١٠

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

فصلية دورية تصدر في أربعة أعداد سنويا

المجلد الثالث .. العدد الثاني .. مارس ٢٠٠٩م

((الناشر : مؤسسة الرشد ناشرون))

OBEIKAN.COM

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي

- أ .د /أحمد محمود عبد المطلب . .كلية التربية سوهاج مصر.
- أ .د /الحسين بن محمد شواط . . الجمهورية العربية التونسية .
- أ . د /أمال مصطفى كمال . . كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ .د /بوحفص بالعيد مباركي . . كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ . د /حمدي أبو الفتوح عطيفة . . كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ .د /خليل يوسف الخليلي . . كلية التربية جامعة البحرين .
- أ .د /رشدي أحمد طعيمة . . كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ .د /رضا مسعد السعيد . . كلية التربية جامعة المنوفية مصر.
- أ .د/زكريا يحيي لال . . كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- 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 محمد السعيد . .كلية التربية جامعة القصيم السعودية .
- أ .د/سهام محمد بدر . .رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ .د /صفية محمد أحمد 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 الله جمعة الكبيسي . . كلية التربية جامعة قطر.
- أ .د/ علياء عبد الله الجندي . .جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ .د/فوزية إبراهيم دمياطي . . جامعة طيبة بالمدينة المنورة .
- أ .د/كاريمان عويضة منشار . . كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ .د/محمد الشيخ حمود . . كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ .د /محمود أبو النيل . . كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ .د/محمود كامل الناقة . .كلية التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ .د/منصور أحمد غوني . . كلية التربية جامعة طيبة السعودية .

((هيئة تحرير المجلة)) :

- أ . د /ماهر إسماعيل صبري . . جامعة طيبة . . **رئيسا للتحرير** .
- أ . د /ناهد عبد الراضي نوبي محمد . . جامعة الملك فيصل . . عضوا
- أ . د /عبد الرحيم الهلالي . . جامعة الأميرة نورة . . عضوا .
- د /منى سالم زعزع . . جامعة الملك خالد . . عضوا ومراجعا للغة الانجليزية .
- د /عائشة بليهش العمري . . جامعة طيبة . . عضوا ومراجعا للإخراج الفني .
- د /صفاء عبد العزيز محمد . . جامعة حلوان . . عضوا ومراجعا للغة العربية
- أ /فيصل عبد المطلب ميرغني . . مدير النشر بمؤسسة الرشد . . عضوا .
- أ /أحمد أنور السيد عبد المجيد . . سكرتير المجلة . . عضوا .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

((المحكمون لبحوث العدد من تبين أنجديا))

- أ .د / أحمد محمود عبد المطلب .. جامعة أسيوط.
- أ . د / العزب محمد زهران .. جامعة بنها.
- أ . د / رضا مسعد السعيد ..جامعة المنوفية.
- أ . د / زينب محمود شقير .. جامعة طنطا.
- أ . د / سامي محمود أبو بيه ..جامعة طيبة.
- أ . د / سهام محمد بدر ..جامعة الأسكندرية.
- أ . د / صفية محمد أحمد سلام ..جامعة المنيا.
- أ . د / عادل محمد عبد الله .. جامعة الزقازيق.
- أ . د / ماهر إسماعيل صبري ..جامعة طيبة.
- أ . د / محمد المري محمد ..جامعة أم القرى.

ثمن النسخة : ١٥ ريالا سعوديا أو ما يعادلها في الدول العربية ، ٥ دولار أمريكي أو ما يعادلها بجميع دول العالم.
الاشتراك السنوي : ٦٠ ريالا سعوديا للأفراد العرب ، ١٠٠ريالا للمؤسسات العربية.
٢٥دولارا للأفراد ، ٤٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم
((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

محتويات العدد :

الباب الأول : مقالات وأوراق عمل الأساتذة :

- مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس . . بقلم : رئيس التحرير

الباب الثاني : بحوث ودراسات محكمة :

- البحث الأول : العفو وعلاقته بكل من الرضا عن الحياة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والغضب . . د/السيد كامل الشربيني منصور .
- البحث الثاني : فعالية تدريس العلوم بمساعدة الكمبيوتر في التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمحافظة الطائف . . د/سميحة محمد سعيد سليمان .
- البحث الثالث : تصور مقترح لتطوير مناهج الرياضيات (الجبر) بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية NCTM د/سامية حسنين عبد الرحمن بيومي هلال .
- البحث الرابع : الإفراط في استخدام الانترنت وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب الجامعة (المصريين والسعوديين) . . د/محمود علي أحمد السيد .
- البحث الخامس : تنمية مهارات التفكير في دروس التربية الإسلامية . . د/صفية بنت عبدالله احمد بخيت .

الباب الثالث : ملخصات الرسائل العلمية :

- ملخص رسالة١ : دكتوراه في مناهج وطرق تدريس العلوم .
- ملخص رسالة٢ : دكتوراه في مناهج وطرق تدريس العلوم .
- ملخص رسالة٣ : دكتوراه في تكنولوجيا التعليم .

الباب الرابع : أعلام التربية وعلم النفس بالوطن العربي :

- شخصية العدد : المرحوم أ . د/إبراهيم بسيوني عميرة .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تعريف بالمجلـــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة ... يصدرها قسم النشر العلمي **بمؤسسة الرشد للطباعة والنشر والتوزيع ((الرشد ناشرون))** بالمملكة العربية السعودية لصاحبها **الأستاذ/ أحمد فهد الحمدان رئيس اتحاد الناشرين العرب**.. ويشرف على إصدارها نخبة من 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.

تصدر المجلة في أربعة أعداد فصلية سنويا بشكل دوري خلال أشهر يناير ، ومارس ، ويوليو ، وأكتوبر ، بحيث تكون كل أربعة أعداد منها في مجلد يأخذ ترتيبا مسلسلا .. صدر العدد الأول من المجلة في يناير ٢٠٠٧م.. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع أعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلـــة :

- **كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية.**
- **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**

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

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 أعداد المجلة.
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من أعداد 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 عدد٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .
- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .

- يرسل صاحب البحث أو الدراسة مرفقا ببحثه مبلغا قدره ٢٠٠ ريالا سعوديا (نقدا أو بشيك مقبول الدفع أو بحوالة) ، أو ما يعادلها بالعملات العربية من أية دولة عربية أخرى كمصاريف تحكيم.
- عند قبول البحث أو الدراسة للنشر بالمجلة يرسل الباحث مبلغ ١٠٠ريالا سعوديا (نقدا أو بشيك مقبول الدفع أو بحوالة) كمصاريف إدارية في حال كان عدد صفحات البحث أو الدراسة لا تزيد عن ٢٥ صفحة ، وتحتسب كل صفحة زائدة عن هذا العدد بمبلغ ١٠ عشرة ريالات على أن تحدد عدد الصفحات بعد تنسيق البحث وفقا لقواعد التنسيق المعمول بها في المجلة .
- يعفى الباحث من ٥٠ % من مصروفات التحكيم على البحث الثاني عندما يكون له بحثين منشورين في نفس العدد ، أو في عددين متتاليين من المجلة.
- 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 ٦ نسخ منها 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 أعداد 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 وبعض الدول العربية

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :
المملكة العربية السعودية – المدينة المنورة – كلية التربية جامعة طيبة
أو على مكتبنا بجمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي ت : ٣٢٣٦٦٣٣ /٠٠٢٠١٣
أو الاتصال على موبايل ٠٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية
أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني : mahersabry21@yahoo.com

- **مقدمة المجلة :**

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

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 ــ عن قصد أو عن غير قصد ــ 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** :

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الثاني في المجلد الثالث من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس.. وهو العدد العاشر وفقا لمسلسل أعداد المجلة .

وفي هذا العدد من المجلة خمسة بحوث : البحث الأول بعنوان " **العفو وعلاقته بكل من الرضا عن الحياة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والغضب . . إعداد : د/ السيد كامل الشربيني منصور** . والبحث الثاني بعنوان : **فعالية تدريس العلوم بمساعدة الكمبيوتر في التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمحافظة الطائف . . إعداد : د/سميحة محمد سعيد سليمان.** والبحث الثالث بعنوان " **تصور مقترح لتطوير مناهج الرياضيات (الجبر) بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية NCTM . .إعداد: د/ سامية حسنين عبد الرحمن بيومى هلال.** والبحث الرابع بعنوان : **الإفراط في استخدام الانترنت وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب الجامعة (المصريين والسعوديين) . . إعداد : د / محمود علي أحمد السيد.** والبحث الخامس بعنوان : " **تنمية مهارات التفكير في دروس التربية الإسلامية إعداد : د/ صفية بنت عبدالله احمد بخيت.**

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى اثنين من المحكمين الأساتذة البارزين 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

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الباب الأول:
مقالات وأوراق عمل وبحوث الأساتذة

OBEIKAN.COM

OBEIKAN.COM

المقال الأول :

((مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس))

إعـــــداد :

أ.د / ماهـــر إسماعيل صبـــــــري

أستاذ المناهج وطرق التدريس كلية التربية

جامعة طيبة بالمدينة المنورة

OBEIKAN.COM

OBEIKAN.COM

((مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس))

أ . د / ماهر إسماعيل صبري

هناك العديد من المفاهيم والمصطلحات الأساسية في مجال المناهج وطرق التدريس ، التي يجب لكل من يدرس أو يبحث أو يعمل بمجال التعليم عموما ، وبمجال المناهج وطرق التدريس علي وجه الخصوص أن يلم بها ويدرك الفرق بينها مثل مفاهيم : المنهج ، والمقرر ، والمحتوى ، والبرنامج والكتاب المدرسي ، والوحدة الدراسية ، والدرس ، وكذلك مفاهيم : التدريس وطرق التدريس ، وأساليب التدريس ، واستراتيجيات التدريس ، ونماذج التدريس ... ونظرا لأن البعض مازال يخلط بين تلك المصطلحات والمفاهيم فإن الورقة التالية تتناول تعريفا لكل منها ، محاولة بيان الفارق بينها:

- **مفهوم المنهج** :

المنهج أو المنهاج مصطلح عام يعني الطريق الواضح ، وهو مصطلح لاتيني الأصل يعني الطريقة *Method* التى يتبعها الفرد لتحقيق هدف محدد. والمنهج *Curriculum* مصطلح شائع فى مجال التعليم حيث يشير إلى: وثائق الرسالة التعليمية التى تقدمها مؤسسات التعليم لطلابها كى تحقق من خلالهم أهداف محددة.

والمنهج التعليمى ، أو المنهج الدراسى مصطلح له تعريفات عديدة فى الأدب التربوى ، لكن معظم هذه التعريفات تجمع على معنيين : أحدهما محدود يعرف المنهج التعليمى بأنه : خطة شاملة لمجموعة خبرات تعليمية تعلمية يتم إكسابها للمتعلم فى صف دراسى أو مرحلة دراسية محددة داخل جدران مؤسسة تعليمية نظامية . أما المعنى الآخر فهو الأكثر شمولا وإتساعا حيث يعرف المنهج الدراسى بأنه : وثائق مكتوبة تضم خطة شاملة متكاملة لمجموعة متنوعة من خبرات التعليم والتعلم (المعرفية – والمهارية والوجدانية) يتلقاها المتعلم فى صف دراسى أو مرحلة دراسية محددة داخل أو خارج جدران المؤسسات التعليمية النظامية.

والمنهج هو منظومة تضم عدة عناصر ومكونات مترابطة متفاعلة تحقق أهداف تعليمية محددة . وتتكون منظومة المنهج من ستة عناصر هى : الأهداف ، والمحتوى ، وطرق التدريس ، والوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة ، والتقويم ، حيث يؤثر كل عنصر منها ويتأثر ببقى العناصر. وتنطلق منظومة المنهج من الأهداف.

ويمثل المنهج أحد أهم عناصر منظومة التدريس ، فما منظومة التدريس سوى معلم ، ومتعلم ، بينهما منهج دراسي .

- **مفهوم المقرر** :

من المفاهيم التي ربما تتداخل لدى البعض مع مفهوم المنهج مفهوم المقرر *Course* ذلك المفهوم الذي يشير إلى العناوين والموضوعات

OPEN ARCHIVE .COM

والعناصر الرئيسة التى يدور حولها المحتوى العلمى لأى منهج ، أو برنامج تعليمى ، أو دراسى موجه لأية فئة أو مجموعة من الدارسين. وهناك من يخلط بين المنهج ، والمحتوى ، والمقرر.

ويعرف المقرر الأساسى *Core Course* بأنه : مقرر دراسى يقدم فيه إطار عام هيكلى للأفكار ونشاطات التدريس ، والذى يستطيع فيه المدرس أن يضيف طرقه وأفكاره الخاصة. كما يشير المصطلح أيضا إلى المقرر الذى يجب أن يؤخذ كجزء من المنهج الأساسى لأى صف أو أية مرحلة تعليمية.

أما المقرر الدراسي فيعرف بأنه : ذلك الجزء من البرنامج الدراسي والذي يتضمن مجموعة من الموضوعات الدراسية التي يلتزم الطلاب بدراستها في فترة زمنية محددة قد تتراوح بين فصل دراسي واحد ، وعام دراسي كامل وفق خطة محددة . ويرتبط المقرر الدراسي بمفهوم الخطة الدراسية *Syllabus* ، تلك التي تشير إلى توصيف كامل للمقرر الدراسي الذي يدرسه الطلاب من حيث : تحديد القائم على تدريسه ، والفئة الطلابية المستهدفة ، ومجموعة الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من خلاله والموضوعات التي يتناولها المقرر ، وتوزيعها على مدة الدراسة وأهم المتطلبات التعليمية اللازمة لتنفيذه ، وأساليب التقويم التي تستهدف الحكم على مدى تحقق أهدافه ، وقائمة المراجع التي تدعم تعليم وتعلم المقرر. (محمد السيد علي ، ١٩٩٨م ، ص ١٣) .

- **مفهوم المحتوى** :

المحتوى *Content* مصطلح عام يشير إلى مضمون الشيء ، ويشيع استخدام هذا المصطلح فى مجال المناهج التعليمية ، حيث يشير إلى أحد عناصر ، أو مكونات المنهج . والمحتوى هو المكون الثانى لأى منهج تعليمى ، يأتى فى الترتيب بعد المكون الأول وهو " الأهداف " ، ويشمل محتوى المنهج كافة الخبرات والمعارف والمعلومات والمهارات والإتجاهات التى يسعى المنهج لإكسابها للمتعلم. كما يشير محتوى المنهج أيضا إلى المعلومات المكتوبة ، والمصطلحات ، والمفاهيم ، والمبادئ والقوانين والنظريات ، والرسوم التوضيحية ، والأنشطة ، والتمرينات والأسئلة والاختبارات ... الخ ، المنصوص عليها فى وثيقة المنهج التى تكون غالبا الكتاب الدراسى . وقد يخلط البعض بين مصطلحى المنهج والمحتوى.

ويعرف محتوى المنهج بأنه : كل ما يضعه القائم بتخطيط المنهج من خبرات تفصيلية للموضوعات المقررة ، سواء كانت خبرات معرفية ، أم مهارية ، أم وجدانية ، بهدف تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم أي أن المحتوى هو المضمون التفصيلي للمنهج والذي يجيب عن التساؤل : ماذا ندرس ؟ . (محمد السيد علي ، ١٩٩٨م ، ص ٣٧) .

ARCHIVE OF SID

- **مفهوم البرنامج** :

البرنامج *Programme / Program* مصطلح عام يشير إلى معاني عديدة تختلف بإختلاف المجال الذي يذكر فيه ، وبصفة عامة فإن البرنامج هو : مجموعة إجراءات ، وخطوات ، وتعليمات وقواعد يتم اتباعها لنقل خبرات محددة مقروءة ، أو مسموعة أو مرئية ، مباشرة ، أو غير مباشرة تعليمية ، أو ترفيهية أو تثقيفية ، وذلك لفرد أو مجموعة أفراد ، أو جمهور كبير ، في مكان واحد ، أو في أماكن متفرقة ، لتحقيق أهداف محددة .

والبرنامج التعليمي *Instructional Program* هو نوع من البرامج عموما ينطوي علي تحقيق أهداف تعليمية مباشرة ، أو غير مباشرة والبرامج التعليمية متنوعة ، منها ما هو مسموع (إذاعي) ومنها ما هو مقروء (كتابي) ومنها ما هو مرئي (تليفزيوني فيديوي ، كمبيوتري) ، ومنها ما هو نظامي ومنها ما هو غير نظامي ومنها ما هو تدريبي ومنها ما يختص بإعداد الفرد لعمل أو وظيفة محددة .

ويعرف البرنامج التعليمي بأنه : كل ما يتلقاه الفرد داخل أية مؤسسة تعليمية ، أو خارجها من خبرات هادفة ينتج عنها تغيير في سلوكه المعرفي والمهاري ، والوجداني على نحو مرغوب . وقد يكون البرنامج التعليمي ذاتيا فرديا ، أو جماعيا ، أو جماهيريا كما هو الحال في البرامج التعليمية التي تبثها الإذاعة والتليفزيون.(ماهر إسماعيل صبري،٢٠٠٢م ، ص ١٥٤)

البرنامج التعليمي إذن هو : خطة تعليمية يتم وضعها لمتعلم فرد ، أو لصف تعليمي ، أو لمؤسسة تعليمية ، أو لعدد من المؤسسات التعليمية يستغرق تنفيذها يوم دراسي واحد ، أو بضعة أيام ، أو فصل دراسي ، أو عام دراسي كامل ، أو أكثر من ذلك حيث تضم تلك الخطة مجموع الخطوات والإجراءات والدروس والأنشطة التي يجب على المتعلمين تلقيها وتعلمها داخل حجرات الدرس أو خارجها وذلك في مدة زمنية محددة. فيقال بأن المنهج المدرسي يحتوي على برنامج للتربية الإسلامية وآخر للغة العربية وثالث للعلوم ، ورابع للرياضيات ... وهكذا .

أما البرنامج التدريبي *Training Program* في العملية التعليمية فهو نوع من البرامج التي يتلقاها العاملون في ميدان التعليم من معلمين وفنيين وإداريين أثناء الخدمة لتنشيطهم بكل ما هو جديد في مجال عملهم وتختلف هذه البرامج من حيث مدتها ، ونوعية الخبرات المقدمة من خلالها وأساليب تدريسها وتنفيذها ، باختلاف الهدف منها ونوعية الأفراد المتدربين. ويختلف البرنامج التدريبي عن البرنامج التدريسي في جانب أساسي هو مدة تنفيذ البرنامج ، حيث تتسم برامج التدريب بأنها مكثفة في مدة زمنية محددة تكون غالبا قصيرة تتراوح عادة من ثلاثة أيام إلي شهر وقد تزيد المدة إلى بضعة شهور وفقا لطبيعة البرنامج وأهدافه . كما يختلف

OBEIKAN.COM

البرنامج التدريبي عن البرنامج التدريسي في الهدف ، فالثاني يهدف إلى البناء والإعداد ووضع الأسس ، في حين يهدف الأول إلى التحسين والتطوير في مستوى الأداء.(ماهر إسماعيل صبري ، ٢٠٠٢م ص ١٥٣).

- **مفهوم الكتاب** :

يظن البعض أن المنهج هو الكتاب الذي يدرسه المتعلم في أية مادة دراسية لأي صف دراسي ، لكن مفهوم المنهج يختلف عن مفهوم الكتاب حيث يشير مصطلح كتاب Book بصفة عامة إلى : أية وثيقة مطبوعة على شكل مجلد مكون من عدة صفحات تحوي معلومات وبيانات وصور ورسومات توضيحية مرتبطة بموضوع أو مجال ما . ويختلف نوع الكتاب باختلاف موضوعه ، وأهدافه ، والفئة المقدم لها هذا الكتاب . ومن أنواع وأشكال الكتاب في المجال التعليمي ما يلي : (ماهر إسماعيل صبري ٢٠٠٢، ص ص : ٤٣١-٤٣٢).

- **الكتاب الدراسي** : **Textbook**

الكتاب الدراسي هو كتاب مطبوع ، أو إلكتروني يشمل موضوعات دراسية مقررة في أي مجال من مجالات الدراسة بكافة تفصيلاتها العلمية. وغالبا ما يكون الكتاب الدراسي هو المرجع الأول الذي يعود إليه أي دارس لاكتساب معلوماته.

- **الكتاب المدرسي** : **School Book**

الكتاب المدرسي هو نوع من الكتب الدراسية التي تستخدم عادة في مراحل التعليم الإلزامي قبل الجامعي ، وهي تمثل الوعاء الذي يحوي تفصيلات محتوى المادة الدراسية لأي مجال دراسي ويأخذ الكتاب المدرسي موقعا مهما في منظومة التدريس ، ومنظومة المنهج ، ومنظومة التربية المدرسية .

- **كتاب المعلم** : **Teacher Book**

وهو أي كتاب ، أو كتيب يكون بمثابة مرشد ، أو دليل للمعلم في تدريس الموضوعات الدراسية المقررة لأي صف دراسي في أية مادة دراسية .

- **كتاب التمارين** : **Work Book**

وهو نوع من الكتب أو الكتيبات التي تعمل كمرشد للأفراد في دراسة أو تعلم موضوع ما ، أو التدريب على القيام بعمل ما ، أو أداء مهام ، أو أنشطة محددة ، أو تجارب عملية .

- **الكتاب الإلكتروني** : **Electronic Book**

وهو أي كتاب تتم برمجته إلكترونيا على اسطوانة أو ديسك كمبيوتر حيث يمكن تصفح صفحاته ومعلوماته من خلال جهاز كمبيوتر . وهو شكل جديد للكتاب بدلاً من صورته المعتادة . ويمتاز الكتاب الإلكتروني بصغر

OBEIKAN.COM

حجمه ، لكن برمجته وقراءته تحتاج بالضرورة لوجود جهاز كمبيوتر فضلا عن الخبرة التي يجب توافرها فيمن يقوم ببرمجة مثل هذه الكتب ومن يستخدمها من حيث التعامل مع أجهزة الحاسوب وبرمجياتها.

- **مفهوم الوحدة** :

ياتي مفهوم الوحدة ضمن المفاهيم الأساسية الشائعة في ميدان المناهج وطرق التدريس ، حيث يرتبط هذا المفهوم بمفاهيم أخرى كالمنهج والمحتوى والمقرر والدرس .. إلخ ، فالوحدة هي جزء من محتوى المنهج تشتمل على درس واحد أو عدة دروس تدور حول موضوع واحد . وفي إطار تعريف مفهوم الوحدة أوردت الأدبيات العديد من التعريفات لهذا المصطلح ، لكن بالرغم من تعدد تلك التعريفات فإنه يمكن لنا أن نفرق بين تعريف نوعين أساسيين من الوحدات هما :

- **الوحدة التعليمية أو الدراسية** :

وتعرف بأنها : جزء من محتوى مقرر دراسى محدد تعالج موضوعا عاما من موضوعات المقرر ، بحيث تشمل مجموعة موضوعات أو دروس فرعية تدور جميعها حول الموضوع العام .

ويشير هذا المصطلح أيضا إلى : جزء من مقرر دراسى يتضمن مجموعة من الدروس اليومية ، أو الموضوعات الدراسية المتتابعة التى تندرج تحت اسم مفهوم واحد مثل : وحدة الطاقة ، وحدة الحركة ، وحدة الكائنات الحية... الخ .

وتعرف الوحدة كتنظيم لمناهج التعليم بأنها : تنظيم لنشاطات التعلم وأنماطه المختلفة حول هدف معين ، أو مشكلة ، يتم بالتعاون بين مجموعة متعلمين ومعلمهم .

- **الوحدة التعليمية المصغرة**:

ويطلق عليها أسماء عديدة مثل : الموديول ، والحقيبة التعليمية والرزمة التعليمية ، والمقرر المصغر . وهى : وحدة تعليمية متكاملة ذاتيا تتيح للمتعلم التعلم بشكل فردى ذاتى من خلال مجموعة أنشطة تعليمية تعلمية متنوعة وتسمح للمتعلم بتقويم نتائج تعلمه ذاتيا.

وتركز الموديولات ، أو الوحدات التعليمية المصغرة على أسس أهمها: تفريد التعليم ، حيث تسمح للمتعلم أن يتقدم فى العملية التعليمية وفقا لقدراته وإمكاناته الشخصية. ويتكون أى موديول تعليمى صغيرا كان أم كبيرا من عدة عناصر أساسية هى : صفحة الغلاف وتحمل عنوان الموديول والعناصر التى يتناولها ، والتمهيد أو المقدمة ، ويعطى فكرة موجزة عن مضمون الموديول ، وأهمية دراسته ، وخطوات السير فيه ، والأهداف التى تصاغ بشكل سلوكى إجرائى ، والاختبار القبلى ، وأنشطة التعليم والتعلم (محتوى الموديول) ، والاختبار البعدى ، وأخيرا نموذج إجابة الاختبارين

OBEIKAN.COM

القبلى البعدى ، ثم قائمة المراجع الإضافية . ويمكن تقديم وحدات التعلم الذاتي هذه للمتعلم في شكل ورقي مكتوب ، أو في شكل إلكتروني يتم دراسته عبر جهاز الكمبيوتر .

- **مفهوم الدرس** :

يشير مفهوم الدرس Lesson إلى أصغر وحدة في بنية محتوى المنهج حيث يتضمن قدرا محدودا من المعلومات والخبرات المرتبطة بموضوع واحد . كما يشير الدرس أيضا إلى الوقت المخصص لتدريس هذا القدر المحدود من المعلومات والخبرات ، ويعرف بالحصة في نظام التعليم المدرسي ، ويعرف بالمحاضرة في نظام التعليم الجامعي. ويرتبط مفهوم الدرس ارتباطا وثيقا بمفاهيم : المنهج ، والمحتوى والكتاب ، والوحدة فلكل منهج محتوى ، وكل محتوى يشمل واحدات دراسية ، وكل وحدة تشمل عددا من الدروس التي تغطي الجوانب المختلفة لموضوع واحد.

- **مفهوم التدريس** :

إذا كان الموضوع الأساسي لهذا الكتاب هو مبادئ التدريس ومهاراته فإن من الضروري بداية الوقوف عند مصطلح التدريس لتعريفه والتعرف على مدلوله ، والتدريس Teaching عموما مصطلح متعدد المعاني والتعريفات ، حيث ارتبطت معاني وتعريفات هذا المصطلح بتعريفات مصطلح التربية ، وما طرأ عليه من تطوير .

ويعرف التدريس بأنه : عملية تستهدف نقل الخبرات بين المعلم وطلابه والتدريس عملية منظمة هادفة ، بمعنى أنه منظومة مكونة من مجموعة عناصر تتفاعل فيما بينها لتحقيق أهداف محددة ، وهذه العناصر هي : مدخلات التدريس (معلم – منهج – متعلم) ، وعملياته (استراتيجيات أساليب – طرق تدريس) ، ومخرجاته (أهداف تحققت وخبرات اكتسبها الطلاب) ، وتغذية راجعة تربط بين هذه العناصر ، وبيئة تدريس تجمع كل هذه العناصر ، وتتيح التفاعل فيما بينها. وينظر إلى التدريس أحيانا على أنه مهنة تستهدف تيسير عملية تعليم وتعلم الأفراد ، أو فن له فنياته ومهارته أو عملية اتصال تفاعلي بين مرسل ومستقبل حول رسالة تعليمية محددة من خلال قنوات اتصال تعليمي مناسبة .

وقد تطور التدريس خلال العقود القليلة الماضية تطورا كبيرا حتى صار علما له أصوله ، حيث يعرف علم أصول التدريس (بيداجوجيا) Pedagogy بأنه : ذلك العلم المعنى بدراسة أسس وعناصر منظومة التدريس ، وإجراءات تصميم التدريس الناجح ، وطرق وأساليب واستراتيجيات ونماذج التدريس ، وكل ما يتعلق بعملية التدريس .

وتتباين الآراء حول كنه عملية التدريس وطبيعتها ، فهناك من ينظر إلى التدريس على أنه علم ، وهناك من ينظر إليه على أنه فن ، لكن النظرة التي

OBEIKANDL.COM

تبدو سائدة بين المتخصصين في هذه الأيام تؤكد أن التدريس ليس علما فقط وليس فنا فقط ، لكنه مركب متجانس متفاعل من العلم والفن معا . وفي هذا الإطار يؤكد (محمد زياد حمدان ، ١٩٩٩م ، ص ٦٣)على أن التدريس بمفهومه المعاصر لم يعد مهنة روتينية يتخذها البعض لسد حاجات مادية معينة بل أصبح فنا وعلما في آن واحد ، ويرجع المفهوم الشامل للتدريس كعلم وفن إلى القرنين الثامن عشر ، والتاسع عشر ، حيث أدخل على التربية خلالهما العديد من الاعتبارات الفلسفية والنفسية التي دعت للنظر إلى التدريس على أنه مزيج من العلم والفن معا .

ويشير (حسن زيتون ، ١٩٩٧م ، ص ٨٧) إلى نفس المعنى ، حيث يري أن خبرة ممارسة التدريس في الواقع العملي تكشف لنا أن التدريس الفعال يتطلب كلا من العلم والفن معا ، فلا غنى لأحدهما عن الآخر ، فعلم التدريس يمكن أن يزودنا بفهم واضح لطبيعة الموقف التدريسي ومتغيراته وأحداثه ، وبكيفية التخطيط له ، وتنفيذه ، وتقويمه ، في حين أن فن التدريس يزودنا بعدد من الفنون التي تمكننا من التعامل مع هذه المتغيرات والأحداث بشكل فوري ، ومتسارع ، معتمدين في ذلك على : سرعة البديهة وحسن التصرف ، والبصيرة النافذة ، وغيرها من الفنون .

- **مفهوم طرق التدريس** :

الطريقة Method مصطلح عام يشير إلى إجراءات وخطوات محددة يتبعها الفرد عند إنجاز مهمة ، أو عمل محدد ، كطريقة التدريس وطريقة التعلم ، وطريقة التفكير ، وطريقة التقويم... إلخ.

وطريقة التدريس Teaching Method هي : مجموعة الخطوات والإجراءات التي يقوم بها المعلم ، وتظهر آثارها على نتائج المتعلمين وبعبارة أخرى هي : مجموع التحركات التي يقوم بها المعلم أثناء الموقف التعليمي التعلمي ، والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل لتحقيق الأهداف التدريسية المحددة مسبقاً . (محمد السيد علي ، ١٩٩٨م ، ص ١٣٦).

وتعرف طرق التدريس Teaching Methods بأنها : مايتبعه المعلم من خطوات متسلسلة متتالية مترابطة ، لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة . ولايوجد أي ضمان لجودة طريقة ما من طرق التدريس إلا المعلم ذاته ، ويعتمد ذلك بصفة خاصة على عوامل من أهمها : (يس عبد الرحمن قنديل ، ١٩٩٨م ، ص ص ١٥٥ – ١٥٦) .

- ◄أن يختار المعلم الطريقة المناسبة لأهداف الموضوع الذي يريد تدريسه.
- ◄أي يكون لدى المعلم المهارات التدريسية اللازمة لتنفيذ طريقة التدريس التي يختارها بنجاح .
- ◄أن يكون لدى المعلم السمات والخصائص الشخصية التي تؤهله لتنفيذ طريقة التدريس المختارة بنجاح .

OBEIKAN.COM

وإلى جانب تلك العوامل هناك عامل آخر على درجة كبيرة من الأهمية يتحدد على ضوئه نجاح أو فشل طرق التدريس ، هذا العامل هو استعداد المعلم لممارسة التدريس ، واقتناعه بأهمية عمله بتلك المهنة وحبه لهذا العمل ، ومفهومه عن ذاته ، ومفهومه عن رؤية الآخرين له .

ولايمكن أن نتحدث عن طريقة واحدة للتدريس ، لكننا يجب أن نتحدث دائما عن طرق (طرائق)عديدة للتدريس ، حيث ينتقي القائم بالتدريس من بين هذه الطرق ما يتناسب وطبيعة : الموقف التدريسي والمحتوى موضع التدريس ، والمتعلم ، والإمكانات المتاحة . وذلك على ضوء الأهداف المراد تحقيقها من خلال عملية التدريس . وهذ يعني أنه لاتوجد طريقة تدريس هي الأفضل والأجود على الإطلاق ، لكن لكل طريقة من طرق التدريس الموقف الذي تناسبه ، وتكون هي الأكثر فعالية من غيرها فيه .

ويمكن تصنيف طرق التدريس على ضوء عدة أسس ، فتصنف من حيث تطورها إلى : طرق تدريس تقليدية قديمة (مثل طريقة المحاضرة) وطرق تدريس حديثة (مثل : حل المشكلات ، والاكتشاف ، والتدريس بالكمبيوتر والإنترنت) . كما تصنف من حيث محور ارتكازها إلي : طرق تدريس محورها المعلم (كالإلقاء) ، وطرق تدريس محورها المتعلم(كالتعليم البرنامجي) ، و طرق تدريس محورها المعلم والمتعلم معا(كالحوار والمناقشة) . وتصنف طرق التدريس أيضا على ضوء عدد الدارسين إلى : طرق تدريس فردية (كالتعليم بالكمبيوتر) ، وطرق تدريس جماعية (كالمحاضرات ، والندوات .. الخ). وتصنف أيضا على ضوء عدد المعلمين إلي : طرق تدريس بمعلم واحد ، و طرق تدريس بفريق من المعلمين ، إلي غير ذلك من التصنيفات .

ويرى البعض أن طرق التدريس هي نفسها أساليب التدريس ، وهي أيضا استراتيجيات التدريس ، أي أن هذه المصطلحات مترادفة ، في حين يرى البعض الآخر أن هناك فارق بينها . ويرى كاتب هذه السطور أن هناك تداخل كبير بين تلك المصطلحات لدرجة يصعب معها التمييز بينها ، لكن مع ذلك يمكن الفصل بينها ، ووضع تعريفات دقيقة مميزة لكل منها وسوف يتضح ذلك عبر الصفحات التالية من الفصل الحالي .

- **مفهوم أساليب التدريس** :

تعرف أساليب التدريس Teaching Styles بأنها : فنيات وإجراءات خاصة يتبعها المعلم عند تنفيذه لعملية التدريس بهدف تحقيق أهداف تعليمية محددة ، وتميزه عن غيره من المعلمين .

ويشير (محمد السيد علي ، ١٩٩٨م ، ص ١٣٥) إلى أن أسلوب التدريس هو : توليفة من الأنماط التدريسية التي يتسم بها المعلم خلال تعامله مع الموقف التعليمي التعلمي ، وتميزه عن غيره من المعلمين . وهذا يعني

OBEIKAN.COM

أن أسلوب التدريس هو الإطار العام المميز للمعلم ، والذي يشمل أكثر من طريقة للتدريس يفاضل بينها المعلم ليكون له أسلوبه الخاص .

ويأتي رأي (يوسف قطامي ، نايفة قطامي ، ١٩٩٨م ، ص ص ١٦ ١٩) ليشير إلى أن أساليب التدريس تمثل اللبنات الأساسية الأولى التي تقوم عليها طريقة التدريس التي يتبعها المعلم . وهذا يعني أن أسلوب التدريس المفضل لدى المعلم ينعكس بشكل أو بآخر على طريقة التدريس التي يختارها

وتختلف أساليب التدريس عن أساليب التعلم Learning Styles تلك التي تعرف بأنها : سلوكيات معرفية ، أو انفعالية ، أو فسيولوجية يتصف بها المتعلمون ، وتعمل كمؤشرات ثابتة نسبيا للكيفية التي يدرك بها هؤلاء المتعلمون بيئتهم التعليمية ، ويتعاملون معها ، ويستجيبون لها . وهي أيضا الفنيات والإجراءات التي يتبعها المتعلم ذاتيا لاكتساب خبرات جديدة . ويشمل أسلوب التعلم أربعة جوانب في المتعلم هي : أسلوبه المعرفي وأنماط اتجاهاته واهتماماته ، وميله إلي البحث عن مواقف التعلم المطابقة لأنماط تعلمه ، وميله إلى استخدام استراتيجيات تعلم محددة دون غيرها .

وأساليب التعلم متشعبة كثيرة الأبعاد ، فهي خليط من عناصر معرفية وانفعالية وسلوكية ، وقد تمكن الباحثون من التعرف على عدد كبير من الأبعاد لأساليب التعلم ، أهمها : أسلوب التعلم المستقل عن المجال مقابل المعتمد على المجال ، وأسلوب النصف الأيمن للدماغ مقابل النصف الأيسر وأسلوب التأمل (التروى) مقابل الاندفاع ، وأسلوب النمط التفكيرى مقابل النمط العاطفي والإحساس مقابل الحدس ، والحكم مقابل الإدراك ، والتفكير المرن مقابل التفكير المقيد ، والتبسيط مقابل التعقيد ...الخ . وتتنوع أساليب التعلم أيضا من أساليب التعلم الجمعي ، إلي أساليب التعلم الفردي ، إلي أساليب التعلم في مجموعات صغيرة ، وكذلك فهي تتنوع من أساليب التعلم المباشر ، إلي أساليب التعلم عن بعد ، إلي أساليب التعلم بالحاسوب ... إلي غير ذلك من أساليب التعلم.(عبد الرحمن العبدان ،١٩٩٣ص١٣١ ص ١٣٢)

ومجمل القول فإن أساليب التدريس هي أنماط وفنيات خاصة يفضل المعلم اتباعها لنقل خبراته إلى المتعلم خلال عملية التدريس وتميزه عن غيره من المعلمين . أما أساليب التعلم فهي أنماط وفنيات مفضلة لدى المتعلم نفسه يتبعها لاكتساب خبرات محددة ، أو تنميتها ، أو لتيسر عليه عملية تعلم تلك الخبرات ، حيث تختلف أساليب التعلم أيضا من متعلم لآخر.

- **مفهوم مداخل التدريس**:

الأصل اللغوي لكلمة " مدخل " هو الفعل " دخل " ، والمضارع منه يدخل دخولاً ومدخلاً ، والمدخل (بفتح الميم) يعنى الدخول وموضع الدخول فنقول " دخل مدخلاً حسناً " ، ودخل مدخل صدق . والمدخل(بضم الميم) هو اسم المفعول من أدخل فنقول " أدخله مدخل صدق " والمدخل هنا هو الشيء موضع الإدخال٠ (محمد بن أبى بكر الرازى ،١٩٨٦، ص٢٢٠)

وعلى ذلك يصح لنا أن نقول " مدخلا تدريسيا " بفتح الميم للإشارة إلى كيفية الدخول لتدريس أى موضوع أو مجال ، كما يصح أن نقول " مدخلا تدريسيا " بضم الميم للإشارة إلى أي مكون أوعنصر من مدخلات عملية التدريس ، لكن المقصود هنا هو المصطلح الأول.

وتعرف مداخل التدريس Teaching Approaches بأنها : الأسس والمبادئ ، والمنطلقات التى تستند إليها طريقة ، أو أسلوب ما من طرق وأساليب التدريس ، سواء كانت هذه الأسس أكاديمية ، أو مهنية تربوية أو اجتماعية ، أو نفسية ... الخ. بمعنى آخر فإن مدخل التدريس يمثل الخطوط النظرية العامة التى تكمن خلف أية طريقة أو أسلوب من طرق وأساليب التدريس .

ويعد مدخل التدريس بمثابة الإطار الفلسفي الذي يكمن خلف طرائق التدريس وأساليبه ، حيث يقصد بمدخل التدريس مجموعة الأسس والمبادئ والمنطلقات التي تستند إليها أية طريقة ، أو أسلوب من طرق وأساليب التدريس ، سواء كانت هذه الأسس أكايمية متخصصة ، أم تربوية مهنية ، أم اجتماعية ، أم نفسية.(محمد السيد علي ، ١٩٩٨م ، ص ١٣٤) .

- **مفهوم نماذج التدريس** :

يشير (ماهر إسماعيل صبرى ، ١٩٩٩ ، ص ٥٣ ص٦١) إلى أن نماذج التعليم والتعلم التى تعرف أيضا بنماذج الاتصال التعليمى هى المخططات التى توضح علاقة عناصر عمليتى التعليم والتعلم ببعضها البعض وترسم موقع كل منها في منظومة عملية التدريس. فإذا كانت هذه المخططات بمثابة خطوات تبين للمتعلم كيف يسير خلال عملية التعلم سميت نماذج تعلم ، وإذا كانت هذه المخططات ترسم للمعلم خطوات وإجراءات السير خلال عملية التدريس وفقا لطريقة أو أسلوب ما ، سميت بنماذج تعليم أو نماذج تدريس ، وقد يجمع النموذج التعليمى الواحد بين هذين النوعين وهذا المعنى لنماذج التعليم والتعلم يجعلها أجزاء إجرائية ضمن الإطار العام لاستراتيجيات التعليم والتعلم.

ويتفقا (يوسف قطامى ، نايفة قطامى ، ١٩٩٨، ص ١٣ ص ١٤) مع المعنى السابق لنماذج التعليم والتعلم ، حيث أشارا إلى أن نماذج التدريس Teaching Models هى مجموعة أجزاء الاستراتيجية مثل : طريقة محددة يتدرج وفقها المحتوى التعليمى وأفكاره ، واستخدام وجهات نظر وملخصات ، وأمثلة ، وممارسات لإثارة دافعية الطلاب ، وهذا يعنى أن نموج التدريس ليس هو مجرد مخطط تفصيلى إجرائى لمجموعة أجزاء موقف استراتيجي محدد . ويعرف نموذج التدريس Teaching Model بأنه : نسق تطبيقى لنظريات التعليم والتعلم داخل غرفة الصف ، بمعنى أنه مخطط إرشادى يعتمد على نظرية تعلم محددة ، يقترح مجموعة من الإجراءات المحددة والمنظمة التى توجه عملية تنفيذ نشاطات التعليم والتعلم ، بما ييسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها.

OBEIKAN.COM

- **مفهوم استراتيجيات التدريس** :

يشير الأدب التربوى إلى أن مصطلح استراتيجية Strategy فى أصله مصطلح عسكرى يعنى فن توظيف الإمكانات المتاحة ، والاستفادة بها إلى أقصى حد ممكن ، ثم ما لبث أن انتقل إلى ميدان التربية ، وشاع استخدامه حيث ارتبط بعمليتى التعليم والتعلم ، فظهر مصطلح استراتيجيات التدريس ومصطلح استراتيجيات التعلم٠وقد يتصور البعض أن استراتيجيات التدريس هي نفسها استراتيجيات التعلم ، وأن المصطلحين مترادفان ، لكن أصحاب هذا التصور مخطئون تماما ، فمع أن العلاقة بينهما جد وثيقة ، فإن ثمة فارقا بينهما يتضح بتعريف كل منهما٠

وتعرف الاستراتيجيات بشكل عام بأنها : طرق محددة لمعالجة مشكلة أو لمباشرة مهمة ما ، وهى أساليب عملية لتحقيق هدف معين ، وهى أيضا تدابير مرسومة للتحكم فى معلومات محددة ، والتعرف عليها. (Brown, 1985, p. 79) ٠

وتعرف استراتيجية التدريس Teaching Strategy – كما تشير الموسوعة العالمية فى التربية – بأنها : مجموعة التحركات أو الإجراءات التدريسية Teaching Actions ، أى أن استراتيجيات التدريس ترادف إجراءات التدريس . (Husen & Postlethwaite, 1985, p. 5148) ٠

وحول هذا التعريف تدور معظم تعريفات استراتيجيات التدريس فيعرفها (ممدوح سليمان ، ١٩٨٨ ، ص ١٣٠) بأنها : " مجموعة تحركات المعلم داخل حجرة الصف ، التى تحدث بشكل منظم ومتسلسل وتهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقا " ، ومفاد هذا التعريف أن المعلم قد يسير فى التدريس مستخدما لأسلوب أو أكثر من أساليب التدريس وفقا لطريقة تدريسه الخاصة المتبعة ، لكنه فى هذا وذاك لا يخرج عن إطار عام يحدد إجراءاته التدريسية العامة يعرف بالاستراتيجية . بينما يعرفها (حسن زيتون ، ١٩٩٩ ص ٢٨١) بأنها: "مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المعلم ، أو مصمم التدريس ، والتى يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة ، وفى ضوء الإمكانات المتاحة ". في حين يعرفها (ماهر إسماعيل صبري ، ٢٠٠٢ م ص ١٠٨) بأنها : مجموع الأساليب والفنيات ، والإجراءات التي يتبعها المعلم لتنفيذ عملية التدريس داخل حجرات الدراسة ، أو خارجها بشكل يضفي عليها المتعة والتشويق ويحقق أقصى قدر ممكن من الأهداف التعليمية بأقل قدر جهد ، وفى أقل وقت ممكن.

أما استراتيجيات التعلم Learning (Delivery) Strategies فقد عرفها (يوسف قطامى ، ونايفة قطامى ، ١٩٩٨ ص ١٦) بأنها : " الأسلوب الذى سيتم وفقه تنظيم التعلم ، وتحديد نمطه (جمعيا ، أم فرديا أم تعاونياً) وبرمجة استخدام المصادر التعليمية المتوافرة ، وتشمل نوعين من المتغيرات : متغيرات الاستراتيجية المصغرة Micro - Strategy Variables وتتضمن تنظيم التعلم وفق عناصر محددة لمعالجة فكرة واحدة

OBEIKAN.COM

(مفهوم ، مبدأ ، علاقة) ، ومتغيرات الاستراتيجية الشاملة وتتضمن تنظيم عناصر محددة لجوانب التدريس التى ترتبط بأكثر من فكرة واحدة مثل : التدرج أو التركيب ، أو التلخيص (مراجعة نظرة عامة) للأفكار التى يتم تدريسها٠ ويوضح هذا التعريف طبيعة العلاقة والتداخل بين استراتيجيات التدريس ، واستراتيجيات التعلم٠

- **المراجع**:

١. حسن زيتون (١٩٩٩م) : ***تصميم التدريس رؤية منظومية*** ، الجزءين : الأول والثاني القاهرة ، عالم الكتب .
٢. حسن زيتون (١٩٩٧م): ***التدريس رؤية في طبيعة المفهوم*** ، القاهرة ، عالم الكتب.
٣. عبد الرحمن العبدان (١٩٩٣م) : تأثير الأسلوب المعرفي المستقل – المعتمد في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية ، ***رسالة الخليج العربي*** ، السنة الرابعة العدد الثامن والأربعون .
٤. ماهر إسماعيل صبري (١٩٩٩م) : ***من الوسائل التعليمية إلي تكنولوجيا التعليم*** الرياض ، مكتبة الشقري .
٥. ماهر إسماعيل صبري (٢٠٠٢م) : ***الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم*** ، الرياض ، مكتبة الرشد .
٦. محمد السيد على (١٩٨٨م) : ***مصطلحات في المناهج وطرق التدريس*** ، المنصورة عامر للطباعة والنشر .
٧. محمد بن أبي بكر الرازي (١٩٨٦) : ***مختار الصحاح*** ، ترتيب : محمود خاطر القاهرة ، مكتبة الثقافة الدينية .
٨. محمد زياد حمدان (١٩٩٩م) : *أساليب التدريس أنواعها وعناصرها وكيفيات قياسها* دمشق ، دار التربية الحديثة.
٩. ممدوح سليمان (١٩٨٨) : " أثر إدراك الطالب المعلم للحدود الفاصلة بين طرائق التدريس وأساليب التدريس واستراتيجيات التدريس فى تنمية بيئة تعليمية فعالة داخل الصف"، ***رسالة الخليج العربى*** ، السنة الثامنة، العدد الرابع والعشرون ، ص ١٢٠ ص ١٤٦ ٠
١٠. يوسف قطامي ، نايفة قطامي (١٩٩٨م) : ***نماذج التدريس الصفي*** ، عمان ، دار الشروق .
١١. يس عبد الرحمن قنديل (١٩٩٨) : ***التدريس وإعداد المعلم*** ، الطبعة الثانية ، الرياض دار النشر الدولى.
12. Brown, H.D. (1985) : *Principles of Language Learning and Teaching* , New Jersey, Prentice–Hall .
13. Husen,T. & Postlethwaite, T. (eds.) (1985) : *The International Encyclopedia of Education* , Vol. 2 , New York , Pergamon Press.

****

OBEIKAN.COM

البحث الأول:

العفو وعلاقته بكل من الرضا عن الحياة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والغضب

إعـــــداد:

الدكتور / السيد كامل الشربيني منصور

مُدرس بقسم علم النفس التربوي (صحة نفسية)

كلية التربية بالعريش-جامعة قناة السويس

OBEIKAN.COM

OBEIKAN.COM

"العفو وعلاقته بكل من الرضا عن الحياة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والغضب"

د . السيد كامل الشربيني منصور

• **ملخص الدراسة**:

تهدف الدراسة إلي تحديد الفروق بين النوع في العفو ، وتحديد الفروق بين الذكور البدو والذكور الحضر في العفو ، وتحديد العلاقات الارتباطية بين أبعاد العفو وأبعاد متغيرات الدراسة ، ومدى إسهام هذه المتغيرات في تفسير أبعاد العفو . وقد أُجريت الدراسة علي عينة كلية بلغ قوامها ٣٣٠ من طلبة الجامعة(١٦٠إناث ،١٧٠ ذكور) بقسم التربية الخاصة بكلية التربية - جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية ، وتم تطبيق أدوات الدراسة التالية علي العينة الكلية : مقياس العفو (إعداد : تومسون وآخرون) تعريب الباحث ومقياس الرضا عن الحياة (إعداد: مجدي الدسوقي،١٩٩٩) وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية(إعداد: كوستا وماكري وتعريب : بدر محمد الأنصاري ، ١٩٩٧) وقائمة الغضب الحالة – السمة (إعداد: سبيلبيرجر وتعريب : عبد الفتاح القرشي ، ١٩٩٧)

وانتهت نتائج الدراسة إلي التالي:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعتي الطلبة من الإناث والذكور في العفو عبر المواقف والدرجة الكلية للعفو وكانت الفروق لصالح الذكور.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعتي الذكور البدو والذكور الحضر في العفو وأبعاده وكانت الفروق لصالح الطلاب الذين يقطنون الحضر.
- وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للعفو والرضا عن الحياة ، وبين الأبعاد التالية : العصابية والمقبولية ، وعدم وجود ارتباطات دالة بين الدرجة الكلية للعفو والأبعاد التالية : الانبساطية الانفتاح علي الخبرة ، يقظة الضمير ، وارتباطات سلبية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للعفو وحالة وسمة الغضب.
- ينبئ بُعد العصابية والمزاج الغاضب بالعفو عبر المواقف وحالة الغضب والمقبولية والسعادة بالعفو عن الآخرين وبُعد السعادة بالعفو عن الذات.
- تنبئ السعادة والعصابية والمقبولية وحالة وسمة الغضب بالدرجة الكلية للعفو.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

• **مقدمة** :

العفو Forgiveness من القيم الدينية التي حضت عليها الأديان السماوية فقد تعرضت له الكثير من آيات القرآن الكريم منها : "فَاعْفُوا وَاصْفَحُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللهُ بِأَمْرِهِ"(البقرة :١٠٩) "فَمَنْ عُفِيَ لَهُ مِنْ أَخِيهِ شَيْءٌ فَاتِّبَاعٌ بِالْمَعْرُوفِ" (البقرة : ١٧٨) "وَأَنْ تَعْفُوا أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَلاَ تَنسَوْا الْفَضْلَ بَيْنَكُمْ"(البقرة :٢٣٧) "وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنْ النَّاسِ وَاللّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ" (آل عمران:١٣٤)"وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا أَلاَ تُحِبُّونَ أَنْ يَغْفِرَ اللهُ لَكُمْ" (النور : ٢٢).

وقد وجد هذا المفهوم اهتماماً متنامياً من قبل علماء النفس خلال العقد الماضي، فهو من المفاهيم الحيوية التي تمثل لُب علم النفس الإيجابي (Seligman& Csikszentmihalyi, 2000, 5; Seligman 2002,40), فالعفو ييسر حدوث الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالحب والإيثار(McCullough et al ., 1998) كما أنه يحقق درجة رفيعة من الانسجام ويضمد الجراح بين الأفراد. وسمة العفو تزود الفرد بالقوة للتحول من حالة الانقسام إلي حالة التكامل(Emmons , 2000 , 171) وتستبدل الانفعالات السلبية بآخري إيجابية إزاء المسيء ، ويحدث التحرر الانفعالي ، وتنبثق مشاعر مشبعة بالأمن وبالحرية (Enright & Coyle, 1998 , 147) كما أنه يسهم في تحسين عمليات التوافق النفسي ، ويخفض من تكرار الاجترار المرتبط بعدم العفو.

ويسهم الرضا عن الحياة بدور متميز في العفو باعتباره مؤشراً مهماً من مؤشرات الصحة النفسية السوية ، إذ أن الرضا عن الحياة يعني تحمس الفرد للحياة والإقبال عليها ، والرغبة الحقيقية في أن يعيشها (مجدي الدسوقي ١٩٩٩ ، ٣) كما أن الأفراد الذين يخبرون الرفاهية والسعادة يشعرون بمزيد من الغبطة عندما ينهكمون في أنشطة ممتعة ومفيدة ، ويشعرون بالغبطة لكونهم راضين عن حياتهم (Diener , 2000,34) والرضا عن الحياة يتجاوز مجرد الاستمتاع بالأنشطة السارة ، إنه يرتبط أيضاً بتلك الأنشطة أو التصرفات التي تنشأ من قوة الفرد أو تلك التي تجلب له الرضا أو الإشباع (Seligman , 2002).

ويُعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من أهم نماذج السمات التي تساعد علي بناء فهم أفضل من حيث تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين العفو عن الذات ، والعفو عن الآخرين(Ross et al ., 2004 , 208) وفي هذا النموذج فإن الأفراد الذين يتصفون بالمقبولية يكونون أكثر عفواً عن

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الآخرين ، بينما الأفراد الذين يتصفون بالعصابية يكونون أقل فعالية في التخلي عن دوافعهم السلبية إزاء المسيء ، كما أنهم أكثر قلقاً(McCullough &Hoyt, 2002).

والغضب يُعد أحد الانفعالات المانعة للعفو ، كما أن اجترار الأعراض السلبية تؤدي إلي أن يستمر الفرد في غضبه ، ويزيد من دافعيته للانتقام(Palean et al ., 2005) ويحسن العفو من ثقة الطلاب ، ويخفض من حالة الحزن والقلق المرتبطين بالغضب المتزايد (Fitzgibbons et al ., 2004 , 24)

ويتعرض الطلبة في الآونة الحالية بانتظام لمواقف حياتية كثيرة تؤذيهم وتدفعهم إلي الشعور بالغضب وما يتبع ذلك من زيادة مفرطة في ضربات القلب ، وارتفاع في مستوي ضغط الدم(Hallowell , 2005 , 1) وتهدد فرصهم للنجاح في الحياة والإحساس بالرضا (Dyke & Elias, 2007, 395) وما يتبع ذلك من حالة من التشرذم النفسي ، والرغبة في الانتقام.

- **مشكلة الدراسة**:

يلاحظ وجود تضارب إلي حد كبير في نتائج الدراسات التي عُنيت بفحص الفروق بين الإناث والذكور في مكونات العفو. فقد أشارت نتائج دراسة راي وليكانو وفولك والزوسكي وهيم وميديا (Rye, Loiacono, Folck , Olszewski, Heim & Madia, 2001) إلي عدم وجود فروق دالة بين الطالبات والطلاب الجامعيين البالغ عددهم (٣٢٨) في احتمالية العفو، والعفو (غياب الأفكار ، والمشاعر، والسلوكات السلبية إزاء الشخص المسيء) Absence of Negative(AN) (وجود أو حضور الأفكار والمشاعر، والسلوكات الإيجابية إزاء الشخص المسيء) Presence of Positive(PP) وأظهرت نتائج دراسة بيري ورثجتون وبرت وأكونر ووبد لولر وينجر وبيفري وبيلنجتون وجوب وادموندسن وجونز (Berry, Worthington , Parrott, O'connor & Wade , 2001; Lawler, Younger, Piferi, Billington, Jobe, Edmondson, Jones, 2003) إلي أن الإناث يسجلن درجات مرتفعة للميل للعفو مقارنة بالذكور وكشفت نتائج دراسة مالتبي وداي وباربر (Maltby , Day , & Barber, 2004) عن عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث الجامعيين في العفو لإنرايت واحتمالية العفو لراي وآخرون والعفو عن الذات لتمسون وبُعدي العفو لراي (AN/PP) وخلصت نتائج دراسة باربر ومالتبي ومكاسكل

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تومسون وثنايدر وهفومن ومايكل وراسمسين وسيلينز وهَاينز ونوفيلد وشوري وروبرتس وروبرتس (Barber , Maltby &Macaskill , 2005 , 257; Thompson, Snyder , Hoffman , Michael , Rasmussen , Sillings , Heinze , Neufeld , Shorey , Roberts &Roberts , 2005, 333) إلي عدم وجود فروق دالة بين طلاب الجامعة من الذكور والإناث في مقياس العفو لتومسون ، وأسفرت نتائج يسليدك (Ysseldyk, 2005) عن تفوق طلبة الجامعة من الذكور في العفو مقارنة بالإناث.

أما نتائج الدراسات التي سعت إلي التحقق من وجود ارتباط بين العفو والرضا عن الحياة فكانت مختلطة. فقد أبانت نتائج دراسة مِاكلا وبيلا وكيليتريك وجونسون (McCullough , Bellah , Kilpatrick & Johnson, 2001) إلي أن التغيرات في العفو إزاء المنتهك لم تكن مرتبطة بالتغيرات في الرضا عن الحياة ، وأسفرت نتائج دراسة ديسجَرلاس (Desjarlais, 2004) إلي عدم وجود ارتباط دال بين العفو والرضا عن الحياة ، وكشفت نتائج دراسة توسينت وويب (Toussaint & Webb, 2005) إلي ارتباط موجب دال بين العفو عن الذات والعفو عن الآخرين والرضا عن الحياة ، وخلصت نتائج دراسة مِاكلا وراتشل وساندج وورثنجتون و براون وهايت ، ريسبيلت وهنن وستوكر وفينكل (McCullough , Rachal , Sandage ,Worthington , Brown & Hight, 1998; Rusbult , Hannon , Stocker, Finkel , 2005) إلي أن الاستعداد للعفو يزداد مع شعور الفرد بالرضا عن الحياة وبالعلاقات الوثيقة والحماس والالتزام ، وانتهت نتائج دراسة لولر- رو وبيفري(Lawler-Row &Piferi, 2006) إلي وجود ارتباط إيجابي دال بين العفو والرضا عن الحياة مقداره ٠.٢٢ ، وأسفرت نتائج دراسة يسليدك (Ysseldyk,2007) إلي أن العفو يكون مرتبط ايجابياً بانفعال الاكتئاب المنخفض ، بينما الانتقام يكون مرتبط سلبياً بالرضا عن الحياة وكان مقدار الارتباط مع الرضا عن الحياة ٠.٢٥. أما نتائج دراسة جاكوما (Giacomo, 2008) فقد أسفرت عن ارتباط موجب دال بين العفو والرضا عن الحياة.

وتباينت العلاقة بين كل من العفو والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية فقد أشارت نتائج دراسة أشتون وبنونين وهلميز وجاكسون (Ashton, Paunonen, Helmes & Jackson,1998) إلي وجود ارتباط سلبي بين العفو والعصابية ، وارتباط موجب دال مع المقبولية ، وعدم وجود ارتباط

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

مع الانفتاح علي الخبرة ، والانبساطية لدي طلبة الجامعة ، وأسفرت نتائج دراسة مِاكلا (McCullough et al ., 2001, 608) إلي أن الانتقام يكون سلبياً مرتبطاً مع المقبولية وبلغ -٠.٤٩ ، ومع يقظة الضمير بلغ -٠.٢٤ وإيجابياً مع العصابية وبلغ٠.٣٦ والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية تفسر نسبة ٣٠% من التباين في الانتقام ، وأشارت نتائج دراسة مالتبي ومكسكيل وداي(Maltby, Macaskill, Day,2001) إلي وجود ارتباط سالب دال بين العفو عن الذات والعصابية ، وارتباط موجب دال بين العفو عن الآخرين والانبساطية في الذكور ، وخلصت نتائج دراسة بيري (Berry et al., 2001) إلي ارتباط سلبي مع العصابية لدي طلبة الجامعة ، وأشارت نتائج دراسة سويت (Sweet , 2001) إلي أن أبعاد العصابية والمقبولية تنبئان بالعفو عن الآخرين في عينة من الراشدين صغار السن ، وانتهت نتائج دراسة مِاكلا وهويت(McCullough &Hoyt, 2002) إلي ارتباط سلبي دال بين العفو والعصابية بلغ -٠.٢١

وأشارت نتائج دراسة كاشدان وفينشام(Kashdan &Fincham, 2002) إلي أن العوامل الخمس الكبرى للشخصية تفسر حوالي ٤٣% من التباين في مقياس العفو لتمسون ، وأشارت نتائج دراسة بيلا وبيلا وجونسون (Bellah Bellah & Johnson,2003)) إلي أن العصابية تفسر نسبة ١١% من التباين في الميل إلي الانتقام لدي طلبة الجامعة ، أما نتائج دراسة جونز (Jones , 2004) فقد أشارت إلي ارتباط سلبي دال بين العفو والعصابية مقداره -٠.٢٨ ، وارتباط موجب دال مع المقبولية بلغ ٠.٢٥ ومع يقظة الضمير بلغ٠.١٩ ، وغير دال مع الانبساطية ، والانفتاح علي الخبرة وخلصت نتائج دراسة مولت ونيتو وريفير (Mullet , Neto &Riviere, 2005) إلي ارتباط موجب دال بين العفو عن الآخرين وأبعاد المقبولية تتراوح ما بين ٠.٢٥ إلي ٠.٣٣ومع العصابية تراوح ما بين -٠.٠٢ إلي ٠.٢٠ ومع يقظة الضمير والانبساطية تراوح ما بين-٠.٠٤ إلي ٠.٢٤وأشارت نتائج دراسة ميتشلكا (Michalica, 2005) إلي ارتباط موجب دال بين الميل نحو العفو والمقبولية بلغ ٠.٦٤ ، ومع الميل إلي العفو عبر الموقف بلغ ٠.٣٠ وغير دال مع الانبساطية والانفتاح علي الخبرة ويقظة الضمير ، أما نتائج دراسة سترلين (Strelan, 2007) فقد انتهت إلي ارتباط موجب دال بين

المقبولية والعفو عن الآخرين بلغ ٠.٣٧ لدي عينة مكونة من (١٧٦) من طلبة الجامعة ، كما تفسر نسبة ١٠% وأشارت نتائج دراسة كواتس وورتين وكوربلم (Koutsos , Werthein & Kornblum, 2008) إلي ارتباط موجب دال مع الميل للعفو بلغ ٠.٥٢ ، وارتباط سالب دال مع العصابية بلغ

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

-٠.٣٤ ، كما أنهما ينبئان بالميل نحو العفو ، كما أن المقبولية تنبئ بالعفو عبر الموقف ، وأسفرت نتائج دراسة مالتبي وود وداي و كون وكلي وليليني(Maltby , Wood , Day, Kon, Colley, & Linley ,2008) إلي أن العصابية تنبئ بدافعية الانتقام والتجنب بعد مرور عامين ونصف العام من التعرض للإساءة في أول مرة لدي طلبة الجامعة ، أما نتائج دراسة شيرميلو وساستر ومولت (Chiaramello , Sastre & Mullet, 2008) فقد انتهت إلي ارتباط سالب دال بين العجز عن العفو والمقبولية بلغ –٠.٢٣ ومع الانفتاح علي الخبرة بلغ -٠.٢٣

يلاحظ وجود اتساق إلي حد كبير في نتائج الدراسات التي فحصت الارتباط بين الغضب والعفو. فقد انتهت نتائج دراسة هيونج وإنرايت (Huang &Enright, 2000) إلي عدم وجود ارتباط بين العفو والغضب أما نتائج دراسة بيري (Berry et al ., 2001) فقد أسفرت عن وجود ارتباط سلبي دال بين العفو وسمة الغضب لدي طلبة الجامعة ، وخلصت نتائج دراسة مالتبي (Maltby et al ., 2001) إلي وجود ارتباط سلبي دال بين العفو والغضب ، وأشارت نتائج دراسة سيبولد وهيل ونيومنن وكاي(Seybold, Hill, Neumann &Chi, 2001) إلي ارتباط سالب دال بين العفو والغضب بلغ ٠.٥٦ وانتهت نتائج دراستي كل من تانجي وفري ورينسميث وبون ولي ، تومسون وسيندر (Tangney , Free, Reinsmith , Boone &Lee,1999 ; Thompson& Synder, 2003) إلي وجود ارتباط سلبي دال بين العفو عن الآخرين والغضب والانتقام لدي طلبة الجامعة ، وأشارت نتائج دراسة باربر ومالتبي ومكاسكل (Barber , Maltby &Macaskill , 2005) إلي ارتباط سالب دال بين العفو عن الذات والغضب بلغ – ٠.٢٤ وبين العفو عن الآخرين والغضب بلغ -٠.٣٨ وانتهت نتائج دراسة هاريس ولسكون ونورمان وستاندر وبرونتجح وإيفا نز وشورسَسن (Harris, Luskin , Norman , Standard , Bruning, Evans, & Thoresesn, 2006,724) إلي ارتباط سلبي دال بين بُعد مقياس العفو لراي (AN)بلغ -٠.٣٣، ومع (PP) بلغ -٠.١٤ أما نتائج دراسة شيرميلو (Chiaramello et al ., 2008) فقد خلصت إلي ارتباط إيجابي دال بين العجز عن العفو والغضب بلغ ٠.٢٠

أما عن السن فتشير نتائج دراسة جيرراد ومولت (Girard &Mullet , 1997) إلي أن النزعة إلي العفو تزداد من مرحلة المراهقة إلي مرحلة الشيخوخة ، فالأفراد الأكبر سناً يكونون أكثر ميلاً نحو العفو وأقل نزعة نحو الانتقام.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في ضوء العرض السابق في التالي:

١- هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة من الإناث والذكور في العفو وأبعاده؟

٢- هل توجد فروق بين متوسطات درجات الذكور من البدو والحضر في العفو وأبعاده؟

٣- هل توجد علاقات ارتباطيه بين درجات الطلاب في أبعاد العفو وأبعاد الرضا عن الحياة وأبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والغضب (الحالة- السمة)؟

٤- هل تتباين نسبة الإسهام النسبي للرضا عن الحياة وقائمتي العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والغضب(الحالة- السمة) بالعفو لدي عينة الدراسة؟

• أهمية الدراسة:

١- الدراسات النفسية التي أجريت علي العفو ما زالت في مرحلة المهد (Enright &Fitzgibbon ,2000;McCullough ,et al.,2000-B; McCullough,& Witvliet , 2002;Exline , et al ., 2003, 337) وهذا يتطلب إجراء دراسات مستفيضة لسبر غور العفو في علاقات تبادلية مع غيره من المتغيرات ، مما يمكن من الإفادة منه في الإرشاد والعلاج النفسي .

٢- أهمية دراسة الخصائص السيكولوجية للطلبة البدو تلك الفئة التي تمثل قطاعاً لا يستهان به في المجتمع السعودي.

٣- تسهم الدراسة الحالية في محاولة تعميق الفهم العلمي لأبعاد العفو ومدى تأثرها بمتغيرات الدراسة الحالية ، مما يسهم في تحديد تشخيص نوعي دقيق تُبني في إطاره برامج إرشادية.

٤- أهمية دراسة العوامل الخمسة للشخصية ، وفي هذا يشير (أحمد عبد الخالق ، بدر الأنصاري ، ١٩٩٦ ، ٦) إلي أن هذا النموذج أفضل المتاح في مجال الشخصية حالياً والحاجة ماسة إلي فحصه في المجتمع العربي.

٥- تحديد القيمة التنبؤية لمتغيرات الدراسة مما يساعد في تكوين رؤية مستنيرة عن مدى إسهامها في العفو.

٦- في ضوء ما تسفر عنه الدراسة من نتائج يمكن تصميم برامج مناسبة لتنمية العفو ، كما يمكن الإفادة منها في توجيه القائمين علي رعاية الشباب لأفضل الأساليب التي من شأنها أن تحسن من قدرتهم علي العفو وتقلل من رغبتهم في الانتقام.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

• **أهداف الدراسة**:

تهدف الدراسة إلي تحديد الفروق في النوع ، وتحديد الفروق بين الذكور الحضر والذكور البدو في العفو وأبعاده (العفو عبر المواقف ، العفو عن الآخرين ، العفو عن الذات) وتحديد العلاقات الارتباطية بين العفو وأبعاده والرضا عن الحياة وأبعاده ، وقائمتي العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأبعادها ، والغضب(الحالة- السمة) ومدى إسهام هذه المتغيرات في تفسير درجات طلبة الجامعة في العفو.

• **الإطار النظري للدراسة** :

يمكن عرض متغيرات الدراسة تباعاً علي النحو التالي:

أولا : **العفو** : Forgiveness

العفو ويتضمن : مفهوم العفو ، أهمية العفو ، تفسير العفو في ضوء بعض النماذج ، مراحل العفو ، العوامل المرتبطة باحتمالية العفو ، أبعاد العفو.

١- مفهوم العفو :

بالرغم من تواتر التعريفات عن العفو إلا أنه لا يوجد تعريف أجمع عليه الباحثون ، فما زال هذا المصطلح يخضع لمناقشات مستفيضة (Ross et al ., 2004 , 207) فيبدو العفو علي أنه مفهوم معقد يتم تناوله من منظور اجتماعي ، وفلسفي ، وديني(Clark, 2005 , 649) وكلمة العفو في اللغة مستمدة من الفعل عفا بمعني أزال وأمحى ، يقال عفا الأثر أي أزاله ومحاه وعفت الريح الأثر أي محته ، وعفا عن ذنبه عفواً أي تجاوز عن ذنبه ولم يعاقبه عليه (المعجم الوسيط ، ٢٠٠١ ، ٤٢٥).

ويختلف العفو عن التسامح والصفح حيث تشير الدلالات المعجمية لكل من مادة عفا وسمح وصفح إلي ترك المسيء وعدم عقابه ، ولكن توجد فروق بين هذه المواد اللغوية الثلاث حيث تشير مادة عفا إلي ترك عقاب المذنب تفضلاً وسماحة وقدرة علي العقاب ، وأن العفو مشروط ، أما التسامح فيعني التساهل في العقاب ، واللجوء إلي العقاب البسيط دون الشديد أما الصفح فإنه يعني ترك المذنب تماماً ، والابتعاد عنه ، وعدم الإقبال عليه مرة أخري ، والخلاصة أن التسامح مع المذنب تخفيف ، والعفو ترك بشروط ، والصفح عنه ترك تام (بن فارس ،١٩٩١ ، ٢٩٣) (بن منظور ١٩٨٠ ، ٢٠٨٨).

والعفو وفقاً لإنرايت وفريدمان وريك (Enright , Freedman , Rique,1998, 46-47) هو" استعداد الفرد للتخلي عن حقه في الإساءة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

والحكم السلبي ، وسلوك اللامبالاة الموجهة إليه من شخص جائر" .أو "غياب مشاعر الانتقام من المنتهك"(McCullough et al ., 1998).

أما ديبليسو (Diblasio, 1999, 252) فيعرفه من الناحية المعرفية علي أنه" ترك الاستياء والحنق والحاجة للانتقام من المسيء" وضمنه فيرش (Ferch , 1999, 160) كل من الرحمة والعدل.

ويعرفه بيري ورثنجتون وبرت وأكونر ووايد , (Berry, Worthington Parrott, O'connor & Wade,2001,1277) علي أنه "الميل للعفو إزاء الانتهاكات التي تحدث بين الأفراد عبر الزمن والمواقف".

وعرفه ورثنجتون وبيري وبيرت (Worthington, Berry & Parrot, 2001,108) من منظور عدم العفو علي أنه"انفعال معقد يتضمن مشاعر الاستياء ، والإحساس بالمرارة ، والبغض ، والعدائية ، والغضب والخوف ، والانتقام ضد الشخص المسيء" ،

ويعرفه مِكالا (McCullough , 2001 , 194) علي أنه" تغيرات اجتماعية معقدة في دافعية الفرد إزاء الانتهاكات الموجهة إليه من الآخرين بحيث لم يعد يبحث عن الانتقام منهم".

أما راي ، راي وبارجامنت (Rye et al ., 2001; Rye &Pargament , 2002, 419-420) فيعرفون العفو علي أنه" ترك الانفعال السلبي(العدائية) والمعرفة السلبية(أفكار عن الانتقام) والسلوك السلبي (العدوان اللفظي) في استجابة للجور الكبير"

ويعرفه بليو(Pelayo, 2002, 10) علي أنه" عملية انفعالية ومعرفية وسلوكية للتغلب علي الاستياء والغضب الموجه نحو المسيء والتي تتضمن خفض الضيم والشكوى والرغبة في الانتقام" .

ويعرفه بيري وآخرون(Berry et al ., 2005 , 183) علي أنه" استبدال الانفعالات السلبية والمتسمة بعدم الرحمة بآخري إيجابية".

أما توسون (Thompson et al ., 2005, 315) فيعرفه علي أنه" استبدال الفرد للمشاعر السلبية بآخري حيادية أو إيجابية إزاء ذاته أو شخص أو أشخاص آخرين أو عبر المواقف".

٢- أهمية العفو :

يفيد العفو في استمرارية العلاقات الوثيقة بين الأفراد بعضهم البعض والتغلب علي الانفعالات السلبية التي تنشأ عن الصراعات بين الأفراد. فقد كشفت نتائج دراسة لولر وينجر وبيفري وبيلنجتون وجوب وادموندسن

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وجـــونز (Lawler, Younger, Piferi, Billington, Jobe, Edmondson, Jones, 2003) عن وجود ارتباطـات فسـيولوجية لسـمة العفو في الاستجابة للصراع بين الأفراد ، وتنوع في الخبرات الانفعالية مثل العدائيـة ، والغضـب يكونـان مرتبطـان بالحالـة الصـحية والمرضـية وباضطرابات في القلب الوعائي استجابة لرد الفعل مـن الجهـاز العصـبي السبيمثاوي للتوترات ، وأن سمة العفو مرتبطة بمسـتويات منخفضـة مـن ضغط الدم ، ومعدل نبضات القلب.

وكشفت نتائج دراسة كويل وإنرايت (Coyle & Enright , 1998) عن أن العفو يساعد المساء إليه علي الشفاء من الألم الانفعالي ، والقلق والحـزن والغضب ، وأظهرت نتائج دراسة جوُردن وبوكن (Gordon & Baucon, 1998) عن أن العفو يساعد في استمرارية العلاقات الزواجية الناجحة ، أمـا نتائج دراسة سيلز وهارجريف(Sells & Hargrave, 1998) فقـد انتهـت إلي تحسن الأداء العائلي التكيفي ، وأسفرت نتائج دراسة ويتفيليت ولـودويج وفاندر وليون ، ورثنجتون وسـكرير (Witvliet, Ludwig , Vander& Laon , 2001 ;Worthington& Scherer, 2004) عن أن العفـو مفيـد للصحة البدنية للعَافي ، وأشارت نتائج دراسة كيرمـانز وفلانـج وأوويـرك وكلـور (Karremans , Vanlange ,Ouwekerk & Kluwer, 2003)عن تحسن مستوي تقدير الذات،

أما نتائج دراسة بيري ، إدوارز ولاب- ينكـر ومجيـر- مـور ريفيلـد ورايدر وبـروان (Berry et al ., 2001 ; Edwards , Lapp-Rinker, Magyar-Mor, Rehfeldt, Ryder& Brown, 2002) فقد أبانـت عـن وجود ارتباط ايجابي دال بين الدين والعفو المقرر ذاتياً . فالأفراد الأكثر تديناً أكثر عفواً (McCullough et al. , 2005) وقد أشارت نتائج دراسة براون وفيليب(Brown & Phillips, 2005) إلي أن الميل للعفو ينبـئ بمشـاعر اكتئابية منخفضة.

والعفو يساهم في إعادة بناء بيئة أمنة ، وإنهاء العدائية بين الأفراد بعضهم البعض ، وزيادة الرفاهية لدي العافي ، والالتزام من منظور ديني ، والرغبة في الإيثار لتدعيم الأمن والسلام (Belicki et al ., 2003) .

كما أن العفو يؤدي إلي عدم تكرار الإساءة في المستقبل ، باعتبـار أنـه يؤدي إلي المصالحة ، فالعَافي يسعي إلي استمرارية العلاقات السـوية مـع المنتهك ، كما قد يدفع المنتهك إلي المحافظة علي استمرارية هذه العلاقة إذا ما تجنب الإساءة في المستقبل ، بالإضافة إلي معيار التبادلية فـي العلاقـات الاجتماعية(Wallace et al ., 2008 , 454).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٣- تفسير العفو في ضوء بعض النماذج

تعددت النماذج المفسرة للعفو فيركز النموذج الفسيولوجي علي المكونات النيرولوجية والبيولوجية(649 , 2005 , Clark) حيث يعمل الجهاز العصبي علي التعامل الفعال مع الظلم أو الجور المدرك من خلال نشاط الجهاز العصبي الباراسمبتاوي مؤدياً إلي حدوث تحسن نفسي وفسيولوجي يتضمن : خفض معدلات ضربات القلب ، وتنفس أكثر استرخاءاً وانخفاض مستويات القلق ، والاكتئاب ، والعدائية ، الغضب ., Newberg et al). 2000)

وفي النموذج النمائي السيكولوجي يركز إنرايت ومجموعة دراسة النمو الإنساني Enright & The Human Development Study Group, 1991 علي رؤية العفو من منظور العملية النمائية/السيكولوجية ، ويفترض هذا النموذج أن " العفو عملية داخلية يتم فيها تحول لكل من العَافي والمعفو عنه ، وتعتمد علي قدرة الفرد علي استقبال العفو ، وتتضمن هذه العملية جوانب معرفية ، وانفعالية ، وسلوكية , In: Worthington , 1998-A) 142)

أما نموذج باميستر Baumeistr's Model فيركز علي دور الدافعية في عدم حدوث العفو ، ويتوافر في هذا النموذج بُعدين أساسين هما : البعد النفسي الذي يتضمن الانفعالات الصادرة عن المساء إليه وما يصاحبها من اضطرابات معرفية وسلوكية ، والبُعد الثاني يشتمل علي العلاقات المتبادلة بين المسيء والمساء إليه والتي تفسح المجال للعفو أو عدمه. وفي إطار هذين البُعدين تحدد مصفوفة من احتمالات العفو علي النحو التالي:(أ) العفو الخادع (عدم العفو وحدوث التصالح) (ب)العفو الصامت (العفو وعدم حدوث التصالح) (جـ)العفو التام (العفو والتصالح) (د)عدم العفو (عدم العفو وعدم التصالح)(In: Worthington , 1998-A , 80)

ويركز نموذج مِاكلا McCullough &Colleagues' Model of Forgiveness 1998 علي حدوث العفو بين الأفراد ، والدور البارز الذي تؤديه منظومة الدافعية الأساسية التي تحكم استجابات الأفراد في حالة حدوث الانتهاكات بينهم (McCullough et al ., 1998 ,1587) فقد قدم مِاكلا افتراض مفاده أن " العفو يكون تغيير اجتماعي في الدافعية لتجنب أو البحث عن الانتقام ضد الفرد المسيء" أو قد يحدث توفيق يتم فيه كف الاستجابات التدميرية وبناء استجابات بناءة ;McCullough , 2000-A , 43,45). 2001,601)

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٤- مراحل العفو :

حدد كل من لينن و لينن Linn &Linn, 1978 خمس مراحل للعفو علي النحو التالي:

- الإنكار Denial يحدث الإنكار عندما تحدث الإساءة لأول مرة وهذه المرحلة تُمكن الفرد مؤقتاً من تجنب مشاعر الألم والخوف والغضب.
- الغضب Anger تتميز هذه المرحلة بالإحباط ، والإثارة ، فالفرد من الممكن أن يبدأ في لوم الآخرين ، وتعبيرات الغضب تكون مهددة للعفو.
- المساومة Bargaining في هذه المرحلة تحدث المساومة وتأخذ صور مختلطة كلوم المنتهك والرغبة في التغيير ، ومن الممكن أن يحجب المساء إليه العفو ما لم يؤدي المسيء بعض السلوكات لارضاءه.
- الاكتئاب Depression يُخبر الفرد الاكتئاب ، فالمساء إليه يحزن لفقد العلاقة ويدرك كلا الطرفين أن الأمور تسير علي غير ما يرام.
- القبول Acceptance في هذه المرحلة الأخيرة يتقبل المساء إليه كل أخطاء ونواقص المسيء ويقر بخبرة المعاناة التي مر بها (In :Pelayo, 2002, 11-13) .

أما كولمان(Coleman , 1998) فيحدد خمس مراحل للعفو هي :

- تحديد الأذى الذي أصاب الشخص المساء إليه.
- مواجهة الشخص الذي ارتكب الإساءة.
- التحدث مع المسيء في محاولة للتحرك إلي مرحلة ما بعد الغضب.
- العفو عن الآخرين ، والتوقف عن إدانة الفرد وإظهار عيوبه أو أخطاءه.
- ترك الألم والاستياء.

وقد حدد كل من إنرايت وساندج (Enright et al ., 1989 ; Sandage et al ., 2000) المراحل التالية للعفو :

- العفو الانتقامي Revengeful Forgiveness فالعفو يحدث فقط بعد تلقي الإساءة.
- العفو مع التعويض Restitutional Forgiveness في هذه المرحلة يُقدم العفو بعد تلقي المساء إليه تعويض من المسيء. وفي هاتين المرحلتين فإن الأمر يتطلب من المسيء القيام بعمل ما قبل حدوث العفو.
- العفو التوقعي Expectational Forgiveness يحدث العفو في استجابة للضغوط الاجتماعية.
- العفو التوقعي الشرعي Lawful Expectational Forgiveness في هذه الحالة فإن المسيء إليه يقدم العفو للمسيء من منظور ديني.
- الأفراد يعفون لإعادة الانسجام الاجتماعي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

7 يقدم العفو باعتباره مطلب ضروري أو لفوائده الجمة.

وقد حدد مالكم وجرينبرج (Malcolm & Greenberg , 2000) أهم المراحل الضرورية في عملية العفو علي النحو التالي :

7 قبول الانفعالات القوية التي تنتاب الفرد مثل الغضب.
7 التخلي عن الاحتياجات مع الأخر التي لم تنفذ سابقاً.
7 التحول في رؤية الفرد للعفو عن الشخص المسيء.
7 نمو مشاعر العطف إزاء الشخص المسيء. ٥- بناء علاقة جديدة بناءة بين المساء إليه والمسيء.

ويشير (Mokhtar , 2000, 1135) إلي نقاط هامة في مراحل العفو:

7 اتخاذ قرار بالعفو يكون عقبة في عملية العفو.
7 هناك تردد وحيرة في اتخاذ القرار الأول للعفو إلي أن يتم اتخاذ قرار ملموس.
7 العفو من الممكن أن يتسم بالحسم أو عدم الحسم.
7 أثناء عملية العفو يحدث تقدم ملموس للذات من عدم الأصالة إلي الأصالة.
7 التقدم في حدوث العفو يرتهن بتقدم الذات.

٥- العوامل المرتبطة باحتمالية العفو :

هناك عدد من العوامل المرتبطة باحتمالية العفو درجة معاناة المساء إليه تكرار الإساءة ، مقدار الوقت المنقضي من حدوث الإساءة ، عمر ونمو المساء إليه وبيئته الاجتماعية وكفاءته الانفعالية ومعتقداته الدينية وقدراته وإمكانياته ، التاريخ الشخصي للمساء إليه مع العفو ، العلاقة القائمة بين المسيء والمساء إليه قبل حدوث الإساءة ، الندم الذي يبديه المسيء والاعتذار ، والمحاولات لإصلاح ما أفسده ، استعداد المسيء لإرضاء المساء إليه ، النية والقصد المدرك من قبل المسيء (Goertzen , 2002 , 16; McCullough et al ., 1998; Ristovski & Werthein, 2005) وهناك عوامل خاصة بالإساءة ، فقد تكون مؤلمة وشديدة (Brown &Phillips, 2005).

وكذلك يتم تحديد عملية العفو بين الأفراد تبعاً لمحددات معرفية اجتماعية حيث تبرز إقحام الأفكار وتداعي الصور المرتبطة بها ، وتأثيراتها السلبية ومحددات شخصية تتشبع بالميل للاجترار ، واتجاهات انتقامية إزاء المسيء وأنماط استجابة الغضب (McCullough et al., 1998; McCullough, 2000).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٦- أبعاد العفو :

يمكن رؤية العفو كسمة من سمات الشخصية تعبر عن نزعة عامة ثابتة عبر مختلف المواقف وأن العفو سمة أصيلة لدي الفرد ، والعفو كحالة أو كموقف فإن الفرد يعفو أو لا يعفو أي أن قرار العفو يتوقف علي الموقف الذي حدثت فيه الإساءة ، وعلي حجم الإساءة وخطورتها ، كما يمكن تصنيفه إلي العفو عن الذات والعفو عن الآخرين والعفو عبر المواقف. وفي العفو عن الذات أُجريت دراسات قليلة تقترح أن بعض الفروق الفردية والشخصية التي ترتبط بالعفو بين الأفراد تكون أيضاً مرتبطة بالعفو عن الذات فالأفراد الذين يحصلون علي درجات مرتفعة علي العصابية (Maltby et al ., 2001) والقلق ، والاكتئاب (Maltby et al ., 2001; Thompson et al ., 2005) والشعور بالذنب (Zechmeister &Romero, 2002) يكونون أقل ميلاً للعفو عن ذواتهم ، بينما يكون الشخص المنبسط أكثر احتمالاً أن يعفو عن ذاته(Walker & Gorsuch , 2002) وقد أكد كل من نيتو ومولت (Neto & Mullet , 2004 , 15) علي الاستقلال النسبي لكل من العفو داخل الفرد ، والعفو بين الأفراد.

ويكون العفو من طرف واحد ، فالشخص المساء إليه يختار أن يعفو عن المسيء ، أما العفو المتبادل فيتضمن القيام بتصرفات أخلاقية من قبل المسيء والمساء إليه الذي يتخلي عن غضبه وغيظه (Holeman , 1999) وجدير بالذكر أن معظم الدراسات التي أُجريت علي العفو قد ركزت علي العفو عن الآخرين ، بينما الدراسات التي اهتمت بفحص العفو عن الذات فإنها قد اتسمت بالندرة (Strelan, 2007, 260-261) .

ثانيا : **الرضا عن الحياة** : Life Satisfaction

الرضا عن الحياة يعرف وفقاً لديسجَرلاس (Desjarlais, 2004, 13) علي أنه " تقويم الفرد للرضا العام عن حياته". ويتضمن الرضا عن الحياة تقارير الأفراد عن تقديرهم لحياتهم ككل ، ومصطلح الحياة يحدد إما لكل مظاهر حياة الفرد عند نقطة محددة من الزمن ، أو يكون حكم تكاملي عن حياة الفرد منذ لحظه ميلاده(Diener , 2006 , 401) فالحكم الذاتي للفرد يتضمن كل جوانب حياته والتي تحوي الجوانب الأكثر إيجابية والأقل سلبية (Neil & Kahn, 1999)

وينقسم الرضا عن الحياة إلي بُعدين : الرضا العام عن الحياة ، والرضا عن مجالات حياتية نوعية مثل: العمل ، الزواج ، التعليم ، السكن ، الدين ..الخ (Zhang , 2005 , 190) كما أن الرضا عن الحياة يتمايز عبر

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الثقافات فقد انتهت نتائج دراسة سام (Sam , 2001) إلي أن طلاب الجامعة في أوربا ودول أمريكا الشمالية عموما أكثر رضاً عن حياتهم مقارنة بأقرانهم من دول أسيا وأفريقيا .

وعندما نسأل الآخرين إزاء رضاهم عن حياتهم فهم غالباً أقل رضاً مما هو مقرر في شعورهم بالهناء ، فهم يميلون إزاء شعورهم الطيب ، ولكن لايشعرون برضا تام عن حياتهم ، إن الشعور بالرضا عن الحياة يتطلب تغير البيئة الخارجية لتتواءم مع أحلامنا ، أو نضطر إلي التخلي عنها لأنها غير واقعية ، أو نتواءم وننسجم مع البيئة كما هي ، هكذا يُولد وئام بين البيئة وأحلامنا ، وفي كلتا الحالتين يتولد الرضا رغم اختلاف المقاصد . (Ventegodt et al ., 2003, 1033)

ويعتمد الرضا عن الحياة علي خبرات الفرد السابقة ، والأحكام الداخلية والمعتقدات والقيم التي يؤمن بها ، ومقارنة الفرد بالآخرين (Diener et al 1999) ., كما أنه يُبني علي الأنشطة الحياتية للفرد والتي تمثل معني له (Neil& Kahn, 1999) والأفراد الذين يخبرون الرضا عن حياتهم يشعرون بالقليل من الانفعالات غير السارة ، والكثير من الانفعالات السارة عندما ينهمكون في أنشطة ممتعة لهم تتمثل في: الجوانب البدنية ، والعقلية والروحية (Diener , 2000 , 34 ; Csikszentmihalyi , 1999) والرضا عن الحياة تكون أكثر من مجرد استمتاع الفرد بأنشطة سارة ، إنها تكون أيضاً مرتبطة بتلك الأنشطة التي تنبع من قوة الفرد وتلك التي تجلب له الإشباع والرضا(Seligman , 2002) ويستخدم الأفراد المعلومات للحكم عن رضاهم عن حياتهم(Diener et al ., 2003) .

وعن العلاقة بين العمر الزمني والرضا عن الحياة فقد تضاربت نتائج الدراسات السابقة فقد انتهت دراسة برندا ولتشمان (Prenda & Lachman 2001) , والتي أجريت علي عينات كبيرة تراوحت أعمارهم ما بين ٢٥ - ٧٤ سنة ، إلي وجود علاقة خطية إيجابية بين العمر والرضا عن الحياة وانتهت نتائج دراسة هامرت وتومسون وستيل وماثني وسايمنز (Hamarat, Thompson, Steele, Matheny, &Simons, 2002 إلي عدم وجود علاقة بين العمر الزمني والرضا عن الحياة.

وعن العلاقة بين الرضا عن الحياة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية فقد انتهت نتائج دراسة دينفي وكوبر ، هيلز وأرجايل (DeNevee & Cooper, 1998 ; Hills &Argyle, 2001) إلي وجود ارتباط دال بين

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الانبساطية والرضا عن الحياة ، وارتباط سلبي دال بين العصابية والرضا عن الحياة.

ومن العوامل ذات التأثير في الرضا عن الحياة : الظروف الصحية السيئة والتي لها تأثيرات ضارة مؤقتة أو دائمة علي الرضا عن الحياة عبر مجموعات

العمر المختلفة (Easterlin,2003; National Opinion Research Center , 1999 , 172) كما وجد دينر (Diener , 2000) أن الرضا عن الحياة يكون عامل هام لدي طلاب الجامعة في (١٧) بلداً ، ولم تكن النقود عامل حاسم في الإحساس بالسعادة والرضا عن الحياة.

والرضا عن الحياة يتيح للفرد الفرص الملائمة للابداع ، وتصبح أفكاره مرنة مما يتيح له القدرة علي حل المشكلات العاصفة التي يقابلها ، وكما أنه مرتبط بقدرة الفرد علي الإحساس بالسعادة قصيرة وطويلة المدى(Fredrickson, 2001).

ثالثا:العوامل الخمسة الكبرى للشخصية: Big Five Factor Personality

تُعرف الشخصية "بأنها نمط سلوكي مركب ، ثابت ودائم إلي حد كبير يُميز الفرد عن غيره ، ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معاً ، تضم القدرات العقلية ، والوجدان والنزوع ، وتركيب الجسم ، والوظائف الفيزيولوجية ، ويحدد طريقة الفرد الخاصة في الاستجابة ، وأسلوبه الفريد في التوافق مع البيئة(أحمد عبد الخالق ، ٢٠٠٠ ، ٦٤).

وقد أكدت معظم نتائج الدراسات أن الشخصية ثابتة لا تتغير ، فقد انتهت نتائج دراسة فيديا وجري وهيج واطسون (Vaidya , Gray , Haig, Watson , 2002) إلي أن حوالي ٢٠% -٣٠% من العينة التي أجريت عليها الدراسة حدث فيها تغير ملحوظ في معظم سمات الشخصية خلال عامين ونصف العام ، وأوضحت نتائج دراسة روبنز وفرلي وروبرتس وتريزنيوسكي (Robins , Fraley , Roberts & Trzesniewski , 2001 أن ٦٤% من العينة التي أجريت عليها الدراسة حدث فيها تغير جوهري في احدي أبعاد الشخصية خلال فترة زمنية تجاوزت أربع سنوات أما نتائج دراسة روبرتس وكاسبي وموفيت (Roberts , Caspi & Moffitt, 2001 فقد خلصت إلي أن ٨٤% من العينة تغيرت في احدي سمات الشخصية الأربعة عشر ، وأن ١٦% لا يطرأ عليهم تغير في احدي

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

السمات في المرحلة العمرية الممتدة من ١٨ - ٢٦ سنة ، وأسفرت نتائج دراسة ماكري وكوستا وتيروتشانا وباركر وميلز ودفروي وميرفيلد McCrae, Costa , Terracciano , Parker , Mills , Defruy & Mervielde , 2002) عن أن سمات الشخصية الخمسة ثابتة بدرجة معقولة خلال دراسة طولية لمدة أربع سنوات ، وأن العصابية تزداد في عينة الإناث والانفتاح علي الخبرة تزداد لدي الإناث والذكور ، وثبات المتوسطات في أبعاد الانبساط والمقبولية ويقظة الضمير ، فالشخصية وُجدت بمعزل عن التأثيرات المباشرة للبيئة وتكون مقصورة علي الجانب البيولوجي في الأساس وتنمو السمات خلال مرحلة الطفولة ، وتصل إلي مستوي النضج في مرحلة الرشد (145- 144 , 1999 , McCrae & Costa) وهذا ما يعضد أن العوامل الخمسة للشخصية لها أساس وراثي (Loehlin et al ., 1998).

وتتباين سمات الشخصية لدي الإناث والذكور، فقد أشارت نتائج دراسة برَانج وليشوت وجريس (Branje , Lieshout & Gerris, 2007) إلي أن الانبساط والانفتاح علي الخبرة ينخفضان في عينة الذكور، ويزداد الانبساط والمقبولية ، ويقظة الضمير ، والانفتاح علي الخبرة في عينة الإناث ويزداد الثبات الانفعالي ويقظة الضمير في عينة الأمهات ، أما الانبساط والمقبولية والثبات الانفعالي فينخفض في عينة الآباء. وقد أفرزت المراجعة المستفيضة للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية خلال خمس سنوات إلي أن العصابية والانبساطية والانفتاح علي الخبرة تنخفض من ١٨ إلي ٣٠ سنة بينما المقبولية ويقظة الضمير تزداد(110 , 2001 , McCrae) وجدير بالذكر القول بأن دراسة عوامل الشخصية التي تقف وراء استجابات الأفراد أو تتبئ باستجاباتهم في مواقف محددة قد استقبلت انتباه أقل من قبل الباحثين (Brose et al ., 2005, 36; McCullough &Hoyt, 2002, 1557; Strelan, 2007, 260-261)

ويكمن نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في أن الدراسات التي أجريت علي الشخصية في الآونة الحالية وتقويمها يهيمن عليها نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (Buchanan et al., 1999) كما أنه يمثل إطاراً شاملاً (Emmons, 2000 , 342).

رابعا : الغضب (الحالة – السمة) : Anger (State- Trait)

يعرف الغضب وفقاً لبيرني (Burney , 2001) علي أنه" انفعال سلبي حاد يستند إلي تفسيرات معرفية وخبرات سابقة" ويعرفه إنرايت

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وفيتزجيبنس(Enright & Fitzgibbons, 2000, 15) علي أنه" حالة داخلية تتضمن كل من الأفكار والمشاعر ، وحالة خارجية عندما يتم التعبير عنها لفظياً وسلوكياً " ويعرف باريو وآخرون(Barrio et al., 2004, 228) الغضب علي أنه" حالة داخلية تنظم نوعاً من التفاعلات داخل البيئة ، إنها من الممكن أن تكون عابرة أو تفاعلية في ارتباطها مع الوضع القائم وحالة الغضب أو النزعة إلي الغضب تتطور إلي انفعالات حادة ومتكررة" ويعرف سبيلبيرجر Spielberger , 1983 الغضب علي أنه "حالة انفعالية تتكون من مشاعر تتباين في شدتها من الضيق والاستثارة البسيطة إلي التهيج والغيظ الشديدين ، ويكون مصحوباً باستثارة في الجهاز العصبي المستقل(Spielberger, 1988 , 6).

والغضب استعداد بيولوجي وفسيولوجي يفسر لنا الأساس العصبي للغضب ، وأيضاً الأساس الهرموني خاصة هرمون الأدرينالين ، فالأشخاص الذين لديهم تنشيط زائد للجهاز العصبي اللاإرادي وخاصة الجزء السمبتاوي منه هم أكثر غضباً ، وكذلك الأشخاص الذين لديهم إفراز زائد لهرمون الأدرينالين (محمد سعفان ، ٢٠٠٣، ٢٠) كما أن النوع لا يبدو أنه يلعب دوراً هاماً إذا كان المساء إليهم يشعرون بالغضب أو العفو إزاء المسيئون(Girard& Mullet , 1997 ; Park & Enright , 1997)

وينشأ الغضب إذا تم إعاقة الهدف المدرك (Oatley &Johnson-Laird, 1996 ; Scherer, 2001 , 115) أو من خلال الضغوط الاجتماعية والظروف غير السارة ، ومن خلال أحداث خارجية محددة(النقد الموجه من الآخرين) أو من خلال المثير الداخلي حيث الأفكار والانفعالات داخل الفرد (Deffenbacher, 1999, 259;Berkowitz, 2003) كما أن الألم والظروف البدنية غير السارة تستحث الغضب-Berkowitz &Harman) Jones 2004 , 107) وانتهت نتائج دراسة ويبر (Weber, 2004, 197) إلي أن أهم أسباب حدوث الغضب لدي عينة تتألف من ١.٤٠٠ فرد تكون في عزو اللوم ، وتأثير شدة الأذى ، أو من الأذى والاحباطات الناتجة عن الإساءات الموجهة من الإخوة أو الأقران،والأطفال المرفوضين من أقرانهم في المدرسة يشعرون بالوحدة والعزلة ، وهذه المشاعر تؤجج الغضب والغيظ(Davis, 2000, 2004; Whitesell & Harter, 1996) . كما أن غضب الآباء وثورتهم لأتفه الأسباب في وجه الطفل تؤدي إلي عصبية الأطفال وثورتهم وغضبهم أيضاً فالأطفال يتخذون من الآباء نماذج يقتدون بها في سلوكهم والتعبير عن انفعالاتهم بمعني أن الأطفال يتعلمون عن طريق

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

التقليد (طه عبد العظيم ، ٢٠٠٧ ، ٤٦) ويؤكد سكرير (Scherer, 2001, 96) علي أن الحدث لا يكون بذاته سبب لحدوث الغضب ، ولكن يرجع إلي محصلة إدراك الفرد لهذا الموقف.

ويؤدي الغضب إلي إعاقة الأداء المعرفي للفرد بطريقة مضطردة وكنتيجة للتعرض المتزايد للإساءة فإن المساء إليهم يزداد غضبهم ويقوي (Wiener, 1998) كما يؤدي إلي توتر العضلات وزيادة معدلات ضربات القلب ، وإلي عرقلة العمل ، وسلوك العدوان والعنف ، كما أن الأفراد الذين يخفون غضبهم فإن معدلات الإساءة في علاقاتهم مع الآخرين تزداد (McCullough, 2000-A , 50) كما يمكن أن يكون مدمر للصحة البدنية والنفسية للأفراد إذا استمر بشدة ، وعندئذ تصبح عملية العفو أمر بعيد المنال (Goertzen, 2002 , 12) كما أنه مهدد للقيم (Heitler, 1997).

والعفو من الممكن أن يكون ميكانيزم وقائي عندما ترتكب الإساءة ضد المساء إليه ، فهو يحسن من حالته الصحية ، وإحساسه بالرفاهية في نفس الجوانب التي تعرضت للغضب المزمن(Konstam et al ., 2000) وللعفو دوره في الوقاية وعلاج حالات الاكتئاب ونوبات الغضب ، حيث يؤدي إلي ضبط مشاعر الغضب(Enright &Fitzibbons, 2000, 121) ويزود الفرد بالطاقة والحيوية ، ويدفعه إلي التغلب علي العوائق ، كما أنه يعمل بطريقة إيجابية علي التعبير عن الانفعالات وتصريفها عندما يتحدث الفرد مع شخص أخر.وأكد ورثنجتون وساندج وبيري (Worthington, Sandage & Berry , 2000) علي أهمية فحص الغضب في علاقته بالعفو.

- **تحديد المصطلحات**:

يمكن تحديد مصطلحات الدراسة علي النحو التالي:

(١) **العفو** : يُعرف الباحث العفو علي أنه " مجموعة من التغيرات المعرفية والوجدانية والسلوكية الإيجابية داخل الفرد والتي تتمثل في تناقص أو غياب المدركات والمشاعر السلبية ودافعية الانتقام نحو ذاته أو الآخرين أو عبر المواقف المختلفة" ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص علي مقياس العفو وأبعاده.

(٢) **الرضا عن الحياة** : يعرف (مجدي الدسوقي ، ١٩٩٩ ، ٧) الرضا عن الحياة بأنه " تقييم الفرد لنوعية الحياة التي يعيشها طبقاً لنسقه القيمي ويعتمد هذا التقييم علي مقارنة الفرد لظروفه الحياتية بالمستوي الأمثل الذي يعتقد أنه مناسب لحياته وذلك كما يقاس بالمقياس المستخدم"

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

(٣) العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

(أ) العصابية : Neuroticism(N)

تشتمل " العصابية" علي السمات التالية : القلق ، الغضب العدائي الاكتئاب ، الشعور بالذات ، الاندفاعية ، القابلية للجرح أو للانجراح Costa). & McCare , 2000, 3) وتعكس هذه السمة الميل إلي اختبار الأفكار والمشاعر السلبية ، والأفراد منخفضي العصابية يميلون إلي أن يكونون أكثر شعوراً بالاسترخاء ، وأقل انفعالية ، كما أنهم أقل ميلاً للشعور بالحزن والآسي والغضب. أما الأفراد مرتفعي العصابية فيميلون إلي الشعور بعدم الأمن وبالآسي والحزن الانفعالي (Buchanan, 2001) وبالقلق ، والعدائية(McCrae & Costa , 1996,67) والوحدة ، والخوف ، والشعور بالإحباط ، والارتباك . أما الأفراد الذين يحصلون علي درجات متوسطة فإنهم يخبرون درجات سوية من الضيق والألم النفسي ، ولديهم اتزان نموذجي في رضاهم وعدم رضاهم ، كما أنهم غير مرتفعي أو منخفضي تقدير الذات ، وقدرتهم علي التعامل مع الضغوط تكون جيدة & Costa). McCrae , 2000 , 4)

وتعرف العصابية إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص علي مقياس العصابية بقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية اعداد : كوستا وماكري.

(ب) الانبساطية : Extraversion (E)

تشتمل " الانبساطية" علي السمات التالية : الدفء ، الاجتماعية ، التوكيدية النشاط ، البحث عن الإثارة ، الانفعالات الإيجابية , Costa & McCare) (3 ,2000. وتعكس هذه السمة الأولوية ، أو التفضيل في المواقف الاجتماعية والتعامل أو التصرف إزاءها ، والأفراد منخفضي الانبساطية (المنطويين) يكونون أكثر هدوءاً وتحفظاً ، ويتم وصفهم من قبل الآخرين علي أنهم خجولون. أما الأفراد مرتفعي الانبساطية فيتصفون بالنشاط والبحث عن التجمعات , Costa & McCrae) (Buchanan, 2001) (4 , 2000 وبالدفء ، والتوكيدية , McCrae & Costa, 1996) (67وبالتفاؤل ، والمرح ، والرقة (Costa & Widiger , 1994,3) والعطف والاستمتاع بالحفلات (Costa & McCrae , 2000 , 5)

وتعرف الانبساطية إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص علي مقياس الانبساطية بقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية اعداد : كوستا و ماكري.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

(ج) **الانفتاح علي الخبرة** : Openness (O)

يشتمل "الانفتاح علي الخبرة" علي السمات التالية: الخيال ، الجمال المشاعر، الأحداث أو الأفعال ، الأفكار ، القيم , Costa & McCare). 2000, 3) وتعكس هذه السمة طلاقة الفكر والاهتمام بالثقافة. والأفراد منخفضي الانفتاح علي الخبرة يكونون أقل اهتماماً بالفن ، ويكونون عمليين في الطبيعة , Buchanan,2001; Costa & McCrae , 2000) (4 والأفراد مرتفعي الانفتاح يكونون خياليين ، مبتكرين ، يبحثون عن الخبرات التعليمية والثقافية ، كما يستمتعون بالطرافة ، وحساسين لمشاعرهم ولديهم قدرة جيدة للتعرف علي مشاعر الآخرين ، وهم علي استعداد للتأمل في الأفكار الجديدة وهم بنوعاً ما غير تقليدين في أرائهم الخاصة ، كما يتميزون بحب الجماليات Aesthetics , 1996 , McCrae & Costa) (67 وبالموسيقي ، والشعر(5 , 2000 , Costa & McCrae) والفضول ولديهم قيم غير شائعة (3 , 1994 , Costa & Widiger)

ويعرف الانفتاح علي الخبرة إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص علي مقياس الانفتاح علي الخبرة بقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية اعداد : كوستا و ماكري.

(د) **المقبولية** : Agreeableness (A)

تشتمل "المقبولية" علي السمات التالية : الثقة ، الاستقامة ، الإيثار الامتثال أو القبول ، التواضع ، اعتدال الرأي , Costa & McCare) . 2000, 3)

وتعكس هذه السمة طريقة أو كيفية التعامل مع الآخرين ، والأفراد منخفضي المقبولية يكونون أكثر عدوانية وأقل تعاوناً . أما الأفراد مرتفعي المقبولية فيميلون إلي أن يكونوا أهلاً للثقة ، ودوديين ، ومتعاونين) Buchanan, 2001) كما يتمتعون بالإيثار Altruism ، والاستقامة Straightforwardness (67 , 1996 , McCrae & Costa) والإخلاص ، والصراحة ، وإذا كانوا في صراع مع الآخرين فإنه يعفون كما أنهم فخورين بأنفسهم (Costa & McCrae,2000,5) ورقيقو القلب. (Costa & Widiger , 1994,3)

وتعرف المقبولية إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص علي مقياس المقبولية بقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية اعداد : كوستا وماكري.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

(هـ) **يقظة الضمير**: Conscientiousness (C)

تشتمل يقظة الضمير في ضوء ما أشارت إليه نتائج دراسة روبرتس وشيرنشينكو وستار وجولدبيج (Roberts , Chernyshenko , Stark & Goldberg , 2005) علي الانتظام ، الاجتهاد ، القدرة علي ضبط النفس تحمل المسئولية ، التمسك بالفضيلة. وتعكس هذه السمة كيف يكون الفرد منظم ولديه إصرار وهو يسعى صوب إنجازه لأهدافه والأفراد منخفضي يقظة الضمير يكونون أقل حرصاً ، وأقل تركيزاً . أما الأفراد مرتفعي يقظة الضمير يكونون منهجيين ، وملتزمين بأداء واجباتهم (Buchanan, 2001) وبالكفاءة (McCrae & Costa , 1996,67) والدقة في المواعيد ، وطموحين (Costa & Widiger , 1994 , 3) .

وتعرف يقظة الضمير إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص علي مقياس يقظة الضمير بقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية اعداد : كوستا وماكري.

(٤) **الغضب(الحالة – السمة)**:

تعرف حالة الغضب وفقاً لسبيلبيرجر علي أنها "حالة نفسية بيولوجية تتألف من مشاعر ذاتية تعبر عن الغضب في موقف ما وتتفاوت في شدتها من التوتر والانزعاج والاستثارة البسيطة إلي التهيج والغيظ الشديد ويصاحبها تنشيط للجهاز العصبي الذاتي" , (in :Forgays & Forgays 1997, 498).

وتعرف حالة الغضب إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص علي هذا البعد في قائمة حالة الغضب لسبيلبيرجر.

أما سمة الغضب وفقاً لسبيلبيرجر فتعبر عن "تكرار تعرض الفرد لحالة الغضب" فالأشخاص الذين لديهم سمة الغضب مرتفعة يدركون مدى واسعاً من المواقف علي أنها مثيرة للغضب ، وبذلك يتعرضون لحالة الغضب بصورة أكثر تكراراً وأشد حدة بالمقارنة بالأشخاص الذين تكون سمة الغضب لديهم منخفضة"(في: عبد الفتاح القرشي ، ٩٩٧ ، ٧٧).

وتعرف سمة الغضب إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص علي هذا البعد في قائمة سمة الغضب لسبيلبيرجر.

٥ – مفهوم البدو :

اصطلاح يطلق على فئة من السكان يتميزون بخصائص معينة وسلوك خاص ترسمه البيئة المحيطة بهم والتي لا تسمح بإقامة حياة سكانية مستقرة والبداوة في مفهومها العام هي نمط من الحياة يقوم على التنقل والترحال

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الدائم في طلب الرزق ، ويتوقف مدى الاستقرار فيها على كمية الموارد المعيشية المتاحة ، وإذا كانت معظم تعريفات البدو تميل إلى الربط بين البداوة والمجتمعات الصحراوية التي تفرض بطبيعة مواردها الاقتصادية المحدودة على أهلها حياة البداوة ، بحيث تؤكد على نمط واحد من البداوة : وهى البداوة الرعوية والتي تكاد تمثل أكثر أنماط البداوة انتشاراً ، إلا أنه توجد أنماط أخرى من البدو (سهير عبد العزيز محمد ، ١٩٩١، ٣٣ -٣٥).

ويصنف بن خلدون البدو إلى مستويات ثلاث : البدو الخلص وهم رعاة الإبل(ويطلق عليهم الإبالة) والبدو الذين يعتمدون في حياتهم على رعى الغنم والماعز والأبقار(ويطلق عليهم الشاوية والبقارة) والبدو المستقرون : وهم الذين يعملون بالزراعة البدائية والتي تعتمد على المطر والآبار والعيون ، إلى جانب رعى الإبل والأغنام والماعز والأبقار.كما يصنف البدو أيضاً إلى بدو خلص : وهم الذين تقوم حياتهم على التنقل والترحال الدائم طوال العام طلباً للرزق ، وأشباه البدو. والبدو في الدراسة الحالية يمثلون النوع الأخير (أحمد زايد وآخرون ، ١٩٩٥ ، ٢٤٨ – ٢٥٠).

التعريف الإجرائي للطلبة البدو: هم الطلبة المقيدون بكلية التربية بالطائف والذين ينتمون إلى أصول بدوية ، والمقيمون بالقرى والتجمعات البدوية المتناثرة في الصحراء بمحافظة الطائف.

٦- **التعريف الإجرائي للطلاب الحضر**: هم الطلاب المقيدون بكلية التربية بالطائف ، والمقيمين بمدينة الطائف بصورة دائمة.

• الدراسات السابقة :

يمكن تصنيف الدراسات السابقة في التالي:

أولا : دراسات تناولت العلاقة بين العفو والرضا عن الحياة :

هدفت دراسة كيرمانز(karremans et al ., 2003) إلي الكشف عن دور العفو في تحسين مستوي الرفاهية النفسية ، أجريت الدراسة علي عينة من طلاب وطالبات الجامعة ، وطُلب من المفحوصين استدعاء أو تخيل إما العفو أو عدم العفو عن شخص معين ، وخلصت نتائج الدراسة إلي وجود ارتباط دال بين العفو والرضا عن الحياة ، كما أن الطلاب الذين يعفون يخبرون انفعال إيجابي أفضل ، ورضا أكبر عن حياتهم.

أما دراسة ساستري وفينسونو ونوتو وجيرارد ومولت (Sastree , Vinsonneau , Neto, Girard & Mullet 2003) فقد هدفت إلي فحص العلاقة بين العفو والرضا عن الحياة ، أجريت الدراسة علي عينة بلغ قوامها ٨١٠ مراهقاً وراشداً ذكوراً وإناثاً(٣٤١ ذكور ، ٤٦٩ إناث) ومن

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

هذه العينة ١٩٢ طالب وطالبة جامعية ، وطبق علي العينة مقياس العفو لمولت وبيرس وفونجيا ويوسي و نيتو Mullet, Baros, Fongia, Usai &Neto, 2003 ومقياس الرضا عن الحياة إعداد: دينر وإمينز ولارسن وجرفين Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985 ، وانتهت نتائج الدراسة إلي وجود ارتباط منخفض بين الرضا عن الحياة وثلاث أبعاد من مقياس العفو (احتمال الاستياء ، الحساسية للظروف ، الاستعداد العام للعفو) والتفاعل بين النوع والاستعداد للعفو كان غير دال.

وهدفت دراسة تومسون (Thompson et al ., 2005) إلي فحص العلاقة بين الميل نحو العفو والرضا عن الحياة ، أجريت الدراسة علي عينة من طلبة الجامعة بلغ قوامها (٥٠٤) وتم تطبيق مقياس العفو لهارتلاند Heartland Forgiveness Scale (HFS) إعداد: تمسون وآخرون وقائمة الغضب الحالة والسمة ، ومقياس القلق الحالة والسمة إعداد : سبيلبيرجر وجاكبس ورسل وكريم Spielberger ,Jacobs , Russell , Crame,1983 ومقياس الاكتئاب لمركز الدراسات الوبائية اعداد: رادلف Radloff, 1977 ، ومقياس الرضا عن الحياة إعداد : دينر وآخرون Diener et al ., 1985 ، وانتهت نتائج الدراسة إلي أن العفو عن الذات والعفو عبر المواقف كلاهما يساهم بدرجة دالة في التنبؤ بالاكتئاب ، وحالة وسمة القلق ، والرضا عن الحياة ، أما العفو عن الآخرين والعفو عبر المواقف كلاهما يساهم بدرجة دالة في التنبؤ بسمة الغضب ، وعلي هذا فإن العفو المرتفع ينبئ بالاكتئاب والغضب والقلق المنخفض ، والرضا عن الحياة المرتفع ، وأن العفو بمفرده يفسر ٢٥% إلي ٤٩% من التباين في مقاييس الرفاهية النفسية.

أما دراسة براون وفيليب(Brown & Phillips, 2005) فقد أجريت علي عينة من طلاب وطالبات الجامعة بلغ عددهم (٢٠٠) وتم تطبيق اختبار الميل للعفو اعداد: بيري ورثنجتون وبرت وأكونر ووايد (Berry, Worthington , Parrott, O'connor & Wade,2001) ومقياس الميل للعفو اعداد: براون Brown , 2003 وقائمة سمة الاجترار إعداد: سكوت – موكلناتش Scott- Mclntosh Trait Rumination Inventory, 1991 ومقياس العصابية والمقبولية إعداد : جون ودنوهو وكينتل John , Danahue & Kentle , 1991 ومقياس الاكتئاب لمركز دراسات الأوبئة ، ومقياس الرضا عن الحياة لدينر ، وأسفرت نتائج الدراسة إلي صدق مقياسي الميل العفو والي وجود ارتباط دال موجب قدره ٠.٤١ ، ٠.٢٥ بين كل من الميل للعفو والاتجاه نحو العفو والرضا عن الحياة ، وارتباط دال موجب قدره ٠.٣٨ ، ٠.٢٧ ، بين كل من الميل إلي العفو والاتجاه نحو العفو مع

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المقبولية وارتباط سالب دال بين الميل نحو العفو والعصابية -٠.٥٠ ومقياس الميل نحو العفو ينبئ بكل من مقياسي الرضا عن الحياة والاكتئاب.

ثانيا : **دراسات تناولت العفو وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية** :

هدفت دراسة ولكر وجورستش (Walker & Gorsuch, 2002) إلي فحص العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والعفو أجريت الدراسة علي عينة من الطلاب والطالبات الجامعيين بلغ قوامها (١٨٠) (١٣٧ إناث ، ٤٣ ذكور) ، وطبقت الدراسة مقياس جولدبرج للشخصية Goldberg , 2000 ومقياس العفو اعداد: مِاكلا ورثنجتون وراتشل McCullough, Worthington , & Rachal ,1997 ومقياس تقبل العفو من الآخرين لمِاكلا McCullough et al., 1998 ، وأشارت نتائج الدراسة إلي وجود ارتباط سالب دال بين العصابية والعفو عن الآخرين بلغ -٠.٢٧ وارتباط إيجابي دال بين المقبولية وتقبل العفو من الآخرين بلغ ٠.٢١ والي عدم وجود ارتباطات دالة بين العفو والانبساطية ويقظة الضمير والانفتاح علي الخبرة ، وتُعد المقبولية منبئ قوي لاستقبال العفو من الآخرين ، والعصابية منبئ سلبي قوي للعفو عن الآخرين ، وتفسر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية فقط ٢٦ % من العفو عن الآخرين ، ١٦% في العفو عن الذات ، ١٨% من وتقبل العفو من الآخرين.

هدفت دراسة روس وكيندل وماترز وربل ووراي (Ross , Kendall , Matters , Wrobel, & Rye , 2004) إلي الكشف عن العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والعفو عن الذات ، والعفو عن الآخرين أجريت الدراسة علي عينة من طلاب وطالبات الجامعة بلغ عددهم (١٤٧) وطبق علي العينة مقياس العفو لهارتلاند Heartland Forgiveness Scale ومقياس العفو إعداد : ماجر وآخرون Mauger et al ., 1992 ومقياس احتمالية العفو ومقياس العفو إعداد: راي وآخرون Rye, 2001 ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية NEO-PI-R إعداد : كوستا وماكري Costa & Macrae , 1992 وأشارت نتائج الدراسة إلي أن العفو عن الذات يرتبط سلباً مع العصابية وبلغ -٠.٦٢ وأنها تفسر حوالي٤٠% في العفو عن الذات ، والي عدم وجود ارتباط بين العفو وكل من المقبولية والانفتاح علي الخبرة ، ويرتبط بدرجة دالة مع الانبساطية بمقدار ٠.٢٦ ويقظة الضمير ٠.١٩ والي ارتباط دال بين العفو عن الآخرين وكل من الانبساطية ٠.١٩ ، والمقبولية ٠.٥٠ والتي بدورها تفسر حوالي ٢٩% وتُعد أفضل منبئ للعفو عن الآخرين ، وعدم ارتباط مع العصابية ، والانفتاح علي الخبرة ، ويقظة الضمير.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أما دراسة واتكنز وريجمي(Watkins & Regmi, 2004) فقد هدفت إلي الكشف عن العلاقة بين الشخصية والعفو ، أجريت الدراسة علي عينة من طلاب وطالبات الجامعة النيباليين بلغ حجمها (٢١٨) وطبق الباحثان قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكري ، ومقياس العفو اعداد مولت ، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والعفو.

أما الدراسات الأربع لبيري وأكونر وورثنجتون وبرت ووايد (Berry, Worthington ,O'connor, Parrott & Wade ,2005) فقد اهتمت بفحص الارتباط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والميل للعفو أجريت الدراسة الأولي علي عينة من طلاب وطالبات الجامعة تتألف من (١٧٩) (١٥١ من الذكور ، ٢٨ من الإناث) ، وطبقت الدراسة المقاييس التالية : مقياس سمة العفو اعداد :بيري ورثنجتون Trait Forgivingness Scale، Berry & Worthington , 2001 ومقياس سمة الغضب لسبيلبيرجر ، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إعداد: جون وآخرون John et al , 1992 وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط دال سلبياً بين سمة العفو وسمة الغضب بلغ -٠.٤٨ ومع العصابية بلغ -٠.٤١وارتباط موجب دال مع المقبولية بلغ ٠.٥٢ ، ومع الانبساطية بلغ ٠.٢٤، ومع يقظة الضمير بلغ ٠.٤١ والي وجود ارتباط غير دال مع الانفتاح علي الخبرة . أما الدراسات الثلاث فقد أجريت علي العينات التالية : (٢٣٣) ، (٨٠) ، (٦٦) طالب وطالبة وخلصت هذه الدراسات الثلاث إلي أن سمة العفو ترتبط سلباً مع سمة الغضب ، والعدائية ، والعصابية والخوف ، والاجترار الانتقامي ، وترتبط إيجابياً مع المقبولية ، والانبساطية والميل إلي الاجترار ، وأن الاجترار الانتقامي يتوسط العلاقة بين سمة العفو وكل من سمة الغضب ، والدافعية للانتقام ، وسمة الغضب في الدراسة الثانية تنبئ بنسبة ٢٠% من التباين في العفو ، وفي الدراسة الثالثة تنبئ بنسبة ٢٤% ، وحالة الغضب تنبئ بنسبة ١٠%.

أما دراسة بروز وراي ولوتز - جيوس وروس (Brose, Rye, Lutz-Zois &Ross, 2005) فقد اهتمت بالتحقق من وجود علاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والعفو ، أجريت الدراسة علي عينة من الطلاب والطالبات الجامعيين بلغ قوامها (٢٧٥) وتم تطبيق مقياس العفو ، ومقياس احتمالية العفو لراي ، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكري ، وانتهت نتائج الدراسة إلي ارتباط سلبي دال بين العصابية وكل من غياب الأفكار ، والمشاعر ، والسلوكات السلبية إزاء الشخص المسيء(AN) (PP) واحتمالية العفو وكانت معاملات الارتباط علي الترتيب

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

: -٠.٥٢ ، -٠.٢٤ ، -٠.٤٢وارتباط إيجابي دال بين الانبساطية و (PP) والمقبولية وكل من (AN) (PP) واحتمالية العفو ٠.٣٣ ، ٠.٢٨ ، ٠.٤٠ وعدم وجود ارتباط بين أبعاد العفو وكل من الانفتاح علي الخبرة ويقظة الضمير، وكل وجوه العصابية تفسر مقدار ضئيل إلي متوسط من التباين في(AN) فتراوحت ما بين ٠.٠٨ إلي ٠.٢٢ ، ومع احتمالية العفو تراوحت ما بين ٠.٠٧ إلي ٠.١٥ ، وكل وجوه المقبولية تفسر مقدار ضئيل إلي متوسط عبر أبعاد مقياس العفو وتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠.٠٤ إلي ٠.١٧ والعوامل الخمسة الكبرى تفسر ١٥% من التباين في الميل نحو العفو.

وهدفت دراسة نيتو (Neto, 2007) إلي فحص العلاقة بين الشخصية والعفو ، أجريت الدراسة علي عينة من الطلاب والطالبات الجامعيين بلغ عددهم (١٥٢) ، وتم تطبيق مقياس العفو لمولت Mullet et al ., 2003 وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكري ، وخلصت نتائج الدراسة إلي ارتباط دال إيجابياً بين العصابية واحتمال الاستياء بلغ ٠.١٨ ، وارتباط سالب

مع الميل العام نحو العفو بلغ -٠.١٦ وارتباط سالب دال بين المقبولية واحتمال الاستياء بلغ -٠.٣١ ، وارتباط إيجابي مع الميل العام للعفو بلغ ٠.٣٣ ، وارتباط موجب دال بين الانفتاح علي الخبرة والحساسية للظروف ٠.١٦ ، والي عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في أبعاد العفو ، وأن المقبولية والعصابية تفسر ١٤% من التباين في احتمال الاستياء ، والمقبولية تفسر ١٠% من التباين في الميل العام للعفو ، وأنها منبئ قوي للميل العام نحو العفو.

ثالثاً: دراسات تناولت العفو وعلاقته بالغضب :

تهدف دراسة كونستام وشرنوف ودفيني (Konstam , Chernoff & Deveney , 2001) إلي فحص العلاقة بين العفو وكل من الخجل والشعور بالذنب ، والغضب ، أجريت الدراسة علي عينة من طلاب وطالبات الجامعة بلغ عددهم (١٣٨) وطبق الباحثون مقياس الخوف من إعدادهم ، ومقياس العفو لإنرايت وتشير نتائج الدراسة إلي أن الميل نحو الشعور بالذنب يكون مرتبط إيجابياً بالعفو العام ، وارتباط إيجابي دال بين خفض الغضب والعفو العام.

أما دراسة راي وليكانو وفولك والزوسكي وهيم وميديا (Rye, Loiacono, Folck , Olszewski, Heim & Madia, 2001) فقد اهتمت بفحص العلاقة بين الغضب والعفو ، أجريت الدراسة علي عينة من

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

طلاب الجامعة بلغ عددهم (٣٢٨) واستخدم مقياس راي للعفو ، ومقياس سبيلبيرجر للغضب الحالة- السمة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتباط سلبي دال بين حالة الغضب مع (AN) بلغ -٠.٤١ ولسمة الغضب بلغ -٠.٣٤وارتباط سلبي دال مع (PP) بلغ -٠.١٣ ، -٠.٢١ لكل من الحالة والسمة وارتباط سلبي دال بين احتمالية العفو وسمة الغضب بلغ -٠.٣١، وعدم وجود فروق بين حالة الغضب واحتمالية العفو.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يتضح ما يأتي :

١- انتهت معظم نتائج الدراسات الآتية إلي عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الإناث والذكور في العفو وأبعاده: (Barber et al ., 2005, 257; Maltby et al ., 2004 ; Neto, 2007 ; Rye et al ., 2001; Thompson et al ., 2005, 333) وجاءت الفروق لصالح الإناث(Berry et al ., 2001 ; Lawler et al ., 2003) ولصالح الذكور(Ysseldyk, 2005).

٢- أكدت معظم الدراسات علي وجود ارتباط دال بين الرضا عن الحياة والعفو (Brown & Phillips, 2005;Giacomo, 2008; karremans et al ., 2003; Lawler-Row &Piferi, 2006 ; McCullough et al ., 1998 ; Rusbult et al ., 2005 Ysseldyk , 2007) ومع العفو عن الذات والعفو عن الآخرين (Toussaint & Webb, 2005)وانخفاض قيمة الارتباط بينهما (Sastree et al ., 2003) وعدم وجود ارتباط بينهما (Desjarlais ,2004 ; McCullough et al ., 2001)

٣- جاءت نتائج أبعاد العوامل الخمسة الكبرى مع العفو وأبعاده متضاربة إلي حد ما فقد وجد ارتباط سلبي دال بين العفو والعصابية (Ashton et al., 1998 ; McCullough et al , 2001, 608;Berry et al., 2001)وارتباط سلبي دال بين العصابية وكل من(AN/PP) واحتمالية العفو (Brose et al ., 2005) ولا يوجد ارتباط بين العفو عن الآخرين والعصابية (Ross et al ., 2004) وارتباط إيجابي دال بين العفو والانبساطية (Berry et al ., 2005 ; Ross et al ., 2004) وبين العفو عن الآخرين والانبساطية لدي الذكور (Maltby et al ., 2001) وبين الانبساطية وبُعد (PP) (Brose et al ., 2005) والي عدم وجود ارتباط دال بين العفو والانبساطية , (Ashton et al ., 1998 ; Jones , 20004 ; Michalica , 2005 ; Walker & Gorsuch, 2002) وإلي ارتباط سالب دال بين العجز عن العفو والانفتاح علي الخبرة (Chiaramello et al ., 2008) وارتباط موجب دال بين الأنفتاح علي الخبرة والحساسية للظروف (Neto, 2007) وعدم وجود ارتباط بين

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

العفو والانفتاح علي الخبرة (Ashton et al .,1998;Berry et al., 2005;Brose et al ., 2005 ; Jones, 2004; Michalica, 2005; Walker & Gorsuch, 2002) وعدم وجود ارتباط بين العفو عن الذات وعن الآخرين والانفتاح علي الخبرة (Ross et al ., 2004) وإلي ارتباطات إيجابية دالة بين العفو والمقبولية (Ashton et al ., 1998 ; Berry et al ., 2005 ; Jones , 2004; Koutsos et al., 2008; Walker & Gorsuch, 2002) وارتباط دال بين العفو عن الآخرين والمقبولية(Ross et al ., 2004;Strelan, 2007) ومع الميل إلي العفو عبر المواقف (Michalica, 2005) وارتباط إيجابي دال بين المقبولية وكل من (AN) (PP) واحتمالية العفو (Brose et al ., 2005) وإلي ارتباط سالب دال بين العجز عن العفو والمقبولية (Chiaramello et al ., 2008; McCullough et al ., 2001, 608; Neto,2007) وعدم وجود ارتباط بين العفو عن الذات والمقبولية (Ross et al., 2004) وارتباط سلبي دال بين يقظة الضمير والانتقام (McCullough et al ., 2001, 608) وارتباط إيجابي دال بين العفو عن الذات ويقظة الضمير (Berry et al ., 2005 ; Jones , 2004;Ross et al ., 2004) وعدم وجود ارتباط دال بينهما(Michalica, 2005; Walker & Gorsuch, 2002) وعدم وجود ارتباط بين العفو عن الآخرين ويقظة الضمير (Brose et al ., 2005 ; Mullet et al ., 2005; Ross et al., 2004) وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والعفو (Watkins & Regmi, 2004).

٤- وجود ارتباط سلبي دال بين سمة الغضب والعفو (Berry et al ., 2001,2005 ;Konstam et al ., 2001 ; Maltby et al., 2001;Seybold et al., 2001) وارتباط إيجابي دال بين العجز عن العفو والغضب (Chiaramello et al ., 2008) وبين العفو عن الآخرين والغضب (Barber et al .,2005 ;Tangney et al ., 1999 ; Thompson& Synder, 2003) وبين العفو عن الذات والغضب (Barber et al .,2005) وإلي ارتباطات سالبة لكل من (AN/PP). (Harris et al ., 2006 , 724) وارتباط سلبي دال بين حالة وسمة الغضب مع (AN/PP) وارتباط سلبي دال بين احتمالية العفو وسمة الغضب ، وعدم وجود فروق بين حالة الغضب واحتمالية العفو (Rye et al., 2001) وعدم وجود ارتباط بين العفو والغضب (Huang &Enright, 2000)

٥- وعن الإسهام النسبي فإن العفو عن الذات والعفو عبر المواقف كلاهما يساهم بدرجة دالة في التنبؤ بالرضا عن الحياة ، وأن العفو بمفردة يفسر

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٢٥% إلي ٤٩% من التباين في الرفاهية النفسية (Thompson et al ., 2005) والميل نحو العفو ينبئ بكل من الرضا عن الحياة والاكتئاب (Brown & Phillips, 2005). أما العوامل الخمسة الكبرى للشخصية فإنها تفسر نسبة تتراوح ما بين ١٥% الي٤٣% من العفو (Brose et al ., 2005;Kashdan &Fincham, 2002) ٢٦ % من العفو عن الآخرين ، ١٦% في العفو عن الذات ، ١٨% من استقبال العفو من الآخرين(Walker & Gorsuch, 2002) والعصابية تفسر نسبة ٤٠% في العفو عن الذات (Ross et al, 2004) ومع احتمالية العفو تتراوح من ٠.٠٧ إلي ٠.١٥ (Brose et al ., 2005) والعصابية منبئ سلبي قوي للعفو عن الآخرين (Walker & Gorsuch, 2002) أما المقبولية بمفردها فإنها تفسر نسبة تتراوح ما بين ١٠% إلي ٢٩% من العفو (Neto , 2007 Ross et al ., 2004;Strelan, 2007) ومنبئ قوي للعفو عن الآخرين واستقباله عبر المواقف (Koutsos et al ., 2008 ; Neto , 2007; Ross et al ., 2004; Walker & Gorsuch, 2002) وكل من المقبولية والعصابية ينبئان بالميل نحو العفو (Koutsos et al., 2008) وأن أبعاد العصابية والمقبولية تنبئان بالعفو عن الآخرين (Sweet , 2001) .أما سمة الغضب فإنها تنبئ بنسبة تتراوح ما بين٢٠% إلي ٢٤% من التباين في العفو ، وحالة الغضب بنسبة ١٠% (Berry et al ., 2005)أما العفو عن الآخرين والعفو عبر المواقف كلاهما يساهم بدرجة دالة في التنبؤ بسمة الغضب كما أن العفو بمفرده يفسر ٢٥% إلي ٤٩% من التباين في الرفاهية النفسية (Thompson et al ., 2005).

- **فروض الدراسة** :

على ضوء ما سبق فإن الدراسة الحالية تسعي إلي التحقق من الفروض التالية:

١- " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة الجامعة من الإناث والذكور في العفو وأبعاده وكانت الفروق لصالح الطلاب الذكور".

٢- " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور من البدو والحضر في العفو وأبعاده وكانت الفروق لصالح الذكور البدو".

٣- " توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلبة في العفو وأبعاده والرضا عن الحياة وأبعاده، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأبعادها، والغضب(الحالة- السمة) "

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٤- " تنبئ أبعاد الرضا عن الحياة ، وأبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والغضب(الحالة- السمة) بالدرجة علي العفو لدي طلبة الجامعة"

٥- "تنبئ أبعاد الرضا عن الحياة ، وأبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والغضب(الحالة- السمة) بالدرجة الكلية للعفو لدي طلبة الجامعة"

• إجراءات الدراسة :

أولا: عينة الدراسة :

أجريت الدراسة علي عينة من طلبة قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف- المملكة العربية السعودية بلغ قوامها ٣٣٠(١٦٠إناث ،١٧٠ ذكور) واشتملت علي المسارات التالية(التخلف العقلي ، الاضطرابات السلوكية والتوحد ، الإعاقة السمعية ، صعوبات التعلم) وبلغ متوسط العمر الزمني للعينة الكلية (٢٠.٢٠) وانحراف معياري قدره(١.١١).

ثانياً: مقاييس الدراسة:

موجهات عامة لمقاييس الدراسة :

أولاً: قام الباحث بتعريب مقياس العفو وتم عرض النسخ المعربة والصور الأصلية علي عدد من أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة الانجليزية بكلية الآداب وقسم علم النفس بكلية التربية جامعة الطائف لإبداء ملاحظاتهم عليها ، وتم إجراء تعديلات طفيفة في ضوء الصياغة والترجمة.

ثانياً: تم إجراء دراسة استطلاعية لجميع مقاييس الدراسة الحالية علي عينة من طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف بلغ قوامها (٦٥) وذلك للوقوف بشكل دقيق علي أي مشكلات تتعلق بفهم البنود أو التطبيق أو الإجابة علي البدائل أو التصحيح ، وأفرزت هذه الخطوة عن إجراءات طفيفة للغاية في بعض الألفاظ المستخدمة كما لا توجد عبارات غامضة أو غير مفهومة ، وأن المقاييس مناسبة للتطبيق علي أفراد العينة الاستطلاعية.

ثالثاً : تم تقنين المقاييس التالي عرضها تباعاً علي عينة من طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف بلغ قوامها (١٤٦) عبر المسارات ، كما تم إعادة تطبيق المقاييس علي عينة بلغ قوامها (٥٠) من طلبة قسم التربية الخاصة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

رابعاً: تم حساب الصدق باستخدام أسلوب التحليل العاملي حيث تم تحليل المصفوفة الارتباطية المستخرجة من العينة الكلية(١٤٦) باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتيللنج Hottelling وأديرت العوامل تدويراً مُتعامداً بطريقة الفاريماكس Varimax لكايزر Kaiser للوقوف علي التركيب العاملي للمقياس ، وتم استخدام محك التشبع الجوهري للعامل الذي يزيد عن ٠.٣ وفق محك جيلفورد ، وتم استخدام محك الجذر الكامن واحد صحيح وفق محك كايزر (فؤاد أبو حطب ، أمال صادق ، ١٩٩٦، ٦١٩، ٦٤١) وكان محك جوهرية العامل هو أن يحتوي علي ثلاثة تشبعات علي الأقل (صفوت فرج ١٩٩١) وقد أخذ الباحث بمبدأ التشبع الأعلى للفقرة إذ تم إشباعها علي أكثر من عامل.

١- مقياس العفو لهارتلاند : Heartland Forgiveness Scale(HFS)

إعداد: تومسون وآخرون Thompson et al ., 2005 تعريب : الباحث

بُني مقياس العفو علي أساس تقدير الأبعاد المتعددة للعفو أكثر من التركيز علي جانب واحد (Thompson et al ., 2005, 315) واستمدت وعاء البنود من خلال الأطر النظرية للعفو، والدراسة الاستطلاعية التي أجريت علي المقياس ، ونتيجة لذلك تكون وعاء البنود من (٩٠) بنداً واستخدم التحليل العاملي لخفض عدد البنود ، وأسفر عن ظهور ثلاثة عوامل : العفو عن الذات وتشبع عليه(٦) بنود من (١-٦) ، والعفو عن الآخرين وتشبع عليه (٦) بنود من (٧-١٢) ، والعفو عبر المواقف وتشبع عليه(٦) بنود من (١٣-١٨) ، وكانت البنود السلبية ٢ ، ٤ ، ٦ ، ٧ ، ٩ ، ١١ ، ١٣ ، ١٥ ١٧ ، وتم وضع بدائل للإجابة تراوحت من (٥- ١) (موافق بقوة وتحصل علي خمس درجات ، موافق وتحصل علي أربع درجات ، ومحايد وتحصل علي ثلاث درجات ، وغير موافق وتحصل علي درجتين ، وغير موافق تماما وتحصل علي درجة واحدة) والعكس في البنود السلبية. والدرجة المرتفعة تشير إلي مستوي مرتفع من العفو ، والدرجة المنخفضة تشير إلي مستوي منخفض من العفو.

الخصائص السيكومترية للمقياس :

أجري علي المقياس عدة دراسات قام بها مؤلفو المقياس ، وقد تم حساب صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي الذي كشف عن ظهور ثلاث عوامل هي العفو عن الذات ، والعفو عن الآخرين ، والعفو عبر المواقف

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وتم التحقق من هذه العوامل من خلال التحليل العاملي التوكيدي علي عينة كبيرة بلغ قوامها (١١١١) طالب وطالبة جامعيين.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(١): مصفوفة عوامل مقياس العفو بطريقة المكونات الأساسية بعد التدوير بطريقة الفاريماكس

م	الفقرات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	بالرغم من أنني أشعر بالمضايقة في البداية عندما ترتبك الأمور، فإنني أعطي نفسي قسطاً من الراحة.			٠.٧٥
٢	استمر في كراهية نفسي لأنني ارتكبت أشياء سلبية أو خاطئة.			٠.٣١
٤	من الصعب جداً علي أن أتقبل ذاتي عندما أرتبك أو أخطأ.			٠.٦٢
٥	بمرور الزمن أتفهم الأخطاء التي ارتكبتها.			٠.٨١
٧	استمر في عقاب الشخص الذي فعل شيئاً ما أعتقد أنه خطأ.		٠.٧٧	
٨	بمرور الوقت أتفهم الأخطاء التي ارتكبها الآخرون.		٠.٣٧	
٩	استمر في التعامل بقسوة مع الآخرين الذين يسيئون إلي .		٠.٧٣	
١٠	بالرغم من أن الآخرين أذوني في الماضي ، إلا أنني في النهاية تمكنت من النظر إليهم على أنهم أناس طيبون.		٠.٣٨	
١١	إذا أساء الآخرون معاملتي ، فإنني أحتفظ برأي (انطباع) سيء عنهم على نحو مستمر.		٠.٤٧	
١٢	عندما يُحبطني شخص ما ، فإنني يمكن أن أتجاوز ذلك.		٠.٨١	
١٣	عندما تنتج الأخطاء عن أسباب لا يمكن السيطرة عليها ، تستحوذ علي (تتملكني) الأفكار السلبية بخصوصها.	٠.٨١		
١٥	إذا أحبطتني ظروف لا يمكن السيطرة عليها في حياتي، فإنني استمر في التفكير إزاءها علي نحو سلبي.	٠.٣١		
١٦	في النهاية أتصالح مع المواقف السيئة في حياتي.	٠.٩٢		
١٧	من الصعب جداً علي أن أقبل المواقف السلبية التي لم تنجم عن خطأ أي شخص.	٠.٨٧		

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

١٨	في النهاية أتخلص من الأفكار السلبية عن الظروف السيئة التي تعتبر خارج سيطرة أي شخص.	٠.٣٥		
	الجذر الكامن	٢.٩٩	٢.٨٥	٢.٣٥
	نسبة التباين	١٨.٦٧	١٧.٨١	١٤.٧٠

يتضح من جدول (١) ما يأتي:

- العامل الأول لمقياس العفو تشبع عليه(٥) فقرات تراوحت تشبعاتها ما بين(٠.٣١) ، (٠.٩٢) وبلغ الجذر الكامن له (٢.٩٩) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٨.٦٧) ويطلق علي هذا العامل " العفو عبر المواقف"
- العامل الثاني لمقياس العفو تشبع عليه (٦) فقرات تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٣٧) ، (٠.٨١) وبلغ الجذر الكامن له(٢.٨٥) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي(١٧.٨١) ، ويطلق علي هذا العامل "العفو عن الآخرين"
- العامل الثالث لمقياس العفو تشبع عليه (٤) فقرات تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٣١) ، (٠.٨١) وبلغ الجذر الكامن له(٢.٣٥) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي(١٤.٧٠) ، ويطلق علي هذا العامل "العفو عن الذات"

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة توسون Thompson et al ., 2005, 315) باستثناء حذف بند من العامل الأول (١٤) ، وبندين من العامل الثالث(٣ ، ٦).

كما قام معدو المقياس بحساب الصدق التلازمي بين مقياس العفو والمقاييس الأخرى للعفو فبلغ معاملات الارتباطات مع مقياس ماجر للعفو S'Forgiveness, 1992 .Mauger , et al ٠.٥٤ ، ٠.٤٤ ، ٠.٥١ ، ٠.٦٢. ومع مقياس تانجي للعفو المتعدد الأوجه 'S. Tangney et al Multidimensional Forgiveness,1999 ٠.٣٦ ، ٠.٣٤ ، ٠.٤٢ ، ٠.٤٧ لكل من العفو عن الذات ، والآخرين ، والمواقف ، والدرجة الكلية . وجميع هذه القيم دالة عند مستوي ٠.٠١ ,Thompson et al ., 2005) 325 , 334).

وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق بطريقة الارتباطات بين الأبعاد الفرعية للمقياس بعضها البعض ، كما تم حساب صدق المفردات بين درجة البند والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه (بعد استبعاد درجة البند من الدرجة الكُلية للبُعد) (أحمد عبد الخالق ، ١٩٩٣ ، ١٩٥: فؤاد أبو حطب وآخرون ، ١٩٩٣) والجدولين التاليين يوضحان ذلك:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول(٢): معاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد مقياس العفو

	العفو عبر المواقف	العفو عن الآخرين	العفو عن الذات
العفو عبر المواقف	-		
العفو عن الآخرين	**٠.٢٩		
العفو عن الذات	**٠.٣٤	**٠.٣٢	
الدرجة الكلية	**٠.٧٠	**٠.٧٧	**٠.٦٥

* دال عند مستوي ٠.٥ ** دال عند مستوي ٠.٠١

يتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها البعض كانت دالة عند مستوي ٠.٠١

جدول(٣): معاملات الارتباط المتبادلة بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس العفو لهامرتلاند

العفو عبر المواقف	العفو عن الآخرين	العفو عن الذات
** ٠.٧٥	**٠.٧٠	**٠.٨٧
**٠.٦١	**٠.٥٠	**٠.٣١
**٠.٨١	**٠.٦٦	**٠.٨٢
**٠.٨٣	**٠.٤٨	**٠.٨٤
**٠.٦٣	**٠.٥٦	
	**٠.٧٩	

يتضح من جدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي٠.٠١ كما تم حساب درجة الارتباط بين البند والدرجة الكلية للمقياس فتراوحت ما بين ٠.٣٧ ، ٠.٦١ وجميع هذه القيم دالة عند مستوي ٠.٠١

وقام معدو المقياس بحساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ لثلاث دراسات بلغ عيناتها (١٧٣٨) فكان معامل الثبات للعفو عن الذات ٠.٧٥ ٠.٧٦ ، ٠.٧٢ ، وللعفو عن للآخرين ٠.٧٨ ، ٠.٧٩ ، ٠.٨١ ، وللمواقف ٠.٧٩ ، ٠.٧٧ ، ٠.٨٢ ، وللدرجة الكلية للمقياس ٠.٨٦ ، ٠.٨٧ ، ٠.٨٧

وفي الدراسة الثالثة تم حساب الثبات بطريق إعادة التطبيق علي عينة من طلبة الجامعة بلغ عددهم (٥٠٤) فكانت معاملات الارتباط بين التطبيقين بفاصل زمني قدره ثلاث أسابيع ٠.٨٣ ، ٠.٧٢ ، ٠.٧٣ ، ٠.٧٧ للعفو عن الذات ، والعفو عن الآخرين ، والعفو عبر المواقف ، والدرجة الكلية علي التوالي (Thompson et al ., 2005 , 327, 332) .

وفي الدراسة الحالية تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ فكان ٠.٧٨ ، ٠.٧٤ ، ٠.٧٨ لكل من العفو عبر المواقف ، والعفو عن

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الآخرين ، والعفو عن الذات ، كما تم حساب إعادة تطبيق المقياس فكانت معاملات الارتباط ٠.٧١ ، ٠.٧٩ ، ٠.٧١ ، ٠.٨٣ للعفو عبر المواقف والعفو عن الآخرين ، والعفو عن الذات ، وللدرجة الكلية للمقياس.

٢- **مقياس الرضا عن الحياة** : Life Satisfaction Scale (إعداد : مجدي الدسوقي،١٩٩٩)

استمد مُعد المقياس بنود المقياس من التراث السيكولوجي والمقاييس الأجنبية التي صممت لقياس الرضا عن الحياة ، ويتكون المقياس من (٣٠) بنداً و(٦) أبعاد شملت السعادة ، الاجتماعية ، الطمأنينة ، الاستقرار النفسي التقدير الاجتماعي ، القناعة ، ووضع للمقياس تعليمات بسيطة تتضمن أن يجيب المفحوص علي كل بند من بنود المقياس تبعاً لبدائل خمسة هي : تنطبق تماماً ، تنطبق ، بين بين ، لا تنطبق ، لا تنطبق أبداً ، وقد وضعت لهذه البدائل أوزان متدرجة من ٤ إلي صفر ، والدرجة المرتفعة تشير إلي مستوي مرتفع من الرضا عن الحياة ، والدرجة المنخفضة تشير إلي مستوي منخفض من الرضا عن الحياة (مجدي الدسوقي ، ١٩٩٩ ، ٧- ٩).

أما عن الخصائص السيكومترية للمقياس فقد قام مُعد المقياس بحساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي وذلك بحساب ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بعد استبعاد قيمة هذا البند من الدرجة الكلية وقد أسفرت هذه الخطوة عن معاملات ارتباط تراوحت ما بين ٠.٢٦ إلي ٠.٤١

وفي الدراسة الحالية تم حساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للبُعد. والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٤) : معاملات الارتباط المتبادلة بين درجة البند والدرجة الكُلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الرضا عن الحياة

السعادة	التقدير الاجتماعي	القناعة	الاستقرار النفسي	الاجتماعية
٠.٦٧**	٠.٦٠**	٠.٦٢**	٠.٦٥**	٠.٧٠**
٠.٨١**	٠.٦٦**	٠.٧٨**	٠.٧٠**	٠.٦٩**
٠.٥٠**	٠.٦٨**	٠.٨٠**	٠.٧٣**	٠.٦٨**
٠.٧٧**	٠.٦٦**	٠.٧٩**	٠.٦٨**	٠.٦٣**
٠.٦١**	٠.٧٠**		٠.٧٦**	٠.٦٧**
٠.٦٥**	٠.٦٧**			
٠.٦٣**	٠.٥٦**			
٠.٦١**				
٠.٦٢**				

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

يتضح من جدول (٤) :

أن جميع معاملات الارتبـــاط بين درجة البند والبُعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوي ٠.٠١ كما تراوحت معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس ما بين ٠.٣٩ ، ٠.٦٩ وجميع هذه القيم دالـــة عنـــد مســـتوي ٠.٠١

وقام مُعد المقياس بحساب الصدق التمييزي للمقياس علي ثلاث مجموعات الأولي تشتمل علي طلاب وطالبات المرحلة الجامعية ، والثانية تشتمل علـــي طلاب وطالبات الدراسات العليا ، والثالثة تشتمل علي العـــاملين والعـــاملات بالمصالح الحكومية ، وتم حساب النسبة الحرجـــة لـــدرجات أعلـــي ٢٧% ودرجات أدني ٢٧% فكانـــت ١٢.٩١ ، ٢٠.٤٠ ، ٢٥.٠٦ علـــي التـــوالي وكانت جميع القيم دالة عند مستوي ٠.٠١

كما قام مُعد المقياس بحساب الصدق التجريبي عن طريق حساب معامـــل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها مجموعة مـــن طـــلاب وطالبـــات المرحلة الجامعية والدرجات التي حصل عليها مجموعة من طلاب وطالبات الدراسات العليا ، والدرجات التي حصل عليهـــا مجموعـــة مـــن العـــاملين والعاملات كـــل علي حدة وبين درجاتهما علي مقياس السعادة إعداد: مايسة النيال وماجدة خميس ، ١٩٩٥ فكانت معاملات الارتبـــاط ٠.٦٨ ، ٠.٥٩ ٠.٦٢

كما قام مُعد المقياس بحساب الصدق العاملي الذي أسفر عن ظهور سبعة عوامل هي : السعادة ، الاجتماعية ، الطمأنينة ، الاستقرار النفسي ، التقـــدير الاجتماعي ، القناعة. وبحساب الارتباط بين العوامل المكونة لمقياس الرضـــا عن الحياة ، أسفر هذا الإجراء عن ارتباط العوامل الستة من مقياس الرضـــا عن الحياة فيما بينها ارتباطاً عالياً (مجدي الدسوقي ، ١٩٩٩، ١١ - ٢١).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس عن طريـــق التحليـــل العاملي. والجدول التالي يوضح ذلك:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول(٥): مصفوفة عوامل مقياس الرضا عن الحياة بطريقة المكونات الأساسية بعد التدوير بطريقة الفاريماكس

رقم البند	العامل الأول	رقم البند	العامل الثاني	رقم البند	العامل الثالث	رقم البند	العامل الرابع	رقم البند	العامل الخامس
٣	٠.٦٠	١٨	٠.٤٧	٢١	٠.٤٥	٢٥	٠.٤٧	٢٢	٠.٧٤
٨	٠.٧٤	٢٩	٠.٤٦	١٣	٠.٧٨	٣٠	٠.٧٣	١٤	٠.٧٥
١	٠.٣٩	٢٧	٠.٧١	١٠	٠.٧١	٢	٠.٥٤	١٦	٠.٥٢
١٥	٠.٧٣	٢٦	٠.٧٣	١٧	٠.٧٠	١٢	٠.٤٣	٢٨	٠.٣٧
٧	٠.٥٠	٦	٠.٦٤			٥	٠.٦٣	٢٠	٠.٥٦
٩	٠.٦٧	٢٤	٠.٤٨						
١١	٠.٦١	٤	٠.٣٩						
٢٣	٠.٣٩								
١٩	٠.٤٢								
الجذر الكامن	٤.١١		٣.١٢		٢.٨٦		٢.٧٨		٢.٥٣
نسبة التباين	١٣.٧٠		١٠.٣٩		٩.٥٥		٩.٢٨		٨.٤٣

يتضح من جدول (٥) ما يلي :

- العامل الأول لمقياس الرضا عن الحياة تشبع عليه(٩) بنود تراوحت تشبعاتها ما بين(٠.٣٩) ، (٠.٧٤) وبلغ الجذر الكامن له (٤.١١) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٣.٧٠) ويطلق علي هذا العامل " السعادة"
- العامل الثاني لمقياس الرضا عن الحياة تشبع عليه (٧) بنود تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٣٩) ، (٠.٧٣) وبلغ الجذر الكامن له(٣.١٢) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي(١٠.٣٩) ويطلق علي هذا العامل "التقدير الاجتماعي"
- العامل الثالث لمقياس الرضا عن الحياة تشبع عليه (٤) بنود تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٤٥) ، (٠.٧٨) وبلغ الجذر الكامن له(٢.٨٦) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي(٩.٥٥) ويطلق علي هذا العامل "القناعة"
- العامل الرابع لمقياس الرضا عن الحياة تشبع عليه (٥) بنود تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٤٣) ، (٠.٧٣) وبلغ الجذر الكامن له(٢.٧٨) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي(٩.٢٨) ويطلق علي هذا العامل "الاستقرار النفسي"
- العامل الخامس لمقياس الرضا عن الحياة تشبع عليه (٥) بنود تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٣٧) ، (٠.٧٥) وبلغ الجذر الكامن له(٢.٥٣) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي(٨.٤٣) ويطلق علي هذا العامل "الاجتماعية"
- ويتضح مما سبق حدوث تغيرات طفيفة في عدد العوامل فقد أصبحت خمسة عوامل بدلاً من ستة عوامل المقررة في دراسة مجدي الدسوقي حيث تشبع جميع مفردات عامل الطمأنينة المقررة في دراسة مجدي

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الدسوقي علي أبعاد المقياس في الدراسة الحالية ، وتشبع بُعد السعادة ببندين (٢٣ ، ١٩) وبُعد التقدير الاجتماعي ببند(٢٩) وبُعد الاستقرار النفسي ببندين (٢٥ ، ٣٠) ، وبُعد الاجتماعية ببند واحد(٢٠) وبفحص محتوي هذه الفقرات يتضح أنها ملائمة للأبعاد التي أضيفت إليها ، كما تشبع البند رقم (١٨) من بُعد الاجتماعية علي بُعد التقدير الاجتماعي والبند رقم (٢١) من بُعد التقدير الاجتماعي علي بُعد القناعة ، وفي الدراسة الحالية تم حساب الارتباطات المتبادلة بين أبعاد مقياس الرضا عن الحياة بعضها البعض. والجدول التالي يوضح نتائج هذه الخطوة:

جدول (٦): معاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد مقياس الرضا عن الحياة

المتغير	السعادة	التقدير الاجتماعي	القناعة	الاستقرار النفسي	الاجتماعية
السعادة	-				
التقدير الاجتماعي	٠.٥٧**				
القناعة	٠.٥٠**	٠.٤٧**			
الاستقرار النفسي	٠.٥٦**	٠.٤٩**	٠.٤٩**		
الاجتماعية	٠.٥٤**	٠.٥٢**	٠.٣٢**	٠.٣٩**	
الدرجة الكلية	٠.٨٧**	٠.٨٠**	٠.٧٠**	٠.٧٦**	٠.٧٠**

يتضح من جدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس دالة عند مستوي٠.٠١

أما عن ثبات المقياس : فقد قام مُعد المقياس بحساب طريقة إعادة التطبيق وتم التوصل إلي معامل ارتباط قدره ٠.٦٩ ، ٠.٧١ ، ٠.٨٠. وبطريقة التجزئة النصفية فكانت علي الترتيب ٠.٨٨ ، ٠.٩٠ ، ٠.٩٣. وكما تم حساب معامل ألفا فكان علي الترتيب ٠.٨٥ ، ٠.٨٧ ، ٠.٨٤ لكل من طلاب وطالبات الجامعة ، وطلاب وطالبات الدراسات العليا ، والعاملين والعاملات (مجدي الدسوقي ، ١٩٩٩ ، ٢١-٢٣).

وقام الباحث الحالي بحساب ثبات معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس فبلغ ٠.٨٣ ، ٠.٧٧ ، ٠.٧٤ ، ٠.٧٤ ، ٠.٧٠ ، ٠.٩١ لكل من السعادة ، التقدير الاجتماعي ، القناعة ، الاستقرار النفسي ، الاجتماعية ، الدرجة الكلية علي الترتيب ، وبطريقة التجزئة النصفية فبلغ ٠.٩٣ للمقياس ككل ، وعن طريق إعادة التطبيق بلغت معاملات الارتباط علي الترتيب ٠.٧٢ ، ٠.٦٩ ، ٠.٧٨ ، ٠.٨٧ ، ٠.٧٢ ، ٠.٨٦

٣- العوامل الخمسة الكبرى للشخصية: Big Five Factor Personality Inventory إعداد: كوستا و ماكري , Costa & McCrae 1992 تعريب:بدر الأنصاري ، ١٩٩٧)

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

اشتقت قائمة كوستا وماكري Costa & McCrae , 1989 للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية The (NEO-FFI-S) Personality Inventory من مجموعة كبيرة من البنود التي أعدها جولدبرج(Goldberg et al., 2006 , 88) .

وتشتمل القائمة علي خمسة مقاييس فرعية هي العصابية ، والانبساطية والانفتاح علي الخبرة ، والمقبولية ، ويقظة الضمير. ويضم كل مقياس فرعي ١٢ بنداً ، ويتم الإجابة علي كل منها باختيار بديل من خمس بدائل متاحة(McCare & Costa , 2004 , 587).

وقد تم التركيز في هذه القائمة بداية علي العصابية ، والانبساطية والانفتاح علي الخبرة ، وتوالت باقي العوامل المقبولية ، ويقظة الضمير (McCrae & Costa , 2003).

ويتضمن كل عامل من العوامل الخمسة ستة سمات نموذجية ، ويمكن رؤية العلاقات بين هذه السمات داخل كل عامل (McCrae & Costa , 2003 , 51).

وأهم ما يميز قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية هو أن طبيعة بنائها أو لغتها سهلة وواضحة لدي عموم الناس ، بحيث تضم مجموعة كبيرة من السمات الشائعة أو الدارجة في اللغة التي يستخدمونها في حياتهم اليومية كما أنها تختزل هذا الكم الضخم من السمات ، وتبسط بدورها وصف طبيعة الشخصية(أحمد عبد الخالق ، وبدر الأنصاري ، ١٩٩٦، ١٦).

وتتمتع هذه القائمة بقابليتها للتطبيق عبر الحضارات والثقافات المختلفة وقد ترجمت إلي عدة لغات وهي : ألمانيا ، البرتغال ، الصين ، كوريا اليابان وأظهرت بناءات عاملية مشابهة لما وجد في الصيغة الانجليزية للقائمة (McCrae & Costa , 1997-A , 509) وفي السويد تمتعت هذه القائمة بمعاملات صدق وثبات مرضية (Denissen et al ., 2008, 152)كما أنها أضحت نموذجاً مهيمن في علم النفس فقد اشتقت وعائها من مقاييس متنوعة (McCrae , 2001 , 109) وتزودنا بإطار تنظيمي للبحث في كل الموضوعات ، وأسهمت بنتائجها المجمعة في إثراء فهمنا لطريقة عمل العوامل الخمسة في الواقع(McCrae , 2001 , 110).

وفيما يختص بالصيغة الانجليزية للقائمة فقد تم حساب الصدق العاملي والصدق الاتفاقي والاختلافي مع مقاييس أخري ، وحساب الثبات عن طريق حساب ثبات الاستقرار بطريقة إعادة التطبيق (في : بدر الأنصاري

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

١٩٩٧ ، ٢٨٣) ومعامل ألفا لثبات الاستقرار (McCare & Costa , 2004 , 587).

وقام (بدر الأنصاري ، ١٩٩٧) بترجمة بنود القائمة من الانجليزية إلي العربية الفصحى السهلة ، ويبدأ التصحيح باستخدام خمسة مفاتيح تصحيح للقائمة ١، ٢ ، ٣، ٤ ، ٥ ويبدأ التصحيح في كل مقياس فرعي علي حده بإعطاء كل بند فرعي درجة تتراوح ما بين (١- ٥) وذلك في جميع بنود المقياس ما عدا البنود المعكوسة في كل مقياس فرعي والتي تصحصح في الاتجاه العكسي (٥- ١) (في : بدر الأنصاري ، ١٩٩٧ ، ٢٨٨)

وقام بدر الأنصاري بحساب صدق القائمة بطريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية علي المقياس الفرعي علي ثلاث عينات مستقلة الأولي من الشباب الجامعي ذكوراً وإناثاً بلغ قوامها (٢٠٠) والثانية من طلاب وطالبات الجامعة بلغ عددهم (١٠٠٥) والثالثة من الراشدين ذكوراً وإناثاً من طلاب جامعة الكويت وطلاب الهيئة العاملة للتعليم التطبيقي بلغ عددهم (٢٥٨٤) وتشير النتائج إلي أن غالبية معاملات الارتباط المتبادلة بين البنود والدرجة الكلية منخفضة.

وفي الدراسة الحالية تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس. والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول(٧): معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية علي المقاييس الفرعية

العصابية	الانبساطية	الانفتاح علي الخبرة	المقبولية	يقظة الضمير
**٠.٥٨	**٠.٤٩	**٠.٦٤	**٠.٣٥	**٠.٥٧
**٠.٦٧	**٠.٤٥	**٠.٧٠	**٠.٤٣	**٠.٥٢
**٠.٦٨	**٠.٤١	**٠.٣٥	**٠.٤٦	**٠.٤٥
**٠.٣١	**٠.٦٥	**٠.٣٧	**٠.٣٥	**٠.٤٦
**٠.٥١	**٠.٥٣	**٠.٣٥	**٠.٦٣	**٠.٥٨
**٠.٥٤	**٠.٤١	**٠.٧١	**٠.٥٤	**٠.٣٥
**٠.٤٢	**٠.٥١	**٠.٦٤	**٠.٤٠	**٠.٥٠
**٠.٣٣	**٠.٦٤	**٠.٤٦	**٠.٤٥	**٠٤٨
**٠.٦٠	**٠.٣٧	**٠.٧١	**٠.٦٤	**٠.٣٩
**٠.٣٢	**٠.٣١	**٠.٦٤	**٠.٣٩	**٠.٥٥
**٠.٤١	**٠.٥٨	**٠.٦٩	**٠.٣٦	**٠.٣٥
**٠.٥٩	**٠.٥٦	**٠.٦٦	**٠.٥٧	**٠.٦٨

يتضح من جدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي ٠.٠١

وقام مُعد المقياس بحساب الصدق بطريقة الصدق التجريبي فقد تم حساب الارتباطات المتبادلة بين المقاييس الخمسة المتفرعة من قائمة العوامل

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الخمسة الكبرى للشخصية والمقاييس الأربعة المتنوعة من استخبار الشخصية لأيزنك Eysenck Personality Questionnaire علي عينة مستقلة قوامها ٢٠٠ من الطلاب والطالبات بجامعة الكويت ، وأسفر هذا الإجراء عن أن الارتباط بين العوامل الخمسة الكبرى واستخبار أيزنك للشخصية مستقلة متداخلة أي مرتبطة ، وخاصة فيما يتعلق بمقياس الانبساطية بارتباط قدره ٠.٤٥ ولمقياس العصابية ٠.٤٧ كما أجري تحليل عاملي للقائمة وتم استخلاص (١٦) عاملاً متعامداً من الرتبة الأولي ، وتحليلاً عاملياً من الرتبة الثانية والذي أسفر عن استخلاص ثلاثة عوامل كانت يقظة الضمير والعصابية والانبساط (بدر الأنصاري ، ١٩٩٧ ، ٢٩٠- ٣٠٦).

وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق بنفس الطريقة السابقة بين المقاييس الخمسة المتفرعة من قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والمقاييس الثلاث المتفرعة من مقياس أيزنك المعدل للشخصية Personality Questionnaire Revised (EPQ-R)Eysenk , Eysenk &Parrett, 1985 ويتمتع هذا المقياس بمعاملات ثبات وصدق مرضية علي طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية ، كما تم فحص البنية العاملية للقائمة علي عينة من طلاب الجامعة من الذكور، وتم التوصل إلي نفس أبعاد القائمة في البيئة الأجنبية(العصابية ، الانبساطية ، الكذب) باستثناء عامل الذهانية (عبد الله صالح ، حمود هزاع ، ٢٠٠٢) وفي دراسة أخري للباحثين(عبد الله صالح ، حمود الشريف ، ٢٠٠٤) تم تطبيق هذه القائمة علي عينة من الإناث للتحقق من البنية العاملية، انتهت نتائج الدراسة إلي التوصل إلي جميع الأبعاد باستثناء بُعد الذُهانية. وفي الدراسة الحالية تم التوصل إلي معاملات ارتباط دالة إحصائية بين مقياس العصابية المتفرع من مقياس أيزنك للشخصيةEPQ-R ومقاييس العصابية والانبساطية والمقبولية المتفرعة من قائمة العوامل الخمسة الكبرىNEO-FFI-S فكانت علي الترتيب٠.٤٣** ، - ٠.٣٥* ، -٠.٤٨** وبين مقياس الانبساطية المتفرع منEPQ-R وكل من مقياسي العصابية والانبساطية من NEO-FFI-S فبلغت علي الترتيب -٠.٣٧* ، ٠.٥١** ، وبين مقياس الكذب من مقياسEPQ-R وكل من مقياسي المقبولية ويقظة الضمير فكانت معاملات الارتباط علي الترتيب ٠.٤٤** ، ٠.٣٢*.

وقام مُعد المقياس بحساب ثبات القائمة فقد تراوحت معاملات الثبات بطريقتي ألفا والقسمة النصفية ما بين ٠.٧١ - ٠.٧٤ ، ٠.٧٠ - ٠.٧٧لمقياس العصابية ،٠.٦١-٠.٧٠ ،٠.٥٧-٠.٧٠لمقياس الانبساط ما بين٠.١٣-٠.٤٠ ، ٠.٢١-٠.٤٤ لمقياس الانفتاح ، ما بين ٠.٥٢-٠.٦٢ ٠.٦٥-٠.٨٢ لمقياس المقبولية ، ما بين٠.٧٧-٠.٨٤ ،٠.٧٥-٠.٨٥

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

لمقياس يقظة الضمير لدي العينات الثلاثة (بدر الأنصاري ، ١٩٩٧ ، ٢٨٩-٢٩٠)

أما عن ثبات القائمة في الدراسة الحالية فقد تم حساب معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للأبعاد فبلغت(٠.٧١ ، ٠.٧٠ ، ٠.٨١ ، ٠.٧١ ، ٠.٧٠) (٠.٧٧ ، ٠.٧٠ ، ٠.٨٨ ، ٠.٧٠ ، ٠.٧١) للعصابية ، الانبساطية الانفتاح علي الخبرة ، المقبولية ، يقظة الضمير علي الترتيب. كما تم حساب الثبات عن طريق إعادة التطبيق فكانت معاملات الارتباط ٠.٧١ ، ٠.٧٠ ، ٠.٦٨ ، ٠.٧١ ، ٠.٧٠ للأبعاد الخمسة علي الترتيب ، وجميع هذه القيم دالة عند مستوي٠.٠١

٤- قائمة الغضب (الحالة – السمة) : State–Trait Anger Expression Inventory by Spielberger, 1996

إعداد : سبيلبيرجر ، تعريب : (عبد الفتاح القرشي ، ١٩٩٧)

تتكون هذه القائمة من خمسة مقاييس فرعية هي : مقياس حالة الغضب ويشمل عشرة بنود وتقيس الغضب لدي الفرد في اللحظة الراهنة ، ومقياس سمة الغضب Anger Trait ويشمل عشرة بنود ويقيس الميل أو النزعة لدي الفرد ، ويتسم الاختباران بالاستقلالية ، ومقياس ضبط الغضب Anger Control ويشمل ثمانية بنود ، ومقياس توجيه الغضب للداخل Anger –In ويشمل ثمانية بنود ، ومقياس توجيه الغضب للخارج Anger-Out ويشمل ثمانية بنود (in : Forgays & Forgays , 1997, 498) ويعطي كل بند في قائمة حالة وسمة الغضب درجة موزونة تتراوح من ١-٤ وهذه القائمة تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة في صورتها الأصلية.

وقد قام (عبد الفتاح القرشي) بتعريب هذه القائمة ، وتم إجراء تعديل في صياغة بعض البنود مع المحافظة علي معناها الأصلي لكي تتفق مع ثقافتنا العربية ، كما تم التحقق من سلامة الترجمة من خلال تطبيقها علي ٢٨ طالباً وطالبة بقسم اللغة الانجليزية (عبد الفتاح القرشي ، ١٩٩٧ ، ٧٩).

وتحقق (عد الفتاح القرشي) من البناء العاملي للقائمة علي عينة من طلاب الجامعة ، وأسفر التحليل العاملي عن وجود سبعة عوامل تضمن العامل الأول عشرة بنود(١- ١٠) وأطلق عليه حالة الغضب ، وشمل العامل الثالث ستة بنود (١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٦ ، ٢٩ ، ٤٢) وأطلق عليه المزاج الغاضب وشمل العامل الرابع أربعة بنود (١٤ ، ١٥ ، ١٨ ، ٢٠) وأطلق عليه الاستجابة الغاضبة ، والعاملين الثالث والرابع يكونان سمة الغضب (عبد الفتاح القرشي ،١٩٩٧ ، ٨١).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من البناء العاملي للقائمة. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(٨): مصفوفة عوامل قائمة الغضب بطريقة المكونات الأساسية بعد التدوير بطريقة الفاريماكس

رقم البند	الحالة	رقم البند	الحالة	رقم البند	سمة المزاج الغاضب	رقم البند	سمة الاستجابة الغاضبة
١	٠.٦١	٨	٠.٦٧	١١	٠.٥٠	١٥	٠.٧٥
٢	٠.٥٩	٩	٠.٨٠	١٢	٠.٥٩	١٨	٠.٤٢
٣	٠.٦٦	١٠	٠.٧٤	١٣	٠.٥٦	٢٠	٠.٧٦
٤	٠.٧٠			١٤	٠.٦٩		
٥	٠.٧٣			١٦	٠.٦٢		
٦	٠.٦٦			١٧	٠.٦٦		
٧	٠.٧٩			١٩	٠.٧٠		
	الجذر الكامن		٥.١٧		٣.١٧		١.٦٢
	نسبة التباين		٢٥.٨٤		١٥.٨٥		٨.١١

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة سبيلبيرجر (in Forgays & Forgays , 1997, 498): ودراسة عبد الفتاح القرشي فقد أظهر التحليل العاملي حالة الغضب في العامل الأول ، أما سمة الغضب فقد ظهرت في مقياسين هما المزاج الغاضب ، والاستجابة الغاضبة ، وتتفق مع الدراستين السابقتين في حالة الغضب ، أما في سمة الغضب فقد تشبع البند (١٤) علي مقياس المزاج الغاضب ، وتشبعت الفقرتين (١٧ ، ١٩) علي مقياس المزاج الغاضب وهما كذلك في دراسات سبيلبيرجر ، وفي دراسة عبد الفتاح القرشي لم يتشبعان علي هذا المقياس بل تشبعت عليه الفقرتين (٢٩ ، ٤٢).

وفي الدراسة الحالية تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٩): معاملات الارتباط المتبادلة بين درجة البند والدرجة الكُلية للبعد الذي تنتمي إليه لقائمة الغضب

حالة القلق	سمة المزاج الغاضب	الاستجابة الغاضبة
**٠.٦٧	**٠.٦٢	**٠.٦٩
**٠.٦٤	**٠.٦٨	**٠.٧١
**٠.٧١	**٠.٦٢	**٠.٧٤
**٠.٧٠	**٠.٦٩	
**٠.٦٩	**٠.٦٥	
**٠.٧٠	**٠.٦٧	
**٠.٧٨	**٠.٦٨	

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

**٠.٧٠		
**٠.٨٢		
**٠.٧٥		

يتضح من جدول (٩) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كانت دالة عند مستوي ٠.٠١ ، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للسمة فتراوحت ما بين(٠.٤٥ ، ٠.٦٦)

وقام عبد الفتاح القرشي بالتحقق من الصدق التقاربي من خلال تطبيق قائمة الغضب وقائمة العدائية لبص – ديركي فكانت معاملات الارتباط عموماً محدودة حيث ظهرت ارتباطات موجبة بين سمة الغضب وكل من الهجوم الجسدي ، وسرعة التهيج ، والاستياء والغيرة ، والشك والريبة (٠.٣٦ ، ٠.٥٠ ، ٠.٣٨ ، ٠.٤٠) علي الترتيب والمجموع الكلي لقائمة العدائية فكان ٠.٥٤ في حين لم تظهر ارتباطات دالة بين حالة الغضب والمقاييس الفرعية لقائمة بص – ديركي ، ومع استخبار العدائية واتجاهها The Hostility and Direction of Hostility Questionnaire , 1967 لفولدز وكين وهب Foulds , Caine & Hepp كانت معاملات الارتباط بين سمة الغضب وجميع أبعاد استخبار العداء والعدائية(نقد الذات العدائية البارنوية ، العدائية الصريحة ، نقد الآخرين ، الشعور بالذنب الدرجة الكلية) فكانت معاملات الارتباط علي الترتيب (٠.٤٨ ، ٠.٤١ ٠.٤٥ ، ٠.٤٨ ، ٠.٣٤ ، ٠.٥٧) بينما لم تكن دالة مع حالة الغضب (عبد الفتاح القرشي ، ١٩٩٧ ، ٨٤).

وقام عبد الفتاح القرشي بحساب الصدق التمييزي بين حالة وقائمة الغضب وقائمة حالة وسمة القلق لسبيلبيرجر فكانت معاملات الارتباط (٠.٥٣ - ٠.٥١ ، ٠.٤٧ – ٠.٥٣) وهي قيم دالة عند مستوي ٠.٠١. ومع استخبار أيزنك للشخصية كانت معاملات الارتباط بين قائمة الغضب لسبيلبيرجر واستخبار أيزنك للشخصية غير دالة (عبد الفتاح القرشي ١٩٩٧ ، ٨٥) كما تم حساب معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية للصورة العربية لقائمة الغضب فكانت معامل الارتباط بين حالة الغضب وسمة الغضب٠.٤٨ وهي قيمة دالة عند مستوي ٠.٠١(عبد الفتاح القرشي ١٩٩٧ ، ٨٠).

وفي الدراسة الحالية تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد القائمة بعضها البعض والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠): معاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد قائمة الغضب

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المتغير	حالة الغضب	سمة المزاج الغاضب	الاستجابة الغاضبة
حالة القلق	-		
سمة المزاج الغاضب	**٠.٤٧		
الاستجابة الغاضبة	**٠.٢٤	**٠.٤١	
الدرجة الكلية	**٠.٤٦	**٠.٩٣	**٠.٧٠

يتضح من جدول (١٠) أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها البعض دالة عند مستوي٠.٠١وهي معاملات صدق تقترب إلي ما توصلت إليه نتائج دراسة لولر - رو وكيرمانز وسكوت (Lawler-Row, Karremans, Scott,. 2008,55) من أن الارتباط بين سمة وحالة الغضب بلغت ٠.٤٨

وفي الدراسة الحالية تم حساب الارتباط بين قائمة الغضب لسبيلبيرجر وقائمة حالة وسمة القلق لسبيلبيرجر تعريب : أحمد عبد الخالق، ١٩٩٢ وقد قننت هذه القائمة علي بضعه ألاف من مصر والسعودية والكويت وقطر واليمن ولبنان(بدر الأنصاري ، ٢٠٠٠ ،٣٧٠) . والجدول التالي يوضح نتائج هذه الخطوة :

جدول (١١): معاملات الارتباط بين قائمة الغضب لسبيلبيرجر وقائمة حالة وسمة القلق لسبيلبيرجر

المتغير	حالة الغضب	سمة الغضب
حالة القلق	**٠.٤٩	**٠.٥٨
سمة القلق	**٠.٦٣	**٠.٥٦

يتضح من جدول (١١) أن معاملات الارتباط بين حالة الغضب وكل من حالة القلق وسمة القلق ، وبين سمة الغضب وكل من حالة القلق وسمة القلق دالة عند مستوي ٠.٠١.

أما عن ثبات الصورة العربية لقائمة الغضب فقد تم حساب معامل الاستقرار بطريقة إعادة التطبيق علي عينة من طلبة قسم علم النفس بلغ عددها ٧٥ طالباً وطالبة فكان ٠.٦٢ لحالة الغضب ٠.٧٤ لسمة الغضب وعن طريق معامل ألفا كانت معاملات الارتباط ٠.٩٢ لحالة الغضب ٠.٨٠ لسمة الغضب (عبد الفتاح القرشي ، ١٩٩٧ ، ٨٢-٨٣) .

وفي الدراسة الحالية تم حساب معامل ألفا كرونباخ فكان ٠.٨٩ ، ٠.٧٨ ، ٠.٥١ ، ٠.٧٨ لكل من الحالة ، والمزاج الغاضب ، والاستجابة الغاضبة والدرجة الكلية للسمة. وبطريقة التجزئة النصفية فبلغ ٠.٩٢ للحالة ، ٠.٨٥ للدرجة الكلية للسمة ، وعن طريق إعادة التطبيق بلغت معاملات الارتباط ٠.٧٧ ، ٠.٧٤ ، ٠.٧١ ، ٠.٧٥ علي الترتيب.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

• عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

أولاً :عرض ومناقشة نتائج الفرض الأول:

وينص علي أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة الجامعة من الإناث والذكور في العفو وأبعاده وكانت الفروق لصالح الطلاب الذكور".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات الإناث والطلاب الذكور في العفو. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(١٢): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الإناث والذكور في العفو وقيمة (ت)

مقياس العفو	الإناث (١٦٠)		الذكور (١٧٠)		قيمة "ت" ومستوي الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢	
العفو عبر المواقف	١٦.٧٩	٣.٠٩	١٧.٨٧	٣.١٧	**٣.١٣
العفو عن الآخرين	٢٠.٧٠	٣.٧٠	٢١.٣٤	٣.٤١	١.٦٥
العفو عن الذات	١٤.٦٥	٢.٨٦	١٥.١٧	٢.٣٥	١.٨٠
الدرجة الكلية	٥٢.١٤	٧.١٠	٥٤.٣٩	٦.٣٠	**٣.٠٥

يتضح من نتائج جدول(١٢):

وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعتي: الإناث والذكور في العفو عبر المواقف ، والدرجة الكلية للعفو ، وكانت الفروق لصالح عينة الذكور ، وعدم وجود فروق في العفو عن الآخرين ، والعفو عن الذات.

وتختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراستي (Barber et al ., 2005, 257; Thompson et al ., 2005, 333) والتي أكدتا علي عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الذكور والطالبات الإناث في العفو ، ومع نتائج دراستي (Berry et al ., 2001 ; Lawler et al ., 2003) والتي انتهت إلي أن الإناث يسجلن درجات مرتفعة علي مقاييس العفو. وتتفق إلي حد ما مع نتائج دراسة (Neto, 2007) والتي أكدت علي عدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد العفو، وتتفق مع نتائج دراسة (Maltby et al ., 2004)والتي أسفرت عن عدم وجود فروق بين الجنسين في العفو عن الذات. ومع نتائج دراسة(Ysseldyk, 2005) والتي أشارت نتائجها إلي ارتفاع مستوي العفو لدي الذكور مقارنة بالإناث.

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الذكور في بُعد العفو عبر المواقف وفي الدرجة الكلية للعفو مقارنة بالإناث في أن الذكور في

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

معترك الحياة يتعرضون لمواقف عدة تفضي بهم إلي بعض المضايقات والاهانات ، ويحاولون تفاديها والتغلب علي مشاعر الاستياء والحنق والغضب المرتبط بها ، والتعلم من الأخطاء ، ويملؤهم الشعور بالسكينة والطمأنينة والهدوء ، وتنطفئ داخلهم الكراهية ، وتذوب نزعتهم العدوانية متمسكين بقيمهم الدينية ، وفي ضوء هذا يتم إعادة تشكيل بنيتهم المعرفية والسلوكية والوجدانية ، مما ينعكس إيجابياً علي ذواتهم ، وعلي الآخرين فهم يرون أن العفو أقرب الي التقوى ، وأن العفو ييسر لهم تصريف شئون حياتهم ، واستمرارية التواصل مع الآخرين.

أما عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في أبعاد : العفو عن الآخرين ، والعفو عن الذات ، فيمكن تفسير ذلك في ضوء التنشئة الاجتماعية التي تبث في كلاهما روح الحب والإيثار والتعاون مع الآخرين وقد أتيحت الفرصة للفتاة لبناء شبكة من العلاقات مع ذويها وأقاربها في ضوء الخصوصية للمجتمع السعودي الذي يلحظ فيه انخفاض وتيرة الاتصال والتفاعل مع مجتمع الذكور إلا أن فرص التعليم والعمل قد هيئت لها المشاركة والاندماج في الحياة الاجتماعية ، فهي في مجتمع الجامعة يتاح لها فرص التفاعل مع أقرانها ومعلميها ، واكتساب الكثير من الخبرات والمهارات التي تمكنها مع التعامل مع المواقف بكفاءة ، ومع الانخراط في تفاعلات تبادلية تتعرض الفتاة في بعض المواقف إلي توجيه الإساءة والاهانة من أخريات ، إلا أنها تعفو وتتغلب علي مشاعرها السلبية ، وتسعي نحو إنهاء عدائيتها ، وتنخفض لديها حدة الغضب ، وتقل دافعيتها للانتقام ، وينمو لديها مشاعر العطف ، وتسعي الي بناء علاقة جديدة بناءة ، من منظور قيمها الدينية التي تحض علي العفو عن الذات والآخرين.

عرض ومناقشة نتائج الفرض الثاني:

وينص علي أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور من البدو والحضر في العفو وأبعاده وكانت الفروق لصالح الذكور البدو".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم الاقتصار علي عينة الذكور نظراً لأن عينة الإناث ينتمين جميعاً إلي المدينة ، وإذا تم الاعتماد عليها مع عينة الطلاب الذكور يؤدى ذلك إلي اتساع الفروق بين مجموعتي البدو والحضر وتتأثر تبعاً لذلك قيمة "ت".

والجدول التالي يوضح نتائج هذه الخطوة :

جدول(١٣):المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الذكور البدو والحضر في العفو وقيمة (ت)

مقياس العفو	الذكور البدو(٩٢)		الذكور الحضر(٧٨)		قيمة "ت" ومستوي الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢	

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

العفو عبر المواقف	١٧.١٤	٢.٧٨	١٩.٢١	٣.٣٤	**٤.٤١
العفو عن الآخرين	٢٠.٤٠	٣.٥٧	٢٢.٨٩	٢.٦٢	**٥.١٠
العفو عن الذات	١٤.٩٧	٢.٤٦	١٦.٠٦	١.٩٢	**٣.١٥
الدرجة الكلية	٥٢.٥٢	٦.١٦	٥٨.١٧	٥.١٠	**٦.٤٤

يتضح من جدول (١٣) ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور البدو والذكور الحضر في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للعفو وكانت الفروق في العفو لصالح الذكور الحضر.

ولا تتوافر لدي الباحث أية دراسات تدعم أو تدحض هذه النتيجة ، ويمكن تفسير وجود فروق بين الذكور البدو والذكور الحضر في العفو في أن الذكور الذين ينتمون إلي الحضر تتاح لهم فرص متنوعة للاحتكاك مع مختلف المستويات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ، مما يولد قدراً كبيراً من التفاعلات بين أفراده ، وما ينتج عن ذلك من التعرض للمشاحنات والاهانات ، وتزداد وتيرة التوتر ، مما يدفع الأفراد في كثير من الأحيان إلي التنازل عن حقوقهم ، وتغيب عنهم مشاعر الانتقام ، واختفاء الشعور بالمرارة والبغض والغضب ، فيكون العفو السبيل إلي بقاء العلاقات واستمراريتها ، في حين أن الذكور البدو يعيشون في بيئة اجتماعية وثقافية محدودة يتم التأكيد فيها على تنمية الإحساس بالثقة بالنفس ، والجرأة والشجاعة في التعامل مع الآخرين ، وعدم الخوف من الأخطار ، وتحمل المصاعب التي قد يتعرض لها الفرد ، والقدرة على تحمل الإحباط ، كما أنهم يتلقون من خلال عملية التنشئة الاجتماعية رسالة مفادها ألا تكون ضعيفاً مستكيناً تتنازل عن حقك ، وأن تكون قوياً يهابك الآخرون ، وألا تتعرض للاهانة من أحد ، وفي ضوء ذلك فإن اتخاذ قراراً بالعفو قد يكون أمراً صعباً.

عرض ومناقشة نتائج الفرض الثالث :

وينص علي أنه " توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلبة في العفو وأبعاده والرضا عن الحياة وأبعاده ، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأبعادها ، والغضب(الحالة - السمة) "

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلبة في أبعاد العفو وكل من أبعاد الرضا عن الحياة ، وأبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، والغضب(الحالة - السمة)"

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٤): معاملات الارتباط المتبادلة بين العفو وكل من أبعاد الرضا عن الحياة، وأبعاد العوامل الخمسة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الكبرى للشخصية، والغضب (الحالة–السمة)

مقياس العفو / متغيرات الدراسة	العفو عبر المواقف	العفو عن الآخرين	العفو عن الذات	الدرجة الكلية للمقياس
أبعاد مقياس الرضا السعادة	٠.١٢٣*	٠.١٦٩**	٠.١٩٠**	٠.٢١٩**
التقدير الاجتماعى	٠.٠٣٨	٠.١٣٧*	٠.٠٨٢	٠.١٢١*
القناعة	-٠.٠٢٢	٠.٠٣٩	٠.٠٣٠	٠.٠٢٢
الاستقرار النفسى	٠.٠٧٥	٠.٠٦٩	٠.٠٦٤	٠.٠٩٦
الاجتماعية	٠.٠٢٥	٠.١٥٨**	٠.٠٦٢	٠.١١٩*
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٠٨١	٠.١٧٥**	٠.١٤٠*	٠.١٨٤**
أبعاد قائمة العوامل العصابية	-٠.١٧٧**	-٠.١٣٨*	-٠.١٠٩*	-٠.١٩٨**
الانبساطية	-٠.٠١٩	٠.٠٧١	٠.٠٢٣	٠.٠٣٧
الانفتاح على الخبرة	٠.١٠٥	٠.٣٤	٠.٠٦١	٠.٠٩١
المقبولية	٠.١٠٧	٠.١٧٧**	٠.٠٦٨	٠.١٧٠**
يقظة الضمير	٠.٠٨٥	٠.٠٤٣	٠.٠١٧	٠.٠٦٩
أبعاد الغضب حالة الغضب	-٠.٠٦٠	-٠.٢١٣**	-٠.١٤٩**	-٠.١٩٨**
المزاج الغاضب	-٠.١٥٦**	-٠.١٦٨**	-٠.١٣٠*	-٠.٢١٢**
الاستجابة الغاضبة	-٠.١٣٧*	-٠.٠٨٠	-٠.٠١١	-٠.١١٠*
الدرجة الكلية لسمة الغضب	-٠.١٨٦**	-٠.١٧١**	-٠.١٠٩*	-٠.٢١٩**

ويمكن عرض ومناقشة النتائج الواردة في جدول (١٤) علي النحو التالي:

أولاً: العلاقة بين الرضا عن الحياة والعفو :

- وجود ارتباطات ايجابية دالة إحصائياً بين بُعد السعادة وجميع أبعاد العفو.
- وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين بُعد التقدير الاجتماعي وكل من بُعد العفو عن الآخرين والدرجة الكلية للعفو.
- عدم وجود ارتباطات دالة بين بُعد القناعة والاستقرار النفسي والعفو.
- وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين بُعد الاجتماعية وكل من العفو عن الآخرين والدرجة الكلية للعفو.
- وجود ارتباطات إيجابية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للرضا عن الحياة والدرجة الكلية لكل من العفو عن الآخرين ، والعفو عن الذات والدرجة الكلية للمقياسين.

وتتفق نتائج هذه الدراسة في وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين الرضا عن الحياة والعفو مع نتائج الدراسات التالية: (Giacomo, 2008; karremans et al ., 2003; McCullough et al ., 1998 ; Rusbult et al ., 2005) والتي أكدت علي وجود ارتباطات دالة بين الرضا عن الحياة والعفو ، وتتفق مع نتائج دراسة (Toussaint & Webb, 2005) والتي انتهت إلي وجود ارتباط دال مع بُعدي العفو عن الذات والعفو عن

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الآخرين.واختلفت الي حد ما في حجم الارتباطات مع نتائج الدراسات التالية (Brown & Phillips, 2005 ; Lawler-Row &Piferi, 2006 ; Ysseldyk , 2007) والتي تراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠.٢٢إلي ٠.٤١ وتختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراستي (Desjarlais ,2004 ; McCullough et al ., 2001) والتي أكدتا علي عدم وجود ارتباط بين المقياسين. ويمكن تفسير هذه النتائج في أن الطلاب الذين يشعرون بالسعادة يفضلون الانضمام إلي أنشطة الجماعة ، وتتسم قدرتهم علي حل المشكلات بالفاعلية ، ويتمتعون بقدرة مرتفعة علي تكوين صداقات مع أقرانهم ، ولديهم قدرة جيدة علي تفهم أخطاء الآخرين ، وتغيب عنهم أفكار الانتقام من الآخرين ، وتزداد لديهم الرغبة في التصالح مع المسيئين علي الرغم من أفعالهم المؤذية. أما عن بُعد التقدير الاجتماعي مع العفو عن الآخرين والدرجة الكلية للعفو فيمكن تفسير ذلك في ضوء تقبل الفرد لنقد الآخرين وأن أفكاره تنال إعجاب الآخرين ، وأن الآخرين قد ينظرون إليه باحترام ويوقرونه ، وأن لديه القدرة علي اتخاذ القرارات في حال تعرضه للانتهاكات من قبل الآخرين ، أما عدم وجود ارتباطات مع العفو عبر المواقف والعفو عن الذات فيمكن تفسير ذلك في أن بعض المواقف قد يحدث فيها انتهاكات غير مقبولة لا يرضي عنها وقد يكون من الصعب أن يتنازل فيها عن حقه وعن العفو عن الذات فيمكن تفسير

ذلك في أن الفرد في بعض الأحيان قد يشعر بكراهية نفسه لارتكابه أشياء سلبية أو خاطئة. أما عدم وجود ارتباطات داله بين بُعد القناعة والعفو فيمكن تفسير ذلك في ضوء أن الفرد لا يرضي بما وصل إليه ، أو أنه لم يحصل علي الأشياء المهمة في حياته ، مما يجعله في كثير من الأحيان لا يتنازل عن حقه وهو في سعي دؤوب للوصول إلي ما يرغبه. وعن بُعد الاستقرار النفسي فقد جاء غير دال مع أبعاد العفو ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الفرد لا زال يعاني من مشاعر اليأس وخيبة الأمل ، أو أنه غير راضي عن نفسه في كثير من الأحيان ، مما قد يجعله غير قادر علي تجاوز الانتهاكات الموجهة إليه. وقد جاء بُعد الاجتماعية مرتبطاً مع العفو عن الآخرين والدرجة الكلية للعفو فيمكن تفسير ذلك في ضوء ما تؤديه الاجتماعية من علاقات وثيقة مع الآخرين ، والشعور بالأمن والطمأنينة مع الآخرين ، وأنه لا يرغب في الانتقام من الشخص الذي أساء إليه ، أو أنه عندما يحبطه شخص ما فإنه يتمكن من تجاوز ذلك ، أما عدم وجود ارتباطات دالة مع العفو عبر المواقف والعفو عن الذات فيمكن تفسيره في أن بعض المواقف تتسم بارتكاب المسيء أفعال غير مقبولة يجد الفرد نفسه إزاءها غير قادر عن تجاوزها ، وأما عن الذات فيرجع إلي أن هذا يرتبط بصورة كبيرة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

بالتفاعل مع الآخرين ، ويتضح من وجود ارتباط بين الدرجة الكلية للمقياسين أنه بصورة عامة يرتبط الرضا عن الحياة ايجابياً مع العفو أي أنه كلما كان الفرد متمتعاً بالحياة ، راضي عنها كلما كان قادراً علي تجاوز الإساءات الموجهة إليه من الآخرين. وهذا ما خلصت إليه نتائج دراستي (McCullough et al ., 1998 ; Rusbult et al ., 2005) إلي أن الاستعداد للعفو يزداد مع شعور الفرد بالرضا عن الحياة ، كما انتهت نتائج دراسة (karremans et al ., 2003) إلي أن الطلاب الذين يعفون يخبرون انفعالات إيجابية ورضا أكبر عن حياتهم.

ثانياً: قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

7 وجود ارتباط سلبي دال إحصائياً بين بُعد العصابية وأبعاد العفو . وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التالية: (Ashton et al., 1998 ; McCullough et al ., 2001, 608;Berry et al., 2001) والتي أشارت إلي وجود ارتباط سلبي دال بين العفو والعصابية. وتختلف في حجم الارتباطات مع نتائج الدراسات التالية: (Berry et al ., 2005 ;Jones , 2004 ; Koutsos et al ., 2008 ; McCullough & Hoyt , 2002;Neto,2007). والتي تراوحت معاملات الارتباط ما بين -٠.٢١ ، -٠.٤١وتتفق مع نتائج دراسة (Maltby et al ., 2001) والتي أسفرت عن ارتباط سلبي دال مع العفو عن الذات ، ومع نتائج دراسة (Mullet et al ., 2005; Ross et al ., 2004) والتي أسفرت عن ارتباط سلبي دال بين العفو عن الآخرين والعصابية ، ومع نتائج دراسة (Brose et al ., 2005) والتي انتهت إلي وجود ارتباط سلبي دال بين العصابية وكل من غياب المشاعر والأفكار والسلوكات السلبية ، حضور المشاعر والأفكار والسلوكات الايجابية . واختلفت مع نتائج دراسة (Ross et al ., 2004) والتي انتهت إلي عدم وجود ارتباط دال بين العفو عن الآخرين والعصابية. ويمكن تفسير نتائج الدراسة في أن الشخص العصابي هو شخص قلق ، ومهموم ، ومشغول البال ، كما أنه سريع التهيج والاستثارة ، وعدائي في سلوكه إزاء الآخرين ، كما أنه يشعر بالضيق والتشاؤم والانقباض ، كما أنه مندفع في سلوكه. والأفراد مرتفعي العصابية كما يري (McCullough & Hoyt , 2002 , 1558) يكونون أكثر انتباهاً نحو المثيرات السلبية أكثر من أقرانهم الأقل عصابية ، وعلي هذا فإنه يجد صعوبة في أن يتجاوز عن الإساءات الموجهة إليه من الآخرين.

7 عدم وجود ارتباطات دالة بين بُعدي الانبساطية والانفتاح علي الخبرة والعفو. تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التالية: (Berry et al ., 2005 ; Ross et al ., 2004) والتي انتهت إلي ارتباط

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

إيجابي دال بين العفو والانبساطية ، ومع دراسة (Maltby et al ., 2001) والتي أشارت نتائجها إلي ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين العفو عن الآخرين والانبساطية لدي الذكور ، ونتائج دراسة (Brose et al ., 2005) والتي أسفرت عن ارتباط ايجابي دال بين الانبساطية وبُعد وجود المشاعر والأفكار والسلوكات الايجابية. وتتفق مع نتائج الدراسات التالية: (Ashton et al ., 1998 ; Jones , 20004 ; Michalica , 2005 ; Walker & Gorsuch, 2002) والتي أسفرت عن عدم وجود ارتباط دال بين العفو والانبساطية ، وتختلف مع نتائج دراستي (Chiaramello et al ., 2008; Neto, 2007) والتي انتهتا إلي وجود ارتباط ايجابي بين العفو والانفتاح علي الخبرة وتتفق مع نتائج الدراسات التالية (Ashton et al .,1998;Berry et al., 2005;Brose et al ., 2005 ; Jones, 2004; Michalica, 2005;Ross et al., 2004; Walker & Gorsuch, 2002) والتي أسفرت عن عدم وجود ارتباط بين العفو والانفتاح علي الخبرة. ويمكن تفسير عدم وجود ارتباطات بين بُعدي الانبساطية والعفو في أن الشخص المنبسط هو شخص يتميز بالمودة ويميل إلي الصداقة ، كما أنه يحب الحفلات ، والتحدث مع الآخرين والتصرف بسرعة دون تردد ، ومفعم بالحيوية والنشاط ، ومتفاءل ويشعر بالبهجة والسرور ، إلا أن للانبساطية جوانبها السلبية فهو شخص محب للسيطرة والسيادة ، ومحب للتنافس والزعامة ، وأحياناً ما يكون مندفعاً وما يتولد عن ذلك من تصرفات قد تكون مشينة في حق الآخرين مما يدفعهم إلي توجيهم للإساءة إليه ، وما يترتب علي ذلك من اتساع دائرة النزاع ، ويصبح عندئذ عاجز إلي حد كبير عن التجاوز عن إساءة الآخرين نحوه. أما عدم وجود ارتباطات بين الانفتاح علي الخبرة والعفو فيمكن تفسير ذلك في أن الشخص المنفتح هو شخص خيالي محب للتصممات الفنية إلي يجدها في الفن أو الطبيعة ، ولديه رغبة في تجديد الأنشطة والاهتمامات ، ومنفتح ومحب للتجديد ومبتكر في أفكاره ويتسم كما يري (McCrae & Costa, 1997-B, 2) بسعة التفكير ونفاذية الوعي والشعور ، والحاجة المتكررة إلي الإسهاب ، وفحص الخبرة . إلا أنه من ناحية أخري يعبر عن انفعالاته بشكل أقوي من الآخرين ، ويتطرف في انفعالاته ، وتظهر عليه علامات الانفعالات الفسيولوجية المصاحبة لهذا الانفعال في أقل المواقف ضغطاً ، ويميل أحياناً إلي إعادة النظر في القيم الاجتماعية والسياسية ، وكل هذا قد يدفعه في كثير من المواقف إلي عدم التجاوز عن الانتهاكات الي تتولد بسبب هذه الانفعالات ، مما يصعب معه القدرة علي اتخاذ قرار بالعفو عن الآخرين.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

7 وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين بُعد المقبولية وكل من العفو عن الآخرين ، والدرجة الكلية للعفو ، وعدم وجود ارتباطات دالة مع بقية الأبعاد. تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Ashton et al ., 1998) والتي انتهت إلي وجود ارتباط إيجابي دال بين العفو والمقبولية. ومع نتائج دراستي (Ross et al ., 2004;Strelan, 2007) والتي انتهتا إلي وجود ارتباط إيجابي دال بين العفو عن الآخرين والمقبولية ، ودراسة (Ross et al., 2004) والتي انتهت إلي عدم وجود ارتباط بين العفو عن الذات والمقبولية. وتختلف في حجم الارتباطات مع نتائج الدراسات التالية: (Berry et al ., 2005 ; Chiaramello et al ., 2008; Jones , 2004; Koutsos et al., 2008; McCullough et al ., 2001, 608; Neto,2007 ; Ross et al ., 2004 ; Strelan, 2007; Walker & Gorsuch, 2002) والتي أسفرت عن معاملات ارتباط تراوحت ما بين ٠.٢١ إلي ٠.٥٢ ويمكن تفسير وجود ارتباطات دالة بين المقبولية والعفو عن الآخرين ، والدرجة الكلية للمقياس في أن الفرد الذي يتمتع بالمقبولية هو شخص أكثر احتمالاً أن يعفو عن الآخرين فهو اجتماعي غير متمركز حول ذاته ، متواضع مع الآخرين ، والعفو بين الأفراد كما يري(McCullough et al .,1997 , 322) هو عبارة عن مجموعة من التغيرات الدافعية حيث يصبح الفرد:(أ) مندفع بدرجة منخفضة نحو الانتقام ضد الإساءة مع المسيء. (ب) مندفع بدرجة منخفضة للاستمرار في جفائه مع الشخص المسيء.(جـ) تزداد لدية رغبة في التصالح مع المسيء علي الرغم من أفعاله المؤذية ، كما أن الأفراد مرتفعي المقبولية يميلون إلي الازدهار في علاقاتهم مع الآخرين ، وخبرات أقل صراعاً في علاقاتهم من الأفراد الأقل قبولاً(McCullough, 2001) . أما عن عدم وجود ارتباطات بين العفو عبر المواقف والذات فليس بالضرورة أن تكون كل المواقف التي يتعرض لها الفرد قابلة للعفو ، كما أنه إزاء بعض المواقف السلبية التي يرتكبها قد يستمر في بغض ذاته وعدم تقبلها.

7 عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين بُعد يقظة الضمير والعفو. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التالية : (Berry et al ., 2005 ; Jones , 2004;Ross et al ., 2004) والتي أسفرت عن ارتباط إيجابي دال بين العفو عن الذات ويقظة الضمير. وتتفق مع دراستي (Michalica, 2005; Walker & Gorsuch, 2002) والتي انتهتا إلي عدم وجود ارتباط دال بينهما . ومع نتائج الدراسات التالية (Brose et al ., 2005 ; Mullet et al ., 2005; Ross et al., : 2004) والتي أسفرت عن عدم وجود ارتباط بين العفو عن الآخرين ويقظة الضمير. ويمكن تفسير ذلك في ضوء نتائج دراسة روبرتس

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وآخرون(Roberts et al ., 2005) والتي انتهت إلي أن الشخص ذو يقظة الضمير نشط ومجتهد ومنظم ، ولديه القدرة علي ضبط النفس وتحمل المسئولية ، والتمسك بالفضيلة ، كما أنه متحفظ ، وبالرغم من ذلك فإن الظروف الحياتية يواجه فيها الفرد بالكثير من المواقف التي تثير حنقه وتدفعه إلي عدم التجاوز عن حقوقه .

ثالثاً : قائمة حالة وسمة الغضب

7 وجود ارتباط سلبي دال إحصائياً بين حالة الغضب وكل من العفو عن الآخرين والعفو عن الذات الدرجة الكلية للعفو ، وعدم وجود ارتباط دال مع العفو عبر المواقف. تتفق بعض نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Rye et al., 2001) والتي انتهت إلي ارتباط سلبي دال بين حالة الغضب وكل من (AN/PP) بلغ علي الترتيب -٠.٤١ إلي -٠.١٣

7 وجود ارتباط سلبي دال إحصائياً بين الدرجة الكلية لسمة الغضب والعفو. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج الدراسات التالية: (Barber et al .,2005; Berry et al ., 2001 ;Chiaramello et al., 2008 ; Harris et al ., 2006 , 724; Konstam et al ., 2001; Maltby et al ., 2001; Rye et al., 2001; Tangney et al ., 1999 ; Thompson& Synder, 2003) والتي انتهت إلي وجود ارتباط سلبي دال بين سمة الغضب وأبعاد العفو ، واختلفت مع نتائج الدراسات التالية: (Barber et al .,2005;Berry et al ., 2005 ; Seybold et al ., 2001; Tangney et al ., 1999 ; Thompson& Synder, 2003) في حجم الارتباطات فقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين -٠.٢٤ إلي -٠.٥٦ ويمكن تفسير الشق الأول عن الارتباط بين حالة الغضب والعفو في أن حالة الغضب هي حالة نفسية بيولوجية ، تتألف من مشاعر ذاتية بالغضب تتفاوت في شدتها من التوتر ، والانزعاج ، والاستثارة البسيطة إلي التهيج والغيظ الشديد (in :Forgays & Forgays , 1997, 498) وعلي هذا فإن الشخص الذي يكون في حالة من الغضب والضيق ، والغيظ والعدائية ، يجد صعوبة في تفسير الانتهاكات الموجهة إليه من الآخرين ، أما عبر المواقف فقد يتمكن الفرد من الحصول علي بعض المساندات.

7 أما عن ارتباط الدرجة الكلية لأبعاد العفو والغضب ارتباطاً سلبياً فيمكن تفسير ذلك في ضوء أن الشخص الغاضب يكون مزاجه سريع الاستثارة كما أن طبعه حاد ، وغير قادر علي ضبط ذاته ، وغير متقبل للنقد من الآخرين ، كما أنه يعكس كما يري (Welton et al ., 2008 , 170) طبيعة الانفعالات القوية الثابتة نسبياً مثل الغضب ، وعلي هذا فإن الشخص الغاضب لا يمكنه التعامل بكفاءة مع الانتهاكات التي يتعرض لها .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

عرض ومناقشة نتائج الفرض الرابع:

وينص علي أنه " تتبئ أبعاد الرضا عن الحياة ، وأبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، والغضب(الحالة- السمة) بالدرجة علي العفو لدي طلبة الجامعة"

ولاختبار صحة هذا الفرض فقد تم استخدام تحليل الانحدار المتدرج علي اعتبار أن أبعاد مقاييس الرضا عن الحياة (السعادة ، والتقدير الاجتماعي والقناعة ، والاستقرار النفسي ، والاجتماعية) والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية(العصابية ، الانبساطية ، الانفتاح علي الخبرة ، والمقبولية ويقظة الضمير) والغضب(الحالة ، والسمة) متغيرات مستقلة ، بينما العفو لهارتلاند متغير تابع.

جدول(١٥):تحليل الانحدار المتدرج في التنبؤ بأبعاد العفو لدي عينة الدراسة

أبعاد مقياس العفو (المتغير التابع)	المتغيرات المستقلة	الارتباط المتعدد	نسبة المساهمة	قيمة بيتا	قيمة "ف"	المقدار الثابت
العفو عبر المواقف	العصابية	٠.١٧٧	٠.٠٣١	٠.١٥٣-	١٠.٥٩	٢١.١٢
	المزاج الغاضب	٠.٢١٧	٠.٠٤٧	٠.١٢٨-	٨.٠٧	
العفو عن الآخرين	حالة الغضب	٠.٢١٣	٠.٠٤٥	٠.١٦٩-	١٥.٦٣	١٦.٣١
	المقبولية	٠.٢٦٤	٠.٠٧٠	٠.١٤٩	١٢.٢٥	
	السعادة	٠.٢٨٥	٠.٠٨١	٠.١١١	٩.٦٠	
العفو عن الذات	السعادة	٠.١٩٠	٠.٠٣٦	٠.١٩٠	١٢.٢٣	١٢.١٣

يتضح من جدول (١٥) ما يلي :

- تسهم العصابية والمزاج الغاضب بنسب دالة في التنبؤ ببُعد العفو عبر المواقف. ويمكن تفسير ذلك بأن الفرد العصابي والغاضب هو عاجز عن تحمل الضغوط وضبط نفسه عبر المواقف ، كما أنه يشعر باليأس وعدم القدرة علي اتخاذ قرارات صائبة ، ومندفع وغير قادر علي ضبط دوافعه ، ويشعر بالقلق الاجتماعي والهم والضيق ، وهو بطبيعة الحال عدائي ، وسريع التهيج والاستثارة ، وبالتالي يعجز عن تفهم المواقف التي يتعرض لها وتقديرها معرفياً وسلوكياً وانفعالياً ، ويجد صعوبة في قبول الإساءات الموجهة إليه مهما كان درجتها.
- تسهم المنبئات : حالة الغضب ، المقبولية ، السعادة ، بنسب دالة في التنبؤ ببُعد العفو عن الآخرين. وهذه النتائج تتفق في بعض أبعادها مع نتائج الدراسات التالية: (Ross et al ., 2004; Strelan, 2007; Sweet , 2001; Walker & Gorsuch, 2002) والتي أسفرت عن أن المقبولية منبئ قوي للعفو عن الآخرين. ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما تسهم به حالة الغضب من تأثير بالغ علي الفرد ، وعلي تقديره للحدث ، مما يدفعه إلي عدم تجاوز الإساءات من الآخرين ، أما الفرد الذي يتمتع بالمقبولية فهو غير متمركز حول ذاته ، مخلص ، وصريح ومحب للغير والرغبة في مساعدة الآخرين ، متواضع مع الآخرين

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

فهو يعفو عندما يوجهه إليه الإساءة. والشخص الذي يتمتع بالسعادة الذاتية تنعكس علي علاقاته مع الآخرين ، يشعر أن ظروف حياته ممتازة ، وأنه أسعد حالاً من الآخرين ، وموفق في حياته ، ويشعر أن حياته مشرقة ومضيئة .وهذا ما يفسر تنبأ بُعد السعادة بنسبة دالة ببُعد العفو عن الذات.

نتائج الفرض الخامس:

وينص علي أنه " تنبئ أبعاد الرضا عن الحياة ، وأبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، والغضب(الحالة- السمة) بالدرجة الكلية للعفو لدي طلبة الجامعة"

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم استخدام تحليل الانحدار المتدرج علي اعتبار أن أبعاد الرضا عن الحياة (السعادة ، والتقدير الاجتماعي والقناعة ، والاستقرار النفسي، والاجتماعية) والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية(العصابية ، الانبساطية ، الانفتاح علي الخبرة ، والمقبولية ويقظة الضمير) والغضب (الحالة ، والسمة) متغيرات مستقلة ، والدرجة الكلية للعفو متغير تابع.

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(١٦): تحليل الانحدار المتدرج في التنبؤ بالدرجة الكلية للعفو لدي عينة الدراسة

الدرجة الكلية لمقياس العفو (المتغير التابع)	المتغيرات المستقلة	الارتباط المتعدد	نسبة المساهمة	قيمة بيتا	قيمة "ف"	المقدار الثابت
الدرجة الكلية	السعادة	٠.٢١٩	٠.٠٤٨	٠.٢١٩	١٦.٥٩	٤٤.٩٧
الدرجة الكلية	العصابية المقبولية	٠.١٩٨ ٠.٢٤٢	٠.٠٣٩ ٠.٠٥٩	- ٠.١٧٥ ٠.١٤٢	١٣.٣١ ١٠.١٩	٥١.٣٩
الدرجة الكلية	الدرجة الكلية لسمة الغضب الدرجة الكلية لحالة الغضب	٠.٢١٩ ٠.٢٥٦	٠.٠٤٨ ٠.٠٦٦	- ٠.١٧٣ - ٠.١٤٠	١٦.٥٨ ١١.٤٨	٦١.٣٠

يتضح من جدول (١٦):

7 ينبئ بُعد السعادة بدرجة دالة بالدرجة الكلية للعفو. ويمكن تفسير ذلك في أن الشخص الذي يشعر بالسعادة هو شخص محب للحياة ، يشعر بالأمن والطمأنينة ، وموفق في حياته ، يتغلب علي مشاعره الحزينة وفي هذا يشير(Maltby et al ., 2001, 882) إلي أن العفو محاولة متعمدة أو متأنية للتغلب علي المشاعر والأفكار الحزينة لتسهيل الإحساس بالسعادة الفردية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

7 ينبئ بُعدي العصابية والمقبولية بالدرجة الكلية للعفو. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كواتس وآخرون(Koutsos et al., 2008) والتي أسفرت عن أن المقبولية والعصابية ينبئان بالعفو ، ومع نتائج الدراسات التالية: (Brose et al ., 2005; Neto , 2007 Ross et al ., 2004;Strelan, 2007) والتي أشارت إلي أن المقبولية تنبئ بالعفو. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الشخص العصابي شخص غير قادر علي ضبط سلوكه ، مندفع ، يشعر باليأس أما الشخص المقبول اجتماعياً يكون أكثر تعاطفاً مع الآخرين ، ومخلص ، ويتسم بالصراحة وإذا كان في صراع مع الآخرين فإنه يعفو ، كما أنه فخور بنفسه (Costa & McCrae, 2000,5) ورقيق القلب. (Costa & Widiger , 1994,3)

7 تنبئ الدرجة الكلية لكل من حالة وسمة الغضب بالدرجة الكلية للعفو .وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Berry et al ., 2005) والتي انتهت إلي أن سمة الغضب تنبئ بنسبة تتراوح ما بين٢٠% إلي ٢٤% من التباين في العفو ، وحالة الغضب بنسبة ١٠%.ويمكن تفسير ذلك في ضوء تأثير حالة وسمة الغضب من حيث شعور الفرد بالغيظ والرغبة في الانتقام ، والتسرع والاندفاع ، وعدم القدرة علي إعادة تقييم الموقف وفي هذا يشير (McCullough et al., 1998) إلي أن الأفراد الذين يعجزون عن تبديد وانقشاع مستويات متطرفة من إقحام الأفكار ، والمشاعر السلبية ، والتخيل التالي للإساءة الصادر من الآخرين إزاءه يكونون بدرجة دالة أكثر احتمالاً لارتكاب أفعال عدوانية ضد الشخص المسيء(Worthington, 1998-B, 108) وعندما تحدث الانتهاكات بين الأشخاص ، فإن الضحية يدرك هذا الانتهاك علي أنه مؤذي ، والأبحاث الامبريقية أظهرت أن أفعال الفرد للعفو تكون مرتبطة بخفض الغضب عبر الانتهاكات (Rye et al ., 2001; Seybold et al .,2001; Huang , &Enright ,2000)

- **خلاصة وتوصيات**:

7 لقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعتي: الإناث والذكور في الأبعاد التالية: العفو عبر المواقف والدرجة الكلية للعفو وكانت الفروق لصالح الطلاب الذكور وهذا يتطلب ضرورة الاهتمام المتزايد بالدور المتميز الذي تلعبه التنشئة الاجتماعية في تزويد الذكور بالمعلومات التي تمكنهم من التعامل بكفاءة مع المواقف التي يتعرضون لها مما يمكنهم من إعادة تنظيم الموقف ورؤيته علي نحو أفضل . كما يتطلب الأمر تشجيع الإناث علي التعامل بكفاءة مع المواقف المختلفة وإشعارهن بالقبول ، ومناقشة آرائهن وتدريبهن علي الضبط الانفعالي ، والتحكم في الغضب ، وسرد القصص الديني والآيات القرآنية التي تحض علي العفو وتبين أثره في نفس من يعفو حيث يعينه علي سكينة النفس ، والطمأنينة ، والهدوء .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة في العفو وأبعاده لصالح الطلاب الذكور الذين يقطنون الحضر مقارنه بالطلاب الذكور الذين يقطنون البدو ، وهذا يتطلب تدريب الذكور البدو علي الاحتكاك الفعال مع قاطني المدينة ، وتوسيع دائرة الخدمات المقدمة للبدو من قبل أجهزة الدولة ، والقيام ببرامج للتوعية تبين قيمة العفو وأثره في نفس من يعفو
- في ضوء ما أسفرت عنه النتائج من تأثيرات سلبية لكل من العصابية والغضب علي العفو وأهمية المقبولية في العفو فإنه من الضروري الاهتمام بالتدريب علي مهارات العفو ، لما لذلك من أهمية بالغة في مواجهة الإحباطات والتحكم في النزوات ، والقدرة علي تنظيم الحالة النفسية ، والقدرة علي التخطيط لإنجاز الأهداف ، والاهتمام بالبرامج الإرشادية الموجهة صوب تخفيف حدة العصابية من حيث غياب الأفكار والمشاعر السلبية ، والشعور بالغضب لدي الشباب حتى يمكنهم تحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية ، كما ينبغي تدريبهم علي النزعة نحو الاجتماعية لما لها من دور في إحساس الفرد بالدفء ، وبناء علاقات إيجابية مع الآخرين .
- ضرورة تهيئة الظروف الملائمة لطلاب الجامعة ، وتوفير المتطلبات الخاصة بهم من أجل مساعدتهم علي رؤية الحياة بطريقة أفضل وتشجيعهم علي الثقة بأنفسهم ، وخفض حدة مشاعر الإحباط ، ومن ثم تمكينهم من التجاوز عن الإساءات ومحاولة تكوين صورة طيبة عن أهمية العفو.

Forgiveness and its relationship with Life Satisfaction, Big -Five Factor of Personality and Anger

Dr. El-Sayed Kamel El-Sherbiny Mansour

This study aimed at determining differences in forgiveness according to gender, determining differences between male Bedouin and urban in forgiveness, determining correlation between forgiveness variables and this study variables, Testing The contribution of the study variables in explaining forgiveness variables. The sample of the study included 330 undergraduate students (160 Female- 170 Male) Were recruited from Department of special education, Faculty of Education in Taif University- kingdom of Saudi Arabia and completed Heartland Forgiveness Scale(HFS) (Thompson et al ., 2005) , Life Satisfaction Scale(Magdy El-Dosoky , 1999), Big Five Factor of Personality Inventory(Costa & McCrae , 1992), State –Trait Anger expression inventory by Spielberger, (1996).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

The results suggested that :

***There are statistically significant differences between females and males in the situational forgiveness and The whole degree of the forgiveness and the differences are in Favour of Male.**

***There are statistically significant differences between male Bedouin and Urban , and the differences are in Favour of urban male.**

***There are statistically significant correlation relationship between the whole degree of forgiveness and Life satisfaction and between forgiveness and neuroticism, agreeableness. There is no statistically significant correlation relationship between forgiveness and extraversion , openness and conscientiousness . There is statistically significant Negative correlation between the whole degree of forgiveness and anger.**

***Neuroticism and angry temperament can predict situational forgiveness. While state of anger , agreeableness, and happiness can predict forgiveness of others and happiness can predict self-forgiveness.**

***Happiness, neuroticism, agreeableness, state of anger , and trait of anger can predict forgiveness .**

قائمة المراجع:

أحمد زايد ، نجوى عبد المجيد ، عايدة فؤاد ، عاليه حبيب ، ومحمد الجو هرى(١٩٩٥). **دراسات في علم الاجتماع الريفي والبدو**ي . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية٠

أحمد عبد الخالق(١٩٩٣). **استخبارات الشخصية** . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

أحمد عبد الخالق (٢٠٠٠). **قياس الشخصية** . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

أحمد عبد الخالق ، وبدر الأنصاري (١٩٩٦). العوامل الخمسة الكبرى في مجال الشخصية. **مجلة علم** النفس ، العدد (٣٨) ، ٦-١٩.

المعجم الوسيط (٢٠٠١). **مجمع اللغة العربية**. القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

بدر محمد الأنصاري (١٩٩٧). مدى كفاءة قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في المجتمع الكويتي . **دراسات نفسية** ، المجلد(٧) العدد(٢) ، ٢٧٧-٣١٠.

بدر محمد الأنصاري (٢٠٠٠) . **قياس الشخصية** . الكويت : دار الكتاب الحديث.

بن فارس(١٩٩١). **مقاييس اللغة** . تحقيق عبد السلام هارون ، بيروت : دار الجيل.

بن منظور(١٩٨٠). **لسان العرب** . القاهرة : دار المعارف.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

سهير عبد العزيز محمد (١٩٩١). **دراسة ميدانية في علم الاجتماع البدوي**. القاهرة : مكتبة دارالمعارف٠

صفوت فرج (١٩٩١). **التحليل العاملي في العلوم السلوكية**.القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

طه عبد العظيم حسين(٢٠٠٧). **إدارة الغضب والعدوان** . عمان : دار الفكر.

عبد الفتاح القرشي(١٩٩٧). تقدير الصدق والثبات للصورة العربية لقائمة حالة وسمة الغضب والتعبير عنه لسبيلبيرجر. **مجلة علم النفس** ، العدد(٤٣) ، ٧٤-٨٨.

عبد الله صالح الرويتع ، حمود هزاع الشريف(٢٠٠٢).صورة سعودية لمقياس أيزنك المعدل للشخصية ، **اللقاء السنوي العاشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية** ، (٣-٥ فبراير ، ٤٦٨ -٥٠٨.

عبد الله صالح الرويتع ، حمود هزاع الشريف (٢٠٠٤). صورة سعودية (إناث) لمقياس أيزنك المعدل للشخصية . **مجلة رسالة التربية وعلم النفس** : الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، ٢٩، ١٠٩-١٢٥.

فؤاد أبو حطب ، أمال صادق (١٩٩٦). **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة : الأنجلو المصرية.

فؤاد أبو حطب ، سيد عثمان ، أمال صادق(١٩٩٣).**التقويم النفسي**. القاهرة : الأنجلو المصرية.

مجدي محمد الدسوقي (١٩٩٩). **مقياس الرضا عن الحياة**. القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

محمد أحمد إبراهيم سعفان(٢٠٠٣). **دراسات في علم النفس والصحة النفسية : اضطراب انفعال الغضب الخلفية النظرية(التشخيص – العلاج)**. القاهرة : دار الكتاب الحديث.

Ashton, M, Paunonen, S, Helmes, E.,& Jackson, D.(1998). Kin altruism reciprocal altruism and the big five personality factors. Evolution and Human Behavior , 19, 243-255.

Barber , L., Maltby, J., &Macaskill, A.(2005). Angry memories and thoughts of revenge :the relationships between forgiveness and anger rumination .Personality an Individual Differences , 39, 253-262.

Barrio, V, Alujn, A., & Spielberger, C.(2004). Anger assessment with the STAXI-CA: Psychometric properties of a new instrument for children and adolescents. Personality and Individual Differences , 37, 227-244.

Belicki, K., DeCourville, N . Michalica, K., Stewart-Atkinson, T., &Williams, C.(2003). What does it mean to forgive ? Paper presented to the annual meeting of the Canadian Psychology associated , Hamilton, On.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

Bellah, C., Bellah , L., & Johnson, J.(2003). A Look at Dispositional vengefulness from the three and five- factor models of personality .Individual Difference Research , 1(1), 6-16.

Berkowitz, L.(2003). Affect , aggression and antisocial behavior .In Davidson, R., Scherer, K.R.,& Goldsmith , H.H.(eds.), Handbook of affective sciences (PP.804-823), New York: Oxford University Press.

Berkowitz, L& Harman-Jones, E.(2004). Toward an understanding of the determinants of anger. Emotion, 4(2), 107-130.

Berry, J., Worthington ,L., Parrott ,L., O'connor, L.,& Wade, N. (2001). Dispositional forgiveness: Development and construct validity of the transgression narrative test of forgiveness (TNTF).Personality and Social Psychology Bulletin, 27, 1277-1290.

Berry, J., Worthington ,L., O'connor, L., Parrott ,L., & Wade, N. (2005). Forgivingness Vengeful Rumination and affective traits . Journal of Personality , 73(1), 183-226.

Berry, J., Worthington ,L., Parrott ,L., O'connor, L., & Wade, N. (2001).Dispositional forgivingness: Development and construct validity of the transgression narrative test of forgiveness(TNTF). Personality and Social Psychology Bulletin, 27, 1277-1290.

Branje ,S., Lieshout , C., & Gerris, J.(2007). Big five personality development in adolescence and adulthood . European Journal of Personality , 21 (1) , 45-62.

Brose, L., Rye, M., Lutz-Zois, C., &Ross, S.(2005). Forgiveness and personality traits .Personality and Individual Difference , 39, 35-46.

Brown, R., & Phillips, A.(2005). Letting by gones be by gones :Further evidence for the validity of the tendency to forgive scale . Personality and Individual Differences, 38, 627-638.

Buchanan , T ., Goldberg , L., & Johnson , J . (1999). WWW personality assessment : evaluation of an on –line five factor inventory . Paper presented at the meeting of the society for computers in psychology, Los Angeles, 18 Th November.

Buchanan , T.(2001) implementation of an IPIP five factor personality inventory , University of Westminster. On – Line : Available . Http;//www.wmin.wc.uk/bucha.

Burney , D.(2001). Adolescent anger rating scale .Lutz .FL. Psychological assessment resources.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

Chiaramello, S., Sastre, M.& Mullet, E.(2008). Seeking forgiveness: Factor structure and relationships with personality and forgivingness. Personality and Individual Differences, in press.

Clark, A.(2005). Forgiveness: A neurological model .Medical Hypotheses, 649-654.

Coleman, P.(1998). The process of forgiveness in marriage and the family .In Enright , R., &Norths , J.(eds.), Exploring forgiveness(PP.75-94), Madison, University of Wisconsin Press.

Costa , P., & Widiger , T. (1994).Introduction : Personality disorders and the five factor model of personality . In Costa , P.T., & Widiger , T. A.,(eds.), Personality Disorders and The Five Factor Model of Personality , 1-10, Washington Association Psychological American.

Costa , P.,& McCrae , R.(2000). Revised NEO personality inventory .Psychological Assessment Resource Inc.

Coyle, C., Enright, R.(1998). Forgiveness education with adult learners. In Smith , M., & Pourchot , T.(eds.), Adult learning and development : Perspectives from educational Psychology (PP.219-238), Mahwah, NJ: Erlbaum.

Csikszentmihalyi , M.(1999). If we are so rich , why aren't we happy? American Psychologist, 54(10), 821-827.

Davis, D.(2000).The aggressive adolescent: clinical forensic issues. New York, The Haworth Press.

Davis, D.(2004). Your angry child: A guide for parents .New York: The Haworth Press.

Deffenbacher, J.(1999). Cognitive –behavioral conceptualization and treatment of anger. Psychotherapy in practice , 55(3), 295-309.

DeNevee , K., &Cooper, H.(1998). The happy personality ;A meta analysis of 137 personality traits and subjective well-being. Psychological Bulletin , 124, 197-229.

Denissen, J. , Geenen , R., Aken, A., Gosling, S.,& Potter, J.(2008). Development and validation of a Dutch translation of the big five inventory .Journal of Personality Assessment , 90(2), 152-157.

Desjarlais, V.(2004). Forgiveness , Affect and life satisfaction among community, dwelling rural elders, a correlational study , Unpublished PHD, Capella University.

Diblasio, F.(1999). Scripture and forgiveness: intervention with Christian couples and families .Marriage & Family A Christian Journal, 2(3), 247-258.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

Diener, E.(2000). Subjective well-being : The science of happiness and a proposal for a national index .American Psychologist, 55, 34-44.

Diener , E.(2006).Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being .Journal of Happiness Studies, 7, 397-404.

Diener , E.Scollon , C., Lucas , R.(2003).The evolving concept of subjective well-being: the Multifaceted nature of happiness. Elsevier Science , 15, 187-219.

Diener , E., Suh, E., Lucas , R., &Smith, H.(1999). Subjective well-being :Three decades of progress. Psychological Bulletin, 125(2), 276-302.

Dyke, C.,& Elias, M.(2007). How forgiveness purpose and religiosity are related to the mental health and well-being of youth. American of the literature mental health . Religion & Culture, 10(4), 395-415.

Easterlin, P.(2003). Explaining happiness. Proceedings of the National Academy of Sciences, 100, 11176-11183.

Edwards, L., Lapp-Rinker, R., Magyar-Mor, J., Rehfeldt, J., Ryder, J., &Brown, J.(2002). A positive relationship between religious faith and forgiveness .Faith in the Absence of data . Postoral Psychology,50, 147-152.

Emmons , R.(2000) . Personality and forgiveness . In McCullough , M.A., Pargament , K., & Thoresen , C.(eds.), Forgiveness: Theory , research and practice (PP.156-175).New York : Guilford.

Enright, R.,& Coyle , C.(1998). Researching the process model of forgiveness within Psychological interventions. In Worthington , E.(ed.), Dimensions of forgiveness Psychological research and the ecological perspectives.(PP.139-161).Radnor, P.A Templeton found Foundation.

Enright , D., Freedman , S., Rique, J.(1998). The Psychology of interpersonal forgiveness. In Enright, R., &North,J.(eds.), Exploring forgiveness(PP.46-62), Madison: University of Wisconsin press.

Enright , R. &Fitzibbons, R.(2000).Helping clients forgive :An empirical guide for resolving anger and restoring hope. Washington, DC. American Psychological Association.

Enright, R., Santos, M., Mobuk, R.(1989). The adolescent as forgiver .Journal of Adolescent, 12, 95-110.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

Exline , J., Worthington, E., Hill, P.,& McCullough , M.(2003). Forgiveness and justice :A research agenda for social and personality psychology .Personality and Social Psychology Review, 7(4), 337-348.

Ferch, S.(1999). A case study of forgiveness and multiple extramarital affairs. Marriage and Family , A Christian Journal 2(2)159-170.

Fitzgibbons , R., Enright, R., & O'brien, T.(2004). Angry students are likely to repress their feelings or act out , but there is another option .American School Board Journal, 24-26.

Forgays, D., Forgays, D., & Spielberger , C.(1997). Factor structure of the state –trait anger expression inventory .Journal of Personality Assessment , 69(3), 497-507.

Fredrickson, B.(2001). The role of positive emotions in positive psychology .American Psychologist , 56(3), 281-226.

Giacomo, B.(2008).Forgiveness, feeling connected to other , and well-being : two longitudinal studies. Personality and Social Psychology bulletin, 34(2), 182-195.

Girard, M., & Mullet, E.(1997). Gallup survey results an "Gratitude "adult and teenagers .Emerging Trends, 20, 4-5.

Goertzen, L.(2002). Conceptualizing forgiveness within the context of a reversal theory framework :the role of personality , motivation and emotion . Unpublished PHD, University of Windsor, Canada.

Goldberg, L., Johnson, J., Eber, H., Hogan, R., Ashton , M., Cloninger, C., & Gough , H.(2006). The international personality item pool and the future of public domain personality measures . Journal of Research in Personality , 40, 84-96.

Gordon, K.,& Baucon. D.(1998). Understanding betrayals in marriage :A synthesized model of forgiveness. Family Process., 37, 425-449.

Hallowell , E.(2005). Five for 2005 , five reason to forgive. Harvard Women's Health Watch , 12(5), 1-3.

Hamarat, E., Thompson, D., Steele, D., Matheny, K., &Simons, C.(2002). Age differences in coping resources and satisfaction with life among middle aged ,young old and oldest –old adults. Journal of Genetic Psychology, 163, 360-367.

Harris, A., Luskin , F., Norman, S.,Standard , S. Bruning, J., Evans, S., & Thoresesn, C.(2006).effects of a group forgiveness intervention an forgiveness perceived stress and trait –anger. Journal of Clinical Psychology, 62(6), 715-733.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

Heitler , D.(1997). The power of two: Secrets to a strong and loving marriage. Oakland, C.A: New Harbinger Publication.

Hills, P.,& Argyle, M.(2001). Emotional stability as a major dimension of happiness. Personality &Individual Differences, 31, 1357-1364.

Holeman , V.(1999). Mutual forgiveness: A catalyst for relationship transformation in the moral crucible of marriage. Marriage and Family A Christian Journal 2(2), 147-157.

Huang, S., &Enright, R.(2000). Forgiveness and anger related emotions in Taiwan implication for therapy.Psychotherapy,37, 71-79.

Jones , S.(2004).Forgiveness and its relationship to personality , spirituality and well- being : the question of incremental validity , Unpublished PHD, North Carolina Wesleyan College.

Karremans , J., Vanlange , P., Ouwekerk , J., Kluwer, E.(2003). When forgiving enhances Psychological well –being : the role of interpersonal commitment. Journal of Personality and Social Psychology ,84, 1011-1026.

Kashdan, T.,& Fincham, F.(2002). Elaborating the nomological network of forgiveness. Unpublished Manuscript University at Buffalo, State University of New York.

Konstam , V., Chernoff, M., & Deveney , S.(2001). Toward forgiveness : the role of shame , guilt , anger ad empathy . Counseling and Values, 46, 26-39.

Konstam , V.,Marx, F., Schurer , J., Harrington, A., Lombardo , N.,&Deveney , S(2000). Forgiving; what mental health counselors are telling us? Journal of Mental Health Counseling, 22, 253-267.

Koutsos , P., Werthein , E., Kornblum, J.(2008). Paths to interpersonal forgiveness: the roles of personality disposition to forgive and contextual factors in predicting forgiveness following a specific offence. Personality and Individual Differences, 44, 337-348.

Lawler, K., Younger, J., Piferi, R., Billington, E., Jobe, R., Edmondson, K., Jones, W.(2003). A change of heart : cardiovascular correlates of forgiveness in response to interpersonal conflict. Journal of Behavioral Medicine , 26(5), 373-393.

Lawler-Row, K.,& Piferi , R.(2006). The forgiveness personality :Describing a life well lived? Personality and Individual Differences, 41, 1009-1020.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

Lawler-Row, K., Karremans, J., & Scott.C.(2008). Forgiveness , physiological reactivity and health : the role of anger. International Journal of Psychophysiology, 68, 51-58.

Loehlin , J., McCare , R., Costa , P.,& John, O.(1998). Heritabilities of common and measure- specific components of the big five personality factors. Journal of Research in Personality , 32 , 431-453.

Malcolm , W., Greenberg , L.(2000). Forgiveness as a process of change in individual Psychotherapy .In Mccullough, M.E.,Pargament , K.I., & Thoresen, C.E.(eds.), Forgiveness : Theory , research and practice (PP.179-202), New York: Guilford.

Maltby, J., Macaskill, A., Day, L.(2001).Failure to forgive self and others A replication and extension of the relationship between forgiveness personality , social desirability and general health , Personality and Individual Differences, 30, 881-885.

Maltby , J., Day , L., & Barber, L.(2004). Forgiveness and mental health variables: Interpreting the relationship using an adaptational –continuum model of personality and coping. Personality and Individual Differences, 37, 1629-1641.

Maltby , J.,Wood , A., Day, L.,Kon, T., Colley, A., &Linley , P.(2008). Personality predictors of levels of forgiveness two and a half years after the transgression. Journal of Research in Personality , 42, 1088-1094.

McCrae, R . R.(2001). 5 years of progress : A replay to block. Journal of Research in Personality , 35 , 108-113.

McCrae, R . , & Costa , P .(1996). Toward Anew generation of personality theories: Theoretical contexts for The five –factor model. in Wiggins , J. S (ed.), The five –factor model of personality , Theoretical perspectives , The Guilford Press , New York.

McCrae, R . , & Costa , P . (1997-A). Personality structure as a human universal .American Psychologist 52(5), 509-516.

McCrae , R., & Costa, P.(1997-B). Conceptions and correlates of openness to experience. In Hogan, R.& Johnsons, J.(eds.), Handbook of personality Psychology, (PP.825-847)New York, Academic Press.

McCrae, R . , & Costa , P . (1999). A five – factor theory of personality . in Pervin , L.A., & John,(eds.),Handbook of Personality Theory and Research , 139-153 , New York , Guilford Press.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

McCrae, R . , Costa , P ., Terracciano , A ., Parker , W. , Mills , C., Defruy , T.,& Mervielde , I.(2002). Personality trait development from age 12 to age 18 : longitudinal cross-sectional and cross-cultural .Journal of Personality and Social Psychology , 83(6), 1456-1468.

McCrae, R . , & Costa , P.(2003). Personality in Adulthood (2nd ed) .New York , Guilford.

McCrae, R . , & Costa , P .(2004).A contemplated revision of the NEO five –factor inventory .Personality and Individual Differences , 36 , 587-596.

McCullough ,M .(2000).Forgiveness as human strength : Theory , measurement and links to well-being. Journal of Social and Clinical Psychology, 19, 43-55.

McCullough ,M.(2001).Forgiveness, Who does it and how do they do it ?American Psychological Society, 10, 194-197.

McCullough ,M., Bellah, C., Kilpatrick, S. , & Johnson, J.(2001). Vengefulness relationships with forgiveness , rumination , well-being and the big five .Personality and Social Psychology Bulletin, 27, 601-610.

McCullough ,M., Bono, G.,& Root , L.(2005).Religion and forgiveness .In Paloutzion , R.,& Park, , C.(eds.), Handbook of the Psychology of religion and spirituality (PP.394-411), New York , Guilford Press.

McCullough ,M.,& Hoyt , W.(2002). Transgression –related motivational dispositions: personality substrates of forgiveness and their links to the big five . Personality and Social Psychology Bulletin , 28 , 1556-1573

McCullough ,M.,Hoyt , W., & Rachal, K.(2000-A). What we know (and need to know) about assessing forgiveness constructs. In McCullough, M.,& Pargament , K.,& Thoresen , C.(eds.), Forgiveness Theory , research and practice,(PP.65-88), New York: Guilford.

McCullough ,M ., Pargament , K., & Thoresen, C.(2000-B). Forgiveness :Theory , research and practice. New York: Guilford.

McCullough ,M ., Rachal , K., Sandage, S. , Worthington , E., Brown, S., & Hight, T.(1998). Interpersonal forgiving in close relation II :Theatrical elaboration measurement. Journal of Personality and Social Psychology, 75, 1586-1603.

McCullough ,M .,&Witvliet , C.(2002). The Psychology of forgiveness .In Synder , C., & Lopez , S.(eds.), Handbook of

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

positive Psychology (PP.446-458), New York: Oxford University.

McCullough, M., Worthington , E., Rachal, K.(1997). Interpersonal forgiving close relationships. Journal of Personality and Social Psychology, 73, 321-336.

Michalica , K.(2005). The role of personality and situational factors in forgiveness. Unpublished MA, Brock University.

Mokhtar , H.(2000). The experience of interpersonal forgiveness : An empirical phenomenological investigation .Dissertation Abstract international , 61(2B), P.1135.

Mullet , E.,Neto, F., &Riviere, S.(2005). Personality and its effects on resentment , revenge , forgiveness and self-forgiveness. In Worthington, E.(ed.), Handbook of forgiveness(PP.159-181), New York , Routledge.

National Opinion Research Center (1999). General social survey , 1972-1998.Cumulative Codebook, Chicago: Author.

Neil , C.,& Kahn, E.(1999). The role of personal spirituality religious social activity on the life satisfaction of older widowed women. Sex Roles A Journal of research, 40, 319-332.

Neto, F.(2007). Forgiveness personality and gratitude , Personality and Individual Differences , 43, 2313-2323.

Neto , F.,& Mullet , E.(2004). Personality , self esteem and self – construal as correlates of forgiveness. European Journal of Personality , 18, 15-30.

Newberg, A., D'Aquili , E., Newberg, S.,& Demarici, V.(2000). The neuropsychological correlates of forgiveness. In McCullough , M., Pargament , K., &Thoresen, C.(eds.), Forgiveness : theory , research and practice (PP.91-110), New York: Guilford.

Oatley , K., &Johnson –Laird, P.(1996). The communication theory of emotion ; empirical tests , mental models and implications for social interaction .In Martin, L.,& Tesser,A., (eds.), Goals and affect, (PP.363-393), Hillsdalen, N.J, Erlbawm.

Palean , F., Regalia , E., & Fincham, F.(2005).Marital quality , forgiveness, empathy and rumination :A longitudinal analysis .Personality and Social Psychology Bulletin, 31, 368-378.

Park, Y., Enright, R.(1997). The development of forgiveness in the context of adolescent friendship conflict in Korea. Journal of adolescence , 20, 393-402.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

Pelayo, S.(2002).Forgiveness : theory , research and clinical implication for adolescent offender .Unpublished Biolo University.

Prenda , K., Lachman , M.(2001). Planning for the future :A life Management Strategy for increasing control and life satisfaction in adulthood .Psychology and Aging , 16, 206-216.

Ristovski, A.,& Werthein, E.(2005). The effects of source of compensation and trait empathy on forgiveness and satisfaction with outcome in the criminal context .Australian Psychologist, 40, 63-69.

Roberts , B., Caspi , A., & Moffitt, T.((2001). The kids are a right growth and stability in personality development from adolescence To adulthood .Journal of personality and social psychology , 81, 670 -683.

Roberts , B., Chernyshenko , O. , Stark, S.,& Goldberg , L. (2005). The structure of conscientiousness , An empirical investigation based on seven major, personality questionnaires. Personnel Psychology , 58 (1) , 103-139.

Robins , R ., Fraley , R., Roberts , B. , Trzesniewski , K . (2001) a longitudinal study of personality change in adult. journal of Personality , 69 ,617-640

Ross , S., Kendall , A., Matters , K., Wrobel, T., & Rye , M.(2004). A personological examination of self and other-forgiveness in the five factor model. Journal of Personality Assessment , 82(2), 207-214.

Rusbult , C., Hannon , P., Stocker , S., Finkel, E.(2005). Forgiveness and relational repair. In Worthington, E.(ed.), Handbook of Forgiveness(PP.185-205), New York: Brunner, Routledge.

Rye, M., Loiacono, D., Folck, C., Olszewski, B., Heim , T., & Madia, B.(2001). Evaluation of the Psychometric properties of two forgiveness scales. Current Psychology : Developmental .Learning . Personality . Social , 20(3), 260-277.

Rye, M., &Pargament , K.(2002). Forgiveness and romantic relationships in college .can it heal the wounded heart ? Journal of clinical Psychology, 58, 419-441.

Sam , D. (2001).Satisfaction with life among international students: An exploratory study . Social Indicators Research , 53(3), 315

Sandage , S., worthington, E., Hight, T., & Berry, J.(2000). Seeking forgiveness: Theoretical context and an initial empirical study .Journal of Psychology and Theology, 28, 21-35.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

Saster, M., Vinsonneau , G., Neto, F., Girard, M., Mullet , E.(2003).Forgivingness and satisfaction with life .Journal of Happiness Studies , 4, 323-335.

Scherer, K.(2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking .In Scherer, K., Scherer, A., & Johnston, E.(eds.), Appraisal process in emotion (PP.92-120), Oxford , England and New York.

Seligman , M. & Csikszentmihalyi , M.(2000). Positive psychology :An introduction .American Psychologist, 55, 5-14.

Seligman , M.(2002). Authentic happiness : using the new positive Psychology to realize your potential for lasting fulfillment , New York , Free Press.

Sells, J., & Hargrave , T.(1998). Forgiveness :A review of the theoretical and empirical literature. Journal of Family Therapy , 20, 21-36.

Seybold, K., Hill, P. Neumann, J., &Chi, D.(2001). Physiological and Psychological correlates of forgiveness. Journal of Personality and Christianity , 20, 250-259.

Spielberger, C.(1988). STAXI professional manual , Odessa, FL. Psychological assessment resource.

Strelan , P.(2007). Who forgives others , themselves and situation ? the roles of narcissism, guilt, self-esteem and agreeableness. Personality and Individual Differences , 42, 259-269.

Sweet, L.(2001). The relationship between forgiveness and personality traits .Unpublished Masters' thesis , University of Dayton, Dayton.

Tangney , J., Free, R., Reinsmith , C., Boone, A., &Lee, N.(1999). Assessing individual differences in the propensity to forgive .Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association .Boston, M.A.

Thompson , L., &Synder, C.(2003).Measuring forgiveness. In Lopez, S.,& Synder, C.(eds.), Positive psychological assessment :A handbook of models and measure (PP.301-312), Washington , Dc. American Psychological Association.

Thompson , L., Snyder , C., Hoffman , L., Michael , S., Rasmussen , H., Sillings , L., Heinze , L., Neufeld , J., Shorey , H., Roberts , J., &Roberts, D.(2005).Dispositional forgiveness of self , others and situations .Journal of Personality , 73 , 2, 313-359.

Toussaint , L., & Webb, J.(2005).Theoretical and empirical connections between forgivingness , mental health and ell-being

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

.In Worthington, , E.,(ed.), Handbook of forgiveness (PP.349-362), New York, Routledge.

Vaidya , J., Gray , E., Haig, J .,Watson , D .(2002). On the temporal stability of personality : Evidence for differential stability and the role of life experiences .Journal of Personality and social psychology , 83, 1469-1484.

Ventegodt , S ., Merrick , J . & Andersen , N . (2003). Quality of life theory 1.The IQOL theory : An integrative theory of the global quality of life concept. The Scientific World Journal,3,1030-1040.

Walker , D., & Gorsuch , R.(2002). Forgiveness with the big five personality model . Personality and Individual Differences, 32, 1127-1137.

Wallace , H., Exline , J., & Baumeister, R.(2008). Interpersonal consequences of forgiveness. Dos forgiveness deter or encourage repeat offences ? Journal of Experimental Social Psychology , 44, 453-460.

Watkins , D., & Regmi , M.(2004). Personality and forgiveness; A Nepalese perspective .The Journal of Social Psychology , 144(5), 539-540.

Weber, H.(2004). Exploration in the social construction of anger. Motivation and Emotion, 28(2), 197-219.

Welton, G., &Hill., P.,& Seybold, S.(2008). Forgiveness in the trenches: empathy , perspective taking and anger. Journal of Psychology and Christianity, 27(2), 168-177.

Whitesell, N.,& Harter, S.(1996). The interpersonal context of emotion: Anger with close friends and classmates. Child Development , 67, 1345-1359.

Wiener, J.(1998). Under the volcano :Varieties of anger and their transformation .Journal of Analytical Psychology , 43, 493-508.

Witvliet, C., Ludwig, T., & Vander, Laon, K.(2001). Granting forgiveness or harboring grudges implications for emotion, physiology and health, Psychological Science, 12, 117-123.

Worthington, E.(1998-A). Dimensions of forgiveness : Psychological research & Theological perspectives , Philadelphia: Templeton Foundation Press.

Worthington, E.(1998-B).Pyramid model of forgiveness :some interdisciplinary speculation about unforgiveness and the promotion of forgiveness. In Worthington, E.(eds.), Dimension of forgiveness: Radnor, P.A :Templeon Foundation Press.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

Worthington, E., Berry , J.,&Parrot, L.(2001). Unforgiveness , forgiveness and health .In Plante, T.,& Sherman, A.(eds.), Faith and health ;psychological perspectives(PP.107-138) , New York :Guilford

Worthington, E., Sandage , S., & Berry , J.(2000).Group intervention to promote forgiveness .In. McCullough, M.E., Pargament, K.I., Thoresen, E., (eds.), Forgiveness: theory , research and practice(PP179-202), New York, Guilford.

Worthington, E., Scherer, M.(2004). Forgiveness an emotion focused coping strategy that can reduce health risks and promote health resilience :theory , review and hypotheses. Psychology and Health, 19, 385-405.

Ysseldyk , R.(2005). Dispositional toward forgiveness and revenge in relation to coping styles and psychological well- being , Unpublished MA, Carleton University Ottowa , Ontario.

Ysseldyk , R. Matheson, K., Anisman, H.(2007). Rumination :bridging a gap between forgivingness vengefulness and psychological health .Personality and individual Differences , 42, 1573-1584.

Zechmeister, J.,&Romero, C .(2002).Victim and offender accounts of interpersonal conflict :Autobiographical narratives of forgiveness and unforgiveness. Journal of Personality and Social Psychology, 82, 675-686.

Zhang , L.(2005). Prediction of Chinese life satisfaction : Contribution of collective self- esteem . international Journal of Psychology , 40(3), 189-200.

******

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

البحث الثاني :

فعالية تدريس العلوم بمساعدة الكمبيوتر في التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمحافظة الطائف

إعـــــداد :

دكتورة / سميحة محمد سعيد سليمان
قسم العلوم التربوية – كلية التربية
جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية

OBEIKAN.COM

OBEIKAN.COM

فعالية تدريس العلوم بمساعدة الكمبيوتر في التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمحافظة الطائف

د . سميحة محمد سعيد سليمان

• **المستخلص** :

سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية تدريس العلوم بمساعدة الكمبيوتر في التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمحافظة الطائف.

وقد تكون المجتمع الأصلي من طالبات الصف الأول المتوسط بمحافظة الطائف ، والتابعة لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

وشملت عينة الدراسة من مجموعتين: المجموعة التجريبية وعدد طالباتها (٢٤) طالبة ، والمجموعة الضابطة وعدد طالباتها (٢٤) طالبة واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي المعروف بالتصميم القبلي - البعدي وللتوصل إلى نتائج الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- أسلوب تحليل التباين المتلازم ذي الاتجاه الواحد، وذلك للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الدراسي في العلوم.
- مربع إيتا $\eta 2$ لحساب فعالية الكمبيوتر في التحصيل الدراسي في العلوم.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن باستخدام الكمبيوتر) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن باستخدام الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى التذكر لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن باستخدام الكمبيوتر) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة(اللاتي يدرسن باستخدام الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى الفهم لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن باستخدام الكمبيوتر) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن باستخدام الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى التطبيق لصالح المجموعة التجريبية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

7 توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن باستخدام الكمبيوتر) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة(اللاتي يدرسن باستخدام الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق لصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ، تم تقديم عدد من التوصيات التي من شأنها تزيد من مستوى التحصيل الدراسي ، واقتراح بعض الدراسات المستقبلية.

- **المقدمة** :

إننا نعيش في عصر يتسم بالعديد من التغيرات المعرفية والتكنولوجية السريعة والمتجددة ، لذلك أصبحت الحاجة ماسة إلى بناء شخصية الفرد في كافة جوانب حياته وإعداد الكوادر البشرية المؤهلة على مسايرة هذه التغيرات.

وهذه المسئولية الجسيمة تقع على عاتق التربية التي أصبح لزاما عليها الاستجابة لهذه التغيرات التكنولوجية والاستفادة من نتاجات هذه التغيرات وتفعيل عملياتها وتحقيق أهداف التعليم.

حيث أن أهداف التعليم قد ازدادت وتعددت فلم تعد مقصورة على نقل المعارف إلى الطلاب أو تدريبهم على بعض المهارات المحددة ، بل أصبحت تتناول الآن جميع أبعاد الشخصية الإنسانية، ومن ثم فقد ظهرت محاولات جيدة في تطوير أساليب التدريس لتحقيق أهداف التعليم ***(لبيب ، ١٩٨٥م ص١٤٥)***.

وهذه الأساليب التدريسية تعطي من خلالها الفرص لمشاركة الطلاب الإيجابية في عملية التعلم لتحقيق المزيد من الأهداف التربوية ***(دنيور ١٩٩٨م ، ص٣)***.

وتلعب الوسائل التعليمية دورا رئيسيا في العملية التعليمية، حيث أصبحت هذه الوسائل متطورة ومتعددة، وكان من الضروري الاستفادة منها وتوظيفها في الموقف التعليمي، وذلك بما لديها من تنوع في العروض والخطط والأساليب والأجهزة والاستراتيجيات التعليمية. ***(منصور، ١٩٩٢م ص ١٨٥)***.

ومن أهم هذه الأجهزة وأحدثها جهاز الكمبيوتر والذي يمكن استخدامه في كثير من الأغراض التربوية و التعليمية لما له من مميزات وإمكانيات متعددة، فالكمبيوتر يمتاز بإمكانيات هائلة لم تستغل بعد كوسيلة للتعلم، وتتبع قيمة الكمبيوتر من قدرته على التعلم الفردي، وتوفيره لفرص تبادل التفاهم ***(إبراهيم ، ١٩٨٧م ، ص١٠)***، كما يستطيع المتعلم من خلال الكمبيوتر أن

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

يمارس نشاطه لكي يتعلم وفقا لاحتياجاته وإمكانياته بما يوفره من بيئة تعليمية ذات اتجاهين، ففي الوقت الذي يستجيب فيه المتعلم للكمبيوتر، فإن الكمبيوتر يقوم بتقويم هذه الاستجابة ***(Morgoline & Mish,1974,p 167)*** ، فهو بذلك يعمل على زيادة التحصيل والتخفيف من أعباء المعلمين وخلق بيئة تعليمية نشطة وحيوية تحل محل التعليم التقليدي.***(العبد القادر ١٩٩٠م ، ص٧٣)***.

من هنا نخلص على أن الكمبيوتر أداة جيدة يستطيع المتعلم من خلالها أن يمارس نشاطه لكي يتعلم وفقا لاحتياجاته وإمكانياته بما يوفره من بيئة تعليمية فعالة ***(عباس ، ٢٠٠١م ، ص١٦١)***.

كما أن استخدام الكمبيوتر في التعليم كوسيلة تعليمية تساعد على تحقيق العديد من الأهداف التربوية نتيجة لما يوفره الكمبيوتر من بيئة تعليمية مثمرة تساعد على إكساب الطلاب المعلومات والمهارات والاتجاهات، فهو يتفاعل مع الطلاب بشكل يراعي الفروق الفردية بينهم ***(الفار، ٢٠٠٠م ، ص٢١٤ المغيرة ، ١٤١٨هـ ، ص١٣٤)***. وأيضا يتيح الكمبيوتر للطالب أن يتعلم بشوق وتفاعل وبالسرعة والأسلوب الذي يناسبه لأنه يوفر لكل طالب معلما خاصا. ***(توفيق ، ١٩٩٢م ، ص٤٣)***. إضافة إلى أن الكمبيوتر يوفر بيئة تفاعلية يكون فيها الطالب إيجابيا فعالا ويمكن توجيه عملية تعلمه من خلال خطوات مبرمجة لتقويم عمله باستمرار، كما يشجع الكمبيوتر على فتح الحوار مع المتعلم ويزوده بتغذية راجعة فورية بعد كل استجابة، وهو يختلف عن باقي الوسائل التعليمية الأخرى في أنه يسمح بأن يتفاعل المتعلم معه وفقا لمعدل تعلمه الخاص ***(طه والكلزة ، ١٩٨٣م، ص٢٣٠)***.

مما سبق اتجهت الباحثة إلى تحديد مجموعة من الدراسات الميدانية والتي في حدود علم الباحثة و التي يرتكز محورها على استخدام الكمبيوتر كتعليم فردي وأثره على التحصيل الدراسي للطلبة والطالبات وفي مراحل التعليم العام كدراسة كل من(يوسف، ٢٠٠٢م، زبيدة محمد، ٢٠٠١م سرايا، ١٩٩٨م ، Swarm,1991, McGrath,1997) ومعظم هذه الدراسات توصلت إلى وجود تأثير إيجابي لتدريس العلوم بمساعدة الكمبيوتر مما يبرر ضرورة الاستفادة من هذه التقنية في مجال التعليم في البلاد العربية.

وعلى الرغم من توفر الكمبيوتر في معظم مدارس السعودية وانتشار البرمجيات التعليمية في الأسواق بشكل لم يسبق له مثيل، إلا أن الأمر مازال مجرد إدراج الكمبيوتر كمقرر دراسي يجبر الطالب على دراسته، أما فيما يتعلق باستخدام الكمبيوتر كمساعد للطالب في تقديم تعلم فردي يحقق من خلاله قدراته الذاتية، ومدى قدرته في مواجهة الفروق الفردية بينه وبين الطلاب ما زال محدودا.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وتأتي أهمية الدراسة الحالية المقدمة من الباحثة استشعارا منها بقلة الدراسات في البيئة العربية ولا سيما في البيئة السعودية ، والتي تتناول الكمبيوتر كتعليم فردي، مما يستدعي الضرورة الملحة بتوظيف الكمبيوتر في التعليم لمواكبة عصر تموجه التغيرات المعرفية والتكنولوجية.

- **الإحساس بالمشكلة**:

من خلال عمل الباحثة في الميدان التعليمي نبع إحساسها بالمشكلة من النقاط التالية:

7 يمتاز مقرر العلوم للصف الأول المتوسط بثرائه بالتجارب والظواهر والتي تحتاج إلى فترة زمنية طويلة لظهور نتائجها، والتي من الممكن مباشرة رؤية نتائجها من خلال البرنامج التعليمي المقدم بالكمبيوتر.

7 قلة الدراسات التي استخدمت الكمبيوتر في تدريس العلوم كتعليم فردي. ولا سيما في المملكة العربية السعودية، بالرغم من الإمكانيات الهائلة التي يمتلكها الكمبيوتر.

7 اعتمدت معظم الدراسات العربية على تصميم وإنتاج برمجيات تعليمية وفقا لأهداف كل دراسة الأمر الذي حد من انتشارها، وتناولت الدراسات العربية المقدمة من جمهورية مصر العربية استخدام برمجيات جاهزة في مقررات كالكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي كدراسة يوسف ٢٠٠٢م ، وفي مقرر العلوم للصف الأول المتوسط كدراسة كل من زبيدة محمد ، ٢٠٠١م ، سرايا ، ١٩٩٨م ، علما بأن الدراسات العربية ولا سيما الدراسات في المملكة العربية السعودية مازالت قاصرة عن تجربة البرمجيات الجاهزة والمسجلة في الاسطوانات المدمجة والمتوفرة بشكل كبير في الأسواق.

7 سهولة تشغيل برمجيات الكمبيوتر حيث يقوم المتعلم بوضع القرص في المكان المخصص له بالكمبيوتر، ثم ينتقل تدريجيا في البرنامج وفق تعليمات بسيطة ومحددة ، كما إن هذه البرامج صممت بطريقة شيقة وجذابة ومستخدمة فيها الوسائط المتعددة والمطابقة للمقررات الدراسية وهذه الطريقة تساعد المتعلم على التعلم الفردي في عصر يموج بالتغيرات السريعة والمتجددة.

- **مشكلة البحث**:

إذا كان التعليم في واقعنا يتطلع إلى تزويد المتعلم بكافة المعارف وفي شتى أنواع العلوم، وفي أقصر وقت وأقل جهد ليكون قادرا على مواجهة المشكلات التي تتحداه ، وتوظيف المعرفة في خدمة المجتمع في عصر يموج بالتغيرات التكنولوجية السريعة. وعليه سيتم تجربة استخدام الكمبيوتر بالاستعانة بالبرمجيات الجاهزة في إكساب المتعلم مجموعة كبيرة من الحقائق والمفاهيم في أقصر وقت وأقل جهد، والتي يمكن الاستفادة منها وتوظيفها

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

في حياتهن العملية ، كما تعمل على زيادة مستوى التحصيل لدى طالبات المرحلة المتوسطة وفي مقرر العلوم.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: ما فعالية تدريس العلوم باستخدام الكمبيوتر في التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة التالية:

١- ما فعالية تدريس العلوم باستخدام الكمبيوتر في التحصيل الدراسي عند مستوى التذكر لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟

٢- ما فعالية تدريس العلوم باستخدام الكمبيوتر في التحصيل الدراسي عند مستوى الفهم لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟

٣- ما فعالية تدريس العلوم باستخدام الكمبيوتر في التحصيل الدراسي عند مستوى التطبيق لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟

٤- ما فعالية تدريس العلوم باستخدام الكمبيوتر في التحصيل الدراسي عند مستويات الأهداف المعرفية الثلاث(التذكر، الفهم، التطبيق) لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟

- **فروض البحث**:

١- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن باستخدام الكمبيوتر) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن باستخدام الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى التذكر لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن باستخدام الكمبيوتر) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة(اللاتي يدرسن باستخدام الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى الفهم لصالح لمجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن باستخدام الكمبيوتر) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن باستخدام الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى التطبيق لصالح المجموعة التجريبية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٤ - توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن باستخدام الكمبيوتر) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة(اللاتي يدرسن باستخدام الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق لصالح المجموعة التجريبية.

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١ - فاعلية تدريس العلوم باستخدام الكمبيوتر في التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول المتوسط لمقرر العلوم في وحدة التغير من سنن الله في الطبيعة ، وفي مستويات التذكر والفهم والتطبيق.

٢ - فاعلية البرامج التعليمية المعدة على الاسطوانات المدمجة (CD-ROMs) ، ومنها برنامج العلوم للصف الأول المتوسط.

- **أهمية البحث**:

ينبع أهمية البحث الحالي من كونه قد يفيد فيما يلي:

١ - محاولة للتغلب على بعض أوجه القصور في أساليب التدريس المستخدمة في مدارسنا من خلال استخدام أحد الاستراتيجيات التربوية الحديثة وهو التعلم بالكمبيوتر.

٢ - الاستفادة من الانتشار الواسع للبرمجيات التعليمية المعدة على الأقراص المدمجة (CD-ROMs) والتي يمكن استخدامها بمساعدة الكمبيوتر في تجريب إحدى البرمجيات في مقرر العلوم، ومن خلاله يتم الحكم على مثل هذه البرمجيات، ومن ثم تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة.

٣ - تكوين الشخصية المستقلة للمتعلمة المعتمدة على نفسها مع تنمية حب الاستزادة من المعرفة والرغبة الذاتية في تعلم كل جديد.

٤ - مساعدة المعلمين في التخفيف من أعبائهم التدريسية، وذلك بإيجاد بيئة تعليمية تحل محل الطريقة التقليدية و طريقة الاعتماد الكلي على المعلم إلى الطريقة التي يصبح فيها المعلم المرشد والموجه للعملية التعليمية.

- **حدود البحث**:

يقتصر البحث الحالي على ما يلي:

١ - عينة من طالبات الصف الأول المتوسط في العام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ ، وبالمتوسطة الثالثة بمحافظة الطائف.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٢- مقرر العلوم للصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الأول، للعام ١٤٢٨/١٤٢٩هـ.

٣- إحدى البرمجيات التعليمية الجاهزة والمعدة من قبل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية لتدريس مقرر العلوم للصف الأول المتوسط والتي بعنوان العلوم للصف الأول المتوسط- الفصل الدراسي الأول- الإصدار الأول ١٤٢٤هـ . وقد تم اختيار هذه البرمجية الجاهزة للأسباب التالية:

- معدة بدرجة عالية من الإتقان والمهارة وبأحدث التقنيات وبفريق عمل متكامل، وهذا غير متوفر بالنسبة للباحثة.
- تم توزيعها في جميع المتوسطات بمحافظة الطائف، ولكنها لم تفعل في العملية التعليمية ، ولم تستخدم من قبل أي متوسطة حتى إجراء هذه الدراسة.
- لم يتم تجريب هذه البرامج المدمجة في محافظة الطائف، ليتسنى التأكد من مدى فعاليته ، مع ضرورة تقديم مقترحات وتوصيات تثري العملية التعليمية.

٤- قياس مستوى تحصيل الطالبة في مستويات التذكر والفهم والتطبيق.

٥- تستخدم الكمبيوتر كتعليم فردي تدرس الطالبة من خلاله البرمجية التعليمية وفي وحدة التغيير من سنن الله في الطبيعة.

• مصطلحات البحث:

• **الفعالية** Effectiveness :

تعرف على أنها: " القدرة على إنجاز الأهداف لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن" (زيتون ، ١٩٩٨م، ص٥٧).

وتعرف إجرائيا بأنها: الأثر الذي يحدثه الكمبيوتر على تحصيل الطالبات للأهداف المعرفية في فصلي التغيرات الفيزيائية والتغيرات الكيميائية والحيوكيميائية من مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمحافظة الطائف ، ويتم تحديد هذا الأثر إحصائيا عن طريق استخدام الأسلوب الإحصائي المناسب.

• **الكمبيوتر كتعليم فردي** :

يعرف على أنه " وسيلة مساعدة في التعلم لها المقدرة على جذب الطلاب للتفاعل وتوفير التشجيع لهم من خلال التعزيز الفوري ، كما يتوافر في الكمبيوتر بصفته وسيلة مساعدة في التعليم برامج مختلفة ومتنوعة تتسم بالتسلسل من حيث أسلوب العرض أو الطريقة أو الحجم بما يتناسب وأنماط التعليم المختلفة للطلاب (Mathews and Winkle,1981,22).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة:"أداة مساعدة ويعمل كمعلم خاص في تقديم محتوى مقرر العلوم للصف الأول المتوسط في وحدة التغيير من سنن الله في الطبيعة ، بهدف الاستفادة من إمكانيات الكمبيوتر الهائلة في عرض وتقديم المعلومات ، والتي تقدم ضمن أقراص مدمجة مجهزة لتدرس الطالبة من خلاله ذاتيا وبما يتناسب مع قدراتها وإمكانياتها.

- **التحصيل الدراسي** (Academic Achievement):

يعرف إجرائيا في هذه الدراسة: مقدار ما تكتسبه الطالبة من الحقائق والمفاهيم والتطبيقات العلمية المتضمنة في مقرر العلوم للصف الأول المتوسط ويقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحثة ، وفي مستويات التذكر والفهم والتطبيق.

- **الإطار النظري**:

في ضوء اهتمام البحث الحالي بإستراتيجية استخدام الكمبيوتر وتحديد أثره في تنمية التحصيل الدراسي وفقا للأهداف السلوكية وفي مستويات (التذكر والفهم والتطبيق)، فإنه سيتم تناول هذا الموضوع بشيء من التفصيل:

لقد أحدث دخول الكمبيوتر نقلة نوعية وتغيرات جذرية في حياتنا، فإننا لانغالي حين نقول أن الكمبيوتر أعاد تشكيل صياغة حياتنا على سطح الأرض، وذلك لما يقدمه الكمبيوتر من الإمكانيات الهائلة من قدرة في تلقي التعليمات والأوامر المحددة مسبقا من قبل العقل البشري الذي ابتكره، حيث يمكنه استقبال المعلومات وتخزينها ومعالجتها واستخراج نتائج بدقة متناهية وسرعة فائقة، كما يمكنه استرجاع المعلومات ونقلها بطريقة ميسرة وسهلة في أي زمان ومكان. لذا شاع استخدام الكمبيوتر في جميع مجالات الحياة بصفة عامة، وفي المجال التربوي بصفة خاصة.

وبالنسبة لمجال العلوم التربوية تم استخدام الكمبيوتر في العملية التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية في الستينات، واعتبره رجال علم النفس وسيلة مثالية وفعالة للتدريس المبرمج إذا قورن بالآلة التعليمية أو الكتاب المبرمج لأنه أكثر تكيفا مع متطلبات المتعلم الفرد (إبراهيم، ١٩٨٧م، ص٥٢).

ويشكل الكمبيوتر في المجال التربوي والتعليمي مصدرا خصبا من مصادر التعلم الفردي فعندما يتقن المتعلم التعامل مع أجهزة الكمبيوتر ويتعرف على طرق التعلم من خلاله فإنه يجد في برامجه المعدة إعدادا فنيا محتوى معرفيا منظما لموضوعات علمية يتعامل معها الطالب وتكون النتيجة تعلما واستيعابا

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

بفهم للمادة التعليمية المسجلة " برنامج الكمبيوتر" إلى جانب أن عمليات التعلم من خلال الكمبيوتر تتم في أقصر وقت وبجهد أقل وبنتائج صحيحة ، وبالتالي فإن دور الكمبيوتر يمكن أن يمتد لمواجهة الكثير من المشكلات كنقص المواد التعليمية والعجز في المدرسين المؤهلين (الكلوب، ١٩٨٨م، ص١٨٥) . ومن هنا أصبح الكمبيوتر معلما خاصا للطالب حيث يقوم بتقديم المادة المتعلمة للمتعلم ويحل محل المعلم وذلك بهدف جعل المتعلم يشارك مشاركة فعالة في عملية التعلم وأن تكون المادة المتعلمة متمشية مع نقاط ضعفه وقوته" (شعراوي ،١٩٨٧م ، ص٦٨).

- **مبررات استخدام الكمبيوتر في التعليم**:

أدت الثورة العلمية والتكنولوجية إلى إحداث تغيرات وتطورات سريعة في كل مجالات الحياة، ومنها مجال التربية والتعليم ، ونتيجة للتحديات الكبيرة التي واجهت التربية من جراء هذه الثورة ، لذا أصبح حتميا علينا ضرورة استخدام تكنولوجيا التعليم ولا سيما الكمبيوتر لأسباب ومبررات عديدة منها ما حددها (سعادة والسرطاوي، ٢٠٠٣م، ص٤١) وهي كالآتي:

١- **الانفجار المعرفي وتدفق المعلومات**: يعتبر الكمبيوتر في عصر ثورة المعلومات وتدفقها أفضل وسيلة لحفظ هذه المعلومات واسترجاعها عند الحاجة.

٢- **الحاجة إلى السرعة في الحصول على المعلومات**: يعتبر الكمبيوتر أفضل طريقة للحصول على الكم الهائل من المعلومات بأسرع وقت وأقل جهد، مما يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة بسرعة.

٣- **الحاجة إلى المهارة والإتقان في أداء الأعمال والعمليات الرياضية المعقدة**: حيث يتميز الكمبيوتر بالدقة والإتقان ، كما يتميز بالقدرة على أداء جميع أنواع العمليات الحسابية المعقدة.

٤- **توفير الأيدي العاملة**: حيث يستطيع الكمبيوتر أداء أعمال مجموعة كبيرة من الأيدي العاملة الماهرة في الأعمال الإدارية والفنية ، نظرا لسهولة إدخال المعلومات واسترجاعها من خلال الكمبيوتر في كافة الميادين، ومنها ميدان التربية والتعليم.

٥- **تنمية مهارات معرفية عقلية عليا** مثل : حل المشكلات ، والتفكير وجمع البيانات ، وتحليلها وتركيبها.

٦- **تحسين فرص العمل المستقبلية** : وذلك بتهيئة الطلبة لعالم يتمحور حول التقنيات المتقدمة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٧- **استخدام الكمبيوتر لا يتطلب معرفة متطورة أو مهارة خاصة لتشغيله واستخدامه** : بل إن تدريبا بسيطا يتيح لمن لم تكن لديه خبرة أن يستخدمه.

أما حول مبررات إدخال الكمبيوتر إلى التعليم في دول العالم الثالث، فقد حددها كل من: (سعادة والسرطاوي ، ٢٠٠٣م ، ص٤٢ ؛ محمد ، ١٩٩٩م ص١٦٣) وهي كالآتي :

- **المبرر الاجتماعي**:

يؤكد على ضرورة تعريف الطلبة باستخدامات الكمبيوتر، ونشر التوعية والمعرفة عن كل ما يتعلق بالكمبيوتر فيما بينهم ، ليتكيفوا مع المتغيرات الجديدة التي جلبها الكمبيوتر إلى حياة الناس في مختلف ميادين حياتهم.

- **المبرر التعليمي**:

ينص على أن الكمبيوتر يسهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية وحيث يعمل على إثراء وتحسين وتطوير وتوفير طرق جديدة في تقديم المعلومات للطلبة ، وهذا ما يوفره استخدام الكمبيوتر في المساعدة على التعليم أو التعلم ، وهذا يتمثل في تعليم وتعلم موضوعات دراسية مختلفة بواسطة الكمبيوتر إما بشكل مكمل أو يحل محل المعلم.

- **المبرر المهني** :

يؤكد على ضرورة إكساب الطلبة المهارة والقدرة على التعامل مع التقنية بكفاءة مما يؤهلهم للحصول على فرص عمل في المستقبل تتعلق بأحد مجالات الكمبيوتر مثل استخدام التطبيقات المختلفة كمعالج النصوص والبيانات المجدولة وقواعد البيانات.

- **المبرر الحاث أو المحفز على التغيير** :

ينص على أن الكمبيوتر يفيد في تغيير أسلوب تعلم الطلبة من حفظ واستذكار المعلومات من التعلم المعتمد على المعلم والكتاب المدرسي بالدرجة الأولى إلى أسلوب آخر يتطلب منه معالجة المعلومات وحل المشكلات ، إلى إعطاء فرصة للطالب ليتحكم بتعلمه.

- **المبرر المحفز على الإبداع والابتكار** :

يؤكد على أن البرامج الجاهزة والمتقنة الإعداد والإخراج تقدم للطلبة حافزا للإبداع والابتكار في العديد من المجالات بما تقدمه لهم من آفاق جديدة تدعوهم إلى تطوير أنفسهم وتيسر لهم حراكا اجتماعيا إيجابيا (محمد ١٩٩٩م ، ص١٦٤).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

يتضح مما سبق ضرورة استخدام الكمبيوتر في مختلف الميادين الحياتية حيث أصبحت المعرفة والثقافة الكمبيوترية مؤشرا من مؤشرات مدى تقدم الأمم ونهضتها ، إضافة إلى أن استخدام الكمبيوتر في المجال التعليمي له دور بارز في تطوير العملية التعليمية والتربوية ولاسيما في مجال تدريس الطلبة حيث يقدم مفردات المناهج الدراسية بطريقة تساعد على التعليم والتعلم بكفاءة عالية تختلف عن طرق التدريس التقليدية.

- **استخدام الكمبيوتر بوصفه وسيلة مساعدة في التعليم**:

يعد استخدام الكمبيوتر بوصفه وسيلة مساعدة في التعليم والذي يرمز له (CAI) أحد الأدوار الأساسية في التعليم ، ويمكن أن تستخدم عوضا عن أو بالإضافة إلى الطرق التقليدية (الشرح والكتاب) (الموسى،٢٠٠٢م ، ص٦٧) ، ويمكن تطبيق الكمبيوتر بوصفه وسيلة مساعدة في مختلف المواد الدراسية كالرياضيات والعلوم بفروعه واللغات والتاريخ والجغرافيا ، وغيرها.بحيث يمكن للطالب تحقيق الأغراض التعليمية عن طريق استخدام الكمبيوتر بأقل نسبة من الأخطاء على أن يقوم الكمبيوتر بتسجيل استجابات المتعلم وتسجيل عمله، وعرض نتائجه أمامه، مما يحقق الاستجابة والتعزيز الفوري للنتائج، ويهدف استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية إلى تقديم المادة التعليمية بصورة شائقة تقود المتعلم خطوة خطوة نحو إتقان التعلم.(سعادة والسرطاوي ، ٢٠٠٣م ، ص٤٥). كما أن التعليم بمعاونة الكمبيوتر يمكن أن يتيح للمعلم وقتا أطول لممارسة دوره في العملية التعليمية كمرشد وموجه ، ولاسيما عندما يأتي الكمبيوتر ضمن إستراتيجية تدريسية للتعليم المفرد، لأن هذا النوع يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ويراعي احتياجاته وقدرات كل تلميذ وسرعته الذاتية في التعليم (Shank, 1994, P 33)

ويعتبر استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية ذات فعالية كبيرة ، حيث أثبتت معظم الأبحاث في مجال الكمبيوتر والتعليم هذه الفعالية، ومن النتائج التي توصلت لها بعض الدراسات التي أجريت لتقييم مدى فعالة الكمبيوتر كوسيلة تعليمية ما يأتي:

- استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية أدى إلى نتائج أفضل في التعليم من الطرق التقليدية في الصف.
- استخدام الكمبيوتر في كوسيلة تعليمية أدى إلى توفير بعض الوقت في التعليم مقارنة بالوقت العادي الذي يستنفذ في الصف للكمية ذاتها من المادة التعليمية.
- استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية أدى إلى تنمية اتجاهات أكثر إيجابية نحو الكمبيوتر.(سعادة والسرطاوي ، ٢٠٠٣م ، ص٤٦).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- **الأهداف العامة لاستخدام الكمبيوتر بوصفه وسيلة مساعدة في التعليم**:

أورد (الموسى ، ٢٠٠٢م ، ص ٦٨) عددا من الأهداف لاستخدام الكمبيوتر بوصفه وسيلة مساعدة في التعليم منها :

- دعم الاتجاهات الحديثة في التدريس بحيث تستفيد من التقنيات الحديثة لتحديث الأساليب المنهجية في تقديم المادة التعليمية.
- تيسير عملية التعليم وجعلها أكثر جذبا وإثارة للطلاب واستثمار حصيلة العلم في تطوير أساليب الحياة.
- تشجيع مهارة الاعتماد على النفس وإمكانية التعلم الذاتي.
- معالجة المشكلات الفردية لدى الطالب ، وتوفير اهتمام المعلم الشخصي لكل منهم.
- دراسة البرمجيات الجاهزة للتعرف على مدى ملاءمتها كليا أو جزئيا للموضوعات المختلفة، ويمكن بذلك تأمينها في مكتبات المدارس ليتسنى للمعلم والطالب استعارتها واستخدامها.

- **الكمبيوتر يساعد على تفريد التعليم**:

أدرك التربويين أن المتعلمين يحتاجون إلى كميات كبيرة من التعلم لإتقان الدرس بناء على قدراتهم وخبراتهم السابقة ودافعيتهم، فعلى سبيل المثال فإن المتعلمين قليلي الخبرة في مجال مادة دراسية يحتاجون إلى التعلم بطريقة تفصيلية لمعالجة أوجه النقص عندهم، ومن ناحية أخرى فإن كمية التعلم الكبيرة تجعل المتعلمين ذوات القدرات العليا يشعرون بالملل وتقلل من تحصيلهم بالإضافة إلى إضاعة وقتهم.

وباستخدام برامج التعلم بمساعدة الكمبيوتر(CAI) يمكن تفريد كمية التعلم، وذلك بجعل البرامج تختلف في كمياتها التعليمية، ومن الممكن أيضا بناء برامج التعلم بمساعدة الكمبيوتر (CAI) بحيث يتم اختيار الطالب لتحديد المستوى الذي يتم تقديمه إليه، ويقوم الكمبيوتر بعرض المعلومات التي تتناسب معه (Yang, 1987,P 7)

ومن المعروف أن كل متعلم له سرعته الخاصة في التعلم ، وتختلف هذه السرعة باختلاف المادة المراد تعلمها واختلاف البيئة واختلاف وقت التعلم وتفريد سرعة التعلم ضرورية لكفاءة وفعالية عملية التعلم ، بمعنى أنه بدون توافر وقت كاف لاستيعاب المعلومات فإن بطيء التعلم لا يكتسبون إلا قليل من المعلومات ، وعلى العكس فإن سريعي التعلم يشعرون بالملل من بطء سرعة التعلم مما يؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيلهم وضياع وقتهم. لذا فإنه من الممكن جعل الكمبيوتر أداة لتفريد التعليم حيث أن الكمبيوتر يتيح مسيرات تعليمية مختلفة لمتعلمين مختلفين بدلا من أن يتابع هؤلاء المتعلمين منهجا دراسيا موجدا ، فيتسنى لهم بذلك الحصول على أنواع مختلفة من المعلومات والتمارين داخل الصف الواحد.(كوليس ، ١٩٩٠م ، ص٢٠٣)

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

فالكمبيوتر يمكن أن يسهم بشكل كبير في حل مشكلة الفروق الفردية فكما هو معروف أن المعلم في ظل التعليم التقليدي لا يستطيع أن يتوقف ليعالج طالبا وحيدا ويهمل بقية المجموعة في ظل الأعداد المتزايدة من الطلاب، وبعمل برامج مناسبة فإن الكمبيوتر يستطيع أن يحدد ما يفهمه ومالا يفهمه الطالب ، وفي الوقت المناسب يقدم العلاج المناسب ، وعلى الجانب النفسي يحصل الطالب على تدريس علاجي بواسطة الكمبيوتر دون الحاجة إلى جرح مشاعر الطالب أمام زملائه (وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت ، ص١٤).

ولقد أكدت (زبيدة محمد ، ٢٠٠١م ، ص٧٧) بأن الكمبيوتر يهتم بتوفير التعلم الأمثل والأكثر مناسبة لقدرات ومعدلات الطلاب لاهتمامها بمواجهة الفروق الفردية بين الطلاب ، وذلك لما يتمتع به الكمبيوتر من سرعة ودقة وتنويع للمعلومات المعروضة ومرونة الاستخدام والتحكم في طرق العرض مما يجعله أفضل الوسائل لمواجهة الفروق الفردية، ويحقق لكل طالب تعلم يتفق مع سرعته واستعداده الخاص، ويمكن الطالب من التفاعل المستمر ويعمل على نقل الطالب من نجاح إلى نجاح.

كما يشير (الفار ، ٢٠٠٠م ، ص ٤٦) إلى أن التفاعل بين المتعلم والكمبيوتر يحقق أهداف التعلم الفردي حيث يتطلب التفاعل استقبال المعلومات المعروضة وتسجيل استجابة المتعلم، ومن ثم إعطاؤه التغذية الراجعة ، ليتأكد من صحة استجابته فيعزز تعلمه ، وعندما يخطئ تنبهه البرمجية إلى أن إجابته خاطئة ، وعليه أن يكرر المحاولة مرة أخرى إلى أن يتوصل إلى إتقان جميع المهارات المطلوبة.

من هنا نخلص على أن استخدام الكمبيوتر كتعليم فردي يساعد الطالب على أن يتعلم بدافعية وإتقان ، ووفقا لحاجاته وقدراته واستعداداته وميوله نتيجة لما يقدمه الكمبيوتر من مزايا عديدة سيتم عرضها في الفقرة التالية.

- **مزايا استخدام الكمبيوتر في التعليم**:

أثبتت الدراسات والتجارب أن الكمبيوتر يتميز بخصائص ومزايا منفردة جعلت استخدامه في التعليم وسيطا تعليميا جيدا ، شريطة توفير البرمجيات المناسبة ، وتدريب المعلمين على استخدامه بطريقة جيدة ، حتى يتمكن الكمبيوتر من القيام بالعديد من الوظائف التربوية لصالح عملية التعلم والتعليم (السعدون ، ١٩٩٨م ، ص٦)

فاستخدام الكمبيوتر في العملية التعليمية ومحاولة نشرها قائم على محور رئيسي واحد ، وهو الأمل المعقود في بناء فصول دراسية مليئة بالتقنية تعمل على زيادة تحصيل الطلبة من العلوم والمعارف والتخفيف من أعباء

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المعلمين بالتقليل من أعمالهم الروتينية والعمل على إثراء أعمالهم مع تبسيطها ، وتوفير بيئة تعليمية تفاعلية بإضافة عناصر الجذب والتشويق (العبد القادر ، ١٩٩٠هـ ، ص٧٣)

ولقد تعددت مزايا استخدام الكمبيوتر في التعليم ومنها ما ذكره كل من: الموسى ، ٢٠٠٢م ، ص ٤٨ ، سالم وسرايا ،٢٠٠٣م ، ص٢٩١ ، زيتون ٢٠٠١م ، ص٢٩٤، إبراهيم ،٢٠٠٠م ، ص٦٢، الفار، ١٩٩٤م ، ص٣٧١ (Dick, 1995,P5) وهي :

- يسهم في تحسين مستوى التعليم ويزيد من فعاليته لأنه يوفر بيئة تفاعلية يكون فيها المتعلم إيجابيا وفعالا.
- يساعد في عملية تفريد التعليم ، حيث يمكن تقديم التعليم المناسب لكل طالب حسب مستواه وقدرته وسرعته الذاتية في التعلم.
- يساعد على تنمية معلومات ومهارات واتجاهات الطلاب لتحقيق الأهداف التعليمية.

كما أضاف كل من:(سالم وسرايا ، ٢٠٠٣م ، ص٢٩٢؛ الحيلة ٢٠٠٠م ص ٣٢٦ ؛ سلامة ، ١٤١٦هـ ، ص٢٩٣) المزايا التالية :

- يساعد في الإقلال من زمن التعليم المستغرق في دراسة المقررات الدراسية ، ويوجهه نحو التفاعل التعليمي.
- عرض الموضوعات ذات المفاهيم المرئية أو المصورة كالخرائط وأنواع الحيوانات والنباتات والصخور والرسوم البيانية بألوانها الطبيعية والصور المتحركة مما يساعد على توفير بيئة تعليمية أقرب ما تكون إلى الموقف التعليمي الحقيقي، مما يجعل عملية التعلم أكثر متعة.
- سرعته العالية في الاستجابة لتعليمات الطالب والتي تسمح بالحصول على التعزيز الفوري لأنشطته في أشكال مختلفة.

وذكر (سالم وسرايا، ٢٠٠٣م، ص٢٩٣) الميزة التالية:

- قدرته على تخزين كم هائل من المعلومات وعرضها في زمن قياسي.

كما أضاف كل من: (الحيلة ، ٢٠٠٠م ، ص٣٢٦ ؛ سيد ، ١٩٩٥م ص٣٦) الميزتين التاليتين:

- يتيح للطلبة الضعاف من تصحيح أخطائهم دون خجل من زملائهم.
- الاستجابة الجيدة للطالب تقابل بالتشجيع من قبل الكمبيوتر.

ويرى كل من (سالم وسرايا ، ٢٠٠٣م ، ص٢٩٢ ؛ سلامة ، ١٤١٦هـ ص٢١٦) الميزة التالية:

- يسهم في إقبال الطالب على الدراسة في حب وشغف، لأنه يجعل عملية التعلم عملية دينامية نشطة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

كما ذكر(السعدني ،٢٠٠٣م ، ص٥٤) المزايا التالية:

- يستخدم الكمبيوتر في تصويب التصورات البديلة ، وإكساب الطلاب المفاهيم العلمية الصحيحة.
- يستخدم الكمبيوتر في تقديم بعض أشكال الخيال العلمي في صورة رسوم متحركة ، والتنبؤ لما قد يحدث في الطبيعة ، مثل تصادم الكواكب،مما يؤدي إلى تنمية الكثير من الأهداف التربوية.
- إنتاج برامج تعليمية تربوية ومتنوعة في كل المواد الدراسية، مما يثير دافعية الطلاب للتعلم ، ويثري الناتج التعليمي.

وأضاف (سالم وسرايا ، ٢٠٠٣م ، ص٢٩٢) الميزة التالية:

- يعتبر أداة من الأدوات المساعدة في تنمية التفكير ومهاراته ، لأنه يثير دافعية الطلاب نحو ممارسة النشاط التخيلي، وبعض العمليات الأخرى الضرورية لحدوث الابتكار مثل الإدراك.

إن مزايا استخدام الكمبيوتر في التعليم والتعلم فتحت أفاقا جديدة جعلت من الكمبيوتر أداة تنافس العديد من الوسائط التعليمية ، والتي تهدف إلى مساعدة المعلم والطالب في تحقيق أهداف العملية التربوية المنشودة في أقل وقت وجهد وبنسبة أخطاء لا تذكر، حيث أنها تتيح للمعلم ممارسة دوره الجديد في التوجيه والإرشاد ومعاونة الطلاب ومراقبتهم والتأكد من ممارستهم للتعلم الذاتي.

- **معوقات استخدام الكمبيوتر في التعليم**:

على الرغم من المزايا التي يحققها الكمبيوتر في التعليم إلا أنه تواجهه العديد من المعوقات والصعوبات التي قد تحول دون تحقيق عملية التعليم لأهدافها.

من أبرز المعوقات والصعوبات التي يواجهها استخدام الكمبيوتر في مجال التعليم والتي حددها كل من: (الحيلة ، ٢٠٠٠ م ، ص٣٣٦ ؛ فلاته ١٤١٦هـ ، ص٣٢١ ؛ الموسى ،٢٠٠٢م ، ص١٥٧؛ سالم وسرايا ٢٠٠٣م ص٣١٨ ؛ إبراهيم ،٢٠٠٠م ، ص٦٥) وهي كالآتي:

- أنه باهظ التكاليف من حيث توفير وتأمين الأجهزة وصيانتها ، ولاسيما إذا علمنا أن الأجهزة تتطور يوما بعد يوم هذا على صعيد الأجهزة.
- يوجد نقص كبير بالنسبة لتوفير البرامج التعليمية الجيدة والتي لا تكفي لتغطية احتياجات الطالب في كافة الجوانب.

كما أضاف (الموسى ، ٢٠٠٢م ، ص١٥٧؛ سالم وسرايا ، ٢٠٠٣م، ص ٣١٨ ؛ فلاته ، ١٤١٦هـ ، ص ٣٢١ ، المناعي ،١٩٩٢م ، ص٢٤٣ العمري ، ١٩٩٨م ، ص٨٩ ؛ الشهراني والسعيد ، ١٤١٨هـ ، ص٣٦٧) المعوقتين التاليتين :

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- نقص الكفاءات والخبرات التربوية والتأهيل الجيد عند المعلمين في مجال استخدام الكمبيوتر.
- إضافة عبء جديد وتقنية جديدة على كاهل المعلم المثقل بالأعباء،والتخوف والرهبة من استخدام الكمبيوتر وذلك لعدم توفر المعلم الذي يفتقد إلى كفايات تشغيل الكمبيوتر.

كما ذكر كل من (الموسى، ٢٠٠٢م ، ص١٦٣؛ سيد ، ١٩٩٥م ص٦٨؛ جاد وآخرون ،٢٠٠١م ، ص١٧٥) المعوقات التالية:

- تعد مشكلة البرامج الأصلية ، أي ذات الحقوق المحفوظة للنشر والبيع من المشكلات الأساسية في الكمبيوتر، وذلك بسبب ارتفاع أسعارها باستمرار.
- أن استخدام الكمبيوتر في التعليم يقلل من مستوى التعليم ، ويؤدي إلى جمود عملية التدريس ، ويبعدها عن التفاعل الإنساني الذي يحدث بين المعلم والطالب.
- امتلاك الكمبيوتر لا يتيسر لكثير من الطلاب، فإذا كان الكمبيوتر يجلب نفعا وخيرا ، ولا يصل هذا الخير إلا لعدد قليل ممن يستطيعون شراءه.

كما أضاف كل من (الحيلة ، ٢٠٠٠م ، ص٣٢٦ ؛ الفرجاني ، ١٩٩٧م ص٢٠٣) المعوقتين التاليتين:

- إن البرامج التعليمية التي يمكن تصميمها لكي تستعمل مع نوع ما من أجهزة الكمبيوتر لا يمكن استخدامها مع أجهزة كمبيوتر أخرى.
- إن عملية تصميم البرامج التعليمية بواسطة الكمبيوتر ليست سهلة، فمثلا درس تعليمي مدته نصف ساعة يحتاج إلى أكثر من خمسين ساعة عمل.

كما ذكر (سعادة والسر طاوي ،٢٠٠٣م ، ص٥٧) المعوقتين التاليتين:

- لخوف من الكمبيوتر على اتجاهات الطلبة، حيث يرى بعض المربين أنه باستعمال الكمبيوتر ستصبح العملية التعليمية بعيدة عن الصبغة الإنسانية.
- لا يوفر الكمبيوتر فرصا للتفاعل الاجتماعي المناسب بين الطلبة أنفسهم أثناء التعلم.

مما لا شك فيه أننا نطمح إلى تحقيق غايات وأهداف العملية التربوية والتعليمية حتى نستطيع ملاحقة تطورات العصر ومواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي والوصول إلى ما وصلت إليه الدول المتقدمة ، ولا يتسنى لنا ذلك إلا بالاستعانة بالأجهزة الحديثة التي دخلت ضمن تكنولوجيا التعليم كالكمبيوتر لنحصل على العلوم المختلفة في زمن الانفجارالمعرفي ، ولكن هذه المعوقات تحول دون استخدام الكمبيوتر في بيئتنا التعليمية ، ولذلك لا بد من العمل على تذليل هذه المعوقات ابتداء من المؤسسات التعليمية ودورها

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

في توفير أجهزة الكمبيوتر في المدارس وتصميم البرامج التعليمية الجيدة والتي تعمل على تحقيق الأهداف التربوية ، مما يحد من أطماع الشركات الاستثمارية ، وانتهاء بالوصول إلى تحقيق أعلى مستوى من التعليم لنصل إلى مصاف الدول المتقدمة.

- **أنماط التعامل مع الكمبيوتر في الفصل** :

توجد عدة أنواع من الأنماط لتعامل الطلاب مع الكمبيوتر في الفصول الدراسية أو معامل التعلم الذاتي ومنها ما ذكره كل من: (سرايا، ١٩٩٨ ص٣٨؛ إلينجتون ،١٩٩٣م ، ص٢٢٠) ، وهي كالآتي:

أ- الكمبيوتر مع الفصل كله:

حيث يتصل الكمبيوتر بشاشة عرض كبيرة ، ويستخدم عادة قبل أو مع شرح المعلم لتوضيح بعض التجارب التي يصعب شرحها لفظيا أو إجراؤها في المعمل ، ثم يقوم المعلم بالتعليق على العرض المقدم من الكمبيوتر، أو قد يأتي برنامج الكمبيوتر بعد شرح المعلم لتلخيص الدرس.

ب- استخدام الكمبيوتر في مجموعات صغيرة:

يتم تقسيم الطلاب في الفصل الواحد إلى مجموعات صغيرة (٢-٦) طلاب ، ويتوقف العدد على نوع البرنامج المطبق ، والهدف منه ، وعدد الأجهزة المتوفرة ، وهذا النوع من الاستخدام يمكن أن يساهم في إيجاد التفاعل الحقيقي بين الطلاب والكمبيوتر، وبين الطلاب بعضهم مع بعض كما يمكن أن يساعد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المرتبطة بمشكلة ما لأن العمل وسط فريق يؤدي إلى نتائج أكثر خصوبة من العمل المنفرد كما يساعد على النمو المعرفي.

جـ- الاستخدام الفردي للكمبيوتر:

يستخدم كل متعلم جهاز كمبيوتر مستقل ، ويفضل ذلك عند استخدام الكمبيوتر كمعلم خاص أو في حالة التدريب والممارسة.

ولقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة نمط الاستخدام الفردي للكمبيوتر حيث تم توفير كمبيوتر لكل طالبة على حده.

- **الدراسات والبحوث السابقة**:

لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على فعالية تدريس العلوم بمساعدة الكمبيوتر كتعليم فردي ، وباستخدام تقنية الوسائط المتعددة مع محاكاة التجارب العملية في التحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط ، لذا سوف تتناول الباحثة بعض الدراسات الأجنبية والعربية المرتبطة بالدراسة وأهم النتائج التي توصلت إليها فيما يلي:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أجريت العديد من الدراسات الأجنبية في مجال تدريس العلوم ، والتي استخدمت الحاسوب متعدد الوسائط ومنها دراسة (Ayres & Melear,1998) والتي هدفت إلى التعرف أثر استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للعلوم الفيزيائية مقارنة بالطريقة التقليدية ، وأسفرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وقام (McGrath,etal,1997) بدراسة هدفت إلى التعرف على فعالية تدريس العلوم بمساعدة الحاسوب ذو الوسائط المتعددة في زيادة التحصيل الدراسي ، وأسفرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

وأجرى سورام (Swarm, 1991) دراسة هدفت إلى قياس فعالية التعليم الموصوف بمساعدة الكمبيوتر على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس في مدرسة شيكاغو الابتدائية ، وأسفرت النتائج أن التلاميذ الذين تعلموا بإستراتيجية التعليم الموصوف للفرد بمساعدة الكمبيوتر قد ارتفع مستوى تحصيلهم وحصلوا على درجات أعلى من أقرانهم الذين تعلموا بالطريقة التقليدية.

وقام (Chio & Gennero,1987) دراسة تناولت فعالية محاكاة التجارب المعملية بالكمبيوتر على تحصيل تلاميذ الصف الثامن بالتعليم المتوسط لمفهوم الإزاحة في الحجوم من واقع مناهج العلوم، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية قي التحصيل الدراسي.

كما قام (Shaw, 1984) بدراسة هدفت التعرف على أثر استخدام برنامج المحاكاة بالكمبيوتر على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المدرسة المتوسطة وتكونت عينة الدراسة من (١٧٣) تلميذا من الصف السادس والسابع في ولاية جورجيا ، وأسفرت الدراسة على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين.

كما أجرى (Ploeger,1981) دراسة استهدفت التعرف إلى فاعلية برنامج المحاكاة بالكمبيوتر تقويم مهارة معلمي العلوم قبل الخدمة وأثناء الخدمة وتطويرها ، وتكونت عينة الدراسة من (٧٤) طالبا وطالبة من طلاب شعبة العلوم بكلية التربية بجامعة تكساس الأمريكية ، وأسفرت الدراسة عن فعالية استخدام الكمبيوتر في تنمية مهارات التدريس بصفة عامة والدروس العملية في تدريس العلوم بصفة خاصة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ومن بين الدراسات العربية دراسة (يوسف ، ٢٠٠٢م) وهدفت إلى قياس فعالية تدريس الكيمياء بمساعدة الحاسوب كتعليم فردي في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وأسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية (تدريس الكيمياء بمساعدة الحاسوب) في التحصيل الدراسي العام في مقرر الكيمياء وفي مستويات التذكر والفهم والتطبيق لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وقامت(زبيدة محمد ، ٢٠٠١م) بدراسة استهدفت المقارنة بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الفردي باستخدام الكمبيوتر على التحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط ، واستخدمت لهذه الدراسة ثلاثة مجموعات وهي كالتالي: المجموعة التجريبية الأولى وتدرس الوحدة المعدة بإستراتيجية التعلم التعاوني ، والمجموعة التجريبية الثانية وتدرس الوحدة بالتعليم الموصوف للفرد باستخدام الكمبيوتر، والمجموعة الثالثة (الضابطة) وتدرس باستخدام الطريقة التقليدية ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى لصالح المجموعة التجريبية الأولى ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية والتي استخدمت الكمبيوتر كتعليم فردي لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

وأجرى (سرايا ، ١٩٩٨م) دراسة استهدفت قياس فعالية استخدام إستراتيجيتي التعليم الموصوف المفرد ونظام التعليم الشخصي القائمتان على التعليم الفردي باستخدام الكمبيوتر مرة، وبدون استخدام الكمبيوتر مرة أخرى في تنمية التحصيل الأكاديمي في مادة العلوم في ضوء الأسلوب المعرفي - الاندفاع مقابل التروي- لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمحافظة الغربية وقد أسفرت الدراسة تفوق إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد ونظام التعليم الشخصي باستخدام الكمبيوتر على التحصيل الأكاديمي الابتكاري في مادة العلوم على استخدام نفس الإستراتيجيتين بدون استخدام الكمبيوتر. وقام

ويتضح من عرض الدراسات والأبحاث السابقة التي اهتمت بتدريس المواد العلمية بمساعدة الكمبيوتر مايلي:

- أن معظم الدراسات (العربية والأجنبية) ، اتفقت أن تدريس العلوم باستخدام الكمبيوتر كتعليم فردي يؤدي إلى تنمية التحصيل الدراسي بدرجة أكبر من استخدام طرق التدريس الأخرى.
- أن معظم الدراسات السابقة تناولت استخدام الكمبيوتر كتعليم فردي. وقد استخدم تقنية الوسائط المتعددة مع إبراز عنصر المحاكاة.
- قلة الدراسات العربية وبخاصة في السعودية والتي تستخدم الكمبيوتر كتعليم فردي، فلم تجد الباحثة دراسة واحدة سعودية – في حدود علم

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الباحثة- تقيس مدى فعالية تدريس العلوم بمساعدة الكمبيوتر(كتعليم فردي) على التحصيل في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول الإعدادي. مما كان دافعاً للقيام بالدراسة الحالية.

- **الطريقة والإجراءات**:

- **أولا : مجتمع البحث وعينته**:

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الأول المتوسط في مدارس البنات المتوسطة والتابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة الطائف والمنتظمات فيها للعام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ.

أما عينة الدراسة فتم اختيارها عمديا ، وهي المتوسطة الثالثة لأنها المتوسطة الوحيدة على مستوى محافظة الطائف بها أجهزة كمبيوتر. وتكونت عينة الدراسة الحالية من (٤٨) طالبة من المدرسة المتوسطة الثالثة بمحافظة الطائف ، وقد قسمت عينة الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة على مجموعتي الدراسة:

جدول رقم (١): توزيع أفراد العينة على مجموعتي الدراسة

المجموعة	الفصل	العدد
التجريبية	٢/١	٢٤
الضابطة	١/١	٢٤
المجموع الكلي		٤٨

- **ثانيا : منهج البحث**:

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين للتجريبية والضابطة مع القياس القبلي والبعدي لمتغير الدراسة ، وهما على النحو التالي:

المجموعة التجريبية : وتضم مجموعة طالبات الصف الأول المتوسط اللاتي يدرسن مقرر العلوم للفصل الدراسي الأول – موضع التجريب- باستخدام الكمبيوتر والقرص المدمج (CD-ROMs).

المجموعة الضابطة : وتضم مجموعة طالبات الصف الأول المتوسط اللاتي يدرسن مقرر العلوم للفصل الدراسي الأول – موضع التجريب- بالطريقة التقليدية.

وبذلك يشمل التصميم التجريبي على المتغيرات التالية:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

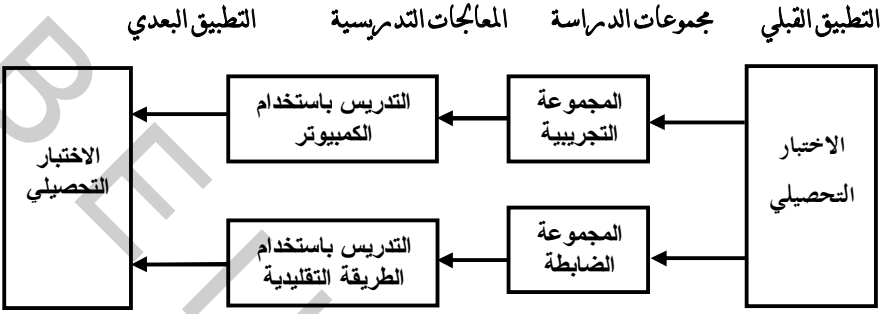
متغيرات مستقلة:

١ - التدريس باستخدام الكمبيوتر، وباستخدام (CD-ROMs).

٢ - التدريس بالطريقة التقليدية.

المتغير التابع : التحصيل الدراسي.

ويوضح الشكل رقم (١) التصميم التجريبي للدراسة الحالية:



شكل رقم (١) : التصميم التجريبي للدراسة الحالية

- **ثالثا** : **إجراءات الدراسة**:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها ، اتبعت الإجراءات التالية :

١- اختيار المحتوى العلمي:

تم اختيار وحدة التغير من سنن الله في الطبيعة في وحدة التغير من سنن اله في الطبيعة في فصلي التغيرات الفيزيائية والتغيرات الكيميائية والحيوكيميائية على طالبات الصف الأول المتوسط في مادة العلوم مجالا للدراسة الحالية ، وذلك للأسباب التالية :

- أنها تحوى مجموعة من الحقائق والمفاهيم والعلاقات التي تمثل جانبا هاما من بيئة الطالبة.
- تحتوي على العديد من التجارب التي يصعب تنفيذها في المعمل لقلة توفر الأدوات والأجهزة، أو لاحتياجها فترة زمنية طويلة نوعا ما لظهور النتيجة.
- ترتبط ارتباطا مباشرا بالبيئة المحلية للطالبة، كما أن تطبيقاتها العلمية والعملية وثيقة الصلة بحياة الطالبة اليومية.
- إمكانية برمجة موضوعات الوحدة على الكمبيوتر.

٢- تحليل محتوى المادة العلمية موضوع الدراسة وفقا للأهداف المعرفية:

لإجراء عملية تحليل المحتوى قامت الباحثة بالإطلاع على محتوى الفصلين محل البحث وهي وحدة التغير من سنن الله في الطبيعة في فصلي

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

(التغيرات الفيزيائية والتغيرات الكيميائية والحيوكيميائية)، والمقرر تدريسهما في الفصل الدراسي الأول لطالبات الصف الأول المتوسط ، حيث تضمن كل من الفصلين الموضوعات التي حددتها (وزارة التربية والتعليم ١٤٢٨/١٤٢٩هـ) وهي كالآتي:

الفصل الأول: التغيرات الفيزيائية وتشمل : ماهية التغير الفيزيائي- الانصهار- التبخر والتكثف- دورة الماء في الطبيعة- ظاهرة التسامي- التمدد والتقلص- تكهرب الأجسام- صفات التغيرات الفيزيائية.

الفصل الثاني: التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية وتشمل: التغيرات الكيميائية- صدأ الحديد- تغيرات كيميائية أخرى- مميزات التغيرات الكيميائية- التغيرات الحيوكيميائية- فساد الأطعمة- تخثر الدم- تفسير حدوث التغيرات الحيوكيميائية - حفظ الأطعمة - فوائد التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية - مميزات التغيرات الحيوكيميائية.

وتم تحليل محتوى الموضوعات وفقا لمستويات الأهداف السلوكية (التذكر، الفهم ، التطبيق) ، ولتحديد صدق التحليل قامت الباحثة بعرض نتائج التحليل على عدد من المحكمين لإبداء آراءهم في مدى صلاحية عملية تحليل المحتوى، وفي ضوء آراء السادة المحكمين ، قامت الباحثة بتعديل ما يتفق وآراء المحكمين. وبعد ذلك قامت الباحثة بإعداد قائمة نهائية لتحليل المحتوى لفصلي (التغيرات الفيزيائية والتغيرات الكيميائية والحيوكيميائية كما في ملحق رقم (١).

ولحساب ثبات التحليل تم تحليل الفصلين (المرونة والقوى والتوازن في الموائع) مرتين متتاليتين، وكان الفاصل الزمني بينهما شهرين ، وهي فترة كافية للتقليل من معدل تذكر الباحثة للتحليل الأول.

ويوضح الجدول رقم (٢) النتائج الخاصة لقيمة ثبات التحليل.

جدول رقم (٢): يوضح نتائج حساب ثبات تحليل المحتوى عند إعادة تحليله

رقم التحليل	إجمالي عدد الوحدات	عدد الوحدات المتفق عليها	معامل الثبات
الأول	٥٤	٥٣	٠.٩٨
الثاني	٥٣		

٣- اختيار البرمجية التعليمية:

تم اختيار البرمجية التعليمية الوحيدة والمعدة من قبل وزارة التربية والتعليم بالسعودية وهي بمسمى (العلوم للصف الأول المتوسط- الفصل

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الدراسي الأول ، الإصدار الأول ، ١٤٢٤هـ (CD-ROMs). والتي تتوافر فيها المعايير التالية، والتي ذكرها كل من: (الفار، ٢٠٠٠م ، ص٣٤٢ صبري وكامل ، ٢٠٠١م ، ص١٩٣):

أ- معايير خاصة بمحتوى البرمجية:

- دقة المحتوى وصحته العلمية.
- التسلسل والتتابع المنطقي للدرس.
- استخدام المحاكاة في إجراء التجارب.
- الاستخدام الملائم للأصوات والألوان.
- الاستخدام الملائم للوسائط التعليمية.
- تضمين البرمجية لأنشطة تعليمية مناسبة للمحتوى.

ب- معايير خاصة باستخدام البرمجية:

- تتطلب تعرفا يسيرا للطالب بالحاسوب.
- توفر تغذية راجعة للاستجابات الصحيحة والخاطئة.
- تتيح للطالب التحكم في اختيار الدرس المراد تعلمه.
- تسهل قراءة النصوص المعروضة على الشاش.
- تقلل من اعتماد الطالب على المعلم.

ج- معايير خاصة بتشغيل البرمجية:

- سهولة الدخول إلى البرمجية والخروج منه.
- وجود دليل استخدام البرمجية بصياغة واضحة.
- ترابط عرض دروس البرمجية على الشاشة مع المضمون.
- وضوح التنسيق على الشاشة.
- إتاحة اختيار أجزاء محددة من محتوى البرمجية.
- استخدام البرمجية لإمكانات الحاسوب.

٤- إعداد أداة الدراسة :

إعداد الاختبار التحصيلي:

أ- الهدف من الاختبار :

يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط – عينة الدراسة- لأوجه التعلم المتضمنة في مقرر العلوم للفصل الدراسي الأول بالصف الأول المتوسط ، ويشمل فصلان : [التغيرات الفيزيائية ، والتغيرات الكيميائية والحيو كيميائية] وذلك عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق.

ب- صياغة مفردات الاختبار :

تمت صياغة مفردات الاختبار (٢٥ مفردة) من نوع الاختيار من متعدد لكل مفردة أربعة بدائل ، بديل واحد صحيح ، كما تم صياغة تعليمات الاختبار، ووضع مفتاح تصحيح الاختبار.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ج- صدق الاختبار:
تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم ، ومجموعة من موجهات قسم العلوم بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الطائف ، لإبداء الرأي حول الدقة العلمية لمفردات الاختبار، ومدى ملاءمتها لطالبات الصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الأول في مقرر العلوم ، وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات من حيث إعادة صياغة بعض المفردات وتعديل بعض بدائل الإجابة. وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من (٢٥) مفردة.

د- ثبات الاختبار:
لحساب ثبات الاختبار التحصيلي تم تطبيق الاختبار على عينة من طالبات الصف الأول المتوسط ، والبالغ عددهن (٧) طالبات غير عينة الدراسة ، وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ ، تم حساب معامل ثبات الاختبار والذي بلغ (٠.٨٥) ، وهذه القيمة تدل على ثبات المقياس.

هـ - زمن الاختبار:
وجد أن الزمن المناسب لانتهاء جميع الطالبات من الإجابة عن الاختبار التحصيلي هو (٣٠) دقيقة.

و- تصحيح الاختبار :
تحصل الطالبة على درجة واحدة لكل مفردة تجيب عنها إجابة صحيحة والدرجة صفر لكل مفردة تجيب عنها إجابة خاطئة أو تتركها ، وبذلك تكون الدرجة الكلية (٢٥) درجة.

ز- الصورة النهائية للاختبار :
يتكون الاختبار في صورته النهائية من (٢٥) مفردة موزعة على المستويات المعرفية الثلاث : التذكر، الفهم ، التطبيق. والجدول رقم (٣) يوضح مواصفات الاختبار التحصيلي.

جدول رقم (٣) : مواصفات الاختبار التحصيلي

المستويات المعرفية	أرقام المفردات	المجموع	النسبة المئوية
التذكر	١-٤-٥-٦-٩-١٣-١٥-١٧-٢٠-٢٤	١٠	% ٤٠
الفهم	٣-٧-٨-١٠-١٤-١٦-١٨-٢١-٢٢-٢٣-٢٥	١١	% ٤٤
التطبيق	٢-١١-١٢-١٩	٤	% ١٦
الكلي		٢٥	% ١٠٠

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

• **خامسا** : **تطبيق الدراسة**:

أ - التطبيق القبلي لأداة الدراسة:

تم تطبيق الاختبار التحصيلي على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في بداية الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٢٨/١٤٢٩هـ يوم السبت الموافق ٨ / ١٠ / ١٤٢٨هـ.

ب - تدريس الوحدة:

قبل إجراء الدراسة التقت الباحثة مع معلمة العلوم للصف الأول المتوسط بالمتوسطة الثالثة بمحافظة الطائف ، والتي تقوم بتدريس مجموعتي الدراسة بهدف تعريفها بالهدف من الدراسة وأهميتها وكيفية تشغيل البرنامج للمجوعة التجريبية ، كما يتم التوضيح بأن طالبات المجموعة التجريبية سيدرسن الوحدة المحددة لهن بالكمبيوتر كتعليم فردي دون تدخل في الشرح من قبل المعلمة وأما بالنسبة للمجموعة الضابطة تقوم بتدريسهن بالطريقة التقليدية والتي تعتمد على الشرح والتلخيص والمناقشة والعروض العملية من جانب المعلمة كما تم تحديد التوزيع الزمني للوحدة موضع الدراسة ، بواقع حصتين في الأسبوع موزعة على ست أسابيع. وقد استغرق زمن تدريس الوحدة للمجموعة التجريبية أربع أسابيع بواقع حصتين في الأسبوع ، أما المجموعة الضابطة استكملت الفترة الزمنية المحددة لها.

ج- التطبيق البعدي لأداة الدراسة:

بعد الانتهاء من تدريس وحدة التغير من سنن الله في الطبيعة في فصلي التغير الفيزيائي والتغير الكيميائي والحيوكيميائي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة ، أعيد تطبيق الاختبار التحصيلي .

• **سادسا** : **نتائج الدراسة** :

بعد تصحيح الاختبار المستخدم في الدراسة والمتمثلة في الاختبار التحصيلي في القياس القبلي والبعدي لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المناسبة المتمثلة في استخدام:

أ- التحليل الوصفي :

حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي بالنسبة للاختبار التحصيلي وذلك للمجموعتين التجريبية والضابطة.

ب - التحليل الاستدلالي :

الهدف من التحليل الاستدلالي لبيانات البحث الحالي اختبار صحة الفروض الإحصائية الصفرية ، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام الأسلوب

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الإحصائي تحليل التباين المتلازم ذي الاتجاه الواحد One Way Analysis of Covariance (ANCOVA) ، وذلك للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك في اختبار التحصيل الدراسي في العلوم.

وفيما يلي عرض تفصيلي للتحليلين:

التحليل الوصفي:

حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي بالنسبة للاختبار التحصيلي ، وذلك للمجموعتين التجريبية والضابطة. يوضح الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي.

جدول رقم (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة للتحصيل الدراسي في الاختبار القبلي والبعدي

المجموعة	عدد أفراد العينة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٢٤	٩.٧٥	٤.٠١	١٧.٧٩	٣.٢٣
التجريبية	٢٤	٩.٧١	٣.٩٢	٢١.١٣	١.٥٤

ويتضح من الجدول رقم (٤) ارتفاع قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي مقارنة بقيمة المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، حيث بلغت عند المجموعة التجريبية (٢١.١٣) في حين بلغت عند المجموعة الضابطة (١٧.٧٩).

التحليل الاستدلالي :

اختبار صحة فروض الدراسة :

١- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن باستخدام الكمبيوتر) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن باستخدام الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى التذكر لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن باستخدام الكمبيوتر) ومتوسط درجات

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن باستخدام الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى الفهم لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن باستخدام الكمبيوتر) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن باستخدام الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى التطبيق لصالح المجموعة التجريبية.

٤- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن باستخدام الكمبيوتر) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة(اللاتي يدرسن باستخدام الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة الفروض الصفرية للدراسة تم استخدام تحليل التباين المتلازم ذي الاتجاه الواحد (ANCOVA). ويبين الجدول رقم (٥) نتائج تحليل التباين المتلازم لاختبار التحصيل الدراسي البعدي بين متوسط درجات الطالبات للمجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول رقم (٥) : نتائج تحليل التباين المتلازم لاختبار الفروق في التحصيل البعدي بين متوسط درجات الطالبات للمجموعتين التجريبية والضابطة .

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية dl	متوسط المربعات	قيمة ف f	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم الأثر η2
التذكر	بين المجموعات	١٧.٥٢	١	١٧.٥٢	٦.٧١	دالة عند مستوى ٠.٠٥	١٣ %
	داخل المجموعات	١١٧.٥٢	٤٣	٢.٧٣			
	الكلي	١٣٥.٠٤	٤٤				
الفهم	بين المجموعات	٢٩.٩٠	١	٢٩.٩٠	١١.٣٧	دالة عند مستوى ٠.٠٥	٢٠.١٧ %
	داخل المجموعات	١١٨.٣١	٤٣	٢.٧٥			
	الكلي	١٤٨.٢١	٤٤				
التطبيق	بين المجموعات	٣.٥٢	١	٣.٥٢	٦.٤١	دالة عند مستوى ٠.٠٥	١٢.٤٦ %
	داخل المجموعات	٢٤.٧٣	٤٣	٠.٥٨			
	الكلي	٢٨.٢٥					
الكلي	بين المجموعات	١٣٣.٥٣	١	١٣٣.٥٣	٢٠.٥٩	دالة عند مستوى ٠.٠٥	٣١.١٤ %
	داخل المجموعات	٢٩١.٨٦	٤٣	٦.٧٩			
	الكلي	٤٢٥.٣٩					

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥، بين مجموعتي الدراسة على محاور الاختبار التحصيلي بأبعاده والدرجة الكلية للاختبار، وفيما يلي توضيح وعرض لهذه النتائج:

١ - **بالنسبة لمستوى التذكر**: يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف= ٦.٧١) دالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى التذكر لصالح المجموعة التجريبية. كما تشير قيمة مربع إيتا (η^2) إلى أن نسبة التباين المفسر الذي تحدثه المعالجة التجريبية (المتمثلة في استخدام الكمبيوتر) في التباين المنظم للمتغير التابع فيما يتصل بالاختبار التحصيلي لدى الطالبات عينة الدراسة ، يقدر بنسبة (١٣ %) مما يشير إلى تأثير متوسط للمعالجة التجريبية. على اعتبار أن التأثير الذي يفسر حد إلى ٦ % فأكثر يعد تأثير متوسط (أبوحطب وصادق ، ١٩٩٦م ، ص٤٤٢)

٢ - **بالنسبة لمستوى الفهم** : يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف = ١١.٣٧) دالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى الفهم لصالح المجموعة التجريبية. كما تشير قيمة مربع إيتا (η^2) إلى أن نسبة التباين المفسر الذي تحدثه المعالجة التجريبية (المتمثلة في استخدام الكمبيوتر) في التباين المنظم للمتغير التابع فيما يتصل بالاختبار التحصيلي لدى الطالبات عينة الدراسة ، يقدر بنسبة (٢٠.١٧ %) مما يشير إلى تأثير كبير للمعالجة التجريبية.على اعتبار أن التأثير الذي يفسر حد إلى ١٥ % فأكثر يعد تأثير كبير(أبو حطب وصادق ، ١٩٩٦م ، ص٤٤٢).

٣ - **بالنسبة لمستوى التطبيق** : يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف = ٦.٤١) دالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى التطبيق لصالح المجموعة التجريبية. كما تشير قيمة مربع إيتا (η^2) إلى أن نسبة التباين المفسر الذي تحدثه المعالجة التجريبية (المتمثلة في استخدام الكمبيوتر) في التباين المنظم للمتغير التابع فيما يتصل بالاختبار التحصيلي لدى الطالبات عينة الدراسة ، يقدر بنسبة (١٢.٤٦ %) مما يشير إلى تأثير كبير للمعالجة التجريبية. على اعتبار أن التأثير الذي يفسر حد إلى ٦ % فأكثر يعد تأثير متوسط (أبوحطب و صادق ، ١٩٩٦م ، ص٤٤٢)

٤ - **بالنسبة للمستوى الكلي (التذكر، الفهم ، التطبيق)** : يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف= ٢٠.٥٩) دالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥ وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

والضابطة على المستوى الكلي(التذكر، الفهم ، التطبيق) لصالح المجموعة التجريبية. كما تشير قيمة مربع إيتا (η^2) إلى أن نسبة التباين المفسر الذي تحدثه المعالجة التجريبية (المتمثلة في استخدام الكمبيوتر) في التباين المنظم للمتغير التابع فيما يتصل بالاختبار التحصيلي لدى الطالبات عينة الدراسة يقدر بنسبة (٣١.١٤ %) مما يشير إلى تأثير كبير للمعالجة التجريبية. على اعتبار أن التأثير الذي يفسر حد إلى ١٥ % فأكثر يعد تأثير متوسط (أبوحطب وصادق ، ١٩٩٦م ، ص٤٤٢).

- **مناقشة وتفسير النتائج** :

وبالرجوع إلى الجدول رقم (٥) يتبين أن للمعالجة التجريبية (الكمبيوتر) أثرا دالا إحصائيا. وبذلك تقبل فروض الدراسة الموجهة والتي تنص على:

١- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن باستخدام الكمبيوتر) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة التقليدية) في التحصيل البعدي لمستوى التذكر في العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن باستخدام الكمبيوتر) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة التقليدية) في التحصيل البعدي لمستوى الفهم في العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن باستخدام الكمبيوتر) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة التقليدية) في التحصيل البعدي لمستوى التطبيق في العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

٤- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن باستخدام الكمبيوتر) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة التقليدية) في التحصيل البعدي للمستوي الكلي (التذكر، الفهم، التطبيق) في العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

ويدل ذلك على أن استخدام الكمبيوتر من قبل المجموعة التجريبية أثناء دراسة وحدة التغير من سنن الله في الطبيعة في فصلي (التغيرات الفيزيائية والتغيرات الكيميائية والحيوكيميائية) ساعد على زيادة تحصيلهن الدراسي وذلك يرجع إلى :

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- استخدام الكمبيوتر كتعليم فردي ساعد الطالبة على التفاعل المستمر مع البرمجية العلمية المقدمة لها ، حيث منح للطالبة فرصة الاستمرار في التدريب أو الانتقال من جزء إلى آخر، أو الرجوع إلى أي نقطة من البرمجية كل على حسب قدراته ودافعيته واهتمامه.
- استخدام الكمبيوتر في تدريس الوحدة المقترحة متمثلا في التعلم الفردي أكد على إيجابية الطالبة والتوصل للمعرفة ذاتيا، وذلك له دور في زيادة التحصيل لدى الطالبة.
- إن طريقة عرض الأنشطة العملية في البرمجية التعليمية ساعد على تفاعل الطالبة واندماجها فيها مؤثرا ومتأثرا، وذلك من خلال محاكاة الأنشطة مما أسهم بشكل كبير في زيادة فهمهن للمادة العلمية، والتي بدوره ساعد على زيادة تحصيلهن الدراسي.
- أن طريقة التدريس باستخدام الكمبيوتر كتعليم فردي ساعد على حل مشكلة الكثير من الطالبات حين تقوم بحل أي سؤال بالخطأ أمام زميلاتها مما تسبب لها الإحراج في التعليم التقليدي، أما في هذا النوع من التعليم ساعد على إعطاء الطالبات الحرية الكافية للتصرف في المواقف التعليمية وفقا للفروق الفردية بينهن دون التعرض للإحراج.مما يعزز هذا النوع من التعليم.
- إن استخدام الكمبيوتر في التدريس ساعد في إنشاء بيئة تعليمية نشطة ومحفزة تحل محل التعليم التقليدي، كما أن إضافة عنصر التشويق واستخدام أنماط معينة للتغذية الراجعة ساعد على إثارة دافعية الطالبات إلى مزيد من التعلم.
- إن استخدام الكمبيوتر كتعليم فردي ساعد في تقديم المادة العلمية في أقصر وقت وأقل جهد ، وهذا يجعل المتعلمة قادرة على مواجهة المشكلات التي تتحداها في عصر يموج بالتغيرات التكنولوجية السريعة.

لعل هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة تؤكد على فعالية استخدام الكمبيوتر في تنمية التحصيل الدراسي في وحدة التغير من سنن الله في الطبيعة في فصلي التغيرات الفيزيائية والتغيرات الكيميائية والحيو كيميائية وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية التحصيل الدراسي كدراسة كل من (يوسف ، ٢٠٠٢م ، زبيدة محمد ، ٢٠٠١م سرايا ١٩٩٨م ، McGrath,et al,1997,Swarm,1991)

من خلال النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، وكذلك النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة: يعد استخدام الكمبيوتر في تدريس العلوم من الطرق الفعالة لتنمية التحصيل الدراسي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- **توصيات الدراسة**:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الباحثة يمكن تقديم عدد من التوصيات التالية :

7 ضرورة الإكثار من برامج التعليم الفردي باستخدام الكمبيوتر.

7 الاهتمام بتصميم برامج المحاكاة في التجارب العملية في كتب العلوم لأن ذلك يساعد على التغلب من مشكلة نقص الأدوات والأجهزة في معامل العلوم وأيضا التغلب من مشكلة احتياج التجارب العملية إلى فترة زمنية طويلة نوعا ما لظهور النتائج.

7 إخضاع البرمجيات الجاهزة في مختلف المواد الدراسية والمنتشرة في الأسواق إلى عمليات تقويم شاملة من حيث تصميمها وإنتاجها ودقة محتواها العلمي ومدى قدرتها على تحقيق الأهداف المنشودة لكل مادة على حده.

7 تدريب معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على تصميم وإعداد برامج تعليمية تقدم من خلال الكمبيوتر.كما يتم تدريبهن على الاستخدام الأمثل للكمبيوتر في التعليم.

7 استخدام الكمبيوتر في تدريس وحدات في العلوم للمرحلة المتوسطة بصفة عامة.

7 الاهتمام من جانب المعنيين بشئون التربية والتعليم عامة والمناهج وطرق التدريس خاصة بتكنولوجيا التعليم ولا سيما الكمبيوتر عند تطوير وتحديث التعليم.

- **الدراسات المقترحة** :

من الأبحاث والدراسات المستقبلية التي تقترح الباحثة إجراؤها ما يلي:

7 إجراء بحوث مماثلة للبحث الحالي في موضوعات أخرى في مقررات العلوم بالمراحل الدراسية المختلفة.

7 دراسات تتناول تجريب استخدام الكمبيوتر كتعليم فردي في تحقيق أهداف تعليمية أخرى في مقررات العلوم لطالبات المرحلة المتوسطة.

- **المراجع**:

١- إبراهيم ، مجدي عزيز (١٩٨٧م). **التقنيات التربوية**. الطبعة الثانية.القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٢- إبراهيم ، مجدي عزيز (٢٠٠٠م). **الكمبيوتر والعملية التعليمية في عصر التدفق المعلوماتي**. الطبعة الثانية. القاهرة : الإنجلو المصرية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٣- أبو حطب ، فؤاد و صادق ، آمال (١٩٩٦م).**مناهج البحث و طرق التحليل الإحصائي للعلوم النفسية والتربوية و الاجتماعية**. القاهرة : دار الإنجلو المصرية.

٤- إلينجتون، هنري (١٩٩٣م). **إنتاج المواد التعليمية**.ترجمة عبد العزيز بن محمد العقيلي. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.

٥- توفيق، روؤف عزمي (١٩٩٢م). مدى فعالية استخدام لكمبيوتر والأفلام التعليمية المتحركة والعوض العملية في تحقيق بعض أهداف تدريس الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. كلية التربية ، جامعة المنيا.

٦- جاد، محمد لطفي وآخرون (٢٠٠١م). **الاتصال والوسائل التعليمية قراءات أساسية للطالب المعلم**. الطبعة الأولى. القاهرة : مركز الكتاب للنشر.

٧- الحيلة ، محمد محمود (٢٠٠٠م). **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**.الطبعة الثانية. عمان: دار المسيرة.

٨- دنيور، يسري طه (١٩٩٨م). فاعلية استخدام الكمبيوتر في التحصيل الأكاديمي وتنمية القدرات الابتكارية بجانبيها المعرفي والوجداني في الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه. كلية التربية ، جامعة طنطا.

٩- زيتون ، حسن حسين (٢٠٠١م). **تصميم التدريس رؤية منظومية**. القاهرة: عالم الكتب.

١٠- زيتون ، كمال عبد الحميد (١٩٩٨م). **التدريس نماذجه ومهاراته**. كلية التربية. جامعة الإسكندرية. المكتب العلمي للكمبيوتر.

١١- سالم ، أحمد وسرايا ، عادل (٢٠٠٣م). **منظومة تكنولوجيا التعليم**. الطبعة الأولى.الرياض: مكتبة الرشد.

١٢- سرايا ، عادل أحمد (١٩٩٨م). فاعلية استخدام الكمبيوتر وبعض استراتيجيات التعليم الفردي في تنمية التحصيل الابتكاري والاتجاه نحو مادة العلوم في ضوء الأسلوب المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

١٣ - سعادة، جودة أحمد و السر طاوي ، عادل فايز (٢٠٠٣م). **استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم**. الطبعة الأولى. عمان: دار الشروق.

١٤- السعدني ، محمد أمين (٢٠٠٣م). أثر استراتيجيه بنائية مقترحة باستخدام الكمبيوتر في ضوء مفهوم السيادة النصفية على تصويب التصورات الخاطئة وإكساب المفاهيم و تنمية حب الاستطلاع في العلوم. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الزقازيق.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

١٥- السعدون ، حمود (١٩٩٨م). تعليم الحوسبة وحوسبة التعلم. **مجلة التربيـــة**. العدد (٢٦).

١٦- سلامة ، عبد الحافظ محمد(١٤١٦هـــ). **تشغيل الأجهزة التعليمية وصـــيانته**. الطبعة الأولى. عمان: دار الفكر.

١٧- ـــــــــــــــــ (١٩٩٦م). **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**. الطبعة الأولى.عمان: دار الفكر.

١٨- سيد ، فتح الباب عبد الحليم (١٩٩٥م).**الكمبيوتر في التعليم**. القاهرة: عـــالم الكتب.

١٩- شعراوي ، إحسان مصـــطفى (١٩٨٧م). **الكمبيـــوتر والتربيـــة وتـــدريس الرياضيات**. القاهرة: دار النهضة العربية.

٢٠- الشهراني، عامر عبدا لله والسعيد، سعيد محمد (١٤١٨هـــ).**تدريس العلـــوم في التعليم العام**. الرياض: جامعة الملك سعود.

٢١- صبري ، ماهر إسماعيل ، وكامـــل ، محـــب محمـــود(٢٠٠١م). **التقـــويم التربوي أسسه وإجراءاته**. الرياض، مكتبة الرشد.

٢٢- طه ، فوزي والكلزة ، رجب (١٩٨٣م). **المناهج المعاصرة** . الإســكندرية: منشأة المعارف.

٢٣- عباس ، هناء عبده (٢٠٠١م). فاعلية استخدام الكمبيـــوتر فـــي التحصـــيل الأكاديمي وتنمية القدرات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلـــة الابتدائيـــة. **مجلـــة التربية العلمية**. القاهرة، كلية التربية ، جامعة عين شمس.المجلد:(٤).العـــدد: (٢).

٢٤- العبد القادر، عبدا لله حسني (١٩٩٠م). آثار تدريس واســـتخدام الحاســـب على اتجاهات الرأي نحوها لدى الطلبة الجامعيين. دراسة ميدانية ، الريـــاض. **مجلة رسالة الخليج** ، العدد : (٣٤).

٢٥- العمري، أكرم محمود (١٩٩٨م). المعوقات التي تواجه تدريس الحاســـوب. الدوحة. اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافـــة والعلـــوم. **مجلـــة التربيـــة** المجلد (٢٧). العدد (١٢٤).

٢٦- الفار، إبراهيم عبد الوكيل(١٩٩٤م). التعليم والـــتعلم المعـــزز بالحاســـوب. **مجلة التعليم والحاسوب لدول الخليج العربيـــة**. الواقـــع وأفـــاق التطـــوير. الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٢٧- ---------- (٢٠٠٠م). **تربويات الحاسوب وتحديات مطلـــع القـــرن الحادي والعشرين** . الطبعة الثانية ، القاهرة : دار الفكر العربي.

٢٨- الفرجاني ، عبد العظـــيم عبـــد الســـلام (١٩٩٧م).**التربيـــة التكنولوجيـــة وتكنولوجيا التربية**. القاهرة: دار غريب.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٢٩- فلاتة ، مصطفى محمد(١٤١٦هـ). **المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم**. الطبعة الثالثة. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.

٣٠- الكلوب ، بشير عبد الرحيم (١٩٨٨م). التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم. عمان: دار الشرق للنشر والتوزيع.

٣١- كوليس ، بيتي (١٩٩٠م). الحاسب، مصدر أوضاع تعليمية جديدة **مستقبليات(مجلة التربية الفصلية)**، اليونسكو، العدد: (٢).

٣٢- محمد ، زبيدة محمد قرني (٢٠٠١م). فعالية استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الفردي باستخدام الكمبيوتر على التحصيل في مادة العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.**مجلة التربية العلمية**. كلية التربية. جامعة عين شمس .المجلد (٤). العدد.(٣٤). سبتمبر.

٣٣- محمد، مصطفى عبد السميع (١٩٩٩م). **تكنولوجيا التعليم دراسات عربية**. الطبعة الأولى. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

٣٤ - المغيرة ، عبدا لله بن عثمان (١٤١٨هـ).**الحاسب والتعليم**. الرياض: جامعة الملك سعود.

٣٥- المناعي، عبدا لله سالم (١٩٩٢م).الكمبيوتر وسيلة مساعدة في العملية التعليمية. الدوحة. اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة، **مجلة التربية** مطابع قطر الوطنية، السنة: (٢١)، يونيو.

٣٦- منصور ، أحمد حامد (١٩٩٢م) . المدخل إلى تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار الكتب المصرية.

٣٧- الموسى ، عبدا لله عبد العزيز(٢٠٠٢م). **استخدام الحاسب الآلي في التعليم**. الطبعة الثانية. الرياض:مكتبة الملك فهد الوطنية.

٣٨- لبيب ، رشدي (١٩٨٥م). معلم العلوم، مسئولياته، أساليب عمله ، إعداده نموه العلمي والمهني. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، الطبعة : (٣).

٣٩ - وزارة التربية والتعليم (بدون تاريخ). مشروع إدخال الحاسوب بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

٤٠- وزارة التربية والتعليم (١٤٢٨/١٤٢٩هـ).مقرر العلوم للصف الأول المتوسط - الفصل الدراسي الأول.

٤١- يوسف ، محرز عبده (٢٠٠٢م).فعالية تدريس الكيمياء بمساعدة الحاسوب في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي والدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي. الجمعية المصرية للتربية العلمية. **المؤتمر العلمي السادس التربية العلمية وثقافة المجتمع** . الإسماعيلية. (٢٨- ٣١). يوليو. المجلد (٢).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

42-Ayres, R. and Melear,C.T.(1998). Increased Learning of Physical Science Concepts Via Multimedia Exhibit Compared to Hands on Exhibit in A Science Museum Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching (**ERIC Document Reproduction Service** ED 418873).

43-Chio. B & Gennero.E.(1987). The Effectiveness of Using Computer Simulated Under Standing of the Volume Displacement Concept. **Journal of Research in Science Teaching**.Vol:(24).N : (6). Pp 39-89 .

44- Dick, W. (1995).Instructional Design and Creativity: A Response to the Critics, Educational Technology, Vol:(35),No:(4), Pp:(5-11).

45-Mathews,W.M &Winkle, L.W.:Microliteracy(1981) ,School Administrators. and Survival,Vol.15,No.3.P p 22-23

46-Shank, C, & Others (1994). Improving Creative Thinking Using Instructional Technology, Computer – Aided Abdicative Reasoning, **Educational Technology**, Vol:(73).N:(9).Pp(33-34).

47-Shaw, E.I (1984). Effects of the Use of Microcomputer Simulation on Concept Identification Achievement and Attitudes Toward Computer and Science Instruction of Middle School Students of Various levels of Logical Reasoning Ability ,un published E.D. Thesis the University of Gerogia.

48-Swarm, Christine, C (1991) Computer Assisted Mathematics Prescription Learning Pull- Out Program in an Elementary School Report Descriptive (141) **(ERIC Documents Reproduction Service** No ED : 335216)

49-McGrath.(1997).Multimedia Science Projects: Seven Case Studies **Journal of Research on Computing in Education**, Vo:30. No: 1. Pp 18-37 Maudlin.(1996). The Formative Evaluation of Computer – Based Multi – media programs, **Education Technology**, Vol :(36b), No:(2), Pp: (36-39).

50- Morgoline, BJ&Mish, Computer in the Classroom, New York, Washington, **Sparton Books,** 1974.

51 - Ploeger, F.D (1981).The Development and Evaluation of on Interactive Computer Program Simulation Designed to Teach Science Classroom Laboratory Safety to Preservice and In service Teachers, **Unpublished P.H.Thesis,** the University of Texas

52- Yang,J S (1987) Individualized Instruction Through Intelligent Computer Assisted Instruction;Aperspective,**Educational Technology , Vol (27)**,No:(3).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

Title of the study: Efficiency of Using the Computer to teach Science for Students in the First Intermediate Stage in Taif Province

Dr. Sameeha Mohammed Saeed Soliuman
College of Education- Taif University
KSA

Abstract

The present study aims to discover the efficiency of teaching science for the students in the first intermediate stage using the computer in Taif province.

The original community of this study is the girl student of the first class if Taif primary school related to ministry of Education the study covering two samples groups: Empirical of 24 student and Controlling group which also of 24 student.

The researcher has followed the semi empirical method which is known as pre post design and to obtain the study results the following statistical method has been followed 1- One trend correlative contrast analysis method so as to verify the statistical indication in differences between the empirical and controlling groups when examining achievement in learning science. 2-Eta Squas is for calculating the efficiency of using the computer in rising students a achievement in learning science.

The study has reached the following results:

1- There are statistical indication differences at level ≤ 0.05 between the average degree of empirical group (who use computer in their study) and the average degree of the controlling group (those who use traditional methods) in the post test at memory level for the empirical group.

2- There are statistical indication differences at level ≤ 0.05 between the average degree of empirical group (who use computer in their study) and the average degree of the controlling group (those who use traditional methods) in the post test at understanding level for the empirical group.

3- There are statistical indication differences at level ≤ 0.05 between the average degree of empirical group (who use computer in their study) and the average degree of the controlling group (those who use traditional method) in the post test at application level for the empirical group.

4- There are statistical indication differences at level ≤ 0.05 between the average degree of empirical group (who use computer in their study) and the average degree of the controlling group (those who use traditional methods) in the post test at(memory, understand, application , levels)for the empirical group.

In the light of the previous results the researcher has suggested different recommendations and different future studies in the field of raising students a achievement in learning science.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

البحث الثالث :

تصور مقترح لتطوير مناهج الرياضيات (الجبر) بالمرحلة المتوسطة فى المملكة العربية السعودية فى ضوء المعايير العالمية NCTM

إعـــــداد :

دكتورة / سامية حسنين عبد الرحمن بيومى هلال

مدرس المناهج وتعليم الرياضيات

بكلية التربية – جامعة بنها

OBEIKAN.COM

OBEIKAN.COM

تصور مقترح لتطوير مناهج الرياضيات (الجبر) بالمرحلة المتوسطة فى المملكة العربية السعودية فى ضوء المعايير العالمية NCTM

د . سامية حسنين عبد الرحمن بيومى هلال

- **مقدمة** :

يتميز عصرنا بالتطور المعرفي السريع فى كل المجالات ، ومن ثم تبدو الحاجة ملحة لتقويم وتطوير مناهج الرياضيات لتلحق بركب التطور المعرفي السريع ، فنشأت رابطة المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات فى الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM) National Council of Teacher of Mathematics ، "وقد قامت هذه الرابطة بمحاولات بدأت منذ عام ١٩٨٠ بإصدار وثيقة معايير تقييم المنهج المدرسي لمادة الرياضيات ، وتم اقتراح واحد وعشرين معياراً لتقييم قوة منهج الرياضيات وفاعليته ، وقد تطورت محاولات NCTM حتى توجت عام ١٩٨٩ بإصدار الوثيقة الخاصة بمعايير مادة الرياضيات لكافة المراحل الدراسية ." (أمل خصاونة ، مفيد أبو موسى ١٩٩٧ : ١٢٤)

وقد كانت معايير (NCTM:1989) خاصة بالمنهج ومعايير تقويم الرياضيات المدرسية (Curriculum and Standard for School Mathematics) ثم صدرت بعد ذلك معايير (NCTM 1991) الخاصة بالتدريس(Professional Standards of Seaching)، وتلا ذلك معايير (NCTM:1995) خاصة بتقييم الأداء) (Assessment Atandards) ومعايير(NCTM, 2000) الخاصة بمبادئ ومستويات للرياضيات المدرسية (Principals and Standard for School Mathematics).

وقد حددت وثيقة (NCTM:2000) المستويات المعيارية للرياضيات المدرسية فى مستويين أساسيين يضما عشرة مستويات فرعية :

- مستوى المحتوى (Content Standards) ويضم المستويات : الأعداد والعمليات عليها – الجبر والدوال – الهندسة – القياس – تحليل البيانات والاحتمالات.
- مستوى العملية (Process Standards) ويضم المستويات: حل المشكلات – الاستدلال والبرهنة – التمثيلات – الاتصال – الترابطات الرياضية . (ناجي ديسقورس ، ٢٠٠١ : ٣٠ – ٣٣) .

ويشمل المنهج الذي اقترحته (NCTM) على موضوعات رياضية ومشكلات تشبه المشكلات التي يقابلها التلاميذ فى الحياة والعمل ،حيث تمثلت فى موضوعات عن الميزانية والأرباح والتعداد السكاني وارتفاع درجة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الحرارة ، والتنبؤات الجوية ، وكل هذه الموضوعات يمكن التعبير عنها بالرسومات البيانية ، النسب المئوية .... وبذلك تتحقق أهداف الرياضيات من أجل الحياة أو العيش ، وتتحقق متطلبات المواطنة النشطة ، وتحل مشكلات العمل." (معصومة كاظم ، ٢٠٠١: ٤) .

كما إن معايير NCTM تعد الطلاب للقرن الواحد والعشرين ، ولكي يصبحوا قادرين على حل المشكلات ، ويتمكنوا من التواصل الرياضي والاستدلال الرياضي ، ليكونوا قادرين على عمل الرياضيات . (Ahmed Ibraheem, 1993,10) ،

- **الإحساس بالمشكلة**:

نبع الإحساس بالمشكلة من انخفاض مستوى طلاب الدول العربية فى المهارات الأساسية للرياضيات العالمية حيث أن " من شارك من طلاب الدول العربية ومنها المملكة العربية السعودية فى المسابقات العالمية مثل الدراسة الدولية فى العلوم والرياضيات (TIMMS:2004) أظهروا ضعفاً فى المهارات الأساسية للرياضيات .(محمد عبد الله النذير،٢٠٠٥ : ٨٥٦).

كما تنادي الكتابات والمؤتمرات بضرورة تطوير مناهج التعليم لكي يلاحق الانفجار المعرفي والتغيرات العالمية ويحقق الجودة (وليم عبيد ١٩٩٨)،(ناجي ديسقورس ، ٢٠٠٠) ،(مجدي عزيز ، ٢٠٠٠)،(المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربية ، ٢٠٠٠) ، (مؤتمر الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات : ٢٠٠١) ، (مؤتمرا لجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ٢٠٠٥)، (الحربى : ٢٠٠٣) .

وتؤكد الدراسات على ضرورة تقويم وتطوير مناهج الرياضيات وبخاصة الجبر فى ضوء معايير NCTM ، ومن هذه الدراسات(عدنان عابد ،٢٠٠١) (كرم لويز،٢٠٠٢) ،(محمد النذير، ٢٠٠٥) ، (Kulm:2000) ، (Dawn & others, 2001)

من هنا كان التفكير فى إجراء الدراسة الحالية كمحاولة لتطوير مناهج الرياضيات وبخاصة الجبر بالمرحلة المتوسطة فى المملكة العربية السعودية فى ضوء معايير NCTM حيث أنه لا توجد دراسة عربية – فى حدود علم الباحثة - تناولت تطوير الجبر فى المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية فى ضوء معايير NCTM ، كما أن "معايير NCTM عالمية تصلح لأى دولة مهما كانت ثقافتها وجغرافيتها كما ينادى بذلك المجلس الوطنى لمعلمى الرياضيات ." (عدنان عابد ، ٢٠٠١ : ١٧)

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- **مشكلة الدراسة** :

تتحدد مشكلة الدراسة فى كيفية تطوير مناهج الرياضيات (الجبر) بالمرحلة المتوسطة فى المملكة العربية السعودية فى ضوء معايير (NCTM) . ومن ثم تحاول الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين :

١- ما مدى توافر معايير (NCTM) فى مناهج الرياضيات (الجبر) بالمرحلة المتوسطة فى المملكة العربية السعودية ؟
٢- ما التصور المقترح لمناهج الرياضيات (الجبر) بالمرحلة المتوسطة فى المملكة العربية السعودية فى ضوء معايير (NCTM) ؟

- **مصطلحات الدراسة** :

١- تطوير المنهج : هو ذلك التغير الكيفي فى أحد أو بعض أو جميع مكونات المنهج والذي يؤدي إلى رفع كفاءة المنهج فى تحقيق غايات النظام التعليمي من أجل التنمية الشاملة . " (رشدى لبيب ، فايز مينا ، ١٩٩٣ ، ٢٤٩) .
٢- المعيار (Standard) : يعرف "وليم عبيد" المعيار بأنه " ما ينبغي أن يعرفه الطالب وما يمكن أن يقوم بأدائه من المهارات العقلية والعملية ، وما يكتسبه من قيم وسلوكيات والعبارات التي تحمل المعايير تصاغ بحيث تصف مهارة أو قدره أو هدفاً عاماً أو توصية رابطة " (وليم عبيد ، ٢٠٠٤ : ٣٠) .

- **حدود الدراسة** :

١- يقتصر البحث على وحدات الجبر بالمرحلة المتوسطة فى المملكة العربية السعودية (الصفوف الثلاثة) ، والفصلين الدراسيين الأول والثاني .
٢- يقتصر التحليل على أهداف ومحتوى الجبر بالمرحلة المتوسطة .
٣- التصور المقترح يقتصر على تحديد أهداف ومحتوى الجبر فى ضوء معايير (NCTM) للصفوف الثلاثة وللفصلين الدراسيين الأول والثاني .

- **أهداف الدراسة** :

١- التعرف على معايير NCTM الخاصة بالجبر فى المرحلة المتوسطة .
٢- تحديد مدى توافر معايير NCTM الخاصة بالجبر فى جبر المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية .
٣- وضع تصور مقترح للجبر بالمرحلة المتوسطة فى ضوء معايير NCTM.

- **أهمية الدراسة** :

تنبع أهمية الدراسة مما يلى :

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

١- توضيح معايير NCTM الخاصة بالجبر للاستفادة منها عند تطوير مناهج الرياضيات بالمرحلة المتوسطة .
٢- الوقوف على مدى توافر معايير NCTM في مناهج الرياضيات (الجبر) بالمرحلة المتوسطة فى المملكة العربية السعودية ، وهذا ينبه المسئولين عن مناهج الرياضيات إلى ضرورة تطويرها .
٣- تقديم تصور مقترح لأهداف ومحتوى الجبر بالمرحلة المتوسطة ، وهذا يمكن الاستفادة منه عند تطوير مناهج الرياضيات فى ضوء المعايير العالمية ومعايير الجودة.

- **إجراءات الدراسة** :

١- ترجمة معايير NCTM الخاصة بالجبر ، وتحكيم الترجمة من قبل عدد من المتخصصين فى مجال الرياضيات الأكاديمية ومجال طرق تدريس الرياضيات ، وذلك للتأكد من صدق الترجمة .
٢- تحليل أهداف الجبر بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية فى ضوء معايير NCTM ، والتأكد من صدق وثبات التحليل .
٣- تحليل محتوى الجبر بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية فى ضوء معايير NCTM ، والتأكد من صدق وثبات التحليل .
٤- وضع التصور المقترح للجبر (أهدافا ومحتوى) فى ضوء معايير NCTM وعرضه على مجموعة من المحكمين .
٥- عرض النتائج وتفسيرها ، وتقديم التوصيات والمقترحات .

- **الإطار النظرى** :

- **تطوير مناهج الرياضيات و معايير** NCTM :

"تمثل مناهج الرياضيات حجر الأساس بالنسبة للتطور الذي يحدث فى شتى المجالات والميادين ، للدرجة التي تجعلنا نزعم بأنه لا يمكن ملاحقة حركة المتغيرات العلمية المتنوعة والمتسارعة التي يموج بها العالم الآن بدون التسلح بالحد الأدنى من المفاهيم والمهارات الرياضية التى يتطلبها هذا الأمر، ولو استمر الانفجار التقني والعلمي بمعدلاته الحالية فان مناهج الرياضيات بمحتواها وبتنظيماتها الحالية ، سوف تمنى بالفشل الذريع فى تحقيق أهدافها المنشودة " (مجدى عزيز ، ٢٠٠٠ : ١٦) ، مما يوضح أهمية تطوير مناهج الرياضيات و البحث عن أفضل المعايير والسبل لتطويرها ، وهذا ما يقوم به البحث الحالى.

وتستند عملية تطوير مناهج الرياضيات على مجموعة من الأسس منها : الرياضيات المعيشية ، الرياضيات الوظيفية ، الرياضيات من أجل المتعة الرياضيات من أجل المستقبل ، الرياضيات فى خدمة العلوم الأخرى. (مجدى عزيز ، ٢٠٠٠: ٢٠-٢١)

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ومعايير NCTM تحقق هذه الأسس كما تذكر "معصومة كاظم "إن المعايير تحقق أهداف الرياضيات من أجل الحياة أو العيش وتحقق متطلبات المواطنة النشطة وتحل مشكلات العمل." (معصومة كاظم ، ٢٠٠١: ٤) كما أن مناهج الرياضيات المبنية على معايير ومبادئ NCTM تكون مميزة وتعد للمستقبل (Tami & others: 2001) ، ليس هذا وحسب ، بل إن معايير NCTM للرياضيات المدرسية تصف ما يتوقع من جميع طلاب التعليم العام أن يحصلوا عليه بعد دراستهم للرياضيات بمستوى عالي الجودة فى التعليم . (محمد النذير ، ٢٠٠٥ : ٨٦٦)

أى أن مراعاة معايير NCTM فى مناهج الرياضيات يسهم فى تحقيق معايير الجودة فى التعليم ، ولذلك ينبغي عند تطوير مناهج الرياضيات فى ضوء معايير الجودة مراعاة هذه المعايير.

- **معايير** NCTM :

هي معايير وضعها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية NCTM " ، وقد تم بناء هذه المعايير من خلال الأهداف المرتبطة بالمتعلمين وبحوث تعليم الرياضيات ، وكذلك الخبرات المهنية ، وكل معيار منها قد تم إعداده بحيث يبدأ بعباره حول ما يجب أن يتضمنه منهج الرياضيات من محتوى ." (NCTM ,1989,p(7))

"وينادى المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات بعالمية هذه المعايير وعدم حصرها فى حدود ثقافية أو جغرافية أو لغوية ، وعدم وجود معوقات أو محددات لغوية أو ثقافية تحد أو تعوق توظيف هذه المعايير فى محتوى مناهج الرياضيات المدرسية ، كما ينادى المجلس الوطنى لمعلمى الرياضيات بأن تتاح الفرصة لكل الطلاب باختلاف ثقافاتهم ولغاتهم أن يدرسوا ما تقدمه مناهج رياضية تقوم فى أساسها على هذه المعايير. (عدنان عابد ، ٢٠٠١ : ١٧) ، وهو هدف يجب أن تسعى كل الدول على اختلاف ثقافاتها لتحقيقه.

وهذه المعايير تقوم على ستة مبادئ هى :

١) مبدأ العدالة Equity يتطلب هذا المبدأ المساواة بين المتعلمين فى تعلم الرياضيات، وأن يكون لدي المعلم توقعات عالية عن قدرة تلاميذه ويكون تدعيمه للمجموعة لا للأفراد.
٢) مبدأ المنهج Curriculum يتطلب هذا المبدأ أن ينظر إلي المنهج علي أنه أكثر من تجميع لموضوعات وأنشطة تعليمية ، ويجب أن يركز المنهج على المفاهيم الأساسية التي توضح طبيعة الرياضيات ،وأن يكون المنهج مترابطاً ومتسقاً منطقيًا عبر الصفوف الدراسية والمراحل التعليمية .
٣) مبدأ التدريس Teaching ينادي هذا المبدأ بتدريس الرياضيات بفاعلية وذلك بأن يتعرف المعلم الخلفية العلمية التي يأتي بها الطالب إلي

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الموقف التعليمي ،ويقومها حتى يتمكن من تصميم أنشطة تعليمية تستثير فكر الطالب ،ومن ثم يشعر بالمتعة أثناء التعلم مما يدفعه إلى مزيد من التعمق فى الرياضيات.

٤) مبدأ التعلم Learning يجب علي المتعلم تعلم الرياضيات بفهم وعمق وأن يتعامل معها بطريقة مباشرة حتي يستطيع تكوين معلومات جديدة.

٥) مبدأ التقييم Assessment يجب أن يدعم التقييم أهمية الرياضيات ، وأن يقدم تغذية راجعة للطالب توضح له مدى التطور الحادث فى مستواه وسبل الارتقاء بهذا المستوى.

٦) مبدأ التقنية Technology يؤكد هذا المبدأ على أهمية استخدام التقنية فى تعليم وتعلم الرياضيات ، حيث تعد عاملاً مساعداً ومهما فى تسريع معدل التعلم، تحسين قدرة المتعلم علي التعلم .

وتصنف المعايير حسب المستويات العمرية التالية :

- المستوى الأول : من الروضة إلى الصف الثاني الابتدائي (K – 2)
- المستوى الثاني : من الصف الثالث الابتدائي حتى الصف الخامس (3 – 5)
- المستوى الثالث : من الصف السادس حتى الصف الثامن ، (6 – 8) هو يمثل المرحلة المتوسطة .
- المستوى الرابع : من الصف التاسع حتى الصف الاثنى عشر (9 – 12) ، وهو يمثل المرحلة الثانوية .

وما تهتم به هذه الدراسة هو معايير الجبر فى المرحلة المتوسطة (6 – 8) وسوف يأتي الحديث عنها لاحقا فى إجراءات الدراسة .

- **الدراسات السابقة** :

فى الواقع توجد توجهات بحثية متنوعة حول تقويم وتطوير مناهج الرياضيات فى المملكة العربية السعودية كدراسة (محمود شوق ، ١٩٨٦) (عبد العزيز العزوز ، ١٩٩٠)، (حمدى مرسى ، ١٩٩٥)، (زينب عبد الغني ، ١٩٩٩) ، (المركز العربي لدول الخليج العربية ، ٢٠٠٠)،(الحربى : ٢٠٠٣) ، وهذا يعكس اهتمام الباحثين بذلك المجال ، وحيث أن البحث الحالى يهتم بوضع تصور مقترح لتطوير مناهج الرياضيات فى ضوء معايير (NCTM) ، لذلك سوف تعرض الباحثة الدراسات العربية والعالمية التى توصلت إليها فى هذا المجال :

١) **دراسة (رضا أبو علوان ، ١٩٩٩)** : هدفت إلى تطوير جوانب التعلم الوجدانية المتضمنة فى منهج الرياضيات بالمرحلة الإعدادية بسلطنة عمان فى ضوء معايير NCTM ، وقد استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى لكتب الرياضيات بالصف الثاني الإعدادي بسلطنة عمان ، كما أعد الباحث استبياناً مكوناً من (٢٧) مفردة ، وتم تطبيقه على (٥٠) معلماً

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ومعلمة فى نهاية شهر أبريل ١٩٩٩ ، حسب الباحث المتوسطات والنسب المئوية لاستجابات المعلمين لكل عبارة من عبارات الاستبيان ، أوضحت نتائج الدراسة أن كتاب النشاط ودليل المعلم لا يعتبرا كافيين لتقديم أنشطة ترتبط بتنمية التعلم الوجداني عند التلاميذ ، كما أن نتائج الدراسة تشير إلى عدم اهتمام معلمي الرياضيات بالأعداد للأنشطة الوجدانية أو اختيار وسائل تعليمية تساعد فى إكساب المتعلمين القيم الجمالية للرياضيات وقد أرجع الباحث ذلك إلى حجم المحتوى المعرفي لمناهج الرياضيات والذى يهتم به معلمو الرياضيات بدرجة أكبر .

٢) **دراسة (عدنان عابد ،٢٠٠١)** : هدفت إلى بحث مدى توافق مادة الإحصاء الواردة فى محتوى كتب الرياضيات فى سلطنة عمان لمختلف مراحل الدراسة قبل الجامعة مع معايير مناهج الرياضيات المدرسية الصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTM ، وقد استخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى فى ضوء معايير (NCTM:1989) لاعتبار الباحث أن معايير ١٩٨٩ أكثر تفصيلاً من معايير ٢٠٠٠ ، قد كشفت نتائج الدراسة عن أن مدى التوافق بين محتوى كتب الإحصاء ، ومعايير (NCTM) يتراوح بين متوسط وضعيف ، قد أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر فى محتوى كتب الإحصاء ، كذلك كتب الجبر والهندسة .

٣) **دراسة (كرم لويز ، ٢٠٠٢)** : هدفت إلى دراسة الواقع الفعلي لمناهج الرياضيات بالمرحلة الثانوية فى مصر فى ضوء معايير ومستويات الرياضيات المدرسية العالمية NCTM،وقد تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى ، بمعالجة البيانات إحصائيا ، أشارت نتائج الدراسة إلى أن التمرينات المتضمنة بكتب الرياضيات بالمرحلة الثانوية لا ترقى بمستوى الطالب لبناء واشتقاق معرفة رياضية جديدة، كما أن المحتوى لا يهتم بتفسير الظواهر الطبيعة والاجتماعية ، وأن ما يقدمه محتوى المنهج من مفاهيم ومهارات وتطبيقات لا يتناسب مع خصائص وحاجات الطلاب قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لبناء منهج الرياضيات بالمرحلة الثانوية فى ضوء معايير ومستويات الرياضيات المدرسية العالمية.

٤) **دراسة (عثمان السواعي ، ٢٠٠٤)** : هدفت إلى تطوير مناهج الرياضيات فى الإمارات العربية المتحدة وفقا للمعايير العالمية NCTM للرياضيات المدرسية ، وقد تم بناء وثيقة منهج الرياضيات مستندة إلى عشرة معايير للرياضيات المدرسية هي نفس المعايير التي حددتها (NCTM 2000) ، وقد أشارت نتائج تجربة البحث إلى أن كتاب التلميذ يتميز بمجموعة من المميزات أهمها : التركيز على عمليات حل المسائل

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

التركيز على عملية التواصل ، وربط الرياضيات بالحياة ومجالات المعرفة الأخرى .

٥) **دراسة (محمد النذير ، ٢٠٠٥)** : هدفت إلى مطابقة معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات فى الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM) فى مجال الهندسة والقياس مع وثيقة منهج الرياضيات فى المملكة العربية السعودية للمرحلة المتوسطة ومحاولة المواءمة بينهما ، وقد قام الباحث بترجمة معايير (NCTM) فى مجالي الهندسة والقياس ، وتحكيم الترجمة على عدد من المحكمين ، وقام الباحث بتحليل محتوى وثيقة منهج الرياضيات للمرحلة المتوسطة فى المملكة العربية السعودية فى مجالي الهندسة والقياس باستخدام قائمة معايير NCTM ، وقد أكدت نتائج الدراسة أن ٤٣% من مجموع المواصفات المعيارية لـ NCTM لم تتحقق فى وثيقة منهج الرياضيات فى المملكة العربية السعودية ، وهي نسبة كبيرة تتطلب من الوثيقة إعادة تضمين مثل هذه المعايير ، وقد قدمت الدراسة مقترحات للمواءمة بين معايير NCTM ووثيقة منهج الرياضيات فى المرحلة المتوسطة فى مجالي الهندسة و القياس.

٦) **دراسة (معتز إبراهيم : ٢٠٠٨)**: هدفت الدراسة إلى التعرف واقع تجربة التقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية فى عرعر بالمملكة العربية السعودية فى ضوء معايير (NCTM) ، والتعرف على مدى اتساق أهداف و محتوى كتب الرياضيات للصفوف من الأول حتى الرابع مع مستويات NCTM ، وقد قام الباحث بتحليل أهداف ومحتوى كتب الصفوف الأربعة وفق مستويات NCTM ، وتحليل العمليات الرياضية الموجودة بتلك الكتب وفق مستويات NCTM ، وقد أكدت النتائج على وجود نقاط اتفاق واختلاف في الأهداف وكان هناك تطابق شبه تام الأهداف الخاصة بالصفين الأول والثاني ، ونقاط خلاف فى الأهداف الخاصة بالصفوف ٣-٥ فى مستوى الجبر وتحليل البيانات ، ووجود نقاط اتفاق لمحتوى الكتب للأربع صفوف مع مستويات NCTM .

٧) **دراسة أندرسون (Anderson : 1991)** هدفت الدراسة إلى إجراء مسح لمدى نشر منهج NCTM ومعايير التقويم فى نيويورك ، وقد تم أخذ رأى عينة من المعلمين (٧٢٦) ، وقد أظهر المسح أن (٣٨١) من إجابات المعلمين تظهر أنهم حذرين من المعايير، واتضح أيضا من النتائج أنه لايوجد فرق دال فى مستوى الحذر بين المعلمين فى المؤسسات العامة والخاصة ، وأيضا ٥٢% من هؤلاء المعلمين شعروا بأن المعايير تغير طرق التدريس على الأقل إلى حد ما ، فى حين أن ٢٧% قرروا بأن

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المعايير لا تغير فى طرق تدريسهم ، وقد وصف الأغلبية من المجيبين الوضع الراهن من تعليم الرياضيات على أنه مثير للمشكلات. أي أن معايير NCTM تغير من طرق التدريس التي يستخدمها المعلمون .

٨) **دراسة كراوفورد وأخرين (Crawford & others:1993)** هدفت الدراسة إلى جمع بيانات وتقويم عن توسعة مشروع لتطبيق معايير NCTM فى الجبر ١ ، فقد تم إعداد منهج جديد للجبر فى ضوء معايير NCTM ليناسب طلاب المدرسة الثانوية ، ويؤكد المنهج الجديد على حل المشكلات ، استخدام الآلة الحاسبة البيانية ، تطبيقات من الحياة الواقعية وتم تدريب ٧٧ معلم على المنهج الجديد ، وتطبيق اختبار قبلى واختبار بعدى لجمع بيانات منهم بشأن توسعة منهج الجبر الجديد ، قد أشارت النتائج إلى وجود تحول ايجابي لدى المعلمين فى معرفة المنهج الجديد وتأييد مقرر الجبر لكل الطلاب .

٩) **دراسة أن أمولد (Ann Amold : 1999)** هذه الدراسة فحصت تحصيل طلاب المدرسة الابتدائية لتحديد ما إذا كان منهج الرياضيات المبنى على معايير NCTM والذى يتم تعليمه بواسطة معلمين مدربين أكثر أم أقل تأثيرا من المنهج التقليدي المستخدم حاليا ، وتم استخدام مجموعة تجريبية غير عشوائية من ١٣ معلما ، تم تدريبهم على تدريس المنهج الجديد لتلاميذهم وبعد استبعاد ثلاثة معلمين ، أصبح عدد معلمى التجريبية ١٠ وتم أخذ فصولهم ، كان عدد معلمي الضابطة ٢٤ معلم وتم استخدام اختبارات Lowa Tests للمهارات الأساسية للرياضيات واختبار NCEs قبليا وبعديا ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طلاب التجريبية الذين تم تعليمهم بالمنهج الجديد فى اختبارات NCEs ، أى أن مناهج الرياضيات المبنية على معايير NCTM تنمى التحصيل والمهارات الأساسية للرياضيات.

١٠) **دراسة كولم وآخرين (Kulm & others, 2000)** : هدفت الدراسة إلى تحليل عدد من كتب الجبر التي تدرس فى الولايات المتحدة الأمريكية وفق معايير (NCTM) ، واستخدمت الدراسة معيار الجبر لتحليل محتوى تلك الكتب ، وتوصلت الدراسة إلى أن الكتب تعمل بشكل جيد فى ربط الطلاب بمسائل ذات قيمة من خلال الوسائل والأنشطة ، وأن الكتب تعمل على تطور العلاقات الجبرية وتمثيل الكميات ، وأوصت الدراسة بتطوير كتب الجبر لتوافق معايير NCTM.

١١) **دراسة داون وآخرين (Dawn & others, 2001)**: هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة الدورية بين البحث العلمي ومعايير NCTM ، وقد توصلت

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين البحث العلمي ومعـايير NCTM وأن المعايير تؤثر بشكل كبير فى برامج الرياضيات التعليمية ، وأن كـلا من المعايير والبحث العلمي يؤثر ويتأثر بالآخر ، ودعت الدراسـة إلـى الإفادة من معايير (NCTM) فى تعليم الرياضيات وتأليف الكتب الدراسية

١٢) **دراسة ميشيل (Michele:2007)** هدفت الدراسة إلى التعـرف علـى ممارسات التقييم التى يستخدمها أعضاء المدرسـة الثانويـة المنضـمين لجمعية NCTM ، قد تم إجراء مسح على عينة مكونة من ٢٦٢ معلم من معلمى الرياضيات فى ٩ ولايات ، وقد أكدت الدراسة علـى أن النسـبة الأكبر من المعلمين يستخدمون أشكال التقييم التقليديـة ، و التـى يعـدها المدرس ذاته (الاختبارات الأساسية ، الاختبارات القصيرة) لتقييم تعلـم الطالب والنسبة الأقل من المعلمين يستخدمون (الأسئلة المقالية ، الأسئلة الشفوية ، والمشاريع الجماعية) ، كما أ وضـحت النتـائج أن المعلمـين يستخدمون التقييم القائم على الأداء بشكل غيـر منـتظم رغـم تفضـيل NCTMللتقييم القائم على الأداء ومهارات التفكير العليا والفهم العميـق، أي أن المنهج القائم على معايير NCTM يهتم بالفهم العميـق ومهـارات التفكير العليا.

- **تعليق على الدراسات السابقة :**

١- اهتمت بعـض الدراسـات بتقـويم منـاهج الرياضـيات فـى ضـوء معاييرNCTM ، وهذا يتفق مع الدراسة الحالية بينمـا الاخـتلاف فـى أسلوب التحليل ، وفى نوعية الكتب التي تـم تحليلهـا ، ومـن هـذه الدراسات (عدنان عابد:٢٠٠١) ،(محمد النذير: ٢٠٠٥)،(معتـز إبراهيم : ٢٠٠٨) ، (Kulm : ٢٠٠٠) بينما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة Kulm فى تحليل الجبر .

٢- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (محمد النـذير: ٢٠٠٥) فـى معـايير التقويم ، ولكن دراسة النذير قومت الهندسة بينما الدراسة الحالية قومـت الجبر ، كما أن الدراسة الحالية وضعت تصور مقتـرح للجبـر، بينمـا دراسة النذير وضعت مقترحات المواءمة .

٣- تؤكـد دراسـة (Kulm:2000): ، (Dawn & others, 2001) علـى ضرورة تطوير مناهج الرياضيات فى ضوء NCTM ، وهذا ما تقوم به الدراسة الحالية.

٤- يتضح من الدراسات الأجنبية فى هذا المحور أن المناهج المعـدة فـى ضوء NCTM تتمتع بالمميزات التالية :

- تلقى قبولا من المعلمين .
- تساعد على إتقان التلاميذ للمهارات الأساسية فـى الرياضـيات وتزيـد التحصيل.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

7 تغير طرق التدريس لدى المعلمين .
7 تعتمد هذه المناهج على قياس الفهم العميق ومهارات التفكير العليا واستخدام اختبارات الأداء أكثر من الاختبارات التقليدية.

• إجراءات الدراسة :

• **أولا: ترجمة معايير** (NCTM) **الخاصة بالجبر فى المرحلة المتوسطة**:

تم الرجوع إلى معايير (NCTM:2005)[1] الخاصة بالجبر فى الصفوف من(٦-٨) وقامت الباحثة بترجمتها ، وعرض الترجمة على مجموعة من المتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس ، والرياضيات الأكاديمية وذلك للتأكد من صدق الترجمة ، وقد طلب المحكمون إعادة صياغة بعض الكلمات والمعايير ، وقامت الباحثة بالتعديل فى ضوء أرائهم ، والجدول التالي يوضح معايير (NCTM) فى مجال الجبر للصفوف من(٦-٨) أى المناظرة للمرحلة المتوسطة.

جدول(١): معايير NCTM الخاصة بالجبر للصفوف من ٦-٨

م	المعيار الرئيس	م	المواصفات المعيارية الفرعية (التوقعات)
١	فهم النماذج والعلاقات والدوال.	(١-١)	تمثيل وتحليل وتعميم تنوع من النماذج والجداول الرسوم والكلمات وإن أمكن القواعد الرمزية .
		(١-٢)	
		(١-٣)	ربط ومقارنة صور مختلفة من التمثيلات للعلاقة .
٢	تمثيل وتحليل المواقف الرياضية والتراكيب باستخدام الرموز الجبرية	(٢-١)	التعرف على الدوال الخطية أو غير الخطية وتباين خصائصهم من الجداول أو الرسومات أو المعادلات .
		(٢-٢)	تطوير المفاهيم الأولية للاستخدامات المتنوعة للمتغيرات.
		(٢-٣)	اكتشاف العلاقات بين التعبيرات الرمزية والتمثيل البياني بخطوط مستقيمة مع التركيز على معنى الجزء المقطوع من المحور وميل الخط المستقيم .
		(٢-٤)	استخدام الرموز الجبرية لتمثيل الصيغ اللفظية وحل المشكلات وخاصة تلك التي تتضمن علاقات خطية .
٣	استخدام النماذج الرياضية لتمثيل وفهم العلاقات الكمية.	(٣-١)	ادراك وايجاد صيغ مكافئة للتعبيرات الجبرية البسيطة وحل المعادلات الخطية.
٤	تحليل التغير فى السياقات المختلفة.	(٤-١)	نمذجة وتمثيل وحل المشكلات في سياق الدروس باستخدام التمثيلات المختلفة مثل الرسومات البيانية والجداول والمعادلات . استخدام الرسومات البيانية لتحليل طبيعة التغيرات فى الكميات الموجودة فى العلاقات الخطية .

[1] أنظر ملحق ٢

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- **ثانياً : تقويم مناهج الرياضيات (الجبر) بالمرحلة المتوسطة فى المملكة العربية السعودية فى ضوء معايير** NCTM .

أ- دراسة وتحليل الأهداف العامة لمادة الجبر في المرحلة المتوسطة وكذلك أهداف الجبر بكل صف من الصفوف الثلاثة ، وذلك بمراجعة أهداف تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة وأهداف تدريس الرياضيات فى الصفوف الثلاثة من وثيقة منهج الرياضيات ، والجدول التالي يوضح توزيع أهداف الجبر بالصفوف الثلاثة من المرحلة المتوسطة طبقاً لتصنيف مجالاتها فى كل صف .

جدول (٢) : توزيع أهداف الجبر فى الصفوف الثلاثة من المرحلة المتوسطة طبقاً لتصنيف مجالاتها فى كل صف

تصنيف المجـــالات	النسب المئوية لعدد الأهداف تبعا لتصنيفاتها فى كل درس						العـــدد الكـــلى	
	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث			
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
أهداف معرفية	١	%٢٥	٢	%٣٣.٣	١	%٢٥	٤	٢٨.٦ %
أهداف مهارية	٣	%٧٥	٤	%٦٦.٧	٣	%٧٥	١٠	٧١.٤ %
أهداف وجدانية	-	-	-	-	-	-	-	-
المجموع	٤	%١٠٠	٦	%١٠٠	٤	%١٠٠	١٤	%١٠٠

ويتضح من الجدول السابق أن :

- عدد الأهداف الخاصة بتدريس الجبر فى الصفوف الثلاثة من المرحلة المتوسطة هي على الترتيب (٤) ، (٦) ، (٤) وهي تمثل قيمة كبيرة إذا ما قورنت بمجموع أهداف الرياضيات فى الصفوف الثلاثة (١٩هداف لكل صف) حيث تبلغ نسبتها على الترتيب (٤٤,٤%) ، (٥٤,٥%) (٤٤,٤%) .
- تمثل النسب المئوية لعدد الأهداف المعرفية بالصفوف الثلاثة الأول والثاني والثالث على الترتيب (٢٥%) ، (٣٣,٣%) ،(٢٥%) وذلك بالنسبة للمجموع الكلي لأهداف الجبر بكل صف على حده.
- تمثل النسبة المئوية لعدد الأهداف المهارية بالصفوف الثلاثة على الترتيب (٧٥%) ،(٦٦,٧%) ، (٧٥%) بالنسبة للمجموع الكلي لأهداف الجبر بكل صف على حده
- لا توجد أهداف وجدانية بالصفوف الثلاثة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- **نتائج عملية تحليل الأهداف**

الجدول التالي يوضح نتائج تحليل أهداف الجبر بالصفوف الثلاثة فى المرحلة المتوسطة فى ضوء معايير NCTM)

جدول (٣) : تحليل أهداف الجبر بالمرحلة المتوسطة بالصفوف الثلاثة فى ضوء معايير (NCTM)

عدد الأهداف فى الصفوف	المعايير	١-١		٢-١		٣-١		١-٢		٢-٢		٣-٢		٤-٢		١-٣		١-٤		مج
	تصنيف الأهداف	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
الأول (٤)	معرفية	١	٢٥	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	١	٢٥
	مهارية	-	-	١	٢٥	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٢	٥٠	-	-	٣	٧٥
	وجدانية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	مجموع	١	٢٥	١	٢٥	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٢	٥٠	-	-	٤	١٠٠
الثانى(٦)	معرفية	-	-	١	١٦.٦	-	-	١	١٦.٦	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٢	٣٣.٣
	مهارية	-	-	١	١٦.٦	-	-	١	١٦.٦	-	-	-	-			١	١٦.٦	١	١٦.٦	٤	٦٦.٦
	وجدانية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	مجموع	-	-	٢	٣٣.٣	-	-	٢	٣٣.٣	-	-	-	-			١	١٦.٦	١	١٦.٦	٦	١٠٠
الثالث(٤)	معرفية	-	-	-	-	-	-	١	٢٥	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	١	٢٥
	مهارية	١	٢٥	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	١	٢٥	١	٢٥			٣	٧٥
	وجدانية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	مجموع	١	٢٥	-	-	-	-	١	٢٥	-	-	-	-	١	٢٥	١	٢٥	-	-	٤	١٠٠

من الجدول يتضح أن :

- العدد الكلى لأهداف تدريس الجبر بالمرحلة المتوسطة أربعة عشر (١٤) هدفاً وهي موزعة على الصفوف الثلاثة على الترتيب (٤)، (٦)، (٤) .
- عدد أهداف تدريس الجبر بالصف الأول المتوسط (٤) أهداف منها هدف معرفي واحد (١) بنسبة (٢٥%) ، ثلاثة (٣) أهداف مهارية بنسبة (٧٥%) ، ولا توجد أهداف وجدانية ، وقد توزعت هذه الأهداف على معايير (NCTM) كما يلى :
- هدف واحد (١) بنسبة (٢٥%) يعكس معيار (١-١) ، هدف واحد (١) يعكس معيار (١-٢) ، وهو يمثل (٢٥%) من الأهداف. و هدفين (٢) بنسبة (٥٠%) يعكس معيار (٣-١) ، أما باقي معايير (NCTM) لم يتم تمثيلها فى أهداف تدريس الجبر بالصف الأول المتوسط .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- بلغ عدد أهداف تدريس الجبر بالصف الثاني المتوسط ستة (٦) أهداف منها هدفين(٢) معرفيين بنسبة (٣٣.٣%) ، أربعة(٤) أهداف مهارية بنسبة (٦٦.٦٦%)، ولا توجد أهداف وجدانية ، وقد توزعت هذه الأهداف على معايير (NCTM) كما يلى :
- انطبق هدفين على معيار (١-٢) بنسبة (٣٣.٣%) ، كما انطبق هدفين على معيار (٢-١) بنسبة (٣٣.٣%) ،(١) هدف ينطبق على معيار (٣-١) بنسبة (١٦.٦٦ %) من الأهداف ، وانطبق (١) هدف على معيار (٤-١) ، وهو يمثل (١٦.٦٦%) من الأهداف ، أما باقي معايير (NCTM) لم تتوافر فى أهداف تدريس الجبر بالصف الثاني المتوسط
- وصل عدد أهداف تدريس الجبر بالصف الثالث المتوسط أربعة (٤) أهداف منها هدف واحد (١) بنسبة ٢٥% معرفي ، ثلاثة (٣) أهداف مهارية بنسبة ٧٥% ، ولا توجد أهداف وجدانية ، قد انطبقت هذه الأهداف على معايير (NCTM) كما يلى :
- انطبق الهدف المعرفى وهو يمثل ٢٥% من الأهداف على معيار (٢-١) ، انطبق هدف مهارى واحد(١) وهو يمثل ٢٥% من أهداف الصف الثالث المتوسط علي معيار (١-١) ، انطبق هدف واحد (١) مهارى بنسبة (٢٥%) من أهداف الصف الثالث المتوسط على معيار (٢-٤) ، انطبق هدف واحد (١) مهارى على معيار (٣-١) ، وهو يمثل (٢٥%) من أهداف الصف الثالث المتوسط ، أما باقي معايير (NCTM) لم تتوافر فى أهداف الصف الثالث المتوسط .

ومما سبق يتضح أن معايير (NCTM) التي تؤكد عليها أهداف الجبر بالمرحلة المتوسطة هي المعيار (١-١) ، (١-٢) ، (٢-١) (٢-٤)،(٣-١) حيث تتوافر بدرجة متوسطة ، المعيار (٤-١) توافر بدرجة ضعيفة ، أما بقية المعايير (١-٣) ، (٢-٢) ، (٢-٣) فكانت غير متوفرة فى أهداف وحدات الجبر بالمرحلة المتوسطة .

- **التأكد من صدق وثبات التحليل** :

تم التأكد من صدق التحليل بعرضه على مجموعة من المحكمين ، تم التأكد من ثبات التحليل بإعادة التحليل فأعطى نفس النتيجة .

- **تفسير نتائج تحليل الأهداف** :

١- بالنسبة للصف الأول المتوسط :

- بلغ عدد الأهداف المعلنة فى وثيقة مناهج الرياضيات بالمملكة العربية السعودية للصف الأول المتوسط والخاصة بالجبر أربعة(٤) أهداف

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

منها هدف واحد (١) معرفى ، ثلاثة(٣) أهداف مهارية ، ولا يوجد أى هدف فى المجال الوجدانى ، مما يدل على عدم اهتمام أهداف وحدات الجبر بتنمية الجانب الوجدانى لدى الطالبات ، وهذا يتفق مع ما توصل إليه(رضا أبو علوان ، ١٩٩٩) ، وهو ما يؤثر سلبا على ميل الطالبات نحو تحقيق أهداف الجبر و حتى تلك الأهداف التى توافقت مع معايير (NCTM).

- توافقت الأهداف المعرفية والمهارية المذكورة مع معايير (NCTM) رقم (١-١) ، (١-٢) ، (٣-١) بنسبة تتراوح بين ٢٥-٥٠% ، وهى نسبة متوسطة ، ولم تتوافق أهداف وحدات الجبر بالصف الأول المتوسط مع بقية معايير(NCTM).

٢- بالنسبة للصف الثاني المتوسط :

- بلغ عدد أهداف الجبر بالصف الثانى المتوسط كما وردت فى وثيقة مناهج الرياضيات ستة (٦) أهداف منها هدفين (٢) معرفيين، أربعة (٤) أهداف مهارية ، ولا يوجد هدف وجدانى واحد مما يعنى عدم اهتمام وحدات الجبر بالصف الثانى المتوسط بالأهداف الوجدانية ، وهذا أيضا يؤثر سلبا على ميل الطالبات نحو تحقيق أهداف الجبر ومعايير(NCTM).
- عكست الأهداف المعرفية و المهارية لوحدات الجبر بالصف الثانى المتوسط معايير (NCTM) رقم (١-٢) ، (٢-١) ، بنسبة ٣٣% وهى درجة متوسطة وعكست معيارى(٣-١) ، (٤-١) بدرجة ضعيفة فى حين لم تراعى باقي معايير (NCTM).

٣- بالنسبة للصف الثالث المتوسط :

- بلغ عدد الأهداف المشار إليها فى الوثيقة أربعة (٤) أهداف منها هدف معرفى واحد (١)،وثلاثة(٣) أهداف مهارية ، ولا يوجد هدف وجداني واحد مما يؤكد على إهمال أهداف الجبر بالصف الثالث من المرحلة المتوسطة للجوانب الوجدانية.
- عكست أهداف الصف الثالث المتوسط معايير (١-١) ،(٢-١) ، (٢-٤) ، (٣-١) بدرجة متوسطة ، ولم تتوافق أهداف الصف الثالث المتوسط باقي معايير (NCTM) .

ب- دراسة وتحليل محتوى الجبر بالمرحلة المتوسطة فى الصفوف الثلاثة للفصلين الأول والثاني .

يوضح الجدول التالى المقررات التي شملتها عملية التحليل .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول (٤): مقررات الجبر بالمرحلة المتوسطة التي شملتها عملية التحليل

م	الصف الدراسي	الفصل الدراسي	سنة الطبع
١	الأول	الأول	٢٠٠٨/٢٠٠٧
٢	الأول	الثاني	٢٠٠٨/٢٠٠٧
٣	الثاني	الأول	٢٠٠٨/٢٠٠٧
٤	الثاني	الثاني	٢٠٠٨/٢٠٠٧
٥	الثالث	الأول	٢٠٠٨/٢٠٠٧
٦	الثالث	الثاني	٢٠٠٨/٢٠٠٧

وقد مرت عملية تحليل محتوى الجبر المشار إليها فى الجدول السابق بالخطوات التالية :

١- تحديد أداه التحليل والتأكد من صدقها:

أداة التحليل هي قائمة معايير NCTM الخاصة بالجبر للصفوف (٦-٨) حيث تم ترجمتها والتحقق من صدق الترجمة على يد مجموعة من المحكمين "وهي أداه تتمتع بقدر كبير من الصدق لقبولها عالميا ومرورها بفترات طويلة من الغربلة والتحسين ، وقد تم إعدادها وتعديلها على يد رابطة المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات الذي يشمل أكثر من ٩٠ ألف من معلمي وأساتذة تعليم الرياضيات. " (محمد النذير: ٢٠٠٥: ٨٦٠-٨٦١)

٢- تحديد فئة التحليل :

وتشمل المعايير الرئيسية والفرعية المذكورة فى جدول (١) ، ملحق (٢).

٣- تحديد وحدة التحليل :

تم اتخاذ الفقرة وحدة للتحليل ، وقد اعتبرت الباحثة المثال المحلول فقرة والتمرين الذي يعرض بدون حل فقرة لأنه يحمل معنى ومضمون ولا يتجزأ المعنى المطلوب فى الفقرة (علاء سعد ، ٢٠٠٦ : ٦٢) . والجدول التالي يوضح توصيف الوحدات الدراسية المتضمنة بالمقررات التي تم تحليلها وعدد الصفحات وعدد الفقرات فى كل مقرر .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول (٥): توصيف الوحدات الدراسية الخاصة بالجبر والمتضمنة بالكتب عينة التحليل وعدد الصفحات وعدد الفقرات بكل مقرر من مقررات الجبر

الصف الدراسي	الفصل الدراسي وسنة الطبع	الوحدات الدراسية	عدد الصفحات	عدد الفقرات
الأول المتوسط	الفصل الأول ٢٠٠٨/٢٠٠٧م	المجموعات مجموعة الأعداد الكلية القواسم والمضاعفات	٢٤ ٣١ ٣٣	٧٢ ١٠١ ١١٧
	المجموع		٨٨	٢٩٠
	الفصل الثانى ٢٠٠٨/٢٠٠٧	مجموعة الأعداد الصحيحة المعادلات فى ص	٣٠ ٢٥	١٠٨ ٩٠
	المجموع		٥٥	١٩٨
الثاني المتوسط	الفصل الأول ٢٠٠٨\٢٠٠٧ م	العلاقات و التطبيقات مجموعة الأعداد النسبية المعادلات فى مجموعة الأعداد النسبية	٣٠ ٥٩ ١٤	١١٥ ١٩٥ ٤٨
	المجموع		١٠٣	٣٥٨
	الفصل الثاني ٢٠٠٨/٢٠٠٧	كثيرات الحدود النسبة والتناسب	٣٢ ٢٥	٩٨ ٦٠
	المجموع		٥٧	١٥٨
الثالث المتوسط	الفصل الأول ٢٠٠٨/٢٠٠٧	مجموعة الأعداد الحقيقية التحليل إلى عوامل	٣١ ٤٠	٩٧ ١١٥
	المجموع		٧١	٢١٢
	الفصل الثاني ٢٠٠٨/٢٠٠٧	المتباينات ونظم المعدلات معادلات الدرجة الثانية فى مجهول واحد	٣٣ ١٨	٥٧ ٩٧
	المجموع		٥١	١٥٤

٤- تحديد وحدة التعداد :

اتخذ التكرار (/) وحدة للتعداد ، فعندما تنطبق فقرة من فقرات الكتب - عينة التحليل - على معيار فرعى من قائمة معايير NCTM يعطي له تكرار (١) ، وذلك فى العمود الخاص به فى الجدول الذي تم إعداده لتسجيل نتائج عملية التحليل لكل درس من دروس الوحدات الدراسية المتضمنة بكل مقرر من مقررات الجبر موضع التحليل .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

والجدول التالي يوضح نموذجاً لتحليل محتوى الجبر بالمرحلة المتوسطة فى المملكة العربية السعودية فى ضوء معايير NCTM .

جدول (٦): تحليل محتوى وحدة المجموعات بالصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٧/٢٠٠٨ فى ضوء معايير NCTM

م	دروس الوحدة	معايير NCTM								
		١-١	١-٢	١-٣	٢-١	٢-٢	٢-٣	٢-٤	٣-١	٤-١	مج
١	المجموعة	٢	٧	-	-	-	-	-	-	-	٩
٢	كتابة المجموعة وتمارين ١-١	٢	٢	-	-	-	٢	-	-	-	٦
٣	تمثيل المجموعة تمارين ١-٢	٥	٢	-	-	-	٢	-	-	-	٩
٤	المجموعات المتساوية وتمارين ١-٣	٢	٦	-	-	-	١	-	-	-	٩
٥	المجموعة الجزئية وتمارين ١-٤	٤	٧	-	٢	-	٣	-	-	-	١٦
٦	العمليات على المجموعات وتمارين ١-٥	٧	١٠	-	-	-	-	-	-	-	١٧
٧	تمارين عامة	-	٥	-	-	-	١	-	-	-	٦
	المجموع	٢٢	٣٩	-	٢	-	٩	-	-	-	٧٢

٥- تحديد قواعد وأسس التحليل وإعادة التحليل

من هذه الأسس : عدم استبعاد أي مادة علمية بالمقرر الذي يتم تحليله سواء أكان ذلك أمثلة محلولة أو أنشطة أو تدريبات أو تمارين واردة فى نهاية كل درس أو تمارين عامة (علاء سعد ، ٢٠٠٦ : ٦٦) ، حيث من الممكن

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أن تتوافر المعايير فى الأمثلة أو الأنشطة أو التدريبات أو التمارين ، وقد تم حساب درجة توافر كل معيار من معايير NCTM وفقاً للجدول التالي :

جدول (٧) : طريقة حساب درجة توافر معايير NCTM فى الجبر بالمرحلة المتوسطة

تكرار المعايير	درجة توافر كل معيار
٧٥% فأكثر	مرتفعة جدا
٥٠% - أقل من ٧٥%	مرتفعة
٢٥% - أقل من ٥٠%	متوسطه
١٠% - أقل من ٢٥%	ضعيفة
أقل من ١٠%	ضعيفة جدا
صفر	غير متوفرة

٦- ثبات عملية التحليل :

للتأكد من ثبات عملية التحليل تم تكرار[١] عملية التحليل بعد شهر من عملية التحليل الأولى ، وتم حساب معامل الاتفاق بين التحليلين باستخدام صيغة هولستى (Holsti's Formula) التى تناسب تحليل الدراسات الكيفية وصيغته (عدد مرات الاتفاق فى المرتين ÷ مجموع العبارات المحللة) (محمد النذير : ٢٠٠٥ : ٨٦٠) ، وقد تراوحت النسبة المئوية للاتفاق - فى التحليلين لكل صف دراسى - بين (٨٦.٧٩% - ١٠٠%) ، وهي نسب تدل على درجة ثبات عالية لعملية التحليل ، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (٨) : معاملات ثبات تحليل محتوى الجبر فى كل صف من الصفوف

المقرر	معامل الثبات
الصف الأول الفصل الأول	٨٩.٦٦ %
الصف الأول الفصل الثانى	٩٧.٩٧ %
الصف الثانى الفصل الأول	٩٦.٠٩%
الصف الثانى الفصل الثانى	٩٤.٩٤%
الصف الثالث الفصل الأول	٨٦.٧٩%
الصف الثالث الفصل الثانى	١٠٠%

- **نتائج تحليل محتوى الجبر بالمرحلة المتوسطة**

[١] انظر ملحق (٣) ، (٤)

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

يوضح الجدول التالى نتائج تحليل محتوى الجبر بالصفوف الثلاثة فى ضوء معايير (NCTM).

جدول (٩) : نتائج تحليل محتوى الجبر بالمرحلة المتوسطة بصفوفها الثلاثة فى ضوء معايير (NCTM)

عدد الفقرات فى كل مقرر فى الصفوف الثلاثة		معايير NCTM							
		١-١	٢-١	٣-١	١-٢	٢-٢	٣-٢	٤-٢	٣-١	١-٤
جبر صف أول فصل أول(٢٩٠)	ت	٥٩	١٨٠	صفر	١٧	٥	١٢	صفر	١٧	صفر
	%	٢٠.٣٥	٦٢.٠٧	صفر	٥.٨٦	١.٧٢	٤.١٤	صفر	٥.٨٦	صفر
جبر صف أول فصل ثانى(١٩٨)	ت	٢٤	٧٣	صفر	٩	صفر	٣٥	٣٠	٢٧	صفر
	%	١٢.١٢	٣٦.٨٧	صفر	٤.٥٥	صفر	١٧.٦٨	١٥.١٥	١٣.٦٤	صفر
جبر صف ثانى فصل أول(٣٥٨)	ت	٧٦	١٧٠	٣	١٣	١٨	١٢	٢١	٤٥	صفر
	%	٢١.٢٣	٤٧.٤٩	٠.٨٤	٣.٦٣	٥.٠٣	٣.٣٥	٥.٨٧	١٢.٥٧	صفر
جبر صف ثانى فصل ثانى(١٥٨)	ت	٢٠	٩٦	صفر	٣	٣	١٦	صفر	٢٠	صفر
	%	١٢.٦٦	٦٠.٧٦	صفر	١.٨٩	١.٨٩	١٠.١٣	صفر	١٢.٦٦	صفر
جبر صف ثالث فصل أول(٢١٢)	ت	٣٤	١٦٣	صفر	٣	صفر	٢	٣	٧	صفر
	%	١٦.٠٤	٧٦.٨٩	صفر	١.٤٢	صفر	٠.٩٤	١.٤٢	٣.٣٠	صفر
جبر صف ثالث فصل ثانى(١٥٤)	ت	٢١	١٨	صفر	صفر	١	٦	٦٣	٤٥	صفر
	%	١٣.٦٤	١١.٦٩	صفر	صفر	٠.٦٥	٣.٨٩	٤٠.٩١	٢٩.٢٢	صفر

ويتضح من هذا الجدول ما يلى:

- عدد فقرات مقرر الجبر بالفصل الأول للصف الأول المتوسط (٢٩٠) فقرة ، وقد عكست هذه الفقرات معيار (١-٢) الخاص ب (ربط ومقارنة صور مختلفة من التمثيلات للعلاقة) بدرجة عالية (٦٢.٠٧ %) ، معيار (١-١) بدرجة ضعيفة ومعيار (٢-١) ، (٢-٢) ، (٢-٣) (٣-١) بدرجة ضعيفة جدا أما المعايير (١-٣) ، (٢-٤) ، (٤-١) غير متوفرة فى الفقرات. .
- عدد فقرات مقرر الجبر بالفصل الثاني للصف الأول المتوسط (١٩٨) فقرة ،وقد عكست هذه الفقرات معيار (١-٢) الخاص بـ " ربط ومقارنه صور مختلفة من التمثيلات للعلاقة " بدرجة متوسطة بنسبة ٣٦.٨٧، معيار (١-١) ، (٢-٣)، (٢-٤) ، (٣-١) بدرجة ضعيفة والمعيار (٢-١) بدرجة ضعيفة جداً ، أما المعايير (١-٣) ، (٢-٢) (٤-١) غير متوفرة فى الفقرات.
- بلغ عدد فقرات مقرر الجبر بالفصل الأول للصف الثاني المتوسط (٣٥٨) فقرة ، وقد عكست هذه الفقرات معيار (١-٢) بدرجة متوسطة بنسبة ٤٧.٤٩، ومعيار(١-١) ، (٣-١) بدرجة ضعيفة ، والمعايير(١-

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٣)، (٢-١) ، (٢-٢) ، (٢-٣) ، (٢-٤) بدرجة ضعيفة جداً أما المعيار (٤-١) غير متوفر فى الفقرات .

7 بلغ عدد فقرات مقرر الجبر بالفصل الثاني للصف الثاني المتوسط (١٥٨) فقره ، وقد غطت هذه الفقرات المعيار (١-٢) الخاص بـ " ربط و مقارنة صور مختلفة من التمثيلات للعلاقة " بدرجة مرتفعة بنسبة (٧٦ ،٦٠%) ، والمعايير (١-١) ، (٢-٣) ، (٣-١) ، بدرجة ضعيفة ، أما المعايير (٢-١) ، (٢-٢) بدرجة ضعيفة جدا ، والمعايير (١-٣) ، (٢-٤) ، (٤-١) ، لم تهتم بها هذه الفقرات .

7 بلغ العدد الكلي لفقرات مقرر الجبر بالصف الثالث المتوسط الفصل الأول (٢١٢) فقرة ، وقد عكست هذه الفقرات المعيار (١-٢) " ربط ومقارنة صور مختلفة من التمثيلات للعلاقة " بنسبة ٧٦.٨٩% وهى نسبة عالية ، وأما المعيار (١-١) بنسبة ضعيفة ،والمعايير (٢-١) ، (٢-٣) ، (٢-٤) ، (٣-١) بدرجة ضعيفة جدا ، وأما باقي المعايير وهي (١-٣) ، (٢-٢) ،(٤-١) فلم تهتم بها هذه الفقرات .

7 بلغ العدد الكلي لفقرات مقرر الجبر بالصف الثالث المتوسط الفصل الثاني (١٥٤) فقرة ، وقد غطت هذه الفقرات المعيار (٢-٤) بدرجة متوسطة حيث بلغت النسبة (١ ،٩ ،٤٠%) ، المعيار (٣-١) بدرجة متوسطة حيث بلغت النسبة (٢٩,٢٢) وأما المعايير (١-١)، (١-٢) بدرجة ضعيفة والمعايير (٢-٢)، (٢-٣) بدرجة ضعيفة جدا ، وأما المعايير(١-٣) ، (٢-١) ، (٤-١) ،فلم تهتم بها هذه الفقرات .

- **تفسير نتائج تحليل محتوى الجبر** :

من خلال عرض النتائج يتضح أن مقررات الجبر بالصفوف الثلاثة ركزت الاهتمام بمعيار (١-٢) ،يليه معيار (٢-٤)، ثم معيار (٣-١) ، ثم معيار (١-١) بدرجة ضعيفة ، بينما باقي المعايير كان الاهتمام بها بدرجة ضعيفة جدا أو منعدمة ، وهذا يدل على إهمال مقررات الجبر بالصفوف الثلاثة للمعايير (١-١) ، (١-٣) ، (٢-١) ، (٢-٢) ، (٢-٣) ، (٤-١) مما يعني أن ٦٦% من معايير NCTM لم تتوافر بدرجة مناسبة فى مقررات الجبر بالمرحلة المتوسطة ، تتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من ، (عدنان عابد ، ٢٠٠١) ، (كرم لويز ، ٢٠٠٢) ، (محمد النذير ، ٢٠٠٥)

ويمكن إرجاع هذه النتيجة للسببين التاليين :

7 يوجد جزء من المعايير متحقق فى مقرر الهندسة التحليلية وهذا الجزء خاص بمعادلة الخط المستقيم والميل .

7 يوجد بعض الموضوعات التي تصلح للمرحلة الابتدائية فى مقررات الجبر بالمرحلة المتوسطة مثل (النسبة ، التناسب ، التناسب الطردى

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

التناسب العكسى ، المضاعف المشترك الأصغر ، والقواسم ، والقاسم المشترك الأصغر، الأعداد الأولية ، ومقياس الرسم) وهذا أتى على حساب بعض الموضوعات التي تناسب معايير (NCTM) مثل الدوال الخطية وغير الخطية ورسمها وتفسيرها.

- **تعقيب على نتائج تحليل أهداف ومحتوى الجبر بالمرحلة المتوسطة** :

أ- بالنسبة للأهداف :

أسفرت نتائج تحليل أهداف تعليم الجبر بالمرحلة المتوسطة عن:

- أن الأهداف لا تعكس المعايير العالمية للرياضيات NCTM بدرجة مناسبة.
- لم تهتم الأهداف الخاصة بكل صف من صفوف المرحلة المتوسطة بالدوال الخطية والدوال غير الخطية واستخدام الرسوم البيانية لتحليل طبيعة التغيرات الكمية وتفسير الرسوم البيانية .
- لم تهتم الأهداف باستخدام الرموز لتمثيل المواقف والمشكلات وبخاصة ذات العلاقات الخطية بدرجة مناسبة ، كما لم تهتم باكتشاف العلاقات بين المتغيرات الرمزية والبيانية .

ب- بالنسبة للمحتوى :

أسفر تحليل محتوى الجبر بالصفوف الثلاثة بالمرحلة المتوسطة فى ضوء معايير NCTM عن النتيجة التالية : المناهج بصورتها الحالية لا تراعي معايير NCTM سوي ثلاثة معايير ، وهي المعايير (١-٢) ، (٢-٤) (٣-١) ، وباقي المعايير لا تهتم بها المناهج إلا اهتماما ضعيفاً أو منعدماً أي لم يتحقق سوي ٣، ٣٣ % من معايير NCTM وباقي المعايير ٦٦، ٦٦% كان الاهتمام بها ضعيفاً أو منعدماً ، وذلك للسببين التاليين :

- يوجد المعيار الخاص بمعادلة الخط المستقيم والميل فى مقرر الهندسة التحليلية بالصف الثالث المتوسط .
- توجد موضوعات تدرس فى الصف الأول ، الثاني المتوسط ، والأولى تدريسها فى المرحلة الابتدائية مثل(موضوعات النسبة ، التناسب قواسم العدد ، القاسم المشترك الأكبر ، المضاعف لعدد ، المضاعف المشترك الأصغر، الأعداد الأولية، التناسب الطردى والعكسى ومقياس الرسم) ، وهذا أدى إلى إهمال بعض الموضوعات مثل الدوال الخطية وغير الخطية ورسمها ، والتي يجب تقد يمها فى المرحلة المتوسطة كما تشير معايير NCTM .

- **ثالثاً إعداد التصور المقترح للجبر بالمرحلة المتوسطة فى ضوء معايير** NCTM

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

اقتصر إعداد التصور المقترح على وضع تصور مقترح لأهداف ومحتوى الجبر بكل صف من الصفوف الثلاثة بالمرحلة المتوسطة وللفصلين الدراسيين الأول والثاني ، وقد تم إعداد التصور المقترح بالاستفادة من نتائج تحليل أهداف ومحتوى الجبر بالمرحلة المتوسطة فى ضوء معايير NCTM ، ومن خلال الاستفادة من مقررات الجبر الحالية بالمرحلة المتوسطة فى المملكة العربية السعودية ، والدراسات السابقة ، وإصدارات NCTM عام ٢٠٠٠ ، ٢٠٠٥.

وتم بناء التصور المقترح لأهداف ومحتوى الجبر بالمرحلة المتوسطة فى ضوء معايير NCTM وفق مجموعة من المبادئ والإجراءات التالية :

- مراعاة الاستمرارية والتتابع والتكامل بين وحدات الجبر فى التصور المقترح.
- محاولة الاستفادة من أهداف ومحتوى مقررات الجبر الحالية بالمملكة وتعديلها فى ضوء معايير NCTM .
- مراعاة المعايير التي كان الاهتمام بها ضعيفاً ومحاولة تضمينها فى التصور المقترح لمقررات الجبر بالمرحلة المتوسطة فى المكان المناسب
- حذف بعض الموضوعات من مقررات الجبر بالمرحلة المتوسطة والتي يجب تدريسها فى المرحلة الابتدائية مثل (النسبة ، التناسب ، قواسم العدد ، القاسم المشترك الأكبر ، مضاعفات العدد ، المضاعف المشترك الأصغر، الأعداد الأولية) .
- إضافة موضوع الدوال الخطية ، معادلة الخط المستقيم والميل والدوال غير الخطية إلى مقررات الجبر لارتباطها بمعايير NCTM مع التركيز على الرسم البياني ، وتفسير الرسوم ، وحل المشكلات اللفظية عن طريق الرسوم والمعادلات .
- الاهتمام بالأهداف الوجدانية وربط الأهداف بالمحتوى ومعايير NCTM .
- عرض مواقف رياضية لفظية من البيئة ومطالبة الطالبات بعمل معادلات ورسومات بيانية لها أو العكس وتفسير الرسوم البيانية .
- تشجيع الطلاب على استخدام الآلات الحاسبة الراسمة والكمبيوتر أحيانا في حصة الجبر لتوضيح أشكال الدوال والمعادلات و ليسهل حل بعض الأنشطة والتدريبات .

وقد تم التأكد من مناسبة هذا التصور المقترح وصحته علمياً من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين فى مجال الرياضيات والمناهج وطرق

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

التدريس ، وتم تعديل التصور المقترح فى ضوء أراء المحكمين حتى وصل التصور إلى صورته النهائية فى ملحق (٥).

- **توصيات الدراسة**

فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلى :

7 ضرورة تطوير مقررات الجبر بالمرحلة المتوسطة فى ضوء معايير NCTM من أجل تحقيق جودة التعليم فى المملكة العربية السعودية .

7 الاستفادة من التصور المقترح عند تطوير مناهج الرياضيات بالمرحلة المتوسطة .

7 الاهتمام بالجوانب الوجدانية فى أهداف مناهج الرياضيات بالمرحلة المتوسطة .

7 ضرورة حذف موضوعات (النسبة ، التناسب ، القواسم ، المضاعف المشترك الأصغر ، القاسم المشترك الأكبر ، الأعداد الأولية ، والتناسب الطردى والتناسب العكسى ، ومقياس الرسم) من مقررات الجبر بالصف الأول والثاني المتوسط وإضافتها إلى مناهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية .

7 تشجيع الطالبات على استخدام الآلة الحاسبة الراسمة (Graphing Calculator) أو برامج الكمبيوتر التى تؤدى نفس الدور فى تنفيذ بعض الأنشطة والتدريبات.

- **مقترحات الدراسة**:

استكمالاً للدراسة الحالية تقترح الباحثة ما يلى :

7 دراسة فعالية أحد مقررات الجبر المقترحة والمذكورة فى التصور المقترح فى الدراسة الحالية .

7 تطوير مناهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية فى ضوء معايير NCTM .

7 تطوير مناهج الرياضيات بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية فى ضوء معايير NCTM .

7 إجراء مشروع بحثي لتطوير مناهج الرياضيات بجميع مراحل التعليم العام فى المملكة العربية السعودية فى ضوء معايير الجودة .

7 دراسة أثر تطوير مناهج الرياضيات فى ضوء معايير NCTM وفي أي مرحلة أو صف على تنمية التفكير فى الرياضيات أو التفكير الناقد.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

• **المراجع** :

١. أمل عبد الله خصاونه ، مفيد أبو موسى (١٩٩٧) : " تحليل كتب الرياضيات المطورة للصفوف من الخامس إلى الثامن الأساسي فى ضوء معياري حل المسألة والاتصال الرياضي " مجلة كلية التربية جامعة أسيوط المجلد الثاني ، (ع٢) ، ص ص ٦١٨-٦٣٨ .

٢. حمدي محمد مرسى (١٩٩٠) : " تقويم كتب الرياضيات من الصف الرابع إلى الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية " ، مجلة كلية التربية بأسيوط ، المجلد الثاني ، العدد الحادي عشر ، يونيه ، ص ص٧٢٠- ٧٨٩

٣. رشدي لبيب ، فايز مينا (١٩٩٣) : " المنهج منظومة لمحتوى التعليم " القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ط ٢ .

٤. رضا أبو علوان السيد (١٩٩٩) : "تطوير الجوانب الوجدانية فى منهج الرياضيات بالمرحلة الإعدادية فى سلطنة عمان من منظور(NCTM) مجلة تربويات الرياضيات ، المجلد الثاني ، أكتوبر ٢٤٩-٢٨١

٥. زينب أحمد عبد الغني (١٩٩٦) : " تقويم كتاب الرياضيات المدرسي للمرحلة المتوسطة للبنات بالمملكة العربية السعودية فى ضوء أراء الموجهات والمعلمات " مجلة كلية التربية بأسيوط ، العدد الثاني عشر، الجزء الثاني، ص ص ٣٠٠-٣٢٥ .

٦. طلال الحربي (٢٠٠٣) : " منهج الهندسة فى رياضيات المرحلة المتوسطة فى المملكة العربية السعودية بين مراحل بياجيه ومستويات فان هايل " المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، ع ٦٩ ، المجلد ١٨ ديسمبر ، ص ص ٨١-١١٩ .

٧. عبد العزيز حمد العزوز (١٩٩٠) : " دراسة استطلاعية لكمية وصعوبة المواد الدراسية للصفوف الثلاثة الأولى الابتدائية بمكة المكرمة ، سلسلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية جامعة أم القرى ، ص ص ١٧٨-٢١٠

٨. عثمان نايف السواعي (٢٠٠٤) : " تطوير مناهج الرياضيات فى الإمارات العربية المتحدة وفقاً للمعايير العالمية (طموح التغيير وتحديات التطبيق) ، المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات : " رياضيات التعليم العام فى مجتمع المعرفة" نادي أعضاء هيئة التدريس ببنها ٧-٨ يوليو ، ص ص ٨١-٩٩

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٩. عدنان عابد (٢٠٠١) : " مدى اتساق محتوى الإحصاء فى كتب الرياضيات المدرسية بسلطنة عمان مع معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات " مجلة تربويات الرياضيات مجلد ٤، ص ص ١٣-٤٦ .

١٠. علاء الدين سعد متولي(٢٠٠٦) : " تصور مقترح لتطوير منظومة مناهج الرياضيات بالمرحلة الإعدادية فى مصرفي ضوء متطلبات الثقافة الرياضية " مجلة تربويات الرياضيات ، مارس ٢٠٠٦ ،مجلد ٩ ، ص ص (١٣-١٢٤)

١١. كرم لويز شحاتة (٢٠٠٢) : " دراسة الواقع الفعلي لمناهج الرياضيات بالمرحلة الثانوية فى ضوء معايير ومستويات الرياضيات المدرسية العالمية " بحث غير منشور مقدم للجنة العلمية الدائمة للتربية ضمن متطلبات الترقية إلى درجة أستاذ مناهج وطرق تدريس رياضيات ، يوليو

١٢. المؤتمر السنوي للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات (٢٠٠١) : "الرياضيات المدرسية : معايير ومستويات " ، القاهرة : جامعة ٦ أكتوبر الفترة من (٢١-٢٢) فبراير.

١٣. المؤتمر العلمي للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (٢٠٠٥) : "مناهج التعليم والمستويات المعيارية " القاهرة فى الفترة ٢٦-٢٧ يوليو.

١٤. مجدي عزيز (٢٠٠٠) : " تطوير مناهج الرياضيات الموضوع القديم الجديد" مجلة تربويات الرياضيات ، مجلد ٣، يناير ص ص (١٤-٣٦)

١٥. محمد عبد الله النذير (٢٠٠٥) : " مطابقة معايير (NCTM) على وثيقة منهج الرياضيات فى المملكة العربية السعودية للمرحلة المتوسطة فى مجالي الهندسة والقياس والمواءمة بينهما " مؤتمر الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس "مناهج التعليم والمستويات المعيارية " ٢٦-٢٧ يوليو ، ص ص ٨٥٥-٨٨١ .

١٦. محمود أحمد شوق (١٩٨٦) : " بناء منهج للرياضيات للصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي دراسة تجريبية " ،الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج .

١٧. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربية (٢٠٠٠) : " دراسة تقويمية لمناهج الرياضيات الموحدة فى دول الخليج العربية فى المرحلة الثانوية للصف العاشر والحادي عشر ، الكويت .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

١٨. معتز أحمد إبراهيم (٢٠٠٨) " تقويم تجربة التعليم المستمر للرياضيات بالمرحلة الابتدائية بعرعر فى ضوء مستويات (NCTM) " مجلة المناهج وطرق التدريس ، ع ١٣٣.

١٩. معصومة محمد كاظم (٢٠٠١) : " رياضيات المجتمع " ، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة رياضيات المجتمع ، مركز تطوير تدريس العلوم جامعة عين شمس ، القاهرة ؛ ١٥ يناير .

٢٠. ناجي ديسقورس ميخائيل (٢٠٠٠) : " تصورات مستقبلية لمنهج الرياضيات فى الألفية الثالثة (تدريس التفكير) " مجلة تربويات الرياضيات ، المجلد الثالث ، يناير ص ص (١-١٢).

٢١. ..... (٢٠٠١): " مبادئ ومستويات الرياضيات المدرسية ٢٠٠٠ " المنهج والتقويم ، المؤتمر العلمى السنوي للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات " الرياضيات المدرسية معايير ومستويات " القاهرة : جامعة ٦أكتوبر ، ٢١-٢٢ فبراير ، ص ص ٢١-٣٦ .

٢٢. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧ /٢٠٠٨) : "الرياضيات للصف الأول المتوسط – الفصل الدراسي الثاني" المملكة العربية السعودية التطوير التربوي .

٢٣. ..... (٢٠٠٧/٢٠٠٨) : " الرياضيات للصف الثالث المتوسط – الفصل الدراسي الأول" المملكة العربية السعودية التطوير التربوي.

٢٤. ..... (٢٠٠٧/٢٠٠٨) : " الرياضيات للصف الثالث المتوسط – الفصل الدراسي الثاني " المملكة العربية السعودية ،التطوير التربوي.

٢٥. ..... (٢٠٠٧/٢٠٠٨) : " الرياضيات للصف الأول المتوسط – الفصل الدراسي الأول " المملكة العربية السعودية التطوير التربوي .

٢٦. ..... (٢٠٠٧/٢٠٠٨) : " الرياضيات للصف الثاني المتوسط – الفصل الدراسي الأول" المملكة العربية السعودية التطوير التربوي .

٢٧. ..... (٢٠٠٧/٢٠٠٨) : " الرياضيات للصف الثاني المتوسط – الفصل الدراسي الثاني" المملكة العربية السعودية التطوير التربوي .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٢٨. وليم عبيد (١٩٩٨) : " رياضيات مجتمعية لمواجهة تحديات مستقبلية إطار مقترح لتطوير مناهج التعليم مع بداية القرن الحادي والعشرين" مجلة تربويات الرياضيات المجلد الأول ، ديسمبر، ص ص(١-٨) .

٢٩. ..... (٢٠٠٤) : " تعليم الرياضيات لجميع الأطفال فى ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير " عمان : دار المسيرة .

30. Ahamed Mohamed Ibraheem Ghabban (1992): " Kansas High School Mathematics Teacher's attitudes and Beliefs concerning the NCTM curriculum and evaluation standards for School mathematics" . A Doctor dissertation , College of Education Kansas state University .

31. Anderson, Catherina M.; Kouba, Vicky L. (1991) " Dissemination of the National Council of Teacher of Mathematics' "Curriculum and Evaluation Standards" in the Capital District Area of in new York _ Available http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/ srvelt /ERICSevelt?accno= ED338497.

32. Ann Amold Adams, 1999:" an evaluation of a district developed NCTM standards based elementary school mathematics curriculum," Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (point Clear, AL, November, 16-19).

33. Berk, Dawn and Martin, W. Gary (2001): "The cyclical relationship between research and standards: the case of principles and standards for School Mathematics" School Science and Mathematics v (101) , n (6) p (328 – 339) , oct

34. Crawford, Ann R.; and Others(1993): " algebra for every one statewide project for implementing the NCTM standards in algebra I", Paper Presented at the Annual Meeting of National Council of teacher of Mathematics Seattle, Washington, (April)1-25 pp.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

35. Kulm, G. (2000) : "Rating Algebra Textbooks "paper presented at the annual meeting of the national council of Teacher's of Mathematics" Chicago , Report professor Texas University.

36. MICHELE T. OHLSEN (2007):" Classroom Assessment Practices Of Secondary School Members Of NCTM" American Secondary Education ,v 36, no. 1, pp(4-14).

37. NCTM (1989) : "Curriculum and Evaluation standards for School Mathematics " . Reston, va.

38. NCTM (1991): "Professional standards for Teaching Mathematics " . Reston , va.

39. NCTM (1995) : "Assessment standards for school mathematics" , Reston, va.

40. NCTM (2000) : "Principals and standards for school mathematics" , Reston, va.

41. NCTM(2005):http://standardstrial.nctm.org/document/chapter6/alg.htm .

42. Tami S.; Cheryl A.; John L; William, Jr.; Gerald L. and Wares Arsalan (2001): " How reform Secondary Mathematics Textbook stack up Against NCTM: Principles and standard" Mathematics Teacher , v (94) , n (7) , p (540-545) Oct.

****

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

البحث الرابع :

الإفراط في استخدام الانترنت وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب الجامعة (المصريين والسعوديين)

إعـــــداد :

الدكتور / محمود علي أحمد السيد.

مُدرس بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية بالعريش- جامعة قناة السويس

OBEIKAN.COM

OBEIKAN.COM

الإفراط في استخدام الانترنت وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب الجامعة (المصريين والسعوديين)

د . محمود علي أحمد السيد

• **ملخص الدراسة** :

إننا نعيش فترة من عصر المعلومات ، وهى بداية البداية لهذا العصر وفى كل زمان ومكان يتحدث الناس عن الكيفية التي ستغير بها تكنولوجيا المعلومات حياتنا . إن التقدم التكنولوجي سوف يجبر المجتمع كله على مواجهة مشكلات جديدة شائكة (بيل جيتس ، ١٩٩٨ ، ٣٩٩)

وتعتبر التكنولوجيا عنصرا ذا ثلاثة أبعاد : البعد الفني (التكنيكي) والبعد التنظيمي ، والبعد الثقافي – الاخلاقى ، والتكنولوجيا لا يمكن أن تدعى البراءة بمنأى عن نظام القيم الذي يكتنف ظروف نشأتها ويفرض قيودا على تطبيقها ، هذا من جانب ، ومن جانب آخر فنظام القيم لابد وان يتغير ويتحور تجاوبا مع المتغيرات الاجتماعية التي يحدثها أو يحث عليها المتغير التكنولوجي . (نبيل علي ،١٩٩٤، ٢٤٦)

وتهدف الدراسة إلى الكشف عن تأثير الإفراط في استخدام الانترنت وبعض متغيرات الشخصية لدى أفراد العينة(طلاب كلية التربية بالعريش وطلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة) كدراسة مقارنة بين البيئة المصرية والبيئة السعودية. وتحديد الفروق بين متوسطات درجات مجموعات الطلاب ذوى مستويات الاستخدام المفرط للانترنت وبعض متغيرات الشخصية .

وأجريت الدراسة على عينة من طلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة بجامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية بلغ قوامها ٢٦٠ طالب من الشعب الأدبية والعلمية بمتوسط عمري ٢٠.٩ وانحراف معياري ١.٩٥ وعينة من طلاب كلية التربية بالعريش بجمهورية مصر العربية بلغ قوامها ١٠٠ طالب من الشعب الأدبية والعلمية بمتوسط عمري ٢٠.٣ وانحراف معياري ١.٨٨

واستخدمت الدراسة الأدوات التالية :

- مقياس الإفراط في استخدام الانترنت : (إعداد : الباحث)
- استبيان تقدير الشخصية : إعداد رونالد ب رونـــر، ترجمـــة وإعـــداد : ممدوحة محمد سلامة (٢٠٠٠)

وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب بالمملكة العربية السعودية ، وجمهورية مصر العربية في أبعاد مقياس الإفراط في استخدام الانترنت ، ووجدت فروق في بعد خدمات شبكة الانترنت والمواقع التي يرتادها لصالح الطلاب بجمهورية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

مصر العربية ؛ وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب بالمملكة العربية السعودية، وجمهورية مصر العربية في أبعاد تقدير الشخصية . ووجدت فروق في بعد العدوان أو العدائية وبعد النظرة السلبية للحياة لصالح الطلاب بجمهورية مصر العربية ؛ وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي مستخدمي الإنترنت في أبعاد مقياس الشخصية لطلاب المملكة العربية السعودية ، وجمهورية مصر العربية .

- **مقدمة** :

إن تكنولوجيا الاتصالات الحديثة، وفي مقدمتها " شبكة الإنترنت" قد فتحت عصراً جديداً من عصور الاتصال والتفاعل بين البشر (Sanders, et al.,2000,240 ; Morahan& Schumacher., 2000,15) والتي تعد من أعظم الانجازات في الوقت الحاضر ؛ لما تقدمه من معلومات كثيرة وسرعة كبيرة في الوصول للمعلومات وما تقابله من زيادة في عدد مستخدمي الانترنت (caplan,2002, 556) ؛ إن عالم تقنية المعلومات لم يكن دائما مشهدا ورديا ، انه إبداع لا جدال ، وتيسير للحياة وقدرة على اختراق عوالمها ، لكنه أيضا معاناة قد يكون لها آثارها السلبية ، ولكن على الجانب الآخر هناك أيضا مخاوف من الآثار السلبية (Brenner,1997,880 ; Beard&Wolf.,2001,379) الجسمية والنفسية والاجتماعية والثقافية والشخصية التي قد تحدثها (Shotton,1991,223;Young,1996,901; Young,1998,239)

والتي تتعلق بالإفراط في استخدام الانترنت ، والذي يؤدي لاضطرابات فى شخصية الفرد يُستدل عليها بمجموعة من الأعراض. والتي تؤكد على أن الإفراط في استخدام الانترنت يسبب إدمانا نفسياً يشبه نوعاً ما في طبيعته الإدمان الذي يسببه التعاطي الزائد عن الحد للمخدرات والكحوليات. وجدير بالذكر أن " إدمان الإنترنت" لم يصنف بعد ضمن قائمة الأمراض النفسية المعروفة، حيث مازال الغموض يحيط بهذه الظاهرة، إذ لم يتفق أطباء النفس جميعاً على وجود " إدمان الإنترنت" كمرض قائم بذاته، حيث يعتبر البعض أنه اشتقاق من حالات إدمان أخرى مثل الإدمان على الشراء أو المراهنات أو إدمان المواقع الإباحية(Pratarelli,et.al.,1999,309) ويذكر أن أول من وضع مصطلح " إدمان الإنترنت Internet Addiction "، هي عالمة النفس الأميريكية يونج Young التي تعد من أول أطباء النفس الذين عكفوا على دراسة هذه الظاهرة في الولايات المتحدة وتعرف " يونج" " إدمان الإنترنت" بأنه استخدام الإنترنت أكثر من ٣٨ ساعة أسبوعياً. وقد أظهرت دراستي دافيز وكابلان(Davis,2001,190; caplan,2002, 570) أن هناك

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

زملة من الأعراض النفسية والاجتماعية لإدمان الإنترنت وتشمل :الوحدة والإحباط ، والاكتئاب ، والقلق ، وانخفاض تقدير واحترام الذات ، والتأخر عن العمل ، وحدوث مشكلات زوجية وفقدان للعلاقات الأسرية الاجتماعية والأعراض الجسدية .

- **مشكلة الدراسة** :

تعتبروسائل التقنية العالية ، متجسدة في أكثرها شمولا وفعالية– الحاسوب خلفت وراءها اثارا ايجابية ملموسة ، بفعل ما احدثته من تغيير – عُد ثورة بالمعنى الحقيقي – على النشاط الإنساني وشتى قطاعات المجتمع . و يعد الانترنت من وسائل الاتصال والإعلام القوية ؛ والتي لا تختلف كثيراً عن الوسائل التقليدية سواء المقروءة أو المسموعة أو المرئية، حتى أنه يكاد يطغى علي وسائل الإعلام الأخرى ولا مجال لتعداد مزايا الانترنت من سرعة الاتصال ، وقلة التكلفة ، والكم الهائل من المعلومات المتوفرة وإمكانيات البحث القوية والمتعددة للمعلومات ، وإذا كانت التقنية العالية – سمة هذا العصر وأداة تقدمه – قد أوجدت كل هذا وغيره الكثير من الآثار الايجابية ، فان استخدام وسائل التقنية خلف وراءه حزمة معتبرة من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والأمنية والقانونية (هانس بيتر وهارالد شومان ،١٩٩٨، ٤٢) .

إن تأثير التغييرات التي توجدها تقنية المعلومات لا يقف عند مجالات الأعمال والصناعة بل يتعداه الى التأثير على الشخصية ، إذ لا بد ان تترك اثرا اجتماعيا شديد العمق ، وستؤثر على انماط السلوك بل والقيم الاخلاقية أيضا (Frank , 1995,19)

كما يتضح من دراسات استخدام الانترنت أن هناك علاقة بين استخدام الانترنت والآثار الشخصية والنفسية والاجتماعية وما يترتب عليه من نتائج سلبية على الفرد في البيت والعمل (Beard&Wolf,2001,379; Brenner,1997,880;Davis,2001,190;Morahan&Schumacher,2000,15;Young,1996,901; Young,1998,239).

وفي ظل ما يعرف بادمان الحاسوب الناجم عن استخدامه لساعات طويلة – لا يجد المستخدمون الوقت الكافي لممارسة حياتهم مع أسرهم بشكل طبيعي ، إذ تقل لديهم الأوقات التي يقضونها مع أسرهم وان هؤلاء الأفراد تقل لديهم مشاعر الإحساس والتفاعل الاجتماعي . (توم فوريستر، ١٩٨٩ ، ١٢٤) وأشارت دراسات كلاً من (Pratarelli , et al.,1999,309; Sanders,et al., 2000,240;Shotton,1991,233) إلى وجود علاقة بين الاستخدام المفرط للانترنت وبعض الآثار الصحية المرتبطة بها . كما

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

خلصت دراسات كل من (Chou ,et al., Lin&Tsai,2002 ; 1999;Chou,et al., 2000) إلى نتائج غير حاسمة حول العلاقة بين إدمان الانترنت والإحساس وأن البحث عن المتعة إحدى الحوافز الرئيسية للاستخدام المتزايد للانترنت . وتوصلت دراسة تسيا ولاين (Tsai &Lin 2001), أن الطلاب المستخدمين للانترنت يدركون أهمية ما يقومون به لحد كبير وأنهم في احتياج لوقت اكبر لإنجاز رضاهم وإشباع حاجاتهم . (Tsai &Lin , 2001) ، وتساءل جروهل (Grohol,1999) هل مجرد قضاء أوقات طويلة أمام الانترنت هو الداعي إلى الحكم بوجود مشكلة. وأشارت دراسة برينر (Brenner,1997) إلى أن ٨٠% من عينة الدراسة البالغ عددهم٥٦٣ طالب جامعي ووجدت لديهم على الأقل خمس مشاكل متعلقة باستعمال الانترنت مثل كيفية إدارة الوقت وتأدية الواجبات والالتزامات ، وافتقاد النوم لساعات ، افتقاد نظام الوجبات الغذائية .هذا بالإضافة إلى أن بعض المستخدمين من عينة الدراسة أبلغوا عن بعض المشاكل المتعلقة بالانترنت مثل العزلة الاجتماعية عن الآخرين ما عدا أصدقاء الانترنت ، وطبق قائمة ترتبط بالسلوك المسبب لإدمان الانترنت Internet-Related Addictive Behavior Inventory (IRABI) وتكونت القائمة من ٣٢ مفردة وتوصلت الدراسة إلى ظهور مشكلات مرتبطة بالوقت المستخدم والمشاكل الناتجة عن كثرة الاستخدام . (Brenner,1997)

وأشارت دراسة جريفيزز (Griffiths,1998) إلى أن هناك ٣ طالبات و٥٤ طالباً من مدمني استخدام الانترنت وذلك من بين ٩٠٠ طالب هم عينة الدراسة . وأشارت هذه الدراسة إلى أنه من المتوقع أن يصبح الذكور أكثر إدمانا للانترنت من الإناث (Griffiths,1998)

وأشارت دراسات جريفيزز (١٩٩٧ ، ١٩٩٨ ، ٢٠٠٠) والتي استخدمت معايير صممت لمجموعة الأفراد مدمني الانترنت وتكونت من ٧ مفردات ، وقام جريفيزز (٢٠٠٠) بدراسة ٧ أفراد كدراسة حالة وذلك لمعرفة مدى تأثيرات الانترنت.وتوصلت الدراسة(١٩٩٨)إلى أن الذكور أكثر إدمانا للانترنت من الإناث Griffiths,1997;Griffiths,1998; (Griffiths,2000)

وبينت دراسة أندرسون (١٩٩٩) إلى انه من المتوقع أن يصبح الذكور أكثر إدمانا للانترنت من الإناث. (Anderson,1999) وأوضحت دراسة سكيرر (scherer,1997) والتي أجريت على ٤٩ مفحوصا تبين أن هناك ١٤ أنثى و ٣٥ رجلا من مدمني الانترنت .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ووجـــدت دراســـة مورهـــان وســـكميكر (Morahan & Schumacker,2000) أن الذكور على الأرجح أن يكونـوا مـن مـدمني الانترنت أكثر من الإناث.وبينت دراسـة يـونج (1998) Young والتـي طبقت على ٤٩٦ فاحص معتمدين على استخدام الانترنت منهم ١٥٧ ذكر و ٢٣٩ أنثى وان نسبة الذكور المستخدمين والمدمنين للانترنت أكثر من نسبة الإناث .

وبينت دراسة كوهو وهسيو (Chou&Hsiao,2000) أن الذكور مـن المتوقع أن يصبحوا مدمنين للانترنت أكثر من الإناث . وقامت دراسة تشين (٢٠٠٠) بإجراء تحليل انحدار وتبين أن مشاكل تنظيم الوقت وأعراض أو مظاهر الاضطرارية compulsion كانت مشتركة للجنسين ، أما الخجـل وأعراض الانسحاب كانت تنبؤية بالنسبة للطالبات ، بينما أعـراض التحمـل والتجارب أو الخبرة كانت تنبؤية بالنسبة للذكور، وأشارت إلـى أن الرجـال يمكن أن يستخدموا الانترنت بشكل مختلف عن الإناث (Chen,2000)

وأوضحت دراسة كابلان(Caplan ,2002) والتي أجريـت علـى٣٨٦ طالباً جامعياً (٢٧٠ طالبة و ١١٦ طالب) والتي تراوحت أعمارهم ما بـين ١٨ – ٥٧ سنة بمتوسط عمري ٢٠ وانحراف معياري ٢.٢٢ وطبقوا مقياس الاستخدام المفرط للانترنت والمكون من سبعة أبعاد هي : تعـديل المـزاج Mood Alteration والمسـاندة الاجتماعيـة Social Benefit والنتـائج السـلبية Negative Outcomes والاندفاعيـة Compulsivity والوقـت المفـرط Excessive Time والانسـحابWithdrawal والـتحكم الشخصيInterpersonal Control وطبقوا بعض الاختبارات الأخرى مثل تقدير الذات ، والوحدة والانعزالية والخجل . ووجدت الدراسة فروقاً لصـالح الذكور.

ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية :

١- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب بجمهورية مصر العربية والمملكة العربيـة السـعودية فـي اسـتخدام مقيـاس الانترنت ؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصـائياً بـين متوسـطات درجـات الطـلاب بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية في أبعـاد مقيـاس الشخصية ؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي مستخدمي الإنترنت في أبعاد مقياس الشخصية ؟.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٤ - هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي مستخدمي الإنترنت من الطلاب بالمملكة العربية السعودية في أبعاد مقياس الشخصية ؟.

٥ – هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي مستخدمي الإنترنت من الطلاب بجمهورية مصر العربية في أبعاد مقياس الشخصية ؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١ - التعرف على واقع تأثير الإفراط في استخدام الانترنت لدى أفراد العينة (طلاب كلية التربية بالعريش وطلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة) .

٢ - التعرف على متغيرات الشخصية لدى أفراد العينة (طلاب كلية التربية بالعريش وطلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة) .

٣ - الكشف عن تأثير الإفراط في استخدام الانترنت على بعض متغيرات الشخصية لدى أفراد العينة (طلاب كلية التربية بالعريش وطلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة) كدراسة مقارنة بين البيئة المصرية والبيئة السعودية .

- **أهمية الدراسة**:

تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية الانترنت عامة ودوره في الحياة حيث أصبح التعامل مع التكنولوجيا لا يقتصر على المعلومة بل صار التعامل مع كل ما يبحث عنه المتعلم من صوت وصورة وأحداث عالمية وغيرها ، وأن الدراسات حول استخدام الانترنت وتأثيراته على شخصية المتعلم قليلة وخصوصا في المنطقة العربية، وان المجتمع لا يزال في حاجة إلى المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع المهم ، فان هذه الدراسة تكتسب أهميتها من :

١ - ندرة الأبحاث والدراسات التي تجري على تأثير الإفراط في استخدام الانترنت على طلاب الجامعة .

٢ - فحص مستويات الطلاب مرتفعي ومنخفضي استخدام الانترنت مما يمكن من تحديد دقيق لمدى تأثيرها على بعض متغيرات الشخصية لدى الطلاب .

٣ - إعطاء تصورعن الأسباب الرئيسية التي تجعل بعض الطلاب يفرطون في استخدام الانترنت .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٤- معرفة تأثير الاستخدام المفرط للانترنت على بعض متغيرات الشخصية لدى مجموعة من طلاب جمهورية مصر العربية وطلاب المملكة العربية السعودية .

٥- الإفادة مما تسفر عنه نتائج الدراسة الحالية في تزويد القائمين على رعاية الطلاب ، بالمعلومات الكفيلة التي تساعدهم على تبني برامج إرشادية ملائمة تساعد في خفض حدة الإفراط في استخدام الانترنت .

- **الإطار النظري** :

- **هل هو إدمان للانترنت أم انه إفراط في استخدام الانترنت**

يتضح من الاتجاهات الخاصة باستخدام الانترنت أن هناك دراسات Shotton,1991, 233; Young,1996,901; Brenner,1997,880; Young,1998,239;Beard&Wolf, 2001,379 (Davis,2001,190 ; خاصة بالعلاقة بين الاستخدام المفرط للانترنت والآثار الصحية النفسية الاجتماعية وما يترتب عليه من نتائج سلبية على الفرد في البيت والعمل وحياة الفرد بشكل عام ؛ وهناك من يستخدم ويصف الانترنت بأنه إدمان للانترنت "Internet addiction'' أو انه إدمان للاتصالات بواسطة الحاسوب computer-mediated communication addiction ، أو هوس الانترنت '' computer junkies " أو انه إدمان للحاسب الآلي Computer Addiction أو هو نوع من الاستخدام المرضى للانترنت pathological use والذي يخلق مناخ يتسم بوجود صعوبات في الجانب الاجتماعي والنفسي والمدرسي وأيضا في العمل وعلى حياة الفرد بشكل عام (Beard & Wolf, 2001, 379)

وأشارت دراسات إلى أن إدمان الانترنت مرتبط ببعض متغيرات الشخصية مثل (الاكتئاب والعزلة الاجتماعية،ونتائج مرتبطة بالعمل (Sanders et al., 2000; Young & Rogers, 1998)

وأوضحت دراستي كاندال (Kandell,1998,11) وكراوت وآخرون (Kraut et al., 1998) أن إدمان الإنترنتِ يَستلزم اعتماداً نفسياً على الإنترنت والذي يشتمل على: **(Kandell , 199 ., Kraut et al.,1998)**

- استثمار متزايد مِن المصادر على نشاطات متعلقة بالإنترنت .
- مشاعر غير سارة (ومثال على ذلك : القلق ، الاكتئاب ، الوحدة) عندما يكون غير متصل بالانترنت.
- التَحَمّل المتزايد إلى تأثيرات وجوده على الإنترنت.
- إنكار المشكلات السلوكية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وهناك معايير تشخيصية تتعلق بالنواحي المهنية والنفسية والاجتماعية وتتلخص في ضعف " نِتاج مِنْ استعمال الإنترنتَ، مثل : " علاقات سيئة بين الطلاب، نزاع بين الأزواج ، وخفّض في أداء العمل بين المستخدمين " (Young & Rogers, 1998)

وانتقد والاس (Wallace،1999) إطارَ الإدمانَ وان هناك ملاحظات على هذا المصطلح فالذين يَجِدونَ علامة مرضَ لمصطلح إدمان الإنترنتِ وانهَ مصطلح غير واضح وغير محدد عموماً ، وان إطار الإدمانَ للانترنت تَعاني مِنْ ثلاثة تقييداتِ جدية :

أولاً : باحثون يُلاحظونَ بأنّ الإدمان يَفتقر إلى تصور أو تحديد نظري فيذكر دافيز , Davis)(2001 بأن منظورِ الإدمانِ الحالي" وَصفَ بشكل مطلق وغير محدد "وذكر آخرون مخاوف مماثلة انتهت إلى "عدم وضوح التصور الذي يحيط بتركيبَ إدمان الإنترنتِ " مثل (Shaffer,et al.,2000, 163)

ثانيا : دراسات لاحظت ندرة البحثِ التجريبي على مصطلح الإدمانَ ولا يوجد دعمَ تجريبيَ مستقلَ (Beard & Wolf, 2001, 377) ، ولاحظ شيفر(Shaffer, et al ., 2000) قلة " الدعم التجريبي لصلاحيةِ تركيبَ الحاسوبِ للإدمان حتى الآن ولم يَظْهر له تأثيرَ، وذلك في أكثر الحالات ومن الممكن أن نستخدم مصطلح استعمال مفرط للانترنت وقد تَكون له أعراض مِن الإضطرابات المختلفة .

ثالثا : مفهوم الإدمانَ يفشل في تقديم دليل واضح بخصوص الأفراد الذين يعملون على الإنترنت وقد يكون هذا المصطلح " إدمان الإنترنتِ " مضلل ومن الأفضل استخدام مصطلح الإفراط في استعمال الإنترنتِ " ويَقترح شيفر(Shaffer et al ., 2000) بحث مستقبلي يَحتاج أيضا للتَركيز على الأفراد المدمنين للانترنت وهل هذا الإدمان خاص بالاتصال بالحاسوب؟ أم بالانترنت ؟ أم هو مرتبط بالمعلومات التي تَكتسب ؟ أم بسرية المعلومات ؟ أم بأنواع النشاطاتِ التي تشغل الفرد ، وأشارت دراسة تران (Truan,1993) معايير تشخيصية قدمت عدداً من المشكلات السلوكية مثل اضطراب المقامرة pathological gambling المرضى وأشارت الدراسة إلى أن مصطلح إدمان أكثر ما يستخدم مع غذاء أو تسوق أو مسرحية أو تدخين أو عمل أو جنس .

أشار براتر وفورست (Bratter&Forrest,1985) بان مصطلح الإدمان يشير إلى تعاطي المواد الكيميائية من كحوليات ومخدرات ؛ وان مصطلح الإدمان قد اسقط في أوائل الستينيات بناء على توصيات هيئة الصحة العالمية (WHO) ليحل محله مصطلح الاعتماد(مصطفى سويف ١٩٩٦ ، ١٨).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- **اتجاهات وتفسيرات الاستخدام المفرط للانترنت** :

١ - **التفسير السلوكي** : اعتمد هذا التفسير على نظرية الاشتراط الاجرائى والذي يعتمد فيه الفرد للقيام بأنشطة مختلفة من اجل الحصول على المكافآت والتي تؤدى إلى الإشباع النفسي نتيجة القيام بهذه الأنشطة ومنها استخدام شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) وقدم (Davis,2001,190) نموذجا يجمع بين المخرجات السلوكية المرتبطة بالاستخدام المفرط للانترنت والذي يقوم على أن الأفراد الذين يعانون من مشكلات نفسية مختلفة يحملون ادراكات سلبية عن ذواتهم وعن شخصيتهم مما يجعل هؤلاء الأفراد يفضلون الاندماج والتفاعل في الأنشطة المختلفة التي يقدمها الانترنت لأنه يعد اقل تهديدا من التفاعل المباشر .

٢ - **التفسير الاجتماعي** : ويعتمد هذا الاتجاه على تباين واختلاف الجنس والمستوى الاقتصادي الاجتماعي والعمر وان الأفراد ذوى المستوى الاقتصادي الاجتماعي المتوسط أكثر تعاطيا للكحوليات من الطبقات الأخرى (Tsai & Lin , 2001)

٣ - **التفسير الطبي** : ويعتمد هذا التفسير على الاستعدادات الوراثية والبيولوجية الموروثة لدى بعض الأفراد فالفرد قد يكون عرضة للإدمان في حالة زيادة أو نقصان بعض المكونات الكيميائية الضرورية فى المخ، وقد يكون السبب في ذلك خلل في الكروموسومات ، وأشارت دراسة سولر (Suler,1999) أن هناك بعض العقاقير التي تؤدى إلى زيادة واستثارة النشاط لدى الفرد ، مما يؤدى به إلى الاستمتاع بالجلوس على شبكة الانترنت لفترة زمنية طويلة .

٤ - **التفسير السيكوديناميي** : قد يتعرض الفرد لصدمات في مراحل العمر الأولى من حياته مما قد يؤثر على شخصيته وترتبط به هذا بالإضافة إلى استعداد الفرد لتقبل مثل هذه الأشياء مما يجعل الفرد عرضة للاستخدام المفرط للانترنت نتيجة هذه الاستعدادات والظروف الحياتية الضاغطة .

(Stern,1997)

- **الجوانب الأساسية التي ينبغي مراقبتها والحذر منها وهي في نفس الوقت وسيلة تشخيص أدق لمشكلة الإدمان على الكمبيوتر والانترنت** :

7 الولع الشديد بالكمبيوتر وتوابعه: أي الانشغال بـه أكثـر مـن الـلازم والتفكيـر فيـه حتـى فـي غيـر أوقـات الاسـتخدام - وقوع ضرر على المستخدم أو على عائلته أو أصدقائه.

7 الكذب والمراوغة وعدم الوضوح: بخصوص كمية الوقت المسـتنفذ أو بخصوص المواقع أو الأنشـطة التـي يقـوم بهـا علـى الانترنـت . - السلوك المشين: القيام بما هو مشـين عنـد اسـتعمال الكمبيـوتر أو

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الانترنت. من هذه الأمور المواقع الإباحية، المراسلات التي تضر المستخدم أو الآخرين

7 الشعور بالإحباط: عندما لا يستطيع المستخدم أن يشبع رغبته من الانترنت

7 النشوة والطرب: بانقضاء الساعات الطويلة أمام الانترنت

7 الهروب بالاستغراق: أي أن المستخدم يذهب إلى الانترنت هروبا من المشكلات

7 فقد السيطرة: عدم القدرة على التحكم أو التقليل من الوقت الذي يقضيه الإنسان أمام الانترنت

7 التكلفة والخسائر المادية: نتيجة انشغال المستخدم وعشقه للانترنت.

7 تبدل الأولويات: إحساس طاغي بأهمية الانترنت في حياته ولحياته أكثر مما هي حقيقة.

إن المعاناة من واحد فقط من العناصر العشرة أعلاه يعني (احتمال) أن المستخدم يعاني من إدمان الكمبيوتر والانترنت. أما إن كان هناك عنصرين يعاني منهما ، فهذا يؤكد مشكلة الإدمان. ووجود ثلاثة عناصر مع المستخدم يؤكد ليس فقط الإدمان بل ويؤكد شدتها وارتباطها بمشاكل كثيرة (Caplan , 2002 ;Davis,2001).

ووجد بأن خطر الإدمان على الانترنت يكون ذا تأثير اكبرعند :

١- أصحاب حالات الاكتئاب

٢- الذين يتماثلون للشفاء من حالات إدمان سابقه على الكحول والسجائر والأكل .

٣- الذين يعانون من الملل والوحدة .

٤- الذين يكون لديهم مخاوف من تكوين علاقات اجتماعيه .

٥- الذين لديهم قابليه للإدمان بشكل عام .

٦- الذين يبحثون عن المتعة . (Caplan , 2002).

- **أضرار الإفراط في استخدام الانترنت** :

إن المكوث لفترات طويلة أمام الانترنت يحدث أثاراً سلبية في نفس المتعامل ، وهناك أضرار تلحق بالمستخدم منها :

أ- **أضرار صحية جسدية :** اضطراب النوم ، الاضطرابات الغذائية أمراض العيون ، الخمول والسمنة وترهل الجسد. كل هذا يؤدي لمضاعفات جمة منها أمراض القلب والدماغ .الصداع المستمر (Brenner, 1997) Chou &Tyan,1999; Young, et al., 1999 ;

ب-**أضرار صحية نفسية :** وجد أن إدمان الكمبيوتر والانترنت يسبب نوبات من الاكتئاب الحاد. ويزيد من عزلة الشخص. وتفاقم مشاكل الشخص العائلية والمادية والمهنية مما يسبب في تفاقم حالته النفسية ;Brenner,1997

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

Young&Rogers,1998; Lavin , et al., 1999; Young,et al., (1999 ; Sanders, et al., 2000

ج- أضرار أسرية : تتأثر العلاقات العائلية والعاطفية بالانترنت حيث يقل الوقت الذي يقضيه المدمن مع أسرته وأقربائه.وتقل الثقة بين الزوجين (Brenner,1997; Lavin,et al.,1999 ;Chou & Tyan,1999;) Young, et al. ,1999

د. أضرار اجتماعية : العزلة والوحدة هي واحدة من خصائص مدمن الكمبيوتر. فالوقت الطويل الذي يقضيه أمام الكمبيوتر يقلل من نشاطه الاجتماعي. هذا يؤثر بالتأكيد على علاقاته الاجتماعية كثيرا وقد يجعله يخسر تماما بعضا من علاقاته.

(Brenner,1997; Chou &Tyan,1999 ; Lavin, et al ., 1999)

هـ. أضرار مهنية : حيث لا يستطيع الموظف أن يقوم بعمله على الوجه المطلوب بسبب ما يلتهمه الانترنت من وقت وصحة . (Brenner, 1997;Young, et al., 1999)

و. أضرار دراسية وأكاديمية : وجد أن إدمان الانترنت كان السبب في رسوب أو طرد طلاب كانوا من المتفوقين في المدارس والكليات. (Brenner, 1997).

ز. أضرار أخلاقية وتربوية : تتداخل الأسباب الأخلاقية لإدمان الانترنت مع النتائج . فكلاهما قد يكون السبب في نشوء الآخر وفي الاستمرارية وفي النتائج أيضا.

ح. أضرار مادية : سواء نتيجة الصرف بكثرة على شراء الأجهزة أو فواتير الاشتراك في اشتراكات شركات الاتصالات أو نتيجة الاشتراك في المواقع للحصول على مواد مرئية أو مسموعة . (Chou & Hsiao, 2000)

- **حلول علاجية لحالات الإدمان على الإنترنت .**

السؤال المطروح : هل إدمان الانترنت يجب أن يعالج ، ولمعالجة إدمان الإنترنت تبين أن الطريق الوحيد لمعالجة إدمان الانترنت أن يتوقف الشخص عن استعمال الانترنت بالبعد عن الحاسوب وفصل الانترنت ، ولكن ليس كل العلماء يوافقون على ذلك ولكن اقترح يونج (young,1996 a) و (Stern,1997;Stern,1999;Orzack&Orzack,1999) عددا من الإستراتيجيات السلوكية وعلى ألا يكون الامتناع كليا واقترحوا ٧ نقاط للعلاج هي :

أولاً : ممارسة العكس Practice the opposite : ويتطلب تحديد نمط استخدام الفرد للإنترنت ، ثم محاولة كسر هذا الروتين أو العادة عن طريق

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تقديم أنشطة محايدة ومعتدلة، وكذلك عمل جدول مخفض وإعادة تنظيم وقت الاستعمال الزائد على الانترنت .

ثانياً : وضع أهداف مسبقة Setting goals : فمن المفيد جداً وضع مخطط مسبق لجميع أيام الأسبوع، بحيث يحدد بوضوح كم عدد الساعات المخصصة لاستخدام الإنترنت .

ثالثاً : بطاقات للتذكرة Reminder cards: ينصح الفرد بكتابة الآثار السلبية الناتجة عن الإفراط في استخدام الانترنت على بطاقات كمشاكل في العمل مثلا ، وكذلك كتابة فوائد الحد من استخدام الإنترنت .

رابعاً : استخدام ساعات التوقف Stop-watches : إذ تساعد هذه المنبهات في تذكير الفرد بموعد انتهاء وقت استخدام الإنترنت .

خامساً : عمل قائمة شخصية inventory Personal : عادةً ما يهمل مدمنوا الإنترنت جوانب كثيرة من حياتهم نظراً لقضاء أوقات طويلة على الإنترنت ، فوضع قائمة بهذه الأنشطة والاهتمامات المهملة يساعد على إحيائها مرة أخرى.

سادسا : الارتباطات الخارجية External stoppers: واستخدام الأشياء الملموسة(وقت العمل ، الاجتماع الرئيس) ويحتاج المدمن إلى إيجاد بدائل للبعد أو الانقطاع عن الانترنت ويتم تنظيم مجموعات دعم مضبوطة للمدمنين لمحاولة نقص أو تقليل اعتمادهم على الانترنت.

سابعا : العلاج العائلي family therapy:يتم وضع برامج علاجية للمدمنين الذين تأثرت علاقاتهم العائلية والزوجية سلبيا بسبب إدمان الانترنت ويتم التركيز في البرنامج العلاجي على الاعتدال والتحكم في الاستخدام (Young,1996;Young,1999a,19–31;Caplan, 2002)

ويعزي اهتمامنا بدراسة الإفراط في استخدام الإنترنت لدى طلبة الجامعة إلى أنهم أكثر الفئات استخداماً للإنترنت. فمن الإحصاءات المتوافرة أن (٧٢%) من طلبة الجامعة يستخدمون الإنترنت، ويشترك حوالي (٨٧%) منهم في خدمة الإنترنت. ولذا فإن طلبة الجامعة أكثر عرضة للمشكلات المرتبطة باستخدام الإنترنت وخاصة الاستخدام المفرط له. وثمة عوامل عديدة تكمن وراء تزايد احتمال تعرض الطلبة لمشكلات الاعتماد على الإنترنت أو فرط استخدامه، ومن أهمها توافر خدمة الإنترنت ، إلى جانب شيوع استخدامه، خاصة في ظل انخفاض التكلفة وسرعة الوصول إلى المعلومة (Kendell, 1998) .

أوردت صحيفة "الرياض" خبراً مفاده ، أن المملكة العربية السعودية تحتل المرتبة الثانية في عدد مستخدمي الإنترنت في العالم العربي بعد

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جمهورية مصر العربية ، وبلغ عدد مستخدمي الإنترنت في المملكة ٢.٥مليون مستخدم أي بنسبة قدرها ١١% من إجمالي عدد السكان .

أما في مصر فقد بلغ عدد مستخدمي الإنترنت ٤.٥ ملايين مستخدم أي بنسبة قدرها ٦% تقريباً. وإذا قورنت الأرقام والنسب فإن المملكة تتفوق على مصر في نسبة المستخدمين . هذه الأرقام تعطي دلالة واضحة على ضعف نسبة انتشار الإنترنت في الدولتين ، مع إنني أعتقد أن نسبة استخدام الإنترنت في المملكة تتراوح بين ١٣% إلى ١٥% (فهد بن ناصر العبود ٢٠٠٦)

كشفت دراسة ميدانية عامة قام بها مركز اسبار للدراسات والبحوث شملت مستخدمي الانترنت وغير المستخدمين في المملكة العربية السعودية إلى أن نسبة استخدام الانترنت في المملكة في زيادة مطردة عاما بعد آخر حيث تبلغ نسبة الاستخدام ٥١.٢% بين المواطنين والمواطنات وتبلغ نسبة الاستخدام بين الذكور ٥٦.٦% وعند الإناث ٤٥.٦% بينما الاستخدام في القطاع الحكومي بلغ ٥٦.٧% والقطاع الخاص ٥٨.٥% والذين لايعملون بلغت نسبة الاستخدام ٤٣.٨%(محمد البيضانى، جريدة المدينة ،٢٠٠٩) .

تعقيب : جدير بالذكر في هذا الإطار الإشارة إلى دور عوامل إيجابية أخرى في العلاج ، كعامل الثقافة والدين والقيم الاجتماعية والأخلاقية المتعارف عليها ، والتي يجب مراعاتها والالتزام بها لكي يتجنب الفرد مخاطر إدمان الإنترنت الاجتماعية والنفسية والجسمية . ولا يعني الحديث عن ظاهرة إدمان الإنترنت التوقف عن استخدامه أو تجاهل وجود هذه الظاهرة ، بل يعني العمل على ممارسة الاستخدام المعتدل والأمثل ووضع ضوابط وحدود لاستخدامه، مع ضرورة وجود الرقابة الأسرية ومتابعة وتوجيه الآباء للأبناء عند استخدام الإنترنت .

- **الدراسات السابقة** :

باستعراض الدراسات السابقة والتي أجريت على علاقة الانترنت ببعض المتغيرات نستعرضها في المحاور الآتية :

- **المحور الأول** : **دراسات ركزت على استخدام الانترنت والزمن**

قام يونج (١٩٩٦ ، ١٩٩٨) بوضع قائمة لإدمان الانترنت تتكون من ٨ عبارات يتم الإجابة عليها بنعم / لا . وقام يونج (١٩٩٨) بإجراء الدراسة على ٣٩٦ طالب من طلاب الجامعة وتوصلت الدراسة إلى انه توجد فروق بين الذكور والإناث البالغ عددهم ١٥٧ طالب ، ٢٣٩ طالبة ، وان الذكور يميلون للبحث عن النشاطات والألعاب التفاعلية التي تعتمد على القوة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

والهيمنة ، السيطرة ، ألعاب العنف . وتميل الإناث للبحث عن الجانب العاطفي والرومانسي في الانترنت ، وأشارت النتائج إلى أن الرجال يمكن أن يستخدموا الانترنت بشكل مختلف عن الإناث (Young ,1996,1998).

أشارت دراسة كلا من يونج (١٩٩٨) و كوهو وآخرين (١٩٩٩) وكوهو وهسيو (٢٠٠٠) إلى النشاطات أو التطبيقات على الانترنت (مثل غرف الدردشة وانتحال الأدوار في غرف الدردشة ، والألعاب ، والأخبار البريد الاكترونى ، المجالات المتعددة على الانترنت) كل هذا ممكن أن يخلق مشاكل الإفراط في استعمال الانترنت وكثرة الوقت المستخدم وأشارت إلى مشاكل شخصية ، عائلية ومهنية و أنماط النوم و مشاكل أكاديمية و زواج الانترنت و مشاكل مالية وعلاقات جنسية وبينت الدراسات أن المستخدمين للانترنت لديهم وظائف للتحدث والدردشة الالكترونية . (Young,1998;Chou,et al.,1999;Chou&Hsiao,2000)

أجرت دراسة كوهو هيسو (٢٠٠٠) عن استخدام الانترنت وجمعت ردود فعل مجموعة من طلاب ١٢ كلية بالجامعة وطبقوا مقياس الانترنت والذي يتكون من ٤٠ عبارة وكانت طريقة الإجابة بطريقة ليكرت (الاختيار من أربع بدائل) وتم تطبيق الدراسة على ٩١٠ طالب جامعي (اختبار ورقة وقلم) وصنفت النتائج حوالي ٦ % من المشاركين بأنهم مدمني انترنت وأشارت إلى أن مجموعة من مدمني الانترنت يستخدمونه للتسلية والتفاعلات المثيرة والمتعة ، وجدت النتائج أن مجموعة مدمني الانترنت وجدت متعة التسلية ، والتفاعل وان اغلب درجات الاتصال كانت منبأ قوياً لإدمان الانترنت. وتنبأت الدراسة بان إدمان الانترنت كان نتيجة الاتصال المستمر والاستعمال لخدمات الانترنت لساعات وانه من المتوقع أن يصبح الذكور أكثر أدمانا للانترنت من الإناث، وأن مستخدمي الانترنت يستغرقوا أوقات ثلاثة أضعاف عدد الساعات التي يقضيها غير المستخدمين للانترنت (Chou & Hsiao,2000).

وفحصت دراسة مورهان وسكميكر (Morahan&Schumacker, 2000) إدمان الانترنت والاتجاه نحو الحاسبات ومواقف المستخدمين وقام بوضع مقياس الاستعمال المرضى ويتكون من ١٣ عبارة تجاب بنعم / لا وطبقت على ٢٧٧ طالبا جامعي (اختبار ورقة وقلم) واستخدمت مقياس الوحدة وأشارت النتائج بان ٨ % من العينة كانت مرضى في استخدام الانترنت والمستخدمين المرضى كانوا أكثر وحدة وعزلة من المستخدمين غير المرضى . وأن الطلاب الذكور أكثر أدمانا للانترنت من الإناث . وان

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المستخدمين المرضى للانترنت كانوا أكثر من المستخدمين غير المرضى وكانت لديهم جرأة اجتماعية ودرجات كبيرة للتحرر الاجتماعي ، وأشارت النتائج إلى أن المستخدمين المرضى على الأرجح سينجزون درجات مرتفعة بخصوص الثقة الاجتماعية (مثل الهروب من الضغوط ، له أصدقاء على الانترنت) ، تحرر اجتماعي (مثل : الأسرار ، الصداقة الحميمة على الانترنت ، الأسرار الإباحية من خلال المشاركة على الإنترنت ، وأشارت النتائج إلى انه من المحتمل أن يكون الإناث المستخدمات للإنترنت بشكل مرضى pathological وان يكون لهم أعراض محدودة (٦٩% للذكور مقابل ٦١ % للإناث) من علم الأمراض السلوكية ولكن أشارت الدراسة بصفة عامة إلى أن الطلاب الذكور أكثر إدمانا للإنترنت من الطالبات الإناث وأظهرت النتائج أن مرضى مستخدمي الانترنت يقضون وقتاً أكثر على الانترنت أسبوعيا من المستخدمين الآخرين . (Morahan&Schumacker,2000)

أوضحت دراسة شاين وآخرون (Chien , et al ., 2005) معايير قياس إدمان الانترنت من خلال وصف الشخص المستخدم للانترنت واستخدم دليل تشخيصي لإدمان الانترنت مكون من معايير الانهماك(الاستغراق) في استخدام الانترنت، من حيث كمية الوقت المستهلك في الانترنت ، وتأثير استخدام الانترنت على حياة المستخدم،وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين استخدام الطلاب للانترنت وساعات الاستخدام الأسبوعية للانترنت (Chien , et al ., 2005)

- **المحور الثاني : دراسات ركزت على الانترنت والمستخدمين أنفسهم ومشكلات ذات علاقة وارتباط .**

فحصت العديد من الدراسات إدمان الانترنت ومعرفة العلاقة بين استخدام الانترنت وبعض العوامل النفسية والاجتماعية وعوامل متعلقة بالحاسوب وركزت أغلب الدراسات على هذين العنصرين الأساسيين ومعظم الدراسات ركزت على إدمان الانترنت وبعض العوامل المرتبطة به وهي : استخدام الانترنت والوقت المستخدم ، وإدمان الانترنت واختلاف الجنس ومشكلات إدمان الانترنت وإدمان الانترنت والعوامل الاجتماعية والنفسية وإدمان الانترنت والاتجاه نحو استخدام الحاسب ، وأشارت الدراسات إلى أن استعمال ووقت الانترنت يعد من العوامل الأساسية التي تلعب دورا كبيرا في إدمان الانترنت ، وأن الاستعمال المفرط للانترنت يشير إلى أن الوقت يعد عاملاً مهماً ، وبينت الدراسات أن الاستخدام المفرط للانترنت أدى إلى مشاكل شخصية وعائلية و مهنية و أكاديمية وكذلك عدم استغلال الوقت

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

(Young ,1998, 237–244; Griffiths,1997; Griffiths,1998; Goldberg , 1996).

درس يونج (a ١٩٩٦) وبرينر (١٩٩٧) إدمان الحاسوب وأكدت الدراسة على أن الانترنت يساهم في عزل المستخدم عن الناس والبعد عن الآخرين على الرغم مما تقدمه الشبكة من معلومات وفيرة. وأظهرت نتائج دراسة(Brenner,1997) أن معظم المشاركين قد أشاروا إلى معاناتهم من خمسة أعراض من بين عشرة أعراض سلبية تنجم عن إدمان الشبكة : ومن هذه الأعراض العجز عن إدارة الوقت بالطريقة المناسبة ، والنقص في عدد ساعات النوم و الانشغال عن تناول وجبات الطعام الأساسية ، وهناك بعض المشكلات التي أشار إليها مجموعة من المشاركين منها : الوقوع في مشكلات مع أصحاب العمل و قلة معدلات الانجاز الشخصي والشعور بالعزلة الاجتماعية والبعد عن الأصدقاء (Brenner,1997 ;Young,1996 a)

أشارت دراسة سشرر (١٩٩٧) إلى أن ١٣ % من عينة الدراسة ذكروا بعد تطبيقهم مقياس المظاهر الإكلينكية للاعتماد على الانترنت والمكونة من ٥٣١ طالباً جامعياً ، بأن استعمال الانترنت يؤثر على عملهم الأكاديمي والأداء في العمل ، والحياة الاجتماعية . وأن ٢% من أفراد العينة ذكروا بأن استخدام الانترنت له تأثير سلبي على حياتهم اليومية بشكل عام وعلي شخصيتهم . وأشارت النتائج إلى أن مستخدمي الانترنت كانت النسبة الأكبر للرجال عن النساء (٧١% رجال،٢٩% نساء من نسبة العينة الكلية ٥٠ % ذكور،٥٠ % إناث (Scherer,1997)

وبينت دراسة يونج وآخرين (١٩٩٩) أن السرية ترتبط بها مجالات عامة : اثنان منها شخصي أولهما: أن يكون الانترنت مزوداً بسياق افتراضي للأفراد الخجولين يسمح لهم بالتفاعل الاجتماعي المضمون والأمن وأدى اعتماد هؤلاء الأفراد على العلاقات على الانترنت إلى مشاكل شخصية ومهنية واقعية.وثانيهما :علاقات خارج العلاقة الزوجية شكل أثراً سلبيا على الاستقرار الأسرى أو العائلي (Young, et al.,1999)

والعامل الثاني الذي يقع تحت الاستخدام المرضى للانترنت" التفاعلية "ولديه اثنان من السمات : الإنسان وتفاعله مع الحاسوب ، والإنسان وتفاعله مع الإنسان ، ولاحظ أن للانترنت وظيفة أو ميزة تفاعلية من خلال التفاعل مع الآخرين وأن له وظيفة مكملة مثل الراديو والإذاعة والتليفزيون ولكن الانترنت له وظيفة تفاعلية (Scherer,1997)

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وأشارت دراسة يونج وروجرز (١٩٩٨) إلى أن المستويات المتزايدة من الاكتئاب مرتبطة مع إدمان الانترنت وتكونت عينة الدراسة من ٣١٢ طالباً جامعياً أصبح منهم ٢٥٩ أصحاء وبشكل خاص ارتبطت بمستوى منخفض من تقدير الذات و دوافع سيئة و الخوف من الرفض و الحاجة إلى المسايرة ، كل هذه المتغيرات ارتبطت بالاكتئاب بشكل عام وساهم في حدوثها الاستخدام المتزايد للانترنت وأشارت الدراسة إلى أن الوقت المفرط في استخدام الانترنت قد يزيد من العزلة الاجتماعية أيضا . (Young &Rogers,1998)

فحصت دراسة سولر (Suler,1999) حاجات المستخدم وكيف يلائم الانترنت تلك الحاجات . ودرست كيفية ارتباط بعض الأفراد باستخدام الانترنت بشكل مرضى ووضع حاجات ستة متضمنة وهى : الجنس والتغير وحالة الشعور أو الوعي و الانجاز أو الإجادة ، والعلاقات الحميمة وتحقيق اللذات والتفوق النفسي ، وأوضحت الدراسة أن وظيفة الانترنت ليست قاصرة على المعلومات التي يقدمها ولكن أيضا التواصل الاجتماعي القوى للمستخدمين حول العالم ، وأجريت الدراسة على ٣٨١ مستخدماً للانترنت بشكل مرضى أو مرتبط بضعف الحاجات للمستخدمين وتقابل تلك الحاجات نوعين هما :حاجة العلاقات والحاجة للعودة ، وكل شخص يحتاج إلى اتصالات(علاقات) شخصية واجتماعية والتعرف والإحساس بالانتماء والعيش في جو صحي متوازن (Suler,1999) . طبق كوهو وتاين (١٩٩٩) مقياس إدمان الانترنت الصيني Chinese Internet Addiction Scale (CIAS) ويتكون المقياس من ٢٨ مفردة وكانت طريقة الإجابة بطريقة ليكرت (الاختيار من أربع بدائل) وتم تطبيق الدراسة على ١٣٣٦ طالب جامعي وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب مرتفعي استخدام الانترنت ارتبطت درجاتهم مع درجات الرغبة للهروب الشخصي وعلاقتهم بدرجات المتعة أو السرور. (Chou & Tyan,1999)

طبق لين وتسيا (١٩٩٩ ، ٢٠٠٢) مقياس إدمان الانترنت لطلاب المدارس العليا Internet Addiction Scale for Taiwan High Schoolers (IAST) ويتكون المقياس من ٢٠ مفردة وكانت طريقة الإجابة بطريقة ليكرت(الاختيار من أربع بدائل) وتم تطبيق المقياس على ٦١٥ طالباً من طلاب المدارس العليا توصلت الدراسة إلى أن الطلاب المستخدمين للانترنت حصلوا على درجات أعلى فى مقياس الانترنت من الأفراد غير المستخدمين له.(Lin&Tsai,1999,2002) وبينت دراسة لين و تسيا (Lin&Tsai,1999) أن للانترنت تأثيرات سلبية قليلة على دراساتهم والحياة الروتينية اليومية ، لكن كانت له تأثيرات قوية على العلاقات بنظرائهم .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وبينت دراسة كوهو وهسيو(Chou&Hsiao,2000) أن للانترنت تأثيرات سلبية على دراساتهم وحياتهم اليومية الروتينية . وبينت الدراسة إلى أنه لا يوجد فروق بين مجموعة الطلاب المدمنين وغير المدمنين من حيث التأثيرات على العلاقات مع الأصدقاء وزملاء الدراسة والمعلمين .

وركزت دراسة " الكندري و القشعان" (٢٠٠١) على أبرز الجوانب والتأثيرات الاجتماعية المترتبة على استخدام الإنترنت لدى عينة من طلبة جامعة الكويت ، والكشف عن أثر استخدام هذه التكنولوجيا على العزلة الاجتماعية ، والتي تعتبر بعداً من أبعاد الاغتراب الاجتماعي. وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في متوسط عدد ساعات استخدام الإنترنت لصالح الذكور، وكذلك إلى وجود علاقة إيجابية بين المدة الزمنية لاستخدام الإنترنت وبين العزلة الاجتماعية. (يعقوب الكندري ، وحمود القشعان ،٢٠٠١، ١- ٤٥)

هدفت دراسة (هبة ربيع ، ٢٠٠٣،٥٥٥-٥٨٠) إلى محاولة معرفة ما إذا كان الاستخدام المفرط لشبكة المعلومات الدولية يؤدى إلى إدمان المستخدم لها، وما هي الظروف والمتغيرات المسئولة عن إدمان الشبكة ؟ وهل يتباين استعداد المستخدمين لإدمان شبكة المعلومات الدولية بتباينهم على متغير الجنس ؟ وقد استخدمت الباحثة أداتين هما : استمارة دوافع استخدام شبكة المعلومات من إعداد الباحثة ، ومقاس إدمان شبكة المعلومات الدولية من إعداد الباحثة أيضا ، وبلغت عينة الدراسة ١٥٠ مستخدما للشبكة ، بمتوسط عمري ١٩.٣٦ ، وانحراف معياري ٢.٣٨ وبلغ عدد مدمني استخدام الشبكة ٣٢ من العينة الكلية . وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط شدة الدافع نحو الشبكة وعدد ساعات الاستخدام اليومي لها بين مجموعة المدمنين وغير المدمنين للشبكة ، لصالح مجموعة المدمنين . وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة لإدمان الشبكة بين الذكور والإناث .

وقام تحسين منصور (٢٠٠٤) بدراسة للكشف عن دوافع استخدام الإنترنت لدى عينة من طلبة جامعة البحرين، مكونة من (٣٣٠) طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن الدافع الأول لاستخدام الإنترنت لدى الطلبة طلب المعرفة، يلي ذلك المتعة والترويح ، ثم تكوين علاقات اجتماعية. وليست هناك فروق في دوافع الاستخدام تعزى لمتغير الجنس. في حين هناك فروق دالة في مجال المعلومات تعزى لمتغير الكلية لصالح طلبة كلية التربية. في حين هناك فروق دالة في مجال الاندماج الاجتماعي تعزى لمتغير مدة استخدام الإنترنت لصالح مستخدمي الإنترنت لأكثر من ثلاث سنوات. كما كشفت الدراسة أن (٨٥%) من مستخدمي الإنترنت راضون عن نتائج استخدامهم .(تحسين منصور ، ٢٠٠٤،١٦٧-١٩٦) .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وقام (خالد جلال ؛ السعيد عبد الصالحين، ٢٠٠٥) بدراسة بعنوان تأثير الاستخدام المفرط للانترنت على بعض متغيرات الشخصية لدى طلاب الجامعة وأجريت الدراسة على عينة من طلاب الجامعة بلغ قوامها ١٩٩ طالبا منهم ١٠٩ ذكر و٩٠ أنثى بمتوسط عمري ١٩.١٩ سنة وانحراف معياري ١.٨٥ وللإجابة عن تساؤلات الدراسة أعد الباحثان أداة لقياس الاستخدام المفرط للانترنت ، بالإضافة إلى تطبيق مقاييس للشخصية كمقياس أيزنك للانبساطية واستخبار أيزنك – ويلسون للشخصية بصورتيه أ ، ب وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة بين مفرطى ومنخفضي الاستخدام على سمات الشخصية الإيجابية وهى الانبساطية والعدوانية وتأكيد الذات والبحث الحسي ، وعلى سمات الشخصية السلبية وهى توهم المرض والقلق ، كما بينت النتائج وجود بروفيل مميز لمستخدمي الانترنت بإفراط . (خالد جلال ؛ السعيد عبد الصالحين ، ٢٠٠٥)

- **المحور الثالث:دراسات ركزت على إدمان الانترنت ومتغيرات نفسية واجتماعية أخرى** :

وفحصت دراسة ليفين وآخرين (١٩٩٩) العلاقة بين إدمان الانترنت وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية مثل : متعة التجربة والبحث عن الإثارة sensation seeking واستخدام الانترنت ،أنه مصدر الرضا أو الإشباع gratification ، والعزلة أو الوحدة loneliness ، والاكتئاب depression ووجدت الدراسة أن مستخدمي الانترنت حصلوا على درجات أقل من المقياس العام للبحث عن الإثارة وعلى متعة التجربة (Lavin , et. al , 1999)

وتوصلت دراسة مورهان ومارتن (١٩٩٩) إلى أن أكثر من يستخدمون الانترنت للدعم العاطفي ، ومعرفة أشخاص جدد والتفاعل مع الآخرين . وبينت الدراسة أن اثنين من العوامل الرئيسية التي تقع تحت الاستخدام المرضى للانترنت هي : السرية anonymity ، التفاعلية interactivity ومن خلال الاتصالات الشخصية على الانترنت ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الوحدة سبب في الاستعمال المفرط للانترنت وتؤكد بان الاستعمال المفرط للانترنت يعتبر بديلاً للتفاعل الاجتماعي الواقعي.(Morahan , et al , 1999)

أوضحت دراسة جرينفيلد (Greenfield,1999) بأن الخصائص الفريدة من الانترنت تساهم في إمكانية إدمان الانترنت – بشكل محدد سرعتها إمكانية الوصول للمعلومة ، قوة وكثافة المعلومات داخل الانترنت ، الفعالية أو التحفيز أو الإثارة .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وتساءل جروهل (Grohol,1999) هل مجرد قضاء أوقات طويلة أمام الانترنت هو الداعي إلى الحكم بوجود مشكلة معضلة ، إذن ماذا عن الأشخاص الذين يهدرون أوقاتهم في متابعة التليفزيون ؟ أو من ينسون أنفسهم تماما عندما يستغرقون في قراءة كتاب ، أو انجاز عمل ما ؟ هل يتم وضع هؤلاء في فئة إكلينيكية واحدة مع مرضى الاكتئاب والفصام ؟ بالطبع لا . ويتساءل جروهل إلى أن الأفراد المدمنين على الشبكة هم في اغلب الظن يعانون من رغبة في تجنب مواجهة مشكلات الحياة اليومية ، أيا كانت تلك المشكلات ، نفسية ، صحية ، اجتماعية ، أسرية ، مهنية .

وتزايدت شعبية الانترنت في الآونة الأخيرة فإضافة إلى سهولة الوصول للمعلومة والتكلفة المنخفضة وتوسع انتشار الانترنت بشكل مستمر، ومعرفة القراءة والكتابة على شبكة الانترنت بسهولة وارتياح أكثر. فقد أصبح الانترنت في بعض الأحيان بديل عن أجهزة الإعلام التقليدية مثل التليفزيون الراديو ، الصحف ،المجلات ، الكتب . (Grohol,1999;Chou,2001a).

وأجرى (سامي طايع ،٢٠٠٠، ٣٣-٦٨) دراسة عن استخدام الإنترنت في العالم العربي على عينة تضم (٥٠٠٠) من طلبة الجامعة بمصر والسعودية والإمارات والبحرين والكويت. وقد كشفت النتائج أن (٧٢.٦%) من العينة يستخدمون الإنترنت. و يعتبر الإنترنت مصدراً مهماً للمعلومات لدى غالبية المستخدمين (٩١.٥%) ، وكانت التسلية وشغل وقت الفراغ هي المجال الثاني لاستخدام الإنترنت (٨٨.٧%) ، أما الاتصال بآخرين من خلال البريد الإلكتروني فقد جاء في المرتبة الثالثة بنسبة (٥٩.٣%). وليس هناك فروق دالة بين الجنسين في مختلف مجالات الاستخدام . (سامي طايع ٢٠٠٠، ٣٣ - ٦٨) .

توصلت دراسة تسيا ولاين (Tsai&Lin,2001) أن الطلاب المستخدمين للانترنت يدركون أهمية ما يقومون به لحد كبير وأنهم في احتياج لوقت اكبر لانجاز رضاهم وإشباع حاجاتهم.(Tsai &Lin , 2001)

وتوصلت دراسة كلا من(Lin ,Tsai ,2002 Chou,et.al;1999;Chou,et. al, 2000; إلى نتائج غير حاسمة حول العلاقة بين إدمان الانترنت والإحساس وأن البحث عن المتعة إحدى الحوافز الرئيسية للاستخدام المتزايد للانترنت

قام أمين سعيد (٢٠٠٣) بدراسة على عينة شملت (٤٠٠) طالب وطالبة بجامعات القاهرة والمنصورة والأزهر والجامعة الأمريكية بالقاهرة. ومما كشفت عنه الدراسة أن حوالي (٧٤%) من الشباب يعتقدون أن هناك مخاطر أخلاقية للإنترنت ، وأن استخدام الشباب لهذه التقنية سلبي إلى حد كبير

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الإباحية والمحادثة وتحميل الأغاني والنغمات والانضمام لجماعات عالمية مشبوهة) ، وقد جاء الترفيه على رأس الموضوعات التي يتصفح الشباب مواقعه على الإنترنت، ثم الثقافة، ثم الرياضة. ومع أن الدراسة قد تعرضت لبحث اتجاهات الشباب نحو التأثير الأخلاقي للإنترنت لم يحاول الباحث التصدي لدراستها بصورة مقارنة بين الجنسين .(أمين سعيد ،١٢١٩، ٢٠٠٣-١٢٦٧)

تعليق: باستعراض الدراسات السابقة وفي ضوء ما انتهت إليه من نتائج يمكن القول بان هناك دراسات أجريت على طلاب المرحلة الجامعية مثل دراسة (Young,1996,1998;Scherer,1997; Young&Rogers, 1998; Griffiths,1998; Lin &Tsai,1999; Chou & Hsiao, 2000;Morahan&Schumacker,2000 ; Lin&Tsai,2002) (هبة ربيع ، ٢٠٠٣ ،. خالد جلال ؛ السعيد عبد الصالحين، ٢٠٠٥) وعرضت يونج (Young,1996,1998) قائمة تتكون من ثمانية بنود ولا تتوافر عنها اى خصائص سيكومترية ، وقد استفاد الباحث من المقاييس الموجودة في دراسات كلا من Griffith,1997,1998;Lin&Tsai,1999; Chou &Hsiao,2000;Morahan& Schumacker,2000; Lin & Tsai, 2002) وبينت دراسة (Scherer,1997) أن ٢ % من عينة الدراسة تأثرت بالانترنت بشكل نسبى وذلك في أمور حياتهم اليومية ووجود علاقة بين الاستخدام المفرط للانترنت وعدد الساعات الأسبوعية والمشاكل النفسية والشخصية والعائلية والمهنية المترتبة على هذا (Young,1998;Chou &Hsiao,1999; Chou &Hsiao,2000; Chien, et al ., 2005)

- **مصطلحات الدراسة** :
- **شبكة الانترنت** Internet :

هي المنظومة العالمية التي تربط مجموعة من الحواسيب بشبكة واحدة، هذه الشبكة تنقل المعلومات من منطقة إلى منطقة بسرعة فائقة وبشكل دائم التطور، مجموعة هذه الشبكات تشكل ما يسمى شبكة الانترنت ، وكلمة Internet باللغة الانجليزية هي كلمة مركبة من كلمتين : Inter net interconnected ، وكلمة انترنت مختصرة من كلمة (internetwork) وهناك من يرى أنها مشتقة من كلمة international network (فهد والموسى، ٢٠٠٢; احمد ريان ،١٩٩٧ ; راجي أبو شقرا ،١٩٩٧)

- **الإفراط في استخدام الانترنت** :

عرف الباحث الإفراط في استخدام الانترنت بأنه عدم قدرة الإنسان على الاستغناء عن الانترنت. ووجود رغبة ملحة في قضاء أوقات طويلة مع الانترنت والبحث فيه بشكل مستمر حتى يشبع حاجته . مما قد يؤدى إلى

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ظهور مشكلات اجتماعية و نفسية و عائلية و أكاديمية وشعور بالحزن والاكتئاب لعدم الاتصال بالانترنت . ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الإفراط في استخدام الانترنت وأبعاده .

- **متغيرات الشخصية** :

١ - **العداء أو العدوان** : ويقصد بالعداء شعور داخلي بالغضب والعداوة والكراهية موجه نحو الذات أو نحو شخص أو موقف ما .

٢ - **الاعتمادية** : ويقصد بها الاعتماد النفسي لشخص على شخص أو أشخاص آخرين ليجد التشجيع أو الطمأنينة أو العطف ، أو السلوك أو الإرشاد أو القرار .

٣- **تقويم الذات** : ويتعلق هذا المقياس بما للفرد من مشاعر واتجاهات وادراكات متعلقة بذاته امتدادا على متصل طرفه الايجابي للمشاعر والاتجاهات والادراكات الايجابية تجاه الذات وطرفه السلبي المشاعر والاتجاهات والادراكات السلبية نحوها ويرى رونر(Rohner,1984) أن تقويم الذات يقع في بعدين فرعيين مترابطين هما :

أ – **تقدير الذات** : ويقصد به تقدير الفرد العام لذاته فيما يتعلق بأهميتها وقيمتها ويشير التقدير الايجابي للذات إلى مدى قبول الفرد لذاته وإعجابه بها وإدراكه لنفسه على انه شخص ذو قيمة جدير باحترام وتقديرالآخرين .

ب – **الكفاية الشخصية** : ويقصد بها مدى تقويم الفرد لذاته فيما يتعلق بمدى كفائتة وكفايته للقيام بالمهام العادية وبشكل مناسب . ويشير الشعور بالكفاية إلى إدراك الفرد لذاته على انه كفء قادر على معالجة الأمور .

٤ - **التجاوب الانفعالي** : ويشير إلى قدرة الفرد على التعبير بصراحة وتلقائية وحرية عن انفعالاته تجاه الآخرين وبصفة خاصة مشاعر الدفء والمحبة تجاههم .

٥ - **الثبات الانفعالي** : يقصد بالثبات الانفعالي مدى استقرار الحالة المزاجية للشخص ومدى قدرته على مواجهة الفشل والنكسات والمشكلات ومصادرالتوترالأخرىبأقل قدر من الانزعاج والإحباط.

٦ - **النظرة للحياة** : ويقصد بها تقويم الفرد العام للحياة والكون أما على انه مكان آمن طيب غير مهدد أو كمكان منذر ملئ بالخطر والشك والتهديد وعدم اليقين. (رونالد ب رونر، ترجمة وإعداد : ممدوحة محمد سلامة (٢٠٠٠)

وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص علي استبيان تقدير الشخصية .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

طلاب الجامعة المصريين: هم الطلاب المقيدون بكلية التربية بالعريش - جامعة قناة السويس

طلاب الجامعة السعوديين:هم الطلاب المقيدون بكلية المعلمين بالمدينة المنورة– جامعة طيبة

- **فروض الدراسة** :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية بالعريش بجمهورية مصر العربية وطلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية ، في استخدام مقياس الانترنت وأبعاده (الاستمتاع باستخدام شبكة الانترنت ، كمية الوقت المستخدم على شبكة الانترنت ، تأثيرات شبكة الانترنت على حياة المستخدم وردود فعل المحيطين ، خدمات شبكة الانترنت والمواقع التي يرتادها) لصالح الطلاب بجمهورية مصر العربية .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية بالعريش بجمهورية مصر العربية وطلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية ، في متغيرات الشخصية(العداء أو العدوان ، الاعتمادية ، تقدير الذات ، الكفاية الشخصية ، التجاوب الانفعالي الثبات الانفعالي ، النظرة للحياة) لصالح الطلاب بجمهورية مصر العربية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي مستخدمي الانترنت في أبعاد مقياس الشخصية (العداء أوالعدوان ، الاعتمادية ، تقدير الذات ، الكفاية الشخصية ، التجاوب الانفعالي الثبات الانفعالي ، النظرة للحياة) لصالح منخفضي استخدام الانترنت.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي مستخدمي الإنترنت من طلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية في أبعاد مقياس الشخصية (العداء أو العدوان الاعتمادية ، تقدير الذات ، الكفاية الشخصية ، التجاوب الانفعالي ، الثبات الانفعالي ، النظرة للحياة) لصالح منخفضي استخدام الانترنت .

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي مستخدمي الإنترنت من طلاب كلية التربية بالعريش بجمهورية مصر العربية في أبعاد مقياس الشخصية (العداء أو العدوان ، الاعتمادية تقدير الذات ، الكفاية الشخصية ، التجاوب الانفعالي ، الثبات الانفعالي النظرة للحياة) لصالح منخفضي استخدام الانترنت.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- **منهج الدراسة وإجراءاتها** :

- **أولا** : **منهج الدراسة** :

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي المقارن(عبر ثقافية)

- **ثانيا:إجراءات الدراسة** :

مرت إجراءات الدراسة بعدة خطوات

أ-عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من ٢٦٠ طالبا جامعيا من طلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة (أقسام : قرآنية ، لغة عربية ، لغة انجليزية ، علوم رياضيات) بجامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية بمتوسط عمري ٢٠.٩ وانحراف معياري ١.٩٥ و ١٠٠ طالب من طلاب كلية التربية بالعريش (أقسام : اللغة العربية ، واللغة الانجليزية ، التاريخ ، جغرافيا ، فلسفة واجتماع ، لغة فرنسية ،والرياضيات، وكيمياء ، وطبيعة) بمتوسط عمري ٢٠.٣ وانحراف معياري ١.٨٨ والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (١) : يوضح توصيف عينة الدراسة

الكلية	الأقسام	الشعب	عدد أفراد العينة	إجمالى
كلية المعلمين بالمدينة المنورة	الأقسام الأدبية	دراسات قرآنية	٦٠	١٨٢
		لغة عربية	٨٧	
		لغة انجليزية	٤٠	
	الأقسام العلمية	علوم	٣٣	٧٨
		رياضيات	٤٥	
كلية التربية بالعريش	الأقسام الأدبية	لغة عربية	٢١	٧٥
		لغة انجليزية	١٨	
		تاريخ	١٢	
		جغرافيا	٩	
		فلسفة واجتماع	٥	
		لغة فرنسية	١٠	
	الأقسام العلمية	رياضيات	١٣	٢٥
		كيمياء	٥	
		فيزياء	٧	
إجمالى عينة البحث				٣٦٠

ب- أدوات الدراسة :

١ - مقياس الإفراط في استخدام الانترنت .

- **الهدف من المقياس** : يهدف مقياس الإفراط في استخدام الانترنت لطلاب المرحلة الجامعية الى :

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- التعرف على مظاهر الإفراط في استخدام الانترنت لدى طلاب الجامعة
- تحديد شدة مظاهر الإفراط في استخدام الانترنت لدى طلاب الجامعة .

- **خطوات بناء المقياس** :

أ – مصادر بناء المقياس : لكي يتعرف الباحث على اهم مظاهر الإفراط في استخدام الانترنت لدى طلاب الجامعة وهى الخطوة الاولى لبناء المقياس اعتمد على المصادر التالية :

- مراجعة الدراسات التي ورد بها مقاييس للإفراط في استخدام للانترنت وكذلك الأدبيات .
- من خلال استعراض المقاييس التي وردت في الإطار النظري والدراسات السابقة وهى دراسة شاين (Chien,2005) ووضع معايير قياس إدمان الانترنت ، وضع جولدبيرج (Goldberg, 1996) ستة معايير للتشخيص ، وأضاف يونج (Young,1998) دليل تشخيصي لإدمان الانترنت، وأشارت دراسات جريفيزز (Griffiths,1997, 2000 , 1998) والتي استخدمت معايير صممت لمجموعة الأفراد مدمني الانترنت وتتكون من ٧ عبارات ، وقام يونج (Young 1998, 1996) بوضع قائمة لإدمان الانترنت تتكون من ٨ عبارات ، وقام سشرر (Scherer, 1997) بوضع مقياس للمظاهر الاكلينكية للاعتماد على الانترنت وتكونت من ١٠ مفردات ، قام مورهان وآخرون (Morahan,et al.,2000) بوضع مقياس الاستعمال الباثولوجي ويتكون من ١٣ عبارة ، قام برينر (Brenner, 1997) بوضع قائمة ترتبط بالسلوك المسبب لإدمان الانترنت وأجرى كوهو وتاين (Chou&Tyan,1999)مقياس إدمان الانترنت الصيني ويتكون المقياس من ٢٨ مفردة وأجرى كوهو وهسيو Chou& (Hsiao,2000) بناء المقياس الصيني الثاني ويتكون من٤٠ عبارة وأجرى لين و تسيا (Lin& Tsai, 1999) مقياس إدمان الانترنت لطلاب المدارس العليا ويتكون المقياس من٢٠ مفردة
- الملاحظة المباشرة للباحث من خلال زيارته لبعض نوادي ومقار الانترنت وسؤال الطلاب عن تأثير الإفراط في استخدام الانترنت .
- الاستفتاء المفتوح الذي تم تطبيقه على عينة من طلاب كلية التربية بالعريش للعام الجامعي ٢٠٠٦ / ٢٠٠٧ بالفرق الدراسية الأولى والثانية والثالثة والرابعة ، وكذلك على عينة من طلاب كلية المعلمين بالمستوى الخامس والسادس والسابع بجامعة طيبة بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية للعام ٢٠٠٨/٢٠٠٩ .
- عقد بعض اللقاءات المفتوحة عن طريق المقابلة الشخصية مع بعض الطلاب (بكلية التربية بالعريش بجمهورية مصر العربية ، وكلية المعلمين بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية) والذين اعتادوا

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

كثرة استخدام الانترنت والجلوس عليه لفترات زمنية طويلة ، لمعرفة الآثار المترتبة من وراء الإفراط في استخدام الانترنت ومعرفة مدى تأثير ذلك على بعض متغيرات الشخصية .

ب – تحديد أبعاد المقياس : فى ضوء ما تجمع للباحث من بيانات من خلال المصادر السابقة (الأدبيات المتعلقة الإفراط في استخدام الانترنت ، نتائج الدراسات السابقة ، الملاحظة المباشرة ، الاستفتاء المفتوح ، المقابلات الشخصية) أمكن تحديد أبعاد مقياس الإفراط في استخدام الانترنت لدى طلاب الجامعة في الأبعاد التالية :

- الاستمتاع باستخدام شبكة الانترنت .
- كمية الوقت المستخدم على شبكة الانترنت .
- تأثيرات شبكة الانترنت على حياة المستخدم وردود فعل المحيطين .
- خدمات شبكة الانترنت والمواقع التي يرتادها .

وبذلك أصبح اختبار الإفراط في استخدام الانترنت يتكون من ١٥٠ عبارة تقريرية ، ويقيس معدل استخدام الانترنت من خلال الإجابة على العبارات التي تصف الأعراض السلوكية المصاحبة للجلوس أمام الكمبيوتر مستخدما الانترنت لفترة طويلة ، ووضعت للاختبار تعليمات خاصة للمفحوص للإجابة على بنود الاختبار علما بأنه يوجد خمسة بدائل متدرجة للإجابة هي (دائما ، غالبا ، أحيانا ، نادرا ، لا يحدث) .

ج – التعرف على أهم مظاهر الإفراط في استخدام الانترنت لدى طلاب الجامعة :

فى ضوء ما سبق تم إعداد الصورة الأولية لاستبانه هدفت إلى التعرف على أهم مظاهر الإفراط في استخدام الانترنت لدى طلاب الجامعة ، بحيث تشتمل على الأبعاد التي تم تحديدها فى الخطوة السابقة ، وتم صياغة عبارات تندرج تحت كل بعد؛بحيث تصف كل عبارة مظهرا من مظاهر الإفراط في استخدام الانترنت لدى طلاب الجامعة ، وقد بلغت عدد عبارات الاستبانة (٨٩) عبارة.

ولقد تم عرض الصورة الأولية للاستبانة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين فى مجال التربية وعلم النفس بهدف التعرف على أرائهم حول مدى ملاءمة انتماء كل عبارة للبعد الذى تندرج تحته. ومدى ملائمة العبارة للمقياس ، وقد تم تجميع اراء السادة المحكمين على الصورة الاولية للاستبانة وقد ابدى المحكمون بعض التعديلات على بعض العبارات ، وقد قام الباحث باخذ تلك التعديلات بعين الاعتبار ، كما قام بحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس ، ثم قام باستبعاد العبارات التى تقل نسبة الاتفاق عن ٨٠ % .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وعليه تم حذف (٣٧) عبارة من عبارات الاستبانة حيث كانت نسبة الاتفاق بينها من قبل المحكمين اقل من٨٠ %،ومن ثم أصبح عدد عبارات الاستبانة فى صورتها النهائية المكونة من (٥٢) عبارة ؛ بحيث يتكون كل بعد من عدد من العبارات هي :

- **البعد الأول** : الاستمتاع باستخدام شبكة الانترنت ويندرج تحته ١٣عبارة
- **البعد الثاني** : كمية الوقت المستخدم على شبكة الانترنت ويندرج تحته١١عبارة
- **البعد الثالث**: تأثيرات شبكة الانترنت على حياة المستخدم وردود فعل المحيطين ويندرج تحته ١٧عبارة
- **البعد الرابع** : خدمات شبكة الانترنت والمواقع التي يرتادها ويندرج تحته ١١عبارة

د – بناء المقياس: تم بناء المقياس في صورته النهائية من ٥٢ عبارة علما بأنه يوجد خمسة بدائل متدرجة للإجابة هي (دائما ، غالبا أحيانا ، نادرا ، لا يحدث) بوضع درجات متدرجة لها و هي : ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ على التوالي . وبذلك تصبح اكبر درجة يحصل عليها الطالب هي ٢٦٠ واقل درجة ٥٢ .

- **الخصائص السيكومترية لمقياس الإفراط في استخدام الانترنت**:

أ-**الصدق** : تم حساب الصدق عن طريق صدق المفردات بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد بعد استبعاد قيمة هذا البند من الدرجة الكلية للبعد والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(٢) : يوضح صدق المفردات

م	ر	م	ر	م	ر	م	ر	م	ر
١	٠.٧٠**	٢	٠.٦٨**	٣	٠.٦٨**	٤٤	٠.٤٨**	٤	٠.٥٤**
٥	٠.٦٦**	٦	٠.٧٠**	٧	٠.٧٤**	٤٨	٠.٤٧**	٨	٠.٥٠**
١٠	٠.٧٣**	١١	٠.٦٦**	١٢	٠.٥٧**	٤٩	٠.٨١**	٩	٠.٥٦**
١٥	٠.٦٧**	١٦	٠.٤٥**	١٧	٠.٦٣**	٥١	٠.٧٣**	١٣	٠.٦٢**
٢٠	٠.٧٣**	٢١	٠.٦٧**	٢٢	٠.٧٧**			١٤	٠.٥٤**
٢٥	٠.٧١**	٢٦	٠.٧٦**	٢٤	٠.٧٢**			١٨	٠.٥٨**
٣٠	٠.٨٢**	٣١	٠.٦٢**	٢٧	٠.٤٧**			١٩	٠.٧١**
٣٥	٠.٧٢**	٣٦	٠.٣٥*	٢٩	٠.٥٩**			٢٣	٠.٥٦**
٤٠	٠.٨٠**	٤١	٠.٧١**	٣٢	٠.٥٨**			٢٨	٠.٥٩**
٤٢	٠.٧٦**	٤٦	٠.٥٦**	٣٤	٠.٧٣**			٣٣	٠.٦٤**
٤٥	٠.٥٦**	٤٧	٠.٦٩**	٣٧	٠.٧٠**			٣٨	٠.٣٣**
٥٠	٠.٧٠**			٣٩	٠.٥٧**				
٥٢	٠.٧٢**			٤٣	٠.٥٢**				

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

يتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للبعد كانت دالة عند مستوي ٠.٠٥ ، ٠.٠١ .

كما تم حساب الصدق الداخلي بين الأبعاد بعضها البعض لمقياس الإفراط في استخدام الانترنت والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول(٣) : معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس إفراط استخدام الإنترنت والدرجة الكلية

البعد	الاستمتاع باستخدام شبكة الإنترنت	كمية الوقت المستخدم على شبكة الإنترنت	تأثيرات شبكة الإنترنت على حياة المستخدم وردود فعل المحيطين	خدمات شبكة الإنترنت والمواقع التي يرتادها	مجموع درجات مقياس الإنترنت
الاستمتاع باستخدام شبكة الإنترنت	–	٠.٨٤٥*	٠.٨٥*	٠.٧٥٧*	٠.٨٥٧*
كمية الوقت المستخدم على شبكة الإنترنت		–	٠.٨٥*	٠.٧٤٩*	٠.٨٣٤*
تأثيرات شبكة الإنترنت على حياة المستخدم وردود فعل المحيطين			–	٠.٧٦٨*	٠.٨٦٤*
خدمات شبكة الإنترنت والمواقع التي يرتادها				–	٠.٧٨*
مجموع درجات مقياس الإنترنت					–

*** دالة عند مستوى ٠.٠١**

يعتمد صدق المقياس على صدق أبعاده ، وأي زيادة في صدق الأبعاد هي زيادة واضحة في صدق المقياس ؛ لذلك قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ، وكذلك بين كل من الأبعاد ، ويوضح جدول (٣) مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس إفراط استخدام الإنترنت والدرجة الكلية.

يتضح من نتائج الجدول السابق؛ أن معاملات ارتباط أبعاد مقياس إفراط استخدام الإنترنت قد تراوحت ما بين (٠.٧٤٩ - ٠.٨٥) وكل من هذه المعاملات دالة عند مستوى ٠.٠١؛ وأن معاملات ارتباط أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية له قد تراوحت ما بين (٠.٧٨ - ٠.٨٦٤)؛ وأيضاً هذه المعاملات دالة عند مستوى ٠.٠١؛ الأمر الذي يشير إلى أن تجانس أبعاد مقياس استخدام الإنترنت، ويمكن التعامل مع أبعاده، ومع الدرجة الكلية له بثقة معقولة .

ب - الثبات : قام الباحث الحالي بحساب ثبات معامل ألف كرونباخ لأبعاد المقياس فبلغت ٠.٠.٩١ ، ٠.٧٦ ، ٠.٨٩ ، ٠.٧٥ ، ٠.٧٦ ، ٠.٩٥

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وبطريقة سبيرمان وجتمان فكانت علي الترتيب ٠.٨٩ – ٠.٨٨ ، ٠.٧٤ - ٠.٧٤ ، ٠.٨٨ – ٠.٨٦ ، ٠.٧٠-٠.٧٠ ، ٠.٩٢ -٠.٩٢ الاستمتاع باستخدام شبكة الانترنت ، كمية الوقت المستخدم على شبكة الانترنت تأثيرات شبكة الانترنت على حياة المستخدم وردود فعل المحيطين ، خدمات شبكة الانترنت والمواقع التي يرتادها والدرجة الكلية وجميع هذه القيم كانت دالة عند مستوي ٠.٠١ .

٢-استبيان تقدير الشخصية :

إعداد رونالد ب رونر، ترجمة وإعداد : ممدوحة محمد سلامة (٢٠٠٠). استبيان تقدير الشخصية هو أداة التقرير الذاتي أعدت بهدف الحصول على تقدير كمي لكيف يرى ويدرك الفرد نفسه فيما يتعلق بسبعة نزعات شخصية (ميل سلوكي) وهى :

- ١ - العداء أو العدوان.
- ٢ - الاعتمادية.
- ٣– تقويم الذات : و يقع في بعدين فرعيين مترابطين هما :
- أ – تقدير الذات.
- ب – الكفاية الشخصية.
- ٤ - التجاوب الانفعالي.
- ٥ - الثبات الانفعالي.
- ٦ - النظرة للحياة.

- **عبارات الاستبيان وتوزيعها على المقاييس الفرعية** :

تتكون جميع صور استبيان تقويم الشخصية من المقاييس الفرعية السابق وصفها وتعريفها إجرائيا، والصورة الخاصة بالكبار تحتوى على عدد ٦٣ عبارة موزعة بالتساوي على المقاييس الخاصة بالاستبيان وهى : العداء / العدوان ، الاعتمادية ، تقدير الذات ، الكفاية الشخصية ، التجاوب الانفعالي الثبات الانفعالي ، النظرة للحياة ، أو بواقع ٩ عبارات في كل مقياس فرعى.

ويتم التطبيق في جلسة واحدة ويتراوح زمن التطبيق من ١٠ - ١٥ دقيقة وتتم طريقة الإجابة على الاستبيان من خلال مدرج من (تنطبق دائما تنطبق أحيانا ، تنطبق نادرا ، لا تنطبق أبدا) ووضعت درجات الاستبيان كالتالي ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ ووضعت بعض العبارات بشكل عكسي وتم وضع علامة * على العبارة وأصبح تصحيح هذه العبارات العكسية - كالتالي : تنطبق دائما = ١ تنطبق أحيانا = ٢ تنطبق نادرا = ٣ لا تنطبق أبدا = ٤ . وتم تقنين الاستبيان على العينة الأمريكية باستخدام معامل كرونباخ للثبات والمعروف بمعامل الفا . تراوحت معاملات ثبات المقاييس الفرعية للاستبيان ما بين ٠.٧٣ و ٠.٨٥ بوسيط قدرة ٠.٨١.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

إما صدق الاستبيان على العينة الأمريكية فقد تم إيجاده بالطرق التالية لحساب الصدق :

- تحليل المفردات وإيجاد التجانس الداخلي للاستبيان على عدد ٦٦ طالبا وطالبة
- تم إيجاد الصدق التلازمي بحساب معاملات ارتباط درجات المقاييس الفرعية للاستبيان بدرجات مقاييس سبق صدقها منها مقياس " لور " و " يونس " لنمط العلاقات بالآخرين ومقياس التوجه الشخصي لشوستروم ومقياس العداء أو العدوان " لباس ودوركى " ومقياس تقدير الذات " لورزنبرخ "
- تم إيجاد الصدق العاملى للاستبيان .
- وتم تقنين الاستبيان على عينة التقنين فى البيئة العربية مكونة من ٨٤ طالبا وطالبة (٤١ ذكور ٤٣ إناث) تراوحت أعمارهم ما بن ١٨ - ٢٥ سنة بمتوسط عمري وانحراف معياري قدره ٢١.٥٢ _+ ٢.٢٩ . وتم حساب ثبات الاستبيان باستخدام معامل الفا كرونباك وتراوح معامل الثبات ما بين ٠.٥٩ و ٠.٧٩ بوسيط قدرة ٠.٦٨ وتم حساب صدق الاستبيان بطريقة التجانس الداخلي وكانت معاملات الارتباط الخاصة بجميع مفردات اختبار دالة على الأقل عند مستوى ٠.٠١ . وتم اختبار الصدق العاملى كأسلوب امثل للتحقق من صدق التكوين أو الصدق البنائي لأداة ولتحديد عدد وطبيعة العوامل الكامنة وراء مجموعات عباراته المتعددة .

أما عن الخصائص السيكومترية للمقياس فقد قام الباحث بحساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي وذلك بحساب الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها البعض ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٤) : معاملات الارتباط بين أبعاد استبيان تقدير الشخصية والدرجة الكلية

	العدوان أو العدائية	الاعتمادية	تقدير سلبي للذات	عدم كفاية شخصية	عدم تجاوب انفعالي	عدم ثبات انفعالي
العدوان أو العدائية	-					
الاعتماديه	٠.٩٧**					
تقدير سلبي للذات	٠.٥٣**	٠.٥٠**				
عدم كفاية شخصية	٠.٣٥*	٠.٣٣*	٠.٧٥**			
عدم تجاوب انفعالي	٠.٣٨**	٠.٣٧**	٠.٥٠**	٠.٥١**		
عدم ثبات انفعالي	٠.٤٥**	٠.٤٨**	٠.٣٧**	٠.٢٨*	٠.٣١*	
النظرة السلبية للحياة	٠.٣٥*	٠.٣٢*	٠.٤٣**	٠.٥٥**	٠.٣٥*	٠.٣٨*

* دال عند مستوي ٠.٥ ** دال عند مستوي ٠.٠١

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

يتضح من جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد بعضها البعض كانت دالة عند مستوي ٠.٠٥ ، ٠.٠١ ، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية فكانت علي الترتيب ٠.٧٧ ، ٠.٧٨ ، ٠.٨١، ٠.٧٤ ، ٠.٦٥، ٠.٦٦ ، ٠.٦١ وجميع هذه القيم دالة عند مستوي ٠.٠١

وقام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ فكانت علي النحو التالي ٠.٦٢ ، ٠.٧١ ، ٠.٧٢ ، ٠.٥٦ ، ٠.٥٨ ، ٠.٧٠ ، ٠.٦٩ ، ٠.٩٠ وبطريقة التجزئة النصفية كانت لكل من سبيرمان ، وجتمان علي الترتيب ٠.٦٢ -٠.٦١ ، ٠.٦٤ – ٠.٦٢ ، ٠.٦٥ -٠.٦٥ ، ٠.٦١-٠.٦١ ، ٠.٥٦-٠.٥٦ ، ٠.٨٦-٠.٨٦ ، ٠.٧٦-٠.٧٦ ، ٠.٨٩-٠.٨٩ لكل من العداء أو العدوان ، الاعتمادية ، تقدير الذات ، الكفاية الشخصية ، التجاوب الانفعالي ، الثبات الانفعالي ، النظرة للحياة والدرجة الكلية وجميع هذه القيم كانت دالة عند مستوي ٠.٠١.

- **خطوات إجراء الدراسة** :

بعد إعداد أدوات الدراسة والتحقق من الخصائص السيكومترية لها ، تم الاتفاق مع الطلاب على مواعيد التطبيق المناسبة وتم التطبيق على الشكل التالي :

7 تطبيق مقياس الإفراط في استخدام الانترنت على طلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة بشكل جماعي في (الفصل الثاني للعام الجامعي ١٢٤٩/١٤٢٨ هـ ٢٠٠٨/٢٠٠٧ م وطلاب كلية التربية بالعريش في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٠٩/٢٠٠٨ م
7 تم تقسيم الطلاب إلى مستويات تبعا لدرجاتهم على مقياس إفراط استخدام الانترنت إلى مجموعتين (الارباعي الأعلى والارباعي الأدنى)
7 تم تطبيق استبيان تقدير الشخصية على جميع الطلاب .
7 ولاختبار صحة الفروض تم استخدام البرنامج الاحصائي SPSS وتم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقمة " ت " لدلالة فروق المتوسطات وحساب معاملات الارتباط .

- **نتائج الدراسة** :
- **نتائج الفرض لأول** :

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية ، في استخدام مقياس الانترنت والفروق لصالح الطلاب بجمهورية مصر العربية .

وللتأكد من صحة الفرض السابق ؛ قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات الطلاب بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

السعودية في أبعاد مقياس استخدام الإنترنت، والدرجة الكلية له، ثم تم حساب قيم "ت" للفروق بين المتوسطات، وحساب دلالتها الإحصائية باستخدام برنامج SPSS، ويوضح جدول (٥) تلك النتائج :

جدول(٥) : قيم "ت" للفروق بين متوسطات درجات الطلاب بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية في أبعاد مقياس الإفراط في استخدام الإنترنت، والدرجة الكلية له

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الاستمتاع باستخدام شبكة الإنترنت	طلاب السعودية	٣٣.٧٠	١٢.٨٩	٢.٠٥	غير دالة
	طلاب مصر	٣٦.٧٥	١١.٩٢		
كمية الوقت المستخدم على شبكة الإنترنت	طلاب السعودية	٣٠.٠٣	١٠.١٣	٠.٦٢	غير دالة
	طلاب مصر	٣٠.٧٦	٩.٤٧		
تأثيرات شبكة الإنترنت على حياة المستخدم وردود فعل المحيطين	طلاب السعودية	٣٧.٨١	١٥.٢٨	١.١٥	غير دالة
	طلاب مصر	٣٩.٨٧	١٥.١٠		
خدمات شبكة الإنترنت والمواقع التي يرتادها	طلاب السعودية	٢٨.٣	١٠.٢٧	٢.٣٤	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	طلاب مصر	٣٠.٩٩	٨.٤١		
الدرجة الكلية للمقياس	طلاب السعودية	١٣٢.٨٣	٥٠.٥٠	٠.٩٨	غير دالة
	طلاب مصر	١٣٨.٣٧	٤١.١٣		

يتضح من نتائج جدول (٥) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية، في كلا من بعد الاستمتاع باستخدام شبكة الانترنت؛ وبعد كمية الوقت المستخدم على شبكة الانترنت ؛ وبعد تأثيرات شبكة الانترنت على حياة المستخدم وردود فعل المحيطين ؛ والدرجة الكلية لمقياس إفراط استخدام الإنترنت .
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية، في بعد خدمات شبكة الإنترنت والمواقع التي يرتادها لصالح الطلاب بجمهورية مصر العربية .

- **نتائج الفرض الثاني** :

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية في أبعاد مقياس الشخصية والفروق لصالح الطلاب بجمهورية مصر العربية.

وللتأكد من صحة الفرض السابق ؛ قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب بجمهورية مصر العربية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

والمملكة العربية السعودية في أبعاد مقياس الشخصية، ثم تم حساب قيم "ت" للفروق بين المتوسطات، وحساب دلالتها الإحصائية باستخدام برنامج SPSSويوضح جدول (٦) تلك النتائج :

جدول (٦) : قيم "ت" للفروق بين متوسطات درجات الطلاب بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية في أبعاد مقياس الشخصية

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
العدوان أو العدائية	طلاب السعودية	١٩.٦٧	٥.٢٠	٣.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	طلاب مصر	٢١.٤٢	٤.٢٦		
الاعتمادية	طلاب السعودية	٢٢.٦١	٤.٩٣	٠.٢٨	غير دالة
	طلاب مصر	٢٢.٧٧	٤.٣٠		
التقدير السلبي للذات	طلاب السعودية	١٧.٨٦	٤.٦٩	١.٢٢	غير دالة
	طلاب مصر	١٨.٥٠	٣.٧٦		
عدم كفاية الشخصية	طلاب السعودية	١٨.٢١	٤.٦٥	٠.٢٦	غير دالة
	طلاب مصر	١٨.٠٧	٤.٠٤		
عدم التجاوب الانفعالي	طلاب السعودية	٢٠.٢٦	٣.٩١	٠.٠٩	غير دالة
	طلاب مصر	٢٠.٣١	٣.٧٩		
عدم الثبات الانفعالي	طلاب السعودية	٢٢.٠١	٤.٥٣	٠.٨٩	غير دالة
	طلاب مصر	٢٢.٤٧	٤.٢٨		
النظرة السلبية للحياة	طلاب السعودية	١٧.٩٥	٥.٢٢	٣.٩٤	دالة عند مستوى ٠.٠١
	طلاب مصر	٢٠.٢٦	٤.٣٥		

يتضح من نتائج جدول (٦) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات الطلاب بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية، في بعد العدوان أو العدائية ؛ وبعد النظرة السلبية للحياة لصالح الطلاب بجمهورية مصر العربية .
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية، في كلا من بعد الاعتمادية وبعد التقدير السلبي للذات ؛ وبعد عدم كفاية الشخصية ؛ وبعد عدم التجاوب الانفعالي؛ وبعد عدم الثبات الانفعالي.

- **نتائج الفرض الثالث** :

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي مستخدمي الإنترنت في أبعاد مقياس الشخصية والفروق لصالح منخفضي استخدام الانترنت.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وللتأكد من صحة الفرض السابق ؛ قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي مستخدمي الإنترنت من الطلاب بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية ؛ وتم تحديد منخفضي مستخدمي الإنترنت ممن حصلوا على درجة ≤ الإرباعي الأدنى؛ التي بلغت ٩٨، وبلغ عددهم ٩١ طالباً؛ وتم تحديد مرتفعي مستخدمي الإنترنت ممن حصلوا على درجة ≥ الإرباعي الأعلى؛ التي بلغت ١٦١.٥، وبلغ عددهم ٩٠ طالباً، وتم مقارنة متوسطات درجات المنخفضين والمرتفعين في أبعاد مقياس الشخصية، ثم تم حساب قيم "ت" للفروق بين المتوسطات، وحساب دلالتها الإحصائية باستخدام برنامج SPSSويوضح جدول (٧) تلك النتائج:

جدول (٧) : قيم "ت" للفروق بين متوسطات درجات منخفضي ومرتفعي مستخدمي الإنترنت في أبعاد مقياس الشخصية

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
العدوان أو العدائية	المنخفضين	٢٠.٠٨	٥.٠٨	٠.٨٢	غير دالة
	المرتفعين	١٩.٥١١	٤.١٧		
الاعتمادية	المنخفضين	٢٢.٣٨	٥.١٢	٠.٧٧	غير دالة
	المرتفعين	٢٢.٩٤	٤.٦٩		
التقدير السلبي للذات	المنخفضين	١٧.٥٧	٤.٦٧	٠.١٨	غير دالة
	المرتفعين	١٧.٤٦	٣.٧٩		
عدم كفاية الشخصية	المنخفضين	١٨.٠٨	٤.٣٧	٠.٤٧	غير دالة
	المرتفعين	١٧.٧٦	٤.٨٩		
عدم التجاوب الانفعالي	المنخفضين	٢٠.٠٤	٣.٤٩	١.٢٢	غير دالة
	المرتفعين	١٩.٣٩	٣.٧٢		
عدم الثبات الانفعالي	المنخفضين	٢١.٧٣	٥.٠٨	٠.١٧	غير دالة
	المرتفعين	٢١.٦٠	٤.٧٩		
النظرة السلبية للحياة	المنخفضين	١٨.٣٨	٥.٣٨	٠.٠٦	غير دالة
	المرتفعين	١٨.٣٣	٥.٦٨		

يتضح من نتائج جدول (٧) ما يلي:

7 عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي مستخدمي الإنترنت في بعد العدوان أو العدائية ؛ وبعد الاعتمادية؛ وبعد التقدير السلبي للذات؛ وبعد عدم كفاية الشخصية ؛ وبعد عدم التجاوب الانفعالي ؛ وبعد عدم الثبات الانفعالي؛ وبعد النظرة السلبية للحياة .

- **نتائج الفرض الرابع**:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي مستخدمي الإنترنت من الطلاب بالمملكة العربية السعودية في أبعاد مقياس الشخصية والفروق لصالح منخفضي استخدام الانترنت .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وللتأكد من صحة الفرض السابق ؛ قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي مستخدمي الإنترنت من الطلاب بالمملكة العربية السعودية ؛ وتم تحديد منخفضي مستخدمي الإنترنت ممن حصلوا على درجة ≤ الإرباعي الأدنى؛ التي بلغت ٩٦، وبلغ عددهم ٦٨ طالباً؛ وتم تحديد مرتفعي مستخدمي الإنترنت ممن حصلوا على درجة ≥ الإرباعي الأعلى؛ التي بلغت ١٢٦، وبلغ عددهم ١٣٧ طالباً، وتم مقارنة متوسطات درجات المنخفضين والمرتفعين في أبعاد مقياس الشخصية، ثم تم حساب قيم "ت" للفروق بين المتوسطات ، وحساب دلالتها الإحصائية باستخدام برنامج SPSS ، ويوضح جدول (٨) تلك النتائج :

جدول(٨) : قيم "ت" للفروق بين متوسطات درجات منخفضي ومرتفعي مستخدمي الإنترنت من الطلاب بالمملكة العربية السعودية في أبعاد مقياس الشخصية

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
العدوان أو العدائية	المنخفضين	٢٠.٢٢	٥.٥٨	١.٠٦	غير دالة
	المرتفعين	١٩.٤١	٤.٩٥		
الاعتمادية	المنخفضين	٢٢.٨١	٥.١٤	٠.١٤	غير دالة
	المرتفعين	٢٢.٩١	٤.٨٧		
التقدير السلبي للذات	المنخفضين	١٨.٧٣	٤.٥١	١.٩٨	غير دالة
	المرتفعين	١٧.٤٤	٤.٣٤		
عدم كفاية الشخصية	المنخفضين	١٩.٠٧	٤.٣٨	١.٤٧	غير دالة
	المرتفعين	١٨.٠٨	٤.٦٥		
عدم التجاوب الانفعالي	المنخفضين	٢١.٤٧	٣.٩٣	٢.٨٧	غير دالة
	المرتفعين	١٩.٨٥	٣.٧٥		
عدم الثبات الانفعالي	المنخفضين	٢٣.٢٥	٤.٠٢	٢.٢٨	غير دالة
	المرتفعين	٢١.٦٩	٤.٨٩		
النظرة السلبية للحياة	المنخفضين	١٨.٢١	٤.٤٤	٠.٤٢	غير دالة
	المرتفعين	١٧.٨٩	٥.٤٣		

يتضح من نتائج جدول (٨) ما يلي:

7 عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي مستخدمي الإنترنت من الطلاب بالمملكة العربية السعودية في بعد العدوان أو العدائية ؛ وبعد الاعتمادية ؛ وبعد التقدير السلبي للذات؛ وبعد عدم كفاية الشخصية ؛ وبعد عدم التجاوب الانفعالي؛ وبعد عدم الثبات الانفعالي؛ وبعد النظرة السلبية للحياة .

- **نتائج الفرض الخامس**:

توجد فروق ذات دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي مستخدمي الإنترنت من الطلاب بجمهورية مصر العربية في أبعاد مقياس الشخصية والفروق لصالح منخفضي استخدام الانترنت.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وللتأكد من صحة الفرض السابق ؛ قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي مستخدمي الإنترنت من الطلاب بجمهورية مصر العربية؛ وتم تحديد منخفضي مستخدمي الإنترنت ممن حصلوا على درجة ≤ الإرباعي الأدنى؛ التي بلغت ١٠٧، وبلغ عددهم ٢٥ طالباً؛ وتم تحديد مرتفعي مستخدمي الإنترنت ممن حصلوا على درجة ≥ الإرباعي الأعلى؛ التي بلغت ١٦٠، وبلغ عددهم ٢٨ طالباً، وتم مقارنة متوسطات درجات المنخفضين والمرتفعين في أبعاد مقياس الشخصية، ثم تم حساب قيم "ت" للفروق بين المتوسطات، وحساب دلالتها الإحصائية باستخدام برنامج SPSS، ويوضح جدول (٩) تلك النتائج :

جدول (٩) : قيم "ت" للفروق بين متوسطات درجات منخفضي ومرتفعي مستخدمي الإنترنت من الطلاب بجمهورية مصر العربية في أبعاد مقياس الشخصية

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
العدوان أو العدائية	المنخفضين	٢٠.٨٨	٣.٢١	٠.٠٩	غير دالة
	المرتفعين	٢٠.٩٦	٣.٥٧		
الاعتمادية	المنخفضين	١٨.٤٤	٢.٥٣	٠.١٨٢	غير دالة
	المرتفعين	١٧.٧١	٣.٨٢		
التقدير السلبي للذات	المنخفضين	١٨.٤٤	٢.٥٨	٠.٨	غير دالة
	المرتفعين	١٧.٧١	٣.٨٢		
عدم كفاية الشخصية	المنخفضين	١٧.٥٦	٣.٨٦	٠.١٩	غير دالة
	المرتفعين	١٧.٧٨	٤.٧٠		
عدم التجاوب الانفعالي	المنخفضين	١٩.٧٢	٣.٢٧	٠.٥٥	غير دالة
	المرتفعين	٢٠.٢٥	٣.٧		
عدم الثبات الانفعالي	المنخفضين	٢١.٨٨	٥.١٦	٠.٢٩	غير دالة
	المرتفعين	٢٢.٢٩	٤.٩٥		
النظرة السلبية للحياة	المنخفضين	٢١.١٦	٥.٥٥	١.٠٤	غير دالة
	المرتفعين	١٩.٧٥	٤.٢٨		

يتضح من نتائج جدول (٩) ما يلي:

7 عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي مستخدمي الإنترنت من الطلاب بجمهورية مصر العربية في بعد العدوان أو العدائية ؛ وبعد الاعتمادية ؛ وبعد التقدير السلبي للذات وبعد عدم كفاية الشخصية ؛ وبعد عدم التجاوب الانفعالي؛ وبعد عدم الثبات الانفعالي ؛ وبعد النظرة السلبية للحياة .

- **تفسيرات الدراسة** :
- **تفسير الفرض الأول** :

و يتفق هذا مع دراسة كلا من (Griffiths,2000 Caplan ,2002 ;Brenner,1997; Chen, 2000 ;) للاستخدام المفرط للانترنت إما في الوقت المرتبط بالاستخدام أو المشاكل الناتجة عن كثرة الاستخدام .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ويتعارض مع دراسة كل من (Young, 1998; Griffiths; 1998; Griffiths;1997; Goldberg, 1996), والتي أشارت إلى أن استعمال ووقت الانترنت يعد من العوامل الأساسية التي تلعب دورا كبيرا في إدمان الانترنت ، وان الاستعمال المفرط للانترنت يشير إلى أن الوقت يعد عاملا مهماً أما أعراض حالة إدمان الإنترنت فتشمل عناصر نفسية واجتماعية وجسدية، تؤثر على الحياة الاجتماعية والأسرية للفرد. وقد أظهرت العديد من الدراسات أن تلك الأعراض النفسية والاجتماعية للإفراط في استخدام الانترنت يشمل الوحدة ، والإحباط ، والاكتئاب، والقلق، والتأخر عن العمل وحدوث مشكلات زوجية وفقدان للعلاقات الأسرية الاجتماعية ، ومثل هذه المشكلات تحتاج إلى دراسات أخرى لمعرفة مدى تأثير كل مشكلة من هذه المشكلات وارتباطها بالإفراط في استخدام الانترنت أو مدى علاقتها به . وهذا ما يفسر أن الإفراط في استخدام الانترنت يعد هروبا من هذه المشكلات أو كونه ناتجاً عن هذه المشكلات وأيهما يتأثر بالأخر .

وقد يرجع إلى أن الإنترنت في هذه الحالة وبالنسبة لهذه الفئة من المستخدمين يعتبر بمثابة العلاج أو العيادة النفسية لهؤلاء الطلاب للتنفيس عما في أنفسهم من مشاكل وإخراج ما في صدورهم من مكبوتات لعلهم بذلك يتطهرون مما يعانون منه من مشاكل قد تقيد حياتهم وتتحكم في تفكيرهم وسلوكهم مع أنفسهم ومع غيرهم. وهذا تفسير منطقي قد يتحقق مع البعض ولكنه في ذات الوقت قد لا يتحقق مع نمط آخر من الشخصيات التي تجد في عملها ذلك لذة لا تعادلها لذة ؛ ويكون الإنترنت بالنسبة لهم ليس مكانا للتنفيس بقدر ما هو بيئة خصبة لممارسة الاستخدام الزائد على السلوك . حتى ربما يصل الأمر بالبعض أن يتحول التعلق بالإنترنت إلى حاجة أساسية لا يستطيع الفكاك منها .

وتتفق هذه الدراسة مع السياق العام من حيث أن الانترنت يعد من المستحدثات والوسائل التكنولوجية الحديثة التى فتحت عصراً جديداً من عصور الاتصال والتفاعل بين البشر ، ولكن من حيث مدى تأثيره على شخصية الطالب المستخدم للشبكة فيتفق هذا مع طبيعة الشخصية من حيث أنها وصلت لمرحلة من النضج والاكتمال في كافة جوانبها وأصبحت تتسم بالثبات النسبي في كثير من جوانبها ولكن على الجانب الآخر هناك أيضا مخاوف مشروعة من الآثار السلبية الجسدية والنفسية والاجتماعية والثقافية التي قد تحدثها . وأن أكثر الطلاب تعرضا للإفراط في استخدام الانترنت هم من يتصفون بالملل والوحدة ، ومن يكون لديهم تخوف من تكوين علاقات اجتماعيه. والذين يبحثون عن المتعة ، وهذا ما يتفق مع دراسة سولر (Suler , 1999)

وأما من حيث وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب بالمملكة العربية السعودية ، وجمهورية مصر العربية في بعد خدمات شبكة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الانترنت والمواقع التي يرتادها لصالح الطلاب بجمهورية مصر العربية ، وهذا قد يتمشى مع طبيعة مجتمع المملكة العربية السعودية والذي يتحكم ويسيطر على بعض المواقع من خلال مركز تحكم وسيطرة لمنع بعض المواقع من العرض بالإضافة إلى ما يوجد من قيود دينية وأعراف ومعايير أخلاقية وهذا يكون نابعا من داخل الفرد ذاته .

- **تفسير الفرض الثانى** :

وهذا يتفق مع دراسة كل من (الكندري ، القشعان ، ٢٠٠١)(خالد جلال ، السعيد عبد الصالحين، ٢٠٠٥) Lavin ,et al (Young ,et al., 1999 .,1999;Morahan&Schumacker,2000; Chou, Scherer,1997; Young ,1998 ; ;Chou &Hsiao,2000;) et al.,1999;

ويمكن تفسير وجود فروق بين طلاب المملكة العربية السعودية وطلاب جمهورية مصر العربية في بعد العدوان أو العدائية وذلك لصالح طلاب جمهورية مصر العربية بأن هؤلاء الطلاب لديهم حرية في الدخول إلى جميع المواقع التي يرغبون في ارتيادها بدون اى قيود وان الطلاب الذين يستخدمون شبكة المعلومات يصبح لديهم حرية وانبساطية نتيجة الإشباع الذي تحدثه له الشبكة . من جراء الانشغال والانهماك وقضاء وقت كبير أمام الانترنت . وتتفق هذه مع دراسة "الكندري والكشعان" (٢٠٠١) في أن ارتفاع نسبة شيوع استخدام الإنترنت بين الذكور، عنها بين الإناث. وأن الذكور أكثر استخداما للإنترنت. وقد يرجع ذلك إلى ما كشفت عنه دراسات أنهم أكثر امتلاكاً للحاسبات، وأكثر استخداماً لها ، مقارنة بالإناث، كما أنهم أقل معاناة من قلق الحاسب مقارنة بالإناث (إبراهيم شوقي، ٢٠٠٢) بمعنى أن الذكور أكثر ثقة في قدرتهم على استخدام برامج الكمبيوتر والتعامل مع أنظمة التشغيل المختلفة. بالإضافة إلى ذلك يتميزون بدرجة أكبر من فرص الاستقلالية عنها لدى الإناث، مما يعكس زيادة فرص الذكور في استخدام الإنترنت سواء داخل المنزل أو الجامعة أو خارجهما. والذكور أيضاً أكثر فاعلية ذاتية في استخدام الحاسب دورندل وهاج (Durndell & Haag, 2002)

ويمكن تفسير ذلك بأن الشخص المستخدم للانترنت بشكل كبير هو شخص يميل إلى الاعتمادية علي الانترنت في كل شي من حيث المرجعية له والاعتماد عليه ليجد فيه الطمأنينة والطريق السديد لتحقيق أهدافه ويجد الفرد في شبكة الانترنت نوعاً من الإشباع الحسي له ، أما بالنسبة للتقدير السلبي للذات فقد يجد مفرط الاستخدام في الانترنت نوعاً من محاولة تحقيق الذات من خلال الاتصال بشبكة الانترنت والاتصال مع أفراد آخرين قد يجد معهم نوعاً من الاتصال وإشباع للذات من خلال الانترنت والذي لا يستطيع تحقيقه

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

في الحياة الاجتماعية الطبيعية فقد يجدها على المستوى التخيلي مع شبكة الانترنت ، أما من حيث مدى الكفاية الشخصية فقد يجد الفرد المفرط في استخدام الانترنت نوعاً من الاتصال مع الآخرين على المستوى التخيلي والذي يجعله يتواصل ويتحدث معهم مما يشعره بنوع من الثقة بالنفس في انه شخص لديه كفاية وكفاءة في أنه قادر على النجاح والتواصل مع الآخرين . فقد يجد الفرد في الاتصال المفرط بالانترنت نوعاً من التعويض والتغلب على النقص الموجود في شخصيته ، وقد يجد الفرد المتصل بالانترنت نوعاً من التجاوب الانفعالي لتفريغ مشاعره وانفعالاته تجاه الآخرين المتصل بهم أما فيما يتصل بالثبات الانفعالي فنجد أن الفرد المتصل بشكل دائم بالانترنت يجد في الانترنت نوعاً من الاستقرار في الحالة المزاجية المرتبطة بالإشباع للرغبات المختلفة من خلال الاتصال بالانترنت ، أما النظرة السلبية للحياة فقد وجدت الدراسة فروقاً لصالح الطلاب بجمهورية مصر العربية بمعنى أن هؤلاء الطلاب قد يعانون من ظروف وأوضاع اقتصادية واجتماعية مختلفة عن الطلاب الموجودين في المملكة العربية السعودية .

- **تفسير الفرض الثالث** :

وهذا يتفق مع دراسة (Tsai &Lin, 2001;Chou,2001; Grohol,1999;Suler,1999

ويفسر ذلك بان مدى احتياج جميع أفراد العينة لشبكة المعلومات الدولية (الانترنت) و انه لا يمكن الاستغناء عنها وذلك بهدف تنمية مهاراتهم الاجتماعية والعلمية والمهارية والأكاديمية ، وأن الطلاب المستخدمين للانترنت يدركون أهمية ما يقومون به لحد كبير وأنهم في احتياج لوقت كبير لانجاز حاجاتهم . هذا بالإضافة إلى تزايد شعبية الانترنت في الاونة الأخيرة فإضافة إلى سهولة الوصول للمعلومة والتكلفة المنخفضة وتوسع انتشار الانترنت بشكل مستمر، ومعرفة القراءة والكتابة على شبكة الانترنت بسهولة وارتياح أكثر. فقد أصبح الانترنت في بعض الأحيان بديلاً عن أجهزة الإعلام التقليدية ، ويشترك في هذا الاحتياج جميع الطلاب سواء مرتفعي ومنخفضي الانترنت . وكيف يلائم الانترنت حاجات المستخدم ، وأن وظيفة الانترنت ليست قاصرة على المعلومات التي يقدمها ولكن أيضا التواصل الاجتماعي القوى للمستخدمين حول العالم .

- **تفسير الفرضين الرابع والخامس** :

ويمكن تفسير هذه النتيجة بان شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) شبكة دولية يمكن الوصول إلى ما فيها من كل مكان ولذلك لا توجد فروق ثقافية ترجع إلى البيئة من حيث مدى تأثيرها على مستخدمي الانترنت من حيث مرتفعي ومنخفضي مستخدمي الانترنت في أبعاد الشخصية . ويعتبر الإفراط في استخدام الانترنت اضطراباً ناتجاً عن الاستخدام المسرف لتلك الوسيلة ، وذلك قبل التحديد الدقيق لمقدار الساعات التي تمثل الحد الفاصل

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

بين الاستخدام السوي وغير السوي للانترنت ، وهذا يتفق مع نتائج دراسة جروهل (Grohol,1999) التي أشارت إلى انه لا يمكن الزعم على أساسها بوجود علاقة سببية بين استخدام الانترنت والإصابة بالإدمان ، كما لوحظ أن التعميمات المستخلصة من تلك البحوث الأولية لا تعدو كونها تأملات ذاتية تعبر عن وجهات نظر أصحابها فحسب ، ولا يمكن أن تصمد أمام الدلائل الموضوعية والبيانات الواقعية .

ويتفق هذا مع دراسة كروت وآخرون (Kraut ,et al.,1998) والتي توصلت إلى انه لا يمكن الحسم حتى الآن بوجود علاقة سببية بين استخدام الانترنت وبين المشكلات الاجتماعية والنفسية والمهنية والشخصية التي يعانيها بعض المستخدمين ، فقد تكون المشكلات سابقة بل ودافعة إلى استعمال الانترنت كحيلة هروبية لتجنب منغصات الحياة وقد يكون الفرد لديه استعداد موجود داخله وباستخدام الانترنت تظهر هذه الاستعدادات وهذا يتفق مع دراسة سشرر (Scherer,1997) والتي أكدت على أن أفراد العينة ذكروا بان استخدام الانترنت له تأثير سلبي ولكن بنسبة قليلة جدا (٢%) على حياتهم اليومية بشكل عام وعلى شخصيتهم .

ودراسة كوهو وهسيو(Chou&Hsiao,2000) والتي بينت انه لا يوجد فروق بين مجموعة الطلاب المدمنين وغير المدمنين من حيث التأثيرات على العلاقات مع الأصدقاء وزملاء الدراسة

- **توصيات** :

7 توصلت الدراسة الحالية إلى وجود فروق بين متوسطي درجات الطلاب بالمملكة العربية السعودية ، وجمهورية مصر العربية في بعد خدمات شبكة الإنترنت والمواقع التي يرتادها ، ووجود فروق بين متوسطي درجات الطلاب بالمملكة العربية السعودية، وجمهورية مصر العربية في بعد العدوان أو العدائية ؛ وبعد النظرة السلبية للحياة .

7 لكي نتغلب على الرغبة الملحة لاستخدام الانترنت عليك القيام بمهارات تساعد على التشتيت تستخدم فيها الفكر والجسد معا مثل أن تقوم بممارسة الرياضة أو لعب الشطرنج وعليك أن تتعلم طرق الاسترخاء للقيام بالاسترخاء العقلي والجسدي.

7 عليك أن تستحضر العواقب السلبية للإدمان على الانترنت عندما تأتيك الرغبة لاستخدام الشبكة.

7 تجنب الناس والظروف التي تشجعك على العودة إلى السلوك الادماني على الانترنت.

7 ضع جدولاً تنظم وتحدد فيه الوقت الذي سوف تقضيه على الشبكة بحيث تبدأ بالتقليل من ساعات الاستخدام فبدل أن تستخدم الشبكة لمدة ٤٠ ساعة في الأسبوع عليك إنقاصها إلى عشرين ساعة على أن تقوم

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

بتوزيعها على أيام الأسبوع بحيث لا يزيد الاستخدام عن الساعات المحددة في الجدول .

7 توعية الطلاب والمعلمين والوالدين وتعريفهم بالايجابيات والسلبيات الخاصة بإفراط استخدام الانترنت وأثارها على الفرد والمجتمع .

7 أن يتعلم الفرد تدريب نفسه على مهارات الاسترخاء البدني والذهني وممارسة رياضة التأمل لراحة الجهاز العصبي وتجديد الطاقة البدنية والذهنية .

• قائمة المراجع :

إبراهيم شوقي عبد الحميد (٢٠٠٢). **الاتجاهات نحو الحاسب الآلي: دراسة مقارنة حسب الجنس ومتغيرات أخرى**. مجلة العلوم الاجتماعية -جامعة الكويت، ٢٠٠٢، مجلد ٣٠، عدد ٢، ص ص ٢٨٥- ٣١٦ .

احمد محمد ريان (١٩٩٧). **خدمات الانترنت** ، ط ٢ ، منشورات المجمع الثقافي ، أبو ظبي أمين سعيد عبد الغني (٢٠٠٣). **تأثير استخدام الإنترنت على القيم والاتجاهات الأخلاقية للشباب الجامعي**. المؤتمر العلمي التاسع لكلية الإعلام: أخلاقيات الإعلام بين النظرية والتطبيق، ص ص ١٢١٩-١٢٦٧، الجيزة، مصر: كلية الإعلام جامعة القاهرة.

بيل جيتس (١٩٩٨). **المعلوماتية بعد الانترنت (طريق المستقبل)** ، ترجمة عبد السلام رضوان ، سلسلة عالم المعرفة . العدد (٢٣١) ، الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

تحسين بشير منصور (٢٠٠٤). **استخدام الإنترنت ودوافعها لدى طلبة جامعة البحرين: دراسة ميدانية**. المجلة العربية للعلوم الإنسانية-جامعة الكويت مجلد٢٢،عدد١٦٧ .

توم فوريستر(١٩٨٩). **مجتمع التقنية العالية-قصة ثورة تقنية المعلومات الطبعة الأولى**، ترجمة ونشر مركز الكتاب الأردني، الأردن ، ص ٣٣٣ .

خالد جلال ؛ السعيد عبد الصالحين (٢٠٠٥) . **تأثير الاستخدام المفرط للانترنت على بعض متغيرات الشخصية لدى طلاب الجامعة** ،المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد الخامس عشر،العدد٤٩ ، ص ١ -٥٥ .

راجي أبو شقرا (١٩٩٧) . **دليل استعمال الانترنت لغير المتخصصين** المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت .

رونالد ب رونر(١٩٨٦) . **كراسة تعليمات ودليل استخدام استبيان تقدير الشخصية (أ . ت . ش) للكبار** ، ترجمة وإعداد : ممدوحة محمد سلامة (٢٠٠٠) ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

سامي عبد الرءوف طايع (٢٠٠٠). **استخدام الإنترنت في العالم العربي: دراسة ميدانية على عينة من الشباب العربي**. المجلة المصرية لبحوث الرأي العام عدد ٤، ص ص ٣٣-٦٨ .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

محمد البيضاني (٢٠٠٩) . **جريدة المدينة** ، الخميس ١٤٣٠/٥/٢٦هـ - ٢٠٠٩/٥/٢١ م .

مصطفى سويف (١٩٩٦).المخدرات والمجتمع " نظرة تكاملية " سلسلة عالم المعرفة(٢٠٥) الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .

فهد بن ناصر العبود (٢٠٠٦) . **صحيفة الرياض اليومية الصادرة عن مؤسسة اليمامة الصحفية** ، السبت ٢٩ رمضان ١٤٢٧ ، ٢١ أكتوبر ٢٠٠٦ م العدد ١٣٩٩٨ .

فهد ناصر والموسى الفهد، (٢٠٠٢). **دور خدمات الانترنت في تطوير نظم التعليم في مؤسسات التعليم العالي**، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود

نبيل علي(١٩٩٤). **العرب وعصر المعلومات**، سلسلة عالم المعرفة. العدد (١٨٤)، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .

هانس بيتر مارتن و هارالد شومان (١٩٩٨) . **فخ العولمة** ، ترجمة ونشر دار المعرفة الكويت .

هبة بهي الدين ربيع (٢٠٠٣). **إدمان شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) في ضوء بعض المتغيرات ، دراسات نفسية** ، دورة علمية سيكولوجية ربع سنوية محكمة تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) المجلد الثالث عشر – العدد الرابع ،أكتوبر . ص ص ٥٥٥-٥٨٠ .

يعقوب يوسف الكندري، وحمود فهد القشعان (٢٠٠١). **علاقة شبكة الإنترنت بالعزلة الاجتماعية لدى طلاب جامعة الكويت**. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ،جامعة الإمارات العربية المتحدة. مجلد ١٧، عدد ١، ص ص ١ - ٤٥ .

Anderson, K. (1999). Internet use among college students: An exploratory study. **Journal of American College Health**, 50(1), 21-27. Beard, K. W., & Wolf, E. M. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction. ***Cyber psychology Behavior***, 4, 377–383.

Bratter, T. E& Forrest, G. G. (1985). Alcoholism and Substance Abuse: Strategies for Clinical Intervention, Free Press, New York.

Brenner, V. (1997). Psychology of computer use: XLVII. Parameters of Internet use, abuse and addiction: The first 90 days of the Internet usage survey. **Psychol. Rep.** 80: 879–882 .

Caplan , S.E (2002) . Problematic Internet use and psychosocial well-being: development of a theory-based cognitive–behavioral measurement instrument Scott E. Computers in

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

Human Behavior,18 .553–575 , **www.elsevier.com/locate/comphumbeh**

Chen, S. H., and Chou, C. (1999, August). Development of Chinese Internet addiction scale in Taiwan. Poster presented at the 107th **American Psychology Annual convention**, Boston,USA.

Chen, S. H. (2000,). Gender differences of Internet addiction in Taiwan. Poster presented at the 108th American Psychology ssociation Annual Convention, Washington , DC,USA August Chien Chou, Linda Condron, and John C. Belland(2005):A Review of the Research on Internet Addiction Educational **Psychology Review**, Vol. 17, No. 4, December .

Chou, C., Chou, J., and Tyan, N. N. (1999). An exploratory study of Internet addiction, usage and communication pleasure—The Taiwan's case. Int. **J. Educ. Telecommun**. 5(1): 47–64.

Chou, C., and Hsiao, M. C. (2000). Internet addiction, usage, gratifications, and pleasure experience—The Taiwan college students' case. **Comput. Educ**. 35(1): 65–80.

Chou, C. (2001). Internet heavy use and internet addiction among taiwanese college students: An online interview study. **Cyber psychology Behavior**, *4*(5).

Chou, C. (2001a). Internet abuse and addiction among Taiwan college students: An online interview study. **Cyber psychology Behavior**. 4(5): 573–585.

Davis, R. A. (2001). A cognitive–behavioral model of pathological Internet use. **Computers in Human Behavior**, 17, 187–195.

Durndell , A. & Haag, Z. (2002). Computer self-efficacy, computer anxiety, attitudes towards the Internet and reported experience with the Internet, by gender, in an East European sample. **Computers-in-Human-Behavior**. 18 (5), 521-535.

Frank, K.M (1995) .The Info media Revolution, McGraw-Hill **Ryerson, Toronto** / Canada,. P 19 .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

Goldberg, I. (1996). *Internet Addiction Disorder*. Retrieved November 24,2004 fromhttp**://www.rider.edu/~suler/psycyber/supportgp.html**.

Griffiths, M. D. (1997). Psychology of computer use: XLIII. Some comments on 'addictive useof the Internet' by Young. **Psychol. Rep**. 80: 80–82.

Griffiths, M. D. (1998). Internet addiction: Does it really exist? In Gackenbach, J. (ed.),*Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal, and Transpersonal Implications*, **Academic Press**, York.

Grohol, J. M. (1999). Too much time online: Internet addiction or healthy social interactions.**Cyber psychology Behavior**.2(5): 395–401.

Greenfield, D. N. (1999). Psychological characteristics of compulsive Internet use: A preliminary analysis. **Cyber psychology Behavior**. 2(5): 403–412.

Griffiths, M. D. (2000). Does Internet and computer "addiction" exist? Some case study evidence. **Cyber psychology Behavior**. 3(2): 211–218

Kandell, J. J. (1998). Internet addiction on campus: the vulnerability of college students. **Cyber psychology behavior**, 1, 11–17.

Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: a social technology that reduces social involvement and psychological well being? **American Psychologist**, 53(9), 1017–1031.

Lavin, M., Marvin, K., McLarney, A., Nola, V., and Scott, L. (1999). Sensation seeking and collegiate vulnerability to Internet dependence. **Cyber psychology Behavior**. 2(5): 425–430.

Lin, S. S. J., and Tsai, C. C. (1999, August). Internet Addiction among High Schoolers in Taiwan. Poster presented at the 107th **American Psychology Association (APA) Annual Convention**, Boston, USA .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

Lin, S. S. J., and Tsai, C. C. (2002). Sensation seeking and internet dependence of Taiwanese high school adolescents. **Comput. Human Behav**. 18(4): 411–426 .

Morahan-Martin, J. M. (1999). The relationship between loneliness and Internet use and abuse. ***Cyber psychology Behavior***.2(5):431–439.

Morahan-Martin, J., & Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological Internet use among college

students. **Computers in Human Behavior**, 16, 13–29.

Orzack, M. H., and Orzack, D. S. (1999). Treatment of computer addicts with complex comorbid psychiatric disorders. ***Cyber psychology Behavior***. 2(5): 465–473.

Pratarelli, M. E., Browne, B. L., & Johnson, K. (1999). The bits and bytes of computer/Internet addiction: a factor analytic approach. **Behavior Research Methods, Instruments, &Computers,** 31, 305–314. Sanders, C. E., Field, T. M., Diego, M., & Kaplan, M. (2000). The

relationship of Internet use to depression and social isolation among adolescents. **Adolescence**, 35, 237–242.

Scherer, K. (1997). College life online: Healthy and unhealthy Internet use. **J. College Stud. Dev**. 38(6): 655–665.

Shotton, M. A. (1991). The costs and benefits of computer addiction. **Behaviour and Information Technology**, 10, 219–230.

Shaffer, H. J., Hall, M. N., & Vander Bilt, J. (2000). ‘‘Computer addiction’’: a critical consideration. **American Journal of Orthopsychiatry**, 70, 162–168.

Stern, D. J. (1997). Internet addiction, Internet psychotherapy. **Am.J. Psychiatry** 154(6): 890.

Stern, S. E.(1999). Addiction to technologies: A social psychological perspective of Internet addiction. **Cyber psychology Behavior** 2(5): 419–424.

Suler, J. R. (1999). To get what you need :Healthy and pathological Internet use. **Cyber psychology Behavior**. 2(5): 355–393.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

Truan, F. (1993). Addiction as a social construction: A **Post empirical view. J. Psychol**. 127(5)489–499

Tsai, C. C., and Lin, S. S. J. (2001). Analysis of attitudes toward computer networks and Internet addiction of Taiwanese adolescents. **Cyber psychology Behavior**. 4(3): 373–376.

Tsai, C. C., and Lin, S. S. J. (2003). Internet addiction of adolescents in Taiwan: An interview study. **Cyber psychology Behavior**. 6(6): 649–652.

Young, K. S. (1996). Psychology of computer use XI: addictive use of the Internet: a case study that breaks the stereotype. **Psychological Reports**, 79, 899–902.

Young, K. S. (1996a, August). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. Poster presented at the 104th American **Psychological Association Annual Convention**, Toronto , Canada.Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. **Cyber psychology Behavior**. 1(3): 237–244.

Young, K. S. (1998a). **Caught in the Net**. New York, NY: John Wiley.

Young, K. S., & Rogers, R. C. (1998). The relationship between depression and Internet addiction. **Cyber Psgychology and Behavior**, 1(1), 25–28.

Young, K. S., Pistner, M., O'Mara, J., and Buchanan, J. (1999). Cyber disorders: The mental health concern for the new millennium. **Cyber Psychology and Behavior**. 2(5): 475–479.

Young, K. S. (1999a). Internet addiction: Symptoms, evaluation, and treatment. In Vande-Creek, L., and Jackson, T. (eds.), Innovations in Clinical Practice: A Source Book, Vol. 17, pp. 19– 31, **Professional Resource Press**, Sarasota, FL.

Wallace, P. M. (1999). The psychology of the Internet. New York: **Cambridge University Press**.

******

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

Overuse of the Internet and some Personality Variables for University Students (Saudi and Egyptian students)

Dr. Mahmoud Ali Ahmad Al-Sayed[§]

ABSTRACT

This study aimed to ascertain the relationship between the overuse of the Internet and some personality variables for a sample of Saudi and Egyptian university students (students studying at Teachers' College, Taibah University, KSA [n.= 260] and Al-Arish Factually of Education, Suez canal University, Egypt [n. 100]). Another aim of the study was to compare between the students in the sub-samples as belonging to two contexts concerning excess of Internet use and its impact of some personality variables. Students in the sub-samples belonged to the same or a similar age group. The study made use of some data collection instruments. These were: (1) Overuse of the Internet Scale, designed by the researcher and (2) Personality Assessment Questionnaire (prepared by Ronald Runer and translated by Salamah (2000).

Findings of analysis indicated no statistically significant differences between the averages of students in the sub-samples (Saudi University students and Egyptian University students) in the dimensions of the Overuse of the Internet Scale. However, statistically significant differences were found between both groups in the dimensions of Internet services and the sites visited in favour of the Egyptian students. On the other hand, no significant differences were found between the averages of both groups of students in the dimensions of personality assessment. Significant differences were detected between the averages of both groups in the dimension of hostility and the negative perspective of life in favour of the Egyptian students. Besides, no significant differences were detected between the averages of both heavy Internet users and low Internet users in both subsamples in the dimensions of Personality Assessment Scale.

[§] Lecturer of Educational Psychology, Faculty of Education, Al-Arish, Suez Canal University.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

البحث الخامس :

تنمية مهارات التفكير في دروس التربية الإسلامية

إعـــــداد:

دكتورة / صفية بنت عبدالله احمد بخيت

الأستاذ المساعد بجامعة أم القرى

قسم التربية الإسلامية

OBEIKAN.COM

OBEIKAN.COM

" تنمية مهارات التفكير في دروس التربية الإسلامية "

د.صفية بنت عبدالله احمد بخيت

• المقدمة :

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسوله خاتم المرسلين وعلى آله وصحبه الطيبين الطاهرين وبعد.

فطر الله سبحانه وتعالي آدم وذريته من بني البشر على التعلم ،قَالَ تَعَالَى: ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴿٣١﴾ ﴾ البقرة ٣١، والقابلية للنمو والزيادة التي مُيز بها بنى آدم عن سائر الخلق تمثلت في نعمة العقل ، أول وأجل النعم ، به يهتدي العبد إلى ربه، وبه أيضا تُعرف الآيات والسنن التي أودعها الخالق في كونه وبفطرة العقل يستدل المخلوق على عظمة مبدعه، فيقبل على عبادة ربه برغبة تدفعه إلى عمارة الأرض، ورهبة تحثه على توجيه سلوكه نحو إرضاء مولاه (التعلم الفطري) وفي هذا النوع من التعلم تنمو قدرات الفرد الطبيعية بتوازن ليتمكن من استغلال ما أودع الله فيه من قدرات ويستثمرها بما يعود عليه بالنفع أولا وعلى مجتمعه ثانيا . والتربية جزء من النظام الاجتماعي تهتم بإعداد الفرد الذي يساهم في بناء مجتمعه بإيجابية ليتمكن من الحياة بصورة كريمة يقدم فيها لمجتمعه بقدر ما يأخذ؛ وإذا كانت الأمة عبارة عن مجموعات من الأفراد؛ فإنه بحق وراء كل أمة عظيمة تربية عظيمة.

ونتيجة للتطورات الهائلة والمتسارعة التي تتعرض لها المجتمعات العربية أسوة بالمجتمعات الغربية التي سبقتها في مجالات التطور دعت الحاجة إلى التركيز بطرق مختلفة كالمؤتمرات والندوات وورش العمل التدريبية على واحد أو أكثر من الموضوعات المتعلقة بالتفكير والإبداع والابتعاد عن التقليد والتلقين .

والتعليم من أجل التفكير أو تعلم مهارته هدف مهم للتربية ، وعلى المدارس أن تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص التفكير لطلابها.

ويعتبر كثير من المدرسين والتربويين أن مهمة تطوير قدرة الطالب على التفكير هدف تربوي يضعونه في مقدمة أولوياتهم . إلا أن هذا الهدف غالباً ما يصطدم بالواقع عند التطبيق ، لأن النظام التربوي القائم لا يوفر خبرات كافية في التفكير ، حيث إن مدارسنا نادرا ما تهيئ للطلبة فرصاً كي يقوموا بمهمات تعليمية نابعة من فضولهم أو مبنية على تساؤلات يثيرونها بأنفسهم ومع أن غالبية العاملين بالحقل التعليمي والتربوي على قناعة كافية بأهمية تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب ، ويؤكدون على أن مهمة المدرسة ليست

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

عملية حشو عقول الطلبة بالمعلومات ، بقدر ما يتطلب الأمر الحث على التفكير ، والإبداع ، إلا أنهم يتعايشون مع الممارسات السائدة في مدارسنا ولم يحاول الكثير منهم كسر جدار المألوف أو الخروج عنه وذلك لأن المستقبل كما أشار جون توما في كتاب معلمون لمدارس الغد "إنما يكون المستقبل للأمم التي تستثمر أعظم استثمار ذكاء شبابها " ، والذكاء في أشمل تعريف له أنه العمل بهدف والتفكير بعقلانية والتفاعل المثمر مع المحيط، وهو الذي يحدد وظيفة العقل وينمو من خلال التجارب التي يكتسبها الفرد من البيئة، ويتأثر بعامل موروث. ويتفق هذا التعريف مع غاية التربية في إعداد الفرد المنتج في المجتمع " التفاعل المثمر مع المحيط " كما أن هذا التعريف يساعد في تحديد المهارات اللازمة لذلك، فعلى سبيل المثال؛ العمل بهدف يتطلب امتلاك الفرد لمهارات التخطيط وما يندرج تحتها من علم وفن ومنطق، كما أن التفكير بعقلانية يرتكز على تمكن الفرد من مهارات التفكير المختلفة ، استدلالي، ناقد ، إبداعي ، ومهارات التفكير الفوق معرفي. وعلى الرغم من أن المهارتين السابق ذكرهما متداخلتان وتعتمد إحداهما على الأخرى وقد يكون مثار جدل الفصل بينهما؛ إلا أننا نتفق على أن كلتا المهارتين يعتمد عليهما الفرد في التعامل مع مشاكل الحياة للتغلب عليها بأساليب تتوافق مع قيم وعقيدة الفرد والمجتمع، ونتفق أيضا على إمكانية الحصول على المعرفة بدون تفكير، ولكن لا يمكن أن نفكر بدون معرفة وأخيرا نتفق على أن العقل (المخ) جامع ذلك كله.

- **مشكلة البحث** :

ليس الخلل في نظام التدريس التقليدي فقط، ولكن المشكلة تكمن في تغير الظروف المحيطة بالتعليم دون أن يتلاءم نظام التدريس مع المستجدات فالانهيال المعرفي ، والتدفق الفكري ، والضخ الفضائي؛ قلل من دور المدرسة كمصدر وحيد للمعارف ودفع البعض للمناداة بالا مدرسية ، وإيجاد بدائل للتعليم كالدروس عبر شبكة الإنترنت ، أو عبر الفضائيات ، وقد ذهب بعض أولياء الأمور إلى أن نمط تعليمنا قد يعيق نمو القدرات التي أودعها الله في الطفل؛ فإذا كان الإنسان مفطورا على التعلم، وإذا كان الفرد يمتلك ما لا يقل عن مائة وعشرين قدرة عقلية! فكيف نفسر عزوف الطلاب عن التعليم ؟! وكيف نعلل انخفاض دافعيتهم للتعلم ، في الوقت الذي تغيرت البيئة التعليمية إلى الأفضل!، وتحسنت ظروف عمل المعلم! ، وتوفرت مساعدات التعليم ومساعدات التعلم!! هل هذا يعني أننا نمارس أنماط تعليم أو تدريس لا تتوافق مع فطرة العقل للتعلم؟ أو هل يشير ذلك إلى عدم تطور المقررات الدراسية لمواكبة المتغيرات؟؟ قد نتفق أو نختلف على السبب ؛ ولكن الذي نتفق عليه جميعا أن لأبنائنا استعداد للتعلم لأن الله عز وجل خلقهم كذلك

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ونقر أيضا أن أعظم استثمار يمكن أن نقدمه لمستقبل أمتنا هو في عقول ناشئتنا؛ فإن العصر الذي نعيشه محكوم بقوة العقل وأصالة الفكر؛ فقوة العقل تعتمد على عمق الخبرات الغنية التي يحتويها العقل، وسلامة الفكر تأتي من نمو القدرات العقلية المستودعة فيه.

• منهج البحث :

المنهج التاريخي : وذلك للاستفادة من تطبيقات التربية الإسلامية في العقد الأول للتعليم ، واستخلاص الأسس والقيم التي يقوم عليها بناء الفكر التربوي ووسائل إعدادها في مؤسسات التعليم المختلفة .

المنهج الوصفي : وذلك للوصول للإجابة عن تساؤلات البحث لبناء الفكر التربوي ، وعرض مفهوم الفكر في اللغة والاصطلاح ، وذكر أهم العناصر والأساليب التي تتكون منها الفكر عند علماء التربية ، وبيان وسائل بنائها وإعداد البيئة الصالحة لذلك .

والتعليم لا يهدف إلى تحصيل الحقائق والمعلومات فقط وإنما يتعدى ذلك إلى تعليم المهارات ، وأساليب التفكير ، والاتجاهات والقيم .

• أهداف و تساؤلات البحث :

- تعريف مفردات البحث .
- التركيز على مفهوم الفكر التربوي .
- مصادر الفكر التربوي .
- بعض أساليب الفكر التربوي .
- العوامل التي أدت إلى تطور الفكر التربوي .
- نصوص الشريعة وإزالة معوقات التفكير

• تعريف مفرادات البحث :

- **تنمية** :

قال الأصمعي نَمَيْتُ الحديث مُخففا أي بلّغته على وجه الإصلاح والخير ونَمَّيْتُهُ تَنْمِيَةً أي بلّغته على وجه النميمة والإفساد[1] .

وتَنَمَّى الشيءُ تَنَمِّياً: ارتفع؛ قال القطامي: فأصْبَحَ سَيْلُ ذلك قد تنَمَّى إلى مَنْ كان مَنْزِلُه يَفاعا و نَمَّيت النار تَنْمِيةً إذا ألقيت عليها حَطَباً وذكَّيتها به. و نَمَّيت النار: رفَعتها وأشبعت وَقودَها. و النَّماءُ: الرَّيْعُ. و نَمى الإنسان: سمن. و النامِيةُ من الإبل: السَّمِينةُ. يقال: نَمَتِ الناقةُ

[1] مختار الصحاح ج: ١ ص: ٢٨٣

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

إذا سَمِنَتْ. وفي حديث معاوية: لَيِعْتُ الفانِية واشتريت النامية أي لبِعْتُ الهَرِمة من الإبل واشتريت الفَتِيَّةَ منها. وناقة نامِيةٌ: سمينةٌ، وقد أنْماها الكَلأُ. ونَمى الماءُ: طَما. و انْتَمى البازي والصَّقْرُ وغيرهُما و تَنَمَّى: ارتفع من مكان إلى آخر٢.

- **مهارات** :

باب الميم مع الهاء مهر هـ فيه " مَثَلُ الماهِر بالقرآن مَثَلُ الكِرام السَّفَرَة البَرَرَة " الماهِرُ الحاذِق القِراءةِ وقد مَهَر يَمْهُر مَهارةً. ٣

ويقال: مَهَرْتُ بهذا الأمر أمهَرُ به مَهارة أي صرتُ به حاذقاً. قال ابن سيده: وقد مَهَر الشيءَ وفيه وبه يَمْهَر مَهْراً ومُهُوراً ومَهارة ومِهارة٤.

- **الفكر** :

بما أن بحثنا عن الفكر فإنه يجدر بنا ضرورة تحديد مفهوم الفكر في اللغة والمعاجم القديمة والحديثة، ثم ننظر إليه من خلال وضعه في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

١- الفكر في اللغة:

- عرف ابن منظور في لسان العرب الفكر بقوله : الفكر، والفكر : أعمال الخاطر في الشيء (...) والتفكر اسم التفكير، ومنهم من قال فكري. وقال الجوهري : التفكر: التأمل٥
- وعرفه الفيروز آبادي بقوله : الفكر، بالكسر ويفتح، أعمال انظر في الشيء كالفكرة٦.

٢- الفكر في المعاجم الحديثة والمعاصرة:

يقول جميل صليبا : "وجملة القول أن الفكر يطلق على الفعل الذي تقوم به النفس عند حركتها في المعقولات ، أو يطلق على المعقولات نفسها فإذاأطلق على فعل النفس دل على حركتها الذاتية، وهي النظر والتأمل ، وإذا أطلق على المعقولات دل على المفهوم الذي تفكر فيه النفس"٧

---

٢ النهاية في غريب الحديث ج ٣ ص: ٣٧٤
٣ النهاية في غريب الحديث ج ٣ ص: ٣٧٤
٤ لسان العرب ج ٥ ص: ١٨٥
٥ ابن منظور = لسان العرب = مادة فكر.
٦ الفيروز آبادي = القاموس المحيط = مادة فكر.
٧ جميل صليبا ، المعجم الفلسفي ، ج ٢ ، ص ١٥٦ ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ١٩٨٢.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وعرفه صاحب (المعجم الوسيط) بقوله : "الفكر إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة المجهول [و] الفكرة : الصورة الذهنية لأمر ما"[٨]

أما صاحب الموسوعة الفلسفية فقد ذكر عدة تعريفات منها : الفكر [هو] النتاج الأعلى للدماغ كمادة ذات تنظيم عضوي خاص، وهو العملية الايجابية التي بواسطتها ينعكس العالم الموضوعي في مفاهيم وأحكام ونظريات (...) هو الشرط الجوهري لأي نشاط آخر، ما دام أن هذا النشاط هو نتيجته المجملة والمتمثلة، والكلام هو صورة الفكر".

٣- الفكر في القرآن الكريم :

لقد وردت مشتقات الفكر في القرآن الكريم في عدة مواضع[٩]، بصيغة الفعل، ولكثرتها نذكر منها قوله تعالى ﴿ وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِ جَمِيعٗا مِّنۡهُۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَتَفَكَّرُونَ ﴿١٣﴾ ﴾ الجاثية: ١٣ وقوله تعالى ﴿ إِنَّهُۥ فَكَّرَ وَقَدَّرَ ﴿١٨﴾ ﴾ المدثر: ١٨ وقوله تعالى ﴿ لَوۡ أَنزَلۡنَا هَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانَ عَلَىٰ جَبَلٖ لَّرَأَيۡتَهُۥ خَٰشِعٗا مُّتَصَدِّعٗا مِّنۡ خَشۡيَةِ ٱللَّهِۚ وَتِلۡكَ ٱلۡأَمۡثَٰلُ نَضۡرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمۡ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٢١﴾ ﴾ الحشر: ٢١

٤- الفكر في الحديث النبوي الشريف:

وردت الكلمة في عدة مواضع، وفيما يلي بعض الأمثلة :

- وردت الكلمة في صحيح البخاري في أربع مواضع، واحدة بلفظ البخاري، والباقي بلفظ القرآن الكريم، منها الباب الذي أفرده البخاري لما تحت كتاب الصلاة : "باب يفكر الرجل الشيء في الصلاة".
- وردت الكلمة في صحيح مسلم في موضعين، واحد منهما بلفظ مسلم في باب فضل دوام الذكر والفكر في أمور الآخرة والمراقبة، والثاني في كتاب الزهد والرقائق.

٥- الفكر عند بعض العلماء والمفكرين قديما وحديثا :

نظرا لطبيعة المعرفة في البيئة الإسلامية الأولى، ودخول العلماء والمفكرين ميدان استنباط العلوم والمناهج والأدلة، وبروز إشكالات من قبيل ما هو كلامي أو فلسفي في الثقافة المعرفية الإسلامية، كان لهذا المفهوم حضورا في مجموع السجلات والتأليف ، وإن لم يكن في كثير من الأحيان

---

٨ إبراهيم أنيس وآخرون ، المعجم الفلسفي ، ج١، مجمع اللغة العربية ، ط ٣، مصر.

٩ حسب المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم لمحمد فؤاد عبد الباقي وردت الكلمة في ثمانية عشر موضعا بصيغة الفعل وهذه الصيغ هي : فكر/تفكروا/تتفكرون/يتفكروا/يتفكرون.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

بصيغة الفكر، وإنما جاء في كثير من المرات بصيغة العقل والتأمل والتدبر والنظر وفما يلي بعض التعريفات المعطاة لهذا المفهوم :

- يقول أبو حامد الغزالي : "اعلم أن معنى الفكر هو إحضار معرفتين في القلب ليستثمر منهما معرفة ثالثة"١٠. وقد جعل الفكر مرادفا للتأمل والتدبر.
- وبالنسبة لإمام الحرمين الجويني، يدل الفكر على النظر، يقول : "والنظر في اصطلاح الموحدين هو الفكر الذي يطلب به من قام به علما أو غلبة ظن ؛ ثم ينقسم النظر إلى قسمين : إلى الصحيح وإلى الفاسد"١١
- ويعرفه التهانوي بقوله : "ولا شك أن النفس تلاحظ المعقولات في ضمن تلك الحركة، فقيل : الفكر هو تلك الحركة والنظر هو الملاحظة التي في ضمنها ، وقيل لتلازمهما أن الفكر والنظر مترادفان"١٢
- وعرفه عبد الرحمان الزنيدي:"والفكر في المصطلح الفكري – والفلسفي خاصة- هو الفعل الذي تقوم به النفس عند حركتها في المعقولات ، أي النظر والتأمل والتدبر والاستنباط والحكم، ونحو ذلك. وهو كذلك المعقولات نفسها، أي الموضوعات التي أنتجها العقل البشري"١٣
- وعرفه طه جابر العلواني بقوله : "الفكر اسم لعملية تردد القوى العاقلة المفكرة في الإنسان، سواء أكان قلبا أو روحا أو ذهنا بالنظر والتدبر لطلب المعاني المجهولة من الأمور المعلومة، أو الوصول إلى الأحكام أو النسب بين الأشياء"١٤

٦- المستفاد من التعريفات والتحديدات السابقة:

بالنظر في مجموع ما تم تقديمه من أمثلة ، وغير ذلك مما تركناه تفاديا للتطويل ، يستفاد ما يلي :

- الفكر بمعنى إعمال النظر والتأمل في مجموعة من المعرفة بهدف الوصول إلى تحقيق معرفة جديدة.

---

١٠ أبو حامد الغزالي : إحياء علوم الدين ، ج ٤ ، ص ٤٣٥ ، دار الندوة الجديدة ، بيروت.

١١ أبو المعالي عبد الملك الجويني : كتاب الإرشاد إلى قواطع الأدلة في أصول الاعتقاد تحقيق أسعد تميم، ص ٣٥، مؤسسة الكتب الثقافية ، بيروت ، ط ١، ١٩٨٥.

١٢محمد لعلي بن علي التهانوي : كشاف اصطلاحات الفنون ، ج ٣، ص ١١٣١ ، دار صادر بيروت.

١٣ أبو زيد عبد الرحمان : حقيقة الفكر الإسلامي، ص ١٠ ، دار المسلم، الرياض ، ط ١، ١٤١٥.

١٤ طه جابر العلواني : الأزمة الفكرية المعاصرة، ص ٣٧، المعهد العالمي للفكر الإسلامي هيرندن ، ط ١.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- الفكر بمعنى الثمرة التي تنتج عن عملية التفكير.
- إن التفكر عملية عقلية تستخدم فيها كل الوسائل المساعدة للوصول إلى حقيقة الدنيا والآخرة...
- الفكر مرادف للنظر، وهو أعمال العقل في الأمور المختلفة للوصول إلى أمر جديد.
- التفكير تمرثه التذكير.

وإسهاما في تقريب مفهوم الفكر الإسلامي وتصحيح الرؤية المغلوطة التي شاعت حوله، نقول مع مجموعة من الباحثين على أن الفكر الإسلامي هو :

- كل ما أنتجه فكر المسلمين منذ مبعث رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى اليوم ، في المعرفة الكونية العامة المتصلة بالله سبحانه وتعالى والعالم والإنسان. وهو كذلك ما أفرزه فكر المسلمين في ظل الإسلام من أفكار اجتهادية بشرية من الفلسفة والكلام والفقه وأصوله والتصوف والعلوم الإنسانية الأخرى. وبهذا فإن كل فكر بشري نتج عن فكر مستقل ، ولم ينطلق من مفاهيم الإسلام الثابتة ، القاطعة في القرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة، لا يمكن وصفه بأنه فكر إسلامي؛ لأن قولنا "فكر إسلامي" يعني وصفنا إياه بصفة الإسلامي، وليس من المنطق السليم أن يحسب فكر ما على الإسلام ، وهو ليس بإسلامي ، بل نصفه بأنه فكر عام لم ينطلق من الإسلام ، وإنما انطلق من أديان وعقائد ومناهج أخرى ، تقترب من الإسلام حينا، وتبتعد عنه أحيانا أخرى[١٥]
- انه نتاج التأمل العقلي عن نظرة الإسلام العامة للوجود، والمتوافق مع قيم الإسلام ومعاييره ومقاصده. فقولنا "نتاج" يبين أن المقصود هو حصيلة التفكير، وقولنا "التأمل العقلي"يشير إلى أنه اجتهاد بشري قابل للخطأ والصواب ، وقولنا "المنبثق عن نظرة الإسلام العامة إلى الوجود" يفيد أنه لابد أن يكون مرتكنا إلى كليات الإسلام الأساسية وصادر عنها وقولنا المتوافق مع قيم الإسلام ومعاييره ومقاصده احتراز في موضعه لتصحيح ما يمكن أن يقع في خلط في التأمل العقلي، فحيثما لا يتوافق نتاج التأمل مع قيم الإسلام ، فهذا آية خطئه ، ذلك أن الإسلام منظومة متكاملة متناغمة منسجمة، فأي نشاز يأتي به التأمل العقلي، يحتاج إلى إعادة نظر وتقويم وكذلك، لابد من التزام المعايير الإسلامية في فهم النصوص بمراعاة أصول الاستنباط ، طبقا لقواعد العربية ومنطق الشريعة "أصول الفقه ، وأصول التأويل" ؛ وذلك لابد من استحضار

---

١٥ محسن عبد الحميد : تجديد الفكر الإسلامي، ص ١٨ وما بعدها ، دار الصحوة، بتصرف.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المقاصد العامة في الشريعة، التي تحول دون الفهم الحرفي للنصوص والذي ربما يخالف مقاصد الشريعة الأساسية١٦

وإذا ما حاولنا تقديم تعريف نسهم به في ترسيخ المفهوم الصحيح للفكر الإسلامي، فإننا نقول على أن الفكر الإسلامي من المفاهيم الحديثة التي راج استعمالها في الأدبيات المشكلة للخطاب العربي والإسلامي المعاصر وهو بذلك مجموع الموضوعات التي تخاطب العقل البشري، والتي تدفعه إلى إعمال النظر والتأمل والنظر والتفكر والاستنتاج والبحث، فيما يتعلق بعلوم الشريعة وقضايا العقيدة والقيم والاتجاهات الحضارية والاجتماعية ، وبقضايا العلوم التجريبية ، وغيرها ، كل ذلك من وجهة نظر إسلامية مؤسسة على خليفة عقدية ثابتة : القرآن الكريم والسنة النبوية. وبذلك نتجاوز، قطعا التعريفات التجزيئية التي تقتصر، في تحديدها لمجالات الفكر الإسلامي، على علم الكلام والفلسفة والتصرف، أو التعريفات التي تجعل النص الشرعي جزء من مادة الفكر الإسلامي.

فالفكر الإسلامي يضم كل ما أنتجه العقل الإسلامي في كل المجالات وبخصوص كل الإشكاليات والقضايا المرتبطة بالوجود والطبيعة والعلاقات والحياة...، ولكن من وجهة إسلامية، أي خاضعة للمنهجية الإسلامية التي حددتها الشريعة الإسلامية ابتداء ؛ وبذلك يتم إخراج كل الفلسفات والأفكار والمفهوم التي تعتمد خلفية عقدية أو فلسفية غير إسلامية١٧

نخلص من ذلك إلى نتيجة هامّة وهي: إن الإسلام حينما دعا إلى التفكر إنّما دعا إلى العلم والمعرفة واكتشاف قوانين الفكر والطبيعة والمجتمع والحياة. وبذا أعطى الحياة والحضارة والمعرفة الإسلامية صفة الحركية وهي سر النمو والتطور والفاعلية والبقاء المؤثر في مسيرة البشرية ، كما إنهّا حصانة من السقوط والتوقف والغياب التاريخي.

- **دروس : جمع درس**

درس فيه تَدارَسُوا القرآنَ أي اقرَأُوه وتَعَهَّدُوه لئلا تَنْسَه يقال دَرَسَ يَدْرُسُ دَرْساً ودِراسةً واصلُ الدراسة الرياضةُ والتَّعَهُّد للشيء س منه حديث اليهودي الزاني فوضَع مِدْراسُها كفَه على آية الرَّجْم المدْراسُ صاحب دراسةِ

---

١٦ أحمد حسن فرحات "مصطلح الفكر الإسلامي" ضمن ندوة "الدراسة المصطلحية والعلوم الإسلامية" ج ١/معهد الدراسات المصطلحية-بكلية الآداب ظهر المهراز ، فاس ، ص ٦٩٣ ط ١، ١٩٩٦.

١٧ عبد العزيز انميرات : مفهوم الفكر الإسلامي، مقاربة تأصيلية، ملحق الفكر الإسلامي لجريدة العلم ١٩٩٧ السنة ٣٠٠٦ - مفهوم الفكر الإسلامي : مساهمة نقدية-نفس المرجع-ع ٢٣/٦٨ مارس ١٩٩٣.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

كُتُبهم ومِفْعل ومِفْعالٌ من أبْنيةِ المبالغةِ فأما الحديث الآخر حتى أتي المِدْراسَ فهو البيت الذي يدرُسُن فيه ومِفْعالٌ غريبٌ في المكان ١٨

ودَرَسَ الكتابَ يَدْرُسُه دَرْساً ودِراسةً ودارَسَه ، من ذلك ، كأنه عانده حتى انقاد لحفظه. وقد قرئ بهما: ولْيَقُولوا دَرَسْتَ، ولْيقولوا دَارَسْتَ وقيل: دَرَسْتَ قَرأْتَ كتبَ أهل الكتاب ، ودَارَسْتَ: ذاكَرْتَهُم، وقرئ: دَرَسَتْ و دَرُسَتْ أي هذه أخبار قد عَفَتْ وامَّحَتْ، و دَرُسَتْ أشدّ مبالغة. وروي عن ابن العباس في قوله عز وجل: وكذلك نُصَرِّفُ الآيات ولْيقولوا دَرَسْتَ ؛ قال: معناه وكذلك نبيِّن لهم الآيات من هنا ومن هنا لكي يقولوا إنك دَرَسْتَ أي تعلّمت أي هذا الذي جئت به عُلِّمْتَ. وقرأ ابن عباس ومجاهد: دَارَسْتَ، وفسّرها قرأتَ على اليهود وقرءوا عليك، وقرئ: ولْيقولوا دُرِسَتْ؛ أي قُرِئَتْ وتُلِيَتْ، وقرىءَ دَرَسَتْ أي تقادمت أي هذا الذي تتلوه علينا شيء قد تطاول ومرَّ بنا. و دَرَسْتُ الكتاب أدْرُسُه دَرْساً أي ذللته بكثرة القراءة حتى خَفَّ حفظه عليَّ، من ذلك، قال كعب بن زهير: وفي الحِلْم إدْهانٌ وفي العَفْو دُرْسَةٌ، وفي الصِّدْق مَنْجاةٌ من الشَّرِّ فاصْدُقْ قال: الدُّرْسَةُ الرِّياضَةُ، ومنه دَرَسْتُ السورةَ أي حَفِظْتها. ويقال: سمي إدْريس، عليه السلام، لكثرة دِراسَتِهِ كتابَ الله تعالى، واسمه أخْنُوخُ. و دَرَسْتُ الصَّعْبَ حتى رُضْتُه. والإدْهانُ: المذلّة ١٩

• **التربية** :

وفي حديث عليّ الناسُ ثلاثةٌ هتلكٌ ربَّانيٌّ هو منسوب إلى الرَّب بزيادَةِ الألِف والنُّون للمُبَالغة وقيل و من ارَّب بمعنى التَّرْبِيَة كانوا يُرَبُّون المُتَعلّمين بصغَار العُلُوم قبل كِبَارها والرَّبَّانيُّ العالِم الراسِخُ في العِلْم الدِّين أو الذي يَطْلُب بعلْمه وجْهَ الله تعالى وقيل العالِم العامِل المُعلِّم هـ ومنه حديث ابن الحنفية قال حين تُوفِّي ابُ عباس مات ربَّانيُّ هذه الأمّضة ٢٠

ومنه حديث خالد الوليد أنه رَشَّح ولده لِولاية العَهْد أي أهَّله لها والترشيحُ التَّربية والتهيةُ للشيء ٢١

والرَّبِّيُّ: منسوب إلى الرَّبِّ. و الرَّبَّانِيُّ: الموصوف بعلم الرَّبِّ ابن الأعرابي: الرَّبَّانِيُّ العالم المُعلِّم، الذي يَعْدُو الناس بِصغار العلم قبلَ كِبارها. وقال محمد بن عليّ بن الحنفية لمَّا ماتَ عبدُا

---

١٨ النهاية في غريب الحديث ج: ٢ ص: ١١٣

١٩ لسان العرب ج: ٦ ص: ٧٩

٢٠ النهاية في غريب الحديث ج: ٢ ص: ١٨١

٢١ النهاية في غريب الحديث ج: ٢ ص: ٢٢٥

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

بن عباس ، رضيا عنهما: اليومَ ماتَ رَبَّانِيُّ هذه الأُمَّة. ورُوي عن علي رضيا عنه ، أَنَّه قال: الناسُ ثلاثةٌ: عالِمٌ رَبَّانِيٌّ، ومُتَعَلِّمٌ على سَبيلِ نَجاةٍ ، وهَمَجٌ رَعاعٌ أَتْباعُ كلِّ ناعق. قال ابن الأثير: هو منسوب إلى الرَّبِّ، بزيادة الألف والنون للمبالغة؛ قال وقيل: هو من الرَّبِّ ، بمعنى التربيةِ ، كانوا يُرَبُّون المُتَعَلِّمِينَ بصغار العُلوم ، قبلَ كبارها. والرَّبَّانِيُّ: العالِم الرَّاسِخُ في العِلم والدين، أو الذي يَطْلُب بعِلْمه وجهَ الله ، وقيل: العالِم ، العامِلُ ، المُعَلِّمُ ؛ وقيل: الرَّبَّانِيُّ: العالي الدَّرَجةِ في العِلم. قال أبو عبيد: سمعت رجلاً عالِماً بالكُتب يقول: الرَّبَّانِيُّون العُلَماءُ بالحَلال والحَرام ، والأَمْر والنَّهْي. قال: والأَحبارُ أَهل المعرفة بأَنْباءِ الأُمَم ، وبما كان ويكون؛ قال أبو عبيد: وأَحْسَب الكلمةَ ليست بعربية ، إِنَّما هي عِبْرانية أَو سُرْيانية ؛ وذلك أَنّ أَبا عبيدة زعم أَنّ العرب لا تعرف الرَّبَّانِيّين قال أبو عبيد : وإِنَّما عَرَفَها الفقهاء وأَهل العلم ؛ وكذلك قال شمر: يقال لرئيس المَلاَّحِينَ رَبَّانِيٌّ ١؛ وأَنشد: صَعْلٌ مِنَ السَّامِ ورَبَّانِيٌّ ورُوي عن زِرٍّ بن عبدِا في قوله تعالى: كُونوا رَبَّانِيِّينَ ، قال: حُكَماء عُلَماءَ. غيره: الرَّبَّانِيُّ المُتَأَلِّه ، العارفُ بالله تعالى ؛ وفي التنزيل: كُونوا رَبَّانِيِّين ٢٢

والتَّرْشِيحُ أيضاً: التربية والتهيئة للشيء. ورُشِّحَ للأمر: رُبِّيَ له وأُهِّل؛ ويقال: فلان يُرَشَّحَ للخلافة إذا جُعِل ولي العهد. وفي حديث خالد بن الوليد: أنه رَشَّحَ وَلَده لولاية العهد أي أَهَّله لها. وفلانٌ يُرْشَّحُ للوزارة أي يُرَبَّى ويُؤَهَّل لها٢٣

والتَّغْذية أيضاً: التَّرْبية. قال ابن سيده: غَذَيتُ الصبيَّ لغة في غَذَوتُه إذا غَذَّيتُه؛ عن اللحياني. وفي الحديث: لا تُغَذُّوا أولادَ المشركين؛ أرادَ وَطْءَ الحَبالى من السَّبْي فجَعَل ماءَ الرَّجُلِ لِلْحَمْل كالغذاء ٢٤

ورَبَّاهُ تَرْبِيَةً وتَرَبَّاهُ أي غذاه وهذا لكل ما ينمى كالولد والزرع ونحوه٢٥

---

٢٢ لسان العرب ج: ١ ص: ٤٠٤

٢٣ لسان العرب ج: ٢ ص: ٤٥٠

٢٤ لسان العرب ج: ١٥ ص: ١١٩

٢٥ مختار الصحاح ج: ١ ص: ٩٨

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

قال الله تعالى: فَيَسْقِي رَبَّه خَمْراً ، أي سَيّده؛ ويكون الرَّبُّ المُصْلِحَ. ربَّ الشيءَ إذا أصْلَحَه؛ وأنشد: يَرُبُّ الذي يأتي منَ العُرْفِ أنه ، إذا سُئِلَ المَعْرُوفَ، زاد وتَمَّمَا وفي حديث ابن عباس مع ابن الزبير، رضيا عنهم: لأن يَرُبَّني بَنُو عَمِّي أحبّ إليَّ مِنْ أن يَرُبَّني غيرُهم، أي يكونون عليَّ أُمَرَاءَ وسادة مُتَقَدِّمين ، يعني بني أُمَيَّةَ، فإنهم إلى ابن عباس في النَّسَبِ أقْرَبُ من ابن الزبير. يقال: رَبَّهُ يَرُبُّه أي كان له رباً. وتَرَبَّبَ الرَّجُلَ والأرْض: ادَّعَى أنَّه رَبُّهما. والرَّبَّة: كَعْبَةٌ كانت بِنَجْرَانَ لِمَذْحِج وبني الحَارث بن كَعْب ، يُعَظِّمها الناسُ. ودارٌ رَبَّةٌ: ضَخْمَةٌ؛ قال حسان بن ثابت: وفي كلِّ دارٍ رَبَّةٍ، خَزْرَجِيَّةٍ، وأوْسِيَّةٍ، لي في ذراهُنَّ وَالِدُ ورَبَّ وَلَدَه والصَّبِيَّ، يَرُبُّه رَبّاً، ورَبَّبَه تَرْبِيباً وتَرِبَّةٌ عن اللحياني: بمعنى رَبَّاه.

وفي الحديث: لكَ نِعْمَةٌ تَرُبُّها، أي تَحْفَظُها وتُراعِيها وتُرَبِّيها كما يُرَبِّي الرجلُ ولدَه؛ وفي حديث ابن ذي يزن: أسْدٌ تُرَبِّبُ ، في الغَيْضاتِ ، أشْبَالاً أي تُرَبِّي، وهو أبْلَغ منه ومن تَرُبُّ بالتكرير الذي فيه. و تَرَبَّبَه، وارْتَبَّه ، ورَبَّاه تَرْبِيةً ، على تَحْويل التَّضْعيفِ ، وتَرَبَّاه على تحويل التضعيف أيضاً أحسنَ القِيَامَ عليه وَوَلِيَهُ حتى يُفَارِقَ الطُّفُولِيةَ، كان ابْنَه أو لم يكن؛ وأنشد اللحياني: تُرَبِّبُهُ من آلِ دُودانَ شَلَّةٌ تَرِبَّةَ أمَ، لا تُضيعُ سِخَالَها وزعم ابن دريد: أنَّ رَبِيبَتُه لغةٌ؛ قال: وكذلك كل طِفْلٍ من الحيوان، غير الإنسان، وكان ينشد هذا البيت: كان لنا وهْوَ فُلُوٌّ نِرْبَبُهْ كسر حرف المُضارعة لِيُعْلَم أنّ ثاني الفعل الماضي مكسور، كما ذهب إليه سيبويه في هذا النحو قال: وهي لغة هذيل في هذا الضرب من الفعل. والصَّبِيُّ مَرْبُوبٌ ورَبِيبٌ ، وكذلك الفرس والمَرْبُوب: المُرَبَّي؛ وقول سلامَةَ بن جندل: ليس بأسْقَى، ولا أقْنَى ولا سَغِلٍ، يُسْقَى دَوَاءَ قَفِيِّ السَّكَن، مَرْبُوبٍ يجوز أن يكون أراد بمربوب: الصبيّ، وأن يكون أراد به الفَرَس؛ ويروى: مربوبُ أي هو مَرْبُوبٌ. والأسْقَى: الخفيفُ الناصيةِ؛ والأقْنَى: الذي في أنفِه احْديدابٌ والسّغِلُ: المُضْطَرِبُ الخَلْق؛ والسَّكَنُ: أهْلُ الدار والقَفِيُّ والقَفِيَّةُ: ما يُؤْثِرُ به الضَّيْفُ والصَّبِيُّ؛ و مربوب من صفة حَتَ في بيت قبله ، وهو: مِنْ كلِّ حَتَ إذا ما ابْتَلَّ مُلبدُهُ ، صافي الأديم أسِيلِ الخَدِّ ، يَعْبُوبِ الحَتَّ : السَّرِيعُ. واليَعْبُوب : الفرسُ الكريمُ ، وهو الواسعُ الجَرْيِ. وقال أحمد بن يَحيى للقَوْم الذين اسْتُرْضِعَ فيهم النبيُّ: أرَبَّاءُ النبيِّ ، كأنَّه جمعُ رَبِيبٍ.[٢٦]

---

٢٦ لسان العرب ج: ١ ص: ٤٠١

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- **الإسلامية** :

وأسلم أمره إلى الله أي سلم وأسلم دخل في السَّلْم بفتحتين وهو الاستسلام و أسْلَم من الإسلام ٢٧.

- **العوامل التي أدت إلى تطور الفكر التربوي** :

- التراكم المعرفي في مجال التربية.
- التقدم الكبير في مجال الدراسات التربوية بشتى فروعها واعتمادها على مناهج التفكير العلمي بما فيها من دقة وضبط وموضوعية وتجريب والتخلي عن الأساليب التلقينية التي كانت سائدة من قبل مما ساعد العاملين في مجال التربية على تكوين مفاهيم صحيحة ، أو أقرب إلى الصحة عن طبيعة التعليم
- الثورة في وسائل التعليم والأعلام بحيث أخذ العالم تدريجيا ، بفعل التطور في تكنولوجيا الاتصال
- اشتداد الصراع والحرب الباردة.
- الثورة العلمية والتكنولوجية بمختلف مظاهرها وتداعياتها من ظهور علوم وتخصصات جديدة ، وتداخل بين مجالات المعرفة المختلفة

- **مصادر الفكر التربوي** :

- **أولاً : القرآن الكريم**:٢٨

يعتبر القرآن الكريم مصدر الفكر ومنبع الفهم والمعرفة والتشريع والحضارة ومقياس الخطأ والصواب، وعلى أساسه يبني المسلمون فكرهم وحضارتهم وثقافتهم وعلومهم ومعارفهم في الفقه والتشريع والعقيدة والفلسفة والأخلاق والفنّ والأدب وشتّى صنوف المعرفة والفكر والثقافة.

لقد كان نزول الوحي في أرض الجزيرة العربية على الرسول الكريم محمّد صلى الله عليه وسلم بداية التغير والانقلاب الفكري والحضاري والعقائدي والاجتماعي الشامل،فقد شكل نزول القرآن منعطفاً تاريخيا حاسماً

---

٢٧ مختار الصحاح ج ١ ص: ١٣١

٢٨ سعيد إسماعيل علي ، أصول التربية الإسلامية ، ١٩٧٩م ، دار الثقافة ، القاهرة ، بتصرف . وعبد الرحمن النحلاوي ، أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع ط١ دار الفكر ، دمشق ، ١٩٧٩م .و خالد حامد الحازمي ، أصول التربية الإسلامية ، دار عالم الكتب ، ط١ ، ١٤٢١هـ .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

في حياة البشرية ، ومنطلقاً جديداً. عبّر القرآن عن هذا الانقلاب الحضاري والتاريخي الشامل بأنه إخراج من الظلمات إلى النور، ومن الجهل إلى العلم ومن الموت إلى الحياة. قَالَ تَعَالَى:﴿ الٓرۚ كِتَٰبٌ أَنزَلۡنَٰهُ إِلَيۡكَ لِتُخۡرِجَ ٱلنَّاسَ مِنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِ بِإِذۡنِ رَبِّهِمۡ إِلَىٰ صِرَٰطِ ٱلۡعَزِيزِ ٱلۡحَمِيدِ ١ ﴾ إبراهيم: ١

إن السعة والشمول والاستيعاب القرآني القائم في نصه ومفهومه وسعة أفق معالجته ، مصدر ثر للفكر ومادة أساسية لصناعة وتقويم وتسديد المعرفة الإنسانية ووضعها على طريق الاستقامة.

إن العلاقة بين القرآن والفكر الإسلامي تتلخص في أن القرآن منبع ومصدر للفكر والثقافة والحضارة الإسلامية؛ نظراً لما حوى من السعة والشمول، ومن مادة فكرية وثقافية وعلمية، فقد وضع الأسس والقواعد العامة والإطار الشامل للفكر الإسلامي ولخط الحياة والمعرفة الإسلامية.

وقد نص الوحي على سعة أفق القرآن وعموم معالجته وشموله لكليات وأسس التشريع والفكر والمعرفة الإسلامية. قَالَ تَعَالَى:﴿ وَنَزَّلۡنَا عَلَيۡكَ ٱلۡكِتَٰبَ تِبۡيَٰنٗا لِّكُلِّ شَيۡءٖ وَهُدٗى وَرَحۡمَةٗ وَبُشۡرَىٰ لِلۡمُسۡلِمِينَ ٨٩ ﴾ النحل: ٨٩ ، وتحدث الأمام علي بن الحسين (عليهما السلام) عن ثراء المحتوى القرآني وغنى نصوصه فقال: (آيات القرآن خزائن، فكلّما فتحت خزينة ينبغي لك أن تنظر فيها) ٢٩.

ووصف الأمام علي رضي الله عنه القرآن فقال: (ثم أنزل القرآن نوراً لاتنطفئ مصابيحه ، وسراجاً لا يخبو توقده ، وبحراً لا يدرك قعره ومنهاجاً لايضل نهجه ، وشعاعاً لا يظلم ضوؤه، وفرقاناً لا يخمد برهانه وبياناً لاتهدم أركانه) ٣٠.

وهكذا نصل إلى تشخيص الموقف القرآني في الفكر الإسلامي، وانّه المعين الذي لا ينضب، والمنبع الذي لا يجف ، وانّه قاعدة الفكر والحضارة وأساس المعرفة والثقافة.

إنّ القرآن الكريم قد وضع الأسس والكليات العامة للتفكير الإسلامي الملتزم ، والمادة الفكرية المحررة من قيود الزمان والمكان ، وأرسى قواعد التفكير الإسلامي الملتزم.

---

٢٩ الكليني، الأصول من الكافي، ج٢، فضل القرآن، ص٦٠٩، ح ٣٤ .

٣٠ نهج البلاغة، صبحي الصالح، نهج البلاغة ، ص٣١٥، ح١.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وإن فهم القرآن ، واستنباط الفكر والمعرفة من كتاب الله يحتاج إلى عقلية إسلامية مستوعبة لروح القرآن ، ومدركة لمحتواه الفكري، وقادرة على استبطان العمق وبلوغ الأغوار البعيدة لخزائن القرآن، والربط بين الأفكار والمفاهيم الواردة في كتاب الله واستنتاج المطلوب.

أرشد القرآن إلى عوامل الفكر ودل عليها بقوله سبحانه وتعالى﴿ وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿٧٨﴾ ﴾ النحل: ٧٨) هنا يمن الخالق علينا بأن جعل لنا الحواس التي بها نقوم بالعملية الفكرية ونتوصل إلى العلوم ولذلك وردت في الآية :﴿لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا﴾ ، وعقبها ذكرت بعض الحواس ذكراً يفيد العلية في العلم ، لعل ذلك يجعلنا نشكر الله على أكبر نعمة وهبها للإنسان وهي نعمة التفكير. ذلك أن استخدام الإنسان لحواسه هو الذي يوجد العلم ويجعل الإنسان يفكر وينتج ، يحكم ويستنتج ، يؤسس ويبني ، يصحح ويصوب ، يرتقي ويسمو يميز ويختار، ونجد نفس السياق في آية أخرى﴿ وَهُوَ ٱلَّذِىٓ أَنشَأَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ ﴿٧٨﴾ ﴾ المؤمنون: ٧٨ :، وحتى تتوضح الصورة بشكل لا لبس فيه نعرج على أقوام ذكرهم الله ونفى عنهم العقل:قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ وَمَثَلُ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ كَمَثَلِ ٱلَّذِى يَنْعِقُ بِمَا لَا يَسْمَعُ إِلَّا دُعَآءً وَنِدَآءً ۚ صُمٌّۢ بُكْمٌ عُمْىٌ فَهُمْ لَا يَعْقِلُونَ ﴿١٧١﴾ ﴾ البقرة: ١٧١ فمن عوامل العقل الحواس وبها نقوم بالعملية العقلية ، وفي آية أخرى يقرر القرآن﴿ إِنَّمَا يَسْتَجِيبُ ٱلَّذِينَ يَسْمَعُونَ ۘ وَٱلْمَوْتَىٰ يَبْعَثُهُمُ ٱللَّهُ ثُمَّ إِلَيْهِ يُرْجَعُونَ ﴿٣٦﴾ ﴾ الأنعام: ٣٦: وينفي لاحقاً عن الكفار السمع والبصر، وهذا التصوير من القرآن هو تصوير مجازي، فهم حقيقة ليسوا صماً ولا بكماً ولا عمياً، وإنما بإساءتهم استعمال حواسهم فكأنهم أماتوها ففقدت وظيفتها في التفكير الصحيح، وفي نفس السياق وردت هذه الآية﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِى ٱلْأَعْمَىٰ وَٱلْبَصِيرُ ۚ أَفَلَا تَتَفَكَّرُونَ ﴿٥٠﴾ ﴾ الأنعام: ٥٠ : نجد تأكيداً على ما سبق الإشارة إليه﴿ وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ ٱلْجِنِّ وَٱلْإِنسِ ۖ لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ ءَاذَانٌ لَّا يَسْمَعُونَ بِهَآ ۚ أُو۟لَٰٓئِكَ كَٱلْأَنْعَٰمِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ ۚ أُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْغَٰفِلُونَ ﴿١٧٩﴾ ﴾ الأعراف : ويتواتر نفس المعنى في آيات أخر ﴿ وَمِنْهُم مَّن يَسْتَمِعُونَ إِلَيْكَ ۚ أَفَأَنتَ تُسْمِعُ ٱلصُّمَّ وَلَوْ كَانُوا۟ لَا يَعْقِلُونَ ﴿٤٢﴾ ﴾ يونس: ٤٢

فالكفار بإساءة استخدامهم حواسهم عطلوا ملكة التفكير عندهم ﴿ وَلَقَدْ مَكَّنَّٰهُمْ فِيمَآ إِن مَّكَّنَّٰكُمْ فِيهِ وَجَعَلْنَا لَهُمْ سَمْعًا وَأَبْصَٰرًا وَأَفْـِٔدَةً فَمَآ أَغْنَىٰ عَنْهُمْ سَمْعُهُمْ وَلَآ أَبْصَٰرُهُمْ وَلَآ أَفْـِٔدَتُهُم مِّن شَىْءٍ إِذْ كَانُوا۟ يَجْحَدُونَ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ وَحَاقَ بِهِم مَّا كَانُوا۟ بِهِۦ يَسْتَهْزِءُونَ ﴿٢٦﴾ ﴾ الأحقاف: ٢٦

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

• **ثانياً : السنّة المطهّرة :**

السنّة في اللغة هي (الطريقة المسلوكة) ، وفي الاصطلاح هي : (كل ما يصدر عن المعصوم من قول أو فعل أو تقرير) ٣١.

وهي المصدر الثاني من مصادر الفكر والتشريع بعد القرآن، ومنبع أساسي من منابع الهداية والإصلاح، وعلاقتها بالقرآن الكريم تتحدّد في إنها مبيّنة وموضّحة للقرآن وكاشفة عن محتواه ومترجمة له.وقد اعتنى العلماء بالسنة ، وبذلوا جهوداً شاقة ومنظمة لحفظها وتنقيحها وضبطها وتدوينها ونقلها. وقد مرّت عملية حفظ السنّة ونقلها بمرحلتين هما:

- مرحلة الحفظ في الصدور والنقل عن الرواة مشافهة.
- مرحلة التدوين والكتابة، واستيداع السنّة في كتب خاصّة.

وقد حوت هذه الكتب آلاف الأحاديث والروايات التي عالجت الأحداث والوقائع المختلفة، ويسلك الكثير منها كقواعد وأسس تشريعية وفكرية وتربوية وأخلاقية واجتماعية وسياسية واقتصادية عامّة، وبضمّها إلى ما جاء في القرآن الكريم، وربط بعضها ببعض نحصل على ثروة فكرية ضخمة وعطاء معرفي وثقافي لا يضاهى. وتحتل السنّة النبوية في الحياة الفكرية للمسلمين دوراً أساسياً يتلخص في:

- إنها مصدر للفكر والتشريع والمعرفة الإسلامية.
- إنها مقياس لتحقيق الصحّة والصواب لما ينتجه المفكّرون والباحثون الإسلاميون، وأداة لتوضيح الخطأ والصواب.

وبالرجوع إلى الكتاب والسنة والمفاعلة بين محتوييهما استطاع الفكر الإسلامي أن يبني هذا الصرح الفكري والثقافي والمعرفي الإسلامي الشامخ ويمد الحياة الاجتماعية والفكرية والتشريعية ويغطي ما استجد واستحدث من مسائل ووقائع فكرية وتشريعية. والسنّة المطهرة بينابيعها الثلاثة (القول والفعل والتقرير) ، قد تناولها العلماء بالدرس والتحليل والتحقيق، وأسسوا علم الرجال وعلم الحديث لإثبات الصحيح، وإلقاء المدسوس منها، ولتصنيفها وتقديم بعض الروايات على بعض في مقام العمل والاستنباط ، ويساهم علم أصول الفقه في دراسة السنة وفهمها واستنباط محتواها، وحل معضلاتها كمنهج للفهم والاستنباط. وهكذا بذلوا جهوداً شاقة للحفاظ على أصالتها وصيانتها من التشويه وتحقيق فهم سليم لها.

---

٣١ عبد الرحمن النحلاوي ، أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع ط١ ، دار الفكر ، دمشق ، ١٩٧٩م ، ص٢٣ ، بتصرف . و سعيد إسماعيل علي ، أصول التربية الاسلامية ، ١٩٧٩م ، دار الثقافة ، القاهرة ، بتصرف

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وإذا كان القرآن قد حفظه الله سبحانه من التحريف والتزييف وهو الآن بين أيدينا كما جاء به رسول الله محمد صلى الله عليه وسلم ، وانّ المشكلة التي تواجه الإنسان هي مشكلة التفسير والتأويل والتلاعب بمعاني القرآن وبأسباب نزوله وبإيراد الروايات المكذوبة والمشكوكة لتفسير القرآن ، وإسناد هذا الرأي الخارج عن إطار الصواب أو ذاك.

فإن المشكلة التي تواجهنا عند دراسة السنّة هي:

- صحّة الرواية وعدم صحّتها.
- كيفية فهم الرواية والاستفادة منها.

لذا كان واجباً على الباحث والمفكّر الإسلامي أن يتأكّد من صحّة الرواية ومن دلالتها. كما يجب عليه أن يفسر ويفهم القرآن تفسيراً وفهماً موضوعياً ونزيهاً وفق الأسس والمدارك العلمية المسوغة للفهم والتفسير.

وقد أمدّتنا السنّة النبوية بما فيها من تطبيق وممارسة عملية بأحكام ومفاهيم وقيم لا تنفد. بالإضافة إلى الأحاديث والخطب والمحاورات الصادرة عن المعصوم نجد السلوك والممارسة العملية في حياته الشخصية التي توضّح لنا جانباً من الفكر والتشريع وتجسد الصيغة التطبيقية ، وبضم أقوال المعصوم والأفعال والسلوك الشخصي إلى التقريرات والموافقات الصادرة عنه لما عايش من حياة الفرد والجماعة، نحصل على الصورة الناصعة للفهم التطبيقي ولصيغة الحياة والمجتمع المبني على أساس الإسلام. والعلاقات المتوازنة بين الأحكام والمفاهيم تحل معضلة هامّة من المعضلات التي تجابه الفكر والتشريع الإسلامي عند التعامل معه كمنهج للحياة العملية ودليل للالتزام وتوجيه السلوك.

يقرر إبراهيم عباس نتو في كتابه (أفكار تربوية ٣٢) أنه عثر على مالا يقل عن عشرين موضعاً فيمالا يقل عن خمس عشرة سورة من القرآن الكريم على مختلف كبرها وسبب نزولها واختلاف المواقع الجغرافية والظروف الاجتماعية التي نزلت فيها كلها تدعو إلى التفكير واستعمال العقل في مفردات متشابهة ومترادفة ، فمرة باستعمال كلمة يتفكر ومرة يفقه وتارة ينظر وأخرى يعقل وأحياناً يبصر والغرض واحد ، ثم يقول : فمن لا يقدر على التفكير فهو معتوه ومن لايعطى نفسه الفرصة للتفكير فهو متحجر الذهن.

وما ذكره الدكتور نتو عن دعوة القرآن الكريم إلى تنشيط العقل موجود في السنة المطهرة كذلك ولا يحتاج إلى بيان لاشتهاره ، كما يمكن الاستدلال القوى على أهمية التفكير في الإسلام بقيمة مبدأ الاجتهاد فيما هو محل

---

٣٢ إبراهيم عباس نتو، أفكار تربوية ، الطبعة الأولى 1401 هـ ،١٩٨١م ، تهامة للنشر والتوزيع ، جدة ، ص١٣١ .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

للاجتهاد من الأحكام الفقهية ، فهذا المبدأ الشرعي الرائع يقوم علـى إعطـاء العقل الراشد حقه من مجالات التفكير السديد للوصول إلى حقـائق الأحكـام ودقائقها ، ومع ذلك هو مضبوط بضوابط تمنعه أن يجنح عن الطريق السواء فلابد أن يكون الاجتهاد من ذي صفة تتوافر فيه شروط الاجتهاد لئلا يكـون الميدان كلاً مباحاً ، وأن يكون محل الاجتهاد مما يصح فيه الاجتهـاد ؛ لأن المسلمات الشرعية والثوابت العقدية ليست محل اجتهاد ، فلا يقبل من كـائن من كان مهما بلغ عقله وعلا مجده وزاد علمه أن يزيد أو يـنقص صـلاة أو ركعة وهكذا .. ثم لابد أن يكون الاجتهاد مستنيراً بالنصوص الشرعية الثابتة السالمة من المعارضة.

ويمكن اعتبار هذه الإسهامات الحديثة والمعاصرة في هذا الإطار نوعـاً من الإبداع والإضافة ، أو هي في المصطلح الإسلامي نوع من " الاجتهاد " وقد نصّ على علاقة عمليّة " التجديد" بـ"الاجتهاد " الشيخ الخواص الشـيخ العقاد بقوله : " لا تكون هنالك دعوة إلـى التجديـد دون معالجـة لطرائـق الاجتهاد المختلفة أو دون طرق لأبواب الاجتهاد المتعددة ، بينما أنه قد يكون هنالك اجتهاد عام أو خاصّ، دون دعوى بالتجديد أو دعوة إليه٣٣ ".

على أن كثيراً من مجالات التجديد في الفكر التربوي الإسـلامي ليسـت اجتهاداً بالمعنى الفقهي للكلمة، إنّما هي اجتهاد بالمعنى العام للكلمة، أي أنـه لا يشترط لمن يسهم فيه أن تتحقق فيه شروط المجتهد في الفقـه الإسـلامي إنما عليه أن يلتزم بشروط البحث العلمي. ونبّه على ذلك محمد عـزّ الـدّين توفيق عند بيانه لمضمون التجديد في ميدان ذي صلة وثيقة بالفكر التربـوي الإسلامي، هو التأصيل الإسلامي للدراسات النفسيّة٣٤.

- **نصوص الشريعة وإزالة معوقات التفكير** :

لقد ورد في النصوص الشرعية ما يدل على الحرص على إزالة معوقات التفكير ومن معوقات التفكير:

١- الغضب :

فالغضبان تصدر عنه تصرفات بلا تفكير ولا تبصـر وتكـون نتائجهـا وخيمة عليه وعلى من حوله، روى البخاري عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللهُ عَنْـهُ أَنَّ رَجُلاً قَالَ لِلنَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَمَ أَوْصِنِي قَالَ: "لا تَغْضَبْ فَرَدَّدَ مِرَاراً قَالَ لا تَغْضَبْ" وروي أن أبا بكرة كَتَبَ إلى ابْنِهِ وَكَـانَ بِسِجِسْـتَانَ بِـأَنْ لا

٣٣الخواص الشيخ العقاد :الاجتهاد والتجديد في الشّريعة الإسلاميّة بين تأكيد العقـائق وتفنيد المزاعم. خلاصة بحث في: كتاب مـؤتمر علـوم الشّـريعة فـي الجامعـات .جمعيـة الدراسات والبحوث الإسلامية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، عمان، ط١، ١٤١٥هـ-١٩٩٥م، ص٣٣٧.

٣٤ محمد عز الدّين توفيق، التأصيل الإسلامي للدراسات النفسية، عرض كتـاب فـي مجلـة: حصاد الفكر، مج ٨، ع ٩٦، ذو القعدة ١٤٢٠هـ، فبراير (شباط)، ٢٠٠٠م، ص٨١.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تَقْضِي بَيْنَ اثْنَيْنِ وَأَنْتَ غَضْبَانُ فَإِنِّي سَمِعْتُ النَّبِيَّ صَلَى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَمَ يَقُولُ: "لا يَقْضِيَنَّ حَكَمٌ بَيْنَ اثْنَيْنِ وَهُوَ غَضْبَانُ".

٢- الجوع والعطش:

عَنِ ابْنِ عُمَرَ عَنِ النَّبِيِّ صَلَى اللهم عَلَيْهِ وَسَلَمَ قَالَ: "مَنِ احْتَكَرَ طَعَامًا أَرْبَعِينَ لَيْلَةً فَقَدْ بَرِئَ مِنَ اللهِ تَعَالَى وَبَرِئَ اللهُ تَعَالَى مِنْهُ وَأَيُّمَا أَهْلُ عَرْصَةٍ أَصْبَحَ فِيهِمُ امْرُؤٌ جَائِعٌ فَقَدْ بَرِئَتْ مِنْهُمْ ذِمَّةُ اللهِ تَعَالَى". وروى عَنْ عَائِشَةَ أَنَّ النَّبِيَّ صَلَى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَمَ قَالَ: "لا يُصَلِّيَنَّ أَحَدُكُمْ بِحَضْرَةِ الطَّعَامِ وَلا وَهُوَ يُدَافِعُهُ الأَخْبَثَانِ"

٣- تحريم تعاطي المسكرات أو المخدرات أو المفترات:

لأنها تؤدي إلى إذهاب العقل الذي هو محل التفكير. قال تعالى﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِنَّمَا ٱلۡخَمۡرُ وَٱلۡمَيۡسِرُ وَٱلۡأَنصَابُ وَٱلۡأَزۡلَٰمُ رِجۡسٞ مِّنۡ عَمَلِ ٱلشَّيۡطَٰنِ فَٱجۡتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمۡ تُفۡلِحُونَ ﴿٩٠﴾ ﴾ المائدة: وروى البخاري عَنْ سَعِيدِ بْنِ أَبِي بُرْدَةَ عَنْ أَبِيهِ عَنْ جَدِّهِ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ صَلَى اللهم عَلَيْهِ وَسَلَمَ: "كُلُّ مُسْكِرٍ حَرَامٌ". وروى مسلم عَنْ نَافِعٍ عَنِ ابْنِ عُمَرَ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ صَلَى اللهم عَلَيْهِ وَسَلَمَ: "كُلُّ مُسْكِرٍ خَمْرٌ وَكُلُّ مُسْكِرٍ حَرَامٌ وَمَنْ شَرِبَ الْخَمْرَ فِي الدُّنْيَا فَمَاتَ وَهُوَ يُدْمِنُهَا لَمْ يَتُبْ لَمْ يَشْرَبْهَا فِي الآخِرَةِ". وروى أبو داود عَنْ أُمِّ سَلَمَةَ قَالَتْ: "نَهَى رَسُولُ اللهِ صَلَى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَمَ عَنْ كُلِّ مُسْكِرٍ وَمُفْتِرٍ".

٤- النهي عن التقليد الأعمى دون التبصر والتدبر:

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَكَذَٰلِكَ مَآ أَرۡسَلۡنَا مِن قَبۡلِكَ فِي قَرۡيَةٖ مِّن نَّذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتۡرَفُوهَآ إِنَّا وَجَدۡنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٖ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّقۡتَدُونَ ﴿٢٣﴾ ﴾ الزخرف: ٢٣، وقال تعالى ﴿ وَإِذَا فَعَلُواْ فَٰحِشَةٗ قَالُواْ وَجَدۡنَا عَلَيۡهَآ ءَابَآءَنَا وَٱللَّهُ أَمَرَنَا بِهَاۗ قُلۡ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَأۡمُرُ بِٱلۡفَحۡشَآءِۖ أَتَقُولُونَ عَلَى ٱللَّهِ مَا لَا تَعۡلَمُونَ ﴿٢٨﴾ ﴾ الأعراف: ٢٨.

٥- التسرع في إصدار الأحكام لا يعطي مجالاً للتفكير السليم:

ونتائجه قد تكون سيئة على الفرد نفسه أو على من حوله. روى البخاري ومسلم عن عائشة رضي الله عنها أَنَّهَا قَالَتْ لِلنَّبِيِّ صَلَى اللهم عَلَيْهِ وَسَلَمَ هَلْ أَتَى عَلَيْكَ يَوْمٌ كَانَ أَشَدَّ مِنْ يَوْمِ أُحُدٍ ؟ قَالَ لَقَدْ لَقِيتُ مِنْ قَوْمِكِ مَا لَقِيتُ وَكَانَ أَشَدَّ مَا لَقِيتُ مِنْهُمْ يَوْمَ الْعَقَبَةِ إِذْ عَرَضْتُ نَفْسِي عَلَى ابْنِ عَبْدِ يَالِيلَ فَلَمْ يُجِبْنِي إِلَى مَا أَرَدْتُ فَانْطَلَقْتُ وَأَنَا مَهْمُومٌ عَلَى وَجْهِي فَلَمْ أَسْتَفِقْ إِلا وَأَنَا بِقَرْنِ الثَّعَالِبِ فَرَفَعْتُ رَأْسِي فَإِذَا أَنَا بِسَحَابَةٍ قَدْ أَظَلَّتْنِي فَنَظَرْتُ فَإِذَا فِيهَا جِبْرِيلُ فَنَادَانِي فَقَالَ إِنَّ اللهَ قَدْ سَمِعَ قَوْلَ قَوْمِكَ لَكَ وَمَا رَدُّوا عَلَيْكَ وَقَدْ بَعَثَ إِلَيْكَ مَلَكَ الْجِبَالِ لِتَأْمُرَهُ بِمَا شِئْتَ فِيهِمْ فَنَادَانِي مَلَكُ الْجِبَالِ فَسَلَمَ عَلَيَّ ثُمَّ قَالَ يَا مُحَمَّدُ فَقَالَ ذَلِكَ فِيمَا شِئْتَ إِنْ شِئْتَ أَنْ أُطْبِقَ عَلَيْهِمُ الأَخْشَبَيْنِ فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَى اللهم عَلَيْهِ وَسَلَمَ بَلْ أَرْجُو أَنْ يُخْرِجَ اللهُ مِنْ أَصْلابِهِمْ مَنْ يَعْبُدُ اللهَ وَحْدَهُ لا يُشْرِكُ بِهِ شَيْئًا).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٦- **إتباع الهوى من العوامل المؤثر في إعاقة التفكير السليم**: قَالَ تَعَالَى: ﴿ أَفَرَءَيْتَ مَنِ ٱتَّخَذَ إِلَٰهَهُۥ هَوَىٰهُ وَأَضَلَّهُ ٱللَّهُ عَلَىٰ عِلْمٍ وَخَتَمَ عَلَىٰ سَمْعِهِۦ وَقَلْبِهِۦ وَجَعَلَ عَلَىٰ بَصَرِهِۦ غِشَٰوَةً فَمَن يَهْدِيهِ مِنۢ بَعْدِ ٱللَّهِ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ ﴿٢٣﴾ ﴾ الجاثية: ٢٣.

٧- **التعصب للشيء أو ضده** : مثل الأشخاص أو الأماكن أو القبائل ، أو العلماء أو غيرهم يعيق عملية التفكير السليم قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُونُواْ قَوَّٰمِينَ بِٱلْقِسْطِ شُهَدَآءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمْ أَوِ ٱلْوَٰلِدَيْنِ وَٱلْأَقْرَبِينَ إِن يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَٱللَّهُ أَوْلَىٰ بِهِمَا فَلَا تَتَّبِعُواْ ٱلْهَوَىٰٓ أَن تَعْدِلُواْ وَإِن تَلْوُۥٓاْ أَوْ تُعْرِضُواْ فَإِنَّ ٱللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا ﴿١٣٥﴾ ﴾ النساء: ١٧٥

وعَنْ عُبَادَةَ بْنِ الصَّامِتِ قَالَ بَايَعْنَا رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَلَى السَّمْعِ وَالطَّاعَةِ فِي المَنْشَطِ وَالمَكْرَهِ وَأَنْ لا نُنَازِعَ الأَمْرَ أَهْلَهُ وَأَنْ نَقُومَ أَوْ نَقُولَ بِالحَقِّ حَيْثُمَا كُنَّا لا نَخَافُ فِي اللهِ لَوْمَةَ لائِمٍ.

٨- **نصوص الشريعة ودعم ما يعزز التفكير**:

من المعروف عند علماء التربية أنه كلما زادت مهارة الفرد في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة كلما زادت قدرته على التفكير، وأنه كلما كان هناك ترو وتمعن كلما زادت سلامة التفكير. ولو استعرضنا نصوص الشريعة لوجدنا أنها تعزز كل تلك الأشياء:

- ففيما يتعلق بالقراءة فإن أول ما نزل من كتاب هو "اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الذِي خَلَقَ". وقال تعالى "وَقُرْآناً فَرَقْنَاهُ لِتَقْرَأَهُ عَلَى النَّاسِ عَلَى مُكْثٍ وَنَزَّلْنَاهُ تَنْزِيلاً".

- وفي جانب الكتابة قال تعالى: "اقْرَأْ كِتَابَكَ كَفَى بِنَفْسِكَ اليَوْمَ عَلَيْكَ حَسِيباً"، ويقول: "وَلا تَسْأَمُوا أَنْ تَكْتُبُوهُ صَغِيراً أَوْ كَبِيراً إِلَى أَجَلِهِ" "وَلْيَكْتُبْ بَيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالعَدْلِ"، ويقول: "أَمْ عِنْدَهُمُ الغَيْبُ فَهُمْ يَكْتُبُونَ" وقال: "وَكُلَّ شَيْءٍ أَحْصَيْنَاهُ كِتَاباً".

- وفي مجال حسن الإصغاء والاستماع قال تعالى: "وَلا تَكُونُوا كَالذِينَ قَالُوا سَمِعْنَا وَهُمْ لا يَسْمَعُونَ". وقال: "رَبَّنَا أَبْصَرْنَا وَسَمِعْنَا فَارْجِعْنَا نَعْمَلْ صَالِحاً إِنَّا مُوقِنُونَ" وقال: "فَقَالُوا إِنَّا سَمِعْنَا قُرْآناً عَجَباً، يَهْدِي إِلَى الرُّشْدِ فَآمَنَّا بِهِ"، وقال: "وَإِنْ أَحَدٌ مِنَ المُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ حَتَّى يَسْمَعَ كَلامَ اللهِ"، وقال: "وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ". وقال: "إِنَّمَا يَسْتَجِيبُ الذِينَ يَسْمَعُونَ وَالمَوْتَى يَبْعَثُهُمُ اللهُ"، وقال: "فَاتَّقُوا اللهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ وَاسْمَعُوا وَأَطِيعُوا" قال "وَإِذَا قُرِئَ القُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ". وقال: "يَاأَيُّهَا النَّاسُ ضُرِبَ مَثَلٌ فَاسْتَمِعُوا لَهُ".

- وفي مجال التثبت والتروي والتبين قال تعالى: "يَا أَيُّهَا الذِينَ آمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْماً بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

نَادِمِينَ". والتبين في الشيء قبل الحكم عليه أو الإقدام فيه هو نوع من أنواع التفكير التي نصت الشريعة على ضرورة الأخذ بها حتى لا يصدر عن الحكم أو التصرف نتائج سلبية تؤثر على المتصرف أو على من حوله قال تعالى: "سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الحَقُّ"، وقال تعالى: "يَا أَيُّهَا الذِينَ آمَنُوا إِذَا ضَرَبْتُمْ فِي سَبِيلِ اللهِ فَتَبَيَّنُوا"، وقال: "كَذَلِكَ كُنْتُمْ مِنْ قَبْلُ فَمَنَّ اللهُ عَلَيْكُمْ فَتَبَيَّنُوا" وقال تعالى: "يَا أَيُّهَا الذِينَ آمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا"، وقال تعالى: "وَتَبَيَّنَ لَكُمْ كَيْفَ فَعَلنَا بِهِمْ وَضَرَبْنَا لَكُمُ الأَمْثَال"، وقال تعالى: "مِنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُمْ أَصْحَابُ الجَحِيمِ".

- والتدبر في الشيء مرادف للتفكير فيه: يقول الله تعالى: "أَفَلا يَتَدَبَّرُونَ القُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللهِ لوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلافاً كَثِيراً"، ويقول تعالى " أَفَلا يَتَدَبَّرُونَ القُرْآنَ أَمْ عَلى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا"، وقال تعالى: "كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الأَلبَابِ"، ويقول ابن سعدي رحمه الله يأمر تعالى بتدبر كتابه وهو التأمل في معانيه وتحديق الفكر فيه وفي مبادئه وعواقبه ولوازم ذلك ؛ فإن تدبر كتاب الله مفتاح للعلوم والمعارف وبه يستنتج كل خير وتستخرج منه جميع العلوم وبه يزداد الإيمان في القلب وترسخ شجرته النَّخْلةُ".

- **بعض أساليب تنمية مهارات التفكير التربوي** :

١- مهارة التصنيف:

تتضمن مهارة التصنيف عدداً كبيراً من المثيرات، فمن خلال عملية التصنيف يمكن للمتعلم أن يجعل الأشياء الغريبة مألوفة، حيث إن التصنيف يؤلف بين الأشياء الغريبة لجعلها مألوفة في البناء المعرفي للمتعلم، ومن هنا نرى بوضوح أهمية هذه المهارة إذ هي تنظم وتسهل عملية التذكر، وتعمل على استرجاع المعلومات من الذاكرة بعيدة المدّى إلى الذاكرة قصيرة المدّى إضافة إلى كونها مهارة ضرورية لبناء المفاهيم في المعرفة الإنسانية والتي تعد شرطاً أساسياً للتفكير [٣٥].

وعند النظر في القرآن الكريم والسنة النبوية نجد أمثلة كثيرة للتصنيف ومن ذلك مثلاً قوله سبحانه وتعالى ﴿ فَأَمَّا مَنْ أَعْطَىٰ وَاتَّقَىٰ ﴿٥﴾ وَصَدَّقَ بِالْحُسْنَىٰ ﴿٦﴾ فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْيُسْرَىٰ ﴿٧﴾ وَأَمَّا مَنْ بَخِلَ وَاسْتَغْنَىٰ ﴿٨﴾ وَكَذَّبَ بِالْحُسْنَىٰ ﴿٩﴾ فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْعُسْرَىٰ ﴿١٠﴾ ﴾ الليل: ٥ – ١٠.

---

[٣٥] سعيد عبدالعزيز ، تعليم التفكير و مهاراته ، ٢٠٠٧م ، ص١٦٩-١٧٠. و فتحي عبد الرحمن جروان ، تعليم مهارات التفكير مفاهيم وتطبيقات ، (٢٠٠٧م)، تعلم التفكير – مفاهيم وتطبيقات، ط٣ دار الفكر – عمان، ١٤٢٠هـ ، ص١٤٨.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وإذا عدنا إلى السنة النبوية الشريفة نجد أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "المؤمن الذي يقرأ القرآن ويعمل به كالأترجة[٣٦]، طعمها طيب وريحها طيب. والمؤمن الذي لا يقرأ القرآن ويعمل به كالتمرة ، طعمها طيب ولا ريح لها. ومثل المنافق الذي يقرأ القرآن كالريحانة؛ ريحها طيب وطعمها مرّ. ومثل المنافق الذي لا يقرأ القرآن كالحنظلة؛ طعمها مرّ أو خبيث وريحها مرّ"[٣٧].

فالرسول صلى الله عليه وسلم صنّف الناس إلى أربعة أقسام ، مؤمن يقرأ القرآن ، ومؤمن لا يقرأ القرآن، منافق يقرأ القرآن ، ومنافق لا يقرأ القرآن والعلاقة التي تربط كل صنف: قراءة القرآن ، وكون القارئ مؤمناً أو منافقاً[٣٨].

٢- مهارة المقارنة:

المقارنة إحدى مهارات التفكير الأساسية لتنظيم المعلومات وتطوير المعرفة ، وتتطلب عملية المقارنة التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر عن طريق تفحص العلاقات بينهما، والبحث عن نقاط الاتفاق والاختلاف ، ورؤية ما هو موجود في أحدهما ومفقود في الآخر.

وتوفر المقارنة فرصة للطلبة كي يفكر بمرونة ودقة بين شيئين أو أكثر في آن واحد ، إضافة إلى كونها تضيف عنصر التشويق والإثارة للموقف التعليمي عندما يخطط لها لتحقيق هدف تعليمي واضح في إطار الدرس وكذلك فإن دافعية الطلبة في عملية المقارنة قد تكون أقوى مما هي عليه في أسئلة التذكر.

إن عملية المقارنة ليست مهارة تفكيرية لتنظيم المعلومات فحسب ولكنها مهارة تفكيرية تؤدي دوراً هاماً في توليد ومراكمة وتنظيم معارف الإنسان إذ بغير المقارنة يصعب التثبت من معارف سابقة وبالتالي توليد معارف جديدة. ويستطيع المعلم توجيه أسئلة المقارنة لطلبة الصف فرادى وجماعات ومن المفيد أن يتيح المعلم فرصة لإجراء مقارنة بين تقارير

---

[٣٦] الأُتْرُجّة، واحده: الأُتْرُجّ، انظر وصفه في: آل ياسين، معجم النبات والزراعة، ج١، ص١٥١. الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ص١٨٣.

[٣٧] البخاري، صحيح البخاري، ك: فضائل القرآن، ب: إثم من راءى بقراءة القرآن، ح رقم: ٥٠٥٩، ص١٠٠٣. وانظر شرح الحديث في: ابن حجر العسقلاني، فتح الباري، ك: فضائل القرآن، ب: فضل القرآن على سائر الكلام، ج٩، ص٦٦-٦٧.

[٣٨] المالكي، مهارات التربية الإسلامية، ص١٣٤.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المقارنات التي أجرتها المجموعات أو الأفراد؛ لكي يتعلم الطلبة من بعضهم البعض، لاسيما في المقارنات المفتوحة، بحيث يمكن أن يلاحظ بعضهم فروقاً لم يلاحظها غيرهم(٣٩).

وعند النظر في القرآن الكريم والسنة النبوية نجد أمثلة كثيرة لمقارنات٤٠، ومن ذلك مثلاً قوله سبحانه وتعالى: ﴿ أَفَمَن يَمْشِي مُكِبًّا عَلَىٰ وَجْهِهِ أَهْدَىٰ أَمَّن يَمْشِي سَوِيًّا عَلَىٰ صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴿٢٢﴾ ﴾ الملك: ٢٢ أما في السنة النبوية الشريفة فقد قال صلى الله عليه وسلم – مقارناً بين الجليس الصالح والجليس السوء: "مثل الجليس الصالح والسوء كحامل المسك ونافخ الكير، فحامل المسك أما أن يُحذيك وإما أن تبتاع منه وإما أن تجد منه ريحاً طيبة ، ونافخ الكير، إما أن يحرق ثيابك ، وإما أن تجد ريحاً خبيثة" ٤١.

٣- مهارة الترتيب :

الترتيب مهارة تفكير أساسية من مهارات جمع المعلومات وتنظيمها ونعني به: وضع المفاهيم أو الأشياء أو الأحداث التي ترتبط فيما بينها بصورة أو بأخرى في نسق متتابع وفقاً لمعيار معين.

ومن المعايير التي يستخدمها الإنسان في ترتيب الأشياء:

- الحجم أو الضخامة أو المساحة.
- التسلسل الزمني أو أقدمية الحدوث.
- العمر أو الطول أو الوزن.
- القوة أو الضعف.

وتجدر الإشارة إلى كون مهارة الترتيب تتطلب دمجاً وتكاملاً بين المعلومات والمعارف السابقة التي قد تكون متناثرة في ثنايا الذاكرة وتضفي على هذه المعلومات والمعارف معانٍ جديدة تنتظم في أطر وأبنية كلية ٤٢.

فعند النظر في القرآن الكريم والسنة النبوية نجد أمثلة كثيرة للترتيب ومن ذلك مثلاً قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ مِن سُلَالَةٍ مِّن طِينٍ ﴿١٢﴾ ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَّكِينٍ ﴿١٣﴾ ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا

٣٩مرجع سابق ، جروان، تعليم التفكير، ص١٤٤-١٤٧ص ، وعبد العزيز، تعليم التفكير، ص١٦٧- ١٦٩

٤٠المالكي، مهارات التربية الإسلامية، ص١٣٧.

٤١البخاري، صحيح البخاري، ك: الذبائح والصيد، ب: المسك، ح رقم: ٥٥٣٤، ص١٠٩١.

٤٢مرجع سابق ، جروان، تعليم التفكير، ص١٥٤-١٥٥.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ٱلْمُضْغَةَ عِظَٰمًا فَكَسَوْنَا ٱلْعِظَٰمَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَٰهُ خَلْقًا ءَاخَرَ ۚ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ أَحْسَنُ ٱلْخَٰلِقِينَ ﴿١٤﴾ المؤمنون: ١٢ – ١٤.

أما في السنة النبوية الشريفة فقد قال صلى الله عليه وسلم في ترتيب الأعمال الصالحة عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه، قال: سألت النبي صلى الله عليه وسلم: (أي الأعمال أحب إلى الله عز وجل؟ قال: الصلاة على وقتها، قلت: ثم أي؟ قال: بر الوالدين، قلت: ثم أي؟ قال: الجهاد في سبيل الله، قال: حدثني بهن رسول الله صلى الله عليه وسلم ولو استزدته لزادني).٤٣

٤. مهارة الربط:

تعني الربط بين أمرين بينهما علاقة كربط الحكم الشرعي بالمسألة المتعلق بها، أو ربط الحكم الشرعي بالدليل الشرعي الذي يدل عليه ، أو الربط بين التعريفات والأمور المعرفة وبين الأسباب والنتائج ، والأحداث وقادتها وزمن وقوعها٤٤.

وعند النظر في القرآن الكريم والسنة النبوية نجد أمثلة كثيرة تدل على مهارة الربط ،ومن ذلك مثلاً قَالَ تَعَالَى:﴿ يَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلْأَهِلَّةِ ۖ قُلْ هِىَ مَوَٰقِيتُ لِلنَّاسِ وَٱلْحَجِّ ۗ وَلَيْسَ ٱلْبِرُّ بِأَن تَأْتُوا۟ ٱلْبُيُوتَ مِن ظُهُورِهَا وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنِ ٱتَّقَىٰ ۗ وَأْتُوا۟ ٱلْبُيُوتَ مِنْ أَبْوَٰبِهَا ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴿١٨٩﴾ ﴾ البقرة: ١٨٩

أما في السنة النبوية الشريفة فقد قال صلى الله عليه وسلم في ربط الأمور مع بعضها البعض ، عن أبي أمامة رضي الله عنه قال : إن فتى شاباً أتى النبي صلى الله عليه وسلم فقال الشاب : يا رسول الله إئذن لي بالزنا. فأقبل القوم عليه فزجزروه وقالوا : مه مه

فقال الرسول صلى الله عليه وسلم) : أدنه.(فدنا منه قريبا فجلس، فقال الرسول صلى الله عليه وسلم (أتحبه لأمك) ؟فقال الشاب : لا والله جعلني الله فداءك.

فقال الرسول صلى الله عليه وسلم : (ولا الناس يحبونه لأمهاتهم فقال (أتحبه لابنتك) ؟. فقال الشاب : لا والله جعلني الله فداءك. فقال الرسول صلى الله عليه وسلم: (ولا الناس يحبونه لبناتهم أفتحبه لأختك). فقال الشاب: لا والله جعلني الله فداءك. فقال الرسول صلى الله عليه وسلم : (ولا الناس

---

٤٣ في شرح أحاديث الصلاة من كتاب [عمدة الأحكام] وأول حديث ذكره المصنف رحمه الله

٤٤محمد هاشم ربان ،٢٠٠٦م ، استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير،عمان: دار حنين، والكويت: دار الفلاح، ص٥٦.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

يحبونه لأخواتهم). أفتحبه لعمتك؟. فقال الشاب : لا والله جعلني الله فداءك. فقال الرسول صلى الله عليه وسلم (ولا الناس يحبونه لخالاتهم) فوضع يده عليه وقال صلى الله عليه وسلم : (اللهم اغفر ذنبه وطهر قلبه وحصن فرجه فلم يكن بعد ذلك الفتي يلتفت إلى شيء٤٥

٥. مهارة التفسير :

التفسير عملية عقلية غايتها إضفاء معنى على خبراتنا الحياتية أو استخلاص معنى منها. وتؤدي الخبرة السابقة للمتعلم دوراً أساسياً في تنمية مهارة التفسير؛ لأنها تساعد على تعميق الفهم ووضوح المعنى والتوصل إلى معرفة جديدة عن طريق الربط بين الخبرة الحالية والخبرة السابقة٤٦.

وعند النظر في القرآن الكريم والسنة النبوية نجد أمثلة كثيرة للتفسير قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ وَلَا تَقْرَبُوا۟ ٱلزِّنَىٰٓ إِنَّهُۥ كَانَ فَٰحِشَةً وَسَآءَ سَبِيلًا ﴿٣٢﴾ ﴾ الإسراء: ٣٢

وإذا عدنا إلى السنة النبوية الشريفة نجد أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان الرسول صلى الله عليه وسلم يعلم أصحابه منهج التفسير والتعليل للأحكام ، فقد نهى صلى الله عليه وسلم عن بيع الثمار حتى تزهي ، وعندما سُئل عن ذلك قال – معللاً ومفسراً -: "أرأيت إذا منع الله الثمرة، بم يأخذ أحدكم مال أخيه"(٤٧)، فالنبي عليه الصلاة والسلام فسّر وعلّل حكم النهي عن بيع الثمار حتى تزهي، أنه لو تلف الثمر لانتفى في مقابلته العوض والثمن ، فكيف يؤخذ المال بلا عوض٤٨.

٦- مهارة التطبيق :

مهارة التطبيق تعني استخدام المفاهيم والقوانين والحقائق والنظريات التي سبق أن تعلمها الطالب لحل مشكلة تعرض له في موقف جديد، ويعد التطبيق هدفاً تربوياً هاماً؛ لأنه يرقى بالتعلم إلى مستوى توظيف المعلومة في التعامل مع مواقف أو مشكلات جديدة٤٩.

---

٤٥ أخرجه الإمام أحمد وإسناده صحيح وانظر السلسلة الصحيحة (٣٧٠/١)

٤٦مرجع سابق ، جروان، تعليم التفكير، ص١٦٧-١٧١.

٤٧البخاري، صحيح البخاري، ك: البيوع، ب: إذا باع الثمار قبل أن يبدو صلاحها، ح رقم: ٢١٩٨، ص٤١٠.

٤٨انظر شرح الحديث في: ابن حجر العسقلاني، فتح الباري، ج٤، ص٣٩٨-٣٩٩.

٤٩مرجع سابق ، جروان، تعليم التفكير، ص١٦٤. و ثائر حسين ، الشامل في مهارات التفكير . الطبعة الأولى مركز ديبونو للطباعة والنشر. عمان/ الأردن .٢٠٠٧م.، ص١٧٣.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وعند النظر في القرآن الكريم والسنة النبوية نجد أمثلة كثيرة للتطبيق قَالَ تَعَالَى: ﴿ وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِ الْمَوْتَى قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِن قَالَ بَلَى وَلَكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِي قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَى كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴿٢٦٠﴾ ﴾ البقرة: ٢٦٠

وإذا عدنا إلى السنة النبوية الشريفة نجد أن رسول الله صلى الله عليه وسلم عن أبي سعيد رضي الله عنه: (أن النبي صلى الله عليه وسلم مر بغلام يسلخ شاة فقال له رسول الله صلى الله عليه وسلم: تنح حتى أريك، فأدخل يده بين الجلد واللحم فدحس بها حتى توارت إلى الإبط، ثم مضى فصلى للناس ولم يتوضأ). ٥٠

٧- مهارة المرونة:

المرونة : هي القدرة على توليد أفكار متنوعة أو حلول جديدة ليست من نوع الأفكار والحلول الروتينية ، وهي كذلك توجيه مسار التفكير أو تحويله استجابة لتغير المثير أو متطلبات الموقف ، فهي بذلك عكس الجمود الذهني الذي يعني تبني أنماطاً ذهنية محددة سلفاً وغير قابلة للتغيير بسهولة. والمرونة مهارة تفكيرية ترتبط بعمليات التفكير فوق المعرفية من حيث إنها تخضع للمراقبة والتقييم ، وهي كذلك من المكونات الرئيسة للإبداع ، ولتنمية مهارة المرونة في التفكير لا بد من إعطاء تدريبات من واقع المناهج الدراسية للموضوعات المختلفة ٥١، وعند النظر في القرآن الكريم والسنة النبوية نجد أمثلة كثيرة للمرونة قَالَ تَعَالَى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴿١٨٣﴾ أَيَّامًا مَّعْدُودَاتٍ فَمَن كَانَ مِنكُم مَّرِيضًا أَوْ عَلَى سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِّنْ أَيَّامٍ أُخَرَ وَعَلَى الَّذِينَ يُطِيقُونَهُ فِدْيَةٌ طَعَامُ مِسْكِينٍ فَمَن تَطَوَّعَ خَيْرًا فَهُوَ خَيْرٌ لَّهُ وَأَن تَصُومُوا خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴿١٨٤﴾ ﴾ البقرة: ١٨٣ – ١٨٤

وإذا عدنا إلى السنة النبوية الشريفة نجد أن رسول الله صلى الله عليه وسلم (قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "صل قائماً ، فإن لم تستطع فقاعداً ، فإن لم تستطع فعلى جنب". ٥٢

٨- مهارة الطلاقة :

مهارة من مهارات التفكير الإبداعي، وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات عند الاستجابة لمثير

---

٥٠ محمد ناصر الدين البانى ، صحيح سنن أبي داود ، ط١ ، مكتبة التربية العربي لدول الخليج ، ١٤٠٩هـ ، رقم ١٧٠ ، ص٣٧.

٥١ مرجع سابق جروان ، تعليم التفكير ، ص٢٢١، ٢٢٣. حسين ، الشامل في مهارات التفكير، ص٤٨. عبد العزيز، تعليم التفكير، ص١٥٨-١٥٩.

٥٢ رواه البخاري ومسلم وأبو داود.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

معين ، والسرعة والسهولة في توليدها ، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات سبق تعلمها، ومن أبرز أشكال الطلاقة:

- الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات ، مثل : اكتب أكبر عدد ممكن من الفواكه التي تبدأ بحرف (ر).
- طلاقة المعاني، أو الطلاقة الفكرية، مثل: اكتب أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة لموضوع القصة٥٣.

عند النظر في القرآن الكريم والسنة النبوية نجد أمثلة كثيرة للطلاقة قَالَ تَعَالَى: ﴿ لَّيْسَ ٱلْبِرَّ أَن تُوَلُّوا۟ وُجُوهَكُمْ قِبَلَ ٱلْمَشْرِقِ وَٱلْمَغْرِبِ وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةِ وَٱلْكِتَٰبِ وَٱلنَّبِيِّۦنَ وَءَاتَى ٱلْمَالَ عَلَىٰ حُبِّهِۦ ذَوِى ٱلْقُرْبَىٰ وَٱلْيَتَٰمَىٰ وَٱلْمَسَٰكِينَ وَٱبْنَ ٱلسَّبِيلِ وَٱلسَّآئِلِينَ وَفِى ٱلرِّقَابِ وَأَقَامَ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتَى ٱلزَّكَوٰةَ وَٱلْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَٰهَدُوا۟ وَٱلصَّٰبِرِينَ فِى ٱلْبَأْسَآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَحِينَ ٱلْبَأْسِ أُو۟لَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ صَدَقُوا۟ وَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُتَّقُونَ ﴿١٧٧﴾ ﴾ البقرة: ١٧٧

وإذا عدنا إلى السنة النبوية الشريفة نجد أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال عن أبي هريرة رضي الله عنه قال قال رسول الله صلى الله عليه (كل سلامي من الناس عليه صدقة كل يوم تطلع فيه الشمس تعدل بين الاثنين صدقة وتعين الرجل في دابته فتحمله عليها أو ترفع له عليها متاعه صدقة والكلمة الطيبة صدقة وبكل خطوة تمشيها إلى الصلاة صدقة وتميط الأذى عن الطريق صدقة) متفق عليه ومعنى تعدل بينهما تصلح بينهما بالعدل.

٩- العصف الذهني

تعد من الطرق الحديثة التي تشجع على تنمية مهارات التفكير وتطلق الطاقات الكامنة عند المتدربين في جو من الحرية والأمان يسمح بظهور كل الآراء والأفكار حيث يكون المتدرب في قمة التفاعل مع الموقف وتصلح هذه الطريقة في القضايا والموضوعات المفتوحة التي ليس لها إجابة واحدة صحيحة٥٤.

والعصف الذهني أسلوب تعليمي وتدريبي يقوم على توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة. أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة

---

٥٣ مرجع سابق ، جروان، تعليم التفكير، ص.٢٣٠

٥٤الأحمد، نضال. مدى استخدام معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لاستراتيجيات تنمية مهارات وتفكير المتعلمات من وجهة نظر المشرفات التربويات. مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٨هـ.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أو الموضوع المطروح ، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار ٥٥

يهدف العصف الذهني إلى تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية وتحفيز المتعلمين على توليد الأفكار الإبداعية حول موضوع معين، من خلال البحث عن إجابات صحيحة، أو حلول ممكنة للقضايا التي تعرض عليهم. كما أنه يساعد في أن يعتاد الطلاب على احترام وتقدير آراء الآخرين الاستفادة من أفكارهم من خلال تطويرها والبناء عليها. ويمكن القول بأن أسلوب العصف الذهني أسلوب تعليمي يمكن استخدامه مع المتعلمين، حيث يقوم المتعلم بإطلاق عنان التفكير بحرية تامة في مسألة أو مشكلة ما بحثاً عن أكبر عدد من الحلول الممكنة، فتتدفق الأفكار من المتعلمين بغزارة وبسرعة ودون كابح ، لأن بقاء الفكرة في الذهن يعيق غيرها من الأفكار عن الظهور، ثم يتم البحث من بين مجموع الأفكار التي تم توليدها عن أفضل فكرة دون الحاجة إلى نقد أو تخطئة بقية الأفكار ٥٦ .

عند استخدام إستراتيجية العصف الذهني ينبغي مراعاة القواعد الأساسية التالية: تأجيل إصدار الحكم على الأفكار أو الآراء التي يقدمها المتعلمون وحثهم على الاستفادة من أفكار زملائهم وتطويرها مما يؤدي إلى توليد المزيد من الأفكار والحلول، وتقبلها مهما كانت غريبة أو شاذة ، فكلما زادت غرابة الأفكار زادت أصالتها ، والترحيب بأكبر عدد من الأفكار، وربطها ببعضها البعض والوصول منها إلى أفكار جديدة، والحد من الجدل لغرض الجدل٥٧ وإذا عدنا إلى السنة النبوية الشريفة نجد أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال عن عبد الله بن عمر أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها ، وهي مثل المسلم حدثوني ما هي ؟ فوقع الناس في شجر البادية ، ووقع في نفسي أنها النخلة ، قال عبد الله فاستحييت ، فقالوا : يا رسول الله أخبرنا بها ، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : هي النخلة . قال عبد الله : فحدثت أبي بما وقع في نفسي، فقال: لأن تكون قلتها أحب إلي من أن يكون لي كذا وكذا ٥٨

---

٥٥ منى الحديدي، وجمال الخطيب. استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. الأردن: دار الفكر. ٢٠٠٥م.

٥٦ راشد البكر . تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع. ٢٠٠٣م.

٥٧عبدالرحيم سلامة . "برنامج لتدريب معلمي العلوم على مهارة تخريط المفاهيم باستخدام أسلوب العصف الذهني وأثره على أدائهم في هذه المهارة وفي تنمية التفكير الابتكاري لديهم . مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ٣٣،أبريل، ٢٠٠٤م.

٥٨ البخاري في صحيحه في مواضع ، منها : العلم حديث رقم (١٣١)

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- **مهارات التفكير في التدريس** :

أصبح التعليم من أجل تنمية مهارات التفكير العليا هدفاً إستراتيجياً للتعليم في الدول المتقدمة ، إذ يمكن ذلك المتعلم من التعامل بكفاءة وفاعلية مع تفجر المعرفة ومع متغيرات العالم المعاصر الذي يعتمد على التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات كأساس للتقدم والتطور الحضاري.

وقد تكثفت المحاولات والجهود الخاصة بتطوير التعليم من خلال تعلم مهارات التفكير العليا وعدم الاقتصار على المهارات الأساسية في الحفظ والتذكر والاستيعاب منذ السبعينات من القرن الماضي. حيث برز اتجاهان أساسيان ٥٩:

الأول : يطالب بتعليم وتنمية مهارات التفكير كمادة أساسية من المواد المنهجية المقررة يتعلم خلالها الطلبة معلومات عن مهارات التفكير، وأهمية التفكير، وماهية التفكير ودواعي تعليم التفكير وظهرت بعض البرامج المصممة لتعليم مهارات التفكير بشكل مباشر ومستقل عن المواد الدراسية .

والثاني : يطالب باستخدام التفكير كإستراتيجية للتعليم والتعلّم وتطوير مواد التعليم لتبنى على أساس أنشطة تفكيرية تتخلل المواد الدراسية وليست نشاطاً مستقلاً، وبرز مؤيدون لهذا الاتجاه أو ذاك. وظهرت برامج في كلا الاتجاهين.

ومع أن تطبيق هذه البرامج كان حديثاً. إلا أن تعليم التفكير كمادة مستقلة لم يحظ بالقبول من قبل مخططي المناهج ومن قبل المعلمين والطلبة فتزايدت أهمية إعداد المواد التدريبية أو المنهجية وتعليم التفكير من خلال تطوير محتويات المناهج الدراسية وإستراتيجيات تنفيذها.

ونظراً لأن التعليم لدينا سواءٌ في ذلك التعليم العام أو التعليم العالي لا يتضمن أهداف التركيز على تنمية التفكير ضمن المناهج الدراسية فإن التدريب على رأس العمل للمعلمين والمشرفين التربويين ومصممي المناهج يمكن من تدارك هذه الفجوة بإعداد برامج تدريبية متميزة تغير من طرق التدريس والتعليم وتصميم المناهج والكتب المدرسية.

٥٩عبدالله النافع ،٢٠٠٦م ، استراتيجيات التدريب على برنامج تنمية مهارات التفكير العليا (التعليم المعتمد على التفكير) ورقة عمل مقدمة إلى ملتقى التدريب والتنمية٣-٥/ ٤/ ١٤٢٧هـ ، الرياض ، ص١٠.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ولابد من الاهتمام بعملية إعداد المعلمين ؛ فالمعلم لا يمكن صناعته بقرار إداري يسمح لصاحب هذا التخصص أو ذاك أن تشكل عجينته منه ولكن إعداده لابد أن يقوم على أسس علمية وتربوية خاصة ورعاية خاصة منذ بداية تكوينه العلمي وهو ما ليس متوافراً في واقعنا الحاضر وللأسف الشديد ومن هذا المنطلق اهتم المربون والمصلحون ومخططو العمليات التربوية والتعليمية بتنمية التفكير وتنشيطه وتهذيبه للوصول لعمليات تعليمية وتربوية ناجحة ومؤثرة ، ولعله مما يعلي شأن الاهتمام بموضوع سلامة التفكير في العملية التعليمية

- **تعليم مهارات التفكير بين القول و الممارسة**:

يتفق الجميع على أن التعليم من أجل التفكير أو تعلم مهارته هدف مهم للتربية ، وعلى المدارس أن تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص التفكير لطلابها.

ويعتبر كثير من المدرسين والتربويين أن مهمة تطوير قدرة الطالب على التفكير هدف تربوي يضعونه في مقدمة أولوياتهم . إلا أن هذا الهدف غالباً ما يصطدم بالواقع عند التطبيق ، لأن النظام التربوي القائم لا يوفر خبرات كافية في التفكير. إن مدارسنا نادرا ما تهيئ للطلبة فرصاً كي يقوموا بمهمات تعليمية نابعة من فضولهم أو مبنية على تساؤلات يثيرونها بأنفسهم ومع أن غالبية العاملين بالحقل التعليمي والتربوي على قناعة كافية بأهمية تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب ، ويؤكدون على أن مهمة المدرسة ليست عملية حشو عقول الطلبة بالمعلومات ، بقدر ما يتطلب الأمر الحث على التفكير، والإبداع ، إلا أنهم يتعايشون مع الممارسات السائدة في مدارسنا ولم يحاول واحد منهم كسر جدار المألوف أو الخروج عنه.

إن تبني مؤسساتنا التربوية لأهداف تطوير قدرات الطلبة على التفكير يتطلب منها أن تطور آليات متنوعة لتقويم تحصيل الطلبة وذلك يتطلب منا تحولاً جزئياً في مفاهيمنا وفلسفتنا حول أساليب التقويم و هو أمر لا مفر منه لنجاح أي برنامج تربوي محوره تنمية التفكير لدى الطلاب.

- **معوقات تعليم التفكير بالمدرسة** :[٦٠]

◄◄ اعتقاد المعلم بأنه صاحب الكلمة الأولى والأخيرة داخل الحجرة أو القاعة مما يجعل معظم التفاعل اللفظي يأتي من ناحيته.

---

[٦٠] عبد الكريم بكار ، ٢٠٠٣م ، خطوة نحو التفكير القويم (ثلاثون ملمحا في أخطاء التفكير وعيوبه ، دار الإعلام - الطبعة الأولى .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- الالتزام بحرفية كتاب المقرر وعدم الخروج عنه قيد أنمله وأنه المرجع الوحيد للطالب والمعلم.
- عدم التنويع في استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة.
- عدم تحضير المعلم للأسئلة بشكل جيد والاقتصار على طرحها على الطلبة
- المتميزين للإجابة عليها وإهمال باقي الطلاب
- دكتاتورية المعلم في عدم قبول أراء الطلاب المخالفة له وتعريضهم للسخرية أو
- التهديد أو الاهانة.
- تركيز المعلم على الأسئلة التي تقيس مدى حفظ الطالب الكربوني للمنهج قيام العديد من المعلمين على مكافأة الطلاب الذين يتصفون بالصمت والهدوء والتقيد والطاعة لما يقوله المعلم
- تجنب العديد من المعلمين من طرح الأسئلة التربوية التي تثير التفكير والتأمل.
- تفضيل المعلم الطالب الذكي على الطالب المبتكر. حيث أن تعريفهم للطالب الذكي هو الذي يحفظ الإجابات كاملة.
- اعتماد العديد من المعلمين على طريقة اللقاء
- كثرة الحصص والمواد التي يدرسها المعلم والمهام التي يقوم بها مما ترهقه.
- عدم وجود مكتبة كتب غنية بالمراجع والمصادر وعدم تفعليها إن وجدت
- توقف العديد من المعلمين عن القراءة والاطلاع في مجال تخصصهم العلمي والتربوي.
- عدم تفعيل النشاط الطلابي بالشكل الصحيح الذي يؤدي إلى تنمية المهارات وإثراء خبرات الطلاب.
- تحويل دور المدرسة إلى مؤسسة بيروقراطية تهتم بالكم على حساب الكيف.
- إهمال التدريب الفعّال لمنسوبي المدرسة.

- **معوقات مهارات التفكير في التعليم[٦١] :**

- الطابع العام السائد في وضع المناهج والكتب الدراسية المقررة في التعليم العام لا يزال متأثراً بالافتراض السائد الذي مفاده أن عملية تراكم كم هائل من المعلومات والحقائق ضرورية وكافية لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة ، وهذا ما ينعكس على حشو عقول الطلاب بالمعلومات والقوانين والنظريات عن طريق التلقين ، كما ينعكس في بناء لاختبارات المدرسية والعامة والتدريبات المعرفية الصفية والبيتية التي تثقل الذاكرة ولا تنمي مستويات التفكير العليا من تحليل ونقد وتقويم.

---

[٦١] مرجع سابق ، ثائر حسين ، الشامل في مهارات التفكير .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- التركيز من قبل المدرسة ، وأهداف التعليم ، ورسالة العلم على عملية نقل وتوصيل المعلومات بدلاً من التركيز على توليدها أو استعمالها ويلحظ ذلك في استئثار المعلمين معظم الوقت بالكلام دون الاهتمام بالأسئلة والمناشط التي تتطلب إمعان النظر والتفكير ، أو الاهتمام بإعطاء دور إيجابي للطلبة الذين يصرح المعلمون بأنهم محور العملية التعليمية و غايتها.
- اختلاف وجهات النظر حول تعريف مفهوم التفكير وتحديد مكوناته بصورة واضحة تسهل عملية تطوير نشاطات واستراتيجيات فعالة في تعليمه مما يؤدي ذلك بدوره وجود مشكلة كبيرة تواجه الهيئات التعليمية والإدارية في كيفية تطبيقه
- غالباً ما يعتمد النظام التعليمي والتربوي في تقويم الطلاب على اختبارات مدرسية وعامة قوامها أسئلة تتطلب مهارات معرفية متدنية كالمعرفة والفهم ، وكأنها تمثل نهاية المطاف بالنسبة للمنهج المقرر وأهداف التربية.

وعليه فإن التعليم من أجل التفكير ، أو تعلم مهارته شعار جميل نردده دائماً من الناحية النظرية ، أما على أرض الواقع فإن الممارسات الميدانية لا تعكس هذا التوجه.

- **أساليب تعليم مهارات التفكير** :

يذكر أحد الباحثين أن التفكير يشبه أي مهارة أخرى يحاول الفرد تعلمها فلابد من تعلمها وممارستها حتى يتقنها ، و كذلك التفكير فإن على الفرد أن يتعلم ويمارس مهاراته وأساليبه و قواعده و أدواته حتى يتمكن من التفكير بفاعلية . و كما أن مهارات أي لعبة (كالتنس و الكرة و قيادة الدراجة وغيرها) يمكن تعلمها ، فإن مهارات التفكير يمكن تعلمها كذلك . ويرى بعض الباحثين أن يكون تعليم مهارات التفكير وعملياته بصورة مباشرة بغض النظر عن محتوى المواد الدراسية ، بينما يرى آخرون أنه يمكن إدماج هذه المهارات والعمليات ضمن محتوى المواد الدراسية ، وكجزء من خطط الدروس التي يحضرها المعلمون كل حسب موضوع تخصصه.

- **أساليب تعليم مهارات التفكير**:

هناك ثلاثة أساليب تستخدم لتعليم وتنمية مهارات التفكير وذلك على الوجه التالي٦٢:

---

٦٢ شوارتز، روبرت بيركنز ، ديبي إن ترجمة عبد الله النافع وفادي دهان. تعليم مهارات التفكير: القضايا والأساليب دليل الممارس لتعليم التفكير. النافع للبحوث والاستشارات التعليمية. الرياض ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م. نقل من عبدالله النافع ،٢٠٠٦م ، استراتيجيات التدريب على برنامج تنمية مهارات التفكير العليا (التعليم المعتمد على التفكير) ورقة عمل مقدمة إلى ملتقى التدريب والتنمية٣-٥/ ٤/ ١٤٢٧هـ ، الرياض ، ص١٠.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

١- التعليم المثير للتفكير

وهذا الأسلوب يدعو إلى تنمية مهارات التفكير بطريقة غير مباشرة ودون تسمية مهارات محددة للتفكير، وذلك بإيجاد البيئة التعليمية التي تستثير التفكير وتساعد على تنمية مهاراته من خلال إستراتيجيات في التدريس يستخدمها المعلم في داخل الصف ، مثل التنظيم المرن لجلوس الطلاب في الصف وتقسيمهم إلى مجموعات أو كل طالبين معاً للنقاش والحوار وإنجاز مشروع أو حل مشكلة وطريقة توجيه الأسئلة للطلاب ونوع الأسئلة واستقبال الاستجابات وطريقة تدعيمها ؛ مما يجعل من الصف بيئة مثيرة للتفكير ومحفزة عليه ، ويستخدم بعض المعلمين هذا الأسلوب بفطرتهم واستفادتهم من طرق التدريس التربوية التي تعلموها وتدربوا عليها.

٢- تعليم التفكير:

يدعو هذا الأسلوب إلى تعليم التفكير بشكل مباشر ومن خلال برامج أو مقررات مخصصة لمهارات التفكير ومستقلة عن المواد الدراسية يتم تعليمها خلال مدة زمنية محددة بحيث يتم تحديد مهارة التفكير المراد تعليمها من خلال أنشطة وتمارين لا ترتبط بالمواد الدراسية، وقد طورت العديد من البرامج المتخصصة في تنمية مهارات التفكير، ولعل من أهمها: برنامج الحل الإبداعي للمشكلات، برنامج الفلسفة للأطفال، برنامج الإثراء التعليمي برنامج مهارات التفكير العليا ، برنامج البناء العقلي، برنامج الكورت لديبونو، وقد بدأنا عندما كنت في برنامج رعاية الموهوبين بوزارة المعارف في إعداد برنامج سميناه برنامج "فكر" أخرجنا منه ثلاثة أجزاء للطالب وثلاثة أدلة للمعلم بأمثلة ونماذج من البيئة المحلية .

٣- التعليم المعتمد على التفكير

يقوم هذا الأسلوب على الدمج والتكامل بين مهارات التفكير ومحتوى المادة الدراسية بحيث يتم تعليم المحتوى ومهارات التفكير في وقت واحد وتمثل مهارات التفكير المراد تعليمها جزءاً من الحصة الدراسية المعتادة ويصمم المعلم درسه وفق المنهج المقرر ويضمنه المهارة التي تتناسب مع محتوى الدرس ، ويستمر تعليم مهارات التفكير طوال السنوات والمراحل الدراسية من الصف الأول الابتدائي حتى نهاية المرحلة الثانوية، ويعتمد هذا الأسلوب على طريقة في إعداد الدروس تختلف عن الطريقة التقليدية التي تعوَّد عليها المعلمون ، حيث تبدأ بتحديد أهداف الدرس لكل من المحتوى المعرفي ومهارة التفكير والمواد المستخدمة ثم المقدمة لكل من المحتوى ومهارة التفكير ونشاطات التفكير المستمدة من محتوى المادة الدراسية والتفكير عن التفكير وتطبيق التفكير وانتقال أثر التدريب لأنشطة خارج المادة الدراسية والتقويم. وهذا هو الأسلوب الذي ثبت أنه الأجدى والأكثر فاعلية وأثراً واستمراراً في جعل التفكير هو الأساس للتعليم وجعل مهارات التفكير جزءاً من المادة الدراسية ووسيلة لتعليمها وتعلمها.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- **طريقة باير لتعليم مهارات التفكير[٦٣]** :

تقوم هذه الطريقة على الدمج بين مهارات التفكير والمواد الدراسية المختلفة . أو تدريس مهارات التفكير وفق سياق تعليم المواد الدراسية. وتتكون هذه الطريقة من عدة خطوات وهي:

- يقدم المعلم مهارة التفكير المقررة ضمن سياق الموضوع الذي يدرّسه ويبدأ بذكر وكتابة اسم المهارة كهدف للدرس ، ثم يعطي كلمات مرادفة لها في المعنى ، ويعرّف المهارة بصورة مبسطة وعملية ، وينهي تقديمه بأن يستعرض المجالات التي يمكن أن تستخدم المهارة فيها وأهمية تعلمها.
- يستعرض المعلم بشيء من التفصيل الخطوات الرئيسة التي تتبع في تطبيق المهارة والقواعد أو المعلومات المفيدة للطالب عند استخدامها
- يقوم المعلم بمساعدة الطلبة في تطبيق المهارة خطوة خطوة ، مشيراً إلى الهدف والقواعد والأسباب وراء كل خطوة ، ويفضل أن يستخدم المعلم مثالاً من الموضوع الذي يدرّسه
- يقوم المعلم بإجراء نقاش مع الطلبة بعد الانتهاء من التطبيق لمراجعة الخطوات والقواعد التي اتّبعت في تنفيذ المهارة.
- يقوم الطلبة بحل تمرين تطبيقي آخر بمساعدة وإشراف المعلم للتأكد من إتقانهم للمهارة ،
- ويمكن أن يعمل الطلبة فرادى ، أو على شكل مجموعات صغيرة.
- يجري المعلم نقاشاً عاماً بهدف كشف وجلاء الخبرات الشخصية للطلبة حول كيفية تنفيذهم للمهارة ، ومحاولة استخدامها داخل المدرسة وخارجها.

- **الخاتمة** :

إن القرن الحادي والعشرين هو قرن التغير السريع، والقرن الذي يشهد كشف أسرار التكنولوجيا، كذلك هو القرن الذي يتطلب الدراية بعلم النفس والكفايات الإنسانية وسمات النفس البشرية. ويتطلب ذلك بالضرورة التفكير في اختبار وقياس تلك الكفايات والسمات التي من أهمها: مهارات التفكير والجدال، ومهارات حل المشكلات ، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد. وأن القرن الحادي والعشرين هو قرن التحدي القائم على التفكير، والذي لم يعد يعتمد على الحفظ والتلقين ، أومجرد التذكر والاسترجاع للمعلومات والمعارف والحقائق التي يمكن أن يقوم بها جهاز الكمبيوتر، بل أصبحت هذه الأمور ثانوية في ضوء الاهتمام والتركيز على مهارات التفكير المنطقي والتفكير الإبداعي والناقد. فتلك المهارات بالغة الأهمية، بل تعتبر الأساس الأول والرئيس للعملية التعليمية ككل .

٦٣باير، باري ك. وترجمة عوايد حسن فوزي. المرجع في تدريس مهارات التفكير "دليل المعلم" دار الكتاب الجامعي. العين. الإمارات العربية المتحدة. ١٤٢٣هـ ٢٠٠٣م.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- **المصادر** :

١. القرآن الكريم.
٢. البخاري.
٣. ابن حجر العسقلاني ، فتح الباري ، ك: فضائل القرآن ، ب: فضل القرآن على سائر الكلام، ج٩

- **المراجع** :

١. إبراهيم أنيس وآخرون ، المعجم الفلسفي، ج ١، مجمع اللغة العربية ، ط ٢ ، مصر.
٢. إبراهيم عباس نتو، أفكار تربوية ، الطبعة الأولى1401 هـ ،١٩٨١م ، تهامة للنشر والتوزيع ، جدة .
٣. أبو المعلي عبد المالك الجويني : كتاب الإرشاد إلى قواطع الأبلة في أصول الاعتقاد تحقيق أسعد تميم ، مؤسسة الكتب الثقافية ، بيروت ، ط ١، ١٩٨٥.
٤. أبو حامد الغزالي : إحياء علوم الدين ، ج ٤ ، دار الندوة الجديدة ، بيروت.
٥. أبو زيد عبد الرحمان : حقيقة الفكر الإسلامي ، دار المسلم ، الرياض ، ط ١ ١٤١٥هـ.
٦. أحمد حسن فرحات "مصطلح الفكر الإسلامي". ضمن ندوة "الدراسة المصطلحية والعلوم الإسلامية" ج ٢/معهد الدراسات المصطلحية-بكلية الآداب ظهر المهراز بفاس ، ط ١، م١٩٩٦.
٧. الأحمد ، نضال. مدى استخدام معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لاستراتيجيات تنمية مهارات وتفكير المتعلمات من وجهة نظر المشرفات التربويات. مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٨هـ
٨. باير، باري ك وترجمة عواد حسن فوزي. المرجع في تدريس مهارات التفكير "دليل المعلم" دار الكتاب الجامعي. العين. الإمارات العربية المتحدة. ١٤٢٣هـ ٢٠٠٣م.
٩. جميل صليبا ، المعجم الفلسفي ، ج ٢ ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ١٩٨٢.
١٠. خالد حامد الحازمي ، أصول التربية الإسلامية ، دار عالم الكتب ، ط١ ، ١٤٢١هـ
١١. الخواض الشيخ العقاد :الاجتهاد والتجديد في الشّريعة الإسلاميّة بين تأكيد الحقائق وتفنيد المزاعم. خلاصة بحث في: كتاب مؤتمر علوم الشّريعة في الجامعات .جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، عمان، ط١، ١٤١٥هـ-١٩٩٥م .
١٢. رشيد البكر تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع. ٢٠٠٢م.
١٣. سعيد إسماعيل علي ، أصول التربية الإسلامية ، ١٩٧٩م ، دار الثقافة ، القاهرة .
١٤. سعيد عبدالعزيز ، تعليم التفكير ومهاراته ، ٢٠٠٧م ،
١٥. شوارتز، روبرت بيركنز ، دي إن ترجمة عبد الله النافع وفادي دهان. تعليم مهارات التفكير: القضايا والأساليب دليل الممارس لتعليم التفكير. النافع للبحوث والاستشارات التعليمية. الرياض ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م..

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

١٦. طه جابر العلواني : الأزمة الفكرية المعاصرة ، ص ٢٧، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، هيرندن ، ط ١.

١٧. عبد الرحمن النحلاوي ، أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البين والمدرسة والمجتمع ، ط١ ، دار الفكر ، دمشق ، ١٩٧٩م

١٨. عبد العزيز انميرات : مفهوم الفكر الإسلامي، مقاربة تأصيلية، ملحق الفكر الإسلامي لجريدة العلم م١٩٩٧ السنة ٢٠٠٦ م- مفهوم الفكر الإسلامي : مساهمة نقدية -نفس المرجع- ع ٢٣/٦٨ مارس ١٩٩٣م.

١٩. عبد الكريم بكار ، ٢٠٠٢م ، خطوة نحو التفكير القويم (ثلاثون ملمحا في أخطاء التفكير وعيوبه ، دار الإعلام - الطبعة الأولى .

٢٠. عبدالرحيم سلامة . "برنامج لتدريب معلمي العلوم على مهارة تخريط المفاهيم باستخدام أسلوب العصف الذهني وأثره على أدائهم في هذه المهارة وفي تنمية التفكير الإبتكاري لديهم". مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ٣٣، أبريل، ٢٠٠٤م.

٢١. عبدالله النافع ،٢٠٠٦م ، استراتيجيات التدريب على برنامج تنمية مهارات التفكير العليا (التعليم المعتمد على التفكير) ورقة عمل مقدمة إلى ملتقى التدريب والتنمية٣-٥/ ٤/ ١٤٢٧هـ ، الرياض .

٢٢. فتحي عبد الرحمن جروان ، تعليم مهارات التفكير مفاهيم وتطبيقات ، (٢٠٠٧م) تعلم التفكير – مفاهيم وتطبيقات، ط٣ دار الفكر – عمان، ١٤٢٠هـ .

٢٣. الفيروز آبادي = القاموس المحيط

٢٤. الكليني ، الأصول من الكافي، ج٢، فضل القران ، ط٣ .

٢٥. لسان العرب ج: ٥ ابن منظور

٢٦. المالكي ، مهارات التربية الإسلامية ، ص١٢٤.

٢٧. محسن عبد الحميد : تجديد الفكر الإسلام، ص ١٨ وما بعدها ، دار الصحوة

٢٨. محمد عز الدّين توفيق ، التأصيل الإسلامي للدراسات النفسية ، عرض كتاب في مجلة: حصاد الفكر، مج ٨، ع ٩٦، ذو القعدة ١٤٢٠هـ، فبراير (شباط) ، ٢٠٠٠م

٢٩. محمد لعلى بن علي التهانوي : كشاف اصطلاحات الفنون ، ج ٣، دار صادر بيروت.

٣٠. محمد هاشم ريان ،٢٠٠٦م ، استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير،عمان: دار حنين والكويت: دار الفلاح، ص٥٦.

٣١. مختار الصحاح ج: ١

٣٢. المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم لمحمد فؤاد عبد الباقي

٣٣. منى الحديدي ، وجمال الخطيب . استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. الأردن: دار الفكر. ٢٠٠٥م.

٣٤. النهاية في غريب الحديث ج : ٣

٣٥. نهج البلاغة، صبحي الصالح، نهج البلاغة ، ط١.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ملخصات رسائل علمية :١

منهج مقترح فى الكيمياء للمرحلة الثانوية العامة بمصر فى ضوء مستويات معيارية مقترحة

رسالة دكتوراه في التربية

(تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم)

كلية التربية جامعة عين شمس - مصر

إعـــداد :

أسامة جبريل أحمد عبد اللطيف

OBEIKAN.COM

OBEIKAN.COM

منهج مقترح فى الكيمياء للمرحلة الثانوية العامة بمصر فى ضوء مستويات معيارية مقترحة

أسامة جبريل أحمد عبد اللطيف

- **المقدمة** :

يشهد العالم اليوم تطوراً علمياً وتكنولوجياً متسارعاً أدى إلى حدوث تغيرات عديدة فى جميع نظم الحياة ، واصبح تطوير المناهج الدراسية وتحديثها باستمرار أمراً ضرورياً، وخاصة مناهج المرحلة الثانوية لما لهذه المرحلة من أهمية خاصة.

وتبرز من مناهج العلوم بالمرحلة الثانوية مناهج الكيمياء لما تتصف به مادة الكيمياء من الازدياد المستمر فى المعارف الكيميائية، ولما لعلم الكيمياء من أهمية فى كثير من أمور حياتنا، بل أننا لم نستطيع ان نتحدث عن مظاهر الحياة المعاصرة دون أن نجد للكيمياء تأثيراً بصورة أو بأخرى ، ولذلك يجب أن تواكب مناهج الكيمياء للمرحلة الثانوية هذه التغيرات العلمية والتكنولوجية.

ولقد مرت مناهج الكيمياء فى المرحلة الثانوية العامة في مصر منذ العشرينات وحتي الآن بالعديد من التغيرات، والمتابع لعمليات التطوير التى حدثت في تلك المناهج يلاحظ أنها تمت بطريقة سطحية، وكانت مجرد عمليات حذف وإضافة لا تستند إلي دليل أو معيار معين، ومن الجدير بالذكر أيضاً إنه بخلاف التعديلات الطفيفة فى موضوعات المحتوى، لم يحدث أى تغيير فى باقى عناصر المنهج فظل التدريس كما هو ، والمعامل بنفس الإمكانيات المتواضعة ، ولم يطرأ أى تغيير علي أساليب التقويم.

- وأشارت العديد من الدراسات إلي العديد من أوجه القصور في مناهج الكيمياء الحالية فى مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية منها:
- تنمى معظم الموضوعات التى تدرس فى هذه المرحلة جانب الحفظ حيث تركز على الوقائع العلمية ولا تقدم المعرفة العلمية لطلابها من ناحية وظيفية.
- عدم توافر كثير من المفاهيم الأساسية للتنور العلمى فى مجال الكيمياء.
- قصور المنهج فى تنمية قدرة المتعلم إلي نقد العلم وفهم طبيعته والوعى بمشكلات مجتمعه والمشاركة فى صناعة القرار.
- المحتوى المقدم فى الكتاب المدرسى منعزل عن الإطار الاجتماعى والنفعى للعلم.
- عدم فعالية المنهج فى تنمية اتجاهات الطلاب نحو القضايا التى يعالجها علم الكيمياء.
- لا تسهم مناهج الكيمياء فى تنمية الشخصية المبتكرة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وفى ضوء التحديات المرتبطة بمواجهة فجوة المعرفة بين الدول المتقدمة والدول النامية، والتأثيرات الاجتماعية للعلم والتكنولوجيا ، وما صاحبها من تداعيات كثيرة انعكست بصورة مباشرة على الحياة اليومية للفرد والمجتمع فى جميع النواحى الاقتصادية والثقافية ، ومع تزايد النقد الموجة إلى مناهج الكيمياء بالمرحلة الثانوية العامة من حيث قصورها وعدم مواكبتها للاتجاهات الحديثة ، ظهرت الحاجة الملحة لإعادة النظر فى مناهج الكيمياء فى هذه المرحلة بما يتناسب مع المستويات المعيارية العالمية، ويسهم بصورة مباشرة فى تلبية احتياجات الشباب المصرى واهتماماتهم الشخصية والمهنية، وتؤهلهم بالتالى لممارسة دورهم فى المواطنة والإنتاج والمسئولية.

- **مشكلة الدراسة**

فى ضوء التحديات المرتبطة بمواجهة فجوة المعرفة بين الدول المتقدمة والدول النامية، والتأثيرات الاجتماعية للعلم والتكنولوجيا، وما صاحبها من تداعيات كثيرة انعكست بصورة مباشرة علي الحياة اليومية للفرد والمجتمع فى جميع النواحى الاقتصادية والثقافية ، ومع تزايد النقد الموجة إلى مناهج الكيمياء بالمرحلة الثانوية العامة من حيث قصورها وعدم مواكبتها للاتجاهات الحديثة ، ظهرت الحاجة الملحة لإعادة النظر فى مناهج الكيمياء فى هذه المرحلة بما يتناسب مع المستويات المعيارية العالمية ويسهم بصورة مباشرة فى تلبية احتياجات الشباب المصرى واهتماماتهم الشخصية والمهنية ، وتؤهلهم بالتالى لممارسة دورهم فى المواطنة والإنتاج والمسئولية.

ويحاول البحث الحالى الإجابة عن السؤال الرئيسي التالى: **ما فعالية منهج مقترح في الكيمياء في ضوء مستويات معيارية مقترحة علي كل من التحصيل ، ومهارات الاستقصاء ، والاتجاه نحو تطبيقات علم الكيمياء وفهم طبيعة وتاريخ علم الكيمياء؟**

وللإجابة علي السؤال الرئيسي يجب الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية :

7 ما التصور المقترح للمستويات المعيارية اللازمة لبناء منهج الكيمياء للمرحلة الثانوية العامة فى مصر ؟
7 ما الإطار المقترح لمنهج الكيمياء بالمرحلة الثانوية العامة فى مصر في ضوء المستويات المعيارية المقترحة؟
7 ما فعالية منهج الكيمياء المقترح فى ضوء تجريب وحدة من وحداته علي كل من التحصيل ، ومهارات الاستقصاء ، والاتجاه نحو تطبيقات علم الكيمياء ، وفهم طبيعة وتاريخ علم الكيمياء؟

- **حدود الدراسة** :

تقتصر هذه الدراسة علي:
7 إعداد إطار عام لمنهج الكيمياء المقترح للمرحلة الثانوية العامة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- تجريب وحدة من وحدات منهج الكيمياء المقترح للتأكد من مدى فعاليته.
- مجموعة من طلاب الصف الثاني الثانوى بإحدى مدارس محافظة القاهرة.

- **تحديد مصطلحات الدراسة** :

المستويات المعيارية المقترحة Standards :

عبارات عامة تصف المعارف والمهارات العقلية والعملية الأساسية التي يجب أن يعرفها الطالب ، ويكون قادراً علي القيام بها فى دراسة مادة الكيمياء ، وتتصف بالعمومية والشمول ، وتُصاغ بحيث تصف مهارة أو قدرة أو هدفاً عاماً. ويشمل تحديد المستويات المعيارية تحديد كل من:

أ- **المؤشرات Indicators** : وهي "عبارات إجرائية محددة تصف مستوي الأداء المتوقع من المتعلم من معارف ومهارات أدائية قابلة للقياس والملاحظة والتي يجب أن يصل إليه المتعلم لتحقيق المهمة المطلوبة وبالتالي تحقيق المستوى المعياري المنشود ".

ب- **قواعد التقدير Rubrics** وهي " قواعد لقياس أداء المتعلم فى ضوء المؤشرات ، مقياس يتكون من مجموعة محكات تصف التوقعات التي ينبغي للطالب القيام بها لمهمة أو تكليف محدد والتي سيتم تقييمها ليحصل الطالب علي درجة من درجاته المختلفة ".

- **فروض الدراسة** :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى فى الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى لصالح التطبيق البعدى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى فى اختبار مهارات الاستقصاء ككل وكل مهارة على حده لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى فى اختبار مهارات الاستقصاء ككل وكل مهارة على حده لصالح التطبيق البعدى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى فى مقياس الاتجاه نحو تطبيقات علم الكيمياء ككل وكل بعد على حده لصالح المجموعة التجريبية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات علم الكيمياء ككل وكل بعد على حده لصالح التطبيق البعدى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى فى مقياس فهم تاريخ وطبيعة علم الكيمياء ككل وكل بعد على حده لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس فهم طبيعة وتاريخ علم الكيمياء ككل وكل بعد على حده لصالح التطبيق البعدى.

- **إجراءات الدراسة** :

- إعداد التصور المقترح للمستويات المعيارية اللازمة لبناء منهج الكيمياء للمرحلة الثانوية العامة فى مصر ، وذلك من خلال :
- تحديد المتطلبات الحياتية المرتبطة بمنهج الكيمياء فى مصر وذلك من خلال: مراجعة الدراسات والبحوث السابقة ، والمصادر والمراجع العلمية والمشروعات العالمية. وتحديد خصائص طلاب المرحلة الثانوية. واستطلاع آراء طلاب ومعلمي المرحلة الثانوية العامة في مصر. وإعداد قائمة بالمتطلبات الحياتية المرتبطة بعلم الكيمياء والتأكد من صدقها وثباتها.
- تحديد المستويات المعيارية العالمية التي يمكن الاسترشاد بها لبناء منهج الكيمياء للمرحلة الثانوية فى مصر وذلك من خلال : مراجعة الدراسات السابقة. ومراجعة المستويات المعيارية فى بعض الدول المتقدمة والدول النامية. ومراجعة المشروعات العالمية فى مجال مناهج الكيمياء. ومراجعة مناهج الكيمياء فى بعض الدول الأجنبية والعربية.
- إعداد قائمة بالمستويات المعيارية التى يمكن الاسترشاد بها عند بناء منهج الكيمياء للمرحلة الثانوية فى مصر.
- إعداد التصور المقترح للمستويات المعيارية اللازمة لبناء منهج الكيمياء للمرحلة الثانوية فى مصر وذلك من خلال إعداد قائمة بالمستويات المعيارية المقترحة فى ضوء القائمتين السابقتين والتأكد من صدقها وثباتها.
- إعداد الإطار المقترح لمنهج الكيمياء فى ضوء التصور المقترح للمستويات المعيارية ، متضمناً الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والأنشطة وأساليب التقويم.
- عرض الإطار المقترح لمنهج الكيمياء علي مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيته.
- تحديد فعالية المنهج المقترح وذلك من خلال:
- اختيار وحدة من وحدات المنهج المقترح وبنائها تفصيلياً ، والتأكد من صدقها وثباتها.
- إعداد دليل المعلم للوحدة المختارة والتأكد من صدقه وثباته.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- إعداد أدوات التقويم والتي تشمل : إعداد الاختبار التحصيلي والتأكد من صدقه وثباته. وإعداد اختبار مهارات الاستقصاء والتأكد من صدقه وثباته. وإعداد مقياس الاتجاه نحو تطبيقات علم الكيمياء والتأكد من صدقه وثباته. وإعداد مقياس فهم طبيعة وتاريخ علم الكيمياء والتأكد من صدقه وثباته.
- تطبيق أدوات التقويم علي المجموعتين(التجريبية والضابطة) قبلياً.
- تدريس الوحدة المختارة للمجموعة التجريبية.
- تطبيق أدوات التقويم علي مجموعتي الدراسة بعدياً.
- استخلاص النتائج ومعالجتها إحصائياً وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

- **أهمية الدراسة** :

قد تفيد هذه الدراسة مطوري المناهج حيث تقدم لهم:

- قائمة بالمتطلبات الحياتية والمرتبطة بمادة الكيمياء فى مصر.
- قائمة بالمستويات المعيارية التى يجب مراعاتها عند بناء منهج الكيمياء للمرحلة الثانوية العامة فى مصر.
- إطار مقترح لمنهج الكيمياء للمرحلة الثانوية العامة فى مصر.
- أدوات تقويم مرتبطة بالمستويات المعيارية : اختبار تحصيلي في ضوء قواعد التقدير، اختبار مهارات الاستقصاء ، مقياس الاتجاه نحو تطبيقات علم الكيمياء ، مقياس فهم طبيعة وتاريخ علم الكيمياء.

- **نتائج الدراسة** :

أشارت نتائج الدراسة التجريبية إلي فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية التحصيل ، ومهارات الاستقصاء ، والاتجاه نحو تطبيقات علم الكيمياء وفهم تاريخ وطبيعة علم الكيمياء ، حيث أشارت النتائج إلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى لصالح التطبيق البعدى.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات الاستقصاء ككل وكل مهارة على حده لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى فى اختبار مهارات الاستقصاء ككل وكل مهارة على حده لصالح التطبيق البعدى.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو تطبيقات علم الكيمياء ككل وكل بعد على حده لصالح المجموعة التجريبية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى فى مقياس الاتجاه نحو تطبيقات علم الكيمياء ككل وكل بعد على حده لصالح التطبيق البعدى.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس فهم طبيعة وتاريخ علم الكيمياء ككل وكل بعد على حده لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس فهم طبيعة وتاريخ علم الكيمياء ككل وكل بعد على حده لصالح التطبيق البعدى.

- **توصيات الدراسة** :

فى ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج ، يمكن التوصية بما يلى:

- مراعاة خصائص طلاب المرحلة الثانوية واحتياجاتهم وميولهم واهتماماتهم ، عند تطوير مناهج العلوم عامة ، ومناهج الكيمياء خاصة.
- التأكيد علي إيجابية الطلاب في الوصول إلي المعلومات بأنفسهم وتجنب التقديم المباشر للمعلومات في صورتها النهائية بقدر الإمكان.
- التأكيد علي المفاهيم العلمية الأساسية في مجال التخطيط للمناهج وبنائها والتي تعد أساساً لاختيار الخبرات والمواقف التعليمية.
- التكامل بين المحتوى العلمي ومهارات الاستقصاء من خلال تصميم أنشطة استقصائية بما ينمي في الطالب روح التجريب والقدرة على الربط بين النظرية والتطبيق.
- التأكيد علي الجوانب التطبيقية والحياتية والطبيعة الاجتماعية لمحتوى منهج الكيمياء بحيث يتم الربط بين كل مفهوم وما ترتبط به من الحياة أو البيئة المحيطة ، وربط مناهج الكيمياء بالثورة المعلوماتية والتكنولوجية.
- الاهتمام بالناحية العملية التي تكسب الطالب العديد من المهارات التي يصعب اكتسابها من خلال الدراسة النظرية البحتة.
- توفير خبرات صفية عند إعداد مناهج الكيمياء للمرحلة الثانوية لتنمية فهم الطلاب لطبيعة وتاريخ علم الكيمياء.

- **مقترحات الدراسة**

فى ضوء نتائج الدراسة الحالية ، يقترح إجراء الدراسات التالية:

- تقويم مناهج الكيمياء بالمرحلة الثانوية في ضوء قائمة المستويات المعيارية المقترحة.
- تقويم مناهج الكيمياء بالمرحلة الثانوية في ضوء تناولها لمهارات الاستقصاء.
- تقويم مناهج الكيمياء بالمرحلة الثانوية في ضوء تناولها لأبعاد طبيعة العلم وتاريخه.
- تطوير برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية في ضوي المستويات المعيارية لتدريس الكيمياء.

****

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ملخصات رسائل علمية : ٣

المدخل الجزيئي في منهج مقترح للبيولوجي بالمرحلة الثانوية وفاعليته في تنمية المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير والاتجاه نحو دراسة البيولوجيا

رسالة دكتوراه في التربية

(تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم)

كلية التربية جامعة عين شمس - مصر

إعـــداد :

محرم يحيى محمد محمد عفيفي

OBEIKAN.COM

OBEIKAN.COM

المدخـــل الجزيـئـــي في منهج مقترح للبيولوجي بالمرحلة الثانوية وفاعليته في تنمية المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير والاتجاه نحو دراسة البيولوجيا

محرم يحيي محمد محمد عفيفي

• **المقدمة** :

أصبحت مناهج البيولوجي Biology في مصر مناهج تاريخية في ظـل تناولها لقضايا تقليدية قديمة لا تتماشى مع المشكلات المعاصـرة ولا التقـدم المذهل في المعرفة البيولوجية. فلا تزال تدرس موضوعات ترتبط بدراسـة الشكل الخارجي والتقسيم للكائنات الحية، ويمتد ذلك إلى التعليم فـي مرحلـة الجامعة.

وقد كان نتيجة للقصور في مناهج البيولـوجي عـزوف الطـلاب عـن دراستها، على الرغم من أهميتها بالنسبة للفرد وبالنسبة للمجتمع وقـد تبـين ذلك من خلال الدراسة الواقعية للمدارس الثانوية حيث لايتعدي عدد الطلاب الدارسين للبيولوجي بالثانوية العامة (١٠) طلاب في مدرسة كاملة.

ومن هذا المنطلق فإنه يجب التفكير في حلول سريعة لمشكلة العزوف عن دراسة العلوم ومنها البيولوجي وقد يتأتي ذلك مـن خـلال تبنـي مـداخل Approaches واضحة ومحددة لبناء المناهج . وتوجد العديد من المـداخل المختلفة التي يمكن الاستعانة بها عند بناء مناهج العلوم بصفة عامة ومنـاهج البيولوجي بصفة خاصة ومنها المدخل الجزيئي .

والمدخل الجزيئي Molecular Approach محاولة لتوحيد بنية العلـم على اختلاف تخصصاته من خلال تناول العلـم عنـد المسـتوي الجزيئـي Molecular Level ، حيث تذوب الفواصل بين فروع المعرفة العلمية ، من خلال التأكيد علـي " المفهومـات الكبـري " Global Concepts وهـي مفاهيم تضم كل العلوم بما فيها البيولوجي بما يعمل على تحقيق وحدة العلـم ووظيفيته في حياة الإنسان .

وقد اقترح المدخل الجزيئي في بعض المشروعات العالمية على أسـاس أنه يهتم بالتركيب والتفاعلات الداخلية، وهذا قد يؤدي إلى تكوين المفهومـات الأساسية التي تتمشى مع النمو العقلي للطلاب ويثير تفكيرهم مما قـد ينمـي اتجاهاتهم نحو دراسة البيولوجي وبالتالي يحد من عمليـة العـزوف عـن دراستها. وقدم هذا المدخل عالمياً ولم يتم إجراء دراسة علمية لتحديد مـدى فاعليته في تحقيق أهداف تدريس البيولوجي بالمرحلة الثانوية ومن هنا نبعت فكرة البحث.

• **تحديـد المشكلة** :

تحددت مشكلة هذا البحث في : قصور منـاهج البيولـوجي بالمرحلـة الثانوية عن :

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- توحيد بنية العلم من خلال تأكيد الصلات بين البيولوجي والعلوم الأخرى.
- التأكيد علي المفهومات الكبري Global Concepts .
- التأكيد علي الأستقصاء العلمي Scientific Inquiry .
- تنمية المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير وكذا الاتجاه نحو دراسة البيولوجي.
- مسايرة النمو العقلي لطلاب المرحلة الثانوية.

وقد يرجع ذلك إلي عدم تبني مداخل واضحة ومحددة لعرض علم البيولوجي.

وللتصدي لهذه المشكلةحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي :

" ما فاعلية المدخل الجزيئي Molecular Approach في تنمية المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير والاتجاه نحو دراسة البيولوجيا وذلك من خلال منهج مقترح في البيولوجي للمرحلة الثانوية؟.

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أسس بناء منهج مقترح في البيولوجي للمرحلة الثانوية في ضوء المدخل الجزيئي ؟
- ما الوضع الراهن لمحتوي منهج البيولوجي في ضوء المدخل الجزيئي ؟
- ما مدي أكتساب طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم البيولوجية في ضوء المدخل الجزيئي ؟
- ما الإطار المقترح لمنهج في البيولوجي للمرحلة الثانوية في ضوء المدخل الجزيئي ؟
- ما صورة وحدة من هذا المنهج المقترح ؟
- ما فاعلية هذه الوحدة في تنمية المفاهيم البيولوجية، ومهارات التفكير والاتجاه نحو دراسة البيولوجيا لدي طلاب المرحلة الثانوية ؟
- ما آراء الطلاب في استخدام المدخل الجزيئي في تدريس البيولوجي ؟

- **أهداف البحث** :

هدف هذا البحث إلي مايلي:

- وضع مجموعة من الأسس لبناء مناهج البيولوجي في ضوء المدخل الجزيئي .
- بناء اختبار تشخيصي Prescriptive Test في بعض مكونات البيولوجيا في ضوء المدخل الجزيئي للتعرف علي مستوي اكتساب الطلاب لتلك المكونات .
- تصميم منهج مقترح في البيولوجي في ضوء أسس المدخل الجزيئي .
- بناء وحدة من المنهج المقترح كنموذج لبقية وحدات المنهج وكذا دليل المعلم الخاص بها
- بناء اختبار في المفاهيم البيولوجية المجردة والمتضمنة في الوحدة سابقة الإعداد .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- إعداد اختبار في مهارات التفكير العلمي .
- بناء مقياس للاتجاه نحو دراسة البيولوجي .
- بناء استمارة مقابلة شخصية للتعرف علي آراء الطلاب في استخدام المدخل الجزيئي .

- **أهمية البحث** :

تظهر أهمية هذا البحث فيما يلي :

- وضع قائمة بالأسس اللازمة لبناء منهج البيولوجي في ضوء المدخل الجزيئي يمكن الاستفادة منها عند تخطيط المناهج من خلال وزارة التربية والتعليم و مخططو المناهج .
- تقديم إطار عام لمنهج البيولوجي بالمرحلة الثانوية في ضوء المدخل الجزيئي يستفيد منه مطورو المناهج عند عملية بناء المناهج .
- تقديم وحدة في البيولوجي في ضوء المدخل الجزيئي كنموذج لبناء الوحدات الأخرى وكذا دليل المعلم الخاص بها ونماذج لأوراق عمل الطلاب يستفيد منها الموجهون والمطورون والمعلمون وذلك للتأكيد علي الأسس الجزيئية للقضايا البيولوجية .
- تقديم اختبار مفاهيمي في البيولوجي لبعض المفاهيم المجردة يستفيد منه المعلمون عند تقويم طلابهم .
- تقديم مقياس لمهارات التفكير وكذا مقياس للاتجاه نحو دراسة البيولوجيا يستفيد منه الطلاب في تقويم أنفسهم ذاتياً .
- مساعدة الطلاب علي اكتساب المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير وكذا الاتجاه نحو دراسة البيولوجيا.

- **تحديد مصطلحات البحث** :

التزم الباحث بالتحديد التالي للمصطلحات :

- **المدخل الجزيئي** Molecular Approach

تنظيم منهجي يهدف إلي توحيد بنية العلم و يتلافى تدريس البيولوجي وصفًا وتصنيفًا فقط ويعطي تأكيداً على الهيئة الجزيئية للنظم الحية بحيث يقدم محتوي البيولوجي عند مستوى تنظيم الجزيئات ويهدف إلي فهم الظاهرة البيولوجية علي المستوي الجزيئي تمهيداً للتحكم فيها وإنتاجها.

- **مهارات التفكير** Thinking Skills

عبارة عن الأنشطة العقلية التي تستخدم العمليات المجردة من استقراء واستنباط والتي تساعد الفرد على حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة في المواقف الحياتية من خلال الأحساس بتلك المشكلات وتحديدها وتحليلها وجمع البيانات المرتبطة بها وصياغة فروض مبتكرة لحلها واختبار تلك الفروض والتفسير الناقد للنتائج المتحصل عليها حتي الوصول إلي تعميم مناسب يسهم في حل تلك المشكلات " .

- **تنمية المفاهيم البيولوجية** Developing Biological Concepts

عبارة عن اكساب الطلاب بعض المفاهيم البيولوجية المجردة Abstract Concepts ويقاس بالفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم البيولوجية المعد لذلك.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

• **الاتجاه نحو دراسة البيولوجيا** Attitudes Towards Studying Biology

الاستجابة بالقبول لدراسة علم البيولوجي من خلال الاستمتاع به وتقدير أهميته بالنسبة للفرد والمجتمع أوالرفض له والاحجام عن دراسته ".

• **حدود البحث** :

اقتصرت حدود هذا البحث علي:

7 اقتراح إطار هيكلي عام لمنهج البيولوجي بالمرحلة الثانوية.
7 تقويم منهج البيولوجي الحالي في ضوء أسس المدخل الجزيئي من خلال:
7 مراجعة محتوي المنهج .
7 تطبيق اختبار تشخيصي في بعض مفاهيم البيولوجيا الجزيئية .
7 تحديد فاعلية المنهج المقترح من خلال تجريب وحدة من الإطار المقترح بعد بنائها تفصيلياً.
7 مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي لتطبيق الوحدة عليهم من إحدى مدارس القاهرة .
7 نتائج البحث محددة بمكان وزمان إجرائه.

• **فروض البحث** :

حاول البحث التحقق من صحة الفروض التالية:

7 مستوى اكتساب طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم البيولوجية عند المستوى الجزيئي لا يصل إلى حد الكفاية وهو ٧٥% .
7 محتوى منهج البيولوجي بالمرحلة الثانوية لا يتناول المفاهيم البيولوجية عند المستوى الجزيئي .
7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم البيولوجية عند مستوي(٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي.
7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير عند مستوي(٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي.
7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو دراسة البيولوجيا عند مستوي(٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي.
7 آراء الطلاب تؤيد استخدام المدخل الجزيئي في تدريس البيولوجي وذلك بعد الدراسة به .

• **إجراءات البحث** :

سارهذا البحث في الخطوات التالية:

أولاً: تحديد أسس بناء منهج البيولوجي بالمرحلة الثانوية في ضوء المدخل الجزيئي ، وتم ذلك كما يلي :

7 الدراسة النظرية للأدبيات المرتبطة بالمدخل الجزيئي.
7 دراسة الاتجاهات والمشروعات العالمية المرتبطة بمناهج البيولوجي.

OBEIKANDL.COM

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- دراسة البحوث والدراسات السابقة.
- دراسة نظريات النمو المعرفي للطلاب.
- دراسة حاجات الطلاب ومشكلاتهم.
- دراسة الكتب والمجلات العلمية .
- وضع قائمة بالأسس وعرضها على مجموعة من الخبراء.
- وضع القائمة في صورتها النهائية .

ثانياً: تحديد الوضع الراهن لمحتوي منهج البيولوجي بالمرحلة الثانوية في ضوء المدخل الجزيئي وذلك من خلال(مراجعة) Reviewing لمحتوي مناهج البيولوجي .

ثالثاً: تحديد مدي اكتساب طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم البيولوجية في ضوء المدخل الجزيئي وتم ذلك كما يلي :

- إعداد اختبار تشخيصي Prescriptive Test في بعض مكونات البيولوجيا الحديثة في ضوء المدخل الجزيئي والتأكد من صدقه وثباته .
- تطبيق الاختبار علي مجموعة من طلاب الصف الثالث الثانوي .
- استخلاص النتائج وتحليلها .

رابعاً: وضع الإطار المقترح لمنهج البيولوجي في ضوء المدخل الجزيئي وتم ذلك كما يلي :

- الاستعانة بالأسس سابقة التحديد للمدخل الجزيئي .
- الاستعانة بنتائج الاختبار التشخيصي لطلاب المرحلة الثانوية .
- الاستعانة بنتائج مراجعة محتوي مناهج البيولوجي بالمرحلة الثانوية .
- وضع الإطار في صورة مبدئية موضحاً به الخطة العامة للدراسة.
- عرض الإطار على مجموعة من الخبراء من خلال " جلسة عصف ذهني" Brainstorming للتأكد من صلاحيته وتحديد التعديلات اللازمة.
- إعداد الإطار في صورته النهائية في ضوء ما توصلت إليه نتائج جلسة العصف الذهني .

خامساً: بناء وحدة من الإطار المقترح لمنهج البيولوجي وذلك لتحديد فاعليتها وعرضها على مجموعة من الخبراء من خلال" جلسة عصف ذهني " أخري للتأكد من صلاحيتها وكذا بناء دليل المعلم الخاص بها.

سادساً: تطبيق الوحدة من أجل تحديد فاعليتها، و تم ذلك كما يلي :

- اختيار مجموعة الدراسة من طلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية.
- إعداد اختبار في المفاهيم البيولوجية واختبار لمهارات التفكير و مقياس للاتجاه نحو دراسة البيولوجيا، والتأكد من صدقهم وثباتهم ، وكذا استمارة مقابلة شخصية Interview .
- تطبيق الاختبارين والمقياس قبليا Pre - Test علي مجموعة الدراسة.
- تدريس الوحدة : " الحياة سيل من الطاقة " .
- التطبيق البعدي Post - Test لأدوات التقويم السابقة .
- تطبيق استمارة المقابلة الشخصية علي مجموعة عشوائية من الطلاب للتعرف علي آرائهم .
- استخراج النتائج وتحليلها وتفسيرها.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

سابعاً : وضع التوصيات والمقترحات بدراسات مستقبلية .
ثامناً : إعداد مشروع البحث .

- **نتائج البحث** :

توصل البحث إلي النتائج التالية:

أولاً : نتائج مراجعة محتوي البيولوجي بالمرحلة الثانوية:

أظهرت عملية مراجعة محتوي البيولوجي بالمرحلة الثانوية مجموعة من النتائج تتمثل فيما يلي :

7 غياب موضوعات ومفاهيم وقضايا عديدة عن منهج البيولوجي وبالتالي غياب التفسيرات الجزيئية لها ومنها: الجزيئات الحيوية والفوتونات الضوئية وعلاقتها بعملية البناء الضوئي و النموذج الكيموأسموزي و السلوك والمناعة ودورة الخلية والتفسيرات الجزيئية لها وكذا الأساس الجزيئي للتطور والتصنيف والثبات الداخلي في الكائنات الحية ...

7 غياب العديد من مفاهيم البيولوجيا الجزيئية وتكنولوجيا DNA مثل: العلاج بالجينات و تحليل البصمة الوراثية وتحليل جزيئات DNA حجمياً باستخدام Gel Electrophoreses.

7 عدم تناول الأساس الجزيئي للعديد من المفاهيم مثل: الانتشار والأسموزية والنفاذية الاختيارية وكذا نظرية التماسك والتلاصق والانقباض العضلي..

7 غياب التطبيقات و الارتباطات Connections المتصلة بالمفاهيم والموضوعات البيولوجية مثل: الغذاء والسعرات الحرارية - حماية النفس من التدخين والإدمان - الاضطرابات العصبية العلاقة بين زراعة الأنسجة وجهاز المناعة -مرض السرطان وعلاجه...

7 غياب العديد من المفاهيم والقضايا المرتبطة بالتكنولوجيا الحيوية Biotechnology مثل : إنتاج الأدوية وتشخيص الأمراض باستخدام تكنولوجيا DNA.

7 غياب العديد من المفاهيم والموضوعات المرتبطة بالأخلاقيات البيولوجية Bioethics مثل: أخلاقيات استخدام الهرمونات النباتية - الكائنات المعدلة وراثيا وهل تؤثر على صحة الإنسان والبيئة...

ثانياً: نتائج تطبيق الاختبار التشخيصي:

أظهرت نتائج تطبيق الاختبار التشخيصي مايلي :

7 قصور مستوى طلاب المرحلة الثانوية في اكتساب المفاهيم البيولوجية عند المستوى الجزيئي .

7 قصور مستوى طلاب الفرقة الرابعة بيولوجي في اكتساب المفاهيم البيولوجية الجزيئية .

وقد أكدت النتائج السابقة تعليقات الطلاب التي تشير إلى قصور اكتسابهم للمفاهيم البيولوجية الجزيئية مثل: قوانين الديناميكا الحرارية الإنتروبيا - الجزيئات البيولوجية - البصمة الوراثية العلاج بالجينات الكائنات عبر الجينية - آلية فتح وغلق الثغور - الأسموزية والنقل النشط.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ثالثاً: نتائج تطبيق اختبار المفاهيم البيولوجية [نمو المفاهيم البيولوجية] :

أوضحت النتائج أنه حدث نمو في المفاهيم البيولوجية سواء في النتيجة الكلية للاختبار أو في الموضوعات الأربعة التي تضمنتها وحدة: "الحياة سيل من الطاقة"حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختيار المفاهيم البيولوجية عند مستوى (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي وهذا يؤكد فاعلية منهج البيولوجي المقترح في ضوء المدخل الجزيئي في تنمية المفاهيم البيولوجية لدي طلاب المرحلة الثانوية وذلك من خلال تجريب وحدة من وحداته وقد تبين ذلك من حساب حجم التأثير للمعالجة والذي وجد أنه "كبير".

رابعاً : نتائج تطبيق اختبار مهارات التفكير العلمي[نمو مهارات التفكير]:

أوضحت النتائج أنه قد حدث نمو في مهارات التفكير لطلاب المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتائج إلى فاعلية وحدة "الحياة سيل من الطاقة" والتي تم صياغتها عند المستوى الجزيئي للمفاهيم البيولوجية في تنمية مهارات التفكير لدي الطلاب. وقد حدث نمو واضح في مهارات:التحليل – واختيار (فرض) الفروض - واختبار الفروض - وكذا التفسير والتعميم .

خامساً : نتائج تطبيق مقياس الاتجاه [نمو الاتجاه نحو دراسة البيولوجيا]:

أوضحت النتائج أنه قد حدث نمو في اتجاه طلاب المجموعة التجريبية نحو دراسة البيولوجيا وذلك بالنسبة للنتيجة الكلية للمقياس وكذا بالنسبة للمحاور الفرعية له والتي تتمثل في الاستمتاع بدراسة البيولوجي، وتقدير أهمية علم البيولوجي وقد أكد ذلك حساب حجم التأثير للمعالجة والذي وجد أنه " كبير". وهذا يشير إلى فاعلية المنهج المقترح في تنمية هذا الاتجاه لدي طلاب المرحلة الثانوية وذلك من خلال تجريب وحدة من وحداته .

سادساً : نتائج تطبيق استمارة المقابلة الشخصية:

أكدت نتائج تطبيق استمارة المقابلة الشخصية رغبة الطلاب في دراسة البيولوجي جزيئياً وقد أتضح ذلك في جوانب عدة منها ما يتعلق بالدراسة المستقبلية وتنمية مهارات التفكير، أو كون ما يقدم يعتبر شيق وجذاب ويؤدي إلى الاستمتاع وكذا تعميق فهم الظواهر البيولوجية من خلال الدراسة الجزيئية لها في مقابل الدراسة الوصفية .

- **توصيات البحث** :

من خلال ماتوصل إليه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية :

7 إعادة النظر في مناهج البيولوجي الحالية بالمرحلة الثانوية بحيث تتخذ مداخل واضحة ومحددة عند بنائها ومن هذه المداخل المدخل الجزيئي Molecular Approach والذي ثبتت فاعليته في تحقيق العديد من أهداف تدريس البيولوجي بالمرحلة الثانوية.

7 إعادة النظر في منظومة التعليم العام بالكامل فيما يتعلق بتدريس العلوم والتربية العلمية، بحيث يتم إحداث نوع من توحيد لبنية العلم، وبحيث يدرس الطالب العلوم في أطر متكاملة ولا يحدث الفصل التعسفي لفروع العلم المختلفة .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- إعادة النظر في برامج إعداد معلم العلوم بصفة عامة ومعلم البيولوجي بصفة خاصة وذلك بحيث يتم التأكيد على توحيد بنية العلم من خلال الدراسة الجزيئية للمفاهيم العلمية والبيولوجية.
- الأخذ بالمدخل الجزيئي Molecular Approach عند تصميم مناهج العلوم المختلفة وذلك بهدف توحيد بنية العلم عند دراسة العلوم.
- الاهتمام بتنمية مهارات التفكير Thinking Skills في مراحل التعليم المختلفة وكذا في مرحلة إعداد المعلم الذي سيصبح مسئول عن إعداد جيل مفكر ، ويمكن أن يتأتي ذلك من خلال التأكيد على الدراسة الجزيئية للمفاهيم البيولوجية .
- التأكيد على المفهومات الكبرى Global Concepts في مناهج العلوم بصفة عامة ومناهج البيولوجي بالمرحلة الثانوية بصفة خاصة من خلال دراسة المادة والطاقة والتنظيم والوحدة والتنوع للكائنات الحية وتفاعلها خلال النظم الحيوية المختلفة وذلك بهدف التأكيد علي توحيد بنية العلم.
- التأكيد على تنمية المفاهيم البيولوجية عند المستوي الجزيئي .
- تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو دراسة العلوم بصفة عامة والبيولوجي بصفة خاصة وذلك لخلق جيل محب للعلم ودراسة العلوم بهدف اللحاق بركب التقدم العلمي والتكنولوجي.
- التأكيد على التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة عند بناء مناهج البيولوجي بالمرحلة الثانوية من خلال الدراسة الجزيئية للمفاهيم الموحدة التي تؤكد هذا التفاعل وذلك لإكساب الطلاب القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة في مواقف الحياة اليومية.
- التأكيد على الاستقصاء العلمي Scientific Inquiry بمهاراته المختلفة في مناهج البيولوجي بالمرحلة الثانوية وذلك من خلال الدراسة الجزيئية للمفاهيم العلمية وتفاعل الطلاب مع العلم المقدم لهم.

- **مقترحات بدراسات مستقبلية** :

علي ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث يقترح إجراء الدراسات التالية:

- تطوير برنامج الإعداد الأكاديمي لمعلمي البيولوجي بكليات التربية في ضوء المدخل الجزيئي .
- إعداد برنامج في التكنولوجيا الجزيئية DNA لطلاب قسم البيولوجي.
- أعداد برنامج في العلوم المتكاملة في ضوء المدخل الجزيئي للطلاب المعلمين بكليات التربية .
- إعداد برنامج تدريبي في البيولوجيا الجزيئية للمعلمين أثناء الخدمة .
- أعداد برنامج أنشطة بيئية في ضوء المدخل الجزيئي لطلاب العلوم بكليات التربية .
- إعداد منهج في العلوم للمرحلة الثانوية في ضوء المدخل الاستقصائي متعدد النظم.
- بناء الوحدات الجديدة للمنهج المقترح وتحديد فاعليتها في تحقيق أهداف تدريس البيولوجي مثل: وحدة في المناعة ، وحدة في التبات الداخلي وحدة في سلوك الكائنات الحية ، وحدة في "التطور".
- بناء برنامج في مستحدثات البيولوجيا الجزيئية لطلاب المرحلة الثانوية.

****

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ملخصات رسائل علمية: ٣

برنامج مقترح في التربية التكنولوجية لتنمية الوعي التكنولوجي وبعض مهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة لدى طلاب المرحلة الثانوية

رسالة دكتوراه في التربية

(تخصص تكنولوجيا التعليم)

كلية التربية جامعة بنها - مصر

إعـــداد :

فرج عبده فرج أحمد

OBEIKAN.COM

OBEIKAN.COM

برنامج مقترح في التربية التكنولوجية لتنمية الوعي التكنولوجي وبعض مهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة لدى طلاب المرحلة الثانوية

فرج عبده فرج أحمد

- **أولاً** : **مشكلة الدراسة** :

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى تدنى مستوى الوعى التكنولوجي ومهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة، لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- **ثانياً** : **أهداف الدراسة** :

استهدفت الدراسة الحالية بناء برنامج في التربية التكنولوجية لتنمية الوعى التكنولوجي وبعض مهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة . وفى ضوء هذا الهدف الرئيس تفرعت بعض الأهداف هى :

- إعداد قائمة بأهم تطبيقات التكنولوجيا الحديثة والتى يجب أن يتعامل معها طلاب المرحلة الثانوية .
- إعداد قائمة بأهم مهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة والتى يجب تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- إعداد اختبار فى الجانب المعرفي لمهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة لطلاب المرحلة الثانوية .
- إعداد مقياس للوعي التكنولوجي لقياس مدى الوعي التكنولوجي لدى طلاب المرحلة الثانوية عند التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة .
- بناء برنامج في التربية التكنولوجية لتنمية الوعي التكنولوجي وبعض مهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة لدى طلاب المرحلة الثانوية .

- **ثالثاً** : **إجراءات الدراسة** :

انطلاقاً من تساؤلات الدراسة وأهدافها تحددت إجراءاتها فيما يلى :

١ - تحديد قائمة بأهم تطبيقات التكنولوجيا التى يجب على طالب المرحلة الثانوية التعامل معها ، وذلك من خلال :

- مراجعة الدراسات والبحوث السابقة وما توصلت إليه من نتائج متعلقة بموضوع الدراسة .
- مراجعة الكتب و المجلات العلمية المتصلة بموضوع الدراسة .
- استطلاع آراء الخبراء و المتخصصين فى هذا المجال .
- دراسة خصائص طلاب المرحلة الثانوية.
- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين وإجراء التعديلات المناسبة.
- وضع القائمة فى صورتها النهائية.

٢ - تحديد قائمة بأهم مهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة اللازم تنميتها لطلاب المرحلة الثانوية، وذلك من خلال :

- مراجعة الدراسات و البحوث السابقة و ما توصلت إليه من نتائج متعلقة بموضوع الدراسة .
- مراجعة الكتب و المجلات العلمية المتصلة بموضوع الدراسة .
- استطلاع آراء الخبراء و المتخصصين فى هذا المجال .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- مراجعة الكتالوجات المتخصصة و المرتبطة بموضوع الدراسة .
- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين وإجراء التعديلات المناسبة.
- وضع القائمة فى صورتها النهائية.

٣ - إعداد البرنامج المقترح فى التربية التكنولوجية ، وذلك من خلال :

- دراسة الأدبيات المرتبطة بموضوع التربية التكنولوجية والوعي التكنولوجى ومهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة ، وخاصة مع طلاب المرحلة الثانوية .
- الاتجاهات الحديثة فى بناء برامج التربية التكنولوجية لمرحلة التعليم الثانوى.
- ما تم التوصل إليه في الخطوة الأولى والثانية من خطوات الدراسة.
- تحديد أسس بناء البرنامج المقترح.
- فى ضوء ما سبق تم بناء البرنامج المقترح كما يلى :
  - الأهداف العامة للبرنامج.
  - محتوى البرنامج وتنظيمه.
  - الأنشطة التعليمية ومصادر التعلم المناسبة.
  - أساليب التقويم المناسبة لتقويم تعلم هؤلاء الطلاب.
- عرض البرنامج المقترح على مجموعة من المحكمين والخبراء لإجراء التعديلات المناسبة.
- وضع البرنامج المقترح فى صورته النهائية.

٤ - تحديد فعالية البرنامج المقترح فى تنمية الوعي التكنولوجى وبعض مهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وذلك من خلال :

- اختيار عينة الدراسة.
- إعداد أدوات الدراسة ، والتى تتمثل فى: إعداد مقياس للوعي التكنولوجى ، وإعداد اختبار فى الجانب المعرفي للمهارات ، وإعداد بطاقة ملاحظة لمهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة.
- ضبط أدوات الدراسة من خلال حساب الصدق والثبات لها.
- وضع أدوات الدراسة في صورتها النهائية.
- تطبيق أدوات الدراسة قبلياً على عينة الدراسة.
- تطبيق البرنامج المقترح لعينة الدراسة.
- تطبيق أدوات الدراسة بعدياً على عينة الدراسة.
- رصد البيانات التى توصلت إليها الدراسة ومعالجتها إحصائياً.
- تفسير النتائج.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

- **رابعاً : نتائج الدراسة :**

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- البرنامج المقترح فى التربية التكنولوجية يسهم إسهاماً جوهرياً في تنمية الجانب المعرفى لمهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- البرنامج المقترح فى التربية التكنولوجية يسهم إسهاماً جوهرياً في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- البرنامج المقترح فى التربية التكنولوجية يسهم إسهاماً جوهرياً فى تنمية الوعى التكنولوجى عند التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- **خامساً : توصيات الدراسة :**

توصى الدراسة الحالية على ضوء نتائجها بالأتى :

- ضرورة تضمين منهج مستقل فى التربية التكنولوجية لطلاب المرحلة الثانوية فى مجالات تكنولوجيا التعليم، تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لارتباطهم بالبيئة التعليمية وسوق العمل ، و التأهيل للالتحاق بالجامعة.
- ضرورة توفير معلمين أكفاء لتدريس هذا المنهج ، ويفضل أن يتم ذلك عن طريق إخصائى تكنولوجيا التعليم بالمدارس الثانوية .
- ضرورة تجهيز المدارس الثانوية بالمستحدثات التكنولوجية المختلفة مع تدريب طلاب المرحلة الثانوية على مهارات استخدامها .
- التأكيد على تنمية الوعى التكنولوجى ومهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- ضرورة تعدد سبل نشر الوعى التكنولوجى بالمدارس الثانوية بتطبيقات التكنولوجيا الحديثة من خلال إقامة الندوات العلمية والدينية ، والرحلات العلمية ووسائل الإعلام ، وتوزيع الكتيبات على طلاب هذه المرحلة .
- ضرورة جعل مكتبات المدارس الثانوية مكتبات رقمية بقدر الامكان والتى تساعد طلاب المرحلة الثانوية على اكتساب مهارات التعلم الذاتى فى البحث عن المعلومات .
- التأكيد على أهداف وأبعاد التربية التكنولوجية من خلال تضمينها فى المناهج الدراسية المختلفة بالمرحلة الثانوية .
- ضرورة تقديم مقرر عن التربية التكنولوجية للطالب المعلم بأقسام تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية والكليات المناظرة .
- ضرورة ربط ترقيات المعلمين للوظائف الأعلى بالتعامل بكفاءة ووعى مع تطبيقات التكنولوجيا المختلفة .
- ضرورة بث قناة فضائية تعليمية جديدة لبث الوعى التكنولوجى والتدريب على مهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة .

- **سادساً : مقترحات الدراسة :**

تقترح الدراسة الحالية فى ضوء ما توصلت إليه من نتائج وتوصيات إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول ما يلى :

- القيام بدراسة مماثلة لتنمية الوعى التكنولوجى لدى إخصائيى تكنولوجيا التعليم وأثر ذلك على تنمية المهارات لديهم.
- القيام بدراسة مماثلة على تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين سمعيا.
- دراسة أثر المعالجة التجريبية على أسلوب حل المشكلات التكنولوجية والتفكير الابتكارى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- القيام بدراسة مماثلة على مستوى محو الأمية وتعليم الكبار فيما يخص تكنولوجيا الأجهزة المنزلية والحاسب الآلى .
- القيام بدراسة لتعديل بعض السلوكيات الخاطئة عند التعامل مع المستحدثات التكنولوجية لدى طلاب المرحلة الإعدادية .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com