٤١

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الحادي والأربعون (جزء ثان) .. سبتمبر ٢٠١٣م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

((اعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الابجدي))

- أ . د/ أحمد إسماعيل حجى .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- أ . د/ أحمد محمود عبد المطلب .. كلية التربية سوهاج مصر.
- أ . د / أحمد الضوى سعد.. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ . د / الحسين بن محمد شواط .. كلية التربية تونس.
- أ . د / السيد محمد عبد المجيد .. كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز.
- أ . د / أمال مصطفى كمال .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ . د / أمينة محمد مختار .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ . د / بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ . د/حسن مصطفى عبد المعطى.كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ . د / حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / حمدى عبد العظيم البنا .. كلية التربية جامعة الطائف .
- أ . د/خديجة أحمد بخيت..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ . د / خليل يوسف الخليلى .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ . د / رشدى أحمد طعيمة..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / رضا مسعد السعيد .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر .
- أ . د/ زكريا يحى 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 إسماعيل على أستاذ أصول التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ . د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية .
- أ . د/سلام سيد أحمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ . د/ سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ . د / سهير كامل أحمد .. كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة مصر.
- أ . د / صفية محمد احمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ . د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ . د / عايدة عبد الحميد سرور.. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ . د / عبد الله جمعة الكبيسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ . د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ . د / عبد الله محمد الخطايبة .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ . د/ علياء عبد الله الجندى .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ . د/ فوزية إبراهيم دمياطى.. جامعة طيبة بالمدينة المنورة .
- أ . د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ . د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربيةجامعة الأسكندرية.
- أ . د / ماجدة إبراهيم الباوى .. كلية التربية جامعة بغداد العراق .
- أ . د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ . د/محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- 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 غونى .. كلية التربية جامعة طيبة السعودية .
- أ . د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن .

((**هيئة تحرير المجلة**)) :

رئيس التحرير :

- **أ.د/ماهر إسماعيل صبري .. جامعة بنهـــا.**

مدير التحرير :

- **أ.د / ناهد عبد الراضي محمـد .. جامعة المنيـــا**

أعضاء هيئة التحرير :

- **أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى**
- **د / عطيات محمد يس.. كلية التربية جامعة بنهـــا**
- **د/مآرب محمد المولى .. كلية التربية جامعة الموصـل**
- **د/سماح خالد زهران..كلية البنات جامعة عين شمس**
- **د/صفاء عبد العزيز سلطان .. جامعـــة حلـــوان**
- **د/خولة عزات عبد الكريم القدومي..جامعة إربد**
- **أ/فيصل عبد المطلب ..مدير النشر بمؤسسة الرشـد**

سكرتيرة التحرير:

- **أ / مروة محمد عبد العزيز .. جامعة بنها .**

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

الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريالا سعوديا للأفراد العرب ، ٧٥٠ ريالا للمؤسسات العربية. ٢٠٠ دولارا للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٤١) الجزء الثاني :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" برنامج مقترح قائم على القصص الإلكترونية لتنمية مهارات الاستماع النشط وأثره فى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ منخفضى التحصيل بالمرحلة الابتدائية " إعداد .. د/ محمود هلال عبد الباسط عبدالقادر	١١ـ ٥٦
٢)	فعالية برنامج علاج تكاملى للمساندة الاجتماعية من خلال الدمج الأسرىوأثره فى تحسين درجة الأمن النفسى وخفض درجة الكذب لدى حالة كفيفة عبر الدردشة بالانترنت "الشات" إعداد .. أ.د/ زينب محمود شقير	٥٧ ـ ٨٠
٣)	العنف الأسري وعلاقته بمستوي الطموح الاكاديمي لدي عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل بالإحساء (دراسة مسحية وصفية) أعداد .. د/ نشوة عبدالمنعم البصير د/ سحر زيدان زيان د/ سلوى رمضان عبد الحليم عبد العزيز	٨١ ـ ١١٤
٤)	الذكاء الانفعالي وعلاقته بالإلكسيثميا لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة " أعداد .. ا/هشام عبد الرحمن الخولي ،محمد شعبان أحمد ، الزهراء مهنى عراقى	١١٥ ـ ١٧٢
٥)	" بناء برنامج إثرائي في نظرية الجراف وقياس فاعليته في تنمية بعض مهارات التفكير التخيلي لدي طلاب الصف الأول الثانوي "أعداد ..د / رشا السيد صبري عباس	١٧٣ ـ ٢١٦
٦)	مامدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمادة الفقة لطالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمدينة جدة أعداد .. د/حبه بنت أحمد	٢١٧ـ ٢٥٣
٧)	نموذج مقترح لتعليم التربية الإسلامية فى المرحلة الثانوية فى ضوء معايير التنمية المستدامة فى التصور الإسلامى "أعداد .. د/ عبد اللطيف عبد القادر على أبو بكر	٢٥٥ـ ٢٨١

تعريف بالمجلـــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا (بصفة مؤقتة) اعتبارا من يناير ٢٠١٢م .. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع 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 ، أو رابطة التربويين العرب .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة .
- كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى .
- كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة .
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانيـــة وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس .
- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .

- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من 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 عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ٥ 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 و الدول العربية

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :
جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٣٢٣٦٦٣٣ / ٠٠٢٠١٣

أو الاتصال على موبايل ٠٠٢٠١٠٠٢٨٩٢٩٠٩ بمصر

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

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

- **مقدمة المجلة** :

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

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

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

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

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

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

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

- **مقدمة العدد** :

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

وفي الجزء الثاني من هذا العدد سبعة بحوث : أولها بعنوان : " " برنامج مقترح قائم على القصص الإلكترونية لتنمية مهارات الاستماع النشط وأثره فى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ منخفضى التحصيل بالمرحلة الابتدائية " إعداد .. د/ محمود هلال عبد الباسط عبدالقادر .

وثانيها بعنوان : "فعالية برنامج علاج تكاملى للمساندة الاجتماعية من خلال الدمج الأسرى وأثره فى تحسين درجة الأمن النفسى وخفض درجة الكذب لدى حالة كفيفة عبر الدردشة بالانترنت "الشات" "إعداد .. أ.د/ زينب محمود شقير.

وثالثها بعنوان : " العنف الأسري وعلاقته بمستوي الطموح الاكاديمي لدي عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل بالإحساء (دراسة مسحية وصفية) " أعداد .. د/ نشوة عبدالمنعم البصيرد/ سحر زيدان زيان د/ سلوى رمضان عبد الحليم عبد العزيز.

ورابعها بعنوان : الذكاء الانفعالي وعلاقته بالإلكسيثميا لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة " أعداد .. ا/هشام عبد الرحمن الخولي ،محمد شعبان أحمد الزهراء مهنى عراقي.

وخامسها بعنوان : " بناء برنامج إثرائي في نظرية الجراف وقياس فاعليته في تنمية بعض مهارات التفكير التخيلي لدي طلاب الصف الأول الثانوي "أعداد .. د / رشا السيد صبري عباس.

وسادسها بعنوان : " مامدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمادة الفقة لطالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمدينة جدة " أعداد .. د/حبه بنت أحمد أكرم.

وسابعها بعنوان : "نموذج مقترح لتعليم التربية الإسلامية فى المرحلة الثانوية فى ضوء معايير التنمية المستدامة فى التصور الإسلامى" أعداد : د/ عبد اللطيف عبد القادر على أبو بكر أكرم

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

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

" برنامج مقترح قائم على القصص الإلكترونية لتنمية مهارات الاستماع النشط وأثره فى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ منخفضى التحصيل بالمرحلة الابتدائية "

إعداد :

د/ محمود هلال عبد الباسط عبد القادر

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية جامعة سوهاج

" برنامج مقترح قائم على القصص الإلكترونية لتنمية مهارات الاستماع النشط وأثره فى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ منخفضى التحصيل بالمرحلة الابتدائية "

د/ محمود هلال عبد الباسط عبدالقادر

- **مستخلص البحث** :

هدف البحث الحالى إعداد برنامج مقترح قائم على القصص الإلكترونية لتنمية مهارات الاستماع النشط، ومعرفة أثره فى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ منخفضى التحصيل بالمرحلة الابتدائية. وقد تحددت مشكلة البحث في ضعف مستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل في مهارات الاستماع النشط والدافعية للتعلم. وللتصدى للمشكلة حاول البحث الحالى الإجابة عن الأسئلة الآتية: ١- ما أثر البرنامج المقترح القائم على القصص الإلكترونية فى تنمية مهارات الاستماع النشط لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل ؟ ٢- ما أثرالبرنامج المقترح القائم على القصص الإلكترونية لتنمية مهارات الاستماع النشط فى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل ؟ ٣- ما نوع العلاقة الارتباطية بين مهارات الاستماع النشط والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل فى ضوء البرنامج القائم على القصص الإلكترونية ؟ . ولتنفيذ تجربة البحث أعد الباحث المواد التعليمية والأدوات المطلوبة وهى قائمة بمهارات الاستماع النشط ،والبرنامج المقترح، ودليل المعلم، والاختبار التشخيصى، واختبار مهارات الإستماع النشط ومقياس الدافعية للتعلم. ثم تم تحديد مجموعة البحث، وتم تطبيق الأدوات قبليا ثم تنفيذ البرنامج، بعد ذلك تم تطبيق أدوات البحث بعديا، ثم تم معالجة النتائج إحصائيا باستخدام برنامج SPSS وكانت النتائج كالتالى: ١- وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائى عند مستوى (٠,٠٥) قبل دراسة البرنامج وبعده في اختبار مهارات الاستماع النشط لصالح التطبيق البعدى.٢ - وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل عند مستوى (٠,٠٥) قبل دراسة البرنامج وبعده في اختبار مهارات الاستماع النشط لصالح التطبيق البعدى.٣- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تنمية مهارات الاستماع النشط عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل والدافعية للتعلم فى التطبيق البعدى. وقد ذيل البحث بتقديم بعض التوصيات والمقترحات للاستفادة منها فى تدريس اللغة العربية.

Abstract

The current research aimed at developing the active listening skills via a suggested electronic stories- based program and identifying its effect on motivation towards learning of low achievement-students at primary stage. The problem of research was stated in the low performance of fifth –year primary stage low-achievement students in their active listening skills and their motivation towards learning. In an attempt to tackle this problem, the current research tried to answer the following questions:1- What is the effect of the suggested electronic stories –based program on developing the active listening skills of fifth –year primary stage low-achievement students?2- What is the effect of the suggested electronic stories –based program to developing the active listening skills on motivation towards learning of fifth –year primary stage low-achievement students?.3- What kind of correlation between the active listening skills and motivation towards learning of fifth –year primary stage low-achievement students?. To implement the research experiment, the researcher designed the educational materials and tools representing in a list of active listening skills, the suggested program, teacher's guide, the diagnostic test, active listening skills test, and a scale of motivation for learning. The tools were pre-administrated and then the program was implemented. Further, the research tools were post-administrated. The results were statistically processed using SPSS program. The results were as follows:1- There is a statistically significant difference between the mean scores of the fifth-year primary students at (0.05) level

before and after studying the program in the active listening skills test in favor of the post-testing.2- There is a statistically significant difference between the mean scores of the fifth-year primary low-achievement students at (0.05) level before and after studying the program in the active listening skills test in favor of the post-testing. 3- There is a correlated relationship between developing the active listening skills of the fifth-year primary low-achievement students and motivation towards learning in the post testing.The research was tagged with presenting some recommendations and suggestions for taking advantage of them in teaching the Arabic language.

- **مقدمة** :

تعد اللغة وسيلة للتعبير والتواصل بين الأفراد والمجتمعات، وبها يتفاهم أفراد المجتمع فى شتى أمور الحياة، كما أن الفرد يستخدم اللغة فى ترجمة أفكاره وتوصيلها للآخرين. وتنقسم أى لغة، ومنها اللغة العربية إلى أربعة فنون هى: التحدث والاستماع والقراءة والكتابة.

ويعد الاستماع أحد فنون اللغة المهمة؛ حيث إنه من وسائل التواصل الشفوى بين الأفراد، فالناس يستمعون طوال الوقت إلى أحاديث كثيرة ومتنوعة إما من خلال أشخاص آخريين، أم من خلال أجهزة الإعلام المختلفة.

فالاستماع عامل مهم فى عملية الاتصال؛ فلقد لعب دوراً مهماً فى عملية التعليم والتعلم على مر العصور، ومع ذلك لم يلق حظه من العناية والدراسة حتى وقت قريب. لقد افترض دائما أن كل التلاميذ يستطيعون الإستماع، وهم يستمعون بكفاية إذا طلب منهم ذلك، لكن هذه الفكرة تغيرت أخيرا، فقد أثبتت الدراسات أن الاستماع فن ذو مهارات كثيرة وأنه عملية معقدة تحتاج إلى تدريب وعناية (على مدكور: ١٩٩١. ٧١).والصوت عامل رئيس فى نمو الاستعمال اللغوى؛ فالمتعلم إذا ما سمع تسجيلاً أو قصة من متحدث فإنه يستفيد من ذلك فى تحدثه؛ فكرا وطلاقة وإنسيابا، فإذا كان فى المدارس تسجيلات بأصوات المتحدثين البارعين من أمثال الدكتور طه حسين وفكرى أباظة وابنة الشاطىء وغيرهم من ذوى الأحاديث الممتعة، استفاد التلاميذ من هؤلاءالمتحدثين فى محاكاتهم بعد سماعهم إياهم(محمد مجاور: ١٩٩٨. ٨٩).

وتتضمن عملية الاتصال جانبى الإرسال والاستقبال، ويتضمن جانب الإرسال فى عملية الاتصال اللفظى الحديث والكتابة، أما جانب الاستقبال فينظر إليه عادة على أنه من عمل حاستى البصر والسمع، وبالتالى فهو يعتمد على القراءة والكتابة، وكلاهما يتطلب عملا عقليا وهو الفهم، ويتضمن الفهم إلصاق المعنى برسالة مرئية أو مسموعة، وأن يستمع الفرد إلى حديث أو أى معلومات أخرى (حسن شحاتة: ١٩٩٣. ٧٥).

والاستماع الجيد هو تلقى اللغة السليمة، لأن اللغة تقليد ومحاكاة. من هنا تبدو قيمة المحاكى وانتباه المحاكى، يتساوى فى ذلك الصغير والكبير؛ حيث يقلد كل منهما ما يسمعه،فإن كان عربياً صافياً حاكاه، وإن كان ملحونا ردده. وفى كلتا الحالتين يكتسب نمطا لغويا معينا(إبراهيم عطا: ١٩٩٠. ٨٠). إن كفاءة المستمع كما هو الحال مع كفاءة القارىء هى أحد العوامل الحاسمة

فى تكوين الأمم المتحضرة، والتميز بينها وبين الأمم المتخلفة(على مدكور: ١٩٩١. ٧٢).

والاستماع أول فن ذهنى لغوى عرفته وتربت عليه البشرية، وتدور عليه قاعات الدروس كلها فى كل مرحلة تعليمية، وهو أساس كل الفنون. ومن المحال . ولو نظريا على الأقل . أن تكون الكفاية فى القراءة والكتابة من دون الكفاية فى الاستماع (حسنى عصر: ١٩٩٩. ١١٦).

وللاستماع أثره فى الحياة التعليمية: اللغوية وغير اللغوية وفى الحياة بصورة عامة؛ فالتلميذ يستمع من مدرسيه ومن زملائه وممن يحيطون به فى المدرسة، ويستمع من المذياع والتلفزيون؛ ولما يستمع إليه أثره فى تعلمه وثقافته(محمد ظافر ويوسف الحمادى: ١٩٨٤. ١٢٨).

ويعد الاستماع أحد أهم مهارات اللغة عامة، وهو الأساس الذى تقوم عليه مهارات اللغة الأخرى؛ فهوالأداة الأولى التى حملت التراث الثقافى من جيل إلى جيل قبل ظهور عملية الكتابة؛ حيث كان الاستماع والتحدث هما الوسيلتان الوحيدتان فى نقل ونشر التراث والمعارف فى ظل عصر كان الاتصال يعتمد فيه على الكلمة المنطوقة(سامى عبدالله: ٢٠٠٧. ٦٥).

فالشخص يستطيع أن يستمع ثلاثة أضعاف ما يقرأ، يضاف إلى ذلك أن الاستماع فى الرنامج المدرسى يشكل جزءا حيويا؛ فمعظم أوقات حصصنا داخل الفصول تخصص للعمل الشفهى، فنحن فى حاجة إلى أن ندرب التلاميذ على استخدام اللغة بطلاقة. ومن ناحية أخرى فقد أدى الدور الذى يلعبه الاستماع فى عملية الاتصال إلى النتيجة القائلة بأن تدريسه أمر ضرورى، ما لم تكن مهارة الاستماع قدرة إنسانية كامنة(حسن شحاتة: ١٩٩٣. ٧٦).

وقد يقضي التلاميذ معظم وقتهم داخل المدرسة مستمعين، فالاستماع له دور مهم في العملية التعليمية، ويزداد دوره فى تعلم اللغة بصفة خاصة؛ وبذلك فالاستماع يعمل تحسين مستوى التعلم لدى التلاميذ؛ حيث إن المستمع الجيد متحدث جيد وقارىء جيد وكاتب جيد، وبالتالى يزداد تحصيله فى المواد الدراسية المختلفة.

فقد كشفت دراسة جراهام(Graham,S et al , 2008) أن ١٥ دقيقة من الحصة المدرسية التي مدتها(٤٥) دقيقة تقضى في الكتابة ، وهذا يعني أن جل الوقت الباقي يستخدم في شرح المدرس وحواره مع تلاميذه ، وهذا يتطلب حسن الاستماع .

والاستماع يأتى فى الصدارة من فنون اللغة، فالمتعلم يستمع أولاً، ثم يتحدث ، ثم ينتقل الى مرحلة القراء والكتابة، .وينبغى على المعلمين ان ينتبهوا لذلك أثناء تعاملهم مع التلاميذ داخل الفصل وأثناء الشرح؛ وذلك بأن يستمعوا لتلاميذهم وأن يعطوهم الفرصة؛ ليتعود التلاميذ على الاستماع من معلميهم؛ ففاقد الشيء لا يعطيه. كما أن الاستماع يساعد على توسيع ثروة التلميذ اللفظية؛ فمن خلال الاستماع يتعلم التلميذ كثيرا من الكلمات والجمل والتعبيرات التى سوف يراها مكتوبة. إن الاستماع يحدث فى كل

الأوقات، فالمدرسون يوضحون شفوياً معانى الكلمات، وما يقوله الكتاب المدرسى، والتلاميذ يستمعون إلى الآخريين وهم يقرأون قراءة جهرية، أو يتحدثون عن موضوع معين فى كتاب القراءة ويوضحون محتوياته(على مدكور: ١٩٩١. ١٢٦).

وتأكيداً لأهمية الاستماع فقد قدمه الله عز وجل على البصر فى كثير من الآيات، فقال تعالى: "ليس كمثله شىء وهو السميع البصير"(الشورى: ١١)، وقال تعالى: " والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون"(النحل: ٨٧). وقال تعالى: "ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا"(الإسراء: ٣٦). وقال تعالى:"إن الله كان سميعا بصيرا"(النساء: ٥٨)، وقال تعالى:"ولو شاء الله لذهب بسمعهم وأبصارهم"(البقرة: ٢٠)، وقال تعالى: فأصمهم وأعمى أبصارهم"(محمد: ٢٣)، وقال تعالى:"صم بكم عمى فهم لا يرجعون"(البقرة: ١٨).

كما أكد الحق تبارك وتعالى أهمية الاستماع حيث قال تعالى:" وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون" (الأعراف: ٢٠٤). والإنصات أعلى درجات الاستماع؛ حيث إننا عندما نستمع إلى القرآن بإنصات يفهم المعنى من القرآن وتتنزل الرحمة. ويمكن القول بأن كثيرا من سوء الفهم الذي نراه اليوم في حياتنا اليومية وفى المدرسة ناتج عن ضعفنا في عملية الاستماع الجيد.

وهناك علاقة وثيقة بين الاستماع وفنون اللغة الأخرى، وهى علاقة تأثير وتأثر؛ فهناك علاقة بين الاستماع والقراءة، فالاستماع ضرورى فى فهم القراءة والدقة فى الاستماع تساعد على القراءة الجيدة. كما أن هناك علاقة بين الاستماع والكتابة؛ حيث إن الاستماع يساعد على التمييز بين أصوات الحروف، وم ثم يسهل كتابتها، والمستمع الجيد تزداد ثروته الفكريه؛ فيعبر عن أفكاره فى الكتابة، وهناك علاقة بين الاستماع والتحدث، فالمتعلم يتحدثعما سمعه، أى أن المتحدث يعكس الاستماع، والدقة فى التحدث تكتسب بالاستماع الجيد(محمد مجاور: ١٩٩٨. ٩٠).

وتزداد أهمية الاستماع فى العصرالحالى، الذى يتسم بأنه عصر التطور التكنولوجى والإنترنت، والأجهزة والقنوات الفضائية، فهو بحق عصر الكلمة المسموعة والمنطوقة؛ مما يتطلب من الفرد أن يكون مستمعا نشطاً، إيجابيا، فاهماً لما يستمع إليه، متفاعلا مع المادة المسموعة؛ حتى يستطيع أن يؤدى أداءً جيدا فى حياته، وأن يتعلم، وينجز ما يطلب منه.

والمستمع النشط هو ذلك المستمع الذى لديه القدرة على التواصل، والاهتمام بالرسالة ، وفهم موضوع الاستماع اللفظى وغيراللفظى، والتفاعل أثناء عملية الاستماع، وتدوين الملاحظات، والتركيز أثناء الاستماع، والمتابعة، والإيجابية، والنقد وإبداء الرأى، والمشاركة فى إجابة الأسئلة التى تطرح عليه بعد عملية الاستماع.

والعملية التعليمية تتطلب الاستماع النِشط؛ حيث إن المتعلم قد يستمع إلى المعلم، ولكن هذا الاستماع قد يكون سلبيا، أى أنه دون فهم أو تركيزأو تواصل،

فهو يستمع دون تواصل ولا تفاعل مع المادة المسموعة؛ مما يؤدى إلى عدم الفهم وضعف التحصيل، والعزوف عن الدروس، وقلة الدافع للتعلم.

أما المتعلم الذى يتمكن من مهارات الاستماع النشط فإنه قادر على التواصل مع المعلم، قادر على الفهم، متفاعل مع المحتوى، مدرك للتفاصيل، متابع جيد، يقظ، وبالتالى فهو محصل جيد ومحب لدروسه ومواده، وعنده الدافع للتعلم.

وبالنظر إلى مدى الاهتمام بالاستماع النشط فى الواقع، وتنمية مهاراته، نجد أنه ضئيل، فجل اهتمام معلمى اللغة العربية منصب على فنون وفروع أخرى عدا الاستماع، كالقراءة والكتابة والنحو والبلاغة والأدب وغيرها، أما الاستماع فحظه من الحصص قليل، إن لم يكن غيرموجود، فلا يوجد منهج مخصص لتعليم الاستماع وتنمية مهاراته؛ مما يؤدى إلى ضعف فى مهارات الاستماع، وانصراف التلاميذ عن الاستماع النشط داخل الحصة، وإبقائهم على الاستماع السلبى والذى يعوق التواصل بين المتعلم والمعلم.

فالاستماع بفاعلية أمر ضرورى لعملية التواصل، وإننا نتعلم فى المدرسة القراءة والكتابة، وحينئذ فإننا نكتسبِ مهاراتِ الاستماع بشكل غير مباشر، وبذلك فإن المهارات التي نقضي فيها وقتا طويلا فى المدرسة وخارج المدرسة وهى الاستماع والتحدث لا يتم التركيز عليها بشكل رسمى أومباشر مثل باقى المهارات كالقراءة والكتابة.

وهناك من يقول : إن الاستماع ينمو مع الإنسان بطريقة تلقائية ما دام له أذنان ، فهو كالمشي والكلام، وهذا القياس خطأ بشكل كلي . فالطفل في حاجة إلى من يعلمه الكلام رغم إن له فما، وبحاجة إلى من يدربه على المشي رغم أن له رجلين. وهو بحاجة – أيضا – إلى من يدربه على مهارات الاستماع رغم أن له أذنين ! (على مدكور:١٩٩١ ،٧٤) .

ويعد التلاميذ منخفضو التحصيل فئة من الفئات الموجودة داخل كل صف دراسى؛ حيث إن هؤلاء التلاميذ قد يكون ذكاؤهم عاليا، ولكن لظروف معينة فإن تحصيلهم منخفضا، سواء فى مادة بعينها أم مواد عديدة، وقد يتحسن تحصيلهم إذا ما اتيحت لهم الظروف، وتغيرت العوامل التى تعوق دون ارتفاع تحصيلهم . ويتصف التلاميذ منخفضو التحصيل بأن تركيزهم أقل من أقرانهم، كما أن تركيزهم يكون على مجال، أو جزء واحد دون باقى المجالات، أو الأجزاء، وأنهم سلبيين وليس إيجابيين أثناء عملية التعلم، وأن اتجاههم سالب عن أنفسهم، وليس لديهم دافع للتعلم، وليس لديهم ثقة فى أنفسهم، كما أنهم غير مكترثين ومهتمين بتوجيهات المعلم وشرحه، ولديهم مبالاة وعدم اهتمام بالأعمال المكلفيين بها.

والدافع للتعلم مهم وأساسى للأداء؛ حيث إن المتعلمين ذوى الدافع المرتفع للتعلم يعملون ويجتهدون بدرجة أفضل من ذوى الدافع المنخفض، كما أنهم يؤدون أداءً جيدا وأفضل من غيرهم، وأنهم لديهم القدرة على تحمل المسئولية والتنبوء بنتيجة أدائهم، ويتصفون بالسرعة فى إنجاز العمل المكلفين به، والاستقلالية والاعتماد على النفس.

كما أن ذوى الدافع المرتفع للإنجاز يتسمون بصفات تختلف عن أصحاب الدافع المنخفض، فأصحاب الدافع القوى يميلون إلى إظهار أداء مرتفع فى الأعمال التى تتضمن مستويات متوسطة من التحدى، ويتميزون بالمثابرة والكفاءة العالية فى أشكال مختلفة من الأداء، ولديهم مفهوم مرتفع عن ذاتهم، وهم كثيرو الحركة، راغبون فى التغيير، وهم يتعلمون أسرع، وأداؤهم المدرسى أفضل (أحمد عبد الخالق ومايسة النيال:١٩٩١. ٦٣٩)

ومن مظاهرالدافع للتعلم والإنجاز لدى الفرد: الشعور بالمسئولية، ارتفاع مستوى الطموح، المثابرة بهدف الاتقان، البحث عن التقدير، التوجه نحو المستقبل، الشعور بأهمية الزمن، الاستقلالية، الخوف من الفشل(عبداللطيف خليفة: ٢٠٠٠. ٩٧).

ويمكن القول بأن هذه المظاهر يفتقدها التلاميذ منخفضو التحصيل، فهم أكثر فئة فى حاجة إلى تنمية هذه المظاهر؛ لأنهم يتصفون بضدها، فهناك علاقة بين انخفاض التحصيل والدافع للتعلم والإنجاز، فمنخفضى التحصيل ليس لديهم الدافع للتعلم والإنجاز، وهذه سمة أساسية فى هؤلاء التلاميذ. كما أن التلاميذ منخفضى التحصيل يعانون من انخفاض الدافعية بشكل عام، والدافعية للتعلم بشكل خاص، ناهيك عن انخفاض مستوى التحصيل لديهم، الأمر الذي يجعلهم أقل ثقة بأنفسهم .

ويتسم العصرالحالى بأنه عصر التطور التكنولوجى والإنترنت، والأجهزة والقنوات الفضائية، عصر الوسائط المسموعة والمرئية؛ مما يسهم فى إثارة وجذب إنتباه الفرد، ويسهم فى تنمية مهاراته المختلفة، ومنها الاستماع.

والقصص الإلكترونية أسلوب جذاب ومثير يمكن أن يستخدم فى العملية التعليمية. وهى قصص على شكل برمجيات إلكترونية محوسبة تعد وتقدم بالحاسوب، ويمكن الحصول عليها من خلال شبكة الإنترنت(حسام مازن: ٢٠٠٤. ١٤١). كما أن القصص الإلكترونية (التى تمت برمجتها على الإسطوانات المدمجة تمثل إغراءً كبيرا للأطفال فى ظل التطور التكنولوجى فى قراءات الأطفال، حتى أن مناهج اللغة العربية بالمدرسة الإبتدائية فى بعض الدول العربية تركز على دور القصة المبرمجة إلكترونيا (المصورة والمسموعة) فى تحقيق أهدافها (فهيم مصطفى: ٢٠٠٨. ٩٨).

وتعد القصص الإلكترونية مسايرةً لهذا العصر الذى نعيش فيه، والذى يتسم بالتطور التكنولوجى، وأنه عصر الكلمة المسموعة والمرئية، عصر الأجهزة والإلكترونيات، عصر الإنترنت؛ حتى أصبح الأطفال يتعاملون مع الوسائل التكنولوجية بسهولة ويسر، فلم يعد الاعتماد الأساسى على المعلم وحده فى عرض الدرس، وحكاية القصص للأطفال، بل دخلت التكنولوجيا ؛ لتسهم بفاعلية فى توضيح المعلومات، وإضافة الصوت والصورة والحركة؛ حتى يفهم المتعلم بصورة أعمق، ويشد انتباهه، ويشحذ تركيزه، ولا يشعر بملل ولا ضيق أثناء العرض، بل يشعر بمتعة وراحة طوال الوقت. والقصص الإلكترونية تعمل على جذب انتباه الأطفال لسماع القصة، وتركيزهم فى أحداثها، وتشعرهم بالاستمتاع والراحة أثناء الاستماع والعرض، وتساعدهم فى رؤية شخصيات

مماثلة لشخصيات القصة، وتكون لديهم القدرة على التحليل والنقد بشكل أفضل مما سمعوها بشكل تقليدى. كما يتعلم الأطفال عن طريقها كيفية ترتيب الأفكار فى شكل متسلسل، وتكوين جمل ذات معنى، وسرد قصص بعد مشاهدتها وسماعها(ماجدة صالح: ٢٠٠٠. ٨٨).

- **مشكلة البحث** :

على الرغم من أهمية الاستماع ومكانته فى العملية التعليمية، وبين فنون اللغة المختلفة من تحدث وقراءة وكتابة، إلا أنه لا يوجد اهتمام كافٍ بهذا الفن من بين فنون اللغة العربية فى العملية التعليمية؛ فلا يوجد منهج مستقل لتنمية الاستماع النشط ؛ ترتب على ذلك ضعف ملحوظ فى مهارات الاستماع النشط عند المتعلمين فى مختلف المراحل التعليمية بصفة عامة، وفى المرحلة الابتدائية بصفة خاصة. ويؤكد ذلك نتائج البحوث والدراسات، وأهمها: دراسة محمد عويس (١٩٩٩) التى هدفت تحديد مهارات الاستماع لطلاب الصف الأول الثانوي في مناهج اللغة العربية والتى توصلت إلى وجود ضعف فى مهارات الاستماع الناقد لدى الطلاب، وهناك علاقة بين التحصيل واكتساب مهارات الاستماع الناقد. ودراسة نصرة محمد (٢٠٠١)، التى هدفت تقويم أداء تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى مهارات الاستماع، وقد أكدت على انخفاض مستوى التلاميذ فى مهارات الاستماع. ودراسة هدى محمود (٢٠٠١) التى هدفت تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وقد أشارت إلى وجود ضعف فى مهارات الاستماع لدى التلاميذ، وأثبتت فاعلية المداخل المقترحة في تنمية مهارات الاستماع. ودراسة خالد فاروق(٢٠٠٢)،التى أعدت برنامجا لتنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد أشارت إلى ضعف التلاميذ فى بعض مهارات الاستماع والقراءة، وفاعلية البرنامج فى تنميتها، ودراسة ياسر محمد(٢٠٠٢)، والتى هدفت بناء برنامج لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، والتى أشارت إلى ضعف التلاميذ فى مهارات الاستماع وفاعلية البرنامج فى تنميتها،ودراسة هدى مصطفى(٢٠٠٣) التى أعدت برنامجا لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف السدس الابتدائى المتخلفين عقليًا القابلين للتعلم، ودراسة إبراهيم على(٢٠٠٤) التى هدفت معرفة فاعلية برنامج تعليمى فى تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثانى الإعدادى ودراسة نجلاء أحمد (٢٠٠٤) التى هدفت تقويم مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتقويم أداء المعلم لتنمية هذه المهارات من أجل تشخيص الوضع الحالي لتدريس مهارات الاستماع. وقد أكدت تدنى وانخفاض المستوى الحالي لتدريس مهارات الاستماع، وأن التلاميذ عينة البحث لم يتمكنوا من مهارات الاستماع الناقد، وقد أشارت إلى ضعف الطلاب فى مهارات الاستماع وفاعلية البرنامج فى تنميتها، وقد أشارت إلى أنه هناك ضعف لدى التلاميذ فى مهارات الاستماع، وفاعلية البرنامج فى تنميتها.

كما تبين للباحث من خلال إشرافه العام على التربية العملية فى عديد من مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة سوهاج، وحضوره بعض حصص اللغة العربية، أن تلاميذ الصف الخامس الابتدائى لديهم ضعف فى مهارات الاستماع

النشط، وأنهم يستمعون إلى المعلم استماعاً سلبياً دون تفاعل، وتواصل، وتركيز، وفهم، ونقد، وإبداء رأى، أو وجهة نظر، أو تحليل.كما أجرى الباحث بعض المقابلات المقننة مع عدد من معلمى اللغة العربية؛ لمعرفة مدى الاهتمام بالاستماع ومهاراته فى الصف الخامس الابتدائى. وقد أكد هؤلاء المعلمون أنه لا يوجد منهج محدد لتعليم الاستماع، ولا لتنمية مهاراته فى هذه المرحلة، ولا يوجد حصة للاستماع فى خطة اللغة العربية فى الصف الخامس الابتدائى. وأن التلاميذ بحاجة إلى تنمية مهارات الاستماع النشط؛ حيث إنها لها علاقة بتحصيلهم، ودافعيتهم للتعلم، كما أن الدافعية للتعلم لدى التلاميذ منخفضة، ولديهم شعور بالملل والنفور من التعلم.

وقد تبين للباحث أيضاً انخفاض الدافعية لتعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائى، وأنهم ينصرفون عن تعلمها، ولا يقبلون عليها، ولا يهتمون بتحصيل درجات عالية فيها، وينفرون منها باستمرار. وقد أكد ذلك أيضاً معلمو اللغة العربية الذين يقومون بالتدريس لهؤلاء التلاميذ.

وقد أشارعديد من الدراسات إلى انخفاض الدافعية للتعلم لدى المتعلمين فى مختلف المراحل التعليمية، ومختلف المواد الدراسية، من هذه الدراسات : دراسة ستشرو وأبلن (Schraw&Aplin,1998)، ودراسة جانيز(Janes,etal,2000) ودراسة كافلو وآخرين (Ccavallo,etal,2002)، ودراسة مارتيندل وويلى (Martindale&Wiley,2005)،ودراسة أمنية الجندى ونعيمة حسن(٢٠٠٥)، ودراسة نادية سمعان(٢٠٠٥)، ودراسة ثناء محمد وابتسام عبدالعظيم(٢٠٠٧) ودراسة ليلى عبدالله وحياة على(٢٠٠٧)، ودراسة إدريس صالح(٢٠١١)، ودراسة ريهام السيد(٢٠١٢).

وللتأكد من انخفاض الدافعية لتعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، أعد الباحث مقياسا للدافعية لتعلم اللغة العربية لهؤلاء التلاميذ، وتم تطبيقه على عينة بلغ عددها ٣٥ تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بمدرسة باحثة البادية بسوهاج، وأظهرت النتائج انخفاض الدافعية نحو تعلم اللغة العربية لدى التلاميذ عينة البحث.

من خلال العرض السابق يتضح الآتي:

- أهمية الاستماع النشط لدى التلاميذ فى العملية التعليمية.
- أهمية الدافعية للتعلم لدى التلاميذ ودورها فى التعليم والتعلم.
- ضعف تلاميذ الصف الخامس الابتدائى في مهارات الاستماع النشط.
- انخفاض دافعية تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى.
- حاجة التلاميذ منخفضى التحصيل لأساليب مثيرة تنمى مهاراتهم المختلفة.
- أهمية القصص الإلكترونية، ودورها فى جذب الإنتباه وإثارته، وتنمية المهارات.

- **تحديد مشكلة البحث** :

تحددت مشكلة البحث الحالى فى ضعف مستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل فى مهارات الاستماع النشط وانخفاض الدافعية لتعلم اللغة العربية لديهم.

- **أهداف البحث** :

هدف البحث الحالى إلى:

- تنمية مهارات الاستماع النشط لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل.
- تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل.
- التعرف إلى نوع العلاقة الارتباطية بين مهارات الاستماع النشط والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل.

- **أسئلة البحث** :

حاول البحث الحالى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أثر البرنامج المقترح القائم على القصص الإلكترونية فى تنمية مهارات الاستماع النشط لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل؟
- ما أثرالبرنامج المقترح القائم على القصص الإلكترونية لتنمية مهارات الاستماع النشط على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل ؟
- ما نوع العلاقة الارتباطية بين مهارات الاستماع النشط والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل فى ضوء البرنامج القائم على القصص الإلكترونية ؟

- **فروض البحث** :

حاول البحث الحالي اختبار صحة الفروض الآتية:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل قبل دراسة البرنامج وبعده في اختبار مهارات الاستماع النشط لصالح التطبيق البعدى.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى(٠,٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل قبل دراسة البرنامج وبعده في مقياس الدافعية للتعلم لصالح التطبيق البعدى.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل فى اختبار الاستماع النشط ودرجاتهم فى مقياس الدافعية للتعلم فى التطبيق البعدى.

- **حدود البحث** :

اقتصر البحث الحالي على:

- مهارات الاستماع النشط المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى، والتى ستسفر عنها آراء السادة المحكمين.
- مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل بمدرسة باحثة البادية بمدينة بسوهاج بلغ عددها (٣٠) ثلاثين تلميذا،وقد تم تحديدها فى ضوءالاختبار التشخيصى، وآراء المعلمين، واختبار الفصل الدراسى الأول.

- **المواد التعليمية وأدوات البحث** :

قام الباحث بإعداد المواد التعليمية الأدوات البحثية الآتية:

- قائمة بمهارات الاستماع النشط المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى.
- البرنامج المقترح .
- دليل المعلم.
- اختبار تشخيصى فى اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى.
- اختبار الاستماع النشط.
- مقياس الدافعية لتعلم اللغة العربية.

- **منهج البحث** :

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي، وذلك باستخدام مجموعة بحثية واحدة يتم التطبيق عليها قبليا وبعديا؛ بهدف قياس فاعلية برنامج مقترح قائم على القصص الإلكترونية في تنمية مهارات الاستماع النشط والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل.

- **أهمية البحث** :

ترجع أهمية البحث الحالي إلى ما يلي:

- يقدم قائمة بمهارات الاستماع النشط المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى.
- يقدم اختباراً لمهارات الاستماع النشط، يمكن الاستعانة به فى قياس هذه المهارات.
- يقدم مقياساً للدافع للتعلم يمكن الاستعانة به؛ للحكم على دافع التلاميذ للتعلم.
- قد يفيد المعلمين فى تنمية مهارات الاستماع النشط لدى تلاميذهم.
- قد يفيد مخططى وواضعى المناهج فى الاهتمام بمهارات الاستماع النشط.
- قد يفيد واضعى المناهج ومنفذيها فى الاهتمام بالتلاميذ منخفضى التحصيل.
- قد يفيد المعلمين فى الاهتمام بتحسين الدافع للتعلم لدى منخفضى التحصيل.

- **مصطلحات البحث** :

- **القصص الإلكترونية** :

عرفها محمد مرسى ووفاء سلامة(٢٠٠٤: ٤٦٧) بأنها مجموعة من الحكايات المؤلفة تعمل على وسيط إلكترونى من خلال إسطوانة الليزر أو إسطوانة مدمجة، مع إضافة بعض التقنيات الجديدة: كالصوت والصورة واللون والرسوم الكرتونية والأشخاص والخط الدرامى والعقدة، ولها زمان ومكان، وتهدف إلى التعليم والإمتاع والتسلية . وعرفها حسام مازن(٢٠٠٤: ١٤١) بأنها قصص على شكل برمجيات إلكترونية محوسبة(تعد وتقدم بالحاسوب). وتعرف القصص الإلكترونية إجرائيا فى هذا البحث بأنها مجموعة من القصص الهادفة المتوفر فيها عناصر القصة من أحداث وشخصيات وعقدة وزمان ومكان وسرد وحوار، تقدم من خلال وسيط إلكتروني (الكمبيوتر) من خلال إسطوانات الليزر أو الإسطوانات المدمجة .

- **الاستماع النشط** :

يمكن تعريف الاستماع النشط فى هذا البحث بأنه: سلوك نشط يتطلب تمكن تلاميذ الصف الخامس الابتدائى من بعض المهارات أهمها: التفاعل مع المادة المسموعة، والتواصل، وتحمل مسئولية، والاهتمام بالرسالة، وفهمها، وتكوين المعنى، وتدوين الملاحظات، والقدرة على ترجمة النص المسموع إلى ألفاظ و كلمات و جمل و فقرات لها علاقة بالنص، والتركيز والانتباه، وبذل المجهود ليس فقط لفهم ما يقال ولكن لفهم ما وراء ذلك من أحاسيس ومشاعر المتحدث، والقدرة على التعرف ذهنيا على النقاط المهمة في كلام المتحدث، والتفكير في أسئلة أونقد لهذه النقاط .

- **الدافعية للتعلم** :

عرفها فاروق عبد الفتاح (١٩٩١: ٣) بأنها: الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهى هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعد من المكونات المهمة للنجاح المدرسي. وعرفها عبد اللطيف خليفة (١٩٩٧: ١٠) بأنها استعداد الفرد لتحمل المسئولية والسعى نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التى تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل. ويمكن تعريف الدافعية للتعلم فى هذا البحث بأنها: استعداد ورغبة تلاميذ الصف االخامس الابتدائى منخفضى التحصيل للتعلم والتفوق والأداء الجيد وتحقيق الأهداف المنشودة ، وتحسين مستواهم فى اللغة العربية .

- **منخفضو التحصيل**:

يُعَرف التلاميذ منخفضو التحصيل بأنهم تلاميذ لديهم قدرة كافية للاستمرار فى الدراسة بالفصول العادية، ويحصلون على درجة من التحصيل تصل إلى ٣٠٪ من الدرجة الكلية بالقياس المدرسى (Elder,1997.238).

وتُعرف هدى عبد الفتاح التلميذ منخفض التحصيل(٢٠٠٦: ٤١) بأنه: التلميذَ الذى يحصل على درجات أقل من زملائه العاديين فى الاختبارات المدرسية والاختبارات التشخيصية، ويمكن تعليمه بفاعلية عن طريق توفير استراتيجيات تتناسب مع قدراته .

ويمكن تعريف التلاميذ منخفضى التحصيل فى هذا البحث بأنهم: تلاميذ الصف الخامس الابتدائى الذين لديهم قدرة كافية للتعلم مع زملائهم فى الفصول العادية، ويحصلون على درجة أقل من ٣٠٪ من الدرجة الكلية فى الاختبار التشخيصى فى اللغة العربية فى الفصل الدراسى الأول، ودرجات الفصل الدراسى الأول فى اللغة العربية، وآراء المعلمين بالمدرسة.

- **الإطار النظرى** :
- **أولاً: القصص الإلكترونية** :
- **ماهية القصص الإلكترونية** :

تعد القصص الإلكترونية أحد أساليب عرض القصص على الأطفال فى مراحل عمرية مختلفة، وهذا الأسلوب يعد مواكبة للتطور التكنولوجى الذى يشهده العصر فى جميع المجالات، وخاصة العملية التعليمية؛ حيث تسعى عديد من الأبحاث الآن إلى الحد من الملل والرتابة السائدة فى التدريس التقليدى،

فظهر التعلم الإلكتروني، والألعاب الإلكترونية، والنمذجة الإلكترونية، والمحاكاة الإلكترونية، والقصص الإلكترونية.

والقصص الإلكترونية نمط جديد من أنماط تقديم القصص للأطفال فى مراحل عمرية مختلفة يستمتع بها الأطفال، وتعمل على جذب إنتباههم، وإثارتهم وتشويقهم، وتجعلهم فى حالة تركيز طوال الوقت؛ حيث إنها تخاطب السمع والبصر، ويرون الأحداث والشخصيات ويستمعون إلى أصوات مختلفة، كل شخصية لها صوتها وحركاتها الخاصة، كما أن بها الموسيقى وعوامل كثيرة لجذب الإنتباه.

ويتفق عديد من الباحثين (حسام مازن: ٢٠٠٤)، (محمد مرسى، وفاء سلامة: ٢٠٠٤)، (إيمان مهران: ٢٠٠٩) على أن القصص الإلكترونية مجموعة من الحكايات والقصص تقدم فى شكل إلكترونى من خلال وسيط إلكترونى (الكمبيوتر)، وتقدم على إسطوانات الليزر أو الإسطوانات المدمجة، وهذه القصص تتوافر فيها كل شروط القصة وعناصرها من حبكة وأحداث وزمان ومكان وشخصيات وحوار وسرد، كما أنها تكون هادفة لتنمية جوانب إيجابية.

فالقصة كتاب يؤلف لتزويد الطفل بالخبرات غير المباشرة ولتحقيق السعادة والمتعة والتسلية لدى الطفل، وتقوم على الحكاية والأحداث والعقدة والحل والشخوص والزمان والمكان والهدف المنوط بها(حسن شحاتة: ١٩٩٤. ٩٩). والقصص الإلكترونية ينطبق عليها نفس المفهوم والشروط والعناصر، إلا أنها تقدم بشكل تكنولوجى، فيه إثارة وتشويق ومتعة أكثر، وتركيز من جانب المستمعين.

ويقدم الباحث فى هذا البحث القصص الإلكترونية على جهاز الكمبيوتر، ومن خلال الإسطوانات المدمجة، ويتم انتقاء هذه القصص بحيث تكون مناسبة للمرحلة العمرية التى تقدم لهم، ومتوافر فيها عناصر القصة وشروطها وأن يكون لها هدف إيجابى بالنسبة للطفل.

- **أهمية القصص الإلكترونية ومحاسنها** :

تشمل أهمية القصة الإلكترونية فوائد القصة عامة، بالإضافة إلى فوائد القصة الإلكترونية خاصة، ومن فوائد ومميزات القصة عامة التى تحملها القصة الإلكترونية أن القصة أكثر الأجناس الأدبية انتشارا وشيوعا بين الأطفال، واشدها جاذبية لهم، والأطفال يحبون سماع القصص بطبعهم، ومشاهدتها ورؤيتها؛ فيعيشون أحداثها، وينفعلون بها فرحا وحزنا، غضبا أو رضا، أمنا أو خوفا(سمير عبدالوهاب: ٢٠٠٢. ٢١٧).

وتؤدى القصة دوراً كبيراً فى تربية الابناء؛ فهى تعمل على تصوير جوانب الحياة، وتعبر عن العواطف الإنسانية، وتساعد على الووصول للمثل والعليا، وتساعد على تكوين اتجاهات ايجابية وواضحة(صابر حجازى: ٢٠٠٦. ٧٠).

ويرى حسن شحاتة(٢٠٠١: ١٧٤) أن الأسلوب القصصى من أفضل الوسائل التى نقدم عن طريقه ما نقدمه للأطفال، سواء أكان ذلك قيما أم معلومات.

ويذكر سمير عبدالوهاب(٢٠٠٢: ٢١٨) أن للقصة دوراً فى اكتساب اللغة وزيادة المحصول اللغوى للطفل، ومن ثم المفاهيم اللغوية لديه، وتنمية مهاراته اللغوية؛ فالإكثار من الحكايات والقصص يزيد من نمو المحصول اللغوى للطفل، ويزداد بالتالى فهمه وتعبيره.

أما عن الفوائد الخاصة للقصة الإلكترونية:

- تقضى على الملل السائد فى الجو التقليدى.
- تساعد على التركيز والإنتباه للأحداث.
- جذب الإنتباه والإثارة والتشويق لدى المستمع.
- تخاطب حاستى السمع والبصر فى آن واحد.
- تشمل كل عناصر القصة وشروطها وأهدافها.
- توفر الوقت والجهد المطلوبين لقراءة القصة.
- تمكن الطفل من إعادة سماع القصة أكثر من مرة.
- تجسد شخصيات القصة؛ فيراها الطفل وكأنها واقع.
- تجعل الطفل يعيش مع أحداثها أثناء مشاهدته وسماعه لها.
- تنمى حواس الطفل المختلفة كالبصر والسمع.
- تجعل المستمع نشطا ويقظا طوال الوقت.
- قلة تكلفتها حيث من خلال إسطوانة مدمجة على جهاز كمبيوتر.
- تساير روح العصر والتطور التكنولوجى فى العملية التعليمية.

- **شروط القصص الإلكترونية ومواصفاتها** :

هناك مجموعة من الشروط والمواصفات التى تصمم فى ضوئها القصص الإلكترونية؛ حتى تنجح فى تحقيق أهدافها أهمها(محمد مرسى، وفاء سلامة: ٢٠٠٤)،(فهيم مصطفى: ٢٠٠٨):

- الإخراج: أن يكون إخراجها فى جو من المتعة والتشويق والإثارة؛ بحيث يشمل الصوت والحركة والألوان والموسيقى.
- المضمون: أن يكون للقصة أفكار معينة ومحتوى وقيم وسلوكيات تسعى إلى تحقيقها.وأن يبتعد مضمون القصة عن المواقف المخيفة والمزعجة، فينبغى أن تتضمن مواقف مريحة ومشاهد محببة للأطفال فيها حب ومرح.
- الحجم: أن تكون القصة مناسبة من حيث الحجم ؛ فلا تكون طويلة تدعو إلى الملل من جانب المستمع والمشاهد.
- الهدف: ينبغى أن يكون للقصة هدف تسعى لتحقيقه سواء أكان هدفاً اجتماعيا أم لغويا أم خلقيا....إلخ.
- البناء الفنى: أن تشمل القصة جميع العناصر من بداية ونهاية وعقدة وشخصيات وسرد وحوار، وأن تتسلسل الأحداث تسلسلا منطقيا، وأن تكون البداية مثيرة ومشوقة، وتكون النهاية مناسبة ومنطقية وسعيدة.
- العرض: أن يتنوع عرض القصة من حيث الصور والحركة والألوان والإثارة، وأن يكون زمن العرض مناسبا، وأن يكون العرض مثيرا وجذابا؛ لتقليل الملل.
- الاستخدام: أن تكون القصة سهلة الاستخدام؛ بحيث توجد خيارات مساعدة، ويستطيع الطفل أن يتحكم فى العرض وسرعته، وفى استرجاع الصور والأحداث.

- **عناصر القصص الإلكترونية وبنائها الفنى** :

القصة الإلكترونية لها بناء فنى وعناصر لا بد أن تتوافر فيها حتى تكون قصة ناجحة، وهى:

- البداية: للقصة الإلكترونية بداية، يفتتح بها المؤلف الأحداث، وينبغى أن تكون البداية مثيرة وجذابة ومشوقة.
- الحدث: وهو عنصر من عناصر القصة، فلابد أن تدور القصة حول أحداث معينة، يشعر بها المستمع والمشاهد.
- العقدة: وهى التى تتأزم عندها الأحداث، وتثير الإنتباه، وتدعو للتفكير، وتشعر المستمع والمشاهد بوجود مشكلة تحتاج إلى حل.
- النهاية: وفيها تنتهى الأحداث، وقد تكون نهاية مفتوحة(لا يقدم فيها الحل، بل يترك للمستمع والمشاهد)، أو نهاية مغلقة(يقدمٍ فيها الحل).
- الشخصيات: وهى كل الكائنات التى تؤدى أدواراً فى القصة سواء أكانت رئيسة أم ثانوية.
- الزمان والمكان: ويقصد بالزمان العصر الذى تتم فيه الاحداث. أما المكان فهو البيئة التى تدور فيها الأحداث.
- السرد والحوار: والسرد هو حكاية الأحداث، أما الحوار فهو ما يتم بين شخصيات القصة.
- الجو النفسى: وهو الحالة الانفعالية التى تسود فى القصة كالحزن والفرح والأمل والتفاؤل والسعادة... إلخ.
- الأسلوب: ويقصد به طريقة عرض القصة من حيث اللغة والألفاظ والكلمات المستخدمة، وينبغى أن يكون الأسلوب مناسباً للمرحلة العمرية.

- **المضامين التربوية للقصص الإلكترونية** :

هناك عديد من وسائط التربية الإلكترونية، كالألعاب الإلكترونية والنمذجة الكمبيوترية، والمحاكاة الكمبيوترية، والصحافة الإلكترونية، والبرمجيات، والقصص الإلكترونية، وهذه الوسائط تسمح بنقل المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم إلكترونياً للمتعلمين. والقصص الإلكترونية من أهم وسائط التربية الإلكترونية التى تؤدى دوراً مهماً فى حياة الأطفال؛ حيث إنها تحمل اتجاهات إيجابية وقيماً تربوية مفيدة، كما أنها تكسب الأطفال والتلاميذ سلوكيات مفيدة وإيجابية، وذلك عن طريق ما تحتوى عليه من رسومات وصور وألوان وأحداث وأفكار وأهداف ومفاهيم تربوية.

وتتضمن القصص الإلكترونية عديداً من القيم التربوية، منها: القيم الأخلاقية، كالصدق والأمانة والصبر واحترام الكبير، والقيم الاجتماعية، كالحب والتعاون مع الآخرين، والمشاركة والتعاون مع الأصدقاء، والقيم السياسية، كحب الوطن والولاء له، والقيم الاقتصادية، كالمحافظة على الوقت، وترشيد الاستهلاك، والادخار، والقيم الجمالية، كحب النظافة والنظام والتناسق ورؤية الأشياء جميلة.

- **كيفية عرض القصص الإلكترونية** :

يتم عرض القصص الإلكترونية كما يلى:

- يعرض المعلم ملخصاً سريعاً للقصة قبل عرضها إلكترونياً بغرض التمهيد والتعرف عليها.

- يعرض المعلم بعض الصور أو الرسومات المرتبطة بالقصة قبل عرضها إلكترونيا.
- يقلد المعلم بعض الحركات والأصوات المصاحبة للقصة الإلكترونية.
- يتابع المعلم الأطفال أثناء العرض؛ ليتأكد من انتباه الأطفال للقصة.
- يتوقف المعلم بعض الوقت عن عرض القصة للإثارة، وشد الإنتباه، ثم يعود للعرض؛ حتى يشعر المستمع والمشاهد بالشغف والرغبة فى استكمال أحداث القصة.
- يناقش المعلم الأطفال فى أحداث القصة بعد عرضها إلكترونياً.
- يطلب من الأطفال إعادة رواية القصة بعد عرضها إلكترونياً، وقد يتم الاستعانة ببعض الصور المساعدة.
- يكلف المعلم الأطفال ببعض الأنشطة المرتبطة بالقصة بعد عرضها إلكترونياً. كتمثيل أدوار، أوتقمص شخصيات، أو ترتيب صور لأحداث القصة وشخصياتها ومشاهدها، أوممارسة بعض السلوكيات المرتبطة بالقصة.
- يوجه المعلم فى نهاية العرض مجموعة من الأسئلة كتقويم بعد عرض القصة إلكترونيا، للتأكد من مدى الاستماع الجيد والمشاهدة الجيدة للقصة.

- **ثانياً : مهارات الاستماع النشط :**

- **مفهوم الاستماع النشط :**

يقصد بالاستماع فهم الكلام، أو الانتباه إلى شىء مسموع، كالاستماع إلى متحدث، بخلاف السمع الذى هو حاسة الأذن، ومنه السماع وهوعملية فسيولوجية يتوقف حدوثها سلامة الأذن، ولا يحتاج إلى إعمال الذهن أو الانتباه(حسن شحاتة: ١٩٩٣. ٧٥).

والاستماع النشط سلوك نشط يعنى قدرة المتعلم على ترجمة النص المسموع إلى ألفاظ و كلمات و جمل و فقرات لها علاقة بالنص، والتفاعل مع المادة المسموعة، والتواصل، وتحمل مسئولية، والاهتمام بالرسالة، وفهمها، وتكوين المعنى، وتدوين الملاحظات، ، والتركيز والانتباه، وبذل المجهود ليس فقط لفهم ما يقال ولكن لفهم ما وراء ذلك من أحاسيس ومشاعر المتحدث، والقدرة على التعرف ذهنيا على النقاط المهمة في كلام المتحدث، والتفكير في أسئلة أونقد لهذه النقاط .

- **الاستماع النشط والاستماع السلبى :**

هناك فرق بين الاستماع االنشط والاستماع السلبى؛ حيث إن المتعلم قد يستمع إلى المعلم، أو إلى قصة أو شىء معين، ولكنه دون أن يعى ما يستمع إليه، ولا يتفاعل معه،ولا يتعدى استماعه إلى التواصل وإدراك المعانى والتركيز على النقاط المهمة، والتفكير فى أسئلة ووجهات نظر حول ما يسمعه، حينئذٍ يكون الاستماع سلبيا، أما الاستماع النشط ففيه يكون المستمع إيجابيا منتبها، يتواصل مع المادة المسموعة، يفهم ما يسمع ويركز فيه، يدرك ما وراء الكلام من أحاسيس ومشاعر لدى المتحدث، له وجهة نظر وينقد ما يسمع، مهتم بالرسالة، يتحمل المسئولية، ويدون ملاحظاته أثناء عملية الاستماع، وبذلك

فالمستمع النشط عليه دور كبير فى عملية الاستماع يختلف عن المستمع السلبى.

- **أهمية الاستماع النشط فى العملية التعليمية**:

يعد الاستماع عاملاً مهماً فى عملية الاتصال؛ حيث إنه يؤدى دوراً مهماً فى عملية التعليم والتعلم، فالأطفال يتعلمون عن طريق الاستماع أكثر ما يتعلمونه عن طريق الكلام، كما أن الاستماع من أهم فنون اللغة إن لم يكن أهمها على الإطلاق، وذلك لأن الناس يستخدمون الاستماع والكلام أكثر من استخدامهم للقراءة والكتابة(على مدكور: ١٩٩١. ٧٣).

وتزداد أهمية الاستماع، ولاسيما فى العصر الحاضر، عصر التقدم التكنولوجى والكلمة المسموعة والمنطوقة، والمرئيات والقنوات الفضائية والإنترنت. والاستماع له الدور الفاعل في حياة الفرد فهو أكثر نشاط يمارسه في حياته مقارنة بمهارات اللغة الأخرى، كما أن الاستماع أحد فنون اللغة التى تساعد الطفل على نمو مهاراتها. وهو الأساس الذى تبنى عليه باقى فنون اللغة؛ لأنه يسبق القراءة والكتابة والتحدث .

ويذكر حسن شحاتة (١٩٩٣: ٧٦) أن الاستماع مهم فى العملية التعليمية؛ حيث إنه يشكل جزءا حيويا فى البرنامج المدرسى، فمعظم أوقات الحصص داخل الفصول تخصص للعمل الشفهى. والاستماع جزء حيوى في معظم برامج تعليم اللغة، وهو شرط أساسي وضرورى لتعلم فنون اللغة الأخرى، ولنجاح العملية التعليمية؛ لذلك فإننا فى حاجة لتدريب التلاميذ على مهارات الاستماع منذ المراحل الأولى فى التعليم .

والاستماع النشط يساعد التلاميذ على قول ما يدور في أذهنهم، وأن الاستماع السلبى أو السماع دون تركيز يؤدى إلى الإحباط، ونقص الدافعية للتعلم، والنفور وشرود الذهن، وعدم الاستمتاع بالدرس.

وبالاستماع يبدأ الطفل فى المدرسة؛ لأنه لا يتهيأ له إلا إذا كان قادراً على أن يستمع فيفهم، ويتحدث فيسمع ويفهم ما يدور فى نفسه، وينمو بهذا فى خبراته ولغته وفكره، كما أن التلميذ يستمع من مدرسيه ومن زملائه وممن يحيطون به فى المدرسة، ويستمع من المذياع والتليفزيون؛ ولما يستمع إليه أثره فى تعلمه وثقافته(محمد ظافر ويوسف حمادى: ١٩٩٤. ١٢٨).

والاستماع فى كل ذلك لا بد أن يكون استماعاً نشطاً، وليس استماعاً سلبياً، ذلك الاستماع الذى يتطلب من الفرد تحمل المسئولية، والتفاعل مع النص المسموع، وتحديد الهدف، والتواصل، وتدوين الملاحظات، والفهم والنقد، والتركيز والمشاركة الإيجابية مع المعلم.

فوضوح الكلام ليس كافيا لتحقيق الاتصال الفاعل، بل لابد من استعداد المستمع لتلقي الرسالة ذهنيا ونفسيا؛ حتى يتحقق الاستماع النشط الفاعل ويتحقق الفهم والتفاعل بين المستمع والمادة المسموعة. وهذا الفهم والتفاعل من المستمع لا يتحققان بالاعتماد على المعانى الظاهرية فقط، بل بالتركيز على المعانى الخفية فى النص، وذلك بملاحظة نبرات الصوت للمتحدث نظراته

وتعبيراته، وربط ذلك بالكلمات والجمل، حتى يحدث الفهم الصحيح والتواصل المثمر، والتفاعل الجيد مع النص.

وقد أكدت دراسات عديدة على أهمية الاستماع وضرورة تنميته فى مختلف المراحل التعليمية، لما له أثر فى التحصيل الدراسى وفى جميع جوانب العملية التعليمية، من هذه الدراسات ما يلى:

دراسة وجدى فرج (٢٠٠٢) التى هدفت إعداد برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع فى اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي. وكان من نتائجها أن تنمية مهارات الاستماع لدى التلاميذ. ودراسة أسماء سيف النصر (٢٠٠٣) التى هدفت معرفة أثرالأنشطة اللغوية القائمة على استخدام الأغنية والإملاء والحوار لتنمية مهارات الاستماع في اللغة الانجليزية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وكان من نتائجها تنمية مهارات الاستماع لديهم وارتفاع الدافعية للمشاركة والاستماع لدى التلاميذ، ودراسة إبراهيم على (٢٠٠٤) التى هدفت التعرف إلى فاعليته برنامج في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وكان من نتائجها فاعلية البرنامج، فى تنمية مهارات الاستماع والكفاءة اللغوية، و دراسة عزة صلاح (٢٠٠٥) إلى معرفة أثر استخدام الطرائف اللغوية على تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وكان من نتائجها فاعلية الطرائف اللغوية في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ودراسة آرثر (Arthur.s, 2006) التى هدفت معرفة أثر برنامج تلفزيوني تربوي صمم لأطفال بعمر (٤- ٨) سنوات وهو عبارة عن قصتين لمارك براون وكان من نتائجها نمو اللغة لدى المجموعة التجريبية، وقدرتهم على تطوير لغتهم في المستقبل، وتحسن واضح في فهم المسموع، ودراسة جراهام وماكرو (Graham & Macaro ,2008) التى هدفت معرفة أثر إستراتيجية تعليم مهارة الاستماع للمتعلمين ذوي المستوى دون المتوسط من الفرنسيين، وكان من نتائجها فاعلية البرنامج فى تحسين أداء المستمعين ، وزيادة ثقتهم بأدائهم حول الاستماع.

- **عمليات ومراحل الاستماع النشط** :

هناك فرق بين السماع والاستماع؛ فالسماع يعنى وصول أصوات إلى حاسة السمع دون التركيز والانتباه، أما الاستماع فيعنى التركيز والإنتباه إلى أصوات معينة. وبذلك فالسماع هو أول مراحل عملية الاستماع النشط، وإذا وقف الاستماع عند هذه المرحلة أصبح استماعا سلبيا وليس نشطا. وتمر عملية الاستماع النشط بمجموعة من العمليات والمراحل هى(على مدكور: ١٩٩١. ٧٥،٧٦):

- **السماع** :

وهي مرحلة استقبال الصوت عن طريق حاسة السمع، وهذه عملية تحدث بطريقة تلقائية ولا تعد استماعا نشطا مالم يبدأ المستمع في المراحل التالية لهذه المرحلة .

- **الفهم**:

وتتضمن مرحلة الفهم معالجة المعلومات. فعندما نستطيع الوصول إلى مكان معين وصفه لنا أحد الأفراد عن طريق الكلام، حينئذ يكون الفهم للاستماع .

- **التفسير** :

وفي مرحلة التفسير يحاول المستمع أن يضع معنى للمعلومات التي تم استقبالها وذلك طريق ربطها بالخبرات السابقة التي لديه .

- **التقويم**:

ومرحلة التقويم يقوم فيها المستمع بتحليل الأحداث والتمييز بين الحقائق والآراء الشخصية، ويتم فيها الحكم على مدى صحة المادة المسموعة ، والمقارنة بينها وبين ما لديه من أفكار.

- **الاستجابة** :

وفي هذه المرحلة يقوم المستمع بسلوك لفظى أو غير لفظى لإعلام المتحدث أنه فهم أو أنه لم يفهم الرسالة . فمن السلوك اللفظى طرح سؤال أو التعليق على المسموع. كما يمكن للمستمع أن يستخدم سلوكا غير لفظى كتحريك الرأس للإشارة بالموافقة أو الرغبة في الاسترسال في الحديث أو أي إشارة أخرى يرسلها المستمع للمتحدث ليوصل بها إستجابة معينه .

- **التذكر**:

ومرحلة التذكر آخر مرحلة من مراحل الاستماع النشط وتعنى استعادة الرسالة أو المادة المسموعة التي تم استقبالها، وتكون درجة التذكر عالية وقوية فإذا كان هناك مشاركة وتفاعل وتدوين ملاحظات أثناء الاستماع فإن التذكر سيكون أعلى مما لو لم يكن.

- **بعض عادات المستمع النشط**:

هناك بعض العادات التى لابد أن تتوفر لدى المستمع النشط أهمها(محمد مجاور: ١٩٩٨. ٩٤):

- أن يعرف الغرض من الاستماع .
- أن يجلس بعيدا عن معوقاتٍ ومشتتات الاستماع.
- أن ينظر إلى المتحدث دائما متابعا لحديثه .
- أن يركز انتباهه مع المتحدث.
- أن يربط بين أفكار المتحدث، ويدرك العلاقات بينها.
- أن يتذكر النقاط المهمة فيا يسمع.
- أن يربط كلام المتحدث بخبراته السابقة.
- أن يلاحظ الأمثلة والشرح والعرض والقصة، ويربط بينها، للوصول لهدف المتحدث.
- أن يفهم ما يقوله المتحدث قبل أن يحكم عليه.
- أن أن يزن حديث المتحدث بمعيار الاستيعاب والشمول.
- أن يكون له وجهة نظر فيما المادة المسموعة.
- أن يربط بين وجهة نظر المتحدث وخبراته.

- **أسس تعليم وتنمية الاستماع النشط** :

هناك بعض الأسس التى يستند إليها تعليم الاستماع النشط وتنميته، يمكن إبرازها فيما يلى(حسن شحاتة:١٩٩٣. ٧٧- ٧٩):

- الانتباه: وهو عنصر أساسى ومهم لسماع النص المسموع وفهمه وتفسيره فيحتاج التلميذ إلى الانتباه والتركيز فيما يسمع؛حتى يكون الاستماع نشطا.

- تجنب عوامل التشتيت: فينبغى على المستمع أن يبتعد عن مشتتات الاستماع كالتركيز على المتحدث أكثر من النص المسموع، التأثر بإنفعالاته.
- الفهم والاستيعاب: فعلى المستمع أن يبذل قصارى جهده حتى يفهم مايستمع إليه، ويدرك الفكرة الرئيسة، والأجزاء؛ حتى يكون مستمعا نشطا.
- التفسير: وهو أيضا مهم للاستماع، فلابد للمستمع أن يفسر ما يستمع إليه فى ضوء خبراته السابقة، وما ييعرضه عليه النص المسموع من معانى جديدة.
- النقد: فعلى المستمع أن يكون له رأى ووجهة نظر فيما يستمع إليه، وألا يقبل كل شىء كما هو، بل عليه ظان يحلل الآراء والحقائق، ويكتشف المتناقضات، حتى يكون مستمعا نشطا وفاعلا.
- اليقظة : وهى أن يبتعد المستمع عن النوم، فلا يصح أن يستمع التلميذ إلى النص وهو نائم، كما لا يصح أن يحدث التعلم أثناء النوم .

- **خصائص الاستماع النشط**:

توجد بعض السمات والخصائص للاستماع النشط، يتصف بها الشخص الذى يستمع إلى النص؛ حتى يكون مستمعا نشطا، وهى:

- فهم النص: فالاستماع النشط يتطلب من المستمع أن يفه ما يسمع، سواء للمعلومات اللفظية أو غير اللفظية.
- الاهتمام بالنص: يتميز المستمع النشط باهتمامه بالرسالة وبالنص المسموع؛ حتى يفهمه جيدا.
- تحمل المسئولية: فالمستمع النشط عليه مسئولية أثناء عملية الاستماع، وهى وصول الرسالة إليه، وإدراكها، فهو يسعى جاهداً للتمكن منها.
- التفاعل: بحيث يتفاعل المستمع مع المتحدث والمادة المسموعة ويندمج معها.
- الاستماع إلى النص كاملا: فالمستمع النشط يستمع إلى النص أو القصة أو المادة المسموعة كاملة؛ حتى يفهم كل محتواها وأحداثها.
- تدوين الملاحظات: يقوم المستمع النشط بتدوين بعض الملاحظات أثنا ء عملية الاستماع، والى تساعده على الفهم والاستيعاب.
- النقد: حيث يبدى المستمع النشط رأيه فيما يسمع، ويفكر فيه وينقده نقداً إيجابيا، مبينا وجهة نظره، رافضا لما لا يتفق مع رأيه.
- النظر إلى المتحدث: فمن صفات المستمع النشط أن يوجه نظره إلى المتحدث أو إلى مشاهدة القصة إذا كانت إلكترونية، وذلك دليل الاهتمام به.
- الالتفات إلى المعلومات الخفية فى النص، ليس الظاهرة فقط.
- التركيز على الالمادة المسموعة ، وليس على المتحدث وأفعاله وشخصيته.
- تقبل الرأى الآخر، وإبداء وجهة النظر، والمرونة فى الحكم على المادة المسموعة.
- التركيز على النقاط المهمة فى النص.
- طرح الأسئلة حول النص المسموع أو القصة.
- الإيجابية والتواصل: وهى أن يبدى المستمع أنه يفهم ما يسمع، ويظهر ذلك فى حركاته وإشاراته، وتعبيراته، وتعليقاته.
- العلاقة الطيبة: فالمستمع النشط له علاقة حميمة وطيبة مع المتحدث إذا كان شخصاً مباشرا، أما إذا كان من خلال جهاز؛ فالمستمع يتقبل المتحدث ويكن له كل تقدير واحترام.

وهناك بعض النقاط الهامة للاستماع بفاعلية:

- إعداد البيئة والمناخ المناسب من خلال تقليل أسباب التشويش وأي عوائق ملموسة أو أي سبب لقطع الحديث.
- أن يكون المستقبل أكثر تجاوبا لحديث المرسل من خلال تركيزه على الفكرة الرئيسة في الحديث (الرسالة)، واستخلاص مضمونها وما يود أن يرسله المرسل.
- أن يتحكم المستقبل في مشاعره بحيث لإينتابه أي مشاعر تجاه المرسل تعمل على عدم تقبله لرسالته ويكون موضوعيا.
- أن يقيم المستقبل ما يسمعه وما يريد أن يرسله إليه المرسل ويناقشه فيه وينتبه لما يقوله.

- **ثالثاً : الدافعية للتعلم فى العملية التعليمية:**
- **ماهية الدافعية للتعلم:**

الدافعية للتعلم من أهم الأهداف التعليمية التى يتطلع إليها أى نظام تربوى؛ حيث إن لها آثارها المهمة على تعلم التلاميذ وسلوكياتهم، ومن هذه الآثار: توجيه السلوك نحو الأهداف، وزيادة الجهد والطاقة والمثابرة لدى التلميذ، وزيادة قدرة المتعلم على معالجة المعلومات؛ مما يسهم فى تحسن الأداء (Ormod:1995).

ويمكن تعريف الدافعية للتعلم بأنها: القوة الذاتية التى تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غايات معينة يشعر بالحاجة إليها أو أهميتها بالنسبة له، وهى سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف وصيانة هذا السلوك والمحافظة عليه(Petri&Govern,2004).

ويقصد بالدافعية للتعلم: حالة خاصة من الدافعية تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمى، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق(فيصل الربيع: ٢٠١١. ٧٣).

والدافعية للتعلم : هي مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف المشودة وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم ، وبدونها لا يحدث التعلم الفعّال.

والدافعية للتعلم تعنى الرغبة أو الميل إلى أداء المهام التعليمية بسرعةٍ وبأفضل طريقة ممكنة، أحدهما أو كلاهما، ويتضمن الدافع للتعلم أنماطا متباينة من السلوك، ويتدخل فيه عنصر التحدى(أحمد عبدالخالق ومايسة النيال:١٩٩١. ٦٣٨).

ويعرفها فاروق عبدالفتاح (١٩٩١: ٥) بأنها الرغبة فى الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتى يوجه وينشط السلوك، ويعتبر من المكونات الأساسية للنجاح المدرسى.

ويعرفها على حسانين(١٩٩٩: ١٨٦) بأنها الرغبة فى الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح فى كثير من المواقف التعليمية.

ويعرفها عبداللطيف خليفة (٢٠٠٦: ١٧) بأنها استعداد الفرد لتحمل المسئولية والسعى نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التى قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل.

والدافع للتعلم أيضاً هو رغبة المتعلم وميله إلى رفع مستوى تحصيله الدراسى، بحيث يؤدى هذا إلى بذل المزيد من الجهد وقضاء الكثير من الوقت المثمر فى عملية التعلم والتحصيل على أعلى ما يستطيع من درجات علمية وبتقديرات ونسب ممتازة(كمال زيتون: ٢٠٠٣. ٤٤٦).

ويرى فؤاد أبوحطب وآمال صادق(١٩٩٠: ٣٦٠) أن الدافعية للتعلم تعنى تحقيق شىء صعب والتحكم فى الموضوعات أو الأفكار ، وتناولها وتنظيمها، وأداء ذلك بأكبر قدر من السرعة والاستقلالية، والتغلب على العقبات، وتحقيق مستوى مرتفع من التفوق، وتقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة ، والطموح والمثابرة والتحمل.

وتعرف الدافعية للتعلم بأنها: ميل المتعلم لممارسة نشاطات أكاديمية تدفعه للانتباه للموقف التعليمى، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه؛ حتى يتحقق الهدف منه (Brophy,1987).

ويعرف آمس (Ames,1992)الدافعية للتعلم على أنها إنشغال الطالب لأطول وقت ممكن من التعلم والالتزام بالعملية التعليمية.

وتعرف الدافعية للتعلم على أنها إحدى الحالات التى تسيطر على ذهن المتعلم وتحوله من متعلم دون هدف إلى متعلم نشط ذى هدف يسعى إلى تحقيق حالة إتزان معرفى تساعده على التكيف والإنجاز(Biehler& Snowman ,1990).

وبذلك فإنه هناك فرق بين الدافعية والدافعية للتعلم؛ حيث إن الدافعية عبارة عن حالات داخلية وخارجية تؤثر على سلوك الفرد وتحركه، أما الدافعية للتعلم فهى نوع من الدافعية تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم عليه ، وتدفعه إلى الإنتباه والتركيز فى عملية التعلم، والإقبال على التعلم بشكل نشط ومستمر.

فالمتعلم حتى يكون لديه دافعية للتعلم حقيقية فإنه يحتاج إلى مثيرات داخلية توجد داخل النشاط أو الموضوع المراد تعلمه، وتعمل على جذب الانتباه؛ بحيث يشعر بالرغبة والميل لعملية التعلم، ويتوجه نحوه بحماس دون وجود معزز خارجى ظاهر كالمدح والتعزيز والإثابة والجوائز المادية.

- **مظاهر الدافعية للتعلم** :

إن أصحاب الدافعية للتعلم المرتفعة يتسمون بأنهم يعملون بجد واجتهاد، ويتعلمون أسرع، وأداؤهم المدرسى أفضل، ويبذلون أقصى ما فى وسعهم، وأكثر مقاومة للضغط الاجتماعى، ولديهم القدرة على التحدى، ويتميزون بالكفاءة العالية فى الأداء(أحمد عبدالخالق ومايسة النيال:١٩٩١. ٦٣٩). وهناك بعض

المظاهر التى تؤكد وجود دافعية للتعلم عند المتعلمين أهمها(صفاء الأعصر: ١٩٨٢)، (رجاء أبوعلام: ١٩٨٦)، (عبداللطيف خليفة: ٢٠٠٠):

- الثقة فى النفس . – المثابـــرة .
- تحمل المسئولية . – الاستقلالية .
- السرعة فى الأداء . – البحث عن التقدير.
- المنافسة. – الاتجاه نحو المستقبل.
- الشعور بأهمية الزمن. – الرغبة فى الأداء الأفضل.
- الخوف من الفشل. – القابلية للتحرك للأمام.

- **أهمية الدافعية للتعلم فى العملية التعليمية** :

تعد الدافعية للتعلم غاية فى الأهمية فى عملية التعليم والتعلم، فالمتعلم بدون وجود دافع للتعلم فإنه قد يشرع فى التعلم وهو خامل، شارد الذهن طوال الوقت، غير منتبه، ولا يركز فى الجزء المتعلم، وإن كان هناك تركيز فسيكون قصيرا، وغير دائم، ونشاطه غير متجدد. أما إذا كان هناك دافع للتعلم فإن المتعلم يشرع فى التعلم بنشاط وتركيز دائم، وانتباه وتواصل، وتفاعل مع المعلم؛ وذلك لأنه يتعلم بوجود دافع يدفعه للتعلم ويحفزه دائمًا. كما أن الدافعية للتعلم شرط أساسى ومهم للنجاح المدرسى .

والدافعية للتعلم من أهم الأهداف التربوية التى يسعى لتحقيقها أى نظام تعليمى وتربوى، كما أن لها نتائج وآثارا مهمة على تعلم التلاميذ وعلى سلوكياتهم منها: أنها توجه سلوكهم تجاه الأهداف المرجوة، وأنها تعمل على زيادة الجهد، وتحرك الطاقة، وتعمل على المبادرة والمثابرة لدى المتعلم، وأنها تزيد قدرة المتعلم على معالجة المعلومات والتحصيل، ومن ثم يتحسن الأداء، وتكون النتائج أفضل(Ormod,1995) .

وأهمية الدافعية للتعلم لا تقتصر فقط على توجيه السلوك وتنشيطه، وإنما تؤثر على إدراك الفرد للمواقف المختلفة، ومساعدته على فهم السلوك الذاتى وسلوك المحيطين به، وتفسير هذا السلوك كذلك (Zimbardo,P,1988).

والمتعلمون نوعان: نوع لديه رغبة شديدة للتعلم والتفوق والإنجاز والتحصيل والنجاح، وهو فى النهاية ناجح ومتفوق ويحقق أهدافه، وهذا النوع لديه دافع مرتفع للتعلم، والنوع الآخر ليس لديه رغبة ولا إقبال على عملية التعلم، وهو بذلك يفشل فى تحقيق الأهداف، وهذا النوع هم أصحاب الدافع المنخفض للتعلم؛ فإذا ارتفع الدافع، وأصبح لديهم دافع مرتفع للتعلم قد تتحسن نتيجتهم ويحققون الأهداف، وينجحون فى عملية التعلم. وبذلك فإن الدافعية للتعلم مهمة فى العملية التعليمية، وفى تطورها وتقدم الأفراد وتحسين مستواهم. ويرى كمال زيتون(٢٠٠٣: ٤٤٨) أن الدافعية للتعلم مهمة فى العملية التعليمية، وأن أفضل المواقف التعليمية هى التى تعمل على تكوين دوافع لدى المتعلمين، وأن الدافعية للتعلم من أهم أسس التعلم والتى تقضى بأن يعمل المعلم على استثارة دوافع المتعلمين وأن يوفر لهم فى الدروس المختلفة خبرات تثير دوافعهم الحالية وتشبع حاجاتهم ورغباتهم.

والدافعية للتعلم مكون أساسى فى العملية التعليمية، وأنها تعد نقطة مركزية وجوهرية فى تحصيل الطلاب، فالطلاب الذين لديه دافع مرتفع للتعلم يكرسون وقتًا أطول، ويبذلون جهودًا أكثر، ويسخرون موارد متعددة للتعلم وحل المشكلات، وبالتالى فإن أداءهم يكون أفضل من أقرانهم من ذوى الدافعية المنخفضة للتعلم(فيصل الربيع: ٢٠١١. ٦٨).

يتضح مما سبق أهمية الدافعية للتعلم فى العملية التعليمية، وأنها لا غنى عنها لضمان نجاح التعلم، وتقدم الطلاب وتحقيق أهدافهم، واستمرار التعلم، وبدونها لا يتم التعلم بشكل صحيح، ولا يقبل الطلاب على التعلم ، ولا يرتفع التحصيل، ولا يتقدم مستوى الطلاب.

- **مكونات وعناصر الدافعية للتعلم** :

هناك مكونات وعناصر للدافعية للتعلم؛ حيث يشير شولتز(Shultz,1993) إلى مكونين للدافعية: الأول يتمثل فى توقع النجاح، وهو إيمان المتعلم بأنه قادر على النجاح فى أداء مهمة معينة، ويستخدم فى ذلك الاستراتيجيات والمهارات اللازمة لتحقيق النجاح. والثانى يتمثل فى القيمة الأساسية؛ وهو عبارة عن تقييم المتعلم للمهام والمهارات التى يقوم بها ؛ مما يساعده على تعلم مهارات جديدة.

ويرى عبد اللطيف خليفة (١٩٩٧: ١٨) إلى أن الدافعية للتعلم لها مكونات وعناصر هي:

- الشعور بالمسئولية: وتعنى الالتزام والجدية في أداء ما يُكلف به الفرد من أعمال على أكمل وجه، وبذل المزيد من الجهد والانتباه لتحقيق ذلك؛ حيث الدقة والتفاني في العمل.
- السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع: ويعني بذل الجهد للحصول على أعلى تقديرات، والرغبة في الاطلاع ومعرفة كل ما هو جديد، وابتكار حلول جديدة للمشكلات.
- المثابرة: وتعنى السعي نحو بذل الجهد للتغلب على العقبات التي قد تواجه الشخص في أدائه لبعض الأعمال، والسعي نحو حل المشكلات الصعبة، والاستعداد لمواجهة الفشل بصبر إلى أن يكتمل العمل الذي يؤديه الفرد.
- الشعور بأهمية الزمن: وتعني الحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها، والالتزام بجدول زمني لكل ما يفعله الفرد سواء فيما يتعلق بأدائه لبعض الأعمال والانزعاج من عدم الالتزام بالمواعيد.
- التخطيط للمستقبل: ويعني رسم خطة للأعمال التي ينوي الفرد القيام بها، والشعور بأن ذلك من شأنه تنظيم حياة الفرد وتفادي الوقوع في المشكلات.

كما يرى علاء الشعراوي (٢٠٠٠: ٢٥) أن الدافع للتعلم يتكون من ثلاثة عناصر هي:

- الثقة في النجاح: حيث إن الأفراد ذوي المستوى المرتفع بالثقة في النجاح يتصفون بأنهم يميلون إلى بذل الجهد؛ ومن ثم يتوقعون النجاح، وينسبون نجاحهم إلى قدراتهم، ويتحدون أنفسهم، وهم واقعيون في أهدافهم ومستوى طموحهم مرتفع.

- الاهتمام بالتميز: حيث إن الأفراد ذوي المستوى المرتفع يتصفون بأنهم يهتمون بالتميز؛ حيث إنهم يميلون إلى إتقان أعمالهم، وبذل الجهد في مواجهة الصعاب، والتنافس، والاستعداد المستمر للامتحان، ويكون نشاطهم بارزا.
- تفضيل مواقف الإنجاز: فالأفراد ذوي المستوى المرتفع يتصفون بأنهم يفضلون مواقف الإنجاز حيث إنهم يستغلون وقت الفراغ بصورة مفيدة، والانتظام والانتباه في الدراسة، والتشوق للدراسة، والاستمتاع بالقراءة والرغبة في النجاح بتفوق.

ويرى فتحي الزيات (٢٠٠١: ٢٩٠) إلى أن الدافعية للتعلم تتكون من عنصرين أساسيين هما: الرغبة في النجاح والخوف من الفشل، فالبعض تكون لديهم الرغبة في النجاح أقوى من الفشل وهؤلاء يطلق عليهم مرتفعي الدافع للتعلم، والبعض الآخر يكون دافع تجنب الفشل لديه أقوى من الرغبة في النجاح وهؤلاء يمكن أن يطلق عليهم منخفضي الدافع للتعلم.

يتضح مما سبق أنه هناك عناصر ومكونات تتكون منها الدافعية للتعلم، ولا غنى عنها لتحقيق الدافعية للتعلم، وهذه العناصر فى مجملها تمثل أبعادا للدافعية للتعلم، يمكن من خلالها الحكم على دافعية الأفراد والطلاب للتعلم، ومن خلالها نستطيع بناء مقاييس للدافعية للتعلم؛ لأنه لابد من وضع هذه المكونات والعناصر فى الحسبان أثناء قياس الدافعية للتعلم.

- **وظائف الدافعية للتعلم فى العملية التعليمية**:

للدافعية للتعلم مجموعة من الوظائف التى يمكن أن تتحقق من خلالها، فيذكر عبد اللطيف خليفة(٢٠٠٠: ٧٥- ٧٧) أن للدافعية وظائف أساسية فى السلوك هى: وظيفة تنشيطية؛ حيث تعمل على تعبئة طاقة الفرد وتحفزه نحو الهدف وتسمر هذه الطاقة معبأة إلى أن يحقق الفرد هدفه. ووظيفة توجيهية؛ حيث توجه سلوك الفرد وما ينوى القيام به نحو تحقيق الهدف. ووظيفة المحافظة على استمرار السلوك؛ حتى تشبع الحاجة، ويتحقق الهدف.

ويذكر كمال زيتون(٢٠٠٣: ٤٥٢) أن الدافعية لها ثلاث وظائف فى عملية التدريس هى:

- أنها تضع أمام المتعلم أهدافاً معينة يسعى لتحقيقها.
- أنها تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط.
- أنها تساعد فى تحديد أوجه النشاط المطلوبة لكى يتم التعلم.

والدافعية للتعلم ضرورية كذلك لإحداث التعلم، فهى تؤدى دوراً مهماً فى العملية التعليمية، ويمكن إبراز أهم وظائف الدافعية فى العملية التعليمية فيما يلى:

- تثير الإنتباه للتعلم ولموضوع الدرس.
- تساعد على التركيز أثناء التعلم.
- تجدد النشاط للتعلم، فالمتعلم نشط باستمرار.
- تحقق الاستمرارية للتعلم، حتى يتحقق الهدف.
- تعمل على بذل الجهد لتحقيق الهدف؛ حتى يحدث التعلم.

- تكون الطاقة لدى المتعلم لحدوث التعلم.
- تحقق النجاح والتحصيل لدى المتعلمين.
- تكون المثابرة والمبادرة عند المتعلمين لحدوث التعلم.

• **العوامل المؤثرة فى الدافعية للتعلم** :

هناك عوامل تؤثر فى الدافعية للتعلم أهمها(فؤاد أبو حطب وآمال صادق: ١٩٩٠. ٤٣٧):

- طبيعة الدافعية للتعلم لدى المتعلم: وفي هذا الصدد يتم التمييز بين الدافعية لتحقيق النجاح من ناحية، والدافعية لتجنب الفشل من ناحية أخرى.والأولى تحقق الدافع المرتفع للتعلم أفضل من الأخيرة.
- البيئة المباشرة للمتعلم: تؤكد نتائج البحوث أن المتعلمين من ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع أقرب إلى الرغبة في تجنب الفشل.
- خبرات النجاح والفشل: حيث تؤثرخبرات النجاح والفشل في المتعلمين تأثيرات مختلفة، فالتلاميذ ذوو الرغبة العالية في النجاح يسعون للتعامل مع المهام التي تتضمن قدرا كافيا من التحدي وفي مستوى من الصعوبة، ومن هنا يجب أن ننبه إن النجاح السهل قد يؤدي إلى خفض دافعية النجاح وبالتالى خفض دافعية التعلم .
- درجة جاذبية العمل: فجاذبية العمل أو المهمة أو الموضوع تؤدي دورًا مهماً في زيادة أو خفض دافعية التعلم.فإذا كان الموضوع مثيرًا وجذابا فإنه يزيد من الدافعية للتعلم، والعكس.
- التنظيم الهرمي الترتيبي لدوافع المتعلم وحاجاته: حيث ترتب دوافع المتعلم وحاجاته على شكل هرمي متدرجة من الأهم إلى المهم؛ فالمتعلم يزداد دافعه للتعلم ويرتفع كلما كان الموضوع يمثل أهمية له، وله ترتيب لديه.وبذلك على المعلم أن يظهر أهمية الموضوع بالنسبة للمتعلمين؛ حتى يتكون لديهم الدافع لتعلمه.

ويذكر يوسف قطامى ونايفة قطامى(٢٠٠٠:) بعض العوامل المؤثرة فى الدافعية للتعلم منها:

- الشعور بالحاجة أو الأمية.
- القوى التى تحكم الفرد (داخلية أم خارجية).
- الظروف التى يمر بها الفرد.
- طموح المتعلم وأفكاره.
- ميول واتجاهات المتعلم.
- قيم الفرد ومفهومه لذاته.

وتذكر جيهان العمران(١٩٩٤: ٢٥٤٨) أنه من العوامل المؤثرة فى الدافعية للتعلم البيئة والمدرسة؛ حيث تتأثر الدافعية للتعلم بعوامل بيئية واجتماعية ومدرسية، فهناك علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والدافعية للتعلم، وكذلك تؤثر المدرسة على دافعية التلاميذ للتعلم، ومنها معاملة المعلم، وأسلوب التدريس والتقييم. وبذلك يتضح لنا أنه هناك عوامل تؤثر فى الدافعية للتعلم؛ مما يجعلنا نضع هذه العوامل فى الحسبان أثناء عملية

التعلم؛ حتى نكون الدافع للتعلم لدى المتعلمين، وهذا يؤدى بدوره إلى تعلم أفضل، ونتائج أعلى ، وأداء متميز.

- **إجراءات البحث** :

تم إعداد المواد التعليمية وأدوات البحث الآتية :

- قائمة بمهارات الاستماع النشط المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى.
- البرنامج المقترح .
- دليل المعلم.
- اختبار تشخيصى فى مادة اللغة العربية للصف الخامس الابتدائى.
- اختبار الاستماع النشط.
- مقياس الدافعية للتعلم فى اللغة العربية.

- **أولاً : قائمة بمهارات الاستماع النشط المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائى** :

١ – الهدف من القائمة :

تهدف القائمة إلى تحديد مهارات الاستماع النشط المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى، من وجهة نظر المتخصصين فى اللغة العربية، والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

٢ – مصادر بناء القائمة :

اعتمد الباحث فى بناء القائمة على الآتى :

- بعض الكتب والمراجع ذات الصلة بموضوع البحث.
- بعض الدراسات والبحوث المرتبطة بالموضوع.
- آراء بعض المتخصصين فى اللغة العربية وآدابها والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية حول مهارات الاستماع النشط المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى مجموعة البحث.

٣ – التأكد من صلاحية القائمة :

بعد إعداد القائمة فى صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المتخصصين فى اللغة العربية والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وذلك لإبداء الرأى فى القائمة من حيث: انتماء المهارة للاستماع النشط، مناسبة المهارة وأهميتها لمجموعة البحث،إضافة أو حذف أو تعديل صياغة.

وفى ضوء ملاحظات السادة المحكمين تم مراجعة القائمة وإجراء التعديلات التى أشار إليها السادة المحكمون سواء بالحذف، أم الإضافة،أم تعديل الصياغة؛ حتى أصبحت القائمة فى صورتها النهائية، الموجودة بملاحق البحث (ملحق ١)

- **ثانيا : البرنامج المقترح القائم على القصص الإلكترونية** :
- **تحديد أهداف البرنامج** :

يهدف هذا البرنامج إلى:

- تنمية مهارات الاستماع النشط لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل.
- تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل.

- معرفة العلاقة بين تنمية مهارات الاستماع النشط، والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل.

- **وصف البرنامج وفلسفته** :

اشتمل البرنامج على مجموعة من الموضوعات، بحيث يتناول كل موضوع قصة إلكترونية يستمع إليها التلاميذ، ثم يعقبها شرح من المعلم وتوجيه بعض الاسئلة كتقويم.

وقد سار كل موضوع وفقاً للخطوات الآتية:

- التمهيد للقصة .
- الاستماع للقصة ومشاهدتها على شاشة الكمبيوتر.
- مناقشة أحداث القصة من المعلم والتلاميذ.
- التعبير عن القصة شفويا، أم كتابيا، أم تمثيلاً.
- التقويم على القصة.

- **ضبط البرنامج وصلاحيته للتطبيق** :

تم التأكد من صلاحية البرنامج للتطبيق عن طريق تحكيمه وعرضه على مجموعة من المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس؛ حيث أكد السادة المحكمون أن البرنامج صالح للتطبيق على عينة البحث(ملحق ٢).

- **تحديد مصادر بناء البرنامج** :

اعتمد الباحث فى بناء البرنامج على ما يلى:

- الإطلاع على القصص المناسبة لمرحلة التعليم الابتدائى.
- البحث عن القصص الإلكترونية من شبكة الإنترنت.
- البحث عن القصص الإلكترونية من القنوات الفضائية المختلفة وتسجيلها.
- اختيار أفضل القصص الإلكترونية المناسبة للمرحلة الابتدائية.
- عرض مجموعة من القصص الإلكترونية على المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس واللغة العربية؛ لاختيار أنسبها لعينة البحث.
- اختيار التمهيد المناسب لكل قصة إلكترونية.
- اختيار الأنشطة والتقويم المناسبين لكل قصة إلكترونية.

- **طريقة عرض محتوى البرنامج** :

- التمهيد للقصة .
- الاستماع للقصة ومشاهدتها على شاشة الكمبيوتر.
- مناقشة أحداث القصة من المعلم والتلاميذ.
- التعبير عن القصة شفويا، أم كتابيا، أم تمثيلاً.
- التقويم على القصة.

- **ثالثاً** : **دليل المعلم** :

- **الهدف من دليل المعلم** :

هدف دليل المعلم إلى توضيح خطوات السير فى موضوعات البرنامج المقترح القائم على القصص الإلكترونية ، وليكون مرشدا للمعلم فى تنفيذ البرنامج (ملحق ٣).

- **وصف دليل المعلم** :

تضمن دليل المعلم ما يلى:

- مقدمة الدليل : تضمن دليل المعلم مقدمة، هدفت إلى إعطاء فكرة للمعلم عن القصص الإلكترونية ودورها فى عملية الاستماع النشط للتلاميذ، وخطوات السير فى موضوعات البرنامج.
- إرشادات للمعلم لتنفيذ البرنامج.
- خطوات السير فى تنفيذ موضوعات البرنامج، حيث تضمن كل موضوع ما يلى :
  - ✓ عنوان القصة.
  - ✓ أهداف الموضوع.
  - ✓ خطوات السير فى الموضوع.
  - ✓ إجابة أسئلة التقويم.

- **رابعا: اختبار تشخيصى فى مادة اللغة العربية للصف الثالث الابتدائى** :

١- الهدف من الاختبار :

هدف الاختبار إلى قياس مستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى فى مادة اللغة العربية فى الفصل الدراسى الأول ٢٠١٢/٢٠١٣ م؛ وذلك لتحديد التلاميذ منخفضى التحصيل.

٢ – وصف الاختبار :

تم صياغة أسئلة الاختبار من أسئلة متنوعة؛ بحيث يشمل فروع اللغة العربية(التعبير، القراءة، النحو، المحفوظات، الخط، الإملاء). وقد بلغ عدد أسئلة الاختبار (٨) ثمان أسئلة رئيسة موزعة على فروع اللغة العربية. ويوضح الجدول التالى مواصفات الاختبار.

جدول (١) : مواصفات الاختبار التشخيصى فى اللغة العربية

الأسئلة الموضوعات	السؤال الأول	السؤال الثانى	السؤال الثالث	السؤال الرابع	السؤال الخامس	السؤال السادس	السؤال السابع	السؤال الثامن	مجموع الدرجات
التعبير	✓								٥
القراءة		✓	✓						٩
المحفوظات				✓	✓				٦
النحو						✓			٧
الخط							✓		٥
الإملاء								✓	٥
المجموع	٥	٤	٥	٣	٣	٧	٥	٥	٣٧

٣- تقدير درجات الاختبار :

تم تصحيح الاختبار بأن أعطيت لكل مفردة من مفردات الاختبار يجيب عنها التلميذ إجابة صحيحة درجة واحدة ، وصفر إذا أجاب إجابة خطأ، بالنسبة

لفروع القراءة والنحو والمحفوظات، وقد بلغ عدد المفردات فيها (٢٢) مفردة، أما التعبير والخط والإملاء فيتم تصحيحها وفقا لمهارات كل منها، وقد أعطى كل منها (٥) درجات،وبذلك تكون الدرجة العظمى للاختبار(٣٧) درجة.

٤- ضبط الاختبار:

تم تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بمدرسة باحثة البادية بسوهاج بلغت(٣٣) ثلاثة وثلاثين تلميذا ؛ وذلك لضبط الاختبار إحصائيا وحساب ما يلى :

- **صدق الاختبار** :

قام الباحث بتحديد صدق المحتوى للاختبار؛ حيث تم عرض الاختبار على السادة المحكمين، وذلك لإبداء الرأى فى الاختبار من حيث: مناسبتة لعينة البحث، وارتباط الأسئلة بالموضوع، وقد تم إجراء التعديلات التى أشار إليها السادة المحكممون؛ حتى أصبح الاختبار فى صورته النهائية والموجودة بملاحق البحث (انظر ملحق ٤).

- **ثبات الاختبار** :

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كرونباخ (معامل α) للثبات، وقد تم ذلك باستخدام برنامج الإحصائى SPSS . وقد بلغ معامل الثبات للاختبار (٠,٨٦)ت، وبذلك فالاختبار يتمتع بدرجةعالية من الثبات

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة** :

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة للاختبار لكل سؤال من الأسئلة وقد تراوحت معاملات السهولة لمفردات الاختبار بين (٠,٢٣، ٠,٧٥) ومعاملات الصعوبة ما بين (٠,٢٥،٠,٧٧). وبذلك تعد جميع بنود الاختبار متفاوتة فى السهولة والصعوبة.

- **حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار** :

تم حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار وقد تراوحت معاملات التمييز لمفردات الاختبار ما بين (٠,٧٦ ، ٠,٤٣).وهذا يدل على أن أسئلة الاختبار جاءت مميزة .

- **تحديد زمن تطبيق الاختبار** :

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار، عن طريق حساب متوسط الزمن الذى يستغرقه أسرع طالب وأبطأ طالب فى الإجابةٍ عن أسئلة الاختبار، ووجد أنه يساوى (٤٠+٥٠)÷٢=٤٥ دقيقة .ويعد هذا زمنا مناسبا لتطبيق الاختبار وللتلاميذ مجموعة البحث.

- **خامسا : إعداد اختبارالاستماع النشط** :
- **الهدف من الاختبار** .

هدف الاختبار إلى قياس مهارات الاستماع النشط لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل.

- **وصف الاختبار** .

تكون الاختبار من(٢٠) سؤالاً، ومن صورتين متكافئتين، يتم الاستماع فى الصورة القبلية إلى قصة بعنوان" اقرأ أولا" ويعقبها (٢٠)سؤالا، وفى الصورة البعدية قصة بعنوان" جولة فى المدينة" أخرى يعقبها(٢٠) سؤالا.

- **تقدير درجات الاختبار**.

تم تقدرير ثلاث درجات لكل عبارة من عبارات الاختبار، وبذلك أصبحت النهاية العظمى للاختبار فى كل صورة ٦٠ درجة.

- **ضبط الاختبار إحصائياً**.

تم تطبيق اختبار الاستماع النشط على عينة استطلاعيةٍ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بلغت (٣٣) ثلاثة وثلاثين تلميذا، وذلك لضبط المقياسالاختبار إحصائيا وحساب ما يلى :

أ- صدق الاختبار :

تم التأكد من صدق المقياس باستخدام طريقتين تمثلتا فى:

- **صدق المحتوى (المضمون)** :

قام الباحث بتحديد صدق المحتوى للاختبار؛ حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين فى المناهج وطرق التدريس واللغة العربية، وقد أكد السادة المحكمون أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، وقد تم إجراء التعديلات التى أشار إليها السادة المحكمون؛ حتى أصبح المقياس فى صورته النهائية والموجودة بملاحق البحث(انظر ملحق ٥).

- **صدق الاتساق الداخلى** :

ويستخدم لتحديد التجانس الداخلى للمقياس بمعنى أن كل سؤال أو موقف يهدف إلى قياس نفس الوظيفة التى تقيسها المواقف الأخرى فى المقياس (محمد عبد السلام: ١٩٨٣، ٢٩٣)، وقد تم التحقق من صدق البناء الداخلى للمقياس من خلال حساب الاتساق الداخلى له، وذلك باستخدام برنامج الإحصائى SPSS . وقد اتضح من نتائج الاتساق الداخلى أن عبارات المقياس دالةإحصائيا جميعها، وبعضها دال عند مستوى (٠,٠١)، وبعضها دال عند مستوى (٠,٠٥).

ب- ثبات الاختبار :

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كرونباخ (معامل α) للثبات، وقد بلغ معامل الثبات للاختبار (٠,٨٩)، وبذلك فالاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات .

ج- تحديد زمن تطبيق الاختبار :

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار، عن طريق حساب متوسط الزمن الذى يستغرقه أسرع طالب وأبطأ طالب فى الإجابة عن أسئلة الاختبار، ووجد أنه يساوى(٥٥+٦٥)÷٢= (٦٠) دقيقة.

- **سادساً : إعداد مقياس الدافعية للتعلم** :

- **تحديد الهدف من المقياس** :

هدف المقياس إلى قياس الدافعية للتعلم فى اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل.

- **وصف المقياس** :

تكون المقياس من ستة أبعاد وهى: مستوى الطموح فى مادة اللغة العربية ، الرغبة فى الأداء الأفضل فى مادة اللغة العربية ، المثابرة أثناء تعلم اللغة العربية السرعة فى الأداء فى مادة اللغة العربية، تحمل المسئولية فى تعلم مادة اللغة

العربية، المنافسة مع الزملاء فى مادة اللغة العربية، ويندرج تحت كل بعد(٧) عبارات ما بين إيجابية وسلبية، وبذلك بلغت عبارات المقياس(٤٢) عبارة ، وأمام كل عبارة ثلاثة بدائل (موافق- متردد- غير موافق) وعلى االتلميذ أن يختار البديل المناسب له.

جدول (٢) : مواصفات مقياس الدافعية لتعلم اللغة العربية

م	أبعاد المقياس	العبارات	رقم العبارة	المجموع	النسبة المئوية
١-	مستوى الطموح فى مادة اللغة العربية	(٤) ايجابية (٣) سلبية	١، ٢، ٣، ٦ ٤، ٥، ٧	٧	١٦,٦٧٪
٢-	الرغبة فى الأداء الأفضل فى مادة اللغة العربية	(٤)ايجابية (٣) سلبية	١، ٣، ٤، ٥ ٢، ٧، ٦	٧	١٦,٦٧٪
٣-	المثابرة أثناء تعلم اللغة العربية	(٣) ايجابية (٤) سلبية	٣، ٥، ٧ ١، ٤،٦، ٢	٧	١٦,٦٧٪
٤-	السرعة فى الأداء فى مادة اللغة العربية	(٣) ايجابية (٤) سلبية	١، ٤، ٦ ٢،٣،٥،٧	٧	١٦,٦٧٪
٥-	تحمل المسئولية فى تعلم مادة اللغة العربية	(٤) ايجابية (٣) سلبية	١، ٣، ٥، ٦ ٢، ٤، ٧	٧	١٦,٦٧٪
٦-	المنافسة مع الزملاء فى مادة اللغة العربية	(٣) ايجابية (٤) سلبية	١، ٤، ٥ ٢، ٣، ٦، ٧	٧	١٦,٦٧٪
	المجمـــــــــوع			٤٢	١٠٠٪

- **طريقة تصحيح المقياس** :

يتم تصحيح المقياس عن طريق تقدير درجات (١،٢،٣) لكل من (موافق . متردد ــ غيرموافــق) بالنســبة للعبــارات الإيجابيــة، و(١ــ٢ــ٣) بالنســبة للعبــارات السلبية.وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس(١٢٦) درجة، وأدنى درجة(٤٢) درجة

- **ضبط المقياس إحصائيا** :

تم تطبيق مقياس الدافعية للتعلم على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بلغت (٣٣) ثلاثة وثلاثين تلميذا، وذلك لضبط المقياس إحصائيا وحساب ما يلى :

١- **صدق المقيــاس** :

تم التأكد من صدق المقياس باستخدام طريقتين تمثلتا فى:

- **صدق المحتوى (المضمون)** :

حيث تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين فى علم النفس والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس، وقد أجمع السادة المحكمون أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه. وقد تم إجراء بعض التعديلات التى أشار إليها السادة المحكمون، حتى أصبح المقياس فى صورته النهائية والموجودة بملاحق البحث(انظر ملحق ٦).

- **صدق الاتساق الداخلى** :

وقد تم التحقق من صدق البناء الداخلى للمقياس من خلال حساب الاتساق الداخلى له، وذلك باستخدام برنامج الإحصائى SPSS . وقد اتضح من نتائج الاتساق الداخلى أن عبارات المقياس دالةإحصائياً جميعها، وبعضها دال عند مستوى (٠,٠١)، وبعضها دال عند مستوى (٠,٠٥).

٢ - **ثبــات المقياس** :

قام الباحث بحساب الثبات لمقياس الدافعية لتعلم اللغة العربية عن طريق تطبيق معادلة ألفا كرونباخ للثبات، فبلغت قيم معامل الثبات للمقياس (٠,٩٥) وبذلك فالمقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٣ - تحديد زمن تطبيق المقياس :

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق المقياس، عن طريق حساب متوسط الزمن الذى يستغرقه أسرع طالب وأبطأ طالب فى الإجابة عن أسئلة المقياس،ووجد: (٤٥+٥٥)÷٢=٥٠ دقيقة .

- **تنفيذ تجربة البحث ونتائجها** :
- **أولاً- الهدف من تجربة البحث** :

هدفت تجربة البحث الحالي إلى تنمية مهارات الاستماع النشط والدافعية لتعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل، وذلك عن طريق برنامج قائم على القصص الإلكترونية.

- **ثانياً- الإعداد لتجربة البحث** :

سار الإعداد لتجربة البحث وفقاً للخطوات الآتية:

١- اختيار مجموعة البحث :

في ضوء الهدف من تجربة البحث، تم تحديد مجموعة البحث من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل للعام الدراسى ٢٠١٢/٢٠١٣م، وقد تكونت مجموعة البحث من (٣٠) ثلاثين تلميذا منخفضى التحصيل، وقد تم تحديدهم من خلال اختبار الفصل الدراسى الأول، وآراء معلمى المدرسة، والاختبار التشخيصى الذى أعده الباحث، وقد تم تطبيق الاختبار التشخيصى على عينة بلغت(١٠٥) تلميذا؛ حيث اختار الباحث الحاصلين على أقل من ٣٠٪ .

٢- التصميم التجريبي للبحث :

استخدم البحث الحالى التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة؛ حيث يقارن هذا التصميم أداء المجموعة في موقف معين بأدائهم في موقف آخر. كما تمر فيه مجموعة البحث بحالتين إحداهما تضبط الأخرى (جابر عبد الحميد وأحمد كاظم: ١٩٩٦، ٢٠٢).

٣- متغيرات البحث :

اشتمل البحث على المتغيرات الآتية:

- المتغير المستقل: تمثل في البرنامج المقترح القائم على القصص الإلكترونية .
- المتغيرات التابعة: وتمثلت المتغيرات التابعة في هذا البحث فيما يلي:
  - ✓ بعض مهارات الاستماع النشط.
  - ✓ الدافعية لتعلم اللغة العربية.

٤- التطبيق القبلي لأدوات البحث :

تم التطبيق القبلي لأدوات القياس على مجموعة البحث؛ حيث طبق اختبار الاستماع النشط، ومقياس الدافعية لتعلم اللغة العربية قبلياً يوم السبت الموافق ٢٠١٣/٣/٢م.

٥- تنفيذ البرنامج المقترح :

- بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأدوات البحث، خصص الباحث اللقاء الأول بالتوضيح للتلاميذ مجموعة البحث للهدف من الموضوع، وأهمية القصص الإلكترونية، وكيفية السير فى البرنامج، وبعض التعليمات والإرشادات المرتبطة بالموضوع أثناء تنفيذ البرنامج، وذلك يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٣/٣/٥م.

- تم تنفيذ البرنامج فى الفصل الدراسى الثانى٢٠١٢/٢٠١٣م، وتم تحديد حصتين أسبوعيا لتنفيذ البرنامج.
- بدأ تنفيذ البرنامج يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٣/٣/٥م وانتهى يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٣/٤/٩م .

٦- التطبيق البعدي لأدوات البحث :

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على مجموعة البحث ، تم تطبيق أدوات البحث بعديًا يوم السبت الموافق ٢٠١٣/٤/١٣، وذلك لمعرفة مستوى مجموعة البحث بعد دراسة البرنامج.

- **ثالثا : نتائج البحث** :

تناول الباحث نتائج البحث من خلال اختبار صحة الفروض، وتحليل النتائج وتفسيرها كالآتي:

- **اختبار صحة الفرض الأول** :

كان الفرض ينص على:

" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى(٠,٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل قبل دراسة البرنامج وبعده في اختبار مهارات الاستماع النشط، وذلك لصالح التطبيق البعدى".

ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث بإجراء اختبار "ت" T-Test لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على اختبار الاستماع النشط؛ حيث تم حساب المتوسط والانحراف المعياري ودرجة الحرية، و"ت" المحسوبة، وذلك باستخدام برنامج Spss بالحاسب الآلي، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٣): نتائج اختبار "ت" T-Test لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي فى اختبار الاستماع النشط (ن = ٣٠)

التطبيق القبلى		التطبيق البعدى		درجة الحرية	" ت " الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
م	ع	م	ع				
٢٢,٥٣	٣,٧٢	٥٧,٢٣	٢,٢٧	٢٩	١,٧٠	٥٠,٥٣	٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق:

وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين القياسين القبلى والبعدى فى اختبار الاستماع النشط لصالح القياس البعدى؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٣٥,٧٧)، بينما قيمة "ت" الجدولية (١,٧٠)، ويوضح ذلك مدى التحسن الذى طرأ على التلاميذ مجموعة البحث فى مهارات الاستماع النشط بعد دراسة البرنامج القائم على القصص الإلكترونية؛ وبالتالى تم قبول الفرض الأول من فروض البحث .

- **حساب حجم الأثرللبرنامج المقترح** :

ويمكن حساب حجم الأثر للبرنامج القائم على القصص الإلكترونية فى تنمية مهارات الاستماع النشط لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل، باستخدام معادلة مربع ايتا :(kiss:1989. 446).

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث: "t^2" : مربع قيمة "ت" ، "df" : درجة الحرية.

وبحسابها وجد انها = 0.988 أى أن نسبة التباين الذى احدثة المتغير المستقل فى المتغير التابع بلغ 98.8 والنسبة المتقية ترجع الى متغيرات أخرى.

ويحسب حجم الأثر عن طريق تحويل قيمة η^2 إلى قيمة "d" ***بالمعادلة الآتية:***

$$d = \frac{2\sqrt{\eta^2}}{\sqrt{1 - \eta^2}}$$

فاذا كانت :

$0.5 > d \geq 0.2$ فان حجم الأثر ضعيف

$0.8 > d \geq 0.5$ فان حجم الأثر متوسط

$d \geq 0.8$ فان حجم الأثر كبير

وبعد تطبيق المعادلة كانت النتائج كالتالى:

جدول (٤): حجم تأثير البرنامج المقترح فى تنمية مهارات الاستماع النشط

التطبيق القبلى		التطبيق البعدى		مربع"إيتا" η^2	حجم الأثر قيمة(d)	دلالة حجم الأثر
م	ع	م	ع			
٢٢,٥٣	٣,٧٢	٥٧,٢٣	٢,٢٧	٩٨,٨	١٨,٧٦	كبير

يتضح من الجدول أن حجم الأثر يساوى (١٨,٧٦)، وهو أكبر من ٨، .،إذن فهو كبير. وبذلك تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، والذى ينص على: ما أثر برنامج مقترح قائم على القصص الإلكترونية فى تنمية مهارات الاستماع النشط لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل ؟

يتضح من إجابة السؤال الأول، ونتائج اختبار صحة الفرض الأول أن هناك أثرا كبيرا للبرنامج المقترح فى تنمية مهارات الاستماع النشط لدى مجموعة البحث. ويمكن إرجاع ذلك إلى :

- طبيعة القصص الإلكترونية؛ حيث إنها مثيرة وجاذبة للإنتباه، ويتوافر فيها عناصر الصوت والصورة والحركة ؛ وهى بذلك تقضى على الملل وشرود الذهن، وتشجع على المتابعة والتفاعل والتواصل والتركيز.
- ما تتضمنه القصص الإلكترونية من أحداث مشوقة، يقوم بها شخصيات يراها التلميذ أمامه مباشرة؛ مما يجعله منتبهًا طوال الوقت، متفاعلا مع الأحداث، وهو بذلك يستمع استماعًا نشطا.
- احتواء القصص الإلكترونية على فكرة وهدف تسعى إلى تحقيقه؛ مما أسهم فى حب جعل التلاميذ مهتمين للمتابعة ومعرفة الفكرة والهدف من القصة، وبالتالى فهم يركزون مع القصة، ويستمعون إلى أحداثها استماعًا نشطا.
- تضمن القصص الإلكترونية على مواقف وأفكار تشد انتباه التلاميذ؛ مما جعلهم فى حالة تركيز دائم، وفى حالة تواصل مستمر، وهذا من مهارات الاستماع النشط.
- سهولة القصص المقدمة إلكترونياً فى العرض، والأسلوب، واللغة، والكلمات؛ مما مكن التلاميذ من فهمها، ومتابعة أحداثها، ومشاهدتها حتى نهايتها؛ وقد أدى ذلك إلى حالة من الاستماع النشط لدى التلاميذ.

- تضمن القصص المقدمة للتلاميذ لحالات انفعالية مناسبة، كالمرح، والتفاؤل، والعطف والابتهاج، والحب، وغير ذلك، وبعدها عن الانفعالات المخيفة؛ مما أدى إلى حسن الاستماع، والمتابعة والتركيز معها.
- برمجة القصص الإلكترونية فى إطار من المتعة والتشويق؛ من حيث الحركة والصوت والحوار والألوان والشخصيات، وجودة الأداء؛ مما أسهم فى الاستماع النشط والتواصل والتفاعل معها من قبل التلاميذ.
- يتضح مما سبق أن البرنامج المقترح القائم على القصص الإلكترونية قد أدى إلى تنمية مهارات الاستماع النشط لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، ورفع مستوى التلاميذ مجموعة البحث فى اختبار الاستماع النشط .

ويتفق ذلك مع نتائج بعض البحوث والدراسات، ومنها: دراسة هالة عبدالله(٢٠٠٥)،التى أكدت فاعلية التعلم الذاتى السمعى(الاستماع إلى أسطوانات وشرائط مشروح عليها المحتوى التعليمى) فى تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ مجموعة البحث، ودراسة علاء صادق(Alaa Sadik,2008)، التى أكدت فاعلية القصص الإلكترونية والرقمية فى زيادة الاستيعاب وتنمية المهارات التقنية والتعاونية والاتصالية، ودراسة يانج (Yang&chi wu,2012)، التى أكدت فاعلية القصة الإلكترونية فى الإنجاز الأكاديمى، والتفكير الناقد، والدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

- **اختبار صحة الفرض االثانى** :

كان الفرض ينص على:

" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى(٠,٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل قبل دراسة البرنامج وبعده في مقياس الدافعية للتعلم فى اللغة العربية، وذلك لصالح التطبيق البعدى".

ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث بإجراء اختبار "ت" T-Test لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الدافعية للتعلم؛ حيث تم حساب المتوسط والانحراف المعياري ودرجة الحرية، و"ت" المحسوبة، وذلك باستخدام برنامج Spss بالحاسب الآلي، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٥) : نتائج اختبار "ت" T-Test لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي فى مقياس الدافعية لتعلم اللغة العربية. (ن = ٣٠) .

التطبيق القبلى		التطبيق البعدي		درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
م	ع	م	ع				
٥٨,٦	٥,٥١	١١٣,٩٦	٤,٦١	٢٩	١,٧٠	٣٨,١٠	٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق:

وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين القياسين القبلى والبعدى لمقياس الدافعية لتعلم اللغة العربية ككل وأبعاده الستة؛ لصالح القياس البعدى، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة ٣٨,١٠بينما "ت" الجدولية ١,٧٠، فهى دالة إحصائيا، لأن "ت" المحسوبة أكبر من "ت" الجدولية؛ وبالتالى تم قبول الفرض الثانى من فروض البحث .

- **حساب حجم الأثرللبرنامج المقترح** :

تم حساب حجم الأثر للبرنامج القائم على القصص الإلكترونية فى تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل باستخدام معادلة مربع ايتا، وبحسابها وجد انها =(٩٨،)أى أن نسبة التباين الذى احدثة المتغير المستقل فى المتغير التابع بلغ (٩٨،)والنسبة المتقية ترجع الى متغيرات أخرى.

وبتحويل قيمة "2η" إلى قيمة " "d "كانت النتائج كالتالى:

جدول (٦): حجم تأثير البرنامج المقترح فى تنمية الدافعية لتعلم اللغة العربية

التطبيق القبلى		التطبيق البعدى		مربع"إيتا" η^2	حجم الأثر قيمة(d)	دلالة حجم الأثر
م	ع	م	ع			
٥٨,٦	٥,٥١	١١٣,٩٦	٤,٦١	٠,٩٨	١٤,١٤	كبير

يتضح من الجدول أن حجم الأثر يساوى (١٤,١٤)، وهو أكبر من ٨٠،،إذن فهو كبير. وبذلك تم الإجابة عن السؤال الثانى من أسئلة البحث، والذى ينص على: ما أثر برنامج مقترح قائم على القصص الإلكترونية فى تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل ؟

يتضح من إجابة السؤال الثانى، ونتائج اختبار صحة الفرض الثانى أن هناك أثرا كبيرا للبرنامج المقترح فى تنمية الدافعية لتعلم اللغة العربية لدى مجموعة البحث. ويمكن إرجاع ذلك إلى :

- أن الاستماع للقصص الإلكترونية بما بها من عناصر التشويق، والصوت والصورة والحركة ؛ أدى إلى الإحساس بالنشاط، والرغبة فى التعلم، وحب العملية التعليمية، وزيادة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ منخفضى التحصيل.
- اعتماد البرنامج على القصص الإلكترونية، أسهم فى زيادة نسبة التركيز لدى لدى التلاميذ منخفضى التحصيل، والانتباه، وبالتالى زيادة الدافعية للتعلم.
- توافر جو من المرح والترويح فى البرنامج القائم على القصص الإلكترونية، أسهم فى زيادة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ لدى التلاميذ منخفضى التحصيل.
- التنوع داخل القصص الإلكترونية من الناحية الفنية من حيث الحركة واللون والصوت أدى إلى زيادة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.
- حسن الاستماع، والتركيز، والانتباه من خلال القصص الإلكترونية أدى إلى زيادة الدافعية لتعلم اللغة العربية لدى التلاميذ منخفضى التحصيل، وذلك من خلال الاستماع الجيد والنشط للمعلم أثناء الشرح، والمتابعة معه، وفهم الدروس.
- التواصل، والتفاعل الذى أثمر عنه الاستماع إلى القصص الإلكترونية والبرنامج المقترح، أسهم فى زيادة الدافعية لتعلم اللغة العربية لدى التلاميذ منخفضى التحصيل؛ لأن نقص الدافعيه من أسبابه عدم التواصل والتفاعل مع المعلم أثناء الشرح.

- تحمل التلاميذ منخفضى التحصيل المسئولية أثناء عملية الاستماع النشط من خلال القصص الإلكترونية؛ أدى إلى زيادة الدافعية للتعلم، والرغبة فى التعلم والتحصيل.
- تدوين التلاميذ منخفضى التحصيل الملاحظات والمعلومات أثناء الاستماع، أسهم فى تنمية المشاركة لدى التلاميذ وزاد لديهم الدافع للتعلم.
- التنبؤ بالأحداث التى سوف تحدث فى القصة الإلكترونية،و الإجابة عن الأسئلة التفصيلية للمادة، و الربط بين وجهة نظر المستمع وخبراته، أدى إلى زيادة الدافع للتعلم لدى التلاميذ منخفضى التحصيل .
- القدرة على استخلاص الأفكار الجزئية فى النص المسموع، ومعرفة الغرض من النص المسموع، أسهم فى تركيز التلاميذ منخفضى التحصيل، وجعلهم أكثر قابلية للتعليم، وزيادة الدافعية للتعلم لديهم.
- فهم القصة الإلكترونية فهما جيدا، والربط بين أفكارها ، وإدراك العلاقة بين الأفكار فيها، أدى إلى تشويق التلاميذ منخفضى التحصيل، وارتفاع الدافعية للتعلم لديهم.
- إبداء وجهة النظر في المادة المسموعة، والتمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخطأ، أسهم فى زيادة النشاط لدى التلاميذ والتفاعل، والنقد، وبالتالى زيادة الدافعية للتعلم.
- يتضح مما سبق أن البرنامج المقترح القائم على القصص الإلكترونية قد أدى إلى تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائى، ورفع مستوى التلاميذ مجموعة البحث فى مقياس الدافعية للتعلم.
- ويتفق ذلك مع نتائج بعض البحوث والدراسات التى أكدت فاعلية القصص الإلكترونية فى تنمية الدافعية للتعلم، ومنها: دراسة يانج(Yang$Chi Wu,2012) التى أكدت فاعلية القصص الإلكترونية فى تنمية الإنجاز الأكاديمة والتفكير الناقد والدافعية للتعلم لدى الطلاب.

- **اختبار صحة الفرض الثالث** :

كان الفرض ينص على: " توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل فى اختبار الاستماع النشط ودرجاتهم فى مقياس الدافعية للتعلم فى التطبيق البعدى" .

ولمعرفة العلاقة بين متوسطى درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل فى اختبار مهارات الاستماع النشط ومقياس الدافعية لتعلم اللغة العربية فى التطبيق البعدى، تم حساب معامل الارتباط بين متوسطى درجات التلاميذ فى اختبار الاستماع النشط والدافعية للتعلم فى التطبيق البعدي ، وكانت النتائج كالتالى:

جدول (٧): معامل الارتباط بين متوسطى درجات التلاميذ فى اختبار الاستماع النشط ومقياس الدافعية للتعلم بأبعاده فى التطبيق البعدى. (ن = ٣٠) .

المقياس / أداة القياس	معامل الارتباط						
	البعد الأول	البعد الثانى	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس	المقياس ككل
الاختبار	٤٥,٢ *	٨٤,٥ **	٧٠,٨ **	٦٤,٣ **	٤٤,٩ *	٤٢,١ *	٠,٩٨ **

** دالة عند(٠,٠١) . * دالة عند(٠,٠٥) .

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين اختبار الاستماع النشط ومقياس الدافعية للتعلم هو(٠,٩٨)، وهى قيمة دالة عند(٠,٠١)، وهذا يعنى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الزيادة فى درجات اختبار الاستماع النشط وبين الزيادة فى مقياس الدافعية لتعلم، وكذلك بين الاختبار وكل بعد من أبعاد المقياس، وأن بعضها دال عند(٠,٠١)، وبعضها دال عند(٠,٠٥)؛ أى أنه التحسن فى مهارات الاستماع النشط لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى صاحبه تحسن فى الدافعية للتعلم لديهم.

ويمكن إرجاع ذلك :

تنمية التركيز، والانتباه، والفهم، والربط، والتنبؤ، والنقد وإبداء الرأى، والتواصل والتفاعل، والتميز بين الأحداث، والتلخيص واستخلاص الأفكار من النص، كل ذلك وغيره من مهارات الاستماع النشط تنمية التى نمت لدى التلاميذ منخفضى التحصيل، أدى إلى تنمية الدافعية للتعلم لديهم، وجعلهم مقبلين على العملية التعليمية بسعادة، وطموح، واستعداد نفسى ومعنوى. وفى ضوء ذلك تم قبول الفرض الثالث من فروض البحث، وتم الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، والذى ينص على: ما نوع العلاقة الارتباطية بين مهارات الاستماع النشط والدافعية للتعلم لدى التلاميذ الصف الخامس الابتدائى منخفضى التحصيل فى ضوء البرنامج القائم على القصص الإلكترونية ؟

- **سادساً : توصيات البحث ومقترحاته :**

أ- التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات، هي:

- ضرورة الاهتمام بفن الاستماع، ومهارات الاستماع النشط، وتنميتها لدى التلاميذ؛ لما لها من أثر فى نفوس التلاميذ، ودافعيتهم للتعلم.
- تضمين مناهج المرحلة الابتدائية لمهارات الاستماع النشط، ووتخصيص حصص؛ لإكسابها للتلاميذ بشكل مقصود.
- الاهتمام بالجانب القصصى فى تنمية مهارات اللغة المختلفة، وخاصة مهارات الاستماع؛ لأنه أكثر مناسبة لعملية الاستماع؛ حيث إن التلاميذ يستمعون إلى القصص، ويندمجون معها.
- ضرورة التحديث فى عرض القصص، بدلاً من العرض الشفهى من المعلم، فيكون العرض إلكترونيا، لما فيه من حركة، وصوت، وإثارة، وتشويق.
- التركيز على أساليب تعليمية تنمى الدافعية للتعلم، وترغب التلاميذ فى العملية التعليمية، وتجعلهم يقبلون عليها بنشاط وتركيز، واهتمام.
- الاهتمام بالتلاميذ منخفضى التحصيل فى المدارس، وعدم إغفالهم، لأنهم جزء من المدرسة، ويحتاجون إلى اهتمام، واختيار أنسب الطرق لتعليمهم.
- البحث عن أساليب، وطرق، وأنشطة تتناسب مع فئات التلاميذ المختلفة، ومراعاة فئة التلاميذ منخفضى التحصيل.
- التأكد من أن التلاميذ يستمعون استماعاً نشطاً، لا سلبياً؛ لأن التلاميذ قد يستمعون أمام المعلم، ولكن الاستماع قد يكون سلبيا.

- توعية المعلمين فى المراحل التعليمية المختلفة بمهارات الاستماع النشط مثل: التركيز، والانتباه، والفهم، والربط، والتنبؤ، والنقد وإبداء الرأى، والتواصل والتفاعل، والتميز بين الأحداث، والتلخيص واستخلاص الأفكار من النص، وغيرها؛ حتى يمكن إكسابها للتلاميذ.
- ضرورة الاستعانة بكل ما يعمل على تنشيط التلاميذ، وإثارتهم، وتنميةٍ دافعيتهم للتعلم، كالجانب الإلكترونى، ومنها القصص الإلكترونية، جنبا إلى جنب مع أداء المعلم، وتعقيبه.
- عدم اقتصار المعلمين على الجانب الإلكترونى فقط فى العملية التعليمية، بل لابد من التنويع، والدمج مع التعلم القائم على المعلم، فيكون التعلم الإلكترونى مدعما، ومساعدا، كما تم فى هذا البحث؛ حيث يستكمل المعلم بعد عرض القصة ألكترونيا، فيقوم بالتعقيب، والشرح، والمناقشة مع التلاميذ.

ب- بحوث مقترحة :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث وتوصياته، يمكن اقتراح نقاط البحث التالية:

- فاعلية استخدام القصص الإلكترونية فى تنمية بعض المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- أثر استخدام القصص الإلكترونية فى تنمية المهارات الإجتماعية والقيم الخلقية لدى تلاميذ الصف الثانى الابتدائى.
- برنامج مقترح قائم على القصص الإلكترونية لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- أثر استخدام القصص الإلكترونية فى تنمية مهارات التعبير الإبداعى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- فاعلية استخدام القصص الإلكترونية فى تدريس اللغة العربية فى تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- فاعلية استخدام القصص الإلكترونية فى تنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- برنامج مقترح قائم على القصص الإلكترونية فى تنمية الخيال لدى أطفال ما قبل المدرسة .

- **المراجع** :
- **أولاً : المراجع العربية** :

١- إبراهيم علي يوسف(٢٠٠٤): فاعلية برنامج تعليمي في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. مجلة العلوم التربوية والنفسية ، البحرين. المجلد ٥. العدد (٣). سبتمبر .

٢- إبراهيم محمد عطا (١٩٩٠): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية. الجزء الأول القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٣- أحمد محمد عبالخالق ومايسة أحمد النيال (١٩٩١): الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والإنبساط. دراسات نفسية" رانم ". أكتوبر.٦٣٧- ٦٥٣.

٤- إدريس سلطان صالح(٢٠١١): فاعلية استخدام التعلم الخليط فى تدريس الدراسات الاجتماعية فى تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الإمارات العربية المتحدة. العدد(٢٩). ١٠٧- ١٣٠.

٥- أسماء محمد سيف النصر(٢٠٠٣): فعالية بعض الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الاستماع في اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة حلوان.

٦- أمنية السيد الجندى ونعيمة حسن أحمد(٢٠٠٥): أثر نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائى فى تنمية الاستقصاء العلمى ودافعية الإنجاز للتلاميذ المتأخرين دراسيا فى العلوم بالمرحلة الابتدائية.الجمعية المصرية للتربية العلمية. مجلة التربية العلمية.المجلد الثامن. العدد(١). مارس. ١- ٤٩.

٧- إيمان سمير مهران (٢٠٠٩): أثر استخدام القصص الإلكترونية فى تنمية بعض المفاهيم الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير. كلية رياض الأطفال.جامعة المنيا.

٨- ثناء محمد حسن وابتسام عبدالعظيم محمود(٢٠٠٧):فعالية استخدام نموذج" ويتروك" فى تحصيل مادة العلوم وتنمية التفكيرالابتكارى والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية. مجلة قطاع الدراسات التربوية. جامعة الأزهر. العدد الأول. ديسمبر. ٩٧- ١٦٧.

٩- جابر عبدالحميد جابر و أحمد خيري كاظم (١٩٩٦): مناهج البحث في التربية و علم النفس. القاهرة: دار النهضة المصرية.

١٠- جيهان أبو راشد العمران . (١٩٩٤) . دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين . مجلة دراسات العلوم الإنسانية . المجلد ٢٢. العدد ٦. ٢٥١٧ – ٢٥٩٠.

١١- حسام محمد مازن(٢٠٠٤):الحاجة إلى برامج فى الثقافة العلمية الإلكترونية لنشر الوعى العلمى نحو التكنولوجيا للطفل العربى" رؤية مستقبلية ". المؤتمر العلمى الثامن لكلية التربية(الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي). ٢٥- ٢٨ يوليو. جامعة عين شمس. الجمعية المصرية للتربية العلمية. مج١. ١٣٣- ١٥٣.

١٢- حسن شحاتة (١٩٩٣): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٣- حسن شحاتة (١٩٩٤): أدب الطفل العربى: دراسات وبحوث. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٤- حسن شحاتة(٢٠٠١): قراءات الأطفال، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٥- حسنى عبدالبارى عصر (١٩٩٩) : قضايا فى تعليم اللغة العربية وتدريسها. الأسكندرية: المكتب العربى الحديث.

١٦- خالد فاروق الهواري(٢٠٠٢): أثر تنوع استراتيجيات تقديم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل في تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة الأزهر.

١٧- رجاء أبو علام . (٢٠٠٤) . التعلم: أسسه وتطبيقاته . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٨- ريهام السيد شحاتة(٢٠١٢): فاعلية برنامج قائم على نموذج أبعاد التعلم فى تنمية التحصيل وبعض مهارات ما وراء المعرفة الدافعية للإنجاز لدى طلاب شعبة علم النفس بكلية التربية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أسيوط.

١٩- زكريا جابر حناوي . (٢٠٠٨) . فعالية برنامج مقترح للتلاميذ بطيئي التعلم في الرياضيات بالمرحلة الاعداديه في تنمية التحصيل والتفكير والدافعية للإنجاز . رسالة دكتوراه . كلية التربية . جامعة أسيوط.

٢٠- سامي محمود عبدالله وآخرون (٢٠٠٧): طرق تدريس اللغة العربية "الأسس النظرية والتطبيقات". كلية التربية. جامعة الأزهر.

٢١- سمير عبد الوهاب (٢٠٠٢): بحوث ودراسات في اللغة العربية قضايا معاصرة في المناهج وطرق التدريس في المرحلتين الثانوية والجامعية. الجزء الثانىالمنصورة: المكتبة العصرية.

٢٢- صابر حجازى عبدالمولى(٢٠٠٦): نحو بيئة سوية لنمو الأطفال. المؤتمر العلمى التربية(الطفل والطفولة فى مطلع الألفية الثالثة). ٢٥- ٢٦ أبريل. كلية التربية. جامعة المنيا. ص ص ٦٣- ٧٥.

٢٣- صفاء الأعصر وآخرون(١٩٨٢): دراسات فى تنمية دافغية الإنجاز. جامعة قطر. مركز البحوث التربوية. المجلد الثانى.

٢٤- عبد اللطيف محمد خليفة (١٩٩٧) : دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة المصريين والسودانيين في الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات . مجلة علم النفس. العدد ٤٤ . ديسمبر . ٦ — ٣٧.

٢٥- عبد اللطيف محمد خليفة . (٢٠٠٠) . الدافعية للإنجاز . القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر.

٢٦- عبداللطيف محمد خليفة (٢٠٠٦): مقياس الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر .

٢٧- عزة صلاح محمد(٢٠٠٥): أثر استخدام الطرائف اللغوية في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة المنيا.

٢٨- علاء محمود الشعراوى . (٢٠٠٠) . أثر التغذية الراجعة الشفهية والمكتوبة على الدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوى . مجلة كلية التربية . جامعة المنصورة . العدد(٤٣) . مايو. ٢٠١- ٢٤٩.

٢٩- على أحمد مدكور(١٩٩١): تدريس فنون اللغة العربية. الرياض: دار الشواف للنشر والتوزيع.

٣٠- على حسانين على(١٩٩٩): فعالية استخدام التعلم التعاونى والتعلم الفردى فى تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الابتكارى والدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بالزقازيق. العدد (٣١). ص ص ١٧٩- ٢٤١.

٣١- فاروق عبد الفتاح موسى. (١٩٩١) . كراسة التعليمات لاختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين. ط٤ . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

٣٢- فتحي مصطفي الزيات . (٢٠٠١) . دافعية الإنجاز والانتماء لدى ذوي الإفراط والتفريط . علم النفس المعرفي . الجزء الأول . دراسات وبحوث . القاهرة : دار النشر للجامعات.

٣٣- فهيم مصطفى(٢٠٠٨): مهارات القراءة الإلكترونية وعلاقتها بتطوير أساليب التفكير. القاهرة. دار الفكر العربى.

٣٤- فؤاد أبو حطب ، وآمال صادق . (١٩٩٠). علم النفس التربوي . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

٣٥- فيصل الربيع(٢٠١١): مستوى دافعية التعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسى بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية بالإسماعلية. جامعة قناة السويس. سبتمبر . العدد الحادى والعشرون. الجزء الثانى.ص ص ٦٣- ٩٠.

٣٦- كمال عبد الحميد زيتون . (٢٠٠٣) . التدريس : نماذجه ومهاراته . القاهرة : عالم الكتب.

٣٧- ليلى عبدالله حسن وحياة على رمضان(٢٠٠٧): فاعلية المهام الكتابية المصحوبة بالتقويم الجماعى ودافعية الإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوى. الجمعية المصرية للتربية العلمية. مجلة التربية العلمية.المجلد العاشر. العدد(٢). يونيو. ١٢١- ١٧٠.

٣٨- ماجدة محمود صالح(٢٠٠٠): الأركان التعليمية فى رياض الأطفال. الأسكندرية: المكتب العلمى للنشر والتوزيع.

٣٩- محمد أحمد محمد عويس(١٩٩٩): بناء برنامج لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة ومدى فعاليته في تحقيق أهدافه . رسالة دكتوراه. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة .

٤٠- محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادى(١٩٩٤): التدريس فى اللغة العربية. الرياض: دار المريخ للنشر .

٤١- محمد صلاح الدين مجاور(١٩٩٨): تدريس اللغة العربية فى المرحلة الثانوية. القاهرة. دار الفكر العربى.

٤٢- محمد عبدالسلام أحمد(١٩٨٣): القياس النفسى والتربوى. القاهرة: دار النهضة العربية.

٤٣- محمد محمود مرسى ووفاء محمد سلامة(٢٠٠٤): القصص الإلكترونية المقدمة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة. المؤتمر الإقليمى الأول ٢٤- ٢٥ يناير(الطفل العربى فى ظل المتغيرات المعاصرة). القاهرة. عالم الكتب. ص ص ٤٦١- ٥١٣.

٤٤- نادية سمعان لطف الله(٢٠٠٥): أثر استخدام استراتيجية " فكر- زاوج- شارك" فى التحصيل والتفكير الابتكارى لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى المعاقين بصريا. الجمعية المصرية للتربية العلمية. مجلة التربية العلمية.المجلد الثامن. العدد(٣). سبتمبر. ١١٣- ١٦٢.

٤٥- نجلاء يوسف أحمد حواس(٢٠٠٤): تقويم مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير. كلية التربية ، جامعة قناة السويس .

٤٦- نصرة محمد الصوافى(٢٠٠١): تقويم أداء تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى مهارات الاستماع. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة السلطان قابوس.

٤٧- هالة طه عبدالله(٢٠٠٥): فاعلية التعلم الذاتى السمعى فى تنمية التفكير الناقد والتحصيل فى الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. دراسات فى المناهج ورق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. العدد(١٠٩). ديسمبر.

٤٨- هدى عبدالحميد عبد الفتاح (٢٠٠٦): فعالية استخدام الأنشطة التدريسية القائمة على الذكاءات المتعددة فى تحصيل العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية منخفضى التحصيل. مجلة كلية التربية ببورسعيد.العدد الأول. ديسمبر .ص ص١٧- ٨٠.

٤٩- هدى محمد محمود(٢٠٠١): فاعلية بعض المداخل في تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة حلوان.

٥٠- هدى مصطفى محمد(٢٠٠٣): برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى المتخلفين عقليًا القابلين للتعلم. مجلة القراءة والمعرفة. العدد الثالث والعشرون.

٥١- وجدي فرج غالي (٢٠٠٢): فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع الخاصة باللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الرابع في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس اللغة الفرنسية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الإسكندرية.

٥٢- ياسر محمد على بدوى(٢٠٠٢): فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الأسكندرية.

٥٣- يوسف قطامى ونايفة قطامى(٢٠٠٠): سيكولوجية التعلم الصفى. الأردن: عمان. دار الشروق للنشر والتوزيع.

- **ثانيا : المراجع الأجنبية :**

54- Alaa Sadik, (2008): Digital storytelling, ameaningful technology-integrated approach for engaged student learning, Educational Technology Research and development,v.56,issue.4,August, available at: htt://www.springerlink.com/contect/c668444443573247/fulltext.pdf,20/12/2012.

55- Ames, C. (1992): Classrooms: Goals, Strucures, and Student Motivation, Journal of Education Psychology, 84,261-271

56- Arthur.s(2006): What Works Clearinghouse Educational Television Intervention Repot . ERIC,443591.

57- Beihier$ Snowman.(1990): Psychology Applied to Teavhing. Boston: Hovyhton Mittin.

58- Brophy, J.(1987): Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn. Educational Leadership, v.45, n.2,pp.40-48.

59- Cavllo,A.&Miller,R& Saunders,G.(2002): Motivation and affect toward learning science among preservice elementary school teachers: implication for classroom teaching. Journal of Elementary science Education. Eric. ED. 331789.

60- Educational Television Intervention Repot . ERIC.ED.4447234

61- Elder,Florence(1997): Mathematics for the Below Average Achiever in High school, Mathematices Teachers, March,pp.235-240.

62- Graham, S et al (2008)How Do Primary Grade Teachers Teac handwriting? A National Survey" Journal Articles; Reports – Research ERIC .

63- Graham, Suzanne & Macaro, Ernesto(2008) Strategy Instruction in Listening for Lower-Intermediate Learners of French .Language Learning, v.58, n.4, pp.747-783 Dec .ERIC.ED.6776662.

64- Janes L,Kouts C$Diane V.(2000): "Improving Student Motivation Through use of Engaged Learning Co-operative andMultiple Intelligences" Master of arts, Action Research Project,saint xavier University, U.S.A. Eric.ED.443599.

65- Kiess, H.O.(1989): Statistical Concept for the Behavioral Science. London: Allyan and Bacon.

66- Martindale,T.$Wiley,D.(2005):"Using weblogs in scholarship and teashing".Teach Trends,v.49.n.2.pp.55-61.

67- Ormod, J.(1995): Educational Psychology. New Jersey,DC: Printice-Hall.Inc.

68- Petri, H.$ Govern.J.(2004): Motivation-Theory,Research and Applications, Australia: Thomson-Wadswath.

69- Schraw, G.Aplin, B.(1998):Teacher preferences for mastery oriented syudents. The Journal of Educational Researcher,v.6,n.4,pp 215-220.

70- Shultz ,G.F.(1993):Socioecononomic Advantage and Achievement Motivation: Important Mediators of Academic Performance in Minority in Urban Schools. The Urban Review, v.25, n.3, 99.221-232.

71- Ya-Ting C. Yang$ Wan-Chi Wu(2012): Digital storytelling for enhancing syudent academic achievement, critical thinking and learning movation: Ayear-long experimental study computer, Education, v.59, n.2,sep, pp.339-352.

72- Zimbardo,P.(1988): psychology and life, New York.

البحث الثاني :

فعالية برنامج علاج تكاملى للمساندة الاجتماعية من خلال الدمج الأسرىوأثره فى تحسين درجة الأمن النفسى وخفض درجة الكذب لدى حالة كفيفة عبر الدردشة بالانترنت " الشات "

إعداد :

أ.د / زينب محمود شقير

رئيس قسم الصحة النفسية (سابقا) كلية التربية جامعة طنطا

أستاذ بجامعة الطائف

" فعالية برنامج علاج تكاملى للمساندة الاجتماعية من خلال الدمج الأسرى وأثره فى تحسين درجة الأمن النفسى وخفض درجة الكذب لدى حالة كفيفة عبر الدردشة بالانترنت " الشات " "

أ.د/ زينب محمود شقير

- **المقدمة** :

تؤدى الإعاقة البصرية إلى شعور الفرد بسوء التوافق مع نفسه ومع بيئته وشعوره بأنه أقل شأناً وقيمة من غيره ، وتقديره لذاته يصبح منخفضاً ومفهومه عن ذاته يصبح سلبياً ، ويعانى من الاكتئاب والشعور بعدم السعادة ، ويميل إلى العزلة والانسحاب من الأنشطة الاجتماعية حيث لا يمتلك مهارات اجتماعية مناسبة ، ويشعر بالوحدة النفسية ، ولا تكون لديه الرغبة فى الاشتراك فى الأعمال التعاونية أو إقامة علاقات حميمة مع الأقران ، مما يزيد من شعوره بعدم الأمن النفسى وقد تضطره الظروف إلى الكذبفى بعض الأحيان (Shapiro, et al, 2003) .

هذا ويعد الأمن النفسى (الطمأنينة الانفعالية) من أهم جوانب الشخصية والتى يبدأ تكوينها عند الفرد من بداية نشأته الأولى ، خلال خبرات الطفولة التى يمر بها ، وهذا المتغير الهام كثيراً ما يصير مهدداً فى أية مرحلة من مراحل العمر ، إذا ما تعرض الإنسان لضغوط نفسية أو اجتماعية أو فكرية لا طاقة له بها ، مما قد يؤدى به إلى الاضطراب النفسى (شقير ، ٢٠٠٥ : ص٣) .

على أن فقدان الشعور بالأمن النفسى قد يشعر المرء بعدم الاطمئنان والخوف والشعور بالنقص وضعف الثقة بالنفس ، كما أنه يؤدى إلى الكراهية ، فمن خاف شيئاً كرهه ، والأثر التهذيبى للخوف فى تقديم النفس المعوجة أثر طفيف وهو أثر سلبى فى كل حال (راجح ، 2008).وكثيراً ما يشكو الآباء (والمعلمين) من ظهور مشكلات لدى الأبناء على اختلاف مراحل العمر ، إلا أن أهم ما يزعج الآباء هو كذب الأبناء وذلك لارتباط الكذب بسلوكيات سلبية أخرى كالسرقة والغش وعدم الأمانة والعنف وغير ذلك.

هذا ويتباين الكذب بتباين أنواعه من حيث الخطر والشدة ، واستجابات الكذب المستهدفة بالبحث الحالى تمثل أنماطاً متعددة وليس نمطاً واحداً ، أى أن الكذب هنا يشير إلى نوعاً من الاضطراب الذى يظل على الحدود الفاصلة بين الاضطراب والسواء ، وعادة ما يرجع إلى التنشئة الاجتماعية غير السوية أو إلى حرمان أسرى مادى ومعنوى أو إلى خصائص فى البناء النفسى للشخص الكذاب. هذا وتعتبر المساندة الاجتماعية مصدراً هاماً من مصادر الدعم الاجتماعى الفعال الذى يحتاجه الإنسان ، حيث تؤثر فى كيفية إدراك الفرد لضغوط الحياة المختلفة وأساليب مواجهته وتعامله مع هذه الضغوط. كما

أنها تلعب دوراً هاماً فى إشباع الحاجة للأمن النفسى ، ويمكن تقدير المساندة الاجتماعية فى ضوء شبكة العلاقات الاجتماعية Social Network ، ومدى اعتقاد الفرد بأن تلك الشبكة من العلاقات تشمل أشخاصا آخرين مقربين (الوالدان – المعلمون – الأصدقاء – الجيران) يقدرونه ويهتمون به ، ويثقون فيه ويعتبرونه ذو قيمة ، ويستند عليهم عند الحاجة. ويعتبر الدمج الأسرى ذات أهمية فى تحقيق الأمن النفسى لدى الأبناء من خلال ما يتوفر من مساندة اجتماعية تقدم له فى محيط أسرته ، مما قد لايدعهم إلى الكذب.

- **تحديد المشكلة** :

يمثل البحث الحالى تجربة من الحياة ، حيث تلقت الباحثة الحالية رسالة عبر الإميل من أم طالبة بالمرحلة الثانوية تعانى من إعاقة بصرية وهذه الإعاقة سببت لها معاناة وشكوى دائمة لديها من عدم شعورها بالأمن النفسى والطمأنينة حتى فى وجودها داخل أسرتها ، وتشكو الأم من كثرة كذب ابنتها الكفيفة ، وأن الأم قرأت للباحثة الحالية مقياس الأمن النفسى ومقياس الكذب وكذلك بحث فى الكذب لدى الكفيف وتريد من الباحثة أن تطبق على ابنتها هذين المقياسين للتحقق من أنها تعانى من ذلك بالفعل ، وتريد أن تساعد ابنتها الكفيفة ،علاوة على أنها قرأت للباحثة الحالية أنها تواصلت مع حالات صداع توترى(٢٠١٠) وحالات سمنة مفرطة(٢٠١٠أ) عبر الدردشة بالإنترنت . وقد تواصلت الباحثة الحالية مع الحالة وأمها عبر الدردشة بالإنترنت وحاولت مع الحالة أن تستخدم معها متغيرات إيجابي ة غير هذين المتغيرين، إلا أن الأم وكذلك الطالبة الكفيفة أصرت عليهما لما تعانى بشدة من الشعور المؤلم منهما (على حد قولهما).

من هنا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تدنى مستوى المساندة الاجتماعية وهو ما تشعربه وتدركه الكفيفة، وما يترتب على ذلك من شعورها بالتهديد للأمن والطمأنينة النفسية ، وما قد يدفع بالكفيفة إلى الكذب ، الأمر الذى يدعو إلى محاولة تدعيم وتعزيز تلك المساندة لديها بل محاولة تقديمها لها بأشكالها المختلفة من خلال الدمج الأسرى لها وشعورها بالتفاعل مع أفراد أسرتها التى تشعر بافتقادها لذلك ، بما يدعم ويعزز أمنها النفسى من خلال ممارسة بعض الفنيات الإرشادية الملائمة لذلك.ويمكن التصدي لدراسة هذه المشكلة بمحاولة الإجابة على السؤالين الرئيسيين التاليين:

- ما قدر التحسن لدى حالة فتاة كفيفة بعد تطبيق برنامج علاجى تكاملى لدعم المساندة الاجتماعية من خلال الدمج الأسرى فى كل من : المساندة الاجتماعية ، والشعور بالأمن النفسى ، والكذب بعد تطبيق البرنامج وطوال فترة المتابعة لمدة شهرين .
- هل يمتد تأثير البرنامج على متغيرات الدراسة لما بعد تطبيق البرنامج بفترة زمنية؟

- **أهداف الدراسة** :

إعداد برنامج علاجى قائم على المساندة الاجتماعية من خلال الإرشاد الأسرى للوالدين والدمج الأسرى للوالدين والأخوة الأصحاء أثناء تنفيذ البرنامج بهدف:

- تدعيم الشعور بالمساندة الاجتماعية لدى الحالة.
- رفع درجة الشعور بالأمن النفسى لدى الحالة.
- خفض درجة الكذب لدى الحالة.
- تنمية بعض مهارات التواصل مع أفراد أسرة الحالة من خلال الدمج الأسرى لدي الحالة.
- تنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعى لديها.
- التعرف على مدى استمرارية فعالية البرنامج العلاجى بعد توقفه على متغيرات الدراسة.

- **أهمية الدراسة** :

هناك العديد من الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية أهمها:

- تكمن أهمية الدراسة الحالية في زيادة أعداد المعاقين بصريا والذين يعانون من الشعور بالانخفاض فى مساندة الأخرين لهم والذى ينعكس فى تأثيره السلبى على بعض جوانب شخصيتهم ،وما يظهر بوضوح فى انخفاض شعورهم بالأمن النفسى ، وممارستهم لسلوك وقول الكذب ، وهذا يعتبر مؤشرا على ارتفاع حجم المشكلة في المجتمع.
- إغفال الدراسات السابقة الاهتمام بتنمية الشعور بالأمن النفسى وخفض درجة الكذب لدى تلك الفئة ، وكذلك نقص الاهتمام بهم وتدعيمهم ومساندتهم.
- إن الاهتمام بتنمية شعورهم بالمساندة الاجتماعية بجانب دعم مساندتهم من المحيطين بهم بصفة خاصة له تأثير إيجابي على مختلف أنشطة الحياة اليومية لدى هؤلاء المعاقين بصريا مما يحقق شعورهم بالأمن النفسى.
- تقديم دليل عملي للمعلمين وأولياء الأمور من خلال تقديم برنامج تكاملى لتنمية الشعور بالمساندة الاجتماعية لدى المعاقين بصريا ودعم شعورهم بالأمن النفسى،وبناء علي ذلك يمكن لمعلمي التربية الخاصة استخدامه لتحسين كفاءة تلاميذهم ، وكذا أولياء الأمور في أثناء متابعتهم لأبنائهم
- ندرة الدراسات والبحوث العربية - في حدود علم الباحثة - التي تناولت فعالية استخدام برنامج تكاملى والدمج الأسرى لتنمية متغيرات الدراسة لدى عينة من المعاقين بصريا .
- ما تسفر عنه الدراسة من نتائج تكشف عن دور البرنامج التكاملى ودور الدمج الأسرى فى تدعيم المساندة الاجتماعية ورفع درجة الشعور بالأمن النفسى وخفض معدل الكذب لدى المعاقين بصريا.
- إن الكذب قولا وفعلا من أخطر المشكلات السلوكية التى يتعرض لها الفرد العادى وتزداد خطورة لدى الكفيف.

- **مصطلحات الدراسة** :
- **الكفيف** Blind :

يعرف الطفل الكفيف تربوياً بأنه الطفل الذى يعجز عن استخدام بصره فى الحصول على المعرفة ، كما أنه يعجز نتيجة لذلك عن تلقى العلم فى المدارس العادية وبالطرق العادية والمناهج الموضوعة للطفل العادى ، هذا وقد يكون الطفل مكفوفاً كلية ، وقد يملك درجة بسيطة من الإحساس البصرى الذى يؤهله للقراءة البسيطة بالأحرف الكبيرة أو المجسمة .

كما يعرف اجتماعياً بأن الفرد يعد معوقاً بصرياً من الناحية الاجتماعية عندما تمنعه هذه الإعاقة من أن يتفاعل بصورة ناجحة مع العالم المحيط به وتحد من قيامه بالوظائف السلوكية المختلفة(Dodds, 1986,49).

- **المساندة الاجتماعية** :

طبقا للمقياس المستخدم هو الدعم الانفعالى والمادى والأدائى الذى يتلقاه الفرد من قبل الآخرين المحيطين به : الأسرة ، الأصدقاء ، الجيران ، المعلم ، زملاء العمل أو الفصل ، ومدى قدرة الفرد على تقبل وإدراك هذا الدعم (السرسى ، عبد المقصود ، ٢٠٠١، ٤).

- **الأمن النفسى** :

هو شعور مركب يحمل فى طياته شعور الفرد بالسعادة والرضا عن حياته بما يحقق له الشعور بالسلامة والاطمئنان ، وأنه محبوب ومتقبل من الآخرين بما يمكنه من تحقيق قدر أكبر من الانتماء للآخرين ، مع إدراكه لاهتمام الآخرين به وثقتهم فيه حتى يستشعر قدر كبير من الدفء والمودة ويجعله فى حالة من الهدوء والاستقرار ، ويضمن له قدرا من الثبات الانفعالى والتقبل الذاتى واحترام الذات ، ومن ثَمّ إلى توقع حدوث الأحسن فى الحياة ، مع إمكانية تحقيق رغباته فى المستقبل بعيدا (مع خلوه) عن خطر الإصابة باضطرابات نفسية أو صراعات أو أى خطر يهدد أمنه واستقراره فى الحياة (شقير ، ٢٠٠٥).

- **الكذب** :Lie

صفة أو سلوك مكتسب (متعلم) يلجأ من خلاله الفرد عن عمْد (قصْد) إلى نقل خبر (أو معلومة) غير صحيح وهو يعرف جيدا (على المستوى الشعورى) أن حقيقة ما ينقله مخالفا للواقع الفعلى (مخالف للحقيقة)، وقد يعبر الفرد عن قصد عن هذا الخبر (أو المعلومة) الخاطئ لفظياً ، أو أن يمثل بسلوكه لفعل مخالفا للحقيقة ، وقد تصل الاستجابة إلى التعبير بالمشاعر الزائفة عن عدم الحقيقة ويرجع ذلك لخوفه من العقاب أو لإيقاع الأذى والانتقام من الغير أو لعدم معرفته الأكيدة بالشئ ، أو المغالاة فى التعبير عن مشاعره الزائفة أو نتيجة لمشاعر الغيرة لديه ، أو لجذب انتباه الآخرين من حوله ، وقد يمتد الكذب ليعبر عن اضطراب نفسى داخلى حقيقى لديه (أو كل هؤلاء مجتمعة) (شقير ، ٢٠٠٩).

- **الدمج الأسرى** :

جهد يبذل لجعل أفراد الأسرة (أو المجتمع) قادرين على القيام بأداء المهام التأهيلية للمعاق فى بيئته الأسرية ومجتمعه ، حتى يمكنه التعايش مع أفراد الأسرة والمعايشة الإيجابية الفعالة معهم والتواصل مع أفراد أسرته (شقير ، ٢٠٠٧).

- **الإرشاد الأسرى** :

عملية يقوم بها المرشد النفسى بهدف إعداد الوالدين وباقى أعضاء الأسرة بالمعلومات والدعم النفسى والتوجيه حيال المشكلات التى تواجه الأسرة مثل تنشئة ابن معاق ، والاضطراب النفسى لأحد أعضاء الأسرة .

وفى الدراسة الحالية يمثل تقديم مجموعة من الإرشادات والمفاهيم والمهارات للنسق الأسرى المكون من الوالدين والأخوة من أجل مساعدة الابنة الكفيفة بتقديم مساندة اجتماعية لها بما يحقق شعورها بالأمن النفسى ومن ثم خفض الكذب قولا وفعلا لديها وتحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعى والاندماج مع أفراد أسرتها.

- **البرنامج التكاملى** :

يعرفه باتمان (Bateman , A : 2002 : 11) بأنه الأسلوب المرن القابل للتكيف باستخدام طرق وأساليب مختلفة على مستويات التطبيقات الإرشادية أو العلاجية ، فى إطار عملية العلاقات الشخصية.أى أنه مجموعة مختارة من الفنيات العلاجية المستوحاة من المدارس العلاجية المتنوعة ، والتى تكمل بعضها البعض بما يفيد العميل من تحسين حالته وتعديل السلوكيات المطلوبة لديه.

- **الإطار النظري** :

- **الإعاقة البصرية** :

يرى القريطى (٢٠٠٥) أن الإعاقة البصرية هى مصطلح عام يشير إلى درجات متفاوتة من الفقدان البصرى تتراوح بين حالات العمى الكلى ممن لا يملكون الإحساس بالضوء ولا يرون شيئا على الإطلاق ويتعين عليهم الاعتماد كلية على حواسهم الأخرى من حياتهم اليومية وتعلمهم ، وحالات الإعاقة أو الإبصار الجزئى ، التى تتفاوت مقدرات صحابها على التمييز البصرى للأشياء المرئية ويمكنهم الإفادة من بقايا بصرهم مهما كانت درجاتها فى التوجه والحركة وعمليات التعلم المدرسى سواء باستخدام المعينات البصرية أو بدونها.

- **تصنيف الإعاقة البصرية** :

تصنف منظمة الصحة العالمية الإعاقة البصرية طبقاً لشدة الإعاقة إلى:

- الإعاقة البصرية الشديدة: حالة يؤدى فيها الشخص الوظائف البصرية على مستوى محدود.
- الإعاقة البصرية الشديدة جداً: حالة يجد فيها الإنسان صعوبة بالغة فى تأدية الوظائف البصرية الأساسية.
- شبه العمى: حالة اضطراب بصرى لا يعتمد فيها على البصر.
- العمى: فقدان القدرات البصرية (الحديدى ، ١٩٩٨ ، ٤٤).

- **الخصائص النفسية للمعاق بصريا** :

- فقدان الشعور بالأمن والطمأنينة النفسية والتشكك فى كل ما حوله.
- فقدان الشعور بالمساندة الاجتماعية من المحيطين به.
- تعرضه للعديد من الاضطرابات العصابية أكثر من المبصرين مثل: القلق ـ الوسواس القهرى ـ الرهاب ـ السيكوسوماتية ـ الهستيريا ـ الاكتئاب وغيرها.
- عدم الثقة بالنفس وتعرض مشاعره للحرج سريعاً.
- مفهوم ذات سلبى والشعور بالعجز والدونية والكذب.
- مشاعر الإحباط والتوتر.
- المخاوف بأنوعها خاصة المخاوف الاجتماعية ومواجهة الناس والخوف من المدرسة.
- اضطراب وتشوه صورة الجسم.
- ميل للإنطواء والانسحابية.
- تتعرض شخصية الكفيف للعديد من الصراعات فهو فى صراع بين الدافع للتمتع بمباهج الحياة ، والدافع للانزواء طلباً للأمان ، دافع إلى الاستقلال ودافع إلى الرعاية.
- شعور اليأس والحزن الشديد.
- يعيش صراع الاقدام ـ الاحجام ـ اقدام على عالم المبصرين أملاً فى مجاراتهم واحجام عن عالمه الضيق أملاً فى الخروج منه ، ولكنه يجد نفسه قاصراً عن ذلك فيشتد هذا الصراع لديه مما يؤدى إلى انخفاض التمتع بصحة نفسية جيدة.
- شعور الحقد والحسد للمبصرين.
- تلعب الاتجاهات الوالدية نحو الكفيف دوراً فى تقبله ورضاه عن العمى أو رفضه ومن ثم فى توافقه النفسى والاجتماعى ، فهناك تصرفات من الأباء نحو ابنهم الكفيف منها: القبول / الرفض / التدليل / الحماية الزائدة / الإنكار / الإعراض.

- **المساندة الاجتماعية** :

تعتبر المساندة الاجتماعية Social Support ظاهرة قديمة قدم الإنسان نفسه ، و لم يهتم بها الباحثون إلا مؤخراً بعد ما لاحظوه من آثار هامة لها فى مواقف الشدة والإجهاد النفسى ، وما تقوم به من تخفيف لنتائج الضغوط والشدائد والمواقف العصيبة.

والمساندة الاجتماعية تعتبر مصدراً هاماً من مصادر الأمن الذى يحتاجه الإنسان من عالمه الذى يعيش فيه ، بعد لجوئه إلى الله سبحانه وتعالى ، عندما يشعر أن هناك ما يهدده وعندما يشعر أن طاقته قد استنفذت أو أجهدت أو بمعنى آخر أنه لم يعد بوسعه أن يجابه الخطر أو يتحمل ما يقع عليه من إجهاد ، وأنه يحتاج إلى مدد وعون من خارجه (الشناوى و عبد الرحمن ، ١٩٩٤: ٢).

وتتمثل المساندة الاجتماعية فى الدعم المادى والعاطفى والمعرفى الذى يستمده الفرد من جماعة الأسرة ، وزملاء العمل ، أو الأصدقاء فى المواقف الصعبة التى يواجهها فى حياته ، وتساعده على خفض الآثار النفسية السلبية الناشئة من تلك المواقف ، وتساهم فى الحفاظ على صحته النفسية والعقلية (عبد السلام ، ٢٠٠٥: ١٣)

- **مصادر وأنواع المساندة الاجتماعية** :

تختلف مصادر المساندة الاجتماعية باختلاف المرحلة العمرية التى يمر بها الفرد ففى مرحلة الطفولة تكون المساندة متمثلة فى الأسرة (الأم ـ الأب ـ الأشقاء) ، وفى مرحلة المراهقة تتمثل فى المساندة فى جماعات الرفاق والأسرة ، وفى مرحلة الرشد تتمثل المساندة فى الزوج أو الزوجة وكذلك علاقات العمل والأبناء (مخيمر ، ١٩٩٧: ١٠٨)

وتقسم إسماعيل (٢٠٠٤: ٩٧) مصادر المساندة الاجتماعية إلى:

- مصادر المساندة الرسمية وتتمثل فى زميل العمل ـ المشرف ـ المسئولين فى العمل.
- مصادر المساندة غير الرسمية وتتمثل فى الأسرة ـ الأصدقاء ـ الأقارب ـ الجيران.

وهناك من يقسم أنواع المساندة الاجتماعية إلى:

- مساندة التقدير Esteem Support
- المساندة الأدائية: Instrumental Support
- المساندة بالمعلومات Information Support
- الصحبة الاجتماعية Social Companionship

- **المساندة الاجتماعية للمعاقين عامة والمعاقين بصريا خاصة** :

هناك أنواع أخرى من المساندة صاغها سلوبر وتيرنر Sloper & Turner, 1993 فى النقاط الآتية:

- المساندة والدعم الاجتماعى من أسر الأطفال المعاقين.
- الشبكة الاجتماعية المؤيدة والمشجعة مثل الأصدقاء والأقارب.
- القدرة على اكتساب التشجيع الاجتماعى وطلب المساعدة من المتخصصين.
- الاقتناع والرضا بالعلاقة الزوجية.
- الترابط بين أفراد الأسرة والقدرة على التواصل بينهم.
- المصادر المفيدة والمساعدة مثل توفير العمل ، والضمان المالى والمسكن .(Sloper,T.,et al, 1993,170)

- **وظائف المساندة الاجتماعية** :

لاشك أن المساندة الاجتماعية هامة وضرورية لاستمرار الإنسان وبقائه إذ يمكننا تشبيه المساندة الاجتماعية بالقلب يضخ الدم إلى سائر أعضاء الجسم

الأخرى ، وبالتالى فإن توقف عمل القلب يعنى توقف ونهاية حياة الإنسان ، هكذا المساندة الاجتماعية ، فلولا وجود المساندة الاجتماعية فى حياة الأفراد وإدراكهم لها لما انتقل إليهم ذلك الحب والقبول والتقدير والانتماء الذى يدعم حياتهم ويزيد من قوتهم لمواجهة ضغوط الحياة وصعابها، إذ وجد الباحثون أن المساندة الاجتماعية ترتبط بالصحة والسعادة، كما أن غيابها يرتبط بزيادة القلق والمرض والحزن (إسماعيل ، ٢٠٠٤: ٢٢).

- **وتنقسم وظائف المساندة الاجتماعية إلى قسمين رئيسيين** :

وظائف مساندة الحفاظ على الصحة الجسمية والنفسية والعقلية ، ووظائف تخفيف أو الوقاية من الآثار النفسية السلبية لأحداث الحياة الضاغطة :

- **أولاً: وظائف مساندة الحفاظ على الصحة الجسمية والنفسية والعقلية** :

وتنقسم هذه الوظائف إلى:

- إشباع حاجات الانتماء: Satisfaction of Afflictive Needs
- المحافظة على الهوية الذاتية وتقويتها: Self-Identity Maintenance and Enhancement
- تقوية مفهوم احترام الذات Self-esteem Enhancement

- **ثانياً : وظائف تخفيف أو الوقاية من الآثار النفسية السلبية لأحداث الحياة الضاغطة** :

وتوجد العديد من وجهات النظر الأخرى التى تعتبر المساندة الاجتماعية كقوة إيجابية مستمرة تقلل من احتمالية التأثير السلبى للضغوط على الفرد وتبعاً لوجهات النظر هذه فإن الأفراد الذين يتمتعون بعلاقات اجتماعية تدعيمية ومساندة لهم قليلاً ما يلجأون إلى التقديم المبدئى للمواقف على أنها مواقف ضاغطة ، ومن ثم تكون لديهم القدرة على مواجهة هذه المواقف وما قد تحمله من ضغوط نفسية (Westen, D., 1996: 441).

- **الأمن النفسى** :

يعد الأمن النفسى (الطمأنينة الانفعالية) من أهم جوانب الشخصية ، والتى يبدأ تكوينها عند الفرد من بداية نشأته الأولى ، خلال خبرات الطفولة التى يمر بها ، وهذا المتغير الهام كثيراً ما يصير مهدداً فى أية مرحلة من مراحل العمر إذا ما تعرض الإنسان لضغوط نفسية أو اجتماعية أو فكرية لا طاقة له بها ، مما قد يؤدى به إلى الاضطراب النفسى". (شقير ، ٢٠٠٥ : ٣)

ولعل حاجة الطفل إلى الأمن النفسى من أهم الحاجات فى تكوين أساس الشخصية وإمدادها بأنماط من القيم والمعايير والسلوك والاتجاهات السليمة السوية ، وهى من أهم شروط الصحة النفسية ، ويعد الأمن النفسى المصدر الأول لإحساس الطفل بالثقة فى ذاته وفيمن حوله ، والوالدين هما المصدر الأساسى لإحساس الطفل بالأمن النفسى (الديب ، ب ت: ص٧٢)

على أن فقدان الشعور بالأمن النفسى قد يشعر المرء بعدم الاطمئنان والخوف والشعور بالنقص وضعف الثقة بالنفس ، كما أنه يؤدى إلى الكراهية ، فمن خاف شيئاً كرهه ، والأثر التهذيبى للخوف فى تقديم النفس المعوجة أثر طفيف وهو أثر سلبى فى كل حال (شقير، ٢٠٠٥ :٥)

وقد انتهى ماسلو إلى أن الشعور بالأمن شعور مركب يتضمن ثلاثة أبعاد أولية هى: شعور الفرد بأنه محبوب متقبل من الآخرين ـ له مكانة بينهم ـ ويدرك أن بيئته صديقة ودودة غير محبطة لا يشعر فيها بالخطر والقلق والتهديد(العيسوى ،١٩٨٥).

- **أهداف الأمن النفسى** :

يشير ماسلو إلى أن مؤشرات الأمن النفسى والعوامل والأسباب المؤدية للأمن النفسى هى نفسها التى يهدف الأمن النفسى لها ، ويهدف أو يسهم فى تكوين المناخ النفسى الآمن والطمأنينة النفسية وفى الوقت ذاته نتيجة له . فالإحساس بالمحبة والقبول وانتقاء مصادر التهديد والثقة بالنفس وبالآخرين وما يتبعها من انطلاقة آمنة نحو تحصيل التكيف الاجتماعى والتحرر من مشاعر الشدة وتوفير الطاقات التى يستنفذها الضغط والتوتر، وكلها عوامل للأمن النفسى وهى بالضرورة تنتج عنه مؤشرات الأمن النفسى أو العوامل أو النتاج المترتب عليها الأمن النفسى وهى نفسها مستويات الأمن النفسى، كما أوضحها ماسلو فى عشر مؤشرات ويقدمها ماسلو وفق سياقه التالى:

- إدراك العالم والحياة بدفء ومسرة حيث يستطيع الناس العيش بأخوة وصداقة.
- إدراك البشر بصفتهم ودودين وخيرين.
- مشاعر الصداقة والثقة والتسامح نحو الآخرين حيث التسامح وقلة العدوانية ومشاعر المودة مع الآخرين.
- الاتجاه نحو توقع الخير والإحساس بالتفاؤل بشكل عام.
- الميل إلى السعادة والقناعة.
- مشاعر الهدوء والراحة والاسترخاء وانتقاء الصراع والاستقرار الانفعالى.
- الميل للانطلاق من خارج الذات والقدرة على التفاعل مع العالم ومشكلاته بموضوعية دون التمركز حول الذات.
- تقبل الذات والتسامح معها.
- الرغبة بامتلاك القوة والكفاية فى مواجهة المشكلات بدلاً من الرغبة فى السيطرة على الآخرين والحزم والإيجابية وقاعدة طيبة لتقدير الذات والإحساس بالقوة والشجاعة.
- الخلو النفسى من الاضطرابات العصابية والقدرة النظامية فى مواجهة الواقع.
- الاهتمامات الاجتماعية وبروز روح التعاون واللطف والاهتمام بالآخرين.

- **كيف ندعم وجود الأمن النفسى لدى المسلم** :

قد يحار غير المسلمين فى الإجابة عن هذا التساؤل أمام المثل الأعلى المتمثل فى سيدنا رسول الله ﷺ الذى استطاع بحق خير أمة أخرجت للناس ـ فقد غرس فى نفوس أصحابه الأمن والسكينة.

إن النبى ﷺ ظل ثلاثة عشر عاماً متواصلة يبنى بالقرآن هذه العقيدة ويثبتها ويقومها فى قلوب أصحابه حتى كانوا من حوله كما صورهم القرآن الكريم " كَزَرْعٍ أَخْرَجَ شَطْأَهُ فَآزَرَهُ فَاسْتَغْلَظَ فَاسْتَوَى عَلَى سُوقِهِ يُعْجِبُ الزُّرَّاعَ لِيَغِيظَ بِهِمُ الْكُفَّارَ وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ مِنْهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا". (الفتح: ٢٩)

هذا وللقرآن الكريم منهجه الخاص فى تأسيس القضية والتقوى وبخاصة اليقين بوحدانية الله عز وجل وهو يقين أسسه القرآن الكريم على قاعدتين هما:

- الأولى: أن الخالق وحده ينبغى أن يعبد وحده لأن العقل يستوجب العبادة لمن خلق وحده ومن لايخلق ولم يشترك فى الخلق لا يستحق أن يعبد. ولا أن يشرك فى العبادة ولذلك ـ القرآن الكريم يسأل المشركين عن ـ فيقرءون إن الله فيسألهم إذن لماذا يتوجهون بالعبادة إلى غير الله.
- الثانية: مطالبة المشركين بالدليل على صحة دعواهم والقرآن الكريم يقرر دائما أن المشركين ليس معهم دليل علمى على صحة اعتقادهم.

وإن إعادة بناء الإنسان المسلم المعاصر على أساس من هذه العقيدة لن يحول فجأة ولكنه سيغير الإنسان من الأنانية التى هى أساس كل ضعيف إلى إيثار يفجر فى الإنسان أقوى ما يحتمل فى نفسه من قوى روحية خلاقة فيندفع إلى ميدان الحياة ، فيعمل ويكدح بإخلاص وشرف وقلبه مملؤ بالسكينة ، يزيده الكفاح فى الحياة إيمانا مع إيجابية (هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ السَّكِينَةَ فِي قُلُوبِ الْمُؤْمِنِينَ لِيَزْدَادُوا إِيمَانًا مَعَ إِيمَانِهِمْ وَلِلَّهِ جُنُودُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَكَانَ اللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا). (الفتح: ٤)

هذا ويعيش المعاق بصريا فى حالة من انخفاض الأمن النفسى ، ويؤكد ذلك الإشارة إلى ما يتميز به المعاق بصريا من خصائص وسمات محددة ، فإن الصورة العامة لشخصيته تبدو على النحو التالى:

- قصوره عن التفاعل والتواصل ، الأمر الذى يجعله فى مستوى الخبرات التى يحصلها عن العالم الذى يعيش فيه دون مستوى عادى البصر ، فهو بحكم هذا القصور لايدرك الأشياء التى تحيط به إلا الاحساسات التى تأتيه عن طريق الحواس الأخرى التى يمتلكها.
- إن المعاق بصريا يحصل على خبراته عن طريق حواسه الأربعة: اللمس والسمع والتذوق والشم ، ولهذا كان فى مجال الإدراك أقل حظا من الذى يبصر ، والعالم الذى يعيش فيه عالم ضيق محدود لنقص الخبرات التى يحصل عليها سواء من حيث النوع أو المدى.

- قد يتوصل بكل حواسه للتواصل ، مما يجعله يبذل طاقة وجهداً كبيرين أثناء تعاملاته مع الغير ، مما يعرضه فى غالبية الأحيان للإجهاد العصبى والشعور بعدم الأمن وخيبة الأمل مما ينعكس أثره على شخصيته.
- تختلف عملية الرضا عن المساعدة والمساندة المقدمة له من الخارج أى من الأفراد المحيطين به فقد يرفض المساعدة التى تقدم إليه لأنه يرفض عجزه تماما الأمر الذى يؤدى إلى نمو الشخصية القسرية ، وقد يقبل عجزه وإنما يرفض المساعدة مما يؤدى إلى نمو الشخصية الانسحابية والرغبة فى العزلة عن المجتمع ، وفى هذا وذاك إشارة إلى عدم تكيفه اوعدم شعوره بالأمن النفسى.

- **الكذب** :

كثيراً ما يشكو الآباء (والمعلمين) من ظهور مشكلات لدى الأبناء على اختلاف مراحل العمر ، إلا أن أهم ما يزعج الآباء هو كذب الأبناء وذلك لارتباط الكذب بسلوكيات سلبية أخرى كالسرقة والغش وعدم الأمانة والعنف وغير ذلك.

وهناك من نظر إلى الكذب على أنه استجابة لفظية حينما أكد البعض أن الكذب رذيلة من أخطر الرذائل ، ويعنى به التلفظ قولاً بغير صدق ، وإخبار بخلاف الواقع مع العلم بالشئ ، وهو استجابة لفظية تصدر عن الفرد ليحكم على أحداث داخلية نفسية أو خارجية ، بحيث يختلف الحكم اللفظى عن حقيقة الأحداث ، وقد يدرك الفرد هذه المفارقة كذباً صريحاً ، وقد لا يدركه فيصبح كذباً ضمنياً. (الشيخ و خميس ، ١٩٩٥)

أى أن الكذب صفة أو سلوك مكتسب يتعلمه الطفل تماماً كما يتعلم الصدق وليس صفة فطرية أو سلوك موروث. (جرجس ، ١٩٩٣)

وعليه فالكذب استجابة لفظية أو تعبيرية تصدر عن الفرد كنتيجة لمثيرات أو أحداث داخلية نفسية (كعقدة النقص) أو خارجية ، بحيث يخالف الحكم اللفظى أو التعبيرى حقيقة الواقع ، وقد يعى الفرد هذه المقارنة كذباً ظاهرياً وقد لا يدركه فيصبح كذباً ضمنياً ؛ والكذب ما هو إلا عرضاً ظاهرياً والأعراض لا تهم كثيراً فى ذاتها ، إنما ما يهم هو العوامل والدوافع النفسية والقوى التى تؤدى إلى ظهور هذا العرض ، فالكذب أساسه نقص الخبرة ، وعدم تحرى الدقة ، والهروب من المسئولية ، وقد يكون أساسه الخوف من العقاب أو بدافع الانتقام والكراهية أو الفشل والخداع ... إلخ (صابر ، ٢٠٠٤)

كما يشار إلى الكذب بأنه إخبار الآخرين بما يعرف الشخص أنه مخالف للحقيقة ، أو هو التزييف المتعمد بقصد الغش والخداع ، ولا يوجد ذلك فى طفل ما قبل الخامسة من العمر، لأنه غالباً لا يميز الصواب من الخطأ ، ولديه

نقص فى فهم بعض القيم النسبية ، كما أن الصغار لديهم نوع من الخيال وسعة الأفق ورغبة فى تأليف القصص والحكايات وإثبات ذواتهم وقدراتهم وتفوقهم على أقرانهم ومن ثم فقد يستعينون باختلاق أحداث غير حقيقية ، مما يمكن وصفه بالكذب. (يوسف ، ٢٠٠٠)

هذا وقد تعددت تصنيفات الكذب ومظاهره إلا أن الباحثة سوف تلتزم بتصنيف مظاهر وأنواع الكذب طبقاً لما أسفرت عنه نتائج التحليل العاملى للمقياس المستخدم فى الدراسة الحالية ، والتى تمثلت فى المظاهر أو الأنواع أو العوامل التالية للكذب:

- الكذب من أجل تجنب إيقاع الذات أو الآخر فى مشاكل.
- كذب المجاملة.
- الإنكار المتعمد بباعث حل المشكلات.
- كذب الإدعاء واختلاق الأعذار.
- الكذب بباعث المسايرة الاجتماعية.
- كذب بباعث الشعور بالأمن والثقة.
- كذب بباعث الغش والخداع.

- **كذب بباعث احترام ومسايرة القيم الدينية والخلقية** :

- **الدراسات السابقة** :

هناك بعض الدراسات التى تناولت الكفيف لتشخيص بعض خصائصه وبعض التدخلات السيكولوجية، ودراسات أخرى تناولت الأمن النفسى والكذب لدى فئات مختلفة ، علاوة على دراسات استخدمت الدردشة عبر الشات فى علاج بعض الحالات يتم سرد بعضها (تعداد فقط):-

- دراسة موريس وآخرون .Morris, et al (١٩٩٠) بهدف الكشف عن تأثر الأطفال ذوى الإعاقة السمعية بالعلاقات الأسرية والضغوط التى يواجهوها ، والعمل على تدعيم الاتصال بين جميع أعضاء الأسرة والحياة الاجتماعية التى تعتبر مصدر المساندة الاجتماعية
- دراسة Susan – Erler (١٩٩٥) بهدف معرفة تأثير المساندة الاجتماعية على التوافق الاجتماعى بالنسبة لفقد السمع المكتسب .
- دراسة شقير (١٩٩٦)بهدف التعرف على القيمة التنبؤية لبعض الحالات الاكلينيكية المختلفة من الطمأنينة النفسية والتفاؤل والتشاؤم وقلق الموت .
- دراسة Budd & LaGrow (2000):باستخدام نموذج تفاعلى ثلاثى الأبعاد مكون من نموذج (طريق) خشبى تفاعل Budy Road kit لتدريس أهم المفاهيم المكانية والبيئية مع أربعة أطفال من المكفوفين فى عمر زمنى ما بين (٤-١٠ سنوات) باسنخدام النمذجة.
- دراسة المحمدى (٢٠٠١) التى أجريت على ١٢ طفلاً كفيفاً بمرحلة ما قبل المدرسة للتعرف على فاعلية الدراما للتدريب على بعض المهارات الاجتماعية وأثره فى تنمية الثقة بالنفس ومفهوم الذات لدى الأطفال المكفوفين .

- دراسة Tully, C.,et al (2001) بهدف دراسة إدراك المعاقين سمعياً للمساندة الاجتماعية.
- دراسة عزام (٢٠٠٢) أجريت الدراسة على ١٨ طفلة كفيفة كف بصر كامل تراوحت أعمارهن من ٦- ٩ سنوات .
- دراسة المغاورى (٢٠٠٣) بهدف التعرف على فاعلية برنامج تأهيلى لتنمية مفهوم الذات والتوجه المكانى لدى الطفل الأعمى فى مرحلة رياض الأطفال
- دراسة Stern, L.V. (٢٠٠٤) للتعرف على تأثير المساندة الاجتماعية وافتقاد المساعدة على بعض الجوانب النفسية للمعاقين سمعيا .
- دراسة Higgerty & Willams (2005)لاستخدام المجموعات الصغيرة فى التدريب على مهارات التوجه والحركة ، وأجرى البرنامج على مجموعة من المعلمين كل مجموعة ثلاث متدربين بجنوب أفريقيا الذين يعملون مع الطلاب المعاقين بصرياً
- قام Julie, R., et al. (2005) بدراسة عن التواصل المبكر من خلال التفاعلات الثنائية مع المعاقين بصرياً .
- دراسة الكبير وآخر (٢٠٠٦) بهدف التعرف على الفروق فى المخاوف المرضية ومفهوم الذات لدى التلاميذ المعاقين بصرياً وفقاً للجنس ، ومنشأ الإعاقة ودرجتها ونوع الإقامة (داخلى – خارجى) .
- دراسة تركى (٢٠٠٦) هدفت إلى التعرف على أهم المخاوف الشائعة لدى المراهقين المكفوفين مقارنة بالمبصرين.
- دراسة رمضان(٢٠٠٨) بهدف بحث العلاقة بين المساندة الاجتماعية ومفهوم الذات والقلق لدى عينة من ضعاف السمع فى المرحلة الثانوية.
- قامت حشيش (٢٠٠٨) بدراسة للتعرف على أثر التدريب على الخرائط اللمسية والسمعية Audio-tactilemap باستخدام الحاسب الآلى لتعليم التوجه المكانى (تقدير المسافة والاتجاه) عند المكفوفين.
- دراسة.Linda,etal (٢٠٠٩) بهدف المقارنة بين الطلاب المعاقين بصريا والمبصرين في المخاوف.
- دراسة شقير(٢٠٠٩) "من أجل تحسين جودة الحياة":برنامج إرشادى تدريبى لخفض بعض المتغيرات السلبية فى الشخصية لدى حالة سمنة مفرطة عبر الدردشة بالانترنت"الشات"
- دراسة جاد الحق (٢٠١٠) بهدف التحقق من فاعلية برنامج علاجى معرفى سلوكى فى علاج المخاوف المدرسية ، وتعديل بعض الأفكار السلبية المرتبطة بها لدى ذوى الإعاقة البصرية
- دراسة القرشى (٢٠١٠) بهدف التعرف على فعالية االتدخل المبكر من خلال التدريب على مهارات التوجه والحركة لتنمية مفهوم ذات إيجابى لدى الطفل الكفيف.

- دراسة شقير (٢٠١٠) بهدف تشخيص معدلات الأمن النفسى لدى الكفيف.
- دراسة شقير (٢٠١٠أ) بهدف التعرف على فعالية برنامج إرشادى تدريبى لخفض بعض المتغيرات السلبية لدى حالة سمنة مفرطة عبر الدردشة بالإنترنت .
- دراسة شقير (٢٠١٠ب) بهدف التعرف على فعالية برنامج إرشادى تدريبى لخفض بعض المتغيرات السلبية لدى حالة صداع توترى عبر الدردشة بالإنترنت .
- دراسة شقير(٢٠١١) الأمن النفسى لدى الشباب من فئات كلينيكية مختلفة (الكفيف ضمن العينة).
- دراسة شقير وآخرون (٢٠١١) للتعرف على فعالية برنامج علاجى فى تنمية مهارات التوجه والحركة وخفض درجة فوبيا المدرسة لدى الكفيفات.
- دراسة شقير (٢٠١٢) للتعرف على فعالية برنامج علاج تكاملى للمساندة الاجتماعية وأثره فى تحسن درجة الأمن النفسى لدى ضعاف السمع.

- **إجراءات الدراسة** :

- المنهج المستخدم : هو المنهج شبه التجريبى.
- العينة : طالبة بالمرحلة الثانوية كفيفة تعانى من انخفاض فى الدرجة على مقياسى : المساندة الاجتماعية والأمن النفسى ، وارتفاع فى درجة اللكذب على المقياس المستخدم.

- **أدوات الدراسة** :

- **مقياس المساندة الاجتماعية** : **إعداد السرسى ، عبد المقصود** (٢٠٠١)

يهدف هذا المقياس إلى تقدير المساندة الاجتماعية كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية والمقياس مكون من ٢٥ عبارة لقياس عدد من العوامل وهى : المساندة من قبل الأصدقاء والجيران ، والمساندة من قبل الأسرة ، والرضا الذاتى عن المساندة. يتراوح مدى الدرجات التى يحصل عليها المفحوص ما بين (٢٥) إلى (٧٥) ، وتعكس الدرجة الكلية للمفحوص مستوى إدراك المساندة الاجتماعية.

وقامت معدتا المقياس بحساب صدق المقياس بطريقة صدق المحكمين ، صدق البناء أو التكوين ، صدق المحك حيث تم التوصل إلى معامل ارتباط قيمته (٠,٦٤٥) وهو معامل موجب ودال عند مستوى (٠,٠١)، كما قامتا بحساب ثبات المقياس بطرقتين هما: طريقة إعادة التطبيق بـ . طريقة كرونباخ. وقد قامت سماح رمضان عام(٢٠٠٨) بتقنينه على عينة من ضعاف السمع استخدمت صدق التمييز وإعادة التطبيق ، وأثبت المقياس كفاءته على عينة ضعاف السمع.

- **مقياس الأمن النفسى** :**إعداد الباحثة** (٢٠٠٥)

سعت الباحثة الحالية إلى إعداد مقياس لقياس مستوى الأمن النفسى يمكن أن يفيد الباحثين فى مجال البحث العلمى، حيث ركزت فى تحديد محتوى ومضمون أبعاد الأمن النفسى لماسلو والتى يقابلها ما يمثل الشعور بعدم الأمن النفسى ، وهى:

- شعور الفرد بأن الآخرين يتقبلونه ويحبونه ، وبأنهم ينظرون إليه ويعاملونه بدفء ومودة.
- شعور الفرد بالانتماء وإحساسه بأن له مكاناً فى الجماعة.
- شعور الفرد بالسلامة والاطمئنان وندرة الشعور بالخطر والتهديد والقلق فى معظم الحالات.

علاوة على أن المؤلفة ركزت فى إعداد البنود بحيث تدور حول محاور أساسية هى:

- الأمن النفسى (الطمأنينة الانفعالية) المرتبط بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل (١٤ بند).
- الأمن النفسى (الطمأنينة الانفعالية) المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد (١٨ بند).
- الأمن النفسى (الطمأنينة الانفعالية) المرتبط بالحالة المزاجية للفرد (١٠ بنود).
- الأمن النفسى (الطمأنينة الانفعالية) المرتبط بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعى للفرد (١٢ بند).
- (للمزيد من الاطلاع : المقياس منشور بمكتبة الأنجلو المصرية ودار الكتاب الحديث بالقاهرة).

- **مقياس الكذب إعداد الباحثة** (٢٠٠٩) :

قامت الباحثة بإعداد بطارية الكذب الخاصة بمجموع مقاييس الخبرات الشخصية المرتبطة بوصف الكذب Lie عند المراهقين والراشدين والكبار.

وقد تم تقنين البطارية على عينة من الجنسين (الأسوياء ـ وغير الأسوياء من فئات كلينيكية مختلفة) ، وتم حساب الصدق والثبات بعدة طرق ، وأسفر التحليل العاملى عن (٨) عوامل (أنواع أو مظاهر) للكذب (موضوع الدراسة الحالية).

- **البرنامج التكاملى من خلال الدمج الأسرى** :

يسعى البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية لتنمية قدرات الحالة الحركية والحسية والوجدانية والمعرفية ودعمها أسريا ، وشعورها بالأمن النفسى وخفض حدة الكذب لديها.

وتعد برامج العلاج الأسرى من أفضل الطرق لتدريب الوالدين والأخوة على تعديل السلوك المشكل لدى أحد أبناء الأسرة الكفيفين ، وبما أن الحالة موضوع الدراسة الحالية قد بالحرمان من الأم والأخوة من المساندة والدعم النفسى والمادى (على حد قولها) لذا كان الدمج الأسرى المتمثل فى كل من الأب ـ الأم ـ الأخوة ـ الحالة من أهم محددات ومعالم البرنامج الحالى.

من هنا تم وضع التخطيط العام للبرنامج على النحو التالى:

- **أولاً : طبيعة البرنامج :**

- أنه مبنى على أساس منزلى فى بيئة االحالة المنزلية ويتحقق فيه الدمج المجتمعى الأسرى بهدف بناء علاقة طيبة بين الحالة وأسرتها التى سبق وأن أفصحت الحالة من نقص المساندة الاجتماعية المقدمة من الأسرة (على حد قولها) ، والتى تشعر بابتعاد أفرد الأسرة مما يشعرها بعدم الأمن النفسى داخل أسرتها مما يضطرها إلى الكذب دفاعا عن نفسها بسبب ما ترتكبه من أخطاء تعاقبها الأسرة عليها.
- اشتراك الوالدين والأخوة فى البرنامج التدريبى.
- تعديل بعض الاتجاهات الوالدية واتجاهات الأخوة نحو ابنتهم الكفيفة
- تصحيح بعض السلوكيات اللاتوافقية لدى الحالة وعلى رأسها الكذب قولا وفعلا.

- **ثانياً : استراتيجيات البرنامج :**

شبكة من التفاعلات الاجتماعية بين أفراد مجتمع البرنامج الإرشادى التدريبى (الأم × الأب × الأخوة × الإبنة الكفيفة × الباحثتان).

- **ثالثاً : التخطيط للبرنامج :**

- **الهدف العام للبرنامج :**

دعم المساندة الأسرية ـ رفع درجة الشعور بالأمن النفسى لدى الحالة ـ خفض درجة الكذب لديها.

- **الأهداف الخاصة :**

- تنمية بعض المهارات الاجتماعية لديه.
- تنمية بعض المهارات المعرفية لديه.
- تنمية الشعور بالأمن النفسى لديها.
- تقديم كافى أنواع المساندة من أفراد الأسرة : المعرفية والمادية والمعنوية.
- تنمية مهارات التركيز والانتباه.
- تنمية مهارات الإنصات والاستماع.
- تنمية مهارة المشاركة الاجتماعية.
- تعديل بعض الاتجاهات الوالدية تجاهها.
- تعديل بعض التصرفات السلبية لأخوة الحالة معه.
- تنمية بعض مهارات الاتصال اللفظى وغير اللفظى لديها (التعبيرية).

- **الفنيات المستخدمة فى البرنامج الحاضرة :**

المناقشة ، النمذجة ، التدعيم ، المحاضرة ، التدريب ،التقليد ، التدعيم الواجب المنزلى ، عرض .C.D لأفراد الأسرة عليه بعض صور وتعبيرات انفعالية وتعاون وتفاعل وتبادل حوار وتواصل ، المشاركة ، التغذية الراجعة ، الممارسة المناقشة ، الحث اللفظى والمادى والمعنوى ، التدعيم ، التغذية الراجعة .

- **جلسات البرنامج :**

اشتمل البرنامج على ٢٥ جلسة بمعدل ٣ جلسات أسبوعية (لمدة شهرين) مدة الجلسة من ٤٥ ـ ٦٠ دقيقة حسب الموقف التدريبى ، موزعة على المراحل الخمسة

للبرنامج وتم إجراء الجلسات عبر الدردشة فى الإنترنت بوجود الباحثة وكان يتم إجراءات التدريب أمام أفراد الأسرة والحالة ثم تقليد الحالة وأفراد أسرتها لتلك الممارسات أثناء الجلسات ، وبعد الانتهاء منها فيما بين الجلستين والجدول التالى يوضح ذلك.

- **مراحل البرنامج** :

تضمن البرنامج أربعة مراحل هى :.

- المرحلة الأولى : مرحلة التعارف والتيئة والتعريف بالبرنامج وتعريف أعضاء الأسرة المشاركات فى البرنامج بأدوارهم ، وشمل أول جلستين.
- المرحلة الثانية : لتحديد المشكلة وشرح كل متغيرات الدراسة ومحتوى البرنامج وشملت الجلسات من ٣-٥.
- المرحلة الثالثة : حيث ممارسة التفاعل الأسرى والدمج الأسرى والتدريب على محتوى البرنامج، وشملت الجلسات من ٦-١٢.
- المرحلة الرابعة : لاستكمال التدريب و إعادة ومراجعة ما تم تدريبه للطفل فى الجلسات السابقة ، وشملت الجلسات من ١٣ -٢٤ .
- المرحلة الخامسة والختامية : الإنهاء والتقييم البعدى ، وشملت الجلسة ٢٥.

- **اعتبارات هامة للبرنامج** :

راعت الباحثة فى البرنامج ما يلى :

- **قبل تطبيق الرنامج** :

عقدت الباحثة قبل تطبيق البرنامج جلستين مع المشاركين من جلساته (الأم - الأب - الأخوة والأخوات بنتان وولدان والتى هى الوسطى فى الترتيب) من خلال الدردشة بالإنترنت ركزت فيهما على الآتى :

- نصحهم وإرشادهم وتوجيههم بالتحلى بالمرونة والقدوة الحسنة أمام أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ ضعاف السمع ، وإظهار العطاء بصورة يشعر ون بها ويدركونها بوضوح ، وأن يكونوا قادرين على تفهم مشكلاتهم مع إظهارهم بمشاعر تقبلهم لهم ، وتوفير جو من مشاعر الأمن والطمأنينة النفسية طوال فترة الجلسات.
- أوضحت لهم الباحثة أهم أنواع المساندة التى يجب تقديمها لهم أثناء الجلسات متمثلة فى الآتى :
- مساندة التقدير : وتتمثل فى تقديم معلمات لأفراد العينة التجريبية تشعرهم بتقديرهم لذواتهم ، وأنهم مقبولون ولديهم كفاءة شخصية واجتماعية تجعلهم يتعايشون مع الحياة ويعيشون فى أمن وسلام مع غيرهم من العاديين.
- مساندة آدائية : حيث مساعدتهم فى مذاكرتهم وتحصيل دروسهم وآداء واجباتهم ، وقضاء حاجاتهم الشخصية.

- مساندة بالمعلومات : حيث توجيه النصح والإرشاد لهم ومساعدتهم فى حل مشكلاتهم الشخصية التى قد يواجهونها فى حياتهم اليومية والتى يفصحون عنها أثناء جلسات البرنامج.
- مساندة اجتماعية : حيث مساعدتهم فى تحقيق الانتماء والتواصل مع الآخرين ، والتخلص من مشاعر القلق والخوف أثناء التواصل بما يحقق الأمن النفسى لديهم، من خلال ممارستها معهم طوال جلسات البرنامج بما ينمى لديهم الحاجة للإنتماء وتكوين صداقات ، وتشجعهم على المشاركة الفعالة مع الآخرين ، وتؤكد ذواتهم وتشعرهم بهويتهم الذاتية ودعم علاقاتهم الشخصية مع المحيطين بهم.والتحلى بالصدق وعدم الكذب أمام الحالة .

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :
- **أولاً : نتائج المقابلة الاكلينيكية** :

مع الحالة ومع الأب والأم (٤ جلسات) قبل تطبيق البرنامج الإرشادى التدريبى.مع الأخذ فى الاعتبار أن الدرجة الكلية التى تحصل عليها الحاصلة الحالة على المقاييس هى:

- مقياس المساندة الاجتماعية (٢٥ـ ٧٥درجة).
- المساندة من قبل الأصقاء والجيران(٥ـ ٢٠).
- المساندة من قبل الأسرة (٥ـ٢٠)
- الرضا الذاتى عن المساندة (٥ـ٢٠)
- الأمن النفسى (صفر ـ ١٦٢)
- الكذب من أجل تجنب الأذى(٥ـ٢٠)
- كذب المجاملة (٥ـ٢٠)
- كذب الإنكار المتعمد(٥ـ٢٠)
- كذب الإدعاء(٥ـ٢٠)
- كذب المسايرة الاجتماعية(٥ـ٢٠)
- كذب الشعور بالأمن(٥ـ٢٤)
- كذب الغش والخداع (٨ـ٢٠)
- كذب المسايرة الدينية والخلقية(٥ـ٢٠)
- كذب عام(٤٠ ـ١٦٠)

الترتيب: الثالثة مولودة كفيفة. السن: ١٥ سنة

عدد الأخوة: ٥(٢ذكور ،٢إناث والحالة الوسطى الأب: مهندس بالقطاع الخاص

الأم: طبية بإحدى دول الخليج.

الأخ والأخت بالتعليم الجامعى الخاص .

الأخت الرابعة والأخ الخامس بالتعليم المتوسط ، اثنان منهما لديهما ضعف بصر (يستخدمن نظارة طبية).

- **ثانياً : نتائج القياس القبلى والبعدى والتتبعى لمتغيرات الدراسة :**

جدول (١) : التقدير الكمى للمساندة والأمن النفسى والكذب

	المقاييس / درجات التحسن	قدر التحسن لدى الحالة		
		قبل التدريب	بعد التدريب	المتابعة
اولا	المساندة الاجتماعية :الدرجة الكلية الحاصله عليها الحاله			
	١.مقياس المساندة الاجتماعية (٢٥-٧٥درجة).	٣٠	٥٩	٥٧
	٢.المساندة من قبل الأصدقاء والجيران(٥-٢٠).	٧	١٢	١٢
	٣.المساندة من قبل الأسرة (٥-٢٠)	١٠	١٦	١٧
	٤. الرضا الذاتى عن المساندة (٥-٢٠)	٦	١٥	١٥
ثانيا	الأمن النفسى :			
	١.الدرجة الكلية للأمن النفسى(صفر-١٦٢)	٦٢	١٢٠	١٢٤
ثالثا	الكذب :			
	١. الكذب من أجل تجنب الأذى(٥-٢٠)	١٦	٨	٧
	٢. كذب المجاملة (٥-٢٠)	١٥	١٠	١٠
	٣. كذب الإنكار المتعمد(٥-٢٠)	١٧	٩	٨
	٤. كذب الإدعاء(٥-٢٠)	١٩	١٤	١٣
	٥. كذب المسايرة الاجتماعية (٥-٢٠)	١٥	٦	٧
	٦. كذب الشعور بعدم الأمن(٥-٢٤)	١٨	٩	٨
	٧. كذب الغش والخداع (٨-٢٠)	١٧	٩	٧
	٨. كذب المسايرة الدينية والخلقية (٥-٢٠)	١٣	٦	٦
	٩. كذب عام(٤٠ – ١٦٠)	١٣٠	٦٨	٦٦

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود كفاءة عالية للبرنامج العلاجى وفعالية عالية حيث ارتفعت درجة المساندة الاجتماعية خاصة الأسرية منها وذلك نظرا لتأكيد الباحثتين على التدعيم والمساندة للحالة واستجابة الأسرة لذلك وما استشعرته الحالة ولمسته بالفعل ، وظهر ذلك بوضوح من ارتفاع درجة الحالة الخاصة بالرضا عن المساندة ، وبرغم تحسن درجة المساندة من قبل الجيران والأصدقاء إلا أنها قليلة نسبيا ، وقد يرجع السبب فى ذلك إلى قصر فترة البرنامج ، ومن ثم فالوقت غير كاف لبناء علاقات جديدة مع الجيران والأصدقاء ، كما اتضح من النتائج استمرار تأثير البرنامج فى التحسن بعد نهاية التطبيق بشهر (موعد التطبيق التتبعى).

كما أسفرت النتائج عن ارتفاع درجة الأمن النفسى لدى الحالة بدرجة مرتفعة بتأثير البرنامج مما يدل على أن شكوى الحالة بفقدان هذا الشعور كان صادق ، وأن الجهود التى بذلت أثناء تطبيق البرنامج من كل من الباحثتين وجميع أفراد الأسرة واهتمامهم بالحالة يدلل على فعالية البرنامج ومن استمرار متابعة الباحثتين مع الحالة وأفراد أسرتها عبر الشات بعد تطبيق البرنامج ، شعرت الحالة بالطمأنينة والراحة النفسية داخل أسرتهاواستمر هذا الشعور لديها حتى بعد الانتهاء من التطبيق ، وهذا ما ظهر من استمرار ارتفاع الدرجة فى التطبيق البعدى بعد مرور شهر من نهاية توقف تطبيق البرنامج.

وانخفضت كل أنواع الكذب ادى الحلة واستمر الانخفاض لما بعد التطبيق وهذا يدلل على نجاح البرنامج العلاجى ، وكفاءة الفنيات المختارة وكفاءة ومهارة الباحثتان فى تطبيق البرنامج ، ولعل السبب الأكثر وضوحا فى انخفاض درجات الكذب بأنواعه هو ما يؤكد تلقى الحالة (الرضا عن ذلك) من مساندة ودعم من أفراد أسرتها ، وكذلك من شعورها بالأمن النفسى وإذا كان الحديث عن نجاح البرنامج العلاجى ونجاح الدمج الأسرى فى الوصول إلى هذه النتيجة الإيجابية ، إلا أن ثمة عوامل أخرى لا ينبغى إغفالها فى هذا السياق أهمها:

- تحفز الباحثتان واهتمامهما الشديد بالحالة.
- تنوع أساليب وفنيات العلاج المستخدمة.
- حماس الوالدين والأخوة واهتمامهم بالحالة واستجاباتهم لكل ما يطلب منهم فى جلسات التدريب والفترة ما بين الجلسات التدريبية.
- استخدام الدمج الأسرى فى التدريب ، وتعاون أخوة الحالة بجدية وحماسهم وتعاطفهم مع الحالة.
- كفاية عدد الجلسات (٢٥ جلسة) التدريبية.

- **المراجع العربية** :

- راجح ، أحمد عزت (٢٠٠٨). أصول علم النفس ، دار الفكر العربى ، بيروت
- الكبير، احمد علي ؛ درويش، رمضان محمد (٢٠٠٦) .المخاوف المرضية ومفهوم الذات لدى عينه من التلاميذ ذوو الإعاقة البصرية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (دراسة تنبؤية) . مجلة (رانم) ، القاهرة ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية.
- السرسى ، أسماء ؛ عبد المقصود ،أمانى (٢٠٠١). مقياس المساندة الاجتماعية ، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية.
- الديب أميرة (ب.ت) . أسس بناء القيم الخلقية فى مرحلة الطفولة، القاهرة ، دار الكتاب.
- إسماعيل ، بشرى (٢٠٠٤).المساندة الاجتماعية والتوافق المهنى، ط١، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
- يوسف ،جمعة سيد (٢٠٠٠). الاضطرابات السلوكية وعلاجها ، القاهرة ، دار غريب.
- عزام ، جيهان عبد الفتاح شفيق (٢٠٠٢). تأثير برنامج حركى مقترح على تطوير السلوك التكيفى والنمو الحركى للأطفال الكفيفات ٦- ٩ سنوات . ماجستير . كلية التربية : جامعة حلوان.
- شقير ، زينب (١٩٩٦). القيمة التنبؤية لبعض الحالات الاكلينيكية المختلفة من الطمأنينة النفسية والتفاؤل والتشاؤم وقلق الموت ، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، (٢٣).
- شقير ، زينب (٢٠٠٥). مقياس الأمن النفسى – كراسة التعليمات – ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.
- شقير ، زينب (٢٠٠٧). حقوق الشباب المصرى فى المساندة الاجتماعية والرعاية التربوية والنفسية والاجتماعية، مؤتمر كلية التربية الثامن .كلية التربية : جامعة طنطا.
- شقير، زينب (٢٠٠٩). بطارية الكذب (مقاييس الخبرات الشخصية المرتبطة بوصف الكذب (المراهقين – الراشدين – الكبار) (العاديين وغير العاديين) ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.

- شقير ، زينب (٢٠١٠) . بهدف تشخيص معدلات الأمن النفسى لدى الكفيف، مؤتمر كلية التربية الرابع ، جامعة كفر السيخ.
- شقير ، زينب (٢٠١٠أ). (من أجل تحسين جودة الحياة) برنامج إرشادى تدريبى لخفض بعض المتغيرات السلبية لدى حالة سمنة مفرطة عبر الدردشة بالإنترنت ، المؤتمر العلمى السنوى الثانى لكلية التربية ببورسعيد : جامعة قناة السويس ، مارس .
- شقير، زينب (٢٠١٠ب) . برنامج إرشادى تدريبى لخفض بعض المتغيرات السلبية لدى حالة صداع توترى عبر الدردشة بالإنترنت ، مؤتمر كلية الأداب الرابع ، كلية الأداب، جامعة طنطا.
- شقير ، زينب (٢٠١١). مستويات الكذب لدى الشباب ، المؤتمر العلمى لكلية التربية ـ جامعة بنها . يوليو.
- شقير ، زينب (٢٠١٢). فعالية برنامج علاج تكاملى للمساندة الاجتماعية وأثره فى تحسن درجة الأمن النفسى لدى ضعاف السمع ، المؤتمر العلمى الثانى للصم وضعاف السمع مركز قطر الوطنى للمؤتمرات بالعاصمة القطرية الدوحة : ١- ٣/مايو.
- القرشى، سماح (٢٠١١). التدخل المبكر من خلال برنامج للتدريب على بعض مهارات التوجه والحركة لتنمية مفهوم ذات إيجابى لدى الطفل الكفيف. ماجستير ، كلية التربية : جامعة طنطا.
- رمضان ، سماح (٢٠٠٨) . المساندة الاجتماعية كما يدركها عينة من ذوى ضعاف السمع وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية .ماجستير . كلية التربية :جامعة طنطا.
- القريطى ، عبد المطلب أمين (٢٠٠٥). سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وترتيبهم القاهرة ، دار الفكر العربى.
- جاد الحق ،عبير (٢٠١٠) . فاعلية برنامج استخدام بعض الفنيات المعرفية والسلوكية فى علاج المخاوف لدي عينة من المعاقين بصريا . دكتوراه . كلية التربية : جامعة طنطا.
- الشيخ ، عبد السلام ؛ صابر، ممدوح (١٩٩٦). أشكال الكذب وبعض متغيرات الشخصية عند الآباء وعلاقتها باضطراب شخصية الأبناء ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية رانم (١٥) (٦).
- الشيخ ، عبد السلام ؛ خميس ، ماجدة (١٩٩٥). البناء العاملى لاستجابات الكذب ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، رانم ، م٥ (٤) .
- عبد السلام ، على (٢٠٠٥).المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العلمية فى حياتنا اليومية ط١ القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.
- المحمدى، أيمن (٢٠٠١). فاعلية الدراما للتدريب على بعض المهارات الاجتماعية فى تنمية الثقة بالنفس ومفهوم الذات للأطفال المكفوفين بمرحلة ما قبل المدرسة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
- الشناوى ، محمد ؛ عبد الرحمن ، محمد (١٩٩٤).المساندة الاجتماعية والصحة النفسية ـ مراجعة نظرية ودراسات تطبيقية – ط١ ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.
- مخيمر ، عماد (١٩٩٧).الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية متغيرات وسيطة فى العلاقة بين ضغوط الحياة وأعراض الاكتئاب لدى الشباب الجامعى ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، العدد ١٧ ، ١٠٣- ١٣٨.
- جرجس، ملاك (١٩٩٣). مشكلات الأطفال النفسية ، وكيفية مواجهتها ، القاهرة مكتبة المحبة.
- صابر، ممدوح (٢٠٠٢). تباين أشكال الكذب وعلاقتها ببعض مشكلات الشباب السلوكية والخلقية عبر الثقافة "بين مجموعتين من الطلاب المصريين والسعوديين" مجلة المنهج العلمى والسلوك ، قسم علم النفس ، جامعة طنطا.

- الحديدى، منى (١٩٩٨). مقدمة فى الإعاقة البصرية، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- حشيش، هبه (٢٠٠٨).أثر التدريب على الخرائط اللمسية والسمعية باستخدام الحاسب الآلى لتعليم التوجه المكانى (المسافة والاتجاه) عند المكفوفين . ماجستير . كلية التربية : جامعة طنطا.

- **المراجع الاجنبية** :

- Budd. J. M. & La Grov, S. (2000).Using a three dimensional interactive model for teach environmental concepts to visually impaired children. Review. vol. 32 (2), 83-94.
- Baden, N.& Keri, Y. (2003). The effectiveness of systemic family therapy in the treatment of school phobia: A Comparative study, TEXAS Womaris University, Chenoweth Lillian, (47).
- Bateman , Anthony (2002). Integrative therapy from analysis perspective . Holmes , Jeremy , Bateman , Anthony London : Oxford University press , (11 – 25)
- Dodds, A. (1986). Handicapping Conditions in Childre. London: Bill Gilham. - Higgerty, M. J. & Willams, C. (2005).Orientation and mobility training using small groups, J. Of Visual Impairment & Blindness, vol. 100 (3). 755-764
- Julie Rattray & M. Suzanne Zeedyk (2005). Early communication in Days with Visual Impairment Infant and Child Development.
- Dodds, A. (1986). Handicapping Conditions in Children. London: Bill Gilham.
- Eler, F.S. (1995). Social Support, hearing handicap and personal adjustment to hearing Loss D.A.I., Vol. 57 (OIB), p. 219.
- Morris, B.P. (1990). Parents of hearing impaired children, Communication, Stress and Social Support, D.A.I., Vol. 51 (08A).
- Linda, Trozzolino,& Pamela, S. Thompson (2009) : Fears in totally blind and sighted children : A comparative study, J. Of Visual Impairment & Blindness, December, Vol.(103), No.(11),PP(205-219).
- Sharpiro,D.R. ,Lieberman, L.J.&Moffell (2003) . Strategie in improye to prove perceived competence in children with visual impairment.Review.Vol.35(2) .69-80.30411.
- Westen,D..Westen ,D.(1996).Psychology mind brain& culture,N.Y. ,John Wiely & Sons.

****

البحث الثالث :

" العنف الأسري وعلاقته بمستوي الطموح الاكاديمي لدي عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل بالإحساء (دراسة مسحية وصفية) "

إعداد :

د/ سلوى رمضان عبد الحليم عبد العزيز

أستاذ مشارك الخدمة الاجتماعية بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة الفيوم

كلية الآداب جامعة الملك فيصل

د/ سحـــــر زيـــــدان زيـــــان

استاذ مساعد الصحة النفسية والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك فيصل

د/ نشـــوة عبـــد المنعـم البصيـــر

أستاذ مساعد علم النفس والتربية الخاصة بكلية البنات جامعة عين شمس كلية التربية بجامعة الدمام

" العنف الأسري وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدي عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل بالإحساء (دراسة مسحية وصفية) "

د/ نشوة عبدالمنعم البصير د/ سحـــــر زيـــدان زيان
د/ سلوى رمضان عبد الحليم عبد العزيز

- **المقدمة** :

الأسرة من أهم الوحدات الاجتماعية التي يتكون منها المجتمع ؛ وهى نظام اجتماعي يمليه عقل المجتمع وتتحكم فيه إرادته ويقرره الفعل الجمعي وهي اللبنة الأولى في بناءه ، وخليته الأساسية ، وقلبه النابض، ومحور حركته ولسانه الصريح ، فمن خلالها يرى المجتمع أفراده، وكذلك يري الأفراد مجتمعهم من خلالها، فهي الجسر الواصل بين الفرد والمجتمع (محمد العكايلة ٢٠٠٦) والأسرة كبناء أساسي خاصة في مجتمع إسلامي كالمجتمع العربي السعودي تضع ضوابط في ترابط وتراحم أفرادها ، وتعمل على تنشئة أبنائها تنشئة إسلامية اجتماعية ، هذا المجتمع تحكم الحياة الزوجية فيه دعائم شرعية وسلوكية .. بين الأعم والأغلب من الأزواج حيث ينعم أكثر الأزواج ، بما أمر الله تعالي من سكن ومودة ورحمة بين الأزواج وليس معني ذلك أن كل الأزواج سواء ... ففيهم الخبيث والطيب ، ومنهم من لا يخشى الله ويتبع هواه ، ومنهم من يضل به السبيل فيتخبط في سلوكه ويبتعد عن طريق الهداية وتضطرب حياته الزوجية (محمد التو يجري ٢٠٠١) وذلك على أثر التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي شهدها المجتمع السعودي في السنوات الأخيرة وما صاحبها من مظاهر العولمة والثورة المعلوماتية والمفاهيم المغلوطة للحداثة والتطور وانعكاسه على الكيان الأسري بظهور العديد من الاضطرابات والأزمات التي تهدد التماسك والعلاقات الأسرية. والعنف الأسري بكافة أشكاله احد هذه الأزمات التي تهدد الكيان الأسري .

إن العنف الأسري يؤثر بشكل كبير على استقرار المجتمع وتكوينه ، ذلك لأن العنف يعتبر مشكلة اقتصادية نظرا للخسائر المادية الكبيرة التي تنجم عنها ويعد أيضا مشكلة علمية لأنه إذا وجد هذا السلوك العنيف دل على عجز العلم والإنسان عن تقديم فهم واقعي سليم للسلوك الإنساني ، كذلك يعتبر مشكلة مرضية لأنه يعد عرضا من أعراض الاضطراب النفسي ، وهو مشكلة اجتماعية من حيث كونه مظهرا لسلوك منحرف لدى الفرد ولذلك فقد تناولته المجتمعات بالبحث في جميع المجالات (بطرس حافظ ٢٠٠٧) .

ورغم أن ظاهرة العنف تواجه إشكالية حصرها وتحديدها إحصائيا نظرا لارتباطها بالواقع الثقافي خاصا في المجتمعات العربية الإسلامية مثل المجتمع السعودي ؛ فمعظم حالات العنف الأسري يتم التكتم عليها أسريا حفاظا على الوضع الأسري أو الخجل من المحيطين أو خوفا على سمعة الأسرة والأبناء والزوجة خاصا إذا كانت في مكانة اجتماعية مرموقة إلا انه قد توجد بعض الإحصاءات الدولية التي تعطي مؤشرات عن حجمها التقديري .

حيث تشير الإحصاءات الرسمية في المجتمعات الغربية إلى تنامي حوادث العنف الأسري الموجه تجاه الأبناء والزوجات. ففي سويسرا ارتفعت نسبة العنف الأسري بنسبة ٤٥٪ في عام ٢٠٠٣ مقارنة بالعام الذي قبلة. وفى الولايات المتحدة الأمريكية تشير التقديرات الإحصائية إلى أن نسبة النساء اللاتي يتعرضن للعنف بلغت ٢٢٪ ، وفى المملكة المتحدة بلغت النسبة ٣٠٪ ، وفى الأردن ٤٧٪ من النساء يتعرضن للضرب ، و٨ نساء من كل ١٠ نساء يتعرضن للعنف في الهند (محمد بن مسفر القرني ٢٠٠٥) . وفى دراسة لوزارة الداخلية في المملكة العربية السعودية بقسم مكافحة الجرائم ، أفادت بأن ٤٥٪ من الأولاد يتعرضون للضرب منهم ٢١٪ بشكل دائم (كاظم الشبيب ٢٠٠٧) .

والعنف الأسرى ينتج عنة أضرار مدمرة للمجتمع فهو معوق لخطط التنمية ويربك ويدمر القيم ، ويفكك الأسرة ويدمر مستقبل الابناء ، ناهيك عن الآثار الصحية والنفسية على الزوجة المعرضة للعنف حيث يؤدى إلى تدني تقدير الذات ونقص الشعور بالكفاءة الشخصية والاجتماعية والشعور بالاكتئاب والنقص والعزلة. والعنف الأسري لا يفرق بين الزوجة الأمية أو المتعلمة ، إلا أن آثاره تكون أكثر ألما لدى المرأة المتعلمة والزوجة ذات المستوى الاجتماعي الأعلى ويحاول هذا البحث دراسة العنف الممارس ضد الطالبة الجامعية من الزوج وتأثيره على مستقبلها التعليمي ومستوى طموحها الأكاديمي في ارتباطه ببعض المتغيرات البحثية مثل الدخل الشهري ، الفارق العمري بين (الزوج ـ الزوجة) ، المستوى التعليمي للزوج ، مقر الاقامه (ريف ـ حضر) ، عدد الابناء سنوات الزواج لدى عينة البحث)

- **مشكلة الدراسة** :

تركز مشكلة الدراسة على العنف الأسري لدى الطالبات الجامعيات المتزوجات بكافة أشكاله في المجتمع السعودي ، والذي يمارس من الزوج أو أحد أفراد عائلته ، وما يتسبب عنة من آثار اجتماعية وصحية ونفسية ، وما قد يهدد حقوقها الإنسانية والاجتماعية والتنموية ، خاصا الحقوق التعليمية ويقف حائلا أمام تحقيق مستوى الطموح الأكاديمي التي قد حددته لها من قبل إن الزوجة السعودية قد تعاني الإساءة من الزوج ، خاصة في النمط النفسي ، هذا ما أشارت إلية دراسة عبير بن حسن الصبان (٢٠١٠) والتي توصلت أن النمط النفسي والذي بلغ أعلى الأنماط على مقياس الإساءة إلى الزوجة بنسبة (١٢،٣)

وقد أكدت دراسة سامية الساعاتي (٢٠٠٤) على نفس النتائج حيث توصلت إلى أن الإساءة هي أهم أنماط شكاوى الزوجة التي بلغ عددها (٥٤) شكوى، مثلت الإساءة نسبه (٣٥٪) منها ؛ وأن الموروثات الثقافية تسهم في تحجيم دور الزوجة بصفه عامة ، ومسئوله عن مظاهر الإساءة إلى الزوجة والتمييز الواضح ضدها لان الموروثات تعظم سيادة الثقافة الذكورية في المجتمع وهذا ما أطلقت علية ميسون الفايز في دراستها للدكتوراه (بالعنف غير المباشر) المتمثل في الموروث الاجتماعي والسياق الثقافي الذي يحدث في إطاره العنف (ميسون الفايز، (١٩٦٩)

ومن الآثار المترتبة على العنف ضد المرأة ما يطلق علية (زملة أعراض المرأة المضروبة) BatteredWoman s Syndrome وهي زمله تتضمن أعراض الاكتئاب وانخفاض الشعور بالقيمة ومع تكرار الإساءة لها تصاب بما أطلق علية سيلجمان ١٩٧٩ بالعجز المكتسب حيث تشعر بالاكتئاب وبأنها لا تستطيع السيطرة على أمور حياتها .وقد حدد الدليل التدريبي الإرشادي للتعامل مع العنف الزواجي أن الخصائص النفسية للمرأة المعنفة تتصف بالجمود والقلق العصابي والنزعة للكمال والطاعة والخضوع والاكتئاب واليأس ومشاعر فقدان الحيلة والعجز المتعلم وعدم تقدير الذات والشعور بالاهانة ، والاعتزال من النشاط والاختلاط بالآخرين والرغبة السريعة للبكاء (أمل محمود الدوة زينب عبد المحسن،٢٠٠٨)

ويؤكد بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٧) في دراسته حول أشكال العنف لدى الأبناء وعلاقته بتقدير ذواتهم أن التعرض للعنف يؤدى إلى تدني تقدير الذات ونقص الشعور بالكفاءة الشخصية والاجتماعية وانخفاض التحصيل الدراسي .

وفى الحقيقة قد تؤثر كل هذه الآثار للعنف على مستوى الطموح لدى الزوجة خاصة الطموح الأكاديمي باعتباره أهداف تضعها لنفسها في مجال التعليم ، ويتأثر بالعديد من العوامل الخاصة بشخصيتها مثل فكرتها عن نفسها واحترامها لها وتقديرها لذاتها ولمكانتها الاجتماعية ورغبتها في الظفر باحترام الجماعة وتقديرها ، وهذا ما أكدت علية هدى عبد الرحمن (٢٠١٠) في دراستها تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طالبات كلية المعلمات بجدة ، وأن الطموح الأكاديمي يتأثر بالإطار المرجعي والتجارب الشخصية من نجاح وفشل ، ومن ناحية أخري يتأثر بالظروف والقيم والتقاليد والعادات والاتجاهات الجماعية في تكوين مستوى الطموح .

ويتأثر مستوى الطموح الأكاديمي أيضا بالقوى البيئية المحيطة والتي تعد الأسرة إحدى هذه القوى المعوقة له ، والذي أكدته بعض الدراسات من أن العلاقات الأسرية والجو الأسري لهما تأثير كبير على مستوى الطموح الأكاديمي إبراهيم على إبراهيم (١٩٩٤) .ويتأثر مستوى الطموح الأكاديمي في تكوينه بالثواب والعقاب ، وهذا ما أكد علية محمد بوفاتح (٢٠٠٨) في دراسته عن العوامل الأسرية المحددة لمستوى طموح الابناء .

ولما كان العنف الأسري متغير ذا أهمية وتأثير على حياة الأسرة والمجتمع وأيضا مستوى الطموح كمتغير يعد من الأبعاد الهامة في حياة الأفراد والمجتمع حيث يرتبط بتنمية قدراتهم واستعداداتهم وانجازاتهم . لذا تري الباحثات ضرورة الاهتمام بدراسة العلاقة بين هذين المتغيرين لما لهما من تأثير على حياة الفرد والمجتمع . ومن ثم تطرح الدراسة التساؤلات التالية :

- هل يمارس العنف الأسري لدي الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل ومانسبته ؟
- هل يوجد علاقة ارتباطيه بين العنف الأسري ومستوى الطموح الأكاديمي لدى الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل ؟
- هل توجد علاقة بين العنف الأسري ومستوى الطموح الأكاديمي وفقا لبعض المتغيرات : (الدخل الشهري ، الفارق العمري بين (الزوج ـ الزوجة) المستوى التعليمي للزوج ، مقر الاقامه (ريف ـ حضر) ، عدد الأبناء ، سنوات الزواج لدى عينة البحث) ومن ثم يهدف البحث إلي :

- **أهداف الدراسة** :

- تحديد نسبة العنف الأسري الممارس لدي الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل .
- وصف وتحديد شكل العلاقات التي قد توجد بين العنف الأسرى ومستوى الطموح الأكاديمي لدي الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل
- وصف وتحديد قيمة الدلالات الإحصائية التي قد توجد بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقا لبعض المتغيرات البحثية مثل (الدخل الشهري للأسرة ـ الفارق العمري(الزوج ـ الزوجة) ـ المستوى التعليمي للزوج ـ الإقامة (ريف ـ حضر) ـ عدد الأبناء ـ عدد سنوات الزواج)

- **أهمية الدراسة** :

ترجع أهمية الدراسة الحالية في جانبين :

- الجانب النظري للدراسة : وتكمن في دراسة متغيرين على درجه عالية من الأهمية للمجتمع وهما العنف الأسري باعتباره ظاهرة خطيرة ذات أبعاد اجتماعية اقتصادية نفسية صحية تؤثر بالسلب على بناء المجتمع ووظيفته ومتغير الطموح باعتباره أيضا متغير ذا أهمية في تطور وتنمية المجتمع ويعد العنف أحد معوقات هذا الطموح .
- الجانب التطبيقي للدراسة : وتكمن في تطبيق الدراسة على طالبات الجامعة المتزوجات وهي فئة على درجة عالية من الأهمية فهن أمهات المستقبل وراعيات الأجيال والنشء الدعامة الأساسية لبناء المجتمع ، كما أن النتائج المتواضعة التي ستصل إليها الدراسة يمكن الاستفادة بها في التصدي لظاهرة العنف الممارس لدى الفتاة الجامعية المتزوجة وأيضا محاولة تقديم توصيات للجامعات لاتخاذ إجراءات لرفع المستوى الأكاديمي لدى الطالبة المتزوجة .

- **مصطلحات الدراسة** :

- **العنف الأسري** Family Violence :

تعرف الإدارة العامة للحماية الاجتماعية بوزارة الشئون الاجتماعية العنف الأسري بحسب المادة الأولى من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (١٩٩٣) بأنه أي فعل عنيف تدفع إليه عصبيه الجنس ويترتب عليه أو يرجح أن يترتب عليه أذى أو معاناة المرأة سواء من الناحية الجسمانية أو النفسية أو الجنسية بما في ذلك التهديد بأفعال من هذا القبيل أو القسر أو الحرمان التعسفي من الحرية سواء حدث ذلك في الحياة العامة أو الخاصة (فوزية الزبير ٢٠٠٩) .

ويعرف بطرس حافظ (٢٠٠٧) العنف الأسري بأنه السلوك الذي يقوم به أحد الزوجين ضد الآخر أو أحد الوالدين أو كليهما ضد الأبناء ، ويعني ذلك بالتحديد الضرب بأنواعه ، وحبس الحرية والحرمان من إشباع حاجات أساسية والإرغام على القيام بفعل ضد رغبه الفرد والطرد والسب والاعتداء بمعني أن يكون عنفا جسديا أو معنويا.

ويرى غريب سيد أحمد (١٩٩٩) العنف الأسري أحد أنماط السلوك العدواني الذي ينتج عن وجود علاقات غير متكافئة داخل الأسرة مما يجعل الطرف الأقوى في الأسرة ينتهك بدنيا أو لفظيا حقوق الطرف الأضعف.

ويعرف كاظم الشبيب (٢٠٠٧) العنف الأسري بأنه استخدام القوة البدنية أو اللفظية أو السلطوية أو النفسية من قبل الإنسان البالغ في العائلة ضد أفراد آخرين من هذه العائلة ويتراوح بين البسيط الذي يقضى إلى غضب المعتدى علية والشديد الذي قد يقضى علية .

أما سناء زهران ، سحر زيدان (٢٠٠٩) فيعرفان العنف الأسري على أنه استخدام متعمد للقوه والتهديد باستخدامها لإلحاق الأذى المادي أو المعنوي أو كلاهما بطرف آخر، ويظهر بين أفراد الأسرة الواحدة سواء بين الوالدين وبعضهما البعض أو بين الوالدين والأولاد .وتعرفه فوزية الزبير (٢٠٠٩) كل عمل عنيف عدائي أو مؤذى أو مهين يصدر في إطار العلاقة الأسرية بين الرجل والمرأة ، يهدد حياة المعتدى عليها أو يسبب لها أذى نفسي أو بدني أو جنسي أو معاناة في ذلك التهديد بأفعال تقع عليها في إطار العائلة أو من قبل الزوج بما له من سلطة وولاية عليها.

ويري Hasselt et al هاسليت وأخرون(1988)العنف الأسري باعتباره من الظواهر الاجتماعية الخطيرة والشائعة التي لا تنحصر آثارها في الإصابة الجسدية ، بل إنها تمتد لتحدث خللا في الأداء الاجتماعي والانفعالي للضحية .

والعنف الأسري يشمل كافة أنواع السلوك العنيف الناشئ من خلال العلاقات الحميمة في الأسرة، إضافة على أنه يشمل نطاقا واسعا من العلاقات الأسرية المتعددة ويمكن أن تتسع دائرته لتشمل ضحايا آخرين من العائلة ومن خارج دائرتها بما في ذلك الخالات والعمات والأخوات والأعمام وغير ذلك .

وتعرف الباحثات العنف الأسري بأنة كل سلوك أو فعل يتسم بالشدة أو القوة أو العدوانية ماديا أو معنويا ويصدر من الزوج أو أحد أفراد أسرته ضد الزوجة وأبنائها ، من شأنه أن يهدد حقوقها الإنسانية والاجتماعية والتنموية خاصة الحقوق التعليمية ويقف حائلا أمام تحقيق مستوى الطموح الأكاديمي التي تطمح لتحقيقهأما تعرف العنف الأسري إجرائيا في ضوء الدراسة على أنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة الجامعية المتزوجة من عينة البحث والتي تحددت وفقا لتحليل البيانات إحصائيا بأعلى من الدرجة الوسطية على مقياس العنف الأسري .

- **مستوي الطموح** : Level of Aspiration

يزخر التراث النظري السيكولوجي بتعدد التعريفات التي رصدت لمفهوم الطموح والتي تشابهت فيما بينها حول المصطلح اللغوي والعلمي إلا أنها اختلفت من حيث المضامين والمتغيرات التي يرتبط بها ويحتويها هذا المفهوم باعتباره مفهوم نسبي يختلف نمطه من فرد لأخر طبقا لنوعية ومستوى الطموح الذي يسعي إلية وطبقا لنمط الشخصية ومكوناتها النفسية ، وقدراتها العقلية وظروفها البيئية ، والمرحلة العمرية ؛ حيث تناول البعض هذا المفهوم في علاقته بمفاهيم الذات ، والذات الأكاديمي، وجهة الضبط ، وربطه آخرون ببعض المتغيرات العقلية كأساليب التفكير ، والتحصيل الدراسي، والتخصص الدراسي فى حين ربطه آخرون بالبيئة الأسرية وما فيها من عوامل تؤثر على مستوى طموح أفرادها ، وبعض المتغيرات البحثية الأخرى كالسن، والجنس ، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والخبرات التي مر بها الفرد ، يختلف أيضا من حيث طرق قياسه .

حيث عرفت سهير الشافعي (٢٠١٢) مستوى الطموح باعتباره أهداف ذات مستوى محدد يضعها الفرد لإنجاز نشاط معين سواء أكانت هذه الأهداف في المدى القريب أو البعيد ، ويتطلع الفرد إلى تحقيقها وفقا لعوامل ذاتية أو خارجية وسمات شخصيته وخبرات نجاحه أو فشلة ، وعلى أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكاناته واستعداداته .

وتكمن أهمية مستوى الطموح في الصعوبات التي تواجه الفرد وكيفية التغلب عليها لتحقيق الأهداف المأمولة ، وتختلف درجة الهدف لدي الفرد ذاته باختلاف مجالات الحياة أسرية أو دراسية أو منهجية .

وترى آمال عبد السميع (٢٠٠٤) مستوى الطموح بمثابة الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنية أو أسرية أو اقتصادية ويحاول تحقيقها ويتأثر بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصيته والقوى البيئية المحيط به. حيث ربطت مستوى الطموح بمصدر القدرة في حياه الفرد والأشخاص في البيئة الذين يتم التوحد معهم أو تقليدهم ومحاكاتهم وكذلك أسلوب التنشئة الاجتماعية وأسلوب التربية الأسرية والتشجيع والتدعيم والإثابة والعقاب كمحددات لمستوى الطموح .

وقد حدد حسيب محمد حسيب (٢٠٠٤) مستوى الطموح بالحد الأقصى للأداء المتوقع والذي يضعه الفرد لذاته في مرحله بعينها آخذا في اعتباره مظاهر النمو ومستوى القدرات والمكون السيكولوجي ، والظروف الاجتماعية ، ويؤكد حسيب أن ثمة عوامل تؤثر في مستوى الطموح أهمها الأسرة كمنظومة اجتماعية وأساليب التنشئة الاجتماعية بها ، وجماعات الرفاق والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي ، ومستوى النضج الانفعالي الاجتماعي والتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء ، ومفهوم الذات وخبره النجاح والفشل والثقة بالنفس والاتجاه نحو التفوق والمثابرة والاتزان الانفعالي .

أما فرج عبد القادر (٢٠٠٩) يحدد مستوى الطموح بالمستوى الذي يطمح الفرد أن يصل إليه أو يتوقعه لنفسه سواء في تحصيله الدراسي أو في إنجازه العلمي أو إنتاجه أو في مهنته ويجتهد لتحقيقها معتمدا في ذلك على مدي كفاءته وقدرته وعلى ملاءمه الظروف الخاصة به وبالبيئة من حوله .

ويراه محمد صبري (٢٠٠٢) بأنه سمه تعبر عن توقع تحقيق أهداف مستقبليه قريبه أو بعيدة ، شخصيه أو اجتماعية ، ترتفع هذه السمة أو تنخفض عن الحدود الوسطي طبقا لعدد من المحددات أهمها العوامل السيكولوجية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وتتفق معه كامليا عبد الفتاح(١٩٨٤) فتعرف مستوى الطموح بأنه سمه ثابتة ثباتا نسبيا ، تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها .

وحددت سبعة بنود للطموح وهي (النظرة للحياة ، الاتجاه نحو التقدم تحديد الأهداف الميل إلى الكفاح ، تحمل المسئولية والاعتماد على النفس المثابرة ، الرضا بالأمر الواقع والإيمان بالحظ) .

- **مستوي الطموح الأكاديمي** : Academic Level of Aspiration

عرف علي حسين مظلوم (٢٠١٠) مستوى الطموح الأكاديمي بأنه مستوى الجهد الذي يبذله الطالب من أجل تحقيق المستوى العلمي والأكاديمي الذي يطمح إليه في تحقيق مستقبله .

أما محمود أبو مسلم (١٩٩٤) فيعرف مستوى الطموح الأكاديمي بالمستوى الذي يطمح الفرد أن يصل إليه أو يتوقعه لنفسه في تحصيله الدراسي في ضوء مدى تقديره لذاته وإمكاناته وقدراته في تخطي العقبات الشخصية والاجتماعية والأسرية والمادية والمستقبلية والأكاديمية والمدرسية والدراسية ، ويتأثر مستوي الطموح الأكاديمي في تكوينه بعدد من العوامل منها :

- النواحي الشخصية والاجتماعية والإرشاد النفسي والعادات الشخصية والأصدقاء
- العلاقات الأسرية وطموحات الوالدين والمناخ الأسري
- النواحي المادية والاقتصادية
- البيئة المدرسية والعلاقات المتبادلة بين التلاميذ
- توقعات الآخرين المستقبلية
- وتضيف الباحثات عامل ضغوط البيئة الأسرية وما يتعرض فيها الفرد من عنف أسري وإساءة في المعاملة وانعكاس ذلك على مستوى الطموح وهذا ما ستتناوله الدراسة الراهنة في بحث العلاقة بين العنف الأسري ومستوى الطموح الأكاديمي للطالبة الجامعية المتزوجة
- ويمكن تعريف الطموح الأكاديمي إجرائيا في ضوء هذه الدراسة بالدرجة التي تحصلها الطالبة الجامعية المتزوجة على مقياس الطموح المستخدم في الدراسة .

- **الدراسات السابقة** :
- **دراسات اهتمت بقضية العنف الأسري** :

دراسة عبير الصبان (٢٠١٠) هدفت التعرف على نسبة معاناة الزوجات السعوديات في مدينة مكة المكرمة من الإساءة والفروق بين درجاتهن في أنماطها تبعا لاختلاف فارق العمر بين الزوج والزوجة ، واختلاف مستوى التعليم لكل منهما ، وتوصلت إلى معاناة المرأة السعودية الإساءة من الزوج خاصة في النمط النفسي ، وأوصت بالتزام الزوج في معاملته مع زوجته بتطبيق ما ورد في الشريعة الإسلامية وآدابها في التعامل .

وأكدت على ذلك دراسة أمل محمود الدوة ، زينب عبد المحسن (٢٠٠٨) حيث توصلت أن قضية الإساءة للمرأة لا تتوقف عند مجتمع بعينه ، أو ترتبط بخصائص عقائدية أو اقتصادية أو سياسية معينة ، وأن الإساءة للمرأة وتقبلها للإساءة ليس ظاهرة صحية بل هي نتاج لاضطرابات نفسية ومعرفية بالدرجة الأولي .

أما دراسة: بنه بو زبون (٢٠٠٨) بعنوان (واقع العنف الأسري. التجربة البحرينية. المنامة). قد أوضحت نتائج الدراسة أن أكثر من ثلث العينة من النساء قد تعرضن للعنف، وهى نسبة كبيرة توضح حجم المشكلة، كما أظهرت النتائج أن الفئة العمرية دون العشرين هن أكثر من تعرضن للعنف، وأن العنف يتناقص بازدياد عمر العلاقة الزوجية، وان المرأة المطلقة أكثر عرضه للعنف مقارنة بالأرملة والمتزوجة. أما بالنسبة لعامل التعليم فقد أتضح أن حصول المرأة على مؤهلات علمية عليا يجعلها أقل عرضه للعنف من قبل الزوج.وفيما يتعلق بالعامل الاقتصادي فقد أوضحت النتائج أن المرأة العاملة أقل تعرضا للعنف قياسا بربات البيوت، وان العنف يزداد بانخفاض الراتب الشهري للزوجة. وفيما يتعلق بالرجل فقد أوضحت النتائج أن ارتفاع مستواه الوظيفي وازدياد دخله يقلل من استخدامه للعنف، وبشكل عام يمكن القول أن انخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة كان أكثر إفرازا للعنف. كما أوضحت الدراسة أن غالبية الزوجات اللاتي تعرضن للعنف لم يتقدمن بطلب أي مساعدة من المؤسسات المختصة نتيجة جهل أولئك النسوة بتلك المؤسسات.

وعن دراسة فاطمة عباد (٢٠٠٨) العنف الأسري صوره، أسبابه والنظريات المفسرة له. المنامة ؛ استهدفت الدراسة تسليط الضوء على طبيعة العنف الموجه ضد المرأة عامة والمرأة العربية الخليجية بخاصة وذلك بتقديم عرض للأبحاث التي تناولته، كذلك شرحا لصوره وأشكاله والنظريات المفسرة له، كما استعرضت الدراسة ما أسمته الدراسة بالعنف القانوني والمتمثل في التمييز ضد المرأة الخليجية خاصة فيما يتعلق بالجنسية وقوانين الأحوال الشخصية.

واستعرضت سكينة بوراي (٢٠٠٨) في دراستها (واقع العنف الأسري. التجربة العربية. المنامة) المواثيق الدولية التي استهدفت مناهضة العنف بجميع صوره وأشكاله مثل : الإعلان العالمي للقضاء على العنف ضد المرأة ١٩٩٣م، والإعلان العالمي للقضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة ١٩٧٩م، وبرنامج اليونيفيم للحد من العنف ضد المرأة ١٩٩٧م. وأشارت الدراسة إلى بعض القوانين التي صدرت على المستوى العربي للحد من العنف الأسري.

أما دراسة زينات المنصوري (٢٠٠٨) الإشكاليات القانونية وموقف الشريعة من العنف الأسري. استعرضت الدراسة تعريف منظمة الصحة العالمية للعنف الأسري وهو " كل سلوك يصدر في إطار علاقة حميمة ويسبب أضرارا أو آلاما جسمية أو نفسية أو جنسية لأطراف تلك العلاقة" وقد ألقت الدراسة الضوء على الوضع القانوني الحالي ودوره في تجريم العنف الأسري، وموقف الشريعة الإسلامية من العنف الأسري وأوصت الدراسة بضرورة العمل على مراجعة نصوص قانون العقوبات ودراسة مدى ملاءمته للتصدي للعنف الأسري.

واستهدفت دراسة هالة الأتاسي (٢٠٠٨) بعنوان الإعلام وظاهرة العنف الأسري رصد لطبيعة الدور الذي يقدمه الإعلام العربي فيما يتعلق بموضوع العنف الأسري، باعتباره أداة مهمة للكشف عن حجم ممارسات العنف الأسري وطبيعتها، ولتوعية المجتمع بسبل مواجهة تلك المشكلة على اعتبار أن وسائل الإعلام لها قوة تأثير في تغيير اتجاهات وقيم المجتمع.

وفي دراسة حسن هزازي (٢٠٠٨) بعنوان (٣٠٠ طفل يطلقون نادي حنون لتأهيل ضحايا العنف الأسري) تفيد الإحصاءات أن من بين ١٥ إلى ٢٠٪ من الأطفال يتعرضون للعنف المدرسي من قبل المعلمين خاصة التلاميذ الذين لديهم نشاط زائد والعدوانيين الذين يمثلون تحديا ملموسا لمعلميهم.

كما أوضحت دراسة أسامة حميد حسن (٢٠٠٨) بعنوان العنف العائلي وآثاره على الأطفال أن مشاهدة العنف بين البالغين القائمين على رعاية الأطفال كان له تأثيرا كبيرا في نمو الأطفال مقارنة بما يشاهدونه من أفلام التليفزيون وأوضحت الدراسة أن درجة تأثير العنف على الأطفال جزئيا تعتمد على مدى وشدة العنف . كما ذكرت (جريدة الخبر) أن هناك دراسة لصندوق الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) أوضحت أن حوالي ٢٧٥ مليون طفلا عبر العالم معرضون للعنف العائلي، وأن غالبية هؤلاء الأطفال مؤهلون لتعاطي المخدرات والكحول.

واستهدفت دراسة عائض الشهراني (٢٠٠٨) (الخدمة الاجتماعية وظاهرة العنف الأسري) تحديد الدوافع التي تقود إلى العنف الأسري، وتحديد الآثار المترتبة عليه، وكذلك تحديد موقف الإسلام من ظاهرة العنف الأسري وتحديد دور الأخصائي الاجتماعي مع ضحايا العنف الأسري، وقد أوصت الدراسة إجراء مزيد من الدراسات العلمية المتعمقة لظاهرة العنف الأسري لمحاولة علاج تلك المشكلة التي تحولت إلى ظاهرة.

أما دراسة مها ناجي غنام (٢٠٠٨) العنف في الأسرة الخليجية. والتي استهدفت تحديد أهم أسباب مشكلة عنف الخدم ضد الأطفال في دول منطقة الخليج العربي، وتحديد الآثار المترتبة على عنف الخدم ضد الأطفال، وقد أوصت الدراسة بضرورة استحداث قانون يلزم بإجراء الفحوصات النفسية على العمالة المنزلية للتأكد من سلامتها النفسية والعقلية.

وتوصلت دراسة (ربى محمد الدرع ٢٠٠٧) بعنوان(٢٠٪ من الطلاب يتعرضون للعنف المدرسي) أوضح المركز العربي للمصادر والمعلومات حول العنف ضد المرأة أن حوالي ٦٠٪ من حالات العنف الأسري أدت للهروب خلال عام واحد في المنطقة الشرقية، وهو ما يؤكد على مدى انتشار المشكلة في منطقة الإحساء.

وفى دراسة قامت بها وزارة الشؤون الاجتماعية (٢٠٠٦) العنف الأسري. دراسة ميدانية على مستوى المملكة بالرياض؛ قام بها فريق علمي متخصص بهدف التعرف على حجم مشكلة الإيذاء الذي قد تتعرض له المرأة والطفل والمسن والخدم، وقد اشتملت الدراسة على أربع عينات مختلفة العينة الأولى ضمت مجموعة من الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين العاملين في دور الملاحظة الاجتماعية ودور التوجيه الاجتماعي المتعاملين مع حالات العنف الاجتماعي والذين بلغ مجموع أفرادها (٦٢) مبحوثا، وكشفت نتيجة تحليل الاستبانة الخاصة بهذه العينة مجموعة من النتائج أهمها أن الغالبية العظمى من الأحداث الذين يتعرضون للعنف الأسري يدخلون دور الملاحظة الاجتماعية أو دور التوجيه الاجتماعي بسبب اختلاطهم بأصدقاء السوء، وان العنف غالبا ما يقع في الأسر المفككة بسبب الطلاق أو وفاة أحد الوالدين. العينة الثانية فقد أخذت من سجون النساء، وبلغ عددها (٢٥) سيدة، وكشفت النتائج أن أهم أسباب وصول حالات العنف إلى السجون هو هروب الحالة من المنزل بسبب القسوة.أما العينة الثالثة من الأخصائيات الاجتماعيات والنفسيات في شؤون الخادمات ومكاتب مكافحة التسول، وبلغ عددها (٣٥) خادمة، وكشفت نتائج التحليل أن الإيذاء البدني كان أبرز مظاهر العنف تجاه الخادمات. والعينة الرابعة كانت مع الأطباء والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين العاملين في المستشفيات الحكومية، واشتملت العينة على (٣٩٦) استمارة، وقد كشفت نتائج التحليل أن حالات العنف المنزلي في ازدياد، كما أن حالات العنف تجاه النساء هي التي تمثل النسبة العليا، وأن حالات العنف الأسري يكون ورائها أحد الوالدين أو أحد أفراد الأسرة.

وقد أوصت الدراسة بضرورة إصدار كتيب يوضح المؤشرات التي يمكن أن تكون عنفا أسريا، حيث اتضح من الدراسات غياب المقاييس المقننة التي توضح ما يمكن عده إيذاء، كما أوصت بضرورة إيجاد إستراتيجية وطنية عملية للتعامل مع الظاهرة على مستوى الأفراد والأسر والفئات والمؤسسات والجهات الرسمية وغير الرسمية بحيث يتم التركيز على العمل التكاملي لعلاج تلك المشكلة.

كما توصلت دراسة فريدة المشرف (٢٠٠٥) عن ظاهرة العنف الأسري لدى عينة من أسر طالبات جامعة الملك فيصل بالإحساء بالمملكة السعودية بانتشار العنف لدى حوالي ٤٠٪ من العينة وخاصة العنف اللفظي ثم العنف الجسدي وجاء الأب والأخ كمعتدين .

أما دراسة محمد القرني (٢٠٠٥) دراسة العلاقة بين أنواع العنف الأسري والإهمال وبين السلوك الإنحرافي لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، وتم استخدام استمارة بحثية لجمع البيانات لقياس متغيرات الدراسة، وتم تطبيقها على (٣٥٠) طالبة بمساعدة المرشدات الطلابيات في المدارس المستهدفة، وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين أنواع العنف الأسري والإهمال وبين السلوك ألانحرافي لدى عينة الدراسة، فكلما تعرضن الطالبات إلى نوع أو أكثر من أنواع العنف الأسري أو شاهدته في محيط الأسرة، كلما أظهرن سلوكيات انحرافيه. وأظهرت نتائجها وجود بعض العوامل التي تتميز بها الأسر التي يتواجد بها نوع من العنف الأسري ، كتدني مستوى الدخل وارتفاع حجم الأسرة، وانخفاض مستوى تعليم الوالدين وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالدعم المادي والمعنوي للدراسات والأبحاث العلمية التي تتناول ظاهرة العنف الأسري .

وأوضحت دراسة طريف شوقي (٢٠٠٠) بعنوان العنف في الأسرة المصرية. أن العامل الاقتصادي يؤثر في حدوث حالات العنف ضد المرأة، كما أوضحت التقارير الصادرة عن منظمة الصحة العالمية أن نسبة ٧٪ من جميع النساء اللاتي يمتن ما بين سن الخامسة عشرة والرابعة والأربعين في جميع أنحاء العالم يرجع السبب في ذلك إلى حوادث العنف ضد المرأة

- **دراسات اهتمت بدراسة الطموح الأكاديمي** :

دراسة إبراهيم على إبراهيم (١٩٩٤) والتي اهتمت بدراسة العلاقة بين الطموح الأكاديمي وأساليب المعاملة الو الدية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بقطر ، واستخدم الباحث مقياس الطموح الأكاديمي لتحديد أي الأساليب ترتبط بالطموح المرتفع وأيهما ترتبط بالطموح المنخفض، وطبق على مجموعتين من ذوي الطموح المرتفع وعددهم (٨٧) طالبا، وذوى الطموح المنخفض وعددهم (٩١) طالبا وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق داله إحصائيا بين مجموعتي الدراسة في أساليب المعاملة الو الدية إلا في بعد (الضبط عن طريق الآثم) وكانت الفروق داله إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ لصالح الطلاب ذوى الطموح الأكاديمي المرتفع بالنسبة لتنشئة كل من الأم والأب .

أما دراسة مديحه الدسوقي (١٩٩٦) والتي استهدفت دراسة الطموح الأكاديمي لدي طلاب وطالبات كليتي التربية والعلوم الزراعية والأغذية في مستويات دراسية مختلفة بجامعة الملك فيصل وتوصلت إلي وجود تأثير دال إحصائيا لمتغير الجنس في الطموح الأكاديمي لصالح الذكور كما توصلت لوجود تأثير دال إحصائيا لمتغير النوع في الطموح الأكاديمي لصالح طلاب كلية الزراعة مقارنة بطلاب كلية التربية.

وسعت انتصار الصبان (١٩٩٧) إلي معرفة مفهوم الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى معلمات المرحلة الابتدائية، ومعرفة هل هناك فروق دالة إحصائيا بين المتزوجات وغير المتزوجات في مفهوم الذات وأيضا في مستوى الطموح وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباط بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى معلماتٍ المرحلة الابتدائية.كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتزوجات وغير المتزوجات في متغير مفهوم الذات وأكدت وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين المتزوجات وغير المتزوجات في متغير مستوى الطموح لصالح غير المتزوجات.

وهدفت دراسة الجوهرة الزواد (٢٠٠٢) إلي بحث العلاقة بين وجهة الضبط ومستوي الطموح لدي عينة من الطالبات الجامعيات المصريات والسعوديات وتم تطبيق مقياس وجهة الضبط ومقياس مستوي الطموح بكلية المعلمين بجدة وتوصلت الدراسة إلي وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين وجهة الضبط ومستوي الطموح لدي عينة من طالبات الجامعة المصريات والسعوديات، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين الطالبات السعوديات والمصريات بالنسبة لوجهة الضبط الداخلية لصالح السعوديات ووجود فروق دالة إحصائيا بين الطالبات السعوديات والمصريات بالنسبة لمستوي الطموح لصالح طالبات الجامعة المصريات.

أما دراسة حسن شاكر منسي (٢٠٠٣) هدفت هذه الدراسة إلي معرفة العلاقة بين مستوي الطموح والتخصص والجنس والمستوي التعليمي للوالدين عند طلبة الصف الثاني الثانوي بمدينة اربد بالأردن، وبلغت عينة الدراسة ٧٥٠ طالب وطالبة منها ٤٠٠ ذكور و٣٥٠ من الإناث وطبق الباحث إستبانة لقياس مستوي الطموح عند أفراد العينة، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الطموح بين الذكور والإناث لصالح الذكور بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الطموح باختلاف التخصص، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات في مستوي الطموح نتيجة للتخصص لصالح التخصصات العلمية كما وجد تأثير دال إحصائيا للمستوي التعليمي للوالدين علي مستوي الطموح لصالح المستوي التعليمي الجامعي والدبلوم ثم الإعدادي والابتدائي.

واستهدفت دراسة جفين العيافي (٢٠٠٦) إلي تقصي وقياس الضغوط الأسرية والوظيفية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى العاملين في البنوك السعودية بالرياض. وتكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال ما توصلت إليه من نتائج ميدانية تساعد المختصين في معرفة كيفية تحقيق درجة عالية لتجنيب الفرد الضغوط التي تسبب في تعطيل حركته وتقلل نشاطه بل قد تعيقه عن مواصلة دوره الإيجابي نحو أسرته ومجتمعه بشكل عام . وتوصلت نتائج الدراسة إلي أن مستوى الطموح لدى مجتمع الدراسة مرتفع، كما أظهرت النتائج أن الضغوط الأسرية ترتبط ارتباطا ذا دلالة إحصائية بمتغير العمر وعدد الزوجات، وعدد أفراد الأسرة، وعدد الأولاد، وعدد البنات، وحجم الأسرة وعدد الأفراد المعالين حيث أظهرت النتائج أنه كلما زاد عدد الأفراد المعالين زادت الضغوط الأسرية.

كما أظهرت النتائج أيضاً بأن الضغوط الوظيفية ترتبط ارتباطاً ذا دلالة إحصائية سالبة بمتغير الدخل الشهري. أي إنه كلما قل الدخل الشهري زادت الضغوط الوظيفية ومن جهة أخرى. أوضحت النتائج أن الضغوط الوظيفية لا ترتبط ارتباطاً ذا دلالة إحصائية بمتغير العمر، ومدة الخدمة.

واهتمت سهير الشافعي (٢٠١٢) بدراسة العلاقة بين الضغوط (النفسية ـ الأسرية ـ الدراسية) ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الأولي من التعليم الثانوي، حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبه ذات دلاله إحصائية عند مستوى٠,٠١ بين الطموح الأسري وبين كل من الضغوط النفسية والأسرية والدراسية ، وأن أساليب المعاملة غير السوية من رفض وإهمال للأبناء أو التسلط أو التفرقة بين الأبناء تشكل مصدرا للضغوط التي تؤثر على مستوى الطموح الأكاديمي .وأوصت الدراسة بتبني الأباء أساليب المعاملة الو الدية السوية

- **الدراسات الأجنبية** :

دراسة امى موررو Ami, R. Moore (٢٠٠٨) أنواع العنف ضد المرأة والعوامل المتصلة بعنف شريك الحياة في توجو) تناولت الدراسة العنف ضد المرأة في توجو، خصوصا أشكال العنف التي تعانيها المرأة التوجولية والعوامل التي تجعلها ضحية لعنف شريك الحياة ، وتوصلت الدراسة إلى إن المرأة التوجولية تتعرض لأشكال مختلفة من العنف بدرجات مختلفة كالضرب الذي أقرت عينة الدراسة تكرار صدوره من شريك الحياة والآباء والأقارب والمدرسين، وأقرت حوالي ١٩٪ من العينة للعنف الجنسي وتوصلت نتائج الدراسة أن هناك تأثيرات نفسية وجسمية على المرأة التي تتعرض للعنف وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام واضعي السياسة لمواجهة هذه الظاهرة التي تؤثر على المجتمع ككل وليس المرأة فقط.

دراسة جيسون وكارلا Jason,M.Lang., Carla,S.Stover (٢٠٠٨) نماذج الأعراض الناتجة عن العنف بين الشباب المتعرض لعنف شريك الحياة) استهدفت هذه الدراسة وصف الأعراض الناتجة عن العنف الذي يتعرض له الأطفال والمراهقون وكان عدد أفراد العينة (١٧٤) وكشفت نتائج الدراسات عن وجود أربعة نماذج من الأعراض المنتشرة بين الشباب المعرض للعنف وهى :

- النموذجي أو الخالي من الأعراض تبلغ نسبته ٣٦٪
- القلق الحاد وتبلغ نسبته ٣٩٪
- انضغاط ما بعد حادث وتبلغ نسبته ١٠٪
- القلق العام وتبلغ نسبته ١٥٪

دراسة ميكايونج و جون Mikyong, K., Gon ,B. (٢٠٠٨) (الاتجاهات نحو العنف المنزلي لدى عينة من الكوريين والفيتناميين)، وتبحث هذه الدراسة في تأثيرات بعض المتغيرات مثل النوع ،الأصول العرقية، المستوى الثقافي، العمر المستوى التعليمي على اتجاهات عينة من الكوريين والفيتناميين الأمريكيين نحو العنف داخل الأسر ، وتكونت العينة من ٢٢٩ كوري و١٨٤ فيتنامي وتوصلت إلى :

- وجود مزيد من الاتجاهات السلبية لدى الإناث نحو العنف الأسرى مقارنة بالرجال
- توجد اتجاهات سلبية لدى الكوريين الأمريكيين نحو العنف المنزلي بدرجة أكبر من الفيتناميين الأمريكيين
- أفراد العينة من المستوى الثقافي المرتفع لديهم اتجاهات سلبية بدرجة أكبر نحو العنف الأسرى مقارنةٍ بالأفراد من مستوى ثقافي أقل
- أفراد العينة الأصغر سناً لديهم مزيد من الاتجاهات السلبية نحو العنف الأسرى مقارنة بالأكبر سناً
- الأفراد ذوى المستوى التعليمي العالي لديهم مزيد من الاتجاهات السلبية نحو العنف الأسرى مقارنة بالأقل تعليماً

دراسة سيسيليا وساندرا Cecillia,C.,SandraL.Marin (٢٠٠٨) جودة الزواج الأسرى بين ضحايا عنف شريك الحياة (المشاركين في برنامج رعاية الطفولة) هدفت الدراسة للتعرف على جودة الحياة الزوجية لدى عينة من السيدات اللاتي تعرضن لعنف شريك الحياة وتكونت عينة الدراسة من ١٩٤٣ امرأة ممن يقمن برعاية أطفال اقل من ١٠ سنوات ضمن برنامج رعاية الطفولة وخلصت الدراسة إلى أن المرأة التي يساء معاملتها تستحق قياس وتقييم أي الخدمات الوالدية والمهارات الو الدية التي يجب تقديمها لها والتي يجب أن تكتسبها لما له من تأثير على طرق تعاملها مع الأطفال المشاركين في البرنامج .

دراسة أيجيل وجو نيل وبلال Aygill,A., Goniil,S. and Bilal,B (٢٠٠٨) تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى التأثيرات الخاصة بالعنف على الصحة الإنجابية للمرأة والاستفادة من الخدمات المقدمة وتكونت عينة الدراسة من ٢٥٠ امرأة متزوجة يتراوح عمرها من ١٥ إلى ٤٩ عام تم اختيارهن من المترددين على اثنين من المستشفيات المتخصصة في أمراضٍ النساء والتوليد في تركيا، وتوصلت الدراسة إلى أن المرأة التي تلقت قسطاً قليلاً من التعليم وحديثة الخبرة بالزواج والحياة الجنسية في سن صغيرة تعانى من العنف الموجه ضدها بشكل متكرر كما استنتجت الدراسة أن هؤلاء السيدات يستخدمن طرق تقليدية وغير مؤثرة في منع الحمل والعنف ضدهم يؤدى إلى تأثيرات سلبية على الصحة الإنجابية ويفترض استفادتهم من خدمات الصحة الإنجابية.

دراسة ميجان وبايروويليام Megan,H., Baire,M., William,C.Holmes (٢٠٠٨) (هل يختلف العنف الأسرى الموجه من شريك الحياة بين المنازل التي تضم أطفال والتي لا تضم أطفال) .استهدفت الدراسة التعرف على ما إذا كان هناك علاقة ارتباطيه بين العنف ضد المرأة ووجود أطفال داخل الأسرة أم لا وتكونت عينة الدراسة من عينة عددها ٦٨٣٦ أسرة في ولاية بنسلفانيا وتراوحت أعمارهن بين ١٩- ٨٦ تم لقائهن عبر التليفون وتوصلت الدراسة إلى أن خطورة العنف تختلف بين الأسر التي تضم أطفال أولا، كما توصلت إلى وجود ارتباط بين العنف ومشكلات الفقر في الأسر التي تضم أطفال مقارنة بالأسر التي

لا تضم أطفال كما توصلت إلى أن أكثر أفراد العينة تأثراً بالعنف هن من تجاوزن الـ ٤٥ عام وان هناك طفل من ٦٣ طفل يعيشون في اسر تعانى من التعرض للعنف من قبل شريك الحياة

دراسة اليسا وهونر Allisa, C.Huth-Bocks , Honore, M .Hughes (٢٠٠٨) الضغط ألوالدي ،السلوكيات الو الدية وتوافق الأطفال داخل الأسر التي تتعرض للعنف من قبل شريك الحياة) استهدفت الدراسة للتعرف على المشكلات السلوكية والانفعالية التي يتعرض لها الأطفال الذين يتعرضون للعنف داخل آسرهم، وتكونت الدراسة من ١٩٠ سيدة وأطفالهن الذين تتراوح أعمارهن من ٤- ١٢ عام وتوصلت الدراسة إلى أن الضغط ألوالدي لديها تأثير مباشر على المشكلات التوافقية لدى الطفل وان السلوكيات الو الدية بدورها ترتبط بصورة متكررة بالمشكلات التي تظهر لدى الأطفال، كما أوضحت أن هناك مستويات مرتفعة من العدوان النفسي والجسماني كما أقرت أن ٤٠٪ من السيدات يتعرضن لسوء المعاملة من الشريك على الأقل مرة في الأسبوع أو أكثر و٢٠٪ يتعرضون للعنف مرتين في الشهر على الأقل .

- **فروض الدراسة** :

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ، تم وضع الفروض التالية للتحقق من صحتها :

- وجود انتشار للعنف الأسري لدي الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل.
- هناك علاقة إرتباطية بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي لدي عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقا لمتغير الدخل الشهري للأسرة لدي عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقا لمتغير الفارق العمري(الزوج- الزوجة) لدي عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقا لمتغيرالمستوي التعليمي للزوج لدي عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقا لمتغير مقرالإقامة(ريف- حضر) لدي عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقا لمتغير عدد الأبناء لدي عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقا لمتغير عدد سنوات الزواج للأسرة لدي عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل.

- **منهج الدراسة وإجراءاتها** :

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بشقيه الكمي والكيفي لتحقيق أهداف الدراسة،حيث تم استعراض التراث النظري في مجال العنف الأسري ، والطموح الأكاديمي والاستفادة من المعلومات في صياغة فروض الدراسة وبناء أدواتها .

- **عينة الدراسة** :

تكونت العينة الكلية من ٢٥٦ طالبة من المستويات المختلفة بكليات التربية والآداب والعلوم من جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية ، مما توفرت لدي الباحثات أثناء عملهن بالجامعة وموزعة كالتالي:

جدول (١) : توزيع أفراد عينة البحث حسب الكلية

الكلية	عدد الطالبات
كلية الآداب	١٤٣
كلية التربية	٦٣
كلية العلوم	٥٠
المجموع	٢٥٦

- **أدوات جمع البيانات** :

اعتمدت الباحثات على أداتين هما : مقياس العنف الأسري لطالبات الجامعة ومقياس مستوى الطموح الأكاديمي لطالبات الجامعة وفيما يلي عرض للأداتين :

- مقياس العنف الأسري .
- مقياس مستوى الطموح الأكاديمي لطالبات الجامعة : إعداد ،الدكتورة مديحه الدسوقي ١٩٩٦ .

- **مقياس العنف الأسري لطالبات الجامعة** :

أعدت الباحثات مقياس العنف الأسري لطالبات الجامعة ، وصمم بناء على المراحل التالية:

- الاطلاع على العديد من المقاييس والاختبارات التى تقيس العنف الأسري والاطلاع على الدراسات والأبحاث التى تناولت العنف الاسري.
- صياغة عبارات المقياس بصورة محددة وموجزة للتعبير عن العنف الأسري وتم تنقيح هذه العبارات وإعادة صياغتها الى أن استقر المقياس على٥٢ عبارة .
- ثم صياغة المقياس مرة اخرى بعد عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعة المتخصصين وبعد التحكيم تم إعادة صياغة عبارات المقياس وحذف عبارة واحدة ، واصبح المقياس في صورته النهائية ٥١ عبارة.
- تم تطبيق المقياس على ١٢٥ طالبة متزوجة من الجامعة وذلك لحساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ ، وكان معامل الثبات للمقياس ٧٨٩,. وتم تعيين صدق المقياس عن طريق استطلاع رأي المحكمين

- **مقياس مستوي الطموح الأكاديمي لطالبات الجامعة** :

استعانت الباحثات بمقياس مستوى الطموح الأكاديمي لطالبات الجامعة إعداد ، الدكتورة مديحه الدسوقي ١٩٩٦، والذي يتكون من (٣٠ عبارة) وتم إعادة

تقنين المقياس على طالبات جامعة الملك فيصل ـ تم تطبيق المقياس على ١٢٥ طالبة متزوجة من الجامعة وذلك لحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وكان معامل الثبات للمقياس ٨٣٦, ، وتم تعيين صدق المقياس عن طريق استطلاع رأي المحكمين.

- **حدود الدراسة** :

تتحدد حدود الدراسة بعينة من الطالبات المتزوجات من المستويات المختلفة بكليات التربية والآداب والعلوم من جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية ، مما توفرت لدي الباحثات أثناء عملهن. والتي تم التطبيق عليها والأدوات المستخدمة فيها ، والأسلوب الإحصائي المستخدم في تحليل البيانات للتحقق من مدي صحة الفروض .

- **نتائج الدراسة وتوصياتها** :
- **نتائج الفرض الأول** :

وجود انتشار للعنف الأسري لدي الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل؟ وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم حصر عدد الطالبات ممن حصلن على أعلى من الدرجة الوسطية على مقياس العنف، والتي تبلغ (١٠٢) درجة ، بالتالي كل من تحصل من الطالبات على درجات ما بين (١٠٢- ١٥٣) تعد ممن يتعرضن للعنف، ويوضح الجدول التالي نسب انتشار العنف الأسري لدي الطالبات وفق ذلك .

جدول (٢) : يوضح نسبة انتشار العنف الأسري لدي الطالبات المتزوجات بالجامعة

المتغير	العدد الكلي	عدد من تخطي الدرجة الوسطية	النسبة المئوية
العنف الأسري	٢٥٦	٤٨	%١٨,٧٥

ويتضح من الجدول السابق أنا عدد الطالبات ممن يتعرضن للعنف الأسري قد بلغ (٤٨) طالبة من العينة الكلية والبالغة (٢٥٦) طالبة ،بنسبة انتشار بلغت (١٨,٧٥٪). وقد تبدو هذه النسبة قليلة للقارئ إلا أنها تدل على أن هذا السلوك (العنف) كسلوك مرفوض اجتماعيا ونفسيا ومجتمعيا بكل المقاييس قد يمارس بالفعل على الفتاة السعودية المتزوجة من عينة الدراسة وهذا ما أكدت علية نتائج دراسة كل من (فريدة المشرف) عن ظاهرة العنف الأسري لدى طالبات جامعة فيصل ، ودراسة (عبير الصبان) حول أنماط الإساءة للزوجات السعوديات بمكة المكرمة ، ودراسة (مسفر القرني) حول تأثير العنف على السلوك ألانحرافي بمكة المكرمة وما أوضحه (المركز العربي للمصادر والمعلومات) حول العنف ضد المرأة أن حوالي ٦٠٪ من حالات العنف الأسري أدت للهروب خلال عام واحد في المنطقة الشرقية، وهو ما يؤكد على مدى انتشار المشكلة في منطقة الإحساء ، مما قد يتطلب من المجتمع السعودي متمثلة في مؤسساته على كافة شاكلتها وضع خطة متكاملة لمناهضة ظاهرة العنف الأسري ووضع سبل إجرائية لتنفيذ هذه الخطط بكفاءة وحسم من أجل حماية المجتمع ومكونه الأساسي آلا وهو الأسرة السعودية كدعامة من دعائم المجتمع الإسلامي .

- **نتائج الفرض الثاني** :

ونصه" هناك علاقة ارتباطية بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي لدي عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات الطالبات في المتغيرين ،والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣): يوضح العلاقة بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١- العنف الاسري	٠,٧١٦ -	٠,٠١
٢- مستوي الطموح الاكاديمي		

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة بين العنف الأسري ومستوى الطموح الأكاديمي ، مما قد يعنى أنه بزيادة العنف الأسري يقل مستوى الطموح الأكاديمي ،وهذا يثبت صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة. ويؤكد ذلك الآثار السلبية للعنف الأسري على طموحات الزوجة خاصة الطموح التعليمي ومستوى الطموح الأكاديمي لدى الفتاة الجامعية نتيجة الآثار النفسية للعنف الممارس عليها والذي يضعف الذات ويدمر الدافعية وهى من العوامل المرتبطة بتحقيق مستوى الطموح الاكاديمى الذي قد تكون وضعته لها من قبل ويعد معوق أمام تحقيقه ، وهذا ما أكدت علية دراسات كل من (الجوهرة الذواد) عن وجهة الضبط وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالبة الجامعية السعودية ، ودراسة (إبراهيم على إبراهيم) العلاقة بين الطموح وأساليب المعاملة الوالدية . وهذا يعطى مؤشر لخطورة ظاهرة العنف الأسري على العملية التعليمية للمرأة السعودية ؛ حيث أن التعليم يعد من دعائم تنمية المجتمع والحفاظ عليه خاصة للمرأة التي تعد نصف المجتمع إذا صلحت صلح بها ، ومن ناحية أخرى فإن للمؤسسات التعليمية والتربوية تلعب دورا كبيرا في تغيير المفاهيم المغلوطة المؤدية إلى العنف الأسري وأيضا مناهضة الموروثات الثقافية البالية التي تحط من شأن المرأة التي هي الأساس في إعداد النشء حامى راية الحفاظ على المجتمع وبناءة وتقدمة والحفاظ على كرامته ضد أي اعتداء . ويتطلب هذا تفعيل منظومة العملية التعليمية وتبنى دورا لمناهضة العنف الأسري يتحدد معالمه في نقاط واضحة .

- **نتائج الفرض الثالث** :

ونصه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقا لمتغير الدخل الشهري للأسرة لدي عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين ،وكانت النتائج على النحو التالي .

جدول (٤): نتائج تحليل التباين لاختلاف مستوى الطموح والعنف الأسري وفقاً لمتغير الدخل الشهري للأسرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	(مستوى الدلالة)
الطموح الأكاديمي	بيني	٢٥٩٦،٥	٤	٦٤٩،٦	٧،٥١٨	٠،٠١
	داخلي	٢١٦٨٨،٧	٢٥١	٨٦،٤		
	كلي	٢٤٢٨٧،٢	٢٥٥	-		
العنف الأسري	بيني	١٨٥٩،٦	٤	٤٦٤٨،٦	٧،١٢٧	٠،٠١
	داخلي	١٦٣٧١٧،٢	٢٥١	٦٥٢،٢		
	كلي	١٨٢٣١١،٨	٢٥٥	-		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الطموح الأكاديمي وفقا لمتغير الدخل الشهري للأسرة لدي الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل.كما يتضح من الجدول السابق أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الأسري وفقا لمتغير الدخل الشهري للأسرة لدي الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل. وللتعرف على اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه ، وفيما يتعلق بمستوي الطموح الأكاديمي،الجدول التالي يبين نتائج ذلك.

جدول (٥) : دلالة الفروق في الطموح الأكاديمي وفقاً لمتغير الدخل الشهري للأسرة

مستوى الدخل	ن	فروق المتوسطات		
		(١)	(٢)	(٣)
١٠٠٠-٢٠٠٠	٤٩	٤٢,٧٠		
٢٠٠٠-٤٠٠٠	٥٠	٤٧,٩٥	٤٧,٩٥	
٤٠٠٠-٦٠٠٠٠	٦٢		٤٨,٨٣	٤٨,٨٣
٦٠٠٠-٨٠٠٠	٦٥		٤٩,٤٨	٤٩,٤٨
٨٠٠٠ فما فوق	٣٠			٥٤,٢٠

يتضح من الجدول السابق وجود اختلاف في مستوى الطموح الأكاديمي باختلاف الدخل الشهري،حيث يزيد مستوى الطموح الأكاديمي بزيادة الدخل الشهري ، كما أوضحت النتائج أن المجموعة التي دخلها (٨٠٠٠ فما فوق) هي الأعلى في مستوي الطموح (٥٤,٢) ، والتي دخلها (٤٠٠٠ .٦٠٠٠٠) كانتٍ أقل(٤٩,٤٨) ،وهكذا حتى كان أقلها طموحا المجموعة الأقل دخلا (١٠٠٠-٢٠٠٠)، (٤٢,٧).أي توجد فروق لصالح الأعلى دخلا.وهذا يعنى أن المستوى الاقتصادي يعد من المتغيرات التي تلعب دورا في تحقيق مستوى الطموح فطموحات الشعوب المتقدمة تختلف اختلافا جذريا عن طموحات الشعوب الفقيرة المتخلفة ، والمستوى الاقتصادي للأسرة له تأثير على تحديد وتحقيق مستوى طموح الأبناء، خاصة في حال الفتاه الجامعية المتزوجة ، حيث تيسر كثير من العقبات لها مثل تيسير وسيلة مواصلات للذهاب إلى الجامعة وتوفير رعاية آمنة لأبنائها أثناء الدوام بالجامعة ، وتوفير إمكانيات مادية لشراء مستلزمات العملية التعليمية من المراجع العلمية والاطلاع والإبداع لزيادة المستوى الأكاديمي اللائق بالمستوى الاقتصادي الذي تعيش فيه. وهذا ما أشارت إلية نتائج بعض الدراسات منها دراسة (محمد بوفالح) حول العوامل الأسرية المحددة لمستوى الطموح، دراسة (جفين العيافي) حول قياس الضغوط الأسرية والوظيفية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى العاملين في البنوك السعودية بالرياض والتي أظهرت أن الضغوط الوظيفية ترتبط ارتباطا ذا دلالة إحصائية سالبة بمتغير الدخل الشهري. أي إنه كلما قل الدخل الشهري زادت الضغوط الوظيفية ومن جهة أخرى تأثر الطموح لدى الفرد. ويتطلب وضع آليات من قبل الدولة لرفع مستوى الدخول المنخفضة والاهتمام بأوضاع الأسر الفقيرة وإيجاد فرص عمل للنساء المتعطلات عن العمل. وفيما يتعلق بالعنف فكانت النتائج كالتالي :

جدول (٦) : دلالة الفروق في العنف الأسري وفقاً لمتغير الدخل الشهري للأسرة

مستوى الدخل	ن	فروق المتوسطات		
		(١)	(٢)	(٣)
٨٠٠٠فما فوق	٤٩	٦١،١٦		
٦٠٠٠-٨٠٠٠	٥٠	٧٠،٥٤	٧٠،٥٤	
٤٠٠٠-٦٠٠٠	٦٢	٧٣،٢٥	٧٣،٢٥	
٢٠٠٠-٤٠٠٠	٦٥		٧٩،٤٣	٧٩،٤٣
١٠٠٠-٢٠٠٠	٣٠			٩٠،٣٠

يتضح من الجدول السابق وجود اختلاف في مستوى العنف باختلاف الدخل الشهري ، حيث يزيد العنف بانخفاض الدخل الشهري ، فكانت المجموعة التي دخلها (٨٠٠٠ فما فوق) هي الأقل عنفا ، تلاها (٤٠٠٠ ـ٦٠٠٠) ،وهكذا حتى كان أكثرها عنفا المجموعة الأقل دخلا (١٠٠٠ـ٢٠٠٠) .أي توجد فروق لصالح الأعلى دخلا في الوضع الأفضل أي العنف ؛ أي أن الوضع الاقتصادي ومؤشرة هنا الدخل الشهري يعد متغيرا هاما في إحداث ظاهرة العنف الأسري حيث يزداد في الأسر ذات الدخل الأقل ، وهذا ما أكدت علية دراسة (طريف شوقي) للعنف في الأسرة المصرية حيث أوضحت أثر العامل الاقتصادي في حدوث حالات العنف ضد المرأة ، ودراسة (بنه بو زيون) عن واقع العنف في الأسرة البحرينية والتي أوضحت أن المرأة العاملة أقل تعرضا للعنف قياسا بربات البيوت ، والعنف يزداد بانخفاض الراتب الشهري للزوجة ، وأن ارتفاع المستوى الوظيفي وازدياد دخل الرجل يقلل من استخدامه العنف ، أي أن انخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة كان أكثر إفرازا للعنف ومما سبق يتضح اختلاف مستوى العنف والطموح الأكاديمي باختلاف الدخل لصالح الدخل الأعلى في الوضع الأفضل مما يتم معه رفض الفرض الثالث من فروض الدراسة

- **نتائج الفرض الرابع** :

ونصه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقا لمتغير الفارق العمري(الزوج ـ الزوجة) لدي عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين ، وكانت النتائج على النحو التالي .

جدول (٧) : نتائج تحليل التباين لاختلاف العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقاً لمتغير الفارق العمري(الزوج- الزوجة)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	(مستوى الدلالة)
الطموح الأكاديمي	بيني	٥٣٩،٨	٢	٢٦٩،٩	٢،٨٧	غير دال
	داخلي	٢٣٧٤٧،٤	٢٥٣	٩٣،٨		
	كلي	٢٤٢٨٧،٢	٢٥٥	-		
	بيني	١٦٨١،٨	٢	٨٤٠،٩	١،١٧٨	غير دال
	داخلي	١٨٠٦٣،٠	٢٥٣	٧١٣،٩		
	كلي	١٨٢٣١١،٨	٢٥٥	–		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذاتٍ دلالة إحصائية بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقا لمتغير الفارق العمري (الزوج ـ الزوجة). مما يحقق صحة الفرض الرابع من فروض الدراسة. وقد يفهم من ذلك أن الفارق الزمني في العمر قد لا يعد متغير ذا أهمية في تحديد مستوى الطموح لدى الطالبة الجامعية بالنسبة لغيرة من المتغيرات الاخري التي سبق ذكرها . أما بالنسبة للعنف الأسري فقد أشارت دراسة (ميكايونج وجون) أن أفراد العينة الأصغر سنا لديهم مزيد من الاتجاهات السلبية نحو العنف الأسري مقارنه بالأكبر سنا .ومن ثم هناك ضرورة لإقناع الأسر من الأجيال الجديدة بتبني اتجاه الأسرة صغيرة الحجم لتقليل حدة الضغوط الناجمة عن متطلبات الحياة في ظل الدخول المنخفضة وغلاء المعيشة .

- **نتائج الفرض الخامس** :

ونصه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقا لمتغير المستوي التعليمي للزوج لدي عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل." وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين ، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٨): نتائج تحليل التباين لاختلاف العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقاً لمتغير المستوي التعليمي للزوج

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	(مستوى الدلالة)
الطموح الأكاديمي	بيني	٣١١١،٩	٣	١٠٣٧،٣	١٢،٣٤	٠،٠١
	داخلي	٢١١٧٥،٣	٢٥٢	٨٤،٠٢		
	كلي	٢٤٢٨٧،٢	٢٥٥	-		
العنف الأسري	بيني	٢٧٣٦١،١	٢	٩١٢٠،٣	١٤،٨٣٣	٠،٠١
	داخلي	١٥٤٩٥٠،٦	٢٥٣	٦١٤،٨		
	كلي	١٨٢٣١١،٨	٢٥٥	-		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقا لمتغير المستوي التعليمي للزوج مما يتم معه رفض الفرض الخامس من فروض الدراسة.

وللتعرف على اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه ، وفيما يتعلق بمستوي الطموح الأكاديمي الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩) : دلالة الفروق في مستوي الطموح الأكاديمي وفقاً لمتغير المستوي التعليمي للزوج

المستوي التعليمي للزوج	ن	فروق المتوسطات	
		(١)	(٢)
ابتدائي – متوسط	٤٢	٤٣,٣٦	
دبلوم – ماجستير	٤١	٤٦,٤١	
ثانوي	٦٣	٤٨,٢٨	٤٨,٢٨
جامعي	١١٠		٥٢,٦٥

يتضح من الجدول السابق وجود اختلاف في مستوى الطموح الأكاديمي باختلاف المستوي التعليمي للزوج ، حيث يرتفع بارتفاع مستوى تعليم الزوج فكان أقلها طموحا الابتدائي والمتوسط (٤٣,٣٦)،ثم الثانوي(٤٨,٢٨)،وكان أعلاها في المستوى الجامعي (٥٢,٦٥).حيث أشار (محمد بوفاتح) أن المستوى التعليمي والمهني للآباء والأمهات يؤثر تأثير بالغا على طموح الأبناء بطريقة مقصودة أو عفوية ، وأكد على ذلك أيضا (حسن شاكر منسي) في دراسة العلاقة بين مستوى الطموح والتخصص والجنس والمستوى التعليمي للوالدين وتوصلت إلى وجود تأثير دال إحصائيا للمستوى التعليمي للوالدين على مستوى الطموح لصالح المستوى التعليمي الجامعي والدبلوم ثم الإعدادي والابتدائي .وفيما يتعلق بالعنف الأسري جاءت النتائج كما بالجدول التالي

جدول (١٠) : دلالة الفروق في العنف وفقاً لمتغير المستوي التعليمي للزوج

المستوي التعليمي للزوج	ن	فروق المتوسطات		
		(١)	(٢)	(٣)
جامعي	١١٠	٦٣،٥٤		
ثانوي	٦٣	٧٤،٨٥	٧٤،٨٥	
دبلوم – ماجستير	٤١		٨٣،٦٦	٨٣،٦٦
ابتدائي – متوسط	٤٢			٩٠،٥٢

يتضح من الجدول السابق وجود اختلاف في العنف الأسري باختلاف المستوي التعليمي للزوج ، حيث يرتفع بانخفاض مستوى تعليم الزوج ،حيث كان أعلاها عنفا في الابتدائي والمتوسط (٩٠,٥٢)،ثم الثانوي(٧٤,٨٥)،وكان أقلها عنفا في المستوى الجامعي (٦٣,٥٤). وهذا ما أكدته دراسة (ميكايونج وجون) بأن الأفراد ذو المستوى التعليمي العالي وذو المستوى الثقافي المرتفع لديهم مزيد من الاتجاهات السلبية نحو العنف الأسري مقارنه بالأقل تعليما ، اى أن العنف الأسري يقل بارتفاع المستوى التعليمي للزوج . وأشارت (بنه بو زبون) أن حصول المرأة على مؤهلات علمية يجعلها أقل عرضه للعنف من قبل الزوج .

- **نتائج الفرض السادس** :

ونصه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقا لمتغير مقر الإقامة(ريف ـ حضر) لدي عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) ،وكانت النتائج على النحو التالي .

جدول (١١) : نتائج اختبار(ت) للفروق بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقاً لمتغير وفقا لمتغير مقر الإقامة(ريف ـ حضر)

المتغير	الإقامة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الطموح الأكاديمي	قرى	٩٨	٨٠،٨٩	٢٩،٨٦	٣،٣٢	٠،٠١
	مدن	١٥٨	٩٦،٦٨	٢٣،٦٩		
العنف الأسري	قرى	٩٨	٤٦،٦٤	١٠،٤٣	٣،١٦	٠،٠١
	مدن	١٥٨	٥٠،٥٥	٩،٠٢		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقاً لمتغير مقر الإقامة(ريف- حضر)،لصالح المدن بالنسبة للطموح ،وللقرى بالنسبة للعنف،في الوضع الأفضل ،مما يحقق صحة الفرض السادس من فروض الدراسة .ويعد انحياز النتائج الخاصة بالطموح لصالح المدن أمرا طبيعيا ، فالحياة في المدن والتحضر يعد دافع للارتقاء في مستوى الطموح لملاحقة حياة المدنية والتحضر . أما عن انحياز النتائج في العنف لصالح القرى فقد يعد هذا أمرا طبيعيا لوجود وتأصيل الموروثات الثقافية في الريف فيما يتعلق بالنظرة الدونية إلى المرأة والنظرة الذكوريه إلى الرجل ، إضافة إلى بعض العادات والتقاليد التي توضع قيودا على الفتاة الريفية وتحركاتها .وهذا يلوح إلى ضرورة الاهتمام بالريف وتكثيف التوعية بخطورة ظاهرة العنف الأسري .

- **نتائج الفرض السابع** :

ونصه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقاً لمتغير عدد الأبناء لدي عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل.". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين ،وكانت النتائج على النحو التالي :

جدول (١٢) : نتائج تحليل التباين لاختلاف العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقاً لمتغير وفقاً لمتغير عدد الأبناء

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	مستوى الدلالة
الطموح الأكاديمي	بيني	١٦٤٢،٢	٣	٥٤٧،٤	٦،٠٩	٠،٠١
	داخلي	٢٢٦٤٤،٩	٢٥٢	٨٩،٩		
	كلي	٢٤٢٨٧،٢	٢٥٥	-		
العنف الأسري	بيني	١٦٣٦١،٥	٢	٦٤٥٣،٨	٩،٩٨	٠،٠١
	داخلي	١٦٢٩٥٠،٣	٢٥٣	٦٤٦،٦		
	كلي	١٨٢٣١١،٨	٢٥٥	-		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقاً لمتغير عدد الأبناء مما يتم معه رفض الفرض السابع من فروض الدراسة. وللتعرف على اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه ، وفيما يتعلق بمستوي الطموح الأكاديمي يوضحها الجدول التالي.

جدول (١٣) : دلالة الفروق في مستوي الطموح الأكاديمي وفقاً لمتغير عدد الأبناء

عدد الأبناء	ن	فروق المتوسطات
		(١)
٣	٢	٤١،٠
٢	٣٩	٤٤،٦٥
١	٩٥	٤٨،١٣
لا يوجد	١٢٠	٥١،٣٧

يتضح من الجدول السابق وجود اختلاف في مستوى الطموح الأكاديمي باختلاف عدد الأبناء حيث كان اقلها في حالة (٣) أبناء ،وارتفع مع الاثنان ثم الواحد وكان أعلاه في حالة عدم وجود الأبناء (٥١,٣٧). وقد أشار (عباس محمود عوض) أن التفاعل الذي يحدث بين أفراد الأسرة يتأثر بعدد الأطفال وبجنسهم والمدة الفاصلة بين الأخوة. ويساعد ذلك على الانسجام والتماسك وقلة ضغوط الدور على الوالدين ومن ثم يتيح ذلك فرصه للدافعية والاتجاه نحو مستوى عال من الطموح الأكاديمي ، وأشار إلى ذلك (محمد بوفاتح) عن العلاقة السلبية المتوقعة بين حجم الأسرة والطموح فالأولاد من الأسر ذات الحجم الكبير أقل احتمالا أن يكون لديهم طموح مرتفع عن أولاد الأسر الصغيرة وفيما يتعلق بالعنف يوضحها الجدول التالي

جدول (١٤) : دلالة الفروق في العنف وفقاً لمتغير عدد الأبناء

عدد الابناء	ن	فروق المتوسطات	
		(١)	(٢)
لا يوجد	١٢٠	٦٦،٢	
١	٩٥	٧٦،٧	٧٦،٧
٢	٣٩	٨٩،٥	٨٩،٥
٣	٢		١٠٥،٠

يتضح من الجدول السابق وجود اختلاف في العنف الأسري باختلاف عدد الأبناء ، حيث يرتفع بارتفاع عدد الأبناء ،حيث كان أعلاها عنفا في حالة ثلاث أبناء (١٠٥)،وانخفض مع الاثنان (٨٩,٥) وكان أقلها عنفا في حالة عدم وجود أبناء (٦٦,٢). فقد تساهم الأسرة صغيرة الحجم في الحفاظ على تماسكها وتدعيم العلاقات فيما بينها ومن ثم يساعد ذلك في التقليل من حدة الضغوط ومن ثم يقلل معدل العنف، وأشارت إلى ذلك دراسة (ميجان ووليام) إلى وجود ارتباط بين العنف ومشكلات الفقر في الأسر التي تضم أطفال مقارنه بالأسر التي لا تضم أطفال . ويتطلب ذلك توعية الأسر بتبني الاتجاه نحو الأسرة صغيرة الحجم ومراعاة ذلك مع الظروف الاقتصادية والاجتماعية لكل أسرة .

- **نتائج الفرض الثامن** :

ونصه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقا لمتغير عدد سنوات الزواج للأسرة لدي عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين ،وكانت النتائج على النحو التالي .

جدول (١٥) : نتائج تحليل التباين لاختلاف العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقاً لمتغير عدد سنوات الزواج

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	مستوى الدلالة
الطموح الأكاديمي	بيني	٢٢٥٥،٦	٣	٧٥١،٨	٨،٩	٠،٠١
	داخلي	٢٢٠٣١،٥	٢٥٢	٨٧،٤		
	كلي	٢٤٢٨٧،٢	٢٥٥	-		
العنف الأسري	بيني	٣٢٤١٩،٦	٢	١٠٨٠٦،٥	١٨،١	٠،٠١
	داخلي	١٤٩٨٩٢،٢	٢٥٣	٥٩٤،٨		
	كلي	١٨٢٣١١،٨	٢٥٥	-		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقا لمتغير عدد سنوات الزواج مما يتم معه رفض الفرض الثامن من فروض الدراسة. وللتعرف على اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه وفيما يتعلق بمستوي الطموح الأكاديمي فجاءت النتائج على النحو التالي.

جدول (١٦) : دلالة الفروق في مستوي الطموح الأكاديمي وفقاً لمتغير عدد سنوات الزواج

عدد سنوات الزواج	ن	فروق المتوسطات	
		(١)	(٢)
٦ فما فوق	٩	٤٠،٤	
٦-٤	٣٢	٤٥،١	٤٥،١
٤-٢	٥٠	٤٦،٣	٤٦،٣
٢-١	١٦٥		٥١،١٢

يتضح من الجدول السابق وجود اختلاف في الطموح الأكاديمي باختلاف عدد سنوات الزواج ،حيث يقل بزيادة عدد سنوات الزواج ، فكان أعلاها(٥١,١٢) في حالة (١-٢) سنة ،ثم انخفض حتى كان اقل مستوياته في (٦ فما فوق) سنة (٤٠,٤) .مما قد يشير إلى أن الدافعية إلى الإنجاز قد تقل كلما زاد عدد سنوات الزواج ، وربما يرجع ذلك إلى انعكاس الطموح في الأبناء والاهتمام بتحقيق طموحاتهم باعتبارهم يمثلون المستقبل للأسرة .ويتطلب ذلك الاهتمام بإشراك هذه الفئات في بعض الأنشطة التي من شأنها تحمس الطموح لديهن .وفيما يتعلق بالعنف الأسري فجاءت النتائج كما بالجدول التالي.

جدول (١٧) : دلالة الفروق في العنف الأسري وفقاً لمتغير عدد سنوات الزواج

عدد سنوات الزواج	ن	فروق المتوسطات		
		(١)	(٢)	(٣)
٢-١	١٦٥	٦٦،٣٥		
٤-٢	٣٢	٨٢،٩٠	٨٢،٩٠	
٦-٤	٥٠		٨٦،٨٢	
٦ فما فوق	٩			١١٠،٥

يتضح من الجدول السابق وجود اختلاف في العنف الأسري باختلاف عدد سنوات الزواج ،حيث يرتفع بزيادة عدد سنوات الزواج ، فكان أقلها في العام (١-٢) سنة ، وكان أعلاه في (٦ فما فوق) سنة . وهذا يتناقض مع ما أشارت إلية دراسة (بنه بو زبون) حول واقع العنف الأسري ،التجربة البحرينية، من أن العنف يتناقص بازدياد عمر العلاقة الزوجية . ويتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (ميجان ووليليام) أن أكثر أفراد العينة تأثرا بالعنف من الزوجات هن من تجاوزن الـ٤٥ عام ، وهذا السن قد يعطى مؤشر على طول الفترة الزوجية بين الزوجين .

- **ملخص النتائج والتوصيات** :

توصلت نتائج الدراسة إلى :

- ثبوت صحة الفرض الأول للدراسة : بوجود نسبة ممن يتعرضن للعنف الأسري قد بلغت (٤٨) طالبة من العينة الكلية والبالغة (٢٥٦) طالبة ، بنسبة

انتشار بلغت (١٨,٧٥٪).ويؤكد ذلك انتشار العنف الأسري وواقعية وجود الظاهرة في المجتمع السعودي (راجع جدول ٢).

- ثبوت صحة الفرض الثاني للدراسة ونصه: (بوجود علاقة ارتباطيه سالبة بين العنف الأسري ومستوى الطموح الأكاديمي) ، مما قد يعنى أنه بزيادة العنف الأسري يقل مستوى الطموح الأكاديمي، ويؤكد ذلك الآثار السلبية للعنف الأسري على طموحات الزوجة خاصة مستوى الطموح الأكاديمي لدى الفتاة الجامعية نتيجة الآثار النفسية للعنف الممارس عليها والذي يضعف الذات ويدمر الدافعية وهى من العوامل المرتبطة بتحقيق مستوى الطموح الأكاديمي(جدول٣) .والتي أكدت عليها الدراسات السابقة.
- توصلت نتائج الدراسة إلى رفض قبول صحة الفرض الثالث ونصه : (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقا لمتغير الدخل الشهري للأسرة لدي عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل) حيث يوضح الجدول(٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الطموح الأكاديمي وفقا لمتغير الدخل الشهري،وأيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الأسري وفقا لمتغير الدخل الشهري للأسرة لدي الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل. كما يتضح من الجدول (٥) وجود اختلاف في مستوى الطموح الأكاديمي باختلاف الدخل الشهري،حيث يزيد مستوى الطموح الأكاديمي بزيادة الدخل الشهري فالمجموعة التي دخلها (٨٠٠٠ فما فوق) هي الأعلى في مستوي الطموح (٥٤,٢) والتي دخلها (٤٠٠٠ ـ٦٠٠٠٠) كانت أقل(٤٩,٤٨) ،وهكذا حتى كان أقلها طموحا المجموعة الأقل دخلا (١٠٠٠ـ٢٠٠٠)، (٤٢,٧).أي توجد فروق لصالح الأعلى دخلا، ويتضح من الجدول (٦) وجود اختلاف في مستوى العنف باختلاف الدخل الشهري ،حيث يزيد العنف بانخفاض الدخل الشهري ، فكانت المجموعة التي دخلها (٨٠٠٠ فما فوق) هي الأقل عنفا تلاها (٤٠٠٠ ـ٦٠٠٠٠) ، وهكذا حتى كان أكثرها عنفا المجموعة الأقل دخلا (١٠٠٠ـ٢٠٠٠). أي توجد فروق لصالح الأعلى دخلا في الوضع الأفضل أي العنف ؛ أي أن الوضع الاقتصادي ومؤشرة هنا الدخل الشهري يعد متغيرا هاما في إحداث ظاهرة العنف الأسري.
- توصلت نتائج الدراسة إلى ثبوت صحة الفرض الرابع ونصه": (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقا لمتغير الفارق العمري(الزوج ـ الزوجة) لدي عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل)(جدول ٧).
- توصلت نتائج الدراسة إلى رفض قبول صحة الفرض الخامس ونصه": (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقا لمتغير المستوي التعليمي للزوج لدي عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل.)" حيث أتضح من جدول(٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقا لمتغير

المستوي التعليمي للزوج ،كما يتضح من جدول (٩) وجود اختلاف في مستوى الطموح الأكاديمي باختلاف المستوي التعليمي للزوج ، حيث يرتفع بارتفاع مستوى تعليم الزوج ، فكان أقلها طموحا الابتدائي والمتوسط (٤٣,٣٦)، ثم الثانوي(٤٨,٢٨)، وكان أعلاها في المستوى الجامعي (٥٢,٦٥) ، كما اتضح أيضا من جدول (١٠) وجود اختلاف في العنف الأسري باختلاف المستوي التعليمي للزوج ، حيث يرتفع بانخفاض مستوى تعليم الزوج ، فكان أعلاها عنفا في الابتدائي والمتوسط (٩٠,٥٢)،ثم الثانوي(٧٤,٨٥)، وكان أقلها عنفا في المستوى الجامعي (٦٣,٥٤). ومن ثم تم رفض الفرض الخامس من الدراسة .

- توصلت الدراسة إلى ثبوت صحة الفرض السادس ونصه":(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقا لمتغير مقر الإقامة(ريف ـ حضر) لدي عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل)" إذ اتضح من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقا لمتغير مقر الإقامة (ريف ـ حضر)،لصالح المدن بالنسبة للطموح ،وللقرى بالنسبة للعنف في الوضع الأفضل ،مما يحقق صحة الفرض السادس من فروض الدراسة.
- توصلت نتائج الدراسة إلي رفض قبول صحة الفرض السابع ونصه": (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقا لمتغير عدد الأبناء لدي عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل)" ويتضح من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقا لمتغير عدد الأبناء ،كما يتضح من الجدول (١٣) وجود اختلاف في مستوى الطموح الأكاديمي باختلاف عدد الأبناء حيث كان اقلها في حالة ثلاثة أبناء ،وارتفع مع الاثنان ثم الواحد وكان أعلاه في حالة عدم وجود الأبناء (٥١,٣٧). وأتضح من الجدول (١٤) وجود اختلاف في العنف الأسري باختلاف عدد الأبناء ، حيث يرتفع بارتفاع عدد الأبناء ، فكان أعلاها عنفا في حالة ثلاثة أبناء (١٠٥)،وانخفض مع الاثنان (٨٩,٥) وكان أقلها عنفا في حالة عدم وجود أبناء (٦٦,٢). فقد تساهم الأسرة صغيرة الحجم في الحفاظ على تماسكها وتدعيم العلاقات فيما بينها ومن ثم يساعد ذلك في التقليل من حدة الضغوط ومن ثم يقلل معدل العنف. مما يتم معه رفض الفرض السابع من فروض الدراسة.
- توصلت نتائج الدراسة إلي رفض قبول صحة الفرض الثامن ونصه ": لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقا لمتغير عدد سنوات الزواج للأسرة لدي عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل حيث يتضح من الجدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الأسري ومستوي الطموح الأكاديمي وفقا لمتغير عدد

سنوات الزواج ، كما يتضح من الجدول (١٦) وجود اختلاف في الطموح الأكاديمي باختلاف عدد سنوات الزواج حيث يقل بزيادة عدد سنوات الزواج فكان أعلاها(٥١,١٢) في حالة (١- ٢) سنة ،ثم انخفض حتى كان اقل مستوياته في (٦ فما فوق) سنة (٤٠,٤) .مما قد يشير إلى أن الدافعية إلى الإنجاز قد تقل كلما زاد عدد سنوات الزواج ، كما يتضح من الجدول (١٧) وجود اختلاف في العنف الأسري باختلاف عدد سنوات الزواج ،حيث يرتفع بزيادة عدد سنوات الزواج ، فكان أقلها في العام (١ـ٢) سنة ،وكان أعلاه في (٦ فما فوق) سنة. مما يتم معه رفض الفرض الثامن من فروض الدراسة.

- **توصيات الدراسة** :

تفعيل دور المؤسسات التعليمية في المجتمع السعودي لمناهضة ظاهرة العنف الأسري عن طريق :

- تضمين المناهج والخطط الدراسية منذ المراحل الأولي موضوعات لنبذ العنف خاصة العنف الأسري وتأصيل الأفكار التي تدعم العلاقات الأسرية والتماسك فيما بين أفرادها وإتباع شريعة الله وسنة رسوله في التعامل داخل الأسرة .
- إنشاء وحدات مصغرة للإرشاد الزواجى داخل الكليات والجامعات لمساعدة الطالبات المتزوجات على حل مشكلاتهن الزواجية . وإزالة العقبات التي تحول دون إتمام الدراسة بالجامعة .
- أن تقوم عمادة شئون الطالبات بالجامعات بوضع خطة لبرامج توعية وتأهيل لتدريب الطلاب والطالبات الجامعيات على مهارات إدارة الحياة الزوجية ، وفن التعامل مع الشريك (الزوج) ومع أسرته خاصة في الأسرة الممتدة . وفن إدارة العلاقات معهم .
- أن تقوم عمادة شئون الطلاب والطالبات بالجامعات السعودية بعمل أنشطه تدعم وتحفز مستوى الطموح لدى الطلاب بكافة أنواعه .
- أن الدولة في المجتمع السعودي بوضع آليات لرفع مستوى الدخول المنخفضة والاهتمام بأوضاع الأسر الفقيرة وإيجاد فرص عمل للنساء المتعطلات عن العمل ويتطلب ذلك :
- إجراء دراسات علمية لحصر الأحياء والقرى التي يتركز فيها الأسر ذات الدخول المنخفضة ، خاصة من الشباب والتعرف على احتياجاتهن
- تدريب الشباب على مهارات الأعمال اليدوية والمشروعات الصغيرة
- تسهيل القروض للشباب ومتابعتهم في انجاز المشروعات
- إعادة النظر في السياسات الموجودة لمواجهة مشكلات البطالة للشباب السعودي
- ضرورة إقناع الأسر من الأجيال الجديدة بتبني اتجاه الأسرة صغيرة الحجم لتقليل حدة الضغوط الناجمة عن متطلبات الحياة في ظل الدخول المنخفضة وغلاء المعيشة .

- تفعيل دور القوانين الموجودة لمعاقبة القائم بالعنف وتفعيل دور الحماية في التعامل مع النساء المعنفات وضرورة إنشاء دور مركزية للحماية بمحافظة الإحساء
- الاهتمام بالمجتمعات الريفية ويتطلب ذلك :
- تنفيذ برامج توعية لتغيير الموروثات الثقافية المقيدة للمرأة والتي تحط من شأنها ودورها في المجتمع وأن تستهدف هذه البرامج الأباء والأمهات من الجيل القديم المتمسك بهذه الموروثات
- توعية الشباب في المجتمعات القروية بتعديل المفاهيم المغلوطة عن الرجل ودورة في القوامة على المرأة ، والمفاهيم الخاطئة للذكورة ، بتكثيف البرامج الدينية وتعليمهم الفهم الصحيح لشريعة الله عز وجل .

- **المراجع العربية** :

- إبراهيم على إبراهيم (١٩٩٤) : العلاقة بين الطموح الأكاديمي وأساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدوله قطر ، حولية كلية التربية جامعة قطر،العددالعاشر.
- الجوهرة الزواد (٢٠٠٢) : وجهة الضبط وعلاقتها بمستوي الطموح طالبات الجامعة السعوديات والمصريات (دراسة عبر ثقافية ، مجلة دراسات عربية في علم النفس ، ج١ ، ع٣ ص ١١٩.
- أسامة حميد حسن (٢٠٠٨) : العنف العائلي وآثاره على الأطفال، مقال بجريدة الصباح.
- السيد عوض (٢٠٠٤) : جرائم العنف السري بين الريف والحضر ، دراسة ميدانية على مرتكبي العنف الأسري في بعض السجون ، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية ، جامعة القاهرة.
- أمال عبد السميع مليحي (٢٠٠٤) : مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب القاهرة ، الأنجلوالمصرية.
- أمل محمود السيد الدوة ، زينب عبد المحسن درويش (٢٠٠٨) : علاقة بعض المتغيرات النفسية والمعرفية والاجتماعية بمستويات تقبل المرأة للعنف ألزواجي ، دراسات عربية في علم النفس ،مجلد(٧)العدد(٢).
- أميرة أحمد باهيميم (٢٠٠٦) : دور التربية الإسلامية في مواجهة تحديات العنف الأسري رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى.
- انتصار الصبان (١٩٩٧) : بمستوى الطموح وعلاقتة بمفهوم الذات لدى معلمات المرحلة الابتدائية بجدة ، التربية وعلم النفس ، العدد (٩) .
- بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٧) : فعالية برنامج إرشادي لتخفيف أشكال العنف الأسري لدى الأبناء وعلاقته بتقدير ذواتهم ، مجلة الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، العدد الحادي والعشرون.
- بنه بو زبون (٢٠٠٨) : واقع العنف الأسري ، التجربة البحرينية ، المنامة ، مؤتمر العنف الأسري. الأسباب والحلول ، ١٦- ١٧ فبراير ٢٠٠٨.
- جيفين بن محمد العيافي (٢٠٠٦) : الضغوط الأسرية والوظيفية وعلاقتها بمستوى الطموح ، دراسة مطبقة على الشباب السعودى العامل فى البنوك السعودية بمدينة الرياض ، ماجستير ، جامعة الملك سعود .

- حسن البصري (٢٠٠١) : العنف الأسري ، الدوافع والحلول ، الرياض ، دار المحجة البيضاء.
- حسن شاكر منسي (٢٠٠٣) : مستوي الطموح لدي عينة من طلبة الثانوي في مدينة اربد بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات ، مجلة مركز البحوث التربوية بقطر ، السنة الثانية عشر ، العدد٢٤،يوليو حسن هزازي (٢٠٠٨) ٣٠٠ طفل يطلقون نادي حنون لتأهيل ضحايا العنف الأسري. مقال منشور في صحيفة عكاظ في ٢٤ نوفمبر ٢٠٠٨. العدد ٢٧١٧
- حسيب محمد حسيب (٢٠٠٤) : القلق التنافسي كدالة تفاعلية بين الجنس ودافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مركز الإرشاد النفسي ، المؤتمر السنوي الحادي عشر ، الشباب من أجل مستقبل أفضل ، جامعة عين شمس.
- ربى محمد الدرع (٢٠٠٧) : ٢٠٪ من الطلاب يتعرضون للعنف المدرسي، مجلة المعرفة العدد ١٤١ يناير.
- زينات المنصوري (٢٠٠٨) الإشكاليات القانونية وموقف الشريعة من العنف الأسري. المنامة مؤتمر العنف الأسري. الأسباب والحلول ١٦- ١٧ فبراير
- سامية الساعاتي (٢٠٠٤) : الزوجة والمجتمع المعاصر ، الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر،القاهرة
- سكينة بوراي (٢٠٠٨): واقع العنف الأسري. التجربة العربية. المنامة . مؤتمر العنف الأسري الأسباب والحلول ١٦- ١٧ فبراير.
- سناء حامد زهران ، سحر زيدان زيان (٢٠٠٩) : فعالية برنامج إرشادي في خفض حدة العنف الأسري وتحسين مستوى التوافق لدى عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل مجله كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، المجلد التاسع عشر ، العدد الثاني (ب).
- سهير إبراهيم محمد إبراهيم الشافعي (٢٠١٢) : الضغوط وعلاقتها بمستوي الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، مجله كلية التربية، جامعة بنها ،مجلد ٢٣، العدد (٩٢) أكتوبر.
- طريف شوقي (٢٠٠٠) : العنف في الأسرة المصرية ، دراسة استكشافية القاهرة ، المركز القومي للبحوث الجنائية ، قسم المعاملة الجنائية.
- عائض بن سعد الشهراني (٢٠٠٨) الخدمة الاجتماعية وظاهرة العنف الأسري. الجمعية السعودية لعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية. مؤتمر الأسرة السعودية والتغيرات المعاصرة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض ١٠ - ١٢ مايو.
- عباس محمود عوض (١٩٨٦) : علم النفس الاجتماعي ، دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية.
- ٢٥ـ عبير بنت محمد بن حسن الصبان (٢٠١٠) : أنماط الإساءة الشائعة لدى الزوجات السعوديات في مدينة مكة المكرمة ، كلية التربية للبنات ، جامعة أم القرى ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية ،المجلدالثاني،العددالأول.
- على حسين مظلوم (٢٠١٠) : مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بحوادث الحياة الضاغطة لدى طلبه الجامعة ، كليه الفنون الجميلة ، جامعة بابل ، مجله جامعة بابل العلوم الإنسانيةالمجلد١٨،العدد(١).
- غريب سيد أحمد (١٩٩٩) : الجريمة وانحراف الأحداث ، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع،الإسكندرية.
- فاطمة سلامة عياد (٢٠٠٨) : العنف الأسري صوره ، أسبابه والنظريات المفسرة له ، المنامة مؤتمر العنف الأسري ، الأسباب والحلول ، ١٦- ١٧ فبراير.
- فرج عبد القادر طه (٢٠٠٩) : موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة.

- فريدة عبد الوهاب المشرف (٢٠٠٥) : ظاهرة العنف الأسري لدى عينة من طالبات جامعة الملك فيصل،الإحساء،المملكةالعربيةالسعودية.
- فوزية سبيت الزبير (٢٠٠٩) : الدور المقترح لمواجهة أسباب العنف الأسري في المجتمع السعودي لتحسين نوعية حياتهن ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن ، مدينة الرياض.
- كاظم الشبيب (٢٠٠٧) : العنف الأسري – قراءة في الظاهرة من أجل مجتمع سليم ،المركز الثقافي العربي ،الدارالبيضاء،المغرب.
- كاموليا إبراهيم عبد الفتاح (١٩٨٤) : مستوى الطموح والشخصية ، ط١، بيروت ، دار النهضة العربية.
- ليلى عبد الوهاب (١٩٩٤) : العنف الأسري. الجريمة والعنف ضد المرأة ، دار المدى للثقافةوالنشر.
- محمد بن مسفر القرني (٢٠٠٥) : مدى تأثير العنف الأسري على السلوك ألانحرافي لطالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، مجله جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية.جدة،المملكةالعربيةالسعودية .
- محمد بو فاتح (٢٠٠٨) : العوامل الأسرية المحددة لمستوى طموح الأبناء ، مجلة دراسات ،العدد(١٠- ب)ديسمبر .
- محمد سند العكايلة (٢٠٠٦) : اضطرابات الوسط الأسري وعلاقتها بجنوح الأحداث ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان.
- محمد صبري عبد الحميد (٢٠٠٢) : مستوى نوعية الطموح وأسلوب حل المشكلات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، القاهرة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس.
- محمد عبد المحسن التويجري (٢٠٠١) : الأسرة والتنشئة الاجتماعية فى المجتمع العربي السعودي ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، السعودية.
- محمود أحمد أبو مسلم (١٩٩٤) : إدراك الطلاب كمركز التحكم وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي والقلق ومستوى الطموح الأكاديمي في ضوء المستوى الاجتماعي- الاقتصادي ، مجله البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، العدد (٥).
- مديحه أحمد عبادة ، خالد كاظم أبو دوح (٢٠٠٨) : العنف ضد المرأة ، دراسة ميدانية حول العنف الجسدي والعنف الجنسي ، دار الفجر للنشر والتوزيع.
- مديحه منصور الدسوقي (١٩٩٦) : الطموح الأكاديمي لطلاب وطالبات كليتي التربية والعلوم الزراعية والأغذية في مستويات دراسية مختلفة بجامعة الملك فيصل ، مجلة كلية التربية بنها ، أبريل. ٤٣- مروة شاكر الشربيني (٢٠٠٥): العنف الجسدي ضد المرأة ومكانتها في المجتمع ، تحت أضواء السيرة النبوية ، دار الكتاب الحديث.
- مها ناجي غنام (٢٠٠٨): العنف في الأسرة الخليجية. الأسرة السعودية والتغيرات المعاصرة. الجمعية السعودية لعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية. مؤتمر الأسرة السعودية والتغيرات المعاصرة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض ١٠ - ١٢ مايو.
- ميسون الفايز (١٩٦٩) : أول أطروحة عن ظاهرة العنف ضد النساء ، مقال بجريدة الحياة العنف الموجه ضد المرأة السعودية ، رسالة دكتوراه ، كلية الخدمة الاجتماعية ، الرياض.
- هالة الأتاسي (٢٠٠٨) الإعلام وظاهرة العنف الأسري . المنامة . مؤتمر العنف الأسري. الأسباب والحلول١٦- ١٧فبراير.

- هدى عبد الرحمن أحمد (٢٠١٠) : تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدي عينة من طالبات كلية المعلمات بجده ، مجلة جامعة الملك عبد العزيز ، المجلد السادس عشرالعدد الأول .

- وزارة الشؤون الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية (٢٠٠٦) : العنف الأسري ،دراسة ميدانية على مستوى المملكة ، الرياض.

• المراجع الأجنبية :

- Allisa, C.Huth-Bocks , Honore, M .Hughes, (2008) : Parenting Stress, Parenting Behavior and Children Adjustment In Intimate Partner Violence, J.fam.Viol. V. 23, PP: 243-251.

- Ami, R. Moore., (2008) : Types of Violence against Women and Factors related Intimate Partner Violence in Togo (west arica), J.fam. Viol.V.23, PP:777-783

- Aygill,A., Goniil,S. and Bilal,B., (2008): IS It a Factor Affecting The Reproductive Health Status of Women, J.fam.Viol. V. 23, PP: 437-445

- Cecillia,C., Sandra L.Marin.,(2008): Quality Of Maternal Parenting Among Intimate Partner Violence Victimes Involved with The Child Welfare System, J.fam.Viol.V.23,PP:413-247

- Hasselt, Vincent, Randall, Bellack, Alan and Hersen, Michel (1988): Overview. (In) Hasselt, Vincent, Morrison, Randall, Bellack, Alan and Hersen, Miche, (Eds) .Handbook of Family Violence. New York: Plenum Press. PP:3-8.

- Jason,M.Lang., Carla,S.Stover.,(2008): Symptoms Patterns Among Youth Exposed To Partner Violence, J.fam.Viol.V.23,PP:619-629

- Megan,H., Baire,M., William,C.Holmes, (2008): Does Intimate Partner Violence Epidemology Differ Between Homes with and without Children? A Population – Based Study of Annual Prevalence and Associated Risk Factors, J.fam.Viol.V.23,PP:325-332

- Mikyong, K., Gon ,B.,(2008): Attitudes Toward Demostic Violence in Korean and VietnamesImmirgant Communities : Implications For Human Services, J.fam.Viol.V.23,PP:647-564

البحث الرابع :

" الذكاء الانفعالي وعلاقته بالإلكسيثميا لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة "

إعداد :

هشام عبد الرحمن الخولي

أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة بنها

محمد شعبان أحمد

مدرس مساعد الصحة النفسية بكلية التربية جامعة الفيوم.

الزهراء مهنى عراقي

ماجستير في التربية الخاصة بكلية التربية النوعية جامعة بنها

" الذكاء الانفعالي وعلاقته بالإلكسيثميا لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة "

أ . د / هشام عبدالرحمن الخولي *
أ / محمد شعبان أحمد **
أ / الزهراء مهنى عراقي ***

• **المستخلص** :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الذكاء الانفعالي وعلاقته بمتغير الجنس (ذكر- أنثى) والتعرف على الإلكسيثميا وعلاقتها بمتغير الجنس (ذكر- أنثى) لدى عينة من طلبة جامعة الفيوم وجامعة بنها ، ومن ثم التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والإلكسيثميا. تكونت عينة الدراسة الحالية من (٤٨٣) طالب وطالبة من طلبة كلية (التربية العام والتربية النوعية) جامعة الفيوم وطلبة كلية (التربية العام والتربية النوعية والآداب) جامعة بنها للعام الدراسي (٢٠١٢- ٢٠١٣) وبواقع (٢٠٤) طالب و (٢٧٩) طالبة . وتم تطبيق مقياس سكيوت للذكاء الانفعالي (ترجمة وتعريب الباحثين) واستبيان بيرموند وفروست للإلكسيثميا (ترجمة وتعريب الباحثين). واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن ، وقد أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالذكاء الانفعالي لصالح الإناث ، كما أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالإلكسيثميا لصالح الذكور كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطيه سالبة بين الذكاء الأنفعالي والإلكسيثميا.

الكلمات الأساسية : الذكاء الانفعالي ، الإلكسيثميا ، مقياس الذكاء الانفعالي استبيان الإلكسيثميا.

Emotional Intelligence as Related to Alexithymia Among a Sample of University Students.

Abstract :

The main purpose of the present study is to identify emotional intelligence for a sample of college students (Benha university & Fayoum university) and its relation to gender(male-female) , and to identify alexithymia for college students and its relation to gender (male-female) ,as well as identify the nature of relationship between emotional intelligence and alexithymia . The sample of the present study consisted of (483) college students,(204) male students and (279) female students. We applied two measure : Schutte Emotional Intelligence Measure (translated by the researchers) and Bermond & Vrost Alexithymia Questionnaire (translated by the researchers). We adopted the descriptive correlation and comparative approach . Findings revealed that there are significant differences between male and female in the level of emotional intelligence in the favor of female . Also there are significant differences between male and female in the level of alexithymia in the favor of male. As well as there are negative correlation between emotional intelligence and alexithymia.Key Words: Emotional Intelligence , Alexithymia , Emotional Intelligence measure , Alexithymia questionnaire

(*) أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة بنها.
(**) مدرس مساعد الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة الفيوم.
(***) ماجستير في التربية الخاصة – كلية التربية النوعية – جامعة بنها

• **المقدمة** :

مما لا شك فيه أن الإنسان يتضمن شبكة من الأنظمة المعرفية(العقلية) والوجدانية (الانفعالية)، والجسمية (البدنية والفسيولوجية)، والاجتماعية والتي طبقاً لمفهوم الدينامية في علم النفس تعمل وفق نظام كلى متكامل يتمخض عنه السلوكيات المتعددة والمتنوعة، حيث هناك عمليات تفاعل وإحالة متبادلة بين تلك الأنظمة 0 فحينما يعيش الإنسان خبرة ما أو موقف ما، فإن النظام الوجداني(الانفعالي) يقوم بعمل تقدير سريع لتلك الخبرة أو الموقف والذي غالباً ما يؤدى إلى استجابة سريعة في الأنظمة الجسمية والحركية ثم يقوم النظام المعرفي بعمل تقدير أكثر تفصيلاً للخبرة أو الموقف من خلال مماثلة هذه الخبرة أو ذاك الموقف مع الخبرات الأخرى وعلاقة تلك الخبرات ببعضها البعض استناداً إلى الخبرات والأفكار والعواطف والانفعالات والمشاعر (هشام الخولي ، ٢٠٠٥ ، ٢٢٥- ٢٢٦)

ولا شك أن الإحساس بالمشاعر والتعرف عليها والتعبير عنها والتمييز بينها تُعد خاصية إنسانية فهى ضرورة من ضرورات التواصل بين الشخصي ، وافتقاد هذه القدرة أو قصورها يعد عائقاً من عوائق تحقيق الصحة النفسية فمن بديهيات الصحة النفسية التعبير عن الانفعالات التي تنتاب الفرد و مشاركة الآخرين في انفعالاتهم والتعرف عليها حيث يساعد ذلك على تنمية وتطوير العلاقات الشخصية والتي تعطي معنى وتوازن للحياة ، أما الأفراد الذين يتميزون بضعف الإحساس بالمشاعر والتعرف عليها والتعبير عنها والتمييز بينها، ونقص في التخيل وندرة أحلام اليقظة بالإضافة إلى نمط التفكير الموجه خارجيا يطلق عليه الأفراد الإلكسيثميك.

وكثيراً ما نلتقي لدى بعض الأشخاص بمشكلات من قبيل ضعف أو قصور في القدرة على التعرف على المشاعر وتحديدها ووصفها والتمييز بينها، هذا بالإضافة إلى أن مثل هؤلاء يتصفون بضعف التخيل(خيال محدود)، والتوجه الخارجي في السلوك بدرجة أكثر من التوجه الداخلي (النابع من الذات)، على الرغم من أن طبيعة الإنسان الفطرية تولد لدى الفرد القدرة على التعرف على الانفعالات والمشاعر والتمييز بينها سيان لنفسه أو للآخرين، ولا يشك أحد ولا يتمارى من أن الإحساس بالمشاعر والتعرف عليها والتمييز بينها تعد ميدان لسبق الذي لا يضاهيه ميدان في تحديد سلوكيات الإنسان، وأن من يفتقد لهذه القدرة أو يعانى من قصور وضعف لها، والتي تتمثل في معرفة وفهم وتمييز المشاعر والانفعالات، هذا بالإضافة إلى أن عدم القدرة أو قصورها وضعفها على نقل هذه المشاعر والانفعالات لفظيا وغير لفظيا يعد عائقاً من عوائق تحقيق صحته النفسية 0 ويطلق على العجز أو القصور والضعف في تلك القدرة مسمى العجز / القصور في القدرة على التعبير عن الشعور (الإلكسيثميا). (هشام الخولي ، ٢٠٠٥، ٢٥٢-٢٢٦)

ويحتاج هؤلاء الأفراد إلى الوعي بالذات سواء الأفكار أو الانفعالات من أجل تحقيق الأهداف وإدراك الحالة النفسية والثقة في الإمكانيات والنظر للحياة نظرة متفهمة والتكيف مع ظروف الحياة اليومية ، بالإضافة إلى احتياجهم إلى تنظيم وإدارة الانفعالات حتى يتمكنوا من التعامل مع الانفعالات المختلفة بصورة مناسبة ، وأيضاً يحتاجون إلى تنمية الدافعية الشخصية من خلال توجيه العواطف والانفعالات الذاتية والمرتبطة بالآخرين حتى يتمكنوا من مراقبة انفعالاتهم وتحقيق التوازن في الردود الانفعالية تجاه مشاعر الآخرين مع إدراك الاختلافات في القدرة على التعبير عن المشاعر ، ويحتاجون إلى تناول العلاقات الشخصية المتبادلة من خلال تنظيم وإدارة انفعالاتهم في التعامل مع الآخرين فكل ما سبق هو الذكاء الانفعالي .

- **مشكلة الدراسة** :

بالرغم من أن مفهوم الذكاء الانفعالي قد انطلق بفاعلية في مجال علم النفس ؛ إلا أنه لا يوجد حتى الآن دراسات سابقة عربية تناولت هذا المفهوم وعلاقته بالإلكسيثميا ـ في حدود علم الباحثين ـ وهذا يؤكد أهمية معرفة تلك العلاقة ، وذلك للتعرف على الذكاء الانفعالي وعلاقته بالإلكسيثميا لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة ، وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية :

- هل توجد علاقة بين الذكاء الانفعالي والإلكسيثميا لدى عينة الدراسة من الجنسين؟
- هل توجد فروق بين الجنسين "الذكور والإناث" في الذكاء الانفعالي؟
- هل توجد فروق بين الجنسين "الذكور والإناث" في الإلكسيثميا؟

- **أهداف الدراسة** :

تتمثل أهداف الدراسة في الآتي :

- الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والإلكسيثميا.
- التعرف على الفروق بين الجنسين "الذكور والإناث" في الذكاء الانفعالي والإلكسيثميا.
- ترجمة وتعريب أدوات قياسيه لكل من الذكاء الانفعالي والإلكسيثميا.

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تتصدى لدراسته ، حيث أنها تسعى لدراسة الذكاء الانفعالي وعلاقته بالإلكسيثميا لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة ، ولا شك أن هذا الموضوع ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أم التطبيقية.

- **أولاً : الأهمية النظرية** :

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في أنها تتناول موضوعين من الموضوعات التي تثري التراث النفسي ، وهما الذكاء الانفعالي والإلكسيثميا ، فهما وإن تناولتهما الدراسات الأجنبية ـ وما زالت ـ بالبحث والتجريب ، إلا أنهما

في البيئة العربية ما زالا في طور النمو والبحث ، واختلاف نتائج الدراسات التي تناولت هذين المفهومين تؤكد أن المجال ما زال بحاجة إلى المزيد من الدراسات النظرية والتطبيقية التي تعمل على التحقق من أصالة المفهومين والتأصيل النظري لهما ، ومدى تباينهم عن المفاهيم الأخرى وعلاقتهما بها.

- **ثانياً : الأهمية التطبيقية :**

تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة في ضوء ما ستسفر عنه من نتائج يمكن أن يستفاد منها في تصميم البرامج الإرشادية والتربوية لطلاب وطالبات الجامعة بغرض تنمية الذكاء الانفعالي وخفض الإلكسيثميا لديهم.

هذا بالإضافة إلى أن الدراسة الحالية تخص فئة من أهم فئات المجتمع ، وهى فئة الشباب ، وتشمل هذه الفئة فتيان وفتيات الجامعة ، وهم المستقبل المأمول والرصيد الاستراتيجي والثروة الحقيقية التي تعقد عليها الآمال في بناء ونهضة الوطن ، لذلك فإن الاهتمام بهم يعني الاهتمام بالفئة التي تتشكل منها غالبية المجتمع بشكل عام وهى فئة الشباب.

- **مصطلحات الدراسة :**
- **الذكاء الانفعالي** : Emotional Intelligence

هو القدرة على إدراك الانفعالات بدقة وتقويمها والتعبير عنها وكذلك القدرة على توليدها والوصول إليها عندما تسير عملية التفكير والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الوجدانية ، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الوجداني والعقلي للفرد. (Mayer,J &Salovey,P,1997,127)

وإجرائيا : هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس سكيوت "Schutte" للذكاء الانفعالي (ترجمة وتعريب الباحثين)

- **الإلكسيثميا** Alexithymia

تُعرّف على أنها الصعوبة في التعرف على المشاعر والتفريق فيما بين المشاعر وبين الأحاسيس البدنية الناشئة عنها ، كما تشمل الصعوبة في وصف المشاعر التي تعتري الغير وضيق الأفق في التصور والتخيل وقلة الآمال والأحلام. (Zavodany,D,1999,28 ;Kooiman,C,1998,153; Honegger,A,2007,8)

وإجرائيا: هى الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على استبيان بيرموند و فروست " Bermond & Vrost" للإلكسيثميا (ترجمة وتعريب الباحثين).

- **أولاً : الذكاء الانفعالي :**

مع بداية التسعينات من القرن الماضي بدأ الاهتمام بالجوانب غير المعرفية للذكاء بتنظير ماير وسالوفي "Mayer & Salovey,1990" للذكاء الانفعالي باعتباره شكلاً من أشكال الذكاء الاجتماعي ويتضمن استجابات منظمة عبر الأنظمة الفرعية الفسيولوجية للنسق الفسيولوجية والمعرفية والدافعية

والتجريبية . وأن هذه الاستجابات سواء كانت سالبة أو موجبة تنمو عبر الأحداث الداخلية والخارجية وهى تختلف بالتالي عن مفهوم المزاج. ويرجع الفضل إلى جولمان "Goleman,1995" في انتشار مفهوم الذكاء الانفعالي عندما قدمه في كتابه الشهير "الذكاء الانفعالي" ، حيث بدأت النظرة الفعلية لهذا المفهوم كجانب تربوي نفسي . فقد كان هناك تشكك ونظرة سالبة لما ينجم عن الانفعالات من رغبات كالغضب والثورة ، وأن العقل هو الذي يقف ليحاول السيطرة عليها (دانيال جولمان ، ٢٠٠٠، ٨) ، فمن المعروف أن الانفعالات واحدة من أصل أربعة أقسام أساسية للعقل، حيث تتمثل هذه الأقسام فيما يلي :

- الدوافع Motivation : وهى مرتبطة بعضويتنا وتعتبر من محددات سلوكنا وذلك لأنها مسئولة عن توجيه الكائن الحي للقيام بالأعمال البسيطة المسئولة عن إشباع الاحتياجات الأساسية اللازمة لبقائه مثل العطش فيتم إشباعه عن طريق شرب المياه.
- الانفعال Emotion : وهو يتدخل في استجاباتنا للمثيرات وللمتغيرات أثناء تفاعلنا مع البيئة ومثال على ذلك ينشأ الخوف نتيجة للاستجابة للخطر.لذا فالانفعالات أكثر مرونة من الدوافع ولكن ليس أكثر مرونة من المعرفة.
- المعرفة Cognition : وهى ما نتعلمه من بيئتنا والتي تتيح لنا حل المشكلات التي نواجهها ، كما أنها تعمل على إشباع الدوافع.
- الوعي Consciousness : ويتضمن عمليات التفاعل بين الدوافع والانفعالات من جهة وبين الانفعالات والمعرفة من جهة أخرى. مثال عند تفاعل الدوافع مع الانفعالات عندما لا تلبى حاجتنا يتولد لدينا شعور بالغضب. ومثال على تفاعل الانفعالات مع المعرفة أننا عندما يكون مزاجنا جيداً فإن ذلك يقودنا إلى التفكير بصورة ايجابية. وهكذا يكون الوعي بمثابة محور التفاعل بين الأقسام الثلاثة الأخرى (Mayer,J et al,2004,397-398)

وما زال هذا التقسيم للعقل الإنساني معترف به من قِبل العديد ، ومن المفاهيم المقترحة في هذا المجال الذكاء الدافعي "Motivational Intelligence" وذلك من وجهة نظر ماير وجيهر "Mayer&Geher,1996" في تقسيمهما للذكاء إلى ثلاث ذكاءات وهى ذكاء معرفي وذكاء انفعالي وذكاء دافعي. والأنواع الثلاثة مرتبطة ببعضها بدرجة ما. ومما يدعم النظرة التكاملية بين الذكاء والانفعال والتي أدت إلى ظهور مفهوم الذكاء الانفعالي ما توصل إليه بيزان "Buzan,1980" في نموذجه الذي يوضح العلاقة بين الجانب العقلي والجانب الانفعالي كما بالشكل التالي:

شكل رقم (١) : العلاقة بين الجانب العقلي والجانب الانفعالي

ومن الشكل رقم (١) يتضح أن عملية التفاعل بين الجانب العقلي والانفعالي يمكن أن يظهر من خلال "الذكاء الانفعالي" والذي يعبر عن نفسه في صور سلوكية متعددة منها إدراك الانفعالات الذاتية وإدارتها وإدراك انفعالات الآخرين.(فاروق السيد ومحمد عبدالسميع ، ١٩٩٨ ، ٥)

- **مفهوم الذكاء الانفعالي** :

يعد مفهوم الذكاء الانفعالي من المفاهيم الحديثة نسبياً ولذلك فقد اكتنف دراسته بعض الغموض ، وتباينت تعريفاته تبعاً لتباين العلماء واختلاف توجهاتهم النظرية المتعددة وذلك لأنه يقع في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الانفعالي فقد عرفه ماير وسالوفي بالقدرة على إدراك الانفعالات بدقة وتقويمها والتعبير عنها وكذلك القدرة على توليدها والوصول إليها عندما تسير عملية التفكير والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الوجدانية ، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الوجداني والعقلي للفرد. (Mayer,J&Salovey,P,1997,12)

ويعرفه جاردنر "Gardner,1993" بأنه القدرة على حث النفس على الاستمرار في مواجهة الإحاطات والتحكم في النزوات وتأجيل الإحساس بإشباع النفس وإرضائها ، والقدرة على تنظيم الحالة النفسية مع الألم والأحزان والقدرة على التعاطف والشعور بالأمل . (Gardner,H,1993,145)

ويعرفه فرنهام "Furnham,2002"بأنه القدرة على إدراك وفهم وتناول العواطف والانفعالات وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين . (Furnham,A,2006,819)

ويعرفه جولمان "Golman,1995" بأنه قدرة الفرد على إدراك المشاعر واستخدام هذه المشاعر في اتخاذ القرارات الصائبة في الحياة، والقدرة على

التعامل مع الضغوط والتحكم في الدوافع والانفعالات، وإثارة الحماس في النفس والمحافظة على روح الأمل والتفاؤل ـ حتى عندما يفشل في تحقيق أهدافه ـ والتعاطف مع الآخرين وفهمهم وتكوين علاقات اجتماعية تتسم بالقدرة على التعامل مع مشاعر الآخرين وإقناعهم وقيادتهم. (Golman,1995,18)

كما يعرفه بار ـ أون "Bar-on, 1997" بأنه عبارة عن نظام من القدرات غير المعرفية والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح مع متطلبات البيئة وضغوطها. (Bar-on, 1997,14)

وتعرفه سامية القطان ٢٠٠٥ بأنه نضج الفرد الانفعالي الذي يمكنه من الوعي بالذات وتوجيهها ويؤدي إلى تقدير الذات والاستبصار بمشاعره، والدافعية للانجاز، هذا النضج ينتج عنه التواصل الوجداني ليكون الفرد من خلاله توكيداً ومتفائلاً، وشجاعاً وقادراً على تقبل اختلاف الآخرين/ ومهارات النضج والتواصل الوجداني تؤدي إلى التأثير في الآخرين الذي هو قمة الذكاء الانفعالي بما يشمله من قدرة على الإقناع والقيادة والرغبة في التعبير والتعاون والتفاوض. (سامية القطان، ٢٠٠٥ ،١٧)

مما سبق يتبين أن الذكاء الانفعالي يتكون من نظامين هما : النظام المعرفي والنظام الوجداني ، حيث يقوم النظام المعرفي بالاستدلال المجرد حول الانفعالات في حين يعزز النظام الوجداني القدرة المعرفية. كما يتبين أيضاً أن الذكاء الانفعالي يهدف إلى مساعدة الفرد لتحقيق قدر من الصحة النفسية مما ينتج عنه الإحساس بنعمة الحياة.

- **النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي** :

هناك مجموعة من النماذج التي فسرت الذكاء الانفعالي منها ما يلي :

- **نموذج ماير وسالوفي للذكاء الانفعالي** :

يعد ماير وسالوفى أول من بحثا حول مفهوم الذكاء الانفعالي، إذ نشروا ورقتين بحثيين حول المفهوم عام ١٩٩٠ ، وقد عرفا الذكاء الانفعالي بأنه "القدرة على مراقبة المشاعر والانفعالات الخاصة بالفرد والخاصة بالآخرين بهدف التمييز بينهما واستخدام هذه المعلومات في توجيه تفكير الفرد وأفعاله" وفي عام ١٩٩٧ طوّر هذان العالمان تعريفهما للذكاء الانفعالي إذ عرفاه بأنه " القدرة على الوصل إلى الانفعال أو توليده أو كليهما حيث تعمل المشاعر على تسهيل التفكير ، والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الانفعالية ، والقدرة على تنظيم الانفعالات بهدف تطوير النمو الانفعالي والمعرفي. وفي عام ٢٠٠١ أحدثا التطوير الثالث فصار مفهوم الذكاء الانفعالي بأنه "القدرة على معالجة المعلومات الانفعالية بما تتضمنه تلك المعالجة من إدراك واستيعاب وفهم وإدارة. (عدنان يوسف& محمد عوده ، ٢٠٠٤ ، ٦١)

ثم بعد ذلك حدد "ماير وسالوفي" أربعة عوامل للذكاء الانفعالي هى (تيسير الانفعال للتفكير ، فهم الانفعالات ، تنظيم الانفعالات ، صياغة الانفعالات) . وتتدرج هذه العوامل من العملية النفسية (الأدنى مرتبة) إلى العمليات التكاملية المعقدة (الأعلى مرتبة) . لذا فالأفراد الأكثر ذكاءا يمرون بصورة أسرع في هذه المراحل ويقعون في المستويات الأعلى منها.

- **تيسير الانفعال للأنشطة المعرفية** Facilitation of emotion for cognitive: activities :
  - استخدام الانفعالات لتوجيه الانتباه نحو المعلومات الهامة.
  - استخدام الانفعالات لتيسير الحكم.
  - التأرجح بين عدة انفعالات لرؤية الأمور من عدة زوايا.
  - استخدام الحالات الانفعالية لتيسير عملية توليد الحلول المناسبة.
- **تنظيم الانفعال** Regulation of emotion: :
  - الانفتاح على المشاعر سواء أكانت سارة أم غير سارة.
  - إظهار المشاركة في الانفعالات، وفهم التداخل بينها والدافعية منها.
  - إدارة انفعال الذات.
  - إدارة انفعالات الآخرين.
- **فهم وتحليل الانفعالات ، وتوظيف المعرفية الانفعالية** Understanding and analyzing emotional information and employing emotional knowledge: :
  - فهم الانفعالات وإدراك العلاقة بين بعضها البعض.
  - فهم أسباب وعواقب الانفعالات المتنوعة.
  - فهم الانفعالات المركبة والمتناقضة.
  - ملاحظة التحول في الانفعالات.
- **الإدراك، والتقييم، والتعبير عن الانفعالات** Perception, appraisal, and expression of emotion: :
  - التعرف على الانفعالات الذاتية.
  - التعرف على انفعالات الآخرين.
  - التعبير بدقة عن الانفعالات.
  - التمييز بين تعبير الانفعالات الصادقة والمزيفة. (Salovey,P et al,2003,281)
- **نموذج بارأون للذكاء الانفعالي** :

يرى بارـ أون أن الذكاء الانفعالي هو تنظيم من المهارات والكفايات الشخصية والانفعالية والاجتماعية ، التي تؤثر في قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغوط، وأن هذه الكفايات والمهارات هى مركبات عامليه توصل إليها نتيجة عمله كمعالج نفس إكلينيكي ونتيجة بحوثه ودراساته.

ويعتبر نموذج بار- أون من أول النظريات التي فسرت الذكاء الانفعالي حيث قام بمراجعة الأدبيات التي تناولت خصائص الأفراد الناجحون ومن ثم فقد توصل إلى أن الأفراد الأذكياء انفعاليا أكثر نجاحا في التعامل مع المطالب والضغوط البيئية، وأن عدم القدرة على التكيف مع البيئة هو أمر شائع لدى أولئك الأفراد الذين لا يمتلكون مهارات ثانوية كحل المشكلات ، وتجريب الواقع، وتحمل الضغوط، والتحكم في الانفعالات.

وقد قدّم بار- أون نموذجه للذكاء الانفعالي مشتملاً على خمسة عشرة مكوناً فرعيا تحت خمسة أبعاد أساسية ومجالات كبرى في الأداء لها صلة بالنجاح في الحياة. وفيما يلي شرح لمكونات نموذج بار-أون

- **كفايات الذكاء الشخصي** :
- **الوعي بالذات** :

وهو قدرة الفرد على معرفة مشاعره وانفعالاته والوعي بها والتمييز بين تلك المشاعر والانفعالات، لمعرفة ما يشعر به الفرد ولماذا يشعر به؟

- **التوكيدية** :

وهى قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره وأفكاره، والدفاع عن حقوقه بأسلوب بناء.

- **اعتبار الذات** :

وهو قدرة الفرد على احترام ذاته وحبها ، وتقبل الجوانب الموجبة والسالبة، وأوجه القوة والضعف بها.

- **تحقيق الذات** :

وهو القدرة على تحقيق إمكانات الفرد بأن يصبح منهمكا في المحاولات التي تقوده إلى حياة هادفة وغنية ، ومملؤة بالانجازات.

- **الاستقلال** :

وهو القدرة على توجيه الذات، والسيطرة عليها، والتحكم في التفكير والتصرفات بأن يكون الفرد غير معتمد وجدانيا على أحد.

- **كفايات الذكاء بين الأفراد** :
- **التعاطف** :

وهو القدرة على معرفة وفهم تقدير مشاعر الآخرين؛ وذلك بأن يكون لدى الفرد القدرة على معرفة كيف؛ ولماذا يشعر الناس بما يشعرون؟.

- **العلاقات الشخصية مع الآخرين** :

وهى القدرة على إقامة علاقات مرضية مع الآخرين والحفاظ عليها، تلك العلاقات التي تتميز بالعمق والمودة والعطاء والحصول على المحبة.

- **المسئولية الاجتماعية** :

وهى القدرة على أن يكون الشخص متعاوناً ومشاركاً ومساهماً وعضواً في جماعته الاجتماعية.

- **كفايات القدرة على التوافق** :
- **حل المشكلة** :

وتتمثل في القدرة على حل المشكلات، وتوليد وتنفيذ الحلول الفعّالة لتلك المشكلات.

- **اختبار الواقع** :

وهو القدرة على تقدير مدى التطابق بين ما يخبره أو يشعر به الفرد، وما هو موجود بشكل موضوعي.

- **المرونة** :

تتمثل في القدرة على تكييف انفعالات وأفكار وسلوكيات الفرد مع المواقف المتغيرة.

- **كفايات إدارة الضغوط** :
- **تحمل الضغوط** :

هى القدرة على الصمود أمام الأحداث غير الملائمة، والمواقف الانفعالية دون تراجع أو تقهقر، والتعامل بنشاط وفعالية مع الضغوط.

- **ضبط الانفعالات** :

تتمثل في القدرة على مقاومة أو تأجيل الاندفاع أو الحافز أو الإغراء للقيام بالسلوك أو التصرف.

- **كفايات المزاج العام** :
- **السعادة** :

تتمثل في الشعور بالرضا عن الذات، والاستمتاع بالذات وبالآخرين، وأن يكون الفرد مازحا.

- **التفاؤل** :

هو القدرة على رؤية الجانب المضيء في الحياة، والإبقاء على الجانب الإيجابي لدى الفرد في مواجهة الأشياء غير الملائمة. (حنان ناصر ، ٢٠١٠، ٥٨- ٦٠)

- **نموذج جولمان للذكاء الانفعالي** :

يذكر جولمان أن فهمه للذكاء الانفعالي مبني على مفهوم جاردنر "Gardner,1983" في الذكاءات المتعددة Multiple Intelligence وخاصة الذكاء الشخصي Interpersonal Intelligence والذكاء بين الشخصي Interapersonal Intelligence ، وقدّم جولمان نموذجا للذكاء الانفعالي افترض فيه أن هناك خمسة مكونات رئيسية للذكاء الانفعالي وهى الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية، التعاطف، والمهارات الاجتماعية وأن هذه المكونات تشمل على ٢٥ كفاءة.

وقد أدخل جولمان "Goleman, 2000" تعديلاً على النموذج السابق للأبعاد وذلك بتخفيض كفاءات الذكاء الانفعالي من ٢٥ كفاءة إلى ٢٠كفاءة وبتخفيض الأبعاد الرئيسية إلى أربعة مجالات، ويشير جولمان إلى أن الذكاء

الانفعالي هو الأساس التي نبني عليه أي نوع آخر من الذكاءات، وهو الأكثر ارتباطاً بقدرة الفرد على النجاح في الحياة، فالاندفاع في شخصية الأطفال في العاشرة من العمر يعد مؤشراً على فشلهم في المستقبل بمعدل يساوي ثلاثة أمثال دالة اختبار نسبة الذكاء (IQ) كما أشار جولمان إلى أن المهارات الاجتماعية قابلة للتعلم وبالرغم من الاختلاف بين الأطفال في سماتهم الوجدانية. فان هذه السمات قابلة للتعديل، ويذكر جولمان أن تكرار التدريبات الوجدانية التي يتلقاها الطفل يشكل الوصلات العصبية للاستجابة لهذا الموقف عندما يكبر . ومن هذا يتضح أهمية نمو مهارات الذكاء الانفعالي، حيث يؤكد "جولمان" إن الاستجابات الانفعالية تشكلها تجارب مرحلة الطفولة وبالتالي فإننا يجب ألا نترك هذه المرحلة لتحكمها الصدفة والتجارب العشوائية.

- **المكونات الرئيسية للذكاء الانفعالي وفقاً لنموذج جولمان** :
- **اولا الكفاءة الشخصية** Self Personal Competence **وتتضمن الكفاءات الآتية** :
- **الوعي بالذات** :

ويعني التعرف على شعور ما وقت حدوثه وهو الأساس في الذكاء الانفعالي فالأشخاص الذين يثقون بأنفسهم نعتبرهم الأفضل لأنهم يملكون الثقة في كل ما يتخذونه من قرارات ويشتمل هذا العامل على الأبعاد الفرعية الآتية : الوعي الانفعالي ، تقدير الذات، والثقة في الذات.

- **إدارة الانفعالات** :

ويذكر أنها تُبنى على الوعي بالذات وأن من يفتقدون هذه المهارة يظل في حالة مستمرة من الشعور بالكآبة، أما من يتمتعون بها فهم ينهضون سريعاً من كبوات الحياة وتقبلها بسرعة أكبر ويشتمل هذا العامل على الأبعاد الفرعية الآتية : التحكم في الذات ، يقظة الضمير، التكيف،والتجديد والإبداع.

- **الدافعية** :

وتعني توجيه الانفعالات نحو الأهداف وتأجيل الإشباع الدوافع التي لا تقاوم أساس مهم للإنجاز ، كما أن إنتاج الأشخاص المتمتعين بهذه المهارة الوجدانية على أعلى مستوى من الأداء ويتمتعون بالفاعلية في كل ما يعهد إليهم ويشتمل هذا العامل على الأبعاد الفرعية الآتية: الدافع للإنجاز، الالتزام، المبادرة، والتفاؤل.

- **ثانياً** : **الكفاءة الاجتماعية** Social Competence **وتتضمن الكفاءات الآتية** :
- **التعاطف** :

وهى مهارة أخرى تتأسس على الوعي بالذات فهؤلاء الأفراد أكثر مهارة على التقاط الإشارات الاجتماعية وهذا يجعلهم أكثر استعداداً لأن يتولوا المهام التي تتطلب رعاية وتعامل مع الآخرين ويشتمل هذا العامل على الأبعاد الفرعية الآتية: فهم الآخرين، تدعيم الآخرين، التنوع، والوعي السياسي.

- **المهارات الاجتماعية** :

هى مهارة تكمن وراءها التمتع بالقيادة والفاعلية في التعامل مع الآخرين وهؤلاء الأفراد يجدون التأثير بمرونة في كل ما يعتمد على التفاعل مع الآخرين ويشتمل هذا العامل على الأبعاد الفرعية الآتية: التواصل، التأثير، التعامل مع الصراعات، القيادة، التغيير، بناء الروابط، المشاركة والتعاون، ومهارات الفريق. (سامية خليل، ٢٠٠٨، ٥٣- ٥٦)

- **ثانيا** : **الإلكسيثميا** :

يشير التراث العلمي في هذا المجال إلى أن أول من وضع أساس للإلكسيثميا كان بعض علماء النفس التحليليين الذين لاحظوا أن مرضاهم المصابين بالأمراض السيكوسوماتية يجدون صعوبة كبيرة في التعبير بشكل لفظي عن صراعاتهم ، فقد ذكر دنبار عام ١٩٣٥ بعض خصائص هؤلاء المرضى الذين لا يستطيعون أن يذكرون أي مشاعر ، وليس لديهم أي مخيلة ، وليس لأحلامهم أي مضمون وجداني إنهم باختصار لا يملكون حياة وجدانية يتكلمون عنها. ويميلون إلى تفريغ الطاقة بشكل بدني ، وهم يوصفون في التراث التحليلي بالأمية الانفعالية "Emotional Illiteracy" ، إذ يفشل الفرد في إيجاد الكلمات التي يصف بها وجدانه ، كما يفشل في أن يعنون هذا الوجدان في لغة رمزية ومن ثم يترجم وجدانه إلى نوع من اللغة البدنية (إيمان البنا،٢٠٠٣ ،٢٥) ، وفي عام ١٩٤٨ لاحظ رويسك "Ruesch" مجموعة من المرضى السيكوسوماتيين وكذلك مجموعة من المرضى الذين يعانون من اضطرابات ما بعد الصدمة يعانون من نقص في القدرة على التعبير اللفظي والرمزي للانفعالات ، كما لاحظ أيضاً أنهم يعانون من نقص في الخيال واستخدامهم للإيماءات الجسمية للتعبير عن انفعالاتهم فوصفهم رويسك بأن لهم شخصيات طفولية " Infantile Personalities". (Karukivi,M,2011,14; Dere,J,20011,5 ;Way,I et al, 2010, 304)

وفي عام ١٩٤٩ وجد ماكلين "Maclean" مجموعة من المرضى السيكوسوماتيين غير قادرين على التعبير عن مشاعرهم لفظياً نتيجة العجز العصبي بين التجويف المخي "Visceral Brain" والقشرة المخية ، واعتقد ماكلين أن عدم القدرة على التعبير عن المشاعر يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية والتي تنشأ من الأمراض الجسمانية.Holvey,J,1995,49;

وفي عام ١٩٥٢ وجد كل من كيلمان وهورني "Kelman&Horny" مجموعة من المرضى النفسين يعانون من نقص الوعي الانفعالي وقلة الأحلام ويستخدمون سلوكيات مختلفة ككثرة تناول الطعام والكحول ، فهم يستخدمون تلك السلوكيات كميكانيزم دفاعي ضد الصراعات اللاشعورية وكمحاولة لتجنب الخبرات العاطفية. وفي عام ١٩٥٨ وجد

شاندس"Shands,1958" مجموعة من المرضى السيكوماتيين يعانون من قصور في استخدام الضمير "أنا" "I" في سياق عاطفي ذي معنى ، كما وجدهم يميلون إلى وصف تفاصيل الأحداث . (Niesluchowsj,P,2002,5-6)

وفي عام ١٩٦٣ وجد مارتي وآخرون (Marty et al,1963) مجموعة من المرضى السيكوسوماتيين يتميزون بالآتي :

- **التفكير العملي** Operating Thinking :

ويتمثل في أسلوب معرفي يعتمد على الأحداث المادية والمجالات البرجماتية بدون أن يتضمن أي محتوى وجداني.

- **الكبت التمثيلي** Representational Inhibition :

ويتمثل في نقص الخيال والأحلام وعدم القدرة على إيجاد الكلمات لوصف المشاعر .

- **الازدواجية** Reduplication :

الميل إلى رؤية الآخرين كصورة تقريبية من النفس. (Akkerman,R,1996,1,Evans,T,1994,10,Cecero,J,1996,10-11,Walgern,M,1995,8)

هذا ويعد سيفنيوس "Sifneos,1973" أول من رد مصطلح الإلكسيثميا إلى اليونانية فالمقطع "A" يعني نقص "Lack" والمقطع "thymos" يعني الانفعال "Emotion" والمقطع "lexis" يعني كلمة "Word" ليصبح المعنى نقص الكلمات للتعبير عن المشاعر "Lack of words for emotion" (Ungureanu ,I,2011 ,30; Provost,K,2009,59)، حيث صف مجموعة من المرضى الذين يعانون من أعراض سيكوسوماتية ، ووجد لديهم مشكلات متنوعة في التعامل مع الانفعالات ، هذه المشكلات تتضمن صعوبة في التعرف على الحالات الانفعالية لأنفسهم وللآخرين ، وعدم القدرة على استخدام الميكانيزمات المعرفية لتنظيم الحالات الانفعالية ، فقر عاطفي في الحياة التخيلية وصعوبة التعاطف مع الآخرين وعدم القدرة على تواصل الخبرات الانفعالية بكفاءة ، كما وصفهم بأن لهم وجوه متحجرة "Stoned-Face". (Dawda ,D.1997,1 ;Schuttes ,S,2003,11 ;Oppenheim,S,1996,1;Hesse,C& Flyd,K,2011,55; Walgern,M,1995,8)

وفي عام ١٩٧٦ عُقد المؤتمر الأوربي الحادي عشر للأبحاث السيكوسوماتية في هيدنبرج بألمانيا ، حيث تم اختيار الإلكسيثميا كموضوع أساسي للمؤتمر وأسفرت نتائج المؤتمر إلى أن الإلكسيثميا تحتاج إلى تعريف متفق عليه كما أنها تحتاج إلى المزيد من الأبحاث وتطوير صدق وثبات المقاييس المستخدمة لقياسها (Hale,k,2012,11) ، كما أشارت نتائج المؤتمر إلى أن هناك سمات محددة للإلكسيثميا وهى على النحو التالي :

- **المستوى الوجداني** Affective Level :

ويتمثل في عدم القدرة على التعرف على المشاعر والتعبير عنها لفظياً.

- **المستوى المعرفي** Cognitive Level :

ويتمثل في نقص القدرة على التخيل ونـدرة الأحلام. (Mejer-Degen,F&Lansen,J,2006,168)

- **مفهوم الإلكسيثميا** :

يعد مفهوم الإلكسيثميا من أكثر المفاهيم التي أثارت جدلاً واسعاً وذلك لعدة أسباب منها اختلاف وتعدد الأسباب التي تؤدي إلى حدوثها وكذلك وجود خلط في تفسير هذا المفهوم وبعض المفاهيم الأخرى كالذكاء الانفعالي والأفازيا وغيرها من المفاهيم لدى بعض الباحثين . فعلى الرغم من مرور أربعة عقود على البحث في مجال الإلكسيثميا إلا أنه ما زال هناك شك حول ما إذا كانت الإلكسيثميا ترتبط بالخلل الأولي لإدراك الانفعالات أم أنها ترتبط بالقصور في معالجة المعلومات الانفعالية في المستوى المعرفي .

اختلف الباحثون حول تحديد مفهوم محدد ومتفق عليه للإلكسيثميا ، ومن هنا سوف نستعرض عدد من التعريفات التي تناولت مفهوم الإلكسيثميا على النحو التالي :

يري فرانز وآخرون " Franz,M et al,2008" أن الالكسيثميا نقص في مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي نتيجة صعوبة القدرة علي ترجمة الإشارات العاطفية المستقبلة من الأفراد المحيطين، وضعف في القدرات اللغوية التي تمكنهم من القدرة علي وصف ما لديهم من مشاعر وأحاسيس إلى الآخرين (Franz,M et al,2008,54-55).

تُعرف بأنها اضطراب وجداني- معرفي يؤثر على طريقة تنظيم الأفراد لانفعالاتهم. (McDonald,P,1990,199;231;Provost,K,2009,59)،كما تعرف بأنها بناء متعدد الأبعاد يشير إلى الصعوبات الوجدانية والمعرفية التي تؤثر على خبرات الأفراد الانفعالية وطريقة تعبيرهم عن انفعالاتهم. (Huynh,N,1997,1;Kniery,B,200,1)

وكذلك تُعرّف على أنها الصعوبة في التعرف على المشاعر والتفريق فيما بين المشاعر وبين الأحاسيس البدنية الناشئة عنها ، كما تشمل الصعوبة في وصف المشاعر التي تعتري الغير وضيق الأفق في التصور والتخيل وقلة الآمال والأحلام. (Zavodany, D,1999, 28;Kooiman ,C ,1998 ,153; Honegger ,A, 2007,8) ، كما يعرفها شوارتز وكاسزنك "Schwartz&Kaszniak,1997" بأنها حالة وجدانية غير طبيعية نتيجة لقصور في الترميز ، حيث يؤدي الترميز إلى الميل على الأحاسيس الجسدية المصاحبة للاستثارة الانفعالية وسوء تفسير تلك الأحاسيس بأنها مؤشرات للأمراض. (Kapeleris,A,2009,31-32)

كما تعرف بأنها صعوبة في معالجة وتنظيم الحالات الوجدانية من خلال الأساليب المعرفية والتي ينشأ عنها قلة السعة للمعالجة الانفعالية (Scott,J,2009,1;Kupferberg,S,2002,19) ،وتعرف أيضا بالقصور في القدرة على تحديد وتواصل المكون الأول للعاطفة وهو المشاعر الشخصية وذلك حيث يرى بوك (Buck,1988) أن للعاطفة ثلاث مكونات هم المشاعر الشخصية Subjective Feelings والاستثارة الفسيولوجية "Physiological arousal" وعناصر التعبير الوجهية والجسدية " Facial and bodily elements of expression". (Rose,D,1998,6)

وتعرف كذلك بأنها صعوبة في التواصل الوجداني- المعرفي الذي يؤدي إلى صعوبة في تحديد المشاعر والتعبير عنها بكفاءة من خلال التواصل اللفظي مع الآخرين. (Way,I et al ,2007,130;Fores,A,2009,2) ، و يعرفها تايلور و اتكينسون "Taylor&Atkinson,1988" بأنها نمط معرفي ـ وجداني يؤثر على طريقة الأفراد في التعبير عن انفعالاتهم (Steven,M,1999,31 ; Smith, R& Frawley ,W, 1999,362) ،يتميز ذلك النمط بالصعوبة اللفظية وغير اللفظية في وصف الأنماط المختلفة للانفعالات والتعرف عليها (Gilbert,A,2008,1;West,E,1995,40) ،كما تتميز باضطراب في طريقة تنظيم الأفراد لانفعالاتهم (Gori, A et al,2012,231) ، وكذلك يتميز بالصعوبة في التمييز بين الانفعالات والأحاسيس الجسدية بالإضافة إلى فقر في التخيل وأسلوب التفكير الموجه خارجيا. (Vanheule,S et al ,2007,15, TenHouten,W,2006 ,177)

كما تُعرف بأنها سمة شخصية تجعل الفرد يتعرض للاضطرابات السيكولوجية والجسمانية المتنوعة. (Lala,A et al ,2010,200) ،كذلك تعرف بأنها سمة شخصية تتميز بعدم القدرة على فهم وتفسير الانفعالات والتعبير عنها لفظياً مع الميل إلى الاعتماد على الأحداث الخارجية مع سعة محدودية من التخيل . (; Ferguson,E etal,2009,884 ;Warner,B,2007,14 Hesse,C&Floyd,K,2008,796;Kooiman,C et al 2004,224)

تعرف أيضاً بأنها خاصية سيكولوجية تتميز بقلة الميل إلى التفكير في العواطف والانغماس في الخيال بالإضافة إلى القصور في القدرة على وصف الانفعالات والتعرف عليها. (Vazquez,I et al,2010,797) ،كذلك عرفت بأنها مجموعة من القصور المعرفية- الوجدانية الشائعة بين المرضى السيكوسوماتيين والتي تؤدي إلى صعوبات في إقامة علاقات علاجية بين المرضى السيكوسوماتيين والمعالجين. (Noli,G et al,2010,616)

- **من خلال التعريفات السابقة يتضح ما يلي** :

◄◄ ما زال هناك اختلاف بين الباحثين في تحديد طبيعة الإلكسيثميا هل هى قصور أم عجز أم نقص في الجانب المعرفي والوجداني لدى الفرد وكذلك هل هى حالة "State" أم سمة شخصية "Personality Trait".

- أن الإلكسيثميا تؤثر على أداء الفرد في الحياة ، فهي تؤثر على مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي الضروريان للحياة.
- تؤثر الإلكسيثميا على خبرات الفرد الانفعالية كما تؤثر على طريقة تعبيرهم عن انفعالاتهم.
- تعد الإلكسيثميا مؤشر للأمراض وذلك نتيجة لوجود قصور في الترميز لدى الفرد.
- يتميز الأفراد الإلكسيثميك بضيق الأفق في التصور والتخيل وقلة الآمال والأحلام وأسلوب التفكير الموجه خارجياً.

- **مكونات الإلكسيثميا** :

تتكون الإلكسيثميا من مكونين إحداهما وجداني والآخر معرفي على النحو التالي:

- **المكون الوجداني** Affective Component :

يرتبط المكون الوجداني للإلكسيثميا بإعاقة أو قصور في القدرة على التمثيل العقلي للانفعالات مما يؤدي إلى صعوبة في الاستثارة الانفعالية والتنظيم الانفعالي ، ويمكن تصنيف الاضطراب الوجداني للإلكسيثميا إلى صعوبة في تحديد الانفعالات والتمييز بينها وبين الأحاسيس الجسدية ، وصعوبة في وصف العواطف للآخرين .

إن صعوبة تحديد انفعالات الفرد ربما ترتبط بالميل إلى الاعتماد على الأحاسيس الجسدية المصاحبة للاستثارة الانفعالية مما يؤدي إلى عدم القدرة على تمثيل الأعراض الجسمانية كعلامة أو مؤشر للأمراض الجسمانية ، بينما تؤدي صعوبة وصف المشاعر للآخرين إلى صعوبة في التواصل مع الآخرين مما يؤدي ذلك إلى انخفاض الدعم الاجتماعي لديهم. لذا فالمكون الوجداني للإلكسيثميا يؤثر على الوظيفة الاجتماعية للفرد وقدرته على تنظيم انفعالاته.

- **المكون المعرفي** Cognitive Component :

يتمثل المكون المعرفي للإلكسيثميا في نمط التفكير الموجه خارجياً وقلة العمليات التخيلية ونقص الخيال ، لذا فالأفراد الإلكسيثميك يعانون من عجز في الإبداع كما أن استخدامهم للرموز محدود للغاية ، كما أن تفكيرهم يرتبط بالمواقف والعواطف الداخلية. كما أن القصور في المكون المعرفي للإلكسيثميا يتضمن القصور في القدرات المعرفية والتي تتضمن الوظائف التنفيذية Executive Functioning والقدرات اللفظية Verbal Abilities والمقصود هنا بالوظائف التنفيذية الأوامر العليا المعرفية للوظائف مثل التخطيط ، الذاكرة العاملة، وضع الأهداف ، وهذا القصور يرجع إلى صعوبة التعرف على الانفعالات ووصفها.(LiJuan,D,2009,3-4;Makelki,M,2005,4;;Connell,R,2002,34-38,Peasley-Miklus,C,2001; Krystal,H,1979,19

مما سبق يتضح أن الإلكسيثميا تتمثل في قصور الجانب الانفعالي مثل قصور في الخبرة الانفعالية وقصور في التعبير الانفعالي وقصور في الإدراك الانفعالي وكذلك قصور في الجانب المعرفي الذي يتمثل في قلة العمليات التخيلية ونقص الخيال ونمط التفكير الموجه خارجيا والاستخدام المحدد للرموز وعجز الإبداع وتلعب الإحالة المتبادلة بين الجانب الوجداني والجانب المعرفي دورا رئيسيا في تلك النتائج.

- **نسبة انتشار الإلكسيثميا** :

يشير الواقع البحثي في مجال الإلكسيثميا إلى عدم وجود قاعدة بيانات موثقة تؤكد مدى انتشار الإلكسيثميا سواء علي الصعيد المحلي أو العالمي (Taylor,G,2000,137) حيث تشير نتائج بعض الدراسات إلى انتشار الإلكسيثميا بين المراهقين والراشدين ومن هذه الدراسات دراسة مونتريويل & بيدنيلي "Montreuil & Pedinielli, 1995" التي توصلا خلالها أن الإلكسيثميا تنتشر بين المراهقين في المجتمع الفرنسي بنسبة ١٤,٨% ، وجاءت نتائج دراسة هونكالامبي و هينتكا "Honkalampi & Hintkka,2000 " تؤكد على أن معدل انتشار الإلكسيثميا بين الذكور المراهقين أعلي من الإناث، حيث بلغ معدل الانتشار بين الذكور ٨,١٢ % بينما كان معد الانتشار بين الإناث بلغ ٢,٨% ، بينما بلغت نسبة انتشار الإلكسيثميا في فلندا ٦,٢% ، وفي الولايات المتحدة الأمريكية تراوحت النسبة ما بين ٥,٩ % إلى ١٠ % من العينة الممثلة للمجتمع من طلاب الجامعة. (Ann ,K, 2001, 2)

ويشير مارجو وآخرون "Marjo; et al 2004, 35" إلى أن نسبة انتشار الإلكسيثميا تتراوح ما بين ٢٣ % إلى ٧٧ % بين مجتمع المراهقين والراشدين ما يبلغ معدل الانتشار ٦٠ % بين المراهقين والراشدين من مرضي اضطرابات الأكل ، كما يشير إينو وآخرون "Aino,K et al,2007,532 " إلى أن نسبة انتشار الإلكسيثميا تتراوح ما بين٩٪- ١٧ % بين عينات عمرية مختلفة وبين جنس الذكور أكثر من الإناث، في حين تبلغ نسبة الإلكسيثميا بين المراهقين من مرضى اضطرابات الوسواس القهري ١٣% ، بينما تتراوح النسبة ما بين ٧,٤٦ % إلى٦٧ % بين مرضى اضطرابات الهلع ، وبنسبة ٥,١٢ % بين مرضى الفوبيا البسيطة(Berthoz,S et al, 2007, 343)، بينما يذكر لي وآخرون "Lee,Y et al2009,2"أن نسبة انتشار الإلكسيثميا بين طلاب الجامعة تتراوح من ١٣ % إلى ١٩% ، وكذلك أشارت دراسة ميرز وآخرون (Myers,L et al,2013,3) بأن الإلكسيثميا تنتشر بنسبة 28,6٪ بين الأفراد الذين يعانون من الصرع.

- **وجهات نظر مفسرة للإلكسيثميا** :

- **نظرية تنظيم الوجدان لكريستال** Krystal's Theory of Affect Development

ظهرت هذه النظرية خلال عام ١٩٨٨ م علي يد الألماني كريستال"Krysta" حيث حاول كريستال خلال هذه النظرية وصف طبيعة النمو الوجداني

للطفل وأثر صدمات الطفولة علي هذا النمو وقدرة الطفل علي التعبير عن وجدانه ومشاعره. حيث يذكر أن الطفل يستطيع التعبير عن مشاعره وانفعالاته بشكل طبيعي أي في شكل لفظي (في صورة كلمات أو تعبيرات لفظية) أو في شكل غير لفظي(عن طريق تعبيرات الوجه) وكذلك فإن النمو الوجداني للطفل يظل طبيعيا حتى يتعرض الطفل لبعض الصدمات النفسية في هذه المرحلة (مرحلة الطفولة المبكرة)، تتمثل هذه الصدمات في فقدان أحد الوالدين ويطلق كريستال علي هذا النوع من الصدمات مسمي الصدمات الحادة، أو إهمال القائمين بالرعاية للطفل في هذه المرحلة ويري أن هذا النوع من الصدمات صدمات بسيطة، أو رفض الأسرة لهذا الطفل، فتعمل هذه الصدمات علي إعاقة النمو الطبيعي للوجدان والمشاعر؛ لذا يري كريستال أن الالكسيثميا اضطراب نفسي يرجع إلى حدوث تثبيت في النمو الطبيعي للوجدان والمشاعر في المراحل الأولي من حياة الطفل (المهد، والطفولة المبكرة) مما يؤدي إلى صعوبة في فهم وتعرف الفرد علي مشاعره وكذلك وجود صعوبة في الوصف والتمييز بين تلك المشاعر والأحاسيس الجسمانية. (Krystal, 1988, 264)

كما أضاف كريستال أن الانفعالات غير المنظمة والتي تحدث في مرحلة الطفولة تعمل على التشويش على التعبير والتعرف على الانفعالات مما يساعد ذلك على ظهور أعراض الإلكسيثميا ، حيث تظهر الإلكسيثميا نتيجة للصدمة التي تحدث للنمو المعرفي والمهارات اللفظية الضروريان للاتزان الانفعالي للطفل. وأشار تايلور وآخرون(Taylor et al ,2000) إلى أن العديد من الدراسات أكدت أن القائمين على رعاية الطفل والذين يعانون من خلل في تنظيم الانفعالات فإن ذلك يؤثر على الطفل في مرحلة المراهقة ويجعله غير قادر على تنظيم انفعالاته (Smith,S,2006,20) .

- **نظرية العقل** : Theory of Mind

تعد نظرية العقل واحدة من النظريات الجوهرية التي تميز تصرفات الإنسان عن غيره من المخلوقات الأخرى، وبفضل نظرية العقل يكون الإنسان قادر على إظهار الحالات الذهنية بشكل كامل كالاعتقادات والرغبات والنوايا،والعواطف،والتخيل،فتصرفات الإنسان ما هى إلا نواتج للحالات الذهنية التي يمر بها. (سلوى رشدى ، ٢٠١٢، ١٠٨)

فمصطلح نظرية العقل يعتمد على فكرة بسيطة مؤداها أن السلوكيات الصادرة و القدرة على فهم ما يجري في عقول الآخرين من خلال تعاملنا معهم هو الذي يمكننا من التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم ، ومن أهم الخصائص الضرورية للفهم الاجتماعي ، كما أنها تعتبر ضرورية أيضا في فهم وتوقع سلوك الآخرين. وتعّرف تلك النظرية بقدرة الفرد على استنتاج الحالات

العقلية كالنوايا والمعتقدات وما إلى غير ذلك إلى الفرد نفسه أو إلى الآخرين التي تمكنه من فهم سلوك وتصرفات الآخرين. (Williams,D,2010,474; Popp,S,2006,143)

وتؤكد نتائج دراسة كل من (Czernecka,K&Szymura,B,2008) (Connelly ,M& Denney ,D, 2007) و (Ridou t,Neta l,2010) (Suslow ,T& Junghanns ,K ,2002) و (Prkachin ,Getal ,2009) ودراسة (Eid,P&Boucher,S,2012) و (Pandey,Retal,2011) أن الأفراد الإلكسيثميك يفتقدون القدرة على تحديد معنى المثيرات الانفعالية اللفظية وغير اللفظية كتعبيرات الوجه ، كما أنهم يجدون صعوبة في توقع مشاعر الآخرين في المواقف المختلفة ، كذلك يجدون صعوبة في سرد ووصف مشاعرهم للآخرين في مواقف الخبرة الانفعالية ، كما أشارت دراسة (Moriguchi,Y et al,2006) ودراسة (Colin,W&Taylor,A,2002) إلى أنهم يعانون من نقص الوعي الانفعالي وقصور في نظرية العقل ، ومن هنا فإن الإلكسيثميا في ضوء نظرية العقل تتمثل في اضطراب في الوعي الانفعالي المرتبط بإعاقة في التمثيل العقلي والقدرة على التعاطف مع الآخرين والقدرة على رؤية الأشياء من وجهة نظر شخص آخر.

- **نظرية لان & شواترز للنمو المعرفي ـ الانفعالي** : Lane and Schwartz (1987) cognitive- emotional development of theory

اقترح لان & شوارتز نظرية النمو المعرفي- الانفعالي خلال عام ١٩٨٧ م حيث طرحا خلال هذه النظرية رؤيتهما حول الارتباط بين النمو المعرفي والانفعالي والدور الأساسي الذي تلعبه هذه العلاقة في نشأة كل من الاضطرابات الانفعالية والعقلية. وتقوم هذه النظرية علي مسلمة رئيسة تفترض هذه المسلمة أن الوعي الانفعالي يعد أحد أشكال المعالجة المعرفية، وأن الوعي الانفعالي ينمو لدي الفرد خلال مستويات بنائية، ومن بين هذه المستويات سعي الطفل في المراحل الأولي من عمره إلي ترميز الأشياء من خلال اللغة.

ويذكر مسعد نجاح (٢٠٠٩) أن لان & شوارتز يربطا بين قصور التطور الانفعالي للطفل ومرحلة ظهور اللغة ومدة تطورها لدى مراحل حياته المختلفة، وأن تطويرها يساعد في زيادة وعيه بقدراته الانفعالية التي يستطيع من خلالها وصف مشاعره وتحديدها. وظهور عملية الترميز من خلال اللغة لدي الطفل تساعد في نمو الوعي الانفعالي والقدرة علي التنظيم الوجداني للمشاعر في المراحل المتقدمة، بالإضافة إلي تحقيق القدرة علي المعالجة المعرفية للخبرات الانفعالية علي المستوي الشخصي. (مسعد نجاح ، ٢٠٠٩ ٣٥٠)

لذا تري هذه النظرية أنه بتطور اللغة لدي الطفل يصبح لديه القدرة علي لتفكير والتعبير بشكل لفظي عن عواطفه ومشاعره التي تدور بداخله (كالغضب، والعدوان، وإظهار الحب، والتودد إلي الآخرين، و ..) كما يتناقص

اعتماد الطفل علي والديه في التعبير عن عواطفه ومشاعره، وبالتالي فإن تشكيل اللغة والترميز من أهم العوامل التي تسهم في النمو المعرفي ـ الانفعالي وظهور المخططات المعرفية للوجدان cognitive schemes of affects مما يسهم في القدرة على الاستفادة من الخبرات الانفعالية التي يمر بها الطفل أو المراهق خلال المراحل المتقدمة من عمره.

ويرى لان & شوارتز أن القصور الأساسي في حالة الإلكسيثميا يرجع إلى اضطراب التطور الوجداني الطبيعي خلال فترة الطفولة المبكرة، وذلك التطور يتضمن تسلسلاً تعاقبي يحدث خلاله بزوغ العملية الرمزية لدى الطفل والتعلم المستمر للغة، وهاتان العمليتان تؤديان إلى تكوين المخططات المعرفية والانفعالية، والتي ترتقي فيها الخبرة الواعية بالمشاعر والانفعالات من مستوى الوعي فقط بالمظاهر الجسدية للإثارة الانفعالية Emotional arousal إلى مستوى الوعي بتوليفة المشاعر من ناحية، والقدرة علي التمييز والتفرقة بين المشاعر المختلفة من ناحية أخرى.(إيمان البنا،2003 ، ٢٤- ٢٥)

ومن ثم يمكن تفسير الإلكسيثميا في ضوء هذه النظرية علي أساس عرقلة النمو المعرفي – الوجداني في المراحل المبكرة من عمر الطفل، وصعوبة القدرة علي المعالجة المعرفية الوجدانية للمشاعر والتي ينشأ عنها صعوبة ترميز تلك الخبرات الانفعالية مما يؤدي إلي ظهور صعوبة في القدرة علي التعبير اللفظي عن المشاعر، نتيجة نقص وعيه بقدراته وانفعالاته، مما يؤدي إلى عجز الفرد عن تنظيم ومعالجة هذه الانفعالات، مما يؤدي إلى إحساسه بصعوبة في القدرة علي وصف مشاعره وتحديدها، يؤكد ذلك ما توصل إليه تايلور وآخرون (١٩٩٦) أن الإلكسيثميا تنشأ عن عرقلة القدرة علي التنظيم الوجداني والمعالجة المعرفية للمشاعر.

- **النظرية المعرفية** The Cognitive Theory :

تؤكد النظرية المعرفية على وجود علاقة بين ما نفكر فيه وما نشعر به أو بعبارة أخرى :تحاول الإجابة على التساؤلين التاليين :هل تترتب الانفعالات دوماً على التفكير؟ وهل يعتمد القلب دوماً على تقدير المخ لموقف الخبرة؟.

لكن لا أحد ينكر أن انفعالاتنا تتأثر بتفكيرنا، ومن ثم؛ فهل يمكن أن ننفعل بمعزل عن التفكير؟ والإجابة على هذا التساؤل تؤكد لنا أن الانفعالات والمشاعر تعتمد على عنصرين هما الإثارة الجسمية والتصنيف المعرفي لمواقف الخبرة الانفعالية بمراكز المعالجة المعرفية بالمخ. ومن الجدير بالذكر أن أصحاب هذه النظرية يركزون على بعض العمليات المعرفية التي تتضمن مدركات الفرد وتقييمه لعلاقاته الاجتماعية، حيث ذهب كل من شاكتر& جيروم "Schachter& Jerome ,1962 " إلى أن العنصر الرئيسي في شعورنا بالانفعال هو تفسيرنا للموقف المثير للانفعال وللاستجابات الحشوية

والعضلية التي تحدث في أجسامنا، فما نحس به من دقات للقلب وسرعة للتنفس وإفراز للعرق في موقف التدريب الرياضي لا يثير فينا انفعالا، بينما نفس الاستجابات إذا حدثت في موقف يهدد حياتنا، فإننا نفسرها على أنها خوف .من هنا فإنه قد تثير فينا استجابات حشوية وعضلية معينة أنواعا مختلفة من الانفعالات تبعا لتفسيرنا للمواقف المختلفة التي تحدث فيها.

ومن ثم فإن الإلكسيثميا وفق هذه النظرية حالة وجدانية تعكس عجز الفرد علي إدراك وتفسير الموقف المثير للانفعال، مما يؤدي إلى حدوث استجابة انفعالية مشوشة يعجز الفرد خلالها عن التفرقة بين مشاعره والاستجابات الفسيولوجية المرافقة لموقف الانفعال، أو موقف الخبرة الانفعالية.

- **طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والإلكسيثميا** :

أشارت نتائج دراسة " Karimi,M& Besharat,M,2010; Baughman,H et al,2011; Grieve,R& Mahar,D,2010" إلى أن هناك علاقة سالبة بين الإلكسيثميا والذكاء الانفعالي وذلك لأنه إذا كانت المقدمات الرمزية هى الصور أو الكلمات فإن المقدمات غير الرمزية هى أنماط المشاعر والأحاسيس الجسدية والاتجاهات والمشاعر الحسية التي يعيشها الفرد إثناء حالات الاستثارة الانفعالية . فمن بين الأنظمة الرمزية نجد اللغة تزود الإنسان بالقدرة على التفكير في المشاعر والعواطف الانفعالية والخبرات الأخرى وبالتالي تشكيل الحالة الانفعالية. وفي حالة فقد القدرة على التعبير يتضح محدودية قدرة الفرد على تمثيل أو تقديم الانفعالات رمزيا وبالتالي ترتبط المقدمات غير الرمزية للانفعالات بضعف الصور والكلمات وبالتالي تكون أقل عرضه للضبط المعرفي.

إن الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع لديهم قدرات مرتفعة في امتصاص ومعالجة المواقف الانفعالية لذا فبمقدورهم وبشكل كامل تمثيل التعبير عن أنفسهم رمزيا. فالتعبير الماهر عن الخبرات الانفعالية هو كالمصل ضد الإلكسيثميا. إن القصور في الامتصاص والمعالجة والاستجابة للمواقف الانفعالية والافتقار إلى الإبداع في توزيع الخبرات التي يتم الحصول عليها على المواقف الأخرى والتي هى مكونات الذكاء الوجداني يمكن أن تؤدي إلى الإلكسيثميا وبالتالي فإن الإلكسيثميا لها علاقة سالبة بالذكاء الانفعالي فالإلكسيثميا نوع من القصور في المعالجة والتنظيم الانفعالي. وهذا يمكن أن يفسر العلاقة السالبة بين الذكاء الانفعالي والإلكسيثميا.

كما أشارت نتائج دراسة " Parker,J et al,2001; Webb,D& Mcmurran,M,2008; Onui,E et al,2012" إلى وجود علاقة عكسية بين الإلكسيثميا والذكاء الانفعالي ، فالفرد السوي هو الذي يتمتع بنسبة مرتفعة من الذكاء الانفعالي، أما الفرد الذي تنخفض درجاته على مقياس الذكاء الانفعالي فنجد أنه يرتبط بدرجة كبيرة بالإلكسيثميا وذلك في بعدى الوعي

الانفعالي Self-awarness Emotional والتعاطف Empathy لأن الأفراد الإلكسيثميك غير قادرين على التعرف على الانفعالات والتمييز بينها والتعبير عنها، كما أن لديهم قصور أو نقص في التعاطف مع الحالات الانفعالية للآخرين.

- **دراسات سابقة** :

سيتم عرض للدراسات السابقة في ثلاثة محاور كما يلى :

- **المحور الأول** : **دراسات تناولت الفروق بين الجنسين في الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة** :

هدفت دراسة هشام الخولي (٢٠٠٢) بعنوان " الذكاء الوجداني كدالة للتفاعل بين الجنس ، تقدير الذات ، السعادة ، والقلق لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية" إلى التعرف على الذكاء الوجداني ، وتقدير الذات، السعادة والقلق لدى عينة تكونت من (٤٠٠) طالب وطالبة بالفرقة الثالثة بالشعب العلمية والأدبية لكلية التربية ببنها ، وتبين من نتائج الدراسة وجود فروق بين الجنسين في بعض أبعاد الذكاء الوجداني وعدم وجود فروق في الأبعاد الأخرى حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في بعدى الوعي بالذات والمهارات الاجتماعية ، ووجود فروق في بعدى إدارة الانفعالات لصالح الإناث ، ووجود فروق في بعد الدافعية لصالح الذكور ، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعي تقدير الذات والطلاب منخفضي تقدير الذات في أبعاد الذكاء الوجداني لصالح الطلاب مرتفعي تقدير الذات ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد الذكاء الوجداني بين الطلاب متوسطي القلق ، والطلاب ذوي القلق المرتفع ، والطلاب ذوي القلق المنخفض لصالح ذوي القلق المتوسط ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد الذكاء الوجداني بين الطلاب مرتفعي السعادة ومنخفضي السعادة لصالح مرتفعي السعادة.

كما هدفت دراسة محمد المصري (٢٠٠٧) بعنوان " الذكاء الانفعالي : دراسة مقارنة بين المتفوقين تحصيلياً والعاديين من طلبة المرحلة الجامعية" إلى التعرف على الفروق في الذكاء الانفعالي بين المتفوقين تحصيلياً والعاديين من الجنسين لدى (٩٨) طالب وطالبة من كلية العلوم ، أظهرت نتائج الدراسة تفوق الإناث على الذكور على بعد التعاطف وفي الدرجة الكلية للمقياس ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الانفعالي وأبعاده وفقاً لمستوى التحصيل.

وكذلك هدفت دراسة عبدالعظيم سليمان (٢٠٠٨) بعنوان " الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة" إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومجموعة من المتغيرات تمثلت في وجهة

الضبط وتقدير الذات والخجل لدى (٢١٩) طالب وطالبة من طلاب المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة ، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور ، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في تقدير الذات لصالح ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع وكذلك توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً للذكاء الانفعالي على كل من وجهة الضبط وتقدير الذات والخجل.

كما هدفت دراسة عباس نوح (٢٠٠٨) بعنوان " قياس مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة" إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة وكذلك التعرف على الفروق بين طلبة الجامعة في مستوى الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس لدى (٣٣٤) طالب وطالبة. أسفرت نتائج الدراسة عن تمتع الطلبة بالذكاء الانفعالي، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس.

هدفت دراسة منى سعيد (٢٠٠٩) بعنوان " الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات كلية التربية" إلى التعرف على الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير بالإضافة إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني وأساليب التفكير لدى (٣٥٥) من طلبة كلية التربية جامعة الأزهر بغزة، أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير تبعاً المتغير الجنس ، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس على أبعاد تنظيم الذات والوعي بتنظيم الذات والدافعية ولكن توجد فروق دالة إحصائيا في بعد المهارات الاجتماعية لصالح الذكور.

كما هدفت دراسة مصطفى رشاد (٢٠١٠) بعنوان "الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعة غزة" إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء العاطفي ومهارات مواجهة الضغوط لدى (٤٠٣) من طلبة كلية التربية . أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه طردية ذات دلالة إحصائية بين مهارات مواجهة الضغوط والذكاء الانفعالي ، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس في جميع أبعاد الذكاء العاطفي وفي مهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة الفرقة (الثانية والرابعة والخامسة) ، بينما توجد ففروق دالة إحصائيا لدى طلبة الفرقة (الأولى والثالثة).

وكذلك هدفت دراسة عون علي (٢٠١١) بعنوان "الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية الحصن الجامعية : التابعة إلى جامعة البلقاء التطبيقية في محافظة إربد" إلى تحديد مستوى الذكاء الانفعالي لدى (٦٧٢) طالب وطالبة من كلية الحصن الجامعية ، توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق

دالة إحصائياً في الذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة تعزي المتغير الجنس والبرنامج الدراسي ومكان السكن ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير المستوى الدراسي وذلك لصالح السنوات (الأولى ، الثانية ، والثالثة).

هدفت دراسة سامية محمد صابر (٢٠١١) بعنوان " الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الصداقة لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة " إلي التعرف علي طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الصداقة، لدي عينة من طلاب وطالبات الجامعة (ذكوراً وإناثاً)، وكذلك التعرف علي الفروق بين الجنسين في الذكاء الانفعالي وجودة الصداقة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طالبا وطالبة، بكليتى: التربية والآداب ببنها، محافظة القليوبية، ومتوسط أعمار عينة الذكور والإناث (٢٠,٦٩) . أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الانفعالي وجودة الصداقة لدي عينة الدراسة من الذكور والإناث، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في: مستوي الذكاء الانفعالي ومستوى جودة الصداقة.

كما هدفت دراسة أحمد العلوان (٢٠١١) بعنوان "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيرى التخصص والنوع" إلى التعرف على علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق وكذلك التعرف على الفروق في الذكاء الانفعالي طبقاً لمتغيري التخصص والجنس لدى (٤٧٥) طالب وطالبة من جامعة الحسين بن طلال بالأردن. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية لصالح الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية ، بالإضافة إلى ذلك أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه بين الذكاء الانفعالي وكل من المهارات الاجتماعية وأنماط التعلق.

وهدفت دراسة نجلاء غانم ونعيمة يونس (٢٠١٢) بعنوان "الذكاء الانفعالي وعلاقته بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة جامعة الموصل" إلى قياس مستوى الذكاء الانفعالي ودافع الانجاز الدراسي وكذلك التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافع الانجاز الدراسي، والكشف عن الفرق في معامل الارتباط تبعاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث) ، ومتغير التخصص الدراسي (علمي ، إنساني) والسنة الدراسية (الأولى ورابعة). تكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالب وطالبة .أشارت نتائج الدراسة بالذكاء الانفعالي ودافع الإنجاز أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مفهوم الذكاء الانفعالي ودافع الانجاز الدراسي ، كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة في معامل

الارتباط تبعاً لمتغير الجنس ، بينما يوجد فرق دال في التخصص الدراسي (أولى ، رابعة) لصالح سنة طلبة الفرقة الرابعة ومتغير التخصص الدراسي (علمي ، إنساني) لصالح التخصص العلمي.

كما هدفت دراسة عدنان محمد (٢٠١٢) بعنوان " الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية / جامعة تعز" إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاندماج الجامعي لدى (٣٤٠) طالب وطالبة توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الانفعالي والاندماج الجامعي لدى عينة الدراسة ، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في بعض مكونات الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث وذلك على بعد المهارات بين الشخصية والتي تتضمن مهارات التعاطف والمهارات الاجتماعية ، بينما يتفوق الذكور على الإناث في بعهد إدارة الضغوط والزاج العام.وكذلك هدفت دراسة طالب عبد سالم وسافرة سعدون (٢٠١٢) بعنوان " الذكاء العاطفي وعلاقته بالخجل لدى طلبة جامعة بغداد" إلى التعرف على الذكاء العاطفي وعلاقته بمتغير الجنس (ذكور- إناث) والتعرف على الخجل وعلاقته بمتغير الجنس (ذكور- إناث) ، وكذلك التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي والخجل لدى (٢٠٠) من طلبة جامعة بغداد (١٠٠ ذكور، ١٠٠ إناث). أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالذكاء العاطفي لصالح الذكور، كما أظهرت النتائج أيضاً أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالخجل لصالح الإناث، وكذلك أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطيه سالبة بين الذكاء العاطفي والخجل.

وهدفت دراسة نعمات علوان وزهير النواجحة (٢٠١٣) بعنوان " الذكاء الوجداني وعلاقته بالايجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة" إلى التعرف على علاقة الذكاء الانفعالي بالايجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٤٧) طالباً وطالبة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والإيجابية، كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي والإيجابية، لصالح الإناث، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة التخصصات العلمية والأدبية في الذكاء الانفعالي والإيجابية لصالح طلبة التخصصات العلمية، كما أظهرت نتائج دراسة الحالة تدني مستوى الايجابية لدى البعض يعزى إلى أساليب التنشئة الوالديه غير السوية، و انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة.

كما هدفت دراسة فادي سعود (٢٠١٣) بعنوان " السعادة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتدين لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية" إلى الكشف عن العلاقة بين السعادة من جهة والذكاء الانفعالي والتدين من جهة أخرى لدى

طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية في عمان /الأردن .وتكونت عينة الدراسة من (650) طالبا وطالبة . أشارت النتائج إلى المستوى المرتفع في التدين والذكاء الانفعالي، والمتوسط في السعادة، ووجود علاقة بين السعادة وكل من الذكاء الانفعالي والتدين، وعدم وجود اختلاف في العلاقة بين السعادة والذكاء الانفعالي والتدين باختلاف الجنس، واختلافها في التخصصات لصالح التخصصات الفقهية بين السعادة والتدين.

- **المحور الثاني : دراسات تناولت الفروق بين الجنسين في الإلكسيثميا لدى طلبة الجامعة :**

قام ميشيل وآخرون "Michael,S et al, 1991" بدراسة بعنوان "أبعاد الإلكسيثميا وعلاقتهم بالقلق والاكتئاب : Dimensions of Alexithymia and Their Relationships to Anxiety and Depression" هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أبعاد الإلكسيثميا والقلق، والاكتئاب لدى عينة من طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) طالب وطالبة ممن تتراوح أعمارهم ما بين ٢٠ إلى ٤٠ عام ، وجاءت نتائج الدراسة تشير إلى فروق بين الذكور والإناث في الإلكسيثميا لصالح عينة الإناث ، وقد أرجع الباحثون هذه النتيجة إلى الطبيعة الثقافية.

كما قام كارولين وآخرون "Carolyn,E et al,1993 " بدراسة بعنوان " العلاقة بين الإلكسيثميا واضطرابات الأكل : Alexithymia in the Eating Disorders" هدفت إلى التعرف علي العلاقة بين الإلكسيثميا واضطرابات الأكل لدى عينة من طلبة الجامعة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٧٠) طالب وطالبة ممن يتراوح أعمارهم ما بين (١٩- ٢٨) سنة ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث في الإلكسيثميا لصالح عينة الذكور.

في حين قام زيلتن وآخرون " Zeitlin,B et al,1993 " بدراسة بعنوان "بعنوان العلاقة بين الإلكسيثميا والحساسية للقلق واضطرابات الهلع، واضطراب الوسواس القهري : Alexithymia and anxiety sensitivity in panic disorder and obsessive compulsive disorder" هدفت إلى بحث العلاقة بين الإلكسيثميا والحساسية للقلق لدى عينة من المراهقين ممن يعانون من اضطرابات الهلع، والوسواس القهري، حيث تكونت العينة من (٢٧) من المراهقين ممن يعانون من اضطراب الهلع و(٣١) ممن يعانون من الوسواس القهري، حيث تتراوح أعمارهم ما بين(١٩- ٢٦)عام، وجاءت نتائج الدراسة تشير إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الإلكسيثميا لصالح عينة الإناث.

بينما هدفت دراسة تامارا وآخرون "Tamara,L et al,1994" تحت عنوان " العلاقة بين الإلكسيثميا والقمع وأساليب مواجهة الانفعالات المتضاربة: Alexithymia and Repression Contrasting Emotion-Focused Coping

Styles" إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين كلّ من الإلكسيثميا والقمع وأساليب مواجهة الضغوط، حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها (٥٩٧) من طلبة الجامعة ممن تتراوح أعمارهم ما بين ١٦- ٣٦ سنة ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الإلكسيثميا لصالح عينة الذكور.

كما قام مارتينيز وآخرون "Martinez,F et al,1998" بدراسة عنوانها "استقرار في مستويات الإلكسيثميا، تحليل طولي للاستجابات العاطفية المختلفة : Stability in Alexithymia Levels: A Longitudinal Analysis on Various Emotional Answers" وقد اختيرت عينة قوامها (٣٦) طالب وطالبة من طلبة مرحلة البكالوريوس والليسانس بقسم علم النفس بجامعة مرسيا University of Murcia، موزعة إلى (١٨ طالب، ١٨ طالبة) تتراوح أعمارهم ما بين ١٨- ٢٤ سنة.وقد أشارات نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة بين درجات عينة الدراسة من الذكور والإناث علي مقياس الإلكسيثميا لصالح عينة الذكور.

كما حاول ستيفن "Steven,M, 1999" خلال دراسته والتي بعنوان "فقد قام بدراسة بعنوان الإلكسيثميا والقدرة الإحساسية بين مجتمع باتيرير :Alexithymia and The Empathetic Ability A Batterer Population" بحث العلاقة بين الإلكسيثميا والقدرة علي التعاطف لدي عينة من المساء إليهم (جسديا، أو لفظيا، أو جنسيا)، وللتحقيق من ذلك الهدف اختار الباحث عينة قوامها (٢٣٦) من طلبة الجامعة من المساء إليهم من قبل الأقران، وانتهت الدراسة إلي وجود فروق داله موجبة بين درجات الذكور والإناث مقياس الإلكسيثميا لصالح عينة الذكور.

كما قام كاربنتر ومايكل "Carpenter,K & Michael,L, 2000" بدراسة بعنوان "الإلكسيثميا والنوع والاستجابة للأعراض الاكتئابية : Alexithymia gender and responses to depressive symptoms" هدفت إلى كشف تأثير عامل الجنس علي العلاقة بين الإلكسيثميا والاستجابة للأعراض الاكتئابية وكانت عينة الدراسة مكونه من (١٧٢) من طلبة الجامعة الذين يعانون من حالات الاكتئاب المزمن، وإشارات النتائج إلى وجود فروق ذات دالة بين الذكور والإناث في الإلكسيثميا لصالح عينة الذكور.

في حين اهتم لوملي وسيلكي " Lumley,A & Sielky,K,2000" في دراسته والتي بعنوان " الإلكسيثميا والنوع ووظائف نصف الدماغ الأيسر ,Alexithymia gender and: Hemispheric Functioning" بالكشف عن دور الإلكسيثميا والجنس في الوظائف المتعلقة بنصفي المخ (الأيمن، والأيسر) لدى عينة من طلبة الجامعة، وكانت عينة هذه الدراسة مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة موزعة إلى (٤٢) من الذكور، و(٥٨) من الإناث، وأكدت نتائج الدراسة علي وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الإلكسيثميا لصالح عينة الذكور.

في حين اهتم أسلان والبارسلان "Aslan,H & Alparslan,N, 2001" في دراسة " بحث خصائص الإلكسيثميا والجنس لدى عينة من طلبة الجامعة : A research on a group of University Students about Alexithymic Characteristic according to sex roles" بدراسة العلاقة بين خصائص الإلكسيثميا والجنس، ولتحقيق ما تهدف إليه الدراسة اختار الباحثون عينة مكونة من (٦٢٧) من طلبة الجامعة الأتراك، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين عينة الذكور في الإلكسيثميا لصالح عينة الإناث.

أما كيلي ومايكل " Kelly,M & Michael,E,2003" فقد قاما بدراسة بعنوان " التحقق من العلاقة بين الإلكسيثميا وعامل النوع والاستجابة للأعراض الاكتئابية : Alexithymia, Gender, and Responses to Depressive Symptoms" هدفت إلى التحقق من العلاقة بين الإلكسيثميا وعامل النوع والاستجابة للأعراض الاكتئابية لدى عينة مكونة من ١٧٢ طالب وطالبة من طلبة جامعة ،وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في الإلكسيثميا لصالح عينة الإناث.

وهدفت دراسة إيمان عبد الله البنا (٢٠٠٣) بعنوان " الألكسيثايميا (صعوبة تحديد ووصف المشاعر) وأنماط التعامل مع الضغوط لدى عينة من طلبة الجامعة" إلى التعرف علي طبيعة الفروق بين الجنسين من طلبة الجامعة في أبعاد الإلكسيثميا والمتمثلة في صعوبة تحديد المشاعر، وصعوبة وصف المشاعر والتفكير الخارجي التوجه، وكذلك التعرف علي الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات علي الإلكسيثميا في أساليب التعامل مع الضغوط والتعرف علي طبيعة العلاقة بين أبعاد الإلكسيثميا المختلفة والأساليب المختلفة للتعامل مع الضغوط، ولتحقيق ما تهدف إليه الدراسة اختارت الباحثة عينة تكونت من (٢٩٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة بمتوسط عمر قدره ٢٠- ٢٦ عام للذكور، و٢٠- ٢٢ عام للإناث، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث من عينة الدراسة علي كل من أبعاد الإلكسيثميا والدرجة الكلية، وذلك في اتجاه الذكور.

في حين قام هيكسيل "Hexel,M, 2003" بدراسة بعنوان" العلاقة بين وجهة الضبط الداخلية والخارجية والإلكسيثميا ونمط التعلق Alexithymia and attachment: style in relation to locus of control" هدفت إلى التعرف على العلاقة بين وجهة الضبط الداخلية والخارجية والإلكسيثميا ونمط التعلق لدى عينة من طلبة الجامعة، واشتملت الدراسة علي عينة قوامها ٢٢٠ من طلبة الجامعة بجامعة فينا، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين الذكور والإناث في الإلكسيثميا لصلح عينة الإناث.

كما قام سكوت واتسون "Scott,E & Watson,P, 2003"بدراسة بعنوان " الإلكسيثميا، والاعتقادات اللاعقلانية، والتفسير العاطفي العقلاني للاضطراب العاطفي : Alexithymia, Irrational Beliefs, and The Rational emotive

Explanation of Emotional Disturbance" سعت إلى التحقق من أن المعتقدات اللاعقلانية ترتبط بظهور الإلكسيثميا، وفاعلية العلاج السلوكي العقلاني الانفعالي في علاج الإلكسيثميا لدى عينة من طلاب الجامعة مكونة من ١٠٢ من الذكور، ٢٠٩ من الإناث من طلبة الجامعة بمتوسط عمري ١٩,١٥ سنة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الإلكسيثميا لصالح الذكور.

ولكن قام مايا موليز" Mia,M, 2004" بدراسة بعنوان" سمات الأفراد الذين يعانون من الإلكسيثميا والأعراض الاكتئابية: الفروق بين الجنسين في الفروق الفردية والقدرة على التعبير الانفعالي لدى عينة من طلاب الجامعة Alexithymic Features and Depressive Symptoms Differences in : Personality Characteristics and in Emotional Expression Among College Students" هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في كل من الإلكسيثميا والاكتئاب على عينة مكونة من ٦٣٤ طالب وطالبة من طلاب من طلاب جامعة وينز تبدأ أعمارهم من ١٨ سنة ، وجاءت نتائج الدراسة تؤكد وجود فروق بين الذكور والإناث في كل من الإلكسيثميا والاكتئاب لصالح عينة الإناث.

وهدفت دراسة هشام الخولى (٢٠٠٥) بعنوان " دراسة العلاقة ما بين العجز/ النقص في القدرة على التعبير عن المشاعر (الأليكسيزيميا) والمخادعة / المخاتلة (الميكيافيلية) " إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الإلكسيثميا والميكيافيلية وكذلك التعرف على الفروق بين الجنسين في الإلكسيثميا والميكيافيلية لدى (٤٥٠) فرداً من الإناث والذكور من شرائح تعليمية مختلفة (الطلبة بالمرحلة الثانوية وطلبة بالمرحلة الجامعية، وطلبة دراسات عليا – وأعضاء هيئة تدريس ومعاونيهم – ومدرسين بالمرحلتين الإعدادية والثانوية ومديري مدارس) أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الإلكسيثميا والميكيافيلية ، كما أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الإلكسيثميا لصالح الذكور.

كما هدفت دراسة صلا الدين عراقى (٢٠٠٦) " دراسة العلاقة بين عجز/ نقص كلمات التعبير عن المشاعر (الاليكسيزيميا) والتعلق الوالدي لدى الراشدين" هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الإلكسيثميا وأنماط التعلق لدى (٢٤٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية ببنها ، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه بين الإلكسيثميا وأنماط التعلق ، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الإلكسيثميا لصالح الإناث وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلق تعزى لمتغير الجنس.

كما قامت إليفاج ولأند "Elfhag,K & Lundh,L, 2007" بدراسة بعنوان "العلاقة بين الإلكسيثميا والبدانة لدى عينة من المراهقين : Alexithymia in Obesity and its links to personal" هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الإلكسيثميا والبدانة لدى عينة من المراهقين، واشتملت الدراسة على عينة قوامها (٢٥٩) من الذكور والإناث المراهقين ممن يعانون من البدانة، وانتهت الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث علي مقياس الإلكسيثميا لصالح عينة الإناث.

وفي دراسة هيلميس وآخرين "Helmes,E et al, 2008" بعنوان "مفهوم الإلكسيثميا وعلاقته بميكانيزمات الدفاع :The Construct of Alexithymia: Associations with Defense Mechanisms" هدفت إلى تحديد مدي الارتباط بين الإلكسيثميا وميكانيزمات الدفاع، ولتحقيق هذا الهدف أجريت الدراسة علي عينة تمثلت خلال ثلاث مجموعات، المجموعة الأولي وقوامها ٢١٠ طالب وطالبة من طلبة جامعة الملكة كنج ستون بكندا Queen's University Kingston، وقد توصلت الدراسة إلي وجود فروق بين الذكور والإناث في الإلكسيثميا لصالح عينة الذكور.

في حين كانت دراسة دومينيكو وآخرين "Domenico,D et al,2009" والتي بعنوان " الإلكسيثميا وإدمان الانترنت والتجار الفصامية لدى عينة غير إكلينيكية : Alexithymia and Its Relationships with Dissociative Experiences and Internet Addiction in a No clinical Sample" تهدف إلى تقييم الإلكسيثميا وإدمان الانترنت والتجار العصامية لدى عينة غير إكلينيكية من طلبة الجامعة، واشتملت الدراسة على عينة مكونه من ٣١٢ طالب وطالبة من طلاب الجامعة من جامعة تشيتي the University of Chieti ،وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الإلكسيثميا لصالح عينة الإناث .

هدفت دراسة محمد شعبان (٢٠١١) بعنوان " الإليكسيثميا في علاقتها بسلوك المشاغبة لدى عينة من مراحل تعليمية مختلفة" إلى التعرف على العلاقة بين الإلكسيثميا وسلوك المشاغبة وكذلك التعرف على الفروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة (الإلكسيثميا وسلوك المشاغبة) لدى (١٤٦٨) طالب وطالبة من طلبة المراحل التعليمية المختلفة (الإعدادية والثانوية والجامعية) ، أسفرت نتائج الدراسة عن عدمك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في الإلكسيثميا لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة الجامعة في الإلكسيثميا لصالح الذكور، كما أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس سلوك المشاغبة لصالح الذكور، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الإلكسيثميا وسلوك المشاغبة لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة سامية صابر بعنوان (٢٠١٢) " الألكسيزيميا وعلاقتها بنوعية (جودة) النوم لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة" إلى التعرف على طبيعة

العلاقة بين الإلكسيثميا وجودة النوم وكذلك هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في الإلكسيثميا وجودة النوم لدى عينة تكونت من (٢٢٠) طالب وطالبة متوسط أعمارهم (19.5) ، وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطيه سالبة بين الإلكسيثميا وجودة النوم ، كما أظهرت النتائج وجود في الفروق بين الجنسين في مستوى الإلكسيثميا في اتجاه الذكور ، ووجود فروق بين الجنسين في مستوى جودة النوم في اتجاه الإناث.

- **المحور الثالث** : **دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي و الإلكسيثميا** :

هدفت دراسة باركر وآخرين "Parker ,J et al, 2001" بعنوان " العلاقة بين الذكاء الانفعالي والإلكسيثميا : The relationship between emotional intelligence and alexithymia " إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي والإلكسيثميا لدى (٧٣٤) من البالغين (٣٢٩ذكور و٤٠٥إناث) متوسط أعمارهم (٣٢,53)، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة عكسية بين الذكاء الانفعالي والإلكسيثميا.

كما هدفت دراسة بوغمان "Baughman,H et al, 2011" بعنوان " دراسة ورائية سلوكية للإلكسيثميا وعلاقتها بالذكاء الانفعالي : A behavioral-genetic study of alexithymia and its relationships with trait emotional intelligence " إلى التعرف على العلاقة بين الإلكسيثميا والذكاء الانفعالي لدى (٢٦١) من البالغين (١٧٨ إناث و٨٣ذكور) تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٨- ٧٢) سنة ، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة عكسية بين الذكاء الانفعالي والإلكسيثميا.

وكذلك هدفت دراسة جابي وبيشارات "Gahiabi,b&Besharat,M,2011" بعنوان "الذكاء الانفعالي، الإلكسيثميا والمشكلات البينشخصية: Emotional intelligence , alexithymia, and interpersonal problems" إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي والإلكسيثميا وكذلك التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمشكلات البينشخصية لدى (٣٥٧) من طلبة الجامعة (١٤٧ ذكور ، ٢١٠ إناث) تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٨- ٢٦) سنة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين الذكاء الانفعالي والإلكسيثميا وكذلك بين الذكاء الانفعالي والمشكلات البين شخصية ، كما أشارت النتائج إلى أن الذكاء الانفعالي يساعد على التنبؤ بالتغيرات المرتبطة بالإلكسيثميا والمشكلات البينشخصية.

- **من خلال الدراسات السابقة يتضح ما يلي** :

اتفقت نتائج الدراسات السابقة على وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين الذكاء الانفعالي والإلكسيثميا ، ولكن لم تتفق النتائج فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في الذكاء الانفعالي، فالبعض وجد أن الذكور أعلى في الذكاء الانفعالي من الإناث، والبعض الآخر وجد أن الإناث أعلى من الذكور وكذلك

البعض الآخر لم يجد فروقاً بين الجنسين في الذكاء الانفعالي ، كما لم تتفق النتائج فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في الإلكسيثميا، فالبعض وجد أن الإلكسيثميا لدى الإناث أعلى من الذكور، والبعض الآخر وجد أن الإلكسيثميا لدى الذكور أعلى من الإناث وكذلك البعض الآخر لم يجد فروقا بين الجنسين في الإلكسيثميا.

- **فروض الدراسة** :

- توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين الذكاء الانفعالي والإلكسيثميا لدى عينة الدراسة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور، ومتوسط درجات الإناث، على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي لصالح متوسط درجات الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور، ومتوسط درجات الإناث، على أبعاد مقياس الإلكسيثميا لصالح متوسط درجات الذكور.

- **منهج الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والإلكسيثميا، ولذلك استخدم الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي.

- **إجراءات الدراسة** :

- **أولاً** : **عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة من (٤٨٣) طالبا وطالبة من طلبة كلية (التربية العام والتربية النوعية) جامعة الفيوم وطلبة كلية (التربية العام والتربية النوعية والآداب) جامعة بنها ، بمتوسط عمري (٢٠,٥٢) وانحراف معياري (١,٢١)، منهم (٢٠٤) من الذكور بمتوسط عمري (٢٠,٥٨) وانحراف معياري (٠,٩٥٧)، وعدد (٢٧٩) من الإناث بمتوسط عمري (٢٠,٤٧) وانحراف معياري (١,٣٦).

- **ثانيا**: **أدوات الدراسة** :

- **مقياس سكيوت للذكاء الانفعالي** Schutte Emotional Intelligence Measure (SEIM) (Schutte,N et al,1998) **ترجمة وتعريب الباحثين** :

استند "سكيوت وزملاؤه" في تصميم هذا المقياس على النموذج النظري الذي اقترحه ماير وسالوفي عام ١٩٩٠. وأشار سكيوت وزملاؤه إلى أنهم اعتمدوا في بناء هذا النموذج انطلاقا من أنه استطاع أن يجمع بين معظم الأبعاد أو المكونات التي تطرحها النماذج الأخرى للذكاء الانفعالي، ويحقق شيئاً من الموائمة والتكامل بينها، وبالتالي فهو يعد النموذج الأكثر شمولاً وتماسكا بين النماذج المعروفة للذكاء الانفعالي ، كما أنه النموذج الأم الذي يشدد على مراحل نمو الذكاء الانفعالي وإمكانات هذا النمو، إضافة لتأكيد الدور الهائل للعواطف والانفعالات في النمو العقلي. (Schutte,N et al,1998,169)

يتكون هذا المقياس من ٣٣ بنداً تمثل إلى حد بعيد نموذج الذكاء الانفعالي الذي يطرحه ماير وسالوفي بأبعاده الأربعة. ويرى سكيوت وزملاؤه أن من بين الـ ٣٣ فقرة التي اختيرت للصورة النهائية للمقياس هناك (١٣) فقرة تتناول بعد تيسير الانفعال للأنشطة المعرفية وبعد تقدير ، تقييم والتعبير عن الانفعالات في حين أن هناك (10) فقرات للبعد تنظيم الانفعالات وبعد فهم وتحليل الانفعالات.

- **الصدق والثبات** :
- **أولاً : صدق المقياس** :

قام الباحثون بحساب صدق المقياس باستخدام الصدق العاملي والصدق التمييزي وذلك على النحو التالي:

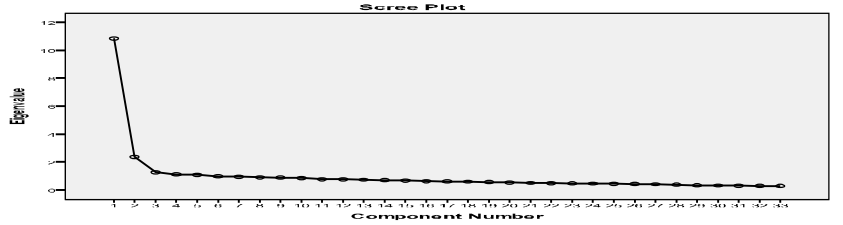
- **الصدق العاملي** :

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق العاملي بطريقة المكونات الأساسية، وبعد التأكد من شروط قبول البيانات للتحليل وهو أن تكون قيمة اختبار النطاق والمعروف باسم Bartlett's Test of Sphericity واختبار كفاية العينة والمعروف باسم KMO Test of Sphericity تحقق الحد الأدنى لشروط كفاية العينة .

جدول رقم (١)

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.947
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	6263.314
	Df	528
	Sig.	.000

يتضح من جدول رقم (١) أن قيمة 0.921 =KMO وتشير هذه القيمة إلى كفاية العينة للتحليل لأنها قيمة مرتفعة وقريبة من الواحد الصحيح ، كما يتبين أن اختبار النطاق والمعروف باسم Bartlett's Test of Sphericity دال عند ٠,٠٠١بإخضاع البيانات للتحليل لوحظ تشبع مفردات المقياس على (٥) عوامل فسروا نسبة (٥٠,٥٤٪) من تباين درجات العينة، وباستخدام محكات كايزر الذي وضعها جيلفورد وهي أن يكون تشبع المفرد على العامل لا يقل عن ٠,٣، ومحك تشبع العامل لا يقل عن الواحد الصحيح واستخدام التدوير بطريقة الفاريماكس حسب معيار كايزر Varimax with Kaiser Normalization على أربعة عوامل تم الحصول على مصفوفة العوامل التالية:



شكل رقم (٢)

بالنظر إلى الشكل السابق نلاحظ أن التدوير يتم على ثلاث عوامل فقط

جدول رقم (٢)

Component Dimension		Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
		Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
	1	10.852	32.884	32.884	7.804	23.649	23.649
	2	2.366	7.170	40.054	4.720	14.303	37.952
	3	1.266	3.836	43.890	1.959	5.938	43.890

جدول رقم (٣)

Rotated Component Matrix[a]			
	Component		
	1	2	3
EI 24	.742		
EI 19	.711		
EI 17	.708		
EI 20	.699		
EI 18	.698		
EI 16	.680		
EI 29	.673		
EI 23	.667		
EI 27	.659		
EI 25	.658		
EI 28	.649		
EI 22	.604		
EI 26	.603		
EI 21	.533		
EI 32	.474		
EI 30	.466		
EI 31	.429		
EI 33			
EI8		.655	
EI3		.645	
EI4		.628	
EI 9	.345	.591	
EI 1	.351	.566	
EI 6		.564	
EI 3		.563	.319
EI14		.549	.325
EI 7		.533	
EI 10	.365	.493	
EI12			.481
EI 11	.358		.466
EI 15			.368
EI 5			.808
EI 2	.348		.469

Extraction Method: Principal Component Analysis
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 5 iterations.

يتضح من جول رقم (٣) والذي يمثل مصفوفة العوامل أن المفردة٣٣ لم تتشبع على أي عامل ومن ثم تم حذفها ليصبح المقياس في صورته النهائية مكون من ٣٢ مفردة موزعين على ثلاثة عوامل كما هو واضح بالجدول السابق فسروا نسبة ٤٣.٨٩ ٪ من نسبة التباين في درجات افرد العينة.

كما يتضح أيضاً أن العبارة رقم (٩) تتشبع تشبعاً دالاً بالعاملين الأول والثاني ، حيث بلغت قيمة تشبعها بالعامل الأول (345.) وقيمة تشبعها بالعامل الثاني (591.)، لذا يتم وضعها تحت العامل الثاني لأن تشبعها به أكبر من تشبعها بالعامل الأول، ويتضح كذلك العبارة رقم (١) تتشبع تشبعاً دالاً بالعاملين الأول والثاني ، حيث بلغت قيمة تشبعها بالعامل الأول (351.) وقيمة تشبعها بالعامل الثاني (566.)، لذا يتم وضعها تحت العامل الثاني لأن تشبعها به أكبر من تشبعها بالعامل الأول ، كما يتضح أيضاً أن العبارة رقم (١٠) تتشبع تشبعاً دالاً بالعاملين الأول والثاني ، حيث بلغت قيمة تشبعها بالعامل الأول (365.) وقيمة تشبعها بالعامل الثاني (493.)، لذا يتم وضعها تحت العامل الثاني لأن تشبعها به أكبر من تشبعها بالعامل الأول.

كما يتضح أيضاً أن العبارة رقم (١١) تتشبع تشبعاً دالاً بالعاملين الأول والثالث ، حيث بلغت قيمة تشبعها بالعامل الأول (358.) وقيمة تشبعها بالعامل الثالث (466.)، لذا يتم وضعها تحت العامل الثالث لأن تشبعها به أكبر من تشبعها بالعامل الأول ، كما يتضح أيضاً أن العبارة رقم (٢) تتشبع تشبعاً دالاً بالعاملين الأول والثالث ، حيث بلغت قيمة تشبعها بالعامل الأول (348.) وقيمة تشبعها بالعامل الثالث (469.)، لذا يتم وضعها تحت العامل الثالث لأن تشبعها به أكبر من تشبعها بالعامل الأول.

كذلك يتضح أن العبارة رقم (٣) تتشبع تشبعاً دالاً بالعاملين الثاني والثالث ، حيث بلغت قيمة تشبعها بالعامل الثاني (563.) وقيمة تشبعها بالعامل الثالث (319.)، لذا يتم وضعها تحت العامل الثاني لأن تشبعها به أكبر من تشبعها بالعامل الأول الثالث، وكذلك العبارة رقم (١٤) تتشبع تشبعاً دالاً بالعاملين الثاني والثالث ، حيث بلغت قيمة تشبعها بالعامل الثاني (549.) وقيمة تشبعها بالعامل الثالث (325.)، لذا يتم وضعها تحت العامل الثاني لأن تشبعها به أكبر من تشبعها بالعامل الأول الثالث

كما يتضح من الجدول رقم (٣) ما يلي :

- تشبع (١٧) عبارة بالعامل الأول هى (٢٤، ١٩، ١٧، ٢٠، ١٨، ١٦، ٢٩، ٢٣، ٢٧، ٢٥، ٢٨، ٢٢، ٢٦، ٢١، ٣٢، ٣٠، ٣١).
- تشبع (١٠) عبارات بالعامل الثاني هم (٨، ١٣، ٤، ٩، ١، ٦، ٣، ١٤، ٧، ١٠).
- تشبع (٥) عبارات بالعامل الثالث هم (١٢، ١١، ١٥، ٥، ٢).

وبعد الحصول على نتائج التحليل العاملي تم حساب معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس كإجراء من إجراءات التحقق من الصدق التكويني:

- **معاملات ارتباط المفردة بالدرجة الكلية** :

استخدم الباحثون معامل ارتباط لحساب ارتباط المفردة بالدرجة الكلية كما هى موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (٤)

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦٢٨**	١٢	٠,٥١٨**	٢٣	٠,٦٠٦**
٢	٠,٦٣٧**	١٣	٠,٤٦٧**	٢٤	٠,٦٦٨**
٣	٠,٥٥٥**	١٤	٠,٦١١**	٢٥	٠,٦١٩**
٤	٠,٥٧٩**	١٥	٠,٣٥٤**	٢٦	٠,٦٥٠**
٥	٠,٢٦٣**	١٦	٠,٦٧٥**	٢٧	٠,٦٨٨**
٦	٠,٢٢٧**	١٧	٠,٧٠٥**	٢٨	٠,٦١٣**
٧	٠,٤٠٦**	١٨	٠,٦٧٠**	٢٩	٠,٦٥٣**
٨	٠,٥٦٨**	١٩	٠,٦٨٨**	٣٠	٠,٤٥٦**
٩	٠,٦١٣**	٢٠	٠,٦٦١**	٣١	٠,٤٠١**
١٠	٠,٦٤٦**	٢١	٠,٤٧٤**	٣٢	٠,٥٣٣**
١١	٠,٦٣٧**	٢٢	٠,٦١٨**		

** دالة عند ٠,٠١

تُظهر النتائج الموضحة بالجدول رقم (٤) أن كافة المفردات دالة عند ٠,٠١

- **معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية** :

استخدم الباحثون معامل ارتباط لحساب ارتباط االبعد بالدرجة الكلية كما هى موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (٥)

البعد	مضمون البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الإدراك ، والتقييم ، والتعبير عن الانفعالات	٠,٩٢٣	٠,٠١
٢	تنظيم الانفعالات	٠,٨٣٨	٠,٠١
٣	فهم وتحليل الانفعالات	٠,٧٤٥	٠,٠١

- **ثانياً : ثبات المقياس** :

قام الباحثون بحساب ثبات المقياس باستخدام أسلوب ألفا- كرونباخ وأسلوب التجزئة النصفية على النحو التالي:

- **الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ** :

تم حساب الثبات بمعاردلة كرونباخ والتي نطلق عليها اسم معامل ألفا كرونباخ Alpha ، وقد تبين أن معامل ثبات ألفا للمقياس ككل (٠,٩٣١)

- **الثبات باستخدام التجزئة النصفية** :

تم حساب معامل الارتباط بين جزئي المقياس ككل (أحد الجزئين تضمن المفردات ذات الأرقام الفردية، والآخر ذات الأرقام الزوجية)، وكان معامل الارتباط بين جزئي المقياس قبل التصحيح (٠,٨٧٤)، وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان كانت قيمة معامل الثبات (٠,٩٣٣) وهو دال عند مستوى ٠,٠١، ومعامل التصحيح باستخدام معادلة جتمان في حالة عدم التساوي (٠,٩٣٣)، وجميعها تشير إلى معامل ثبات مرتفع.

- **تصحيح المقياس** :

يتكون المقياس من (٣٢) فقرة بعضها موجب والبعض الآخر سالب حيث يتم تصحيح الفقرات الموجبة كالتالي :

- تعطى الإجابة غير موافق بشدة الدرجة (١)
- تعطى الإجابة غير موافق الدرجة (٢)
- تعطى الإجابة محايد الدرجة (٣)
- تعطى الإجابة موافق الدرجة (٤)
- تعطى الإجابة موافق بشدة الدرجة (٥)

مفردات موجبة أرقام (١ ، ٢، ٣ ، ٤، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢)

أما الفقرات العكسية (الاتجاه السالب) فيتم تصحيحها على عكس ذلك بأن تعطى الإجابات

- تعطى الإجابة غير موافق بشدة الدرجة (٥)
- تعطى الإجابة غير موافق الدرجة (٤)
- تعطى الإجابة محايد الدرجة (٣)
- تعطى الإجابة موافق الدرجة (٢)
- تعطى الإجابة موافق بشدة الدرجة (١)

مفردات سالبة أرقام (٥ ، ٢٨)

- **استبيان بيرموند وفروست للإلكسيثميا** Bermond-Vorst alexithymia questionnaire (Bermond&Vrost,1994) **ترجمة وتعريب الباحثين** :

يتكون هذا الاستبيان من خمسة أبعاد ويتضمن كل بعد ثمان فقرات ويتميز هذا الاستبيان بالقدرة على التعرف على المكونات الوجدانية والمعرفية للإلكسيثميا وقياسها، وتتمثل تلك الأبعاد في الآتي :

- **البعد الأول** :**التلفظ** Verbalizing

ميل الفرد إلى وصف أو إيصال انفعالاته للآخرين من خلال الكلمات.

- **البعد الثاني** : **التخيل** Fantasizing

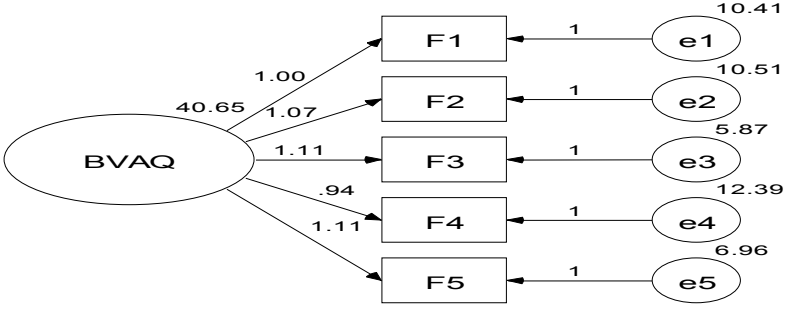
ميل الفرد إلى الانغماس في الخيال وأحلام اليقظة أو الأفكار التخيلية للآخرين.

- **البعد الثالث** : **التحديد** Identifying
  قدرة الفرد على تفسير ردود أفعاله العاطفية.
- **البعد الرابع** : **الانفعالية** Emotionalizing
  هى الدرجة التي يستثار فيها الفرد من خلال الأحداث الانفعالية
- **البعد الخامس** : **التحليل** Analyzing
  اهتمام الفرد بالبحث عن تفسيرات لردوده الانفعالية
- **الصدق والثبات** :
- **أولاً: صدق المقياس** :

قام الباحثون بحساب صدق الاستبيان باستخدام الصدق العاملي ، صدق المحك، والصدق التمييزي على النحو التالي:

- **الصدق العاملي** :

تم التحقق من الصدق البناء باختبار مدى مطابقة النموذج المفترض المبني عليه الاستبيان مع النتائج الحاصل عليها الباحثون عند تطبيقه على عينة الدراسة، وذلك باستخدام برنامج AMOS-v8 والتحقق من معاملات تطابق النموذج، وبعد إخضاع البيانات للتحليل تبين الأتي:



شكل رقم (٣)

النسبة بين x2/df = ١,٤٨ غير دالة (مطابقة تامة للنموذج)

قيمة GFI = ٠,٩٩٤

قيمة CFI = ٠,٩٩٩

قسمة RMSEA = ٠,٠٣٢

وتشير البيانات السابقة لقيم المعاملات الخمسة إلى مطابقة البيانات بالنموذج المفترض وهذا يشير إلى تمتع الاستبيان بدرجة مرضية من الصدق البنائي.

وبعد الحصول على نتائج التحليل العاملي تم حساب معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس كإجراء من إجراءات التحقق من الصدق التكويني:

- **معاملات ارتباط المفردة بالدرجة الكلية** :

استخدم الباحثون معامل ارتباط لحساب ارتباط المفردة بالدرجة الكلية كما هى موضحة بالجدول التالي

جدول رقم (٦)

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٢١٠**	١١	٠,٧٤٢**	٢١	٠,٧٣٣**	٣١	٠,٤٦٩**
٢	٠,٧٤٤**	١٢	٠,٧٠٤**	٢٢	٠,٥١٤**	٣٢	٠,٤٣٢**
٣	٠,٧١٦**	١٣	٠,٧٩٦**	٢٣	٠,٥١٧**	٣٣	٠,٦٥٣**
٤	٠,٧١٧**	١٤	٠,٧٢٧**	٢٤	٠,٢٥٥**	٣٤	٠,٥٢٩**
٥	٠,٥٢٧**	١٥	٠,٦٦٦**	٢٥	٠,٧٠٧**	٣٥	٠,٧٢٥**
٦	٠,٦١٣**	١٦	٠,٧٤٢**	٢٦	٠,٦٩٥**	٣٦	٠,٧١٣**
٧	٠,٦٥٧**	١٧	٠,٧٠٢**	٢٧	٠,٦٣٩**	٣٧	٠,٧١٩**
٨	٠,٨٠٤**	١٨	٠,٧٣٣**	٢٨	٠,٦٢٠**	٣٨	٠,٧٢٨**
٩	٠,٤٨٠**	١٩	٠,٧٤٣**	٢٩	٠,٦٣١**	٣٩	٠,٦٠٧**
١٠	٠,٧٣٠**	٢٠	٠,٧٤٥**	٣٠	٠,٦٩٦**	٤٠	٠,٧١٥**

** دالة عند ٠,٠١

تظهر النتائج الموضحة بالجدول رقم (٦) أن كافة المفردات دالة عند ٠,٠١

- **معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية** :

استخدم الباحثون معامل ارتباط لحساب ارتباط البعد بالدرجة الكلية كما هى موضحة بالجدول التالي

جدول رقم (٧)

البعد	مضمون البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التلفظ	٠,٩١٦	٠,٠١
٢	التخيل	٠,٩٢٧	٠,٠١
٣	التحديد	٠,٩٥٠	٠,٠١
٤	الانفعالية	٠,٨٩٧	٠,٠١
٥	التحليل	٠,٩٤٥	٠,٠١

- **صدق المحك** :

بعد أن تم تطبيق الاستبيان المترجم على عينة من طلبة الجامعة (٤٨٣) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الفيوم وجامعة بنها ، ، بمتوسط عمري (٢٠,٥٢) وانحراف معياري (١,٢١)، منهم (٢٠٤) من الذكور بمتوسط عمري (٢٠,٥٨) وانحراف معياري (٠,٩٥٧)، وعدد (٢٧٩) من الإناث بمتوسط عمري (٢٠,٤٧) وانحراف معياري (١,٣٦)، بالتزامن مع تطبيق المقياس المحك وهو مقياس تورنتو للإلكسيثميا (TAS-20) لطلبة الجامعة (ترجمة: أبوزيد سعيد شوقي، ٢٠٠٨) وقد تم اختيار هذا المقياس لعدد من المبررات منها:

- حداثة المقياس حيث أن المقياس منشور عام ٢٠٠٨.
- تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات.

وبعد حساب معامل الارتباط بين درجات الطلبة علي الاستبيان ودرجاتهم علي مقياس تورنتو للإلكسيثميا TAS-20 ، كان معامل الارتباط مساويا (٠,٧٥٩) وهو دال عند مستوي (٠,٠١) وهذا يمثل درجة مناسبة من الصدق.

- **الصدق التمييزي** : (**صدق المقارنة الطرفية**) :

قام الباحثون بحساب معامل الصدق هذا لهدفين، الأول: لحساب معامل الصدق للاستبيان، والثاني: لحساب الإرباعي الأعلى واعتباره محك الإصابة على هذا الاستبيان، وذلك كما يلي: تم استخدام اختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات الإرباعي الأعلى (١٢٧ درجة) والإرباعي الأدنى (٦٣ درجة) والمقارنة بين نتائج المجموعتين، ويوضح الجدول الآتي نتائج هذه المقارنة:

جدول رقم (٨) : الصدق التمييزي لاستبيان بيرموند فروست

البيانات المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مرتفعي الإلكسيثميا	١٢٢	١٣٧,٨٦	٩,٩٨	٨٤,٤٥	٢٥٠	٠,٠١
منخفضي الإلكسيثميا	١٣٠	٥٧,٧٢	٤,٠٥			

وتظهر النتائج الموضحة بالجدول السابق أن للاستبيان قوة تمييزية بين مرتفعي الإلكسيثميا ومنخفضي الإلكسيثميا عند مستوى دلالة ٠,٠١، مما يشير إلى أن الأداة تتمتع بصدق تمييزي مرتفع.

- **ثانياً** : **ثبات المقياس** :

قام الباحثون بحساب ثبات الاستبيان باستخدام أسلوب ألفا- كرونباخ ، وأسلوب التجزئة النصفية على النحو التالي :

- **الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ** :

تم حساب الثبات بمعادلة كرونباخ والتي نطلق عليها أسم معامل ألفا كرونباخ Alpha ، وقد تبين أن معامل ثبات ألفا للاستبيان ككل (٠,٩٥٧).

- **الثبات باستخدام التجزئة النصفية** :

تم حساب معامل الارتباط بين جزئي الاستبيان ككل (أحد الجزئين تضمن المفردات ذات الأرقام السالبة، والأخر ذات الأرقام الموجبة)، وكان معامل الارتباط بين جزئي للاستبيان قبل التصحيح (٠,٩٧٠)، وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان كانت قيمة معامل الثبات في حالة عدم تساوي الجزئين (٠,٩٨٥) وهو دال عند مستوى ٠,٠١، ومعامل التصحيح باستخدام معادلة جتمان في حالة عدم التساوي (٠,٧٤٦)، وجميعها تشير إلى معامل ثبات مرتفع.

- **تصحيح الاستبيان** .

يتكون الاستبيان من (٤٠) فقرة بعضها موجب والبعض الآخر سالب حيث يتم تصحيح العبارات الموجبة كالتالى :

- تعطى الإجابة غير موافق بشدة الدرجة (١)
- تعطى الإجابة غير موافق الدرجة (٢)

- تعطى الإجابة محايد الدرجة (٣)
- تعطى الإجابة موافق الدرجة (٤)
- تعطى الإجابة موافق بشدة الدرجة (٥)

مفردات موجبة أرقام (١ ، ٤، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٧ ، ٣٠ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٦ ، ٤٠)

أما الفقرات العكسية (الاتجاه السالب) فيتم تصحيحها على عكس ذلك بأن تعطى الإجابات

- تعطى الإجابة غير موافق بشدة الدرجة (٥)
- تعطى الإجابة غير موافق الدرجة (٤)
- تعطى الإجابة محايد الدرجة (٣)
- تعطى الإجابة موافق الدرجة (٢)
- تعطى الإجابة موافق بشدة الدرجة (١)

مفردات سالبة أرقام (٢، ٦ ، ١٦ ، ١٢، ٢٦ ، ٢٧، ٣١ ، ٣٧ ، ٣ ، ١٣ ، ٢٨ ، ٣٨ ، ١٤ ، ١٩ ، ٢٩ ، ٣٩)

- **الأساليب الإحصائية** :

- تم استخدام معامل الارتباط" لبيرسون" لمعرفة نوع العلاقة الارتباطيه بين الذكاء الانفعالي والإلكسيثميا لدى أفراد عينة الدراسة.
- تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات، وذلك بالاعتماد على حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS .

- **النتائج وتفسيرها** :

- **نتيجة الفرض الأول** :

ينص الفرض الأول على أنه " توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين الذكاء الانفعالي و الإلكسيثميا لدى عينة الدراسة" وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط "لبيرسون" بين درجات عينة الدراسة ككل على مقياس الذكاء الانفعالى، ودرجاتهم على استبيان الإلكسيثميا، والجدول رقم (٩) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٩)

	البعد الأول EI	البعد الثاني EI	البعد الثالث EI	الدرجة الكلية EI
البعد الأول BVAQ	.651-**	.440-**	.491-**	.647-**
البعد الثاني BVAQ	.688-**	.535-**	.545-**	.714-**
البعد الثالث BVAQ	.672-**	.493-**	.531-**	.685-**
البعد الرابع BVAQ	.660-**	.485-**	.537-**	.677-**
البعد الخامس BVAQ	.724-**	.581-**	.550-**	.751-**
الدرجة الكلية BVAQ	.733-**	.548-**	.573-**	.750-**

من الجدول رقم (٩) يتضح أن هناك علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين كل من الذكاء الانفعالي والإلكسيثميا وبذلك يتحقق الفرض الأول. وهذا أن دل يدل على أن كل تغير حدث في درجات أفراد العينة على استبيان الإلكسيثميا صاحبه تغير في الاتجاه السالب على مقياس الذكاء الانفعالي هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة باركر وآخرين "Parker ,J et al, 2001" ودراسة بوغمان " Baughman,H et al, 2011 " ودراسة جابي وبيشارات "Gahiabi,b & Besharat,M,2011". كما يتفق ذلك مع وجهة نظر (Karimi,M&Besharat,M,2010;Grieve,R&Mahar,D,2010; Webb,D& Mcmurran,M,2008; Onui,E et al,2010; Redzuann,M,2012) حيث يرون أن الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع لديهم قدرات مرتفعة في امتصاص ومعالجة المواقف الانفعالية لذا فبمقدورهم وبشكل كامل تمثيل التعبير عن أنفسهم رمزيا. فالتعبير الماهر عن الخبرات الانفعالية كالمصل الإلكسيثميا. والقصور في الامتصاص والمعالجة والاستجابة للمواقف الانفعالية والافتقار إلى الإبداع في توزيع الخبرات التي يتم الحصول عليها على المواقف الأخرى والتي هى مكونات الذكاء الانفعالي يمكن أن تؤدي إلى الإلكسيثميا وبالتالي فإن العلاقة بين الإلكسيثميا والذكاء الانفعالي سالبة. فالإلكسيثميا نوع من القصور في المعالجة والتنظيم الانفعالي. وهذا يمكن أن يفسر العلاقة السالبة بين الذكاء الانفعالي والإلكسيثميا.

ويمكن تمثيل ذلك من خلال خيط بدايته الذكاء الانفعالي ونهايته الإلكسيثميا فكلما اتجه الفرد ناحية اليمين (الذكاء الانفعالي) كلما تميز بالقدرة على التعرف على مشاعره الخاصة وإدارتها وتفهمها إدراك مشاعر الآخرين والتعامل معها بصورة متميزة، أما إذا اتجه الفرد ناحية اليسار (الإلكسيثميا) فإنه يعاني من صعوبة في التعرف على انفعالاته وانفعالات الآخرين وإدارتها والتعبير عنها فبذلك يعاني من الإلكسيثميا.

- **نتيجة الفرض الثاني** :

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور، ومتوسط درجات الإناث، على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي لصالح متوسط درجات الإناث " ولاختبار صحة الفرض هذا تم استخدام اختبار (ت) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث وكانت نتائج الاختبار كما يلي:

جدول رقم (١٠)

المتغير	العينه	عدد افراد العينة	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمه (ت)	درجه الحرية	الدلاله
البعد الأول	ذكور	٢٠٤	35.95	10.812	28.242-	٤٨١	٠,٠١
	إناث	٢٧٩	58.43	6.626			
البعد الثاني	ذكور	٢٠٤	27.07	7.894	16.697-	٤٨١	٠,٠١
	إناث	٢٧٩	36.71	4.728			
البعد الثالث	ذكور	٢٠٤	13.57	4.621	16.745-	٤٨١	٠,٠١
	إناث	٢٧٩	19.06	2.517			
الدرجه الكلية	ذكور	٢٠٤	79.64	17.504	30.390-	٤٨١	٠,٠١
	إناث	٢٧٩	117.60	9.719			

تشير الإشارة السالبة إلى أن الفروق لصالح مجموعة الإناث أي أن الإناث أكثر ذكاء انفعالياً من الذكور.

ومن الجدول رقم (١٠) يتضح أن الإناث أكثر ذكاء انفعالياً من الذكور وبذلك يتحقق الفرض الثاني ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هشام الخولي (٢٠٠٢) ودراسة محمد المصري (٢٠٠٧) ودراسة عون علي (٢٠١١) ودراسة أحمد العلوان (٢٠١١) ودراسة عدنان محمد (٢٠١٢) ودراسة نعمات علوان وزهير النواجحة (٢٠١٣) ، وتختلف مع نتيجة دراسة عبدالعظيم سليمان (٢٠٠٨) ودراسة عباس نوح (٢٠٠٨) ودراسة منى سعيد (٢٠٠٩) ودراسة سامية محمد صابر (٢٠١١) ودراسة نجلاء غانم ونعيمة يونس (٢٠١٢) ودراسة فادي سعود (٢٠١٣).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة في المحيط الجامعي والتي تتسم بالإيجابية ، والتواصل العاطفي وقراءة المشاعر الدفينة عند الآخرين ، وأن طلبة الجامعة من الشرائح الاجتماعية الواعية والمثقفة والقادرة على مواجهة مشكلات الحياة والتمكن من حلها والصمود والسيطرة على تنظيم الانفعالات نتيجة تمتعهم بمرونة عقلية تجعل من علاقاتهم وتصرفاتهم مقبولة ومنظمة للوصول إلى الرضا عن أنفسهم من خلال معرفتهم بطرق تنظيم الانفعالات والتحكم فيها.

فتفوق الإناث عن الذكور في الذكاء الانفعالي يرجع إلى أن الإناث يتطورن في اللغة بسهولة وسرعة عن الذكور ، وهذا ما يجعلهم أكثر حدة في إظهار مشاعرهن وأكثر مهارة من الذكور في استخدام الكلمات ليكشفن ردود الأفعال العاطفية بديلا عن المعارك الجسدية، كما يرجع تفوقهن عن الذكور في الذكاء الانفعالي إلى أساليب التنشئة الاجتماعية في الثقافة العربية التي توفر لهم ضرورة التصرف بهدوء واللباقة في التعامل مع الآخرين ومجاملتهم واحتواء مشاعر الإجهاد التي يتعرضن لها ، وكذلك التأكيد على أهمية التعاطف بالنسبة للإناث والاتزان الانفعالي تجعل الإناث أكثر حساسية واهتماما بالمشاعر والانفعالات، ومن ثم أكثر مهارة في التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم مقارنة بالذكور فأساليب التنشئة الاجتماعية للذكور تشجعهم على ضرورة الاهتمام بالمنطق والابتعاد بقدر الإمكان عن المشاعر والأحاسيس في حياتهم اليومية ، فهم يتحملون الكثير من المعاناة والألم والتهديد الخارجي والضغوط والخوف من المستقبل والانشغال بهموم الحياة، كل هذه الأمور من شأنها أن تترك العديد من الآثار السلبية على صحتهم الجسمية والنفسية.

كما أن الإناث وخاصة في المرحلة الجامعية تتطلع إلى تحقيق تقدير الذات أكثر والنجاح الدراسي، والاعتماد على النفس، حيث تعد نفسها للانخراط في الحياة العملية كالوظيفة ، وأيضا تهيئة نفسها لأن تكون زوجة ومربية، لذا يتصفن بالحسم والتعبير عن مشاعرهن بصورة مباشرة، ويثقن في مشاعرهن وللحياة بالنسبة لهن معنى، واجتماعيات غير متحفظات ويستطعن التكيف مع

الضغوط النفسية، ومن السهل توازنهن الاجتماعي، وتكوين علاقات جديدة . ويرى الباحثون أن الطالبات أكثر وعيا و قدرة على مواجهة المشكلات الحياتية والتمكن من حلها، والصمود، والسيطرة في تنظيم انفعالاتهن، نتيجة تمتعهن بمرونة عقلية تجعل من علاقتهن وتصرفاتهن مقبولة ومنظمة للوصول إلى الرضا عن أنفسهن وعن حياتهن من خلال معرفتهن بطرق تنظيم الانفعالات لتحقيق أهدافهن في الحياة.

- **نتيجة الفرض الثالث** :

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور، ومتوسط درجات الإناث، على أبعاد مقياس الإلكسيثميا لصالح متوسط درجات الذكور." وللتحقق من صحة الفرض تم حساب المتوسطات والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين الذكور والإناث على استبيان بيرموند وفروست للإلكسيثميا، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١١)

المتغير	العينة	عدد أفراد العينة	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة
البعد الأول	ذكور	٢٠٤	٢٦,٢٩	٣,٦١	٣٤,٤٥	٤٨١	٠,٠٠١
	إناث	٢٧٩	١٤,٠٩	٤,٠١			
البعد الثاني	ذكور	٢٠٤	٢٥,٨٤	٤,٤٤	٣٤,٦٦	٤٨١	٠,٠٠١
	إناث	٢٧٩	١٢,٩٣	٣,٧٢			
البعد الثالث	ذكور	٢٠٤	٢٦,٥٩	٣,٩٤	٣٦,٨٤	٤٨١	٠,٠٠١
	إناث	٢٧٩	١٣,٥٣	٣,٧٧			
البعد الرابع	ذكور	٢٠٤	٢٤,٧١	٤,٠٥	٢٩	٤٨١	٠,٠٠١
	إناث	٢٧٩	١٣,٥٢	٤,٢٨			
البعد الخامس	ذكور	٢٠٤	٢٦,٦٠	٣,٨٦	٤٠,٨٦	٤٨١	٠,٠٠١
	إناث	٢٧٩	١٣,١٢	٣,٣٦			
الدرجة الكلية	ذكور	٢٠٤	١٣٠,٠٢	١٣,٢٤	٤٨,٨	٤٨١	٠,٠٠١
	إناث	٢٧٩	٦٧,١٩	١٤,٤٩			

ومن ثم يتضح من الجدول رقم (١١) أن الفروق دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ف اتجاه الذكور وهذا يشير إلى أن الذكور يعانون من الإلكسيثميا أكثر من الإناث وهذه النتيجة تتفق مع كارولين وآخرون "Carolyn,E et al,1993 " و دراسة تامارا وآخرون "Tamara,L et al,1994 " مارتينيز وآخرون "Martinez,F et al,1998" ودراسة ستيفن "Steven,M, 1999" ودراسة كاربنتر & مايكل "Carpenter,K & Michael,L, 2000" ودراسة لوملي & سيلكي "Lumley,A & Sielky,K,2000" دراسة إيمان عبد الله البنا (٢٠٠٣) ودراسة سكوت & واتسون "Scott,E & Watson,P, 2003" دراسة هشام الخولى (٢٠٠٥) ودراسة هيلميس وآخرين "Helmes,E et al, 2008" ودراسة محمد شعبان (٢٠١١) ودراسة سامية صابر (٢٠١٢) ، بينما تختلف مع نتائج دراسة ميشيل وآخرون "1991

Michael,S et al," ودراسة زيلتن وآخرون " Zeitlin,B et al,1993 " ودراسة أسلان & البارسلان "Aslan,H & Alparslan,N, 2001" ودراسة كيلي& ومايكل " Kelly,M & Michael,E,2003" ودراسة هيكسيل "Hexel,M, 2003" ودراسة مولير" Mia,M, 2004" ودراسة صلاح الدين عراقي (٢٠٠٦) ودراسة إليفاج & لأند "Elfhag,K& Lundh,L, 2007" دراسة دومينيكو وآخرين " Domenico,D" . et al,2009

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة التنشئة الاجتماعية لكل من الذكور والإناث، حيث يشير كاربنتر و مايكل" Carpenter &Michael,2000" أن التحدث عن الانفعالات والمشاعر بل والتعبير عنها يعتبر جزءاً أساسياً في عملية التنشئة الاجتماعية لكل من الذكور والإناث، وهذا يتفق مع ما أكده اجبي وآخرون" Bagby; et al ,1991" أن كلٍ من الذكور والإناث يتعرضون لتنشئة اجتماعية وجدانية مختلفة، فالأم مثلاً تظهر أنماط وتعبيرات انفعالية نحو بناتها تختلف كل الاختلاف عما تظهره لأبنائها الذكور؛ فالأم دائمة التعاطف مع بنتها تغمرها بحب وحنا أكثر من أبنها الذكر، كما يشجع الوالدين وخاصة الأمهات بناتهن على أن يكن أكثر وعياً بانفعالاتهن مشاعرهم، خلاف أبنائهم من الذكور الذي يربوا على الرجولة والخشونة الوالدين دائما ما ينشأ بناتهن على لعب الأدوار الأسرية والتي تعتمد على التواصل الوجداني والانفعالي والتي تتطلب التعبير عن الانفعالات ومشاعر الود والمحبة مع الآخرين، كما يسهلون لهن التعبير عن انفعالاتهن والتدريب على الوعي بالانفعالات والمشاعر كطريقة من طرق الحفاظ على الطبيعة الأنثوية لها، بينما يعلمون الذكور العادات العدوانية وكيفية التحكم في مشاعرهم والتعامل من خلال القواعد الضابطة مما يجعلهم متحجرين وجدانيا، محملين بكمٍ من القيم والعادات والتقاليد التي يتبعونها.

ومن ثم فإن التنشئة الاجتماعية والأسرية للفتيات تعمل على تعليمهن قيمة الانفعالات والمشاعر، وأهميتها في الحياة وفي خلق الألفة والمحبة بين الآخرين. كما تعمل التنشئة الاجتماعية للإناث في مجتمعاتنا العربية على إظهار الرغبة في التآلف مع الآخرين والحفاظ على تلك العلاقات القائمة على التعاطف، لذا فإن الإناث تقيم ذواتهن من خلال علاقاتهن الاجتماعية وتواصلهم الانفعالي مع الآخرين، على النقيض من الذكور الذي يقيمون ذواتهم من خلال أمكانتهم الجسدية .

كما تشير إيمان البنا (٢٠٠١) أن من الآثار السلبية للتنشئة الاجتماعية المحددة للأدوار الذكرية والأنثوية ما يعرف بالانفعالات المقيدة والتي تعني صعوبة التعبير عن الانفعالٍ أو الخوف من التعبير عن المشاعر .لذلك ترى الباحثة أن الأسرة تلعب دورا مهما في تطوير قدرات أفرادها على التواصل

الانفعالي مع الآخرين، وكيفية التعبير عن مشاعرهم، فالطفل يتعلم التعبير عن انفعالاته أثناء تطور علاقاته داخل أسرته والتي تؤثر في علاقاته الشخصية فيما بعد فالأم التي تفشل في تعليم طفلها أو تشجيعه على التعبير عن انفعالاته بشكل إيجابي، يمكن أن تسهم في افتقاد الطفل القدرة على التعبير عن مشاعره.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء نظرية التنميط الجنسي حيث يتفق كلٌ من ميشيل وآخرون"Michael,S et al,1991 " وزيلتن "Zeitlin,1993"و مايا "Mia, M,2004" على أن القدرة على تحديد المشاعر ووصفها والتعبير عنها تعد أحد الوظائف الأساسية للأدوار الجنسية التي تحددها الطبيعة الثقافية السائدة في المجتمع والتي يتعرض لها الفرد وينشأ في كنفها، والتي تتمثل في تحديد أدوار كل من الذكر والأنثى، وتحديد ما ينبغي أن يقوم به كلا من الذكر والأنثى، فغالبا ما يوصف الذكر بأنه متماسك ومساند ومنطقي التفكير بينما توصف الأنثى بالعاطفية والدفء والاعتمادية والسلبية؛ ومن ثم فإن الذكور أقل قدرة على التعبير عن مشاعرهم أو إفشاء لهذه المشاعر، في حين أن الدور الأنثوي يسمح للأنثى التعبير عن الانفعالات كسمة أنثوية. ومن ثم نخلص أن التنشئة الاجتماعية تلعب دورا فعال في كون الأبناء الإلكسيثميا أم لا فتنشئة الإناث بحيث تجعل أن الإناث أكثر قدرة على التبادل العاطفي مع الآخرين، وأكثر استخداما للكلمات العاطفية من الذكور، أما بالنسبة للذكور فتعمل طبيعة تنشئتهم على أن يكونوا أكثر خشونة ورجولة، فإن تنشئة الذكور محكومة دائما بالسيطرة، وعدم التعبير عن المشاعر، لأن التعبير عن المشاعر يعد علامة من علامات الضعف بالنسبة للذكور، فالبكاء والخوف، والغضب، يرفض بالنسبة للذكور، بينما الإناث فهم أكثر استخداما لتلك الانفعالات والأمر مختلف بالنسبة للإناث تماما.

- **التوصيات** :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة من ارتباط الذكاء الانفعالي والإلكسيثميا نوصي بما يلي :

- إجراء دراسات تتعلق بالذكاء الانفعالي وعلاقته بمتغيرات أخرى، وذلك لمعرفة المزيد من العوامل التي قد تؤثر أو تتأثر بالذكاء الانفعالي عند الطلبة.
- عقد دورات تدريبية لطلبة الجامعة لإكسابهم مهارات الذكاء الانفعالي وذلك لأهميتها في الحياة الأكاديمية والعملية.
- تضمين المناهج الدراسية تدريبات وممارسات كافية على كيفية الوعي الانفعالي الذاتي والتعرف على الانفعالات المختلفة، والتمييز بينها وإدراك انفعالات الآخرين من خلال ملامحهم ونبرات صوتهم والتفريق فيما بينها، وتكثيف ذلك بشكل خاص في المناهج الدراسية.

- تنفيذ أنشطة وإجراءات تدريبية تسهم في تنمية وتحسين مهارات الذكاء الانفعالي لما له من تأثير في إدراك الأفراد لحياتهم المستقبلية ووعيهم بذواتهم وكفاءتها.
- إعداد برامج إرشادية وعلاجية لخفض الإلكسيثميا لدى طلبة الجامعة ذوي الإلكسيثميا المرتفعة.
- عمل برامج تدريبه للآباء لتزويدهم بطرق التربية الصحيحة لأبنائهم.

- **المقترحات** :

انطلاقاً من أن البحث العلمي بناء تراكمي ومنشط إنساني عالمي يفتح الأبواب على مصراعيها أمام رؤيات ومشكلات جديدة تكون مثيرة للبحث ، لذا يقترح الباحثون بعض الدراسات التي يمكن إجراؤها في ضوء ما تناولته البحث الحالي .

- دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والإلكسيثميا عبر مراحل تعليمية مختلفة.
- دراسة العلاقة بين الإلكسيثميا والاكتئاب لدى طلبة الجامعة.
- دراسة العلاقة بين الإلكسيثميا والقلق لدى طلبة الجامعة.
- فعالية العلاج المعرفي لرفع مستويات الذكاء الانفعالي لدي عين من طلاب الجامعة ممن يعانون من الإلكسيثميا.

- **المراجـــع العربية** :

- أبو زيد سعيد (٢٠٠٨). الإبتكارية الانفعالية لدي عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بكل من :الاليكسيثيميا والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية .المجلة المصرية للدراسات النفسية ،مج ١٢،ع٦١، ص٤٤- ٨٤.
- أحمد العلوان (٢٠١١) . الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع. المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،مج٧، ع٢، ص ١٢٥- ١٤٤.
- إيمان البنا (٢٠٠٣) . الأليكس ثايميا (صعوبة تحديد ووصف المشاعر) وأنماط التعامل مع الضغوط لدى عينة من طلبة الجامعة. جامعة عين شمس: حوليات كلية الآداب ، مج ٣١ ، ص ١٨- ٥٧.
- حنان ناصر (٢٠١٠) . الرضا الوظيفي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى:كلية التربية.
- دانيال جولمان (٢٠٠٠). الذكاء الوجداني . ترجمة وتعريب ليلى الجبالي. الكويت : عالم المعرفة.
- سامية القطان (٢٠٠٥). الذكاء الوجداني. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- سامية خليل (٢٠٠٩). الذكاء الوجداني مفاهيم ونماذج وتطبيقات. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- سامية محمد صابر محمد (٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الصداقة لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة . جامعة طنطا : مجلة كلية التربية ، ع ٤٣، ص ١٩٩- ٢٥٨.

- سامية محمد صابر محمد (٢٠١٢). الإلكسيزيميا وعلاقتها بنوعية (جودة) النوم لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة .دراسات نفسية ، مج ٢٢، ع٢، ص ٢٦٩- ٣٠٢.
- سلوى رشدى (٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على مفاهيم نظرية العقل في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال التوحديين وخفض سلوكياتهم المضطربة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس : كلية التربية.
- صلاح الدين عراقي (٢٠٠٦). دراسة العلاقة بين عجز / نقص كلمات التعبير عن المشاعر (الاليكسيزيميا) والتعلق الوالدي لدى الراشدين. جامعة الزقازيق : مجلة كلية التربية ع٥٤، ص ١٩٣- ٢٤٤.
- طالب عبد سالم وسافرة سعدون (٢٠١٢) . الذكاء العاطفي وعلاقته بالخجل لدى طلبة جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية ، ع ٣٤، ص ١٧٧- ٤١٢.
- عباس نوح (٢٠٠٨). قياس مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة. جامعة الكوفة مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية ، مج٢،ع٢،ص ١٩٩- ٢٥٨.
- عبدالعظيم سليمان (٢٠٠٨). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. مجلة الجامعة الإسلامية :سلسلة الدراسات الإنسانية ، مج١٦، ع١ ، ص ٥٨٧- ٦٣٢.
- عدنان محمد (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية / جامعة تعز. المجلة العربية لتطوير التفوق ،ع٤ ،ص ٢٦- ٨٠.
- عدنان يوسف وسالم على (٢٠١٢). .فعالية برنامج تدريبي في كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي . البحرين : مجلة العلوم التربوية والنفسية ، مج ١٣، ع١، ص ٢٧١- ٣٠٤.
- عون علي (٢٠١١). .الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية الحصن الجامعية : التابعة إلى جامعة البلقاء التطبيقية في محافظة أربد . قطر: مجلة كلية التربية ، مج ٤٠،ع١٧٥، ص ١٣١- ١٥٥.
- فادي سعود (٢٠١٣). السعادة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتدين لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية.الأردن : دراسات العلوم التربوية ، مج ٤٠، ملحق ٢، ص ٧٢٩- ٧٤٧.
- فاروق السيد ومحمد عبدالسميع (١٩٩٨). الذكاء الانفعالي : مفهومه وقياسه . جامعة المنصورة : مجلة كلية التربية ،ع٣٨ ، ص ٢- ٣١.
- محمد المصري (٢٠٠٧). الذكاء الانفعالي دراسة مقارنة بين المتفوقين تحصيلياً والعاديين من طلبة المرحلة الجامعية .جامعة عين شمس : مجلة كلية التربية ، مج ٢، ع٣١ ص١٥٧- ١٧٥.
- محمد شعبان (٢٠١١). الأليكسيثميا في علاقتها بسلوك المشاغبة لدى عينة من مراحل تعليمية مختلفة. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الفيوم : كلية التربية.
- مسعد نجاح (٢٠٠٩). دراسة مقارنة بين الأسوياء ومرضى الفصام والاكتئاب في أعراض الاليكسيثيميا وفعالية الذات .المجلة المصرية للدراسات النفسية، مج ١٩، ع٦٥، ص ٣٤٥- ٣٧٢.
- مصطفى رشاد (٢٠١٠). الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعة غزة . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية بغزة كلية التربية.

- منى سعيد (٢٠٠٩). الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات كلية التربية –جامعة الأزهر- غزة. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأزهر : كلية التربية.
- نجلاء غانم ونعيمة يونس (٢٠١٢). الذكاء الانفعالي وعلاقته بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة جامعة الموصل. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية ، مج١٩ ،ع ١٠، ص ٤٥٦- ٤٨٨.
- نعمات علوان وزهير النواجحة (٢٠١٣). الذكاء الوجداني وعلاقته بالايجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات النفسية والتربوية،مج٢١، ع١، ص١- ٥١.
- هشام الخولي (٢٠٠٢) الذكاء الوجداني كدالة للتفاعل بين الجنس ، تقدير الذات، السعادة ، والقلق لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية. جامعة بنها : مجلة كلية التربية ، مج ١٢، ع٥، ص ١١٨- ١٥٨.
- هشام الخولي (٢٠٠٥). دراسة العلاقة ما بين العجز/ النقص في القدرة على التعبير عن المشاعر (الألكسيزيميا) والمخادعة / المخاتلة (الميكيافيلية) . جامعة عين شمس : المؤتمر السنوي الثاني عشر للإرشاد النفسي (الإرشاد النفسي من أجل التنمية في عصر المعلومات) ، مج١، ص 225- 261.

- **المراجع الاجنبية** :

- Aino, K., Outi, P., Koivisto, A., Raimo, K., & Matti, J. (2007).Alexithymia and Life Satisfaction in Primary Healthcare Patients. Psychosomatics, V 48, N6, P523- 529.
- Akkerman, R.(1996). Exploring the comorbidity of alexithymia, depressive disorders and personality disorders in a substance abuse population. PhD, University of Texas Tech.
- Ann ,K. (2001). An Analysis of Post trauma Personality Symptoms in alexithymia. PhD, Seattle Pacific University.
- Aslan, H., & Alparslan, N. (2001). A research on a group of University Students about Alexithymic Characteristic according to Sex Roles. Psikiyatri Psikoloji Psikofar Makoloji Dergisi, V9, N1, 49-56.
- Bar-on, R. (1997).Emotional and social intelligence: insights from Emotional quotation inventory." The Baron and James D.A. Parker (EDS) The handbook of Emotional intelligence theory development assessment and application at home, school and work place. San Francico: Josses-Bass Inc.
- Baughman, H; Schwartz, S.; Schermer,J.; Veselko,L.; Petrides,K & Vernon,P(2011). A behavioral-genetic study of alexithymia and its relationships with trait emotional intelligence. Twin research and human genetic,V14,N6,P539-543.
- Berthoz, S., Perdereau, F., Nathalie, G., Maurice, C., & Mark,G. (2007). Observer- and self-rated alexithymia in eating disorder patients: Levels and correspondence among three measures. Journal of Psychosomatic Research, V62, P341–347.

- Carolyn, E., Timothy, D., Diane, B., & Elizabeth, L. (1993). Alexithymia in the Eating Disorders. International journal of Eating Disorders, V14, N2, 219-222.
- Carpenter, K. & Michael, L. (2000). Alexithymia gender and responses to depressive symptoms. Journal of Sex Roles, V43, N10, 629-644.
- Cecero,J.(1996). Alexithymia and relationship to ego pathology among adult male of alcohol. PhD, University of George Washington.
- Colin,W&Taylor,A.(2002). Alexithymia metalizing: Theory of mind and social adaptation. Social behavior and personality, V30, N2, P141-148.
- Connell,R.(2002). Alexithymia and self-regulation: Affective and cognitive functioning in compulsive eating. PhD, University of Michigan State.
- Connelly,M&Denney,D (2007).Regulation of emotions during experimental stress in alexithymia. Journal of Psychosomatic Research, V62, P 649–656.
- Czernecka,K&Szymura,B. (2008). Alexithymia – Imagination – Creativity. Personality and Individual Differences, V 45 ,P 445–450.
- Dawda, D.(1997).The development and validation of an interview – based observer rating scale for alexithymia. Master, university of Trent.
- Dere,J.(2011). The cultural shaping of alexithymia : Chinese's values , Western values and externally oriented thinking. PhD, University of Concordia.
- Domenico, D., Alessandro, D., Francesco, G., Gianni, S., Alessandro, V., Chiara, M., & et al (2009). Alexithymia and Its Relationships with Dissociative Experiences and Internet Addiction in a No clinical Sample. Cyber psychology & Behavior, V12, N1, P67-69.
- Eid,P& Boucher, S (2012). Alexithymia and dyadic adjustment in intimate relationships : Analysis using the actor partner interdependence model. Journal of Social and Clinical Psychology, V31, N 10,P1095-1111.
- Elfhag, K & Lundh, L. (2007). TAS-20 Alexithymia in Obesity and its links to personal. Scandin avian Journal of psychology, V48, N5, P.391- 398.
- Evans,T.(1994).The relationship between alexithymia and heroin addiction. PhD, Wright institute.
- Ferguson,E; Bibby,P; Rosamond,S; O'Grody,C; Parcell,Amos,C et al.(2009). Alexithymia ,cumulative feedback and differential response patterns on the Iowa gambling task. Journal of personality,V77,N3,P883-902.
- Fores,A.(2009). Alexithymia and the ability to recognize affective-prosody among young adults. Master, university of Hawai.

- Franz, M., Popp, K., Schaefer, R., Sitte, W., Schneider, C., Hardt, J., et al. (2008). Alexithymia in the German general population. Social Psychiatry Epidemiology, V143,P54-62.
- Gahiabi, B & Besharat,M.(2011). Emotional intelligence, alexithymia, and interpersonal problems. Procedia – social behavior and science, V30,P98-102.
- Gilbert, A. (2008).The physiological response to implicit and explicit fear faces in alexithymia. PhD, University of Pittsburgh.
- Goleman, D. (1998).Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books.
- Gori, A; Giannini, M; Palmieri, G; Salvini, R& schuldberg, D.(2012). Assessment of alexithymia : Psychometric properties of psychological treatment inventory – alexithymia scale (PTI – AS). Psychology, V3, N3, P231-236.
- Grieve, R &Mahar, D.(2010). The emotional manipulation-psychopathy nexus: Relationships with emotional intelligence, alexithymia and ethical position. Personality and individual differences, V48,P945-950.
- Hale,K.(2012). Validity of the Toronto alexithymia scale (TAS-20) in an inpatient population. PhD, University of Florida.
- Helmes, E., Pamela, D., McNeill, R., Holden, R., & Jackson,C. (2008). The cConstruct of alexithymia: Associations with defense mechanisms. Journal of Clinical Psychology, V64, N3, P 318– 331.
- Hesse,C & Floyd,K.(2008). Affectionate experience mediated the effects of alexithymia on mental health and interpersonal relationships. Journal of social and personal relationships, V25, N5, P793-810.
- Hesse,C&Floyd,K.(2011). The impact of alexithymia on initial interaction. Journal of the international association for relationship research,V18,P453-470.
- Hexel, M. (2003). Alexithymia and attachment style in relation to locus of control. Personality and Individual Differences, 35, 1261–1270.
- Holvey,J.(1995). The influence of alexithymia on the development of the working alliance. PhD, University of Akron.
- Honegger, A.(2007). Femininity and masculinity in men and women: Relationship to alexithymia. PhD, Alliant international university.
- Honkalampi, k & Hintkka, J. (2000). Depression is strongly associated with Alexithymia in the General population. Journal of psychosomatic Research, V 48, N1,P 99-104.
- Huynh,N.(1997).The relation among , Culture , parental Socialization of emotions and alexithymia, PhD, University of Illinois.

- Jennifer, E.(2008). Assessment of adolescent alexithymia: Examining the ability of the TAS-20 to measure alexithymia in samples of community and clinical adolescents. Master, University of Trent.
- Kapeleris, A.(2009). Identity and emotional competence as mediators of the relation between childhood psychological mal treatment and adult love relationships. Master, University of Windsor, Canada.
- Karimi, M &Besharat, M.(2010). Comparison of alexithymia and emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students. Procedia social and behavioral science, V5, P753-756.
- Kashimura, M; Ogawa, T; Vorst, H & Bermond, B. (2011). Psychometric properties of the Bermond-Vorst alexithymia questionnaire in Japanese. Japanese psychological research, V53, N3, P302-311.
- Katharina,S.(2011). Feelings with no name in search of a neural basis for alexithymia. PhD, university of medical center Groningen.
- Kelly, M. & Michael, E. (2003). Alexithymia, Gender, and Responses to Depressive Symptoms. Journal of Sex Roles, V43, N10,P 629- 650.
- Kniery, B.(2008) : Examining the Psychometric properties of the Toronto alexithymia scale – 2 with a sample of domestic violence offenders. PhD, Indiana state university.
- Kooiman, C.(1998). The status of alexithymia as a risk factor in medically unexplained physical symptoms. Comprehensive psychiatry, V39, N3, P152-159.
- Kooiman, C.; Bolk,J.; Harry,R.& Rutger,J.(2004). Alexithymia does not predict the persistence of medically unexplained physical symptoms. Psychosomatic medicine, V66, P224-232.
- Krystal, H. (1988). Alexithymia. In H. Krystal (Eds.),Integration and self-healing Affect, trauma, Alexithymia.242-285.
- Krystal, H.(1979). Alexithymia and psychotherapy. American journal of psychotherapy, V1, N1, P17-31.
- Kupferberg, S. (2002). The relation between alexithymia and aggression in anon clinical sample. PhD, university of Georgia state.
- Lala,A;Babimac,G&Tipa,R.(2010).Stress levels , alexithymia, type A and type C personality patterns in undergraduate students. Journal of medicine and life, V3, N2, P200-205.
- Lee, Y., Seung, H., Seong, J., Hee, I., Koh, S., & Kim, S.(2009). Direct and indirect effects of the temperament and character on Alexithymia: a pathway analysis with mood and anxiety. Comprehensive Psychiatry,P 1-20.

- Lijuan, D.(2009).The relationship between the effective component of alexithymia and facial recognition and expression of emotion. Master, University of Singapore.
- Lumley, A & Sielky, K. (2000). Alexithymia, gender and Hemispheric Functioning. Comprehensive Psychiatry, V41,N5,P 352- 359.
- Makelki, M.(2005).Alexithymia and brain organization : A dichotic listening study. Master, University of Regina.
- Marcus, M.(2003).A qualitative exploration of the experience of feelings in alexithymia individuals . PhD, Faculty of Fielding graduate institute.
- Marjo, J., Stephanie, H., Peggy, T., Annemarie, V., Martin, D., Elis, S., & Herman, V. (2004). Emotional Functioning In Anorexia Nervosa Patients: Adolescents Compared To Adults. Depression and Anxiety, V 19, P35–42.
- Martinez, F., Manuel, A., Elisabeth, C., Tania, B., & Jordi, J.(1998). Stability in Alexithymia Levels: A Longitudinal Analysis on Various Emotional answers. Personality individual Difference, V24, N6,P 767-772.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P.Salovey and Sluyter (Ed's). Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implication (3-31). New York: Basic Books
- Mayer, J.; Salovey,P.& Caruso,D.(2004). Models of emotional intelligence . In Sternberg,R.(2004). Handbook of intelligence. Cambridge university press, USA.
- McDonald,P& Prkachi,K.(1990). The expression and perception of facial emotion in alexithymia: A pilot study. Psychosomatic medicin, V55, P199.210.
- Mejer-Degen,F & Lansen,J.(2006). Alexithymia – a challenge to art therapy: The story of Rita. The art in psychotherapy, V33, P167-179.
- Mia ,M. (2004). Alexithymic Features and Depressive Symptoms: Differences in Personality Characteristics and in Emotional Expression among College Students. PhD, Central Michigan University Mount Pleasant.
- Michael, S.., Mark, G., & Dale, G. (1991). Dimensions of Alexithymia and Their Relationships to Anxiety and Depression. Journal of Personality Assessment, V56, N2, P227-237.
- Montreuil, M., & Pedinielli, L. (1995). Parallel visual processing characteristics in healthy alexithymic subjects. Administration of the Toronto Alexithymia Scale and the parallel visual information test. Encephale, V21, N5, P 589-595.
- Moriguchi,Y; Chnishi,T; Tane,R; Maeda,M; Mari,T; Nermoto,K et al.(2006). Impaired self-awareness and theory of mind: An FMRI study of metalizing in alexithymia .Neuro image, V32, P1472-1482.

- Myers. Matzner, B.; Lancman, M.; Perrine, K. & Laneman, M. (2013). Prevalence of alxithymia in patients with psychogenic non-epileptic seizures and epileptic seizures and predictors in psychogenic non-epileptic seizures. Epilepsy & behaviors, V26, P153-157.
- Niesluchowsj, P.(2002). An examination of the interrelationship among interceptive awareness. PhD, faculty of Chicago-school.
- Noli, G; Cornicelli,M; Marinari,M; Carlini,F; Scopinaro,N& Adami,F.(2010). Alexithymia and eating behavior in severely obese Patients. Journal of Human Nutrition and Dietetics, V 23, P 616–619.
- Onui,E.; Alkin,T.; Sheridan,M.& Wise,T.(2012). Alexithymia and emotional intelligence in patients with panic disorder, generalized anxiety disorder and major depressive disorder. Psychiatry Q.
- Oppenheim, S.(1996). The measurement and validation of alexithymia in drug and alcohol dependent patients. PhD, University of New York.
- Parker,J; Taylor,G& Bagby,M.(2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. Personality and individual differences, V30, P107-115.
- Peasley-Miklus,C.(2001). An examination of emotional processing and emotional expression in alexithymia using imagery. PhD, Faculty of Purdue.
- Popp, S.(2006). Relevance – theoretic account of the development and deficits of theory of mind in normally developing children and individuals with autism. Sage publication and the national autistic society, V16, N2, P141-161.
- Prkachin, G; Catherine, C& Kenneth, (2000). Alexithymia and perception of facial expressions of emotion. Personality and Individual Differences, V46, P 412–417.
- Provost, K.(2009). How CACREP and non- CACREP counselor education training programs shifts students alexithymia during their, Pre – Practicum experience, PhD, University of Idaho.
- Redzuan, M. (2012). A conceptual framework of the relationship between family functioning, alexithymia and emotional intelligence among early adolescents in Tehran-Iran. Life science journal, V9, N2, P216-221.
- Rose, D.(1998). Alexithymia and hostility in Jamaican adults. Master, university of Michigan.
- Salovey, p.; Woolery, A. & Mayer,J.(2003). Emotional intelligence. In Fletcher, G & Clark, M.(2003). Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal process. U.K, Blackwell publishing company.

- Schutes, S.(2003).The relationship of alexithymia in interpersonal , problems and self-understanding to psychological distress. PhD, University of Missouri.
- Schutte, N.; Malouff, T.; Hall, L.; Hagger, D.; Cooper, J.; Golden, c & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. Personality and individual differences, V25, P167-177.
- Scott, E & Watson, P. (2003). Alexithymia, Irrational Beliefs, and the rational emotive Explanation of Emotional Disturbance. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, V21, N1, P 57– 72.
- Scott, J.(2009). Exploring sex differences in alexithymia: Does sex moderate the relationship between alexithymia and impulsivity?. PhD, University of Log Island.
- Smith, R & Frawley, W.(1999). Multiple approaches to intelligent system. Springer, V1611, P 362 – 371.
- Smith, S.(2006). The relationship between alexithymia and lower socioeconomic status African American. PhD, Faculty of alder school of professional psychology.
- Steven, M.(1999). Alexithymia and the empathetic ability of a batterer population. Master, California state university.
- Suslow, T & Junghanns, K. (2002). Impairments of emotion situation priming in alexithymia. Personality and Individual Differences ,V32,P 541–550
- Tamara, L., Newton, H., & Richard, J. (1994). Alexithymia and Repression: Contrasting Emotion-Focused Coping Styles. Psychosomatic Medicine, 56, 457-462.
- TenHouten, W (2006). From alexithymia, borne of trauma and oppression, to symbolic elaboration, the creative Expression of emotions, and rrationality. In Kaufman, J & Baer,J (2006). Creativity and reason in cognitive development. New York, Cambridge University Press.
- Taylor, G. (2000). Recent Developments in Alexithymia Theory and Research. Canadian Journal of Psychiatry, V45, N2, P 220-231.
- Ungureanu, I.(2011).Fibromyalgia syndrome: Relationship between alexithymia and attachment style on couple relationship. PhD, Syracuse university.
- Vanheule, S; Vanden Bergen, J; Verhae ghe, P & Desmet, M (2010). International Problems alexithymia: A study of three primary care groups, Psychology of Psychotherapy. Theory research and Practice. V83, P. 351, - 362.

- Vanheule, S.; Desmet, M.; Rosseel, Y.; Verhaeghe, P. & Meganck, R. (2007). Relationship patterns in alexithymia: A study using the core conflictual relationship theme method. Psychopathology, V40, N14-21.
- Vazquez, I.; Sandez, E.; Gonzalez, B; Romero, I; Blance,M &Vera,H.(2010). The role of alexithymia in quality of life and health care use in Asthma. Journal of Asthma, V47, P797-804.
- Walgern, M.(1995). Alexithymia and levels of emotional development in a substance abuse population. PhD, University of Minnesota.
- Warner, B. (2007). The relationship between alexithymia, wellness and substance dependence. PhD, university of New Orleans.
- Way,I; Applegate,B; Leslie,K; Cai,X; Black-Bond,C; Yelsma,P et al.(2010). Children's alexithymia measure (CAM): A new instrument for screening difficulties with emotional expression. Journal of child and adolescent, V3,P303-318.
- Webb, D &Mcmurran, M. (2008). Emotional intelligence, alexithymia and borderline personality disorder traits in young adults. Personality and mental health, V2, P265-273.
- West, E.(1995). Chronic Pain, alexithymia, and object relations. PhD, university of Tennessee.
- Williams, D.(2010). Theory of own mind in autism: Evidence of a specific deficit in self awareness? Sage publication and the national autistic society, V14, N5, P474-494.
- Zavodany, D.(1999). Alexithymia and social desirability as mediating variables in the cross-method assessment of anger. PhD, University of Dakota.
- Zeitlin, B., Richard, j., & Karen, L. (1993). Alexithymia in Victims of Sexual Assault: An Effect of Repeated Traumatization. The American Journal of Psychiatry, V150, N4, P661 -663.

****

البحث الخامس :

" بناء برنامج إثرائي في نظرية الجراف وقياس فاعليته في تنمية بعض مهارات التفكير التخيلي لدي طلاب الصف الأول الثانوي "

إعداد :

د / رشا السيد صبري عباس

مدرس المناهج وطرق تدريس الرياضيات

كلية التربية بجامعة عين شمس

" بناء برنامج إثرائي في نظريةالرسم البياني وقياس فاعليته في تنمية بعض مهارات التفكير التخيلي لدي طلاب الصف الأول الثانوي "

د / رشا السيد صبري عباس

- **المستخلص** :

يهدف هذا البحث إلي الكشف عن مدي فاعلية برنامج مقترح في نظرية الجراف (وذلك بعد بلورتها لتناسب طبيعة المرحلة التي تم بها البحث)،وتدريسة بالاستعانة بأنشطة إثرائية (إلكترونية تفاعلية من خلال الانترنت – يدوية عملية) التي تعد أساس عمل المدرسة الحديثة التى ترى أن التعلم يتم بشكل أفضل،كلما كان الطالب أكثر إيجابية،يعيش الخبرات ويلمس نتائجها بنفسه مما يعطيه الفرصة لتقديم إبداعاته الخاصة و تنمية مهاراته المختلفة،وتم ذلك من خلال تحديد أساسيات نظرية الجراف المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي،إعداد برنامج في نظرية الجراف يتضمن مجموعة من الأنشطة الإثرائية (الإلكترونية التفاعلية – اليدوية العملية)،ودراسة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية تحصيل أساسيات نظرية الجراف،وتنمية بعض مهارات التفكير التخيلي.

واستخدمت الباحثة ثلاث مجموعات تجريبية دون مجموعة ضابطه حيث أن الطلاب لم يسبق لهم دراسة محتوي البرنامج من قبل،المجموعة التجريبية الأولي (٢٠ طالب) تدرس البرنامج وفقا لدليل المعلم،ووفقا للأنشطة الإلكترونية التفاعلية عبر الانترنت والأنشطة اليدوية العملية،أما المجموعة التجريبية الثانية (٢٠ طالب) تدرس البرنامج وفقا لدليل المعلم والأنشطة اليدوية العملية،ولكن بدون التدريب علي الأنشطة الالكترونية التفاعلية عبر الانترنت،أما المجموعةالتجريبية الثالثة (٢٠طالب) تدرس البرنامج وفقا لدليل المعلم والأنشطة الإلكترونية التفاعلية ولكن بدون التدريب علي الأنشطة اليدوية العملية،وتضمنت أدوات البحث اختبارا " تحصيليا"في نظرية الجراف،ومقياس مهارات التفكير التخيلي.

وأظهرت نتائج البحث وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب قبليا وبعديا في (الأختبار التحصيلي في نظرية الجراف،ومقياس مهارات التفكير التخيلي) لصالح القياس البعدي في الثلاث مجموعات (التجريبية الأولي ،التجريبية الثانية،التجريبية الثالثة)،وأظهرت نتائج البحث أيضا وجود فروق دالة بين المجموعتين (الأولي ،الثانية) عند مستوي دلالة ٠,٠٥ وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولي في مقابل المجموعة التجريبية الثانية،وأظهرت نتائج البحث أيضا وجود فروق دالة بين المجموعتين (الأولي ،الثالثة) عند مستوي دلالة ٠,٠٥ وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولي في مقابل المجموعة التجريبية الثالثة، وأظهرت نتائج البحث أيضا وجود فروق دالة بين المجموعتين (الثانية،الثالثة) عند مستوي دلالة ٠,٠٥ وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثالثة في مقابل المجموعة التجريبية الثانية،وهذا يشير إلي أن المزج بين الأنشطة الإلكترونية التفاعلية والأنشطة اليدوية العملية قد أدي إلي تنمية تحصيل وتنمية مهارات التفكير التخيلي لدي طلاب المجموعة التجريبية الأولي بدرجة أكبر وكان ذا دلالة إحصائية عن طلاب المجموعتين التجريبية الثانية والثالثة،كما اشارت النتائج إلي أن استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية بما تتميز به من إمكانيات أدت وكان ذا تنمية تحصيل وتنمية لصالح طلاب مهارات التفكير التخيلي لدي طلاب المجموعة التجريبية الثالثة بدرجة أكبر وذو دلالة إحصائية عن المجموعة التجريبية الثانية.

- **مقدمة** :

من المعلوم أن وجود الرياضيات في حياة الإنسان متجدد،ومستمر ؛في تقديم حلول لكثير من المشكلات التي واجهت الإنسان قديما وحديثا، كما اسهمت

في تطوير كافة أشكال الحياة ،فقديما استخدمت الأعداد كأداة للعد،ونشأت الهندسة كوسيلة لقياس الأطوال،والمساحات،والحجوم،وتقسيم الأراضي الزراعية ،وحساب الفيضان ،وبناء المعابد والأهرمات،ومع الثورة الصناعية تطورات الرياضيات لتقدم حلوم لمشكلات إجتماعية ،وإقتصادية،وصناعية،ومع تعقد أشكال الحياة تطورت الرياضيات،وظهرت أدوارا جديدة للرياضيات في مجالات الكمبيوتر،والفضاء،والإتصالات وغيرها.

حيث صاحب هذا التطور ظهور رياضيات عصرية Fashionable أحدثت ثورة كبيرة في الرياضيات طغت علي كل الثورات السابقة،وتتميز هذه الرياضيات بأنها وليدة لنظريات حديثة في المجالات وأفرع التوبولوجي وساعد في نموها التقدم الكبير في علوم الكمبيوتر وإمكاناته،كما تتميز رياضيات العصر الحالي بتطبيقاتها الواسعة وبدورها الأساسي في نمو نظريات علمية ورياضيات معاصرة كهندسة الفراكتال ونظرية الهيولية والمنطق الفازي (نظلة خضر،٢٠٠٤، ٢١)

ونظرية الرسم البياني Graph theory من هذه الرياضيات العصرية التي تعكس الفن الرياضي وابداع الفكر الرياضي المتجدد.

وتعد نظرية الجراف تعد دراسة للرسوم الرياضية المستخدمة في نمذجة العلاقات بين الشبكات من خلال الرءوس والأحرف (Rusin,2001)،وبذلك فهي تصف خصائص الأشكال،وتهتم بالتحقق من الخصائص الرياضية لبعض الأشكال والظواهر الطبيعية ومحاولة تفسيرها،ولذلك فإن نظرية الجراف تربط الفرد بالعالم المحيط به،ودراسة الأشكال من الجانب الرياضي من شانه ان يسهم في أثراء تفكير المتعلمين .

ولنظرية الجراف العديد من التطبيقات في مجالات متنوعة كالكيمياء،وعلم الأحياء،وعلم النفس الاجتماعي،وعلوم الكمبيوتر والويب. (Vetrivel,S&other,2010)

فهي ممتعة جذابة ولها خصائص ذاتية تثير الابتكار و تتضمن مفاهيم وأفكار أساسية ساهمت في حل العديد من المشكلات الواقعية،ولها ارتباطات واسعة بالطبيعة ومعظم المجالات المعرفية والرياضية والإنسانية.

كما تختلف طبيعة نظرية الجراف عن طبيعة كل من الرياضيات الشكلية والمنطقية، والحدسية،والعملية والتطبيقية،فهي ذات طبيعة نصف عملية أي أنها ليست صارمة شكلية كليا وكذلك ليست عملية كليا، وهي تصل إلي قوانينها وخصائصها ببلورة وامتداد أفكار الرياضيين السابقين ثم تفسيرها وتوضيحها بإمكانيات الكمبيوتر،لتتيح بها تطبيقات في معظم الفنون والتكنولوجيا والعلوم العصرية،وليس بالأنظمة الشكلية المجردة.

وبدأت نظرية الجراف تنمو كفرع من فروع الرياضيات في النصف الثاني من القرن التاسع عشر بواسطة كل من Kempe,Tait,Hamilton,Heawood ،وقد شهدت ثورة كبيرة علي يد Erdos,Tutte,Kuratowski,Whitney . (Wikipedia,2011)

وقد أكدت بعض الكتابات والمقالات أهمية أدراج نظرية الجراف في التعليم لأسباب متعددة منها : (Reinharddiestel,2010), (Danial,A.marcus,2008)

- تلعب دورا مهما وكبيرا في الحياة اليومية من خلال نمذجة مشاكل العالم الواقعي.
- لها روابط متعددة مع فروع رياضية أخري كالجبر والتوبولوجي.
- لها تطبيقات كثيرة في مختلف المجالات كالعلوم الهندسية،والعلوم الاجتماعية،والكيمياء .....وغيرها من العلوم.
- تعمل علي تنمية التفكير من خلال خصائصها وتطبيقاتها.
- تحتوي من المواقف والتطبيقات ما يجعل دارسيها يتدربون علي إدراك العلاقات بين عناصرها
- والتخطيط لحلها والفهم العميق الذي يقودها إلي حل مثل هذه المواقف.
- تقدم حلولا مشكلات رياضية بصفة عامة ومشكلات عصرية بصفة خاصة .
- شيقة وممتعة بالإضافة إلي كونها أكثر حداثة،أكثر حيوية،أكثر واقعية كأحد أفرع الرياضيات العصرية .

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت إدراج رياضيات عصرية في مراحل التعليم المختلفة منها (رشا السيد صبري ،٢٠١١)،(هبه محمد محمود ،٢٠١٠)،(سها توفيق النمر،٢٠١٠)،(رحاب صفوت،٢٠٠٦)، (Donald,2003)،والتي أكدت علي فاعليتها في تنمية إتجاهات إيجابية لدي المتعلمين نحو الرياضيات وزيادة دافعيتهم نحو البحث والتفتيش للوصول إلي المزيد من المعلومات عنها وعن المزيد من الإكتشافات الرياضية المعاصرة ،بالإضافة إلي فاعليتها في تنمية الإبداع العصري والتفكير الرياضي ....،كما أوصت هذه الدراسات بضرورة إدراج كل ما هو جديد وعصري في مجال الرياضيات في مراحل التعليم المختلفة.

واستنادا إلى أن التعلم ليس استقبالا سلبيا للمعلومات الجاهزة ولكنه عملية بناء نشطة يقوم فيها الطلاب بالأدوار الأساسية بأنفسهم و لأنفسهم،ولذلك فمن الضرورة جمع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم من خلال العمل والبحث واعتماده على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات.

فقد أوصى الرياضيون التربويون بضرورة استخدام الأنشطة في تدريس الرياضيات من خلال برامج مناسبة لكل من الطالب المتفوق والطالب بطئ التعلم تشمل وسائل و أنشطة اكتشافية مشوقة تجعل العملية التعليمية محببة إليهم،مما يجعلها من المجالات الخصبة لتنمية الإبداع . (رضا مسعد ،٢٠٠٨ ، ١٣)

و تحتل الأنشطة بصفة عامة مكانة متميزة فى الفكر التربوى المعاصر لما لها من أثر فعال فى عملية التربية فهى تستهدف إثراء التدريس و إضفاء البعد الواقعى والوظيفى على المادة الدراسية،بالإضافة إلى تزويد الطلاب فى المراحل المختلفة بنوع جديد من الخبرات التعليمية تختلف عن المعتاد تقديمها .

فالأنشطة تعد جزءا مهما من منهج المدرسة الحديثة،وهى ليست مادة دراسية منفصلة عن المواد الدراسية الأخرى ، بل إنها تتخلل كل المواد الدراسية و هى جزء مهم من المنهج لتحقيق التنشئة و التربية المتكاملة المتوازنة ، حيث إن لها مضمون و خطة يسير فيها بالإضافة إلي ضرورة قياس مدى تحقق الهدف منها . (فوزية محمود،٢٠٠٥ ، ٢٢٩)

ويؤكد "فايز مينا "على صعوبة فصل الأنشطة عن العملية التعليمية فهى تتوحد معها حيث تؤدى وظيفة محورية بالنسبة لمحتوى التعليم و طرقه . (فايز مينا ، ٢٠٠٣ ، ١٤٠)

ولقد أدت التطورات المتلاحقة في العلوم التربوية،ونظريات التعلم والتصميم التعليمي، وعلوم الاتصال والمعلومات،وعلوم الحاسب والتكنولوجيا،وغيرها من العلوم التطبيقية والنظرية إلي ظهور تجديدات مبتكرة في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية بصفة عامة وتعلم وتعليم الرياضيات بصفة خاصة،ومن هذه التجديدات المبتكرة الأنشطة الإلكترونية التفاعلية،وإدخال مثل هذه الأنشطة داخل الصف يؤدي إلي إلقاء الضوء علي أنواع جديدة من خبرات التعلم.

حيث أن الأنشطة الإلكترونية التفاعلية هي برمجيات تتضمن رسوما" تظهر للمتلقي في شكل ثابت أولا ولكن يمكن أن يقوم المشاهد بتحريكها وفق أغراضه التعليمية،وأي حركة يقوم بها المتعلم تتسبب في أنتاج مواد جديدة وبالتالي تساعده علي اكتساب المزيد من المعلومات مما يؤدي إلي مستوي التعلم المطلوب،مع ملاحظة أن المتعلم بإمكانه أن يقوم بهذا العمل أي عدد من المرات حتى يتحقق الهدف المطلوب.

ويمكن للأنشطة الإلكترونية التفاعلية أن تلعب دورا أساسيا في تنمية الحس بالرياضيات،ومن ثم يأتي استخدامها من أجل تعزيز تعليم الرياضيات،ولذا فإن التلاميذ الذين يستخدمون تكنولوجيا ملائمة يكون بإمكانهم تحمل فترة التعلم،وكذلك يكون بإمكانهم الاستمتاع بهذا التعلم بشكل أكبر،كما أن استخدام التكنولوجيا يسهم بشكل كبير في تطوير وتنمية فهم التلاميذ،وأستثارة اهتمامهم،وجذب انتباههم،وزيادة كفاءتهم في الرياضيات،كما إنها تؤدي إلي تحسن في أداء التلاميذ للرياضيات بصفة عامة،وتولد لديهم الشعور بالرضا أثناء تعلم الرياضيات،وتجعل مادة الرياضيات محببة لهم ,(Suh,Moye r&Heo, 2005) (NCTM ,2008) .(Goodwin ,2008),(Kervin,2007)

بالرغم من أهمية الأساليب التكنولوجية في العملية التعليمية،إلا إنها لا يمكنها أن تحل محل أساليب التعليم التقليدية،بل يعد استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في التعليم مكملا لأساليب التعليم التقليدي،فالمتعلم يستطيع تكوين واختيار أمثلة وأشكال وتمثيلات متنوعة للمفاهيم الرياضية من خلال التكنولوجيا وذلك بصورة أكبر مما هو متاح لهم عند العمل بالمواد اليدوية، وهذا يتطلب المزج بين استخدام تقنيات تكنولوجيا المعلومات في إثراء ودعم العملية التعليمية،بكل ما تمتلكه هذه التقنيات من إمكانيات هائلة،وبين أساليب التعلم التقليدي.

لذالك أشارت بعض الأدبيات إلي أهمية الدمج بين الأنشطة الغير الإلكترونية اليدوية العملية والأنشطة الإلكترونية التفاعلية حيث تكمل كل منها نواحي القصور في الأخري. (رشا السيد صبري ،٢٠١١) (Proctor ,Baturo & Cooper ,2002)

وهناك العديد من الدراسات التي أكدت علي أن أستخدام الأنشطة بنوعيها (إلكترونية تفاعلية ـ غير إلكترونية يدوية عملية) في العملية التعليمية من الأمور المهمة التي تثري عقل المتعلم وتنمي قدراته وتشبع فهمه،بالإضافة إلي جعل المتعلم إيجابيا" أثناء العملية التعليمية حيث يعتمد التعلم علي مجهود المتعلم في تعليم نفسه حيث يكون أكثر نشاطا واستقلالية،وبالتالي فإنها توفر بيئة تفاعلية بين المعلمين من جهة وبين المتعلمين من جهة أخرى وكذلك بين المتعلمين فيما بينهم،وبذلك يكون الموقف التعليمي أكثر إثارة ودافعية للمتعلم منها (هبه محمد محمود ،٢٠١٠)،(سها توفيق النمر،٢٠١٠)،(رشا السيد صبري ،٢٠١١)،(السيد عبد العزيز محمد،٢٠٠٩)،(Nguyen & Kulm ,2005)،(عبد العزيز مالكي ، ٢٠٠٨)

وعلي الجانب الأخر يعد التفكير أحد العمليات العقلية المعرفية العليا الكامنة وراء تطور الحياة الإنسانية،وسيطرة الإنسان علي كافة الكائنات الحية،واكتشاف الحلول الفعالة التي يتغلب بها علي ما يواجهه في الحياة من مصاعب ومشكلات،بل إن معظم الإنجازات العلمية التي حققتها البشرية مبنية علي عملية التفكير،هذا بالإضافة إلي أن النمط الذي يفكر به الفرد يعد قوة كامنة تؤثر علي كافة تفاعلاته.

وهناك اتفاق بين العلماء والباحثين في مجال التخيل علي أن التخيل هو التفكير بالصور،وأن التخيل هو في حقيقة الأمر عنصر أساسي وفعال في منظومة التفكير والنشاط العقلي بشرط أن نستثمره استثمارا جيدا،وأن ننميه من مجرد كونه نشاطا عقليا هائما طليقا غير متعلق بهدف إلي أن يصبح نشاطا إيجابيا يسهم في حل المشكلات التي تواجه الفرد. (مصري عبد الحميد،٢٠٠٣، ٥٨)

فالتخيل هو نمط من أنماط التفكير تستعمل فيه الحقائق لحل مشكلات الحاضر والمستقبل. (فهيم مصطفي،٢٠٠٢، ٢٩)، (عصام الطيب،٢٠٠٦، ١٧٧)

ويأخذ تخيل الفرد طابع الواقعية؛ ففي نفس ذات الوقت الذي يكون فيه التفكير حرا وطليقا فإنه يرتبط أيضا بمشكلة واقعية وبموقف محدد،مما يؤدي إلي تطور خياله وهذا يسهم في تحديد أهدافه،حيث يكون خيالا موجها نحو هدف كحل مشكلة معينة أومواجهة موقف محدد. (عصام الطيب،٢٠٠٦، ٢١٦ـ٢١٧)

إن الأفراد ذوي القدرة علي التفكير التخيلي يسعون دائما إلي البحث عن المعاني من خلال ملاحظاتهم للأشياء وإدراكهم لها واسترجاعهم للمواقف المرتبطة بها في الذاكرة،بالإضافة إلي أن لديهم مجموعة من المهارات منها: الإحساس والإدراك والتذكر والتصور والقدرة علي إدراك وتكوين الأنماط وعمل الروابط والنمذجة والتعبير عن ما تم تخيله في شكل كلمات منطوقة أو مكتوبة أومن خلال الرسم. (فهيم مصطفي ،٢٠٠٢، ٢٢٩)، (Bernstein, 2003, 379-386)

وبالنظر إلي مادة الرياضيات نجد أن أحد الأهداف المهمة لتدريسها هو اكتساب الطلاب لأنماط تفكير سليمة وتنميتها لديهم.وحيث أن النمط الذي يفكر به الفرد يرتبط بطبيعة المشكلة التي تواجهه،فالنمط الذي يلائم أو يكون صالحا في موقف معين ربما لا يكون ملائما أو صالحا في موقف أخر.(عصام الطيب،٢٠٠٦، ٧٠) ونظرية الجراف تعد مجالا خصبا لاكتساب مهارات التفكير التخيلي وتنميتها لدي الطلاب،فمن خلال دراستها يواجه المتعلم مشكلات تتطلب تصور أشكال درسها مستخدما في ذلك ذاكرته،وأيضا تتطلب إجراء تجارب ذهنية حول هذه الأشكال وعلي اللعب بها وعلي التفكير فيها ومن خلالها حتي يتوصل إلي أشكال جديدة لها من خلال عمليات الحذف أو الإضافة أو الاستبدال أو التجميع أو التحول أو إعادة بناء وتنظيم بعض أو كل أجزاء هذه الأشكال،أو تكوين شكل بطريقة مشابهة لشكل آخر قام بتكوينه من قبل،كما تتضمن أيضا مشكلات مرتبطة بتكوين تصورات هندسية للأنماط وتوسيعها حتي اللانهاية وتخيل الشكل الناتج .

وبذلك ينطلق البحث الحالي من اتجاهات عالمية ومحلية تري ضرورة تضمين بعض الرياضيات العصرية في المقررات الدراسية لأهميتها وقدرتها علي حل كثير من المشكلات الحقيقية،ولما لها من دلالة في عصر التكنولوجيا والمعلومات،بالإضافة إلي ضرورة استخدام الأنشطة في تدريس الرياضيات بل وضرورة الدمج بين الأنشطة الإلكترونية التفاعلية والأنشطة الغيرالالكترونية ، لما للأنشطة من أهمية في جعل العملية التعليمية محببة لدي المتعلمين،وهذ يجعل الرياضيات من المجالات الخصبة لتنمية الإبداع والتفكير،وتتيح المجال لإشراك الطلاب في المواقف التعليمية،وتجعل من المتعلم محور العملية التعليمية وتزيد من فاعليته،كما أن تحديات المستقبل تلقي علي عاتق التربية اكساب المتعلمين للمعارف والمهارات الضرورية لاستكمال دراستهم،وأيضا اكتساب وتنمية مهارات التفكير التخيلي لمساعدتهم في التكيف مع عالمهم الخارجي،والتنبؤ بالحلول الممكنه لكثير من المشكلات التي ستواجههم في المستقبل.

- **الإحساس بالمشكلة** :

من خلال العرض السابق يتضح اهمية نظرية الجراف Graph theory كنظرية عصرية ساعدت في تفسير وحل مشكلات واقعية عصرية وكذلك تطبيقاتها الواسعة في كافة أنظمة الحياة التكنولوجية والعلمية العصرية،أضافة إلي كونها أكثر حداثة وأكثر واقعية وأكثر إتاحة،وفي ضوء الدراسات السابقة التي نادت بأهمية تدريس الرياضيات العصرية بمراحل التعليم المختلفة وبمستويات مناسبة وتأكيدا علي أن الرياضيات مادة حية متجددة متطورة تتماشي ومتطلبات العصر،ولجعل عملية تعلمها عملية مشوقة تدفع مزيدا" من التلاميذ للأقبال علي دراستها بحب وتقدير وبرغبة صادقة مدي الحياة بقصد تنمية جيل من الرياضيين المبتكرين يسهموا في التطور الحضاري للقرن الحادي والعشرين.

وبذلك أصبح كل من التربويين والرياضيين والمعلمين والمتعلمين في حاجة ماسة إلي معرفة تلك الرياضيات العصرية وطبيعتها المختلفة من أجل الاستفادة بها وبقدراتها وبخصائصها وتفكيرها المميز علي تحرير العقل وجعله أكثر إبداعا وتطورا،وتجديد معلوماتهم ليكون تعلمها عملية ممتعة،وجذابة تثير إستقلالية تعلم الرياضيات لدي المتعلمين من خلال خصائصها وتفكيرها المميز،والأنشطة المستوحاه منها،وكذلك قدرة أنشطتها علي المزيد من الفهم للرياضيات وحبها وتقديرها،وتشجيع الأفراد علي التوسع في دراستها في مراحل دراسية عليا،وذلك إيمانا بضرورة مواكبة كل حديث يطرأ في ميدان التعلم.

وفي ضوء الدراسات السابقة التي نادت بأهمية تدريس الرياضيات العصرية بمراحل التعليم المختلفة وبمستويات مناسبة،بالإضافة إلي أن إدخال موضوعات جديدة يؤكد علي أن الرياضيات مادة حية متجددة متطورة تتماشي ومتطلبات العصر،كما إنها تؤدي إلي تنمية الإبداع والعبقرية الرياضية كما قامت الباحثة بزيارة عدد من المدارس وإجراء حوارات ومناقشات مع المعلمين والمعلمات والموجهين وأيضا مع بعض طلاب المرحلة الثانوية أثناء متابعة التربية العملية بالإضافة إلي الاطلاع علي كتب المدرسة في الرياضيات بالمرحلة الثانوية،وأيضا الإطلاع علي نتائج الامتحانات والتي لوحظ انخفاضها وقد وجدت الباحثة أن طلاب المرحلة الثانوية يعانون من ضعف في مستوي الرياضيات بالإضافة إلي عدم إقبالهم علي دراسة الرياضيات وعدم حبهم لها،فنجد أن الكثير من الطلبة عندما تتاح لهم فرصة اختيار مواد التخصص يبتعدون عن الرياضيات،وقد يرجع ذلك إلي العديد من الأسباب منها :

- مناهج الرياضيات علي درجة عالية من الشكلية والصرامة بالإضافة إلي أن تطبيقاتها بعيدة عن الواقع والحياة المعاصرة.
- أسلوب عرض المفاهيم والمشكلات الرياضية يميل أكثر إلي العمليات اللفظية والرمزية مما يشعر الطالب بأن الرياضيات مادة مجردة جافة.

- بعد المقرر عن التقدم الرياضي الذي يشهده العصر متمثلا في الرياضيات العصرية المتجددة.
- شعور الطلاب بعدم أهمية الرياضيات وعدم جدوي تطبيقاتها في مجالات الحياة المحيطة بهم،وعدم قدرة الطلاب علي ربط هذه المادة بالحياة العملية.
- وجود صعوبة لدي الطلاب متعلقة بكيفية نقل الرسومات الرياضية في كراستهم سواء كان الرسم علي السبورة أو في الكتاب المدرسي.
- قلة الأنشطة والتمارين التي تهتم بتنمية الإبداع والتفكير،بل بالإضافة إلي قلة تركيز المعلمين علي تقديم أنشطة حيث أن اهتمامهم منصب علي ما سيمتحن فيه الطلاب في نهاية العام.

وتري نظلة خضر أن تناقص أعداد الطلبة الدارسين للرياضيات في المرحلة الثانوية بصفة عامة وضعف مستوي الرياضيات لدي الطلاب بصفة خاصة يرجع إلي جفاف الرياضيات بالمقررات والكتب المدرسية بالمراحل المختلفة،ويرجع هذا الجفاف خاصة بالمرحلة الثانوية إلي الصرامة الرياضية والتخصصية والشكلية علي حساب المعني أو الفائدة التطبيقية أو دلالتها في الحياة العصرية. (نظلة خضر،٢٠٠٤، ١٧١)

وحيث أن منهج الرياضيات غير متجدد وتقليدي بينما هناك تجدد في الرياضيات كنسق معرفي ظهر فيه تعدد أنواع الرياضيات،لذلك نجد أن تطوير مناهج الرياضيات يعد أمرا ضروريا لإدخال المستحدثات العلمية والتكنولوجية الحديثة،والتعرف علي التقدم المذهل في توظيف الرياضيات في المجالات المعرفية والتطبيقية المختلفة،وإعداد جيل من الطلاب لديهم القدرة علي مواجهة الحياة في القرن الحادي والعشرين بمتطلباته وتحدياته المختلفة،ولتحبيب الطلاب في الرياضيات،وذلك بجانب الاستعانة بكل الأساليب التي تجعل تعلم الرياضيات عملية ممتعة مشوقة جذابة مهما كان فيها من تجريد وشكلية،بحيث تدفع مزيدا" من الطلاب من الجنسين للإقبال علي دراستها بحب وتقدير ورغبة صادقة مدي الحياة .

وقد قامت الباحثة بعمل استطلاع رأي لعدد من المعلمين حول مدي توظيف الأنشطة التفاعلية،وقد أشار معظم المعلمين والمعلمات إلي عدم وجود بل عدم معرفتهم بأنشطة الإلكترونية،كما أنهم لا يعرفون أي مواقع علي الانترنت تتضمن العديد من الأنشطة الإلكترونية التفاعلية التي يمكن توظيفها في أثناء تدريس الرياضيات بالصفوف الدراسية المختلفة،وإنما في الغالب يقومون بإعداد شرائح Power point من وقت لآخر،ويقوموا بعرضها علي الطلاب من خلال الكمبيوتر بالإضافة إلي أن الكتاب المدرسي لا يوفر أي إرشادات للمعلمين حول استخدام الأنشطة الإلكترونية المختلفة،أو حتي مواقع الانترنت التي يستطيع أن يوظفها المعلمون في تدريس الرياضيات.

ومن هنا يتضح الحاجة إلي إدخال عناصر رياضية جديدة بمحتوي منهج الرياضيات تؤكد علي حيوية مادة الرياضيات وحداثتها وتطبيقاتها في شتي مجالات الحياة وتبرز الدور الذي تسهم به الرياضيات في مواكبة العصر وتغيراته من جانب ومن الجانب الأخر تظهر العلاقة بين الرياضيات والطبيعة من حولنا،باستخدام أساليب ممتعه ومثيره للتفكير وذلك من خلال بعض الأنشطة والألعاب والألغاز والحيل الإلكترونية التفاعلية و الغيرالالكترونية بما توفره من إمكانيات كثيرة في الموقف التعليمي،حيث أن التلميذ إذا شعر بمتعة عقلية،وبحرية في إبداء الرأي والمناقشة والمشاركة أثناء العملية التعليمية يجعل تعلم الرياضيات عملية ممتعة مشوقة جذابة وبالتالي يؤدي ذلك إلي تنمية حب المتعلمين للرياضيات المتجددة وإثارة اهتماماتهم بها وزيادة دافعيتهم نحو الاستمرارية في دراستها والبحث والتفتيش عن مزيد من المعلومات المرتبطة بها،وهذا بدورة يعد نافذة تؤدي إلي تنمية حب الاستطلاع،وللاكتشاف والاختراع للبعض،وهذا يتفق مع ما ذكرته (نظلة حسن خضر ، ٢٠٠٨) " إن تنمية الحب للرياضيات مدخله تنمية الإحساس بالرياضيات وبجمالها وبعملها،وبذلك لا نقتصر علي تنمية التفكير من خلال الرياضيات كما نادي بها دى بونو وأتباعه ولكن تنمية التفكير والعواطف معها بجانب اكتشافها . وهذا بالتالي يولد الحب والإبداع في الرياضيات " .(نظلة حسن خضر ، ٢٠٠٨ ، ٤)

- **تحديد المشكلة** :

في ضوء ما سبق عرضه من مصادر الإحساس بمشكلة البحث والتعرف عليها يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيسي الآتي: ما البرنامج الإثرائي المقترح في نظرية الجراف وما فاعليته في تنمية بعض مهارات التفكير التخيلي لدي طلاب الصف الأول الثانوي؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الآتية:

- ما الأساسيات المتضمنه في نظرية الجراف والمناسبة لطلاب الصف الأول الثانوية؟
- ما الأنشطة والتطبيقات المتضمنة في نظرية الجراف والتي تساعد في تنمية بعض مهارات الفكير التخيلي لدي طلاب الصف الأول الثانوي؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية تحصيل بعض أساسيات نظرية الجراف لدي طلاب الصف الأول الثانوية ؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية بعض مهارات التفكير التخيلي لدي طلاب الصف الأول الثانوية ؟
- ما مدي الاختلاف بين المجموعات التجريبية الثلاث (الأولي،الثانية،الثالثة) في تحصيل أساسيات نظرية الجراف ؟
- ما مدي الاختلاف بين المجموعات التجريبية الثلاث (الأولي،الثانية،الثالثة) في بعض مهارات التفكير التخيلي ؟

- **فروض البحث** :

للإجابة عن أسئلة البحث السابقة تم وضع الفروض التالية :

- لا توجد فاعلية للبرنامج المقترح في تنمية تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في أساسيات نظرية الجراف.
- لا توجد فاعلية للبرنامج المقترح في تنمية بعض مهارات التفكير التخيلي لدي طلاب الصف الأول الثانوي .
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية (الأولي،الثانية،الثالثة) في الأختبار التحصيلي البعدي لأساسيات نظرية الجراف.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية (الأولي،الثانية،الثالثة) في مقياس التفكير التخيلي البعدي.

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلي بناء برنامج في نظرية الجراف وتدريسه بالإستعانة بأنشطة إثرائية (إلكترونية تفاعلية –غير إلكترونية) وقياس فاعليتها في تنمية التفكير التخيلي لدي طلاب الصف الأول الثانوي،وذلك من خلال :

- تحديد أساسيات نظرية الجراف المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي .
- إعداد برنامج في نظرية الجراف وتدريسه بالإستعانة بأنشطة (إلكترونية تفاعلية،الغير إلكترونية)،بالإضافة إلي أنه يمكن تضمينها في مقررات الرياضيات في المرحلة الثانوية.
- التعرف علي فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التفكير التخيلي لدي طلاب الصف الأول الثانوي .

- **أهمية البحث** :

تظهر أهمية هذا البحث من خلال ما يلي :

- تعريف المعلمين بنظرية الجراف لزيادة وعيهم بنمو الرياضيات ودورها في تفسير بعض الظواهر الحياتية،وما لها من تطبيقات هامة في كافة الميادين.
- تشجيع مخططي المناهج إلي إمكانية تطوير مناهج الرياضيات المدرسية بتضمينها موضوعات جديدة مثل نظرية الجراف.
- توجيه نظر مخططي مناهج الرياضيات إلي ضرورة الاهتمام بالأنشطة الإلكترونية والغير الإلكترونية،وإبراز أهميتهما،وأهمية توظيف بعض مواقع الانترنت المفيدة،والتي يمكن دمجها عبر محتوي المنهج،وذلك لكي يتم مواكبة التطورات العالمية من جهة.
- توسيع اهتمامات الدارسين بالرياضيات المتجددة من خلال البرنامج القائمة علي نظرية الجراف .
- فتح المجال أمام الباحثين (في مجال تدريس الرياضيات) لدراسة وبحث موضوعات ترتبط بمتغيرات الدراسة الحالية.

- **حدود البحث** :

يقتصر هذا البحث علي :

- مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي من مدرستي الأستقلال بنين وثورة الأحرار بنات التابعين لإدارة الجيزة التعليمية .
- بعض الأساسيات المتضمنة في نظرية الجراف والمناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.
- بعض الأنشطة الإلكترونية التفاعلية وغير إلكترونية والتطبيقات المتضمنه في نظرية الجراف والتي تساعد علي فهم أساسياتها.

- **منهج البحث** :

استخدمت الباحثة منهج البحث التجريبي مع تصميم ثلاث مجموعات تجريبية (حيث أن الطلاب لم يسبق لهم دراسة محتوي البرنامج من قبل) من خلال (التطبيق القبلي والتطبيق البعدي)،وذلك لبحث فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التفكير التخيلي لدي طلاب الصف الأول الثانوي،وذلك بتطبيق أدوات البحث علي الثلاث مجموعات التجريبة قبليا وتطبيق البرنامج المقترح كما يلي المجموعة التجريبية الأولي تدرس البرنامج وفقا لدليل المعلم،ووفقا للأنشطة الإلكترونية التفاعلية عبر الانترنت والأنشطة غيرالإلكترونية،أما المجموعة التجريبية الثانية تدرس البرنامج وفقا لدليل المعلم والأنشطة الغير إلكترونية،ولكن بدون التدريب علي الأنشطة الالكترونية التفاعلية عبر الانترنت،أما المجموعةالتجريبية الثالثة تدرس البرنامج وفقا لدليل المعلم والأنشطة الإلكترونية التفاعلية ولكن بدون التدريب علي الأنشطة غير الإلكترونية،ثم تطبيق أدوات البحث علي الثلاث مجموعات بعديا.

- **مصطلحات البحث** :

- **نظرية الجراف** Graph Theory :

الجراف Graph هو رسم بياني ذات طابع هندسي يتكون من مجموعة غير خالية V من العناصر تسمي رءوس الجراف Vertices مع عائلة E من أزواج غير مرتبة من رءوس الجراف يطلق علي كل عنصر من عناصرها حرف Edge.

اما نظرية الجراف فهي نظام رياضي عصري له لغته الخاصة الذي يعتمد فيها علي رسوم (تمثيلات) كنماذج للعلاقات في مجالات عصرية متعددة،فلها ارتباطات واسعة بالطبيعة ومعظم المجالات المعرفية والرياضية والإنسانية،حيث إنها اسهمت في حل مشكلات ظلت لسنوات محل بحث الرياضيين وبحلها ساعدت في تطور مجالات عصرية متعددة،ولها خصائص ذاتية تثير الابتكار،ومفاهيم وأفكار أساسية كالجراف الموجه،الجراف الثلاثي،تشاكل الجراف،جراف أويلر،جراف هاميلتون،الجراف المستوي.

- **الأنشطة الإلكترونية التفاعلية** :

يمكن تعريف الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في إطار البحث الحالي بأنها: مجموعة من التمثيلات المرئية الإلكترونية التي تسمح بتفاعل المحتوي مع

المستخدم (المتعلم) كما أنها توفر تغذية راجعة للمتعلم بصحة استجابته أو خطأها،وهي تمتلك صور ورسوم تفاعلية تتسم بعناصر الحركة واللون ولكنها تظهر للمتلقي في شكل ثابت أولا ومن ثم يمكن أن يقوم هو بشكل مباشر بتحريكها بطريقة بسيطة وسهلة وفق أغراضه التعليمية،والحركة التي يقوم بها المتلقي تتسبب في إنتاج مواد ومعلومات تدفع المتعلم نحو الاقتراب من الهدف،ويمكن أن يقوم بهذا العمل أي عدد من المرات للوصول إلي الأساس الرياضي المطلوب،وهي مرتبطة بموضوع البحث نظرية الجراف،ومصممة بلغة الجافا (Java Script) لما لها من إمكانيات كبيرة في هذا المجال،كما أنها متاحة بصفة مجانية عبر الأنترنت.

- **الأنشطة غير إلالكترونية** :

يمكن تعريف الأنشطة الغير إلكترونية في إطار البحث الحالي بأنها:هي كل ما يشترك فيه المتعلم من أعمال باستخدام المواد اليدوية (رسم،تلوين،تصنيف،ربط بالعالم المحيط،أنشطة التجزئ والتكوين.....) تعود عليه بمزيد من الخبرات التي تدعم تعلمه وتدفعه نحو الأقتراب من الهدف،وهي مرتبطة بموضوع البحث نظرية الجراف.

- **التفكير التخيلي** :

التفكير التخيلي هو العملية العقلية التي تحدث خلالها عمليات تركيب ودمج بين مكونات الذاكرة وبين الصور العقلية التي تشكلت من قبل من خلال الخبرات الماضية وتكون نواتج ذلك كله أشكالا" جديدة. (عصام الطيب، ٢٠٠٦، ٢٥٢)التفكير التخيلي في هذا البحث بإنه نشاط عقلي يعمل علي تجميع الصور الذهنية العقلية الناتجة من معطيات الموقف التعليمي والخاصة بالمدركات الحسية التي يمر بها مع الخبرة السابقة المرتبطة بهذه الصورة وإجراء تجارب ذهنية لهذه الصور وإعادة تشكيلها بطريقة مبتكرة،ويتم الاستدلال عليه من خلال السلوك الظاهر الذي يتخذ أشكالا مختلفة لدي الطالب.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

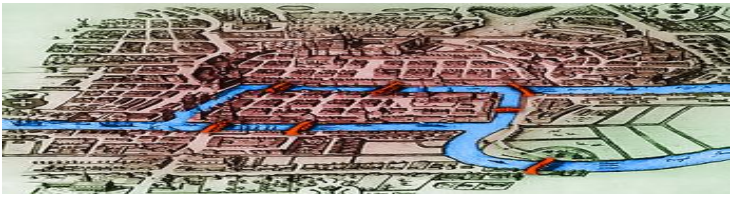
سوف تتناول الباحثة في هذا الجزء الإطار النظري لموضوع البحث،من خلال استعراض نظرية الجراف وأهميتها،وكذلك الأنشطة الإلكترونية التفاعلية وغير الإلكترونية،ومفهوم التفكير التخيلي وأنماطه ومهاراته وأساليب تنميته،والدراسات السابقة المرتبطة بعناصر البحث،وسوف يتم عرض كل منها بالتفصيل فيما يلي :

- **أولا** : **نظرية الجراف وأهميتها** :

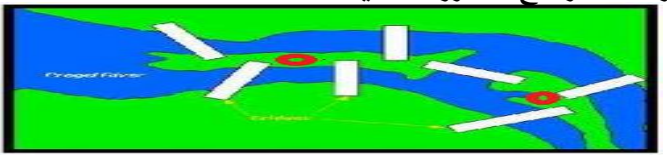
تبحث نظرية الجراف في وصف خصائص الأشكال،وتهتم بالتحقق من الخصائص الرياضية لبعض الأشكال والظواهر الطبيعية ومحاولة تفسيرها،ولذلك فإن نظرية الجراف تربط المتعلم بالعالم المحيط به،كما أن دراسة الأشكال من الجانب الرياضي يسهم في إ ثراء تفكير المتعلمين .

كما تختلف طبيعة نظرية الجراف عن طبيعة كل من الرياضيات الشكلية،والمنطقية،والحدسية،والعملية،والتطبيقية،فهي ذات طبيعة نصف عملية أي أنها ليست صارمة شكلية كليا وكذلك ليست عملية كليا،وهي تصل إلي قوانينها وخصائصها ببلورة وامتداد أفكار الرياضيين السابقين ثم تفسيرها وتوضيحها بإمكانيات الكمبيوتر،لتتيح بها تطبيقات في معظم الفنون والتكنولوجيا والعلوم العصرية،وليس بالأنظمة الشكلية المجردة.

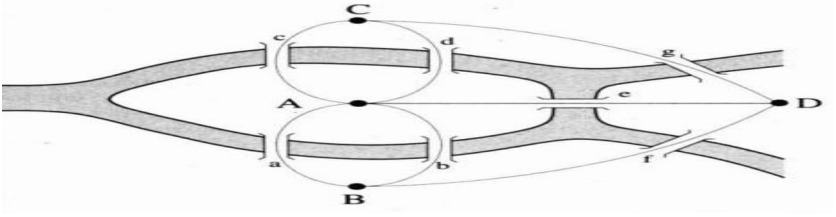
نظرية الجراف وليدة رياضيات حديثة لرياضيين مبدعين،بالأضافة لجذورها في رياضيات العصور المختلفة وتحدي العلماء عبر القرون فمثلا : ما مهد إليه عالم الرياضيات أويلر Leanhard Eular عام ١٧٣٦م من خلال الورقة التي قدمها لحل مسألة جسر كونيجسبرك Konigsberg bridge problem حيث كانت خارطة المدينة كما هي مبينة بالشكل :

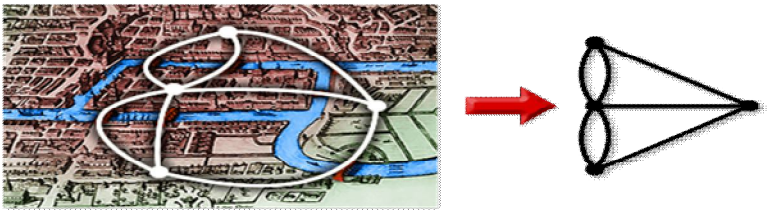


فعندما زار هذا العالم مدينة Konigsberg في ألمانيا هذه المدينة يخترقها نهر عليه جزيرتين صغيرتين ترتبط هاتان الجزيرتان ببعضهما البعض عن طريق سبعة جسور كما توضح الصورة التالية :



أراد هذا العالم التجول في أرجاء هذه المدينة بكاملها بدون المرور علي جسر أكثر من مرة لدراسة إمكانية ذلك قام العالم برسم خريطة توضيحية بسيطة للمدينة مثل فيها الجهات التي يريد التنقل فيما بينها كنقاط أو أطراف ثم مثل فيها كل جسر كوصلة أو حافة تربط بين هذه الأطراف كما هي موجودة في أرض الواقع:



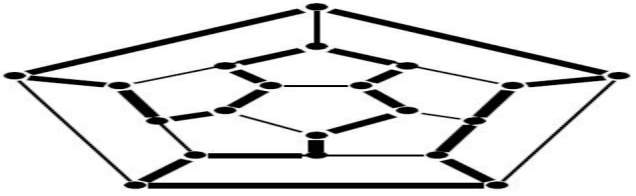


وبذلك تصبح المسألة بالصيغة الآتية : هل توجد انتقالات تحوي كل أحرف الجراف في الشكل السابق؟ ولكن تم التوصل أن هذه المشكلة مستحيلة الحل حيث أنه لا يمكن المشي في أرجاء المدينة دون العبور علي أحد الجسور أكثر من مرة .وعرفت هذه المشكلة باسم جسور مشكلة مدينة Konigsberg ومؤخرا أصبحت معروفة باسم العالم أويلر (مشكلة أويلر)حيث أن جراف أويلر هو الجراف الذي يمكن الإنتقال من رأس إلي آخري من خلال العبور علي كل الأحرف،ولكن مرة واحدة علي كل حرف .

وآثار هذا اللغز وما قدمه أويلر العلماء في التوصل إلي مفاهيم وأساسيات ونظريات حولها،بعضها اتضح خطأه وبعضها تم تصحيحه،وكل قد اسهم في تطور نظرية الجراف.

وبذلك يكون هذا العالم السبب بعد إرادة الله سبحانه وتعالي في إختراع نظرية سماها Graph theory في أوائل القرن الثامن عشرة حوالي عام ١٧٣٧م حيث أنه تم أخترع هذه النظرية لإيجاد حل لهذه المشكلة .

وفي عام ١٨٥٩م وضح هاميلتون Hamilton أنه تم إيجاد المسار الذي سوف يمكننا من الذهاب من خلال كل نقطة أو طرف (الجهات التي يريد التنقل فيما بينها)مرة واحدة فقط،وبشرط أن تكون النقطة التي تم البدأ منها هي النقطة التي تم الإنتهاء عندها وسمي هذا الجراف بجراف هاميلتون



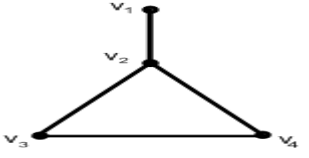
ولكن لم ينظر إلي نظرية الجراف في ذلك الوقت بل ظلت سنوات بعدها حتي بدأت تنمو كفرع من فروع الرياضيات تربطه بالعديد من المجالات وتطورت في النصف الثاني من القرن التاسع عشر بواسطة كل من Kempe,Tait,Hamilton,Heawood ،وقد شهدت ثورة كبيرة علي يد (Wikipedia,2011) . Erdos,Tutte ,Kuratowski,Whitney

نظرية الجراف لها أرتباطات بموضوعات رياضية عدة كالأحتمالات،والمصفوفات،والتوبولوجي،ونظرية المجموعات،ففي الواقع نجد أن طلاب التعليم الثانوي والطلاب المعلمين يستخدمون أشكال الجراف كروابط في توضيح الاحتمالات والمصفوفات دون معرفة الأساس الرياضي لها في نظرية الجراف.وكمثال علي روابط نظرية الجراف بنظرية الاحتمالات نجد أحد أنواع الجراف وهو الشجرة Tree حيث تساعد في تحديد النواتج الممكنه،فعند إلقاء قطعة معدنية مرتين ومحاولة حساب احتمال ظهور كتابة (أو ظهور ملك) في كل مرة؟ نجد جراف الشجرة يساعد في الوصول للحل كما هو موضح بالشكل التالي :

وكمثال علي روابط نظرية الجراف والمصفوفات فإذا اعتبرنا G جراف رءوسه V

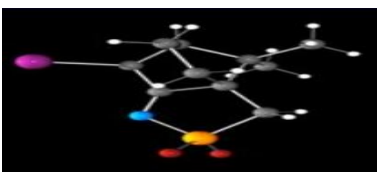
$$V_1 , V_2 \cdots\cdots\cdots\cdots$$

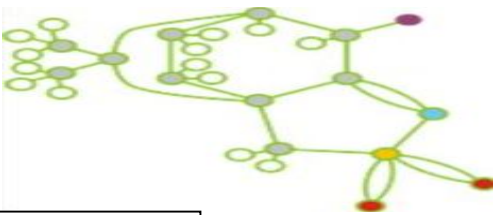
فإن adjacency matrix (مدور المصفوفة) هي مصفوفة A(G) = [aij] بحيث a=1 إذا كان Vi ، Vj متجاورين وتساوي صفر في حال عدم تجاور الرأسين كما بالشكل التالي :



$$\begin{pmatrix} 0 & 1 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & 1 & 1 \\ 0 & 1 & 0 & 1 \\ 0 & 1 & 1 & 0 \end{pmatrix}$$

كما ترتبط نظرية الجراف بالمنطق الفازي،فمن خلال الشبكات العصبية neural network التي تنمذج معالجة المعلومات لمخ الإنسان،فالشبكة العصبية تتكون من شبكة واحدة أو عدة طبقات لرءوس ووصلات (أحرف) تستخدم في تناظر الأنماط،والتصنيف ومشكلات غير عددية أخري. (نظلة خضر،٢٠٠٧، ٦)ولنظرية

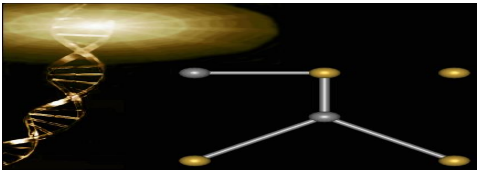




ذرة الهيدروجين

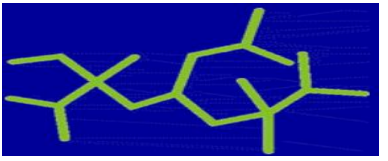
الجراف العديد من التطبيقات في مجالات متنوعة كالكيمياء حيث تستخدم أشكال الجراف في دراسة الجزيئات فيمكن رسم النموذج الطبيعي للجزئ حيث الرءوس تمثل الذرات والأحرف تمثل الوصلات bonds . (Vetrivel,S & other ,2010)

كما أنها لها تطبيقات هامة في الكيمياء الحيوية (الجينيوم)،وتطبيقات جديدة لتسلسل الحمض النووي،وعلم الأحياء حيث إنها تفيد في تعقب انتشار الأمراض والطفيليات،والهندسة الكهربائية (شبكات الاتصال ونظرية الترميز). (Shariefuddin Pirzada & Ashay Dharwadker,2007)

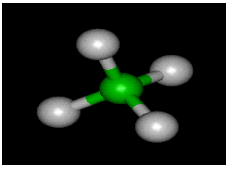


The DNA double helix and SNP assembly problem

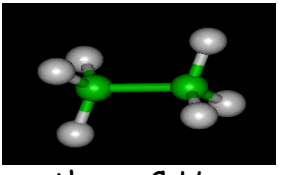
وجراف الشجرة يستخدم في التمثيل البياني للمركبات غير الحلقية مثل الألكانات alkanes



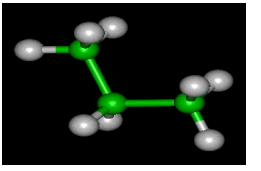
حيث أن : Alkanes: CnHm وسوف نجد أن v = n + m وأيضا e = (4n + m)/2 **(Vladimir Stilinović ,Franka M. Brückler,2013)**



methane CH_4



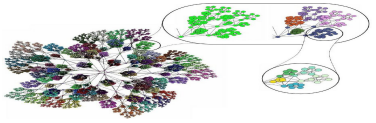
ethane C_2H_6

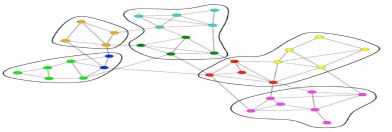


propane C_3H_8

وفي علم النفس الاجتماعي حيث العلاقات بين البشر من خلال تمثيل العديد من المواقف والمشكلات بواسطة الجراف حيث تمثل الرءوس العلاقات الجزئية بالمجموعات وتمثل الأحرف العلاقات بين المجموعات سوء ايجابية أو سلبية . (١)❖

وتستخدم نظرية الجراف في الشبكات Network في الكشف عن التسلسل الهرمي للأساسيات(Paul Van Dooren,2009)

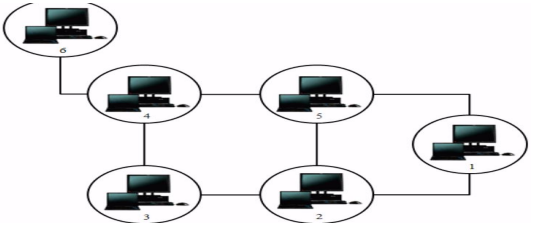




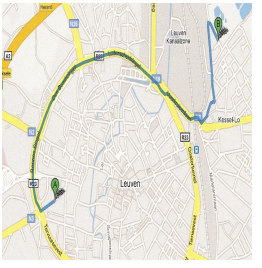
لذلك لنظرية الجراف تطبيقات عديدة ومهمة في علوم الكمبيوتر،فغالبا ما تتصل أجهزة الكمبيوتر ببعضها البعض مما يمكننا من تبادل المعلومات أما في حال تجمع من أجهزة الكمبيوتر فكيف تكون الإجابة علي التساؤل التالي "كيف يمكن أرسال رسالة من كمبيوتر إلي آخر بأقل اجهزة وسيطة؟ وهو ما يمكننا توضيحه بالجراف بتمثيل أجهزة الكمبيوتر من خلال مجموعة من الرءوس برموز والأحرف تعبر عن الاتصال بين الأجهزة وبعضها.

الأنترنت واحدة من أكبر الشبكات في الحياة ومن تطبيقات نظرية الجراف في الويب Web توضيح وثيقة الويب من خلال الجراف حيث الأحرف يتم ترميزها بالعناوين titles، الوصلات links، والموضوعات texts، لذلك فهي تستخدم في تصنيف وترتيب الأرتباطات التشعبية.(Vetrivel,S & other ,2010)

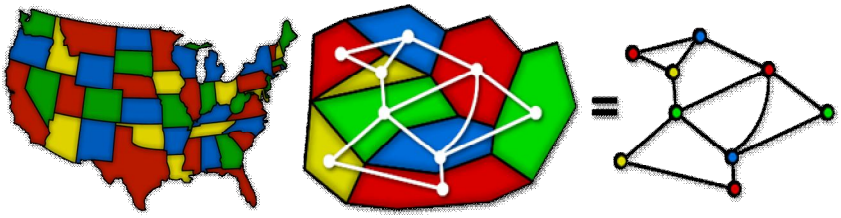
ولها أهمية كبيرة في الشبكات الإجتماعية مثل الفيسبوك والتويتر Facebook and Twitter،كما إنها يمكن مساعدة مطوري الويب في تحسين أداء مواقع الشبكات الاجتماعية، وأنها يمكن أن تساعدنا على فهم أفضل للفيسبوك.



وعلي أساس نظرية الجراف نتمكن باستخدام GPS من تحديد أقصر الطرق في الوصول إلي مكان ما،كما أنها تستخدم في تنظيم وترتيب شبكات الكهرباء . (Vladimir Stilinović ,Franka M. Brückler,2013)



أضافة إلي إمكانية الاستفادة من نظرية الجراف في الترفيه وخلق جو من التنافس من خلال بعض الألعاب والألغاز الخاصة بها كلعبة "جولة الفارس The Knights tour" حيث من خلال حركة الفارس حسب قواعد الشطرنج أفقا ورأسيا فهل من الممكن للفارس أن يتجول زائر كل المربعات مرة واحدة رجوعا للمربع الابتدائي كما إنها تستخدم في حل الكثير من المشكلات منها ما هي أقل عدد من الألوان نحتاجة لتلوين خريطة ما بها عدد من الدول بحيث لاتكون هناك دولتين متجاورتين لهما نفس اللون ؟ ويمكن ترجمة هذه المشكلة في نظرية الجراف بأن يتم تمثيل كل بلد (أو دولة) برأس ويتم توصيل كل رأس بالرءوس المجاورة،وتصبح المشكلة هي ما أقل عدد من الألوان اللأزمة لتلوين رءوس الجراف بحيث لا يكون هناك رئسان متجاورتان لهما نفس اللون؟



أربعة الوان من خارطة الدول للولايات المتحدة

ومما سبق يرتبط كل شيء في عالمنا ؛ترتبط المدن عن طريق السكك الحديدية والشوارع وشبكات الطيران،وترتبط صفحات على شبكة الانترنت من قبل الارتباطات التشعبية،وترتبط مختلف مكونات الدائرة الكهربائية،وشبكات الكمبيوتر،وبالإضافة إلي مسارات تفشي الأمراض تشكيل شبكة،العلماء والمهندسين وغيرهم كثيرين يرغبون في تحليل وفهم وتحسين هذه الشبكات،ويمكن أن يتم ذلك باستخدام نظرية الرسم البياني.

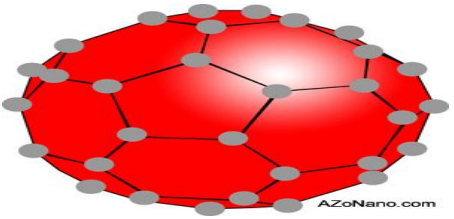
❖ يشير الرقم بين القوسين إلي (رقم المرجع فقط) كونه موقعا للانترنت وتطبيق نظرية الرسم البياني في شبكات الطرق في محاولة لإيجاد وسيلة للحد من الازدحام المروري هي فكرة في حال نجاحها يمكن أن تحل الكثير من المشكلات ومنها تجنب حوادث السيارات في المقام الأول،كما أنها تستخدم بالفعل في شبكات الطيران فشركات الطيران تريد الأتصال بمدن لا تعد ولا تحصي،كما أن مراقبي الحركة الجوية تحتاج التأكد من أن كل طائرة موجودة في المكان المناسب في الوقت المناسب وهذا سيكون من المستحيل تقريبا دون أجهزة الكمبيوتر ونظرية الجراف

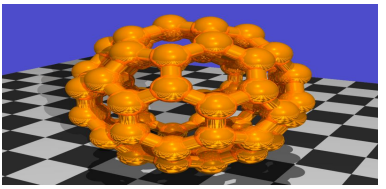
- **بعض النماذج المشهورة لنظرية الجراف** :

مع توسع نظرية الجراف وتوغلها في نمذجة العلاقات في مختلف المجالات،ظهر العديد من النماذج لنظرية الجراف منها ما يلي :

كرة باكي بول Bucky Ball (نظلة حسن خصر،٢٠١٢) (أيمن حسن،٢٠١٠، ٢٠)، (Wikipedia,2011)في عام ١٩٨٥م أكتشف كل من ريتشارد سمالي Smalley ، وهارولد كروتو Kroto ،وروبرت كارل Curl الصورة الثالثة للكربون النقي وأطلقوا عليها اسم فلورانس Fullerenes

وعرفت أيضا الصورة الثالثة للكربون باسم باكي بول Bucky Ball نسبة للعالم باك منستر فولر Buck Minster Fuller،وهي تتكون من ٦٠ ذرة كربون ذات تركيب هندسي فريد ومستقر يشبه كرة القدم المجوفة، حيث يوجد علي سطحها مضلعات خماسية وسداسية الشكل.





وفي عام ١٩٩١م تمكن الكيميائيون لأول مرة من التقاط صورة لجزئ كرة باكي بواسطة الأشعة السينية وبمساعدة الكمبيوتر،منح العلماء الثلاثة جائزة نوبل في الكمياء عام ١٩٩٦م .عرفت باكي بول BuckyBall بقدرتها علي إمتصاص الضوء،وفي عام ١٩٩٩م تم إجراء بحث بجامعة كاليفورنيا بتعديل البناء الإلكتروني لجزيئات الـ باكي بول BuckyBall بمساعدة الرياضيين،وأصبحت الـ باكي بول BuckyBall لها القدرة علي إشعاع (بعث) الضوء (ضوء أخضر،برتقالي،أصفر)،وأصبح لها استخدامات عديدة في شتي مجالات الحياة.

ومنذ اكتشافها وهي بؤرة الاهتمام في الأوساط العلمية فنجد جائزة نوبل في الفيزياء والكمياء لعام ٢٠١٠م تذهب إلي علماء عملوا أيضا علي المادة الكربونية،وتتعدد استخداماتها حيث يمكن استخدامها في صناعة بطاريات بالغة القوة ووقود جبارا للصواريخ ومركبات الفضاء وفي الرقاقات المتطورة للكمبيوتر ، كما إنها موصلا فائقا للتيار الكهربائي يمر خلاله بدون أي مقاومه أو فقد للطاقة،ومهمة في بعض الأغراض الصناعية حيث أنها شديدة الصلابة وإذا ذاد الضغط عليها بسرعة هائلة فإنها تتحول إلي الماس،وفي تشخيص بعض الأمراض ،وعلاج الأمراض السلطانية،وصنع بعض أنواع العقاقير،ولها العديد من الأستخداملت الآخري.

- **نموذج** Platonic graphs :

وأحد النماذج الآخري المشهورة للجراف معروفة باسم Platonic graphs وهي رسوم منتظمة تتكون من رءوس وحواف للأجسام المنتظمة التالية الهرم الثلاثي Tetrahedron،المكعب ثماني السطح Octahedron ، ذو الأثني عشر Dodecahedron، و ذو العشرون سطحا Icosahedron . (Wikipedia ,2011)

ومما سبق ولما لنظرية الجراف من تطبيقات عصرية في مجالات متنوعة كالكمياء وعلم الأحياء وعلم النفس الاجتماعي وعلوم الكمبيوتر والويب،بالإضافة إلي روابطها بالطبيعة والفن والرياضيات وهذا ما جعل العديد يدعوا إلي ضرورة تقديم نظرية الجراف في مناهج الرياضيات في مختلف المراحل الدراسية .فدعا مجلس معلمي الرياضيات بالولايات المتحدة (NCTM) إلي أن يعتبر نظرية الجراف كأحد أفرع الرياضيات المنفصلة من الموضوعات التي يتم العمل علي تقديمها في الرياضيات المدرسية. (NCTM,2000)

وهناك بعض الدراسات التي اهتمت بنظرية الجراف منها دراسة(ORIT 2005) HAZZAN, IRIT HADAR قدمت قرص في نظرية الجراف للطلاب الجامعيين بالإستعانة بتطبيقات جافا المتميزة،لما لهذه النظرية من تطبيقات هامة في علوم الكمبيوتر،وأكدت علي فاعلية هذا القرص في تنمية فهم الطلاب لأساسيات هذه النظرية،ودراسة (منال سطوحي،١٩٩٦) التي اهتمت بتطوير مادة الجبر في المرحلة الثانوية فقدمت نظرية هاميلتون ونظرية أويلر كمبادئ بسيطة لنظرية الجراف،وعلي حد علم الباحثة أنه لاتوجد دراسات عربية أخري تناولت أساسيات نظرية الجراف بطريقة أكثر عمقا،ووضحت التطبيقات الكثيرة والمتنوعة لهذه النظرية وهذا هو الأختلاف بين هذه الدراسة وهذا البحث،كما أنه تم تقديم مجموعة متنوعة من الأنشطة (الإلكترونية التفاعلية،واليدوية العملية) في نظرية الجراف،بالإضافة إلي إدخالها كمحتوي جديد يمكن من خلاله تنمية مهارات التفكير التخيلي.ونظرا لقلة البحوث والدراسات المتعلقة بنظرية الجراف،بدأ الإتجاة إلي إجراء العديد من الدراسات التي تتجه إلي دمج نظرية الجراف في البرامج التعليمية في المراحل التعليمية المختلفة منها دراسة دكتوراه لم تناقش بعد للباحثة هبه محمد محمود عبد العال مدرس مساعد بكلية التربية جامعة عين شمس.

- **الأنشطة الإثرائية في تعليم وتعلم الرياضيات** :

تحتل الأنشطة بصفة عامة مكانة متميزة فى الفكر التربوى المعاصر لما لها من أثر فعال فى عملية التربية فهى تستهدف إثراء التدريس و إضفاء البعد الواقعى و الوظيفى على المادة الدراسية ، بالإضافة إلى تزويد الطلاب فى المراحل المختلفة بنوع جديد من الخبرات التعليمية تختلف عن المعتاد تقديمها .

فالأنشطة تعد جزءا مهما من منهج المدرسة الحديثة،و هى ليست مادة دراسية منفصلة عن المواد الدراسية الأخرى بل إنها تتخلل كل المواد الدراسية و هى جزء مهم من المنهج لتحقيق التنشئة و التربية المتكاملة المتوازنة ، حيث إن لها مضمون و خطة يسير فيها بالإضافة إلي ضرورة قياس مدى تحقق الهدف منها (فوزية محمود،٢٠٠٥ ، ٢٢٩)

ويؤكد فايز مينا على صعوبة فصل الأنشطة عن العملية التعليمية فهى تتوحد معها حيث تؤدى وظيفة محورية بالنسبة لمحتوى التعليم و طرقه (فايز مينا ، ٢٠٠٣ ، ١٤٠)

ولذلك يوصى الرياضيون التربويون بضرورة استخدام الأنشطة فى تدريس الرياضيات نظرا لطبيعتها التركيبية و بنيتها الاستدلالية وإمكانية إثراء مناهجها و طرق تدريسها بعديد من المواقف المحفزة للتعلم لجعل العملية التعليمية محببةللطلاب ولتثرى عقل المتعلم وتنمى قدراته وتشبع فهمه وحب استطلاعه،وشحذ همة المتعلم باستثارة دوافعه واستمرارية هذا التعلم .

- **مفهوم الأنشطة الإثرائية** :

إن النشاط الإثرائى هو نوع من الأنشطة التى تستثير فاعلية الطلاب و إيجابياتهم ، من خلال ما تتيحه لهم خبرات جديدة غير تقليدية تتسم بالمرونة و العمق و الاتساع و تتطلب منهم المشاركة و الفعالية و الإيجابية أثناء الحصة الدراسية . (رضا مسعد السعيد ، ٢٠٠٨ ، ١٧)ويرى حسن شحاته و آخرون أن الأنشطة الإثرائية هى "مجموعة من الإجراءات و الأنشطة ذات الطبيعة الأكاديمية التى صممت لزيادة عمق و اتساع خبرات التلاميذ المتفوقين ، و قد تشمل تقنيات خاصة ، دراسة مستقلة فردية أو مجموعة عمل صغيرة" . (حسن شحاته و اخرون ٢٠٠٣ ، ٦٣)

كما تعرف بأنها" كل نشاط يقوم به المدرس أو التلاميذ أو كلاهما سواء كان هذا النشاط داخل المدرسة أو خارجها طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة و بتوجيه منها"(ماجدة حبشى ،٢٠٠٦ ، ١٢) وباستعراض التعريفات السابقة فإن الباحثة تختلف مع تعريف حسن شحاته فى توجيه الأنشطة للطلاب المتفوقين دون ذكر باقى المستويات،فعلينا عند تقديم الأنشطة مراعاةالفروق فى مستويات الطلاب ، كما تتفق الباحثة مع ميسكينى فى أن دورالطلاب ليس الاستماع للمعلم و حفظ المعلومات للامتحان و عليه لابد من تطوير الأنشطة الإثرائية فى الرياضيات لتصبح أنشطة إبتكارية غيرتقليدية لها طبيعة أكاديمية شيقة تستثير فى الطلاب الرغبة فى دراسة الرياضيات من ناحية و حبها و الإبداع فيها من ناحية أخرى .

ويقصد بالأنشطة فى البحث الحالي " مجموعة من الأنشطة المخطط لها والمستوحاه من نظرية الجراف يقوم بها طلاب المرحلة الثانوية بشكل تفاعلي ويمكن أن تتم بشكل فردي أو جماعي باستخدام المواد اليدوية أو التكنولوجيا الحديثة بغرض تحقيق الأهداف المحددة للبرنامج المقترح

- **أهمية الأنشطة الإثرائية** :

تلعب الانشطة دورا" رئيسيا" في زيادة فهم الطلاب للمحتوي الدراسي،ومن ثم زيادة تقديرهم للمادة العلمية المقدمة،وكذلك إستمتاعهم بالمادة الدرسية ،وتسمح لهم بزيادة قدراتهم علي البحث المفتوح في الرياضيات العصرية،وقد أكدت كل من (نظلة حسن ، ٢٠٠٥ ، ١٤) (رضا مسعد ، ٢٠٠٨ ، ٢٤) إن أهمية الأنشطة ترجع إلي :

- تنقل المتعلم من حالة الانفعال إلى حالة التفاعل والإيجابية أثناء الحصة الدراسية .
- تحقق تأثيرات إيجابية كبيرة على نواتج التعلم المرغوب فيها ، قد تفشل الطريقة التقليدية فى التدريس فى تحقيقها فى أغلب الأحيان .
- تعالج مشكلة الأعداد الكبيرة فى حجرات الدراسة .
- توفر بيئة تعليمية غنية و متنوعة تسمح لهم بالحوار .
- تستخدم لتوسيع المجال المعرفي لدي الطلاب و توسيع الكفاءات و المهارات الأساسية .
- دعم المقررات الدراسية بموضوعات إضافية و دعم عمل الطلاب داخل و خارج المدرسة.
- تعزز التحصيل الدراسي .
- نمو استقلالية المتعلم .
- تنمية عادات و مهارات متصلة بالتطبيق الحسابي .
- تكسب التلاميذالعديد من المهارات مثل التفكير و الإبداع و الاكتشاف و حل المشكلات .
- تعرف الطالب بالأفكار المتعددة فى جميع نواحى الحياة .
- تسهم فى زيادة استمتاع الطلاب بالحياة المدرسية و تقليل الملل الذى يعانى منه البعض منهم في الحيا المدرسية العادية
- تعزيز الشعور بقيمة الذات .
- تسهم فى توازن المناهج الدراسية .

و مما سبق تتضح اهمية الانشطة كجزء من حياة الطالب،فهى جزء من المنهج الذى يرمي لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للطالب،كما أنها تعد أساس عمل المدرسة الحديثة التى ترى أن التعلم يتم بشكل أفضل،كلما كان الطالب أكثر إيجابية،يعيش الخبرات ويلمس نتائجها بنفسه مما يعطيه الفرصة لتقديم إبداعاته الخاصة و تنمية مهاراته المختلفة : كحب التعلم والأطلاع والبحث والتفكير والإبداع .

- **أهداف الأنشطة الإثرائية** :

للأنشطة أهداف عدة تحققها لكل عناصر الموقف التعليمي ، و يلاحظ أن الأهداف التى تسعي إلى تحقيقها هى نفس الأهداف العامة للتربية التى تسعي مناهج الرياضيات بصفة خاصة لتحقيقها ومنها :

(وليم عبيد ، ٢٠٠٤ ، ٢٨٦) ، (محمد قنديل و رضا مسعد ، ٢٠٠٣ ، ٣٠٤) (محمد المفتى و اخرون ، ٢٠٠٤ ، ١٣٤).

- تنمية مجموعة من المهارات فى مجالات لدي المتعلمون تناسب مرحلة نموهم.
- تنمية القدرة على التفكير عن طريق الأنشطة التى يقوم بها المتعلمين لحل مشكلات مرتبطة بحياتهم.
- اكتساب مجموعة من العادات و الاتجاهات الإيجابية.

- تنمية القدرة على العمل الجماعي و العمل التعاوني.
- التخفيف من تجريد وجفاف الرياضيات.
- استثارة الفضول الفكري و الطموح الرياضي لدى الطلاب.
- تلبية الحاجات الأجتماعية و النفسية للطلاب و التخلص من المشاكل كالقلق و الانطواء.
- تعميق فهم الطلاب للموضوعات الرياضية المختلفة.
- زيادة الدور الإيجابي للطفل داخل و خارج الفصل وتعلم التخطيط و العمل فى الفريق.
- الربط بين النظرية و التطبيق.
- تنمية مهارات الاتصال ومعاونة المعلم على توفير بيئة تعلم ثرية مشوقة و جذابة.
- زيادة استبصار الطلاب عن المادة الدراسية .

و مما سبق يتضح إن للأنشطة أثرا" عظيما "فى إعداد الطلاب بشكل يفوق أثر التعلم بالطرق التقليدية .

- **أدوار المعلم والمتعلم فى الأنشطة الإثرائية** :
- **أدوار المعلم فى الأنشطة الإثرائية** :

وكما تعرفنا على أن الأنشطة الإثرائية تعطي فرصة كبيرة للطلاب للعمل داخل الفصل إلا أن ذلك لا يعني تقليل دور المعلم،فعلي الرغم من أن مسئولية التعلم تقع علي عاتق التلاميذ إلا أن المعلم تظهر له أدوار متعددة ويتحمل مسئوليات كبيرة،ودروه الأكبر يكون فى مرحلة التخطيط الجيد للأنشطة،أما فى مرحلة التنفيذ فيتحول العبء الأكبر إلي المتعلم،حيث يشارك بفعالية فى عملية التعلم.

ولابد أن يتمتع المعلم عند تنفيذ الأنشطة بصفات شخصية كأن يكون متقبلا للنقد،ذا عقلية منطقية،غير متسلط في قراراته، مخلصاً فى عمله، ولديه القدرة على التحليل والإبداع،وغير متناقض في سلوكه مع المتعلمين داخل غرفة الصف وخارجها، وذلك حتى يكسب ثقة المتعلمين.

وهذا يتفق معما اشار اليه روجرز الذى أوضح الصفات المميزة للمعلم النابعة من الأبعاد الشخصية والمؤثرة فى التعليم فى أن يكون المعلم واقعيا يشعر الطالب أنه إنسان مثلهم و ليس أسطوريا،أن يكون راع،متقبلا وواثقا فى تلاميذه،بالإضافة إلي أن يكون متفهما من القلب يستمع بإصغاء لهم و يتفهم فعلا كيف يحسون ، يبين لهم أنه يسمعهم حتى بدون كلام ويستطيع الاستماع إلى ما وراء الكلام .

- **أدوار المتعلم فى الأنشطة الإثرائية** :

يعتبر التعلم النشط أن المتعلم محور العملية التعليمية، حيث تغيرت نظرة التربويين إلي المتعلمين من كونهم مستقبلين سلبيين للمعرفة الجاهزة إلى بناءين نشطين لها ، فالمتعلم يبنى المعرفة بنفسه ولنفسه وبطريقته الخاصة.

و لأن الأنشطة أحد أشكال التعلم النشط فالمتعلم يشارك فى تحديد أهداف تعلمه، ويستخدم استراتيجيات التعلم بشكل مناسبٍ ، ويستخدم مصادر التعلم المختلفة ، ويقوم إنجازاته، ومتعة التعلم تجعله قادراً على الفهم والتفكير وحل المشكلات، وقادرًا على توظيف المعرفة في حل المشكلات،لديه مهارات للعمل مع الآخرين وباستخدام الأنشطة تزيد مسئولية المتعلم عن تعلمه ويأخذ أدوارًا أكثر دينامية وفعالية،حيث يتخذ قرارات بشأن ما يحتاج معرفته وما ينبغى أن يكون قادرًا على القيام به وكيفية القيام به .

فالمتعلم ملاحظ جيد لما يدور حوله،ومشاركٍ نشط وإيجابي فى جميع عناصر الموقف التعليمي،باحث عن المعرفة وليس ناقلاً لها،ناقداًايجابيًا لأعماله وأعمال زملائه،مخطط لتعلمه ومحدد لأهدافه،قائد يتحمل مسؤولية تعلمه وأحيانا مسئولية تعلم زملائه ، محاور جيد يشارك فى المناقشات والحوارات التى تتم فى الفصل.

- **الأنشطة الإلكترونية والأنشطة وغيرالإلكترونية في تعليم وتعلم الرياضيات** :

لقد أدت التطورات المتلاحقة في العلوم التربوية،ونظريات التعلم والتصميم التعليمي،وعلوم الاتصال والمعلومات،وعلوم الحاسب والتكنولوجيا،وغيرها من العلوم التطبيقية والنظرية إلي ظهور تجديدات مبتكرة في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية بصفة عامة وتعليم وتعلم الرياضيات بصفة خاصة،ومن هذه التجديدات المبتكرة الأنشطة الإلكترونية التفاعلية،وإدخال مثل هذه الأنشطة داخل الصف يؤدي إلي إلقاء الضوء علي أنواع جديدة من خبرات التعلم.

حيث أن الفرق بين الأنشطة الإلكترونية والأنشطة اليدوية العملية هو أن الأنشطة الإلكترونية هي مجموعة من الأنشطة المصممة باستخدام المستحدثات التكنولوجية،والتي يتوافر فيها كل ما تتميز به هذه المستحدثات التكنولوجية،أما الأنشطة اليدوية العملية هي الأنشطة التي تعتمد علي استخدام المواد اليدوية أي هي أنشطة غير إلكترونية.

وإن توظيف المستحدثات التكنولوجية في عمليات التعليم والتعلم للمواد الدراسية بصفة عامة وللرياضيات بصفة خاصة يتميز بعدة مميزات أو خصائص،من بينها : توفير فرصة لكي يتعلم المتعلم من خلال الخبرة والممارسة،وتشجيع الطلاب علي إدراك العلاقات الرياضية،وتساعدهم علي فهم الموضوعات التي يتم تقديمها،وذلك من خلال وضوح الإيقونات المترابطة والصيغ الرمزية للتمثيلات،بالإضافة إلي أنها تمنع الأخطاء الشائعة التي قد تحدث لدي المتعلم أثناء العملية التعليمية.

فعندما تتوافر المستحدثات التكنولوجية يمكن للطلاب التركيز علي اتخاذ القرار،والتأمل،التفكير،وحل المشكلات،والتعلم بعمق أكبر ولكن يتم هذا من خلال الاستخدام المناسب والمبتكر للتكنولوجيا،فنجد أن التكنولوجيا يمكن أن

تساعد في إثراء مدي ونوعية الاستقصاء والبحث إذا تم توفير وسائل مشاهدة الأفكار الرياضية من منظورات متعددة،كما يمكن أن توفر فرص جيدة للتركيز،وذلك حينما يقوم الطلاب بالحوار مع بعضهم البعض ومع معلمهم حول الأشياء التي تظهر علي الشاشة،ومن ناحية أخري يمكن أن توفر التكنولوجيا فرصا للمعلمين لتكييف التدريس علي حسب الحاجات الخاصة،فالطلاب الذين يتشتت انتباههم بسهولة،يمكن أن يزداد انتباههم بدرجة أكبر علي مهام تتعلق بالكمبيوتر،وكذلك الذين يعانون من صعوبات تنظيمية فيمكن أن يستفيدوا من القيود التي تفرضها بيئة الكمبيوتر،أما الطلاب الذين يواجهون مشاكل في الإجراءات فيمكن أن ظهروا فهما لجوانب أخري في الرياضيات،ربما تساعدهم علي تعلم هذه لإجراءات. (NCTM,2000)،كما يمكن أن يؤدي استخدام التكنولوجيا إلي أن تصبح المفاهيم الرياضية المجردة والتي كانت صعبة فيما قبل علي الطلاب،أكثر سهولة في تمثيلها.(Goodwin,2008,115)

لذلك أصبحتوظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم أمر حتمي وضروري في المراحل التعليمية المختلفة،كما أصبح من أهم الأهداف الرئيسية التي ينبغي أن تهتم بها برامج الرياضيات المدرسية،وذلك من أجل تطوير البيئة التعليمية،ومن أجل العمل علي زيادة رغبة المتعلمين في دراسة الرياضيات عبر المراحل التعليمية المختلفة.

فاستخدام المستحدثات التكنولوجية بما تتضمنه من صور بصرية تؤدي إلي نمو مهارة التمثيل لدي المتعلمين،كما إنها تعد أداة تعمل علي تحسين مهارات التفكير البصري لديهم في الرياضيات،وتجذب انتباههم،وتجعلهم أكثر قدرة علي التعامل مع الرياضيات،وتولد لديهم الشعور بالرضا أثناء تعلم الرياضيات،كما أن المناقشات التي تدور أثناء العمل بالبرمجيات التفاعلية ديناميكية لها أكبر الأثر في تكوين حس حول مفاهيم الرياضيات التي يكتشفها المتعلمين بأنفسهم .(Suh,Moyer & Heo,2005,1-21)

وتساعد المستحدثات التكنولوجية،في تنمية قدرة الطلاب علي استخدام تلك الأدوات التكنولوجية من أجل تدعيم إدراك الرياضيات وزيادة الحس بها،واكتساب القدرة علي حل المشكلات،وكذلك تعزيز الطلاقة الحسابية،كما أن استخدام التكنولوجيا يسهم كذلك في تنمية التفكير الرياضي وصنع القرار،وذلك في ظل وجود معلم رياضيات متميز وقادر علي توظيف هذه الأدوات التكنولوجية بكفاءة وفاعلية.(NCTM,2008)

وكذلك يستطيع المتعلم من خلال استخدام المستحدثات التكنولوجية أن يفكر بقضايا أكثر عمومية،كما تمكنه هذه الأدوات التكنولوجية من نمذجة وحل مشكلات معقدة لم تكن متاحة له من قبل، كما تفيد التكنولوجيا في تغطية الفصل السطحي بين الموضوعات في الهندسة والجبر ،وتحليل البيانات،وذلك من خلال تمكين الطلاب من استخدام أفكار من مجال رياضي في مجال رياضي أخر.(NCTM,2000)

كما إنها تؤدي إلي حدوث تحسن في فهم المتعلمين،وبناء ثقة المتعلمين في أنفسهم،وإلي جعل البيئة التعليمية محفزة لهم وممتعة،وتجعل مادة الرياضيات محببة لهم،كما إنها تنمي قدرتهم علي بناء النماذج الحسية وربطها بالمواقف المجردة في دروس أخري.(Kervin,2007,100-106)

فالمتعلم يستطيع تكوين واختيار أمثلة وأشكال وتمثيلات متنوعة للمفاهيم الرياضية من خلال الأنشطة الإلكترونية،وذلك بصورة أكبر مما هو متاح لهم عند العمل بالمواد اليدوية الحسية،كما توفر التكنولوجيا نماذج تصويرية ومرئية جيدة تساعد التلاميذ في العمل برغبة والاعتماد علي النفس،وتساعدهم في تنفيذ الإجراءات الروتينية بسرعة ودقة،كما توفر التكنولوجيا المزيد من الوقت من أجل التفكير والفهم والنمذجة. (NCTM,2000)

فدمج المواد الملموسة الحسية والواقعية عبر تطبيقات الكمبيوتر من خلال المستحدثات التكنولوجية التي تعد فرصة من أجل تعزيز قيمة تعليم الرياضيات وتعلمها،والمواد اليدوية الحقيقية بالطبع تكون محسوسة بدرجة أكبر من المواد أو اليدويات العملية عن طريق الكمبيوتر،حيث إنها متعددة الإدراك،أما اليدويات العملية عن طريق الكمبيوتر فهي ثنائية الإدراك،ولذلك فالمواد العملية هي أكثر تجريدا من المواد الحقيقية بالنسبة للمتعلم،ولذلك فهي تسهم في تطوير مفاهيم الرياضيات بصورة أفضل من المواد الحسية،علاوة علي أن المواد الحسية الحقيقية تحتاج إلي المزيد من الوقت،في حين أن المواد العملية يمكن عن طريق الكمبيوتر والانترنت أن توفر الكثير من الوقت،مما يؤدي إلي استفادة المتعلم من التدريبات الكثيرة عليها.(proctor,Baturo& Cooper,2002)

يري أصحاب النظرية البنائية المعاصرة أن فهم التلاميذ للرياضيات يتطور من خلال الانتقال من المحسوس إلي المجرد،حيث يقوم التلاميذ في بداية الأمر ببناء تمثيلات ذهنية للمعرفة الرياضية،ثم يتقدم التلاميذ نحو ربط إدراكهم للمفاهيم الرياضية من خلال تكوين ترابط بين تلك التمثيلات والصيغ الرياضية المختلفة،وبعد ذلك يعتمد تعلم الرياضيات علي الصورة المجردة للأفكار والمفاهيم والعلاقات الرياضية. (proctor,Baturo& Cooper,2002)

ويري البعض أنه ينبغي الدمج بين الأنشطة اليدوية العملية،والأنشطة الإلكترونية (والتي تسمي باليدويات العملية باستخدام الكمبيوتر) حيث تكمل كل منها نواحي القصور في الأخري.(proctor,Baturo& Cooper,2002)

حيث أنه لفهم دور الرياضيات في حل كثير من المشكلات الحياتية وأهميتها في تفسير كثير من الظواهر من الضروري توظيفها لعمل صورة بصرية عقلية لهذه الظواهر حتى يمكن فهمها وتضمينها في المناهج المدرسية وذلك بما يتماشي مع المرحلة العمرية والمرحلة العقلية للمتعلم،والأنشطة الإلكترونية والأنشطة اليدوية العملية تعطي له هذه الفرصة.

وبذلك نجد أن الأنشطة لا تؤثر علي كيفية تدريس الرياضيات وتعلمها فحسب،ولكنها تؤثر أيضا علي ماهية الرياضيات التي يتم تدريسها،لذلك في برامج تدريس الرياضيات يجب أن تستخدم الأنشطة بتوسع وإحساس بالمسئولية بهدف إثراء تعلم الطلاب للرياضيات.

ويجب النظر إلي الأنشطة علي إنها من الدعائم الأساسية التي تجعل المتعلم أكثر ذكاء،وأكثر فاعلية،وأكثر قدرة علي التفكير واستخدام سلوك حل المشكلة في نمذجة المواقف اليومية.

وهناك العديد من الدراسات التي أهتمت باستخدام الأنشطة اليدوية العملية في تعليم الرياضيات منها دراسة (رضا مسعد السعيد ، ٢٠٠١)، دراسة (جيهان زين العابدين ، ٢٠٠٥)،ودراسة (نسرين السيد ، ٢٠٠٦)،وتوصلت هذه الدراسات إلي أهمية استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات،والتفكير الابتكارى بأبعاده المختلفة،التفكير الابداعي.

وهناك أيضا بعض الدراسات التي أهتمت باستخدام الأنشطة الإلكترونية في تعليم الرياضيات منها دراسة (Nguyen&Kulm,2005، دراسة (رشا صبرى ٢٠٠٨)،دراسة (عبد العزيز المالكي ،٢٠٠٨)،دراسة (السيد عبد العزيز محمد عويضة ،٢٠٠٩)،التي توصلت إلي أهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية في إحداث إرتفاع ملحوظ في التحصيل في الرياضيات،وفي علاج صعوبات تعلم الرياضيات،وفي تنمية التفكير بانماطة المختلفة.

ودراسة (Proctor,Baturo,& Cooper,2002) هدفت إلي التعرف علي تأثير الدمج بين الأنشطة الإلكترونية والأنشطة اليدوية العملية،وأكدت علي ضرورة هذا المزج حيث تكمل كل منها نواحي القصور في الأخري.

ويختلف البحث الحالي عن هذه الدراسة في أن البحث الحالي يقوم بعمل مقارنة بين استخدام الأنشطة اليدوية العملية فقط،واستخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية فقط،والمزج بين الأنشطة اليدوية العملية والأنشطة الإلكترونية التفاعلية للتوصل إلي أفضل طريقة يمكن اتباعها في استخدام الأنشطة التعليمية في الموقف التعليمي.

- **ثالثا : التفكير التخيلي :**
- **مفهوم التفكير التخيلي :**

قد يكون التفكير التخيلي عملية استعادة للإداركات السابقة بدون تعديل فيها،أو إعادة تشكيل لهذه الإدراكات من خلال إيجاد أفكار جديدة لها أي لا يسترجع الصور أو الأفكار أو المدركات القديمة كما هي بل ينشئها إنشاء جديدا مبتكرا،وقد يكون أيضا إنشاء خياليا يصعب تحقيقه ولا تتماشي مع الواقع،لذلك تعددت تعريفات التفكير التخيلي واختلفت فيما بينها،ومن هذه التعريفات ما يأتي :

التفكير التخيلي هو عملية تكوين الصور داخل العقل وتحريكها وتحويلها للوصول منها إلي تنظيمات جديدة . (Bronowski,2001, 108)

ويعرف (عصام الطيب ،٢٠٠٦) التفكير التخيلي بأنه ذلك النشاط الذي يقوم به الفرد كنتيجة لإحدي القدرات العقلية التي تقوم بتجميع الصور العقلية التي تم الحصول عليها من خلال الحواس،ثم التأليف بين الصور وإعادة تشكيلها بطريقة مبتكرة،بما يساعدنا في الحصول علي شكل جديد لها يختلف عن الواقع،ويمكن الاستدلال علي هذا النشاط، وقياسه من خلال ما يدلي به الفرد من إجابات علي بعض الأسئلة التي تقيس هذا النشاط،وهذه الإجابات التي تم الحصول عليها تمثل التفكير التخيلي للفرد.

كما يعرف بأنه نمط من التفكير يقوم علي عملية استحضار واستعادة الانطباع الذهني للأشياء والأحداث التي تتصل بهدف معين أو تخيل حركة أو الخطوات التي تحقق هذه الأهداف،ويمكن أن يتضمن القدرة علي إعادة التركيب بطريقة مبتكرة لما يتم استعادته من صور ذهنية أو معان أو خبرات أو أحداث سابقة. (مجدي عزيز إبراهيم، ٢٠٠٧، ٣٥- ٣٧)

ويعرف التفكير التخيلي في هذا البحث بإنه نشاط عقلي يعمل علي تجميع الصور الذهنية العقلية الناتجة من معطيات الموقف التعليمي والخاصة بالمدركات الحسية التي يمر بها مع الخبرة السابقة المرتبطة بهذه الصورة وإجراء تجارب ذهنية لهذه الصور وإعادة تشكيلها بطريقة مبتكرة،ويتم الاستدلال عليه من خلال السلوك الظاهر الذي يتخذ أشكالا مختلفة لدي الطالب.

- **أنماط التفكير التخيلي** :

سوف يتم استعراض بعض أنماط التفكير التخيلي فيما يلي :

(نجفة قطب الجزار،والي عبد الرحمن،٢٠٠٣، ١٣٠)،(عصام الطيب،٢٠٠٦، ١٩٥)

- **التفكير التخيلي الاسترجاعي** :

وهو الذي يتم فيه استعادة الصور الذهنية التي سبق مشاهدتها دون إجراء أي تعديلات فيها مثل استرجاع الطالب لصورة أحد الجرافات مثل جراف أويلر أو جراف هاميلتون في عقله دون إضافة أو تعديل فيها،ويعتمد هذا النمط علي معلومات ومعارف الفرد وخبراته والصور الذهنية لتلك الخبرات ومدي سعتها ودقتها وتنوعها بصورة تسمح له باسترجاعها من الذاكرة وفهم معناها،وكذلك وجود الموقف الذي يستدعي الصور والأفكار المرتبطة بها،ويساعد علي التركيز والاسترجاع.

- **التفكير التخيلي الاتباعي** :

ويقتصر هذا النمط علي تتبع الإدراكات السابقة ومجاراتها،ويعتمد علي التأليف بين الصور الذهنية التي يثيرها تكوين جراف ما سواء بالرسم اليدوي أو باستخدام المستحدثات التكنولوجية،والنمط الإتباعي يعد نمطا مقيدا ليس فيه تجديد أو ابتكار أو ابداع.

- **التفكير التخيلي الإبتكاري** :

يبتكر الفرد فيه تركيبات جديدة من الإدراكات السابقة،ويعتمد علي تركيب الصور الذهنية للخبرات الماضية وإنتاج صورة جديدة منها مثل التفكير في تكوين شكل جراف جديد.

- **التفكير التخيلي التوقعي** :

وهو التفكير الذي يتجه نحو توقع أحداث المستقبل،وخاصة ما يتصل بتحقيق هدف معين،أو تخيل عملية أو حركة أو خطوات يمكن أن تساعد في حل مشكلة أو تحقيق هدف يسعي له الفرد،فقد يتوقع الطالب إذا كان لديه خريطة لجزيرة تربط بين ثلاث مدن عن طريق بعض الجسور،هل من الممكن أن تبد في سيارة من المدينة اي من المدن الثلاث ثم تقوم بزيارة كل جسر دون أن تمر علي أي جسر أكثر من مرة؟

- **مهارات التفكير التخيلي** :

مهارات التخيل تتطلب تآزر كل من الجانب المعرفي العقلي والجانب الأدائي المهاري،وهي تستعين بالتذكر في استرجاع الصور الذهنية للرسوم الهندسية المختلفة التي درسها المتعلم،وهي نوع من التفكير تستعمل فيه الحقائق لحل المشكلات الهندسية،وقد حدد مهارات التخيل في مهارتين أساسيتين :

- قراءة الرسومات الهندسية (المسطحة و المنتظمة والمركبة).
- التعبير عن الأشكال الهندسية بالرسم (المسطحة والمنتظمة والمركبة).
- (أحمد عبد العزيز،٢٠٠١، ٣١)

كما أن أصحاب النمط التخيلي من التفكير لديهم مجموعة من المهارات تتضمن البحث الدائم عن المعاني من خلال ملاحظاتهم للأشياء،ومن خلال قراءتهم المتنوعة،وهؤلاء لديهم القدرة علي استنتاج النتائج من خلال الربط بين المواقف،ولديهم أيضا القدرة علي التأمل والتفكير بعمق. (فهيم مصطفي،٢٠٠٢ ٢٩)

بالإضافة إلي أن الأفراد ذوي القدرة علي التفكير التخيلي لديهم مجموعة من المهارات منها : الإحساس والإدراك والتذكر والتصور والقدرة علي إدراك وتكوين الأنماط وعمل الروابط والنمذجة والتعبير عن ما تم تخيله في شكل كلمات منطوقة أو مكتوبة أو من خلال الرسم . (Bernstein,2003) وصنف (شاكر عبد الحميد ،٢٠٠٩) التخيل علي أنه نمط من التفكير يتضمن القدرات الآتية :

- القدرة علي تكوين الصور الذهنية في العقل.
- القدرة علي التفكير فيها أو من خلالها.
- القدرة علي اللعب بهذه الصور وعلي التركيب بينها وعلي تحريكها وتحويلها.
- القدرة علي القيام بتجارب ذهنية أو فعلية حولها ومن خلالها.

ومن خلال ما تقدم يمكن استخلاص بعض مهارات التفكير التخيلي وهي :

- تصور أو تخيل الشئ من خلال الرسم أو الوصف اللفظي أو المكتوب.
- إنشاء تمثيل عقلي أو صورة ذهنية لهذا الشئ.
- إجراء التحويلات العقلية علي هذا التمثيل (مثل التدوير،الإزاحة،الانعكاس،الطي،الحذف،الإضافة،التقسيم،التجميع.....)
- استخدام الشكل الذي تم التوصل له لحل المشكلة التي تواجه الفرد،وقد توظف الصور المتخيلة لخدمة بعض العمليات العقلية الأخري مثل الاستنتاج والابتكار
- القدرة علي الوصف والتعبير عن ما توصل إليه.

- **مهارات التفكير التخيلي وعادات العقل الفعالة** :

وجد ستيفن كوبي من خلال دراسته لعادات الناس الأكثر فاعلية في عمل تغيير وتجديد لما هو كائن أن الفرد القادر علي المبادرة بجعل الأشياء تحدث تتولد لديه فكرة أولا في العقل،ثم يأتي التنظيم لها في صورة خطط وأفكار جديدة لتنفيذها وتحويل هذه الأفكار والخطط إلي حقيقة.(ستيفن اركو في ،٢٠١١ ،٥٤-٦٠)

فكل ما نحققه في الحياة يبدأ كصورة في العقل تنشئها أذهاننا مثل المهندس الذي يتخيل البناء كاملا بجميع تفاصيله قبل أن تبدأ عملية البناء .

ولكي يصل الفرد إلي النصر الشخصي لابد أن يتحول من التبعية إلي الاستقلالية فلابد أن تكون هذه الخطط والأفكار نابعة من داخل الفرد ومن قراراته بإرادة مستقلة وليست مبنية علي الظروف التي يمر بها،وأن يكون لديه القدرة علي الوعي الذاتي بكل عملية تفكير يقوم بها فلابد أولا أن يعرف ماذا يدور بداخله حتي يتمكن من تحقيق ما يريده. (نظلة خضر ،٢٠٠٨، ٣١)

ويحدد كوبي ثلاثة خطوات لإدارة أعمالنا لتحقيق النصر الشخصي وهي :

(ستيفن آر كوبي ،٢٠١١، ٥٤- ٦٠)

- ما العمل الذي أريد تحقيقه؟
- كيف يمكنني أن أتم هذا العمل علي أكمل وجه؟
- إنتاج العمل .

وهناك العديد من الدراسات التي أهتمت بتنمية التفكير التخيلي في مراحل تعليمية مختلفة منها دراسة (أحمد عبد العزيز سليمان ،٢٠٠١)،(شادية عبد العزيز،٢٠٠٢)،(Douville,Pugalee,2003)،

(Boytchev & Others,2007)،(محمد عادل محمد،٢٠١٢) وأشارت نتائج هذه الدراسات علي فاعلية استراتيجيات التدريس التي تعتمدالي نشاط المتعلم وإيجابيته في العملية التعليمية في تنمية المهارات المرتبطة بالتفكير التخيلي.

ويختلف هذا البحث عن الدراسات السابقة في أن مهارات التفكير التخيلي التي تناولتها هذه الدراسات هي قراءة الرسومات الهندسية،والتعبير عن الأشكال الهندسية بالرسم،والمهارات المرتبطة بتخيل الأشكال المجسمة فقط،والمهارات المرتبطة بالتخيل المكاني ولم تتناول أي من الدراسات السابقة مهارات التفكير التخيلي والخاصة بهذا البحث،ولم تحاول أي من الدراسات السابقة إدخال محتوي جديد يمكن من خلاله تنمية مهارات التفكير التخيلي.

- **إجراءات البحث** :

الإفادة من المبادئ النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بنظرية الجراف،ودراسة الاتجاهات الحديثة المرتبطة بالرياضيات العصرية من أجل تحديد الأساسيات المتضمنه في بنظرية الجراف والمناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي (نشأة نظرية الجراف والمفاهيم الأساسية لها،التعبير رياضيا عن مسار الجراف،درجة الرأس في الجراف،الجراف والمستوي،الجراف المثلثي،السفر عبر الجراف،جراف أويلر،جراف هاميلتون.... وما تنطوي عليه من قواعد رياضية،وبعض النظريات الهامة التي تعتبر من أساسيات نظرية الجراف.

- **بناء البرنامج المقترح** :

تم بناء البرنامج وفقا للخطوات التالية :

- **صياغة الأهداف العامة للبرنامج** :

هي أهداف عامة تتناول النتائج النهائية لعملية التعلم في صورة خطوط عريضة لمحتوي البرنامج وهو في هذا البحث " أن يتم تنمية تحصيل أساسيات نظرية الجراف والتفكير التخيلي لدي طلاب الصف الأول الثانوي وذلك من خلال تدريس برنامج في نظرية الجراف بالإستعانة بأنشطة إثرائية (إلكترونية تفاعلية،ويدوية عملية).

- **تحديد الأهداف السلوكية (الإجرائية)** :

بعد تحديد الأهداف العامة للبرنامج تم صياغة مجموعة من الأهداف السلوكية روعي فيها شروط صياغة الأهداف السلوكية الجيدة،وهي وصف السلوك النوعي الذي يتوقع أن يكون الطالب قادرا علي أدائه في نهاية كل درس،وهذه الأهداف موضحة في بداية كل درس من دروس البرنامج.

- **تحديد محتوي البرنامج وتنظيمة** :

في ضوء الأهداف العامة التي تم وضعها حيث تم مراعاة أن يكون المحتوي المختار محققا لهذه الأهداف .

- **الرجوع إلي بعض الكتب والمراجع والدراسات المرتبطة بموضوع البحث** :

تم تنظيم المحتوي في صورة سلسلة من الموضوعات بحيث يكون كل موضوع من الموضوعات مشمولا بمفهوم أو أكثر من مفاهيم وأساسيات ونظريات تعتبر من أساسيات نظرية الجراف،إلي جانب أن بناء المادة في صورة متدرجة تبدأ من البسيط إلي المجرد إلي الأكثر تجريدا،ومن الموضوعات التي أشتمل عليها البرنامج نشأة نظرية الجراف،المفاهيم الأساسية لنظرية الجراف،السفر عبر الجراف،جراف أويلر،جراف هاميلتون.....

- **تحديد الإستراتيجيات المناسبة لتدريس البرنامج** :

تم التركيز علي الاستراتيجيات التي تجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية،بحيث يتحول دور المعلم من تلقين المعلومات إلي تيسير عملية التعلم،ويتحول دور المتعلم من تلقي المعلومات واستظهارها إلي دور نشط يبني المتعلم من خلاله معرفته (الأكتشاف،الأسئلة المتشعبة،المناقشة،التعلم التعاوني،حل المشكلات .....).

- **تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية التي يمكن الاستعانة بها في التدريس** .
- **الأنشطة الالكترونية التفاعلية** :

وهي مجموعة من التمثيلات المرئية المترابطة الخاصة بمحتوي البرنامج،وهي توفر فرصا تعليمية شيقة للطلاب حول موضوع نظرية الجراف،وتجعل الطالب يتفاعل مع الحاسوب أثناء العمل عليها،كما أنها توفر تغذية راجعة للطالب بصحة استجابته أو خطأها،وتتوافر فيها جميع مميزات المستحدثات التكنولوجية،وهذه الأنشطة تم الأستعانة بها من خلال الانترنت.

- **الأنشطة اليدوية الملموسة** :

هي مجموعة من النماذج التمثيلية المصورة الملموسة التي يكتسب الطالب من خلالها خبرات تساعده علي توضيح بعض المفاهيم المجردة وحل المشكلات الرياضية بشكل ملموس وبأكثر من طريقة،كما إنها تعمل علي تدريبه ضمنيا علي اكتشاف القوانين الرياضية بنفسه في محاولة الوصول إلي حل يدوي ملموس،كما إنها توفر فرص تفاعل بين الطلاب والموقف التعليمية المختلفة.

وتم استخدام بعض الوسائل التعليمية أثناء عرض الدرس تمثلت في مواقع تعليمية ترتبط بمحتوي البرنامج،والتي تم الاستعانة بها في تدريس هذا البرنامج حيث إنها أتاحت الأنشطة الإلكترونية التفاعلية بصفة مجانية،وساعدت علي توفير العديد من الخصائص من أهمها تنوع طرق وأنماط تفاعل المتعلم أثناء العملية التعليمية مما يساعد علي مواصلة التعلم في بيئة تفاعلية تخاطب المتعلم.

- **إعداد أدوات البحث** :
- **اختبار تحصيلي في نظرية الجراف وقد تم إعداده وفق ما يلي** :

في ضوء الأهداف الإجرائية لمحتوي برنامج في نظرية الجراف تم صياغة مفردات الاختبار بحيث يتضمن أسئلة تقيس المستويات المعرفية (تذكر – فهم – تطبيق)،وأشتمل الاختبار علي ٢٠ مفردة،وتم وضع مجموعة من التعليمات وروعي فيها أن تكون واضحة بحيث تستطيع الطلاب فهم المطلوب منها بسهولة.

وتم تجريب الاختبار علي عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي،ومن خلال ذلك تم حساب معامل ثبات الاختبار بإعادة تطبيقها بعد أسبوعين علي أفراد العينة،وفقا لطريقة إعادة تطبيق

الاختبار Test-Retest باستخدام معادلة بيرسون تم حساب معامل الإرتباط للإختبار حيث كان معامل الارتباط يساوي (٠,٩٦ وهي قيمة عالية تشير الي ثبات الاختبار ، وللتحقق من صدق الاختبار تم عرضه علي مجموعة من المحكمين"صدق المحكمين"،وأجريت بعض التعديلات في ضوء آراء المحكمين،وبذلك أصبح الاختبارفي صورته النهائية صالحا للتطبيق.

- **اختبار التفكير التخيلي وقد تم إعداده وفق ما يلي** :

بعد مراجعة الأدبيات النظرية،والدراسات المرتبطة بمجال تنمية مهارات التفكير التخيلي،تم صياغة الاختبار في صورته النهائية،وتم صياغة مفردات الاختبار لقياس مستوي الطلاب في مهارات التفكير التخيلي المحدده وتم وضع مفردات الاختبار لقياس هذه المهارات،واشتمل اختبار التفكير التخيلي علي (٢٠) مفردة،وتم وضع مجموعة من التعليمات وروعي فيها أن تكون واضحة بحيث تستطيع الطلاب فهم المطلوب منها بسهولة.

وتم تجريب الاختبار علي عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي،ومن خلال ذلك تم حساب معامل ثبات الاختبار بإعادة تطبيقها بعد أسبوعين علي أفراد العينة،وفقا لطريقة إعادة تطبيق الاختبار Test-Retest باستخدام معادلة بيرسون تم حساب معامل الإرتباط للإختبار حيث كان معامل الارتباط يساوي (٠,٩٤) أي نسبة الثبات (٩٤٪) وهي قيمة عالية تشير الي ثبات الاختبار ،وللتحقق من صدق الاختبار تم عرضه علي مجموعة من المحكمين "صدق المحكمين"،وأجريت بعض التعديلات في ضوء آراء المحكمين،وبذلك أصبح الاختبار صالحا للتطبيق.

- **نتائج البحث وتفسيرها** :

تستعرض الباحثة في هذا الجزء نتائج تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التحصيل ومقياس التفكير التخيلي،وذلك بغرض التحقق من فروض البحث والمتعلقة بمدي فاعلية البرنامج المقترح في نظرية الجراف بالإستعانة بالأنشطة الإلكترونية التفاعلية من خلال الانترنت والأنشطة غير الإلكترونية في تحصيل أساسيات نظرية الجراف وتنمية بعض مهارات التفكير التخيلي لدي طلاب الصف الأول الثانوي،وقد اعتمدت الباحثة في تحليل النتائج علي استخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- تحليل التباين الأحادي واختبار أقل فرق دال كتحليل بعدي لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي ومقياس التفكير التخيلي البعدي .
- اختبار "ت" (t-test) للتعرف علي دلالة الفرق بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة القبلية والبعدية علي اختبار التحصيل ومقياس التفكير التخيلي .
- نسبة الكسب المعدل لـ بلاك Blake Modified Gain Ratio .
- اختبار Scheffe للتعرف علي دلالة الفرق بين المتوسطات البعدية للمجموعات الثلاثة في الاختبار التحصيلي ومقياس التفكير التخيلي.

- **النتائج المتعلقة بالفرضين الأول والثاني** :

تستعرض الباحثة هنا النتائج الخاصة بالتحقق من الفرضين الأول والثاني من فروض البحث وهما:

- لا توجد فاعلية للبرنامج المقترح في تنمية تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في أساسيات نظرية الجراف.
- لا توجد فاعلية للبرنامج المقترح في تنمية بعض مهارات التفكير التخيلي لدي طلاب الصف الأول الثانوي .

جدول (١) : نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي الدرجات القبلية والبعدية كل مجموعة من المجموعات الثلاث علي اختبار التحصيل في اساسيات نظرية جراف

الاختبار		المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة
اختبار التحصيل في اساسيات نظرية الجراف	المجموعة التجريبية الأولي	بعدي	٢٠	١٩,١	٠,٧١٨	١١١, ٦٣٣	دالة عند مستوي ٠,٠١
		قبلي	٢٠	٠,١٥	٠,٣٦٦		
	المجموعة التجريبية الثانية	بعدي	٢٠	١٥,٤	٠,٨٨٣	٧٤,١ ٠١	دالة عند مستوي ٠,٠١
		قبلي	٢٠	٠,١	٠,٣٠٨		
	المجموعة التجريبية الثالثة	بعدي	٢٠	١٧	٠,٧٩٥	٧٨,٠ ٨٥	دالة عند مستوي ٠,٠١
		قبلي	٢٠	٠,١	٠,٣٠٨		

يتضح من الجدولين (١) ، (٢) أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين متوسطي الدرجات القبلية والبعدية للتلاميذ في كل مجموعة من المجموعات الثلاث (التجريبية الأولي،التجريبية الثانية،التجريبية الثالثة) علي اختبار التحصيل في أساسيات نظرية الجراف ومقياس التفكير التخيلي،وهذا الفرق لصالح التطبيق البعدي،وهذا يعني أنه قد حدث نمو في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في اساسيات نظرية الجراف،وفي تنمية بعض مهارات التفكير التخيلي في كل مجموعة من المجموعات الثلاثة، ولكن هل هذا النمو في التحصيل والتفكير التخيلي وصل لحد الفاعلية في كل مجموعة من المجموعات الثلاثة؟،أي هل البرنامج المقترح وفقا للأنشطة الإلكترونية التفاعلية عبر الانترنت والأنشطة غير الإلكترونية ذو فاعلية في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير التخيلي؟،وهل البرنامج المقترح وفقا للأنشطة غير الإلكترونية ذو فاعلية في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير التخيلي؟،هل البرنامج المقترح وفقا للأنشطة الإلكترونية التفاعلية عبر الانترنت ذو فاعلية في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير التخيلي؟،ولذلك قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل لـ بلاك Blake Modified Gain Ratio،لكل مجموعة من المجموعات الثلاث (التجريبية الأولي،والتجريبية الثانية،التجريبية الثالثة)،ويوضح جدول (٣) نتائج ذلك.

جدول (٢) : نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي الدرجات القبلية والبعدية لكل مجموعة من المجموعات الثلاث علي مقياس التفكير التخيلي

الاختبار		المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة
مقياس التفكير التخيلي	المجموعة التجريبية الأولي	بعدي	٢٠	٢٨,٧	٠,٧٣٣	١٦٩,٦٤٧	دالة عند مستوي ٠,٠١
		قبلي	٢٠	٠,١	٠,٣٠٨		
	المجموعة التجريبية الثانية	بعدي	٢٠	٢٥,٠٥	٠,٨٢٦	١١٨,١٣٥	دالة عند مستوي ٠,٠١
		قبلي	٢٠	٠,١	٠,٣٠٨		
	المجموعة التجريبية الثالثة	بعدي	٢٠	٢٧,١	٠,٧٨٨	١٤٠,٦٦٧	دالة عند مستوي ٠,٠١
		قبلي	٢٠	٠,١	٠,٣٠٨		

جدول (٣) : نسبة الكسب المعدل لدرجات طلاب كل مجموعة من المجموعات الثلاث(التجريبية الأولي والتجريبية الثانية،التجريبية الثالثة) علي اختبار التحصيل في أساسيات نظرية الجراف

نوع الاختبار		المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	الدرجة النهائية للأختبار	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
مقياس التفكير التخيلي	المجموعة التجريبية الأولي	٠,١	٢٨,٧	٣٠	١,٩	دالة لأنها أكبر من ١,٢
	المجموعة التجريبية الثانية	٠,١	٢٥,٠٥	٣٠	١,٧	دالة لأنها أكبر من ١,٢
	المجموعة التجريبية الثالثة	٠,١	٢٧,١	٣٠	١,٨	دالة لأنها أكبر من ١,٢

جدول (٤) : نسبة الكسب المعدل لدرجات طلاب كل مجموعة من المجموعات الثلاث(التجريبية الأولي والتجريبية الثانية،التجريبية الثالثة) علي مقياس التفكير التخيلي

نوع الاختبار		المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	الدرجة النهائية للأختبار	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
اختبار التحصيل في اساسيات نظرية الجراف	المجموعة التجريبية الأولي	٠,١٥	١٩,١	٢٠	١,٩	دالة لأنها أكبر من ١,٢
	المجموعة التجريبية الثانية	٠,١	١٥,٤	٢٠	١,٥	دالة لأنها أكبر من ١,٢
	المجموعة التجريبية الثالثة	٠,١	١٧	٢٠	١,٧	دالة لأنها أكبر من ١,٢

ويتضح من الجدولين (٣) ، (٤) أن نسبة الكسب المعدل تجاوزت الحد الفاصل للدلالة وهو ١,٢،في الثلاث مجموعات (التجريبية الأولي،التجريبية

الثانية،التجريبية الثالثة) سواء في الاختبار التحصيلي لأساسيات نظرية الجراف،أوفي مقياس التفكير التخيلي وهذا يعني أن البرنامج المقترح وفقا للأنشطة الإلكترونية التفاعلية عبر الانترنت والأنشطة الغير إلكترونية ذو فاعلية في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير التخيلي،والبرنامج المقترح وفقا للأنشطة الغير إلكترونية ذو فاعلية في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير التخيلي،وأيضا البرنامج المقترح وفقا للأنشطة الإلكترونية التفاعلية عبر الانترنت ذو فاعلية في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير التخيلي،وبناء علي ما سبق يمكننا رفض الفرض الصفري الأول والفرض الصفري الثاني من فروض البحث.

- **النتائج المتعلقة بالفرضين الثالث والرابع** :

للتحقق من صحة الفرضين الثالث والرابع من فروض البحث وهما :

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية (الأولي،الثانية،الثالثة) في الأختبار التحصيلي البعدي لأساسيات نظرية الجراف.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية (الأولي،الثانية،الثالثة) في مقياس التفكير التخيلي البعدي.

وللتحقق من صحة هذين الفرضين استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي للدرجات البعدية للطلاب في اختبار التحصيل في اساسيات نظرية الجراف ومقياس التفكير التخيلي،وأعقبه تحليل باستخدام اختبار أقل فرق دال Scheffe ،ويوضح الجدولان ٥)،(٦) نتائج ذلك .

جدول (٥) : نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة (التجريبية الأولي،التجريبية الثانية،التجريبية الثالثة) علي اختبار التحصيل البعدي في أساسيات نظرية الجراف

الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة
اختبار التحصيل البعدي	بين المجموعات	١٣٣,٩	٢	٦٦,٩٥	١٠٩,١٨٩	دالة عند مستوي ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٣٤,٩٥	٥٧	٠,٦١٣		
	المجموع	١٦٨,٨٥	٥٩			

ويتضح من الجدولين (٥)،(٦) أن قيمة "ف" دالة إحصائيا عند مستوي دلالة ٠,٠٥ ،وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاثة (التجريبية الأولي،التجريبية الثانية،التجريبية الثانية) في اختبار التحصيل البعدي في أساسيات نظرية الجراف،ومقياس التفكير التخيلي،ولمعرفة اتجاه الفرق قامت الباحثة بإجراء تحليل بعدي باستخدام اختبار Scheffe ،ويوضح الجدولان (٧)،(٨) نتائج ذلك.

جدول (٦) : نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة (التجريبية الأولي،التجريبية الثانية،التجريبية الثالثة) علي مقياس التفكير التخيلي .

الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة
مقياس التفكير التخيلي	بين المجموعات	١٣٧,٧٣٣	٢	٦٨,٨٦٧	١٠٧,٢٥١	دالة عند مستوي ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٣٦,٦	٥٧	٠,٦٤٢		
	المجموع	١٧٤,٣٣٣	٥٩			

جدول (٧) : نتائج استخدام اقل فرق دال Scheffe لدلالة الفرق بين المتوسطات البعدية للمجموعات الثلاث في اختبار التحصيل في اساسيات هندسة الجراف

المجموعات	المتوسط	التجريبية الأولي	التجريبية الثانية	التجريبية الثالثة
التجريبية الأولي	١٩,١		*٣,٦٥	*١,٦٠
التجريبية الثانية	١٥,٤	*٣,٦٥		*٢,٠٥
التجريبية الثالثة	١٧	*١,٦	*٢,٠٥	

جدول(٧) : نتائج استخدام اقل فرق دال Scheffe لدلالة الفرق بين المتوسطات البعدية للمجموعات الثلاث في مقياس التفكير التخيلي

المجموعات	المتوسط	التجريبية الأولي	التجريبية الثانية	التجريبية الثالثة
التجريبية الأولي	٢٨,٧		*٣,٧	*٢,١
التجريبية الثانية	٢٥,٠٥	*٣,٧		*١,٦
التجريبية الثالثة	٢٧,١	*٢,١	*١,٦	

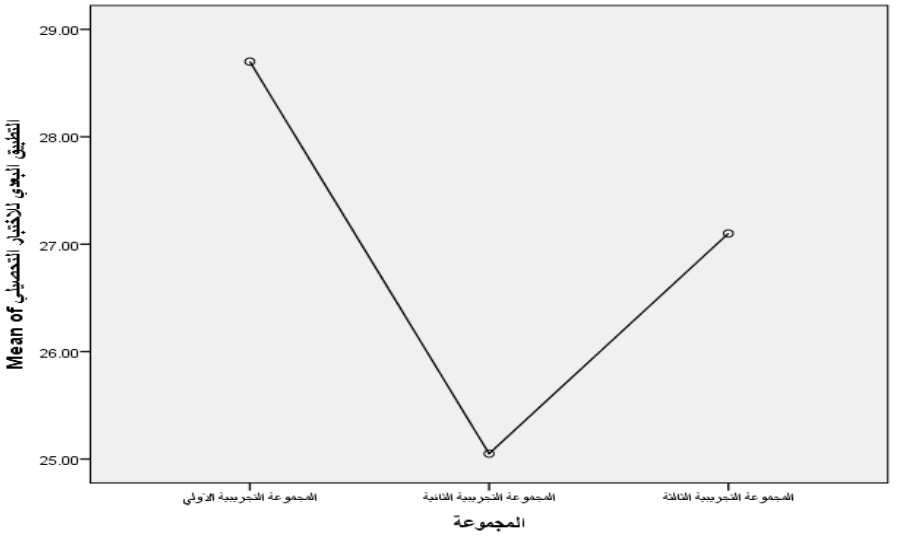
يتضح من الجدولين (٧)،(٨) وجود فروق دالة بين المجموعات عند مستوي دلالة ٠,٠٥،وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولي في مقابل المجموعة التجريبية الثانية،وبين المجموعة التجريبية الأولي في مقابل المجموعة التجريبية الثالثة لصالح المجموعة التجريبية الأولي،وكذلك بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة لصالح المجموعة التجريبية الثالثة،وهذا بالنسبة للاختبار التحصيلي،ومقياس التفكير التخيلي.

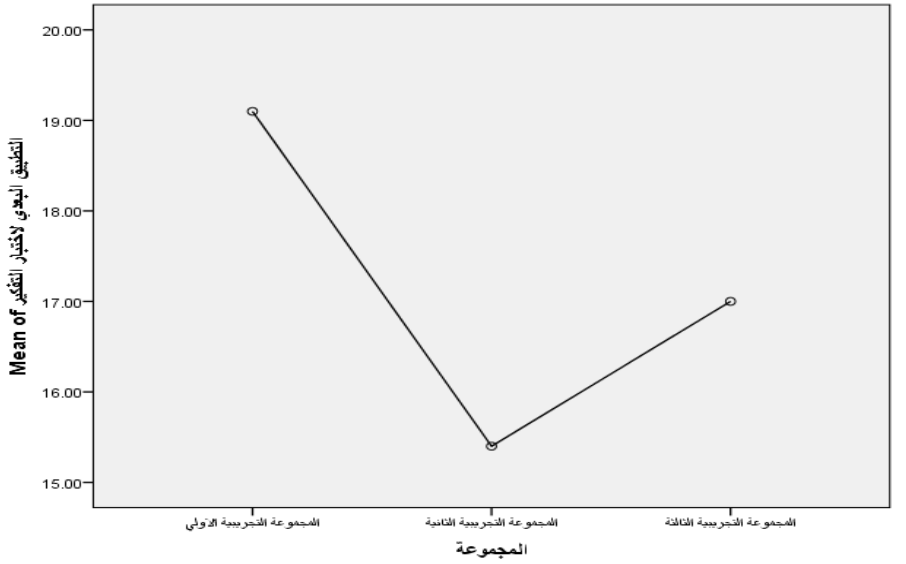
وهذا يشير إلي أن تدريس البرنامج المقترح في نظرية الجراف بالدمج بين الأنشطة الالكترونية التفاعلية والأنشطة غير الإلكترونية قد ادت إلي نمو التحصيل وبعض مهارات التفكير التخيلي لطلاب المجموعة التجريبية الأولي بدرجة أكبر وذو دلالة إحصائية عن المجموعة التجريبية الثانية (درست البرنامج المقترح وفقا للأنشطة اغير الإلكترونية فقط) والمجموعة التجريبية الثالثة (درست البرنامج المقترح وفقا للأنشطة الإلكترونية التفاعلية عبر الانترنت)،وهذا يدل علي أهمية الدمج بين الأنشطة غير الإلكترونية اليدوية العملية والأنشطة الإلكترونية التفاعلية حيث تكمل كل منها نواحي القصور في الأخري.

وكذلك بالنسبة للمجموعة التجريبية الثانية في مقابل المجموعة التجريبية الثالثة،مما يشير إلي أهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية بالدمج مع الأنشطة الغير إلكترونية أو بدون الدمج مع الأنشطة الغير إلكترونية،وبناء علي ما

سبق يمكننا رفض الفرض الصفري الثالث ورفض الفرض الصفري الرابع من فروض البحث،والقول بأن تدريس البرنامج المقترح في نظرية الجراف مع دمج الأنشطة الإلكترونية التفاعلية بالأنشطة الغير إلكترونية قد أدت إلي وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة في الاختبار التحصيلي في أساسيات نظرية الجراف ومقياس التفكير التخيلي.

ويمكن توضيح ذلك من خلال الرسم البياني التالي :





- **المراجع العربية** :

- أحمد عبد العزيز سليمان (٢٠٠١) : فعالية استخدام الأنشطة التعليمية في تنمية بعض مهارات التخيل من خلال مادة الرسم الهندسي لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية،رسالة ماجستير ،كلية التربية،جامعة حلوان.
- السيد عبد العزيز محمد عويضة (٢٠٠٩) : فاعلية استخدام بعض الأنشطة الالكترونية
- التفاعلية من خلال الانترنت في تنمية تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في الكسور
- الاعتيادية،المؤتمر العلمي التاسع،المستحدثات التكنولوجية وتطوير تدريس الرياضيات،دار الضيافة،جامعة عين شمس،٢٨٩- ٣٦٦.
- أيمن حسن (٢٠١٠) : دوائر متداخلة،ملحق مجلة العربي،ديسمبر العدد ٦٢٥.
- جيهان محمود زين العابدين (٢٠٠٥) : فاعلية استخدام الأنشطة الإثرائية فى تنمية التفكير الابتكارى و التحصيل فى الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثانى الاعدادى،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية بالأسماعلية،جامعة قناة السويس.
- حسن شحاته و اخرون (٢٠٠٣) : معجم المصطلحات التربوية و النفسية ، ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة .
- رحاب صفوت السيد الديب (٢٠٠٦) : فاعلية الاستعانة بالإنترنت في تدريس بعض مبادئ هندسة الفركتال في تنمية استقلالية التعلم لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي،رسالة ماجستير ،كلية التربية،جامعة عين شمس.
- رشا السيد صبرى (٢٠٠٨) : فاعلية تدريس هندسة مزودة بأنشطة فان هيل باستخدام الكتاب الالكترونى فى تنمية التفكير و التحصيل لدى طلاب المرحلة الأعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- رشا السيد صبري (٢٠١٠) : فاعلية برنامج مقترح في الهندسات الجديدة بالإستعانة برمجيات تفاعلية ديناميكية في التمكن من أساسياتها وتنمية حب الاستطلاع للتوسع في دراستها لدي طلاب المرحلة الثانوية،رسالة دكتوراه ،كلية التربية جامعة عين شمس.
- رضا مسعد السعيد (٢٠٠١) : برنامج إثرائى قائم على الأنشطة الابتكارية للتلميذات متفاوتات القدرة على التحصيل الدراسى فى الرياضيات ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات،المؤتمر العلمى السنوى الأول ، ٢١- ٢٢فبراير .
- رضا مسعد السعيد (٢٠٠٨) : استراتيجيات التدريس الابداعى ، ، دار الزهراء، الرياض.
- ستيفن آر. كوفي (٢٠١١) : العادات السبع للناس الأكثر فعالية،مكتبة جرير،ط٢٣.
- شادية عبد العزيز مهتدي (٢٠٠٢) : التصور البصري المجسم لدي عينة من طالبات الجامعة:قياسة وتنميته،رسالة دكتوراه ،كلية البنات للآداب والعلوم والتربية،جامعة عين شمس.
- سها توفيق محمد النمر(٢٠١١): بناء برنامج إثرائي في هندسة الفراكتال والهيولية وقياس فاعليته في فهم الرياضيات وتقديرها والبحث المفتوح في الرياضيات العصرية لدي طلاب
- الدراسات العليا بكليات التربية،رسالة دكتوراه، غير منشورة،كلية التربية،جامعة عين شمس.
- شاكر عبد الحميد سليمان (٢٠٠٩) : الخيال:من الكهف إلي الواقع الافتراضي،سلسلة عالم المعرفة.

- عبد العزيز المالكي (٢٠٠٨) : أثر استخدام أنشطة اثرائية بواسطة برنامج حاسوبي في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدي تلاميذ الصف الثالث،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة أم القري،مكة المكرمة.
- عصام علي الطيب (٢٠٠٦) : أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة،القاهرة،عالم الكتب.
- فايز مراد مينا (٢٠٠٣) : قضايا فى مناهج التعليم ،ط١ ، الأنجلو المصرية ، القاهرة.
- فهيم مصطفي (٢٠٠٢) : مهارات التفكير في مراحل التعليم العام،دار الفكرالعربي،القاهرة،
- فوزية محمود (٢٠٠٥) : الاتجاهات الحديثة فى تنمية التفكير و الابداع ، كيف يفكر طفلك ؟ ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة .
- ماجدة حبشى محمد (٢٠٠٦) : دور الأنشطة التعليمية الإثرائية فى تنمية بعض عمليات العلم و التحصيل المعرفى لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى فى مادة العلوم ، مجلة التربية العلمية ، المجلد التاسع ، العدد الثالث ،كلية التربية.
- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٧) : التفكير لتطوير الإبداع وتنميته الذكاء:سيناريوهات تربوية مقترحة،عالم الكتب،
- محمد قنديل و رضا مسعد (٢٠٠٣) : المفاهيم و العلاقات التبولوجية لاطفال ما قبل المدرسة ، مكتبة النهضة العربية ، القاهرة .
- محمد أمين المفتى و اخرون (٢٠٠٤) : المناهج " الاسس ، المكونات ، التنظيمات ، التطوير ، ، القاهرة .
- محمد عادل محمد صقر (٢٠١٢) : فاعلية تدريس وحدة لهندسة الفراكتال باستخدام الكمبيوتر في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير التخيلي لدي طلاب الصف الأول الثانوي،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة حلوان.
- مصري عبد الحميد حنورة (٢٠٠٣) : الإبداع وتنميتة من منظور تكاملي،القاهرة،مكتبة الأنجلو المصرية،ط٣.
- منال فاروق السطوحي إبراهيم (١٩٩٦) : تطوير مقترح لمقرر الجبر بمرحلة التعليم الثانوى العام،رسالة دكتوراة ،كلية البنات جامعة عين شمس.
- نجفة قطب الجزار،والي عبد الرحمن (٢٠٠٣) : فاعلية بعض استراتيجيات التدريس في تنمية مهارات التخيل في الدراسات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية،مجلة البحوث النفسية والتربوية،كلية التربية،جامعة المنوفية،العدد٣،السنة ١٣.
- نسرين السيد (٢٠٠٦) : فاعلية استراتيجية مقترحة تستخدم المدخل الإنسانى و الأنشطة الثقافية الرياضية فى تنمية التحصيل لدى الموهوبين المتعثرين دراسيا ،رسالة ماجستير كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- نظلة حسن خضر (٢٠٠٤): معلم الرياضيات و التجديدات الرياضية هندسة الفراكتال و تنمية الابتكار التدريسى لمعلم الرياضيات ط١ ، القاهرة ، عالم الكتب.
- نظلة حسن خضر (٢٠٠٥) : أنشطة فى الرياضيات الابتدائية مرتبطة بالحياة و المعرفة تقوى و تنمى مواهب الطفل و تفوقه. لسن ٥- ١٠ سنوات و ممتعة للجميع ، ط١،عالم الكتب ،القاهرة .

- نظلة حسن خضر (٢٠٠٧) : المنطق الفازي وإعداد معلم الرياضيات،بحث مقدم للمؤتمر العلمي السابع،تحت رعاية الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات في الفترة من ١٧ – ١٨ يوليو.
- نظلة حسن خضر (٢٠٠٨) : تقوية إنسانية معلم الرياضيات ومبادئه وعاداته للتجديد كأساس للفاعلية التدريسية له،مجلة تربويات الرياضيات،المجلد الحادي عشر.
- هبة محمد محمود (٢٠١٠) : فاعلية برنامج لتدريس الهندسة مزودة بأنشطة هندسة الفركتال
- في تنمية الإبداع بمفهومه العصري لدي طلاب المرحلة الأعدادية،رسالة ماجستير ،كلية التربية،جامعة عين شمس.
- وليم عبيد (٢٠٠٤) : تعليم الرياضيات لجميع الأطفال فى ضوء متطلبات المعايير و ثقافة التفكير ، ط١ ، دار المسيرة .

• **المراجع الأجنبية** :

- Bronowki,j(2001) : The visionary Eye,Essays in arts, literature and science.
- Bernstein,R & Bernstein,M (2003) : Intuitive Tools for Innovative Thinking,Department of Physiology,Michigan State University,USA
- http://www.msu.edu/rootbern/creativity/chap0604.pdf
- Boytchev,P.,Chehlarova T., and Sendova,E. (2007) : Enhancing spatial imagination of young students by activities in 3D Elica applications.Proceedings of the 36th Spring Conference of the union of Bulgarian Mathematicians.
- Daniel,A.Marcus (2008) : Graph theory,aproblem oriented approach,mathematical association of America.
- Donald, C : Hyperbolic Geometry in the High School Geometry
- Classroom ,2003. http://orion.math.iastate.edu / msm / Donald CMSMCCF.o.pdf
- Douville Patricia and Pugalee David K.(2003) : Investigating the Relationship between Mental Imaging and Mathematical Problem Solving,Proceedings of the International Conference the mathematics Education into the 21st Century Project,Brno,Czech Republic.
- Goodwin,Kristy. (2008): The Impact Of Interactive Multimedia On
- Kindergarten Students' Representations Of Fractions.Issues In
- Educational Research,18(2),103-117.
- Kervin,K. (2007) : Exploring The Use Of Slow Motion Animation
- (Slowmation) As A Teaching Strategy To Develop Year 4 Students'
- Understandings Of Equivalent Fraction,Contemporary Issues In Technology And Teacher Education,7(2).100-106.

- National Council of Teachers of Mathematics (2000) : Principles And Standards For School Mathematics,Reston,VA:NCTM.
- National Council of Teachers of Mathemaatics .(2008):The Role Of
- Technology In The Teaching And Learning Of Mathematics,VA:NCTMFrom http:/ /www .nctm. org/about/ content. aspx?id=14233
- Nguyen,D. & Kulm,G. (2005) : Using Web-Based Practice To
- Enhance Mathematics Learning And Achievement.Journal Of
- Interactive Online Learning,3(3),1-14.
- Proctor,R., Baturo,A. &Cooper,T. (2002) : Integrating Concrete And Virtual Materials In An Elementary Mathematics Classroom: A
- Case Study Of Success With Fractions,From http: // crpit. com/confpapers/CRPITV8Procter.pdf
- Suh,J. ,Moyer,P. & Heo,H. (2005) : Examining Technology Uses In The Classroom : Developing Fraction Sense Using Virtual Manipulative
- Concept Tutorials,Journal Of Interactive Online
- Learning,3(4),121,From http:/ /www. ncolr.org/jio l/issued /PDF/ 3.4.2.pdf
- ORIT HAZZAN, IRIT HADAR (2005): Reducing Abstraction When Learning Graph Theory, Jl. of Computers in Mathematics and Science Teaching ,24(3), 255-272
- Wikipedia,The free encyclopedia (2011) : Graph theory .
- En.wikipedia.org/wiki/graph-theory.
- Paul Van Dooren (2009) : Graph Theory and Applications, Inspired from the course notes of V. Blondel and L. Wolsey (UCL)
- Vetrivel,S & other (2010) : Applications of graph theory in computer science an overview, International journal of engineering science and technology,v.2(9),4610-4621.
- Rusin,D.(2001): Graph Theory http://www .math.niu.edu /rusin/ Knownmath/ index /05CXX.html
- Reinharddiestel (2010) : Graph Theoryhttp://diestel-graph.com.
- Franka M. Brückler,Vladimir Stilinović,(2013): Graph theory as a method of improving chemistry and mathematics curricula, University of Zagreb (Croatia).

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

" مامدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمادة الفقة لطالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمدينة جدة "

إعداد :

د/ حبه بنت أحمد أكرم

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المساعد

بكلية التربية جامعة الملك عبدالعزيز

" مامدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمادة الفقة لطالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمد ينة جدة "

د/حبه بنت أحمد أكرم

- **المستخلص** :

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمادة الفقة لطالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمدينة جدة، وقد تألفت عينة الدراسة من (٨٠) بواقع (٦٠) معلمة و(٢٠) مشرفة تربوية قاموا بتدريس الكتاب والإشراف عليه إشرافا مباشرا، في مدينة جدة للعام الدراسي ١٤٣٣/ ١٤٣٤هـ ، ولجمع المعلومات اللازمة لهذه الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانه اشتملت على (٧٠) فقرة، موزعة على خمسة محاور وبشكل غير متساو، وقد تم التأكد من صدق وثبات الأداة بالطرق العلمية.

ولتحليل بيانات الدراسة، استخدمت الباحثة بعض الإحصائيات الوصفية، مثل (المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، و"كا٢" كإحصاء لا بارامتري لحساب الفروق بين التكرارات، واختبار "ت" لتحديد دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات) وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج وهي على النحو التالي:

- أظهرت الدراسة أن (المعايير) تحققت بدرجة عالية بوجود ارتباط وثيق بين موضوعات كتاب الطالبة بموضوعات كتاب النشاط.
- أظهرت الدراسة أن (الأهداف) بحاجة الى إعادة النظر من حيث تقويمها وقياسها.
- أظهرت الدراسة أن الانشطة المدرجة في (المحتوى) كبيرة ولكن لايحدد جزء من الحصة الدراسية لتفعيلها.
- أكدت الدراسة الى إفتقار(التقويم) للتغذية الراجعة .
- أظهرت الدراسة وجود قصور في (تعامل الطالبات مع كتاب النشاط) بعدم ايجاد مجال للطالبة باقتراح أنشطة أخرى يساعد على تنمية الإبداع لديهن ولاسيما أن مقرر الفقة يعد مجال خصب للإبداع.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات والمشرفات التربويات في المحاور (المعايير الأهداف، والمحتوى، التقويم ، تعامل الطالبات مع كتاب النشاط المصاحب) تعود لاختلاف وظائفهن الحالية.

Abstract:

Expanded this study to detect the effectiveness of the book activity associated with the substance jurisprudence for the students of the intermediate stage from the viewpoint of teachers and supervisors in Jeddah, The study sample consisted of (80) by (60) parameter and (20) Senior educational they teach writers and supervision supervision directly , in the city of Jeddah for the academic year 1433/1434 AH, and to gather the information needed for this study, the researcher designed questionnaire included (70) paragraph, spread over five axes and unevenly, have been sure of the validity and reliability of the scientific methods tool .The analysis of the study data, the researcher used some statistics descriptive, such as (arithmetical averages, standard deviations, and "Ca 2" Kahsae not to calculate the para-me differences between the duplicates, and testing "T" to identify significant statistical differences between the averages) The study found several results are as Next:

- *The study showed that (standards) Takqguet the high degree the existence of a close association between the requesting book topics book activity topics.*
- *The study showed that (goals) need to reconsider the terms of the evaluation and measurement.*
- *The study showed that the activities listed in (content) is great but to Aihdd part of the school to share activated.*
- *The study confirmed to the lack of (calendar) for feedback*
- *The study showed the existence of deficiencies in (the students deal with the activity book) not to find room for a student propose other activities helps to develop creativity to have, especially that the decision of jurisprudence is a fertile field for creativity.*
- *no statistically significant differences between the parameters and supervisors Alterbuijat the formula (standards, objectives, content, calendar, students deal with the accompanying activity book), belonging to different and current jobs*

- **المقدمة** :

إن من متعة التعلم وفاعلية التعليم اقترانه بنشاط تربوي يثري المنهج ويضفي الحيوية عليه ، فكانت مدرسة النبوة تسعى للتأكيد على الجوانب التطبيقة في ممارسة الحقائق والمفاهيم والتعميمات الشرعية ، ومما يدل على ذلك أن الرسول صلى الله عليه وسلم كان "يثبت بالبراهين العملية والتجارب الفعلية أن مايدعوا اليه هو أمر ممكن التنفيذ وآية ذلك أنه مشخص في سلوكه".(علي ، ١٩٧٨م، ص٨٢) وقدأكدت أفعال وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم ذلك ، فمنها قوله صلى الله عليه وسلم (إنما العلم بالتعلم). (العسقلاني ، ب ت،ص١٦٠)

وأيضاً روى البخاري حديثاً ذكر فيه أن الرسول صلى الله عليه وسلم صلى مره بالناس وهو على المنبر ليرو صلاته كلهم وليتعلموها من أفعاله ومشاهداته فلما فرغ أقبل على الناس فقال " ياأيها الناس إنما صنعت هذا لتأتموا بي لتعلموا صلاتي ".(العسقلاني ، ب ت،ص٣٩٧)ومعلم البشرية يقوم بهذا الفعل ليقينه بأن " المناشط تساعد في تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعلم ، وإن المناشط تساعد في إعداد المتعلم ليشارك في التنمية الشاملة ." (الناقة ١٩٧٥م ،ص٢٠)

ومن هذا المنطلق أهتمت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بالنشاط المدرسي بمايسهم في تحقيق أهداف التربية العامة حيث أكد وزير التربية والتعليم على أهمية النشاط عندما قال " النشاط الطلابي جزء مهم من العملية التربوية لايستقيم العمل التربوي الإ بنشاط داخل الفصل وخارجه ." (الإدارة العامة لنشاط الطالبات ، ٢٠٠٢م)

فالنشاط " يعمل على زيادة التحصيل وربط وتكامل المواد الدراسية بشكل فعال. " (البوهي ، ومحفوظ ٢٠٠١م ، ص١٩)

لذلك كان من الأهداف العامة لمشروع تطوير المناهج " رفع مستوى التعليم الأساسي ـ الابتدائي والمتوسط) وتوجيهه نحو اكساب الفرد الكفايات اللازمة له في حياته الاجتماعية والدراسية والعملية ، وتنمية المهارات الأدائية من خلال التركيز على التعلم من خلال العمل والممارسة الفعلية للأنشطة ." (المشروع الشامل لتطوير مناهج التعليم الأساسي، ٢٠١٢م)وتأسيسا على ماسبق جاءت فكرة كتاب النشاط المصاحب للكتاب المدرسي لتعزيز المادة العلمية من خلال الانشطة المرفقة في الكتاب ، وجعل المتعلم نشطا يستثمر مواهبه في إضافة خبرات ومواقف جديدة يستطيع استثمارها في حياته من هذا المنطلق جاءت فكرة هذه الدراسة للوقوف على مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقة لطالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة

- **تحديد مشكلة الدراسة** :

من خلال تتبع الدراسات السابقة التي منها دراسة باريان (١٩٨٦م) ، ودراسة الشريدة (٢٠٠٥م) ، ودراسة الجهيمي(٢٠٠٩م) ، والتي أشارت إلى وجود نقاط ضعف في كتب االتربية الإسلامية ، ومن خلال خبرة الباحثة وعملها في كلية التربية والإشراف الميداني على طالبات الدبلوم التربوي ، لاحظت عدم تفعيل كتاب النشاط بالشكل المطلوب رغم أنه ركن أساسي من أركان العملية التعليمية ، لذلك رأت الباحثة الوقوف على مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لكتاب الطالب في مقرر الفقة ، دراسة لواقعة من خلال وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات.

ولذا فإن الدراسة الحالية تجيب عن السؤال الرئيس التالي:

مامدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقة لطالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمدينة جدة؟

و للإجابة على السؤال الرئيس يتطلب الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

- مامدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقة في تحقيق المعايير؟
- مامدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقة في مجال الاهداف؟
- مامدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقة في مجال المحتوى؟
- مامدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقة في مجال التقويم؟
- مامدى فاعلية تعامل الطالبات مع كتاب النشاط المصاحب؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات التربية الإسلامية والمشرفات التربويات تجاه المجالات ككل؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقة لطالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة

- التعرف على مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقة من وجهة نظر المعلمات.
- التعرف على مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقة من وجهة نظر المشرفات التربويات.
- التعرف على الفرق بين ارآء المعلمات والمشرفات في كتاب النشاط لمقرر الفقة

- **أهمية الدراسة** :

تتركز أهمية الدراسة على مايلي :

- تبرز أوجه القوة والضعف في كتاب النشاط المصاحب لمادة الفقه للصف الثالث المتوسط.
- تفيد نتائج هذا البحث القائمين على تأليف كتب الأنشطة للتربية الإسلامية في وكالة التطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم بشكل عام ومقرر الفقه بشكل خاص، من حيث الوقوف على أوجه القوة أو الضعف في كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثالث المتوسط.
- تبرز فاعلية كتب الأنشطة المصاحب لمقررات التربية الإسلامية بصفة عامة ومقرر الفقة بصفة خاصة ، مما يفيد في حالة إعادة تقويم كتاب النشاط وتعديله بشكل يحقق الغرض من إعداده.

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت الدراسة الحالية على مايلي:

- معلمات التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة للعام الدراسي١٤٣٤هـ
- المشرفات التربويات بمدينة جدة للعام الدراسي١٤٣٤هـ .
- تجرى الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٣هـ/١٤٣٤ هـ.
- تتناول الدراسة فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقة من خلال العناصر التالية : (المعايير ، الأهداف، والمحتوى، التقويم ، تعامل الطالبات مع كتاب النشاط المصاحب).

- **مصطلحات الدراسة** :

- **فاعلية** :

عرفها (السيد ،٢٠٠٠م) بأنه " القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة وفق معايير محددة مسبقا."(ص٤٥)وتقصد الباحثة بها مدى تحقيق كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقة الغرض الذي وضع من أجله في المجالات الخمسة : (الأهداف، والمحتوى الانشطة وطرق تطبيقها، علاقتها بكتاب الطالب والتقويم)

- **كتاب النشاط المصاحب** :

"هو كتاب يفيد في معرفة مدى تمكن التلميذ من الكفايات المستهدفة التي بنيت لها نشاطات كتاب التلميذ، وتتم الإحالة إليه من كتاب التلميذ في المواضع المناسبة بعد الإنتهاء من عمليات التعليم والتعلّم فيه، وهو يغني عن دفتر الواجبات وعلى ولي أمرالطالب الإطلاع عليه بصفة مستمرة". (الحفاف ٢٠١١م)

- **مقرر الفقة** :

هو كتاب الطالبة والنشاط المقرر تدريسه لطالبات الصف الثالث متوسط في التعليم العام خلال العام الدراسي ١٤٣٤هـ ، والذي شمله مشروع التطوير للكتب الدراسية التابع لوكالة التطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم.

- **المرحلة المتوسطة** :

"هي المرحلة االوسطة من التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، ولها طبيعتها الخاصة من حيث سن الطلاب وخصائص نموهم." (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٤، ص ١٩).

- **أدوات الدراسة** :

استبانه للمعلمات والمشرفات التربويات من إعداد الباحثة.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

- **المقدمة** :

مر التعليم العام في المملكة العربية السعودية بمراحل مختلفة من التوسع الكمي والنوعي ، فقد تمكنت وزارة التربية والتعليم من تطوير المناهج لتواكب متطلبات التنمية وإنمائها، وحتى تتواكب هذه البلاد مع حركة النمو العالمية التي تجتاح المجتمعات كافة، في المجالات العلمية والتقنية والإقتصادية والإجتماعية وتتفاعل معها إيجابيا شكلت هذه الحركة دافعا قويا من أجل إحداث نقلة نوعية عالية الجودة في تطوير التعليم عامة والمناهج خاصة بتأليف كتب لجميع المراحل والتخصصات تتكون من (كتاب للمعلم ، كتاب للطالبة ، كتاب للنشاط).

- **أولاً : النشاط** :

يعرفه القاموس التربوي بأنه " وسيلة وحافز لإثراء المنهج المدرسي ، وإضفاء الحيوية عليه ، وذلك عن طريق تعامل الطلاب مع البيئة ، وإدراكهم مكوناتها المختلفة من طبيعة إلى مصادر إنسانية ومادية ، بهدف إكتسابهم الخبرات الأولية التي تؤدي إلى تنمية معارفهم واتجاهاتهم وقيمهم بطريقة مباشرة ." (سالم ٢٠٠٤م ، ص ١٠)

ويعرف بأنه " جميع الجهود التي يقوم بها الطلاب وفق برنامج معين ووفق ميولهم واستعداداتهم داخل الفصل وخارجه تحت إشراف المعلمين ويخدم المقررات الدراسية ويحقق أهدافا تربوية وفي ضوء الإمكانات المتاحة ويعتبر جزءا من تقويم العملية التعليمية ." (المنيف ١٩٩٦م ، ص ١٩)

نستخلص من التعريفات السابقة أن النشاط ينقسم إلى قسمين نشاط منهجي مصاحب للمقرر الدراسي ويطبق داخل الصف الدراسي، ونشاط لامنهجي إثرائي يكون خارج الفصل الدراسي .ومجال الدراسة الحالية يعتمد على النشاط المصاحب للمقرر الدراسي وهو (كتاب النشاط)

فسوف تورد الباحثة بعض التعريفات المرتبطة بها وهي على النحو التالي :

- هي " نشاطات مرتبطة بشكل مباشر ومصاحبة لدراسة المناهج الدراسية المقننة ، وتقع معظمها داخل بيئات التعلم المدرسية التقليدية كالفصول والمعامل وتسمى بالنشاطات المنهجية أو النشاطات الصفية ." (سرايا ٢٠٠٨م، ص ٥٦)

- وهو " النشاط المصاحب للمقررات الدراسية وتمارسة الطالبات بتوجيه ومتابعة معلمات المواد تحت إشراف المدرسة والمشرفات التربويات للمواد." (الذبياني ٢٠١١م، ص ٢٧)

يتبين من التعريفات السابقة :

- أن النشاط المصاحب لابد أن يتم تحت إشراف المعلمة بما يحقق أهداف العملية التعليمية .
- أن النشاط المصاحب يسهم اسهاما فعالا في بناء شخصية التلميذات وخبراتهن و قدراتهن ، وتوظيفها التوظيف السليم .
- أن النشاط المصاحب ينفذ داخل الفصل الدراسي .
- أن النشاط المصاحب مرتبط بموضوعات المقرر الدراسي.

- **ثانياً : أهمية النشاط المصاحب بالنسبة للمنهج :**

يتفق علماء التربية على اعتبار النشاط المدرسي" ركنا هاما من أركان العملية التعليمية ، وأداة فعالة في تحقيق أهدافها. "(الدايل،١٤١٦هـ، ص ١٤)

ويمكن إبراز أهمية النشاط المدرسي كما ذكرها كل من (محمود ،١٩٩٨م : ص٢٤ ، والخليفة وهاشم ،٢٠٠٥م : ص٢١٦ ، وسالم ،٢٠٠٤م: ص٣٤) وهي على النحو التالي :

- يفعل النشاط المنهج ويثبت المفاهيم والحقائق أثناء عملية التعلم مما يجب تفعيل التكامل والترابط بين النشاط والمنهج وتهيئة بيئة صفية مريحة .
- يحقق النشاط التعلم الذاتي والثقة بالنفس.
- يكون عادات وقيم ومهارات وأساليب معرفية تعليمية لمواصلة النمو والتعليم والإنجاز الأكاديمي في ضوء الفروق الفردية .
- تقدم تغذية راجعة للطاالبات.
- يسهم في توفير مواقف تعليمية يتم فيها ربط النظرية بالتطبيق .
- اكساب الطالبات العادات الحسنة كحب العمل وتنمية روح التعاون والإيثار
- يسهم في زيادة التحصيل الدراسي .

- **ثالثا : معايير اختيار الأنشطة التعليمية :**

لكي تحقّق الأنشطة التعليميّة أهدافها المنهجيّة ، هناك جملة من المعايير التي ينبغي مراعاتها ، ، وهي على النحو التالي :

- "أن تلائم الأنشطة التعليميّة ، الأهداف المحدّدة للدرس أو الموضوع .
- أن تلائم الأنشطة التعليميّة المحتوى الذي يقوم المعلم بالتخطيط لتدريسه .
- أن تناسب الأنشطة التعليميّة للإمكانات الماديّة والبشريّة المتاحة في البيئة المدرسيّة أو التعليميّة .
- أن تكون الأنشطة التعليميّة حسب مستويات المتعلّمين ، وأن تتماشى مع قدراتهم العقليّة والجسميّة ، وتوافق ميولهم واتّجاهاتهم .
- أن تتنوّع الأنشطة التعليميّة ، وألا تكرّر أنشطة بعينها في كلّ المواقف التعليميّة أو معظمها ؛ لأنّ ذلك يقلل من دافعيّة المتعلمين ، ويطفئ شعلة حماستهم ، ويجلب إليهم الرتابة والملل .
- أن تراعي الأنشطة التعليميّة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين ؛ بحيث تتواءم وأنشطة التعلّم المختلفة للمتعلّمين " .(محمد ، ٢٠٠٦ م: ص ١٧٣- ١٧٤)

- **رابعا** : **أهداف النشاط المصاحب** :

ترمي الأنشطة المصاحبة للمنهج المدرسي كما ورد في (كتاب النشاط ٢٠١١م: ص ١) إلى تحقيق الأهداف التالية :

- تعميق مفاهيم الدين الاسلامي وتدعيم القيم لبناء شخصية الطالبة .
- ربط المادة العلمية بواقع وحياة الطالبة ، لتمثل ماتعلمت عمليا .
- بناء مهارات التفكير لدى الطالبة بشكل متوازن بدءا بالمهارات البسيطة كالملاحظة والتصنيف وتوليد الأفكار ، ومرورا بالمهارات المركبة كالتحليل والتركيب والتقويم وانتهاء باستراتيجيات التفكير ، كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات .
- مراعاة الأنشطة للفروق الفردية بين الطالبات ، ففي كل درس يجدن أنشطة تناسب ميولهن وقدراتهن .
- تنوع الأنشطة (مهارية ، وعقلية ، وبصرية ، وحركية) .

- **الدراسات السابقة** :

تناولت الباحثه عرضاً للدراسات السابقة ذات علاقة غير مباشرة بموضوع الدراسةالحاليه لعدم وجود دراسات متعلقة بموضوع الدراسة لحِداثتها ، بهدف الاستفادة منها ، وكيفية إعداد أدوات الدراسة وإجراءاته، وأيضا الاستفادة من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات في مناقشة نتائج الدراسة الحاليه.

- **دراسات تناولت كتب التربية الإسلامية** :

- **دراسة حمروش** (١٩٨٣م) :

هدفت الدراسة إلى تقويم مناهج التربية الاجتماعية والإسلامية لطلبة الصف الأول الإعدادي بالتعليم العام ، وقد استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي معتمدا على الاستبانه أداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن المحتوى خلا من التوجيه نحو ممارسة الكثير من النشاطات التي تؤدي إلى الممارسة الفعلية للفضائل والآداب .

- **دراسة باريان** (١٩٨٦م) :

هدفت الدراسة إلى تقويم مناهج الفقه للمرحلة المتوسطة بنين بالمملكة العربية السعودية. وقد استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي معتمدا على الاستبانه أداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:وجوب الاهتمام بالمجال المعرفي، والمجال العاطفي والمجال الحسي الحركي ومستوياته والتوازن بينها عند تدريس مناهج الفقه ، وجوب التنويع في طرق التدريس والوسائل التعليمية والتقويم ، وجوب تنويع النشاط في المناهج الفقهية.

- **دراسة الشطي** (٢٠٠١م) :

هدفت الدراسة إلى تقييم وتطوير كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني ثانوي العام بدولة الكويت في المرحلة الابتدائية بدولة قطر . وقد استخدم الباحثة المنهج الوصفي معتمدا على الاستبانه أداة للدراسة ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:وجوب الاهتمام بالتقويم والأنشطة الواردة بعد كل مفهوم .

- **دراسة الربيع** (٢٠٠٣م) :

هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب التربية الاسلامية للصف الثامن بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر المعلمين . وقد استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي معتمداً على الاستبانه أداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:أن مادة الكتاب المدرسي مناسبة واشتملت على أنشطة مناسبة .

- **دراسة الشريدة** (٢٠٠٥م) :

هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب التجويد للصف الخامس الابتدائي، حيث قام الباحث بوضع معايير لمعرفة مدى توافرها، وقد استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي معتمداً على الاستبانة أداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:لا يحتوي الكتاب على أهداف عامة ، لا تقدم المقدمة تعريفاً بأهمية المواضيع في الكتاب.لم يراع المحتوى الفروق الفردية بين التلاميذ ، لا يثير أسلوب العرض تفكير التلاميذ ، لا يوجد في الكتاب صور توضيحية.

- **دراسة الجهيمي** (٢٠٠٩م) :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تقويم كتاب الفقة (المطور) المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي شرعي في ضوء المعايير المعاصرة للكتاب المدرسي و وقد استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي معتمداً على الاستبانة أداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أظهرت الدراسة أن التركيز على مهارات التفكير في محور (المحتوى) لا يزال قليلا ويحتاج إلى مزيد من العناية ولاسيما أن مقرر الفقه يساعد كثيرا على التركيز على المهارات العالية من التفكير أظهرت الدراسة أن (النشاطات التعليمية) المتضمنة في مقرر الفقه المطور يحقق الاتجاه المنظومي بحيث أنها ترتبط و تؤثر في بقية العناصر الأخرى وتتأثر بها.

- **دراسات تناولت النشاط في التربية الاسلامية** :

- **دراسة المعاضيد** (٢٠٠٠م) :

هدفت الدراسة إلى فاعلية برنامج للنشاط المدرسي لتدريس التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بدولة قطر . وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:أن النشاط يسهم في أحداث نوع من التكامل والترابط بين مواد التربية الإسلامية .

- **دراسة المالكي**(٢٠٠٠م) :

هدفت الدراسة إلى معرفة إستراتيجية توظيف النشاط المدرسي في تدريس التربية الإسلامية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ؛ حيث تم اختيار عينة عشوائية من مديري مدارس المرحلة الابتدائية، ومعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بالمدارس التابعة لإدارة التعليم بالعاصمة المقدسة بلغت ١٨٥(٢٨ مديرا، ١٥٧ معلما)، وتم إعداد استبانة لجمع معلومات الدراسة وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها :ضرورة الاهتمام بتوظيف النشاط المدرسي من قبل مشرفي التربية الإسلامية من خلال تزويد المعلمين بإستراتيجية واضحة شاملة لجميع عناصر المنهج وضرورة تبني إستراتيجية توظيف النشاط المدرسي في تدريس التربية الإسلامية من قبل معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية كما توصلت لها الدراسة .

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

من خلال عرض الدراسات السابقة التي لها صلة غير مباشرة بموضوع الدراسة الحالية نستخلص مايلي:

- تنوعت الدراسات التي تناولت تقويم كتب العلوم الشرعية، حيث شملت معظم كتب التربية الإسلامية، فدراسة حمروش (١٩٨٣م) تتعلق بتقويم محتوى منهج التربية الإسلامية بجمهورية مصر، ودراسة باريان (١٩٨٦م) تتعلق بتقويم مناهج الفقة بلمملكة العربية السعودية ، ودراسة المعاضيد(٢٠٠٠م) تتعلق بفاعلية برنامج في النشاط المدرسي في تدريس التربية الاسلامية بقطر ، ودراسة الشطي (٢٠٠١م) تتعلق بتقييم وتطوير كتاب التربية الإسلامية بدولة الكويت ، ودراسة الربيع (٢٠٠٣م) تقويم كتاب التربية الإسلامية باليمن ، ودراسة الشريدة (٢٠٠٥م) تتعلق بتقويم كتاب التجويد بالمملكة العربية السعودية ، ودراسة الجهيمي (٢٠٠٩م) تقويم كتاب الفقة بالمملكة العربية السعودية.
- بينما انفردت هذه الدراسة على حد علم الباحثة على مستوى المملكة والدول العربية بتناولها مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمادة الفقة للمرحلة المتوسطة .
- تنوعت هذه الدراسات من حيث عينة الدراسة حيث إن دراسة باريان (١٩٨٦م) ودراسة الشطي(٢٠٠١م) و دراسة الربيع (٢٠٠٣م) ودراسة حمروش(١٩٨٣م) والشريده (٢٠٠٥مـ) والجهيمي(٢٠٠٩م) تناولت تقويم الكتاب من وجهة نظر مشرفي ومعلمي المادة، بينما دراسة المعاضيد (٢٠٠٠م) تناولت فاعلية البرنامج من قبل الطلاب ، ودراسة المالكي(٢٠٠٠م) تناولتها من وجهة نظر مديري ومعلمين المرحلة الابتدائية .
- بينما انفردت هذه الدراسة في تناول مدى فاعلية كتاب النشاط من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات.
- اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة على اعتماد المنهج الوصفي واستخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات.
- استفادت الباحثه من جميع هذه الدراسات في تكوين نظرة عامة وصولاً إلى بناء تصور واضح لدراستها، سواء أكان ذلك في تحديد المشكلة أو في صياغة الأهداف، أو في طريقة بناء أداة الدراسة، أوفي استخدام المعالجة الإحصائية وغيرها.

- **إجراءات الدراسة الميدانية** :
- **منهج الدراسة** :

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي .

- **مجتمع وعينة الدراسة** :

تكون مجتمع الدراسة من:

- جميع معلمات التربية الإسلامية اللاتي يدرسن الصف الثالث متوسط في جميع المدارس الحكومية في مدينة جدة في المرحلة المتوسطة للعام الدراسي١٤٣٣/١٤٣٤هـ، والبالغ عددهن(٢٤٠) معلمة(إدارة تعليم جدة ، الدليل الإحصائي)، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية حيث بلغت عينة الدراسة منهن (٦٠) معلمة، وقد تم توزيع الإستبانه الإلكترونيا .
- جميع المشرفات التربويات بمدينة جدة ، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية حيث بلغت عينة الدراسة منهن (٢٠) مشرفة تربوية، حيث تم توزيع الإستبانة الإلكترونيا.

- **إجراءات الدراسة الميدانية** :

اتبعت الباحثة من أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها عدداً من الإجراءات الميدانية، يمكن توضيحها على النحو التالي:

- **أداة الدراسة** :

لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت الباحثة الإستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد استخدمت الإستبانة، لأن الدراسة تسعى إلى معرفة آراء معلمات التربية الإسلامية والمشرفات التربويات في فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقة ، والإستبانة من الأدوات التي تستخدم " للحصول على حقائق عن الظروف والأساليب القائمة بالفعل، وإجراء البحوث التي تتعلق بالإتجاهات والآراء". (فان دالين، ١٩٨٤م، ص ٤٣١). ولقد اتبعت الباحثة الإجراءات التالية لإعداد الأداة وهي على النحو التالي:

- **إعداد الإستبانة** :

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية أعدت الباحثة استبانة تهدف إلى معرفة آراء معلمات التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة ، والمشرفات التربويات معتمده على عدة مصادر وهي على النحو التالي :

- الرجوع إلى الأدبيات التربوية والدراسات الميدانية في مجال تقويم كتب التربية الإسلامية والنشاط الصفي في التربية الإسلامية .
- الرجوع إلى مقرر الفقه .
- الرجوع إلى الأدبيات التربوية والدراسات الميدانية في مجال المناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية.
- استطلاع آراء بعض معلمات التربية الإسلامية في المرحلةالمتوسطة والإستفادة من مقترحاتهن في بناء الإستبانة.
- خبرة الباحثة الشخصية في مجال مناهج التربية الإسلامية وطرائق تدريسها، والإشراف الميداني على طالبات الدبلوم التربوي .
- وقد أستفادت الباحثة من جميع المصادر السابقة، بإعداد قائمة بأهم البنود اللازمة للوقوف على تقويم كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقة.

- **الإستبانة في صورتها الأولية** :

وتضمنت (٧٠) مفردة، لتقيس خمسة أبعاد للأنشطة المصاحبة لمقرر الفقه (معايير النشاط المصاحب، وتحقيق أهداف المقرر، وتيسير تعليم وتعلم المحتوى، وارتباط كتاب النشاط بتقويم الطالبات، وتعامل الطالبات مع كتاب النشاط المصاحب للمقرر). ويستجيب المفحوص علي كل مفردة من مفردات الإستبانة بإختيار استجابة واحدة من بين الإستجابات الأربع المقابلة لكل عبارة ؛ حيث تعطي الإستجابة تتحقق بدرجة كبيرة (٤)، والإستجابة تتحقق بدرجة متوسطة (٣)، والإستجابة تتحقق بدرجة قليلة (٢)، على حين تعطي الإستجابة لا تتحقق درجة واحدة، وتم تحديد درجة كلية للإستبانة من خلال جمع درجات مفرداتها السبعين. كما تم حساب الدرجة الكلية لكل بعد بجمع درجات مفرداته في الإستبانة وكان عدد مفردات البعد الأول(١٦) مفردة، والبعد الثاني (١٣) مفردة، والبعد الثالث (١٦) مفردة، والبعد الرابع (١٥) مفردة، والبعد الخامس (١٠) مفردات.

- **الإستبانة في صورتها النهائية** :

للوصول إلى الإستبانة في صورتها النهائية، والتأكد من صلاحيتها وجاهزيتها للتطبيق اتبعت الباحثة الإجراءات العلمية لقياس صدق الإستبانة وثباتها على النحو التالي:

- **صدق الإستبانة** :

للتأكد من صدق الإستبانة، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه قامت الباحثة بعدة خطوات وهي على النحو التالي :

- **صدق المحكمين** :

قامت الباحثة بعرض الإستبانة على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة ، وجامعة الملك سعود بالرياض ، وبناء على ما أبداه المحكمون من ملاحظات، أجرت الباحثة التعديلات المقترحة من قبل بعض المحكمين ومرفق بالملحق (١) الصورة النهائية لإستبانة التعرف على آراء معلمات ومشرفات العلوم الشرعية في مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقه بعد تعديله. .

- **صدق الإتساق الداخلي** :

وتم ذلك من خلال حساب معامل الإرتباط بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للإستبانة، ورصدت النتائج في الجدول (١)

ويتضح من الجدول (١): أن جميع قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للإستبانة دالة إحصائياً عند مستوي (٠,٠١)، ويحقق هذا درجة مرتفعة من الإتساق الداخلي للمفردات

جدول (١) : معاملات الإتساق الداخلي لأبعاد استبانة التعرف على آراء معلمات ومشرفات العلوم الشرعية في مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقه

المفردة	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية
معايير النشاط المصاحب	.385(**)
تحقيق أهداف المقرر	494(**)
تيسير تعليم وتعلم المحتوى	.669(**)
ارتباط كتاب النشاط بتقويم الطالبات	.460(**)
تعامل الطالبات مع كتاب النشاط المصاحب	.451(**)

** دال عند مستوى (٠,٠١)

- **ثبات الإستبانة** :

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات الإستبانة بطريقة معامل ألفا كرونباك وطريقة التجزئة النصفية بإستخدام معادلة سبيرمان– براون، على عينة استطلاعيه من معلمات ومشرفات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بلغ عددهن (٥٠) معلمة ومشرفة، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٣-١٤٣٤هـ، ويوضح جدول (٢) نتائج معاملات الثبات كل بعد من الأبعاد الخمسة وللإستبانة ككل.

ويتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة؛ حيث كانت أعلى قيمة لمعامل الثبات (٠,٩٦) للإستبانة ككل، وكانت أقل قيمة لمعامل الثبات (٠,٦٨) للبعد الثالث. وبوجه عام تعد معاملات الثبات للإستبانة وأبعادها معاملات مقبولة، مما يعطي الثقة في استخدامها للتعرف، على آراء معلمات ومشرفات العلوم الشرعية في مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقه ، ويعكس معامل ثبات الإستبانة تجانس المفردات في تمثيلها لعينة السلوك المراد قياسه.

جدول (٢) : قيم معاملات الثبات لإستبانة التعرف على آراء معلمات ومشرفات العلوم الشرعية في مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقه لدى عينة من المعلمات والمشرفات

معامل الثبات	ألفا	سبيرمان- براون
معايير النشاط المصاحب	.906	.852
تحقيق أهداف المقرر	.909	.854
تيسير تعليم وتعلم المحتوى	.881	.682
ارتباط كتاب النشاط بتقويم الطالبات	.872	.773
تعامل الطالبات مع كتاب النشاط المصاحب للمقرر	.817	.760
الاستبانة ككل	.964	.912

- **المعالجات الاحصائية** :

استخدمت الباحثة للإجابة عن تساؤلات البحث، بعض الأساليب الإحصائية وهي على النحو التالي :

(المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، و"كا٢" كإحصاء لا بارامتري لحساب الفروق بين التكرارات، واختبار "ت" لتحديد دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات، بواسطة الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS).

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمادة الفقة لطالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة ، وفيما يلي تتناول الباحثة نتائج الدراسة حسب تساؤلاتها على النحو التالي:

مامدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقة لطالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمدينة جدة؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تقدم الإجابة عنه عند الحديث عن أداة الدراسة وصدقها وثباتهاأما الإجابة عن الاسئلة الخمسة فقد قامت الباحثة بعد تجهيز الإستبانة النهائية، بقيامها بعدة خطوات وهي على النحو التالي :

- خطاب موجه من الباحثة إلى عميد كلية التربية بطلب تسهيل مهمة الباحثة في إدارة التربية والتعليم ، ومرفق معها الإستبانة ، وشرح مختصر عن الدراسة وأهدافها وتعليمات مطلوبة من المستهدفين، والإلتزام بأغراض البحث العلمي، كما تحتوي على معلومات مختصرة عن الباحثة.
- تم بناء الإستبانة الورقية الالكتروني على جوجل في تاريخ ١٤٣٤/٣/١٠هـ
- ثم نشرها للمعلمات والمشرفات التربويات .
- حددت الباحثة يوم ١٤٣٤/٥/٣٠هـ . موعدا نهائياً لجمع الإستبيانات وهي مدة كافية.
- بلغ عدد الإستبيانات المعبأه (٦٠) معلمة علوم شرعية (٢٠) مشرفة علوم شرعية.
- تم حفظ الإستبيانات في ملف إكسل ومن ثم أدخلت في الحاسب الآلي لمعالجتها إحصائياً حيث جاءت النتائج على النحو التالي :

- **السؤال الأول** :

وينص على " ما مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقه في تحقيق المعايير من وجهة نظر عينة البحث ككل"؟.

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب تكرارات كل استجابة من الإستجابات الأربعة ونسبتها المئوية لكل مفردة من مفردات استبانة التعرف على آراء معلمات ومشرفات العلوم الشرعية في مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقه والذي بلغ عددهن (٨٠)، منهن (٢٠) مشرفة علوم شرعية، و(٦٠) معلمة علوم شرعية، ورصدت النتائج في الجدول(٣)

جدول (٣): المتوسط الوزني وقيمة "كا٢" لتحديد دلالة الفروق بين التكرارات لعينة البحث ككل (ن= ٨٠) (البعد الأول)

م	العبارات	يتحقق بدرجة كبيرة		يتحقق بدرجة متوسطة		يتحقق بدرجة قليلة		لا تتحقق		المتوسط الوزني	كا٢	مستوى الدلالة
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١	تناسب الأساليب التعليمية المصاحبة في كتاب النشاط	28	35.0	46	57.5	2	2.5	4	5.0	3.23	66.00	0.01
٢	ترتيط موضوعات كتاب الطالبة بكتاب النشاط	55	68.8	21	26.3	3	3.8	1	1.3	3.63	93.80	0.01
٣	تكامل الموضوعات في كتاب الطالبة والأنشطه	36	45.0	33	41.3	9	11.3	2	2.5	3.29	43.50	0.01
٤	تخصيص زمن ضمن خطة توزيع المنهج لتنفيذ الأنشطة الواردة في كتاب النشاط	15	18.8	20	25.0	31	38.8	14	17.5	2.45	9.10	0.05
٥	تناسب الأنشطة مع الإمكانات المادية والبشرية	13	16.3	26	32.5	31	38.8	10	12.5	2.53	15.30	0.01
٦	تتماشى الأنشطة مع مستويات الطالبات	17	21.3	42	52.5	17	21.3	4	5.0	2.90	37.90	0.01
٧	تتوافق الأنشطة مع ميول واتجاهات الطالبات	20	25.0	39	48.8	15	18.8	6	7.5	2.91	29.10	0.01
٨	تنوع الأنشطة المصاحبة لكتاب النشاط	34	42.5	32	40.0	14	17.5	0	0	3.25	9.10	0.05
٩	تزيد الأنشطة من دافعية الطالبات	32	40.0	29	36.3	12	15.0	7	8.8	3.07	22.90	0.01
١٠	تراعي الأنشطة الفروق الفردية بين الطالبات	22	27.5	45	56.3	12	15.0	1	1.3	3.10	52.700[a]	0.01
١١	تساهم الأنشطة في تحقيق وحدة لمواد الشرعية وتكاملها	37	46.3	29	36.3	13	16.3	1	1.3	3.28	39.00	0.01
١٢	تساهم لأنشطه في توجيه لوك الطالبات وميولهن واتجاهاتهن الدينية الصحيحة	36	45.0	33	41.3	6	7.5	5	6.3	3.25	42.30	0.01
١٣	تبسط الأنشطة المفاهيم المدلولات الإسلامية	37	46.3	24	30.0	11	13.8	8	10.0	3.13	26.50	0.01
١٤	تساهم لأنشطة في فهم وضوعات كتاب الطالبة	33	41.3	32	40.0	15	18.8	0	0	3.22	7.68	0.05
١٥	تساهم الأنشطة في تنمية التفكير بأنواعه	34	42.5	34	42.5	11	13.8	1	1.3	3.26	41.70	0.01
١٦	تساهم لأنشطه في حل	26	32.5	38	47.5	12	15.0	4	5.0	3.08	34.00	0.01

											المشكلات	

كا٢(٣، ٠,٠١) = ١٣,٤٥ كا٢(٣، ٠٥.) = ٧,٨٢

- **السؤال الثاني** :

وينص على " ما مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقه في تحقق مجال الأهداف من وجهة نظر عينة البحث ككل"؟.

جدول (٤) : المتوسط الوزني وقيمة "كا٢" لتحديد دلالة الفروق بين التكرارات لعينة البحث ككل (البعد الثاني) (ن= ٨٠)

م	العبارات	يتحقق بدرجة كبيرة		يتحقق بدرجة متوسطة		يتحقق بدرجة قليلة		لا تتحقق		المتوسط الوزني	كا٢	مستوي الدلالة
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١٧	تتفق اهداف الأنشطةمع الأهدافالعامة لسياسةالتعليم في المملكة	23	28.8	45	56.3	11	13.8	1	1.3	3.13	53.800a	0.01
١٨	تتطابقاهداف الأنشطةمعالأهداف المحددة في وثيقة المنهج المقرر	41	51.3	25	31.3	11	13.8	3	3.8	3.30	41.800a	0.01
١٩	تحقق أهداف الأنشطة الأهداف الخاصة .	35	43.8	36	45.0	8	10.0	1	1.3	3.31	49.300a	0.01
٢٠	تشمل أهداف الأنشطة المستوياتالمختلفة في المجالاتا لتعليمية الثلاث (معرفية –مهارية –وجدانية)	28	35.0	42	52.5	9	11.3	1	1.3	3.21	51.500a	0.01
٢١	تتضمن أهداف الأنشطة ما ينص على إكساب الطالبات السلوك الحسن كأداء الواجبات الدينية والسنن	43	53.8	23	28.8	9	11.3	5	6.3	3.30	44.200a	0.01
٢٢	توكد أهداف الأنشطة على بناء شخصية الطالبة المتكاملة	39	48.8	23	28.8	17	21.3	1	1.3	3.25	37.000a	0.01
٢٣	توكد أهدف الأنشطة على تنمية القيم المرغوبة في شخصية الطالبة	29	36.3	35	43.8	9	11.3	7	8.8	3.08	29.800a	0.01
٢٤	تنمي أهداف الأنشطة القدرة على التعلم الذاتي	28	35.0	35.0	42.5	16	20.0	2	2.5	3.10	30.000a	0.01
٢٥	تراعي أهداف الأنشطة الفروق الفردية بين الطالبات	27	33.8	37	46.3	14	17.5	2	2.5	3.11	34.900a	0.01
٢٦	تعكس أهدافالأنشطة سلوكاً متوقعاً من الطالبة	26	32.5	37	46.3	10	12.5	7	8.8	3.03	29.700a	0.01
٢٧	تلبي أهداف الأنشطة احتياجات الطالبة	23	28.8	38	47.5	17	21.3	2	2.5	3.03	33.300a	0.01
٢٨	ترتبط أهداف الأنشطة بالتقنيات التربوية المساعدة المقترحة	26	32.5	35	43.8	16	20.0	3	3.8	3.05	28.300a	0.01
٢٩	يمكن قياس وتقويم أهداف الأنشطة	28	35.0	31	38.8	16	20.0	5	6.3	3.03	21.300a	0.01

كا٢(٣، ٠,٠١) = ١٣,٤٥ كا٢(٣، ٠,٠٥) = ٧,٨٢

- **السؤال الثالث** :

وينص على " ما مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقه في تحقق مجال المحتوى من وجهة نظر عينة البحث ككل"؟.

جدول (٥) : المتوسط الوزني وقيمة "كا٢" لتحديد دلالة الفروق بين التكرارات لعينة البحث ككل(البعد الثالث) (ن= ٨٠)

م	العبارات	يتحقق بدرجة كبيرة		يتحقق بدرجة متوسطة		يتحقق بدرجة قليلة		لا تتحقق		المتوسط الوزني	كا٢	مستوى الدلالة
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٣٠	يترجم محتوى كتاب النشاط الأهداف ترجمة صادقة	18	22.5	49	61.3	10	12.5	3	3.8	3.03	61.700[a]	0.01
٣١	يساعد محتوى كتاب النشاط الطالبات على ممارسة السلوك الحسن	22	27.5	43	53.8	11	13.8	4	5.0	3.04	43.500[a]	0.01
٣٢	يربط كتاب النشاط الطالبات بالدليل من الكتاب والسنة	34	42.5	35	43.8	7	8.8	4	5.0	3.24	42.300[a]	0.01
٣٣	يحث كتاب النشاط الطالبة على التأسي بالنبي صلى الله عليه وسلم في أقواله وأفعاله	50	62.5	19	23.8	6	7.5	5	6.3	3.43	66.100[a]	0.01
٣٤	يوضح كتاب النشاط أوجه الدلالة الفقهية بطريقة سهلة وواضحة	38	47.5	32	40.0	6	7.5	4	5.0	3.30	46.000[a]	0.01
٣٥	يهتم كتاب النشاط بالجانب التطبيقي	21	26.3	46	57.5	11	13.8	2	2.5	3.08	54.100[a]	0.01
٣٦	يراعي كتاب النشاط التدرج والتتابع الرأسي لكتاب الطالبة	27	33.8	38	47.5	10	12.5	5	6.3	3.09	34.900[a]	0.01
٣٧	يلائم كتاب النشاط مع مستويات الطالبات العقلية وحاجاتهن وميولهن واستعداداتهن	25	31.3	35	43.8	15	18.8	5	6.3	3.00	25.000[a]	0.01
٣٨	يربط كتاب النشاط بواقع وحياة الطالبات وبيئتهن	23	28.8	39	48.8	16	20.0	2	2.5	3.04	35.500[a]	0.01
٣٩	ينمي كتاب النشاط مهارات التفكير لدى الطالبات	31	38.8	32	40.0	17	21.3	0	0	3.18	5.275[b]	---
٤٠	يفسر كتاب النشاط المفاهيم الواردة في كتاب الطالبة بأمثلة وقصص واضحة	28	35.0	39	48.8	12	15.0	1	1.3	3.18	42.500[a]	0.01
٤١	يوازن كتاب النشاط بين المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية	29	36.3	33	41.3	12	15.0	6	7.5	3.06	25.500[a]	0.01
٤٢	يركز كتاب النشاط على مهارات التعلم الذاتي	29	36.3	34	42.5	16	20.0	1	1.3	3.14	32.700[a]	0.01
٤٣	يركز كتاب النشاط على التعلم التعاوني	33	41.3	33	41.3	13	16.3	1	1.3	3.23	37.400[a]	0.01
٤٤	يمكن كتاب النشاط لطالبات من توظيف المعلومات في الحياة اليومية	33	41.3	34	42.5	13	16.3	0	0	3.25	10.525[b]	0.01
٤٥	كمية محتوى الأنشطة تتناسب مع عدد الحصص	20	25.0	31	38.8	19	23.8	10	12.5	2.76	11.100[a]	0.01

كا٢(٣، ٠,٠١) = ١٣,٤٥ كا٢(٣، ٠,٠٥) = ٧,٨٢

- **السؤال الرابع** :

وينص على " ما مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقه في تحقق مجال التقويم من وجهة نظر عينة البحث ككل"؟.

جدول (٦) : المتوسط الوزني وقيمة "كا٢" لتحديد دلالة الفروق بين التكرارات لعينة البحث ككل(البعد الرابع) (ن= ٨٠)

م	العبارات	يتحقق بدرجة كبيرة		يتحقق بدرجة متوسطة		يتحقق بدرجة قليلة		لا تتحقق		المتوسط الوزني	كا٢	مستوى الدلالة
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٤٦	يقيس مدى تحقق الأهداف المحددة للمحتوى	25	31.3	25	31.3	16	20.0	14	17.5	2.76	5.100[a]	----
٤٧	يشمل كافة الأهداف التعليمية الثلاثة بجميع مستوياتها	34	42.5	33	41.3	12	15.0	1	1.3	3.25	39.500[a]	0.01
٤٨	يراعي الفروق الفردية بين الطالبات	34	42.5	31	38.8	13	16.3	2	2.5	3.21	34.500[a]	0.01
٤٩	تتنوع اساليب التقويم وأدواته في كتاب النشاط	26	32.5	35	43.8	15	18.8	4	5.0	3.04	27.100[a]	0.01
٥٠	تساعد الأنشطة في كتاب النشاط على تعميق فهم الأفكار الرئيسية لموضوعات كتاب الطالبة	33	41.3	35	43.8	10	12.5	2	2.5	3.24	40.900[a]	0.01
٥١	تتنوع الأنشطة في كتاب النشاط بين النظرية والتطبيقية	39	48.8	32	40.0	7	8.8	2	2.5	3.35	49.900[a]	0.01
٥٢	تناسب الأنشطة مستويات الطالبات العقلية	35	43.8	32	40.0	12	15.0	1	1.3	3.26	39.700[a]	0.01
٥٣	يساعد الطالبات على عملية التعلم وتعزيزها	28	35.0	32	40.0	19	23.8	1	1.3	3.09	28.500[a]	0.01
٥٤	تتدرج الأنشطة من الأسهل إلى الأصعب	34	42.5	32	40.0	11	13.8	3	3.8	3.21	35.500[a]	0.01
٥٥	يركز النشاط على مسألة واحدة	30	37.5	36	45.0	9	11.3	5	6.3	3.14	35.100[a]	0.01
٥٦	توزع الأنشطة بتوازن على فصول كتاب الطالبة	20	25.0	45	56.3	13	16.3	2	2.5	3.04	49.900[a]	0.01
٦٧	تشخص الأنشطة للمعلمة نقاط القوة والضعف أثناء تنفيذ النشاط	22	27.5	45	56.3	11	13.8	2	2.5	3.09	51.700[a]	0.01
٥٨	تكشف الأنشطة للمعلمة الخبرات السابقة للطالبات	26	32.5	40	50.0	9	11.3	5	6.3	3.09	39.100[a]	0.01
٥٩	توجد إجابات نموذجية للأنشطة في مكان ما	27	33.8	37	46.3	10	12.5	6	7.5	3.06	31.700[a]	0.01
٦٠	يوجد معيار إتقان محدد لاجتياز الأنشطة	18	22.5	27	33.8	19	23.8	16	20.0	2.59	3.500[a]	----

كا٢(٣، ٠,٠١) = ١٣,٤٥ كا٢(٣، ٠,٠٥) = ٧,٨٢

- **السؤال الخامس** :

وينص على " ما مدى فاعلية تعامل الطالبات مع كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقه من وجهة نظر عينة البحث ككل"؟.

جدول (٧) : المتوسط الوزني وقيمة "كا٢" لتحديد دلالة الفروق بين التكرارات لعينة البحث ككل(البعد الخامس) (ن= ٨٠)

م	العبارات	يتحقق بدرجة كبيرة		يتحقق بدرجة متوسطة		يتحقق بدرجة قليلة		لا تتحقق		المتوسط الوزني	كا٢	مستوي الدلالة
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٦١	يسبب كتاب النشاط تشتت لذهن الطالبة عند ربطه بكتاب الطالبة .	18	22.5	30	37.5	19	23.8	13	16.3	2.66	7.700[a]	---
٦٢	تزيد الأنشطة من دافعية الطالبات للتعلم	17	21.3	30	37.5	25	31.3	8	10.0	2.70	13.900[a]	0.01
٦٣	تتفاعل الطالبا مع الأنشطة الواردة في كتاب النشاط	29	36.3	29	36.3	19	23.8	3	3.8	3.05	22.600[a]	0.01
٦٤	تهتم الطالبة بكتاب النشاط	25	31.3	33	41.3	19	23.8	3	3.8	3.00	24.200[a]	0.01
٦٥	تجد الطالبة متعة في حل الأنشطة	20	25.0	27	33.8	21	26.3	12	15.0	2.69	5.700[a]	---
٦٦	تستفسر الطالبة من المعلمة عند مواجهة مشكلة في حل الأنشطة	23	28.8	37	46.3	14	17.5	6	7.5	2.96	26.500[a]	0.01
٦٧	تقترح الطالبة أنشطة أخرى	25	31.3	31	38.8	12	15.0	12	15.0	2.86	13.700[a]	0.01
٦٨	تبادر الطالبة إلى حل الأنشطة باستمرار	9	11.3	24	30.0	19	23.8	28	35.0	2.18	10.100[a]	0.05
٦٩	ترفق الطالبة الأنشطة المطلوب حلها بالتقنيات المساعدة في كتاب النشاط	13	16.3	30	37.5	28	35.0	9	11.3	2.59	16.700[a]	0.01
٧٠	تشارك الطالبات المجموعات لحل الأنشطة	40	50.0	28	35.0	9	11.3	3	3.8	3.31	43.700[a]	0.01

كا٢(٣، ٠,٠١) = ١٣,٤٥ كا٢(٣، ٠,٠٥) = ٧,٨٢

- **التساؤل الأول فرعي** :

جدول (٨): المتوسط الوزني والانحراف المعياري لاستجابات معلمات العلوم الشرعية البعد الأول ن= ٦٠)

م	العبارات	يتحقق بدرجة كبيرة		يتحقق بدرجة متوسطة		يتحقق بدرجة قليلة		لا تتحقق		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	كا٢	مستوي الدلالة
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	تناسب الأساليب التعليمية المصاحبة في كتاب النشاط	21	35.0	33	55.0	2	3.3	4	6.7	3.18	.792	43.333[a]	٠,٠٠١
٢	ترتبط موضوعات كتاب الطالبة بكتاب النشاط	43	71.7	13	21.7	3	5.0	1	1.7	3.63	.663	75.200[a]	٠,٠٠١
٣	تكامل الموضوعات في كتاب الطالبة والأنشطة	29	48.3	22	36.7	8	13.3	1	1.7	3.32	.770	32.667[a]	٠,٠٠١
٤	تخصيص زمن ضمن خطة توزيع المنهج لتنفيذ الأنشطة الواردة في كتاب النشاط	13	21.7	14	23.3	23	38.3	10	16.7	2.50	1.017	6.267[a]	٠,٠٠١
٥	تناسب الأنشطة مع الإمكانات المادية والبشرية	10	16.7	19	31.7	23	38.3	8	13.3	2.52	.930	10.267[a]	٠,٠٠١
٦	تتماشى الأنشطة مع مستويات الطالبات	14	23.3	30	50.0	13	21.7	3	5.0	2.92	.809	24.933[a]	٠,٠٠١
٧	تتوافق الأنشطة مع ميول واتجاهات الطالبات	15	25.0	28	46.7	11	18.3	6	10.0	2.87	.911	17.733[a]	٠,٠٠١
٨	تنوع الأنشطة المصاحبة لكتاب النشاط	26	43.3	24	40.0	10	16.7	0	o	3.27	.733	7.600[a]	٠,٠٠٥
٩	تزيد الأنشطة من دافعية الطالبات	25	41.7	22	36.7	9	15.0	4	6.7	3.13	.911	20.400[a]	٠,٠٠١
١٠	تراعي الأنشطة الفروق الفردية بين الطالبات	16	26.7	34	56.7	9	15.0	1	1.7	3.08	.696	39.600[a]	٠,٠٠١
١١	تساهم الأنشطة في تحقيق وحدة المواد الشرعية وتكاملها	30	50.0	18	30.0	11	18.3	1	1.7	3.28	.825	29.733[a]	٠,٠٠١
١٢	تساهم الأنشطة في توجيه سلوك الطالبات وميولهن واتجاهاتهن الدينية الصحيحة	24	40.0	28	46.7	3	5.0	5	8.3	3.18	.873	32.933[a]	٠,٠٠١
١٣	تبسط الأنشطة المفاهيم والمدلولات الإسلامية	27	45.0	17	28.3	10	16.7	6	10.0	3.08	1.013	16.933[a]	٠,٠٠١
١٤	تساهم الأنشطة في فهم موضوعات كتاب الطالبة	26	43.3	24	40.0	10	16.7	0	o	3.27	.733	7.600[a]	٠,٠٠٥
١٥	تساهم الأنشطة في تنمية التفكير بأنواعه	26	43.3	24	40.0	9	15.0	1	1.7	3.25	.773	28.933[a]	٠,٠٠١
١٦	تساهم الأنشطة في حل المشكلات	19	31.7	29	48.3	10	16.7	2	3.3	3.08	.787	27.067[a]	٠,٠٠١

وينص على " ما مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقه في تحقيق المعايير من وجهة نظر معلمات العلوم الشرعية"؟

يتضح من الجدول التالي (٨) المتوسطات والإنحرافات المعيارية لإجابات معلمات العلوم الشرعية عن مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقة في محور تحقيق المعايير ، فعند النظر إلى فقرات المحور نجد أعلاها تقديرا هي (ترتبط موضوعات كتاب الطالبة بكتاب النشاط) بدرجة كبيرة بلغت(71.7) بمتوسط حسابي (3.63) وقد يعزى ذلك إلى تحقق الإرتباط بين محتوى الكتاب بمحتوى كتاب النشاط .

أما أدنى الفقرات تقديرا فهي (تخصيص زمن ضمن خطة توزيع المنهج لتنفيذ الأنشطة الواردة في كتاب النشاط) بدرجة ضعيفة بلغت (21.7) وبمتوسط حسابي (2.50) وقد يعزى ذلك إلى عدم وجود خطة واضحة لآلية تنفيذ الأنشطة داخل الحصة الدراسية وهذا مالمسته الباحثة أثناء الإشراف على طالبات التربية الميدانية ، وشكاوي العديد من معلمات العلوم الشرعية .

- **التساؤل الثاني فرعي** :

وينص على " ما مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقه في تحقق مجال الأهداف من وجهة نظر معلمات العلوم الشرعية"؟

يتضح من الجدول التالي (٩) المتوسطات والإنحرافات المعيارية لإجابات معلمات العلوم الشرعية عن مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقة في محور تحقيق الأهداف ، فعند النظر إلى فقرات المحور نجد أعلاها تقديرا هي (تؤكد الأنشطة على بناء شخصية الطالبة المتكاملة) بدرجة كبيرة بلغت(50.0) بمتوسط حسابي (3.30) وقد يعزى ذلك إلى أن كتاب النشاط يسير وفق ماخطط له . أما أدنى الفقرات تقديرا فهي (تلبي أهداف الأنشطة احتياجات الطالبة) بدرجة ضعيفة بلغت (25.0) وبمتوسط حسابي (2.95) وقد يعزى ذلك إلى أن الأهداف سواء كانت معرفية أم مهارية أم وجدانية بحاجة إلى إعادة نظر من حيث تقويمها وقياسها.

- **التساؤل الثالث فرعي** :

وينص على " ما مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقه في تحقق مجال المحتوى من وجهة نظر معلمات العلوم الشرعية "؟.

يتضح من الجدول التالي (١٠) المتوسطات والإنحرافات المعيارية لإجابات معلمات العلوم الشرعية عن مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقة في محور تحقيق المحتوى ، فعند النظر إلى فقرات المحور نجد أعلاها تقديرا هي (يمكن كتاب النشاط الطالبات من توظيف المعلومات في الحياة اليومية) بدرجة كبيرة بلغت(48.3) بمتوسط حسابي (3.37) وقد يعزى ذلك إلى أن كتاب النشاط حقق الأهداف التي تسعى اليها ساسية التربية والتعليم في توظيف المعلومات في الحياة اليومية للطالبة . أما أدنى الفقرات تقديرا فهي (يرتبط كتاب النشاط بواقع وحياة الطالبات وبيئتهن) بدرجة متوسطة بلغت (55.0) وبمتوسط حسابي (2.92) وقد يعزى ذلك إلى أن وجود أنشطة لاتناقش فقه الواقع مما يوجد فجوة بين الأنشطة وواقع حياة الطالبات .

جدول (٩): المتوسط الوزني والانحراف المعياري لاستجابات معلمات العلوم الشرعية(ن= ٦٠)

(البعد الثاني)

م	العبارات	يتحقق بدرجة كبيرة		يتحقق بدرجة متوسطة		يتحقق بدرجة قليلة		يتحقق بدرجة نادرة		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	كا٢	مستوي الدلالة
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١٧	تتفق اهداف الأنشطة مع الأهداف العامة لسياسة التعليم في المملكة	17	28.3	33	55.0	9	15.0	1	1.7	3.10	.706	37.333[a]	٠.٠٠١
١٨	تتطابق اهداف الأنشطة مع الأهداف المحددة في وثيقة المنهج المقرر	30	50.0	18	30.0	9	15.0	3	5.0	3.25	.895	27.600[a]	٠.٠٠١
١٩	تحقق اهداف الأنشطة الأهداف الخاصة .	25	41.7	27	45.0	7	11.7	1	1.7	3.27	.733	33.600[a]	٠.٠٠١
٢٠	تشمل اهداف الأنشطة المستويات المختلفة في المجالات التعليمية الثلاث (معرفية – مهارية – وجدانية	21	35.0	31	51.7	7	11.7	1	1.7	3.20	.708	36.800	٠.٠٠١
٢١	تتضمن أهداف الأنشطة ما ينص على اكساب الطالبات السلوك الحسن كأداء الواجبات الدينية والسنن	30	50.0	17	28.3	8	13.3	5	8.3	3.20	.971	25.200[a]	٠.٠٠١
٢٢	تؤكد اهداف الأنشطة علي بناء شخصية الطالبة المتكاملة	30	50.0	19	31.7	10	16.7	1	1.7	3.30	.809	30.800[a]	٠.٠٠١
٢٣	تؤكد اهدف الأنشطة على تنمية القيمالمرغوبة في شخصية الطالبة	21	35.0	26	43.3	8	13.3	5	8.3	3.05	.910	20.400[a]	٠.٠٠١
٢٤	تنمي أهداف الأنشطة القدرة على التعلم الذاتي	21	35.0	26	43.3	11	18.3	2	3.3	3.10	.817	22.800[a]	٠.٠٠١
٢٥	تراعي أهداف الأنشطة الفروق الفردية بين الطالبات	17	28.3	29	48.3	13	21.7	1	1.7	3.03	.758	26.667[a]	٠.٠٠١
٢٦	تعكس اهداف الأنشطة سلوكاً متوقعاً من الطالبة	21	35.0	25	41.7	8	13.3	6	10.0	3.02	.948	17.733[a]	٠.٠٠١
٢٧	تلبي اهداف الأنشطة احتياجات الطالبة	15	25.0	29	48.3	14	23.3	2	3.3	2.95	.790	24.400[a]	٠.٠٠١
٢٨	ترتبط أهداف الأنشطة بالتقنيات التربوية المساعدة المقترحة	17	28.3	27	45.0	14	23.3	2	3.3	2.98	.813	21.200[a]	٠.٠٠١
٢٩	يمكن قياس وتقويم أهداف الأنشطة	4	6.7	10	16.7	25	41.7	21	35.0	3.05	.891	18.800[a]	٠.٠٠١

جدول (١٠) : المتوسط الوزني والانحراف المعياري لاستجابات معلمات العلوم الشرعية(ن = ٦٠) (البعد الثالث)

م	العبارات	يتحقق بدرجة كبيرة		يتحقق بدرجة متوسطة		يتحقق بدرجة قليلة		يتحقق بدرجة نادرة		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	كا٢	مستوي الدلالة
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
٣٠	يترجم محتوى كتاب النشاط الأهداف ترجمة صادقة	13	21.7	35	58.3	9	15.0	3	5.0	2.97	.758	38.933[a]	٠,٠٠١
٣١	يساعد محتوى كتاب النشاط على ممارسة السلوك الحسن	14	23.3	34	56.7	8	13.3	4	6.7	2.97	.802	35.467[a]	٠,٠٠١
٣٢	يربط بالدليل من الكتاب والسنة	18	30.0	32	53.3	6	10.0	4	6.7	3.07	.821	33.333[a]	٠,٠٠١[a]
٣٣	يحث كتاب النشاط على التأسي بالنبي صلى الله عليه وسلم في أقواله وأفعاله	34	56.7	15	25.0	6	10.0	5	8.3	3.30	.962	36.133	٠,٠٠١
٣٤	يوضح الدلالة الفقهية بطريقة سهلةوواضحة	31	51.7	21	35.0	4	6.7	4	6.7	3.32	.873	35.600[a]	٠,٠٠١
٣٥	يهتم بالجانب التطبيقي	13	21.7	36	60.0	10	16.7	1	1.7	3.02	.676	44.400[a]	٠,٠٠١
٣٦	يراعي كتاب النشاط التدرج والتتابع الرأسي لكتاب الطالبة	18	30.0	28	46.7	10	16.7	4	6.7	3.00	.864	21.600[a]	٠,٠٠١
٣٧	يتلاءم كتاب النشاط مع مستويات الطالبات العقلية وحاجاتهن وميولهن واستعداداتهن	19	31.7	24	40.0	12	20.0	5	8.3	2.95	.928	13.733[a]	٠,٠٠١
٣٨	يرتبط كتاب النشاط بواقع وحياة الطالبات وبيئتهن	12	20.0	33	55.0	13	21.7	2	3.3	2.92	.743	33.733[a]	٠,٠٠١
٣٩	ينمي كتاب النشاط مهارات التفكير	23	38.3	24	40.0	13	21.7	0	0	3.17	.763	3.700[a]	-
٤٠	يفسر المفاهيم الواردة في كتاب الطالبة بأمثلة وقصص واضحة	19	31.7	31	51.7	9	15.0	1	1.7	3.13	.724	33.600[a]	٠,٠٠١
٤١	يوازن كتاب النشاط بين المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية	20	33.3	25	41.7	9	15.0	6	10.0	2.98	.948	16.133[a]	٠,٠٠١
٤٢	يركز كتاب النشاط على مهارات التعلم الذاتي	22	36.7	25	41.7	12	20.0	1	1.7	3.13	.791	23.600[a]	٠,٠٠١
٤٣	يركز كتاب النشاط على التعلم التعاوني	23	38.3	25	41.7	11	18.3	1	1.7	3.17	.785	25.067[a]	٠,٠٠١
٤٤	يمكن الطالبات من توظيف المعلومات في الحياة اليومية	29	48.3	24	40.0	7	11.7	0	0	3.37	.688	13.300[a]	٠,٠٠١
٤٥	كميه محتوى الأنشطة تتناسب مع عدد الحصص	18	30.0	25	41.7	15	25.0	2	3.3	2.98	.833	18.533[a]	٠,٠٠١

- **التساؤل الرابع فرعي** :

وينص على " ما مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقه في تحقق مجال التقويم من وجهة نظر معلمات العلوم الشرعية "؟

جدول (١١): المتوسط الوزني والانحراف المعياري لاستجابات معلمات العلوم الشرعية(ن= ٦٠)
(البعد الرابع)

م	العبارات	يتحقق بدرجة كبيرة		يتحقق بدرجة متوسطة		يتحقق بدرجة قليلة		يتحقق بدرجة نادرة		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	كا٢	مستوى الدلالة
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
٤٦	يقيس مدى تحقق الأهداف المحددة للمحتوى	15	25.0	16	26.7	15	25.0	14	23.3	2.53	1.112	.133[a]	-
٤٧	يشمل كافة الأهداف التعليمية الثلاثة بجميع مستوياتها	24	40.0	25	41.7	10	16.7	1	1.7	3.20	.777	26.800[a]	٠٠٠١
٤٨	يراعي الفروق الفردية بين الطالبات	23	38.3	25	41.7	12	20.0	0	0	3.18	.748	4.900[b]	-
٤٩	تتنوع أساليب التقويم وأدواته في كتاب النشاط	17	28.3	29	48.3	10	16.7	4	6.7	2.98	.854	23.067[a]	٠٠٠١
٥٠	تساعد الأنشطة في كتاب النشاط على تعميق فهم الأفكار الرئيسية لموضوعات كتاب الطالبة	22	36.7	27	45.0	9	15.0	2	3.3	3.15	.799	26.533[a]	٠٠٠١
٥١	تتنوع الأنشطة في كتاب النشاط بين النظرية والتطبيقية	30	50.0	22	36.7	6	10.0	2	3.3	3.33	.795	34.933[a]	٠٠٠١
٥٢	تناسب الأنشطة مستويات الطالبات العقلية	27	45.0	24	40.0	8	13.3	1	1.7	3.28	.761	31.333[a]	٠٠٠١
٥٣	يساعد الطالبات على عملية التعلم وتعزيزها	17	28.3	26	43.3	16	26.7	1	1.7	2.98	.792	21.467 a	٠٠٠١
٥٤	تتدرج الأنشطة من الأسهل إلى الأصعب	27	45.0	21	35.0	9	15.0	3	5.0	3.20	.879	24.000 a	٠٠٠١
٥٥	يركز النشاط على مسألة واحدة	26	43.3	26	43.3	6	10.0	2	3.3	3.27	.778	32.800 b	٠٠٠١
٥٦	توزع الأنشطة بتوازن على فصول كتاب الطالبة	16	26.7	31	51.7	11	18.3	2	3.3	3.02	.770	29.467 a	٠٠٠١
٥٧	تشخص الأنشطة للمعلمة نقاط القوة والضعف أثناء تنفيذ النشاط	15	25.0	33	55.0	10	16.7	2	3.3	3.02	.748	34.533 a	٠٠٠١
٥٨	تكشف الأنشطة للمعلمة الخبرات السابقة للطالبات	18	30.0	30	50.0	7	11.7	5	8.3	3.02	.873	26.533 a	٠٠٠١
٥٩	توجد إجابات نموذجية للأنشطة في مكان ما	24	40.0	28	46.7	5	8.3	3	5.0	3.22	.804	32.933a	٠٠٠١
٦٠	يوجد معيار إتقان محدد لاجتياز الأنشطة	12	20.0	24	40.0	11	18.3	13	21.7	2.58	1.046	7.333a	-

يتضح من الجدول السابق (١١) المتوسطات والإنحرافات المعيارية لإجابات معلمات العلوم الشرعية عن مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقة في تحقق مجال التقويم ، فعند النظر إلى فقرات المحور نجد أعلاها تقديرا هي (تتنوع الأنشطة في كتاب النشاط بين النظرية والتطبيقية) بدرجة كبيرة بلغت(50.0) بمتوسط حسابي (3.33) وقد يعزى ذلك إلى أن التنوع في أساليب الأنشطة حظي بإهتمام كبير من قبل فريق التأليف، وذلك استجابة لكثير من الدراسات التي أكدت افتقار مقررات العلوم الشرعية بوجه عام ومقرر الفقه بوجه خاص للتنوع في أدوات وأساليب الأنشطة والتقويم والقياس. أما أدنى الفقرات تقديرا فهي (يقيس مدى تحقق الأهداف المحددة للمحتوى) بدرجة متوسطة بلغت (26.7) وبمتوسط حسابي (2.53) وقد يعزى ذلك إلى وجود بعض الانشطة لاتقيس أهداف المحتوى بالشكل المطلوب.

- **التساؤول الخامس فرعي** :

وينص على " ما مدى فاعلية تعامل الطالبات مع كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقه من وجهة نظر معلمات العلوم الشرعية"؟.

يتضح من الجدول (١٢) المتوسطات والإنحرافات المعيارية لإجابات معلمات العلوم الشرعية عن مدى فاعلية تعامل الطالبات مع كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقة ، فعند النظر إلى فقرات المحور نجد أعلاها تقديرا هي (تشارك الطالبات في مجموعات لحل الأنشطة) بدرجة كبيرة بلغت(50.0) بمتوسط حسابي (3.33) وقد يعزى ذلك إلى أهمية الأنشطة وماتكسبه للمتعلم من حب العمل وتنمية التعاون والإيثار وهذا مأكده سالم (٢٠٠٤م ص ١٤).أما أدنى الفقرات تقديرا فهي (تبادر الطالبة إلى حل الأنشطة باستمرار) بدرجة قليلية بلغت (21.7) وبمتوسط حسابي (2.08) وقد يعزى ذلك إلى قصور ظاهر لدى الطالبة بأهمية الأنشطة في تيسير العملية التعليمية وهذا مالمسته الباحثة في التربية المديدانية من إهمال كثير من الطالبات بعدم إحضار كتاب النشاط وعدم تفعيل المعلمة للكتاب مما أحدث فجوة بين الطالبة وكتاب النشاط .

- **التساؤل السادس فرعي** :

وينص على " ما مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقه في تحقيق المعايير من وجهة نظر مشرفات العلوم الشرعية"

يتضح من الجدول (١٣) المتوسطات والإنحرافات المعيارية لإجابات مشرفات العلوم الشرعية عن مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقة في محور تحقيق المعايير ، فعند النظر إلى فقرات المحور نجد أعلاها تقديرا هي (ترتبط موضوعات كتاب الطالبة بكتاب النشاط) بدرجة كبيرة بلغت(60.0) بمتوسط حسابي (3.60) وقد يعزى ذلك إلى تحقق الإرتباط بين محتوى الكتاب بمحتوى كتاب النشاط . أما أدنى الفقرات تقديرا فهي (تخصيص زمن ضمن خطة توزيع المنهج لتنفيذ الأنشطة الواردة في كتاب النشاط) بدرجة ضعيفة بلغت (10.0) وبمتوسط حسابي (2.30) وقد يعزى ذلك إلى عدم وجود خطة واضحة لآالية تنفيذ الأنشطة داخل الحصة الدراسية وهذا مالمسته الباحثة أثناء الإشراف على طالبات التربية الميدانية .

جدول (١٢) ": لمتوسط الوزني والانحراف المعياري لاستجابات معلمات العلوم الشرعية(ن= ٦٠) (البعد الخامس)

م	العبارات	يتحقق بدرجة كبيرة		يتحقق بدرجة متوسطة		يتحقق بدرجة قليلة		يتحقق بدرجة نادرة		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	كا٢	مستوي الدلالة
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
٦١	يسبب كتاب النشاط تشتت لذهن الطالبة عند ربطه بكتاب الطالبة .	15	25.0	21	35.0	15	25.0	9	15.0	2.70	1.013	4.80	-
٦٢	تزيد الأنشطة من دافعية الطالبات للتعلم	13	21.7	19	31.7	20	33.3	8	13.3	2.62	.976	6.27	-
٦٣	تتفاعل الطالبات مع الأنشطة الواردة في كتاب النشاط	21	35.0	23	38.3	13	21.7	3	5.0	3.03	.882	16.5	٠٠٠١
٦٤	تهتم الطالبة بكتاب النشاط	21	35.0	24	40.0	14	23.3	1	1.7	3.08	.809	20.9	٠٠٠١
٦٥	تجد الطالبة متعة في حل الأنشطة	11	18.3	18	30.0	19	31.7	12	20.0	2.47	1.016	3.33	-
٦٦	تستفسر الطالبة من المعلمة عند مواجهة مشكلة في حل الأنشطة	16	26.7	26	43.3	12	20.0	6	10.0	2.87	.929	14.13	٠٠٠١
٦٧	تقترح الطالبة أنشطة أخرى	24	40.0	23	38.3	8	13.3	5	8.3	3.10	.933	19.60	٠٠٠١
٦٨	تبادر الطالبة إلى حل الأنشطة باستمرار	6	10.0	17	28.3	13	21.7	24	40.0	2.08	1.046	11.3	٠٠٠١
٦٩	ترفق الطالبة الأنشطة المطلوب حلها بالتقنيات المساعدة في كتاب النشاط	9	15.0	22	36.7	23	38.3	6	10.0	2.57	.871	15.33	٠٠٠١
٧٠	تشارك الطالبات في مجموعات لحل الأنشطة	30	50.0	22	36.7	6	10.0	2	3.3	3.33	.795	34.93	٠٠٠١

جدول (١٣) : المتوسط الوزني والانحراف المعياري لاستجابات مشرفات العلوم الشرعية(ن= ٢٠)

م	العبارات	يتحقق بدرجة كبيرة		يتحقق بدرجة متوسطة		يتحقق بدرجة قليلة		لا تتحقق		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
١	تناسب الأساليب التعليمية المصاحبة في كتاب النشاط	7	35.0	13	65.0	0	0	0	0	3.35	.489
٢	ترتبط موضوعات كتاب الطالبة بكتاب النشاط	12	60.0	8	40.0	0	0	0	0	3.60	.503
٣	تكامل الموضوعات في كتاب الطالبة والأنشطة	7	35.0	11	55.0	1	5.0	1	5.0	3.20	.768
٤	تخصيص زمن ضمن خطة توزيع المنهج لتنفيذ الأنشطة الواردة في كتاب النشاط	2	10.0	6	30.0	8	40.0	4	20.0	2.30	.923
٥	تناسب الأنشطة مع الإمكانات المادية والبشرية	3	15.0	7	35.0	8	40.0	2	10.0	2.55	.887
٦	تتماشى الأنشطة مع مستويات الطالبات	3	15.0	12	60.0	4	20.0	1	5.0	2.85	.745
٧	تتوافق الأنشطة مع ميول واتجاهات الطالبات	5	25.0	11	55.0	4	20.0	0	0	3.05	.686
٨	تنوع الأنشطة المصاحبة لكتاب النشاط	8	40.0	8	40.0	4	20.0	0	0	3.20	.768
٩	تزيد الأنشطة من دافعية الطالبات	7	35.0	7	35.0	3	15.0	3	15.0	2.90	1.071
١٠	تراعي الأنشطة الفروق الفردية بين الطالبات	6	30.0	11	55.0	3	15.0	0	0	3.15	.671
١١	تساهم الأنشطة في تحقيق وحدة المواد الشرعية وتكاملها	7	35.0	11	55.0	2	10.0	0	0	3.25	.639
١٢	تساهم في توجيه سلوك الطالبات وميولهن واتجاهاتهن الدينية الصحيحة	12	60.0	5	25.0	3	15.0	0	0	3.45	.759
١٣	تبسط المفاهيم والمدلولات الإسلامية	10	50.0	7	35.0	1	5.0	2	10.0	3.25	.967
١٤	تساهم الأنشطة في فهم موضوعات كتاب الطالبة	7	35.0	8	40.0	5	25.0	0	0	3.10	.788
١٥	تساهم في تنمية التفكير بأنواعه	8	40.0	10	50.0	2	10.0	0	0	3.30	.657
١٦	تساهم في حل المشكلات	7	35.0	9	45.0	2	10.0	2	10.0	3.05	.945

- **التساؤل السابع فرعي** :

وينص على " ما مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقه في تحقق مجال الأهداف من وجهة نظر مشرفات العلوم الشرعية"

جدول (١٤): المتوسط الوزني والانحراف المعياري لاستجابات مشرفات العلوم الشرعية(ن= ٢٠) (البعد الثاني)

م	العبارات	يتحقق بدرجة كبيرة		يتحقق بدرجة متوسطة		يتحقق بدرجة قليلة		يتحقق بدرجة نادرة		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
١٧	تتفق أهداف الأنشطة مع الأهداف العامة لسياسة التعليم في المملكة	6	30.0	12	60.0	2	10.0	0	0	3.20	.616
١٨	تتطابق أهداف الأنشطة مع الأهداف المحددة في وثيقة المنهج المقرر	11	55.0	7	35.0	2	10.0	0	0	3.45	.686
١٩	تحقق أهداف الأنشطة الأهداف الخاصة .	10	50.0	9	45.0	1	5.0	0	0	3.45	.605
٢٠	تشمل أهداف الأنشطة المستويات المختلفة في المجالات التعليمية الثلاث (معرفية – مهارية – وجدانية)	7	35.0	11	55.0	2	10.0	0	0	3.25	.639
٢١	تتضمن أهداف الأنشطة ما ينص على اكساب الطالبات السلوك الحسن كأداء الواجبات الدينية والسنن	13	65.0	6	30.0	1	5.0	0	0	3.60	.598
٢٢	تؤكد أهداف الأنشطة على بناء شخصية الطالبة المتكاملة	9	45.0	4	20.0	7	35.0	0	0	3.10	.912
٢٣	تؤكد أهداف الأنشطة على تنمية القيم المرغوبة في شخصية الطالبة	8	40.0	9	45.0	1	5.0	2	10.0	3.15	.933
٢٤	تنمي أهداف الأنشطة القدرة على التعلم الذاتي	7	35.0	8	40.0	5	25.0	0	0	3.10	.788
٢٥	تراعي أهداف الأنشطة الفروق الفردية بين الطالبات	10	50.0	8	40.0	1	5.0	1	5.0	3.35	.813
٢٦	تعكس أهداف الأنشطة سلوكاً متوقعاً من الطالبة	5	25.0	12	60.0	2	10.0	1	5.0	3.05	.759
٢٧	تلبي أهداف الأنشطة احتياجات الطالبة	8	40.0	9	45.0	3	15.0	0	0	3.25	.716
٢٨	ترتبط أهداف الأنشطة بالتقنيات التربوية المساعدة المقترحة	9	45.0	8	40.0	2	10.0	1	5.0	3.25	.851
٢٩	يمكن قياس وتقويم أهداف الأنشطة	7	35.0	6	30.0	6	30.0	1	5.0	2.95	.945

يتضح من الجدول السابق (١٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات مشرفات العلوم الشرعية عن مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقة في محور تحقيق الأهداف ، فعند النظر إلى فقرات المحور نجد أعلاها تقديرا هي (تتضمن أهداف الأنشطة ماينص على إكساب الطالبات السلوك الحسن كأداء الواجبات الدينية والسنن) بدرجة كبيرة بلغت(65.0) بمتوسط حسابي (3.60) وقد يعزى ذلك إلى أن الهدف الأساسي من إيجاد كتاب النشاط ايجاد أنشطة تنمي لدى الطالبة السلوك الديني القويم أما أدنى الفقرات تقديرا فهي (يمكن قياس وتقويم أهداف ألانشطة) بدرجة ضعيفة بلغت (35.0) وبمتوسط حسابي (2.95) وقد يعزى ذلك إلى أن الأهداف سواء كانت معرفية أو مهارية أو وجدانية بحاجة إلى إعادة نظر من حيث تقويمها وقياسها.

- **التساؤل الثامن فرعي** :

وينص على " ما مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقه في تحقق مجال المحتوى من وجهة نظر مشرفات العلوم الشرعية "؟.

يتضح من الجدول (١٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات مشرفات العلوم الشرعية عن مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقة في محور تحقيق المحتوى ، فعند النظر إلى فقرات المحور نجد أعلاها تقديرا هي يحث كتاب النشاط الطالبة على التأسي بالنبي صلى الله عليه وسلم في أقواله وأفعاله) بدرجة كبيرة بلغت(80.0) بمتوسط حسابي (3.80) وقد يعزى ذلك إلى أن مقرر الفقه المطور بني من الناحية العلمية بناءً شرعيا يعتمد فيها على ايجاد القدوة الصالحة وتمثلت في شخص الرسول صلى الله عليه وسلم أما أدنى الفقرات تقديرا فهي (كمية محتوى الأنشطة تتناسب مع عدد الحصص) بدرجة ضعيفة بلغت (10.0) وبمتوسط حسابي (2.10) وقد يعزى ذلك إلى أن عدد الأنشطة المدرجة في كتاب النشاط كبيرة ولكن لايحدد جزء من الحصة الدراسية لتفعيل تلك الأنشطة .

- **التساؤل التاسع فرعي** :

وينص على " ما مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقه في تحقق مجال التقويم من وجهة نظر مشرفات العلوم الشرعية"؟.

يتضح من الجدول (١٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات مشرفات العلوم الشرعية عن مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقة في تحقق مجال التقويم ، فعند النظر إلى فقرات المحور نجد أعلاها تقديرا هي تساعد الأنشطة في كتاب النشاط على تعميق فهم الأفكار الرئيسية لموضوعات كتاب الطالبة) بدرجة كبيرة بلغت(55.0) بمتوسط حسابي (3.50) وقد يعزى ذلك إلى أن كتاب النشاط بني من الناحية العلمية بناءً يساعد الطالبة على فهم موضوعات الكتاب من خلال بناء أنشطة تساعد على ذلك أما أدنى الفقرات تقديرا فهي (توجد إجابات نموذجية للأنشطة في مكان ما) بدرجة ضعيفة بلغت (15.0) بمتوسط حسابي (2.60) وقد يعزى ذلك إلى قصور ظاهر لدى فريق التأليف وعدم إدراك أن التغذية الراجعة للطالبة تمثل أساسا مهم في عملية التحصيل واكتساب المعلومات مما يترتب عليه أهمية وجودها وظهورها في كتاب النشاط وهذا ما أكدته دراسة كل من (باريان١٩٨٦م) (الجهيمي ٢٠٠٩م).

جدول (١٥) : المتوسط الوزني والانحراف المعياري لاستجابات مشرفات العلوم الشرعية (ن= ٢٠) (البعد الثالث)

م	العبارات	يتحقق بدرجة كبيرة		يتحقق بدرجة متوسطة		يتحقق بدرجة قليلة		يتحقق بدرجة نادرة		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
٣٠	يترجم محتوى كتاب النشاط الأهداف ترجمة صادقة	5	25.0	14	70.0	1	5.0	0	0	3.20	.523
٣١	يساعد محتوى كتاب النشاط الطالبات على ممارسة السلوك الحسن	8	40.0	9	45.0	3	15.0	0	0	3.25	.716
٣٢	يربط كتاب النشاط الطالبات بالدليل من الكتاب والسنة	16	80.0	3	15.0	1	5.0	0	0	3.75	.550
٣٣	يحث كتاب النشاط الطالبة على التأسي بالنبي صلى الله عليه وسلم في أقواله وأفعاله	16	80.0	4	20.0	0	0	0	0	3.80	.410
٣٤	يوضح كتاب النشاط أوجه الدلالة الفقهية بطريقة سهلة وواضحة	7	35.0	11	55.0	2	10.0	0	0	3.25	.639
٣٥	يهتم كتاب النشاط بالجانب التطبيقي	8	40.0	10	50.0	1	5.0	1	5.0	3.25	.786
٣٦	يراعي كتاب النشاط التدرج والتتابع الرأسي لكتاب الطالبة	9	45.0	10	50.0	0	0	1	5.0	3.35	.745
٣٧	يتلاءم كتاب النشاط مع مستويات الطالبات العقلية وحاجاتهن ميولهن واستعداداتهن	6	30.0	11	55.0	3	15.0	0	0	3.15	.671
٣٨	يرتبط كتاب النشاط بواقع وحياة الطالبات وبيئتهن	11	55.0	6	30.0	3	15.0	0	0	3.40	.754
٣٩	ينمي كتاب النشاط مهارات التفكير لدى الطالبات	8	40.0	8	40.0	4	20.0	0	0	3.20	.768
٤٠	يفسر كتاب النشاط المفاهيم الواردة في كتاب الطالبة بأمثلة وقصص واضحة	9	45.0	8	40.0	3	15.0	0	0	3.30	.733
٤١	يوازن كتاب النشاط بين المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية	9	45.0	8	40.0	3	15.0	0	0	3.30	.733
٤٢	يركز كتاب النشاط على مهارات التعلم الذاتي	7	35.0	9	45.0	4	20.0	0	0	3.15	.745
٤٣	يركز كتاب النشاط على التعلم لتعاوني	10	50.0	8	40.0	2	10.0	0	0	3.40	.681
٤٤	يمكن كتاب النشاط الطالبات من توظيف المعلومات في الحياة اليومية	4	20.0	10	50.0	6	30.0	0	0	2.90	.718
٤٥	كمية محتوى الأنشطة تتناسب مع عدد الحصص	2	10.0	6	30.0	4	20.0	8	40.0	2.10	1.071

جدول (١٦) :المتوسط الوزني والانحراف المعياري لاستجابات مشرفات العلوم (ن= ٢٠) (البعد الرابع)

م	العبارات	يتحقق بدرجة كبيرة		يتحقق بدرجة متوسطة		يتحقق بدرجة قليلة		يتحقق بدرجة نادرة		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
٤٦	يقيس مدى تحقق الأهداف المحددة للمحتوى	10	50.0	9	45.0	1	5.0	0	0	3.45	.605
٤٧	يشمل كافة الأهداف التعليمية الثلاثة بجميع مستوياتها	10	50.0	8	40.0	2	10.0	0	0	3.40	.681
٤٨	يراعي الفروق الفردية بين الطالبات	11	55.0	6	30.0	1	5.0	2	10.0	3.30	.979
٤٩	تتنوع أساليب التقويم وأدواته في كتاب النشاط	9	45.0	6	30.0	5	25.0	0	0	3.20	.834
٥٠	تساعد الأنشطة في كتاب النشاط على تعميق فهم الأفكار الرئيسية لموضوعات كتاب الطالبة	11	55.0	8	40.0	1	5.0	0	0	3.50	.607
٥١	تتنوع الأنشطة في كتاب النشاط بين النظرية والتطبيقية	9	45.0	10	50.0	1	5.0	0	0	3.40	.598
٥٢	تناسب الأنشطة مستويات الطالبات العقلية	8	40.0	8	40.0	4	20.0	0	0	3.20	.768
٥٣	يساعد الطالبات على عملية التعلم وتعزيزها	11	55.0	6	30.0	3	15.0	0	0	3.40	.754
٥٤	تتدرج الأنشطة من الأسهل إلى الأصعب	7	35.0	11	55.0	2	10.0	0	0	3.25	.639
٥٥	يركز النشاط على مسألة واحدة	4	20.0	10	50.0	3	15.0	3	15.0	2.75	.967
٥٦	توزع الأنشطة بتوازن على فصول كتاب الطالبة	4	20.0	14	70.0	2	10.0	0	0	3.10	.553
٥٧	تشخص الأنشطة للمعلمة نقاط القوة والضعف أثناء تنفيذ النشاط	7	35.0	12	60.0	1	5.0	0	0	3.30	.571
٥٨	تكشف الأنشطة للمعلمة الخبرات السابقة للطالبات	8	40.0	10	50.0	2	10.0	0	0	3.30	.657
٥٩	توجد إجابات نموذجية للأنشطة في مكان ما	3	15.0	9	45.0	5	25.0	3	15.0	2.60	.940
٦٠	يوجد معيار إتقان محدد لاجتياز الأنشطة	6	30.0	3	15.0	8	40.0	3	15.0	2.60	1.095

- **التساؤل العاشر فرعي**:

وينص على " ما مدى فاعلية تعامل الطالبات مع كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقه من وجهة نظر مشرفات العلوم الشرعية"؟.

جدول (١٧) : المتوسط الوزني والانحراف المعياري لاستجابات مشرفات العلوم الشرعية (ن= ٢٠) (البعد الخامس)

م	العبارات	يتحقق بدرجة كبيرة		يتحقق بدرجة متوسطة		يتحقق بدرجة قليلة		يتحقق بدرجة نادرة		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
٦١	يسبب كتاب النشاط تشتت لذهن الطالبة عند ربطه بكتاب الطالبة .	3	15.0	9	45.0	4	20.0	4	20.0	2.55	.999
٦٢	تزيد الأنشطة من دافعية الطالبات للتعلم	4	20.0	11	55.0	5	25.0	0	0	2.95	.686
٦٣	تتفاعل الطالبات مع الأنشطة الواردة في كتاب النشاط	8	40.0	6	30.0	6	30.0	0	0	3.10	.852
٦٤	تهتم الطالبة بكتاب النشاط	4	20.0	9	45.0	5	25.0	2	10.0	2.75	.910
٦٥	تجد الطالبة متعة في حل الأنشطة	9	45.0	9	45.0	2	10.0	0	0	3.35	.671
٦٦	تستفسر الطالبة من المعلمة عند مواجهة مشكلة في حل الأنشطة	7	35.0	11	55.0	2	10.0	0	0	3.25	.639
٦٧	تقترح الطالبة أنشطة أخرى	1	5.0	8	40.0	4	20.0	7	35.0	2.15	.988
٦٨	تبادر الطالبة إلى حل الأنشطة باستمرار	3	15.0	7	35.0	6	30.0	4	20.0	2.45	.999
٦٩	ترفق الطالبة الأنشطة المطلوب حلها بالتقنيات المساعدة في كتاب النشاط	4	20.0	8	40.0	5	25.0	3	15.0	2.65	.988
٧٠	تشارك الطالبات في مجموعات لحل الأنشطة	10	50.0	6	30.0	3	15.0	1	5.0	3.25	.910

يتضح من الجدول السابق (١٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات مشرفات العلوم الشرعية عن مدى فاعلية تعامل الطالبات مع كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقة ، فعند النظر إلى فقرات المحور نجد أعلاها تقديرا هي

(تجد الطالبة متعة في حل الأنشطة) بدرجة كبيرة بلغت(45.0) بمتوسط حسابي (3.35) وقد يعزى ذلك إلى أهمية الانشطة وماتكسبه للمتعلم من حب العمل وتنمية التعاون والإيثار وهذا مأكده سالم (٢٠٠٤م ص ١٤).

أما أدنى الفقرات تقديرا فهي (تقترح الطالبة أنشطة أخرى) بدرجة ضعيفة بلغت (5.0) وبمتوسط حسابي (2.15) وقد يعزى ذلك إلى قصور ظاهر لدى فريق التأليف وعدم إدراك أن إيجاد مجال للطالبة أقتراح أنشطة أخرى يساعد على تنمية الإبداع لديهن ، ولاسيما أن مقرر الفقة يعد مجال خصب للإبداع.

- **السؤال السادس** :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات التربية الإسلامية والمشرفات التربويات تجاه المجالات ككل؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف الوظيفة الحالية ، والجدول١٨ يبين قيم كل محور:

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن قيمة (ت) غير دالة في المحاور والدرجة الكلية (المعايير ، الأهداف، والمحتوى، التقويم ، تعامل الطالبات مع كتاب النشاط المصاحب)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تلك المحاور تعود لإختلاف وظائفهن الحالية وقد يعزى ذلك إلى وجود توافق بين المعلمات والمشرفات التربويات في مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقه المقرر على طالبات الصف الثالث متوسط بجدة

جدول (١٨) : الفرق بين متوسطي درجات المشرفات والمعلمات على كل بعد من أبعاد استبانة التعرف آراء معلمات ومشرفات العلوم الشرعية في مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الفقه

البعد	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
معايير النشاط المصاحب	المشرفات ن=٢٠	49.5500	8.16588	-.008	-
	المعلمات ن=٦٠	49.5667	8.59122		
تحقيق أهداف المقرر	المشرفات ن=٢٠	42.1500	6.33516	.869	-
	المعلمات ن=٦٠	40.5000	7.64798		
تيسير تعليم وتعلم المحتوى	المشرفات ن=٢٠	51.7500	6.30685	1.165	-
	المعلمات ن=٦٠	49.4333	8.09973		
ارتباط كتاب النشاط بتقويم الطالبات	المشرفات ن=٢٠	47.7500	6.52828	.919	-
	المعلمات ن=٦٠	45.9667	7.80258		
تعامل الطالبات مع كتاب النشاط المصاحب	المشرفات ن=٢٠	28.4500	4.59376	.403	-
	المعلمات ن=٦٠	27.8500	6.10314		
الاستبيان ككل	المشرفات ن=٢٠	219.6500	26.51966	.776	-
	المعلمات ن=٦٠	213.3167	33.06824		

- **مناقشة نتائج الدراسة** :

من خلال العرض السابق توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج وهي على النحو التالي :

- أظهرت الدراسة أن (المعايير) تحققت بدرجة عالية بوجود ارتباط وثيق بين موضوعات كتاب الطالبة بموضوعات كتاب النشاط.
- أظهرت الدراسة أن (الأهداف) بحاجة الى إعادة النظر من حيث تقويمها وقياسها.
- أظهرت الدراسة أن الانشطة المدرجة في (المحتوى) كبيرة ولكن لايحدد جزء من الحصة الدراسية لتفعيلها.
- أكدت الدراسة الى إفتقار(التقويم) للتغذية الراجعة .
- أظهرت الدراسة وجود قصور في (تعامل الطالبات مع كتاب النشاط) بعدم ايجاد مجال للطالبة باقتراح أنشطة أخرى يساعد على تنمية الإبداع لديهن ولاسيما أن مقرر الفقة يعد مجال خصب للإبداع.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات والمشرفات التربوييات في المحاور (المعايير ، الأهداف، والمحتوى، التقويم ، تعامل الطالبات مع كتاب النشاط المصاحب)، تعود لاختلاف وظائفهن الحالية.

- **التوصيات** :

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج السابقة للدراسة ، فإن الباحثة توصي بعدد من التوصيات وهي على النحو التالي :

- تفعيل كتاب النشاط بشكل أفضل حيث أنه هو جزء من المنهج ومساندا وداعما لكتاب الطالبة يتطلب استثماره بشكل فاعل والسير به جنبا إلى جنب مع كتاب الطالبة حيث يعد ركيزة ثانية يرتكز عليها المشروع الشامل لتطوير المناهج بما يتضمنه من تطبيقات وأنشطة علاجية وإثرائية مكملة لكتاب الطالبة .
- ضرورة ايجاد خطة واضحة لآلية تنفيذ الأنشطة داخل الحصة الدراسية.
- ضرورة العناية بالأهداف في كتاب النشاط من حيث التقويم والقياس والتغذية الراجعة .
- ضرورة تحديد جزء من الحصة الدراسية لحل وتفعيل الأنشطة الواردة داخل كتب النشاط .
- ضرورة توعية الطالبة بأهمية كتب النشاط وأنها جزء لايتجزء من كتاب الطالبة .
- إتاحة الفرصة للطالبات لإختيار الأنشطة المناسبة لقدراتهن وميولهن وحاجاتهن في حدود الإمكان.
- أهمية إعطاء فريق تأليف كتب الأنشطة دورات تدريبية وورش عمل وحلقات نقاش تعنى بالأساليب الجديدة في التأليف وفق المعايير المعاصرة للكتاب المدرسي.

- **الدراسات المقترحة** :

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج وتوصيات، فإنها تقترح عدداً من الدراسات المستقبلية ،وهي على النحو التالي :

- أن يكون هناك دراسات شاملة لمقررات التعليم العام لكل مادة على حدة للوصول إلى مدى فاعلية كتب النشاط لجميع مقررات العلوم الشرعية .
- إجراء دراسة عن تصور مقترح لعلاج معوقات تفعيل كتاب النشاط المدرسي.
- تصميم برامج تدريبية للمعلمات والطالبات لطرق تفعيل كتاب النشاط .

- **المراجع** :

- إدارة التربية والتعليم (٢٠١٣م) .إحصائية معلمات مراحل التعليم، إدارة الاشراف التربوي جدة
- البوهي ، فاروق شوقي ، ومحفوظ (٢٠٠١م): الأنشطة المدرسية ، ط١، دار المعرفية الجامعية الاسكندرية.
- الجهيمي ، أحمد (٢٠٠٩م): تقويم كتاب الفقه (المطور) المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي شرعي في ضوء المعايير المعاصرة للكتاب المدرسي.مكتب التربية العربي لدول الخليج ، مجلة رسالة الخليج العربي العدد ١١٦
- الحفاف، عبد الله (٢٠١١م) مدونة عبدالله الحفاف متاح على http:/ /www .edu .gov .sa/portal /blog .php? u=185&cmd =article&id=225 .يوم الخميس الساعة ٢ ظهرا ١٤٣٣/١٢/١٦هـ ٢٠١٢/١١/١م.
- حمروش، عبدالمجيد سليمان(١٩٨٣م). تقويم منهج التربية الاجتماعية والإسلامية للصف الأول الإعدادي بالتعليم العام . رسالة ماجستير غير منشورة . القاهرة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر.
- الخليفة ، جعفر،وهاشم ،كمال الدين (٢٠٠٥م) فصول في تدريس التربية الاسلامية مكتبة الرشد، الرياض.
- الدايل، خالد عبد الرزاق (١٩٩٩م). الأنشطة الطلابية ودورها في اكتساب المهارات الاجتماعية ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب ، جامعة الملك سعود ، الرياض.
- الذبياني، وداد عايد (٢٠١١م): فاعلية برنامج تدريبي مقترح في الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارات التفكير الناقد والمهارات الإجتماعية والتحصيل لمقرر التربية الصحية والنسوية لدى طالبات الصف الاول ثانوي بالثانوية المطورة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للبنات ، جامعة الملك عبدالعزيز ، جدة .
- الربيع ، على أحمد(٢٠٠٣م). تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر المعلمين . مجلة حضرموت للدراسات والبحوث .ع٤.
- سالم ،محمد محمد (٢٠٠٤م).علاقة النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية بالايجاز الأكاديمي لها في المدارس المتوسطة . مجلة رسالة التربية وعلم نفس ، الرياض ع١٧.
- سرايا ، عادل (٢٠٠٨م) تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم . الرياض ، مكتبة الرشد.
- السيد ،علي(٢٠٠٠م). مصطلحات في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- السنبل ، عبد العزيز ، والخطيب محمد وآخرون (٢٠٠٨م). نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية ، الرياض ، دار الخريجي.
- الشطي ، بسام (٢٠٠١م). تقييم وتطوير كتاب التربية ا؟لإسلامية للصف الثاني الثانوي العام في دولة الكويت . جامعة الكويت : المجلة التربوية ع١٥.
- على، سعيد اسماعيل(١٩٧٨م). أصول التربية الإسلامية ، القاهرة ، دار الثقافة .

- العسقلاني ، ابن حجر (ب ت). فتح البارى بشرح صحيح البخاري ، القاهرة ، المكتبة السلفية.
- الغامدي ، حمدان، وعبدالجواد ، نولر الدين(٢٠١٠م).تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية ، الرياض .مكتبة الرشد.
- فادن دالين ، ديوبولد (١٩٨٤م)ترجمة محمد نوفل وآخرون ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة ، مكتبة الانجلو.
- كتاب النشاط لمقرر الفقة (٢٠١١م)
- الادارة العامة لنشاط الطالبات (٢٠٠٢م)
- المشروع الشامل لتطوير مناهج التعليم الاساسي (٢٠١٢م) متاح على www.ed.edu.sa.gprooieect يوم الخميس الساعة ٢ ظهرا ١٤٣٣/١٢/١٦هـ ٢٠١٢/١١/١م.
- المنيف ،محمد صالح (١٩٩٥م). النشاط المدرسي المنهجي واللامنهجي . الرياض ، مطابع الدرعية.
- محمود ، حمدي شاكر(١٩٩٨م). النشاط المدرسي: ما هيته وأهميته، أهدافه ووظائفه، مجالاته ومعاييره، إدارته وتخطيطه، تنفيذه وتقويمه. دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل.
- محمد، عبد الرحيم دفع السيّد (٢٠٠٦) : المناهج من منظور عام ومعاصر ، الرياض ، مكتبة الرشد.
- المالكي ، عبدالرحمن(٢٠٠٠م). استراتيجية توظيف النشاط المدرسي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الإبتدائية ، مجلة رسالة الخليج العربي ع٩٤..
- المعاضيد ،لطيفة محمد(٢٠٠٠م) فاعلية برنامج في النشاط المدرسي لتدريس التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بدولة قطر . رسالة ماجستير غير منشورة . القاهرة كلية التربية – جامعة عين شمس.
- الناقة ، محمود كامل (١٩٧٥م). الصحافة المدرسية في المرحلة الثانوية بمدارسنا، رسالة دكتوراة غير منشورة ، القاهرة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

****

البحث السابع :

" نموذج مقترح لتعليم التربية الإسلامية فى المرحلة الثانوية فى ضوء معايير التنمية المستدامة فى التصور الإسلامى"

إعداد :

د/ عبد اللطيف عبد القادر على أبو بكر أكرم

أستاذ المناهج وطرق تعليم اللغة العربية المساعد

" نموذج مقترح لتعليم التربية الإسلامية فى المرحلة الثانوية فى ضوء معايير التنمية المستدامة فى التصور الإسلامى "

د/ عبد اللطيف عبد القادر على أبو بكر

• **المستخلص** :

استهدف هذا البحث إعداد نموذج مقترح لتعليم التربية الإسلامية في ضوء معايير التنمية المستدامة والقيم المنبثقة عن تلك المعايير ، وفي هذا السبيل قام الباحث بإعداد قائمة بمعايير التنمية المستدامة التي ينبغي توافرها في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي ، كما قام بإعداد مقياس لقيم التنمية المستدامة المنبثقة من قائمة المعايير سالفة الذكر.

وقد انتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمهاأن الطلاب الذين درسوا التربية الإسلامية وفقاً للنموذج المقترح القائم على معايير التنمية المستدامة قد طرأت بعض التغيرات على منظومة قيم التنمية المستدامة لديهم وذلك فى التطبيق البعدى للمقياس وهذا يشير إلى أنهم قد استطاعوا تحقيق الأهداف المتوخاة ، كما يشير ـ أيضاً ـ إلى أن النموذج المقترح كان مناسباً للطلاب الذين درسوا التربية الإسلامية وفقاً له.

وبهذه النتيجة فإن الباحث يكون قد تحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس قيم التنمية المستدامة وذلك لصالح التطبيق البعدى.

A proposed model to teach Islamic education in the secondary stage in the light of the criteria for sustainable development according to the Islamic Vision

Abstract :

This study aimed at the preparation of a model to teach Islamic education in the light of the criteria for sustainable development and values emanating from those standards. Towards this end, the researcher prepared a list of criteria for sustainable development, which should be available in the text book of Islamic education for the first grade of the secondary stage. He also prepared a measurement of the values of sustainable development emanating from the list of criteria mentioned aboveThe studyrevealed a group of results, the most important of which was that the students who studied Islamic education in accordance with the proposed model which was based on the criteria of sustainable development had undergone some changes in the system of their values of sustainable development. This indicates that they had managed to achieve the objectives, and that the proposed model was appropriate for students who have studied Islamic education in accordance with the proposed model.With this result, the researcher verified the existence of significant differences between pre-post applications of the scale to the experimental group for the sake of the experimental group.

• **المقدمة** :

يخطئ من يظن أن من السهولة بمكان تحقيق التنمية المستدامة فى غياب نسق قيمى يضبط إيقاع الحياة ، وينظم سلوك البشر ، بحيث ينطلق هذا النسق من إطار مرجعى ورؤية شاملة لقضايا الألوهية والكون والإنسان والحياة وما بينها من علاقات وارتباطات.

والحق أنه ليس ثمة شىء يمكن أن يسهم فى خلق الرغبة فى إحداث تغيير اجتماعى حقيقى للتنمية فى حياة الناس من إيقاظ روح الإنسان والإفادة من هذه الجذور الروحية للدوافع البشرية. إنها بهذه المناسبة تمثل الضمانة الأم التى تكفل إحداث التقدم والتنمية الحقيقية ، إذ عندما تدمج القيم الروحية مع الأنشطة التنموية للمجتمع ، فمن المرجح أن كل المخرجات التى تنبثق عنها هى التى تقود إلى الاعتماد على النفس ، والحفاظ على الكرامة الإنسانية والقضاء على صور الإهمال واللامبالاة ، وإيجاد الظروف والأوضاع المواتية لاستقرار العالم وازدهاره.

لقد لخص المعنيون بقضايا التغيير الاجتماعى تصورهم عن آلية هذا التغيير فى ثلاثة أبعاد متتالية هى (٥ : ٢٠٥):

- على العلم أن يكتشف.
- وعلى التكنولوجيا أن تطبق.
- وعلى الإنسان أن يتكيف.
- ولو علموا ما سيترتب على تصورهم هذا لأضافوا بعداً رابعاً وهو :
- وعلى البيئة أن ترضخ !
- وعند هذا الحد يصبح السؤال الملح هو :
- إلى أى حد تستطيع البيئة أن ترضخ ؟
- وإلى أى مدى يستطيع الإنسان الاستمرار فى التكيف الآلى ، وفقد إرادته الإنسانية فى التغير ؟! وكل هذا من شأنه أن يقف حجر عثرة فى سبيل تحقيق تنمية مستدامة شاملة.

إن التصور الإسلامى للألوهية والكون والإنسان والحياة وما بينها من علاقات وارتباطات هو ما ينبغى أن يحكم رؤية البشر فى المجتمع المسلم ، وما يصدر عنها من سلوكيات تتواءم مع روح التنمية المستدامة وجوهرها.

إن هذا التصور يبدأ بكبريات حقائق الوجود قاطبة ، وهى حقيقة الألوهية فالله هو الواحد الأحد ، الخالق الرازق ، المعبود بحق وحده دون سواه ، وهو الذى يصدر عنه كل شىء ، وإليه يعود كل شىء ، وأنه أرسل الرسل ، وأنزل الكتب بهذا الدين لإصلاح أحوال البشر ، وأنه ـ سبحانه ـ بوحدانيته وتفرده صدر عنه هذا الكون ، إذ لا يمكن أن يصدر عن آلهة متعددة ، وقد خلق الله هذا الكون بكلمة " كن " ، ثم أودع فيه من القوانين ، وبث فيه من النواميس ما يسمح بظهور

الحياة ، وهى ـ أى الحياة ـ دنيا وآخرة ، فتنمية الحياة فى التصور الإسلامى ممتد إلى ما بعد الموت ، والإنسان فى هذا الكون هو عبد لله وحده وسيد لكل شىء بعده ، أو عبد لله ، وسيد لمن عداه ، وهو أرقى مفردات عالم الأحياء، وهو يتعامل مع الكون الرحيب الذى صممه الله لخدمته ، وسخره ليكون متناسقاً مع حركته المستقيمة مع منهج الله ، فإذا اختلفت حركة الإنسان وانحرف عن استقامة فطرة الله فيه اختلت حركة الكون من حوله، وحدث الجفاء بينه وبين النظام الكونى المصمم أصلاً لخدمته (٣).

والإنسان يتعامل مع الكون المشهود بهوائه ومائه، وبحاره وأنهاره، وأرضه وسمائه، وجماده ونباته، ويتعامل مع الكون المغيب بروحه وملائكته، وجنه وشياطينه .. فإن تعامل مع كل هذا وفق تعاليم منهج الله دانت له كل مفردات الكون بالطاعة ، وإن تعامل معها بما يخالف منهج الله حدث الخلل والاضطراب وتحولت مفردات الكون إلى أعداء للإنسان، وتحول الكون المسخر للإنسان إلى عدو لدود ! (٢).

والإنسان يتعامل مع الحياة التى خلقها الله ، فإذا تعامل الإنسان مع مفردات الحياة بما يتسق مع منهج الله عمرت الحياة وازدانت الأرض بالخير والنماء، وإذا انحرف فى تعامله مع مفردات الحياة عن منهج الله ، سادت الفوضى ، وعم الخراب والدمار والظلم والاستبداد وعلى الرغم من الأهمية التى يمثلها هذا المدخل ـ التصور الإسلامى ـ فى علاقته بالتنمية المستدامة ، وإسهامه المباشر فى تحققها ، إلا أنه لم يلق الاهتمام المناسب به فى معالجة قضية التنمية المستدامة فى المناهج الدراسية عامة ، وفى مناهج التربية الإسلامية على وجه الخصوص .

- **مشكلة البحث** :

تتمثل مشكلة البحث الحالى فى وجود ضعف شديد فى معالجة مقرر التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوى لمفهوم التنمية المستدامة فى التصور الإسلامى وعلى الرغم من الدعوات المتكررة ، والنتائج المهمة التى توصل إليها عديد من الدراسات التى نادت بضرورة معالجة المقررات الدراسية عامة ، والتربية الإسلامية على وجه الخصوص لمفهوم التنمية المستدامة وقيمها ومرتكزاتها من منظور الإسلام ، وهو ما تحقق منه الباحث من خلال الدراسة الاستطلاعية التى قام بها ؛ وذلك عن طريق تحليله لمحتوى عينة من مقرر التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوى ، وقد اتضح من نتائج التحليل ضعف توظيف مفردات المحتوى لما يعالج مفهوم التنمية المستدامة.

وللإسهام فى حل هذه المشكلة فإن مهمة البحث الحالى هى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ما معايير التنمية المستدامة فى التصور الإسلامى التى ينبغى توافرها فى مقرر التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوى ؟

- ما قيم التنمية المستدامة المشتقة من المعايير السابقة والواجب توافرها فى مقرر التربية الإسلامية لطلاب الصف الأول الثانوى ؟
- ما صورة نموذج متكامل لتدريس التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوى فى ضوء معايير التنمية المستدامة فى التصور الإسلامى ؟
- ما أثر استخدام النموذج المتكامل فى تنمية قيم التنمية المستدامة ـ المشتقة من المعايير السابقة ـ لدى طلاب الصف الأول الثانوى ؟

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث الحالى على الحدود الآتية :

- عينة من طلاب الصف الأول الثانوى بمحافظة الإسماعيلية.
- الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى ٢٠١٢ / ٢٠١٣م .
- إعداد النموذج التدريسى ليعالج معايير التنمية المستدامة من خلال التربية الإسلامية ؛ وذلك بتقديم موضوعات مكونة من نصوص قرآنية وأحاديث نبوية تعالج قضية التنمية المستدامة بمحاورها المتكاملة أيضا (الألوهية ـ الكون ـ الإنسان ـ الحياة) بما يسمح بطرح موضوعات وقضايا متنوعة تعالج قضايا البيئة ، والتلوث ، والتوازن ، وعمارة الأرض ، وترقية الحياة ، التنوع الحيوى .... إلخ.

- **فرضا البحث** :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس قيم التنمية المستدامة القيم وذلك لصالح التطبيق البعدى.
- يتصف البرنامج بدرجة مناسبة من الفاعلية فى تحقيق أهدافه.

- **أهمية البحث** :

- **بالنسبة لمخططى المناهج** :

- إعداد قائمة بمعايير التنمية المستدامة تنطلق من رؤية الإسلام الكلية للألوهية والكون والإنسان والحياة التى يمكن الاعتماد عليها عند تخطيط مناهج التربية الإسلامية فى المرحلة الثانوية .
- تقديم نموذج لتدريس التربية الإسلامية يمكن الإفادة منه عند إعداد المناهج الدراسية فى هذه المادة فى مراحل دراسية أخرى .

- **بالنسبة للمعلمين** :

إعداد قائمة معيارية ومقياس لقيم التنمية المستدامة يمكن الاستعانة بهما كأدوات للتحقق من مدى تقدم الطلاب فى السيطرة على تلك القيم .

- **بالنسبة للطلاب** :

الإفادة من النموذج المقترح فى تنمية القيم وثيقة الصلة بالتنمية المستدامة فى التصور الإسلامى.

- **بالنسبة للباحثين** :

فتح المجال لهم للقيام بإجراء دراسات فى ضوء معايير التنمية المستدامة وقيمها وذلك مع مواد دراسية أخرى ، وفى مراحل تعليمية مختلفة.

- **تحديد مصطلحات البحث** :
- **نموذج متكامل** :

هو مجموعة من الخطوات الإجرائية المستخدمة فى تدريس التربية الإسلامية ، وذلك عن طريق إعادة تنظيم مفرداتها بما يمكن الطالب من تمثل قيم التنمية المستدامة.

- **التنمية المستدامة** :

هى الأعمال التى تعكس نظرة الإسلام الكلية لقضايا الكون والإنسان والحياة باعتبارها المحاور والمرتكزات التى تهدف إلى الحفاظ على موارد البيئة وتنميتها والحفاظ على حق الأجيال القادمة فيها، وبما يمكن الإنسان من القيام بدوره باعتباره خليفة الله فى الأرض ، لعمارة الكون ، وترقية الحياة على ظهر الأرض وفق منهج الله .

- **الإطار النظرى** :
- **مفهوم التنمية المستدامة** :

" تنمية " فى اللغة نمىّ .. يقال نميت الشىء ، أنميته ، جعلته نامياً .
" المستدامة " مأخوذة من استدامة الشىء ، أى طلب دوامه.

اصطلاحاً : يراد بالتنمية : زيادة الموارد والقدرات الإنتاجية ، وهذا المصطلح يستعمل للدلالة على أنشطة مختلفة مثل التنمية الاقتصادية ، التنمية الاجتماعية ، التنمية البشرية. ونظراً لعلاقات التأثر والتأثير بين كل هذه الأنماط وجدنا من يدمجها تحت مسمى "التنمية المتكاملة" .

ولما كانت التنمية المتكاملة تقتصر دلالتها الاصطلاحية على العمليات التى تجرى فى الحاضر فقط لتلبية احتياجات أفراد المجتمع الموجودين الآن دون مراعاة احتياجات الأجيال القادمة ، فقد قام كاتبو تقرير لجنة (برونتلاند) المعنون (مستقبلنا المشترك) عام ١٩٨٧ بوضع مصطلح (التنمية المستدامة) للدلالة على التنمية التى تلبى احتياجات الحاضر دون أن تؤثر على احتياجات الأجيال المقبلة (٧).

وعلى هذا عرفت التنمية المستدامة بأنها : الأعمال التى تهدف إلى استثمار موارد البيئة بالقدر الذى يحقق التنمية ويحد من التلوث ، ويصون موارد البيئة ويطورها بدلاً من استنزافها ومحاولة السيطرة عليها ، وهى تنمية تراعى حق الأجيال القادمة فى الثروات الطبيعية لكوكب الأرض مع وضع احتياجات الإنسان الأساسية فى قائمة أولوياتها كالغذاء والملبس والمسكن وحق العمل والتعليم والخدمات الصحية وكل ما يتصل بتحسين نوعية الحياة المادية والاجتماعية ، وهى تنمية تشترط ألا نأخذ من الأرض أكثر مما نعطى (٧) .

- **مفهوم التنمية المستدامة فى التصور الإسلامى** :

يعد مفهوم التنمية المستدامة فى الإسلام من المفاهيم القديمة المتجددة فالنصوص تنطوى على ما يمثل الركائز الأساسية للتنمية المستدامة، وتضع الضوابط التى تحكم علاقة الإنسان بالبيئة من أجل ضمان استمراريتها صالحة للحياة إلى أن يأتى أمر الله .. وهى فى التصور الإسلامى أكثر شمولاً ، بل أكثر إلزاماً من منظور قمة " ريو " فالنظرة الإسلامية الشاملة للتنمية المستدامة توجب ألا تتم بمعزل عن الضوابط الدينية الأخلاقية ؛ لأن هذه الضوابط هى التى تحول دون أية تجاوزات تفقد التنمية المستدامة مبررات استمراريتها، وفى الوقت نفسه هى تعنى بالجوانب المادية مع الجوانب الروحية، فهى لا تعبأ بالأنشطة المرتبطة بالحياة الدنيا فحسب ، وإنما تمتد إلى الحياة الآخرة (١١).

- **الدراسات السابقة** :

- **أولا** : **الدراسات العربية** :

- دراسة (نبيل إسحق ،٢٠٠٤) هدفت هذه الدراسة إلي فهم ودراسة التنمية البيئية المستدامة ،والوضع البيئي في محافظة المنيا ، وهدفت أيضا إلي دراسة معوقات التنمية البشرية المستدامة ، والتنمية الخدمية المستدامة والعمرانية المستدامة والاجتماعية المستدامة ، ثم هدفت إلي دراسة أهمية إمكانات التنمية المستدامة بوجه عام ، وأظهرت نتائج هذه الدراسة إلي أن التنمية البشرية لها التأثير الأكبر علي الوضع البيئي في محافظة المنيا ، والمؤثرة علي التنمية الخدمية والعمرانية والاجتماعية المستدامة (٩) .
- دراسة (أمال محمد عبد العزيز ،٢٠١٠) هدفت هذه الدراسة إلي معرفة ثلاث مظاهر للتنمية المستدامة وهى التنمية البيئية والاجتماعية والاقتصادية ومدي تأثير كل منها علي الأخرى، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن التنمية البيئية ومظاهرها هي المؤثرة علي كل من التنمية الاجتماعية والاقتصادية المستدامة (١).
- دراسة محمد الفقى (٢٠١١) : وقد استهدفت التأصيل لركائز التنمية المستدامة وحماية البيئة من خلال السنة النبوية وانتهت الدراسة إلى أن السنة النبوية قد سبقت الدعوات المتكررة لمفهوم التنمية المستدامة ، منطلقة من البيئة والإنسان والحياة كركائز لتلك التنمية (٧) .
- دراسة الإيسيسكو (٢٠١٢) : وقد اهتمت برصد أهم التحديات التى تواجه العالم الإسلامى حيال قضية التنمية المستدامة ، وانتهت إلى ضرورة مكافحة الفقر والأمية ، والأخذ بمعطيات العصر وتقنياته فى ضوء هوية الشعوب الإسلامية وموروثاتها الحضارية لتحقيق التنمية المستدامة (١٠).
- دراسة الإيسيسكو (٢٠١٢) : وقد استهدفت معالجة التنمية المستدامة من منظور القيم الإسلامية وخصوصيات العالم الإسلامى ، وقد انتهت الدراسة إلى أن كل المحاولات الرامية لتحقيق التنمية المستدامة فى العالم الإسلامى ستبوء بالفشل ما لم تنطلق من إطار مرجعى يراعى العمق الحضارى للعالم الإسلامى وقيمه ومعتقداته (١١).

- دراسة (محمد عمر شابرا ،٢٠١٢) هدفت إلي معرفة الرؤية الإسلامية للتنمية في ضوء مقاصد الشريعة، كما أظهرت نتائجها أن الإسلام قد بين جميع مكونات الفلاح الإنساني، بما فيها النفس البشرية، والدين، والعقل والنسل، والمال، بالإضافة المكونات التابعة، ولم يكتف بالمالٍ فقط. وجميع هذه المكونات يعتمد بعضها على بعض ويدعم بعضها بعضا.كما بينت أن لتنمية الاقتصادية فقط مع تجاهل المتطلبات الأخرى لتحقيق الرؤية لإسلامية قد يمكن العالم الإسلامي من تحقيق معدل نمو أعلى في المدى القصير، غير أن استدامة ذلك النمو في المدى الطويل قد لا تصبح ممكنة بسبب زيادة عدم المساواة، والتفكك الأسري، وجنوح الأحداث، والجريمة والاضطرابات الاجتماعية (٨).
- دراسة (فدوي إبراهيم ، ٢٠١٣) تهدف هذه الدراسة بيان معوقات المشاركة المجتمعية للشباب الجامعي الفلسطيني في التنمية المستدامة، وأظهرت نتائج هذه الدراسة علي أن من أهم المعوقات المشاركة المجتمعية وهو عدم إكسابهم القيم والممارسات والسلوكيات الاجتماعية المستدامة في النظم التعليمية مثل (التعارف ـ الإخاء ـ السلام ـ التعاون) (٦).

- **ثانيا : الدراسات الأجنبية :**

- دراسة جون فردريك (John Frederick ,2008) والتي هدفت إلي أن العوامل المؤثرة في تغيير عملية التنمية المستدامة يرجع إلي كيفية اكتساب المهارات والقيم البيئية بطريقة سليمة وبصورة كبيرة ، ومرورا بالقيم والممارسات الفردية (٢٤) .
- دراسة بلاك دافيد ميلون (Blake David Malon ,2009) والتي هدفت إلي دراسة الإيمان القائم علي القناعة وديناميكيات القيم ، ودورها في ممارسة التنمية المستدامة، حيث بينت نتائج هذه الدراسة علي أن القيم الذاتية الإنسانية هي المؤثرة التأثير الأكبر علي ممارسة التنمية المستدامة بطريقة سليمة، ويليها ممارسة القيم البيئية (١٧) .
- دراسة ين ولاس (Ian Wallace ,2009) ، هدفت هذه الدراسة إلي وضع إطار لتنشيط التعليم والتدريب وتعزيز الإنسان لتحقيق الأمن الغذائي والنفسي والتنمية المستدامة ، كما هدفت إلي توفير الاحتياجات الأساسية للتعلم الذي يدعو إلي الإنتاج علي نطاق صغير في المناطق الريفية ؛ وذلك من خلال إكساب المتعلمين القيم والمهارات التي ترسخ سبل العيش المستدام وكانت من أهم نتائجها أن التعاون المتبادل والتعلم المتبادل بين المؤسسات التعليمية والمجتمع والأسر الريفية هو الذي يُحسن مستويات العدالة والإنصاف التي يكتسبها المتعلم من خلال إكسابه قيم التنمية البيئية والاقتصادية المستدامة (٢٠).
- دراسة ألفيرز وآخرون (Alvarez Surez et al ,2010) تهدف إلي تطوير المناهج التعليم الثانوي في ضوء السلوك البيئي المستدام لدى طلاب المرحلة

الثانوية (١٢- ١٦) سنة: تحليل استراتيجية تعليمية ، كما تهدف إلي تحقيق منهجية من نوع البنائية تسعي إلي تقديم مناهج ومواقف وبرامج خاصة بالبيئة وسلوكيات وممارسات تجاه المحافظة علي البيئة علي طلاب المرحلة الثانوية لتحقيق التنمية المستدامة من خلال استراتيجية تعليمية تجريبية تعتمد علي التربية البيئية من خلال استخراج المشاكل البيئية من سياق الطلاب والناجمة من أنشطة فنية تُجري شكل في محاضرات (١٣) .

- دراسة برندا ومسيوكي (Brenda,masayuki,2011) هدفت هذه الدراسة إلي وضع مشروع تجريبي لتنمية مهارات القيادة وإدارة الذات كواحدة من مهارات وقيم التنمية الاجتماعية المستدامة ، حيث يهدف هذا المشروع لي تثقيف جميع الطلاب بالجامعة حول الاستدامة ، وإعداد خريجين ليكونوا مواطنين وقادة ؛ وذلك من خلال وضع مقررات ثقافية إضافية لطلاب الجامعات من خلال أربع برامج منها :
  - ✓ التعلم للمعرفة (القدرة علي إجراء اتصالات والتكيف مع المتغيرات)
  - ✓ تعلم أن تفعل (وهي المهام وأداء القيادة)
  - ✓ التعلم للعيش معا (وهي التعاون مع الآخرين)
  - ✓ تعلم أن تكون (وهي رحلة مدي الحياة لاكتشاف الذات كجزء من عملية التعلم)، ويقوم البرنامج علي ثلاث أسس (التعلم المتبادل - المتعاون - التعلم المتمحور حول الطالب) (١٦).
- دراسة محمد عبد الله وآخرون (Abdulla Mohamed ٢٠١٠) والتي هدفت إلي بناء نهج لقياس الرفاه الذي يجمع بين المعايير الاقتصادية والاجتماعية والبيئية بطريقة متكاملة وعالمية ، وهو أول خطوة في الاتجاه نحو الاستدامة ومن أهم هذه المعايير (الازدهار الاقتصادي - العدالة الاجتماعية - احترام حقوق الإنسان - السلاسة الإيكولوجية البيئية المستدامة) ، كما أظهرت نتائج هذه الدراسة بتقديم محتوي ومعلومات حول قضايا التنمية المستدامة (الاقتصادية - الاجتماعية - البيئية)، وتقديم ممارسات مستدامة حول التفاعل مع هذه القضايا (١٢) .
- دراسة هزهني وكوكلي (hzhany, coklooi , 2011) والتي هدفت إلي تطوير وتضمين التعليم مناهج مبتكرة تدعو إلي السلاسة والاستدامة في استخدام الطرق والأساليب والتقنيات التكنولوجية ، مما يجعل التعليم أكثر شخصية و معني ؛ لأن التعلم السلس المستدام هو محوره المتعلم. وقد توصلت الدراسة إلى ضرورة تبني إفرازات العلم ومنجزاته التكنولوجية إلى تحقيق التنمية المستدامة في التعليم على نحو أفضل (١٩) .
- دراسة نانسي (Nancy , 2011) والتي هدفت إلى دراسة القيم الاجتماعية تجاه الوقت وتأثيرها علي أداءات التنمية المستدامة كدراسة حالة ومن هذه القيم (السلوك الوقائي - طبيعة الفساد - الملكية الآمنة)، وأظهرت نتائجها الوصول لطريقة لتحسين الإدارة المستدامة في الاتجاه نحو الوقت ، وإكساب الطلاب القيم الاجتماعية المستدامة (٢٥).

- دراسة بولا جونز وآخرون (Pula Jones ,2011) تهدف هذه الدراسة إلي تضمين مناهج التعليم العالي وخاصة مرحلة البكالوريوس العلوم البيئية قضاياها المختلفة ، وإدراج مصطلح " محو الأمية البيئية " في المناهج التعليمية ، والربط بين البيئة والتنمية المستدامة في المقررات ، وتمكين الخريجين للتعامل مع التحديات البيئية وخلق نهج مستدام في عالم المستقبل الواضح (٢٨) .
- دراسة أندرس بريديد (Anders Breidied ,2012) هدفت هذه الدراسة إلي توضيح العلاقة بين الثقافة ونظم المعرفة والتنمية المستدامة ، وتوضيح العلاقة بين التنمية المستدامة والنظم التعليمية بوجه خاص، ودورها في إكساب الطلاب مفاهيم التنمية المستدامة من خلال إكسابهم الممارسات والسلوكيات والمهارات والقيم الخاصة بالتنمية المستدامة في مجال البيئة والمجتمع والاقتصاد ؛ للوصول إلي تعلم يساعد علي الانفتاح الجديد والوصول إلي سبل مبتكرة في السعي من أجل مستقبل مشرق وأكثر استدامة . وقد توصلت الدراسة إلى عمق العلاقة بين الثقافة ونظم التعليم والتنمية المستدامة (١٥).
- دراسة أربيت حسن وآخرون (Arbaat Hassan et al,2012) والتي هدفت إلي التعرف علي مستوي الوعي البيئي في مفهوم التنمية المستدام بين طلاب المدارس الثانوية من خلال المتغيرات مفهوم التنمية المستدامة والممارسات المواقف وأخلاقيات قيم المستدامة .
- وأظهرت نتائج هذه الدراسة إلي أن مستوي الوعي البيئي للإناث أعلي من الذكور، وأن طلاب التيار العلم أعلي من التيار الفنون والطلاب الحضر أعلي من طلاب الريف والضواحي ، كما أن هناك علاقة إيجابية بين الوعي البيئي والتنمية المستدامة وممارسات الوعي البيئي المستدام (١٤).
- دراسة دين بوتين (Dean , Button,2012) والتي هدفت إلي فهم علم الكون والكونيات وقضاياها البيئية ، ومدي الربط بين هذه القضايا والقيم البيئية وبيان دور وأهمية الرؤية المستقبلية من خلال ممارسة القيم البيئية المستدامة في التخطيط لحل قضايا التنمية المستدامة منها القضايا البيئية في المقام الأول والمهيمنة علي مختلف القضايا الاجتماعية والاقتصادية (١٨)
- دراسة جيرني وشارلس (Jeremy ,Charles,2012) هدفت هذه الدراسة إلي بيان لمحة موجزة عن المعلومات والقيم والمهارات والاتصالات للتعليم الأساسي في البلدان الأقل نموا ، ما هو المفيد ،وما هو المستدام .
- وأظهرت نتائجها علي أن الانترنت والتكنولوجيا دور هام في اكتساب وترسيخ القيم والمهارات والسلوكيات والمعلومات الخاصة بالقيم الاجتماعية المستدامة والقيم البيئية المستدامة ،وهو المفيد بالنسبة للدول الأقل نموا (٢١).
- دراسة كنس كنيج (Kenneth king ,2012) والتي هدفت إلي أن التعليم والتدريب والاستدامة والنمو كلها جميعا تصب في بوتقة واحدة وهي التنمية المستدامة ، وخاصة في مستويات التعليم العليا .

- وكانت من أهم نتائجها التعليم من أجل التنمية المستدامة يرتكز بصورة أساسية علي النمو الاقتصادي والبيئة الاقتصادية الكلية والتي تؤثر تأثير مباشر علي تفعيل التنمية المستدامة ؛ لذلك لابد من الاهتمام بالقيم والممارسات السلوكية الخاصة بالنواحي الاقتصادية والبيئية (٢٢).
- دراسة نيكل بلوم (Nicole Blum ,2012) :والتي هدفت إلي دراسة التربية البيئية في كوستاريكا من حيث بناء إطار من أجل التنمية المستدامة ،وأظهرت نتائج هذه الدراسة أهمية الحاجة إلي عقد سياسات للتعليم من أجل التنمية المستدامة في أطر رسمية وغير رسمية لتعالج مختلف قضايا البيئة ، ودعم المؤسسات الحكومية وغير الحكومية التعليمية وغير التعليمية لارتفاع الوعي العام لفهم ومعرفة قضايا البيئة وكيفية التعامل معها بطريقة سليمة تضمن البقاء للأجيال الحالية والمستقبلية وذلك من خلال اكتساب العديد من القيم والممارسات والسلوكيات الأخلاقية السليمة للتعامل مع هذه القضايا ، والتي تؤدي إلي خلق فريد من استدامة المجتمع لتحقيق مجتمع أفضل (٢٦).
- دراسة تيم مزارالا، وآخرون (Tim Mozzarella ,el at , 2012) حيث هدفت هذه الدراسة إلي أهمية الاستراتيجيات التنافسية في الألفية الثالثة والتي تقوم أساسا علي التنمية المستدامة ، وهي إستراتيجية "الاقتصاد القائم علي المعرفة " واستخدام التقنيات التعليمية الحديثة مثل الانترنت والتي تفعل مبدأ التنمية المستدامة وقد انتهت الدراسة إلى أهمية الدور الفاعل الذي تقوم به تقنيات العصر في تحقيق التنمية المستدامة (٢٩).
- دراسة كونمورا (konomura ,2013) تهدف هذه الدراسة إلي إلقاء الضوء علي التعليم من أجل التنمية المستدامة والتطور البيئي في أندونيسيا ، وفهم الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، وأثر هذه الظروف علي القضايا البيئة وعلاقتها بالتنمية المستدامة مثل مشكلات الخاصة بالتلوث والكوارث التي تهدد البيئة ، وواجب التعليم نحو مواجهة هذه الكوارث من خلال وضع برامج تعليمية وتثقيفية تضم العديد من المعارف والمهارات والقيم المراد اكتسابها من قبيل الطلاب لتفعيل قضايا التنمية المستدامة (٢٣) .
- دراسة أوفي وأكفو (Ooffei ,Okoffe,2013) تهدف هذه الدراسة إلي إدراج مفهوم وموضوع التنمية المستدامة في الفلسفات التربوية ، وفي المناهج الإصلاحية في التعليم ، وتفعيل طرق ممارساتها في عمليات التعلم ، وهذا ضمان للتعاون بين التفكير والممارسات التربوية ، وتهدف أيضا إلي إدراج قضايا البيئة والاقتصاد في المناهج ، وإنشاء فرص نقل المعرفة إلي ما بعد جدران المدرسة ، وداخل مختلف قطاعات المجتمع ؛ لتيسير التقارب بين المعرفة والخبرة المكتسبة ؛لإكساب الطلاب القيم المهارات والقدرات المناسبة نحو قضايا التنمية المستدامة (٢٧).

- **محاور التنمية المستدامة فى التصور الإسلامى** :

يشير التصور الإسلامى إلى نظرة الإسلام الكلية وتصوره الشامل إلى كبريات القضايا التى يريد أن يقرها فى عقل كل مسلم أو يودعها فى ضميره ووجدانه، وتتمثل هذه القضايا فى الحقائق التالية : (الألوهية ـ الكون ـ الإنسان ـ الحياة ـ وما بينها من صلات وارتباطات).

وتعد حقيقة الألوهية هى المحور الأهم والأخطر فى محاور التنمية المستدامة إذ إن محاور التنمية المستدامة فى التصور الإسلامى تنطلق منها ، وتتأثر بها. ونظراً لعلاقات التأثر والتأثير بين باقى المحاور الأخرى وجدنا من يدمجهم تحت مسمى " التنمية المتكاملة " .

- **حقيقة الألوهية فى التصور الإسلامى** :

حقيقة الألوهية فى التصور الإسلامى هى حجر الزاوية، ومحور الارتكاز منها ينطلق التصور الإسلامى، وإليها يعود. والقرآن دأب على عرضها بطريقة موحية مؤثرة تجعله يقف موقفاً متفرداً على مفترق طريق مع تصورات الأرض بلا استثناء.فالقرآن لا يعرض لحقيقة الألوهية على النحو الذى يتناوله علماء اللاهوت فى صورة تجريدية بحته ، وإنما يعرض لتلك الحقيقة بآثارها الفاعلة فى الكون ، والنفس البشرية، وواقع الحياة. فى إيلاج الليل فى النهار ، وإيلاج النهار فى الليل ، فى إخراج الحى من الميت، وإخراج الميت من الحى، فى الخلق والإحياء والإماتة والبعث والنشور ... إلى غير ذلك من صور الحياة الدنيا والآخرة وأحداثهما.

والقرآن وهو يعرض تلك الحقيقة يؤكد على صفات الله، وقضائه وقدره وعلى إرساله للرسل، وعلى كتب الله السماوية ووحيه لرسله، باعتباره المصدر الأول للعلم والمعرفة فى التصور الإسلامى (٣).

كما يؤكد القرآن على التوحيد باعتباره جوهر الإيمان بحقيقة الألوهية وعلى الفوارق بين حقيقة الألوهية وحقيقة العبودية بتأكيد من هو الإله الحق الذى يتوجه إليه بالعبادة، ومن هم العبيد الذين يتوجهون إلى الخالق بالعبادة والطاعة والانقياد. مع بيان حقيقة تلك العبودية لله باعتبارها تشمل النشاط الإنسانى كله حينما يتوجه به صاحبه إلى الله ؛ من هنا تأتى أهمية مفهوم العبودية لله ودوره فى تحقيق التنمية المستدامة وهنا ـ أيضاً ـ يشن القرآن حرباً لا هوادة فيها مع كل ما يتعارض مع حقيقة الألوهية، من صور الشرك ومظاهر الإلحاد.

- **حقيقة الكون فى التصور الإسلامى** :

الكون فى التصور الإسلامى هو آية الله الكبرى، ومعرض قدرته، خلقه الله من عدم، وأوجده بإرادته، فهو مخلوق حادث، كما أنه فى التصور الإسلامى ينقسم إلى قسمين : "كون مغيب، وكون مشهود".

تتمثل مفردات الكون المغيب فيما يأتى : الملائكة ، الجن ، الشياطين ، الروح مفردات الملأ الأعلى ، والكرسى ، والعرش ، واللوح المحفوظ ، ويدخل فى هذا الكون الرؤى والأحلام ، والتخاطر عن بعد .. إلخ.

وتتمثل مفردات الكون المشهود فيما يأتى : السماء ، الأرض ، الرياح الأمطار البحار ، الجبال ، النباتات والأشجار ، الحيوانات، والإنسان . إلى غير ذلك مما نحسه ونراه.

ويؤكد القرآن الكريم أن الكون مسلم طائع لله ، وأنه قائم على الزوجية التى هى خاصية كونية وحيوية، وأنه مخلوق من أصل واحد هو الماء ، وأن الله أودع فيه من النواميس والقوانين، ما يسمح بظهور الحياة واستمرارها ورقيها ،وقيام الإنسان بواجبه فيها ، وأنه كون صديق للحياة والأحياء ، وليس عدوا لهما وجعل الله هذا الكون هو المصدر الثانى للعلم والمعرفة بعد الوحى (٢) .

كما أن هذا الكون مقدر ومسخر ، ومخلوق بحكمة ، ومخلوق لغاية ، وأن كل شىء فيه محسوب بحساب دقيق ، ليؤدى وظيفته ، ويحقق غاية خلقه كما أن أقوات الأرض مقدرة فيها منذ خلقها الله ، وأن فيها الكفاية إذا ما استثمرت وفق منهج الله .

- **حقيقة الحياة فى التصور الإسلامى** :

الحياة فى التصور الإسلامى مخلوقة لله تعالى ، خلقها الله ، ولم تخلقها الطبيعة وجعلها الله على قسمين : " حياة مغيبة ، وحياة مشهودة ، دنيا وآخرة "

- **الحياة المغيبة** :

وتبدأ بالموت ، فالقبر وما فيه من عذاب أو نعيم ، ثم البعث فالحشر فالحساب فالجنة أو النار.

- **الحياة المشهودة** :

وتعد الحياة الدنيا مسرحاً لمفردات تلك الحياة المشهودة وأنشطة الإنسان فيها ، وفى تلك الحياة نتعرض للحياة الاقتصادية فى التصور الإسلامى والحياة الاجتماعية فى التصور الإسلامى ، والحياة السياسية فى التصور الإسلامى ، كما نتعرض للتوجيه الإسلامى للثقافة والفنون والإعلام، كذلك نتعرض بالدراسة والبحث والتأمل لظواهر الكون المشاهدة ، باعتبارها دلائل على عظمة الخالق – سبحانه – وكمال قدرته .

والحياة فى التصور الإسلامى ليست تلقائية ، وإنما هى حادثة ، خلقها الله من عدم، وأنها مخلوقة من أصل واحد هو الماء ، وأن مفرداتها تقوم على قاعدة الزوجية وأن مفردات الحياة أمم ذات تنظيمات مختلفة كأمة الإنسان فالتنوع الحيوى لهذه الأمم من الأمور اللازمة لاستدامة الحياة ، وأن الحياة الآخرة ليست بديلاً عن الدنيا، وإنما هى مكملة لها، حيث إن مصير الإنسان فى الآخرة متوقف على نشاطه فى الدنيا ؛ ومن هنا تأتى أهمية الامتداد بمفهوم التنمية المستدامة إلى الحياة الآخرة (٥).

كما أن الحياة الدنيا مقدرة أقواتها فى بنية الأرض ، وفى نظام الكون ، وأن الأحياء كلهم فى عبادة الله ، وأنهم محاطون بعلمه ، مكفولون برزقه، خاضعون لسلطانه ، كما يؤكد المنهج القرآنى ـ أيضاً ـ أهمية الأمر بالمعروف ، والنهى عن المنكر والجهاد فى سبيل الله باعتبارهم من أهم ضرورات الحياة الإسلامية القويمة واستدامتها وتنميتها.

- **حقيقة الإنسان فى التصور الإسلامى** :

يؤكد التصور الإسلامى أننا لا نستطيع إدراك حقيقة الإنسان إدراكاً واضحاً إلا إذا أدركنا مصدره ، ووظيفته فى الحياة ، ومركزه فى الكون ، وحدود اختصاصاته ودائرة سلطاته ، وغاية وجوده الإنسانى. فالإنسان فى التصور الإسلامى مخلوق لله عز وجل وهو خليفة الله فى أرضه، وهو مخلوق متميز ومجهز للوفاء بتبعات الاستخلاف فى الأرض وعمارة الكون وترقية الحياة وفق منهج الله.

كما أنه كائن كريم على الله ، ذو مركز عظيم فى تصميم الوجود يتعامل مع مفردات الكون كله ، مع ربه ، ومع الملائكة والجن والشياطين ومع نفسه كما أن الإنسان مفطور على الإيمان بالله تعالى ، فالاتجاه إلى الخالق الأعلى مركوز فى زوايا النفس، وطوايا الحس لدى كل إنسان ، وأفراد الجنس البشرى خلقوا من نفس واحدة وبينهم وشائج الأخوة الإنسانية ، وخلقوا من مادة واحدة هى التراب، (الخلق البعيد للإنسان) كما أن كل أفراد الجنس البشرى قد خلقوا من ماء، كما أن خلق الإنسان ينطوى على نفخة من روح الله ، وأن العقيدة هى أصرة التجمع الرئيسة بين أفراد بنى الإنسان ، وأنهم متساوون فى عبوديتهم لله ، كذلك يؤكد المنهج القرآنى أنه لا توجد فى الإسلام خطيئة موروثة، وإنما تبعة الإنسان فردية بين يدى الله ، وأن سنة الله التى لا تتخلف هى التمكين فى الأرض لأوليائه ، والتنكيل بأعدائه (٣).

هذه هى أهم ملامح المنهج القرآنى فى بيان حقائق التصور الإسلامى ومقوماته.

- **كيف يعرض التصور الإسلامى لتلك الحقائق فى ضوء القرآن الكريم** ؟

التصور الإسلامى لا يعرض لحقائقه الكبرى فى صورة مبعثرة فى أجزاء وتفاريق أو جزر منعزلة ، بحيث تبدو كل حقيقة ولا رابط يربطها بغيرها، وإنما يعرض تلك الحقائق فى سياق موصول ، وإطار شامل ، ووحدة وتكامل.

إن المنهج القرآنى يجلى الحقيقة الإلهية ـ على سبيل المثال ـ بآثارها الفاعلة فى الوجود، فى الخلق والتدبير ، فى تصريف هذا الكون وما فيه ، فى تسخير الليل والنهار والشمس والقمر والنجوم، فى إيلاج الليل فى النهار وإيلاج النهار فى الليل، فى إرسال الرياح لواقح ، وإنزال الماء من السماء ، فى انبثاق الحياة من

الموت وانبثاق الصبح من الظلام ، فى إخراج الحى من الميت وإخراج الميت من الحى ، فى بدء الخلق وإعادته فى القبض والبسط ، فى البعث والنشور ، فى النعمة والنقمة ، فى الجزاء والحساب. فى النعيم والثواب. فى كل حركة وكل انبثاقة. وكل تغير وكل تحور فى عالم الغيب أو فى عالم الشهادة فى هذا الوجود الكبير (٢).

فإذا نحيت حقيقة الألوهية عن حقائق الوجود الكبرى ، وانفصلت عنها ، لم تبد لنا قط بإشعاعاتها المؤثرة ، وتجلياتها الفاعلة فى ضمير البشر، وفى واقع الحياة.

والمنهج القرآنى فى عرضه لحقائق التصور عادة ما يبدأ بحقيقة الألوهية. أكبر حقائق هذا الوجود وينتهى إليها أيضاً، وأثناء ذلك يعرض لحقائق الكون وعالم الغيب وعالم الشهادة وصور الحياة، ويركز على الإنسان ــ خليفة الله فى الأرض ــ فيعطيه مساحة مناسبة من الحديث باعتباره ركيزة التنمية المستدامة فى هذا الوجود (٣).

وهكذا نلاحظ الوحدة والترابط بين حقائق هذا الوجود جميعاً، فعن حقيقة الألوهية صدر هذا الكون، وهو فى أصله كان متماسكاً فتفتقت أجزاؤه ، وقد أودع الله فيه من النواميس والقوانين ما يسمح بظهور الحياة ورقيها، ونهوض الإنسان بتبعاته فيها. فالكون ليس عدواً للحياة أو الأحياء، كما أن الإنسان متصل بهذا الكون وبخالق هذا الكون. إذ إنه فى خلقه البعيد مخلوق من مادة هذا الكون، من قبضة من طين الأرض { الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ وَبَدَأَ خَلْقَ الإِنسَانِ مِنْ طِينٍ } السجدة ، ٧ . كما أن فيه نفخة من روح الله " فإذا سويته ونفخت فيه من روحى فقعوا له ساجدين ". الحجر ، ٢٩. وقال تعالى : {ثُمَّ سَوَّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِنْ رُوحِهِ } السجدة ، ٩ .

فهو ــ أى الإنسان ــ من كائنات الملأ الأعلى ، كما أنه متصل بالحياة والأحياء ومخلوق مثلهم من مادة واحدة هى الماء { وَجَعَلْنَا مِنْ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيّ } الأنبياء ، ٣٠ ويشترك مع الأحياء فى قيامه على خاصية التزاوج كما ذُكر{وَمِنْ كُلِّ شَيْءٍ خَلَقْنَا زَوْجَيْنِ لعَلَّكمْ تَذَكَّرُونَ } الذاريات : ٤٩ ، وخاصية الأمة المنظمة شأن بقية الأحياء { وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الأَرْضِ وَلا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلاَّ أُمَمٌ أَمْثَالُكمْ } الأنعام ، ٣٨ . كما يشترك الإنسان مع الأحياء فى أمر التوجه إلى الله بالطاعة والعبادة { وَإِنْ مِنْ شَيْءٍ إِلاَّ يُسَبِّحُ بِحَمْدِهِ } الإسراء ٤٤ .

هكذا يؤكد القرآن الكريم فى عرضه هذا التواشج والترابط بين حقائق التصور الإسلامى فى سياق موصول ، ويحدث هذا المزج فى أسلوب فريد لا عهد لأساليب البشر به ، ولا يمكن مجاراته ، أو ملاحقته ، أو حتى مجرد الاقتراب منه ولتفصيل هذا المزج والترابط يمكن القول (٣) :

إن التصور الإسلامى يبدأ الخطوة الأولى بتوحيد الإله ، الذات التى تصدر عنها الحياة، وإليها وحدها الاتجاه : {قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ ❖ اللَّهُ الصَّمَدُ ❖ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ❖ وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ } الإخلاص. وبذلك يبت كل أسباب الفرقة والخلاف فى مصدر الكون ويرفع أسباب الفساد والصدام فى صميم الناموس. فوحدة الإله الخالق تنفى عن ناموس الكون تعدد التصميم والنظام وتنفى عنه تبعا لذلك أسباب التعارض والاصطدام .. وذلك مصداقا لما يقول الله فى القرآن : { لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلاَّ اللَّهُ لَفَسَدَتَا } الأنبياء ، ٢٢. وقوله : { مَا اتَّخَذَ اللَّهُ مِنْ وَلَدٍ وَمَا كَانَ مَعَهُ مِنْ إِلَهٍ إِذًا لَذَهَبَ كُلُّ إِلَهٍ بِمَا خَلَقَ وَلَعَلا بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ } المؤمنون ،٩١.

عن إرادة هذا الإله الواحد صدر هذا الكون بطريق واحد : { إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ } يس ، ٨٢. وبذلك ينفى عن صدور الكون كل وساطة أو ثنائية أو تعدد ، فينفى بذلك كل ظل للتصادم ، أو التعويق أو التفاوت منذ اللحظة الأولى ، ويقرر انسياب الكون فى طريق الوجود بيسر وبساطة وتناسق . هذا التناسب الملحوظ فى الظاهر ، الكامن كذلك فى نظام الكون والحياة كلها والأحياء { الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقًا مَا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِنْ تَفَاوُتٍ } الملك ، ٣. وفى يد هذا الإله الواحد ملك كل شىء وإليه يتوجه الكون كله جملة وأفرادا فى الدنيا والآخرة ، فى العمل والصلاة ، فى المحيا والممات ، وإليه مرده كما كان عنه مورده : {تُسَبِّحُ لَهُ السَّمَوَاتُ السَّبْعُ وَالأَرْضُ وَمَنْ فِيهِنَّ وَإِنْ مِنْ شَيْءٍ إِلاَّ يُسَبِّحُ بِحَمْدِهِ } الإسراء ، ٤٤.

وهذا الكون المتفرق الأجزاء ، المتعدد الأشكال، المتنوع الأحجام ، يرجع إلى أصل واحد، وإلى طبيعة واحدة، وقد كان فى أصله مجتمعا ثم تفتتت أجزاؤه وتكونت أبعاده { أَوَلَمْ يَرَى الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَاهُمَا } الأنبياء ، ٣٠. ويخضع كله لناموس واحد ينسق حركاته، يقيه التصادم والتهدم، ويهيمن على أجرامه وأفلاكه، وينظم سيرها ومجراها { لا الشَّمْسُ يَنْبَغِي لَهَا أَنْ تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ} يس ، ٤٠ . وبذلك ينفى عن أجزاء الكون المتفرقة صفة التقاطع والتناثر ، ويثبت لها صفة التوحد والتناسق ، فى طبيعة الكون ، وفى صميم الناموس ، وفى نظام الحركة (٥).

والحياة فى هذا الكون مقصودة ، وليست فلتة عابرة ، وقد روعى فى تصميم الكون وفى ناموسه أن يسمح بظهور الحياة ، وأن يوافيها بحاجاتها وحاجات الأحياء وأن يحرسها من التحطيم والهلاك والفناء. فهذه الأرض { وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ مِنْ فَوْقِهَا وَبَارَكَ فِيهَا وَقَدَّرَ فِيهَا أَقْوَاتَهَا} فصلت ، ١٠ { وَأَلْقَى فِي الأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ } النحل ، ١٥. وهذه السماء روعى فى تصميمها مقتضيات الحياة { وَزَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِمَصَابِيحَ وَحِفْظًا } فصلت ، ١٢. {يُمْسِكُ السَّمَاءَ

أَنْ تَقَعَ عَلَى الأَرْضِ} الحج ، ٦٥. وهذه الرياح بين السماء والأرض فى خدمة الحياة والأحياء {اللَّهُ الَّذِي يُرْسِلُ الرِّيَاحَ فَتُثِيرُ سَحَابًا فَيَبْسُطُهُ فِي السَّمَاءِ كَيْفَ يَشَاءُ} الروم ، ٤٨.

والحياة النابضة فى هذه الأرض خرجت من أصل واحد هو الماء { وَجَعَلْنَا مِنْ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍ } الأنبياء ، ٣٠. وتشترك فى خاصية واحدة هى خاصية التزاوج {وَمِنْ كلِّ شَيْءٍ خَلَقْنَا زَوْجَيْنِ لعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ } الذاريات ٤٩. وتشترك فى تنظيم جماعى واحد : { وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الأَرْضِ وَلا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلاَّ أُمَمٌ أَمْثَالُكُمْ } الأنعام ، ٣٨ . وبذلك يقوم النسب بين الأحياء جميعا، ويصبح الأحياء أسرة واحدة نبتت من أصل واحد، وتقوم القرابة بين الأحياء والأشياء فى هذه الأرض جميعا (٢). والإنسان أرقى نماذج الحياةمصوغ كيانه من مادة الكون الأولى، ونسبه إلى مادة هذا الكون عريق: { وَلَقَدْ خَلَقْنَا الإِنسان مِنْ سُلالَةٍ مِنْ طِينٍ }المؤمنون ، ١٢ من نفس واحدة {الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفسٍ وَاحِدَةٍ } النساء ، ١ ، وبذلك يقرر وحدة الإنسانية فى طبيعتها، وفى أصلها ، وفى نشأتها.

إن جمال التصور الإسلامى يتمثل ـ أول ما يتمثل ـ فى تكامله وتناسقه. إنه ليس مجموعة قضايا منفصلة، ولا مجموعة حقائق منعزلة، وإن كل مقوم من مقوماته يؤدى دوره فى الكل المتكامل المتناسق. وهو يفقد قوام حقيقته وروحها حين ينفصل من هذا الكل .. إنه ليس أجزاء وتفاريق يمكن تناول أى جزء منه أو أى جانب من جوانبه وحده بعيدا عن بقية الجوانب الأخرى. إن انفصال هذا الجزء ـ أو هذا الجانب ـ يذهب بجماله، ويذهب بجمال الكل . بل يذهب بحقيقته وحقيقة الكل أيضا (٣) ومن ثم فإنه لا يمكن ونحن نعالج قضية التنمية المستدامة ـ تناول جانب بمفرده من جوانب هذا التصور لعرضه وحده فى عزله عن سائر الجوانب ، لأنه ـ وهو معزول ـ لا يمثل ذاته كما هو فى الكل ، ولا يعطى حقيقته كما هو فى الكل أيضا. لقد كان دأب القرآن الكريم أن يعرض لحقائق التصور مجتمعة متضامة فإذا نحن عمدنا ـ مثلا ـ على الحقيقة الإلهية فعزلناها ـ فى التصور والحديث ـ عن بقية الحقائق ـ كما ذكر ـ لم تتجل لنا قط بصورتها الفاعلة المؤثرة الموحية للضمير البشرى .. إنه لا يكاد يبقى فى أيدينا شىء من حقيقة الوجود على صورته كما هو فى التصور الإسلامى ، ولا نعود نملك أو نتصور أو نفسر شيئاً مما كان فى هذا الوجود وما يكون تفسيراً صحيحاً .. إنه يبدو لنا حينئذ خلوا من حقيقته ، ومن سر نشأته ، ومن أسباب حركته (٤).

فالإسلام وهو يتولى تنظيم الحياة الإنسانية جميعاً، لم يعالج نواحيها المختلفة جزافا، ولم يتناولها أجزاء وتفاريق ؛ ذلك أن له تصورا كليا متكاملا عن الألوهية والكون والحياة والإنسان ، يرد إليه كافة الفروع والتفصيلات

ويربط إليه نظرياته جميعاً وتشريعاته وحدوده، وعباداته ومعاملاته ، فيصدر فيها كلها عن هذا التصور الشامل المتكامل ، ولا يرتجل الرأى لكل حالة ولا يعالج كل مشكلة وحدها فى عزلة عن سائر المشكلات ومعرفة هذا التصور الكلى للإسلام تيسر للباحث فيه فهم أصوله وقواعده، وتسهل عليه أن يرد الجزئيات إلى الكليات، وأن يتتبع فى متعة وعمق خطوطه واتجاهاته، ويلحظ أنها متشابكة متكاملة، وأنها كل لا يتجزأ ، وأنها لا تعمل عملاً مثمراً للحياة إلا وهى متكاملة الأجزاء والاتجاهات.

وطريق الباحث فى الإسلام أن يتبين أولاً تصوره الشامل عن الألوهية والكون والحياة والإنسان ، و قبل أن يبحث عن رأيه فى الحكم، أو رأيه فى المال ، أو رأيه فى علاقات الأمم والأفراد . فإنما هذه فروع تصدر عن ذلك التصور الكى ، ولا تفهم بدونه فهماً صحيحاً عميقاً (٣). فإلى فكرة الإسلام الكلية عن الألوهية والكون والحياة والإنسان ترجع نظمه جميعاً ، وتلتقى تشريعاته وتوجيهاته، بشكل لا يخطر على بال الباحثين الدارسين أنفسهم لهذا الدين. إلا أن يبلغوا بالبحث والدرس إلى الجذور العميقة البعيدة ، ويتتبعوا امتدادها وتفرعها ، فى يقظة وصبر وإحاطة. ومن ثم تكون نقطة الانطلاق لمعالجة قضية التنمية المستدامة فى مناهج التربية الإسلامية هى محاور التصور الإسلامى سالفة الذكر (٢).

- **القيم العقلية الإنسانية للتنمية المستدامة المشتقة من التصور الإسلامى** :
  - النظر
  - التأمل
  - علو الهمة
  - العلم
  - الحلم
  - التفاؤل
  - النشاط
  - النظام
  - أكل الطيبات
  - النظافة.
- **القيم الاجتماعية والاقتصادية للتنمية المستدامة المشتقة من التصور الإسلامى** :
  - بر الوالدين
  - الإخاء
  - حق الجار
  - التعارف
  - المواطنة
  - التعاون على البر والتقوى
  - المداراة.

- إفشاء السلام
- خفض الصوت
- الرحمة
- المحبة
- الانتماء
- الشجاعة
- الأمانة
- الصدق
- العمل والانفاق

• **القيم البيئية للتنمية المستدامة المشتقة من التصور الإسلامى** :

- الحفاظ على البيئة وحمايتها.
- تزيين البيئة وتجميلها.
- الحفاظ على المحميات.
- الحفاظ على التنوع الحيوى.
- السلوكيات الايجابية تجاه البيئة.
- المحافظة على المصادر المائية من التلوث.
- المحافظة على الحياة الفطرية.
- المحافظة على المصادر المائية من الهدر.
- المحافظة على سلامة الطرق وأماكن العمل.
- الإحسان إلى البيئة بالمحافظة على نظافتها.
- حماية الأماكن العامة من الروائح الكريهة.
- الحث على الغرس والتشجير والزرع .

• **إجراءات الدراسة** :

للإجابة عن السؤال الأول يقوم الباحث بإعداد قائمة بمعايير قيم التنمية المستدامة اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوى وعرضها على مجموعة من المحكمين وتعديلها فى ضوء توجيهاتهم وذلك من خلال :

- دراسة البحوث والدراسات التى اهتمت بمعالجة المناهج الدراسية فى ضوء مدخل التنمية المستدامة.
- دراسة الأدبيات التى اهتمت بمعالجة المناهج الدراسية عامة والتربية الإسلامية على وجه الخصوص بشكل متكامل.
- دراسة أهداف تدريس التربية الإسلامية فى الصف الأول الثانوى.
- دراسة طبيعة طلاب المرحلة الثانوية وخصائص نموهم.

للإجابة عن السؤال الثانى يقوم الباحث بإعداد مقياس قيم التنمية المستدامة فى التصور الإسلامى وذلك من خلال :

استخلاص مجموعة من قيم التنمية المستدامة مشتقة من قائمة معايير التنمية المستدامة المستمدة من التصور الإسلامى، ويتم ذلك من خلال :

- دراسة الأدبيات والمراجع التى اهتمت بموضوع القيم .
- دراسة البحوث والدراسات التى اهتمت ببناء قوائم للقيم بصفة عامة والقيم الإسلامية على وجه الخصوص .
- دراسة آراء الخبراء والمتخصصين المعنيين بالتربية الإسلامية من جانب وكذلك المعنيين بالقيم التربوية وعلاقتها بالتربية الإسلامية من جانب آخر.
- دراسة أهداف تدريس التربية الإسلامية فى المرحلة الثانوية.
- دراسة طبيعة طلاب المرحلة الثانوية وخصائص نموهم.

وقد تم بناء هذا المقياس على النحو الآتى :

- تحديد الهدف من المقياس : وقد تمثل فى قياس مدى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي من تحديد مصادر إعداد المقياس : وقد تمثلت فى المصادر المذكورة آنفا.
- وصف المقياس : روعى فى تصميم هذا المقياس ما يأتى :
  - ✓ أن تتصدره صفحة للغلاف متضمنة عنوانه بخط واضح ، مع البيانات الخاصة بالطلاب؛ وذلك لتيسير إجراءات التصحيح والمقارنة.
  - ✓ أن يقدم فى الصفحة التالية تمهيد للمقياس يتضمن نبذة مختصرة عن التنمية المستدامة ، وأهمية القيم المرتبطة بها ؛ وذلك لتحفيز الطلاب وإثارة دافعيتهم للإجابة عن أسئلة المقياس.
  - ✓ أن يحدد الهدف من المقياس للطالب وتشجيعه على الإجابة ، مع التأكيد على عدم وجود أية صلة بين أسئلة المقياس والامتحانات المدرسية أو نتائج نهاية العام .
- وضع تعليمات الإجابة عن أسئلة المقياس : وقد تم ذلك فى عبارات واضحة ومحددة مثل : أمامك عدد من الأسئلة ، والمطلوب منك ما يأتى :
  - ✓ أن تكتب اسمك وفصلك ومدرستك.
  - ✓ أن تقرأ كل سؤال بشكل جيد قبل البدء فى الإجابة.
  - ✓ أن تقوم بالإجابة عن جميع الأسئلة فى الورقة الخاصة بالإجابة.
  - ✓ لا تبدأ الإجابة حتى يسمح لك .

للإجابة عن السؤال الثالث ، يقوم الباحث بإعداد نموذج متكامل لتدريس التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوى فى ضوء معايير التنمية المستدامة فى التصور الإسلامى ؛ وقائمة المعايير المشتقة منها، وذلك على النحو الآتى :

- **تحديد أهداف النموذج المتكامل** :

حيث قام الباحث بتحديد مجموعة من الأهداف العامة ، ثم ترجمتها إلى أهداف إجرائية خاصة بكل درس من الدروس ، وقد تم تحديد هذه الأهداف فى ضوء :

- أهداف تعليم التربية الإسلامية .
- ما انتهت إليه نتائج الدراسات والبحوث السابقة ، وقد حرص الباحث على أن يتوافر فى الأهداف ما يأتى :

- ✓ أن تكون محددة وواضحة وقابلة للقياس.
- ✓ أن تعكس معايير التنمية المستدامة فى التصور الإسلامى والقيم المنبثقة عنها.
- ✓ أن تصاغ بشكل إجرائى وتكون متنوعة وشاملة لجوانب النمو لدى الطلاب.

- **تحديد محتوى النموذج المتكامل** :

وقد تم تحديد ذلك على النحو الآتى :

- تحديد الموضوعات الرئيسة .
- تحديد العناصر المتضمنة فى كل موضوع رئيس والمرتبطة به.

وقد روعى فى موضوعات المحتوى ما يأتى :

- أن تكون متسقة مع التصور الإسلامى شكلاً ومضموناً.
- أن ترتبط بشكل مباشر بأهداف النموذج المقترح وتسهم فى تحقيقها.
- أن تكون مناسبة لنوعية المتعلمين فى المرحلة الثانوية.

- **تحديد طرائق وأساليب** :

وقد تمثلت فى :

- طريقة حل المشكلات.
- طريقة الاكتشاف الحر.
- طريقة الحوار والمناقشة.

- **تحديد أساليب التقويم** :

وقد تمثل أهمها فيما يأتى :

- التقويم المبدئى : وقد تمثل فى التطبيق القبلى لمقياس القيم.
- التقويم التكوينى: وقد تمثل فى الأسئلة التى تطرح عند تقديم النموذج للطلاب، وتقديم التغذية الراجعة.
- التقويم النهائى : وقد تمثل فى التطبيق البعدى لمقياس قيم التنمية المستدامة.

للإجابة عن السؤال الرابع قام الباحث بتطبيق النموذج المقترح، وقد استلزم ذلك :

- اختيار العينة : وقد تمثلت عينة البحث فى مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوى بمدرسة (الفاروق عمر) الثانوية بلغ عددها (٨٢) طالباً.
- ويرجع اختيار الباحث لهذه العينة إلى أن هذه الصف يشهد بداية مرحلة تنمو فيها مهارات الطالب ، وتتسع دائرة القيم لديه ، وينفتح على الكون والحياة من حوله.
- تحديد التصميم التجريبى : اعتمد الباحث التصميم التجريبى القائم على نظام المجموعة الواحدة ،ومن خلال هذا التصميم تم تطبيق مقياس قيم التنمية المستدامة قبليا على المجموعة التجريبية ، ثم طبق النموذج التدريسى المقترح على المجموعة نفسها ، ثم أعيد تطبيق مقياس القيم بعديا.

- ضبط المتغيرات : حاول الباحث ـ قدر الإمكان ـ ضبط بعض العوامل والمتغيرات المتداخلة وذلك على النحو الآتى :
- العمر الزمنى : نظرا للعلاقة بين القيم بصفة عامة وقيم التنمية المستدامة على وجه الخصوص والعمر الزمنى ؛ فقد استبعد الباحث الطلاب صغار وكبار السن.
- أداة التقويم : حرص الباحث على تطبيق المقياس تحت ظروف واحدة فى التطبيقين القبلى والبعدى، كما التزم الدقة والموضوعية فى تطبيق النموذج المقترح ، وفى رصد درجات الطلاب ؛ بحيث تكون ممثلة لأدائهم الفعلى.
- القائم بالتدريس: حيث كلف الباحث أحد معلمى التربية الإسلامية بتدريس النموذج المقترح، وكذلك تطبيق مقياس القيم بعد تزويده بنسخة من التصور المقترح وفلسفته وإستراتيجية تدريسه، وذلك حتى لا يكون هناك تحيز من الباحث فى تطبيق تجربة البحث.

- **نتائج البحث** :

بعد تطبيق مقياس قيم التنمية المستدامة قبلياً على مجموعة البحث ثم تدريس النموذج المقترح للمجموعة التجريبية، ثم إعادة تطبيق المقياس على مجموعة البحث بعدياً، يمكن عرض نتائج البحث ومناقشتها وذلك باستخدام اختبار (ت) لتحديد الفرق بين نتائج المجموعة التجريبية قبلياً وبعدياً فى ضوء فروض البحث وذلك على النحو الآتى :

أولاً : للتحقق من صحة الفرض الأول من فرضى البحث قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لتحديد الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى، والجدول الآتى يوضح ذلك .

جدول (١) : يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس قيم التنمية المستدامة

البيان / التطبيق	ن	مج ف	م ف	مج ح٢ ف	ت	الدلالة الاحصائية
قبلى	٨٢	١٥١٧	٢٠ر٥	١٤١٩,٥	١٢,٦٥	دالة عند مستوى ٠,١
بعدى						

من الجدول السابق يتضح ما يأتى : أن قيمة (ت) المسحوبة هى (١٢,٦) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠١) ومن ثم يتضح وجود فروق ذات دلال إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس قيم التنمية المستدامة. وبهذا يمكن القول إن الطلاب الذين درسوا التربية الإسلامية وفقاً للنموذج المقترح القائم على معايير التنمية المستدامة قد طرأت بعض التغيرات على منظومة قيم التنمية المستدامة لديهم وذلك فى التطبيق البعدى للمقياس، وهذا يشير إلى أنهم قد استطاعوا تحقيق الأهداف المتوخاة ، كما يشير ـ أيضا ـ إلى أن النموذج المقترح

كان مناسباً للطلاب الذين درسوا التربية الإسلامية وفقاً له وبهذه النتيجة فإن الباحث يكون قد تحقق من صحة الفرض الأول من فرضى البحث وهو : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس قيم التنمية المستدامة وذلك لصالح التطبيق البعدى.

ثانياً : للتحقق من صحة الفرض الثانى ، قام الباحث بحساب فعالية النموذج المقترح بدلالة (ت) ، وذلك بتحويل قيمة (ت) إلى معامل ارتباط وذلك باستخدام المعادلة الآتية :

$$R = \sqrt{\frac{T^2}{T^2 + df}}$$

حيث إن :

R = معامل الارتباط بين التطبيقين القبلى والبعدى.

T = قيمة (ت) المحسوبة.

df = درجات الحرية.

وبالتعويض فى المعادلة السابقة تبين أن معامل الارتباط هو (٠,٩٦) وهو معامل ارتباط مرتفع يدل على وجود ارتباط موجب بين درجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى، وهذا يؤكد أن للنموذج المقترح فعالية مناسبة فى تحقيق أهدافه.

ويرجع الباحث تحقيق النموذج المقترح فعالية مناسبة إلى ما يأتى :

- إن أهداف النموذج المقترح كانت مناسبة وقابلة للتطبيق.
- أن المحتوى كان يعكس الأهداف بصورة واضحة ، فضلاً عن تقديمه محاور التنمية المستدامة بصورة متكاملة فى ضوء نصوص القرآن الكريم.
- إن طبيعة الموضوعات الواردة قد أسهمت فى ربط الطلاب ببيئتهم وما تنطوى عليه من مشكلات، بما حقق وظيفية المعرفة الإسلامية.
- إن طرائق التدريس المتبعة قد أسهمت فى إيجابية الطلاب ومشاركتهم وتفاعلهم .

وبهذه النتيجة التى توصل إليها الباحث يكون قد تحقق من صحة الفرض الثانى من فرضى البحث والذى ينص على ما يأتى :

يتصف النموذج المقترح بدرجة مناسبة من الفعالية فى تحقيق أهدافه.

- **توصيات البحث** :

- إعادة صياغة المقررات الدراسية عامة ومقررات التربية الإسلامية فى المراحل الدراسية المختلفة فى ضوء معايير التنمية المستدامة.

- ضرورة الاهتمام بمعلمى التربية الإسلامية وإعداد ورش العمل ، والبرامج التدريبية التى تسهم فى الارتقاء بأدائهم التدريسى.
- أهمية الاستعانة بقائمة المعايير ، وبمقياس قيم التنمية المستدامة فى التصور الإسلامى كموجهات بحيث يتم اختيار النصوص وتصميم التدريبات فى ضوئهما.
- ضرورة مراعاة ميول الطلاب وحاجاتهم وخصائص نموهم عند اختيار مفردات محتوى التربية الإسلامية المقرر عليهم.

- **دراسات مقترحة** :

- دراسة فعالية استخدام مدخل التنمية المستدامة فى التصور الإسلامى فى تدريس التربية الإسلامية فى المرحلة الإعدادية .
- تقويم مقررات التربية الإسلامية فى المراحل الدراسية فى ضوء معايير التنمية المستدامة فى التصور الإسلامى.
- دراسة نمائية تقيس تطور ارتقاء قيم التنمية المستدامة فى الصفوف والمراحل الدراسية ، والعوامل المؤثرة فى هذا النمو.
- دراسة المعوقات التى تحول دون تضمين مفهوم التنمية المستدامة فى كتب التربية الإسلامية.

- **المراجع العربية** :

- آمال محمد عبد العزيز (٢٠١٠) : مظاهر التنمية المستدامة في المدن الجديدة دراسة ميدانية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، معهد الدراسات والعلوم الإنسانية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- سيد قطب (١٩٨٣): خصائص التصور الإسلامي ، ط ٧ ، القاهرة ، دار الشروق.
- سيد قطب (١٩٨٨): مقومات التصور الإسلامي ، القاهرة ، دار الشروق .
- على أحمد مدكور (٢٠٠٠) : التعليم العالى فى الوطن العربى ، الطريق إلى المستقبل القاهرة ، دار الفكر العربى.
- علي أحمد مدكور (٢٠٠٣) : التربية وثقافة التكنولوجيا ، القاهرة ، دار الفكر العربى.
- فدوي إبراهيم أبو لبن (٢٠١٣) : معوقات المشاركة المجتمعية للشباب الجامعي الفلسطيني في التنمية المستدامة ، دراسة مطبقة علي طلاب جامعة القدس بمحافظة بيت لحم رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان.
- محمد عبد القادر الفقي (٢٠١١) : ركائز التنمية المستدامة وحماية البيئة في السنة النبوية ، الندوة العلمية الدولية الثالثة للحديث الشريف حول : القيم الحضارية في السنة النبوية الأمانة العامة لندوة الحديث ، متاح علي موقع www.nabialrahma.com
- محمد عمر شابرا (٢٠١٢) : الرؤية الإسلامية للتنمية في ضوء مقاصد الشريعة، المعهد الإسلامي للبحوث والتدريب بمجموعة البنك الإسلامي للتنمية ـ جدة.
- نبيل اسحق فرنسيس (٢٠٠٤) : دراسة في التنمية المستدامة : محافظة المنيارسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية الآداب ، جامعة أسيوط .
- منظمة الإيسيسكو (٢٠١٢): العالم الإسلامي وتحديات التنمية المستدامة ،متاح علي موقع http: //www .isesc o.org. ma /pub /ARABIC /Tanmous t/P5.htm
- منظمة الإيسيسكو(٢٠١٢) : دراسة عن التنمية المستدامة من منظور القيم الإسلامية وخصوصيات العالم الإسلامي ، متاح علي موقع http: //www. isesco ..org.ma/pub/ARABIC/Tanmoust/P5.htm

- **المراجع الأجنبية** :

- Abdulla Mohamed et al (2010): Education for sustainable development an international perspective , Procardia Social and Behavioral Sciences, (5),(566)-(603) , variable at: www. Elsevier .com / locate / educate.
- Alvarez surez et al (2010) : Development sustainable environmental behavior in secondary education students(12-16): Analysis of adducted strategy, Procardia Social and Behavioral Sciences, (2) .
- Arbaat Hassan et al (2010): The status on the level of environmental awareness in the concept of sustainable development amongst Secondary school students , Procardia Social and Behavioral Sciences, (2) .
- Anders Breidied (2012) : Culture , Indigenous knowledge system And sustainable development , International Journal of Education Research, variable at: www. Elsevier .com.
- Brenda.B, masayuki.G (2011): (ICEEPSY) Leadership for sustainable Society A transformative learning Approach , Procardia Social and Behavioral Sciences,(9) , (543)-(549).
- Blake David Malone (2009) : Contested faith: Value dynamics in the practice of sustainable development, Pro Quest Dissertations & Theses (PQDT), Cornell University , January.
- Dean, Button(2012) : Toward an environmental cosmology: The power of vision, values, and participation in planning for sustainable development , Pro Quest Dissertations and Theses; 2012; Pro Quest Dissertations & Theses (PQDT),England, September.
- Hzhany ,Coklooi (2011): Development Sustainable education innovation for seamless learning , Procardia Social and Behavioral Sciences, 15, (2148-2154).
- Ian Wallace (2009) : A framework for revitalization of rural Education and Training systems in sub-saharam Africa: Strengthening the human resource base for food security and sustainable development , International Journal of Education Development 27,(328-337) , variable at: www. Elsevier .com / locate / educate.
- Jeremy Grace, Charles Kenny(2012): A short review of information and values and skills and basic education in LDCs, What is useful, What is sustainable ? , International Journal of Education Development 23,(627-636) , variable at: www. Elsevier .com / locate / educate .

- Kenneth king(2012): Education ,Skills, Sustainability and growth :complex relations , International Journal of Education Development 29, Elsevier , London , variable at: www. Elsevier .com / locat / educt.
- Konomura (2013) : A perspective on education sustainable development Historical development of environmental education in Indonesia , International Journal of Education Development, 29,(621-627) , variable at: www. Elsevier .com / locate / educate
- Maskell, John Frederick(2008) : The process of sustainable development: Change in emphasis from egocentric values to envirocentric values, Pro Quest Dissertations and Theses; 2008; ProQuest Dissertations & Theses (PQDT) , waterloo ,Ontario, Canada .
- NANCY WEBSTER GLEASON (2011) : Social values toward time and their effect on sustainable development performance , A case study Analysis of sustainable forest management in Guinea and Suriname, Presented to the Faculty , The Fletcher School of Law and Diplomacy , Tufts University, August .
- Nicole Blum (2012): Environment education in Cost Rica : Building framework for Sustainable Development, International Journal of Education Development , 28 ,Elsevier ,London , variable at: www. Elsevier.com/ loc.
- Ooffei ,Okoffo (2013): Education of sustainable development in Africa : The Search for pedagogical logic, International Journal of Education Development, 26,(66-76) , variable at: www. Elsevier .com / locate / educate.
- Pula Jones et al (2011): Embedding Education for sustainable development in higher education :A case study examining Common Challenges and Opportunities for undergraduate programs, International Journal of Education Research, 47, (341-350) , variable at: www. Elsevier .com / locate / educate.
- Tim Mozzarella , el at (2012):Sustainable competitive strategies for the new millennium: Ed ward Elgar , Economies of Education Review ,22, (641-654).

❋❋❋❋❋❋❋

((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة ☐)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاســـــــــم .....

الوظيفـــــــة .....

جهـــة العمـــل .....

الجنسيـــــــة .....

عنوان المراسلـــة .....

البريد الإلكتروني .....

الهاتف/ الفاكس .....

اسم المشترك : .....

التوقيـــــع : .....

- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم: (٢٠٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية: (٧٥٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم: (٣٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (أ. د / ماهر إسماعيل صبري)على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry2121@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبأة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس. أو على عنوان مكتبنا بمصر : ١ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي، أتريب ، بنها .