بالنسبة للاختبار التحصيلي:**

تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين مرتبطتين، فى أسئلة الاختبار التحصيلى ككل ومستوياته الستة ، كما هو مبين بجدول (٢).

جدول (٢) : الفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث قبليا وبعديا في الاختبار التحصيلى ومستوياته وحساب حجم التأثير

المستويات	القياس	ن	م	ع	د.ح	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
تذكر	قبلى	٣٥	٧.٦٦	١.٧٠٦	٣٤	١٤.٣٧	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٦	كبير
	بعدى	٣٥	١٢.٤٦	٠.٩٩٦					
فهم	قبلى	٣٥	١٠.٧٤	٢.٧٧١	٣٤	١٥.٢٤	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٧	كبير
	بعدى	٣٥	١٨.٣٧	١.٠٤٤					
تطبيق	قبلى	٣٥	٣.٨٩	١.٠٨٩	٣٤	١٥.٤٨	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٨	كبير
	بعدى	٣٥	٧.٤٣	٠.٨٠٣					
تحليل	قبلى	٣٥	٦.٣٤	١.٥٦٦	٣٤	١٤.٩٩	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٧	كبير
	بعدى	٣٥	١٠.٦٦	٠.٦٧٤					
تركيب	قبلى	٣٥	١.٣٤	٠.٦٣٠	٣٤	١٠.٢٠	دالة عند ٠.٠١	٠.٧٥	كبير
	بعدى	٣٥	٢.٧٧	٠.٥٣٩					
تقويم	قبلى	٣٥	١.٦٣	٠.٨٣١	٣٤	١٤.٥١	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٦	كبير
	بعدى	٣٥	٣.٨٩	٠.٣٩٨					
الكلى	قبلى	٣٥	٣١.٦	٤.٢٠٣	٣٤	٢٧.٤٦	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٧	كبير
	بعدى	٣٥	٥٥.٥٤	٢.٩٨٩					

يتضح من جدول (٢) أن قيمة (ت) المحسوبة للاختبار التحصيلى الكلى (٢٧.٤٦)، وفى مستوى التذكر (١٤.٣٧)، وفى مستوى الفهم (١٥.٢٤)، وفى مستوى التطبيق (١٥.٤٨)، وفى مستوى التحليل (١٤.٩٩)، وفى مستوى التركيب (١٠.٢٠)، وفى مستوى التقويم (١٤.٥١) عند مستوى (٠.٠١) بدرجات حرية (٣٤)، وهذا يدل

* ملحق (٥).

على وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلى والبعدى فى الاختبار التحصيلى ككل، ومستوياته لصالح التطبيق البعدى، وهذا يعنى تحقق الفرض الأول، والذى نص على أنه" توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات مجموعة البحث التي درست باستخدام البرنامج المقترح القائم على التعلم التعاوني في التطبيق القبلي والبعدى للاختبار التحصيلى الكلى ومستوياته لصالح التطبيق البعدي".

حساب حجم التأثير: لمعرفة حجم التأثير على التحصيل ككل ومستوياته، تم حساب قيمة مربع إيتا، كما يوضحها جدول (٢)، وتدل تلك القيمة على أن تأثير الاستراتيجية المستخدمة على التحصيل كبير.

- **تفسير النتائج الخاصة بالتحصيل**:

تشير النتائج إلى تقدم المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى عن التطبيق القبلى للاختبار التحصيلى، وتفاوتت نسبة أداء الطالبات للاختبار التحصيلى بجميع مستوياته وجاءت النتائج على هذا النحو من الترتيب: مستوى التطبيق (١٥,٤٨)، يليه الفهم (١٥,٢٤)، التحليل (١٤,٩٩)، التقويم (١٤,٥١)، تذكر (١٤,٣٧)، والتركيب (١٠,٢٠)، وعلى الرغم من اختلاف النسب إلا أنها جميعها توضح فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم التعاوني لتنمية التحصيل، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من سالم القحطانى (٢٠٠٠)، آمال ربيع (٢٠٠١)، ميرفت صالح (٢٠٠٣)، عبد الحكيم صالح (٢٠٠٧)، حنين الرداوى (٢٠٠٧)، عالية الرفاعى (٢٠٠٧)، ودراسة شكرى حامد (٢٠٠٩).

وترى الباحثة أن ذلك قد يرجع إلى:

- اعتماد البرنامج المقترح القائم على التعلم التعاوني على بذل المتعلم للجهد فى الحصول على المعرفة من خلال المصادر المتعددة المتاحة مما ساعد على اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها.
- ارتباط الجانب المعرفى بمهارة محددة ساعد على اكتساب المعرفة بصورة وظيفية مما ساعد على الاحتفاظ بها.
- التسلسل المتبع فى أداء المهارة أدى أيضا لتسلسل المعرفة الخاصة بها وتكاملها، مما أدى لوجود بنية معرفية مترابطة ومنظمة أدت لارتفاع مستوى التحصيل.
- المتابعة من قبل الباحثة وتصحيح أخطاء الطالبات أولا بأول ساعد على تصحيح أخطائهم وسيرهم فى الاتجاه الصحيح مما سهل عملية التذكر للمعرفة والاحتفاظ بها.
- المسئولية الفردية والجماعية التى تتيحها الإستراتيجية وتبادل الخبرات أعطى لهم الثقة مما أدى لزيادة دوافعهم الداخلية للتعلم وزيادة تحصيلهم.
- روح التعاون والمناخ الصحى الديمقراطى بين الطالبات والباحثة وبين بعضهن بعضا خلق جو تعلمى ممتع، وانعكس ذلك على زيادة تحصيلهم.

- **بالنسبة لبطاقة التقييم:**

تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين مرتبطتين، في بطاقة التقييم ككل ومهاراتها، كما هو مبين بجدول (٣).

جدول (٣) : الفروق بين متوسطات درجات طالبات مجموعة البحث قبليا وبعديا في بطاقة التقييم ومهاراتها الفرعية ، وحساب حجم التأثير

المهارات	القياس	ن	م	ع	د.ح	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
الأولى	قبلى	٣٥	١١.٧٤	١.٣٣٨	٣٤	٣٣.٦٢	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٧	كبير
	بعدى	٣٥	٢٠.٧١	٠.٨٤٦					
الثانية	قبلى	٣٥	٧.٠٦	٠.٣٣٣	٣٤	٢٤.٣٤	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٥	كبير
	بعدى	٣٥	١٣.٦٦	١.٥٦٩					
الثالثة	قبلى	٣٥	٢.٠٣	٠.١٦٧	٣٤	٢٠.٦٣	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٣	كبير
	بعدى	٣٥	٣.٧١	٠.٤٥٢					
الرابعة	قبلى	٣٥	٦.٧٧	١.٠٧١	٣٤	٢١.٤٠	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٣	كبير
	بعدى	٣٥	١١.٥٤	٠.٧٦٥					
الخامسة	قبلى	٣٥	١٥.٦٠	١.٤٨٨	٣٤	٣٥.٨٩	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٧	كبير
	بعدى	٣٥	٢٨.٧٤	١.٥٧٤					
السادسة	قبلى	٣٥	١١.٦٠	١.٨٠١	٣٤	٤٦.٤١	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٨	كبير
	بعدى	٣٥	٢٨.٧٧	١.٢٤٤					
السابعة	قبلى	٣٥	٢٥.٠٠	١.٩٢٧	٣٤	٣٦.٢٤	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٧	كبير
	بعدى	٣٥	٥٠.٣١	٣.٦٥٥					
الثامنة	قبلى	٣٥	٧.٦٦	٠.٩٥٤	٣٤	١٢.٨٢	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٣	كبير
	بعدى	٣٥	١٦.٦٦	٤.٠٤٢					
الكلى	قبلى	٣٥	٨٧.٣١	٥.٩٠٨	٣٤	٤٠.٥٣	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٩	كبير
	بعدى	٣٥	١٧٣.٢٦	١١.٠٦٩					

يتضح من جدول (٣) أن قيمة (ت) المحسوبة لبطاقة التقييم ككل (٤٠.٥٣)، وللمهارة الأولى (٣٣.٥٢)، وللمهارة الثانية (٢٤.٣٤)، وللمهارة الثالثة (٢٠.٦٣)، وللمهارة الرابعة (٢١.٤٠)، وللمهارة الخامسة (٣٥.٨٩)، وللمهارة السادسة (٤٦.٤١)، وللمهارة السابعة (٣٦.٢٤)، وللمهارة الثامنة (١٢.٨٢) عند مستوى (٠.٠١) بدرجات حرية (٣٤)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلى والبعدى فى بطاقة التقييم ككل، ومهاراتها الفرعية لصالح التطبيق البعدى. وهذا يعنى تحقق الفرض الثانى، والذى نص على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات مجموعة البحث التي درست باستخدام البرنامج المقترح القائم على التعلم التعاوني في التطبيق القبلي والبعدى لبطاقة التقييم الكلية ومهاراتها الفرعية لصالح التطبيق البعدى".

حساب حجم التأثير: لمعرفة حجم تأثير الإستراتيجية المستخدمة على بطاقة التقييم ككل ومهاراتها الفرعية ، تم حساب قيمة مربع إيتا ، كما يوضحها جدول (٣) حيث تدل تلك القيمة على أن تأثير الإستراتيجية المستخدمة على بطاقة التقييم ومهاراتها الفرعية كبير.

- **تفسير النتائج الخاصة ببطاقة التقييم:**

تشير النتائج إلى تقدم مجموعة البحث في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلى لأداء المهارات على بطاقة تقييم المهارات، حيث تفاوتت نسبة الأداء

للمهارات، وجاءت النتائج على هذا النحو من الترتيب: المهارة السادسة (٤٦,٤١) وهى المهارة الخاصة بتحديد الوسائل التعليمية، يليها المهارة السابعة (٣٦,٢٤) وهى المهارة الخاصة بتحديد إجراءات التدريس، يليها المهارة الخامسة (٣٥,٨٩) وهى المهارة الخاصة بالأهداف السلوكية وصياغتها، ويليها المهارة الأولى (٣٣,٥٢) وهى المهارة الخاصة بتحديد البيانات الأساسية، يليها المهارة الثانية (٢٤,٣٤) وهى المهارة الخاصة بتحديد أوجه التعلم، يليها المهارة الثالثة (٢٠,٦٣) وهى المهارة الخاصة بتحديد متطلبات دراسة أوجه التعلم، المهارة الرابعة (٢١,٤٠) وهى المهارة الخاصة بتحديد مستوى ناتج التعلم وفق خصائص المرحلة، وتأتى المهارة الثامنة فى نهاية المستويات (١٢,٨٢) وهى المهارة الخاصة بالتكليفات.

مما سبق نجد أن أعلى معدل أداء للطالبات كان لمهارة تحديد الوسائل التعليمية، وإجراءات التدريس، تحديد الأهداف السلوكية، وتحديد البيانات الأساسية قد يرجع إلى شيوع هذه العناصر فى تحضيرات الطالبات سواء كانت تتم بالطريقة الصحيحة أم لا فهى عناصر أساسية حتى فى تحضيرات المعلمين بالمهنة، وتأتى المهارات فى تحقيق مستوى أقل للمهارات الجديدة والتى تتعلق بالتحضيرات للإعداد الجيد للدروس وهى العناصر التى لا تلقى الاهتمام المطلوب من القائمين على التدريب الميدانى سواء التربويين أو الأكاديميين وهى ما يتعلق بتحديد أوجه التعلم ، تحديد متطلبات دراسة أوجه التعلم، تحديد ناتج التعلم وفق خصائص المرحلة ويليها المهارة، التكليفات والتى لا يلقى إليها اهتمام.

وعلى الرغم من هذا التفاوت إلا أن جميع المهارات حققت الطالبات فيها تقدما؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم التعاوني في تنمية مهارة التخطيط والإعداد للدرس.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من هند الميعان (٢٠٠٧)، نجاة عبد الله (٢٠٠٨)، إيناس إبراهيم (٢٠٠٨)، رنا فتحى محمد (٢٠١٢).

وترى الباحثة أن البرنامج المقترح القائم على التعلم التعاوني وفاعليته في تحسين أداء الطالبات لمهارات التخطيط والإعداد للدرس قد ترجع إلى:

- تجزئة المهارة الرئيسية إلى عدد من المهارات الفرعية مما أعطى صورة دقيقة وتركيزا أكبر على تحقيق جزء من المهارة الرئيسية فى وقت قصير.
- التغذية الراجعة وإثارة دافعية الطالبات نحو أهمية البرنامج عمل على تحقيق أداء أفضل من الطريقة التقليدية.
- التسلسل فى المعرفة ساعد على تحسين أدائهم المعرفى وانعكس ذلك على تحسين مهاراتهم.
- اعتماد البرنامج وتركزه حول نشاط المتعلم أدى لتنمية مهاراته بالإضافة للعمل الجماعى ومساعدة كل منهم للآخر حسن أدائهم.
- الأنشطة التي تضمنها البرنامج.

- تصحيح الأخطاء أولا بأول وعرض النموذج الصحيح أدى لاكتساب المهارة بصورة صحيحة.
- الشمولية والتكامل الذي تم به إعداد البرنامج من بدايته لنهايته.
- وضوح الجانب المعرفى للمهارة عمل على تحسين أداء الطالبات للمهارة.
- النظامية والتحديد والتجهيزات المسبقة ساعد على تنمية المهارات وزيادة قابلية الطالبات لأداء المهارات.
- التكليفات وما تمنحه من تدريب مستمر ومباشر على المهارات التي تم اكتسابها أثناء التدريب في البرنامج أدى إلى ارتفاع مستوى أداء المهارات.

- **توصيات البحث**:

فى ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج تقترح الباحثة التوصيات التالية:

- تضمين التعلم التعاونى كإستراتيجية تدريس ضمن برامج إعداد المعلم بكليات التربية النوعية.
- إجراء المزيد من البحوث حول استخدام البرنامج المقترح في تنمية مهارات التدريس فى مراحل التنفيذ والتقويم للدرس.
- تدعيم التعلم من خلال برامج تعتمد على استراتيجيات تتمركز حول المتعلم.
- الاطلاع على كل ما هو جديد فى مجال تنمية مهارات التدريس سواء فى مرحلة إعداد المعلم بكليات التربية والتربية النوعية أو فى مرحلة ممارسة مهنة التدريس.
- عقد ورش عمل تتضمن كيفية استخدام إستراتيجية التعلم التعاونى فى تنمية المهارات الخاصة بتدريس المواد المختلفة.
- توعية الطالبات بأهمية التعلم التعاونى كإستراتيجية تتيح له الثقة بالنفس وتنمية مهاراته الاجتماعية مما يساعد على نجاحه المهنى فى عملية التدريس فيما بعد.
- الاستفادة من بطاقة تقييم الأداء لمهارة التخطيط والاسترشاد بها عند تقييم الطالبات بكلية التربية النوعية.

- **بحوث مقترحة**:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

- دراسة فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم التعاوني في تنمية مهارات تنفيذ الدرس.
- دراسة فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم التعاوني في تنمية مهارات تقويم الدرس.
- دراسة فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم التعاوني مقارنة ببرنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات التدريس.
- تطوي أداء المعلمين في ضوء قائمة مهارات التخطيط والإعداد للدرس.

- **المراجع**:

١. ابتهال محمود أبو رزق (٢٠١٢). أثر استخدام تكنولوجيا السبورة التفاعلية فى إكساب الطلبة المعلمين مهارة التخطيط لتدريس مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها كأداة تعليمية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات، العدد (٣٢).

٢. إبرهيم بسيونى عميرة (١٩٩٧). تدريس العلوم والتربية العلمية. القاهرة: دار المعارف.
٣. أحمد حجى (٢٠٠٠). إدارة بيئة التعليم والتعلم " النظرية والممارسة داخل الفصل الدراسى ". القاهرة: دار الفكر العربي.
٤. أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل(٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط٣. القاهرة: عالم الكتب.
٥. آسيا حامد محمد ياركندى (٢٠١٠). أثر برنامج تعليمى مقترح باستخدام استراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر فى تنمية القدرة على توظيف نموذج التلمذة المعرفية فى التدريس لدى الطالبة المعلمة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (٧٤)، ص ص ١٣٧ – ١٧٨.
٦. ألفت محمد فودة (٢٠٠٣). التعلم التعاونى وأثره على التحصيل والاتجاه نحو الحاسب الآلى عند طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود. مجلة رسالة الخليج العربى، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض: العدد (١٦).
٧. آمال ربيع كامل محمد (٢٠٠١). أثر استخدام استراتيجيتى الاستقصاء التعاونى والتعلم التنافسى الجمعى على التحصيل الدراسى والاتجاه نحو البيئة لدى الطالبات المعلمات بالتعليم الأساسى. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العملية، المجلد (٤)، العدد (٢).
٨. أميرة محمود طه (٢٠٠٤). تصميم مقياس لتقويم الكفايات التدريسية للطلاب المعلمين في التربية الرياضية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية الرياضية – جامعة المنوفية، فرع مدينة السادات.
٩. السيد فتح الله على (٢٠٠٨). أثر استخدام استراتيجية التعلم حتى التمكن على مهارة تخطيط درس التربية الرياضية لطلاب التدريب الميداني الداخلي بالكلية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية الرياضية بنين، جامعة الإسكندرية.
١٠. بسمة شوقي نصيف (٢٠٠٩، إبريل). نحو تطوير معلم التربية الفنية فى مجال النحت من خلال نظم الجودة والاعتماد للتعليم النوعى. المؤتمر العلمى السنوى (العربى الرابع / الدولى الأول)، الاعتماد الأكاديمى لمؤسسات وبرامج التعليم العالى النوعى فى مصر والعالم العربى (الواقع والمأمول)، كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة ، ص ص ١٩٦٣ – ١٩٧٦.
١١. الجليل جمعة الخور (٢٠٠٣). أثر استخدام التعليم التعاونى فى التحصيل المعرفى لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى فى مادة العلوم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد (٤)، العدد (١)
١٢. جودت أحمد سعادة وآخرون (٢٠٠٦). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. الأردن: دار الشروق.
١٣. جونسون وجونسون وهوليك (١٩٩٥). التعلم التعاونى. ترجمة مدارس الظهران الأهلية. السعودية: مؤسسة التركى للنشر والتوزيع.
١٤. حسن حسين زيتون (٢٠٠١). تصميم التدريس رؤية منظومية. المجلد الأول. ط٢. القاهرة: عالم الكتب.
١٥. حسن حسين زيتون (٢٠٠١). تصميم التدريس رؤية منظومية. المجلد الثانى. ط٢. القاهرة: عالم الكتب.
١٦. حسن حسين زيتون (٢٠٠٣). استراتيجيات التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
١٧. دونالد أورليخ ، ريتشارد كالاهان ، روبرت هاردر ، وهارى جبسون (٢٠٠٣). استراتيجيات التعلم الدليل نحو تدريس أفضل. ترجمة : عبد الله أبو نبعة، الكويت: مكتبة الفلاح.
١٨. زيد الهويدي (٢٠٠٥). مهارات التدريس الفعال. العين بالإمارات: دار الكتاب الجامعى.

١٩. سالم بن على سالم القحطان (٢٠٠٠). فاعلية التعلم التعاونى فى تحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم فى الدراسات الاجتماعية فى المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (١٧).

٢٠. سعود الخريشا، ممدوح الشرعة، وعز الدين النعيمى (٢٠١٠). الصعوبات التى تواجه طلبة التربية العملية فى الجامعة الهاشمية وجامعة الإسراء الخاصة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد (٢٤)، العدد (٧).

٢١. سلوى عثمان مصطفى (٢٠٠٠). استراتيجية مقترحة لتدريس مقرر طرق تدريس التربية الفنية لطالبات قسم التربية الفنية بكلية التربية جامعة الملك سعود فى ضوء مدخل التعلم التعاونى. مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٦٤)، ص ص ٨١ – ٩٦.

٢٢. سناء محمد سليمان (٢٠٠٥) : التعلم التعاونى، أسسه – استراتيجياته – تطبيقاته. القاهرة: عالم الكتب.

٢٣. شكري حامد يزل (٢٠٠٩). أثر استخدام أسلوب التعلم التعاونى فى التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات (بالتعلم) فى مساق طرائق التدريس والتدريب العامة، دراسة تجريبية ميدانية فى – فرع دبى – جامعة القدس المفتوحة. مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٥)، العدد (١ + ٢).

٢٤. شيماء صلاح سيد حسانين (٢٠٠٧). خطة مقترحة لمقرر التدريب الميداني لطلاب شعبة الإدارة الرياضية والترويح بكلية التربية الرياضية جامعة أسيوط. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية الرياضية، جامعة أسيوط.

٢٥. ضمياء سالم داود (٢٠٠٨) التعلم التعاوني وأثره على التحصيل والاتجاه نحو الحاسب الآلي عند طلبة كلية التربية بجامعة بغداد. مجلة مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد. العدد (١٦). ص ص ٢٠١- ٢٢٠.

٢٦. عامر عبد الله سليم الشهرانى (١٩٩٤). مرشد الطالب المعلم فى التربية الميدانية. السعودية: مطابع دار البلاد.

٢٧. عبد الرحمن بن سليمان الطريري(١٩٩٧). القياس النفسي والتربوي نظريته وأسسه وتطبيقاته. الرياض: مكتبة الرشد.

٢٨. عبد اللطيف بن حمد الحليبى، مهدى محمود سالم (١٩٩٦). التربية الميدانية وأساسيات التدريس. الرياض: مكتبة العبيكان.

٢٩. على راشد (١٩٩٦). اختيار المعلم وإعداده، مع دليل للتربية العملية. القاهرة: دار الفكر العربى.

٣٠. علياء عبد المنعم إبراهيم ، وهيام على النجار (٢٠٠٩، أبريل). فاعلية حقيبة تعليمية على أداء الطالبة المعلمة فى التدريب الميدانى بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم. المؤتمر العلمى السنوى (العربى الرابع / الدولى الأول) الاعتماد الأكاديمى لمؤسسات وبرامج التعليم العالى النوعى فى مصر والعالم العربى (الواقع والمأمول)، كلية التربية النوعية جامعة المنصورة، المجلد الرابع، ص ص ٢٦٠٩ – ٢٦٣٣.

٣١. غازي مفلح (٢٠٠٥). فاعلية التعلم التعاونى فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائى لدى طلبة الصف الأول الثانوى. مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢١).

٣٢. فادية ديمتري يوسف (٢٠٠٨). التدريس المصغر. الجزء الأول. ط٢. المنصورة: عامر للطباعة والنشر.

٣٣. فرح سليمان المطلق (٢٠١٠). واقع التربية العملية لطلبة معلم الصف فى كلية التربية بجامعة دمشق وآفاق تطويرها (دراسة ميدانية على طلبة السنة الرابعة – معلم صف) مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٦)، العدد (١ + ٢).

٣٤. فؤاد البهي السيد (١٩٧٩). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. ط٣. القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٥. كريما بدير (٢٠٠٨). التعلم النشط. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٣٦. كوثر حسين كوجك (٢٠٠١). اتجاهات حديثة فى المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
٣٧. لمياء حسن الديوان ، سعد لاند عبد الكريم (٢٠٠٧). تأثير استخدام أسلوب التعلم التعاونى فى تطوير مستوى الأداء لمهارة الإرسال بالكرة الطائرة. قسم العلوم النظرية، طرائق تدريس التربية الرياضية، جامعة البصرة.
٣٨. لينا علي (٢٠١١). اتجاهات مدرسي التعليم الثانوي نحو التعلم التعاوني، دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية. مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٧).
٣٩. محمد السيد على (٢٠٠٣). تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج. القاهرة: دار الفكر العربي.
٤٠. محمد عبد السميع رزق(٢٠٠٩). فاعلية برنامج تعاوني للمعلمين في زيادة التحصيل الدراسي وخفض السلوكيات العدوانية لدى طلابهم بالمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، الجزء الثاني، العدد (٧١).
٤١. محمد علي مرشد (٢٠١٠). أثر استخدام طريقتي التعلم التعاوني والاكتشاف الموجه في تدريس الرياضيات على بقاء أثر التعلم وتنمية بعض مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي في اليمن. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية – جامعة أسيوط.
٤٢. محمد مصطفى الديب (٢٠٠٤). دراسات فى أساليب التعلم التعاونى. القاهرة: عالم الكتب.
٤٣. محمود حسان سعد (٢٠٠٠). التربية العملية بين النظرية والتطبيق. الأردن: دار الفكر.
٤٤. مصطفى مسعد نصار (٢٠١٠). بناء برنامج تعليمي باستخدام أسلوب العصف الذهني وتأثيره في اكتساب المهارات التدريسية للطالب المعلم بشعبة التدريس بكلية التربية الرياضية – جامعة طنطا. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية الرياضية – جامعة طنطا.
٤٥. ميرفت صالح محمد أحمد (٢٠٠٣). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاونى على التحصيل الدراسى لدى طلاب الصف الثانى الثانوى الصناعى واتجاهاتهم نحو التعلم التعاونى. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد (٨)، العدد (١).
٤٦. نجاة عبد الله محمد (٢٠٠٨). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر على التحصيل الآجل وتنمية مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات. مجلة رسالة الخليج العربى، العدد (١١٠).
٤٧. نور طه إبراهيم حسين (٢٠٠٨). تقويم الكفاءة الأدائية وعلاقتها بالمعرفة التركيبية للطالبة المعلمة بكلية التربية الرياضية جامعة المنصورة . (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية الرياضية، جامعة المنصورة.
٤٨. هند أحمد الميعان (٢٠٠٧). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب الطالبات المعلمات مهارات التدريس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد (٨)، العدد (٤).
٤٩. هند عبد الحميد الرياوي (٢٠١٠). أثر تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية. http://www.t1t.net/book /index.php? action =view&id=701
٥٠. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥). الاقتصاد المنزلى للصف الثانى الإعدادى. القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
٥١. وفاء محمد عبد المجيد (٢٠١١). إطار مرجعى لبعض المهارات التدريبية لتفعيل دور الطالبات فى التدريب الميدانى بكلية التربية الرياضية للبنات بالإسكندرية. المجلة

العلمية للتربية البدنية والرياضية، كلية البنات، جامعة الإسكندرية، المجلد (٤٣)، ص ص ١٤٤ – ١٦٧.

٥٢. وليد نبيل حسين (٢٠٠٩). فعالية استخدام التدريس الاستبصارى في تنمية مهارات تدريس العلوم لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية (دراسة حالة). (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٣. يحيى بن إبراهيم يحيى (٢٠٠٨). دراسة تحليلية لمحتوى تحضير الدرس لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بالعاصمة المقدسة فيس ضوء معايير مختارة. (رسالة ماجستير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى. http://Libback.uqu.edu.sa /hipers /ABS/ind5374.pdf.

54. Johnson ,D. & Johnson , R. (1989). Cooperation and Competition theory and research . Edina: Interaction Book Co.

55. Shaffer , R. & Mack , T. (1999). Cooperative Learning helps educators teach about the Vietnam war. The social studies professional, 150, 12 – 16.

56. Guyton , E. & Mcintyre , J. (1990). Student Teaching and school Experience. In W.R . Houston , Handbook of Research in Teacher Education(514 – 534) , New York: Macmillan publishing company.

57. Hammond , L.; Chung , R & Frelow (2002). Variation in Teacher preparation How well do different pathways papers Teachers to Teach ?. Journal of Teacher Education, 53(4).

58. Hockly , N. (2000). Modeling and cognitive apprenticeship in teacher education. ELT Journal, 54 (2), 118 – 125.

59. Eggen , P. & Kauchak , D. (1996). Strategies for Teacher: Teaching content and thinking skills. 3rd (ed), Columbus, ohio, Boston: Allyn & Bacon Company.

60. Cohen , E . (1994). Restructuring the classroom : Conditions for productive small groups . Review of Educational Research, 64, 1-35.

61. Slavin , R . E. (1994). cooperative learning resources for teachers, San Juan Capistrano, Inc.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

" فعالية برنامج مقترح باستخدام فن الرسم لخفض الآثار السلبية للعنف الأسري على الأطفال وفق إستراتيجية الجيجسو "

إعـــداد :

د/ حنان محمد يحي السعيدي د/ ليلى محمد نبيل إسماعيل الوكيل
د/ حصة محمد عامر آل ملـوذ أ/ هند عمـــاد أحمـــد الصفتـــى
أ/ أمل يونس أنور يونس .

" فعالية برنامج مقترح باستخدام فن الرسم لخفض الآثار السلبية للعنف الأسري على الأطفال وفق إستراتيجية الجيجسو "

د/ حنان محمد يحي السعيدي د/ ليلى محمد نبيل إسماعيل الوكيل
د/ حصة محمد عامر آل ملوذ أ/ هند عماد أحمد الصفتى
أ/ أمل يونس أنور يونس

- **مقدمة** :

تسعى المملكة العربية السعودية جاهدة في إنشاء العديد من المؤسسات والجمعيات الخيرية التي تتبنى مختلف القضايا الاجتماعية ومن بينها العنف الأسري الذي يعد أحد أهم هذه القضايا، وذلك لما له من تأثير كبير على المجتمع ككل،حيث تعد الأسرة هي الركيزة الأولى والبنية الأساسية للمجتمع ، فالعنف الأسري يخلف العديد من السلبيات لجميع أفراد الأسرة ومن أهم هذه السلبيات ما يعانيه الطفل وما يكتسبه في ظل هذا الجو المشحون من سلوكيات غير سوية، إذ تتسم تصرفاته بالعنف والميل إلى العزلة والانطواء.

وبالرغم من كثرة المؤسسات التي تتولى مثل هذه الحالات إلا أن هناك حاجة ماسة إلى برامج تعليمية تعتمد على مبدأ الحوار والنقاش وتعمل على كيفية إعداد الأطفال ورعايتهم للحد من السلبيات التي يتعرضون إليها جراء العنف الأسري عليهم، وفي ظل المتغيرات الحالية والانفتاح بين الثقافات المختلفة وثورة التقنيات، ومع تطور طرائق التدريس ظهرت استراتيجيات مستحدثة تستهدف بناء ونمو العلاقة بين المعلم والمتعلم وتقوم على تفهم سلوكياته واحتياجاته لتنمية قدراته بالشكل الأمثل، ومن تلك الاستراتيجيات إستراتيجية التعليم النشط وما يشمله من إستراتيجيات أخرى تزداد يوما بعد يوم، كإستراتيجيات العصف الذهني والجيجسو (موضوع البحث) وغيرهما، ولقد تناول البحث الحالي إستراتيجية الجيجسو لكونها تعمل على تنمية مواهب الطفل وقدراته الإبداعية وتجعله قادرا على التفكير والتميز، كما أنها إستراتيجية تبنى على مشاركة المتعلم في مواقف تعليمية لغرض إكسابه مجموعة من المعلومات أو المهارات أو القيم وخاصة تلك المتعلقة بالنواحي الاجتماعية، وذلك من خلال مشاركته في مجموعات صغيرة يتراوح عددها بين (٤ – ٦) متعلمين، ودور المتعلم في هذه الإستراتيجية أصبح مشاركا نشطا في العملية التعليمية بأنشطة تتعلق بالمادة المتعلمة، كطرح الأفكار والدلالات والرموز المتعلقة بموضوع العمل الفني والتقنيات التي تصلح للتنفيذ..

ويعد فن الرسم من أكثر الفنون التشكيلية التي تعمل على إخراج الطاقات الكامنة بداخل الفرد عامة والطفل على وجه الخصوص، فهو يخاطب اللاشعور ليصل إلى مواطن الشخصية ومن ثم يستطيع الطفل من خلاله التعبير عن كل ما يجول بخاطره من مشاعر وأحاسيس دون خجل أو خوف، وعندما يمارس هذا الفن وفق إستراتيجية الجيجسو فإنه يعطي للطفل مساحة أكبر في

التعبير من خلال اندماجه وانخراطه في العمل ضمن مجموعة مما يكسبه العديد من السلوكيات الاجتماعية الايجابية وهذا ما يهتم به البحث.

- **مشكلة الدراسة** :

يهتم هذا البحث بتحسين سلوك الأطفال بخفض الآثار السلبية الواقعة عليهم من العنف الأسرى من خلال برنامج مقترح قائم على استراتيجية الجيجسو لتعلم فن الرسم، حيث يسعى هذا البرنامج إلى تحويل السلوك العدواني للأطفال – كأحد سلبيات العنف الأسري – إلى سلوك إيجابي من خلال ممارسة فن الرسم باستخدام استراتيجية الجيجسو.

كما يهتم البحث بالعمل على تطوير الثقة بالنفس لدى الطفل، وإقناع الطفل بأنه لا دخل له بالعنف الذي تم ممارسته عليه، واكساب الأطفال سلوكيات إيجابية بحيث نمكنهم من التحكم بموجات الغضب والمشاعر السلبية لنساعدهم على تكوين علاقات مستقبلية آمنة وسليمة، لذلك من الضروري توفير برامج للبالغين وإعداد ندوات ومحاضرات دورية على مدار العام لمناقشة الوسائل الكفيلة بحماية الأطفال من كافة أشكال العنف، وإيجاد مؤسسات حكومية وأهلية تهتم بهذا الموضوع فتدرجه في المناهج الدراسية والخطط المستقبلية، ورصد ميزانية تتناسب مع أهميته. ومن الخطأ السكوت على السلوك السلبي المتمثل بالعنف لأنه يؤدي إلى أضرار عديدة للطفل.

من هنا تأتي مشكلة البحث حيث لوحظ ندرة البرامج التي تهدف إلى مثل هذه الحالات بالإضافة إلى ندرة المؤسسات التي تتولى هذه الحالات وايضا فهناك ندرة كبيرة في إستخدام البرامج الفنية في حل بعض المشكلات الاجتماعية بالمملكة، لذا تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية :

كما تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما التصور المقترح لبرنامج فى فن الرسم لخفض الآثار السلبية للعنف الأسري عند الأطفال باستخدام إستراتيجية الجيجسو ؟
- ما فعالية برنامج مقترح في فن الرسم لخفض الآثار السلبية للعنف الأسري عند الأطفال باستخدام إستراتيجية الجيجسو ؟

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية الدراسة في:

محاولة خفض الآثار السلبية للعنف الأسري من خلال تحويل الطاقة العدوانية داخل الطفل إلى طاقة إبداعية، بالإضافة إلى توجيه المسؤلين والقائمين على دور الرعاية الاجتماعية إلى تفعيل مثل هذه البرامج التربوية لخدمة الأطفال الذين يتعارضون إلى عنف أسري أو من مثلهم، كما أن هذا البرنامج يعد استجابة موضوعية لما تنادي به اتجاهات التربية الحديثة لمواجهة التحديات المستقبلية.

- **أهداف الدراسة** :
- **هدف نظري** :

يتمثل في تقديم إطار نظري متكامل حول مفهوم العنف الأسري وما يترتب عليه من آثار سلبية عند الطفل.

- تعليم فن الرسم باستخدام إستراتيجية الجيجسو.
- تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال.
- إعطاء مؤشرات عن مدى أهمية فن الرسم في تنمية السلوك الإيجابي لدى الأطفال باستخدام استراتيجية الجيجسو.
- توجيه نظر المسؤلين بوزارة التربية والتعليم لضرورة دمج أسلوب التعلم باستخدام استراتيجية الجيجسو في المواد الدراسية بوجه عام.
- التعرف على الصعوبات التي تواجة كلا من المعلم والطفل في تطبيق استراتيجية الجيجسو.
- مساعدة القائمين على تخطيط المناهج والقائمين علية تنفيذها في التعرف على استراتيجيات حديثة تساهم في رفع المستوى المعرفي والمهاري لدى الطفل.

- **هدف تطبيقي** :

- اختبار مدى فعالية فن الرسم لخفض الآثار السلبية للعنف الأسري عند الاطفال باستخدام إستراتيجية الجيجسو.
- التحقق من مدى فاعلية البرنامج في تعديل سلوك الأطفال (عينة البحث).
- تقديم نموذج إجرائي لكيفية تعليم فن الرسم باستخدام استراتيجية الجيجسو.

- **منهج الدراسة** :

يتبع البحث المنهج الوصفي القائم على التحليل في الإطار النظري له، كما يتبع المنهج التجريبي في التجربة العملية له.

- **العينة** :
- **اختيار مجتمع عينة الدراسة** :

تم اختيار مدرسة الابتدائية الاولى للبنات لتطبيق البحث بها للأسباب التالية

- **مبررات إختيار المدرسة**:

- إحتواء فصول المدرسة على عدد كبير نسبياً من التلميذات مقارنة بالمدارس الأخرى، مما يناسب إجراء التجربة الحالية
- المدرسة من المدارس الحكومية ذات المستوى المتوسط، وهى تمثل أغلبية المدارس فى المملكة العربية السعودية مما يمكن من تعميم نتائج الدراسة الحالية.
- يقطن تلميذات المدرسة فى منطقة سكنية متقاربة من حيث المستوى الاقتصادى والإجتماعى.

- إحتواء المدرسة على معمل تربية فنيه ، تحتاجها التلميذات أثناء تطبيق تجربة الدراسة الحالية.
- يتمتع العاملون بالمدرسة بدرجة عالية من التعاون، ومساعدة الباحثين لأداء مهامهم ،وتوفير الظروف الملائمة، وتذليل الصعوبات التى قد يواجهها الباحثون عند إجراء تجاربهم

- **اختيار عينة الدراسة وحجمها** :

لاختيار عينة البحث تم تطبيق مقياس العنف الاسرى على عينه من اطفال ابها (تلميذات مدرسة الابتدائية الاولى للبنات بابها) حوالى ٣١٥ تلميذة وبعد تحليل بيانات مقياس العنف الاسرى توصلت الباحثات للاتى:

تحليل بيانات مقاس العنف الأسرى

البعد	عدد الطالبات
طالبات لم يتعرضن للعنف الاسرى	٣٨
طالبات يتعرضن لجانب واحد فقط من ابعاد العنف الاسرى	٣٤
طالبات يتعرضن لجانبين من ابعاد العنف الاسرى	٤٨
طالبات يتعرضن لثلاث جوانب من ابعاد العنف الاسرى	٧٧

تم تحديد التلميذات اللاتي يتعرضن لكافة اشكال العنف الاسرى (عنف بدنى ،عنف نفسى ، اهمال) وحصلوا على اعلى الدرجات فى مقياس العنف الاسرى وكان عددهن(٧٧) تلميذة وتم تطبيق مقياس السلوك العدواني لتحديد الاطفال المنعنفيين الذين اكتسبوا سلوك عدواني وبعد رصد درجات مقياس السلوك العدواني تم تحديد حوالى (٦٠)تلميذة معنفيين ولديهن سلوكيان عدوانيه تم تقسمهن الى مجموعتين ضابطة (٣٠)تلميذة ومجموعة تجريبية (٣٠) .

- **الأدوات** :
- مقياس العنف الاسرى.
- مقياس السلوك العدوانى لقياس مدى فاعلية البرنامج مع مثل هذه الحالات.

- **فروض الدراسة** :
- توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين درجات السلوك العدوانى لدى كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح المجموعة الضابطة
- توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين درجات السلوك العدوانى لدى المجموعة التجريبية فى كل من التطبيق القبلى والبعدى لصالح درجاتهم فى التطبيق القبلى
- لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين درجات السلوك العدوانى لدى المجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى والبعدى

- **مصطلحات الدراسة** :
- **إستراتيجية الجيجسو** :

واحدة "من استراتيجيات التعلم التي تبنى على مشاركة المتعلم في مواقف تعليمية تعلمية بغرض إكسابه مجموعة من المعلومات أو المهارات أو القيم، من خلال مشاركته في مجموعات صغيرة يتراوح عددها بين (٤ – ٦) تلاميذ، حيث يكونون معا المجموعات الأم (الأساس)، ثم مجموعات الخبرة، وأخيرا يعود كل تلميذ إلى المجموعات الأم مرة أخرى ليعلم زملاءه في المجموعة ما لديه من معلومات أو مهارات أو قيم"(إبراهيم، ٢٠٠٥، ص١٠).

- **العنف الأسري** :

عرف العنف لغوياً بأنه الخرق بالأمر وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق، وأُعنف الشيء: أي أخذه بشدة، والتعنيف هو التقريع واللوم، وفى المعجم الفلسفي: العنف مضاد للرفق ، ومرادف للشدة والقسوة ، والعنيف هو المتصف بالعنف، فكل فعل شديد يخالف طبيعة الشيء ويكون مفروضا عليه من خارج فهو بمعنى ما فعل عنيف (ابن منظور، ،١٩٥٦، ص٢٥٧)

وعرف فى العلوم الاجتماعية بأنه " استخدام الضبط أو القوة استخداماً غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما ".(بدوي ، ١٩٨٦)

ويعرفه الشربينى بأنه : " الإكراه المادي الواقع علي شخص لإجباره علي سلوك أوالتزام ما وبعبارة أخري هو سؤ استعمال القوة ، ويعن جملة الاذي والضرر الواقع علي السلامة الجسدية للشخص (قتل – ضرب – جرح) ، كما قد يستخدم العنف ضد الأشياء (تدمير – تخريب – إتلاف) حيث تفترض هذه المصطلحات نوعا معينا من العنف والعنف مرادف للشدة والقسوة ". (قناوي ، ١٩٩٥م، ص ٢٠).

ومن خلال ما سبق كله يمكن تعريف العنف: بأنه أي سلوك يؤدِي إلى ايذي شخص لشخص أخر قد يكون هذا السلوك كلاميا يتضمن إشكالا بسيطة من الاعتداءات الكلامية أو التهديد وقد يكون السلوك فعليا حركيا كالضرب المبرح والاغتصاب والحرق والقتل وقد يكون كلاهما وقد يؤدي إلي حدوث الم جسدي أو نفسي أو إصابة أو معاناة أو كل ذلك "

من خلال ما سبق يتضح إن العنف شئ غير مرغوب فيه وهو يصيب بالذعر والخوف لما يؤدي إليه من نتائج ، فكيف إذا كان هذا الأمر يصل إلي الأسرة التي من المفترض إن تكون المكان الأكثر أمانا وسكينة حيث الزوج والزوجة والأبناء وقد قال تعالي في كتابه : " ومن آياته إن خلق لكم من أنفسكم أزواجا لتسكنوا إليها ، وجعل بينكم مودة ورحمة، إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون(دلتافو ، ١٩٩٩م، ص ٩). إما التير فقد جاء بتعريف للعنف العائلي بأنه :" هو الأفعال التي يقوم بها احد أعضاء الأسرة أو العائلة ويعني هذا بالتحديد الضرب بأنواعه

وحبس الحرية ، والحرمان من حاجات أساسية، والإرغام علي القيام بفعل ضد رغبة الفرد والطرد والتسبب في كسور أو جروح، والتسبب في إعاقة ، أو قتل " (التير ، ١٩٩٧ – ص ١٢٢)

- **الاطار النظرى للدراسة** :

تناولت الدراسة الحالية عدة متغيرات رئيسة اشتملت على استراتيجية الجيجسو والعنف الأسرى وأخيرا فن الرسم؛ ومن ثم فسوف يتناول الباحثون في الدراسة كل متغير على حدة كالتالي:

- **أولا: التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء لجيجسو** (Jigsaw):

استراتيجية jigsaw الصفية هي تقنية تعلم تعاوني ظهرت منذ زمن قصير إلا أنها أثبتت فعاليتها في تقليل الصراع العنصري بين الطلبة وزيادة جودة مخرجات العملية التعليمية. وهي تشبه لعبة التركيب ، كل قطعة منها تمثل مهمة طالب وتكون ضرورية جدا لاستكمال المهمة وللتوصل للفهم الكامل للمنتج النهائي. فإذا كان مهمة كل طالب مهمة إذن فكل طالب مهم في العملية وهذا ما جعل الاستراتيجية مؤثرة.

وبالرغم من مميزات التعلم التعاوني إلا أن التربويين وعلماء النفس العاملين في مدارس "أوستن" بولاية تكساس ابتدعوا طريقة (طريقة مطورة) للتعلم التعاوني، أطلق عليها جيجسو (Jigsaw) لأنها تشبه تركيبة لعبة (Jigsaw) بهدف تطوير العلاقات بين الطلبة الذين هم من أصول إنجليزية وإسبانية وزنوج، للتقليل من حدة التوترات العرقية (القصيرين، ١٩٩٨). وقد أشارت نتائج تطبيق هذه الطريقة إلى أن الطلبة الإنجليز تعلموا بشكل جيد في صفوف جيجسو (Jigsaw) ولوحظ في نهاية الدراسة تكون الود والوئام بين أفراد المجموعة وغيرهم من الطلبة في الصف بدرجة أكبر مما كان عليه الحال قبل البدء بالدراسة، وباختصار، أعطت هذه الطريقة نتائج إيجابية في التحصيل والاتجاهات وشجعت الطلبة على التعاون والعمل الجماعي وتحطمت الحواجز الشخصية بين الطلبة (الحيلة، ٢٠٠٥).

وقد عمل سلافين (Slavin) المشار إليه في (القصيرين، ١٩٩٨ والقلقيلي، ٢٠٠٤) على تطوير طريقة معدلة عن طريقة جيجسو (Jigsaw) الأصلية، أطلق عليها جيجسو ٢ (Jigsaw, 2)، ويرى ودمان وآخرون (Wedman, et. al., 1996) أن طريقة جيجسو ٢ (Jigsaw, 2) تتطلب أن يعمل الطلبة في مجموعات تتكون كل منها من (٥- ٦) أفراد، حيث يعطى كل فرد فيها مادة تعليمية (مهمة) لا تعطى لأحد غيره من أفراد المجموعة، مما يجعل كل طالب خبيرا بالجزء الخاص به من المادة التعليمية (المهمة). وبعد توزيع المواد التعليمية على أفراد المجموعة الواحدة يعيد الطلبة تنظيم أنفسهم في مجموعات الخبراء (يتجمع الأفراد المكلفون بالمهمة نفسها ومن جميع المجموعات في مجموعة واحدة تدعى مجموعة الخبراء، وبذلك تصبح كل مجموعة من مجموعات الخبراء مختصة بمادة تعليمية (مهمة) واحدة؛ لدراسة

الموضوع (المادة التعليمية) المحدد وتفهمه والإلمام بجميع جوانبه، بعد ذلك يعود الأفراد من مجموعة الخبراء كل إلى مجموعته الأصلية لتدريس أفراد المجموعة ما تعلموه في وجودهم في مجموعة الخبراء وبذلك يصبح كل فرد في المجموعة خبيراً في المادة التعليمية التي كلف بها ومهمته تعليم أفراد مجموعته ما تعلمه بصفته خبيراً في تلك المادة التعليمية. وبعد ذلك يقوم المعلم باختبار الأفراد فرديا، وإعطاء درجات للفريق وفق الأداء الفردي لكل طالب في الاختبار (متوسط أداء الأفراد ككل)، ويستخدم المدرس طريقة تسمى "تقييم الفرصة المتساوية" وذلك لوضع درجات تستند إلى الأداء الفردي للطالب نسبة إلى أدائه في السابق، لا يحدد المدرس بالضرورة الدرجات بهذه الطريقة، بل إنه عوضا عن ذلك، يقدم نوعا من الإفادة (الشهادة) عن الإنجاز والتحصيل وفق التحصيل الأكاديمي الكلي للمجموعة، هذه النسخة المعدلة لـ (Jigsaw) تلبي شرطي الهدف والمسؤولية الفردية والجماعية (القلقيلي، ٢٠٠٤). وقد أطلق على جيجسو ٢ (Jigsaw, 2) اسم التعلم التعاوني بمجموعات الخبراء (التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء).

وبذلك، يتم التعلم بالتعلُّم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء (Jigsaw, 2) بالخطوات الآتية: (Wedman, et. al., 1996)؛ القصيرين، ١٩٩٨؛ وجيه، ١٩٩٨؛ العازمي، ٢٠٠٢، الحيلة، ٢٠٠٥؛ القلقيلي، ٢٠٠٤)

- اختيار وحدة تعليمية من كتاب أو أي مصدر للمعرفة وتقسيمها إلى عدة مواضيع أساسية.
- تشكيل مجموعات تعاونية مكونة من (٥- ٦) أفراد للمجموعة الواحدة تكون متباينة في التحصيل.
- توزيع نسخ من ورقة الخبير على كل مجموعة أصلية تحتوي على قائمة بالمواضيع التي تتضمنها الوحدة التعليمية.
- تعيين جزء من المادة التعليمية لكل عضو من أعضاء المجموعة الأصلية واعتبار هؤلاء خبراء في المواضيع الخاصة بهم.
- تكليف طلبة المجموعات بدراسة الوحدة في الصف أو المنزل مع التركيز على الموضوع الخاص بكل عضو.
- بعد ذلك يُطلب من خبراء المجموعات المختلفة الذين لهم الموضوع نفسه بالاجتماع، ومناقشة الموضوع وتقديم ورقة مناقشة تكون خطة عمل لكل مجموعة خبراء.
- بعد الانتهاء من مناقشة الموضوع بين أعضاء مجموعة الخبراء، يعود الخبراء إلى مجموعاتهم حيث يقومون بتدريس المعلومات المتعلقة بمواضيعهم للأعضاء الآخرين.
- بعد الانتهاء من التدريس يخضع كل طالب لاختبار يغطي جميع الأجزاء، وعلى جميع الطلبة الإجابة عن الأسئلة.
- تعامل نتائج الاختبار على أنها درجات للمجموعة بعدها يعلن عن النتائج.

- تكرر الخطوات الثمانية الأولى لكل المواضيع اللاحقة ضمن الوحدة، وبعد كل اختبار يتم حساب درجات المجموعة استنادا إلى نقاط تحسن الطلبة كأفراد، ويعلن عن موقف المجموعة ودرجاتها ثم عن المجموعة التي حققت أعلى الدرجات.

وقد ميز العديد من الباحثين بين التعلم التعاوني بمجموعات الخبراء والتعلم التعاوني العادي (الحيلة، ٢٠٠٥)، وفيما يأتي أهم الفروق بينهما:

جدول (١) : الفرق بين التعلم التعاونى القائم على الخبراء والتعلم التعاونى العادى

التعلم التعاوني القائم على مجموعة الخبراء	التعلم التعاوني العادي
- توكل مهمة واحدة لكل فرد من أفراد المجموعة الواحدة. - لا يوجد مسميات لكل فرد من أفراد المجموعة. - يعاد ترتيب أفراد المجموعات بحيث يجتمع جميع الأفراد الذين يحملون المهمة نفسها في مجموعة واحدة تدعى مجموعة الخبراء. - تعامل نتائج الاختبارات للأفراد على أنها نتائج للمجموعة الواحدة. - تكون مسؤولية انخفاض علامات المجموعة الواحدة جماعية للارتقاء بها. - يوجد معيار لإتقان المادة التعليمية غالباً ما يكون أكبر من ٨٥٪.	- توكل مهمة واحدة لكل مجموعة. - توكل أدوار غير ثابتة لأعضاء المجموعة منها القائد (القارئ، الملخص، المشجع، ...إلخ). - لا يعاد ترتيب أفراد المجموعة الواحدة بل تحافظ على تشكيلها لفترة زمنية محددة. - تعامل نتائج الاختبارات على أنها نتائج لكل فرد. - تكون مسؤولية انخفاض علامة الفرد شخصية. - لا يوجد معيار محدد لإتقان المادة لأفراد المجموعة.

تتعدى أهمية التعلم التعاوني بمجموعة الخبراء (Jigsaw,2) تعظيم المخرجات كالتحصيل والاتجاهات الإيجابية نحو مواضيع التعلم، والقدرة على التفكير الناقد، بالرغم من أن هذه المخرجات ذات قيمة، فالمعرفة، والمهارات لا فائدة منها إذا لم يتمكن المتعلم من تطبيقها في تفاعل تعاوني مع الآخرين. إن القدرة على أداء مهارات فنية مثل القراءة والتحدث، والإصغاء، والكتابة، والحساب، وحل المشكلات، أمر جيد، إلا أن هذه المهارات قليلة الفائدة إذا لم يتمكن الشخص من تطبيقها في تفاعل تعاوني مع الآخرين، وليس من المجدي أن ندرب معلما أو مهندسا، أو سكرتيرة، إذا لم يكن لدى الشخص المهارات التعاونية اللازمة لتطبيق المعرفة، والمهارات الفنية في العلاقات التعاونية في العمل الوظيفي. إن الطلبة الذين يتعلمون تعاونيا لهم الأقدر على اكتساب هذه الاستراتيجية ونقل أثرها وتطبيقها في حياتهم العلمية والعملية، وبالتالي سيصبحون نموذجا لطلبتهم الذين سيعلمونهم مستقبلا (Ghaith,2003؛ الحيلة، ٢٠٠٠).

لذلك، وتأكيداً لأهمية التعلُّم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء (Jigsaw, 2) وانطلاقا من ندرة الدراسات التي بحثت فيه وبخاصة في التدريس الجامعي، وحرصا من الباحثات على أن يتسلح الطلاب بأحدث وأفضل أساليب واستراتيجيات التدريس التي تنادي بها البحوث التربوية المعاصرة، ولمسايرة هذه الدعوات، فقد عكفت هذه الدراسة على الاستفادة من طرائق التدريس وأساليبه

الحديثة المبنية على أساس التعاون في التعلُّم من خلال استقصائها لأثر التعلُّم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء (Jigsaw, 2) .

- **ماهية التعلم التعاوني القائم علي مجموعات الخبراء:**

التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء أو ما يطلق عليه طريقة جيجسو ٢ (Jigsaw, 2): هو نتائج تعاون الطلبة فيما بينهم عن طريق تشكيل مجموعات خبراء تتكون الواحدة منها من (٥- ٦) أفراد، حيث يُعطى كل متعلم في المجموعة مادة تعليمية (مهمة) لا تُعطى لأحد غيره في المجموعة الواحدة، مما يجعل كل طالب خبيراً بالجزء الخاص به من المادة التعليمية. وبعد تلقي المهام يعيد الطلبة تنظيم أنفسهم في مجموعات الخبراء لدراسة الموضوع والاستعداد لتدريسه للطلبة الأعضاء في مجموعاتهم الأصلية. وبعد ذلك يعودون إلى هذه المجموعات والتناوب على تدريس بعضهم بعضا ما تعلموه من معلومات، ويتوقع أن يتعلم جميع الطلبة في المجموعة الواحدة الموضوع جميعه، وبعد هذه العملية يتم اختبارهم وإعطاؤهم العلامات، أو المكافآت الأخرى.

الخبير: هو كل فرد من أفراد المجموعة التعاونية الأصلية حيث توكل لكل فرد مهمة معينة (مادة تعليمية) تختلف عن مهمة بقية الأفراد، يتعلمها ويتقنها في مجموعة الخبراء، ثم يقوم بتدريس ما تعلمه وأتقنه لأفراد مجموعته الأصلية، وهذا ينطبق على جميع أفراد المجموعة الواحدة.

- **ثانياً: العنف الأسرى** :

- **مفهوم العنف الأسري** :

يشير هذا المفهوم بوجه عام إلى سوء معاملة شخص لشخص آخر تربطه به علاقة وثيقة مثل العلاقة بين الزوج والزوجة وبين الآباء والأبناء وبين الأخوة وبين الأقرباء بوجه عام. ويتداخل مفهوم العنف الأسري مع مفاهيم كثيرة قريبة منه مثل العنف المنزلي أو سوء معاملة أحد الزوجين للآخر أو سوء معاملة الأطفال وغير ذلك من المفهومات تشترك في المعنى الذي اشرنا إليه وتقع أعمال العنف الأسري غالبا من الأزواج ضد زوجاتهن و من غير المستبعد أن تمارس بعض الزوجات أعمال عنف ضد أزواجهن أما الأطفال فعادة ما تقع عليهم ممارسات العنف من الأب أو الأم أو ممن يقوم بدورهما في حالة غيبة أحدهما أو كليهما.

ويمارس العنف داخل الأسرة أيضاً ضد كبار السن من الأجداد والجدات وأخيرا فإن الأطفال قد يوجهون العنف إلى ذويهم في شكل أعمال انتقامية ترمي إلى تخريب والإيذاء. (السيد، ٢٠٠١: ٣٥١+٣٥٢)

كذلك هو أي فعل لفظي أو بدني أو إكراه موجه إلى شخص، ويتسبب عنه أذى جسدي أو نفسي أو حرمان، ويعمل على وضع الشخص في مرتبة أدنى. (مصري ، ٢٠٠١) . كما يمكن تعريف العنف الأسري الإجرائي: بأنه أي اعتداء

بدني أو نفسي يقع على أحد أفراد الأسرة من فرد آخر من الأسرة نفسها. (اليوسف والرميح ونيازي ، ٢٠٠٥ :١٤).

- **دوافع العنف الأسري** :

يمكن تقسيم الدوافع التي يندفع الفرد بمقتضاها نحو العنف الأسري إلى ثلاثة أقسام هي:

- **الدوافع الذاتية** :

وهي تلك الدوافع التي تنبع من ذات الإنسان ونفسه والتي تقوده نحو العنف الأسري وهذا النوع من الدوافع يمكن أن يقسم إلى قسمين:

- الدوافع الذاتية التي تكونت في نفس الإنسان نتيجة ظروف خارجية من قبل الإهمال وسوء المعاملة والعنف الذي تعرض له الإنسان منذ طفولته. لقد أثبتت الدراسات الحديثة بأن الطفل الذي يتعرض للعنف إبان فترة طفولته يكون أكثر ميلاً نحو استخدام العنف من ذلك الطفل الذي لم يتعرض للعنف فترة طفولته.
- الدوافع التي يحملها الإنسان منذ تكوينه والتي نشأت نتيجة سلوكيات مخالفة للشرع كان الآباء قد اقترفوها مما انعكس أثر تكوينها على الطفل. ويمكن إدراج العامل الوراثي ضمن هذه الدوافع.

- **الدوافع الاقتصادية** :

هذه الدوافع تشترك معها ضروب العنف الأخرى مع العنف الأسري إلا أن الاختلاف بينهما يكون في الأهداف التي ترمي من وراء العنف بدافع اقتصادي ففي محيط الأسرة لا يروم الأب للحصول على منافع اقتصادية من وراء استخدامه العنف إزاء أسرته، وإنما يكون ذلك تعريفاً لشحنة الخيبة والفقر الذي تنعكس آثاره بعنف من قبل الأب نحو الأسرة أما في غير العنف الأسري فإن الهدف من وراء استخدام العنف إنما هو الحصول على النفع المادي.

- **الدوافع الاجتماعية** :

يتمثل هذا النوع من الدوافع في العادات والتقاليد التي اعتيادها هذا المجتمع والتي تتطلب من الرجل حسب مقتضيات هذه التقاليد قدراً من الرجولة بحيث لا يتوسل في قيادة أسرته بغير العنف والقوة وذلك أنهما المقياس الذي يمكن من خلاله معرفة المقدار الذي يتصف به الإنسان من الرجولة، وإلا فهو ساقط من عند الرجال.

وهذا النوع يتناسب طردياً مع الثقافة التي يحملها المجتمع على درجة الثقافة الأسرية ، فكلما كان المجتمع على درجة عالية من الثقافة والوعي، وكلما تضاءل دور هذه الدوافع حتى ينعدم . (المطيري، ٢٠٠٦: ١٤، ١٥)

- **اسباب العنف الأسري ، وللأطفال خصوصاً، منها** :

- **اختلاف المفاهيم التربوية**؛ فهناك من يرى أن التربية تكون بالعصا والكلمة القاسية، وهناك من يرى إلغاءهما تماما، وهناك من يرى الجمع بينهما، ولا يزال الأمر سجالا، ويسمح للعنف الأسري أن يجد مسوغا لوجوده في بيئة ليست قادرة على التوحد في المنهج التربوي.

- **قلة برامج التوعية؛ أو عدم جودتها واحترافيتها؛ مما يجعل كثيرا من مرتكبي العنف بعيدين** عن تأثيراتها، مع أنها قد تكلف ملايين الريالات.
- **ازدياد حالات الإدمان وتعاطي المخدرات**؛ ومن خلال التعامل مع الاستشارات بكل قنواتها، فإن **عددا** من مجرمي العنف الأسري هم من أسرى المخدرات والمسكرات.
- **عدم العناية بالأطفال ضحايا الإساءة**؛ وهو ما يجعل منهم بؤرا تثور كل حين وآخر في وجه **الاستقرار** الأسري، وربما الأمني العام.
- **ازدياد حالات الطلاق وتفكك الأسرة**، فقد أثبتت دراسات عدة أن أكثر الجانحين ينتمون إلى **أسر** مفككة، ولاحظ مندل القباع من خلال خبرته في ميدان (الأحداث) في السعودية أن ٧٥٪ من حالات الإيداع المؤسسي أبناء أسر مفككة، وهؤلاء الأطفال الذين ينشئون في هذا المناخ ينطوون في سلوكهم على انحراف كامن؛ حين يجد الفرصة سانحة في أي زمان أو مكان عبّر عن نفسه، وصار سلوكا ممارسا ملموسا في تصرفات حياتية.
- **ضعف الوازع الديني**، أكد استطلاع أجرته الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان أن ٣٥٪ من حالات (العنف الأسري) سببه ضعف الوازع الديني(المحيميد، ٢٠٠٤)
- **ظاهرة تدخل الخادمات في تربية الأولاد**؛ حيث يرى عمر المديفر طبيب الأطفال والمراهقين النفسي - في ورقة عمل له في مؤتمر الإساءة إلى الأطفال في الرياض بعنوان: (إيذاء الأطفال) - أن الخادمات لهن دور خطير في الإساءة الأسرية، إذ إن ٥٠٪ مسئولات عن الأطفال كليا، فيما إن ٥- ٢٠٪ أبعدن بسبب إساءتهن للأطفال، كما يضيف: سببين كذلك؛ هما: الصراعات والخلافات الزوجية، وضعف الخدمات النفسية في السعودية.
- **ما يقوم به الإعلام من شحن عاطفي للأطفال**، وتدريب يومي يدخلهم عالم الجريمة بجدارة. **يقول** أحد علماء النفس: «إذا كان السجن هو جامعة الجريمة، فإن التلفزيون هو المدرسة الإعدادية لانحراف الأحداث». إن هذه المقولة على قلة ما تحويها من كلمات إلا أن فيها كثيرا من المعاني التي يجب ألا نغض الطرف عنها. (عبد الرحمن، ٢٠٠٠ : ١١٦- ١١٧).

- **أنواع العنف الاسرى الموجة للاطفال** :

أن معظم المصادر تتفق على أن هناك أربعة أنواع أو أنماط رئيسة من إساءة معاملة الأطفال؛ هي:

- **الإساءة الجسمية** Physical Abuse : وهي "إيقاع أثر مؤلم على الجسد، تحس به الوصلات العصبية عن طريق الشعيرات الدموية المنتشرة في أجزاء الجسم، وتنقله إلى الذهن، ويرتبط به ألم نفسي إلى جانب الألم الحسي المباشر، ولذلك يتضاعف أثره، ويقوى تأثيره".
- **الإساءة النفسية** (العاطفية) Emotional Abuse : و"هي كل ما يحدث ضررا على الوظائف السلوكية والوجدانية والذهنية والجسدية للمؤذى مثل: رفض وعدم قبول الفرد، إهانة، تخويف، تهديد، عزلة، استغلال، برود عاطفي، صراخ، سلوكيات غير واضحة". وأشكالها هي على النحو التالي:

- ✓ رفض الطفل وعدم تقبيله أو احتضانه.
- ✓ نقص مكافأة الطفل أو حتى التعليقات الإيجابية على ما يصدر منه من سلوك جيد.
- ✓ تهديد الطفل وإخافته، ومقارنته السالبة مع الآخرين والتقليل من شأنه أمامهم.
- ✓ شتم الطفل ووصفه بأنه سيئ، وأنه دائماً يخطئ، وتسميته ووصفه بأسماء مشينة.
- ✓ لوم الطفل باستمرار ووضعه ككبش فداء في أي مشكلة قد تحدث.

وهذا النوع من الإساءة، دائماً ما يكون مصاحباً لنوع آخر من سوء معاملة الأطفال، مثل الإيذاء الجسمي أو الجنسي.

والإساءة النفسية لا تقتصر على الازدراء أو الاستهزاء أو السباب فحسب، بل تأخذ أشكالاً أخرى من شأنها قهر الطفل، ومهاجمة نموه العاطفي، ومن ذلك التفريق في المعاملة بين الطفل وإخوته، أو الآخرين ممن يشاركونه المكان، وكذلك النبذ واغتصاب حقوقه وحرمانه من الدفاع عن نفسه، مما يحفز ظهور روح العداء والانتقام لديه ضد الآخرين.

- **الإساءة الجنسية** Sexual Abuse :

وهي أي عمل جنسي بين إنسان ناضج وطفل، وتُعد الإساءة الجنسية من أخطر أنواع الإساءة التي يتعرض لها الطفل، وتكمن خطورتها في بقاء أثرها حتى بعد البلوغ؛ إذ يظل يذكرها ذلك الطفل المعتدى عليه جنسيا فتسيطر عليه مشاعر الكآبة، وينخفض تقديره لذاته، وربما انخرط في بكاء شديد عندما يتحدث عن تلك الخبرة المؤلمة والمحرجة التي تعرض لها في صغره، وحاله أهون بقليل من لو كان المعتدى عليها جنسيا (طفلة)؛ لأن ذلك سيؤثر مستقبلا وبدرجة أكبر في اتجاهها نحو الزواج والحمل وفكرة الارتباط بالرجل وربما أثر ذلك حتى على مدى إقبالها على الحياة.

وتشير دراسة للدكتور علي الزهراني في جامعة أدنبرة في اسكتلندا أن أكثر من ٢٢٪ من الأطفال في المملكة تعرضوا لنوع من التحرش الجنسي؛ بحسب العينة المدروسة.

- **إهمال الطفل** Child Neglect :

في الغالب يقصد به التقصير في القيام بما يجب القيام به من سلوك، كاستجابة تلبي احتياجات الطفل الضرورية، ومن ذلك إهمال طعامه وشرابه ولباسه والعناية بصحته العامة، كذلك إهمال حاجته للاحتواء العاطفي، ومنح الحب والدفء والتدعيم الإيجابي، وحاجته للتعليم . وتعزى صعوبة تعريف الإهمال إلى تداخل السلوكات التي تعبر عن درجته، مع السلوكات التي تنتمي تحت أنواع أخرى من الإساءة كالإساءة النفسية والوجدانية. وتعريف إهمال الطفل هو أنه: الفشل في إمداد الطفل باحتياجاته الأساس الجسمانية أو التعليمية أو العاطفية، ومن ذلك: عدم الإمداد الكافي بالطعام، أو عدم توفير

المأوى المناسب أو الملابس الملائمة، أو الطرد من المنزل، أو رفض تقديم الرعاية الطبية أو تأخيرها، أو إهمال تسجيل الطفل في المرحلة الدراسية المناسبة لسنه، أو السماح للطفل بالهروب المتكرر من المدرسة، أو التشاجر والنزاع بين الكبار في المنزل أمام الطفل. لهذا فإنه لا يمكن للطفل أن ينمو بشكل سليم في كافة مظاهر نموه المختلفة كالنمو الجسمي، والنمو العقلي، والنمو الاجتماعي، والنمو الانفعالي، وغيرها من مظاهر النمو المختلفة، دون أن يتوافر له الاحتياجات الأساس المشبعة لكل مرحلة، والمتمثلة في المأكل والملبس والرعاية الطبية والحماية من الأخطار، ومنح الفرصة الكافية للتعليم والإمداد بالحب والاحتواء العاطفي، وغيرها من الاحتياجات الضرورية. (الطويل، ٢٠٠٣)

- **حجم الظاهرة في المملكة العربية السعودية** :

كل الدلائل والدراسات ومراكز الإحصاء في الدوائر الحكومية ذات العلاقة بقضية (العنف الأسري) في المملكة العربية السعودية، تشير إلى تزايد ظاهرة (العنف الأسري) بكل أشكاله، فقد أظهرت دراسة بوزارة الداخلية أن ٤٥٪ من الأطفال السعوديين يتعرضون للإيذاء بشكل يومي، وأكثر الفئات تعرضا للإيذاء الأيتام بنسبة ٧٠٪، تليها الأطفال عند انفصال الوالدين ٥٨٪. وقد بلغت نسبة (العنف الأسري) المبلغ عنها لحقوق الإنسان ٢٢٪ من إجمالي (٥٦٠٠) قضية، وتذكر دار الحماية بجدة أنها تلقت بعد إنشائها بـ (١١) شهرا أكثر من (١٠٠) حالة؛ مُورِسَ ضدها (العنف الأسري)؛ وقد دلت بعض الدراسات على أن ٩٠٪ من مرتكبي حوادث (العنف الأسري) هم من الذكور، وأن أكثر من ٥٠٪ من الحالات تخص الزوج ضد زوجته.

ولعلنا نشاهد الفرق بين عدد الحالات فيما تيسر من إحصاءات موثقة من وزارة الشؤون الاجتماعية. (عبد المحمود،٢٠٠٥)

العنف الأسري عام ١٤٢٤هـ

عقوق الوالدين	٧١
سكر وخلافات عائلية	٨
حالة غير طبيعية + عقوق الوالدين	٧
مضاربة بين زوجين	٦
اعتداء الزوج على زوجته	١٤٥
تهديد سلاح واعتداء بالضرب + عقوق الوالدين	٣
اعتداء بالضرب + عقوق الوالدين	١١
عقوق الوالدين + سرقة	١٤
سكر وعقوق الوالدين	٤
استنشاق بوية وعقوق الوالدين	٩
سكر واعتداء على والدته	٢
خلاف عائلي	٦٥
إتلاف ممتلكات خاصة + عقوق والدين	٣
سوء معاملة الأبناء	١٣
اعتداء ابن على والدته	٥
اعتداء شخص على زوجته وأخذ أولادها	٤

وقد أعلن مدير إدارة الحماية الاجتماعية في منطقة مكة المكرمة بأن الحالات التي سجلت في المملكة العربية السعودية العام المنصرم ١٤٢٨هـ ٥٦٧ حالة!! تم التعامل مع ٥١٠ حالات كما هو موضح في الجدول التالي: (جريدة الحياة ، ٢٠٠٨).

المدينة	الذكور	الإناث
الرياض	١٤	١٥٧
مكة والطائف	١٣	١٦٢
المنطقة الشرقية	٩	٥٧
عسير	٣	٢٢
حائل	١	٢
المدينة المنورة	٣	٢١
القصيم	٩	١٣
الجوف	١	٣
نجران	١	٧
الباحة	١	٦
جازان	١	٣
المجموع	٥٦	٤٥٤
المجموع الكلي	٥١٠	

أي أن الزيادة مطردة، والأرقام تقفز، مع أنها لا تمثل حقيقة الأمر، فإن كثيرا من الحالات لا يتم الإبلاغ عنها، وما يبلغ عنه ربما يسجل ضد مجهول، وربما يبحث له عن سبب آخر؛ نظرا لمشكلة القرابة؛ لا سيما حين يكون المعتدي الوالدين. فإنه لا يدخل هذه القوائم إلا ما وصل إلى دور الحماية فقط، لا دور الشرطة، ولا الحاكم الإداري، ولا القضاء، ولا مراكز الأسرة، ولا شيوخ القبائل ومن في حكمهم!!

- **العنف الأسري وانعكاساته على الأبناء** :

يختلف تأثير العنف الأسري من شخصية إلى أخرى وحسب نوعية العنف الممارس والشخص الذي يقوم به إضافة إلى جنس الطفل إذ كان ولدا أم بنتا وتشكل علاقة الضحية بالمعتدي وعلاقته بمن حوله فالأطفال الذين يتعرضون للعنف غالبا ما يكون لديهم استعداد لممارسة العنف ذاته ضد أنفسهم وضد الآخرين إضافة إلى حدوث حالات الاكتئاب والانتحار والإجرام. وكلها مؤشرات إلى:

- عدم القدرة على التعامل الايجابي مع المجتمع والاستثمار الأمثل للطاقات الذاتية والبيئية للحصول على إنتاج جيد.
- عدم الشعر بالرضا والإشباع من الحياة الأسرية والدراسية والعمل والعلاقات الاجتماعية.
- لا يستطيع الفرد أن يكون اتجاهات سوية نحو ذاته بحيث يكون متقبلاً لنفسه.
- عدم القدرة على مواجهة التوتر والضغوط بطريقة ايجابية.
- عدم القدرة على المشكلات التي تواجهه بدون تردد أو اكتئاب.

- لا يتحقق للفرد الاستقلالية في تسيير أمور حياته. (WWW.malkiya.net.)

- **العلاقة بين العنف الأسري والسلوك العدواني لدى الأبناء** :

تشير الدراسات إلى وجود علاقة بين تعرض الأطفال للعنف الأسري وبين حدوث اضطرابات السلوك لديهم وخاصة السلوك العدواني فالتربية القاسية التي تقهر الطفل وتعاقبه بدنيا وتؤلمه نفسيا تنمي العدوان لديه وتجعله يفشل في تنمية التحكم في الغضب والعدوان.

ووجد (نيوبيرجر،١٩٧٧) أن الطفل المتعرض للعنف لديه عدوان في خياله بدرجة كبيرة ومميزة كما أن لديه سلوك عدواني شديد خارج وداخل الفصل مقارنة بالعينة الضابطة.

وفي دراسته على ٥٩ طفل تعرضوا للعنف و٢٩ طفل تعرضوا للإهمال مقارنة بـ ٣٥ طفل كعينة وجد (جرين، ١٩٧٨) أن العض والحرق وجرح الجسد ومحاولات الانتحار بالشنق تنتشر بنسبة ٤٥٪ بين المتعرضين للعنف. (WWW.Kenanaonline.com)

- **مظاهر السلوك العدواني** :

- يبدأ السلوك العدواني بنوبة مصحوبة بالغضب والإحباط ويصاحب ذلك مشاعر من الخجل والخوف.
- تتزايد نوبات السلوك العدواني نتيجة للضغوط النفسية المتواصلة أو المتكررة في البيئة.
- الاعتداء على الأقران انتقاماً أو بغرض الإزعاج باستخدام اليدين أو الأظافر أو الرأس.
- الاعتداء على ممتلكات الغير والاحتفاظ بها أو إخفائها بمدة من الزمن بغرض الإزعاج.
- يتسم في حياته اليومية بكثرة الحركة، وعدم أخذ الحيطة لاحتمالات الإيذاء.
- عدم القدرة على قبول التصحيح.
- مشاكسة غيره وعدم الامتثال للتعليمات وعدم التعاون والترقب والحذر أو التهديد اللفظي وغير اللفظي.
- سرعة الغضب والانفعال وسرعة الضجيج والامتعاض والغضب.
- توجيه الشتائم والألفاظ النابية. (www. 4Uarab.com)
- إحداث الفوضى في الصف عن طريق الضحك والكلام واللعب وعدم الانتباه.
- الاحتكاكات بالمعلمين وعدم احترامهم والتهريج في الصف.
- استخدام المفرقعات النارية سواء داخل المدرسة أم خارجها.
- عدم الانتظام في المدرسة ومقاطعة المعلم أثناء الشرح. (الفسفوس، ٢٠٠٦ :٢٩)

- **الأسرة وتدعيم نزعة السلوك العدواني** :

يكتسب الطفل الميل للعدوان من الأسرة بفعل العوامل التالية:

- شعور الطفل منذ صغره بأنه غير مرغوب فيه من والديه، وانه يعيش في جوز أسري عدائي بالنسبة لمعاملة والديه له.

- الحياة المنزلية التي يسودها شيء دائم بين الأبوين على مرأى ومسمع من الطفل. ويلعب الآباء دورا كبيرا في اكتساب الأطفال السلوك العدواني من خلال محاكاة أو تقليد الأبناء للاستجابات العدوانية التي تصدر عن الآباء فالطفل الذي يشاهد أباه يحطم الأشياء من حوله عندما ينتابه الغضب يقوم بتقليد هذا السلوك.

ويعتقد بندورا أن الآباء الذين يتسمون بالغلظة والقسوة مع آبائهم يتعلم أبناؤهم السلوك العدواني، كما توصل أيضا أن الآباء الذين كانوا يشجعون أبنائهم على المشاجرة مع الآخرين وعلى الانتقام ممن يعتدي عليهم وعلى الحصول على مطالبهم بالقوة والعنف كانت درجة العدوانية لديهم أكبر من درجة العدوانية عند الآباء الذين لم يشجعوا أبنائهم على السلوك العدواني بأي شكل من الأشكال.

وتؤكد ليلى عبد العظيم أن أسلوب التربية للأطفال الذين يتسم سلوكهم بالعدوانية يتميز بالقسوة والشدة المتناهية والمعارضة لرغباتهم بالمنع والقهر والإجبار وتحميلهم من المسؤوليات أكثر مما يحتملون ومما يطيقون كما أكدت دراسة أخرى أن العدوانية لدى الأطفال ترتبط إيجابيا بشدة القسوة في العقاب والرفض وعدم التقبل وعدم الرضا من جانب الأم عن السلوكيات التي تصدر من الأبناء. (مختار، ١٩٩٩: ٦٩+٧٠)

- **ثالثاً : فن الرسم :**

لقد استخدمت الباحثات فن الرسم لتخفيف بعض الآثار الناتجة عن العنف الأسرى أى تم استخدامه كعلاج ، وفيما يلى سوف نتناول فن الرسم من هذا المنطلق :

- **العلاج عن طريق فن الرسم** Art Therapy :

العلاج بالفن هو تأكيد للصحة النفسية للإنسان، وذلك باستخدام العملية الابتكارية في أبسط صورها في الفن لتنمية وتحسين النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية لكل فرد في كل الأعمار، كما أن العلاج بالفن هو عملية دمج للنمو الإنساني والفنون المرئية (الرسم والتصوير التشكيلي والتشكيل بالطين ، وأشكال الفن المختلفة) والعملية الابتكارية تتم من خلال نماذج من الإرشاد والعلاج النفسي .

وتوجد هناك علاقة بين الفن والصحة النفسية ، بدأت هذه العلاقة مع ظهور الاهتمام بالمؤسسات العقلية النفسية فى أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ، فالاعمال الابتكارية كالرسم بالزيت أو الرسم بالقلم والتشكيل بالطين تساعد الفرد ذا الإعاقة العقلية على تنمية قدراته العقلية، كما أنها تساعد على نمو التآزر الجسمى .

كما حددت الجمعية الأمريكية للعلاج بالفن (American Art Therapy Association AATA 2007 إن العلاج بالفن يشبه كثيراً باقى حصص التربية

الفنية وذلك بالملاحظة الغير منتظمة . وهناك اختلافات، وهى أنه فى العلاج بالفن فإن عملية الابتكار هى أهم من العمل الفنى نفسه ، ولا يهدف العلاج بالفن لإنتاج فن جميل أو بناء الموهبة ولكن العلاج بالفن هو لمساعدة الفرد فى الشعور الجيد تجاه نفسه ومساعدته للتواصل مع الآخريين ومساندته لأخذ مسئولية حياته .

ويمكن تعريف العلاج بالفن على أنه خدمة خاصة للفرد والتى تدعم استمرار تعلم الصحة النفسية بعلاج الصحة النفسية للتطور الطبى والتعليمى والاجتماعى أو الضعف النفسى ، وأن العمل بالعلاج بالفن يعتمد على معلومات عن نمو الإنسان ، ومعلومات عن النظريات النفسية والتى هى إلمام بكل أنواع العلاج والتقييم ، وهذا يشمل النواحي التعليمية والشخصية والنفس حركية والمعرفية ، وأيضا معلومات كافية عن بعض وسائل العلاج مثل إعادة إرشاد الصراعات الانفعالية، وزيادة الوعى بالذات ، ونمو المهارات الاجتماعية والتحكم السلوكى ، وحل المشكلات، وتوقف القلق ، والتعبير عن الأفكار الواقعة، وزيادة تقدير الذات.

- * **أنواع العلاج بالفن** :

أشارت كلوكى (Clukey, 2003 : 27-28) أنه يوجد هناك نوعان من العلاج بالفن:

١- العلاج بالفن الموجه . ٢- العلاج بالفن غير الموجه .

- **الفرق بين العلاج بالفن الموجه والغير موجه**:

- العلاج بالفن الموجه يشبه كثيرا العمل الموجه فى التربية الفنية، فالمعالج يقترح موضوع أو أسلوب حاجة أو مشروع يفيد الفرد الذى لديه مشكلة .
- العلاج بالفن غير الموجه يجعل المشترك يقوم بالتجربة بأمان بدون حدود للعلاج .

وكلتا الطريقتين تشجعان المشاعر الضاغطة الخارجية بحيث يعبر الفرد عن افكاره وبطريقة قريبة من الواقع بأسلوب استعارى أو رمزى، وأيا كان العلاج بالفن موجه أو غير موجه فهو يعتمد على الاحتياجات الفعلية للمشاركين فالعلاج بالفن يبنى تقدير الذات والإحساس بالهوية وهو يحسن الحق فى الحياة لكثير من المشاركين، وتنمية إمكاناتهم الابتكارية فى طرق جديدة ذات معنى .

- **أهداف العلاج بفن الرسم** :

حددت الجمعية الأمريكية للعلاج بالفن(AATA, 2004) أهداف العلاج بفن الرسم بأنها تختلف تبعا لاحتياجات الأفراد والتى يحددها المعالج بالفن، وهذه بعض الأهداف :

- تغيير مكان التحكم من الخارج إلى الداخل (تحكم الشخص فى ذاته) .
- تحسين صورة الذات وتقدير الذات .
- تغيير الهوية من شخص معاق إلى فنان مبدع .

- التشجيع على صنع القرار والاستقلالية .
- المساعدة فى تأسيس أو تثبيت روح الهوية .
- الحد من العزلة الاجتماعية .
- تحسين التواصل والمهارات الاجتماعية .
- تحسين التآزر الحركى والمهارة اليدوية .
- تحسين التنبه العقلى من خلال: حل المشكلات والذاكرة البصرية، والتركيز، والتخيل .

كما ذكر (صادق ، ١٩٨٢: ٤١٢) أن العلاج عن طريق الفن هو طريقة غير لفظية ذات فائدة كبيرة مع الأطفال المعاقين عقليا وقد تعتمد هذه الطريقة على رسم الصور، والرسم باستخدام الأصابع والموسيقى والرقص الاجتماعي، وأعمال الفخار والخزف، والمنتجات اليدوية المختلفة وتعتبر كل هذه الوسائل مخارج ممتازة للتعبير عن المشاعر والأفكار دون الاعتماد على التعبير اللفظي بطريقة مباشرة وعلاوة على هذا فإن هذه المواقف تعطي المعاق عقليا الفرصة للتعرف على قدراته وقابليته وتعطي له الفرصة أيضا للحصول على تقدير المعالج أو الجماعة التي يعمل معها .

- **الدراسات السابقة** :

تناولت الدراسة الحالية استراتيجية الجيجسو فى تعلم فن الرسم وتخفيف بعض آثار العنف الأسرى ، ولذا تم تقسيم الدراسات السابقة الى ثلاثة محاور وهى:

- **أولاً : دراسات سابقة تناولت استراتيجية الجيجسو فى تعليم وتعلم الموارد الدراسية المختلفة** :

وسوف تتناول الباحثات كيفية تناول هذا المحور فى الدراسات السابقة كالتالى :

هناك العديد من الدراسات التى تناولت فاعلية التعلم التعاونى مثل دراسة (أبو هولا ، ٢٠٠٥) هدفت الدراسة الى قياس فاعلية استراتيجية التعلم التعاونى فى تحسين الممارسات التعليمية وفى اكتساب الطلبة الصم للمفاهيم العلمية فى مادة العلوم وتكوين عينة الدراسة من ٤٠ طالبا تم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبية وضابطة وأعد الباحث اختبار معرفى للمفاهيم العلمية وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية فى مستوى اكتسابهم للمفاهيم العلمية وبفارق ذى دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥ مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة.

كذلك دراسة (كنسارة ٢٠٠٩) تهدف الدراسة الى الكشف عن أثر استراتيجية التعلم التعاونى باستخدام الحاسوب على تحصيل طلاب مقرر تقنيات التعليم مقارنة مع الطريقة الفردية والتقليدية وتكونت عينة الدراسة من ٩٠ طالبا من طلبة مقرر التقنيات التعليمية فى كلية المعلمين فى جامعة أم القرى تم توزيعهم الى ثلاث مجموعات وقام الباحث باعداد اختبار تحصيلى تم

استخدامه قبل وبعد البرنامج وجاءت النتائج لتؤكد وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة الحاسوبية التعاونية مقارنة بكل من الحاسوب الفردية والتقليدية وهذا يعنى تفوق الطريقة الحاسوبية التعاونية على كل من الطريقة الحاسوبية الفردية والتقليدية .

أما دراسة (صالح ،٢٠٠٩) هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاونى (الجيجسو) فى تدريس الدراسات الاجتماعية فى اكتساب تلاميذ الصف الخامس الابتدائى للمفاهيم الجغرافية واتجاهاتهم نحو العمل الجماعى وتكونت عينة البحث من ٦٠ تلميذ وتم تقسيمها الى مجموعتين ضابطة وتجريبية وتم اختبار المفاهيم الجغرافية ومقياس الإتجاه نحوالعمل الجماعى وتوصلت الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار المفاهيم الجغرافية لصالح المجموعة التجريبية وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطةفى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو العمل الجماعى لصالح المجموعة التجريبية.

أما الدراسات التي قارنت بين التعلُّم التعاوني القائم على مجموعاتٍ الخبراء (Jigsaw, 2) والطريقة التقليدية في التدريس فقد كانت محدودة جدا العربية منها والأجنبية، ومنها دراسة قام بها "ماتنجلي" و "فانسكلي" (Mattingly & Vansickla, 1991) هدفت إلى المقارنة بين طريقة التعلم التعاوني بمجموعة الخبراء (Jigsaw, 2) والطريقة التقليدية وأثرهما في التحصيل لدى طلبة الصف التاسع في مادة جغرافية العالم في إحدى المدارس التابعة لوزارة الدفاع الأمريكية في ألمانيا. وقد تم توزيع أفراد عينة الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست حسب طريقة (Jigsaw, 2) وعدد أفرادها (٢٣) طالبا، والأخرى ضابطة درس أفرادها بالطريقة التقليدية، وبلغ عدد أفرادها (٢٢) طالبا، كشفت نتائج الدراسة أن التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء (Jigsaw, 2) كان فاعلا في تحسين تحصيل الطلبة مقارنة بالطريقة التقليدية.

أما "البيوسو" (Alebiosu, 2001) فقد قام بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء (Jigsaw, 2) في تحصيل طلبة المدارس الثانوية في مادة الكيمياء التطبيقية في نيجيريا. أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي، ولصالح الطلبة الذين تعلموا الكيمياء التطبيقية تعاونيا وبمجموعات الخبراء (Jigsaw, 2).

أجرى "غيث" (Gaith, 2003) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء (Jigsaw, 2) في القراءة والتحصيل والاتجاهات نحو القراءة لدى طلبة الصف الثامن في مادة اللغة الإنجليزية. أظهرت نتائجها الآثار الإيجابية للتعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء (Jigsaw, 2) في

القراءة والتحصيل مقارنة بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج كذلك اتجاهات إيجابية نحو القراءة، وقد كانت الفروق دالة إحصائيا أيضا للطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض مقارنة بالطلبة ذوي التحصيل المتوسط، ولم تكشف الدراسة عن فروق في التحصيل بين الذكور والإناث.

أما "غيث" و "المالك" (Gaith and El-Malak, 2004) فقد قاما بدراسة استقصت أثر استخدام طريقة (Jigsaw, 2) في تحسين مهارات استيعاب القراءة في اللغة الإنجليزية. أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على المتغيرات التابعة في مهارات استيعاب القراءة بشكل عام، ولكنها أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية ولصالح طلبة التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء (Jigsaw, 2) في مهارات الاستيعاب القرائية العليا، مقارنة بالطريقة التقليدية.

وفي دراسة حديثة قام بها "القلقيلي" (٢٠٠٤) هدفت إلى استقصاء أثر طرائق التدريس (المحاضرة والتعلم التعاوني والاستقصاء) في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا المباشر والمؤجل واتجاهاتهم نحو التعليم في مادة التربية الإسلامية. أظهرت النتائج تفوق الطلبة الذين تعلموا تعاونيا وبمجموعة الخبراء (Jigsaw, 2)، على الطلبة الذين تعلموا بالاستقصاء وبأسلوب المحاضرة سواء أكان التحصيل مباشرا أم مؤجلا. وكانت اتجاهات طلبة مجموعات الخبراء (Jigsaw, 2) إيجابية نحو مادة التربية الإسلامية وأظهرت الدراسة تفوق الإناث على الذكور في التحصيل المباشر والمؤجل.

• ثانياً: دراسات تناولت فن الرسم وسيتم تناول هذا المحور من الدراسات السابقة وفق كل دراسة على حدة كالتالى:

دراسة أندرو وزملائه (underwood,etal, 1992) هدفت الدراسة الى فحص العلاقة بين العدوان وادراك ملامح الغضب فى صور مرسومة تعبر بدرجات متفاوتة عن الغضب وتكون العينة من ١٤١ من الجنسين تتراوح أعمارهم من (٨:١٣) مصنفين من حيث درجة العدوان ما بين مرتفعى ومنخفضى العدوان وأعد الباحثون ١٢ صورة بالفيديو تعبر بعضها عن عدوان واضح والبعض الآخر تعبر عن عدوان غامض وأكدت نتائج الدراسة ان مرتفعى العدوان أدركوا ملامح التعبير عن الغضب أكثر من المفحوصين منخفضى العدوان واختلف ادراك ملامح التعبير عن الغضب باختلاف الشخص الذى يقوم بالعدوان فى الصور ، فإذا كان مدرسا جاءت الصورة تعبر عن الحزن ، وإذا كان طالبا جاءت الصورة تعبر عن الغضب

دراسة (فالنتينا وسلامة ، ٢٠٠١) هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية الأنشطة الفنية فى تخفيض حدة السلوك العدوانى لدى الأطفال الصم فى مرحلة الطفولة المتأخرة من ١٢ : ٩ عام ، وتكونت عينة البحث من ٤٠ طالب وطالبة من التلاميذ المصابين بالصمم الكلى منذ الميلاد وحتى السنتين ، وقد

استخدمت الباحثة مقياس السلوك العدوانى لدى الأطفال وأثبتت النتائج صحة الفروض كلها وأهمية الأنشطة الفنية فى تخفيض حدة العدوانية لدى الأطفال الصم.

دراسة (حجاب ، ٢٠١٠) والتى هدفت الى التعرف على اشكال العنف المدرسى الموجه للأطفال من خلال رسومهم وكذلك التعرف على ما ينعكس فى الرسم من مظاهر العنف عند الاناث عنه عند الذكور وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طفل وطفلة بواقع خمسين من الاناث وخمسين من الذكور واستخدمت الباحثة استمارة تحليل رسومات الأطفال وأكدت نتائج الدراسة أن التعبير الفنى بالرسوم لأطفال العينة ي{كد تعرض أكثر من نصف العينة بنسبة متساوية فى عينة الذكور والإناث (٥٢٪) للضرب القوى من قبل المعلم ويشير أيضا الى ارتفاع تعبير الأطفال عن العنف المادى ، وعبر أطفال العينة عن الاساءة اللفظية بفرق أكبر بعينة الإناثٍ والتى تمثلت فى العدوان اللفظى من قبل معلميهم ، وهو ما يكاد يتطابق تماما مع ما جاء بالتعبير الفنى برسوم أطفال العينة.

- **ثالثاً : دراسات تناولت العنف الأسرى :**

دراسة (عامر ، ٢٠٠٦) هدفت الدراسة الى التعرف على أسباب العنف الأسرى ونتائجه ومعدل انتشاره وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ من طلبة المرحلة الأساسية والمتوسطة و ١٠٠ من أولياء الأمور والمدرسين وتوصلت الدراسة الى أن الأسرة البناء القاعدى لشخصية الطفل ولابد من توعية الأسر من خلال فتح قنوات التواصل عن طريق أجهزة الاعلام وتخصيص حصص للارشاد الأسرىوالنفسى يوضح طرق التعامل وتربية الأبناء وضرورة الاهتمام بالدور التنسيقى الذى تمثله المؤسسات التربيوية التى تعمل على تهذيب السلوك بقدر اهتمامها بطرق التعليم .

دراسة (الصفار، ٢٠٠٥) على المجتمع السعودى وهدفت الدراسة التعرف على حالات العنف وهل تشكل ظاهرة أم حالات نادرة وتكونت عينة البحث من ٢٠٠ فرد من التربويين وأولياء الأمور وأكدت الدراسة أن هناك حالات كثيرة من العنف الأسرى .

دراسة (قارونى ، ٢٠٠٥) والتى هدفت الى التعرف على تأثير العنف الأسرى على نفسية الأطفال على المدى القريب وأيضا على المدى البعيد وتكونت عينة الدراسة من ٢٢٢ شخصا ٥٩٪ منهم من الاناث وتوصلت الدراسة الى أن الأثار البعيدة لمشاهد العنف تؤثر على علاقة الفرد بشريكة حياته عندما يتزوج وخلصت الدراسة الى أن العنف الأسرى واساءة معاملة الأطفال هى حلقة مغلقة لابد من كسرها ، وهى مشكلة واقعية فى المجتمعات الخليجية وتحتاج الى الاعتراف بها وبحجمها من خلال الدراسات الميدانية التى تأخذ بعين الاعتبار ثقافة المجتمع السائدة وانماط التفاعل الاجتماعى الاسرى ، كما أشارت نتائج الدراسة الى أن ٤٢٪ من عينة الدراسة تعرضوا للعنف البدنى ، و ٣٦ ٪ تعرضوا للاهمال من قبل والديهم.

وفى دراسة ميدانية أجرتها (بوزون ، ٢٠٠٤) والتى هدفت الى التعرف على ظاهرة العنف الأسرى ومعدل انتشاره وآثاره على الأطفال فى البحرين واستخدمت مقياس للعنف الأسرى وتم تطبيقه على عينة تكونت من ٦٠٥ من الاناث أظهرت الدراسة أن أكثر من ثلث العينة قد تعرضن للعنف وهذه النسبة تعتبر نسبة عاليةٍ خاصةٍ أنها فى مجتمع اسلامى محافظ يتخذ من القيم الاسلامية أساسا ومرجعا للسلوك الانسانى وفيما يتعلق بأنواع العنف الأسرى أظهرت نتائج الدراسة أن هناك العديد من الأشكال تتراوح بين : العنف اللفظى والعقاب البدنى الخفيف والشديد ، والعنف الاجتماعى والعنف الاقتصادى . كما أكدت نتائج الدراسة أن الطفل الذى تعرض لمشاهد العنف داخل الأسرة يعانى من مجموعة من المشكلات من ضمنها : السلوك العدوانى ، والتبول اللاارادى ، والتأخر الدراسى .

دراسة (sternbery,2006) وهدفت الدراسة الى التعرف على فعالية برنامج معرفى سلوكى فى خفض السلوك العدوانى للأطفال ضحايا العنف الأسرى وتكونت عينة البحث من ٣٠ طفل ، وأعد الباحث برنامج من ١٨ جلسة ارشاد جماعى بالاضافة لمقياس السلوك العدوانى وقد حققت الدراسة نتائج ايجابية فى تعليم الأطفال طرق وأساليب حل المشكلات والتدريب على التعامل مع الضغوط بدون عنف مما ساعد فى خفض السلوك العدوانى وتحقيق تقديرا أعلى للذات لدى الأطفال عينة الدراسة.

دراسة (بطرس ، ٢٠٠٧) والتى هدفت الى التعرف على فعالية برنامج ارشادى لتخفيف أشكال العنفٍ الأسرى لدى الأبناء وعلاقته بتقدير ذواتهم وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طفلا تم تقسيمهم الى مجموعتين واحدة ضابطة والأخرى تجريبية وأعد الباحث برنامج ارشادى يركز على حل المشكلة ، والأساليب التى تركز على المشاعر وقد أثبت البرنامج الارشادى نجاحه فى تخفيف أشكال العنف الأسرى لدى أفراد المجموعة التجريبية.

دراسة (الصبان ، ٢٠١١) وهدفت الدراسة الى الكشف عن خبرات العنف الأسرى والمدرسى لدى عينة طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية فى مدارس التعليم العام بالعاصمة المقدسة ، وتكونت العينة من ٨٦٠ طالبة وتم تطبيق مقياس خبرات العنف من اعداد الباحثة وتوصلت الدراسة الى أن طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية يتعرضن للعنف من الأسرة والمدرسة بصورة منخفضة ، بينما تتعرض الطالبة للعنف من المدرسة أكثر من الأسرة حيث بلغت درجة العنف من المدرسة (١.٣١) ومن الأسرة (١.٢٣)

- **تعليق على الدراسات السابقة** :

قسمت الباحثات في الدراسة الحالية الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور هي دراسات سابقة تناولت استراتيجية الجيجسو، دراسات سابقة تناولت العنف الأسرى ودراسات سابقة تناولت فن الرسم، وقد تناولت الباحثات كل محور على حدة للاستفادة من الجهود السابقة في متغيرات الدراسة الحالية وربطها

بأهدافها، هذا وقد اتضح أن أغلب الدراسات التي تناولت استراتيجية الجيجسو وكذلك فن الرسم اعتمدت على المنهج التجريبي من خلال المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، أو التطبيق القبلي والبعدي، في حين أن الدراسات التي تناولت العنف الاسرى اعتمدت في الغالب على المنهج الوصفي التحليلي ولوحظ ندرة الدراسات التجريبية فى هذا المجال.

بالنسبة لمحور الدراسات التي تناولت استراتيجية الجيجسو لتنمية المفاهيم والقيم يتضح أنها اهتمت بتنمية مفاهيم مختلفة مثل المفاهيم الجغرافية ومفاهيم علمية فى العلوم حيث أكدت نتائج تلك الدراسات على فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية المفاهيم التي تناولتها مثل دراسة صالح (٢٠٠٩) وارتفاع مستوى التحصيل وتنمية الاتجاهات فى دراسات اخرى مثل دراسة "البيوسو" (Alebiosu, 2001) غيث" و "المالك" (Gaith and El-Malak, 2004).

وقد تناول المحور الثاني الدراسات السابقة التي اهتمت بالعنف الاسرى ، حيث اهتمت تلك الدراسات بالتعرف على ظاهرة العنف الأسرى وحالات العنف الاسرى المختلفة والكشف عنها وتأثيرها على نفسية الأطفال مثل دراسة بوزون (٢٠٠٤) ، قارونى (٢٠٠٥)، ومحاولة تخفيف اشكال هذا العنف مثل دراسة بطرس (٢٠٠٧)

كما توصلت الدراسات التي تناولت فن الرسم فحص العدوان واشكال العنف مثل دراسة حجاب (٢٠١٠) والتعبير عما يقوم به الطفل من خلال الرسم ومحاولة تخفيض حدة هذا السلوك من خلال الانشطة الفنية مثل دراسة فالنتينا وسلامة (٢٠٠١)

- **بناء البرنامج** :

برنامج فى فن الرسم باستخدام استراتيجية الجيجسو لتخفيف بعض الآثار السلبية للعنف الأسرى لدى عينة من أطفال أبها .

- **الخطوة الأولى** :

تحديد بعض الآثار السلبية للعنف الأسرى على الأطفال وكان من أكثر تلك الآثار اكتساب الأطفال للسلوكيات العدوانية .

- **الخطوة الثانية** :

تحديد أبعاد السلوك العدوانى وهى عدوان نحو الذات – نحو الآخرين – نحو الممتلكات – الخروج على المعايير السلوكية المتفق عليها .

- **الخطوة الثالثة** :

تحديد الهدف العام من البرنامج وهو تخفيض بعض الآثار السلبية للعنف الأسرى عند الأطفال ومن تلك الآثار تخفيض حدة السلوك العدوانى لدى الاطفال بكل أبعاده.

- **الخطوة الرابعة** : تحديد الأهداف التى يقوم عليها البرنامج ، وهى كالتالى:

◄◄ تفريغ الطاقات المكبوتة للأطفال المعنفة فى أنشطة فنية .

- التدريب على العمل داخل مجموعات (وحسب الزملاء)
- اكتساب سلوكيات سليمة فى التعامل مع الزملاء والمدرسين.
- التدريب على احترام مشاعر الغير .
- المحافظة على الممتلكات الخاصة بالمدرسة .
- توظيف الطاقات لديه والتى يستخدمها فى السلوك العدوانى فى أعمال فنية تلاقى القبول من الآخرين .
- تحقيق علاقات اجتماعية مثمرة مع الآخرين.
- اعطاء الاطفال الفرصة للتعبير عن أنفسهم وتدعيم الثقة بالنفس.

• **الخطوة الخامسة**: وضع خطة عمل للبرنامج تتضمن مجموعة من الانشطة الفنية تم اختيارها بناء على استطلاع رأى المحكمين وتم تخطيط تنفيذ تلك الأنشطة باستخدام استراتيجية الجيجسو مع الأخذ فى الاعتبار أن أنشطة البرنامج متنوعة تتخذ فى جوهرها اسلوب الممارسة الجماعية تبعا لاستراتيجية الجيجسو.

• **الخطوة السادسة** : ترتيب موضوعات البرنامج بحيث يتم التبادل والتنوع فى أنشطة البرنامج حتى لا يشعر الطفل بالملل والضيق.

• **الخطوة السابعة** : تحديد زمن البرنامج وخطوات تنفيذه .

• **الخطوة الثامنة** : وضع البرنامج فى صورته المبدئية.

• **الخطوة التاسعة** : عرض البرنامج على المحكمين المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس وعلم النفس.

• **الخطوة العاشرة**: تعديل البرنامج فى ضوء آراء المحكمين ووضعه فى صورته النهائية.

• **صدق وثبات أدوات الدراسة** :
- مقياس العنف الأسرى.
- مقياس السلوك العدوانى.

• **أولاً : مقياس العنف الأسرى** :

• **بناء المقياس**:

قامت الباحثات باعداد مقياس العنف الأسرى وقد اتبعن فى بناء المقياس الخطوات التالية :

• **الخطوة الأولى: تحديد جوانب المقياس**:

قامت الباحثات بتحديد جوانب العنف الأسرى كما يتضمنها المقياس الحالى بالرجوع الى :

- بعض المقاييس التى تناولت العنف الأسرى تجاه الأطفال ومنها : مقياس الاساءة والاهمال للطفال العاديين وغير العاديين . (أباظة ، ٢٠٠٥)
- الدراسات السابقة المتعلقة بالعنف الاسرى تجاه الأطفال.

وفى ضوء المصادر السابقة قامت الباحثات بإعداد الصورة الأولية للمقياس والتى اشتملت على ثلاث جوانب للعنف الأسرى تجاه الأطفال وهى:

- العنف الجسدى : وتعنى أى فعل يؤدى الى احداث ضرر من الناحية الجسمية.
- العنف النفسى : وتعنى أى تصرفات أو أفعال تؤدى الى فقدان احترام الطفل لنفسه.
- الاهمال : وتعنى عدم تقديم الاحتياجات الضرورية للطفل وذلك من الناحية البدنية والعاطفية والفكرية.

• **الخطوة الثانية** :

تم عرض الصورة الأولية للمقياس على المحكمين المتخصصين فى علم النفس والصحة النفسية وفى ضوء توجيهات السادة المحكمين تم تعديل صياغة بعض عبارات المقياس واعادة اجراء التعديلات.

• **الخطوة الثالثة** :

صياغة المقياس فى صورته النهائية من ٣٤ عبارة تكشف عن ثلاث جوانب للعنف الأسرى تجاه الأطفال وهى :

الجانب الأول عنف جسدى ويتكون من ١١ عبارة – الجانب الثانى : عنف نفسى ويتكون من ١٢ عبارة – الجانب الثالث : الاهمال ويتكون من ١١ عبارة ، ولكل عبارة من العبارات أربع استجابات وهى (كثيرا- احيانا- نادرا- اطلاقا)

• **طريقة التصحيح** :

يعطى كل فرد من عينة البحث درجة من صفر – ٣ لكل استجابة بمعنى اذا كانت الاجابة (كثيرا=٣ ، أحيانا=٢ ، نادرا=١ ، اطلاقا=صفر) ثم تجمع درجات كل بعد من الأبعاد الثلاثة كل على حدة وبعدها يتم جمع أبعاد المقياس لتعطى الدرجة الكلية لمقياس العنف الأسرى تجاه الأطفال .

• **صدق وثبات المقياس** :

تم حساب صدق مقياس العنف الأسرى بالطرق التالية :

• **صدق المحكمين**:

قامت الباحثات بعرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين فى علم النفس والصحة النفسية وفى ضوء توجيهات المحكمين قامت الباحثات باجراء التعديلات التى أوصى بها المحكمون والابقاء على العبارات التى اتفق ٨٠ ٪ منهم عليها.

• **الصدق باستخدام الاتساق الداخلى**:

تم حسابه عن طريق ايجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للجانب الذى تنتمى اليه وكذلك ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس .

• **صدق الاتساق الداخلى للجانب الآول** :

والجدول (٢) يوضح ذلك

جدول (٢) يوضح صدق الاتساق الداخلي للبعد الأول

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠,٧٣	٠,٦٩
٥	٠,٧٥	٠,٦٨
٩	٠,٧٠	٠,٦٦
١٣	٠,٤٣	٠,٤٤
١٧	٠,٧٣	٠,٦٩
٢١	٠,٥٥	٠,٤٤
٢٥	٠,٧٣	٠,٦٧
٢٩	٠,٥٩	٠,٥٩
٣٣	٠,٧١	٠,٦٦
٣٧	٠,٦٩	٠,٦٢
٤٠	٠,٥٠	٠,٥٠

دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٢) أن عبارات الجانب الأول وعددها (١١) دالة جميعها عند مستوى (٠,٠١) ممايوضح صدق الاتساق الداخلى للجانب الأول .

- **صدق الاتساق الداخلى للجانب الثانى** :

جدول (٣) : يوضح صدق الاتساق الداخلي للجانب الثاني

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٢	٠,٦٨	٠,٦١
٦	٠,٦٥	٠,٦١
١٠	٠,٥٤	٠,٥٤
١٤	٠,٦٩	٠,٦٢
١٨	٠,٧٥	٠,٧٤
٢٢	٠,٧٨	٠,٧٤
٢٦	٠,٤١	٠,٤٦
٣٠	٠,٧٣	٠,٦٩
٣٤	٠,٣٧	٠,٤١
٣٨	٠,٥٤	٠,٤٩
٤١	٠,٦٥	٠,٦١
٤٣	٠,٦١	٠,٥٥

دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٣) أن عبارات الجانب الثانى وعددها (١٢) عبارة دالة جميعها عند مستوى (٠,٠١) مما يعنى صدق الاتساق الداخلى للجانب الثانى.

- **صدق الاتساق الداخلى للجانب الثالث** :

جدول (٤) يوضح صدق الاتساق الداخلي للجانب الثالث

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٤	٠,٥٧	٠,٥٣
٨	٠,٤٩	٠,٤٥
١٢	٠,٤١	٠,٣٨
١٦	٠,٥١	٠,٤١
٢٠	٠,٤٨	٠,٤٥
٢٤	٠,٧٠	٠,٦٢
٢٨	٠,٦٥	٠,٥٧
٣٢	٠,٦١	٠,٦٠
٣٦	٠,٧٤	٠,٦٨
٣٩	٠,٦٦	٠,٥٣
٤٢	٠,٤١	٠,٣٦

دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أن عبارات الجانب الثالث وعددها (١١) عبارة دالة جميعها عند مستوى (٠,٠١) مما يوضح صدق الاتساق الداخلى للجانب الثالث.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الجوانب الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس والجدول (٥) يوضح ذلك :

جدول (٥) معاملات الارتباط بين الجوانب الفرعية والدرجة الكلية

الجانب	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الأول	٠,٩٢
الثانى	٠,٩٤
الثالث	٠,٨٩

يتضح من جدول (١) ، (٢) ، (٣)أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد صدق الاتساق الداخلى للمقياس ، ويتضح من جدول (٥) أن المحاور تتسق مع المقياس ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين (٠,٩٢ – ٠,٨٩) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير الى أن هناك اتساقا بين جميع جوانب المقياس ، وأنه بوجه عام صادق فى قياس ما وضع لقياسه .

- **ثبات المقياس** :

قامت الباحثات بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية لمحاور المقياس والمقياس ككل والجدول التالى يوضح معاملات الثبات .

جدول (٦) معاملات الثبات لأبعاد المقياس والمقياس ككل

الجانب	التجزئة النصفية معامل ارتباط بيرسون
الأول	٠,٨٥
الثانى	٠,٨٤
الثالث	٠,٧٩
المقياس ككل	٠,٩١

يتضح من جدول (٦) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذى يؤكد ثبات المقياس وذلك من خلال قيم معامل الارتباط كانت مرتفعة ، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات.

- **ثانياً : مقياس السلوك العدوانى** :
- **بناء المقياس** :

قامت الباحثات باعداد مقياس السلوك العدوانى وقد اتبعن فى بناء المقياس الخطوات التالية :

- **الخطوة الأولى** :

تحديد أبعاد المقياس كما يتضمنها المقياس الحالى بالرجوع الى :

- بعض المقاييس التى تناولت السلوك العدوانى ومنها : مقياس السلوك العدوانى للأطفال (مطر أحمد) – مقياس عين شمس لأشكال السلوك العدوانى (نبيل عبد الفتاح حافظ)
- الدراسات السابقة المتعلقة بالسلوك العدوانى تجاه الأطفال.

وفى ضوء المصادر السابقة قامت الباحثات بإعداد الصورة الأولية للمقياس والتى اشتملت على أربع أبعاد للسلوك العدوانى لدى الأطفال وهى:

- العدوان نحو الذات : وعدد فقراته ٦ فقرات.
- العدوان نحو الآخرين: وعدد فقراته ١٥ فقرات.
- العدوان نحو الممتلكات : وعدد فقراته ٤ فقرات.
- الخروج على المعايير السلوكية المتفق عليها : وعدد فقراته ٥ فقرات

• **الخطوة الثانية** :

تم عرض الصورة الأولية للمقياس على المحكمين المتخصصين فى علم النفس والصحة النفسية وفى ضوء توجيهات السادة المحكمين تم اجراء التعديلات لبعض عبارات المقياس واعادة صياغة بعض العبارات وحذف ثلاث فقرات من المقياس ، وعليه اصبح المقياس يتكون من (٣٠) فقرة.

• **الخطوة الثالثة** :

صياغة المقياس فى صورته النهائية من ٣٠ فقرة تكشف عن اربعة أبعاد للسلوك العدوانى لدى الأطفال .

• **طريقة التصحيح** :

يعطى كل فرد من عينة البحث درجة من صفر – ٣ لكل استجابة بمعنى اذا كانت الاجابة (كثيرا=٣ ، أحيانا=٢ ، نادرا=١ ، اطلاقا=صفر) ثم تجمع درجات الفقرات الثلاثين لتعطى الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدوانى .

• **صدق وثبات المقياس** :

تم حساب صدق مقياس السلوك العدوانى بالطرق التالية :

• **صدق المحكمين**:

قامت الباحثات بعرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين فى علم النفس والصحة النفسية ، والجدول (٧) يوضح نسبة اتفاق المحكمين

جدول (٧) نسبة اتفاق المحكمين

الفقرة	نسبة الاتفاق	الفقرة	نسبة الاتفاق
١	٠,٨٧	١٦	٠,٨٧
٢	٠,٧٥	١٧	٠,٦٢
٣	٠,٧٥	١٨	٠,٨٧
٤	٠,٧٥	١٩	٠,١٠٠
٥	٠,٧٥	٢٠	٠,٧٥
٦	٠,٧٥	٢١	٠,٨٧
٧	٠,١٠٠	٢٢	٠,٨٧
٨	٠,٨٧	٢٣	٠,٨٧
٩	٠,٧٥	٢٤	٠,١٠٠
١٠	٠,١٠٠	٢٥	٠,٧٥
١١	٠,١٠٠	٢٦	٠,٨٧
١٢	٠,٧٥	٢٧	٠,١٠٠
١٣	٠,١٠٠	٢٨	٠,٥٠
١٤	٠,٧٥	٢٩	٠,٦٢
١٥	٠,٨٧	٣٠	٠,٧٥

ومن خلال الجدول (٧) يتبين أن ٧ فقرات أجمع عليها المحكمون جميعهم ١٠٠٪ وأن٧ فقرات حصلت على نسبة اتفاق ٨٧ ٪ من المحكمين و ١١ فقرة حصلت على اتفاق ٧٥ ٪ ، وهذا يعطى المقياس قوة وصدق وان كان ٥ فقرات قد حصلت على اتفاق ٥٠ – ٦٢ ٪

- **صدق الاتساق الداخلى**:

تم حسابه عن طريق ايجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للجانب الذى تنتمى اليه وكذلك ارتباطهما بالدرجة الكلية للمقياس .

- **صدق الاتساق الداخلى لعبارات العدوان نحو الذات** :

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات العدوان نحو الذات والدرجة الكلية للبعد ومعاملات ارتباطهما بالدرجة الكلية للمقياس .

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٩	٠,٢٢١	٠,٥١٥
١٠	٠,٤٠٨	٠,٣٨٧
١٢	٠,٥٨٥	٠,٦٢٣
٢٠	٠,٤٤٩	٠,٥٣٠
٢١	٠,٥٥٠	٠,٥٩١
٢٨	٠,٤٥٩	٠,٢٦٠

يتضح من جدول (٨) أن كل الفقرات دالة عند مستوى (٠,٠١) ، (٠,٠٥).

- **صدق الاتساق الداخلى لعبارات العدوان نحو الآخرين** :

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات والدرجة الكلية للبعد ومعاملات ارتباطهما بالدرجة الكلية للمقياس

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠,٣٢٥	٠,٢٨٩
٣	٠,٣١٨	٠,٢٥١
٥	٠,٢٤١	٠,٢٣٩
٦	٠,٢٢٥	٠,٢٥١
٨	٠,٢٧٣	٠,٢٥٣
١٣	٠,٤٤١	٠,٤٠٩
١٤	٠,٢٤١	٠,٢٢٩
١٥	٠,٥٤٩	٠,٤٢٩
١٦	٠,٤٣٠	٠,٣٩٧
١٧	٠,٤٦٤	٠,٤٧٣
١٨	٠,٥٥٥	٠,٤٨٢
٢٣	٠,٣٢٩	٠,٢٤٥
٢٥	٠,٥٤٩	٠,٥٩٤
٢٩	٠,٧١٢	٠,٥٠٦
٣٠	٠,٤٥٣	٠,٤٨٣

يتضح من الجدول (٩) أن أن كل الفقرات دالة عند مستوى (٠,٠١)، (٠,٠٥).

- **صدق الاتساق الداخلى لعبارات العدوان نحو الممتلكات** :

والجدول (١٠) يوضح ذلك :

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات العدوان نحو الممتلكات والدرجة الكلية للبعد ومعاملات ارتباطهما بالدرجة الكلية للمقياس

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٤	٠,٢٨٦	٠,٥٥٢
٢٢	٠,٤٤٩	٠,٥٤٥
٢٤	٠,٥١٣	٠,٤٩٣
٢٧	٠,٥١١	٠,٣١٠

يتضح من الجدول السابق أن أن كل الفقرات دالة عند مستوى (٠,٠١)، (٠,٠٥).

- **صدق الاتساق الداخلى لعبارات الخروج على المعايير السلوكية المتفق عليها** :

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الخروج على المعايير السلوكية والدرجة الكلية للبعد ومعاملات ارتباطهما بالدرجة الكلية للمقياس .

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٢	٠,٣٧٩	٠,٤١٦
٧	٠,٤٧٩	٠,٣١٩
١١	٠,٣٨٨	٠,٢٧٢
١٩	٠,٥٢٨	٠,٤١٦
٢٦	٠,٥٢٤	٠,٤٦٠

يتضح من جدول (١١) أن كل الفقرات دالة عند مستوى (٠,٠١) ، (٠,٠٥).

كما قامت الباحثات بحساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية كما بالجدول (١٢) يوضح ذلك :

جدول (١٢) مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس السلوك العدوانى

الأبعاد	العدوان نحو الذات	العدوان نحو الآخرين	العدوان نحو الممتلكات	الخروج على المعايير السلوكية المتفق عليها	الدرجة الكلية
العدوان نحو الذات	١,٠٠				
العدوان نحو الآخرين	٠,٦٨٥	١,٠٠			
العدوان نحو الممتلكات	٠,٣٠١	٠,٥٢٨	١,٠٠		
الخروج على المعايير السلوكية المتفق عليها	٠,٦٨٨	٠,٧٢١	٠,٤٦٨	١,٠٠	
الدرجة الكلية	٠,٨٦٨	٠,٩٢٠	٠,٥٩٣	٠,٨٦٣	١,٠٠

يتضح من الجدول (١٢) أن جميع ابعاد مقياس السلوك العدوانى دالة احصائيا مما يشير الى الاتساق الداخلى للمقياس .

- **ثبات المقياس** :

قامت الباحثات بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية لبنود المقياس حيث تم حساب معمل الارتباط بين مجموع درجات العبارات الفردية ومجموع درجات العبارات الزوجية لكل من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس السلوك العدوانى والجدول (١٣) يوضع ذلك :

جدول (١٣) : معاملات الثبات لأبعاد المقياس

الأبعاد	معامل ارتباط بيرسون
العدوان نحو الذات	٠.٦٩
العدوان نحو الآخرين	٠.٦٤
العدوان نحو الممتلكات	٠.٥٥
الخروج على المعايير السلوكية المتفق عليها	٠.٧٢
الدرجة الكلية	٠.٨٦

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات المقياس تراوحت بين ٦٩ – ٨٦ ، وهذا يشير الى ثبات المقياس وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات.

- **اجراءات التطبيق الميدانى** :

- تم تحديد العينة من خلال تطبيق مقياس العنف الأسرى للتعرف على الأطفال المعنفين
- تحليل بيانات مقياس العنف الأسرى وتحديد الآطفال الذين يتعرضون لأكثر من نوع من أنواع العنف الأسرى.
- تطبيق مقياس السلوك العدوانى للأطفال المعنفين داخل أسرهم بأكثر من نوع من أنواع العنف الأسرى.
- تحديد النسبة المئوية للمقياس لكل طالبة وانحصرت العينة الأساسية فى ٦٠ طالبة تتراوح أجوبتهم بكثيرا من ٦٥ ٪ فما أكثر (أى تحديد العدوانيين من عينة الأطفال المعنفين داخل أسرهم ويتعرضن لأكثر من نوع من أنواع العنف الأسرى)
- تقسيم العينة (العدوانية) الى مجموعتين ضابطة وتجريبية قوام كل مجموعة ٣٠ طالبة تم تقسيمهن بطريقة عشوائية.
- تطبيق البرنامج المقترح باستخدام استراتيجية الجيجسو فى فن الرسم على العينة التجريبية.
- تطبيق مقياس السلوك العدوانى (اختبار بعدى) على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد البرنامج.
- حساب قيمة ت قبل البرنامج وبعد البرنامج للمجموعتين الضابطة والتجريبية للتوصل لمدى تأثير البرنامج على تعديل السلوك العدوانى لدى الأطفال المعنفين داخل أسرهم.

- **عرض نتائج الدراسة وتحليلها فى ضوء الفروض** :

للتحقق من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تم استخدام برنامج (SPSS) (19) Version، وسوف يتم تناول فروض الدراسة كل على حدة كما يلي:

- **نتائج الفرض الأول** :

للتحقق من صحة الفرض الأول والذى ينص على " توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين درجات السلوك العدوانى لدى كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح المجموعة الضابطة"

قامت الباحثات بحساب قيمة ت وذلك من خلال تصحيح مقياس السلوك العدوانى للأطفال المعنفين العدوانيين (عينة البحث) للمجموعة الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج المقترح وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية . والجدول (١٤) يوضح نتائج هذا الفرض كالتالي:

جدول رقم (١٤): يوضح قيم الفروق بين المجموعتين في مقياس السلوك العدوانى في التطبيق البعدى

المجموعة	المقياس	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت	مستوى الدلالة
تجريبية	السلوك العدوانى	٣٠	١,٨٦	١,٤٥	٨,٧١٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
ضابطة		٣٠	١٩,١٣	١١,١		

ويتضح من الجدول (١٤) أنه توجد فروق ذات دلاله احصائية عند مستوى (٠,٠١) من درجات السلوك العدوانى لدى كل من المجموعة الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح المجموعة الضابطة حيث أن قيمة ت (٨,٧١٦) قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلاله (٠,٠١) وهذا يثبت صحة الفرض الأول مع ملاحظة أن الدرجات الأعلى هى الدرجات الدالة على العدوان.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل اليه (Ros ، ١٩٨٤) في أن أشكال التعبير غير المباشر يساعد الطفل على اسقاط آماله ومشكلاته وصراعاته واحتياجاته ورغباته وانفعالاته ، وبذلك يكون فن الرسم وممارسة الانشطة الفنية وسيلة يسقط من خلالها الطفل مشاعره الدفينة غير المقبولة بأسلوب مقبول ، ويحول من خلالها الدوافع الهدامة مثل العدوان الى دوافع بناؤه من خلال الفن ، كما تكون الانشطة الفنية بمختلف مجالاتها نماذج حية لحالاتهم النفسية والعقلية وتساعد في النهاية على الاتزان النفسي والراحة الانفعالية وتعدل من السلوكيات الهدامة الى سلوكيات بناءة تساعد على احترامه في المجتمع.

- **نتائج الفرض الثانى** :

للتحقق من صحة الفرض الثانى والذى ينص على " توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين درجات السلوك العدوانى لدى المجموعة التجريبية فى كل من التطبيق القبلى والبعدى لصالح درجاتهم فى التطبيق القبلى"

قامت الباحثات بحساب قيمة ت وذلك من خلال تصحيح مقياس السلوك العدوانى للأطفال المعنفين العدوانيين (عينة البحث) للمجموعة التجريبية فى كل من التطبيق القبلى والبعدى مع حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية. والجدول (١٥) يوضح نتائج هذا الفرض كالتالي:

جدول رقم (١٥) يوضح قيم الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في مقياس السلوك العدوانى في التطبيق القبلي البعدى

المجموعة	المقياس	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت	مستوى الدلالة
تجريبية قبل تطبيق البرنامج	السلوك العدوانى	٣٠	١٩,٢٦	١١,٢٠	٨,٦٧٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
تجريبية بعد تطبيق البرنامج		٣٠	١,٨٦	١,٤٥		

ويتضح من الجدول (١٥) أنه توجد فروق ذات دلاله احصائية عند مستوى (٠,٠١) من درجات السلوك العدوانى لدى المجموعة التجريبية فى كل من التطبيق القبلى والبعدى وذلك لصالح درجاتهم فى التطبيق القبلى حيث أن قيمة ت (٨,٦٧٤) قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلاله (٠,٠١) وهذا يثبت صحة الفرض الثانى.

وتتفق هذه النتيجة مع كل من (عبود ، ١٩٩١) ، و (زكى ، ١٩٨٩) الذين اتفقوا على ان البرامج المختلفة سواء ارشادية أو جماعية أو فنية تساعد على تحويل الطاقات العدائية الى طاقات ابداعية تساعد فى تحسين السلوكيات والمشاركة الوجدانية مع تأكيدهم على الخبرة الجماعية في تعديل السلوك العدوانى لما فيه من تفاعلات مع الأقران وهذا ما يطبق من خلال استراتيجية الجيجسو ومما يساهم فى تحويل معاملات توظف العدوان الى ايجابية المعاملات بينهم.

- **نتائج الفرض الثالث** :

للتحقق من صحة الفرض الثانى والذى ينص على " لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين درجات السلوك العدوانى لدى المجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى والبعدى"

قامت الباحثات بحساب قيمة ت وذلك من خلال تصحيح مقياس السلوك العدوانى للأطفال المعنفين العدوانيين (عينة البحث) للمجموعة الضابطة فى كل من التطبيق القبلى والبعدى مع حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية. والجدول (١٦) يوضح نتائج هذا الفرض كالتالي:

جدول رقم (١٦) يوضح قيم الفروق بين درجات المجموعة الضابطة في مقياس السلوك العدوانى في التطبيق القبلي البعدى

المجموعة	المقياس	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت	مستوى الدلالة
ضابطة قبل تطبيق البرنامج	السلوك العدوانى	٣٠	١٩,٢٦	١١,٢٠	٠,٦٢٦	غير دالة احصائياً
ضابطة بعد تطبيق البرنامج		٣٠	١٩,١٣	١١,٠١		

ويتضح من الجدول (١٦) أنه لاتوجد فروق ذات دلاله احصائية عند مستوى (٠,٠١) من درجات السلوك العدوانى لدى المجموعة الضابطة فى كل من التطبيق القبلى والبعدى حيث أن قيمة ت (٠,٦٢٦) قيمة غير دالة احصائيا وهذا يثبت صحة الفرض الثالث.

وتتفق هذه النتيجة مع جميع الابحاث التي وردت في الدراسة المرتبطة لأنه مالم يوجد متغير مستقل (برامج لتعديل السلوك) فانة (لا يوجد متغير تابع) لا يوجد تعديل في السلوك

- **المراجع** :
- **المراجع العربية**:

١- أحمد ، السيد ، وآخرون (٢٠٠١): **علم اجتماع الأسرة**، دراسة المعرفة الجامعية.

٢- الأغبري، بدر سعيد علي (٢٠٠٠): **العولمة والتحديات التربوية في الوطن العربي، مجلة الفكر التربوي**، العدد (٤)، السنة السابعة (تموز)،.

٣- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢): **مهارات التدريس الصفي**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ، ص١٩٠- ١٩٣.

٤- الحيلة، محمد محمود(٢٠٠٥): **تصميم التعليم**. ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان،.

٥- الخور، عبد الجليل جمعة(٢٠٠٣): **أثر استخدام التعلم التعاوني في التحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الخامس في مادة العلوم**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد (٤)، العدد الأول، جامعة البحرين،.

٦- الطويل ، عزت (٢٠٠٣): **سيكولوجية العنف في عالمنا المعاصر الأسباب والعلاج** ، جامعة الزقازيق.

٧- العازمي، عائش ساير(٢٠٠٢): **أثر طريقة التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير ،الجامعة الأردنية، عمان،.

٨- الفسفوس، عدنان أحمد (٢٠٠٦): **الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس**، ط١.

٩- القصيرين، بسما ارشيد(١٩٩٨): **أثر استخدام كل من التعلم التعاوني والتعليم الشخصي في تحصيل طلبة الصف العاشر للمفاهيم التاريخية**، رسالة ماجستير ، جامعة اليرموك، اربد، الأردن،.

١٠- القلقيلي، عودة سليمان(٢٠٠٤): **أثر استخدام طرائق التدريس (المحاضرة، التعلم التعاوني، الاستقصاء) في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا واتجاهاتهم نحو التعليم في مادة التربية الإسلامية**، رسالة دكتوراه ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان،.

١١- المحيميد ، سليمان عبد الكريم (٢٠٠٤):**أصابع الاتهام .. إلى أين؟**- ورقة عمل في مؤتمر الإساءة إلى الأطفال

١٢- المطيري، عبد المحسن بن عمار (٢٠٠٦): **العنف الأسري وعلاقته بانحراف الأحداث لدى نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

١٣- الهرش، عايد ومقدادي، محمد(): **دراسة مقارنة بين أسلوبي التعلم التعاوني والتعلم الفردي في اكتساب الطلاب لمهارات برنامج محرر النصوص ومقدرتهم على الاحتفاظ بها**، المجلة التربوية، ٥٧ (١٥)، ، ص٧١- ١١٤.

١٤- اليوسف ، عبد الله بن عبد العزيز ، الرميح. صالح بن رميح ، نيازي. عبد العزيز طاش ، ١٤٢٦هـ(٢٠٠٥م): **ظاهرة العنف في المملكة العربية السعودية**- دراسة ميدانية- :أعدها بتكليف من وزارة الشؤون الاجتماعية

١٥- بني ارشيد، علي حسين(٢٠٠٢): **أثر تدريس الهندسة باستخدام استراتيجية الاستقصاء التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابع ومستويات تفكيرهم**، رسالة ماجستير ، الجامعة الهاشمية، الزرقاء،.

١٦- صادق ، فاروق محمد (١٩٨٢) : **سيكولوجية التخلف العقلي** ، ط٢ ، مطبوعات جامعة الرياض .

١٧- عبد الرحمن ، منيرة (٢٠٠٠): **إيذاء الأطفال .أنواع وأسبابه وخصائص المتعرضين له** . الثقافة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة .

١٨- عبد المحمود، عباس(٢٠٠٥): **العنف الأسري في ظل العولمة** ، الرياض،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

١٩- مختار، وفيق صفوت (١٩٩٩): **مشكلات الأطفال السلوكية، الأسباب طرق العلاج**، ط١ دار العلم والثقافة، القاهرة

٢٠- مصري، محمود محمد نيسان (٢٠٠١): **نحو بيئة لا عنيفة للأطفال العرب** ، ورقة عمل بمؤتمر نحو بيئة خالية من العنف للأطفال العرب، عمان،

٢١- وجيه، وصفي(١٩٩٨): **أثر نموذجين من نماذج التعلم التعاوني على تحصيل طلبة الصف التاسع في الرياضيات في محافظة طولكرم واتجاهاتهم نحوها**، رسالة ماجستير ، جامعة النجاح الوطنية، نابلس،.

• **المراجع الأجنبية**:

1- Alebiosu, Kehinde. (2001):**Teaching Practical Chemistry to Nigerian Senior Secondary School Students Through the Use of Cooperative Learning**. Instructional Models. 21 (3): 139-142,.

2- American Art Therapy Association (2004): **Annual Report**, Mundelein, Illinois. http://www.art therapy.org .

3- American Art Therapy Association conference (2007): **The Art of Connecting** : "From Personal to Global" the 38th Annual Conference, November (14-18) 2007 , Albuquerque, New Mexico , USA .

4- Clukey, Frances, Harlow (2003) : **A descriptive study: selection and use of art mediums by sexually abused adults**: implication in counseling and art psychotherapy, unpublished PhD Thesis, the graduate school, the university of Maine, 344 pages. USA.

5- Cooper, J., et. al. (1999): **Classroom Teaching Skills**. (Sixth Edition) Houghton Mifflin. USA, p271,.

6- Ghaith, Ghazi(2003): **Relationship between reading attitudes, achievement and learners perceptions of their Jigsaw 2 cooperative learning experience**. Reading Psychology. 24 (2): 1-6,.

7- Ghaith. Ghazi and El-Malak, Mirno(2004): **Effect of Jigsaw 2 on literal and higher order EFL reading comprehension**. Educational Research and Evaluation. 10 (2): 105-116,.

8- Mattingly, R. and Vansickle, R. (1991):**Cooperative learning and achievement in social studies: Jigsaw 2**. Social Education. 55 (6): 116-132,.

9- Wedman, Jufy M. , et. al. (1996):**The effect of Jigsaw teams on preservice teacher's knowledge of reading and concerns about group learning in reading methods course**. Reading Improvement. Vol. 33. No. 2. Pill 23,.

10- Wexler, Alice (2002) : **Studies in art education, painting their way out : profiles of adolescent art practice at the harlem hospital horizon art studio**, A journal of issues and research, 43 (4). 339-353, state university of New York, New Paltz .

• **الانترنت**:

1-WWW. 4 Uarab.com.

2-www. malkiya. com.

3-www. kenuna online.com.

****

البحث السادس :

" قدرات الأدراك فوق الحسي في ما وراء علم النفس بين العلم والشك"

إعـــداد :

د/ أماني عبد الله على فضل الله
أستاذ مشارك جامعة الرباط الوطني

د/ أمـــل بـــدري النـــور بـــلال .
أستاذ مساعد جامعة الزعيم الأزهري

الخرطوم - السودان

" قدرات الأدراك فوق الحسي في ما وراء علم النفس بين العلم والشك"

د/ أماني عبد الله على فضل الله

د/ أمل بدري النور بلال

• **المستخلص** :

تهدف الدراسة الى البحث في أحد المجالات الرئيسية لأبحاث ما وراء علم النفس وهي قدرات الأدراك فوق الحسي. وتناقش اراء علماء النفس في دراسات ماوراء علم النفس. ورأي الدين الأسلامي في القدرات الخارقة. وتعمل الدراسة أيضا على تعريف وتصنيف أصحاب هذه القدرات الخارقة وأمكانية الأستفادة منهم وتوظيف قدراتهم في العالم. وتستعرض بعض الأتجاهات العلمية المتباينة في تفسير القدرات الخارقة، مثل الأثبات العلمي لحقيقة هذه القدرات بعد أخضاعها لشروط البحث العلمي الصارم. وايضا تشرح نظرية المتشككين في هذه القدرات والرفض التام لها بأعتبارها نوع من الدجل والشعوذة. وأنتهت الدراسة الى عدد من التوصيات أهمها أنشاء جمعية علمية لرعاية أصحاب هذه القدرات. تهتم بالخوارق وتوضح للناس الفرق بين القدرات الحقيقية ومظاهر الخرافات الشائعة.

ABSTRACT

The study aims to detect in one of the main fields of Parapsychology, which is Extra-sensory perception. It also discusses the views of psychologists in Parapsychology studies and the opinion of the Islamic religion in these superhuman abilities. The study works on the definition and classification of supernatural abilities, the possibility of using them in the world, and reviews some of the trends in different scientific explanations of these abilities. Such as, the proven evidence for the truth of these abilities after being subjected to strict terms of scientific research. And also explains the other theory which totally rejects the scientific truth behind this ability as it is thought of as a kind of voodoo. The study was concluded to a number of recommendations, including, the establishing of a scientific society concerned with supernatural powers, showing people the differences between the real capabilities and manifestations of common myths.

• **المقدمة** :

أبحاث الساي (Psi research) هي دراسة الظواهر غير المألوفة (Supernatural phenomena) وتفسير القدرات الخارقة (supernatural abilities) التي تتجاوز مدى الحواس الخمس للأنسان، من غير وسائط يمكن تفسيرها وفقا للمبادئ العلمية المعروفة، عملت هذه الدراسات على ظهور مصطلح ماوراء علم النفس (Parapsychology) في الأوساط العلمية(Harvey,2007). وعند دراسة وتصنيف أصحاب هذه القدرات الخارقة ظهر علم نفس الخوارق الذي يهتم بكل من يمتلك قوى تتجاوز المستوى العلمي للإدراك الإنساني، وإخضاعهم للقياس والتدريب وتوظيفهم من خلال برامج علمية صارمة(Berger, 1991). ليكتسب المجتمع القوة الثقافية الإيجابية التي تعمل باتجاه ترسيخ منهج الوعي بحدود وآفاق العلم الواقعية دون الاستسلام للمورثات غير الدقيقة، والمشاهدات الموهومة الشائعة (الفتلاوي، ٢٠١١).

أهمية الدراسه في هذا المجال تنبع بصفة عامة من دعوه القرآن الكريم للتفكير والتدبر في النفس البشرية {وفي انفسكم افلا تبصرون} (الزاريات٢١) (القرضاوي١٩٨٤). ومن أهمية ما تقدمه هذه الظواهر من أمكانيات سيطرة وتحكم للانسان في مجالات المعرفة العلمية المختلفة. وأهمية هذه الدراسة بصفة خاصة تأتي من محاولة معرفة تباين تفسير بعض الدراسات العلمية المختلفة للقدرات الخارقة، ومدي توظيف اصحاب هذه القدرات والأستفاده منهم عالميا.

المنهج الذي تستند عليه الدراسة هو مناقشة وتحليل محتوى بعض الأتجاهات العلمية المتباينة في تفسير القدرات الخارقة، من خلال الأثبات العلمي أو القبول الجزئي أو الشك أو الرفض التام لهذه القدرات.

- **مشكلة الدراسة يمكن تحديدها في الأسئلة التالية** :
  - ماذا نقصد بمصطلح البارسيكلوجي؟
  - ما العلاقة بين علم النفس وما وراء علم النفس؟
  - ما علم نفس الخوارق؟
  - ما رأي الأسلام في القدرات الخارقة؟
  - ما القدرات الخارقة وأستخداماتها العلمية؟
  - ما الأراء العلمية التي تؤمن بالقدرات الخارقة؟
  - ما الأراء العلمية التي تدحض وجود هذه القدرات؟

- **السؤال الأول** : **ماذا نقصد بمصطلح البارسيكلوجي** ؟

أصل المصطلح كلمة أنجليزية تتكون من جزئين (Para) تعني وراء وكلمة (Psychology) تعني علم النفس. ولعدم وجود تسمية عربية موحدة له، ظل محتفظا بالترجمة الحرفية (ما وراء علم النفس) نتيجة للعوامل النفسية الباعثة له، وللآثار النفسية السلوكية الناتجة عنه. ويعرف أحيانا بـ(علم النفس الغيبي) أو (علم القابليات الروحية). والأخير يستخدم استخداما دارجا مغايرا في المعنى ويبتعد تماما عن ما يطلق عليه بعلم الروحانيات. فأستخدام لفظ (العلوم الغيبية) هنا عبارة عن مصطلح يطلق على هذه العلوم نتيجة لطبيعتها الخفية أو الكامنة لأن قوانينها ومعادلاتها لم تكتشف كلها فهي ما زالت في رحم الغيب، ويختلف هنا مع لفظ {غيبية} كما في الغيب الديني التي تستخدم من قبل علماء الدين على أنه علم يختص بمعرفته الله سبحانه وتعالى، ولا يشرك فيه أحدا من عباده. وعندما صدر أول كتاب باللغة العربية عام(١٩٥٢) بعنوان (خوارق اللاشعور) للعالم العراقي علي الوردي عن (علم الخارقية)، كان قاصدا به البحث في علوم ما وراء العقل. ويفضل البعض استخدام مصطلح ما وراء علم النفس على (العلوم الماورائية) أو (الميتافيزيقا) المستخدم قديما لان كلمة الطبيعة شي مادي، والنفس كلمة شاملة للمعنين المعنوي والمادي (منجي، ٢٠٠٨).

ظهر المصطلح لأول مره في دراسات الألماني ماكس ديسوار (Dessoir ١٨٨٩) عن قدرات الإدراك فوق الحسي(Extra-sensoryperception) والتحريك

النفسي أو العقلي(Psychokinesis) للأشياء دون اتصال معها عن طريق وسائل فيزيائية معروفة (Beloff 1993). وتم أعتماده كمصطلح في الدراسات العلمية عندما أسس جوزيف راين وزوجته في جامعة ديوك عام(١٩٣٤) أول مختبر لأستخدام المنهج التجريبي لأبحاث (ما وراء علم النفس) (The Rhine Laboratories)، وأصبح بعدها علم رسمي يُدرس كتخصص من قبل الجمعية الأمريكية النفسية(Berger 1991).

العلماء في روسيا يفضلون استخدام مصطلح السايكوترونيكس (psychotoronics) ويعكس الفلسفة المادية السائدة في تلك البلاد التى اسندت الظواهر الخارقة الى البلازما الحيوية(Bio plasma). البنتاجون الأمريكي رفض استخدام لفظ الظواهر الخارقة ويفضل استخدام تعبير (انظمة نقل المعلومات البيولوجية). بعض الدراسات الغربية مازالت تفضل أستخدام مصطلح ظواهر ما وراء الروح (spiritualistic phenomena)، كما جاء في أبحاث الدكتور دانيلس(Michael Daniels) (Harvey 2007). لم يتم أستخدام ذلك المصطلح في هده الدراسة لأنه يرتبط بمفاهيم دينية في الأسلام عن البحث في الروح إيمانا بقوله تعالى {ويسألونك عن الروح، قل الروح من أمر ربي وما أوتيتم من العلم شئيا} (الأسراء ٨٥). والمصطلح المعتمد هو القدرات فوق الحسية Extra-sensory (perception).

- **السؤال الثانى: العلاقة بين علم النفس وما وراء علم النفس ؟**

المتخصصين في مجال العلوم الإنسانية عموما يفضلون النسق العلمي القائم على القياس والتجريب. لذلك لا يعترف علماء النفس(Psychologists) أصلا بما وراء علم النفس (ParaPsychology) في كثير من أبعاده، ويرفضون فكرة البحث عن المجهول فيما وراء المادة أو عالم الأرواح، أو دراسة الظواهر التي تتعارض مع قوانين علمية راسخة. ويفسر علماء النفس الظواهر الغريبة التي يربطها الناس بالجن والسحر على أنها أمراض نفسية، أو مدركات حسية متوهمة في صورة أعراض جسدية. تندرج تحت أعراض الهلوسات السمعية والبصرية. وعندما حاول كارل يونغ (١٨٧٥- ١٩٦١) دراسة أثر التصوف والأديان الشرقية في الشخصية والاهتمام بالظواهر الغريبة مثل التزامُن (Synchronicity). الذي يحدث عندما يتذكر الأنسان شخص ما، فيحدث من الأخير ظهور غير متوقع أو أتصال فجائي، كان تفسيره العلمي ضعيف ووجدت دراساته كثيرا من الانتقاد بسبب قبوله للأساطير، وإعتماده على تجارب التصوف في تقارير مرضاه كشواهد علمية، وعلى نظام مجهول في العالم أبعد من السببية لا يمكن قياسه إحصائيا. أما (Eysnek) فيؤكد أن وجود الخوارق النفسية محدود جدا عند الأشخاص العاديين ويذكر أن فرضية الخارق النفسي هو شكل قديم وأولى للإدراك الإنساني، وأن نشاط القدرة الدماغية الزائد يقلل من فعالية الإدراك ويحدد من طاقاته، ويستخلص من ذلك كله أن الشخصية المنبسطة هي الأفضل لإجراء اختبارات تتعلق بالخوارق النفسية وذلك بالقياس إلى الشخصية الانطوائية وذلك لأن الشخصية الانطوائية تتميز بنشاط دماغي أكبر منه عند الشخصية المنبسطة (Musela ٢٠٠٦). ومع

إن دراسات التنويم المغناطيسى أتفقت على ان الجسد المادي للانسان يستطيع الاتصال باجسام اثيرية اخرى من مسافات بعيدة وهو مغمور في الوسط المغناطيسي. لكنها لم تقدم أي تفسير نظري للظواهر فوق الحسية، وحتى عندما لاحظ العالم(مسمير) (1776) أن مرضاه تحت تأثير التنويم المغناطيسي يظهرون قدرات من الاستبصار الفائق، ووجد أن ذلك أمرا خارقا لقوانين الطبيعة التي يعرفها ويؤمن بها كل من كان في عصره. عندما عملت تقنية التصوير العصبي على قراءة الأفكار داخل المخ. وجدت إن التخاطر لا يختلف كثيرا عن مظاهر مرض الفصام الشخصي، الذي يعتقد المصابين به أن بعض من أفكارهم جاءت بفعل مخلوقات أخرى. وكان هناك أعتقادا سائدا بإن الشخصيات المصابة بمرض انفصام الشخصية، لديهم قدرات غريبة في معالجة بعض الأمراض المستعصية بطريقة يعجز الأطباء عن تفسيرها ولكن ثبت غير ذلك. وفي النهاية قال علماء النفس أن التفكير في الظواهر الخارقة، يجهد عقولنا ويجعلنا نعمل ضد قوانين الطبيعة (Irwin, 2007).

- **ما علم نفس الخوارق ؟**

هو العلم الذي يهتم بتفسير القدرات فوق الحسية، كالجلاء البصري والسمعي والتنبؤ والاستشفاء وتحريك الأشياء وخبرة الخروج من الجسد. ويبحث عن معنى طبائع العناصر وعن قوى الحروف والأشكال والأرقام وطاقات الأحجار والمعادن. وأسرار الأعشاب وخوارق التجارب الصوفية(منجي، ٢٠٠٨). في كل العالم، تسمع عن أمتلاك البعض قدرات غير قابلة للتفسير، تحدث من غير وسائط حسيه(حجازي، ٢٠٠١). وهي قدرات غير طبيعية لا يمكن للعاديين تنفيذها، ويزداد غموضها مع الزمن، ولا نستطيع أن نتوصل إلى تفسير محدد لها وكان الإنسان قديما يتردد في طرح الأسئلة الخاصة بها. وأعتبرها من الأسرار الغامضة التي لا يمكن الخوض فيها. ولكن في الزمن الحاضر أصبحت هذه الظواهر يتم تفسيرها حسب القوانين الطبيعية للعلم. وبالتالي أنتهت كثير من المفاهيم الخاطئة(عبدالخالق، ٢٠٠١).

كثيرا ما لاحظ العلماء عن طريق الصدفة من خلال دراستهم لظواهر مألوفة عن ظواهر نادرة الحدوث. وبدأ العلم يقترب أكثر من الدين والفلسفة في تفسير ما وراء المادة المحسوسة، والظواهر الخفية التي لا تراها ولا تسمعها الحواس البشرية ولكن يهدينا إليها عقلنا وأجهزتنا العلمية المتطورة (حجازي، ٢٠٠١). فالله سبحانه وتعالى فتح للنفس المؤمنة الآفاق، ومكنها من خلال تطبيق العديد من القوانين من سبر غور المجهول والدخول إلى المعرفة التي لا يصل إليها البشر العاديون، وكثيرا من العلوم اكتشفت دون وعي وإدراك مباشر من مكتشفيها، وظل الإنسان منبهرا بها ومتسائلا عن كيفية حدوثها، رغم أنها حدثت من خلاله (الجهني، ٢٠١٠).

مفهوم القدرات الخارقة: الخارق هو ما يخرق العادي وينقضي المألوف ويخالف مقتضاه. أو هو تدخل عنيف للسر الخفي في إطار الحياة الواقعية. الله سبحانه وتعالى وضع القدرات الخارقة في مخ الانسان، عند اول خلقه مثل بقية الصفات الأخرى، ولكنها لم تكن ظاهرة ومستخدمة كغيرها. واكتشف العلم الحديث ان الانسان يستخدم ثلثي المقدرة الحقيقية للمخ تقريبا اما الباقي فلا

يعرفون ما فائدته، بحيث لو رفعنا اي جزء من الاجزاء الغير مستخدمة فان هذا لا يؤثر على عمل المخ الحالي. ولكن ثبت أنه بعد شفاء بعض الناس من الحوادث التي تصيب اماكن معينة في الرأس تظهر عليهم بعض القدرات الخارقة، وبعد القيام بعملية جراحية في وسط جبهة المرشحين للرهبنة التيقنينية من قبل الراهبين، يصبح الشخص مستبصرا وتصبح لديه قدرات خارقة ترى حقيقة الأنسان لا كم يظهر هو(أبو الحجاج، ٢٠٠٨).

القدرات الخارقة يعتبرها البعض موهبة ربانية خالصة جميعا نمتلك شيئا، ويعتبرها آخرون ناجمة عن التدريب والتعلم. وكثيرا من أصحاب هذه القدرات يجمعون ما بين الموهبة والتدريب. ولكن القدرات المصطنعة من خلال التدريب فقط تكون ضعيفة وتستغرق وقتا طويلا للظهور، لذلك فالكثير من المتدربين يصيبهم الملل واليأس ويتوقفون. وعندما رفع رئيس وكالة الاستخبارات المركزية في (١٩٩٥) الحظر عن الدراسات والملفات المجهولة الفعلية (Remote viewing:The Real x-files) ظهر إن هذه القدرات موجودة في كل إنسان، ولكن تتطلب أن يدركها ويعرف الطرق لاستخدامها، بفعل التمرين والتدريب كأي قدرة طبيعية (أتس١٩٩٥). وأثبتت التجارب في(The Rhine Laboratories) في جامعة (ديوك) وجود أشخاص لديهم قدرات فوق حسية ذات دلالة احصائية، وكان النجاح او الفشل في هذه التجارب يعتمد الى حد كبير على الظروف التي يتم فيها الاختبار. وتظهر هذه القدرات بدرجة اقوى لدى الاشخاص الذين يتصفون بخصائص معينة أهمها الاعتقاد بتلك القدرات، فقد أكدت اتجاهات البحوث العلاقة الايجابية بين درجات اختبارات الادراك فوق الحسي (ESP) وبين الاتجاهات والسمات والخصائص الشخصية والاعتقاد بالقدرات فوق الحسية. هناك أسباب نفسية للاعتقاد في الخوارق، وتتدخل العوامل الذاتية في نتائج الأبحاث التي تجرى، مثلا إن كانت التجربة من قبل متشكك في الظاهرة فتميل النتائج أن تكون سلبية، أول من درس تأثير الإيمان والشك في الخوارق النفسية هو شميدلية{G.Shmedleir} وكان يعتقد وجود علاقة بين الخوارق النفسية والحالة النفسية للفرد. بينت الدراسات التي أجراها راين (Rhine) أن العرافون يعترفون بأن وجود بعض الأشخاص الذين لا يثقون بقدرتهم في المكان يؤدي إلى إضعاف قدرتهم على العرافة والتنبؤ(Berger. 1991)..

وفي لقاء خاص قامت به الباحثة مع الشيخ (بله الغايب) الذي أشتهر بالقدرات الخارقة في السودان ذكر إن هذه القدرات موهبة يختص بها الله بعض عباده، لأسباب خاصة لا تعلن، وترتكز كثيرا على الأستعانة بعوالم من الجن لإحداث بعض الظواهر الغريبة (Exotic phenomena) التي لا تجد لها تفسيرا في منطق الأنسان العادي وأتفق في ذلك مع ما جاء في مقدمة أبن خلدون إن الكرامات يمنحها الله لبعض عباده لغرض لايعلمه الا هو (نوفمبر2012).

تكثر القدرات الخارقة أيضا عند البوذيين والهنود حيث تختزن أجسادهم القوى المشعة عن طريق التأمل العميق، ومع التدريب الروحي التي تعمل على تركيز الذهن والتأثير في الآخرين. هناك طاقة هائلة فعالة موجودة داخل كل أنسان ولكي تتوفر هذه الطاقة ويمكن تطويعها لا بد من الالتزام بالقواعد الصحية الضرورية لها، وكلما كان الفرد معافى استطاع أن يبذل الجهد الذي

يلزمه لتفعيل هذه الطاقة(رضوان، ٢٠٠٤). أول محاولة من نوعها لوضع نظرية في الأدب الخارق قام بها (زفتين تودوروف) على أساس أنها حدث يخل بالقوانين التي تسير عالم الناس عادة، وتحدث عن شخصيات خارقة عند تحليله لكتاب الشيطان العاشق لجان بوتوكي، وعرض سلسلة من الوقائع خارج قوانين الطبيعة أعترف العلماء بأهميتها العلمية والمنهجية (جبر البيتاوي). في التاريخ العربي الحديث لم ظهر دور الخوارق في توجيه السياسة إلا في حالة الإمام أحمد حميد الدين حيث كان يستعين بالكرامات في حكم اليمن لإفشال المؤامرات التي كان يحيكها أعداؤه ويعتبرهم أعداء الله، مما أدى إلى تكريس عزلة ذلك النظام وسقوطه. ومع بداية نشاط وكالة الاستخبارات الأمريكية (CIA) ضد روسيا في أفغانستان ظهرت في الأسواق العربية بعض المطبوعات للترويج للخوارق والمعجزات وكلها لقصص أسطورية لا تصمد أمام المنهج العلمي، مثل ظهور ثعبان ابتلع دبابة سوفيتية كادت أن تفتك ببعض المجاهدين، وانطلاق طيور برية تتحول إلى صواريخ لإسقاط طائرات روسية تغير على قاعدة عسكرية. وروائح المسك التي تفوح من جثث الشهداء. بهدف حشد وتحفيز المتطوعين (للجهاد المقدس) في أفغانستان من مختلف الدول العربية، وظهرت نتائج ذلك في تفكير وسلوك قيادة حركة طالبان وأصرارهم على التفوق بسلاح الغيب والمعجزات الإلهية ضد الآلة العسكرية الأمريكية. وفقا لمراسل قناة الجزيرة تيسير علوني(الحبيشي، ٢٠٠٧).

- **تفسير القدرات الخارقة في الأسلام** :

كتب بعض علماء المسلمين عن القدرات الخارقة مثل أبو حامد الغزالي وأبن خلدون. فعلم الكشفِ والإلهام الرباني والوحي الإلهي، وظهور الكرامات على الأولياء جائز عقلا وواقع نقلا، لأنه ليس بمستحيل في قدرة الله تعالى، والأعتراف بهذه القدرات من خصائص الإيمان كما قال تعالى{الم، ذلك الكتاب لا ريب فيه هدى للمتقين الذين يؤمنون بالغيب ويقيمون الصلاة ومما رزقناهم ينفقون} (البقرة ٣). واصحاب هذه القدرات يعرفون بالاولياء، كما عند الصوفية الذين يعملون على تقوية الروح بالذكر والمجاهدة حتى يصلوا إلى الكشف ثم المشاهدة ثم التصرف بواسطة الهمم والقوى النفسية في الموجودات والتحكم في الأشياء. ولا يكون ذلك إلا بالانتظام في سياق قوانين العبادة والذكر والاتصال بالمصدر لمنح الحكمة والعلم، وتنشيط الطاقة غير المكتشفة داخل الإنسان(الجهني، ٢٠١٠).

قال سبحانه وتعالى في الحديث القدسي {ما يزال عبدي يتقرب إلي بالنوافل حتى أحبه، فإذا أحببته كنت سمعه الذي يسمع به} فمن يمتلك القدرة على الجلاء السمعي لا يقول سمعت بل يجب أن يقول (أسمعت، بضم الهمزة وكسر الميم) أي أسمعني الله لأن السمع الذاتي مستحيل فالله يتحكم في قانون الصوت ويسمعه، كذلك حال الذي يرى من على بعد خارق فالمولى عز وجل قال (كنت عينه التي يبصر بها) أي أن الله يتحكم في قانون الضوء فيجعل عبده يرى على البعد، وكذلك حال القوى الخارقة لليد والرجل(كنت يده التي يبطش بها ورجله التي يمشي بها) وهذا هو التفسير الديني للظواهر البشرية الخارقة في الأسلام.

قال فضيلة الشيخ الشعراوي رحمه الله (إن الذي أصفى لله الود سيعطيه الله من خصوصيات خارقة للقانون العام، ولكن الله سبحانه وتعالى لا يعطى إعطاءا مطلقا بمعنى فعل كل شيء، بل يفيض متى شاء بما شاء، ويمنع متى شاء. وقد أشار الله عز وجل إلى ذلك في قوله {وعنده مفاتح الغيب} أي لا يطلع عليه أحدا إلا بإذنه. وذلك لئلا يدعى أحد أنه يعلم الغيب. فالقدرات الخارقة يهبها الله سبحانه وتعالى لمن يشاء من عباده وليست مطلقة ليزدادوا إيمانا على إيمانهم. والمقصود بها تثبيت إيمان ويقين من يراها، فالكرامة حجة على من رآها فقط، لتعطي طاقة من الإيمان وليس المطلوب أن نصدق أو نؤمن أو نكذب ما لم نرآه. فأولياء الله يعطيهم الله من الكرامات بقدر ما تستديم حاجتهم إليه دائما لئلا يفتتنوا. ولهم الطاعة والخضوع لله. ولكن إذا أعتقد غير ذلك وأستغل خضوع الناس له فإن الله سيصيبه بالضعف والحاجة. والقدرات الخارقة يجب أن نؤمن بها ما دامت المسألة موكلة إلى القدرة الإلهية. وخطأ الناس في الفهم جعلهم يقولون مثلا كيف اختص الله تعالى بعلمه ما في الأرحام والطب الحديث الآن يحدد نوع المولود، فما في الأرحام لا يختص بنوع الجنس فقط ولكن بأمور أخرى أكثر أهمية في حياته).

- **ماهي هذه القدرات الخارقة وماهي أستخداماتها** ؟ :

تعريف الظواهر الخارقة أصعب بكثير مما قد يبدو، نتيجة إلى التعقيد والتداخل في ما بينها ومحدودية المعرفة العلمية عنها. ومن خلال أول دراسة علمية متواصلة عملت على تصنيف تلك الظواهر ودراسة آثارها ومناقشة الفرضيات التي تقوم عليها خلال عشرين عاما (Stephen, 2001) ومراجعة مسح تمهيدي شامل لأستكشاف صحة وقواعد القدرات الخارقة (Harvey, 2007). توصلت هذه الدراسة إلى بعض القدرات المعتمده لدى معظم الباحثين في هذا المجال وهي:

- **الجلاء البصرى** (Clairvoyance) :

مصطلح من أصل فرنسي يعني رؤية الأنسان أشياء معينة بعيدة جدا عن نطاق البصر العادي، أو وصف تفاصيل دقيقة لمكان لم يسبق رؤيته، والصور المستبصرة هنا تتخذ شكل رموز غير واضحة كما في الإحساس المسبق بالكوارث، أو تظهر فجأة فيرى المستبصر ما لا يراه أحد غيره كما عند ذرقاء اليمامة. والرؤية هنا تكون بالقلب لا بالعين كما في قوله تعالى {ما كذب الفؤاد ما رأى} (النجم ١١) من خلال إشعاعات غير مرئية تعتبر مصدر الرؤية الروحية. وهي تختلف عن مظاهر الخداع البصري (Visual Illusion) كرؤية السراب في الصحراء أو رؤية خطين متوازيين يلتقيان (العيسوي، ٢٠٠١).

الجلاء البصري يحدث على أسس (فوق طبيعية) تختلف عن مفاهيم الناس القديمة، كالاعتقاد إن الخفاش له وساطة روحية أو حاسة سادسة يرى بها في الظلام، ولكن العلم الحديث أكتشف أن الخفاش يصدر من دماغه موجات صوتية تصطدم بالصور الحرارية في الجو، وترتد إليه كالرادار فيحل شفرتها في عقله فتحدد له مسار طريقه. وهذا النوع من الرؤية يشار إليه بالعين الثالثة.

ويعتقد إن كل الناس يمتلكون الحاسه السادسة أو الرادار الميتافيزيقى ولكن لعدم استعمالها تموت ولا يعرف عنها شيئا، فالحضارة قد استنفذت كل طاقاته الفائضة ولم يبق لديه شئ يستثمر به هذه الحاسة(ولسون، 2009).

أهم التجارب العلمية على هذه الظاهرة كانت في مختبرات معهد ستانفورد (SRI International) برعاية استخبارات الدفاع الأمريكية(DIADefense Intelligence Agenc) لأستخدامها في عمليات التجسس الذهنية وقام بها ضابط الاتصال البحري الفيزيائي(هال بوثوف) ومساعده (راسيل تارغ) المتخصص في علم البصريات والموجات الكهرومغناطيسيه القصيرة المدى، لمعرفة قابلية رؤية المبحوثين لتفاصيل مكان ما، وفقا للموقع الجغرافي بدلاله خطي الطول والعرض. ويحتوي على معالم لا توضع عادة على الخرائط لضمان أن لا يكون الشخص الذي تحت الاختبار قد شاهدها. وعندما أسقط المبحوثين عقولهم على مسافات بعيدة وصفوا بدقة منشآت عسكرية شديدة السرية، وأستطاعوا قراءة الملفات الموجوده هناك. مما أكد امتلاكهم لقدرة الرؤيا من على البعد. وفي عام (١٩٧٤) قام بها ضابط في وكالة الاستخبارات المركزية سمي(Remote-Viewer) في ولاية فيرجينيا الأمريكية. للتجسس على هيئة البحوث السرية الروسية (URDF-3). لأكتشاف مواقع الروس النووية من خلال تحديد النظر عن بعد (Coordinate Remote Viewing). واستخدم الرئيس الأمريكي (كارتر) في الثمانينيات برامج الحاسة السادسة لمعرفة مكان المخطوفين من قبل الطلبة الإيرانيين، لمعرفة أماكن الصواريخ الموجهة من مناطق عميقة تحت الأرض. ومعرفة مكان سقوط الطائرة الروسية (التوبوليف) قبل أن يصل إليها خبراء ال(KJB). في سان فرانسيسكو ادعى الرسامً الفيزيائيً (انغو سوان) أنه رأى حلقات غازية حول غلاف كوكب المشتري الجوي، وعند التقط القمر الصناعي الأمريكي (بيونير١٠) صورا للغلاف الجوي المحيط بالكوكب تأكد وجود هذه الحلقات. وفي أوكرانيا تم العثور على مختبر عسكري كان يستعمل مولدات خاصة لتدمير صحة الرئيس الروسي (يلتسين)(مجلة العربي ١٩٨٨).

- **الجلاء السمعى** (Clair_audience) :

هو قدرة الشخص على سماع أصوات لا يسمعها الآخرون بحاسة السمع العاديةٍ. ويأتي الجلاء السمعى على شكل أي صوت يعمل على لفت الانتباه. وأحيانا يأتي هذا الصوت من داخل الذهن فيبدأ الشخص بالالتفات حوله فلا يرى شيئا. وقد تكون نبرة الصوت سلطوية أو عاطفية أو تحذيرية تأتي في الوقت المناسب. الأشخاص الذين يمتلكون القدرة على الجلاء السمعي يكونون من الأشخاص الطيبين حيث يكون الوسيط الروحي عندهم فعال وقوي على حساب ضعف القرين. وعندما كان الخليفة عمر بن الخطاب يخطب يوم الجمعة على منبر رسول الله (صلى الله عليه وسلم) في المدينة سنة(٢٣هـ)، جلى الله له بصره(جلاء بصري) ورأى سرية المسلمين (بقيادة سارية الدؤلي الكناني الذي يقاتل المشركين على أبواب نهاوند في بلاد الفرس) تمشي من أمام الجبل، ورأى الغزاة الروم خلف الجبل. فأصبح ينادي بأعلى صوته أثناء خطبته "يا سارية

الجبل، من استرعى الذئب الغنم فقد ظلم." حتى جلى صوته لسارية (جلاءٍ صوتي)، فسمعه وذهب في الجانب الآخر المخالف لسير العدو. واتخذ الجبل درءا يحمي مؤخرة الجيش، وواجه الفرس من جهة واحدة فما كانت إلا ساعة حتى أنتصر على الأعداء.

- **التخاطر** (Telepathy) :

مصطلح من أصل يوناني، مكون من مقطعين يعنى التواصل مع الآخرين من مسافة جغرافية بعيدة. لا يحكمها الزمان او المكان، ظهر لأول مره عند فريدرك مايرز عام(١٨٨٢) مشيرا به إلى المقدرة التي يتم بها إدراك رسائل ذهنية وموجات فكرية بانتقال الأفكار والصور العقلية وتبادل المشاعر على مستوى اللاوعي فيشعر الإنسان فجأة بوجود معلومات فى عقله يكتشف فيما بعد أنها صدرت من عقل شخص آخر فى ذلك الوقت. كاستغاثة قريب يموت فى بلدة أخرى. دون الاستعانة بأية حاسة من الحواس الخمس. وقد حظيت ظاهرة التخاطر بأكبر نسبة من حجم البحث التجريبى في (أبو الحجاج،٢٠٠٨). وقد نجحت المخابرات الأمريكية (CIA) في عام(١٩٥٨) بأمر من ادارة البحرية الامريكية في إتمام عملية تخاطر بين شخصين احدهما على الأرض والآخر داخل الغواصة النووية (نوتيلوس). وتطور أستخدام هذا البرامج في بداية السبعينيات وظهرت النتائج في كتاب (اكتشافات ذهنية من خلف الستارة الحديدية) الذي ناقشه الرئيس الأمريكي الأسبق جورج بوش عندما كان رئيس وكالة الاستخبارات المركزية.

توجد اليوم في روسيا معامل سرية بتقنيات عالية للوصول إلى أسس فيزيائية للطاقة مافوق الطبيعية، كوسيلة للتحكم في الأفكار والسلوك. ويعمل العلماء على صناعة بعض النماذج التي تركب في الدماغ، حيث يصبح الأنسان كجهاز راديو يرسل المعلومات من مسافة بعيدة بإستعمال القوة النفسية. ويحيط الروس تجاربهم بدرجة عالية من السرية بل رفضوا حتى المشاركة في المؤتمرات الدولية التي تعقد حول هذه الظواهر. ومنذ (١٩٥٤) يتم تدريب رجال الفضاء الروس على التخاطر الذهني لطلب الاستعانة في حال حصول عطل في المركبة الفضائية او لدى انقطاع الاتصال الراديوي بين المركبة والقيادة. وأهم الدراسات كانت في جامعة لينينجراد قام بها الدكتور(كوغان) بمشاركة عالمة الفيزيولوجيا الكهربائية(لوتسيا بافلونا) وعالم الرياضيات (جنادي سيرغين) من مختبر أوفرمسكي. عندما صمم جهاز لتسجيل الموجات الدماغية إلكترونيا. وظهر في حالات التخاطر نشاط غير محدد في الأقسام الجبهية والوسطى يتمدد إلى الأقسام الخلفية من الدماغ. وأكتشف الانكليز حديثا ان الهنود كانوا يستعملون التخاطر الذهني لرصد حركاتهم اثناء حرب الاستقلال عام (١٩٤٧).

التفسير العلمي الحديث لظاهرة التخاطر يعتمد على نظرية التسجيل الأثيري التي أثبتت أن أي شيء يتحرك في الظلام أو في النور تصدر عنه حرارة بصفة دائمة، تعكس الأشكال وأبعادها كالأصوات التي تكون عكسا كاملا

للموجات التي يحركها اللسان. وحتى ما يدور في أذهاننا يتم تسجيله لأن عمل الفكر يتم عن طريق حركة الدماغ وأي حركة تصدر عنها موجات حرارية وكهرومغنطيسية وبالتالي كل تحركاتنا موجودة في صورة ذبذبات أثيرية في الفضاء تشبه الموجات التي يستطيع جهاز الراديو أو اللاسلكي التقاطها. وبالتالي حياتنا قصة تسجل على شاشة الكون في فيلم طويل جدا يعادل العمر الذي نعيشه من لحظة التلقيح حتى تحلل الجسد. ودماغ كل أنسان به تسجيلا مختصرا عبارة عن صورة طبق الأصل من التسجيل الأثيري له، ويستطيع بالتدريب أو بالتنويم المغناطيسي أن يسترجع حياته بأدق تفاصيلها ملغيا بذلك مشاكل الذاكره أو النسيان(ولسن2009). وعندما يفكر الانسان بامر ما، يبعث الدماغ ذبذبات (ألكتروماكنتك) ومعها أشعة (ألفا١٠) وأشعة (كاما) إلى الفضاء الخارجي ومتى ما تشابهت مع ذبذبات إنسان آخر فإنه يتم التوافق بينهما، ويمكن عندئذٍ الاتصال بين طرفين مرسل(Decoding) ومستلم (Receiver). فالتخاطر اذن استقبال للطاقة الصادرة من عقل شخص محدد وتحليلها في عقل المستقبِل، ويشترَط هنا وجود استعداد نفسي خاص بين المرسِل والمستقبِل. يبعث تيارا اثيريا أو مسارا بين الأثنين، وطاقة وقوة وشحنة كهرومغناطيسية قادرة على تأدية المهمة، ويكون التأثير بقدر القدرة الذهنية والنفسية وبقدر العلاقة بين الأثنين. وكل إنسان يمتلك موجات خاصة به، لا يمكن حلها إلا ببرمجة مطابقة لها (شفرة خاصة)، لايعرفها إلا الشخص الذي له القدرة على التخاطر والمستبصر.

ويرجع التخاطر الى الغدة الصنوبرية (Pineal giand) التي تقع في نهاية القسم الأوسط من الدماغ. فهي تعتبر بمثابة جهاز اتصال لاسلكي يعمل على اصدار الموجات الدماغية (Brainwave Therony) والرسائل الذهنية واستقبالها. من خلال الهالة (Auro) التي توقظ اللاشعور في الشخص المستقبل. ولها نشاطات بيولوجية كالتحكم بالجوع والعطش، ونشاطات روحية، فهي مكمن الروح عند ديكارت. وهي اعتقاد هندي قديم معترَف به حاليًا تؤكد وجود ما يُعرَف بمجال الطاقة المحيط بالكائن الحي قوامها حزم شعاعية ضوئية يولّدها الجسد ذات أشكال والوان مختلفة موجودة على طول العمود الفقري (تشاكرا Chakras). وتعمل كمستقبلات أساسية وموزّعات للطاقة بين الجسد العضوي والأجساد الرقيقة المحيطة به. وكل مركز يسيطر على جزء مختص بالنمو النفسي والروحي. وإذا أصيب أي جزء من الجسم بأذىً أو اضطراب تنطبع علي الهالة صورته الصحية من جهة الألوان الصادرة عنها وفي شكلها العام. وهي تحيط بالأنسان من كل الجهات، ويستطيع أن يراها ذوو الجلاء البصري.
والاعتراف العلمي بوجود الهالة الضوئية حول جسم الإنسان وأثرها على حالته النفسية والجسدية. يظهر حين يدعو أحدنا كما علمنا رسولنا الحبيب صلى الله عليه وسلم (اللهم اجعل من فوقي نورا، ومن تحتي نورا، ومن أمامي نورا، ومن خلفي نورا، وعن يميني نورا، وعن شمالي نورا) ليستفيد الأنسان من علوم الهالة وتقويتها ليحيا حياة متوازنة سعيدة، مُضاءة بأنوارٍ من أمامه ومن خلفه وفي

قلبه وعلى لسانه تمنحنا العلاج والحماية والمناعة (صابر، 2008). وإن مسألة وعينا لأجسادنا الهالية أصبحت تعني أننا غدونا أكثر وعيا لأنفسنا وللطاقة الروحية التي تغلف أجسادنا(غوش، ٢٠٠١).

المرأة أقوى في القدرة على التخاطر من الرجل وقدرتها على قراءة الأفكار أسرع، نظرا لقوة عاطفتها ومشاعرها. كما إن المتحابين هم اكثر قدرة على التخاطر لتآلف أرواحهم كما يقول الرسول(صلى الله عليه وسلم): (الأرواح جنودٌ مجندة ما تعارف منها ائتلف وما تناكر منها اختلف) ومن هؤلاء المحبين العائلة الواحدة، والاصدقاء المقربون، والتوأم ايضا يتخاطران فيما بينهما لأنهما يملكان نفس التردد(Frequency). بل حتى الحيوانات الاليفة تملك ذلك الحس الروحاني مع من تسكن معه.

حاول بعض العلماء تفسير القدرة على التخاطر بتفسير إمكانية نقل الأفكار عبر سلاسل الحمض النووي. (DNA) الذي يتملك قدرة غريبة على جمع وبناء أجزاء المادة الوراثية الدقيقة بطريقة لم يحددها العلم بعد. ومستحيل من الناحية الكيميائية النظرية. وأجهزة الاستخبارات العالمية أصبحت تستخدم كاميرا فوتوغرافية تحدد بها زمن إصدار الموجة الحرارية (Evaporagraph) لما تريد معرفته. وتستعمل فيها أشعة للتصوير في الظلام والضوء. مثلا عندما حلقت طائرة مجهولة في سماء نيويورك، تم تصوير الموجات الحرارية في المكان الذي حلقت فيه مما أدى لمعرفة طراز الطائرة ونوعها. ومن الممكن مع التقدم العلمي ألتقاط كل الموجات البشرية في الفضاء لتجميع بعض الصور لمعرفة تفاصيل حياة إنسان معين أو قراءة التاريخ من جديد.

جاء في موسوعة (Huisman) إن التخاطر يحدث لثلاث أسباب هي:

- تأثير روح في روح أخرى بطريقة مباشرة وغير مادية، ولا يوجد ما يؤيد هذه النظرية علميا.
- تأثير دماغ على دماغ آخر بحركة غير مباشرة، بسبب مادي مثل اهتزاز الموجات، وهي نظرية لا تفسر جميع حالات التخاطر المتقدم(تلقى المتلقي الرسالة قبل إرسالها)، والتخاطر المتأخر(تلقى المتلقي الرسالة بعد فترة من إرسالها).
- تأثير روح على دماغ آخر بواسطة إشارات غير مادية كما في تأثير الروح على دماغ صاحبها. .

أنواع التخاطر تشمل: التخاطر الموسع، التخاطر الكامن، التخاطر التنبؤي (تخاطر كاما) (تخاطر كابا).

الاستشعار(Chairsentience) هو القدرة على استنتاج معلومات عن حادث أو جسم بعيد جدا عن المجال الجغرافي، باستعمال العقل من غير تدخل أية حاسة من الحواس. تجاوزا أو تغلبا لحاجز المكان والزمن. (حجازي، ٢٠٠١).

- **الإدراك المسبق**(Precognition): هو تجاوز الحاضر نحو المستقبل بالقدرة على توقع الأحداث. أو التنبوء بأمور تثبت صحتها فيما بعد. وتتجلى هذه القدرة أثناء الصحو أو النوم. ويختلف عن الأستشار فهو توقع فقط.
- **الإدراك الاسترجاعي (Retrognition)**: هو حركة عكسية في بعد الزمن نحو الماضي، يقصد به القدرة على معرفة الماضي من دون الاستعانة بأي من وسائل اكتساب المعلومات التقليدية (حجازي، ٢٠٠١).
- **الطرح الروحى** الأسقاط النجمي او الاثيري (Astral projection): عندما قدم (اينشتين) في نظريه النسبية مصطلح (الزمكان) و(تمدد الزمن) كان يعتقد أن السفر عبر الزمان والمكان من المستحيل. ويقصد به اخراج بعض مراتب الجسم الروحى (الجسم النجمى) من الجسم الفيزيقى حيث يمكن للشخص ان يطير خارج الجسد حتى إدراك عوالم أخرى (Perception 0f Other Realms) ليست جزءا من عالمنا الذى نعرفه، ورؤية كائنات غريبة عن منظومتنا الحياتية. أو أشخاص فارقوا الحياة، وجدت هذه الظاهرة اهتمام بالغ من العلماء في روسيا لأستخدامها في التجسس (يسري، ٢٠١٢).
- **التجسد**(Ectoplasm): ظهور أو تجسد روح ميته في جسم مرئي. أو من خلال الأشياء(Psychometry) لتقديم أو استخلاص معلومات معينة، ويرتبط بالتلبُّس(Possession) وهو فقدان الشخص مجموعة من الذكريات والقابليات العقلية والمهارات النفسية واكتساب مجموعة جديدة عن طريق روح أخرى تتلبَّس به. وغالبًا ما تكون هذه الروح الجديدة قد ماتت ميتة قسرية، وهو ما يُعرَف بـ(الروح ذات المهمة غير المكتملة). ويختلف عن التقمص(Reincarnation) بوصفه حالة مرضية نفسية. وهو عبارة عن إعادة خلق مؤقت لتراكيب شخصية المتوفي من ذاكرة منسية تقفز للوعي في حالات خاصة جدا وغالبا ما ترابط بازمة نفسية. وقد ساد اعتقاد بأن تردد الأرواح يكون بسبب عدم قدرة أحدهم على الالتحاق بعالم الأرواح بسبب موضوع عالق في الدنيا. وغالبًا ما تتركز الروح المزعجة (Poltergeist) في أنثى مضطربة تعاني من عُصاب هستيري يتخذ شكلاً من الأشكال الخارقة للتعبير عن كبت عاطفي(حجازي، ٢٠٠١).
- الوساطة الروحية (Mediumship) هي مصطلح ألماني الأصل، يعني تحضير الأرواح (Spiritualism) أو قابلية شخص(الوسيط Medium) للأتصال مع إنسان ميت، وهو نوع متقدم جداً من التخاطر يكون بالكلام مع الروح مباشرة أو عن طريق الكتابة. أو ظهور أصوات للأجسام المادية المحيطة أو تحركها تحركا مزعجًا.
- الظواهر الفيزيائية التي تحدث أثراً مادياً وأهمها:
  - ✓ تحريك الاجسام عن بعد (Psycho kinesis): عن طريق التركيز العقلي والنظر فقط دون لمسها، سواء كانت متحركة أو ثابته. وتعرف

هذه الظاهره بالعقل فوق المادة (Mind over matter) وان كان هذا لا يعني بالضرورة ان العقل هو المؤثر الفعلي في الظاهرة.

- ✓ الكتابة التلقائية(Automatic Writing): يكتب الأنسان بيده أفكاراً غريبة عنه، أو بلغة لايعرفها او عن موضوعات ليس له بها المام، وتأتي عن طريق الجلاء البصري أو السمعي وغيره.
- ✓ الأضواء المجهولة المصدر.

◄◄ **العلاج الخارق:** يعنى تشخيص وعلاج حالات مرضية دون استخدام وسيلة من الوسائل المتعارف عليها فى الطب التقليدى أو البديل، والقائمين بهذا النوع من العلاج لم يدرسوا الطب، وليس لديهم أى معلومات طبية سابقا (أبو الحجاج، 2008) وقد يكون بالتأثير عقليا على أهداف مختلفة من منظومات بيولوجية أو على مستحضرات خلوية كخلايا الدم والأعصاب. ويعرف بالشفاء الغيابي(Healing Absent) مثل (وضع الأيدي) على مكان علة المريض أو قريبا منه دون لمسه، مع التركيز ذهنيا على العلاج. كما في دراسات للعالمة (جستا سميث) عندما استطاع المعالج (أوسكار ايستباني) من هنغاريا باستخدام أسلوب وضع الأيدي لمدة (٧٥) دقيقة إحداث زيادة في سائل انزيم الترببسين موضوع في وعاء زجاجي مغلق تقدر بـ(١٠%). وقد يكون العلاج بالجراحة النفسانية (Psychic Surgery) عبر استئصال جزء مصاب من جسم المريض دون الاستعانة بأدوات مادية. قدرات العلاج الخارق تتجاوز ما يتوقع وجوده النموذج الطبي الغربي. وتعتمد على التصور وإيحاء المريض بخلق صور معينة في ذهنه لها علاقة بزوال مرضه وتحسن حالته الصحية او النفسية. مما يجعله يتحسن تحسنًا جزئيًا أو كليًا دون وجود واسطة مادية والعلاج الخارق هنا يختلف عن بعض حالات الشفاء غير المتوقعة أو من دون تدخل من المعالجين كالتي تقع في الأماكن المقدسة(أبوضيف، ٢٠١١).

في السودان طرق العلاج النفسي التقليدي كانت تتمثل في معالجة الأضطرابات النفسية، بمراكز الطرق الصوفية بوسط البلاد. حيث يعتمد المعالجون على إعتقاد الناس في الغيبيات. وفي(البركة التي يتصف بها الشيخ). وفي دراسة عن أتجاهات الشيوخ نحو التكامل مع وحدات الصحة النفسية الحديثة، أوضحت نتائج التحليل الإحصائي إنهم تلقوا تعليما نظاميا بالأضافة إلى تعليمهم الأهلى المتمثل في(الخلوة) التي هى جزء من المسيد. ولهم برنامج موحد لا يختلف بأختلاف الزمن أو الأجيال. كما إن تشخيصهم للأضطرابات النفسية، يشبه تلك التى تستخدم في التقسيمات الطبية المعتمدة. مثلا: الفصام وهو عندهم هو (تلبس الجن)، كما إن الفوبيا والوسواس القهري هما (العين والريح الأحمر)(عمر، ٢٠٠٤). وكشفت دراسة ميدانية على مرضى الأمراض النفسية الذين تم علاجهم في المركز العالمي لأبحاث الأيمان، ومركز الإحسان للعلاج بالقرآن في الخرطوم. في الفترة من يونيو إلى أكتوبر(٢٠٠٩) عن وجود علاقة إرتباطية بين درجة التحسن بالعلاج النفسي الديني، والتفاعل

الأجتماعي للمرضى النفسيين(الأمام، ٢٠١١). وفي دراسة لمعرفة أثر العلاج النفسي ذي التوجه الأسلامي في علاج بعض الامراض المزمنة التي فشلت أساليب العلاج القائم على الأسلوب الغربي في علاجها، جاءت النتائج إيجابية مع وجود فروق في درجة الأستجابة بين الذكور والإناث والأطفال(أبوبكر، ٢٠١٠). ولم توجد علاقة إرتباطية بين العمر أو النوع أو المستوى التعليمي مع درجات التشخيص، وفاعلية العلاج بالقرآن الكريم والسنة. كما لا توجد فروق بين أهل الريف والحضر في تشخيص الأصابة، والاستجابة لفاعلية العلاج التقليدي (شاور، ٢٠٠٣).

جامعة بغداد كانت هي الأولى في العالم العربي التي عملت على إنشاء مركز استشفاء في مجال العلاج بالطاقة (١٩٩٦) لكنه لم يستمر طويلا حيث أغلق المركز عام(٢٠٠٣) نتيجة الحرب.

- **الاقتراب من الموت (NDE)**: هو خروج الروح من الجسد، لتتحرك في ممر ضيق يرى فيه استعراض حياة الأنسان، ثم الشعور إعادته إلى الجسم، وجدت هذه الظاهرة أهتماما كثيرا من قبل الأطباء النفسيين، خاصة في كتب (ريموند مودي) وهي (بعد الحياة) عام(١٩٧٥)الذي كان أكثر الكتب مبيعا في ذاك العام. و(تأملات في الحياة وبعد الحياة) عام(١٩٧٧) ثم تأسست الرابطة الدولية لدراسات الاقتراب من الموت في المجال الأكاديمي (IANDS) في عام(١٩٧٨) (Lommel 2010).
- **إستخدام السحر:**

هو عزائم ورقي وعقد تؤثر في القلوب والأبدان، فيمرض ويقتل. وهو ثابت بنص في القرآن الكريم(وَاتَّبَعُوا مَا تَتْلُوا الشَّيَاطِينُ عَلَى مُلْكِ سُلَيْمَانَ وَمَا كَفَرَ سُلَيْمَانُ وَلَكِنَّ الشَّيَاطِينَ كَفَرُوا يُعَلِّمُونَ النَّاسَ السِّحْرَ) (البقرة ١٠٢). (الأمام، ٢٠١١). رغم إن الدراسات العالمية بدأت بالبحث بيولوجيا في مجال السيطرة على العقل، لكنها أنتهت بأستخدام القدرات السحرية وتطويعها في شكل مادي علمي يمكن دراسته وتجريبه معمليا، وتم دمج هذا العلم مع دراسات الخوارق في وقت لاحق. وفي الموساد،(המוסדלמודיעיןולתפקידיםמיוחדים) هناك مراكز تعمل على دراسة وتقييم السحر والظواهر المرتبطه به. كما تعمل الولايات المتحدة على أستقدام أشهر السحرة في العالم، لدراسة حقيقة قدراتهم في معهد ستانفورد للبحوث(Stanford Research Institute) على يد أشهر العلماء منهم أندريجا بوهاريتش(Andrija Puharich) الذي أشتهر بعد أن قدم ورقة في اجتماع سري للبنتاجون، عن الاستخدامات النفسية والروحية الممكنة للإدراك ما وراء الحسي (ESPExtra-**sensoryperception**) في الحرب النفسية (Psychological Warfare). بغرض توجيه الرأي وضبط سلوك العدو لتحقيق أهداف خاصة. وأنتقل بها علم السحر من مجرد معرفة إلى علم رسمي له تطبيقات تقنية معتمدة بميزانية ضخمة بهدف استخدامها في المواجهات الأستخباراتية. وأنتقل بها العالم من الحرب النفسية (Psychological Warfare) إلى الحرب الذهنية (Psychic Warfare) ومن تقنيات التجسس التقليدي إلى التجسس الروحي.

في الحرب العالمية، استخدامت روسيا والمانيا تقنيات السحر عسكريا واستخباراتيا، وكشف مجلس البحوث القومي في الولايات المتحدة عام(١٩٩٥) إلى أن الدراسات التي تم إجراؤها كانت أبعد بكثير مما كانوا يتوقعونه. وقد نشرت مجلة (Executive Intelligence Review) في العدد الصادر يوم(٢٩ أغسطس ٢٠٠٥) مقالا من تقارير عدد من ضباط الجيش والمخابرات المتقاعدين. عن بعض التقنيات المستخدمة في المعتقلات العسكرية ومسماة غير القاتلة (Non-lethal) حيث يتم تحويل الأسرى إلى أليات تجريبية.

وبتوصية من الموساد(Mossad) عن الروحاني يوري جيلير(Uri Geller)، الذي طلب من جميع اليهود الذين يعملون داخل مركز التجارة العالمي(World Trade Center) في مانهاتن التغيب يوم (١١) سبتمبر . تم أخضاعه لرعاية شاملة من كبار فيزيائيي المعهد، هما الروحاني هارلود باثوف(Harold Puthof) وراسيل تراج (Russell Targ). وأستخدام النخبة من سحرة العالم يتم اليوم بتعاون مشترك بين أجهزة الاستخبارات العالمية، ويتم التحري عن قدراتهم بتكليف رسمي لأعلى الأجهزة الرسمية في بلادهم وفق اتفاقيات دولية، وليس من قبل جهات شرطية عادية، وأكابر السحرة الذين يعملون مع الحكومات اليوم من أعلى طبقات المجتمع مثل رجال الأعمال ورجال الدين وبعض شيوخ الصوفية وغيرهم، وتحقق الدولة لكل منهم طموحاته ومصالحة الخاصة. (Druckman, 1988).

جميع القدرات السابقة في مجال علم نفس الخوارق يطلق عليها اسم بسيونيك (psionics)، ويتم تصنيفها وفقا لاتجاه عنصر الطاقة كالتالي:

- الادراك فوق الحسي الفائق(Extrasensory Perception): عندما تتدفق الطاقة من خارج الشخص الى الداخل حاملة المعلومات وتعرَّف بأنها مجموعة من التأثيرات الخارجية تنتقل بواسطة غير معروفة، ويتم استلامها في منطقة غير معروفة في الدماغ، لكنها تأتي مترجَمة على شكل إحساسات خاصة.
- التحريك النفسي(Psychokinesis): عندما تتدفق الطاقة من داخل الشخص الى الخارج فتسمى بالتأثير الروحي او تأثير العقل في المادة.
- ظواهر الپسي الفائقة(Superpsi) أو ظواهر ثيتا (Theta Phenomena) وهي موضوع دراسة حياة ما بعد الموت عن طريق تأثيرات تسبِّبها النَّفْس كظواهر التلبُّس والأشباح والوساطة الروحية (البابلي،٢٠١١).

تشترك القدرات الخارقة في عدم التأثر بعوامل الزمن بالنسبة للماضي او الحاضر. ولا بالمسافة الجغرافية بين المرسل والمستقبل. ولا بمتغيرات حاصل الذكاء والنوع الأنساني. أو بمتغيرات المجتمع مثل الدين أو المستوي الفكري أو الأقتصادي أو الأجتماعي.أو بالحواجز المادية الطبيعية والصناعية.مثل قوى الجاذبية والاشعاعات والكهرومغناطيسية بل تنتهك قانون التربيع العكسي.

جميع القدرات الخارقة تأتي من ثلاث مصادر رئيسية فهي أما أن تكون مواهب ربانية تأتي كمنحة أو تكريم لعباده الصالحين. وهو أصفاها وأنقاها وأصدقها. أو خواص ذاتية في الإنسان بقدرٍ متفاوت بين الناس. أو عن طريق استخدام وتوظيف الجن.

- **الدراسات التي تؤمن بالقدرات الخارقة** :

القدرات بعيدا عن الخداع والدجل والشعوذة، مثيرة للجدل العلمي والفلسفي. ويصعب تعريفها كمجرد نظريات علمية تفسر ظواهر عادية. وقد تأسست أول جمعية في باريس للدراسات العلمية في هذا المجال (١٨٦٧) وأطلق عليها(جمعية البحوث السيكوفزيولوجية) لدراسة التخاطر وتتبع ظهور الأشباح، وقامت بعدها الجمعية البريطانية للبحوث الروحية في(١٨٨٢)، وحددت الجمعية اختصاصها في دراسة طبيعة أي تأثير خارج أعضاء الحس العاديه. بعده تم أنشاء الجمعيه الامريكيه لبحوث الخوارق(١٨٨٥) (راضي، ٢٠١٢).

البحث العلمي في علم النفس الحديث للقدرات فوق الحسية وإخضاعها للقياس والتجريب بدأ عام (١٩١٧) عندما كان العالم برودريك يحقق في العلاقات الممكنة بين التخاطر والبيولوجيا التطورية، واجريت تجارب على عينة من الاشخاص العاديين والوسطاء الروحانيين، لنقل افكار من ورق اللعب اليهم عن طريق التخاطر، (Damien،٢٠٠٨).

الملك الراحل فيصل بن عبدالعزيز(رحمه الله) عندما قاد حملة منع نفط العرب على الغرب. جمعت الإدارة الأمريكية آنذاك كبار علماء الطاقة والفيزياء لإيجاد حل استراتيجي للوقود بديلا للنفط. وأكتشفت الدراسات أن الكون مزود بطاقة ومتصل ببعضه البعض، ويؤثر كل جزء فيه بالآخر، مما يؤكد دراسات نيوتن في الـ (Quantum Physics) ونظريات ألبرت آينشتاين في الطاقة والزمان. بدأت بحوث الطاقة الكونية في ألمانيا وبريطانيا وروسيا، وتفوّق فيها الأمريكان لاحقا(١٩٧٣). وظهر علم فيزياء الجزيئات (Particle Physics) الفكرة تؤثر في حركة الجزيئيات الداخلية في النواة، وإذا كانت أقوى أثرت بالبيئة المليئة بالذرات، كما يحصل للنفس ونظرات العين الحاسدة كالتي أشتهر بها(نابليون بونابرت) الذي عرف عنه انه إذا ثبت نظره على خصمه سبب له متاعبٍ كبيرة، وإذا نظر إلى شئ ما حطم ذلك الشيء. ولم يكن بياض عينيه ابيضا بل كان لونه صفراويا. وفي جامعة فرجينيا للطب النفسي، توجد اليوم أكبر مختبرات لدراسات إمكانية بقاء الوعي بعد الموت الجسدي، والخبرات خارج الجسم. أدرجت دراسات ما وراء علم النفس ضمن البرامج الأكاديمية منذ العام (١٩٨٠)، وفي (١٩٨٥) تم إنشاء شعبة (خوارق اللاشعور) داخل قسم علم النفس في جامعة ادنبره برئاسة روبرت موريس وكذلك المعمل الوطني للبحث الروحي في جامعة لندن، الذي يصدر جريدة أسبوعية توضح آخر الأبحاث في هذا المجال. وفي جامعة جون مورس في ليفربول(دراسات جامعة مورس٢٠٠٧) ومركز دراسات العمليات النفسية الشاذة في جامعة نورثامبتون(دراسات جامعة نورثامبتون٢٠٠٧). مع (كيث هارادى) التي نشرت كتاب (سباق العقل) وهو السباق الذي يتوقع العالم أن يرث سباق التسلح الحالي(Beloff, 1997).

أول مؤتمر دولي في العصر الحديث حول الظواهر الباراسيكولوجية كان سنة(١٩٥٣) في جامعة أوترخت الهولندية، وكان المشاركون من تخصصات مختلفة كالفيزياء والطب والفلسفة وعلم النفس. وأهم توصيات المؤتمر أجمعت على الفصل بين الظواهر الروحية وبين ظواهر ماوراء علم النفس. والاتفاق على المصطلحات التي تطلق على هذه الظواهر. وإنشاء جمعيات اقليمية للدراسات في هذا المجال. في الدول العربية أقترح العالم علي الوردي تأسيس أول جمعية للقوى النفسية الخارقة بأسم (الخارقية) في العراق. ولم ينفذ المقترح إلا في التسعينات من القرن الماضي وبصورة لم تحقق جدواها العلمية الأصيلة.

- **واجمعت كل الدراسات العلمية في هذا المجال على التالي**:

القدرات الخارقة ترتبط بمنطقة تعرف أصطلاحا ب(SHUN) التي تعني النفس في علم النفس، وتعني الذات في الفلسفة، وتعني الروح في الأدبيات الدينية. رغم دقة الاختلافات النظرية بين المصطلحات الثلاث إلا أنها من حيث المعملية الأجرائية تبحث جميعها في الوسط الذي يجري فيه النشاط الأنساني. وتشرح البئية التي تربط بين الدماغ وما يمثله من سيطره كهربائية على منطقة الوعي والأدراك. وبين الجسد وما يحمله من نظام يرتبط بالحواس الخمس. فالبئية الخارجية تصنع الخبرة الداخلية عبر كابل(Calpe) مربوط مع منظومة عليا هي العقل الكوني (وفقا للأبحاث الثيوصوفية المرتبطة بالفيزياء الحديثة) أو(GIA) وهي روح الأرض التي تؤثر في تصرفات الناس. وهذه الخبرة (SHUN) تعتمد على (مزاجية) خاصة تستند على الأتساق والتوازن التي تصنع في حياتنا أمورا غير مفهومة، فنحب ونكره دون أسبابا واضحة، ونتعرف على مناطق دون أن نزورها مسبقا، وبعض الأشخاص يبدون مألوفين دون أن نلتقى بهم مسبقا.

- **ترتبط هذه العمليات بنظامين هما أساس الطاقة الروحية عند الأنسان** :
  - ساي كاما: التحريك النفسي وظواهره، وهو نقل كهربائي عال جدا.
  - ساي كابا: الأدراك فوق الحسي، وهي تفاعلات عالية الشدة.

البحوث التجريبية على هذه القدرات أثبتت ظهورها عند الانتقال السريع من إحدى حالات الوعي المتغايرة (Altered States of Consciousness) إلى حالة أخرى. وهي حالات زهنية تختلف عن حالة الصحو العادية، مثل الأحلام والغيبوبة عند شارلز تارت (Charles Tart). ولكن الباحث (غاردنر موريف) ذكر أن هذه القدرات يمكن أن تظهر في الظروف الطبيعية إذا استخدم الأنسان الوسائل التي تعتبر مولدة لحالات الوعي المتغايرة كالحلم والتأمل والتنويم وتناول العقاقير المخدرة والحرمان الحواسي(البابلي، ٢٠١٠).

أكد رائد علم ما وراء علم النفس الروسي (ليونيد فاسيليف) افتراض إن الية الاتصال التخاطري هي موجات كهرومغناطيسية. هي وسيط ناقل للطاقة في ظواهر التحريك النفسي، وللمعلومات في ظواهر الادراك فوق الحسي، وهذا ما أثبته قبلا عالم الاعصاب الايطالي (كازاملي) الذي كشف عن ظهور مثل هذا الاشعاع في رأس شخص معين عند القيام بتجارب الأدراك فوق الحسي. وبالتالي

من الممكن نظريا تفسير عملية التخاطر بأن نشاط دماغ المرسل يتحول الى موجات كهرومغناطيسية، يتم تحويلها الى نشاط دماغي في عقل المتسلم، بعد أن تأكد للعلماء أن بعض الناس لديهم بعض هذه القدرات، أو القابلية لها بشكل كامن في أنفسهم، تجرى الآن اختبارات مكثفة في كثير من بلدان العالم لاكتشافها، والتدريب عليها وتطويرها، كما تمت دراسة صلة بعضها بالبعض الآخر للاستفادة من تطبيقاتها في مختلف مجالات الحياة العسكرية والطبية والاقتصادية والسياسية والصناعية والزراعية والجيولوجية والهندسية، وفي تطبيقها كقدرات فردية في مجالات الحياة اليومية وغيرها. والأهتمام بأصحاب القدرات الخارقة بدأ بصورة جادة عام(١٩٥٣)، في مشروع (بلو بيرد) الذي صار (مشروع الأرضي شوكي) ليتم تغيير الاسم مجددا إلى (مايك ألترا) وكان ذلك المشروع يتكلم عن سلاح سري غير مألوف يوجد عند الأشخاص من ذوي القدرات الخاصة، وهو سلاح الحواس الغير مألوفة. وأغلب المواهب العالمية في هذا المجال هم من اليهود. حيث تعمل المخابرات الأسرائيلية على مواكبة التطورات في أكتشاف وتدريب ذوي القدرات الخارقة. ومنذ أوائل الستينات تقوم اسرائيل بتجارب على ذوي القدرات الخارقة الذين يهاجروا إليها من روسيا لمعرفة ما يجري في الجيوش العربية. وتوجد في بلغاريا أشهر المعاهد لأعداد الأشخاصا ذوي القدرات الخاصة(سري،).

ويؤكد علماء البارسيكلوجي أمكانية الأستفاده من هذه القدرات في رصد وتحليل المعلومات بصورة سريعة ودقيقة. دون جهد مادي أو ذهني. وفي سبر غور الأعماق الخفية للأنسان من خلال ابعاده الجوهرية والروحية التي أغفلت في الدراسات الانسانية من قبل، وهو بهذا يتساوى مع القيم الروحية ولا يناقضها. بهدف تغيير العلاقات الأنسانية أيجابيا بأستخدام الوسائل المناسبة للتعامل مثل تعديل المشاعر والأنفعالات والافعال. عن طريق التخاطر فهو يعد وسيلة عميقة التأثير في الذات او الآخرين. من خلال استخدام القدرات في مجالات التنمية كاكتشاف المياه والمعادن والنفط والاستشفاء، وفي انبات وتسريع نمو بعض النباتات النادرة والمهمة.

- **المتشككون في القدرات الخارقة** :

موقف كثير من الاوساط العلمية من هذه الظواهر والقدرات بقي مدة طويلة ليس سلبيا فقط، بل ناكرا لوجودها اساسا. ومازال الشك يرافق مسيرة البحث في القدرات الخارقة التي بدأت قبل مائة سنة، فيعتقد المتشككين أن هذه الظواهر غير حقيقية وأن من يدعي قدرته على فعل هذه الظواهر فهو مخادع أو يستخدم الجن. أو أنه يعتقد ذلك في عقله الباطني فقط(Walach 2004).

لم يتوقف المشككون عند حد التشكيك والانكار، بل طعنوا في نتائج التجارب المختبرية التي قام بها باحثون متخصصون في القدرات الخارقة، وقدموا أدلة علمية دامغة عن وجود أشكاليات في تلك القدرات مثل (Schneider & Schmidt). ووفقا للباحث النفسي سكوت روغو فأنة من الصعب للغاية على أي شخص تصميم تجربة مضمونة لإثبات أي نظرية واحدة في هذا المجال، والأتفاق

على نظرية موحده سابقا لأوانه، وهناك كثير من النماذج المتضاربة وغير المقنعة في محاولة تفسير الظواهر الخارقة والى الآن حوالي(٢٠ ٪) فقط من النتائج هي في صالح القدرات الخارقة والصدفة كان لها دورا في كثير من النتائج (هاينز، ٢٠٠٣)

يرجع بينج (M.Bunge) قدرات البارابسيكولوجي إلى نوع من التخريف العلمي التي تنطلق من شكلية لا تعتمد على الرياضيات والمنطق . وترتكز على فرضيات غير قابلة للإختبار. قدم راندي{James Randi} وفي عام {١٩٨٣} تجربة استمرت أربع سنوات حاول فيها أن يبين الحدود الفاصلة بين العلم والبارايسيكولوجي، وحقق راندي ما لم يستطيع العلماء النقديون تحقيقه على مدى سنوات طويلة في الهجوم على دعاة الخوارق النفسية وفضح ألاعيبهم. وذكر جان روستان أن التغلب على الأوهام التي تغذي العلوم الكاذبة سيكون باتّباع طريق الثقافة المناسبة والقواعد الوقائية في الحكم على الأمور. كما أوضح في كتابه(العالم الخاطئ والعلوم الكاذبة) (Science Fausse et Fausses Sciences).

يتفق الذين يتشكون في هذه الظواهر على عدم قابلية الظواهر لمتطلبات شروط البحث العلمي مثل الانضباط في التكرار وقتما يشاء الباحث داخل المختبر وفقا لأجراءات معينة لتثبيت النتيجة، وبالتالي لا تستجيب لرغبات الباحث، وقد تبقى هذه الظواهر كامنة لدى البعض، أو تأتي عفوية تلقائية عندما تشاء هي، وليس كما يشاء ذوو القدرات، وقد يرتبط حدوثها بحالات خاصة لمن يمتلكها فهي ليست نمطية كالقدرات الطبيعية الاخرى. صعوبة قابلية التكرار هي ليست صفة حتمية لعلوم ما وراء علم النفس، بل اللا تكرارية هي الصفة الحتمية التي تتصف بها هذه القدرات نفسها، رغم نجاح بعض التجارب التكرارية المحدودة التي اجريت على اصحاب القدرات في الجلاء البصري والتكهن بالغيب والرؤية عن بعد والتحريك النفسي والشفاء الروحي، إلا إن موقف المشككون ثابت بانه لو كانت هذه الظواهر والقدرات الخارقة حقيقية لاستطاع اصحابها اظهارها حيث ومتى شاءوا. هذا الوصف المسبق للظواهر يخالف المنهج العلمي الذي يشترط دراسة القدرة كما هي لا كما يجب ان تكون وفقا لتوقعات نظرية او مبدا معين. اذا فان حجة المشككين اعلاه ليس لها اساس واقعي وهي مبنية على فرضية لا يوجد مبرر تجريبي لوصفها. وقع في هذا الخطا المنهجي معظم العلماء الذين ارادوا أن يكون ما وراء علم النفس كالعلوم التطبيقية الاخرى. فالباحثين لم يضعوا في حساباتهم حقيقة انه لا يمكن دراسة كل الظواهر داخل المعمل بالاسلوب نفسه الذي تدرس به الظواهر الفيزيائية او الكيميائية. وكمثال على ذلك علم الفلك، فالعلماء ليس باستطاعتهم ان يحدثوا كسوفا في المختبر وقت ما يشاؤون. وبالتالي لا يمكنهم الا ان ينتظروا وقوع كسوف اخر ليراقبوه بالتلسكوبات. ولكن يبقى التكرار في البحوث التجريبية هو المعيار الأسمى لتقييم بحوث التخاطر في على النفس(Stephen, 2001)

- **الشك يقوم على إعتقادين**:

أ. الاشعة الكهرومغناطيسية لايمكن أن تكون وسيط ناقل للقدرات الباراسايكولوجي. وانتقال القدرات من شخص الى اخر عبر موجات كهرومغناطيسية هو فرضية غير محتملة أصلا، لان هذه الاشعاعات تسير بسرعة الضوء وتصل الى اقصر مسافة في جزء من الثانية(كوستلر ارثر). كما أن نتائج الدراسات المعاصرة مثل دراسات(فاسيليف وزملاؤه) في عملية التخاطر بين المرسل والمتسلم داخل وخارج الحجابات الكهرومغناطيسية التي تصد الموجات الاشعاعية(الراديوية) بفعالية. لم تجد فروق مهمه في تسجيل الاصابات للحالات ذات الحجاب الواقي او التي كانت بغير حجاب. وبالتالي أثبتت إن الاشعاعات او الموجات الكهرومغناطيسية ليس لها أي تاثير في نقل معلومات او طاقات الظواهر الباراسايكولوجية. أشهر التجارب في هذا المجال هي تجربة قفص فرداي(Faraday Cage) الذيب يتكون من حجابا واقيا الرصاص ضد الاشعاعات كافة ومنها الاشعاعات الكهرومغناطيسية. ووضع العلماء في القفص عددا كبيرا من الذين يمتلكون قدرة التخاطر وقدرة الجلاء البصري. وبعد تجارب مكثفة تم إثبات إن هذه القدرات مازال يسري مفعولها حتى داخل القفص، ولا تستطيع الحجابات منعها، مما يعني ان هذه القدرات ليست ذات طبيعة مادية فيزيائية، وانها تنتقل عن طريق غير مادي وغير معروف في الوقت الحاضر. وتحصل العالم (ايزنبد) في عام (١٩٧٧) على تصاوير روحية خارقة، عندما كان متسلمه (تيد سيروس) داخل غرفة محجوبة كهربائيا ومغناطيسيا، والة التصوير خارج الغرفة. وبصورة مشابهة تم انتاج صور بحاجب من الرصاص والزجاج لاشعة (اكس) بين المتسلم والة التصوير. مما يثبت إن الموجات الكهرومغناطيسية هي ليست الوسط الناقل لقدرات التخاطر. ولم يستطيع العلماء معرفة كيف تسبب الموجات الكهرومغناطيسية الجلاء البصري او التنبؤ بالمستقبل حتى الآن (ناشي، كارول).

ب. معظم علماء الفيزياء المعاصرين يتشككون وبتطرف من اية محاولة لتفسير الظواهر الخارقة، بل انهم يتكلمون عن نوع جديد من مجالات القوى غير معروف في الوقت الحاضر. كما إن تحقيق التوافق بين المبادئ الأساسية للنظريات الحديثة مع البارابسيكولوجي يعاني من الإخفاق الكلي. إلى الآن لم يكتشف أي دليل متسق لأعتماد القدرات الروحية والعقلية على اي متغيرات فيزيائية تعتمد على القوى النووية أو الجاذبية الكهرومغناطيسية التي تتوسط بين جميع التفاعلات المعروفة بين الجسيمات في العالم المادي. وبالتالي لا يمكن ان تكون بأي حال وسطا ناقلا للقدرات الخارقة، كما يعتقد علماء ما وراء علم النفس.

أهم النظريات في هذا المجال هي نظرية الاستكشافية (La Zététique) ويرجع أصل المصطلح الى كلمة (Zetein) اليونانية التي تعني البحث. التي ظهرت في الثمانينات مع بروفسور في الفيزياء (هنري بروش) وتعتمد النظرية على مبدأ الشك في ملاحقة مواجهة الظواهر فوق الطبيعية بكل موضوعية، وإخضاعها للتجارب العلمية المستمرة للكشف عن المسببات وطبيعتها. دونما

احتقار أو ازدراء. للوصول الى الحقيقة كاملة في موقع الظاهرة الغريبة. فلا تترك أي مجال أمام المشعوذين والعرّافين. وفقا للمبدأ الأساسي للنظرية وهو التجربة العلمية القابلة للاختبار والبرهان عن كل جديد مسؤولية من يعلن عنه. ويمتلك المستكشف معارف متينة في مجاله، بالأضافة إلى منهجي علمي في طريقة التفكير والبحث. ونجح الأستكشافيون في كشف عدد كبير من الظواهر الخارقة التي كانت تعتمد على الحيلة والخداع. وتوصّل (بروش) الى تحديد أنواع التأثيرات النفسية التي يعتمد عليها هؤلاء في استغلال تفكير من يؤمنون بها. وكان (بول إريك بلانرو) الرئيس المؤسس للمركز الإستكشافي يبحث في البيوت المسكونة لمدة طويلة. وبعد الكشف ميدانيا تبيّن له عدم وجود أي ظاهرة غريبة، على الرغم من استعانته بالصور والتسجيلات الصوتية. ووجدٍ في ثمان من الحالات كانت الأصوات المشبوهة تصدر عن الشقق المجاورة نظرا للأرضية الخشبية المتصلة ببعضها، لم يكن هناك في مطلق الأحوال أي أثر للجان أو الأشباح. محاربة العلوم الكاذبة أو المراكز الإستكشافية امتدت الى معظم أنحاء العالم، وتضم علماء في الفيزياء والطب النفسي والفلك، يوحّدون معارفهم وخبراتهم في محاولة منهم لإعطاء أجوبة علمية على ظواهر تبدو غير طبيعية (العلوم والحياة ٢٠٠٣).

المبادئ العلمية الأساسية لهذه النظرية أن يصبح كل شخص قادراً على رفض أي تأكيد عقائدي صرف، ويلجأ بالتالي الى استعمال تفكيره الخاص. وهذا هو التحدي مصدر قوة الإستكشافية، عندما تم في الإعلان عن مبلغ كبير من المال لمن يتمكن من إثبات أي ظاهرة غير طبيعية. شارك في أكثر من مئتين وخمسين وسيطا وعرّافا، في الفترة (١٩٨٦–٢٠٠٢) ولكن لم يفز أحدا بالمبلغ (National Research Council).

- **من أهم المواضيع التي شككت فيها الأستكشافية** :

أ. المشي على الجمر حيث لا يُعتبر ضربا من السحر، بل يرجع الى ما يسمى بمبدأ الإستحماء. فعندما تسقط نقطة ماء على وعاء يسخن تدريجيا تتبخر بسرعة. أما إذا وقعت على صفيحة متوهجةٍ الحرارة، فهي تستغرق وقتا أطول لتختفي. لأن وسادة من البخار تتشكل آنيا تحت قطرة الماء، فتمنع اتصالها المباشر مع الصفيحة. ويصبح إنتقال الحرارة أصعب بكثير. والمبدأ ذاته يتكرر عندما نضع يدنا في الرصاص المنصهر أو نمرر اللسان على حد سكين حام.

ب. **القراءة في النجوم والكواكب:** الإنحراف البسيط في محور الأرض، غيّر مواقع الأبراج التي ما زال يعتمدها المبرّجون. وبالتالي لم تعد الخريطة الفلكية على ما كانت عليه في الماضي. فمواليد برج الأسد قديما هم الآن من مواليد برج السرطان.

الأعلام أيضا له دورا رئيسيا في استغلال تلك الظاهرة وملء عقول المشاهدين بعناصر أساسية من الخيال، عن الخوارق والتواصل مع الموتى والمنازل المسكونة ومثلث برمودا، وحكايات من الهبوط(UFO)، وتحضير الأرواح (Hines,٢٠٠). كما

أن تراكم النشاط الأعلامي في التعاطي مع الخرافات والشعوذة أدى إلى ولادة وعي مشوّه قام على تصورات ساذجة وغير واقعية، يطغى على مختلف أشكال التثقيف والتعليم، ويعمل على اغتراب العقل من الأدوات المعرفية اللازمة لاستنهاض دور العقل في إعادة اكتشاف الواقع وامتلاك القدرة على تغييره، ومن جهة النظر الاجتماعية تؤدي القدرات الخارقة إلى بعض المشاكل الحقيقية من وجهة نظر العلم المادي (Erich, 2000)

- **خاتمة** :

علم نفس الخوارق هو دراسة لأشياء حقيقية يمكن أن نؤمن أو لا نؤمن بها، فكلنا معرضين لتصديق هذه الظواهر أحيانا وعدم تصديقها في أوقات كثيرة. وليس كل من دخل هذا المجال يُعد شخص من (المتخلفين) أو أنه صادق تماما في ما يفعل. ومازالت قدرات ماوراء علم النفس تعاني كثير من المشكلات التي تمنع خضوعها لسياق الظواهر الطبيعية مما يعيق علمنتها، ويستمر الجدل إلى أن تكشف لنا الأيام صحة هذا أو خطأ ذلك، والعلم مستمر ويعمل بأصرار على بحث هذه الظواهر. وما على علماء النفس والمتتبعين لإثبات الحقائق العلمية إلا أن يواصلوا جهودهم. في الكشف عن حقائق تعتبر غامضة اليوم. وكثير من النظريات التي قوبلت بالرفض في البداية، ولكن بعد الإصرار والبحث أثبتت واقعيتها وعلميتها. قال بعض العلماء إن هذا العلم سيكون أقرب العلوم إلى الفكر الديني بل وسيتلاءم مع الدين ويسير معه جنبا إلى جنب، حيث يقدم نموذجا للتكامل بين العلوم في علاقاتها مع بعضها ومع الفلسفة والدين في محاولة تفسير القدرات أو استخداماتها مثل الاستشفاء مع الطب، والشخصية مع علم النفس.

بعد إصدار كتاب (الأحلام بين العلم والعقيدة) في العراق عندما قامت مجادلة بين الكاتب على الوردي وبين أحد الماركسيين العراقيين، الذي يعتقد إن موضوع التنبؤ في الأحلام من المواضيع الخرافية التي لن يتوصل العلم فيها إلى نتيجة نهائية، لم يكن الأخير يعلم أن روسيا في ذات الوقت تؤسس المراكز البحثية المتخصصة هذا العلم. وعندما سئل الدكتور علي الوردي عن من يقولون أن علم الخارقة من الخرافات. قال: ليس لي عليهم رد، وليس من المستحبّ أن أجادلهم، وذكر حادثة في العشرينات عندما اعتدى رجلا على آخر لأنه عدّه كافرا بسبب قوله (إن المطر من البخار) وصدر في ذلك الزمن كتاب عنوانه (السيف البتار على الكفار الذين يقولون إن المطر من البخار){ آل جعفر٢٠١٢}

حديث الرسول صلي لله عليه وسلم الذي راوه الدرامي وأحمد عن وابصة بن معبد الأسدي أن الرسول صلى الله عليه وسلم قال له: جئت تسأل عن البر والإثم، قلت: نعم فجمع أصابعه فضرب بها صدري وقال: استفت نفسك، استفت قلبك يا وابصة (ثلاثا) البر ما اطمأنت إليه النفس واطمأن إليه القلب والإثم ما حاك في النفس وتردد في الصدر وإن أفتاك الناس وأفتوك).

- **التوصيات** :

- الإستفاده من نتائج الدراسات العالمية الخاصة بهذه الظواهر، في تفسير الظواهر ومعالجتها بالتحليل، لتقود إلى الحقيقة المؤيدة بالبراهين العلمية، وفقا لقيم ومبادئ أخلاقيات البحث العلمي.
- صياغة مرشد أو دليل لوضع الأطر العلمية الدينية والمعرفية اللازمة لهذا العلم. يلزم بها كل من يبحث في هذا المجال.
- إزدياد الاشخاص من ذوي القدرات فوق الحسية باستمرار تعني زيادة فرص المجتمع للاستفادة منهم في مختلف المجالات. لذا فان من الواجب احاطتهم بالعناية والاهتمام علميا وماديا، والعمل على تهئية الظروف والأمكانات البيئية الملائمة لتطورهم. ودعم أحتياجاتهم (Renzull 1996).
- تقديم المساعدات الاجتماعية والنفسية لذوي القدرات الخارقة، فالافراد المنفتحون على الابعاد غير المدركة، هم أكثر حساسية وندرة، ووجود الاحباطات والصراعات الداخلية دون اشباع او حل سيؤدي بالضرورة إلى سوء توافقهم وبالتالي حدوث خلل في الشخصية يعوق انطلاق ونمو هذه القدرات. أو توجهها في أتجاهات سرية.
- إنشاء قسم خاص بهذا العلم في كليات علم النفس في الجامعات، فالدول العربية تدرج برنامج ماوراء علم النفس كجزء من المنهج العلمي لعلم النفس العام.
- أنشاء جمعية أو رابطة علمية تهتم بالخوارق تتكون من باحثين أكاديمين في علم البارسيكلوجي، ومن أصحاب هذه القدرات. والذين يجمعون بين البحث والممارسة تكون كمرجعية في الدولة تستند عليها في الحدود الفاصلة لتوضيح الحقائق للناس ما بين القدرات الحقيقية وظواهر الدجل والشعوذة.

- **المراجع العربية** :

١. أبو الحجاج، يوسف: الاستبصار والمناعة ضد النيران بين الحقيقة والخيال/ الوليد للدراسات النشر (الطبعة١) (8/09/2008) .
٢. أبو الحجاج، يوسف: التخاطر وتوار: الأفكار بين الحقيقة والخيال الوليد للدراسات والنشر والترجمة (2008)
٣. أبوالحجاج، يوسف: العلاج الخارق والجراحات الخارقة بين الحقيقة والخيال/ سلسلة (البارسيكولوجي) (الطبعة١) (2008)
٤. بهجت، أحمد: حيوان له تاريخ في خدمة الانبياء. المختار الأسلامي/ القاهرة (١٩٧٣)
٥. *الجهني، نايف: ما وراء الوعي(تأمل ايماني في القدرات الخارقة عند البشر آفاق البارسيكولوجي) الدار العربية للعلوم (٢٠١٠).*
٦. *حجازي، احمد توفيق: موسوعة الظواهر الخارقة دار أسامة للنشر والتوزيع الطبعة(١) (2001).*
٧. حسين، جمال نصار: البارسيكولوجيا بين المطرقه والسندان (بحث تجريبي في الخوارق المحمديه) دار الطليعة للطباعة والنشر/ بيروت لبنان{الطبعة١} (1995).
٨. الخامري، عبد الحافظ: اسس البارسيكولوجي

٩. رضوان، شفيق: الطاقة الخفية والحاسة السادسة. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر(2004).
١٠. زهران، حامد: علم النفس الاجتماعي عالم الكتب (ط٦) (٢٠٠٣)
١١. سامي عبد الخالق: أصحاب الخوارق والظواهر غير الطبيعية مدبولي الصغير (ط١) (2001)
١٢. صابر، محمد دولار: واقع الهالة الضوئية حول جسم الإنسان حقيقة في المختبر والشريعة. دار المعرفة للطباعة والنشر(2008).
١٣. علي شاكر الفتلاوي: ظواهر الإنسان الخارقة وقواه الحسية الفائقة حدود العلم الحقيقية لعلم نفس الساي/ صفحات للدراسات والنشر الطبعة(١) (٢٠١١).
١٤. عيسوي، عبد الرحمن محمد: سيكولوجيه الخرافه والتفكير العلمي مع دراسه حقليه مقارنه علي الشخصيه العربيه.
١٥. العيسوي، عبدالرحمن: الجديد في الصحة النفسية. منشأة المعارف/الأسكندرية (٢٠٠١)
١٦. غوش، قيس: هالة الإنسان وطاقاته الكامنة وقواه الخفية وتأثيرها في صحته. مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر(٢٠٠١)
١٧. فاخر عاقل: ماوراء علم النفس. منشورات وزارة الثقافة (ط١) مجلد١ (2007)
١٨. ماهر يسري: البارسيكولوجي(القوى الروحية) دار مشارق لسلة(الميتافيزيقا/علوم ما وراء الطبيعة) الطبعة(١) (2012).
١٩. منجي، ياسر: السحر الأسود أسرار وتاريخ. دار هلا للنشر والتوزيع/ سلسلة القوى الخفية (٢٠٠٨).

- **كتب مترجمة** :

١. سامي خشبة: الأنسان وقواه الخارقة. تحقيق دار الآداب (الطبعة 1) (2009)
٢. شفيق رضوان: الطاقة الخفية والحاسة السادسة لكولن ولسن/ المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر الطبعة (١) (٢٠٠٤)
٣. كولن ولسون: الحاسة السادسة. الأهلية للنشر والتوزيع/ ترجمة وتحقيق مالك فاضل البديري الطبعة(٦) (2002)
٤. كولون ولسون: الحاسة السادسة تدريب العقل على التحكم في الأشياء والسيطرة على الآخرين منشورات نون/ سلسلة أسرار ما وراء الطبيعة (2009)

- **دراسات** :

١. البيتاوي، جبر: أدب الخوارق والكرامات. دراسة منهجية/ كلية الآداب /جامعة النجاح الوطنية /نابلس
٢. عمر، فتحية محمد: العلاج النفسي بمسائد الطرق الصوفية في الجزيرة/ دراسة وصفية تحليلية في علم النفس العلاجي. رسالة دكتوراه، كلية الأداب جامعة الخرطوم السودان (٢٠٠٠).
٣. شاور، أماني محمد: أثر التداوي بالقرآن الكريم والسنة في التكيف النفسي/ رسالة ماجستير(غير منشورة) كلية التربية/جامعة الجزيرة/ السودان (٢٠٠٣).

- **مقالات** :

١. أبوضيف، علاء: السبت (٠١ يناير،٢٠١١).
٢. الأمام، الرضي جادين: العلاج النفسي الديني وعلاقتة بالتفاعل الأجتماعي. مجلة دراسات نفسية العدد(٩) ديسمبر (٢٠١١).
٣. البابلي، عماد: مقال في الحوار التمدن العدد (٣١٩٦) (٢٠١٠/١١/٢٥)
٤. البابلي، عماد: مقال في الحوار التمدن(٣٣٢٣) (٢٠١١/٤/١) العدد

٥. جعفر، رباح: مقال في جريدة الناس للصحافة والطباعة والنشر(٢٠١٢/١٠/١٤)
٦. الحبيشي، احمد محمد مقال (١٤يونيو/٢٠٠٧).
٧. آلجعفر: جريدة الناس للصحافة واللطباعة والنشر{٢٠١٢}

- **المراجع الأجنبية** :

1. Adrian Parker.Playing Unfair with Parapsychologists
2. Aronoson E, & Others: Social Psychology Longman , NewYork (1999)
3. Beloff, John *Parapsychology: A Concise History*. St Martin's Press(1993).
4. Berger, Arthur S, Berger, Joyce: The Encyclopedia of Parapsychology and Psychical Research. Paragon House Publishers. ISBN(1991).
5. Center for the Study of Anomalous Psychological Processes. University of Northampton. Retrieved(2007)
6. Consciousness and Transpersonal Psychology. Research Unit of Liverpool John Moores University. 2007-09-17. Retrieved (2007)
7. Damien Broderick: ESP and the Paranormal Series. Thunder's Mouth Press, Original fromIndiana UniversityDigitized(2007)
8. Druckman, Daniel; Swets, John A., eds. Enhancing Human Performance: Issues, Theories, and Techniques. National Academy Press. (1988).
9. Harvey J. Irwin: An Introduction to Parapsychology, Caroline Watt. Edition 5, illustrated.McFarland(2007)
10. Irwin, Harvey J: An Introduction to Parapsychology, . McFarland & Company Fourth Edition. (2007).
11. John Beloff: Parapsychology: A Concise History Palgrave Macmillan,(1997)
12. Musella, D. P. Gallup poll shows that Americans' belief in the paranormal persists. Skeptical Inquirer, (2005)
13. Paranormal beliefs: a sociological introduction -Waveland Press(2000) Erich Goode
14. Pim van Lommel: Consciousness Beyond Life: The science of the near-death experience. HarperOne (2010).

15. Renzulli j.s,:Gifted education. A look around ahead. Reoper Review(1996).

16. Sborník V. Mezinárodní: symposium International Conference of Psychotronics Research, Bratislava (1983)

17. Schmidt, S.; Schneider, R.; Utts, J.; Walach, H: Distant intentionality and the feeling of being stared at: two meta-analyses. *British journal of psychology (London, England : 1953)* (2004).

18. Spooky survey' gets big response, ABC Science Online, (2006)

19. Stephen E. Braude: Esp and Psychokinesis: A Philosophical Examination. Editionrevised.Universal-Publishers(2002)

20. Terence Hines: Pseudoscience and the paranormal Prometheus Books Original from the University of California,(2003)

21. The SOPHIA Project. University of Arizona. Retrieved(2007)

22. Wheeler, John Archibald Drive the Pseudos Out of the Workshop of Science. . *New York Review of Books*. May 17, 1980.

23. Wheeler, John Archibald *Geons, Black Holes, and Quantum Foam: A Life in Physics*. Norton. (1998).

24. Wheeler, John Archibald Geons, Black Holes, and Quantum Foam: A Life in Physics. Norton(1998).

****

البحث السابع :

" توجيه وتأصيل العلوم الاجتماعية "

إعـــداد :

أ / فوزية عثمان عساف الغامدي .

محاضر بجامعـــــة الباحـــة

المملكة العربية السعودية

" توجيه وتأصيل العلوم الاجتماعية "

أ / فوزية عثمان عساف الغامدي

- **مستخلص البحث** :

إن العلوم النفسية والاجتماعية التي تُدرس في الجامعات العربية إنما هي مستمدة من الغرب ، وتعتمد في وصف الإنسان وفي الحقائق التي تذكرها تلك العلوم على البحوث التي أجريت في المجتمعات الغربية ، لها تصورها وفلسفتها وثقافتها ومعاييرها وقيمها الخاصة بها. لذا هدفت هذه الدراسة إلى عقد مقارنة بين التصور الإسلامي والتصور الغربي فيما يخص خلق وأصل الإنسان وتطور، وفلسفة الحياة ، مع توضيح أوجه القصور في بعض نظريات علم النفس وعلم الاجتماع. وقد تقسيم البحث إلى ثلاثة مباحث كالتالي: معنى التوجيه الإسلامي لعلمي النفس والاجتماع - مسلمات وشروط تأصيل علم النفس- أوجه الخطأ والقصور في بعض نظريات علمي النفس والاجتماع . وبعد استعراض أدبيات الدراسة تم التوصل لعدة نتائج كان أهمها ما يلي : - إنَّ أغلب نظريات علمي النفس والاجتماع طبقت على الحيوانات، ثم تم تعميمها على الإنسان مع تجاهل الفارق كما أن التعلم فيها تم بالإكراه، و وهو مكبل ؛ هذا يتنافى مع التعلم الحر للإنسان - هذه النظريات كانت تضع الحيوان في موقف تجريبي يحتم عليه استجابة واحدة وكانت تطبق عليه وهو جائع وكل هذا يتنافى مع طبيعة الإنسان الذي كرمه الله - أغفلت هذه النظريات جانب القيم عند التعلم - ترى نظرية الصراع الاجتماعي أن الأسرة هي أول مؤسسة اضطهادية وربطوا المشكلة الأسرية بمظالم نظام الرأسمالي ضد الطبقة العاملة. وقد أوصت الدراسة بناء على نتائجها بضرورة إعادة النظر في كثير من نظريات علمي النفس والاجتماع والتي أشارت لها الدراسة وإعادة صياغتها برؤية إسلامية .

directing and entrench social science lecture at the University of the Patio

Fawzia Osman Assaf Alghamdi

Abstract

The psychological and social sciences, which studies in Arab Universities are derived from the West, and depends on the facts of human description to remember those science on research conducted in Western societies , have conceived and philosophy and culture, standards and values. Therefore, this study aimed to a comparison between Islamic vision Western perception with respect to create human continued its evolution, philosophy of life , with the shortcomings in some theories of psychology and sociology. The division of research to three detectives are as follows: Meaning of Islamic Guidance in self-defense and the meeting - Muslim ulemas and conditions of psychology - The mistake and palaces in some scientific theories of self-defense and the meeting. After a review of the literature has been reached for several of the results of the study was the most important of which are the following: Most of the scientific theories of self-defense and the meeting had been applied to the animals, and then had been circulated on the human with ignoring the difference, and that the learning which has been under duress, and he was handcuffed ; this is incompatible with free learning to

humans - These theories were put in position of experimental animal makes it incumbent upon it in response to one , and are applied in a hungry and all this is incompatible with the nature of the human who was honored by God - These theories ignored the values when learning.- The theory of social conflict that the family is the first institution shamed and tied the problem family grievances against working class capitalist system. The study recommended that the results of the need to review the many scientific theories of self-defense and the meeting, which has been referred to the study and formulated an Islamic vision.

- **مقدمة البحث** :

الحمد لله الحمد لله الذي له الجلال والجمال والكمال، ، أنعَم على خلقه بشرعه، وجعل القلوب مخاطباتٍ بوحيه، أحمده سبحانه الذي أبان لعباده منهج التربية القويم في قرآنه المجيد، وأوضح للعالمين مبادئ الخير والهدى والأصلاح في أحكام شرعه الحنيف. والصلاة والسلام على من لانبي بعده محمد بن عبد الله المتصف بأعظم الصفات وعلى آله وصحبه الطيبين الأطهار الذين أعطوا الأجيال المتعاقبة نماذج فريدة في تربية الأبناء وتكوين الأمم وعلى من نهج نهجهم واقتفى أثرهم بإحسان إلى يوم الدين وبعد ،،،

إن العلوم النفسية والاجتماعية التي تُدرس في الجامعات العربية إنما هي مستمدة من الغرب ، وتعتمد في وصف الإنسان وفي الحقائق التي تذكرها تلك العلوم على البحوث التي أجريت في الإلب في مجتمعات غربية ، لها تصورها الخاص عن الإنسان ، ولها فلسفتها الخاصة في الحياة ، ولها ثقافتها ومعاييرها وقيمها الخاصة بها .

لذا قد دعا محمد عثمان نجاتي كتابه عن الإدراك الحسي عند ابن سينا عام ١٩٤٩م بإنشاء علم النفس الإسلامي ثم نشر بعده عبدالكريم العثمان كتابه عن ((الدراسات النفسية عند المسلمين)) عام ١٩٦٢م والدعوة إلى تأصيل علم النفس إسلاميا .

وقد ازدادت العناية بهذا الموضوع في السنوات الأخيرة زادت العناية وتطورت الحوث والدعوات وشهدت السنوات الأخيرة حركة واسعة في هذا المجال الدعوة إلى فصار له أدبياته الخاصة به، وأصبح التأصيل مقررا يدرسه طلاب علم النفس في أكثر من جامعة، ونشأت جمعيات وروابط علمية ومؤسسات تعنى بالتأصيل الاسلامي لعلم النفس .

وأقيم كذلك عدد من المؤتمرات العلمية لهذه الغاية. أما البحوث والكتب التي نشرت فهي كثيرة ولاسيما بعد عام ١٤٠٠هـ، إذ حجم ما نشر بعد هذا العام يفوق جميع ما نشر من قبل بأضعاف مضاعفة. وحسب دراسة نشرها محمد عبدالله الغامدي (١٤٠٠هـ) بلغ ما نشر من بحوث ودراسات حول التربية الإسلامية قبل عام ١٤٠٠هـ ٥٢٥ بحثا، كان منها ٧٠ عنوانا عن علم النفس. وفي

قائمة ببلوجرافية منتقاة لمحيي الدين عطية (١٤١٦هـ) عما نشر من بحوث وأطروحات ومقالات باللغة العربية عن تأصيل العلوم السلوكية (علم النفس وعلم الإنسان وعلم الاجتماع) في ست سنواتٍ تقريبًا فيما بين عامي (١٤٠٠ – ١٤٠٦هـ) فقط بلغت ٣٠٢ عنوانًا، منها ٦٤ عنوانًا خاصًا بعلم النفس.[1]

- **مشكلة البحث وتساؤلاته** :

لأن أكثر المفكرين الغربيين المحدثين يعدون علم النفس هو الدين الجديد للغرب ، وينظرون على الاطباء النفسيين وعلماء النفس على أنهم رسل هذا الدين ، وما يزيد من سيطرة علم النفس أن العالم الغربي فقد كثيرا من جذوره المسيحية التقليدية فمجتمعه بحاجة ماسة إلى ما يملأ هذا الفراغ ويعطي الفرد تفسيرا "مقبولا" للحياة يساعده في حل مشاكله المتزايدة، التي تنشأ بعضها بسبب اجتثاث هذا العامل الروحي من تكوينه النفسي. ومن هنا كان لابد من أسلمة علم النفس أو توجيهه إسلاميًا .

تتبلور مشكلة البحث من خلال طرح الأسئلة التالية :

- ما المقصود بتوجيه علم النفس إسلاميًا ؟
- ما مسلمات التأصيل لعلم النفس ؟
- ما أوجه الخطأ والقصور في علمي النفس والاجتماع ؟

- **أهمية البحث** :

تنبثق أهمية البحث من أنه يتناول موضوع زاد في الآونة الاخيرة الاهتمام به وعلى هذا تأمل الباحثة من خلال هذا البحث أن يحقق ما يلي :

- يضيف لأدبيات علم النفس الاسلامي شيئًا جديدًا .
- يكون إضافة للبحوث التي تتناول موضع التأصيل الإسلامي للعلوم التربوية .
- يضيف نقدًا جديدًا لعلمي النفس والاجتماع .

- **أهداف البحث** :

من خلال ما تم عرضه من مشكلة وأهمية البحث أصبحت أهداف البحث واضحة عيانًا بيانًا للباحث والقارئ معًا وتتمثل فيما يلي :

- الوقوف على المصطلحات المتعلقة بتأصيل وتوجيه علم النفس .
- معرفة ملسمات تأصيل علم النفس .
- معرفة أوجه الخطأ والنقد لعلمي النفس والاجتماع .

- **تنظيم البحث** :

من خلال ما سبق تم تقسيم البحث إلى ثلاث محاور كالتالي :

- المحور الأول : مصطحات ومفاهيم تأصيل علم النفس .
- المحور الثاني : مسلمات تأصيل علم النفس .
- المحور الثالث : أوجه الخطأ والقصور في علمي النفس والاجتماع .

---

[1] - مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد ٢٢، السنة ٢٢، ص٤٦٩- ٥٠٦

• **تمهيـــــد** :

من خلال متابعة الكتب والدراسات والبحوث التي تناولت موضوع تأصيل علم النفس ، فعبر أكثر من نصف قرن تعددت المصطلحات التي استعملها الباحثون في التعبير عن إعادة صياغة علم النفس صياغة إسلامية كما تعددت أيضا تصوراتهم حول هذه المهمة ويمكن القول بأن المصطلحات التي تناولها الباحثون بالرغم من محاولة بعضهم إضافة مصطلحات جديدة – انحصرت وركزت على يلي :

- علم النفس الإسلامي.
- أسلمة علم النفس أو إسلامية علم النفس.(أو العلوم الاجتماعية ، أو المعرفة)
- التأصيل الإسلامي لعلم النفس . (أو للعلوم الاجتماعية).
- التوجيه الإسلامي لعلم النفس . (أو للعلوم الاجتماعية).

• **تعريف علم النفس الإسلامي** :

يُعد محمد عثمان نجاتي هو أول من استخدم مصطلح علم النفس الإسلامي وعرفه قائلا " هو علم النفس القائم على أساس التصور الإسلامي للإنسان وعلى أساس مباديء الإسلام وحقائق الشريعة " [٢]

ونجد أحمد فؤاد الأهواني علق على هذا التعريف وحدده بأنه فرع علم النفس الذي يدرس السلوك الإسلامي، فهو إذن لا يعدو عنده عن أن يكون فرعا من فروع علم النفس الديني. يقول الأهواني: "وما دمنا قد أفسحنا المجال لدراسة الظواهر الدينية نفسانيا، فلا غرابة أن نقول بوجود علم نفس إسلامي، كما نقول بوجود علم نفس بوذي أو نصراني، لاختلاف خصائص كل دين من هذه الأديان"[٣]

وقد استعمل أيضًا محمد رشاد خليل (١٤٠٧ه) مصطلح علم النفس الإسلامي حيث جعله ذا هوية مستقلة عن علم النفس الغربي، بل إن خليلا يرفض التسليم بوجود علم نفس إذا لم يكن قائما على أصول إسلامية [٤]

وهذا وقد تحفظ بعض الباحثين على المصطلح نفسه واختلفت مواقفهم فمنهم من رفض المصطلح نفسه ومنهم من تحفظ على محتوى المصطلح أو دلالته.

والجدير بالذكر أن بالرغم من اختلاف آراء الباحثين ومواقفهم حول هذا المصطلح إلا أنهم يرفضون ولا يقبلون – والباحثة معهم – ، أن يكون ما يسعى

---

[٢] – نجاتي ، محمد عثمان (١٤٢٢هـ) مدخل إلى علم النفس الإسلامي ، دار الشروق ، القاهرة ، ط١ ص ١٤ .

[٣] – العثمان، عبدالكريم (١٩٨١م). الدراسات النفسية عند المسلمين والغزالي بوجه خاص. ط٢. القاهرة: مكتبة وهبة.ص ٥

[٤] خليل، محمد رشاد (١٤٠٧). علم النفس الإسلامي العام والتربوي: دراسة مقارنة. الكويت: دار القلم. ص ١٥

إليه هو مجرد فرع لِعلم النفس الديني هدفه دراسة السلوك الديني فقط، بل لا يصح أن يكون فرعاً من فروع علم النفس الحديث لاختلاف المناهج والأهداف والتصورات المعرفية عند كل منهما. وتفسيرهم لذلك بأن ما يسعون إليه يهدف إلى تصحيح علم النفس القائم فكيف يكون فرعاً له. وتعرفه الباحثة هو " بأنه العلم الذي يهتم بدراسة النفس البشرية وتوجيهاتها وسولكها وعلاجها مستمداً مبادئه وقوانيه من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة والمواقف التربوية للصحابة والتابعين "

- **أسلمة علم النفس أو إسلامية علم النفس** :

أن إسلامية المعرفة بالرغم من وجوده أكثر من نصف قرن إلا أنه مازال مولود جديد في الحياة الإسلامية الفكرية وتشمل المعرفة جميع علوم المعارف والعلوم الإنسانية والاجتماعية والطبيعية .

وقد اختلف العلماء والمفكرون حول هذا المصطلح فمنهم من رفضه ومنهم من اعتبره انغلاقا عن العالم ومنهم من اعتبره مجرد إضافة آيات القرآن الكريم والاحاديث الشريفة إلى العلوم ، ونحن في هذا البحث لسنا بصدد تفصيل هذه الآراء وستكتفي الباحثة بتوضيح الرأي الذي ثبت في يقنها الرأي الصواب. وهو رأي بعض المفكرين بأن " إسلامية المعرفة قضية تعبر عن رسالة وفكرة جليلة ، تمثل واحدة من السمات والثوابت الأصيلة في حضارتنا الإسلامية منذ ظهر الإسلام ....." [٥]

ويعرفها أصحاب هذا المذهب بأنها : " إقامة العلاقة بين الإسلام والمعرفة ، أي الصلة بين (كتاب الوحي) – القرآن الكريم وبيانه النبوي – وبين كتاب الوجود ، ومعارف الإنسان في علوم الوجود منها والطبيعية ."[٦]

ويعرفها إسماعيل الفاروقي بأنها: " إعادة صياغة المعرفة على أساس من علاقة الإسلام بها، أي إعادة تحديد وترتيب المعلومات، وإعادة النظر في استنتاجات هذه المعلومات وترابطها وإعادة تقويم النتائج، وإعادة تصور الأهداف، وأن يتم ذلك بطريقة تمكن من إغناء وحدة قضية الإسلام" [٧]

وترى الباحثة بأن التعريفين يساندان بعضهما البعض وإن كانت تميل كل الميل إلى التعريف الثاني . ومن خلال التعريفين السابقين يمكن للباحثة أن تخرج بتعريف لأسلمة علم االنفس فتعرفها الباحثة على أنها " إعادة هيكلة علم النفس في صياغتة وأهدافه وتقييم نتائجه ثم تقويمها ، ويتم ذلك بما يناسب الأسس الإسلامية والعقيدة الإيمانية "

---

[٥] - عاشور، مجدي (١٩٩٤) مفهوم إسلامية المعرفة . نشرة الفكر الإسلامي ، العدد ١٥ ص ص ٣٧: ٣٨.

[٦] - المرجع السابق ص ٣٨

[٧] - الفاروقي، إسماعيل (١٩٨٦م). إسلامية المعرفة. هيرندون: المعهد العالمي للفكر الإسلامي. ص ٥٤ .

- **التأصيل الإسلامي لعلم النفس** :

التأصيل من الناحية اللغوية معناه وضع أصل ولا يلزم منه أن يكون لما هو موجود فربما كان لما لم يوجد .[٨] وبهذا التعريف يمكن الرد على المعترض على فكرة التأصيل الإسلامي بحجة "أن تأصيل علم النفس هو البحث عن أصول شيء موجود، وهذا لا ينبغي، لأن الموجود من علم النفس يعارض الإسلام فلا يصلح بحث أصول له في الإسلام."[٩]

وعرفت لجنة التأصيل الإسلامي (١٤٠٧هـ) في جامعة الإمام محمد بن سعود التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية بأنه:

"تأسيس تلك العلوم على ما يلائمها في الشريعة الإسلامية من أدلة نصية أو قواعد كلية أو الاجتهادات مبنية عليها، وبذلك تستمد العلوم الاجتماعية أسسها ومنطلقاتها من الشريعة ولا تتعارض في تحليلاتها ونتائجها مع الأحكام الشرعية، ولا يعني ذلك بطبيعة الحال أن تدخل العلوم الاجتماعية في إطار العلوم الشرعية وإنما المهم ألا تتعارض معها ولا تتعارض عملية التأصيل بهذا المفهوم العام مع أي تقدم علمي وتطور منهجي لا يناقض المنهج الإسلامي على أساس أن الإسلام دعا إلى العلم وحث عليه" [١٠]

ولم يبتعد نجاتي كثيراً عن هذا التعريف حيث عرفه بأنه " إقامة هذا العلم على أساس التصور الإسلامي للإنسان، وعلى أساس مبادئ الإسلام وحقائق الشريعة الإسلامية، بحيث تصبح موضوعات هذا العلم وما يتضمنه من مفاهيم ونظريات متفقة مع مبادئ الإسلام أو على الأقل غير متعارضة معها" [١١]

ولن تبتعد الباحثة أيضًا عن هذا التعريف كثيراً حيث تعرفه الباحثة " بأنه وضع أسس ومباديء إسلامية لهذا العلم معتمدة الشريعة الإسلامية بما ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة ولابأس بالمواقف التربوية والاجتماعية والإنسانية للصحابة والتابعين "

- **التوجيه الإسلامي لعلم النفس** :

هذا المصطلح شانه مثل شان المصطلحات السابقة فيها اختلاف بين مؤيد ومعارض فهناك من يعتبر التوجيه والتأصيل شيئًا واحداً و ومنهم من يفرق بين التويجيه والتأصيل ، ومنهم من يعتبر التوجيه هو بديل للمصطلحات السابقة وفيما يلي نعرض باختصار موقفا لكل فريق:

---

٨ - الفيروزآبادي، مجد الدين محمد (١٤١٣هـ). القاموس المحيط. تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة. بيروت: مؤسسة الرسالة.

٩ - ندوة تحت اسم التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية في مدينة الرياض في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عام (١٤٠٧هـ) أوراق العمل .

١٠ - قسم التربية بكلية العلوم الاجتماعية (١٤٠٧هـ). محضر اجتماع لجنة التأصيل الإسلامي في العلوم الاجتماعية والإنسانية. (ذكر في): مركز البحوث: ندوة التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية من ٥ إلى ١٤٠٧/٦/٦هـ. أوراق العمل المقدمة للندوة، القسم الأول الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. عمادة البحث العلمي.

١١ - نجاتي، محمد عثمان (١٤١١هـ). منهج التأصيل الإسلامي لعلم النفس. مجلة المسلم المعاصر، ع٥٧، ص٢١ – ٤٥.

فعلى سبيل المثال يعرفه زكي محمد إسماعيل " توجيه النتائج والنظريات والمعطيات التي يتوصل إليها العلم في خدمة الإسلام والبشرية جميعاً ....)[١٢]

وأعترض نجاتي على هذا التعريف قائلًا " ونحن لا نوافق على تفسير معنى مفهوم التوجيه على هذا الوجه ، وفي رأيي انه يعني أساسًا توجيه البحوث بحيث تكون في منطلقاتها ومسلماتها متفقة مع المباديء والأسس الإسلامية وقواعد الشريعة الإسلامية وبهذا التفسير لمفهوم التوجيه للعلوم يصبح مماثلا في معناه لمفهوم التأصيل للعلوم " [١٣]

و يُعد فؤاد أبو حطب هو أول من اقترح هذا المصطلح في ندوة علم النفس والإسلام التي عقدت في جامعة الملك سعود في الرياض عام ١٣٩٨هـ، ولكن لم يتلق بالقبول يومئذ، ثم اقترحه في ندوة التأصيل الإسلامي لعلم النفس التي عقدت في جامعة الإمام محمد بن سعود عام ١٤٠٧هـ في الرياض أيضا، فقبل. كما طرح الفكرة نفسها تقريبا باحثون آخرون في أوراق قدموها إلى الندوة نفسها .[١٤]

وممكن أن نختصر ما جاء به أبو حطب في مصطلحه هو مجرد إعادة تسمية للنظريات والمفاهيم فقياسًا على رأي أبو حطب ينبغي أن نقول التوجيه السلوكي لعلم النفس بدلا من المدرسة السلوكية أو التوجيه الإنساني بدلا من المدرسة الإنسانية أو التوجيه التحليلي بدلا من مدرسة التحليل النفسي، وهذا لم يقع.

أما الباحثة فلها رؤية أخرى حيث تعرف الباحثة معنى توجيه علم النفس بأنه " هو التأكيد على تأصيل علم النفس من خلال توجيه بحوثه ونظريات ونتائجه فيما يخدم القضية الإسلامية وما يتفق مع الشريعة الإسلامية "

- **تمهيد** :

إن الخطوة الأولى في عملية تأسيس علم النفس الإسلامي هي الإتفاق على بعض المسلمت والشروط التي تعتبر الأصول التي نهتدي بها في تحليلنا النقدي لموضوعات علم النفس الحديث لمعرفة ما يمكن قبول منها ، وما لا يمكن قبوله ، والتي على اساسها تُقام البحوث الجيدة في علم النفس والتي يجب أن تُراعي مباديء الإسلم و والتصور الإسلامي الصحيح للإنسان وفيما يلي نذكر أهم هذه المسلمات والشروط :

- **الإيمان بالله تعالى** :

إن الإيمان بالله تعالى هو الأصل الأول ، والقاعدة الأساسية التي يعتمد عليها كل نشاط إنساني ، ويصدر عنها كل عمل ، ويتجه إليها كل تفكير .

---

[١٢] - إسماعيل ، زكي محمد (١٤٠٧) إنجازات الجامعات الإسلامية في مجال توجيه العلوم إسلاميًا . المعهد العالي للفكر الإسلامي . بحوث مؤتمر التوجيه ، ج٢، ص ٤١١، ٤١٢ .

[١٣] - نجاتي (١٤٢٢) مرجع سبق ذكره ص ٤٢

[١٤] أبو حطب، فؤاد (أ ١٤١٢هـ). نحو وجهة إسلامية لعلم النفس. مجلة المسلم المعاصر ص١٣٥ – ١٨٤. " بتصرف كبير "

والإيمان بالله تعالى أمر فطري في الإنسان ، فهو يشعر في أعماق نفسه بدافع يدفعه إلى البحث والتفكير لمعرفة خالقه وخالق الكون ، وإلى عبادته والتوسل إليه ، والإلتجاء إليه ، والإستعانة به عندما تحيط به الأخطار ، وهو يجد في حمايته ورعايته الأمن والطمأنينة [١٥].

وقد أشار القرءن الكريم إلى الأساس النظري للإيمان بالله في قوله تعالى " **فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لا يَعْلَمُونَ.** [١٦]

وأشار الحديث النبوي الشريف أيضًا إلى أن الإيمان بالله تعالى أساسًا فطريًا في طبيعة الإنسان ، قال رسول الله ﷺ " **مَا مِنْ مَوْلُودٍ إِلَّا يُولَدُ عَلَى الفِطْرَةِ فَأَبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ أَوْ يُنَصِّرَانِهِ أَوْ يُمَجِّسَانِهِ كَمَا تُنْتَجُ البَهِيمَةُ بَهِيمَةً جَمْعَاءَ هَلْ تُحِسُّونَ فِيهَا مِنْ جَدْعَاءَ** " [١٧]

- **الإيمان بالملائكة وبكتب الله تعالى ورسله واليوم الآخر** :

لقد أمرنا الله تعالى بالإيمان بملائكة وكتبه ورسله واليوم الآخر واليوم الآخر قال تعالى " **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا آمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَالْكِتَابِ الَّذِي نَزَّلَ عَلَى رَسُولِهِ وَالْكِتَابِ الَّذِي أَنْزَلَ مِنْ قَبْلُ وَمَنْ يَكْفُرْ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ فَقَدْ ضَلَّ ضَلَالًا بَعِيدًا.**" [١٨]

فالملائكة قد وكلهم الله تعالى بوظائف تتعلق بالإنسان فمنهم من يحفظونه ويدفعون عنه الأذى ، وبخاصة أذى الجن والشياطين . وأمرنا الله تعالى أيضًا بالإيمان التي أنزلها سبحانه وتعالى إلى الإنسان لتعليمه وهدايته وإرشاده إلى المنهج الأمثل للحياة ، والقرآن الكريم هو آخر هذه الكتب وأعظمها ، وهو الكتاب الشامل للتشريع الرباني الكامل المنظم لحياة الإنسان بما يكفل له السعادة في الدنيا والآخرة . وأمرنا الله تعالى بالغيمان برسله الذين أرسلهم لتبليغ الناس كتبه وأوامره وتعاليمه ، وليكونوا قدوة لهم ، والرسول محمد ﷺ هو آخر الرسل ، وخاتم الأنبياء ورسالته هي أكمل الرسالات وأشملها ، جاءت للناس كافة لتضمن لهم الخير والصلتح في الدنيا والآخرة .

- **الإنسان مخلوق من مادة وروح** :

قد أخبرنا الله تعالى في كتابه الكريم أنه خلق الإنسان من مادة وروح قال تعالى " **إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِّن طِينٍ * فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ ❖**" [١٩]

---

[١٥] - نجاتي ، محمد عثمان (١٩٨٧م) القرآن وعلم النفس ، دار الشروق ، القاهرة ، ط٣ ص ٤٧ .

[١٦] الروم ٣٠

[١٧] - صحيح البخاري « كتاب الجنائز « باب إذا أسلم الصبي فمات هل يصلى عليه وهل يعرض على الصبي الإسلام برقم (١٢٩٢) ، صحيح مسلم « كتاب القدر « باب معنى كل مولود يولد على الفطرة وحكم موت أطفال الكفار وأطفال المسلمين برقم (٢٦٨٥) ، سنن النسائي « كتاب الجنائز « أولاد المشركين برقم (١٩٥٠) ، سنن أبي داود « كتاب السنة « باب في ذراري المشركين برقم (٤٧١٤) ، مسند أحمد « باقي مسند المكثرين « مسند أبي هريرة رضي الله عنه (٢/٢٣٣) موطأ مالك « كتاب الجنائز « باب جامع الجنائز (٥٦٩)

[١٨] النساء:١٣٦

[١٩] - سورة ص ٧١ ، ٧٢

فالإنسان بهذه الطبيعة يجمع بين صفات الحيوان وصفات الملائكة ، بين الحاجات والدوافع الفطرية الضرورية لحياة بدنه وبقاء نوعه ، والتي تشارك فيه الحيوانات ، والحاجات والأشواق الروحية التي تدفعه إلى التقرب إلى الله بالعبادات والطاعات ، وتنزع به السمو النفسي مما يقربه من صفوف الملائكة . وبهذه القبسة من روح الله تعالى في طبيعة تكوين الإنسان ، فغنه يتميز عن بقية مخلوقات الله تعالى ، وأصبح أهلا لتحمل الرسالة التي كلفه الله بها وهي عبادته ، والخلافة في الارض ، ومن ثم عمارتها وتعلم العلوم ، والتمسك بالقيم والمثل العليا ، والسعي نحو السمو النفسي .

- **الإنسان خيِّر بطبيعته** :

إن الإنسان فيه استعدادًا فطريًا ليميز به الخير من الشر ، و السيء من الحسن ، والحق من الباطل ، وقد اشار الرسول ﷺ إلى هذه الحقيقة بقوله ﷺ " **إن الحلا، بين وإن الحرام بين ، وبينهما أمور مشتبهات ، لا يعلمهن كثير من الناس .....**" **الحديث** [٢٠]

ويميل الغنسان إلى فعل الخير ، ويشعر بالغرتياح لفعله ، كما يميل فطريًا إلى تجنب الشر ، ويشعر بعدم الإرتياح وعدم الرضا لفعله . وقد أشار الرسول ﷺ إلى هذه الحقيقة حيث قال ﷺ " استَفتِ قلبَك **البِرُّ ما اطمأنَّتْ إليه النَّفسُ ، واطمأنَّ إليه القلبُ ، والإثمُ ما حاك في النَّفسِ وتردَّدَ في الصَّدرِ ، وإن أفتاك الناسُ وأفتَوْك** " [٢١]

- **الإنسان حر الإرادة والاختيار** :

وكما اختص الله تعالى الإنسن بالعقل ليميز به الخير والشر ، أعطاه أيضًا حرية الأرداة والاختيار وهذ يتضح جليًا في قوله تعالى :

" وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيَكْفُرْ "[٢٢]

وقال تعالى " وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ❖فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ❖قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا ❖وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا "[٢٣]

- القرآن والحديث النبوي هما المصدران الأساسيان اللذان نستمد منهما معلوماتنا اليقينية عن الإنسان .

- **نظرية التطور لدارون** :

لقد أثرت نظرية التطور لدارون تاثيرًا كبيرًا فى علم النفس الحديث ، إذ أنها ساعدت على تأكيد إتجاهه المادى فى درا سة الناس الذى يعتبر فى نظرهم

---

[٢٠] - *رواه البخاري ومسلم والشيخان، الت مذى، وأبو داوود والنسائى عن النعمان بن البشير .انظر كتاب جامع العلوم والحكم لابن رجب الحنبلى مؤسسة الرسالة للنشر سنة النشر: ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م ص ١٩٣*

[٢١] - الراوي :وابصة بن معبد الأسدي المحدث:النووي - المصدر :المجموع - الصفحة أو الرقم9/150 :

[٢٢] - الكهف ٢٩

[٢٣] - الضحى ٧، ٨، ٨، ٩"

تبعا لنظرية دارون ليس أكترمن حيوان تطور من حيوانات دنيا .. وقد أدى ذلك بعلماء النفس الحديث ألى الإتمام بدراسة سلوك الحيوان ،وتعميمها على سلوك الإنسان ، كما أكد نكارهم للروح . فليس الإنسان فى نظرهم إلا جسما تحركه غرائزه الحيوانية .يقولإحمدعزت راجح (لماظهر دارون بنظرية التطور كان لهذه النظرية أثر عميق فى علم النفس، إذ قضت على الرأى الشائع بانفصال الحيوان عن الإنسان إنفصالا جوهريا ، وهوالرأي التى تضمنته نظرية ديكارت عن أن الحيوان تحركه الغريزة . والإنسان يحركه العقل .ومن ثم إتجه الباحثون إلى دراسة سلوك الحيوان عسىأن تلقى هذه الدراسة ببعض الضوء على سلوك الإنسان . وقد اكدت نظرية دارون أثرالوراثة بين الماضى البعيد للخليقة وبين حاضرها ، كما أكدت اثر البيئة فى تطور الكائنات الحية وبقاء الأنسب فى معركة الحياة . ومن ثم ازداد اهتمام العلماء بدراسة النمو النفسى فى الفرد وفى النوع ، وتأثرها بكل من الوراثة والبيئة . هذا الى اهتمامهم بدراسة الفروق الفردية بين السلالات المختلفة .([٢٤])

- **أوجه القصور والنقد فيها** :

إن متضمنات نظرية التطور غيرمقبولة من وجهة النظر الإسلامية فالقرآن الكريم ذكر خلقه لآدم – عليه السلام – وأنه قال سبحانه وتعالى (**لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ**) ([٢٥]). كما قال الرسول ﷺ (إن الله تعالى خلق الأنسان على صورته ، أى على الهيئة التى هو عليها الآن) .

إن نظرية دارون نظرية إلحادية تجرد الإنسان من أهم ما يميزه عن الحيوان .. ، وهو الجانب الروحى منه وأن الله سبحانه وتعالى خلق الإنسان ليكون خليفة له فى الارض . وأمده بالامكانات والاستعدادات التى تؤهله للقيام بأسمى الأعمال .

لقد خلق الله تعالى الإنسان منذ البداية إنسان سويا ، وهو آدم – عليه السلام – أبو البشر جميعا ، وأرشده إلى عبادة الله سبحانه وتعالى وتوحيده قال تعالى : ((**فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ**)([٢٦])

لقد خلق الله تعالى الإنسان منذ البداية إنسان سويا كامل الخلقة ، كما تدل على ذلك أيات القرآن الكريم ، خلقه من تراب ، ونفخ فيه من روحه ، وكرمه على سائر مخلوقاته ، وأمر الملائكة أن يسجدوا له سجود تكريم ، وحينما استكبر إبليس ولم يسجد لآدم كما سجدت له سائر الملائكة قال الله تعالى له : (**قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَن تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِيَدَيَّ أَسْتَكْبَرْتَ أَمْ كُنتَ مِنَ الْعَالِينَ**)([٢٧])

---

[٢٤] نجاتي (١٤٢٢هـ) مرجع سبق ذكره ص ص ٨٥ : ٨٢

[٢٥] – التين ٦

[٢٦] – الروم ٣٠

[٢٧] – سورة ص ٧٥

وفى هذه الاية يقول الله تعالى إنه خلق آدم بيديه الكريمتين ، ولم يتطور من حيوانات أخرى أدنى منه ، كما تقول نظرية التطور .

- **الأصول المحركة للسوك** :

هناك أصل عام للسلوك يتجاوزه الباحثون عادة : بصفته بديهية مألوفة ونعنى به مبدأ البحث عن اللذة والاجتناب عن الألم، حيث يصدر الكائنات البشرية عن هذا المبدأ بصفة عامة.فنحن حيث نجوع مثلا نبحث عن لذة هي الشبع ونتجنب ألما هو الجوع :متمثلا فى التقلص العضلى للمعدة.

وحين تلفنا العزلة نبحث عن لذة هي الانتماءالاجتماعىونتجنب لما هو : الاحساس المرير بالوحدة او الوحشة ، وحتى حينما نختار العزلة مثلا : فحينئذ نبحث عن لذة الهدوء ونتجنب ألم الضوضاء والصخب الخ

ويجى الأصل القائل بأن الغريزة هى المجسدة لمبدأ اللذة : واحداً من نظريات علم النفس التى تحاول أن تفسر العمليات النفسية فى ضوئها

تقول هذه النظرية - أي نظرية الغريزة- : أن الكائن الحى الآدمي يصدر عن مجموعة من الغرائز ، تدفعه الى الحركة والنشاط من نحو غريزة ما ، مثل البحث عن الطعام، غريزة الجماع ، غريزة القتال ...إلخ

هذه الغرائز قد تكون ذات أصل حيوى أو أصل نفسي .

وقدجوبهت هذه النظرية بردود شتى ، وفى مقدمتها: الرد الذاهب إلى أن جملة من الغرائز التى أدرجها الباحث المذكور فى قائمته، لاتحمل أصلا حيويا بل هي وليدة الاكتساب فغريزة المقاتلة مثلا لا يمكن درجها تحت عنوان الغرائز لأن الغريزة تعنى أن الانسان مفطور على أن يقاتل ، فى حين أن النزعة المقاتلة أو النزعة المضادة لها هي المسالمة ، إنما تحددها البيئة وليس الوراثة .

- **أوجه الخطأ والقصور فيها** :

إن الخطا الذي غلف النظرية الاولى يتمثل فى عدم اصطناعها فارقاً بين أصل حيوى مثل الطعام وأصل نفسى مثل السيطرة والمقاتلة والتملك وغيرها : حيث يخضع الأصل الحيوى لإرث فطرى لامناص لنا من اشباعه وإلا تعرض الكائن الآدمي للتلف مثلا وهذا على الضد من الأصل النفسى : حيث يخضع هذا الأصل الى طبيعة البيئة التى تحدد ذلك :فنحن حين نحس بالرغبة إلى المقاتلة أو التملك : يمكننا ان نعدل ونحور هذه الرغبة الى مايضادها وهي : نزعة المسالمة ، والزهد بمتاع الدنيا إلا أن هذا لا يعني أن الأصل النفسى لايخضع البتة لأي جهاز فطري بقدر ما يعنى أن الأصل النفسى يخضع للجهاز الفطرى بالقوة مقابل الأصل الحيوى الذى يخضع للجهاز الفطرى بالفعل إننا نرث جهازًا فطريًا فى حالة لجوع مثلا يستتبع بالضرورة تقلصًا عضليا للمعدة مما يتحتم علينا إزاحة هذا التوتر بتناول وجبة طعام مثلا . أما الخطأ الذى غلف النظرية المضادة للغريزة فيتمثل فى غفلتها عن الفارق بين نمطي الغريزة . الفعل والقوة . حيث تجاهلت كون المسالمة أو العدوان مثلا فعلين

مكتسبين خاضعين لأساس فطرى هو القابلية على الصدور عن واحد منهما ، لأنهما مكتسبان بصورة مطلقة.

بيد أن ما تجدر ملاحظته هو : أن البحث عن الأصول المحركة للسلوك ،ينبغى فى ضوء التصور الاسلامى ألا تطرح من خلال نظرية الغرائز أو ما يضادها ، بل من خلال البحث عن أصل عام يسبق البحث عن الغرائز أو تصنيفها إلى ما هو حيوى أو نفسى ، وهو ما نستهدف معالجته ، فى هذا الحقل يقول الامام على :

" ان الله ركب فى الملائكة عقلا بلا شهوة ، وركب فى البهائم شهوة بلا عقل ، وركب فى بنى آدم كليهما .فمن غلب عقله على شهوته فهو خير من الملائكة ، ومن غلبت شهوته عقله فهو شر من البهائم " [٢٨]

وفقًا لما تم توضيحه من قبل يتم الكشف على أن هناك أصلا نفسيا عامًا ، يرثه الكائن الآدمي من خلال ظاهرة الاستعداد أو القابلية أو القوة

وهذا الأصل هو المحرك لكل اوجه النشاط البشرى : سواء كانت متصلة بالجانب البيولوجى من الشخصية أم بالجانب النفسى منه .

وعلى هذا الأساس فإن الأصول البيولوجية كالجوع والعطش والجنس وغيرها تظل أصولا يرثها الإنسان من خلال الفعل أي : أنه يولد مزودًا بها فعلا .

- **الأصول النفسية بين الوراثة والبيئة** :

من خلال معرفة الأصول المحركة للسلوك يتضح أن الأنسان لا يولد بنزعة عدوانية مثلا ، أو بثمة نفسية كالبخل ، أو سوء الأخلاق أو نحوها بل يكتسب هذه السمات من خلال التنشئة الاجتماعية :حيث أن الإنسان يرث قوة أو قابلية على الاتسام بهذه الصفة أو تلك .

وقد أورد البستاني (١٤١٣ ه) نصًا لعلي بن أبي طالب [٢٩]استنتج من خلاله الأصل النفسي الذي يفحص عن حقائق كل من الوراثة والبيئة من حيث المهارة

---

[٢٨] - الوسائل، جهاد النفس، ب ٩، ح٢، الرواية صحيحة علي بن ابي طالب

[٢٩] من بحارالأنوار < الجزء الأول < كتاب العقل و العلم و الجهل < أبواب العقل و الجهل< صفحة ٩٧ " ع علل الشرائع أبي عن سعد عن ابن هاشم عن ابن معبد عن الحسين بن خالد عن إسحاق قال قلت لأبي عبد الله ع الرجل آتيه أكلمه ببعض كلامي- فيعرف كله- و منهم من آتيه فأكلمه بالكلام فيستوفي كلامي كله- ثم يرده علي كما كلمته- و منهم من آتيه فأكلمه فيقول أعد علي- فقال يا إسحاق أ و ما تدري لم هذا قلت لا- قال الذي تكلمه ببعض كلامك فيعرف كله- فذاك من عجنت نطفته بعقله- و أما الذي تكلمه فيستوفي كلامك ثم يجيبك علي كلامك- فذاك الذي ركب عقله في بطن أمه- و أما الذي تكلمه بالكلام فيقول أعد علي- فذاك الذي ركب عقله فيه بعد ما كبر فهو يقول أعد علي بيان قوله ثم يرده علي أي أصل الكلام كما سمعه أو يجيب على وفق ما كلمته و الثاني أظهر ثم اعلم أنه يحتمل أن يكون الكلام جاريا على وجه المجاز لبيان اختلاف الأنفس في الاستعدادات الذاتية أي كأنه عجنت نطفته بعقله مثلا و أن يكون المراد

العقلية . يقول البستاني (١٤١٣ه) " والمهم ان النص المذكور يحدد : اولا : وجود بُعد فطرى عام للنوع الانسانى كله ، فيما يتم من خلال ما يسميه علماء النفس بالموروثات النقية . ثانيا : وجود بُعد بيئي قبل ولادي فيما يسمى ببيئة الرحم . ثالثا : وجود بعد بيئي بعد ولادي وهو بيئة الارض " [٣٠].

- **نقد نظريات التعلم**

وفي هذا النقد وجدت الباحثة أن هناك نقداً وجهه حكيم (١٤٢٢ه) لهذه النظريات من وجهة نظر إسلامية و نكاد أن نقول بأنه كافيًا للرد على هذه النظريات لذا اعتمدت الباحثة في هذا الموضوع على النقد الذي تم من خلال حكيم [٣١] على تلك النظريات :

- **نموذج – نظرية – التعلم الشرطي الإجرائي** :

أن الأساس الذي قامت عليه هذه النظرية الاقتران بين إجراء يقوم به الفرد والتعزيز الذي يحصل عليه ،يعتبر سكنر أن الإجراءات أو الأفعال التي يقوم به الفرد هي التي تؤدي إلى الحصول على التعزيز وهذه العلاقة بين استجابة الفرد أو إجراءاته والتعزيز هي ما سمها سكنر بالاقتران [٣٢] .

وقد استطاع سكنر بهذه الطريقة أن يدرب بعض الطيور – الحمام – على كثير من الأعمال الصعبة مثل لعبها لتنس الطاولة بمنقارها ، وأما التطبيقات التربوية لنموذج التعلم الشرطي الإجرائي فهو ظهور وشيوع التعليم المبرمج[٣٣].

- **أوجه القصور في نظرية التعلم الشرطي الإجرائي** :

- استندت نتائجه على عدد محدد من التجارب خرج منها بتفسيراته وقوانينه وعمم هذه القوانين في حين أنها لا تتجاوز نقاط الحالات الخاصة أو الفردية : أي أن تجاربه محدده ،وكان يفترض أن تكون تجاربه كثيرة لكن مادام أن تجاربه مضبوطة والتفسير صحيح ممكن تعميم النتائج إلا أن التعميم يجب أن يكون متحفظ.
- مبادئ سكنر استندت على تجارب تمت في معامل واقترحت أساليب على التغلب على مشكلات إنسانية وهذا يستوجب أن يجري سكنر بعض تجاربه على الواقع الإنساني .
- يؤخذ على سكنر أن المفاهيم السلوكية بسيطة وسطحية وأن نظريته عاجزة عن تفسير السلوك المعقد عند الإنسان ،حيث ركز على السلوك الظاهري أما السلوك الخفي لدى الإنسان لم يدخله ولم يعترف ضمنا بالسلوك غير المباشر ولم يعطه أي اهتمام "العمليات العقلية الباطنية" وفسر جزء بسيط من السلوك أما السلوك الضمني لم يتطرق كغيرة من السلوك .

---

[٣٠] الاسلام وعلم النفس ، محمد البستاني ، مجمع البحوث الاسلامية للنشر ، بيروت ، لبنان ط١ ، ١٤١٣هـ ص ٣٢: ٣٦

[٣١] – حكيم ، عبد الحميد عبد الحميد (١٤٢٢هـ) نظريات التعلم رؤية إسلامية ، بحث منشور ، أم القرى .

[٣٢] – فؤاد أبو حطب : مرجع سابق ، ص٢٠٢ .

٣٣ – فؤاد أبو حطب : مرجع سابق ، ص٢٠٩– ٢١٣ .

- **نظرية – نموذج - الاقتران** :

وصف هذا النموذج العالم الأمريكي إدوين جاثري ،حيث يرى أن التعلم قد يكون تقدما أو تراجعا شأنه في ذلك شأن كثير من العمليات الأخرى وكذلك ليس كل تغير يمكن أن يسمى تعلما ، فيبدأ بمبدأ واحد من مبادئ الاشتراط وهو مبدأ الاقتران باعتباره المبدأ العام الوحيد الذي يفسر النتائج الاصطناعية – في رأيه – التي اعتمدت عليها نماذج التعلم الشرطي الكلاسيكي ، وهذا المبدأ لا يعتمد اعتمادا وثيقا على نموذج التجريب الذي استخدمه بافلوف ، ويرى جاثري أن نمط المثير يصل إلى قوته الارتباطية الكاملة في أول فرصة يقترن فيها مع الاستجابة فهو لا يعتقد بالتكرار[٣٤]

- **أوجه القصور في نظرية – نموذج – جاثري** :

- يهتم جاثري بإجراء التجارب لإثبات صحة أرائه بعكس أصحاب النظريات الأخرى ،اللهم تجربة واحدة أجراها على القطط لإثبات أن الاستجابة الأخيرة التي تظهر في موقف معين هي التي يكررها الحيوان إذا تكرر الموقف وهو موضوع أساسي في نظريته .
- إن صياغته لمبدأ واحد وهو مبدأ الاقتران وجمعه كل شروط التعلم وقوانينه في هذا المبدأ فتح الباب للعديد من التناقضات كان عليه أن يفسرها على ضوء هذا المبدأ
- نظرية جاثري لا يمكن أن نأخذها كنظرية علمية لها قوانينها المحددة المترابطة التي تعطى وصفا واضحا لما يحدث أثناء عملية التعلم
- لا يزال هذا النموذج عاجزا عن فهم وتفسير السلوك الإنساني الراقي والمعقد.
- إن التكرار أسلوب من أساليب التربية ، ولقد تضمن القرآن الكريم والأحاديث النبوية هذا الأسلوب ؛ فنجد أن قوله تعالى ﴿فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ﴾ في سورة الرحمن تكرر ٣١ مرة في سورة واحدة عدد آياتها ٧٨ آية ، وكذلك تكرر قوله تعالى ﴿فَكَيْفَ كَانَ عَذَابِي وَنُذُرِ﴾ في سورة القمر تكرر في سورة واحدة ٤ مرات وقوله تعالى : ﴿ فَهَلْ مِنْ مُدَّكِرٍ ﴾ تكرر في السورة نفسها ٦ مرات وقوله تعالى ﴿ وَيْلٌ يَوْمَئِذٍ لِلْمُكَذِّبِينَ ﴾ في سورة المرسلات تكرر عشر مرات وعدد آيات السورة ٥٠ آية .[٣٥]
- فإن كان التعلم قد يحدث من مرة واحدة كما قال جاثري إلا أن هذا لايعمم ولا يجب أن يغفل عن أهمية التكرار، فالمعلم يكرر الدرس على التلاميذ لزيادة الإيضاح ولإيصال المعلومات التي يريد توصيلها لهم ، ولبيان أهمية الموضوع ، وللتأكيد على الأمر المكرر ، والتكرار من أساليب التربية الإسلامية ، ورد في القرآن الكريم والسنة المطهرة .

---

[٣٤] – فؤاد ابو حطب : مرجع سابق ، ص١٧٥ .

[٣٥] حكيم ، مرجع سابق ، ص ١٢

- **نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي** :

أسس هذه النظرية العالم ا الروسي إيفان بافلوف ، تقوم هذه النظرية اساسا على عملية الارتباط الشرطي والتي تقول أنه يمكن لأي مثير بيئي محايد أن يكسب القدرة على التأثير في وظائف الجسم الطبيعية والنفسية إذا ما صوحب بمثير أخر من شأنه أن يثير فعلا استجابة منعكسة طبيعية أو اشتراطية أخرى . وقد تكون هذه المصاحبة عن عمد أو عن طريق الصدفة . [٣٦]

- **أوجه قصور نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي** :

- اقتصر التطبيق على الحيوان، وبدون شك هناك فروق كبيرة بين الإنسان والحيوان ، ولو كان هناك تشابه من حيث وجود بعض الغرائز قال تعالى : ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنْ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً﴾ الإسراء ٧٠ .
- لم يهتم بالحاجات والدوافع مثلما اهتم بتلازم المثير الشرطي بالمثير الطبيعي .
- قد تناسب هذه النظرية الطفل الصغير وليس الكبار حيث أن نتيجة تجارب بافلوف على الحيوان أثبتت صحتها على الإنسان من خلال تجارب واطسون ورفيقه وتجربة جولز ، ولكن هناك فرق بين الطفل ذو الأحد عشر شهرا والرجل الراشد صاحب الشخصية السوية ، وهذا واضح في عدم تكليف الدين الإسلامي لكل من هو دون البلوغ أو بلغ ولكن به مرض عقلي بأمور كلف بها كل راشد .
- استجابات الكبار متنوعة تجاه المثير الواحد ، فقد لُوحِظ أن الراشدين أنفسهم تختلف استجابتهم بحسب إدراكهم للمثيرات نظرا لاختلاف العوامل التي يتعرض لها كل منهم ، فمثلا قد يرى عدة أشخاص أشهى أنواع الطعام ولكن نلاحظ أن استجاباتهم تختلف ، فهناك الصائم ، وهناك المريض والمحمي من هذا النوع ، وهناك من معدته متخمة بالطعام ، ، وهناك الجائع الذي لم يتناول أي طعام خلال اليوم ، وهناك الجائع لأكثر من يوم ، فالأول لن يستجيب والثاني والثالث قد لا يستجيبا وقد يستجيبا فيأكل كل منهما لقيمات ، ولكن الرابع والخامس سيستجيبا ويظهر عليهما ولكن درجة الاستجابة عند الخامس أشد منها عند الرابع .
- هنا التعلم تم بالإكراه والحيوان مكبل وهي تتنافى مع التعلم الحر للإنسان.
- إن هذه النظرية لا تستطيع أن تفسر بعض ظواهر التعلم المركبة مثل اكتساب المهارات الحركية الاختيارية الإرادية أو تعلم أفضل طرق حل المشكلات .

---

٣٦ - عبد الغفار ، عبد السلام (١٩٧٣م) في طبيعة الإنسان ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ص٢٦ .

- على افتراض أن الجميع يشتهون هذا الطعام وكلهم جياع ، وقدم لهم الطعام سنلاحظ اختلاف الاستجابات لا بسبب العوامل التي يتعرض لها كل منهم ، بل لأمر أغفله علم النفس الحديث وانعكس هذا على علم النفس التربوي ، وهو جانب الروح في تكوين النفس الإنسانية وما تعتقده من قيم ؛ فهناك من يبدأ بآداب الطعام – غسل اليدين ، التسمية ، الأكل مما يليه .. الخ – والبعض سيستجيب كما استجاب صاحب بافلوف .

ولقد أوضح ﷺ اختلاف الاستجابات من فرد آخر بحسب القيم التي يعتقدها بقوله عليه الصلاة والسلام في صفات السبعة الذين يظلهم الله بظله ذكر منهم: ورجل دعته امرأة ذات منصب وجمال فقال إني أخاف الله .

ومن هنا لا نسلم بصحة هذه المعادلة م ← س على إطلاقها وإن كانت صحيحة في حالات خاصة فيجب التنبيه لذلك من قبل كتاب علم النفس التربوي وعدم تعميم نتائجها ، وبيان أوجه القصور فيها ، ومراعاة الدقة في صوغ عبارات الكتاب خاصة وأنه يدرس للطلاب ، ففي هذه النظرية يعلق / أبو حطب بقوله : " ويتشابه الإنسان مع الحيوان في النظام الأول "[٣٧] وفي هذا مساواة مرفوضة نقلا وعقلا وإن كان هناك تشابه فلا بد من توضيحه ، وفي أي جانب يكون .

- **نظرية – نموذج – المحاولة والخطأ** :

ركز على أن الحيوانات غير قادرة على الفهم والاستيعاب والتذكر والعمليات العقلية كالتفكير والاستدلال والاستبصار ولكنها قادرة على تكوين الارتباطات بين المثيرات التي يتأثر بها في البيئة والتي تجلب الراحة وبالتالي تقوى الرابطة وفي حالة أنها كانت تجلب له الضيق فإن الرابطة تضعف ،كما أنه قادر على تقوية روابط معينة وإضعاف ارتباطات أخرى . وأن هذا الارتباط يتم عن طريق الوصلات العصبية أو هذه الروابط ذات الطبيعية العصبية الفسيولوجية .

وتسمى نظرية ثورنديك أحياناً بنظرية الارتباط ، أو نظرية الوصلات العصبية ، أو نظرية المحاولة والخطأ ، ويدين علم النفس لثورنديك لأنه أول من أدخل نظام التجريب على الحيوانات بشكل واسع ، وهو يرى أن التعلم عبارة عن تغير في السلوك ، وأن كل ما يمكن عمله هو ملاحظة هذا التغير في السلوك ودراسته وقياسه ، والسلوك عند ثورنديك يخضع لمبدأ مثير استجابة (م ← س)[٣٨] .

- **أوجه القصور في نظرية المحاولة والخطأ** :

- كانت جميع تجارب ثورنديك على الحيوانات وهي جائعة وهناك فرق كبير بين الإنسان والحيوان ، بما كرمه الله تعالى به وفضله على سائر المخلوقات .

---

٣٧ – فؤاد أبو حطب ، مرجع سابق ص ١٧٥

٣٨ – محمد ، محمد محمود (١٤٠٥هـ) علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام ، دار الشروق ، جدة ، ص ٢٤٤

- أغفل ثورندايك لدور العقل والعمليات العقلية كلفهم والاستيعاب والاستنتاج والتفكير في التعلم .
- كانت الحيوانات في تجارب ثورنديك غير مقيدة بل تمارس حركاتها الطبيعية ، ولكن رغم تلك الحركات التي يمارسها الحيوان كان يضعه في موقف تجريبي ليس أمامه سوى استجابة واحدة صحيحة وهذا يختلف عن المواقف الواقعية التي تواجهه الإنسان .
- نظرية ثورندايك نظرية جزئية حيث تنظر للموقف التعليمي نظرة قاصرة على الارتباطات بين المثيرات والاستجابات وهذا تفتيت للكلية ،فالإنسان يتصرف بشكل كلي
- في تجارب ثورنديك استخدم الحيوان حواسه ومنها حاسة الشم والبصر وهذه الحواس رغم وجودها عند الإنسان إلا أنها تختلف في وظيفتها عند الإنسان عنها عند الحيوان فالحواس " في الإسلام ليس منظورا إليها في الإنسان بدلالتها العضوية حيث يشاركه في ذلك سائر الحيوانات ، وإنما تعد فيه أدوات وعي وإدراك وتميز وفهم وبيان " [٣٩]

- **النظريات – النماذج – الرياضية** :

وهي من نماذج علم النفس عن التعلم ، ولكن لها صبغة رياضية ومن أبرزها نموذج كلارك هل ، ومن أكثر نماذج التعلم شمولاً وتنظيما في تحديد طبيعة التعلم ، ويحدد هل مجموعتين من المكونات في أي أداء للمتعلم الأول قوة العادة (م ع س) وتنتج عن التعلم الإرتباطي تحت تأثير التعزيز كما هو الحال في التعلم الشرطي الإجرائي ، والثاني هو المكونات غير الأرتباطية وأهمها الحافز (ف) ويصيغ كلارك هل معادلته الأساسية التي تحدد وما يسميه جهد الاستجابة (م ج س) كما يلي :

جهد الاستجابة = الحافز × قوة العادة .

م ج س = ف × م ع س

وتزداد هذه المعادلة تعقداً بتأثير عوامل غير ارتباطية أخرى بالإضافة إلى الحافز ، وهذه العوامل هي حدة المثيرات التي تستثير الاستجابة (م) ومقدار الباعث (ث) المستخدم في التعزيز وهكذا تصبح المعادلة الكاملة لجهد الاستجابة كما يلي : م ج س = ف × م × ث × م ع س

وقد استعان هل بنتائج التجارب التي قام بها بيرين عام ١٩٤٠م على الفئران .

- **أوجه القصور في نظرية كلارك هل** :

- كانت النظرة فيما سبق من نماذج تعميم نتائج أجريت على الحيوانات وعلى الإنسان وهنا نرى أن هل استفاد من تجاربه على الحيوانات وعبر عن

---

[٣٩] – العمرو ، صالح سليمان : مكانة الحواس من المعرفة في الإسلام ،رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة أم القرى ، غير منشورة ، ص٧٠

نموذجه بمعادلة واعتبر الإنسان كمركب كيميائي ، فللحصول على بخار الماء نحتاج لـ H2O وهذه نظرة ضيقة وجامدة عن حقيقة الإنسان وتنظر له كأنه جسم فقط ، ففي حين أن ١+١ في الحساب = ٢ إلا أنها في المجال الإنساني قد تساوي واحد وقد تساوي أكثر فرجل وامرأة يشكلان أسرة فيكون ١ + ١ = ١ ومن هذه الأسرة يكون الابناء والأحفاد والأعمام والعمات والأخوال والخالات والأجداد فيصبح عندئذ ١+١ = أكثر بكثير من ٢ .

- بتتبع نظرية التعزيز عند هل يتضح أنه حاول الاستفادة من المؤثرات الخارجية التي تؤثر على الإنسان عن طريق حواسه وأحاسيسه التي زوده الله تعالى بها ، وردود الأفعال عندما تصله تلك المؤثرات ، كما أنه حاول قياس مقادير التأثر والتأثير ومدى الاستجابة وعدمها ، إلا أنه قصر عن التمييز بين الإنسان والكائنات والمخلوقات الأخرى من حيث الاستجابة وقوتها ، وامتياز الإنسان عن غيره بمحاولته الاستفادة من المواقف غير المفيدة وتحويلها إلى مواقف مفيدة له بما كرمه الله تعالى به [٤٠].

- **نظرية – نموذج – الجشطالت** :

تنسب هذه النظرية في التعلم إلى ثلاثة علماء ألمان هم : كوهلر . كوفكا . فرتهيمر وقد رفض كوهلر الأبحاث التي أجرها ثورنديك وبافلوف وواطسون فقام بإجراء تجاربه على الشمبانزي ما بين عام ١٩١٣م – ١٩١٧م ، لمعرفة الطريقة التي تحل بها الحيوانات المشكلات – أي التعلم بإدراك العلاقات – فقد وضع قردا جائعا في قفص وعلق بعض الموز في سقف القفص ووضع على الأرض بعض العصي التي يمكن بواسطتها الحصول على الموز ، وأخذ يراقب القرد ويدون وصفا دقيقا لسلوكه ولاحظ أنه بعد عدة محاولات فاشلة لجأ القرد إلى التأمل والاستكشاف فاستخدم العصي وحصل على الموز ، هنا قال كوهلر أن التعلم حدث عن طريق الاستبصار .

وقد أوضحت تجاربه الظروف التي تجعل الكائنات العضوية قادرة على الاستبصار فمقدار الاستبصار يعتمد على عمر المفحوص وذكائه وإلفته بالموقف ،وأهم ما نستفيده من هذه النتائج أن الاستبصار يعتمد على قدرتنا على الإدراك الحسي والتنظيم المعرفي [٤١].

- **أوجه القصور في نظرية الجشطالت** :

- فسر التعلم في النظرية على أنه نتيجة الاستبصار والاستبصار لا نعرف متى يحدث وبعد أي عدد من المحاولات يحدث ذلك .

---

[٤٠] – القاضي ، يوسف (١٤٠١) ، علم النفس التربوي في الإسلام ، دار المريخ ، الرياض ، ص٢١٩ .

[٤١] – القاضي ، يوسف (١٤٠١) ، علم النفس التربوي في الإسلام ، دار المريخ ، الرياض ، ص٢١٩ .

- لم يركز علماء الجشطلت على دور الخبرات السابقة في مواقف التعلم. فكلمة الاستبصار تعني :وجدتها!! أي قد يوجد دون ارتباط بخبرة سابقة والبعض على ضوء خبرة جديدة "أهملوا دور الخبرة السابقة في حدوث الاستبصار"
- يرى البعض أن الجشطلت لا تعني شيء جديدا وكان معروفا قبل ذلك حزمة الإحساسات "الإدراك الحسي" =الجشطلت ،أن الكل سابق الجزء .
- النظرة الكلية سابقة على النظرة تحليله أي مجموعة إحساسات سبقت نظرة والإدراك "عدد من الأشياء وجدت مع بعض"
- إن هذا النموذج حقق بعض التقدم على النماذج السابقة بإلقاء الضوء على عملية التعلم بالاستبصار القائم على ذكاء الكائن الحي ، وقدرته على إدراك عناصر الموقف التجريبي المراد تعلمه ، ولكن شتان بين الاستبصار عند الإنسان عنه عند الحيوان .
- فالاستبصار يحتاج لتنظيم وإدراك العلاقات ، وهذا يقوم به العقل : " والعقل نعمة من أكبر النعم التي حباها الله للإنسان وتفضل به عليه ، وميزه به عن غيره من الكائنات [٤٢] .

فكيف نقول أن القرد توصل للموز عن طريق الاستبصار ؟

إن ما يمكن أن توصف به هذه الحالة هي محاولة القرد للحصول على الموز ، لا استبصار .

- **النظريات الإجتماعية** :
- **أولاً: النظرية البنائية الوظيفية** :

ترجع جذور فكرة و مضمون هذه النظرية إلى التراث الفكري اليوناني المنطوي على رؤية الأحداث الاجتماعية بأنها مكونة من أجزاء مترابطة مفصلياً و وظيفياً بحيث يكون كل جزء مكملاً للآخر بنائياً وحركياً و وظيفياً لدرجة عدم استطاعة أي جزء الاستغناء عن وجود الأجزاء الأخرى عند قيامه بحركته و وظيفته على الرغم أن حركة و وظيفة الكل مختلفة عن حركة و وظيفة أجزائه المكونة له ، و هذا يعني أن الأجزاء تكون متماسكة ارتباطياً و متكاملة حركياً و متكافئة وظيفياً و متناغمة إيقاعياً [٤٣] .

- **أوجه القصور في النظرية البنائية الوظيفية** :**من اهمها** :
- لقد انصب التركيز على الجوانب الثابتة من النسق الاجتماعي أكثر من الاهتمام بالأبعاد الديناميكية المتغيرة، وكانت الأبعاد الثقافية للنسق الاجتماعي أكثر استخداما في التفسير من غيرها من مكونات النسق .
- المبالغة في محاكاة نموذج العلوم الطبيعية، وخاصة نموذج علوم الحياة ، وكأن النسق الاجتماعي كائن عضوي تحكمة نفس القوانين التي تحكم حركة الكائنات الحية .

---

[٤٢] - العمر : مرجع سابق ، ص ٧٥ .

[٤٣] - اسماعيل ، ذكي ، محمد ، ١٩٨٢ ، الانثروبولوجيا والفكر الإنساني ، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع ، جدة ، ص٢٢٨.

- يؤخذ على الإتجاه البنائي الوظيفي انه احادي النظرة،بمعنى انه لا يرى ويبحث في النسق الاجتماعي الا أبعاد التوازن والوظائف وتحقيق الأهداف فلا يهتم بتحليل أبعاد اخرى مثل أبعاد التغير والاضطراب والأمراض والمشكلات الاجتماعية .
- استبعاد فكرة التغير الاجتماعي وخاصة الجذري والشامل ، وحتى وإن اعترف النموذج البنائي الوظيفي بشيء من التغير الاجتماعي النابع من عوامل كائنة داخل النسق ، فانه لايعطي أي اهتمام، بل لايهتم مطلقا بالتغير الاجتماعي الذي يتم بفعل عوامل من خارج النسق الاجتماعي
- أهمل الإتجاه البنائي الوظيفي فكرة الصراع الاجتماعي، مع أن هذا المتغير اساسي في فهم تغير وتطور المجتمعات الانسانية الصناعية والنامية منها على حد سواء
- صعوبة اختبار كثير من المفاهيم والتصورات والقضايا التي يستند اليها الاتجاه البنائي الوظيفي في فهم المجتمع
- لا تطرح اسئلة رئيسية وجذرية حول غاية الفعل الاجتماعي ،فهو يهتم فقط بنتائج الفعل واستمراره دون النظر في مضامينة وغاياتة البعيدة .

- **ثانياً: نظرية الصراع الاجتماعي** :

لا تنكر نظرية الصراع الإجتماعي أهمية دور المؤسسة العائلية في انجاز الوظائف المناطة بها اجتماعيا ، الا إن النظرية تؤكد على أن المؤسسة العائلية هي أول مؤسسة إضطهادية يختبرها الفرد في حياته الاجتماعية. حيث تمثل سيطرة الرجل على المرأة في النظام العائلي ، أخطر الامثلة التي تقدمها نظرية الصراع وتدينها من الاساس. والى ذلك يشير (انجلز) في كتابه « أصل العائلة ، الملكية الخاصة ، والجولة » قائلا :

« إن الزواج يمثل نموذجاً راقياً للعداوات التي ظهرت في التاريخ. حيث إن نمو وإزدهار مجموعة معينة يتم على حساب مأساة وإضطهاد مجموعة اخرى ... ان العلاقة بين الزوج والزوجة هي مثال نموذجي لما يحصل لاحقا من اضطهاد بين الطبقة الرأسمالية والطبقة العمالية » .([44])

- **أوجه القصور نظرية الصراع الاجتماعي** :

- إن النظرية الصراع تفسر وتربط الاضطهاد الأسري بالاضطهاد الاجتماعي وهذا يعد عرض للمشكلة الاجتماعية دون تقديم حلٍ بديل يعالج مشكلة الاضطهاد المزعوم . فاذا كان الصراع الطبقي مستمرا في جميع اطوار تطور المجتمع الانساني ، كما تزعم نظرية الصراع ، فكيف تستطيع تلك النظرية تصوير شكل العلاقة الزوجية في كل مرحلة من مراحل الصراع الاجتماعي ؟
- إن نظرية الصراع الاجتماعي تقصر عن تحديد دور الزوجين في التعامل الانساني ، وتعجزعن تشخيص مسؤوليتهما المتبادلة في اشباع حاجاتهما

[44] - الأعرجي ، زهير (١٤١٥هـ) النظام العائلى ودور الأسرة في البناء الاجتماعي الاسلامى ، النظام العائلى ودور الأسرة في البناء الاجتماعي الاسلامى ص ٢٢

الغريزية ضمن الحدود الطبيعية ، وتعجز ايضا عن تحديد مسؤولية الابوين تجاه القاصرين من الابناء والبنات والعاجزين من بقية افراد الاسرة كالاجداد والجدات.

- لم تتطرق النظرية ايضا الى الولاية الشرعية او القانونية لاحد الابوين ، ولا الى دور الوصي في حالة وفاة كلا الابوين او احدهما
- إن رأي نظرية الصراع المتعلق بالفكرة القائلة بأن الزواج يمثل نموذجاً للعداوات التي ظهرت في التاريخ لا يعكس الواقع الحقيقي للنظام الاسري الانساني ، بل يمثل جزءا من واقع النظام الاسري الاوروبي في القرون الماضية وامتداده الى القرن الحالي . بل ان نظرية الصراع لم تقدم حلا للمشكلة الاسرية ؛ انما كان من اهداف روادها بالاصل ، ربط المشكلة الاسرية بمظالم النظام الرأسمالي ضد الطبقة العاملة .

- **ثالثاً : النظرية التفاعلية الرمزية :**

تعتبرُ التفاعلية الرمزية واحدةً من المحاور الأساسيةِ التي تعتمدُ عليها النظرية الاجتماعية، في تحليل الأنساقِ الاجتماعية . وهي تبدأ بمستوى الوحداتِ الصغرى (MICRO)، منطلقةً منها لفهم الوحدات الكبرى، بمعنى أنها تبدأُ بالأفراد وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الاجتماعي.([٤٥]) فأفعالُ الأفراد تصبح ثابتة لتشكل بنية من الأدوار؛ ويمكن النظر إلى هذه الأدوار من حيث توقعات البشر بعضهم تجاه بعض من حيث المعاني والرموز. وهنا يصبح التركيز إما على بُنى الأدوار والأنساق الاجتماعية، أو على سلوك الدور والفعل الاجتماعي.

ومع أنها تَرى البُنى الاجتماعية ضمناً، باعتبارها بنىً للأدوار بنفس طريقة بارسونز Parsons ، إلا أنها لا تُشغل نفسها بالتحليل على مستوى الأنساق، بقدر اهتمامها بالتفاعل الرمزي المتشكل عبر اللغة، والمعاني، والصور الذهنيةِ، استنادا إلى حقيقةٍ مهمةٍ، هي أن على الفرد أن يستوعب أدوارَ الآخرين([٤٦]).

إن أصحابَ النظريةِ التفاعلية يبدَءُون بدراستهم للنظام التعليمي من الفصل الدراسي (مكانَ حدوثِ الفعلِ الاجتماعي). فالعلاقة في الفصل الدراسي والتلاميذِ والمعلم، هي علاقة حاسمةٌ؛ لأنه يمكن التفاوضُ حول الحقيقة داخل الصفّ، إذ يُدرك التلاميذ حقيقةَ كونهم ماهرين أو أغبياءَ أو كسالى. وفي ضوء هذه المقولاتِ يتفاعلُ التلاميذِ والمدرسون بعضهم مع بعض، حيث يحققون في النهاية نجاحاً أو فشلاً تعليمياً.([٤٧])

---

[٤٥] - الجولاني ، فادية عمر ا.(١٩٩٧)، علم الاجتماع التربوي، مركز الاسكندرية للكتاب. ص٢١٥

[٤٦] - إيان كريب. (١٩٩٩)، النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس، ترجمة محمد حسين غلوم، عالم المعرفة، ع (٢٤٤)، الكويت. ص١٣٠

[٤٧] أحمد ، حمدي علي. (١٩٩٥)، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية. ص١٨٠

- **أوجه القصور في نظرية التفاعلية الرمزية** :

إغفال الجوانب الأوسع للبنية الاجتماعية فهي لا تستطيع قول أي شئ عن ظواهر كالقوة، والصراع، والتغير كما يوجه إليها أيضا نقد في أنها تقدم صورة ناقصة عن الفرد وأن التفاعلية الرمزية لا يمكنها فهم العواطف. ولكن تبقى التفاعلية الرمزية منظورا معرفيا في دراسة الشخصية ويظل مركز الاهتمام فيها دراسة التفكير وعملياته فنحن نفهم البشر حينما نفهم ما يعتقدون أنهم يعرفونه عن العالم أي نفهم معانيهم ومفاهيمهم عن أنفسهم.

- **نظرية الاختيار العقلاني لجون إلستر** Jon Elster
- **ميز فيبر بين أشكال أربعة للفعل**:
  - الفعل التقليدي.
  - الفعل العاطفي.
  - الفعل الموجه نحو غاية عليا.
  - الفعل الموجه نحو هدف عملي دنيوي (وهو الفعل العقلاني) وهو الفعل أيضا المرتبط بتطور الرأسمالية وانتشار الصناعة.

وهذه النظرية تشبه إحدى المدارس الماركسية التي آمنت بالاختيار الحر العقلاني وهي تتضمن جانبا نفعيا (فأنا أختار ما يجلب لي أكبر درجة من الإشباع أو المنفعة) وتفترض أن رغبات الفرد ومعتقداته هي مبررات فعله.

- **النقد الموجه للنظرية** :

ومما يوجه من نقد لتلك النظرية، أنها خاصة تتعامل مع الفعل في ظروف معينة وقد أشار ألستر (١٩٨٩) إلى أن المعايير الاجتماعية تمنح نوعا من الدافعية للفعل وهذه الدافعية لا يمكن اختزالها إلى العقلانية.

- **الخاتمة** :

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمين اما بعد ،،،

إن النقد الشديد الذي وجه إلى كثير من نظريات علمي النفس والاجتماع والتي أشرنا إليها في بحثنا ، تجعل من الضروري إعادة النظر في كثير من هذه النظريات ، وأن نضعها موضع النقد الشديد على ضوء مباديء الإسلام .

وللأسف الشديد وبالرغم من أهمية الموضوع إلا أن أثناء إعداد البحث لم تجد الباحثة كتابًا جامعًا يضم شتات هذا الموضوع ، كما أنها إلى الآن لم تُعمم في المقررات الجامعلة سوى بعض الجامعاتالقليلة للغاية وعلى هذا توصي الباحثة بما يلي :

- **التوصيات** :
  - ضرورة الزيادة في إعداد مداخل وكتباً دراسية للمرحلة الجامعية وما بعدها تعنى بطبيعة التأصيل والتوجيه للعلوم الإجتماعية ،، فيدرس الطلاب من ضمن ما يدرسون فصلا عن المنهجية الغربية والنقد الموجه إليها كما

يدرسون التصور الإسلامي لنظرية المعرفة وأسسها. ويدرسون أيضاً من ضمن ذلك العلاقة بين الوحي والعلم وطرق الجمع بين ما ثبت في القرآن والسنة ومعطيات العلوم الأجتماعية والتربوية.

- ضرورة توجيه الباحثين وطلاب الماجيستير والدكتوراه بعمل دراسات في مثل هذا الموضوع .

• المراجع :

١. القرآن الكريم.

٢. الأعرجي ، زهير (١٤١٥هـ) النظام العائلى ودور الأسرة في البناء الاجتماعي الاسلامى النظام العائلى ودور الأسرة في البناء الاجتماعي الاسلامى

٣. البستاني ، محمد ،الاسلام وعلم النفس ،، مجمع البحوث الاسلامية للنشر ، بيروت لبنان ط١

٤. الجولاني ، فادية عمر ا.(١٩٩٧)، علم الاجتماع التربوي، مركز الاسكندرية للكتاب

٥. الراوي: وابصة بن معبد الأسدي المحدث:النووي - المصدر: المجموع - الصفحة أو الرقم: ٩/ ١٥٠

٦. العثمان، عبدالكريم (١٩٨١م). الدراسات النفسية عند المسلمين والغزالي بوجه خاص. ط٢. القاهرة: مكتبة وهبة

٧. العمري ، صالح سليمان : مكانة الحواس من المعرفة في الإسلام ،رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة أم القرى ، غير منشورة

٨. الفاروقي، إسماعيل (١٩٨٦م). إسلامية المعرفة. هيرندون: المعهد العالمي للفكر الإسلامي

٩. الفيروزآبادي، مجد الدين محمد (١٤١٣هـ). القاموس المحيط. تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة. بيروت: مؤسسة الرسالة

١٠. القاضي ، يوسف (١٤٠١) ، علم النفس التربوي في الإسلام ، دار المريخ ، الرياض.

١١. الوسائل، جهاد النفس، ب ٩، ح٢، الرواية صحيحة علي بن ابي طالب.

١٢. إسماعيل ، زكي محمد (١٤٠٧) إنجازات الجامعات الإسلامية في مجال توجيه العلوم إسلاميًا . المعهد العالي للفكر الإسلامي . بحوث مؤتمر التوجيه ، ج٢

١٣. إسماعيل ، زكي ، محمد ، ١٩٨٢ ، الانثروبولوجيا والفكر الإنساني ، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع ، جدة

١٤. إيان كريب. (١٩٩٩)، النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس، ترجمة محمد حسين غلوم، عالم المعرفة، ع (٢٤٤)، الكويت.

١٥. أبو حطب، فؤاد (أ ١٤١٢هـ). نحو وجهة إسلامية لعلم النفس. مجلة المسلم المعاصر.

١٦. أحمد ، حمدي علي. (١٩٩٥)، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية.

١٧. حكيم ، عبد الحميد عبد الحميد (١٤٢٢هـ) نظريات التعلم رؤية إسلامية ، بحث منشور جامعة أم القرى .

١٨. خليل، محمد رشاد (١٤٠٧). علم النفس الإسلامي العام والتربوي: دراسة مقارنة. الكويت: دار القلم .

١٩. نن الترمذي ، ت الشيخ احمد محمد شاكر وآخرين ، المكتبة الإسلامية ، بيروت .

٢٠. شرح النووي على صحيح مسلم ، محي الدين النووي ، المطبعة المصرية .

٢١. عاشور ، مجدي (١٩٩٤) مفهوم إسلامية المعرفة . نشرة الفكر الإسلامي ، العدد ١٥ .

٢٢. عبد الغفار ، عبد السلام (١٩٧٣م) في طبيعة الإنسان ، دار النهضة العربية ، القاهرة.

٢٣. قسم التربية بكلية العلوم الاجتماعية (١٤٠٧هـ). محضر اجتماع لجنة التأصيل الإسلامي في العلوم الاجتماعية والإنسانية. (ذكر في): مركز البحوث: ندوة التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية من ٥ إلى ١٤٠٧/٦/٦هـ. أوراق العمل المقدمة للندوة، القسم الأول الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. عمادة البحث العلمي.

٢٤. محمد ، محمد محمود (١٤٠٥هـ) علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام ، دار الشروق ، جدة.

٢٥. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد ٢٢، السنة ٢٢، ص٤٦٩- ٥٠٦

٢٦. نجاتي ، محمد عثمان (١٤٢٢هـ) مدخل إلى علم النفس الإسلامي ، دار الشروق ، القاهرة ، ط

٢٧. نجاتي ، محمد عثمان (١٩٨٧م) القرآن وعلم النفس ، دار الشروق ، القاهرة ، ط٣.

٢٨. نجاتي، محمد عثمان (١٤١١هـ). منهج التأصيل الإسلامي لعلم النفس. مجلة المسلم المعاصر، ع٥٧

٢٩. ندوة تحت اسم التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية في مدينة الرياض في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عام (١٤٠٧هـ) أوراق العمل

****