٤٣

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الثالث والأربعون (جزء أول) .. نوفمبر ٢٠١٣م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

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

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيـــس التحريـــــر :

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

مديـــر التحريـــــر :

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

أعضاء هيئة التحرير :

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

سكرتيرة التحرير:

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

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

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

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٤٣) الجزء الاول :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	"فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) في تعلم البيولوجي على بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي" إعداد .. د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمي .	١١ ـ ٦٧
٢)	" إسهامات البطالة فى تحقيق الأمن النفسى والتسامح لدى طلاب الدراسات العليا (دراسة وصفية تنبؤية)" إعداد .. أ . د/ زينب محمود شقير ، أ . د/ تحية محمد عبد العال .	٦٩ ـ ١٠٣
٣)	" فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية " إعداد .. د/ خلف حسن محمد .	١٠٥ ١٣٩
٤)	" وعي معلمات رياض الأطفال بمعايير الروضة "دراسة ميدانية " إعداد .. د / زكريا محمد هيبة .	١٤١ ـ ١٧٦
٥)	" فاعلية استخدام إستراتيجية التغذية الفورية مع معالج النصوص الحاسوبي لعلاج الأخطاء الإملائية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية" إعداد .. د / نادية أبو سكينة .	١٧٧ ـ ٢٣٤
٦)	" فاعلية برنامج تدريبى بالفن التشكيلي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال التوحديين بمدينة ابها " إعداد .. د/ ولاء بدوى محمد بدوي ، د/ هند عماد أحمد الصفتى ، أ.د/ إحسان محمود فهمي ، أ. د/ موسى أحمد آل زعلة ، أ.د/ سعد السيد سعد العبد.	٢٣٥ ـ ٢٦٦
٧)	" تقدير الشخصية لدى المدخنين وغير المدخنين من طلاب الجامعة " إعداد .. د / مروى محمد شحته عبد الرحمن .	٢٦٧ ـ ٢٨٢

تعريف بالمجلــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

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

قواعد النشر بالمجلــة :

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

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

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

لجان التحكيم للمجلة :

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

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

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

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

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

- **مقدمة المجلة** :

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

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

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

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

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

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

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

- **مقدمة العدد** :

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

وفي الجزء الأول من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : "فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) في تعلم البيولوجي على بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي" إعداد .. د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمي .

وثانيها بعنوان : " إسهامات البطالة فى تحقيق الأمن النفسى والتسامح لدى طلاب الدراسات العليا (دراسة وصفية تنبؤية)" إعداد .. أ . د/ زينب محمود شقير ، أ . د/ تحية محمد عبد العال .

وثالثها بعنوان : " فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية " إعداد .. د/ خلف حسن محمد .

ورابعها بعنوان : " وعي معلمات رياض الأطفال بمعايير الروضة "دراسة ميدانية " إعداد .. د / زكريا محمد هيبة .

وخامسها بعنوان : " فاعلية استخدام إستراتيجية التغذية الفورية مع معالج النصوص الحاسوبي لعلاج الأخطاء الإملائية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية" إعداد .. د / نادية أبو سكينة .

وسادسها بعنوان : " فاعلية برنامج تدريبى بالفن التشكيلي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال التوحديين بمدينة ابها " إعداد .. د/ ولاء بدوى محمد بدوي ، د/ هند عماد أحمد الصفتى ، أ.د/ إحسان محمود فهمي ، أ. د/ موسى أحمد آل زعلة ، أ.د/ سعد السيد سعد العبد.

وسابعها بعنوان : " تقدير الشخصية لدى المدخنين وغير المدخنين من طلاب الجامعة " إعداد .. د / مروى محمد شحته عبد الرحمن .

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:

" فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) في تعلم البيولوجي على بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي "

إعـــداد:

د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد بكلية التربية جامعة بني سويف

فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) في تعلم البيولوجي على بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي

د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمي
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد
بكلية التربية جامعة بني سويف

• **المقدمة** :

يشهد العصر الحالي تطوراً ملحوظاً في كل ميادين الحياة نظراً لما يواجهه المجتمع من طفرة هائلة في العلم والتكنولوجيا، وما أحدثه هذا التقدم العلمي الهائل من تغيرات وتطورات في شتى مجالات الحياة وعلى رأسها مجال التربية فالتربية وسيلة المجتمع في تحقيق فردية المواطن واجتماعيته، فهي تعمل على تنمية قدراته، وتهذيب ميوله، وصقل فطريته، وإكسابه مهارات عامة في نواحي حياته، كما أنها تعمل على تهيئته؛ ليعيش سعيداً في جماعة ويتكيف معها ويسهم في نشاطها، ويعمل لصالحها، فالفرد لا يعيش سعيداً في جماعة إلا إذا كان لديه القدر المناسب من التفكير ومهاراته، والمهارات الاجتماعية التي تساعده على الحياة الكريمة في ظل عصر التطور العلمي الهائل والانفتاح الثقافي، فهذا العصر يتطلب أن تتوافر فيه خصائص وصفات ومهارات وقدرات لدى الفرد؛ حتى يستطيع أن يعيش ويتكيف ويساير متغيرات العصر الحالي؛ لذا فقد نادت الاتجاهات التربوية المعاصرة بأنه لتحقيق هذه الخصائص والصفات والمهارات والقدرات لدى الفرد لابد أن نهتم بتنمية مهارات التفكير والمهارات الاجتماعية لديه (كوثر كوجك، ١٩٩٦، ٩٢ – ٩٣).

فتنمية مهارات التفكير ضرورة في العصر الحالي؛ لأن هذا العصر يتميز بالتطور الهائل في المعرفة العلمية بكل فروعها حتى أصبحت التطورات، العلمية في شتى مجالات الحياة متسارعة ومتلاحقة؛ لذلك فإن الدولة التي لا تستطيع إعداد الأفراد القادرين على مسايرة هذه التطورات لا يمكنها اللحاق بركب الحضارة والتقدم، ومن هنا يأتي ضرورة الاهتمام بالتفكير وتنمية مهاراته المختلفة لدى المتعلمين في كافة المراحل التعليمية حتى نتمكن من إعداد جيل مفكر ومبدع يستطيع مسايرة العصر الحالي بتطوراته ومستحدثاته ومتغيراته، فمهارات التفكير تساعد المتعلم على ملاحقة التطورات الحديثة، والاختيار الجيد للبدائل المطروحة، واتخاذ القرار المناسب لكل موقف يوجهه في حياته اليومية (Dinkelman, 2000, 197)، كما أنها تعد بمثابة الأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من أنواع المعلومات أو المتغيرات التي قد تظهر في المستقبل (راشد الكثيري ومحمد النذير، ٢٠٠٢، ٢٨)، فمهارات التفكير تكسب المتعلم فهما أعمق للمحتوى المعرفي (ناديا سرور، ٢٠٠٠، ٣١٠)، كما أنها تعمل على تنمية قدراته المعرفية المختلفة (Erickson, 2000,

167)؛ لذا يجب الاهتمام بتدريب المتعلم على مهارات التفكير التي تساعده على المرونة والتكيف مع كل ما يحيط به، فالمتعلم مهما بلغت طاقته لا يستطيع أن يلم بأكثر من جزء يسير من المعارف والمعلومات التي تصبح بعد فترة وجيزة قديمة، بينما تبقى مهارات التفكير دائما جديدة ومهمة (فتحي جروان، ١٩٩٩، ١٦١) يستخدمها باستمرار طوال رحلة حياته؛ لأنها تعد بالنسبة له بمثابة الزاد الذي ينفعه مع تغير الزمان والمكان والمحتوى؛ لذا فإن الاهتمام بتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين يعد ضرورة ملحة في عصرنا الحالي.

وكذلك الحال بالنسبة لتنمية المهارات الاجتماعية فهي تعد ضرورة من الضروريات المهمة التي يتطلبها العصر، فهي تساعد المتعلم على الإفادة الكاملة من إمكاناته البيولوجية وميراثه الاجتماعي، كما أنها هي المفتاح الأساسي لمساعدته على أن يصبح أكثر قدرة على مقاومة إغراءات السلوكيات غير المرغوبة، واكتساب المهارات والاتجاهات والقيم والخبرات التي سوف تجعله قادرا على اتخاذ القرارات المسئولة والمتأنية والمدبرة (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٤، ٢٣٢ – ٢٣٣)، هذا بالإضافة إلى أنها تعد من أهم وسائل عودة الوئام، وتدعيم العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، وحل المشكلات، وتحسين سبل الاتصال والتفاهم بينهم، وعودة الأمن والأمان على المستوى الشخصي، وعلى مستوى المجتمع ككل، فكثيرا ما نجد أن بعض الأفراد ذوي القدرات الفائقة في تخصصاتهم العلمية يفشلون في مواجهة العديد في مواقف حياتهم اليومية؛ لأن الكثير من المواقف التي توجه الفرد في حياته تتطلب مهارات وتفكير أعمق مما يوجد لديه، وهنا تأتي أهمية المهارات الاجتماعية باعتبارها مهارات أساسية لا غنى عنها للفرد ليس فقط لإشباع حاجاته، بل ومن أجل مواصلة البقاء واستمرار التقدم وتطوير أساليب معيشة الحياة في المجتمع (تغريد عمران وآخرون، ٢٠٠١، ٩ – ١٠)، فالأفراد الذين لديهم ضعف في هذه المهارات يواجهون العديد من الصعوبات الانفعالية والاجتماعية والمعرفية، ويصبحون عاجزين عن التواصل الاجتماعي وتكوين علاقات طبيعية مع الآخرين؛ لذا فإن الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين ضرورة ملحة أيضا في عصرنا الحالي.

مما سبق يتضح أهمية اكتساب مهارات التفكير والمهارات الاجتماعية وتنميتها لدى المتعلمين باعتبارهما من الضروريات المهمة التي يتطلبها العصر، وهنا تقع على كاهل التربية بصفة عامة والتربية العلمية بصفة خاصة مسئولية إكساب المتعلمين هذه المهارات وتنميتها لديهم من خلال المقررات الدراسية التي تقدمها لهم في مراحل التعليم المختلفة وباستخدام طرق وأساليب واستراتيجيات تدريسية تعتمد على التحول من الكم إلى الكيف، وتنقل محور الاهتمام من التعليم إلى التعلم، ومن المعلم إلى المتعلم، ومن الحفظ والاستظهار والتلقين إلى التفكير والتأمل والتخيل والابتكار والتفاعل والحوار والمناقشة (الشبكة العربية لمعلومات حقوق الإنسان، ٢٠٠٤، ١)؛ لذلك فإننا كثيرا ما نجد علماء التربية العلمية مهتمين دائما بتطوير مقررات العلوم بمراحل التعليم

المختلفة، والبحث عن طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس المناسبة التي تسهم في اكتساب مهارات التفكير والمهارات الاجتماعية وتنميتهما لدى المتعلمين باعتبارهما من أهداف التربية العلمية المهمة والضرورية للفرد والمجتمع والتي يجب تحقيقها من خلال تبني نظريات تربوية وفلسفات عصرية متطورة، واستخدام طرق وأساليب واستراتيجيات تدريسية حديثة لتفعيل تعليم العلوم وتعلمها بمراحل التعليم المختلفة.

وبالنظر إلى واقع تدريس العلوم في مدارسنا، نجد أنه ما يزال يركز على تدريس المعلومات وتلقينها وحشو الأذهان بها مع التقيد بنص المحتوى منعزلاً عن الاتجاهات الحديثة التي تؤكد أهمية التعلم عن طريق الاكتشاف، وتنمية مهارات التفكير والمهارات الاجتماعية وذلك من خلال ما يقوم به المتعلم من تجارب وأنشطة علمية (منى عبد الصبور، ٢٠٠٠، ٤)، كما أن عمليات القياس والتقويم - أيضاً- تهتم بالحفظ والاستظهار ولفظية التعلم، وإهمال الغايات والأهداف ووظيفية المعلومات، وتنظيم المعرفة (محمد الحيلة، ١٩٩٩، ٩٩)، كما أن الطابع السائد في تخطيط وتطوير مناهج العلوم المختلفة لا يزال متأثراً بافتراض مفاده أن تزويد المتعلمين بكم هائل من المعلومات والمفاهيم والتعميمات والقوانين والنظريات يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين (فتحي جروان، ١٩٩٩، ١٠)، بالإضافة إلى أن طرق التدريس السائدة في مدارسنا لا تزال تركز على المعلومات وتلقينها وتقديمها بكم هائل دون الاهتمام بتنمية مهارات التفكير والمهارات الاجتماعية، وكذا أهداف التربية العلمية الأخرى.

من هنا يتضح ضرورة استخدام طرق ونماذج واستراتيجيات تدريسية جديدة تعمل على تشجيع المتعلمين على إعمال عقولهم، وتنمي لديهم مهارات التفكير من خلال البحث والحوار والمناقشة، والمهارات الاجتماعية وتنفيذ المهام والأنشطة الموكلة لهم في مجموعات تعاونية، تساعدهم على الإيجابية والفعالية في العملية والتعليمية.

ولما كان العصر الحالي يتسم بكثرة الاكتشافات العلمية والتطبيقات التكنولوجية؛ مما أدى إلى تسميته بعصر العلم والتكنولوجيا، فقد أصبح من مسلمات هذا العصر ضرورة الاستعانة بالتقنيات الحديثة ذات الصلة بالعملية التعليمية؛ لتحقيق الأهداف المرجوة منها على أكل وجه وبأفضل المستويات الممكنة؛ لذا فقد أشارت الكثير من الدراساتٍ التربوية إلى ضرورة استعمال التعليم الالكتروني في العملية التعليمية بدلاً من التعليم التقليدي (سوسن موافي، ٢٠٠٣، ٤٣ – ٩٢؛ عبد الحافظ سلامة، ٢٠٠٥، ١٦٩ – ١٩٠؛ رانيا بلجون، ٢٠٠٨)؛ حيث إن التعليم الالكتروني يسهل استيعاب المتعلمين للمادة العلمية، كما يسهم في تحقيق التعلم الذاتي، ويساعد في تحسين العملية التعليمية، وتطويرها؛ لذا فقد قامت الكثير من الدول بوضع خطط معلوماتية استراتيجية هدفت لجعل الحاسوب والإنترنت عنصراً أساسياً في المنهج الدراسي، كما اعتبر

أن استخدام الإنترنت هو أحد التقنيات التي تلعب دوراً مهماً في تطوير العملية التعليمية في الوقت الحالي.

وتعد عملية البحث عن المعلومات والنصوص والبيانات والصور والرسوم من أهم النشاطات التي تتعلق بشبكة الإنترنت؛ لذلك فقد توافرت على شبكة الإنترنت محركات بحث عملاقة يحتوي كل محرك بحث على قاعدة بيانات عامة، ومن أمثلتها (Google, Yahoo, Alta Vista, Info Seek, Lycos)، إلا أن هذا النشاط يفتقد – في أغلب الأحيان – إلى هدف تربوي محدد وغير موجه، ونظرا لأن عدد صفحات الويب كثيرة جدا في تزايد مضطرد فإن هذا النشاط يستغرق وقتا طويلا؛ مما يعني هدرا للحاسوب واستغلالا عشوائيا لزمن الإبحار على الشبكة العنكبوتية، وانطلاقا من هذه المعطيات جاءت الحاجة ماسة إلى نماذج تربوية دقيقة تتوخى الدقة والاستعمال العقلاني للحاسوب ومدة الإبحار على الشبكة، وتعد الرحلات المعرفية عبر الويب إلى الويب كويست (Web Quest) أحد النماذج التي ظهرت استجابة لذلك، والتي تجمع بين التخطيط التربوي الدقيق والاستعمال العقلاني للحاسوب بصفة عامة وشبكة الإنترنت بصفة خاصة (أحمد جاد الله، ٢٠٠٦؛ ماهر صبري ، وليلي الجهني ٢٠١٣، ٢٨).

وقد بدأت الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) بجامعة سان ديجو بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٩٥م على أيدي مجموعة من الباحثين بقسم تكنولوجيا التعليم على رأسهم "دودج بيرني. Dodge, B" و "مارش توم. March,T"، وأخذت في الانتشار في كثير من المؤسسات التعليمية بأوروبا والولايات المتحدة الأمريكية باعتبارها طريقة حديثة للتعليم والتعلم من خلال البحث عبر الويب.

وتعتمد الرحلات المعرفية عبر الويب على التعليم المتمركز حول المتعلم الذي يكلف خلالها بمهمات وأنشطة مختلفة تساعده على استكشاف واستنتاج المعلومات، واستخدام المهارات والقدرات العقلية العليا، فطبيعة هذه الرحلات تتيح للمتعلم استخدام مهارات التفكير والمهارات الاجتماعية وحل المشكلات وتستهدف البحث على حلول لأسئلة أو مشكلات حقيقية واقعية غير مصطنعة وأن التعامل يتم مع مصادر أصلية حقيقية للمعلومات وليست مصادر ثانوية كما أنها تعتمد – سواء كان جزئيا أو كليا – على المصادر الإلكترونية الموجودة على الويب والمنتقاة مسبقا، والتي يمكن تطعيمها بمصادر أخرى كالكتب والمجلات والأقراص المدمجة (عبد العزيز طلبة، ٢٠١٠)؛ لذا فإن استخدام هذه الرحلات في العملية التعليمية يجعل المتعلم أكثر دافعية، وأكثر فاعلية في الدروس المنفذة بواسطتها.

ونظراً لأهمية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تسهيل وتحسين عمليتي التعليم والتعلم، قامت بعض الدراسات باستخدام هذه الرحلات في مجال العلوم في مراحل التعليم المختلفة مثل: دراسة بيورك وآخرون

(Burke, et al., 2003) التي أشارت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية في تدريس مادة الأحياء لطلاب الثانوية العامة "الفرع الأدبي"، لكن الطلاب الذين درسوا باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب كانت لهم اتجاهات إيجابية نحو استخدامها، ودراسة كينج (King, 2003) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق في توقعات المجموعة التجريبية التي درست مقرر طرق تدريس العلوم باستخدام الويب كويست في فصول مجهزة بالتكنولوجيا عن المجموعة الضابطة، ودراسة مارتونيا (Martonia, 2004) التي أوضحت نتائجها أن تعلم الدراسات الاجتماعية بالطرق التقليدية كان أفضل من تعليمها بالرحلات المعرفية عبر الويب بالنسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وبينما أظهرت نتائج نفس الدراسة أن تعلم مادة العلوم باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب أفضل من الطرق التقليدية، ودراسة أولى (Aoki, 2004) التي أظهرت نتائجها أن الطلاب المعلمين للمرحلة الابتدائية بجامعة "هيوستن Houston" الذين تعلموا علم الأحياء بواسطة الويب كويست أظهروا تأثيرات إيجابية في مهارات الاستنتاج والمعالجة الخاصة بالمقرر، ودراسة "رثفن وآخرون" (Ruthven et al., 2005) التي أوضحت نتائجها أن هناك تأثيرات إيجابية في تحسين ممارسات التعليم في مادتي العلوم والدراسات الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية في انجلترا، وفي تنمية مهارات التفكير العليا لدى أفراد الدراسة، ودراسة "برنتون" (Brunton, 2005) التي أظهرت نتائجها أن الطلاب الذين تعلموا باستخدام الويب كويست كانت لديهم اتجاهات إيجابية نحو مادة العلوم وطريقة تدريسها، ودراسة (أحمد جاد الله، ٢٠٠٦) التي أشارت نتائجها أن استخدام الويب كويست قد أدى إلى تنمية تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي بالأردن واتجاهاتهم نحو الكيمياء، ودراسة جاسكيل وآخرون (Gaskill et al., 2006) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في نواتج تعلم العلوم بين طلاب المجموعة التجريبية التي درست بالويب كويست والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، لكن أبدت المجموعة التجريبية استمتاعاً بالتدريس بهذه الطريقة، ودراسة اكبز وبويد (Ikpeze & Boyd, 2007) التي أوضحت نتائجها فاعلية الويب كويست ونجاحها في تنمية التنور العلمي ومهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ودراسة وود وكويتادامو (Wood & Quitadamo, 2007) التي أشارت نتائجها إلى أن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي قد استمتعوا باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تصميم خريطة لتوزيع الكائنات الحية على الكرة الأرضية في وحدة المملكة الحيوانية، وقد زاد ذلك من مهارتي التخيل والتجرد لديهم، وأنهم استفادوا من استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب ومن عملهم بنظام المجموعة، ودراسة (وداد إسماعيل وياسر عبده، ٢٠٠٨) التي أشارت نتائجها إلى أن استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم قد أدى إلى تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية

ودراسة (وجدي جودة، ٢٠٠٩) التي أوضحت نتائجها أن استخدام الرحلات المعرفة عبر الويب في تدريس العلوم قد أدى إلى تنمية التنور العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة، ودراسة (علي جمعة وبارام أحمد، ٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها فاعلية استخدام استراتيجية الويب كويست في تنمية تحصيل طلاب المرحلة الثالثة بجامعة السليمانية لمقرر الكيمياء العضوية، ودراسة (ماهر صبري وليلى الجهني، ٢٠١٣) التي أوضحت نتائجها فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم العلوم في تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. وتختلف الدراسة الحالية عن هذه الدراسات في الكشف عن فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم البيولوجي على تنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي حيث يعد التعليم الثانوي من المراحل المهمة في التعليم، ويحتاج المتعلم فيه تعلماً واهتماماً خاصاً، لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يتطور بالاعتماد على الطرق التي تقوم على الإلقاء والتلقين من جانب المعلم، والحفظ والاستظهار من جانب المتعلم.

- **الإحساس بالمشكلة** :

يشير واقع تدريس العلوم – ومنها مادة البيولوجي في المرحلة الثانوية – في مدارسنا المختلفة إلى:

- أن طرق التدريس المتبعة تركز على حفظ واستظهار المعلومات على نحو غير وظيفي دون توفر المعنى والفهم الكافي لها، وقلة المواقف التعليمي التي يستخدم فيها المتعلم مهارات التفكير المختلفة – ومنها مهارات التفكير الأساسية – مما يؤدي إلى جعل حفظ المعلومات واستظهارها هدفاً في حد ذاته، واقتصار دور المتعلم على تلقي المعلومات ومحاولته حفظ ما يتلقاه من معلومات دون توظيفها في الحياة؛ وذلك حتى يستطيع اجتياز الامتحان الذي يعد نهاية المطاف بالنسبة له، ثم نسيان معظم المعلومات التي تلقاها بعد مرور فترة زمنية قليلة.
- عدم الاهتمام بإيجابية المتعلم في المواقف التعليمية، وذلك من خلال عدم إتاحة الفرص له للبحث عن المعلومات والتوصل لها واستنتاجها واستخدامها في مواقف مختلفة؛ مما يجعلها غير وظيفية بالنسبة له، وهذا ما يؤدي إلى عدم احتفاظه بها في ذاكرته لفترة طويلة.
- عدم الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الأساسية مثل: "التحديد، وجمع المعلومات، والتنظيم، والتذكر، والتحليل، وغيرها"، والمهارات الاجتماعية "التعاون، وتحمل المسئولية، والقيادة، والاتصال، وغيرها"، وعدم توافر المواقف التعليمية التي يتم فيها تدريب المتعلمين على استخدام هذه المهارات؛ وذلك لإعدادهم لمواجهة تحديات العصر ومتغيراته وتطوراته، وحتى يستطيعوا مسايرة العصر والتكيف معه.

- عدم الاهتمام بتنمية المعارف، ومهارات التفكير المختلفة، والمهارات الاجتماعية، وذلك من خلال تحقيق التكامل بين ما يتعلمه المتعلمون من معارف ومهارات، وتزويدهم بخبرات تؤدي إلى تنمية هذه المعارف والمهارات وكيفية توظيفها في مواقف حياتية، وذلك لإعداد أجيال قادرة على الاستفادة مما تعلموه في الحياة وفي المستقبل.
- قلة استخدام طرق وأساليب ونماذج واستراتيجيات تدريسية تشجع المتعلمين على إعمال عقولهم وبقاء أثر التعلم لديهم، وتنمية مهارات التفكير المختلفة – ومنها مهارات التفكير الأساسية – والمهارات الاجتماعية لديهم، وتساعدهم على الإيجابية والفاعلية في العملية التعليمية.

من هنا يتضح أن تدريس العلوم بوضعه الراهن لا يؤدي إلى احتفاظ المتعلمين بالمعلومات لفترة زمنية طويلة أي لا يؤدي إلى بقاء أثر التعلم لديه طويلا، ولا يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير المختلفة والمهارات الاجتماعية في مراحل التعليم المختلفة، وللتأكد من صحة ذلك قام الباحث بدراسة استطلاعية تم خلالها إعداد اختبار تحصيلي في وحدة "الإنسان والبيئة" بمادة البيولوجي لطلاب الصف الأول الثانوي، على نمط الاختبار من متعدد، واختبار لمهارات التفكير الأساسية تم استخدامه في إحدى الدراسات السابقة (هناء التلباني، ٢٠١٠)، ومقياس للمهارات الاجتماعية تم استخدامه في إحدى الدراسات السابقة (خالد بشندي، ٢٠١١)، وتطبيق هذه الأدوات على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي بلغ عددها (٢٤٠) طالباً من مدارس النيل الثانوية للبنين التابعة لإدارة بني سويف التعليمية بمحافظة بني سويف، وجمال عبد الناصر الثانوية العسكرية للبنين بإدارة الفيوم بمحافظة الفيوم، والظاهر الثانوية للبنين بإدارة الشرابية التعليمية بمحافظة القاهرة، بمعدل (٨٠) طالباً من كل مدرسة، وذلك خلال الأسبوع الأول من شهر مارس للعام الدراسي ٢٠١١ / ٢٠١٢م، وقد تم تطبيق هذه الأدوات مرة واحدة على الطلاب باستثناء الاختبار التحصيلي الذي تم تطبيقه مرتين يفصل بينهما ثلاثة أسابيع، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن تدني مستوى تحصيل مادة البيولوجي، حيث بلغ متوسط درجاتهم (١٠) درجات وكانت درجته النهائية (٣٢) درجة، وانخفاض معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للاختبار التحصيل (٠,٢٥) مما يدل على أن بقاء أثر التعلم لديهم كان ضعيفا، وتدني مهارات التفكير الأساسية لدى هؤلاء الطلاب، حيث بلغ متوسط درجاتهم في اختبار مهارات التفكير الأساسية (٢٨) درجة وكانت درجته النهائية (٧٠) درجة، وأيضا تدني المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الطلاب، حيث بلغ متوسط درجاتهم في مقياس المهارات الاجتماعية (٧٠) أي درجة وكانت درجته النهائية (١٨٠) درجة، وهذا ما يؤكد أن تدريس العلوم – البيولوجي – بوضعه الراهن لا يؤدي إلى تحقيق مستوى مناسب من التحصيل الدراسي، وبقاء أثر التعلم، ومهارات التفكير الأساسية، والمهارات الاجتماعية، لدى طلاب الصف الأول الثانوي، لذلك فإن هناك حاجة ماسة وملحة إلى تحقيق أهداف التربية العلمية المتعلقة ببقاء أثر التعلم، وتنمية

مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الطلاب باستخدام طرق وأساليب واستراتيجيات تدريسية جديدة.

ولما كانت الدراسات السابقة قد أكدت فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تحقيق العديد من أهداف التربية العلمية مثل دراسة (أحمد جاد الله، ٢٠٠٦)، ودراسة (وجدي جودة، ٢٠٠٩)، ودراسة (ماهر صبري وليلى الجهني، ٢٠١٣)؛ لذا فإنه يمكن استخدام هذه الرحلات في زيادة مستوى بقاء أثر التعلم، وتنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ونظراً لقلة الدراسات – على حد علم الباحث – التي تناولت استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تدريس العلوم بصفة عامة وتدريس البيولوجي بصفة خاصة في مصر - حيث إنه لم تجر في مصر سوى دراسة (كرامي أبو مغنم، ٢٠١٢) في مجال الدراسات الاجتماعية - فقد استشعر الباحث الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية التي تقوم على استخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب الذي يجمع بين التعليم والتكنولوجيا، والذي يمكن أن يؤدي إلى بقاء أثر التعلم لفترة طويلة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وتنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لديهم.

- **مشكلة الدراسة** :

تكمن مشكلة الدراسة في تدني مستوى بقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وعدم الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لديهم، وتحاول الدراسة التصدي لهذه المشكلة باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم البيولوجي لهؤلاء الطلاب، وللمساهمة في حل هذه المشكلة فإن ذلك يتطلب الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:**"ما فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم البيولوجي على بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟".**

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم البيولوجي على بقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
- ما فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تعلم البيولوجي على تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
- ما فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تعلم البيولوجي على تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

- **أهداف الدراسة** :

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف:

- فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم البيولوجي على بقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

- فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تعلم البيولوجي على تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تعلم البيولوجي على تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

- **أهمية الدراسة** :

اتضحت أهمية الدراسة الحالية من خلال النقاط التالية:

- تأتي استجابة لما تنادي به المؤتمرات التربوية العالمية والإقليمية من ضرورة دمج تقنية المعلومات، وبخاصة شبكة الإنترنت في عمليتي التعليم والتعلم.
- قد تفيد مخططي ومطوري مناهج العلوم والبيولوجي في تخطيط وإعداد وحدات دراسية من مناهج العلوم والبيولوجي باستخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست).
- قد تفيد القائمين على إعداد وتطوير مناهج العلوم والبيولوجي في تطوير المقررات الدراسية بما يتناسب والرحلات المعرفية عبر الويب.
- تقدم لمعلمي العلوم والبيولوجي في المرحلة الثانوية نموذجاً إجرائياً لكيفية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس وتعلم العلوم والبيولوجي.
- تساعد المعلم على استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس وتعلم العلوم والبيولوجي، والتي يمكن أن تسهم في تنمية المهارات الأساسية في التفكير والمهارات الاجتماعية.
- تتيح الفرصة للطلاب لكي يكون لهم دور إيجابي في عمليتي تعليم وتعلم العلوم والبيولوجي.
- تقدم للقائمين على تقويم المتعلمين اختباراً تحصيليا، واختبار المهارات التفكير الأساسية، ومقياسا للمهارات الاجتماعية يمكن استخدامها في تقويم المتعلم في الجوانب المعرفية والمهارية.
- تتناول نموذجا جديدا في مجال التعليم الإلكتروني، ألا وهو الرحلات المعرفية عبر الويب؛ مما يسهم في دفع عجلة البحث العلمي في هذا الاتجاه، ويشجع الباحثين على إجراء المزيد من الدراسات والبحوث فيه.

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت الدراسة الحالية على:

- مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الظاهر الثانوية للبنين بإدارة الشرابية التعليمية بمحافظة القاهرة، وقد اختار الباحث هذه المدرسة لوجود معمل متميز للحاسب الآلي بها، كما أن السادة مدير المدرسة ومعلمي البيولوجي بها قد أبدوا استعدادا كبيرا للتعاون مع الباحث، وتوفير كافة الإمكانات اللازمة لتطبيق الدراسة.
- وحدة "الإنسان والبيئة" من كتاب علم الأحياء للصف الأول الثانوي – الفصل الدراسي الثاني – للعام الدراسي ٢٠١٢ – ٢٠١٣م؛ وذلك لأن هذه الوحدة تتضمن العديد من المشكلات البيئية المرتبطة ببيئة الطلاب وحياتهم، والتي تثير لديهم تساؤلات عديدة مما يشجعهم على ممارسة مهارات التفكير

الأساسية والمهارات الاجتماعية عند دراسة هذه المشكلات والعمل على حلها باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب.

- قياس التحصيل الدراسي عند مستويات "التذكر، والفهم والتطبيق"، وبقاء أثر التعلم لدى هؤلاء الطلاب.
- قياس مهارات التفكير الأساسية كما حددها "روبرت مارزانو" في نموذج أبعاد التعلم وهي: "مهارات التحديد، ومهارات جمع المعلومات، ومهارات التنظيم ومهارات التذكر، ومهارات التحليل، ومهارات التوليد، ومهارات التكامل" وهذه المهارات تعد أساس اكتساب مهارات التفكير الأخرى، كمهارات التفكير العليا، وغيرها.
- قياس المهارات الاجتماعية "القيادة، والاتصال، وتحمل المسئولية، والتعاون، واتخاذ القرار"؛ وذلك لأن هذه المهارات هي الأكثر استخداما في الدراسات السابقة التي تناولت المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة.

- **منهج الدراسة** :

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي أثناء أعداد المواد التعليمية وأدوات التقويم، والمنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المعالجات التجريبية القبلية والبعدية من خال المجموعتين التاليتين:

- المجموعة التجريبية: وهي مجموعة الطلاب التي درست محتوى وحدة "الإنسان والبيئة" باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب.
- المجموعة الضابطة: وهي مجموعة الطلاب التي درست محتوى نفس الوحدة باستخدام الطريقة المعتادة في التدريس.

وبذلك يشتمل التصميم التجريبي على المتغيرات التالية:

- المتغير المستقل: وهو تدريس وحدة "الإنسان والبيئة" باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست).
- المتغيرات التابعة: وهي: بقاء أثر التعلم، ومهارات التفكير الأساسية، والمهارات الاجتماعية.

- **أدوات الدراسة** :

استخدم الباحث في الدراسة الحالية الأدوات التالية:

- المواد التعليمية: وتشمل:
  - ✓ أوراق نشاط الطلاب لبيان المهام والأنشطة التي يقوم بها الطلاب وفقاً للرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست).
  - ✓ دليل المعلم في وحدة "الإنسان والبيئة" المعدة؛ وفقاً للرحلات المعرفية عبر الويب.
- أدوات التقويم: وتشمل:
  - ✓ اختبارا تحصيليا في محتوى الوحدة المختارة من إعداد الباحث.

- ✓ اختباراً لمهارات التفكير الأساسية من إعداد الباحث.
- ✓ مقياساً للمهارات الاجتماعية من إعداد الباحث.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **الفاعلية** Effectiveness:

هي القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن (كمال زيتون، ١٩٩٨، ٥٧)، أو هي القدرة على التأثير وبلوغ الأهداف وتحقيق النتائج المرجوة (أحمد اللقاني وعلي الجمل، ١٩٩٩، ٤٩)، ويمكن تعريفها إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها: "مدى زيادة مستوى بقاء أثر تعلم طلاب الصف الأول الثانوي، ونمو مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لديهم نتيجة تدريس وحدة "الإنسان والبيئة" باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب.

- **الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست)** :

تعددت تعريفات الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست)، فهناك من عرفها على أنها "نشاط أو أنشطة تكنولوجية قائمة على الاستقصاء يتيح للمتعلمين استخدام المصادر والأدوات القائمة على شبكة الإنترنت لجعل التعلم حقيقيا وذا معنى"، مثل تعريف كل من: دودج (Dodge, 1995, 10 – 13)، ولامب (Lamb, 2004, 38 – 40)، ولاسينا (Lacina, 2007)، ولارا وريباراز (Lara & Reparaz, 2007)، ومادوكس وكامينجز (Maddux & Cummings, 2007, 117 – 127)، وهناك من عرفها على أنها "مدخل تدريسي متمركز حول المتعلم قائم على الاستقصاء في شبكة الإنترنت" مثل تعريف كل من: زهينج وآخرون (Zheng et al., 2007)، وهالات (Halat, 2008, 109 – 112)، وهناك من عرفها على أنها "طريقة تدريس تسمح للمتعلمين بالإبحار المعرفي على شبكة الإنترنت، والتفكير حول الموضوع قيد البحث، واستخدام العديد من المهارات ليدافعوا عن آرائهم"، مثل تعريف كل من: شويزر وكوسو (Schweizer & Kossow, 2007, 29 – 35)، وايكبز وبويد (Ikpeze & Boyd, 2007, 644 – 654)، وأخيراً هناك من عرفها على أنها "نموذج تدريس يستخدمه المعلم لتتكامل فيه التكنولوجيا والتعليم والتعلم"، مثل تعريف: وانج وهانافين (Wang & Hannafin, 2008, 59 – 73).

وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: "مجموعة من الأنشطة القائمة على الاستقصاء في شبكة الإنترنت، تتيح الفرصة لطلاب الصف الأول الثانوي للعمل في مجموعات وبيئات تعاونية، واستنتاج وتعلم المعلومات المرتبطة بموضوعات وحدة "الإنسان والبيئة" في مادة البيولوجي من خلال البحث والتقصي والإبحار المعرفي عبر صفحات الإنترنت بحيث يتم تعميق فهم هؤلاء الطلاب وتوسيع تفكيرهم حول الموضوعات التي تم بحثها وتنمية المهارات الاجتماعية لديهم".

- **مهارات التفكير الأساسية** :

عرفتها "نايفة قطامي" بأنها "سلسلة متتابعة من الإجراءات التي يمكن ملاحظتها مباشرة أو بصورة غير مباشرة، يمارسها المتعلم بهدف أداء مهمة ما؛ لذلك فإن تعلمها يجب أن يسير وفق خطوات ثابتة وبطريقة منظمة ومتتابعة ومتسلسلة ومتدرجة، ويحكم الرضا عن أداء مهمة ما، المعيار الذي يتم رصده منذ بداية التدريب عليها" (نايفة قطامي، ٢٠٠١، ٢٢٧)، وعرفها "جودت سعادة" بأنها "عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات (جودت سعادة، ٢٠٠٣، ٢٤٥).

وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: "عمليات عقلية يمارسها الطالب ويستخدمها في معالجة المعلومات لتحقيق أهداف تربوية محددة، وأثناء حل المشكلات التي تواجهه، وهي تتضمن مجموعة من المهارات مثل مهارات التحديد، وجمع المعلومات، والتركيز، والتنظيم، والتحليل، والتوليد، والتكامل، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات التفكير الأساسية المعد لذلك.

- **المهارات الاجتماعية** :

عرفها "عادل محمود" بأنها "قدرة الفرد على إدراك العلاقات الاجتماعية وفهم الآخرين والتفاعل معهم في المواقف الاجتماعية وتحمل المسئوليات الاجتماعية المتباينة وتحقيق التوازن المستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية (عادل محمود، ١٩٩٨، ٢٤)، وعرفها "ديان وآخرون" بأنها "توظيف معرفي وسلوكيات لفظية وغير لفظية يقوم بها الفرد أثناء تعامله مع الآخرين (Dianne et al., 2001) كما عرفتها أيضاً "إيمان أمين" بأنها "السلوكيات المختلفة والمقبولة اجتماعياً التي يمارسها الفرد بشكل لفظي أو غير لفظي لكي يتفاعل مع الآخرين، وهي تتضمن القدرة على التعامل والتفاعل بشكل إيجابي مع الأحداث والمواقف الذاتية والاجتماعية" (إيمان أمين، ٢٠٠٤، ١٤١).

وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: "السلوكيات المقبولة اجتماعياً التي يمارسها الطالب لكي يتفاعل مع الآخرين مثل القيادة، والاتصال، وتحمل المسئولية، والتعاون، واتخاذ القرار، أثناء دراسته لوحدة "الإنسان والبيئة" باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار المهارات الاجتماعية المعد لذلك".

- **إجراءات الدراسة** :

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها اتبع الباحث الإجراءات التالية:

- تحديد الإطار النظري للدراسة من خلال الاطلاع على الكتابات والأدبيات والبحوث والدراسات السابقة الخاصة بالرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست)، ومهارات التفكير الأساسية، والمهارات الاجتماعية.

- اختيار وحدة "الإنسان والبيئة" من مقرر البيولوجي للصف الأول الثانوي "الفصل الدراسي الثاني" للعام الدراسي ٢٠١٢ / ٢٠١٣م، وتحليل المحتوى العلمي لها، بهدف تحديد أوجه التعلم المتضمنة فيها، وإعداد الأنشطة والمهام العلمية التي سيقوم بها الطلاب في الرحلات المعرفية عبر الويب.
- إعداد المواد التعليمية اللازمة للدراسة وتشمل:
  - ✓ دليل المعلم في محتوى الوحدة المختارة؛ وفقاً للرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست).
  - ✓ أوراق نشاط الطلاب لبيان المهام والأنشطة التي يقوم بها الطلاب؛ وفقاً للرحلات المعرفية عبر الويب.
- إعداد أدوات التقويم المستخدمة في الدراسة وتشمل:
  - ✓ اختباراً تحصيلياً في محتوى الوحدة المختارة.
  - ✓ اختباراً لمهارات التفكير الأساسية.
  - ✓ مقياساً للمهارات الاجتماعية.
- التأكد من صحة المواد التعليمية وصدق أدوات التقويم من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية العلمية، وثبات الأدوات من خلال تطبيقها استطلاعياً على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي.
- اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي وتقسيمها إلى مجموعتين، الأولى تمثل المجموعة التجريبية وتدرس محتوى الوحدة باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب، والثانية تمثل المجموعة الضابطة وتدرس محتوى نفس الوحدة بالطريقة المعتادة.
- تطبيق أدوات التقويم المستخدمة في الدراسة على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة قبلياً.
- تدريس الوحدتين لطلاب المجموعة التجريبية وفقاً للرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست)، ولطلاب المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.
- تطبيق أدوات التقويم المستخدمة في الدراسة على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بعدياً.
- تطبيق الاختبار التحصيلي المؤجل على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة مرة أخرى بعد مرور ثلاثة أسابيع من تطبيق الاختبار التحصيلي المباشر.
- رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً وتفسيرها في ضوء ما وضع للدراسة من فروض.
- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تسفر عنها الدراسة.

- **الإطار النظري للدراسة** :

لما كانت الدراسة الحالية تهتم بتقصي فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم البيولوجي على تنمية مهارات التفكير الأساسية

والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، فسوف يتم تناول الإطار النظري لهذه الدراسة من خلال المحاور التالية:

- **المحور الأول** : **الرحلات المعرفية عبر الويب** (**الويب كويست**) :

بدأت فكرة الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) بجامعة "سان ديجو" بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٩٥م لدى مجموعة من الباحثين بقسم تكنولوجيات التعليم برئاسة كل من "دودج بيرني Dodge Bernie" و"مارش توم March Tom"، وأخذت هذه الفكرة في الانتشار في كثير من المؤسسات التعليمية بأوروبا والولايات المتحدة الأمريكية باعتبارها أنشطة تربوية هادفة وموجهة استقصائيا تعتمد على عمليات البحث في شبكة الإنترنت بهدف الوصول الصحيح والمباشر إلى المعلومة قيد البحث بأقل جهد ووقت ممكنين، وإلى تنمية القدرات الذهنية للمتعلمين، وتعتمد جزئيا أو كليا على المصادر الإلكترونية الموجودة على الويب والمنتقاة مسبقا مع إمكانية دمج مجموعة أخرى من المصادر كالمجلات والكتب والأقراص المدمجة أو أي مصادر أخرى للمعرفة (Skylar et al., 2007, 20 – 28)، ويرى "سن ونيوفيلد" أن الرحلات المعرفية عبر الويب تهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة بأقل جهد ممكن بهدف إنماء التفكير، كما أنها تعمل على تحويل عملية التعلم إلى عملية ممتعة للمتعلمين تزيد دافعيتهم، وتجعلهم أكثر مشاركة في العملية التعليمية (Sen & Neufeld, 2006, 1 – 20).

- **أنواع الرحلات المعرفية عبر الويب** (**الويب كويست**) :

صنف "دودج" الرحلات المعرفية عبر الويب إلى نوعين هما:

- **رحلات معرفية قصيرة المدى** Short – term Web Quests:
  - مدتها: من حصة إلى أربع حصص.
  - هدفها: الوصول إلى مصادر المعلومات واكتسابها وفهمها واسترجاعها.
  - متطلباتها: عمليات عقلية بسيطة كالتعرف على مصادر المعلومات واسترجاعها.
  - استخدامها: مع المبتدئين وكمرحلة أولية للتحضير للرحلات المعرفية طويلة المدى.
  - تقويمها: يقدم حصاد المعرفية قصيرة المدى في شكل بسيط مثل: عرض قصير، أو مناقشة، أو الإجابة عن بعض الأسئلة المحددة.
- **رحلات معرفية طويلة المدى** Long – term Web Quests:
  - مدتها: من أسبوع إلى شهر كامل.
  - هدفها: الإجابة عن أسئلة محورية لمهمة العمل وتطبيق المعرفة.
  - متطلباتها: عمليات عقلية متقدمة كالتحليل والتركيب والتقويم.
  - استخدامها: طلاب قادرون على التحكم في أدوات حاسوبية متقدمة كبرامج العرض (الباوربوينت)، أو برامج معالجة الصور، لغة الترميز HTML.

- تقويمها: يقدم المتعلم حصاد الرحلة المعرفية طويلة المدى في شكل عروض شفوية أو شكل مكتوب للعرض على الشبكة. (Nodell & Chatel, 2002, 3)، (Lamb, 2004, 38- 40).

وسوف تستخدم الدراسة الحالية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى.

- **الأهمية التربوية للرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) :**

يمكن تلخيص الأهمية التربوية للرحلات المعرفية عبر الويب فيما يلي:

- تحفز المتعلمين على التعلم الذاتي؛ وفقا لمهاراتهم وقدراتهم، وبالتالي فهي تزيد من اهتمامهم ودافعيتهم للتعلم.
- تشجع العمل الجماعي وتبادل الآراء والأفكار بين المتعلمين مع التأكيد على فردية التعلم أيضا.
- تطوير قدرات ومهارات التفكير للمتعلم، وبناءة كباحث، وتمكنه من تقييم نفسه، وإتاحة الفرص له لاستكشاف المعلومات بنفسه وليس تزويده بها.
- تزويد المتعلمين بمصادر معلومات متنوعة عبر الويب يتم اختيارها بدقة، وبالتالي فهي تنمي مهارات البحث والتعامل مع المعلومات ومصادر المعرفة عبر الويب.
- تناسب جميع مستويات المتعلمين؛ لأنها تحتوي على أنشطة تعليمية متنوعة، وبالتالي فهي تراعي الفروق الفردية بينهم، وهذا ما يتضح خلال توزيع الأدوار عليهم داخل المجموعة الواحدة.
- تحول دور المعلم من ناقل للمعلومات إلى دور الميسر والمنظم لعمليتي التعليم والتعلم، وعدم الاعتماد على المعلم والكتاب المدرسي كمصدرين للمعرفة، فالمتعلم هنا باحث عن المعرفة وليس مستقبلا لها.
- توسيع آفاق المتعلم وزيادة الخبرات التعليمية لديه من خلال العمل الجماعي والاستفادة من آراء الزملاء أعضاء المجموعة.
- استغلال التقنيات الحديثة بما فيها شبكة الإنترنت، وتوظيفها في العملية التعليمية من أجل تحقيق أهداف تعليمية محددة.
- تساعد في استثمار وقت المتعلم وجهده، فالتركيز هنا يكون على استخدام المعلومات وليس مجرد البحث عنها، وبالتالي تتاح الفرصة له للتعبير عن آرائه وأفكاره في ضوء ما اطلع عليه من معلومات، وليس مجرد الحفظ والاستظهار (عبد العزيز طلبة، ٢٠١٠؛ Dodge, 1995, 10 – 13).

ويرى "دودج" أن الرحلات المعرفية عبر الويب يمكن استخدامها في جميع المراحل الدراسية وفي كافة المواد والتخصصات (Dodge, 1995, 10)

- **الأسس والمبادئ التي تقوم عليها الرحلات المعرفية عبر الويب :**

تقوم الرحلات المعرفية عبر الويب على مجموعة من الأسس والمبادئ من أهمها:

- الاهتمام في تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب بتوفير مصادر تعلم متنوعة على الويب تمكن المتعلم من استكمال معارفه وخبراته، بمعنى عدم تقديم

كل المعلومات للمتعلم مقدماً، وإنما يستكمل معلوماته من خلال بحثه واستنتاجاته.

- الاهتمام في تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب على استخدام وتوظيف المعلومات، وليس مجرد البحث عنها عبر مصادر التعلم التي تم تحديدها.
- أن تكون المهام المقدمة للمتعلم في الرحلات المعرفية عبر الويب غير محددة النتائج أو الحلول، بحيث تترك الفرصة لإطلاق خياله وإبداعه، وتتيح له فرصة البحث عن المعلومات واستخدامها في التوصل إلى نتائج وحلول تعبر عن آرائه ووجهة نظره في ضوء ما قام بتجميعه من معلومات.
- أن يعتمد تنفيذ الرحلات المعرفية عبر الويب على المشاركة والتفاعل والمناقشة بين أعضاء المجموعة؛ لأن نجاح تنفيذ الرحلات المعرفية يرتبط باستخدامها في مجموعات بحيث تكلف المجموعة بمهمة معينة، ثم توزيع المسئوليات أثناء تنفيذ المهمة على أعضاء المجموعة (عبد العزيز طلبة، ٢٠١٠)، وهذا يعني أن المعرفة التي يتوصل إليها المتعلم تنتج من خلال المشاركة والتفاعل والمناقشة والاتصال والتعاون مع الآخرين، وليس ما يكونه المتعلم بنفسه في معزل عن الآخرين؛ لذا فإن الرحلات المعرفية عبر الويب يمكن أن تؤدي إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين.

- **الأساس السيكولوجي للرحلات المعرفية عبر الويب** :

بالنظر إلى الأسس والمبادئ التي تقوم عليها الرحلات المعرفية عبر الويب يلاحظ أنها تتفق مع الأسس والمبادئ التي يقوم عليها المدخل البنائي Constructivism Approach، الذي من خصائصه أنه يتمركز حول المتعلم ويؤكد على بناء المعرفة بنفسه، ورفض التلقي السلبي لها، والتأكيد على المشاركة النشطة للمتعلم في عملية التعلم، وربط معارفه الجديدة بخبراته ومعارفه السابقة، والتأكيد على العمل الجماعي مع الاعتراف بذاتية المتعلم وجعله واعياً بدوره ومسئوليته الفردية، وأن تكون مهام التعلم واقعية وذات معنى وبذلك فإن الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) تتوافر فيها أسس ومبادئ الفكر البنائي، حيث إنها تستهدف تدريب وتشجيع المتعلم على بناء وإنتاج المعرفة بنفسه بدلاً من نقلها إليه، كما أن تنفيذ المتعلم للرحلات المعرفية يمكنه من اكتشاف معارف واكتساب خبرات جديدة فتنتظم هذه الخبرات والمعارف في بنيته المعرفية؛ لتؤدي إلى تكوين بنية معرفية جديدة تساعده على إعطاء معنى لمعارفه وخبراته التي مر بها، وكلما مر المتعلم بخبرات جديدة أو اكتشف معارف جديدة حدث تعديل لبنيته المعرفية مرة أخرى، وهكذا.

ومن هنا فإن التعلم باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب ليس مجرد تراكم آلي للخبرات والمعارف لدى المتعلم، بل هو توظيف للمعرفة يعاد فيها بناء للتراكيب المعرفية الموجودة لديه من جديد اعتماداً على ما اكتشفه من معارف جديدة، أو على ما مر به من خبرات جديدة.

- **عناصر الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست)** :

يرى كل من "دودج" (Dodge, 2001, 7 – 9)، وماكجريجور ولو (Macgregor & Lou, 2005, 162)، وحسانين (Hassanien, 2006, 42) أن هناك سبعة عناصر يمكن من خلالها بناء الرحلات المعرفية عبر الويب وهذه العناصر هي:

- **المقدمة** Introduction :

وفيها يتم توضيح فكرة الدرس وعناصره والتركيز على أهدافه، ووضع مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالأفكار الرئيسة فيه، وتحديد المصادر التي يمكن أن تساعد المتعلمين في إنهاء المهام العلمية أو الأنشطة المطلوبة منهم، وربط معرفتهم السابقة بالرحلة المعرفية التي يقومون بتنفيذها، وتهيئة قنوات الاستقبال المعرفي لديهم حتى تكون خبرة تعلم ممتعة وناجحة لإنجاز المهام المطلوبة، أي إن المقدمة يجب أن تكون مرتبطة بالخبرات السابقة للمتعلمين، وذات صلة بأهدافهم المستقبلية، وجذابة لاهتماماتهم، وذات صياغة مثيرة ومشوقة لديهم.

- **المهام** Tasks :

وفيها يتم توضيح المهام التي يجب على المتعلم أن يقوم بإنجازها، والتي سيتم تعلم المادة العلمية من خلال تنفيذها، ويجب أن تكون هذه المهام قابلة للتنفيذ، ومثيرة لاهتمام المتعلم من أجل زيادة دافعيته وتحقيق الهدف المطلوب منها (Zlatkovska, 2010, 18)، وهنا يجب على المعلم أن يقوم بتقديم الأسئلة الجوهرية للمهمة، وتحديد المصادر والخطوات التي يجب اتباعها للإجابة عن هذه الأسئلة، وتتعدد أشكال وأنواع المهام التي يقوم بها المتعلم لتحقيق الأهداف التعليمية من الرحلة المعرفية عبر الويب لتشمل اثنتي عشرة (١٢) مهمة تؤدي إلى تمكنه من تعلم المادة العلمية، وهذه المهام هي (Dodge, 2002, 2؛ وجدي جودة، ٢٠٠٩، ٤٢ – ٤٤): صياغة المادة، والتجميع، والتحقق، والتتابع، والصحفي والتصميم، والإنتاج الإبداعي، والحوار، والتفاوض، والخطابة أو الإقناع، ومعرفة الذات، والتحليل، وإصدار الحكم، والعلمية العملية.(*)

- **العمليات أو الإجراءات** Processes or Producers :

وهي المراحل أو الخطوات التي يجب على المتعلم اتباعها أثناء تنفيذ المهمة أو النشاط، كما أنها تتضمن التعليمات أو التوجيهات أو النصائح أو المخططات الزمنية أو الاستراتيجيات أو حتى الأدوار التعاونية التي يقوم المتعلم بأدائها.

وهنا يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات، وتوزيع العمل فيما بينهم، وتحديد الوقت اللازم لإنجاز المهمة، وتوضيح التعليمات والتوجيهات والاستراتيجيات التي يجب اتباعها في إنجاز النشاط أو المهمة المطلوبة، وبعد ذلك يتم إدراج الأنشطة أو المهام المطلوب منهم تنفيذها في العمليات.

(*) للوقوف على هذه المهام بالتفصيل: انظر ملحق (١) دليل المعلم في صورته النهائية.

- **المصادر** Resources :

يقوم مصمم الرحلة (المعلم) بتحديد المواقع الافتراضية التي يتوافر فيها الدقة العلميةٍ والتي تثير اهتمام وانتباه المتعلمين، وهذه المواقع يجب أن تكون منتقاة مسبقاً وبعناية، وأن تكون مرتبطة بالأسئلة التي يجيبون عنها في نهاية النشاط؛ لذا فإن المصادر التي يختارها المعلم يجب أن تكون مناسبة لمستوى المتعلمين وخبراتهم، وأن يسهل وصولهم إليها.

- **التقويم** Evaluation :

وهو مرحلة مهمة في الرحلة المعرفية عبر الويب، إلا أنه لا يمكن استخدام أدوات التقويم التقليدية، بل يسمح للمتعلمين مقارنة ما تعلموه وما أنجزوه، ومن ثم يتم تقويم أنفسهم، ولكن وفق ضوابط ومعايير تساعدهم على ذلك، وهنا يقع على عاتق المعلم التوصل إلى طرق تقويم جديدة، وبلورة المعايير التي سيتم استعمالها في تقويم هذه الرحلات بشكل واضح، ويجب عليه توضيح هذه المعايير للمتعلمين قبل بداية رحلتهم المعرفية من أجل توجيه جهودهم لتحقيقها، ومن المعايير التي يمكن استخدامها (تحمل المسئولية – التعاون – تقويم آراء الأعضاء الآخرين داخل المجموعة – طريقة عرض الحصاد النهائي للرحلة - ...الخ).

وقد أضاف الباحث عنصراً إضافياً للتقويم وهو (اختبر معلوماتك) وفيه يتم تقويم المتعلمين من خلال الأسئلة التي يضعها المعلم، ويجيب عنها المتعلم عبر صفحة الويب بالرحلة المعرفية، ويتم تعزيز المتعلم بعد إجابته عن الأسئلة مباشرة.

- **الخاتمة أو الاستنتاجات** Conclusions :

وهي العنصر السادس، والمرحلة الأخيرة من الرحلة المعرفية عبر الويب، ويتم من خلالها إعطاء المتعلمين مجموعة من التوصيات حول الرحلة، وعن عملهم والنتائج والمعلومات التي توصلوا إليها، وتذكيرهم بما قاموا به وتعلموه، وتشجيعهم من خلال عرض يتم إعداده من قبل المجموعة التي قامت بالنشاط أو بالمهمة، وتطبيق ما تعلموه في مواقف أخرى، ويمكن للمعلم أن يوجه للمتعلمين أسئلة إضافية؛ لتشجيعهم على الاستمرار في اكتشاف وتعلم معارف ومعلومات جديدة ذات علاقة بالمحتوى الذي تم اكتشافه خلال الرحلة المعرفية عبر الويب (الويب كويست) (Schweizer & Kossow, 2007, 29 – 35).

- **صفحة المعلم** Teacher's Page :

وهي صفحة منفصلة يتم إدراجها بعد تنفيذ الرحلة المعرفية عبر الويب بغية أن يستفيد منها معلمون آخرون في فصول أخرى أو مدارس أخرى، أو في تصميم رحلات معرفية لدروس أخرى، وفي هذه الصفحة يذكر المعلم خطة السير في الدرس، والنتاجات المتوقعة بعد تنفيذ الرحلة المعرفية.

- **توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم العلوم** :

تعد مادة العلوم بفروعها المختلفة – كيمياء وفيزياء وبيولوجي – أحد المواد التعليمية المهمة التي يتلقاها المتعلم في المراحل التعليمية المختلفة؛ لذلك فإن هناك دعوات مستمرة إلى إصلاح العملية التعليمية بشكل عام، وإلى إصلاح الطرق والاستراتيجيات والأساليب والنماذج التدريسية المستخدمة في تدريس العلوم في المدارس بصفة خاصة، حيث إن المتعلمين يحتاجون إلى ذلك النوع من الطرق والأساليب والاستراتيجيات والنماذج التي تسمح لهم بأن يشاركوا بكفاءة وفاعلية في تعليم وتعلم العلوم، وتسمح لهم بالمشاركة الجماعية التعاونية في الحصول على المعلومات، وفهم المحتوى الدراسي المقدم لهم، وطرح الأسئلة، واستخدام مهارات التفكير المختلفة، وتتبع المعلومات من أجل التوصل إلى الحل الصحيح للمشكلات. (Oliver, 2010, 7)

ونجد أن الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) تسهم بطريقة إيجابية في تحقيق العديد من أهداف تدريس العلوم، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة (Leite et al., 2007) من أن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في مجال العلوم يساعد في تنمية المهارات العلمية واكتساب المفاهيم العلمية وتنمية القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأن هناك علاقة وثيقة بين الرحلات المعرفية عبر الويب والتحصيل الدراسي في مادة العلوم؛ وكذلك الاتجاه نحو مادة العلوم، وهذا ما أثبتته دراسة كل من (Brunton, 2005)، و(أحمد جاد الله، ٢٠٠٦)، وأن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب ساعد في تنمية التنور العلمي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة، وهذا ما أشارت إليه دراسة (وجدي جودة، ٢٠٠٩) وأكدته دراسة "اكبز وبويد" لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي (Ikpeze & Boyd, 2007)، كما أن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب قد أدى إلى تنمية أساليب التفكير لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز بالسعودية، وهذا ما أوضحته دراسة (وداد إسماعيل وياسر عبده، ٢٠٠٨)، أضف إلى ذلك أن الرحلات المعرفية عبر الويب ساعدت في تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وهذا ما بينته دراسة (ماهر صبري وليلى الجهني، ٢٠١٣)، وأخيرا فإن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب قد أدى إلى تنمية مهارات التفكير العلمي، وهذا ما أثبتته دراسة (وجدي جودة، ٢٠٠٩)، وإلى تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الثانوية، وهذا ما أوضحته دراسة (Brunton, 2005).

ومن خلال الدراسات السابقة تبين فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تنمية التحصيل والمفاهيم العلمية في مادة العلوم، واكتساب مهارات التفكير العلمي، ومهارات التفكير العليا، وأساليب التفكير، وتنمية التنور العلمي، والاتجاه نحو مادة العلوم، ومهارات عمليات العلم، والمهارات العلمية، بالإضافة إلى تنمية القدرة على حل المشكلات، ولكن – على حد علم

الباحث – لم تجر دراسة في مصر تكشف عن فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم العلوم على تنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه.

- **أهمية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية :**

مما سبق عرضه حول مميزات الرحلات المعرفية عبر الويب يمكن أن نستنتج أن هناك دورا مؤثرا لهذه الرحلات في تنمية مهارات التفكير الأساسية "مهارات التذكر، ومهارات جمع المعلومات، ومهارات التنظيم، ومهارات التحليل، ومهارات التوليد، ومهارات التكامل"؛ وذلك لما تحويه من أنشطة تركز على البحث والتقصي، وتستهدف تنمية المهارات والقدرات الذهنية المختلفة، حيث إن هذه الأنشطة تسهل على المتعلم استكشاف المعلومات واستنتاجها وتنظيمها وتحليلها وتكاملها واستخدام المهارات العقلية العليا أثناء تنفيذ هذه الأنشطة، ومن ثم فإن استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب يمكن أن تنمي مهارات التفكير الأساسية لدى المتعلم من خلال التفاعل بين المعلومات الجديدة التي يبحث عنها والمعلومات السابقة الموجودة لديه، فتساعده في اكتساب معارف وخبرات جديدة أو تحسين المعارف والخبرات الموجودة لديه.

ولما كانت مهارات التفكير الأساسية تحتوي على مجموعة من المهارات التي يجب تدريب المتعلمين عليها في كل موقفٍ تعليمي بصورة مقصودة وليست عشوائية، ولما كانت بيئة التعلم تؤثر تأثيرا كبيرا في تعلم مهارات التفكير من خلال عرض محتوى معين لخبرة محددة (ماهر صبري وليلى الجهني، ٢٠١٣، ٣٦) فإن بيئة التعلم القائمة على الرحلات المعرفية عبر الويب تعد من أكثر البيئات التعليمية التي تتيح للمتعلمين فرصة ممارسة مهارات التفكير الأساسية من أجل الوصول إلى المعلومات وتفسيرها؛ نظرا لكثرة الأنشطة التي توفر فرص التحليل والتركيب والتأمل والنقد والإبداع وتوليد الأفكار، والتي تعتمد على البحث واستنتاج المعلومات من مصادر متعددة ومتنوعة وليس من الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة.

كما أن نجاح تنفيذ الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) يرتبط باستخدامها في مجموعات من المتعلمين، بحيث تكلف المجموعة بنشاط معين أو مهمة معينة، ثم توزع المسئوليات أثناء تنفيذ النشاط على أعضاء المجموعة، وهذا ما يعني أن المعرفة التي يتوصل إليها المتعلم تنتج من خلال ممارسة المهارات الاجتماعية كالمشاركة، والتعاون، والاتصال، واتخاذ القرار، وتحمل المسئولية، والمناقشة مع الآخرين، وليس من خلال ما يكونه المتعلم بنفسه في معزل عن الآخرين، وهنا ما يؤكد أن بيئة الرحلات المعرفية عبر الويب تعد من البيئات التي توفر للمتعلم فرصا كثيرة لممارسة المهارات الاجتماعية؛ مما يؤدي إلى تنميتها لديه بدرجة مناسبة.

- **المحور الثاني: مهارات التفكير الأساسية :**
- **تصنيف مهارات التفكير الأساسية :**

لاحظ الباحث أنه ليس هناك تصنيف واحد لمهارات التفكير الأساسية يمكن الاعتماد عليه، فهناك العديد من التصنيفات، مثل: تصنيف أحمد النجدي (٢٠٠٥)، وتصنيف محمد خيري (٢٠٠٢)، وتصنيف حسن زيتون (٢٠٠٣)، وتصنيف مارزانو وآخرون (١٩٩٨)، ويعد التصنيف الأخير هو الأكثر شيوعاً واستخداماً في الدراسات السابقة التي اهتمت بمهارات التفكير الأساسية (هناء التلباني، ٢٠١٠، ٩؛ زينب محمدين، ٢٠٠٧، ٧١ – ٧٢)؛ لذا فإن الباحث سوف يستخدم هذا التصنيف في الدراسة الحالية، الذي يرى أن مهارات التفكير الأساسية سبع مهارات، ويندرج تحت كل منها عدد من المهارات الفرعية كما يلي:

- مهارات التحديد: ويقصد بها توجيه اهتمام الشخص نحو معلومات مختارة، وتشمل
  - ✓ أ- تحديد المشكلة ب – تحديد الأهداف.
- مهارات جمع المعلومات: ويقصد بها الحصول على المعلومات المناسبة، وتشمل:
  - ✓ أ- الملاحظة ب- صياغة الأسئلة.
- مهارات التذكر: ويقصد بها تخزين المعلومات واسترجاعها وقت الحاجة، وتشمل:
  - ✓ أ- الترميز ب- الاستدعاء.
- مهارات التنظيم: ويقصد بها ترتيب المعلومات بحيث يمكن استخدامها بفاعلية وتشمل:
  - ✓ أ- المقارنة ب- التصنيف ج- الترتيب.
- مهارات التحليل: ويقصد بها توضيح المعلومات الموجودة بالتعريف والتمييز بين المركبات والصفات، وما إلى ذلك، وتشمل
  - ✓ أ- تحديد الخصائص ب- تحديد العلاقات ج- تحديد الأفكار الرئيسة
  - ✓ د- تحديد الأخطاء.
- مهارات التوليد: ويقصد بها استخدام المعلومات السابقة لإضافة معلومات جديدة، وتشمل:
  - ✓ أ- التنبؤ ب- التفسير
- مهارات التكامل: ويقصد بها ربط وتوحيد المعلومات، وتشمل:
  - ✓ أ- التلخيص ب- إعادة البناء.

- **أهمية تنمية مهارات التفكير الأساسية :**

تلعب مهارات التفكير الأساسية دوراً مهماً في حياة المتعلم، فهذه المهارات عند إتقانها والسيطرة عليها تبقى لدى المتعلم بمثابة الزاد الذي ينفعه مع تغيير الزمان والمكان (زينب عبد الغني، ٢٠٠٢، ١٥٠)، كما أنها تعد بمثابة تزويده بالأدوات التي يحتاجها ليتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من أنواع المعلومات أو المتغيرات التي قد تأتي من المستقبل، وهي أيضاً الأساس الذي يقوم عليه التفكير المؤثر، وأنها تستخدم لتنفيذ أي مهمة أو عملية تفكيرية هدفها

الوصول إلى معني أو رؤية أو معرفة (باري بيير، ٢٠٠٣، ٩)؛ لذا بات من المؤكد أنه إذا كنا نريد للمتعلمين حياة ناجحة في عالم متقدم، فلابد من تنمية مهارات التفكير الأساسية لديهم باعتبارها الأدوات التي تمكنهم من التعامل بفاعلية مع مستجدات العصر ومتغيراته، والتي تمكنهم من الثقة بأنفسهم لتحقيق سبل النجاح في كافة المجالات.

ونظراً لأهمية مهارات التفكير الأساسية في حياة المتعلمين فقد أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية هذه المهارات في مجال التربية العلمية مثل دراسة (عبير عبد الحليم، ١٩٩٩) والتي أثبتت فاعلية التدريس باستراتيجية الإثراء الوسيلي على التحصيل الدراسي لمادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية وتنمية بعذ مهارات التفكير التالية: الملاحظة، والاستنتاج، والتفسير، والتحليل والتصنيف، والوصف، لدى هؤلاء التلاميذ، ودراسة (آمال محمود، ٢٠٠٣) التي أشارت نتائجها إلى فاعلية برنامج قائم على الموديولات التعليمية كإحدى مداخل التعلم الذاتي في تنمية مهارات التفكير لدى معلمات العلوم بمرحلة التعليم الأساسي، ودراسة (أسامة جبريل، ٢٠٠٣) التي أوضحت نتائجها فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة (شيرين عباس، ٢٠٠٤) التي أثبت فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة العلمية لأطفال الروضة في تنمية مهارات التفكير لدى هؤلاء الأطفال، ودراسة (المعز بالله زين الدين، ٢٠٠٦) التي توصلت إلى فاعلية برنامج إثرائي مقترح في تنمية كل من مهارات التفكير والاتجاه نحو مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ودراسة (زينب محمدين، ٢٠٠٧) التي أوضحت نتائجها أن استخدام مدخل حل المشكلات مفتوحة النهاية في تدريس العلوم قد أدى إلى تنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ودراسة (هناء التلباني، ٢٠١٠) التي أثبتت فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ودراسة (سعيد محمد، ٢٠١١) التي أشارت نتائجها إلى فاعلية برنامج متعدد الوسائط لتدريس مادة العلوم قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات التفكير كالملاحظة، والتصنيف، والمقارنة، والتباين، والقياس، ودراسة (حنان السعيد ٢٠١١) التي أثبتت فاعلية بعض الاستراتيجيات التدريسية (دورة التعلم الخماسية، وخرائط المفاهيم، والمناقشة، في تنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، ودراسة (زهراء محمود، ٢٠١١) التي أسفرت نتائجها عن أن برنامج الألعاب التعليمية الكمبيوتري قد أدى إلى تنمية بعض مهارات التفكير الأساسية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، ودراسة (منال وفا ٢٠١٢) التي أشارت نتائجها إلى فاعلية خرائط التفكير في تنمية بعض مهارات التفكير الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة (محمد البلوشي ٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها فاعلية برنامج قائم على التعلم بالمشكلات في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف العاشر الأساسي لدى هؤلاء الطلاب، ودراسة (يارا محمد، ٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها فاعلية البرنامج

المقترح في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طفل الروضة في ضوء برنامج الكورت.

ونظراً لأنه لم تجر دراسة – في حدود علم الباحث – في مصر استهدفت تقصي فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، فقد استشعر الباحث الحاجة إلى الدراسة الحالية.

- **المحور الثالث** : **المهارات الاجتماعية** :
- **تصنيف المهارات الاجتماعية** :

أشارت العديد من الدراسات السابقة التي أجريت في مجال المهارات الاجتماعية مثل دراسة (إيمان أبو الدهب، ٢٠٠٤)، ودراسة (آمال محمد، ٢٠٠٥) ودراسة خالد بشندي، ٢٠١١)، إلى أن هذه المهارات تصنف إلى المهارات التالية:

- القيادة: وهي قدرة الطالب على توجيه أعضاء مجموعته نحو إنجاز المهام والأنشطة المكلفين بها، ومساعدتهم على تنظيم العمل، وبذل أقصى جهد لتحقيق الأهداف المنشودة منهم، على أن يكون حريصا على تماسك المجموعة، وإدارة الحوار بين أفراد المجموعة بصورة ديمقراطية، والتغلب على الصعوبات التي تواجههم، وتقييم اداء وأعمال المجموعة بطريقة موضوعية.
- الاتصال: هي قدرة الطالب على التعبير عن آرائه وأفكاره أمام زملائه بوضوح، وتبادل الأفكار معهم بفاعلية بحيث يفهمونها بسهولة، والتفاعل الإيجابي معهم، ومناقشتهم واحترام آرائهم، وأن يكون لديه هدف محدد يسعى لتحقيقه من خلال الاتصال بهم.
- تحمل المسئولية: وتعني قدرة الطالب في الاعتماد على ذاته في القيام بأداء المهام والأنشطة التي يكلف بها على أكمل وجه، ومسئوليته عن أدائه وأداء زملائه أعضاء مجموعته أمام الآخرين، وقدرته على الدفاع عن آرائه وآراء زملائه في المجموعة أمام المجموعات الأخرى.
- التعاون: وهي قدرة الطالب على العمل مجموعة من زملائه لتحقيق أهداف محددة للمجموعة من خلال الجهود المشتركة بينهم، ويظهر ذلك من خلال تقسيم العمل وتوزيع الأدوار والاشتراك في أداء المهام والأنشطة المطلوبة منهم، والتخلي عن الذاتية والأنانية، وتقدير جهود الزملاء أعضاء المجموعة.
- اتخاذ القرار: وتعني قدرة الطالب على اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة له في موقف معين أثناء قيامه بأداء مهمة معينة أو أثناء تنفيذ نشاط معين سواء تم ذلك بصورة فردية أو بصورة جماعية من خلال مشاركته لزملائه أعضاء المجموعة التي يعمل بها.

وهذه المهارات الخمس تعد مهمة وضرورة للمتعلم في المراحل التعليمية المختلفة، وخاصة في المرحلة الثانوية؛ لذا يجب العمل على تنميتها من خلال توفير الفص التي تتيح له التدريب على ممارسة هذه المهارات في المواقف التعليمية المختلفة، ونظراً لأهمية هذه المهارات للمتعلم سواء في العملية

التعليمية أو في المواقف الحياتية المختلفة فإن الباحث سوف يلتزم بهذه المهارات في الدراسة الحالية.

- **أهمية تنمية المهارات الاجتماعية** :

نحن نعيش اليوم عصر يتسم بتعدد العلاقات التي أدت إلى قيام الصراعات بين المجتمعات، وبين الجماعات الموجودة داخل المجتمع مما أدى إلى ظهور العديد من المشكلات، ومن أسباب ذلك قصور السلوك الاجتماعي، وعدم تمكن الأفراد من المهارات الاجتماعية اللازمة للحياة الاجتماعية والتفاعل الإيجابي مع الآخرين؛ فالمهارات الاجتماعية تعد من أهم الوسائل لعودة الوئام وتدعيم العلاقات بين أفراد المجتمع، وحل المشكلات، وتحسين سبل الاتصال والتفاهم بينهم وعودة الأمن والأمان على المستوى الشخصي وعلى مستوى المجتمع ككل (عباس راغب، ١٩٩٣، ١٧١).

فكثيراً ما نجد أفراداً متفوقين في تخصصاتهم العلمية، ولكنهم يفشلون في مواجهة الكثير من مواقف حياتهم اليومية؛ وذلك لأن هذه المواقف تتطلب مهارات وتفكير أعمق من مهاراتهم وتفكيرهم، ومن هذا المنطلق تأتي أهمية المهارات الاجتماعية باعتبارها مهارات أساسية لا غنى عنها للفرد من أجل مواصلة حياته، واستمرار تقدمه، وتطوير أساليب معيشته في الحياة.

مما سبق يتضح أهمية اكتساب المهارات الاجتماعية والعمل على تنميتها، فهي ضرورة من الضروريات التي يتطلبها العصر، فهي تساعد الأفراد على الإفادة الكاملة من إمكاناتهم البيولوجية وموروثهم الاجتماعي، أن تنمية هذه المهارات هي المفتاح الأساسي لمساعدة النشء على أن يصبحوا أكثر مقاومة لإغراءات السلوكيات غير المرغوبة، ومساعدة المتعلمين على اكتساب المهارات والاتجاهات والقيم والخبرات التي سوف تجعلهم قادرين على اتخاذ قرارات مسئولة (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٤، ٢٣٢ – ٢٣٣).

وإذا كان اكتساب المهارات الاجتماعية وتنميتها من الأهداف الرئيسة يعظم المواد الدراسية التي يدرسها المتعلم – وعلى رأسها مادة العلوم – فإن اكتسابها وتنميتها يعدان ضرورة تمليها طبيعة المرحلة الثانوية التي تتميز بخصائص اجتماعية، تهيئ عملية اكتسابها وتنميتها، فالطلاب في هذه المرحلة يكونون على مشارف الخروج للحياة العملية داخل المجتمع، وهم في أشد الحاجة لاكتساب هذه المهارات من أجل تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعات التي سوف ينتمي إليها هؤلاء الطلاب في المستقبل القريب، حيث إن المهارات الاجتماعية تساعدهم في التغلب على مشكلاتهم، وتوجيه تفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم، كما تساعدهم في تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس واكتساب الثقة بالنفس ومشاركة الآخرين في الأعمال التي تتفق وقدراتهم، وهي التي تجعل التعامل مع الآخرين فعالا. بالإضافة إلى ما سبق فإن الشبكة العربية لمعلومات حقوق الإنسان تؤكد أن تدريب المتعلمين على المهارات الاجتماعية يؤدي إلى إحداث تغيير جذري في المفاهيم والأساليب

والممارسات، والتحول من الكم إلى الكيف، وينقل محور الاهتمام من التعليم إلى التعلم، ومن المعلم إلى المتعلم، ومن الحفظ والاستظهار والتلقين إلى التفكير والتأمل والتخيل والابتكار والتفاعل والحوار والمناقشة (الشبكة العربية لمعلومات حقوق الإنسان، ٢٠٠٤، ١)

ونظراً لأهمية المهارات الاجتماعية للمتعلم فإنه يجب على التربية بصفة عامة والتربية العلمية بصفة خاصة أن تتحمل مسئولية إكساب وتنمية هذه المهارات لدى المتعلم في مراحل التعليم المختلفة، خاصة وأن مقررات العلوم المختلفة – ومنها البيولوجي – تتضمن الكثير من الأنشطة ومواقف التعليم والتعلم التي يمكن من خلالها ممارسة مهارات القيادة، والاتصال، وتحمل المسئولية، والتعاون، واتخاذ القرار، باستمرار مما يؤدي إلى تنمية هذه المهارات لدى المتعلم، إلا أن استخدام معلم العلوم بطرق التدريس التقليدية التي تعتمد على الإلقاء والتلقين والحفظ والاستظهار لا تؤدي إلى تنمية هذه المهارات لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، وهذا ما يستدل عليه من خلال سلوكهم أثناء تنفيذ الأنشطة العلمية، ومن خلال ملاحظة سلوكهم في المواقف الاجتماعية ومدى استجاباتهم فيها؛ لذلك أجريت العديد من الدراسات في مجال تدريس العلوم والتربية العلمية اهتمت بتنمية المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، مثل: دراسة (فوزي الحبشي، ١٩٩٥) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الفيزياء في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ودراسة (سمير عقيل، ١٩٩٨) التي أشارت نتائجها إلى أن استخدام مدخل التعلم بالنمذجة قد أدى إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ودراسة (إيمان أبو الدهب، ٢٠٠٤) التي أوضحت نتائجها فاعلية برنامج إثرائي في العلوم المبسطة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ودراسة (آمال محمد، ٢٠٠٥) التي توصلت نتائجها إلى أن استخدام التعلم التعاوني في تدريس علم الاجتماع قد أدى إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي "أدبي، ودراسة (شريف سميح، ٢٠٠٨) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية استخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري المعاقين بصريا ودراسة (خالد بشندي، ٢٠١١) التي أشارت نتائجها إلى أن استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم قد أدى إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ونظراً لأنه لم تجر دراسة – في حدود علم الباحث – في مصر استهدفت تقصي فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، فقد استشعر الباحث الحاجة إلى الدراسة الحالية.

- **فروض الدراسة** :

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة تم صياغة الفروض التالية:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (المباشر) لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (المؤجل) لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الأساسية لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

- **خطوات الدراسة وإجراءاتها** :

لما كانت الدراسة الحالية تستهدف تقصي فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم البيولوجي في بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وللإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة فروضها اتبع الباحث الإجراءات التالية:

- **أولاً : اختيار المحتوى العلمي** :

تم اختيار وحدة "الإنسان والبيئة" المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي في مادة البيولوجي (الفصل الدراسي الثاني) للعام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣ (أمين دويدار وآخرون، ٢٠١٣)، وذلك للأسباب التالية:

- تتضمن الوحدة العديد من الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي تمثل جانباً مهماً من البنية المعرفية للعلم، والتي يمكن ربطها بحياة الطالب اليومية وبيئته، وبالتالي يصبح لها معني وظيفي في حياته.
- تتضمن الوحدة العديد من الموضوعات ذات الأهمية في تفسير المشكلات البيئية وطرق مكافحتها والحد منها، وهذا ما يزيد من دافعية الطالب للتعلم.
- تتناول الوحدة العديد من المشكلات البيئية الخطيرة المرتبطة بحياة الطلاب والتي تثير لديهم تساؤلات عديدة مما يشجعهم على التفكير، واستخدام مهارات التفكير الأساسية.
- تتضمن الوحدة العديد من الأنشطة العلمية التي يمكن تنفيذها باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) والتي يمكن من خلالها التدريب على المهارات الاجتماعية كالقيادة، والاتصال، وتحمل المسئولية، والتعاون، واتخاذ القرار، مما يؤدي على تنمية هذه المهارات لدى طلاب الصف الثانوي.

- تعد الوحدة من أكثر وحدات البيولوجي المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي مناسبة للتعلم باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب.

وقد قام الباحث بتحليل محتوى الوحدة، والتأكد من صدق التحليل وثباته، وفي ضوء ذلك تم تحديد الأنشطة التي سيقوم الطلاب بتنفيذها باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست).

- **ثانياً** : **إعداد المواد التعليمية** :
- **دليل المعلم المصاغ وفقاً للرحلات المعرفية عبر الويب** :

تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست)، وتم إعداد دليل المعلم كي يكون مرشدا وموضحا لدور المعلم أثناء تعلم طلاب الصف الأول الثانوي لوحدة "الإنسان والبيئة" في مادة البيولوجي" الفصل الدراسي الثاني" للعام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣م باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب، وقد اشتمل دليل المعلم على ما يلي:

- **الجزء الأول** : **وتضمن** :

- مقدمة الدليل: وتضمن تعريفاً بالإطار العام للرحلات المعرفية عبر الويب، والأهمية التربوية لهذه الرحلات، والأسس والمعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب، وأهم الشروط الواجب مراعاتها عند تصميم هذه الرحلات، والأساس السيكولوجي للرحلات المعرفية، وأنواع الرحلات المعرفية عبر الويب، وأخيرا أهم أهداف هذه الرحلات.
- العناصر المكونة للرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست).
- توجيهات عامة لخطة السير في الدرس المعد وفقا للرحلات المعرفية عبر الويب.
- التوزيع الزمني لموضوعات وحدة "الإنسان والبيئة".

- **الجزء الثاني** : **وتضمن**

- دروس وحدة "الإنسان والبيئة" المعدة وفقاً للرحلات المعرفية، وقد اشتملت خطة كل درس على ما يلي:
  - ✓ الأهداف السلوكية للدرس.
  - ✓ زمن الدرس "الرحلة المعرفية".
  - ✓ مقدمة الدرس.
  - ✓ المهمات.
  - ✓ العمليات.
  - ✓ الاستنتاجات
  - ✓ المصادر
  - ✓ التقويم.
- إعداد أوراق نشاط الطلاب وفقاً للرحلات المعرفية عبر الويب بحيث تتضمن اسم المجموعة، وموضوع الدرس المراد تعلمه، وزمن النشاط، والنشاط الذي سيقوم به الطالب هو ومجموعة أثناء الرحلة المعرفية عبر الويب، وأهم المعلومات المطلوب من الطالب التوصل إليها خلال الرحلة.

وبعد الانتهاء من إعداد الدليل وأوراق نشاط الطلاب وفقاً للرحلات المعرفية عبر الويب تم عرضهما على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم بكليات التربية في جامعات عين شمس والفيوم وبني سويف، ومجموعة من معلمي البيولوجي بالمرحلة الثانوية وموجهيهم؛ لإبداء الآراء والمقترحات بشأن دليل المعلم وأوراق النشاط، وقد أبدى السادة المحكمون بعض الآراء والمقترحات والملاحظات التي أخذت في الاعتبار؛ وبالتالي أصبح دليل المعلم وأوراق نشاط الطالب في صورتهما النهائية (*) وقابلين للتطبيق في تجربة الدراسة.

- **ثالثاً : إعداد أدوات الدراسة (التقويم) : وتشمل :**
- **إعداد الاختبار التحصيلي :**

لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) على بقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي مجموعة الدراسة، فقد تم إعداد الاختبار التحصيلي وفقاً للخطوات التالية:

- **الهدف من الاختبار :**

هدف الاختبار إلى قياس مدى تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي (عينة الدراسة) للمحتوى العلمي لوحدة "الإنسان والبيئة" بمنهج البيولوجي لطلاب الصف الأول الثانوي "الفصل الدراسي الثاني"، وذلك عند المستويات المعرفية "التذكر، والفهم، والتطبيق"، كما هدف إلى قياس مدى فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تحصيل الطلاب لمحتوى الوحدة، وكذا مدى احتفاظهم بالمادة العلمية أي بقاء أثر التعلم لديهم.

- **تحديد نوع مفردات الاختبار وصياغتها :**

تتعدد صور الاختبارات الموضوعية كالمزاوجة، والتكميل، والصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، وقد وقع اختيار الباحث على نمط الاختيار من متعدد لصياغة مفردات الاختبار التحصيلي؛ نظراً لما يتوافر لهذا النمط من مميزات الاختبارات الموضوعية، والمتمثلة في أنها تقلل من العوامل الذاتية للمصحح عند تقدير الدرجات، وتسمح بتقويم أي عدد من الطلاب صغيراً أو كبيراً، وتغطي مساحات واسعة وكبيرة من المنهج، كما أنها سهلة التصحيح وسريعة التقدير (Ronald et al., 1995, 275)، ولقد روعي عند صياغة مفردات الاختبار تجنب التعميمات في صياغة المفردات ووضوح مقدمة السؤال؛ حتى لا تحتمل أكثر من تفسير، وتساعد الطالب في التوصل للإجابة الصحيحة، وأن يكون عدد الإجابات أربع منها إجابة صحيحة واحدة، وألا يسير تسلسل الإجابات الصحيحة وفقاً لنظام معين يسهل على الطالب اكتشافه، وأن تكون الإجابات الأربع واضحة

(*) – انظر ملحق (١): دليل المعلم المصاغ وفقاً للرحلات المعرفية في صورته النهائية.
– انظر ملحق (٢): أوراق نشاط الطالب وفقاً للرحلات المعرفية.

وسهلة الفهم ومتجانسة الأطوال بقدر الإمكان لعدم الإيحاء بصحتها أو خطأها، وعدم استخدام حروف النفي في مقدمة السؤال لتأكيد الجانب الإيجابي من المعرفة بدلاً من جانبها السلبي (صبري الدمرداش، ٢٠٠١، ٥٤٨)، ولبيان كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار تم إعداد صفحةٍ للتعليمات تضمنت البيانات الشخصية الخاصة بالطالب، كما تضمنت أيضاً تعليمات الاختبار التي توضح له كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار.

- **صدق الاختبار**:

يقصد بصدق الاختبار "صلاحية الاختبار في قياس ما وضع لقياسه" (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٢، ٣٦)، وللتأكد من صدق الاختبار قام الباحث بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية العلمية ومجموعة من معلمي البيولوجي بالمرحلة الثانوية وموجهيهم؛ لإبداء الرأي في مدى سلامة المفردات وصحتها من حيث الصياغة والمضمون العلمي، ومدى ارتباطها بموضوعات الوحدة، وبالمستوى الذي وضعت لقياسه، ومدى ملاءمة المفردات لمستوى طلاب الصف الأول الثانوي، وفي ضوء ذلك تم استبعاد بعض المفردات غير المناسبة، وإعادة صياغة بعض المفردات لزيادة وضوحها، وتعديل بعض البدائل لبعض المفردات، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة تم عرض الاختبار مرة ثانية على نفس مجموعة المحكمين فوافقوا عليه، وبذلك أصبح الاختبار صادقا.

- **التجريب الاستطلاعي للاختبار**:

بعد التأكد من صدق الاختبار تم تطبيقه في صورته الأولية على أحد فصول الصف الأول الثانوي (٤٤) طالباً بمدرسة النقراشي الثانوية للبنين التابعة لإدارة حدائق القبة التعليمية بمحافظة القاهرة، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢م، وذلك بغرض تحديد:

- **ثبات الاختبار**:

يقصد بثبات الاختبار "اتساق الدرجات التي يحصل عليها الطلاب إذا ما طبق عليهم الاختبار أكثر من مرة، أي أن الاختبار يعطي نفس النتائج تقريبا إذا ما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد في نفس الظروف" (علي ماهر، ٢٠٠١، ١٩٥)، وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادل "كيورد – ريتشاردسون" الصيغة (٢١) (علي ماهر، ٢٠٠٠، ٥٥)، ووجد أنه يساوي (٠,٨٤)، وهذا ما يشير إلى أن الاختبار على درجة عالية من الثبات، وأنه صالح للتطبيق في تجربة الدراسة.

- **زمن الاختبار**:

تم تقدير الزمن اللازم لتطبيق الاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن الذي استغرقه الطلاب في الإجابة عن أسئلة الاختبار، وذلك بتسجيل الزمن الذي استغرقه أول طالب في الإجابة عن مفردات الاختبار وكان (٤٠) دقيقة والزمن الذي استغرقه آخر طالب وكان (٥٠) دقيقة، وبحساب متوسط الزمن الكلي للإجابة عن مفردات الاختبار وجد أنه (٤٥) دقيقة، وبإضافة (١٠) دقائق

لقراءة تعليمات الاختبار، يصبح الزمن الكلي للإجابة عن الاختبار التحصيلي (٥٥) دقيقة.

- **مدى وضوح المعاني وتعليمات الاختبار** :

لوحظ أن معظم الطلاب لم يكن لديهم أية استفسارات فيما يتعلق بمفردات الاختبار أو تعليماته مما يبين وضوح مفردات الاختبار ومناسبتها لهم.

- **الصورة النهائية للاختبار** :

بلغ عدد مفردات الاختبار في صورته النهائية (*) بعد إجراء التعديلات المطلوبة (٤٠) مفردة، وقد أعطى لكل مفردة يجيب عنها الطالب إجابة صحيحة "درجة واحدة" و"صفر" إذا كانت الإجابة خطأ، وبذلك تكون النهاية العظمى للاختبار (٤٠) درجة، والدرجة الصغرى (صفر)، وجدول (١) يوضح مواصفات الاختبار التحصيلي في وحدة "الإنسان والبيئة".

جدول (١) : مواصفات الاختبار التحصيلي في وحدة "الإنسان والبيئة"

م	موضوعات الوحدة	أرقام الأسئلة موزعة على المستويات التي يقيسها الاختبار			العدد الكلي
		التذكر	الفهم	التطبيق	
١	مشكلة التلوث البيئي	١-٧-١٤-٢١-٣٠-٣١-٣٥	٥-١١-١٩-٢٥-٣٨	٢-١٥-٢٢-٣٣	١٦ مفردة
٢	مشكلة الانفجار السكاني	١٦ – ٢٤ – ٢٩	٤-٢٠-٤٠	١٠-٣٧	٨ مفردات
٣	مشكلة الغذاء	٣ – ١٢	٢٣	٣٢	٤مفردات
٤	مشكلة الطاقة	١٧ – ٣٤	٩	٢٦	٤مفردات
٥	مشكلة الجفاف والتصحر	١٨ – ٣٩	٢٨	٨	٤مفردات
٦	مشكلة تآكل الشواطئ وإقامة السدود	١٣ – ٣٦	٦	٢٧	٤مفردات
مجموع المفردات		١٨ مفردة	١٢مفردة	١٠مفردات	٤٠مفردة

- **إعداد اختبار مهارات التفكير الأساسية** :

لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي عينة الدراسة، فقد تم إعداد اختبار مهارات التفكير الأساسية وفقا للخطوات التالية:

- **الهدف من الاختبار**:

هدف الاختبار إلى قياس مدى اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي لمهارات التفكير الأساسية نتيجة دراستهم لوحدة "الإنسان والبيئة" باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست).

- **أبعاد الاختبار**:

تم وضع أبعاد الاختبار بحيث تدور حول مهارات التفكير الأساسية المستخدمة في الدراسة وهي سبع مهارات، يندرج تحت كل مهارة منها عددا من المهارات الفرعية كما يلي:

(*) ملحق (٣): الاختبار التحصيلي في صورته النهائية

- مهارات التحليل: وتتضمن مهارات (أ- تحديد المشكلة، ب- تحديد الأهداف).
- مهارات جمع المعلومات: وتتضمن مهارات (أ- الملاحظة، ب- صياغة الأسئلة).
- مهارات التذكر: وتتضمن مهارات (أ- الترميز، ب- الاستدعاء).
- مهارات التنظيم: وتتضمن مهارات (أ- المقارنة، ب- التصنيف، ج- الترتيب، د- التمثيل).
- مهارات التحليل: وتتضمن مهارات (أ- تحديد الخصائص، ب- تحديد العلاقات، ج- تحديد الأفكار، د- تحديد الأخطاء).
- مهارات التوليد: وتتضمن مهارات (أ- التنبؤ، ب- التفسير، ج- التوسع).
- مهارات التكامل: وتتضمن مهارات (أ- التلخيص، ب- إعادة البناء).

- **صياغة مفردات الاختبار** :

تم صياغة مفردات الاختبار بوضع مواقف معينة، وهذه المواقف تندرج تحت مهارات التفكير الأساسية السبع، ولكل موقف ثلاثة اختيارات إحداها هو الإجابة الصحيحة، وقد روعي عند صياغة مواقف الاختبار ما يلي:

- مناسبة الأسئلة لمستوى طلاب الصف الأول الثانوي.
- مناسبة الأسئلة لمهارات التفكير الأساسية.
- وضوح الأسئلة وتحديد المطلوب من كل سؤال بدقة.
- احتواء بعض الأسئلة على رسوم وجداول.

- **صدق الاختبار** :

للتحقق من صدق اختبار مهارات التفكير الأساسية تم عرضه على نفس مجموعة المحكمين المتخصصين في التربية العلمية السابقة لإبداء الآراء في:

- صلاحية الاختبار لقياس مهارات التفكير الأساسية التي وضع لقياسها.
- مدى سلامة صياغة أسئلة الاختبار من الناحيتين العلمية واللغوية.
- مدى اتساق البدائل وتمثيلها بدقة للجوانب المراد قياسها.
- مدى ارتباط كل سؤال بالمهارة التي يقيسها.

- **التجريب الاستطلاعي للاختبار** :

بعد التأكد من صدق الاختبار، تم تطبيق الاختبار في صورته الأوليةٍ على نفس مجموعة الطلاب الذين طبق عليهم الاختبار التحصيلي استطلاعيا (أحد فصول مدرسة النقراشي الثانوية)، وذلك بغرض تحديد:

- **ثبات الاختبار** :

تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (أحمد الطيب، ١٩٩٩، ٢٩٩)، ووجد أنه يساوي (٠,٨١) أي أنه على درجة مناسبة من الثبات، وأنه صالح للتطبيق في تجربة الدراسة.

- **زمن الاختبار** :

تم تقدير الزمن اللازم لتطبيق الاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن الذي استغرقه الطلاب في الإجابة عن أسئلة الاختبار، وذلك بتسجيل الزمن

الذي استغرقه أول طالب في الإجابة عن مفردات الاختبار وكان (٧٥) دقيقة، والزمن الذي استغرقه آخر طالب وكان (٨٥) دقيقة، وبحساب متوسط الزمن الكلي للإجابة عن مفردات الاختبار وجد أنه (٨٠) دقيقة، وبإضافة (١٠) دقائق لقراءة تعليمات الاختبار، يصبح الزمن الكلي للإجابة عن اختبار مهارات التفكير الأساسية (٩٠) دقيقة.

- **مدى وضوح المعاني وتعليمات الاختبار**:

لوحظ أن معظم الطلاب لم يكن لهم أية استفسارات فيما يتعلق بمفردات الاختبار أو تعليماته، مما يبين وضوح وملاءمة مفردات الاختبار ومناسبتها لهم.

- **الصورة النهائية للاختبار**:

بلغ عدد مفردات الاختبار في صورته النهائية (*) بعد إجراء التعديلات المطلوبة (٧٨) مفردة، وقد أعطى لكل مفردة يجيب عنها الطالب إجابة صحيحة "درجة واحدة"، و"صفر" إذا كانت إجابته خطأ، وبذلك تكون النهاية العظمى للاختبار (٧٨) درجة، والدرجة الصغرى (صفر) درجة، وجدول (٢) يوضح مواصفات اختبار مهارات التفكير الأساسية.

جدول (٢) : مواصفات اختبار مهارات التفكير الأساسية

م	أبعاد الاختبار	أرقام المفردات	عدد المفردات	النسبة المئوية
١	مهارات التحديد	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠	١٠	%١٢.٨
٢	مهارات جمع المعلومات	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠	١٠	%١٢.٨
٣	مهارات التذكر	٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠	١٠	%١٢.٨
٤	مهارات التنظيم	٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤	١٤	%١٨
٥	مهارات التحليل	٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥-٥٦	١٢	%١٥.٤
٦	مهارات التوليد	٥٧-٥٨-٥٩-٦٠-٦١-٦٢-٦٣-٦٤-٦٥-٦٦-٦٧-٦٨	١٢	%١٥.٤
٧	مهارات التكامل	٦٩-٧٠-٧١-٧٢-٧٣-٧٤-٧٥-٧٦-٧٧-٧٨	١٠	%١٢.٨
المجموع			٧٨مفردة	%١٠٠

- **ج- مقياس المهارات الاجتماعية** :

لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى تعرف فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب الرحلات المعرفية) في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي عينة الدراسة، فقد تم إعداد مقياس المهارات الاجتماعية وفقا للخطوات التالية:

(*) ملحق(٤): اختبار مهارات التفكير الأساسية في صورته النهائية.

- **تحديد الهدف من المقياس** :

هدف هذا المقياس إلى التعرف على المهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وإلى التعرف على فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم وحدة "الإنسان والبيئة" بمادة البيولوجي على تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مجموعة الدراسة من خلال الاستجابات التي يبديها هؤلاء الطلاب على عبارات المقياس.

- **تحديد أبعاد المقياس** :

من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات التي تناولت مقاييس المهارات الاجتماعية ومنها دراسة (عبد اللطيف خليفة، ١٩٩٦)، ودراسة (آمال محمد، ٢٠٠٥)، ودراسة (خالد بشندي، ٢٠١١) تم تحديد أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية فيما يلي: القيادة، والاتصال، وتحمل المسئولية، والتعاون، واتخاذ القرار.

- **صياغة عبارات المقياس** :

تم صياغة عبارات المقياس وفقاً بطريقة "ليكرت Likert" في صورة المقياس الثلاثي (تنطبق دائما – تنطبق أحيانا – لا تنطبق)، وقدر وعي أثناء صياغة عبارات المقياس المعايير التالية:

- وضوح العبارات وسهولة فهم مضمونها.
- أن تعبر عن مواقف سلوكية اجتماعية واقعية.
- الإيجاز في صياغة العبارة حتى لا تصيب الطلاب بالملل عند قراءتها.
- البعد عن العبارات التي تحمل أكثر من معنى.
- ارتباط العبارات بمواقف تعليمية أثناء تدريس مادة البيولوجي.
- أن يكون نصف العبارات سالبا والنصف الآخر موجبا.

- **صدق المقياس** :

قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على نفس مجموعة المحكمين المتخصصين في التربية العلمية والذين عرض عليهم الاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير الأساسية، بالإضافة إلى بعض المتخصصين في علم النفس؛ وذلك للتأكد من صدق المقياس، حيث طلب من السادة المحكمين إبداء آرائهم في المقياس من حيث:

- مدى مناسبة وانتماء كل عبارة من عبارات المقياس للبعد الذي تندرج تحته.
- مدى ملائمة صياغة العبارات لمستوى طلاب الأول الثانوي.
- سلامة ووضح عبارات المقياس وتعليماته.
- مدى صحة اتجاه كل عبارة سواء كان موجباً أو سالباً.

وقد قام الباحث بإجراء التعديلات والمقترحات اللازمة في ضوء آراء وتوجيهات السادة المحكمين ثم قام بعرض المقياس عليهم مرة أخرى بعد إجراء التعديلات المطلوبة فوافقوا عليه، وبذلك أصبح المقياس صادقا.

- **التجريب الاستطلاعي للمقياس** :

بعد التأكد من صدق المقياس تم تطبيقه في صورته الأولية على طلاب أحد فصول الصف الأول الثانوي بلغ عددهم (٤٤) طالبا بمدرسة النقراشي الثانوية

للبنين (نفس مجموعة التجريب الاستطلاعي للاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير الأساسية) في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢م، وذلك بغرض تحديد:

- ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة "بيرسون" لمعامل الارتباط الصيغة (٢١)، ووجد أنه يساوي (٠,٨٣)، مما يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الثبات، ويمكن استخدامه كأداة للقياس في تجربة الدراسة.
- زمن تطبيق المقياس: تم تحديد زمن تطبيق المقياس من خلال التجربة الاستطلاعية وذلك بحساب متوسط زمن انتهاء أول (٥) طلاب من الإجابة عن عبارات المقياس، ومتوسط انتهاء آخر (٥) طلاب من الإجابة عن هذه العبارات، وكان (٦٠) دقيقة، بالإضافة إلى (١٠) دقائق أخرى لقراءة تعليمات المقياس وتوضيح كيفية الإجابة عن عباراته، وبذلك يكون الزمن المخصص للإجابة عن عبارات المقياس (٧٠) دقيقة.
- مدى وضوح المعاني وتعليمات المقياس: لوحظ أن جميع الطلاب لم يكن لديهم أية استفسارات خاصة بعبارات المقياس أو بتعليماته مما يتبين وضوح عبارات وتعليمات المقياس ومناسبتها لهم.

- **طريقة تقدير الدرجات** :

تم تقدير الدرجات على مقياس مكون من ثلاثة خيارات أمام كل عبارة "تنطبق دائما – تنطبق أحيانا – لا تنطبق" على النحو التالي:

- في العبارات الموجبة تبدأ بأعلى تقدير (٣ درجات) وتنتهي بأقل تقدير (درجة واحدة).
- وفي العبارات السالبة تبدأ بأقل تقدير (درجة واحدة) وتنتهي بأعلى تقدير (٣ درجات).

ولما كان المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٧٠) عبارة، فإن النهاية العظمى له تكون (٢١٠) درجة، والنهاية الصغرى له (٧٠) درجة، والجدول التالي يوضح توزيع الدرجات في حالة العبارات الموجبة والعبارات السالبة للمقياس:

جدول (٣): توزيع درجات مقياس المهارات الاجتماعية

العبارة	تنطبق دائما	تنطبق أحيانا	لا تنطبق
موجبة	٣	٢	١
سالبة	١	٢	٣

- **الصورة النهائية للمقياس** :

تكون مقياس المهارات الاجتماعية في صورته النهائية (*) من:

- كراسة عبارات المقياس: وهي تتكون من صفحة التعليمات، وعبارات المقياس التي بلغ عددها (٧٠) عبارة، أمام كل عبارة ثلاث استجابات (تنطبق دائما – تنطبق أحيانا – لا تنطبق)، وجدول (٤) يوضح توزيع عبارات مقياس المهارات الاجتماعية على أبعاده الخمسة:

(*) ملحق (٥): كراسة عبارات مقياس المهارات الاجتماعية، ومفتاح التقدير لعبارات المقياس

جدول (٤) : توزيع عبارات مقياس الاجتماعية على أبعاده الخمسة

م	أبعاد المقياس	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	المجموع	النسبة المئوية
١	مهارة القيادة	٨-٢٠-٢٣-٣١-٤٥-٥٥-٦١	١-١٣-٢٧-٣٥-٤٢-٥٧-٦٧	١٤ عبارة	%٢٠
٢	مهارة الاتصال	٢-١١-٢٤-٣٣-٤١-٥٦-٦٦	٧-١٩-٢٨-٣٧-٤٦-٥١-٦٢	١٤ عبارة	%٢٠
٣	مهارة تحمل المسئولية	٤-١٨-٢٦-٣٨-٤٨-٥٩-٦٨	٦-١٢-٢٢-٣٤-٤٣-٥٤-٥٦	١٤ عبارة	%٢٠
٤	مهارة التعاون	١٠-١٧-٢٥-٣٩-٤٩-٥٨-٦٩	٣-١٥-٣٠-٣٦-٤٧-٥٣-٦٣	١٤ عبارة	%٢٠
٥	مهارة اتخاذ القرار	٥-١٤-٢١-٣٢-٤٤-٥٢-٦٤	٩-١٦-٢٩-٤٠-٥٠-٦٠-٧٠	١٤ عبارة	%٢٠
	المجموع	٣٥ عبارة	٣٥ عبارة	٧٠ عبارة	%١٠٠

- **ورقة الإجابة**:

وهي تتضمن بيانات الطالب، وأرقام العبارات، وأمام كل رقم ثلاث خانات للاستجابات (تنطبق دائما – تطبيق أحيانا – لا تنطبق)، وعلى الطالب أن يختار استجابة واحدة فقط منهم ويقوم بوضع علامة (√) في الخانة المعبرة عن استجابته.

- **رابعا: التصميم التجريبي وإجراءات التجربة**:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، وكانت الخطوات كما يلي:

- **منهج الدراسة ومتغيراتها**:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي Quasi – Experimental؛ وهو المنهج الذي يقوم على أساس العلاقة بين متغيرين أحدهما المتغير المستقل، والآخر هو المتغير التابع؛ في وجود متغيرات أخرى يمكن التحكم فيها وتسمى المتغيرات الضابطة، وفي وجود متغيرات أخرى لا يمكن التحكم فيها وتسمى المتغيرات غير الضابطة، كالمتغيرات الشخصية (رجاء علام، ٢٠٠٤، ٦٧)، وفي ضوء ذلك أمكن تحديد التصميم شبه التجريبي وما بعده (قبل – بعد) Pre-test, Post-test, Control Group Design، كما هو موضح في الجدول (٥):

جدول (٥) : التصميم التجريبي للدراسة

الإجراءات الرئيسة Main Procedures			
المجموعات Groups	القياس القبلي Pre - test	المعالجة Treatment	القياس البعدي Post – test
التجريبية	– الاختبار التحصيلي – اختبار مهارات التفكير الأساسية – مقياس المهارات الاجتماعية	التعلم باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست)	– الاختبار التحصيلي – اختبار مهارات التفكير الأساسية. – اختبار المهارات الاجتماعية
الضابطة	– الاختبار التحصيلي – اختبار مهارات التفكير الأساسية – مقياس المهارات الاجتماعية	التدريس بالطريقة المعتادة	– الاختبار التحصيلي – اختبار مهارات التفكير الأساسية – مقياس المهارات الاجتماعية

وبعد الانتهاء من القياس البعدي تم تطبيق الاختبار التحصيلي "المؤجل" على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة مرة أخرى لإيجاد معدل بقاء أثر التعلم.

وشملت هذه الدراسة المتغيرات التالية:

- المتغير المستقل (التجريبي): تعلم وحدة "الإنسان والبيئة" المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي "الفصل الدراسي الثاني" باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست).
- المتغيرات التابعة: ثلاثة متغيرات وهي:

✓ مدى بقاء أثر تعلم المادة العلمية المتضمنة في الوحدة المذكورة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، كما يقيسه الاختبار التحصيلي المعد لذلك.

✓ مدى نمو مهارات التفكير الأساسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، كما يقيسه اختبار مهارات التفكير الأساسية المعد لذلك.

✓ مدى نمو المهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، كما يقيسه مقياس المهارات الاجتماعية المعد لذلك.

- **اختيار عينة الدراسة** :

تم اختيار عينة الدراسة من طلاب مدرسة الظاهر الثانوية للبنين التابعة لإدارة الشرابية التعليمية بمحافظة القاهرة، وذلك حتى يتمكن الباحث من ضبط المتغيرات الضابطة (غير التجريبية) كالعمر الزمني والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، حيث كانت عينة الدراسة من بيئة واحدة متجانسة اجتماعيا واقتصاديا تقريبا وكان العمر الزمني لهؤلاء الطلاب يتراوح بين (١٥ – ١٦) سنة، وشملت مجموعة الدراسة فصل (٥/١) من المدرسة (٤٠) طالبا لتمثل المجموعة التجريبية، وفصل (٣/١) من نفس المدرسة (٤٠) طالبا لتمثل المجموعة الضابطة.

- **التطبيق القبلي لأدوات الدراسة** :

قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير الأساسية، ومقياس المهارات الاجتماعية) على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة أيام الأحد والاثنين والثلاثاء الموافقة ٢٤، ٢٥، ٢٦/ ٢/ ٢٠١٣م، وذلك للحصول على الدرجات القبلية المتطلبة للمعالجة الإحصائية الخاصة بنتائج الدراسة، وللتحقق من تكافؤ المجموعتين في كل من التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم، ومهارات التفكير الأساسية، والمهارات الاجتماعية لدى طلاب عينة الدراسة قبل البدء في عملية التدريس، ويوضح جدول (٦) نتائج التطبيق القبلي لكل من الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير الأساسية، ومقياس المهارات الاجتماعية.

جدول (٦) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات التطبيق القبلي لأدوات الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة.

نوع الاختبار أو المقياس	النهاية العظمى	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت) الجدولية	قيم (ت) ودلالتها
		م١	ع١	م٢	ع٢		
الاختبار التحصيلي	٤٠	١٠.٤٥	٢.٢٤	١٠.٤٥	٢.١٤	٢.٦٣	٠.٤٠ غير دالة
اختبار مهارات التفكير الأساسية	٧٨	٢٦.٢٢	٣.٤٤	٢٦.٣٨	٣.١٩	٢.٦٣	٠.٢٢ غير دالة
مقياس المهارات الاجتماعية	٢١٠	٩٦.٢٨	٥.٦٤	٩٨.٢٥	٦.٧٨	٢.٦٣	١.٤٠ غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من الاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير الأساسية ومقياس المهارات الاجتماعية في التطبيق القبلي مما يدل على أن هناك تكافؤ بين طلاب المجموعتين في المتغيرات التابعة الخاصة بالدراسة.

- **التطبيق الفعلي لتجربة الدراسة** :

بدأ التطبيق الفعلي للدراسة المتمثل في تعلم مجموعتي الدراسة موضوعات وحدة "الإنسان والبيئة" يوم الأحد الموافق ٣ مارس ٢٠١٣م واستمر لمدة أسبوعين ونصف بواقع أربع حصص أي (٢) فترة زمنية أسبوعيا، فكان إجمالي عدد الحصص (١٠) حصص أي (٥) فترات زمنية، وهذا ما يتفق مع الخطة الزمنية المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم، وقد حرص الباحث قبل البدء في تدريس الوحدة على الاجتماع بمعلم البيولوجي المكلف بالتدريس لطلاب المجموعة التجريبية من قبل المدرسة (١٥ سنة خبرة في مجال التدريس) بهدف تعريفه بالغرض من الدراسة، وأهميتها، والفلسفة القائمة عليها الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست)، وخطوات تنفيذ الرحلات المعرفية، ودور كل من المعلم والطالب أثناء هذه الرحلات، وقد قام الباحث بتزويده بدليل المعلم المعد في الدراسة الحالية للاسترشاد به أثناء تعلم الوحدة المختارة باستخدام الرحلات المعرفية لطلاب المجموعة التجريبية، أما بالنسبة لطلاب المجموعة فقد قام معلم البيولوجي المكلف من قبل المدرسة (١٧ سنة خبرة في مجال التدريس) بالتدريس لهم بالطريقة المعتادة التي تعتمد على الشرح والحوار والمناقشة مع قيام المعلم بإجراء بعض العروض العملية كلما سمحت الظروف بذلك، وقد انتهى تطبيق تجربة الدراسة يوم الأربعاء الموافق ٢٠ مارس ٢٠١٣م.

- **التطبيق البعدي لأدوات الدراسة** :

بعد الانتهاء من تعلم وحدة "الإنسان والبيئة" لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، أعيد تطبيق أدوات الدراسة" الاختبار التحصيلي المباشر، واختبار مهارات التفكير الأساسية، ومقياس المهارات الاجتماعية" على هؤلاء الطلاب بعديا، وذلك في أيام ٢٤، ٢٥، ٢٦ مارس ٢٠١٣م، وبعد مرور ثلاثة أسابيع تم تطبيق

الاختبار التحصيلي المؤجل على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة مرة أخرى، وذلك في يوم الثلاثاء الموافق ١٦ أبريل ٢٠١٣م.

- **خامساً** : **المعالجة الإحصائية** :

بعد تصحيح الاختبار التحصيلي المباشر والمؤجل، واختبار مهارات التفكير الأساسية، ومقياس المهارات الاجتماعية بعدياً ورصد الدرجات تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات.
- استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين المتوسطات، وكذلك الكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق.
- حساب مدى فاعلية المتغير المستقل في تنمية المتغيرات التابعة باستخدام معادلة "بليك" للكسب المعدل.
- حساب حجم التأثير للمتغير المستقل (الرحلات المعرفية عبر الويب) في المتغيرات التابعة (بقاء أثر التعلم، ومهارات التفكير الأساسية، والمهارات الاجتماعية) باستخدام مربع إيتا ($\eta 2$) وحساب حجم التأثير (d).

- **سادساً** : **عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها** :

فيما يلي عرض لأهم النتائج التي تم التوصل إليها للإجابة عن أسلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها:

- **أولاً** : **النتائج الخاصة بالاختبار التحصيلي** :
- **التحقق من صحة الفرض الأول** :

ينص الفرض الأول للدراسة على أنه: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (المباشر) لصالح طلاب المجموعة التجريبية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وقيمة (ت) لدرجات طلاب كل مجموعة في الاختبار التحصيلي المباشر، والجدول (٧) يوضح هذه النتائج.

جدول (٧) : المتوسط الحساب والانحراف المعياري وقيمة (ت) لنتائج التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (المباشر) على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة

الاختبار	النهاية العظمى	المجموعة التجريبية ن= ٤٠		المجموعة الضابطة ن= ٤٠		قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	الدلالة ومستوى الدلالة
		م١	ع١	م٢	ع٢			
التحصيلي	٤٠	٣٣.٥٥	٢.٤٦	٢٤.٨٥	٤.٤٥	١٠.٧٤	٢.٦٣	دالة عند مستوى ٠.٠١

يتبين من جدول (٧) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (ألمباشر) لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وبذلك يقبل الفرض الأول للدراسة، وهذا يشير إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين

تعلموا وحدة "الإنسان والبيئة" بالرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) على طلاب المجموعة الضابطة التي درسوا نفس الوحدة بالطريقة المعتادة في التحصيل الدراسي.

- **فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل** :

يقصد بالفاعلية "نسبة الطلاب الذين حققوا المستوى المطلوب من تعلم الأهداف"، وذلك من خلال درجاتهم في الاختبار التحصيلي (جيرولد كمب، ١٩٩١، ٢٠٥)، ولقياس فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) على التحصيل استخدمت معادلة الكسب المعدل لـ"بليك" كما يشير جدول (٨):

جدول (٨) : متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي ونسبة الكسب المعدل لـ"بليك"

متوسط الدرجات في الاختبار التحصيلي القبلي	متوسط الدرجات في الاختبار التحصيلي البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
١٠.٢٥	٣٣.٥٥	٤٠	١.٣٣	مقبول أو فاعل

يتضح من الجدول (٨) أن نسبة الكسب المعدل لـ"بليك" (١,٣٣)، وهذه النسبة تقع في المدى الذي حدده "بليك" للفاعلية (١,٢ – ٢)، وهذه النتيجة تدل على أن تعلم وحدة "الإنسان والبيئة" بالرحلات المعرفية عبر الويب كان على درجة عالية من الفاعلية بالنسبة للتحصيل الدراسي لطلاب المجموعة التجريبية في الدراسة الحالية.

- **حجم تأثير الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل** :

إن مفهوم الدلالة الإحصائية للنتائج يركز على مدى الثقة التي يمكن أن نضعها في النتائج بصرف النظر عن حجم الفرق أو حجم الفرق أو حجم الارتباط، بينما يركز مفهوم حجم التأثير على الفرق أو حجم الارتباط بصرف النظر عن مدى الثقة في النتائج، ويتحدد حجم التأثير وما إذا كان صغيرا أو متوسطا أو كبيرا من الجدول (٩) (رشدي فام، ١٩٩٧، ٥٩):

جدول (٩) : الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير

حجم التأثير	صغير	متوسط	كبير
قيمة (η^2)	٠.٠١	٠.٠٦	٠.١٤
قيمة (d)	٠.٢٠	٠.٥٠	٠.٨٠

وللتعرف على حجم تأثير الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) على تنمية التحصيل الدراسي لطلاب المجموعة التجريبية تم حساب قيمة مربع إيتا ($\eta 2$)، وحساب حجم تأثير الرحلات المعرفية عبر الويب المقابلة ليها، كما هو موضح بالجدول (١٠) باستخدام المعادلتين التاليتين (رشدي فام، ١٩٩٧، ٥٧ – ٩٥):

- لحساب حجم التأثير استخدم الباحث مربع ايتا (η 2) التالية:

ومن قيمة مربع إيتا يمكن حساب قيمة حجم التأثير (d) باستخدام المعادلة التالية:

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

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

حيث إن:

t2: مربع قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطين غير مرتبطين لعينيتين متساويتين في عدد الأفراد ، df: درجات الحرية.

جدول (١٠) : قيمة (η2)، وقيمة (d) المقابلة لها، ومقدار حجم تأثير الرحلات المعرفية عبر الويب على التأثير

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (ت)	قيمة (η^2)	قيمة (d)	حجم التأثير
الرحلات المعرفية عبر الويب	التحصيل الدراسي	١٠.٧٤	٠.٦٠	١.٢٢	كبير

يتبين من الجدول (١٠) أن حجم تأثير الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في التحصيل الدراسي لطلاب المجموعة التجريبية كبير، نظراً لأن قيمة (d) أكبر من (٠,٨)، ويمكن تفسير نفس النتيجة على أساس أن (٦٠٪) من التباين الكلي للمتغير التابع (التحصيل الدراسي) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (ألرحلات المعرفية عبر الويب) (رشدي فام، ١٩٩٧، ٧٣)، وبذلك يكون الباحث قد تحقق من صحة الفرض الأول من فروض الدراسة.

- **التحقق من صحة الفرض الثاني** :

ينص الفرض الثاني للدراسة على أنه: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (المؤجل) لصالح طلاب المجموعة التجريبية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وقيمة "ت" لدرجات طلاب كل مجموعة في الاختبار التحصيلي البعدي "المؤجل"، والجدول (١١) يوضح هذه النتائج

جدول (١١) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لنتائج التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي "المؤجل" على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة

الاختبار	النهاية العظمى	المجموعة التجريبية ن=٤٠		المجموعة الضابطة ن=٤٠		قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدلالة ومستوى الدلالة
		م١	ع١	م٢	ع٢			
التحصيلي "المؤجل"	٤٠	٣١.٤٥	٢.٣٦	٢١.٨٣	٢.٥٤	١٧.١٧	٢.٦٣	دالة عند مستوى ٠.٠١

يتبين من جدول (١١) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (المؤجل) لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وبذلك يقبل الفرض الثاني

للدراسة، وهذا يشير إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في بقاء أثر التعلم.

- **فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في بقاء أثر التعلم** :

يقصد بالفاعلية هنا "نسبة الطلاب الذين حققوا المستوى المطلوب من بقاء أثر التعلم"، ولتعرف فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في بقاء أثر التعلم لطلاب المجموعة التجريبية تم حساب نسبة الكسب المعدل لـ"بليك" كما هو موضح بالجدول (١٢):

جدول (١٢): متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي "المؤجل"، ونسبة الكسب المعدل

متوسط الدرجات قبلياً	متوسط الدرجات بعدياً	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
١٠.٢٥	٣١.٤٥	٤٠	١.٢٤	مقبول أو فاعل

يتضح من الجدول (١٢) أن نسبة الكسب المعدل لـ"بليك" (١,٢٤)، وهذه النسبة تقع في المدى الذي حدده "بليك" للفاعلية (١,٢ – ٢)، وهذه النتيجة تدل على أن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تعلم وحدة "الإنسان والبيئة" كان على درجة عالية من الفاعلية في بقاء أثر التعلم لطلاب المجموعة التجريبية في الدراسة الحالية.

- **حجم تأثير الرحلات المعرفية عبر الويب في بقاء أثر التعلم** :

لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل (الرحلات المعرفية عبر الويب) في المتغير التابع (بقاء أثر التعلم)، تم حساب قيمة مربع إيتا ($\eta 2$) قيمة (d) المقابلة لها كما هو موضح بجدول (١٣):

جدول (١٣) : قيمة ($\eta 2$) وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم تأثير الرحلات المعرفية عبر الويب في بقاء أثر التعلم

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (ت)	قيمة (η^2)	قيمة (d)	حجم التأثير
الرحلات المعرفية عبر الويب	بقاء أثر التعلم	١٧.١٧	٠.٧٩	١.٩٣	كبير

يتبين من الجدول (١٣) أن حجم تأثير الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب (كويست) في بقاء أثر التعلم كبير؛ نظرا لأن قيمة (d) أكبر من (٠,٨)، ويمكن تفسير نفس النتيجة على أساس أن (٠,٧٩) من التباين الكلي للمتغير التابع (بقاء أثر التعلم) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (الرحلات المعرفية عبر الويب)، وبذلك يكون الباحث قد تحقق من صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة.

- **ثالثاً: النتائج الخاصة بمهارات التفكير الأساسية** :

- **التحقق من صحة الفرض الثالث** :

ينص الفرض الثالث للدراسة على أنه: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في

التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الأساسية لصالح طلاب المجموعة التجريبية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات طلاب كل مجموعة في اختبار مهارات التفكير الأساسية البعدي، والجدول (١٤) يوضح هذه النتائج:

جدول (١٤): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لنتائج التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الأساسية على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة

الاختبار	النهاية العظمى	المجموعة التجريبية ن=٤٠		المجموعة الضابطة ن=٤٠		قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدلالة ومستوى الدلالة
		م١	ع١	م٢	ع٢			
مهارات التفكير الأساسية	٧٨	٦٤.١	٤.١٣	٣٥.٥٣	٢.٥	٣٧.١٠	٢.٦٣	دالة عند مستوى ٠.٠١

يتبين من الجدول (١٤) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الأساسية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وبذلك يقبل الفرض الثالث للدراسة، وهذا يشير إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا وحدة "الإنسان والبيئة" باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا نفس الوحدة بالطريقة المعتادة في مهارات التفكير الأساسية.

- **فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات التفكير الأساسية** :

يقصد بالفاعلية هنا "نسبة الطلاب الذين حققوا المستوى المطلوب من مهارات التفكير الأساسية"، ولتعرف فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تنمية مهارات التفكير الأساسية تم حساب نسبة الكسب المعدل لـ"بليك" كما هو موضح بالجدول (١٥):

جدول (١٥): متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الأساسية ونسبة الكسب المعدل لـ"بليك"

متوسط الدرجات قبلياً	متوسط الدرجات بعدياً	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
٢٦.٢٢	٦٤.١	٧٨	١.٢٢	مقبول أو فاعل

يتضح من الجدول (١٥) أن نسبة الكسب المعدل لـ"بليك" (١,٢٢)، وهذه النسبة تقع في المدى الذي حدده "بليك" للفاعلية (١,٢ – ٢)، وهذه النتيجة تدل على أن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تعلم وحدة "الإنسان والبيئة" كان على درجة عالية من الفاعلية بالنسبة لمهارات التفكير الأساسية لطلاب المجموعة التجريبية في الدراسة الحالية.

- **حجم تأثير الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات التفكير الأساسية**:

لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل (الرحلات المعرفية عبر الويب) في المتغير التابع (مهارات التفكير الأساسية)، تم حساب قيمة مربع إيتا ($\eta 2$) وقيمة (d) المقابلة لها كما هو موضح بجدول (١٦)

جدول (١٦) : قيمة ($\eta 2$) وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم تأثير الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات التفكير الأساسية

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (ت)	قيمة ($\eta 2$)	قيمة (d)	حجم التأثير
الرحلات المعرفية عبر الويب	مهارات التفكير الأساسية	٣٧.١٠	٠.٩٥	١.٣٧	كبيرة

يتبين من الجدول (١٦) أن حجم تأثير الرحلات المعرفية عبر الويب في مهارات التفكير الأساسية لطلاب المجموعة التجريبية كبير، نظراً لأن قيمة (d) أكبر من (٠,٨)، ويمكن تفسير نفس النتيجة على أساس أن (٩٥٪) من التباين الكلي للمتغير التابع (مهارات التفكير الأساسية) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (الرحلات المعرفية عبر الويب)، وبذلك يكون الباحث قد تحقق من صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة.

- **رابعاً : النتائج الخاصة بالمهارات الاجتماعية :**

- **التحقق من صحة الفرض الرابع :**

ينص الفرض الرابع للدراسة على أنه: "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية لصالح طلاب المجموعة التجريبية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات طلاب كل مجموعة في مقياس المهارات الاجتماعية البعدي، والجدول (١٧) يوضح هذه النتائج:

جدول (١٧) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لنتائج التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة

المقياس	النهاية العظمى	المجموعة التجريبية ن=٤٠		المجموعة الضابطة ن=٤٠		قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدلالة ومستوى الدلالة
		م١	ع١	م٢	ع٢			
المهارات الاجتماعية	٢١٠	١٨٧.٦٨	٥.٠١	١٠٠.٩٥	٥.٧١	٧٠.٣٠	٢.٦٣	دالة عند مستوى ٠.٠١

يتبين من جدول (١٧) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وبذلك يقبل الفرض الرابع للدراسة، وهذا يشير إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا وحدة "الإنسان والبيئة" باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا نفس الوحدة بالطريقة المعتادة في المهارات الاجتماعية.

- **فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية المهارات الاجتماعية :**

يقصد بالفاعلية هنا "نسبة الطلاب الذين حققوا المستوى المطلوب من المهارات الاجتماعية"، ولتعرف فاعلية الرحلات المعرفية في تنمية المهارات الاجتماعية تم حساب نسبة الكسب المعدل لـ"بليك" كما هو موضح بالجدول (١٨):

جدول (١٨) : متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاجتماعية ونسبة الكسب المعدل لـ"بليك"

متوسط الدرجات قبلياً	متوسط الدرجات بعدياً	النهاية العظمة للاختبار	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
٩٦.٢٨	١٨٧.٦٨	٢١٠	١.٢٤	مقبول أو فاعل

يتضح من الجدول (١٨) أن نسبة الكسب المعدل لـ"بليك" (١,٨)، وهذه النسبة تقع في المدى الذي حدده "بليك" للفاعلية (١,٢ – ٢) للفاعلية، وتدل هذه النتيجة على أن تعلم وحدة "الإنسان والبيئة" كان على درجة عالية من الفاعلية بالنسبة للمهارات الاجتماعية لطلاب المجموعة التجريبية في الدراسة الحالية.

- **حجم تأثير الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية المهارات الاجتماعية** :

لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل (الرحلات المعرفية عبر الويب) في المتغير التابع (المهارات الاجتماعية) تم حساب قيمة مربع إيتا ($\eta 2$) وقيمة (d) المقابلة لها كما هو موضح بالجدول (١٩).

جدول (١٩) : قيمة ($\eta 2$) وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم تأثير الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تنمية المهارات الاجتماعية

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (ت)	قيمة ($\eta 2$)	قيمة (d)	حجم التأثير
الرحلات المعرفية عبر الويب	المهارات الاجتماعية	٧٠.٣٠	٠.٩٨	٧.٠٧	كبير

يتضح من الجدول (١٩) أن حجم تأثير الرحلات المعرفية عبر الويب في المهارات الاجتماعية لطلاب المجموعة التجريبية كبير، نظراً لأن قيمة (d) أكبر من (٠,٨)، ويمكن تفسير نفس النتيجة على أساس أن (٩٨٪) من التباين الكلي للمتغير التابع (المهارات الاجتماعية) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (الرحلات المعرفية عبر الويب)، وبذلك يكون الباحث قد تحقق من صحة الفرض الرابع من فروض الدراسة الحالية.

- **مناقشة النتائج وتفسيرها** :
- **أولاً : بالنسبة للاختبار التحصيلي** :

◄◄ أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق الاختبار التحصيلي (المباشر) على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بعديا أن هناك فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية؛ مما يدل على أن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تعلم وحدة"الإنسان والبيئة" قد ساعد على زيادة تحصيل طلاب هذه المجموعة للمعلومات المتضمنة في هذه الوحدة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Brunton, 2005)، ودراسة (أحمد جاد الله، ٢٠٠٦)، ودراسة (وداد إسماعيل وياسر عبده، ٢٠٠٨)، ودراسة (وجدي جودة، ٢٠٠٩)، ودراسة (علي جمعة وبارام أحمد، ٢٠١٢) التي أثبتت فاعلية

الرحلات المعرفية في تنمية التحصيل الدراسي، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى:

- ✓ اعتماد الرحلات المعرفية عبر الويب على التعليم المتمركز حول المتعلم، حيث تحتوي على مهمات وأنشطة تساعد الطالب على القيام بعمليات البحث والتقصي والاستكشاف للمعلومات، والتوصل لبناء معرفي خاص به؛ لذا فإن الطالب يستطيع أن يتعامل مع المعارف والمعلومات بطريقة عملية ومفيدة أكثر من الطريقة المعتادة التي تعتمد على الحفظ والاستظهار.
- ✓ استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب تجعل للطالب دورا إيجابيا فاعلا في التوصل للمعلومات من خلال تصفحه لصفحات الويب، وتلخيصها، ومناقشتها مع زملائه، ومعلمه؛ للوصول إلى المعلومات المطلوبة بصورة صحيحة.
- ✓ تنوع طريقة عرض المادة التعليمية للطالب (صور ملونة، عروض فيديو، موسوعات، الحصول على معلومات إضافية، الحصول على المعلومات المطلوبة من أكثر من صفحة ويب) مما يوضح المعلومات المطلوبة لديه ويرسخها في ذهنه.
- ✓ كثرة التساؤلات والتفسيرات التي يقدمها الطالب حول تصوراته بجانب مناقشته لزملائه ومعلمه ساعدته على سهولة فهمها واكتسابه وتحصيله لمعلومات وحدة "الإنسان والبيئة".
- ✓ الأنشطة والمهام التي يقوم بتنفيذها الطالب في الرحلات المعرفية عبر الويب متنوعة ومناسبة وتراعي الفروق الفردية بين الطلاب بحيث يتعلم كل طالب حسب مستواه، وقدراته، ودوافعه، واستعداداته.
- ✓ تقديم الرحلات المعرفية عبر الويب التغذية الراجعة الفورية للطلاب من خلال أدوات التقييم المتنوعة المتضمنة في الرحلة المعرفية.

◄◄ أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق الاختبار التحصيلي (المؤجل) على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بعديا أن هناك فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية، مما يدل على أن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تعلم وحدة "الإنسان والبيئة" قد ساعد في بقاء أثر تعلم طلاب هذه المجموعة للمعلومات المتضمنة في هذه الوحدة "أي زيادة احتفاظهم بالمعلومات المتعلقة بالوحدة موضوع الدراسة"، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى:

- ✓ تنوع طريقة عرض المادة التعليمية للطالب أثناء الرحلات المعرفية عبر الويب مما يؤدي إلى وضوح المعلومات وترسيخها لديه.
- ✓ إيجابية الطالب أثناء الرحلات المعرفية عبر الويب وفاعليته في التوصل إلى المعلومات المطلوبة من خلال تصفحه لصفحات الويب، وتلخيصها، ومناقشتها مع زملائه ومعلمه، للوصول إلى المعلومات بصورة صحيحة، كل هذا يؤدي إلى ترسيخ المعلومات وبقاء أثر التعلم لديه، أي احتفاظه بالمعلومات المتعلقة بوحدة "الإنسان والبيئة".

- **ثانياً: بالنسبة لاختبار مهارات التفكير الأساسية** :

أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق اختبار مهارات التفكير الأساسية بعدياً على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة أن هناك فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية، مما يدل على أن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تعلم وحدة "الإنسان والبيئة" قد أدى إلى تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى الطلاب، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Brunton, 2005)، ودراسة (Ikpeze& Boyd, 2007)، ودراسة (وجدي جودة، ٢٠٠٩)، ودراسة (وداد إسماعيل وياسر عبده، ٢٠٠٨)، التي أثبتت فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات التفكير المختلفة، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى:

- استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تعلم البيولوجي ساعد من خلال تنوع أنشطتها وتنوع مصادر الحصول على المعلومات المطلوبة مثل: (الفيديو والصور الملونة، والموسوعات، وغيرها، إلى تنمية بعض مهارات التفكير الأساسية مثل مهارات التحديد، ومهارات جمع المعلومات، ومهارات التذكر ومهارات التحليل، وغيرها).
- استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تعلم البيولوجي ساعد على أن تكون لدى الطالب القدرة على طرح الأسئلة، والإجابة عنها، ووصف وشرح موضوعات محددة، وهذا ما يؤدي إلى تنمية بعض مهارات التفكير الأساسية مثل: (مهارات جمع المعلومات، ومهارات التحليل، ومهارات التوليد، ومهارات التكامل، وغيرها).
- استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب تعمل على إكساب الطلاب مهارات التفكير الأساسية، مقل: (مهارات جمع المعلومات، ومهارات التحديد، ومهارات التحليل، ومهارات التوليد، وغيرها) حيث إنها ترتكز على البحث والتقصي وجمع المعلومات وتحليليها وتركيبها.
- الأسئلة الاستقصائية في الأنشطة المطلوب تنفيذها أثناء الرحلات المعرفية عبر الويب تتطلب من الطلاب المشاركة النشطة وتوظيف قدراتهم العقلية في الإجابة عنها للتوصل إلى المعلومات المطلوبة وربطها بما لديهم من معلومات سابقة، وهذا ما يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير الأساسية المختلفة لديهم.

- **ثالثاً: بالنسبة لمقياس المهارات الاجتماعية** :

أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق مقياس المهارات الاجتماعية على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بعدياً أن هناك فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية، مما يدل على أن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تعلم وحدة "الإنسان والبيئة" قد أدى إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى:

- أن الرحلات المعرفية عبر الويب وفرت بيئة تعاونية، أتاحت للطلاب فرص التعبير عن أفكارهم وآرائهم للآخرين، وتبادل المعلومات بين أفراد المجموعة الواحدة، وبين المجموعات مع بعضها البعض، وهذا ما أدى إلى تنمية المهارات الاجتماعية المختلفة لدى الطلاب.
- أن الاستعانة بالرحلات المعرفية عبر الويب في تعلم البيولوجي ساعدت الطلاب على العمل بطريقة تعاونية، حيث قام الطلاب بتوزيع المهام وتنظيمها فيما بينهم؛ من أجل التوصل إلى المعلومات المطلوبة، وهذا ما أدى إلى تنمية المهارات الاجتماعية لديهم مثل مهارات القيادة، والاتصال، وتحمل المسئولية، والتعاون، واتخاذ القرار.
- أن الرحلات المعرفية عبر الويب أتاحت للطلاب فرصة تبادل الأدوار في قيادة المجموعة؛ مما ساعد على تحمل كل طالب مسئولية التعلم؛ وهذا ما جعل التعلم قائماً على الفهم والمعنى، وأدى إلى إحساس الطلاب بالثقة بالنفس كما أن هذه الرحلات ساعدت الطلاب على التوصل للمعلومات بأنفسهم من خلال البحث في المصادر المختلفة وتصفح صفحات الويب وتلخيصها ومناقشتها مع زملائهم ومعلمهم للوصول إلى المعلومات المطلوبة بصورة سليمة، وهذا ما أدى إلى تنمية المهارات الاجتماعية المختلفة لديهم.

- **التوصيات والمقترحات** :

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، وفي ضوء حدودها ومنهجها، يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

- **أولاً : التوصيات** :

يوصي الباحث بما يلي:

- إعادة النظر في طرق وأساليب التدريس المتبعة حالياً في تدريس العلوم بمراحل التعليم المختلفة، والبعد عن الطرق والأساليب التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين وسلبية المتعلم، وضرورة التركيز على الطرق والأساليب التي تستند إلى فلسفة تربوية واضحة، والتي تسهم بشكل فاعل في تنمية مهارات التفكير المختلفة، وممارسة التقصي والاكتشاف في المواقف التعليمية المختلفة.
- ضرورة استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تعلم بعض وحدات العلوم في المراحل الدراسية المختلفة لأهميتها في تحقيق معظم أهداف تدريس العلوم.
- ضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم والمواد الدراسية الأخرى تحت إشراف مدربين مؤهلين، وتدريبهم على استخدام وتوظيف أسلوب الرحلات المعرفية عبر الويب في تعلم العلوم والمواد الدراسية المختلفة.
- ضرورة تضمين أسلوب الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في مقررات طرق تدريس العلوم للطلاب المعلمين بكليات التربية في شعبة التاريخ الطبيعي، وشعبة الطبيعة والكيمياء.
- إعداد دليل لمعلم العلوم بمراحل التعليم المختلفة يوضح كيفية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تعلم وحدات العلوم المختلفة.

- العمل على تجهيز قاعات الدراسة بأجهزة الحاسب الآلي، وتوصيلها بصورة دائمة بشبكة الإنترنت؛ لاستخدامها في العملية التعليمية.
- ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين بمراحل التعليم المختلفة لأهميتها في إعداد المواطن القادر على مسايرة العصر ومتغيراته ومستحدثاته.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين للعمل في مجموعات تعاونية من خلال توفير بيئة ومناخ صفي مريح، ومرتب، يسوده القبول والمودة والألفة والتعاون بين المتعلمين وبعضهم، وبين المتعلمين والمعلم؛ مما يسهم في تنمية المهارات الاجتماعية لديهم.

- **ثانياً: المقترحات** :

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج؛ يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية استكمالاً للدراسة الحالية:

- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في بعض المواد الدراسية الأخرى، وفي أفرع العلوم الأخرى كالكيمياء، والفيزياء.
- دراسة فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- دراسة فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تعلم البيولوجي على تنمية التحصيل الدراسي، ومهارات التفكير العليا والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- دراسة فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في متغيرات تابعة أخرى؛ مثل (الذكاءات المتعددة، والتفكير الناقد، والتفكير الابتكاري، والتفكير الاستدلالي، وتعديل التصورات البديلة، ومهارات حل المشكلات، ومهارات ما وراء المعرفة) من خلال تعلم مادة العلوم في المراحل التعليمية المختلفة.
- دراسة أهم معوقات استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تعلم المواد الدراسية المختلفة كأسلوب حديث للتعليم والتعلم.
- دراسة أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية أنماط التنور المختلفة مثل التنور البيئي، والتنور التكنولوجي، وغيرها، من خلال تعلم العلوم لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.
- دراسة أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.

- **مراجع الدراسة** :
- **أولاً: المراجع العربية** :

١- أحمد النجدي وآخران (٢٠٠٥): "**اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية**"، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢- أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل (١٩٩٩): "**معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس**"، ط٢، القاهرة، عالم الكتب.

٣- أحمد محمد الطيب (١٩٩٩): "**الإحصاء في التربية وعلم النفس**"، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

٤- أسامة جبريل عبد اللطيف (٢٠٠٣): "تنمية بعض مهارات التفكير المتضمنة في نموذج أبعاد التعلم من خلال تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥- آمال جمعة محمد (٢٠٠٥): "أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس علم الاجتماع على التحصيل وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بالفيوم، جامعة القاهرة.

٦- آمال محمد محمود (٢٠٠٣): "فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية فهم وممارسة معايير التدريس الحقيقي لدى معلمات العلوم بمرحلة التعليم الأساسي وعلاقته بتنمية مهارات التفكير لدى تلاميذهن"، **مجلة التربية العلمية**، المجلد السادس، العدد الرابع، شهر ديسمبر، ص ص: ١ – ٦٣.

٧- أمين عرفان دويدار وآخرون (٢٠١٣): "**علم الأحياء للصف الأول الثانوي**"، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.

٨- إيمان زكي أمين (٢٠٠٤): "مدى احتواء كتب الأنشطة التربوية المقررة على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي على مهارات العلم الأساسية والمهارات الاجتماعية"، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (٣١)، فبراير.

٩- إيمان وفقي أبو الدهب (٢٠٠٤): فعالية برنامج إثرائي في العلوم المبسطة وأثره على تنمية بعض عناصر الثقافة العلمية والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.

١٠- باري بيير (٢٠٠٣): "**المرجع في تدريس مهارات التفكير – دليل المعلم**"، ترجمة: مؤيد حسن فوزي، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

١١- تغريد عمران وآخرون (٢٠٠١): "**المهارات الحياتية**"، القاهرة مكتبة زهراء الشرق.

١٢- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٢): "**اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس**"، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٣- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٤): "**نحو تعليم أفضل: إنجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني**"، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٤- جودت أحمد سعادة (٢٠٠٣): "**تدريس مهارات التفكير**"، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٥- جيرولد كمب (١٩٩١): "**تصميم البرامج التعليمية**"، ترجمة: أحمد خيري كاظم، القاهرة، دار النهضة العربية.

١٦- حسن حسين زيتون (٢٠٠٣): "**تعليم التفكير: رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة**"، القاهرة، عالم الكتب.

١٧- حنان محمد السعيد (٢٠١١): "فاعلية بعض الاستراتيجيات التدريسية في إطار التعلم النشط لتنمية التحصيل ومهارات التفكير والميل نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت"، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

١٨- خالد محمد بشندي (٢٠١١): "أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل المعرفي وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.

١٩- راشد بن حمد الكثيري ومحمد عبد الله النذير (٢٠٠٢): "التفكير: ماهيته - أبعاده – أنواعه – أهميته"، **المؤتمر العلمي الثاني عشر: مناهج التعليم وتنمية التفكير**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة – جامعة عين شمس، ٢٥ – ٢٦ يوليو، المجلد الثاني، ص ص: ١١ - ٣٣.

٢٠- رانيا أبو بكر بلجون (٢٠٠٨): "فاعلية استخدام الإنترنت كوسيلة تعليمية لأداء الواجبات المنزلية وأثر ذلك على تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول ثانوي في الكيمياء بمدينة مكة المكرمة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢١- رجاء محمود علام (٢٠٠٤): "**مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**"، ط٤، القاهرة، دار النشر للجامعات.

٢٢- رشدي فام منصور (١٩٩٧): "حجم التأثير – الوجه المكمل للدلالة الإحصائية"، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد السادس عشر، المجلد السابع، ص ص: ٥٦ – ٩٥.

٢٣- روبرت مارزاتو (١٩٩٨): "**أبعاد التفكير**"، ترجمة: يعقوب نشوان ومحمد خطاب، دار غزة للطباعة والنشر.

٢٤- زهراء حمدي محمود (٢٠١١): "برنامج ألعاب تعليمية كمبيوتري مقترح لتنمية بعض مهارات التفكير لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من خلال مادة الأنشطة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٢٥- زينب أحمد عبد الغني (٢٠٠٢): "فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير أثناء تدريس الهندسة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي في تحقيق مستويات الأهداف المعرفية والتفكير الرياضي"، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد الثمانون، يونيو، ص ص: ١٤٩ – ٢٠٩.

٢٦- زينب محمد محمدين (٢٠٠٧): "أثر استخدام مدخل حل المشكلات مفتوحة النهاية في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٢٧- سعيد عبد الحميد محمد (٢٠١١): "فاعلية برنامج متعدد الوسائط لتدريس مادة العلوم قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل وبعض مهارات التفكير وتقدير الذات لدى التلاميذ المعاقين سمعيا بالمرحلة الابتدائية"، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٢٨- سمير محمد عقل (١٩٩٨): "استخدام مدخل التعلم بالنمذجة وأثره في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم بالحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.

٢٩- سوسن محمد موافي (٢٠٠٣): "أثر استخدام الإنترنت على تنمية بعض المفاهيم الرياضية والقدرة على التفكير الابتكاري لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بجدة"، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع (٨٥)، ص ص : ٤٣ – ٩٢.

٣٠- الشبكة العربية لمعلومات حقوق الإنسان (٢٠٠٤): "**الورشة التحضيرية لإدماج المهارات الحياتية في المناهج والكتب المدرسية**". Available at http://www.hrinfo.net/Jordan/Jordandevent/pr.040822.shtml.

٣١- شريف أحمد سميح (٢٠٠٨): "فاعلية استخدام التعلم التعاوني لتدريس العلوم في تصويب أنماط الفهم الخطأ وتنمية التفكير الاستدلالي والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المعوقين بصرياً بالمرحلة الإعدادية الأزهرية"، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٣٢- شيرين عباس عراقي (٢٠٠٤): "فعالية برنامج في الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير لدى أطفال مرحلة الرياض"، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٣- صبري الدمرداش (٢٠٠١): "**المناهج حاضراً ومستقبلاً**"، الكويت، مكتبة المنارة الإسلامية.

٣٤- عادل محمد محمود (١٩٩٨): "دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في بعض المهارات المعرفية والاجتماعية"، **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**، العدد (٢٢) الجزء الثالث.

٣٥- عباس راغب علام (١٩٩٣): "تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المهارات الاجتماعية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنوفية.

٣٦- عبد الحافظ محمد سلامة (٢٠٠٥): "أثر استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لطلبة جامعة القدس المفتوحة – فرع الرياض – في مقرر الحاسوب في التعليم"، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** م(٦)، ع (١)، ص ص: ١٦٩ – ١٩٠.

٣٧- عبد العزيز طلبة (٢٠١٠): "الرحلات المعرفية عبر الويب (إحدى استراتيجيات التعلم عبر الويب)"، **مجلة التعليم الإلكتروني**، العدد الخامس، مارس.

٣٨- عبد اللطيف محمد خليفة (١٩٩٦): "المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالقدرات الإبداعية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طالبات الجامعة"، **حوليات كلية الآداب**، الحولية (١٧)، الرسالة (١١٦)، الكويت، مجلس النشر العلمي، ص ص: ١١ – ١٢٩.

٣٩- عبير عبد الحليم (١٩٩٩): "فاعلية التدريس باستراتيجية فورشتين للإثراء الوسيلي على التحصيل الدراسي وتنمية بعض مهارات التفكير في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة طنطا.

٤٠- على عبد الرحمن جمعة وبارام أحمد (٢٠١٢): "فاعلية تدريس الكيمياء العضوية باستخدام استراتيجية الويب كويست (Web Quest) في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة كلية العلوم – جامعة السليمانية"، **مجلة الفتح**، العدد التاسع والأربعون، ص ص: ٦٢ – ٩٧.

٤١- علي ماهر خطاب (٢٠٠٠): "**التقويم والقياس النفسي والتربوي**"، كلية التربية، جامعة حلوان.

٤٢- علي ماهر خطاب (٢٠٠١): "**القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**" ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٣- فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩): "**تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**"، عمان، دار الكتاب العربي.

٤٤- فوزي أحمد الحبشي (١٩٩٥): "فاعلية استرتيجية التعلم التعاوني لتدريس العلوم بالنسبة لبعض المخرجات التعليمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، **مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق**، العدد (٢٤).

٤٥- كرامي بدوي أبو مغنم (٢٠١٢): "أثر استخدام رحلات التعليم الاستكشافية عبر الويب لتنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحو استخدامها في تعلم الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، **المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج**، العدد (٣٢)، يوليو، ص ص : ١٠٦- ١٥١

٤٦- كمال عبد الحميد زيتون (١٩٩٨): "**التدريس: نماذجه ومهاراته**"، الإسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

٤٧- كوثر حسين كوجك (١٩٩٦): "التحديات والتعليم: المهارات الحياتية والتفكير والارتقاء النوعي بالتعليم"، **المؤتمر العلمي السنوي الرابع: مستقبل التعليم في الوطن العربي بين الإقليمية والعالمية**، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٠ – ٢١ أبريل، المجلد الأول، ص ص: ٩٢ – ٩٣.

٤٨- ماهر إسماعيل صبري وليل بنت عصام الجهني (٢٠١٣): "فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست) لتعلم العلوم في تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة"، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، والعدد الرابع والثلاثون، الجزء الأول، فبراير، ص ص: ٢٥ – ٦٢.

٤٩- محمد بن علي البلوشي (٢٠١٢): "فاعلية برنامج للتعلم القائم على المشكلات في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير وعمليات العلم والاتجاه نحو العلوم لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان"، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٥٠- محمد خيري محمود (٢٠٠٢): "**فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير العليا لدى معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المكفوفين**"، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

٥١- محمد محمود الحيلة (١٩٩٩): "**التصميم التعليمي نظرية وممارسة**"، عمان، دار المسيرة.

٥٢- المعتز بالله زين الدين (٢٠٠٦): "فاعلية برنامج إثرائي في الفيزياء على تنمية مهارات التفكير والاتجاه نحو الفيزياء لدى الطلاب المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية"، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٣- منال محمود وفا (٢٠١٢): "فاعلية خرائط التفكير في فهم المفاهيم العلمية وتنمية بعض مهارات التفكير الأساسية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة طنطا.

٥٤- منى عبد الصبور شهاب (٢٠٠٠): "أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي"، **مجلة التربية العلمية**، المجلد الثالث، العدد الرابع، فبراير، ص ص: ١ – ٤٠.

٥٥- ناديا هايل سرور (٢٠٠٠): "**مدخل إلى تنمية المتميزين والموهوبين**"، ط٢، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٥٦- نايفة قطامي (٢٠٠١): "**تعليم التفكير لمراحل التعليم الأساسية**"، عمان، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

٥٧- هناء علي التلباني (٢٠١٠): "فعالية استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل ومهارات التفكير واتخاذ القرار في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٥٨- وجدي شكري جودة (٢٠٠٩): "أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) في تدريس العلوم على تنمية التنور العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

٥٩- وداد عبد السميع إسماعيل وياسر بيومي عبده (٢٠٠٨): "أثر استخدام الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية"، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، م (٢)، ع (١)، ص ص: ١ - ٥٢.

٦٠- يارا إبراهيم محمد (٢٠١٢): "فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التفكير الأساسية والتفكير الابتكاري لدى طفل الروضة في ضوء برنامج الكورت لتعليم التفكير"، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أسيوط.

- **ثانياً : المراجع الأجنبية :**

61- Aoki, J. (2004): "The Impact of a Web Quest on Pre – Service Elementary School Teachers in an Undergraduate Life Science Studies Course", A. Snapshot, World Conference on E – learning in Crop. Gout. **Health & Higher Education,** (1), pp: 1614 – 1621.

62- Brunton, G. (2005): "The Effect of Integrating Technology into an 8th Grade Science Curriculum", **Master Degree**, College of Education, University of Central Florida, Orlando, U.S.A.

63- Burke, M. et al., (2003): "**Bio Web Quest: Evaluating the Effectiveness of a "Web Quest" Model of Inquiry Learning a Biology Sequence for Non – Science Majors**",available at: http://www.itc.utk.edu/-burke/syllabus03

64- Dianne, et al., (2001): "Cooperative Learning and Social Skills Stories: Effective Social Skills Strategies for Reading Teacher", **Reading & Writing**, Jan, Vol. (18), pp: 87 – 91.

65- Dinkelman, T., (2002): "An Inquiry into the Development of Critical Reflection in Secondary Student Teachers", **Teaching & Teacher Education**, Vol. (16), No. (3), pp: 195 – 222.

66- Dodge, B. (1995): "Web Quests: A Technique for Internet – based Learning", **Distance Educator**, Vol. (1), No. (2), pp: 10 – 13.

67- Dodge, B., (2001): "Five Rules for Writing a Great Web Quest", **Learning & Leading with Technology**, Vol. (28), May, pp: 7 – 9.

68- Erickson, H. L., (2001): "**Stirring the Head, Heart, Soul, Redefining Curriculum and Instruction**", U.K., Crown Press Inc.

69- Gaskill, M., et al., (2006): "Learning From Web Quests", **Journal of Science Education and Technology**, Vol. (15), No. (2), pp: 133 – 136.

70- Halat, E. (2008): "A Good Teaching Technique: Web Quests", **A Journal of Educational Strategies**, Vol. (81), No. (3), pp:109–112.

71- Hassanien, Ahmed. (2006): "Using Web Quest to Support Learning With Technology in Higher Education", **Journal of Hospitality, Leisur, Sport and Tourism Education**,Vol. (5), No. (1), pp: 41 – 49.

72- Ikpeze, C & Boyd, F. (2007): "Web – Based Inquiry Learning: facilitating Thoughtful Literacy with Web Quests", **Reading Teacher**, Vol. (60), No. (7), pp: 644 – 654.

73- King, K. (2003): "**The Web Quest as a Means of Enhancing Computer Efficacy**".Available at: www.ebscohost.com/ehost/detail ?

74- Lacina, J. (2007): "Inquiry – Based Learning and Technology: Designing Exploring Web Quests", **Childhood Education**, Vol. (83), No. (4), P: 251.

75- Lamb, A., (2004): "Key Words in Instruction: Web Quests", **School Library Media Activities**, Vol. (21), No. (2), pp: 38 – 40.

76- Lara, S. & Reparaz, C. (2007): "Effectiveness of Cooperative Learning Fostered by Working with Web Quests", **Electronic Journal of Research in Educational Psychology, Vol**. (5), No (3), pp: 731 – 756.

77- Leite, L., et al.,(2007): "The Role of Web Quests in Science Education for Citizenship", **Interactive Educational Multimedia**, Vol. (15), PP: 18-36.

78- Macgregor, S. k., & Lou, Yiping. (2005): "Web – Based Learning: How Task Scaffolding and Web Site Design Support Knowledge Acquisition", **Journal of Research on Technology in Education**, Vol. (37), No. (2), pp: 161 – 175.

79- Maddux, C. & Cummings, R. (2007): "Web Quests: Are They Developmentally Appropriate?", **Educational Forum**, Vol. (71), No. (2), pp: 117 – 127.

80- Nodell, J. & Chatel, R., (2002): "Web Quests: Teachers and Students as Global Literacy Explores", **Connecticut Reading Association 51st Annual Conference**, 14 November, Cromwell, CT.

81- Oliver, D. (2010): "The Effect and Value of a Web Quest Activity on Weather in a 5th Grade Classroom", **ph. D. Dissertation**, College of Education, Idaho State University, U.S.A.

82- Ronald et al., (1995): "**The Act of Teaching**", New York, Mc Graw Hill Inc.

83- Ruthven, K. et al., (2005): "Incorporation Internet Resources into Practice", **Computer & Education**, 44 (1), pp: 1 – 34.

84- Schweizer, H. & Kossow, B. (2007): "Web Quests: Tools for Differentiation", **Gifted Child Day**, Vol. (30), No (1), pp: 29 – 35.

85- Sen, A. & Neufeld, S., (2006): "In Pursuit of Alternatives in ELT Methodology Web Quests Online Submission", **Turkish Online Journal of Educational Technology** – TOJET, Vol. (5), No. (1), pp
1 – 20.

86- Skylar, A. et al., (2007): "Strategies for Adapting Web Quests for Students with Learning Disabilities", **Intervention in School and Clinic**, Vol. (43), No. (1), pp: 20 – 28.

87- Wang, F. & Hannafin, M. (2008): "Integrating Web Quests in Preservice Teacher Education", **Educational Media International**, Vol. (45), No. (1) pp: 59 – 73.

88- Wood, Pamela. L., & Quitadamo, Ian. J., (2007): "A Web Quest for Spatial Skills: Fourth – Grade Students. Create Habital Maps Through a Custom – Designed Web Quest and Gain Spatial Understanding", **Science and Children Journal**, P: 21.

89- Zheng, R. et al., (2008): "Web Quests as Perceived by Teachers: Implications for Online Teaching and Learning", **Journal of Computer Assisted Learning**, Vol. (24), No. (4), pp: 295 – 304.

90- Zlatkovska, E. (2010): "Web Quests as a Constructivist Tools in the EFL Teaching Methodology Class in a University in Macedonia", **CORELL: Computer Resources for Language Learning**, Vol. (3), pp: 14 – 24.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني :

" إسهامات البطالة فى تحقيق الأمن النفسى والتسامح لدى طلاب الدراسات العليا (دراســـة وصفـــية تنبـــؤيـــة) "

إعـــداد :

أ.د/ زينـب محمـود شقـير
أستاذ التربية الخاصة كلية التربية
جامعة الطائف وجامعة طنطا

أ.د/ تحيـة محمـد عبد العـال
أستاذ الصحة النفسية كلية التربية
جامعة الطائف وجامعة بنها

" إسهامات البطالة فى تحقيق الأمن النفسى والتسامح لدى طلاب الدراسات العليا (دراســـة وصفـــية تنبـــؤيـــة)"

أ. د/ زينب محمود شقير
أستاذ التربية الخاصة كلية التربية
جامعة الطائف وجامعة طنطا

أ. د/ تحية محمد عبد العال
أستاذ الصحة النفسية كلية التربية
جامعة الطائف وجامعة بنها

- **أولاً : البطالة :**
- **مقدمه :**

يعد العمل سمة أساسية ملازمة للإنسان منذ نشأته وتطوره وارتقاؤه عن السلسلة الحيوانية، حيث يوفر العمل للفرد الاستقلال والاستقرار، والشعور بالأمن المادي ويقيه من شر العوز والحاجة، كما يُشعر الإنسان بالقيمة والاستحقاق بالجدارة، والاحساس بالثقة والرضا والقوة والهيبة، والكرامة والشعور بقيمة الذات وتحقيق الإمكانيات، والاكتفاء والقناعة والاطمئنان النفسي والرغبة في تحقيق الذات، والتماسك، والسعادة، وحب الحياة، والإحساس بالكرامة، والكبرياء، والمكانة والانتماء والإيجابية وتلك هي علامة من علامات الصحة النفسية والشعور بالسعادة والغني النفسي.

من هنا كان من علامات الصحة النفسية للفرد، قدرته على الإنتاج المعقول في حدود ذاته وحيويته واستعداداته؛ لهذا يعد العمل شرطا أساسيا من شروط الصحة النفسية للفرد الذي يعمل. (عصام زيدان، ٢٠٠١، ٣٦)

وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة للفرد الذي يعمل، فما بال هؤلاء الذين يعانون من البطالة، التي بدأت تترك بصماتها الواضحة على العديد من البلدان العربية؛ حيث تشير الإحصائيات إلى أن معدل البطالة في البلدان العربية أعلى من معدلاتها في البلدان الأخرى؛ وبهذا اضحت مشكلة البطالة من أخطر المشكلات التي تواجه مختلف دول العالم المتقدمة والنامية على حد سواء.

وأنه طبقاً لتقديرات الأمم المتحدة من المتوقع أن يدخل سوق العمل بالبلاد النامية حوالي ٣٨ مليون فرد يبحثون عن فرص للتوظيف، وخطورة ذلك تتمثل في هذا التزايد المستمر في أعداد العاطلين عبر الزمن وفي توفر بيئة خصبة مواتية لنمو العنف والجريمة والتطرف لانعدام الدخل، وخفض مستويات المعيشة، وزيادة عدد من يقعون تحت خط الفقر وما يرافق ذلك من أوضاع لا إنسانية. (رمزي زكي، ١٩٩٧)

حيث تؤثر البطالة على سيكولوجية الفرد العاطل، وتجعله يقع تحت ضغوط نفسية تؤثر على توافقه باضطرابه، وتزعزع استقراره النفسي وتساهم بشكل فاعل في وقوعه في هوة الاضطراب النفسي. (Merwe & Greeff, 2003, 101)

ولهذا ارتبطت البطالة بانخفاض معدلات السعادة، فالأفراد العاطلون الذين لا يجدون فرصا للعمل يعكسون مستويات مرتفعة من الاضطراب النفسي (Henwood & Miles, 1987, 95)و الاكتئاب، والاعتلال، وتدني مستوى المعيشة، والشعور بالضجر والاحساس بالعدمية وتدني مفهوم الذات لديهم.

كما تؤدي البطالة أيضاً إلى انخفاض أواصر الروابط التي يحملها الأفراد العاطلين تجاه المؤسسات الرسمية، والأنظمة والقيم الاجتماعية السائدة في المجتمع، كما تحد من فاعلية سلطة الأسرة بحيث لا تستطيع أن تقوم أو تمارس دورها في عملية الضبط الاجتماعي لأطفالهما، مضافاً إلى أن حالة البطالة يمكن أن تخلق كثيراً من مظاهر عدم التوافق النفسي والاجتماعي، إلى جانب اتصاف كثير من العاطلين الذين لا يعملون بكثير من الاضطرابات النفسية والشخصية (كعدم الشعور بالسعادة، وعدم الرضا، والشعور بالعجز، عدم الكفاءة بصورة تؤدي إلى اعتلال صحتهم النفسية، وتثير لديهم مشاعر العدائية، وتجعلهم أكثر تهيؤاً للغضب أو الثورة أو الدفع بهم إلى ممارسات مسلكية غير منضبطة وغير مشروعة، ولعلنا نجد في نموذج الهجرة غير الشرعية مثالاً لهذه المسالك غير الشرعية.

من هنا عرف الفكر الماركسي الإنسان بأنه "حيوان عامل"، كذلك أوضح "كلود ليفي شتراوس" فكرة العمل واستعان بهذه الفكرة في كشف الخاصية الجوهرية المميزة للإنسان، فالكائنات الحية جميعها مدفوعة بغرائز الحياة أو البقاء التي تعتمد بطريقة مباشرة على تناول الطعام، ولكي يتم الحصول على هذا الطعام، لابد من العمل، وفي الفكر "الهيجلي" يقال أن الإنسان يخلق نفسه من خلال العمل، فالانخراط في العمل يحقق ويطور الوجود الإنساني، وبالتالي ينعكس على جميع المجالات، وخاصة المجال العاطفي. (فرج أحمد، ١٩٩١)

كذلك أكد "فرويد" (Freud, 1916) من منظور سيكوديناميي على أن الحب والعمل يشكلان جوهر الحياة مما يشير إلى قبول الحب وعطائه، والعمل المنتج الفعال هما المحددان الرئيسيان للصحة النفسية للفرد، ويؤثر هذان الجانبان بصفة دائمة على الشباب ففي الجو العام المحيط بهم دائماً ما يذكرهم بمدى التقدم أو الفشل في هذين المجالين؛ لذا فمن منظور التوتر النفسي يتعرض الشباب إلى كثير من الأحداث والخبرات التي يمكن أن تكون مصادر مختلفة للقلق والاكتئاب. (ممدوحة سلامة، ١٩٩٢، ١٦٤)

ولهذا تعد البطالة من الظواهر السلبية التي تهدد السلم والاستقرار الاجتماعي في أي دولة من الدول باعتبار أن دخل الفرد من عمله يمثل صمام الأمان أو الاستقرار له ولمجتمعه في حين أن البطالة والحرمان من الدخل يولدان الاستبعاد والتهميش الاجتماعي وسائر العلل الاجتماعية الأخرى؛ حيث أصبحت البطالة بين فئة الشباب بصفة خاصة ظاهرة عالمية تعاني منها الدول النامية والمتقدمة على حد سواء، وتكاد تكون هذه الظاهرة محوراً أساسياً لكثير من النقاشات الاقتصادية، والقرارات السياسية داخل كل دولة، من هنا تم تعريف "العاطل عن العمل" بأنه: "ذلك الفرد الذي يكون فوق سن معينة بلا عمل وهو قادر على العمل وراغب فيه ويبحث عنه عند مستوى أجر سائد لكنه لا يجده". (رمزي زكي، ١٩٩٧، ٣٩) . لهذا تعمق البطالة شعور العاطل عن العمل بالإحباط والاكتئاب والحزن والانقباض على سنين عمره التي قضاها في

التعليم دون جدوى، وقد يشعر بالتشاؤم واليأس والنظر إلى المستقبل نظرة تشاؤمية. (أحارشو وزاهر، ٢٠٠١، ٥٧)

كما يترتب على البطالة أيضاً مشاعر القلق، والاغتراب، والحرمان، وعدم الرضا، وسرعة الانفعال، وفقدان الأمل في المستقبل، وزيادة الضغوط النفسية. (زيدان، ٢٠٠١، ٣٦٤)

كما تؤدي البطالة إلى الانعزال الاجتماعي، والعدوانية، واللامبالاة، وعدم الانتماء، أو الولاء لدى العاطلين، كما تفقد الإنسان احترامه لذاته، وعدم الاعتراف بقدارته وإمكاناته، وانخفاض تقديره لذاته مما يشعره بالضيق، والنقص، كما تحرم الفرد من تحقيق ذاته، ومكانته الاجتماعية، وتشل قدرته على الإرتقاء بهذه المكانة على مدرج الحراك الاجتماعي فيشعر بالانكماش، مفضلا العزلة عن التواصل بالآخرين بالاحتجاب عنهم، ورفض التعامل معهم. (Waters & Moore, 2002, 19 – 25)

ومن هنا يتضح أن حالة البطالة التي يعاني منها الشباب تجعلهم غير قادرين على تحقيقه الألفة الاجتماعية، والجنسية مع شخص آخر وغير قادرين على القيام بعمل منتج مما يؤدي إلى نقص في العلاقات الاجتماعية، وبالتالي الشعور بالعزلة وانعدام معنى الحياة (عبد الله عسكر، عماد عبد الرازق، ١٩٩٨، ٣٠) وذلك لأن في قيام.

وذلك لأن في قيام الفرد بعمل منتج هادف وفعال قد يضفي على ذاته قيمة اجتماعية حقيقية ويرسخ لديه الاحساس بالقيمة والجدارة والاستحقاق، ويعمق في الفرد ضرورة البحث عن معنى لحياته، وتحقيق ذاته من خلال زيادة قدرته على الكسب ليكفي نفسه وغيره مما يشعره بالاستقلالية والتحرر وعدم الانصياع أو التبعية والاعتماد والقفز فوق أسوار العجز والتغلب أو لانتصار على مشاعر الدونية، وعدم القلق على مستقبله.

ويشير (طلعت منصور، ١٩٩٥، ٥٩٦ – ٦٢٠) إلى أن أكثر ما يثير القلق لدى الشباب هو المستقبل، فالشباب حين يشعر بعدم وضوح أو عدم تحديد مستقبله المهني، فقد يجعله يستشعر إحباطا وقلقا على ذاته، على مستقبله ووجوده، وعلاقته بالآخرين؛ ذلك لأن المستقبل يتضمن النجاح في العمل، وتحقيق الذات، والإمكانات الكامنة، والنجاح في العلاقات مع الآخرين، وتكوين الأسرة، وهذا لا يتأتى إلى من خلال تحديد المستقبل المهني وتوقعاته؛ حيث يصبح الفرد في حالة من الترقب وانتظار الاحتمالات والتوقعات؛ لأن عدم وضوح المستقبل المهني أو عدم وجود هدفٍ أو معنى لحياة الفرد حيث لا تصبح العلاقات أو الأحداث أو المواقف موضوعا للتهديد، ولكن يصبح الوجود كله بالنسبة للفرد هو موضوع القلق.

- **النظريات المفسرة للبطالة** :

لقد وضعت نظريات عدة من أجل تفسير مشكلة البطالة ومدى تأثيرها على سيكولوجية الفرد العاطل، ومن أجل تفسير انخفاض معدلات السعادة النفسية لدى المتعطلين عن العمل؛ حيث يعد ذلك النموذج الذي وضعه "جاهودا"

(Jahoda, 1981) والذي يرى من خلاله أن العمل هو الذي يحقق للفرد كل الاحتياجات الأساسية الضرورية (مستلزمات البقاء) المرتبطة بالدخل المادي، والحاجات الترفيهية والسيكولوجية، فالأفراد يذهبون للعمل من أجل الحصول على العوامل المادية، ولكن حينما يشبع العمل الحاجات الترفيهية كـ (التفاعل الاجتماعي، وتحقيق الأهداف العامة، والوضع أو المكانة، والقيام بالأنشطة التقليدية)، فإن الحرمان من العمل أو البطالة تؤدي إلى الحرمان من كل هذه الحاجات الضرورية والأساسية وكذا الترفيهية؛ لذا يكون الحرمان من الحاجات الترفيهية هو السبب الوجيه لنقص الشعور بالسعادة لدى الأفراد العاطلين عن العمل. (Jahoda, 1981, 185 – 190)

ووفقاً "لإريكسون" Erikson وذلك كما جاء عند (أبو بكر مرسي، ١٩٩٤، ١١٥ – ١١٦) فإن كل مرحلة نمائية من مراحل نمو الشخصية تتميز بمطالب خاصة من الحاجات لا يسبق لها وجود في مرحلة سابقة، ولا يلحق لها في مرحلة تالية مما يجعل الأزمة من نفس طابع الحاجات؛ ولذلك فإن تحقيق الحب والعمل والألفة الاجتماعية والجنسية والقيام بعمل منتج حاجتان أساسيتان في مرحلة الشباب ومن خلالهما تتحقق الصحة النفسية، وغياب أي منهما يضر بقطبي الوجود (الذكر – الأنثى) مما ينعكس عليهما في صورة ضغوط ومعاناة حياتية قد تزيد من الاضطراب النفسي لديهما.

كذلك وضع "فراير" (Fryer, 1986) نظرية أخرى في تفسير الآثار النفسية للبطالة أسماها "بنظرية العامل الشخصي" Personal Agency Theory والتي أبرز من خلالها أن كل فرد يولد ولديه رغبة في أن يكون عضواً اجتماعياً منتجاً أو فاعلاً ويتحدى بفاعلية وكفاءة تلك المعوقات والعراقيل التي تعوقه، وافترض "فراير" أن العواقب السلبية للبطالة هي افتقاد الوظائف الأساسية (انعدام الدخل) هذا ما يقلل من فاعلية الفرد ويعوقه عن التخطيط بأسلوبٍ يستطيع من خلاله تنظيم حياته بالصورة التي يرضى عنها وهو ما يعد ضرورياً ولازماً لنمو الاحساس بالسعادة لديه. (Fryer, 1995, 270)

حيث يؤدي بحث الفرد المستمر عن عمل أو وظيفة بدون جدوى إما إلى شعور الفرد بالعجز المتعلم، أو أن يستمر لديه سلوك البحث عن وظيفة ويقوى، والذي يحدد أي الاستجابتين سيكون هو نظرية العجز المتعلم لـ "سيلجمان" والنظرية المعرفية الاجتماعية لـ "ألبرت باندورا". (بشرى إسماعيل أرنؤط، ٢٠٠٨، ٥٩)

أما أصحاب نظرية العجز المتعلم المكتسب Learned Helplessness فقد أوضح ابرامسون وآخرون (Abramson, et al., 1978, 49 – 74) أن تكرار تعرض الفرد للأحداث الضاغطة مع إدراكه عدم القدرة على التحكم أو السيطرة على هذه الأحداث هو ما يجعل هذا الفرد يشعر بالفشل الذي يُعزي إلى أسباب داخلية ثابتة وغير محددة، مما يجعله يشعر بعدم القيمة والكفاية، وانخفاض تقدير الذات لديه والعجز عن المواجهة. وبهذا فإن الشاب المتعلم الذي لا يجد فرصة عمل بعد تخرجه يقل احترامه لنفسه ويقلل من شأنها وينخفض تقديره لذاته وفي النهاية احساسه بالعجز وفقدان الأمل وعدم القدرة على مواجهة حالة البطالة التي يعاني منها طالما أن مواجهتها محكوم عليها بالفشل.

ومن هنا تفترض "نظرية العجز" المكتسب أن استمرارية وعمومية شعور العاطل بالعجز تتأثر بدرجة ثبات وعمومية إدراكه لأسباب البطالة، فعندما يعتمد إدراك العامل على أسباب أو عوامل ثابتة وعامة كأسباب للبطالة، فإن شعوره بالعجز في هذه الحالة يمتد لمدة طويلة عبر الزمن قد تم تعميمه على مجموعة أخرى من المواقف والمتغيرات. (بشرى إسماعيل أرنؤط، ٢٠٠٨، ٦٠)

أما نظرية الإحباط/ العدوان وفقاً لتصور دولار وآخرين (Dollar, et al., 1939) والتي تفترض أن إحباط الدوافع عامة يؤدي إلى العدوان (ممدوحة سلامة، ١٩٩٤، ١٩٢)؛ ولهذا فإنه يمكن اعتبار حالة البطالة التي يعيشها الشاب يمكن أن تمثل إحباطاً له بوصفها تعنى تعطيل إمكانيات وقدراته، وهو أمر يجعل الشاب يدرك مجتمعه على أنه يحرمه من أن يكون هو نفسه محققاً لذاته لإمكانياته وقدراته من خلال عمل منتج مما قد يدفع الشاب إلى أن يقف من مجتمعه موقفه القوي المضاد على نحو ما يظهر في عنف، جريمة، عدوان، تطرف، إرهاب. (عبد الله عسكر، عماد عبد الرازق، ١٩٩٨، ٣٠ – ٣١)

ولما كان العمل يشكل نوعاً من المدعمات الإيجابية لخفض المشاعر الاكتئابية فإنه وفقاً لنظريات التدعيم Reinforcement Theories سكينر Skinner، ليونسون وآخرين (Lewinsohn, et al., 1979) والتي ترجع مظاهر السلوك الاكتئابي إلى خفض التدعيم الإيجابي، وعلى ذلك فإن عدم وجود المدعمات الإيجابية من البيئة الخارجية والمتمثلة في توفير فرص عمل كافية للشباب المتعلم العاطل من شأنه أن يزيد من المشاعر الاكتئابية لديهم.

- **أنواع البطالة** :

لقد تعددت وتنوعت أشكال البطالة ما بين (الدورية، والموسمية، والاحتكاكية والهيكلية، والجزئية والإجبارية والاختيارية، والمقنعة والساخرة)، وفيما يلي عرض لهذه الأنواع:

١- **البطالة الدورية أو الموسمية** Circlical Unemployment

وهذا النوع من البطالة ينشأ نتيجة حالة الركود التي تنتاب قطاع العمال وعدم كفاية الطلب الكلي على العمل؛ مما يؤدي إلى فقدان جزء من القوة العاملة لوظائفها وبالتالي ارتفاع نسبة البطالة في الإقتصاد، كما قد تنشأ نتيجة لتذبذب الدورات الاقتصادية، كما تحدث أيضاً نتيجة لتقلبات حركة الدورة الاقتصادية في الطلب على العمالة ما بين صعود وهبوط. (رمزي زكي، ١٩٩٧، ٢٥)

٢- **البطالة الموسمية** Seasonal Unemployment

تعادل البطالة الموسمية الفرق الموجود بين العدد الفعلي للعاملين وعددهم المتوقع عند مستوى الإنتاج المتاح، وعليه فعندما تعادل البطالة الموسمية الصفر فإن ذلك يعنى أن عدد الوظائف الشاغرة خلال الفترة يساوي عدد الأشخاص العاطلين عن العمل. كما تعرف بأنها البطالة الناجمة عن انخفاض الطلب الكلي في بعض القطاعات الاقتصادية (وليس الاقتصاد ككل)، فقد تشهد بعض

القطاعات الاقتصادية فترات من الكساد مما يؤدي إلى فقدان العاملين في هذه القطاعات وظائفهم مؤقتا.

٣- **البطالة الاحتكاكية** Frictional Unemployment

وهي تلك البطالة الناتجة عن التوقف المؤقت عن العمل، وذلك بسبب الانتقال من وظيفة لأخرى أو التوقف المؤقت للبحث عن وظيفة أخرى؛ ولهذا فإن البطالة الاحتكاكية هي التي تحدث عادة بسبب نقص المعلومات لدى الباحثين عن العمل ولدى الباحثين ولدى أصحاب الأعمال عن الفرص المتاحة فيه أي افتقاد الصلة أو حلقة الوصل بين طالب الوظائف ومن يعرضون هذه الوظائف. (رمزي زكي، ١٩٩٧، ٢٥ – ٢٦)

٤- **البطالة الهيكلية**Structural Unemployment

وهي تلك البطالة الناجمة عن تحول الاقتصاد من طبيعة إنتاجية معينة إلى أخرى، كما تشير إلى التعطل الذي يصيب جانبا من قوى العمل بسبب التغيرات الهيكلية التي تحدث في الاقتصادي القومي أكبر من جودها بين الكبار. (رمزي زكي، ١٩٩٧، ٢٧ – ٢٨)

ولهذا فإن مثل هذا النوع من البطالة يمكن التغلب عليه عن طريق اكتساب المهارات الإنتاجية المطلوبة والتدريب على مستلزمات الطبيعة الإنتاجية الجديدة للاقتصاد.

٥- **البطالة الاختيارية** Voluntary Unemployment

وهي التي تحدث عندما يستقيل العامل عن عمله الذي كان يعمل بمحض إرادته واختياره نتيجة لعزوفه عن العمل وتفضيله لوقت الفراغ (مع وجود مصدر آخر للدخل)، أو لأنه يبحث عن عمل أفضل له أجر أعلى وظروف عمل أحسن. (رمزي زكي، ١٩٩٧، ٢٩ – ٣٠)

٦- **البطالة الإجبارية (أو الاضطرارية)** Involuntary Unemployment

فهي تلك الحالة التي يجبر فيها العامل على ترك عمله دون إرادته مع أنه راغب فيه وقادر عليه عند مستوى أجر سائد، وقد تكون البطالة الإجبارية هيكلية أو احتكاكية.

٧- **البطالة المقنعة (المستترة)** Disguised Unemployment

والتي تنشأ في الحالات التي يكون فيها عدد العمال المشتغلين يفوق الحاجة الفعلية للعمل مما يعني وجود عمالة فائضة لا تنتج شيئا تقريبا؛ حيث أنها إذا ما سحبت من أماكن عملها فإن حجم الإنتاج لا يتأثر بذلك. (الوافي الطيب، وبهلول لطيفة، ٢٠٠٠، ٥)

٨- **البطالة السافرة** :

فتعني وجود عدد من الأشخاص القادرين أو الراغبين في العمل عند مستوى أجر معين لكن دون أن يجدوه فهم عاطلون تماما عن العمل، وقد تكون البطالة السافرة احتكاكية أو دورية (رمزي زكي، ١٩٩٧، ٢٩)

٩- بطالة الفقر :

فهي تلك البطالة التي تكون ناتجةٍ عن خلل في التنمية وتسود هذه البطالة بصفة خاصة في الدول المنهكة اقتصاديا.

١٠- البطالة الطبيعية :

تشمل البطالة الطبيعية كلاً من البطالة الهيكلية والبطالة الاحتكاكية وعند مستوى العمل الكاملة، ويكون الطلب على العمل مساوياً لعرضه، أي أن عدد الباحثين عن العمل مساو لعدد المهن الشاغرة أو المتوفرة، أما الذين هم في حالة بطالة هيكلية أو احتكاكية فيحتاجون لوقت يتم إيجاد العمل المناسب، وعليه فإن مستوى البطالة الطبيعي يسود فقط عندما يكون التشغيل الكامل.

١١- البطالة الجزئية Fractural Unemployment

وتشير إلى نوع البطالة التي يعمل الأفراد بمقتضاها ساعات عمل أقل من ساعات العملٍ العاديةٍ؛ حيث تكون القوى العامل المتاحة غير مستخدمة استخداما تاما أو كليا. (عبد الفتاح عجوة، ١٩٨٥، ٣٢)

١٢- البطالة السلوكية Behavioral Unemployment

وهي البطالة الناجمة عن إحجام ورفض القوى العاملة عن المشاركة في العملية الإنتاجية والانخراط في وظائف معينة بسبب النظرة الاجتماعية لهذه الوظائف.

١٣- البطالة المستوردة Imported Unemployment

وهي البطالة التي تواجه جزء من القوة العاملة المحلية في قطاع معين بسبب انفراد أو إحلال العمالة غير المحلية في هذا القطاع، وقد يواجه الاقتصاد هذا النوع من البطالة في حالة انخفاض الطلب على سلعة معينة مقابل ارتفاع الطلب على سلعة مستوردة.

- **آثار البطالة** :

ينجم عن البطالة آثار عديدة منها الآثار الاقتصادية، والاجتماعية، بل وحتى السياسة، فمن الآثارِ الاقتصادية الهدر الكبير في الموارد البشرية الإنتاجية غير المستغلة، ونجد أيضا انخفاض مستوى الدخل الشخصي، وما يترتب على ذلك من انخفاض القوة الشرائية وانخفاض الانفاق الاستهلاكي، وانخفاض حجم الادخار، وما قد ينتج عن ذلك من كساد، وفائض في الناتج الكلي للاقتصاد.

ومن جانب آخر فإن للبطالة آثار اجتماعية منها انخفاض التقدير الشخص للعاطل عن العمل، وارتفاع معدلات الجريمة، أما الجانب السياسي نجد المظاهرات التي يقوم بها العاطلون عن العمل وما يترتب على ذلك من محاولات حكومية لمعالجة الوضع.

- **ثانياً : الأمن النفسي**:

إن الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) من أهم الجوانب الشخصية المهمة والتي تبدأ تكوينها عند الفرد من بداية نشأته الأولى، خلال خبرات الطفولة التى يمر بها؛ ولهذا فإن اتجاهات الأمن والطمأنينة التي تكتسب في الطفولة

تميل إلى الاستمرار حتى إذا واجه الشخص أحداثاً قد يكون من شأنها أن تؤدي إلى إحباطات شديدة وقاسية ومؤلمة، كما تميل اتجاهات عدم الثقة والقلق إلى الاستمرار حتى إذا واجه الفرد مواقف تبعث على الارتياح والأمن والطمأنينة، وذلك المتغير الهام كثيراً ما يصير مهدداً في أية مرحلة من مراحل العمر، إذا ما تعرض الفرد لضغوط نفسية أو اجتماعية أو فكرية لا طاقة له بها، مما قد يؤدى إلى الاضطراب النفسي، وكما يسعد صاحب هذه النفس المطمئنة في حياته الدنيوية، فإنه كذلك يسعد بها في آخرته، قال الله تعالى: [يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ المُطْمَئِنَّةُ ۞ ارْجِعِي إِلَى رَبِّكِ رَاضِيَةً مَرْضِيَّةً۞ فَادْخُلِي فِي عِبَادِي ۞ وَادْخُلِي جَنَّتِي]. (سورة الفجر، ٢٧- ٣٠)

يفهم من استعمال لفظ الأمن في اللغة العربية أنه يفيد معنى الاطمئنان وعدم الخوف فإنه يقول (آمن – أمناً – وأماناً وأمناً وآمنة) إذا اطمأن ولم يخف فهو آمن وأمين، والبلد الآمن أو الأمن الذى اطمأن أهله ويقال أمن فلان على كذا إذ وثق به اطمأن إليه.

لقد ورد لفظ الأمن ومشتقاته بصور وصيغ متعددة في القرآن الكريم فقد جاء مثلا بلفظ أمن وبصفته أحدكم وأمتكم وبلفظ آمنتم وبلفظ آمنوا وآمنوا وأمنا وآمنة وأمنا وآمنون وأمن.

أما لفظ الأمن النفسي فقد جاء متتاليين في سورة الأنعام فقال تعالى[الفَرِيقَيْنِ أَحَقُّ بِالأَمْنِ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ ۞ الذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ]. (الأنعام ٨١، ٨٢)

وقد جاء لفظ الأمن في بعض أقوال النبي ﷺ فقد صح عنه أنه قال "من أصبح منكم آمناً في سربه، معافى في بدنه، عنده قوت يومه ... حيزت له الدنيا".

هذا وينطوي الشعور بالأمن النفسي على مشاعر متعددة تمتد إلى مدلولات متشابهة، فغياب القلق والخوف المرضى وتبدد مظاهر التهديد والمخاطر على مكونات الشخصية من الداخل أو الخارج مع إحساس بالطمأنينة والاستقرار الانفعالي والمادي ودرجات معقولة من القبول والتقبل في العلاقة مع مكونات البيئة النفسية والبشرية، كلها مؤشرات تدل وفق أدبيات علم النفس على مفهوم الأمن النفسي.

على أن الحكم على الشعور بالأمن النفسي والسعادة الشخصية يأتى من الأفراد أنفسهم وبحسب تقييمهم لمشاعرهم بشكل عام وليس فقط في اللحظة الآنية ولكن في آونة متعددة، وأن يتسم بالثبات بمرور الزمن وتغير الظروف. (Diener.E &Diner.C., 1996)

وبالرغم أن غالبية الأفراد يتفقون على أن الأمن النفسي والتسامح هدفان أساسيان في حياة الإنسان إلا أنهم يختلفون حول مفهوميهما والعوامل التى تؤدى إليهما.

وقد انتهى ماسلو إلى أن الشعور بالأمن شعور مركب يتضمن ثلاثة أبعاد أولية هى: شعور الفرد بأنه محبوب ومتقبل من الآخرين/ له مكانة بينهم/ يدرك أن بيئته صديقة ودودة غير محبطة لا يشعر فيها بالخطر والقلق والتهديد.

ويترتب على هذه الأبعاد الرئيسية مجموعة أخرى من المشاعر تبلغ أحد عشر شعورا. (عبد الرحمن العيسوى، ١٩٨٥).

هذا وقد تعرض العالم خلال السنوات الأخيرة إلى العديد من التغيرات الاقتصادية والسياسية والهزات الاجتماعية وغيرها، وانعكست آثار هذه التغيرات على الحياة الاجتماعية والعلاقة بين الأفراد، وتأثر الزوجين بل الأسرة كلها والحياة الأسرية بهذه التغيرات ، وربما تغيرات في طرق الزواج ومعايير الزواج الناجح الذى يحقق السعادة والأمن النفسي بين الرجل والمرأة بل والتفاعلات والتسامح داخل الأسرة.

وأن عدم إشباع الأبعاد الأحد عشر أو إحباطها تؤدى إلى أعراض مرضية نذكر منها:

- شعور الفرد بأنه غير محبوب.
- شعور الفرد بالتهديد والخطر وعدم الأمن والسلامة.
- إدراك الفرد للحياة بوصفها خطر.
- شعور الفرد إيزاء غيره من الناس بأنهم أشرار عدوانيين.
- شعور الفرد بعدم الثقة والاطمئنان للآخرين والحسد والغيرة تجاههم.
- ميل الفرد إلى التشاؤم وتوقع السوء.
- ميل الفرد لعدم الرضا والشعور بالتعاسة.
- الشعور بالإجهاد والصراع وانعدام الثبات الانفعالي الذى يبدو في الإعياء وسرعة التهيج واضطراب المعدة، وغير ذلك من الأعراض السيكوسوماتية.
- رغبة الفرد في تحقيق الأمن النفسي والسعي المتواصل إلى بلوغها، ويسلك في ذلك المسالك العصابية مثل الكف واللجوء إلى مواقف دفاعية، والميول الهروبية والأهداف الزائفة. (فهم الدليم، ١٩٩٣).

على أن فقدان الشعور بالأمن (الطمأنينة الانفعالية) قد يشعر المرء بعدم الاطمئنان والخوف، والشعور بالنقص وضعف الثقة بالنفس، كما أنه قد يؤدى إلى الكراهية، فمن خاف شيئا كرهه، والأثر التهذيبى للخوف في تقويم النفس المعوجة أثر طفيف، وأنه ذو أثر سلبى على كل حال. (أحمد عزت راجح، ب. ت).

هذا ومن عوامل تهديد الأمن النفسي داخل الأسرة وبين الموظفين وبعضهم البعض:

- نمط شخصية كل من الزوج والزوجة وكذا الحالة الصحية لكل منهما . فقد أوضحت نتائج دراسة قام بها أحمد عبد الخالق وغادة خالد عيد (٢٠٠٨) بهدف بحث مدى استقلالية حب الحياة وارتباطه ببقية متغيرات طيب الحياة لدى عينة مكونة من ٥٤٢ من طلاب جامعتى الكويت وبيروت العربية، وأسفرت

النتائج عن الارتباط الموجب لحب الحياة بالتفاؤل والأمل والرضا عن الحياة والسعادة والتى تمثل في مجموعها مؤشرات للأمن النفس لدى الفرد، كما أسفر التحليل العاملى عن استخراج عامل عام واحد سمى الهناء الشخصى. هذا بجانب ما أسفرت عنه نتائج دراسة نادية سراج التى أجرتها على ٧٦٤ من الطالبات والموظفات وعضوات هيئة التدريس من السعود يات بجامعة الرياض للبنات من وجود ارتباط دال وموجب بين السعادة وكل من: الصحة النفسية ومستوى التدين والتوافق الزواجى وغيرها، وكل ذلك يشير لمنبئات هامة للأمن النفسي لدى المرأة. وأيدت تلك النتائج دراسة أمينة شلبى (٢٠٠٩) عن نمط السلوك (أ) وعلاقته بالتوافق الزواجي لدى الجنسين.

- الطلاق.
- عدم التسامح بين الزوجين.
- الصراع بينهما.
- فقدان الثقة بينهما.
- رغبة أى منهما في السيطرة على الآخر.
- عدم الشعور بالرضا من الحياة الزوجية.
- سوء العلاقة بينهما.
- الخيانة الزوجية وهو ما أثبتته نتائج دراسة هبة ربيع ونشوة زكى (٢٠٠٩).
- انخفاض مستوى تقبل الذات وتقبل الآخر لدى الزوجين.
- سوء التوافق الشخصى والاجتماعى للزوجين.
- سوء العلاقة بين الزوجين.
- عدم التكافؤ الأسرى والثقافي والاجتماعى بين الزوجين.
- العنف ضد الزوجة، هو ما توصلت إليه نتائج دراسة قام بها سفيان أبو نجيلة (٢٠٠٨) على ٨٣١ زوجة من مختلف محافظات قطاع غزة للتعرف على استراتيجيات مواجهة عنف الأزواج حتى تستقيم الحياة الزوجية، وكانت على التوالى التفاوض، يليها التحمل والمسايرة، ثم التسامح، ثم القدرية والتقرب إلى الله، وأخيراً مواساة الذات.

ولهذا يعكس الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) شعوراً بالسعادة لدى الفرد، والتي هي بدورها تمثل انعكاسا لدرجة الرضا عن الحياة أو بوصفها انعكاسا لمعدلات تكرار حدوث الانفعالات السارة، وشدة هذه الانفعالات، وأن السعادة ليست عكس التعاسة تماما، أى أنه برغم أن هناك علاقة عكسية بين تكرار ظهور المشاعر السلبية والإيجابية، فإن شدة المشاعر أى قوة الإحساس بالانفعالات ترتبط معا ارتباطا إيجابيا، أى أن الفرد المطمئن نفسيا هو الفرد الذى يشعر بشدة السعادة، وهو الفرد الذى يخبر التعاسة بشدة أيضا، وأن هناك ثلاثة عناصر أساسية للسعادة:

- الرضا عن الحياة ومجالاتها المختلفة.
- الاستمتاع بالحياة والشعور بالبهجة.
- الصفاء بما يتضمنه من قلق واكتئاب. (مايكل أرجايل، ١٩٩٣)

هذا ويركز "إيريك فروم" على جوهر الإنسان وطبيعة المجتمع التى تتعلق بنمو الطابع الاجتماعى، عندما أكد أن شخصية الفرد هى نتاج لتفاعل العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية معا، فالفرد ليس كائنا منعزلا، بل يحتاج إلى الآخرين لإشباع حاجاته المتعددة ولتحقيق الطمأنينة والأمن ليؤكد استمراره، فالحاجة إلى الانتماء والارتباط بالآخرين هى حاجات حيوية وهامة عند الإنسان لأنها تنمى إحساسه بذاته وتشعره بوجوده الإنساني. (فرويد، ١٩٨٣)

كما أشار فاروق عبد السلام (١٩٩٠) أن الشعور بالأمن النفسي من وجهة نظر "سوليفان" هو فعاليات أو آليات تخفض توترات الفرد بتحقيق احترامه لذاته وشعوره بالأمان، ومن هنا يمكن تعريف "الأمن النفسي" إجرائيا بأنه: "شعور مركب يحمل في 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 في حالة من الهدوء والاستقرار، ويضمن له قدرا من الثبات الانفعالى والتقبل الذاتى واحترام الذات، ومن ثَمّ إلى توقع حدوث الأحسن في الحياة مع إمكانية تحقيق رغباته في المستقبل بعيدا (مع خلوه) من خطر الإصابة باضطرابات نفسية أو صراعات أو أى خطر يهدد أمنه واستقراره في الحياة". (زينب شقير، ٢٠٠٥)

- **أسباب الأمن النفسي**:

تعد مؤشرات السباق للأمن النفسي ممثلاً في الثلاثة عوامل الأولى كما جاءت عند لماسلو من أربعة عشر مؤشراً هى من أسباب الأمن النفسي، والتي تمثلت في:

- الشعور بمحبة الآخرين وقبولهم ومودتهم.
- الشعور بالعالم وطنا والانتماء والمكانة بين المجموعة.
- مشاعر الأمان ودَحْض مشاعر التهديد والقلق.

- **أهمية الأمن النفسي**:

انتهينا إلى أن الأمن النفسي بمعنى الطمأنينة أو السكينة التى يستشعرها المؤمن، فيحس بالرضا أو السعادة، وإذ فقدها أحس بالقلق أو الخوف المرضى، والشعور بهذا الأمن غاية في الأهمية ومن ثم فقد جعله الله عز وجل نعمة جليلة يتفضل بها على بعض خلقه من الطائعين وجعل فقده نقمة ينتقم بها من بعض خلقه من العاصين. ولعل الذين أنعم الله عليهم بنعمة الأمن أهل مكة فقد تفضل الله عليهم به تكريما لنبيه، فقال: [فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ ۞ الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ] (قريش، ٣- ٤)أمناً

- **أهداف الأمن النفسي**:

يشير "ماسلو" إلى أن من مؤشرات الأمن النفسي والعوامل والأسباب المؤدية إليه وهى نفس العوامل التى يهدف الأمن النفسي إلى تحقيقها. ويهدف الأمن النفس أو يسهم في تكوين المناخ النفسي الآمن والطمأنينة النفسية وفي الوقت

ذاته فإن الإحساس ... الإحساس بالمحبة والقبول تجنب مصادر التهديد والثقة بالنفس وبالآخرين وما يتبعها من انطلاقة آمنة نحوه، وتحصيل التكيف الاجتماعى والتحرر من مشاعر الشدة وتوفير الطاقات التى يستنفذها الضغط والتوتر وكلها عوامل للأمن النفسي وهى بالضرورة ما ينتج عنها مؤشرات الأمن النفسي أو العوامل أو النتائج المترتب عليها الأمن النفسي وهى نفسها مستويات الأمن النفسي كما أوضحها "ماسلو" في عشر مؤشرات وفق سياقه التالي:

- 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 في مواجهة المشكلات بدلاً من الرغبة في السيطرة على الآخرين والحزم والإيجابية وتوفر قاعدة طيبة لتقدير الذات والإحساس بالقوة والشجاعة.
- الخلو النفسي من الاضطرابات العصابية والقدرة النظامية في مواجهة الواقع.
- الاهتمامات الاجتماعية وبروز روح التعاون واللطف والاهتمام بالآخرين.

وقد أوضح ماسلو أن مفهوم الأمن النفسي والصحة النفسية/ التكيف النفسي متقاربان إلى درجة كبيرة ويمكن استخدامهما في مواضع متشابهة.

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

قد يحار غير المسلمين في الإجابة عن هذا التساؤل أمامنا المثل الأعلى المتمثل في سيدنا رسول الله ﷺ الذي استطاع أن يبني خير أمة أخرجت للناس – فقد غرس في نفوس أصحابه الأمن والسكينة، فقد ظل النبى ﷺ ثلاثة عشر عاما متواصلة يبنى بالقرآن هذه العقيدة ويثبتها ويقومها في 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)

- **ثالثا : التسامح** :

يُعد التسامح واحداً من المفاهيم الإنسانية الإيجابية الذي شق طريقة إلى رحاب تاريخ الإنسانية فأضفى عليها المزيد من السلام في هذا العالم المليء

بالمنغصات فهو كغيره من المفاهيم التي جرى عليها الكثير من التراكمات المعرفية، وتخلله الكثير من التجاذبات من مختلف التوجهات والأيديولوجيات.

ولهذا يعد التسامح واحداً من المفاهيم التي تعددت بشأنه وتنوعت الاتجاهات والآراء؛ ذلك لأنه يعد قيمة إنسانية إسلامية هامة، كما العدل، الأمانة، العفو الكرم، الصدق، والمروءة؛ ولهذا يمكن النظر للتسامح على أنه علاج نفسي سريع المفعول، فإذا امتلأ القلب بالتسامح وانشغل العقل بالتساهل والتغاضي عن أخطاء الآخرين، وعم الوئام، وساد السلام لامتلأت الأرض بالخير العميم، وساد العدل، وانتشرت المحبة بين البشر أجمعين؛ ذلك لأن التسامح يعمق العلاقات بين البشر ويرسى الأساس للتصالح والتصافي بين الأمم والشعوب.

ولهذا يعد التسامح خطوة مهمة لاستعادة العلاقات المتصدعة والثقة المتبادلة، كما يسهم في حل الكثير من المشكلات القائمة بين الآخرين، ويمنع حدوث الكثير من المشكلات المستقبلية، كما يسير حدوث الثقة والتعاون والانتماء التي تعد جميعاً ذات أهمية كبيرة لإقامة علاقات اجتماعية مُرضية وهادفة، وكذا يُحسنّ من جودة الحياة والرضا عنها ويدعم أسباب الاستمتاع بها أيضاً. (Rainey, 2008)

أما عدم التسامح في العلاقات الاجتماعية فقد يترتب عليه آثار سلبية عديدة كالفشل في مواجهة الصراعات والاحباطات، وكذا مواجهة توقعات الآخرين، ويؤدي إلى قصور في الكفاءة الاجتماعية، والإصابة بالعديد من الأمراض، ويزيد من زيادة نسبة الكوليسترول في الدم بما يعوق عمل الأوعية الدموية. (Rainey, C., 2008, 2)

- **تعريف التسامح لغة واصطلاحاً** :

ذكر "ابن منظور" في لسان العرب (١٩٧٩، ٢٠٨٨) أن التسامح جاء مشتقاً من اللفظ أو الفعل (سمح) والسماح والمسامحة: الجود والعطاء عن كرم وسخاء، وليس متسامحاً عن تنازل أو منة، والمسامحة: المساهلة، وتسامحوا: تساهلوا؛ لأن "السماح رباح" بمعنى أن المساهلة في الأشياء تُربح صاحبها، وتقول العرب: "عليك بالحق فإن فيه لمسمحاً، أي متسعاً، فالتسامح حق يتسع للمختلفين. كما يستخدم التسامح في اللغة العربية ليدل على السياسة التي يتجمل بها الفرد في التعامل مع كل ما لا يوافق عليه، ويصبر عليه، ويجادل فيه بالتي هي أحسن، ويتقبل وجودة بوصفه حقاً من حقوق المخالفة، ولازمة من لوازم الحرية التي يقوم عليها معنى المواطنة في الدول المدنية الحديثة. (أشرف عبد الوهاب، ٢٠٠٥، ص ٦٧)

- **أما عن تعريف التسامح من منظور علماء النفس والاجتماع** :

عرف "كارل بوبر" (١٩٦٦) التسامح بأنه: "موقف أخلاقي وعقلي ينبع من الاعتراف بأننا غير معصومين من الخطأ، وأن البشر خطاؤون، ونحن كثيرا ما نخطئ طوال الوقت؛ وذلك خلافاً لموقف التعصب الذي ينبع أصلا من اليقين بصحة الآراء وتمسكه بها، والتنكر لصحة الخطأ في كل ما نعرف".

إذ التسامح في أبسط صوره هو الإقرار بمبدأ التعدد الإنساني، كما أن التسامح ليس عفوا تصدره الشعوب على اناس مذنبين، إنما هو قبول بالآخر المختلف والذي هو تعبير عن وجود فوارق مادية ومعنوية توجد بين أبناء المجتمع الواحد وحكم يعمق الاعتراف بالمغايرة والاختلاف تجذر سلوك التسامح وأثبت جدواه؛ لأن الآخر يمثل كسرا لقيود التمركز حول الذات، هذا وقد أثبتت تجارب الشعوب أن التسامح أفضل وسيلة لتنظيم الأمور، كما أنه يحقق فاعلية كبيرة في مجال التجديد والتغيير في حياة المجتمعات والشعوب.

قال تعالى: [إِنْ تَعْفُوا وَتَصْفَحُوا وَتَغْفِرُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ] (التغابن:١٤) فالتسامح هو التَغاضي عن هفوات الآخرين، وإيجاد الأعذار لهم، وبهذا يؤدي التسامح إلى تماسك المجتمع وعدم انحرافه واضطرابه، هذا وقد كان لمفهوم التسامح في بعض الأحيان من نصيب لدى بعض علماء النفس من المؤسسين فقد عرفه (أيزنك، ١٩٧٢) على أنه اتجاه حين وصفه بأنه: "مجموعة من الاتجاهات الاجتماعية والسلوكية التي تقوم على احترام حرية رأي الفرد". (في زينب شقير، ٣٥٣،٢٠١٠)

على حين عرفه (حسن حنفي، ١٩٩٣، ١٧٥) بأنه: "استعداد المرء لأنه يترك للآخر حرية التعبير عن رأيه حتى ولو كان مخالفا أو خطأ".

كذلك عرفه (محمد إبراهيم عيد، ٢٠٠٠، ٦١) بأنه: "التحكم في النفس عمدا ومواجهة الشيء الذي يختلف مع الفرد، وفي مواجهة التهديدات وموضوعات الخلاف".

وهناك من العلماء النفسيين من حاول وضع محكات لتعريف التسامح كمفهوم نفسي فاستخدم كل من "بولكسي" (Polsky)، و"فريدمان" (Friedman) سبعة محكات أساسية عند تعريفها للتسامح جاءت كالتالي:

- التحول الحادث في إدراك المساء إليه وفي رؤيته لفعل الإساءة في معتقداته واتجاهاته وانفعالاته.
- التحول في التمكن الذاتي Self – Empowerment، والمسئولية الذاتية Self – Responsibility، وفي الاختيارات والقرارات والأهداف.
- التحول من الوعي المزدوج Duality Consciousness (وعي المساء إليه بذاته ومن أساء إليه وبذاته).
- تحول في إدراك الخصال الأساسية للمُساء إليه. (in Sastre, M. et al., 2003, 326 – 329)

من هنا كانت هذه المحاكات سبباً في انقسام الباحثين المهتمين بتحديد معنى التسامح أو ماهيته إلى فريقين: الفريق الأول: يرى أن التسامح يعنى "تخلي المساء إليه عن حقه في الانتقام ممن أساء إليه، والتغلب على الأشياء والمرارة والغيظ والغضب". (Barbee, K., 2008, 3 & Raniney, 2008, 9 – 10)

فقد عرفه "شينها" (Sinha, R., 2008, 8) بأنه: "الانصراف الذهني والعقلي للفرد عن الانفعالات والأفكار والسلوكيات السلبية تجاه من أساء إليه".

أما أنصار الاتجاه الآخر فقد نظروا إلى التسامح على أنه لا يتضمن فقط خفض الانفعالات أو الأفكار والسلوكيات السلبية تجاه المسيء ولكنه يتضمن أيضاً حدوث تغيرات إيجابية لدى المساء إليه تجاه من أساء في حقه؛ ولهذا جاء تعريف التسامح وفقا لهذا الاتجاه بأنه: "تغير دافعي يحدث لدى المساء إليه تجاه من أساء في حقه - أو المسيء - ينعكس في رغبة المساء إليه في تنازله أو تخليه عن حقه في الانفعال أو الغضب منه، أو الغيظ، وإصدار الأحكام السلبية تجاه من سبب له الأذى الجائر، وإبدائه كل أشكال الحنو والشفقة والخيرية". (Orth, U., et al., 2004, 370 – 373)

كذلك يعرف كل من "جرين وديفيز" (Green & Davis, 2008) التسامح بأنه: "عملية متعمدة تتضمن حدوث تحول من الاستجابة السلبية (الانتقام من المسيء) إلى الاستجابة الإيجابية"، فالفرد المتسامح يحاول بشكل فعال أن يحول انفعالاته وأفكاره وسلوكياته السلبية تجاه المسيء إلى انفعالات وأفكار وسلوكيات أكثر إيجابية وذلك بغض النظر عن ردود أفعال المسيء، كاعتذار المسيء عما صدر منه بحق من أساء إليه. (Green, Burnette & Davis, 2008, 7)

على حين عرف "كراندال" (Crandell, A., 2008, 11) التسامح بأنه: "تعديل إدراكات الفرد السلبية المتعلقة بفعل الإساءة وإعادة صياغتها بحيث تتحول الإدراكات السلبية إلى إيجابية؛ حيث تتضمن تلك الإدراكات السلبية استجابة المساء إليه تجاه من أساء في حقه، كذا تجاه فعل الإساءة ذاته، والعواقب المترتبة على هذا الفعل؛ حيث قد ينظر المساء إليه لفعل الإساءة على أنه حادث قدري، أو كارثة طبيعية أو ابتلاء.

والمستقرئ للتعريفات السابقة يرى أنها راحت تؤكد على ما يلي:

- أن التسامح يُعد متغيراً من متغيرات الشخصية الإيجابية الذي يضفي عليها مجموعة من المظاهر كالتغاضي عن الانفعالات السلبية كالغضب والاستياء، الكدر، كما يعزز في شخصية المتسامح عدم الرغبة في الثأر أو إيقاع الأذى عمن أساء في حقه.
- نمو الانفعالات والأفكار الإيجابية كالحنو، الرأفة، الرحمة وقبول الآخر المسيء.
- التغلب على مشاعر الاستياء أو الكدر والامتعاض تجاه الآخر المُسيء وعدم الرغبة في إيقاع الأذى به، والعفو عنه، وعدم الرغبة في الثأر منه.

ولهذا يساهم التسامح في إعادة بناء بيئة آمنة، وإنهاء العدائية بين الأفراد بعضهم البعض، ويزيد من رفاهية المتسامح بتدعيم الرغبة لدية في الإيثار بهدف

تدعيم الأمن والسلام والبعد عن الخصومة والمجافاة بينه وبين من أساء إليه. (Belicki, K., et al., 2004)

هذا ويختلف التسامح عن مفاهيم أخرى عديدة قريبة الشبه بهذا المفهوم (كالعفو، والصفح، التصالح، والنسيان، والإنكار) وغير ذلك من مفاهيم أخرى مشابهة.

- **التسامح والعفو** : Tolerance & Forgiveness

يرى "سليجمان" (Seligman, M., 2002, 40) أن العفو Forgiveness يُعد من الركائز الأساسية لعلم النفس الإيجابي، فهو يسير ويمهد لحدوث الانفعالات الإيجابية كالأمن، التفاؤل، الابتكار والحب، كما يسهم بدرجة كبيرة في تحقيق التوافق النفسي وتكامل الذات والشعور الذاتي بالسعادة والحب والإيثار.

ولهذا ظل مفهوم العفو مرتبطاً بالدراسات الدينية طوال العقود السابقة إلى أن بدأ علماء النفس حديثا في تناوله بالدراسة باعتباره عاملا مهما في التخفيف من المشاعر والأفكار السلبية الناتجة عن وقع الإساءة الصادرة من الشخص المسيء واستبدالها بأخرى إيجابية تجاه هذا الشخص.

من هنا يختلف مفهوم العفو اختلافاً طفيفاً عن مفهومي التسامح والصفح في حين قابل البعض بين كل من مفهوم التسامح والعفو؛ حيث يقصد بالعفو "ترك عقاب المذنب مع القدرة أو الاقتدار على عقابه (أي عن قوة وتفضل وتكرم)".

أما التسامح فيعنى التساهل في عقاب المذنب، في حين يشير الصفح إلى ترك المذنب تماما، والابتعاد عنه، هكذا تشير الدلالات المعجمية لكل من مادة عفا وسمح وصفح إلى ترك المسيء وعدم عقابه. (بن فارس، ١٩٩١، ٢٩٣)

على حين يعنى الصفح Condoning الكف عن التفكير في فعل الإساءة وإبداء الحاجة إلى التسامح، والعفو، كما يعنى أيضا عدم تحميل الفرد أو الجماعة مسئولة القيام بفعل الإساءة. (Davila, J., 2004, Philpot, C., 2006, 5 , Barbee, K., 2008, 4)

هذا وتؤثر بعض سمات الشخصية في العفو بأبعاده سواء كان عفو الشخص عن ذاته أو عفوه عن الآخرين؛ حيث تشير "روس وآخرين" (Ross, et al., 361) إلى أن العفو يرتبط ارتباطا سلبيا بالعصابية، والتسامح أيضا لما يتصف به مرتفعا العصابية من اجترار مشاعر الحنق والغضب الناتجة عن الإساءة. (سيد البهاص، ٢٠٠٩،٢٢٧)

في حين يرتبط العفو إيجابياً بالمقبولية الاجتماعية والتواؤمية أو المجاراة (المسايرة)، وكذلك التسامح؛ نظرا لما يتصف به مرتفعو العفو من الثقة بالآخرين، والتعاطف معهم، والصفح عن إساءتهم، وهذا من باب "فاصفح الصفح الجميل".

ومن هنا تذهب "مالتبي وآخرين" (Maltby, J., et al., 2008, 5) إلى أن العفو يمكن أن يشكل ميكانيزما وقائيا يعمل كمتغير وسيط في حالة توجيه إساءة إلى شخص ما، فعندما يتجه هذا الشخص للعفو عن المسيء أو تسامح مع من أخطأ في حقه فإن حالته الصحية والعقلية تتحسن، ويشعر بالرفاهية النفسية(الاستمتاع) نتيجة تحرره من المشاعر السلبية كالقلق، والاكتئاب بالإضافة إلى ضبط مشاعر الغضب لديه (أو كفها)، وإن كان ذلك يتوقف على خصائص شخصية المساء إليه ودرجة علاقته بالمسيء أيضا.

أو بمعنى آخر "الانصراف الذهني من جانب المُساء إليه عن الانفعالات والأفكار الكدرة، والسلوكيات السلبية تجاه المسيء"، وهذا يتوقف بلا شك على مقدار وحجم الإساءة، وكذا درجة قرابة المسيء بالمساء إليه وارتباطه به ومدى حبه أو كرهه له، وكذا بمدى تقبله له أو نفوره منه.

وهذا ما أكدته دراسة "كواتوسوس وآخرين" (Koutsos, P., et al., 2008, 337) في أن العفو يرتبط بإدراك المساء إليه لشدة الإساءة وحجمها، وكونها مقصودة أو غير مقصودة، متعمدة أو غير متعمدة، وكذا درجة علاقته بالشخص المسيء وتوقعه لتكرار الإساءة في المستقبل.

كما يمارس التسامح أيضاً دوراً مهماً في التنعيم بالصحة وبطيب الحياة والعافية النفسية والجسمية Psychological and Physical Well – Being؛ حيث أنه قد طلب من المشاركين في إحدى الدراسات استدعاء بعض المواقف التي حدثت فيها إساءة فعلية واتسمت فيها استجاباتهم بالتسامح، أو عدم التسامح، ثم تم قياس التغيرات الفسيولوجية المصاحبة لاستدعائهم لتلك المواقف، وقد تبين أن المشاركين الذين اتسمت استجاباتهم في هذه المواقف بعدم التسامح قد أظهروا تغيرات فسيولوجية سلبية، وظلت هذه التغيرات طوال فترة إجراء التجربة، وذلك بالمقارنة بالمشاركين الذين اتسمت استجاباتهم بالتسامح وقد فسر الباحثون هذه النتيجة في ضوء أن التسامح يحافظ على الصحة من خلال خفض الاستثارة الزائدة للجهاز العصبي السمبتاوي. (عبير أنور، فاتن عبد الصادق، ٢٠١٠، ٤٩٤)

ولهذا ارتبط التسامح في العديد من الدراسات بانخفاض معدل ضربات القلب، وضغط الدم، وزيادة كفاءة الأوعية الدموية. (Porter, L., 2003 & Rainey, C., 2008, 1)

وتذهب "بورنيت وآخرين" (Burnette, J., et al., 2007, 1585) لما كان العفو يرتبط بسمات الشخصية؛ لذا فإنه يتضمن مجموعة من المشاعر والسلوكيات التي تدفع الفرد للتسامح أو الصفح من خلال ترويض النفس على تقبل الإساءة وتجاوز أثارها السلبية خاصة مشاعر الخنق والغضب والاستياء والكدر والعداء الذي ينوي الفرد المساء إليه توجيهه إلى من أساء في حقه.

ولهذا فإن بعض عوامل الشخصية الإيجابية يمكن أن تكون دافعة للفرد في اتخاذه لسلوك العفو، وأن العفو بمكوناته (العفو عن الذات، أو عن الآخر) يرتبط إيجابيا بصحة الفرد النفسية؛ حيث ينقله من حالة التمزق النفسي، والرغبة في

الانتقام إلى حالة من حالات الهناء والرضا والشعور بالسعادة. (سيد البهاص، ٢٠٠٩، ٣٢٨)

ومن هنا تم تعريف العفو بأنه: "ترك المشاعر والأفكار والسلوكيات السلبية واستبدالها بأخرى حيادية أو إيجابية تجاه الذات والآخرين".

(Thompson, L., et at., 2005, 317–318)

أو كما أشار "بيري وآخرين" (Berry, J., et al., 2005, 183) إلى أن: "العفو انفعال معقد يتضمن استبدال المشاعر السلبية المتسمة بالعدائية Hostility، والرغبة في الانتقام بمشاعر وأفكار أخرى إيجابية تتسم بالطهرانية والخيرية، والرحمة والشفقة"، وبهذا يتم إعادة تشكيل البناء المعرفي للفرد حتى تتحول مشاعر الانتقام إلى مشاعر التسامح والصفح والعفو، أو بمعنى آخر استبدال الانفعالات السالبة والمتسمة بعدم الرحمة بأخرى إيجابية.

ولهذا يخلط البعض بين مصطلح العفو Forgiveness والتسامح Tolerance:

- أن العفو يتضمن مجموعة من المتغيرات المعرفية والوجدانية والسلوكية التي تحدث داخل الفرد مثله في ذلك مثل التسامح.
- أن العفو يعنى تناقص المشاعر السلبية ودافعية الانتقام نحو المُسيء والاتجاه نحو المشاعر الإيجابية كالثقة والإيثار.
- قرار العفو يتوقف على الموقف الذي حدثت فيه الإساءة، وحجمها وخطورتها، علاقة المساء إليه بمرتكب الإساءة، عمر المساء إليه ومعتقداته وكفاءته وقدرته على التحمل، ومن هنا كان التسامح هو التغاضي عن هفوات الآخرين وإيجاد الأعذار لهم بما يؤدي إلى تماسك المجتمع وعدم انحرافه واضطرابه.

هذا وكما يختلف التسامح عن "النسيان" Forgetting والذي يعنى زوال الوعي بالإساءة من ذاكرة الفرد.

(Kachadourian, L., et al., 2004, 375, Philpot, C., 2006, 5 & Barbee, K., 2008,4)

أما "الإنكار" Denial فيعنى عدم الرغبة في إدراك الأذى أو الإساءة. على حين يعكس التصالح Reconciliation استعادة الثقة في العلاقة مع الآخر من خلال قيام الطرفين المتنازعين بسلوكيات متبادلة جديرة بالثقة تجاه بعضهما. (Coperland, 2007, 16)، فقد يجتمع المسيء بمن أساء إليه ويلتزم كل منهما بأداء بعض الواجبات للآخر (عبير محمد أنور وفاتن صلاح عبد الصادق ٢٠١٠، ١٧)

وبذلك يؤدي التسامح إلى عدم تكرار الإساءة مستقبلاً؛ حيث يدعم مسارات التصالح والمصالحة لدى المتسامح تجاه من أساء إليه ويجعله أحرص على

استمرار العلاقات السوية، واستمرار تبادل العلاقات الاجتماعية بينهما، وخلو القلب من علائق الكراهية والحنق، والبعد عن الكدر والرغبة في التسامح ولم الشمل. (Wallace, H., et al., 2008, 454)

وأخيراً يرى بعض الباحثين أن التصالح يعد عنصراً مهماً لإكمال عملية التسامح مع الآخر، خاصة في سياق العلاقات الحميمة، وبدون الاعتراف بالخطأ واعتذار المسيء وتوده للمُساء إليه، ورغبة في التسامح، فلن تحدث عملية تصالح حقيقية، بينما يكون ممكناً حدوث التسامح مع الذات، على حين يرى البعض الآخر أن التصالح والتسامح عمليتان مستقلتان؛ لأن التسامح قد يحدث في ظل غياب التصالح، فالتسامح عملية أحادية، بينما التصالح عملية متبادلة بين الطرفين المتخاصمين (Philpot, C., 2006, 5 & Carandell, A., 2008, 11 & Rainey, C., 2008, 12 ، عبير محمد أنور، فاتن عبد الصادق، ٢٠١٠، ١٦ – ١٧)

- **أنـــواع التســـامـــح**:

ميز "ستوب" (Staub.2005) بين نمطين من التسامح:

- التسامح الحقيقي..Genuine Forgiveness
- التسامح السطحي..Superficial Forgiveness
- حيثٍ يختص التسامح الحقيقي بالمكونين المعرفي والوجداني؛ حيث يُحدث تغيراً حقيقياً في أفكار المساء إليه ومشاعره تجاه المسيء؛ حيث ينصرف المساء إليه ذهنياً طواعية عن حقه في الانتقام من المسيء، ويتخلى عن مشاعر الغضب والغيظ والاستياء ويمنحه الرحمة والمودة. (عبير محمد أنور وفاتن عبد الصادق، ٢٠١٠، ٥٠٧)

ولهذا ففي التسامح الحقيقي تُستبدل الانفعالات السلبية بأخرى إيجابية إزاء المسيء ويحدث التحرر الانفعالي للمُساء إليه، وتنبثق لديه مشاعر مشبعة بالأمن والحرية (Enright, R., & Coyle, C., 1998, 147)، كما يسهم أيضاً في تحسين عمليات التوافق النفسي أو الانسجام، ويخفض من تكرار الاجترار المرتبط بعدم التسامح.

ولهذا فقد كان التسامح الحقيقي يشكل عملية حقيقية تُحدث تحولاً لدى كل من المساء إليه والمسيء، في حين كان التسامح السطحي يتم التعبير عنه سلوكيا استجابة للضغوط الثقافية والسياسية ومجاراة للأعراف الاجتماعية؛ ولهذا لا يستغرق من يعايشه في العمليات المعرفية والوجدانية التي تستثير حدوث التسامح الحقيقي لديه. (Teneboim, T., 2009, 5)

وهناك أنماط أخرى من التسامح منها:

- التسامح المقصود Intentional Forgiveness: فيه يقرر المُساء إليه أن يتسامح مع من أساء في حقه، ويعمل بجدية على إضعاف مشاعره السلبية

تجاهه، ويشبه هذا النمط من التسامح ما أطلق عليه "أكسلين" التسامح المبنى على قرار.

- التسامح الأحادي Unilateral Forgiveness: حيث يختار المُساء إليه أن يسامح من أساء إليه بغض النظر عما إذا كان المسيء يشاركه هذه العملية أم لا أي شعور المسيء بالتآسي والندم والخزي عما فعل في حق من أساء إليه.
- وهناك التسامح المتبادل Mutual Forgiveness: ويشير إلى مجموعة من السلوكيات الأخلاقية التي يقوم بها كل من المسيء والمساء إليه تتضمن الاعتراف بالخطأ، وإبداء الندم من جانب المسيء والتسامح من جانب المساء إليه؛ حيث يتخلى عن حقه في إيقاع الأذى بمن أساء إليه، وبذلك يتمكنا معا من استعادة علاقتهما.(Barbee, K., 2008, 3)

حيث كشفت نتائج دراسة "إنريت وكويلي" (Enright, R., & Coyle, R., 1998) عن أن التسامح يساعد المساء إليه على الشفاء من الألم الانفعالي، والقلق والحزن والغضب، كما يساعد في تحسين مستوى تقدير الذات لديه أيضا. ولهذا فقد أجمل "تمبسون وآخرين" (Thompson, L., et al., 2005, 315) كل أنواع التسامح في عبارة لخصت كل ما سبق حين عرفوا التسامح بأنه: "استبدال الفرد للمشاعر السلبية بأخرى حيادية أو إيجابية إزاء ذاته والآخرين أو عبر المواقف بصورة يرضى عنها الفرد".

هذا ويتضمن التسامح مع الآخر حدوث مجموعة من التغيرات الوجدانية والمعرفية والسلوكية التي تناسب الفرد المساء إليه مع من أساء في حقه، وتجاه فعل الإساءة ويتفاعلان من جديد، وذلك عندما يتسامح المساء إليه، بأن لا يظهر أية استياءات أو سلوكيات سلبية تجاه المسيء؛ ولهذا فعندما يحدث التسامح مع الآخر، فإن شكلا من أشكال التسامح يحدث متزامنا تجاه الذات بوصفه عملية داخلية تحدث داخل المساء إليه.

ومن هنا فإن هناك عدد من المتغيرات التي تنبأ بالتسامح الحقيقي مع الآخر، كأن يعترف المسيء بخطئه تجاه المساء إليه، واعتذاره، عما بدر منه، وندمه الصادق بحق فعلته تجاه الآخر الذي أساء في حقه، فيحدث التسامح الحقيقي من قبل الآخر. (Rainey, C., 2008,12)

وهكذا يعكس التسامح:

- خفض المشاعر السلبية واستبدالها بأخرى إيجابية من قبل المُساء إليه تجاه من أساء في حقه (المسيء).
- التسامح من جانب المساء إليه حيث يتخلى صراحة عن حقه في إيقاع الأذى بمن أساء مما يساعد من عودة العلاقات وجريان نهر الوفاق بينهما.

- **أما عن خصائص المتسامح** :

فهو ذلك الفرد الذي يتميز بالصفح من خلال ما يملك من المعارف والوجدانيات والسلوكيات التي تجعله متقبلا لأفكاره ومعتقداته، راضيا عن نفسه، وجديرا بمحاسبتها ومتساهلا معها، ممتلكا السيطرة على نزعاته

وشهواته متحكماً في انفعالاته وتوازنه، ومتحملاً للضغوط والشدائد، قادراً على تحمل آلامه النفسية والبدنية، محترما ومقدرا آراء وتعارضات ووجهاتٍ نظر الآخرين بشيء من السماحة والصفح وسعة الصدر واللين والود، مراعيا لقيم العقيدة والأخلاق والمجتمع والقانون. (زينت شقير، ٢٠٠٢، ٣٠٤)

خلاصة ما سبق نجد أن هناك توجهات متعددة في التعامل مع مفهوم التسامح من حيث أنه قدرة، أو اتجاه، أو استعداد، أو سمة، أو حالة، أو أسلوب، إلا أنها تجمع في مضمونها على محاولة توظيف التسامح في اتجاه إيجابى يشجع الفرد على التعايش مع الحياة من حوله والتى تلزم الفرد على النظر للتسامح من جميع مناحى حياة الفرد مع ذاته أولا، ثم مع الآخرين من حوله، وأخيرا النظرة للمواقف الاجتماعية التى يتعرض لها الفرد.

- **التعريف الإجرائى للتسامح** Tolerance

هو مكون معرفي وجدانى سلوكى نحو الذات والآخر والمواقف، متمثلاً في مجموعة من المعارف والمعتقدات والمبادئ والمشاعر والسلوكيات التى تدفع صاحبها للتصالح مع ذاته ومع الآخر، وتجعله متصفا بالتسامح في مواقف الحياة المختلفة.

- **مشكلة الدراسة** :

تتناول الدراسة الحالية موضوعاً يقع فى صميم الصحة النفسية لدى شريحتين هامتين من شرائح المجتمع هما فئتى العاملين والعاطلين وكلاهما ملتحق بالدراسات العليا بالجامعة. كما تنبع مشكلة الدراسة من إغفال الدراسات النفسية والاجتماعية بالمتغيرات الإيجابية في الشخصية: الأمن النفسي، التسامح، العفو، جودة الحياة، الاحترام، التفاؤل ... إلخ، والتركيز على المتغيرات السلبية في الشخصية، علما بأن المتغيرات الإيجابية هى مفاتيح النجاة للشخصية السوية، وأيضا لتحقيق السعادة فى الحياة، علاوة على الرغم من اهتمام العديد من الدراسات البطالة ومشاكلها وبعض الآثار الناجمة عنها إلا أنها أغفلت هذين متغيرى التسامح والأمن النفسى لدى تلك الفئة، ولم يقابل الباحثتان . في حدود علمهما . دراسات اهتمت بكلا الجانبين وأثرهما في ياة تلك الفئة من المجتمع التى تعانى البطالة رغم حصولها على مؤهل عالى والذى دفعهم إلى استكمال الدراسات العليا أملا منهم الحصول على وظيفة أو عمل ولذا تكتفي بطرح تساؤلات ولم تطرح فروض، وهى على النحو التالى :

- هل هناك علاقة ارتباطيه بين الأمن النفسي والتسامح ؟
- هل هناك تأثير للحالة الوظيفية (موظفين – عاطلين) على كل من الأمن النفسي والتسامح؟
- هل يمكن التنبؤ بالأمن النفسي من خلال التسامح؟

- **الهدف** :

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد العلاقة بين الأمن النفسي والتسامح كما تهدف أيضا للوصول إلى الفروق في درجات الأمن النفسي و التسامح (إن وجدت) لدى كل من الموظفين والعاطلين الملتحقين بالدراسات العليا بالجامعة، علاوة على ما تهدفه الدراسة من إمكانية التنبؤ بالأمن النفسي من التسامح.

- **الأهمية** :

- إغفال الدراسات الأجنبية والعربية والمصرية لموضوع الأمن النفسي والتسامح وعلاقتهما ببعضهما البعض، بل والمتغيرات الإيجابية بصفة عامة..
- الأمن النفسي والتسامح متغيران هامان في بناء النفس الإنسانية السوية، ولابد من إبراز أهمية هذين المفهومين في حياتنا كمفهومين عقائديين، ونفسيين، واجتماعيين، وثقافيين، وسياسيين والتعرف على تأثيرهما في نجاح الحياة الزوجية..
- إبراز أهمية هذين المفهومين في حياة الإنسان منذ نعومة أظافره حتى نهاية حياته.
- الاهتمام بالحياة الوظيفية ومحاولة إبراز أهم المتغيرات الإيجابية التى لها دور هام في نجاح الحياة والتى يجب أن يتحلى بها الفرد مهما كانت ظروفه الخاصة.

- **إجراءات الدراسة** :

أ) عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من ٣٠٠ طالبا من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بطنطا والذين يتراوح عمرهم الزمنى ما بين(٢٥ ـ ٣٠) سنة بمتوسط عمر (٢٧,٨)، وتقسم العينة مناصفة إلى موظفين وعاطلين (١٥٠ فرد لكل فئة) جميعهم غير متزوجين. واتضح أثناء المقابلات الشخصية مع هؤلاء أن الكثير منهم من المجموعتين لم يتزوج إما لعدم وجود وظيفة تؤهله لإقامة حياة زوجية وإما لانخفاض الدخل لأنه وظيفته مؤقتة وليست دائمة والمرتب منخفض جدا لا يساعده على الزواج علاوة(على حد قوله) أن هذه الوظيفة المؤقتة تجعله مهدد بالطرد منها فى أى وقت.

ب) أدوات الدراسة:

أولا :**مقياس الأمن النفسي**: **إعداد شقير عام ٢٠٠٥**

هذا وقد سعت معدة المقياس إلى إعداد مقياس لقياس مستوى الأمن النفسي يمكن أن يفيد الباحثين في مجال البحث العلمى. حيث ركزت في تحديد محتوى ومضمون أبعاد الأمن النفسي لماسلو والتى يقابلها ما يمثل الشعور بعدم الأمن النفسي، وهى:

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

علاوة على أن الباحثة ركزت في إعداد البنود بحيث تدور حول محاور أساسية هى:

- الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) المرتبط بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل (١٤ بند).

- الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد (١٨ بند).
- الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) المرتبط بالحالة المزاجية للفرد (١٠ بنود).
- الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) المرتبط بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعى للفرد (١٢ بند).

وقد تم تقنين المقياس على عينة مكونة من٥٦٠ فردا من الجنسين ومن فئات متنوعة من طلاب وطالبات بالثانوى والجامعة من الأسوياء والمرضى وذوى الاحتياجات الخاصة. وتم تقنين المقياس بطرق إحصائية متعددة، إلى أن أصبح المقياس ذات كفاءة سيكومترية عالية.

ثانيا : مقياس التسامح: إعداد شقير عام (٢٠١٠)

يقع المقياس في (٢٤) موقفاً من مواقف الحياة التى يتعرض لها الفرد يختار إجابته من بين (٣) إجابات ما بين التسامح الشديد إلى عدم التسامح سواء ما يتعلق بتسامحه تجاه ذاته، أو تسامحه تجاه الآخرين، أو تسامح في المواقف الاجتماعية العامة. وتقسم درجات المقياس إلى مستويات ثلاث:

- تسامح شديد (كثير).
- تسامح متوسط (معتدل).
- تسامح خفيف (بسيط).

وقد تم تقنين المقياس على عينة كبيرة من الجنسين (٥٤٠) من أعمار زمنية متنوعة ومن مستويات تعليمية متنوعة، حيث تم حساب ثبات وصدق المقياس بطرق إحصائية متعددة أسفرت عن تحقيق المقياس لصدق وثبات مرتفعين.

- **نتائج الدراسة وتفسيرها :**
- **نتائج السؤال الأول : هل توجد علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي والتسامح؟**

للإجابة على التساؤل الأول تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متغيري الأمن النفسي والتسامح للعينة الكلية ٣٠٠ طالب من الموظفين والعاطلين، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (٠,٤٥٩) وهو ارتباط موجب ودال عند مستوى دلالة (٠,٠١). وهما متغيرين إيجابيين ولهما تأثير في حياة الفرد السوى حيث أن التسامح بين الناس من المؤكد أنه يساهم في دوام واستمرار الحياة ويؤدى بذلك إلى تحقيق قدر من التوافق للفرد ومن ثم الشعور بالأمن النفسي.

- **تفسير نتائج التساؤل الأول :**

فكما أن التسامح ييسر ويمهد لحدوث الانفعالات الإيجابية كالشعور بالأمن، والتفاؤل والإيثار والجد، استيعاب الآخر واحتواؤه وتلمس الأعذار له فإنه يسهم أيضا بدرجة كبيرة في تحقيق التوافق النفسي وتكامل الذات والشعور الذاتي بالسعادة، والاطمئنان والصفح وتحمل ضغوطات الحياة، والسعي حثيثا نحو كل ما من شأنه أن يجعل الحياة رحبة وميسورة وجديرة بأن تعاش.

كما أن الشعور بالأمن النفسي يجعل الفرد يعيش اللحظة الراهنة لحظةٍ آمنة متحررا فيها من كل قيود الانفعال، مستمتعا بحياته وراضٍ عنها، سعيدا بها، قادرا على امتصاص صدامات الحياة وتجنب احباطاتها راغبا في حياة ملؤها السعادة والاحساس بالمتعة والهناء الشخصي تجاه المواقف التي تجعله أكثر تكديرا وأكثر حنقا وعدائية؛ ولهذا يمنح الأمن النفسي الإنسان القدرة على تخطي الإحباطات والقفز فوق أسوار العجز والشعور بالصفاء والنقاء والخلو من كل الأعراض النفسية السلبية (كالميل إلى العدوانية، والخوف والإحساس بعدم الثقة والحقد والشعور بعدم الرضا والشعور بالتعاسة والإجهاد، والصراع والشعور بالنقص وضعف الثقة بالنفس، والكراهية، وعدم الشعور بالكفاءة الذاتية، وعدم المقدرة على ترويض النفسي على تقبل الإساءة أو تجاوز أثارها السلبية خاصة مشاعر الحنق، والغضب، والاستياء، والكدر والعداء، والكراهية، والمقت.

على حين يؤدي التسامح إلى عدم تكرار الإساءة مستقبلاً؛ حيث يدعم التسامح مسارات التصالح والمصالحة لدى المتسامح تجاه من أساء في حقه ويجعله أحرص على استمرار العلاقات السوية واستمرار تبادل العلاقات الاجتماعية بينهما، وخلو القلب من علائق الكراهية والحنق والبعد عن الكدر والرغبة في المصالحة ولم الشمل. (Wallace, H., et al., 2008, 454)

- **نتائج السؤال الثاني : هل يوجد تأثير للحالة الوظيفية (موظفين – عاطلين) على الأمن النفسي والتسامح ؟.**

للإجابة على هذا التساؤل، تم إجراء تحليل التباين الأحادى (٢×١) ويوضح ذلك.

جدول (١) تحليل التباين لمتغيرى الأمن والتسامح تبعا للحالة الوظيفية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح.	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الأمن النفسي	▪ بين الجنسين ▪ داخل المجموعات ▪ المجموع الكلى	٦٢٦٩٣.١٥٣ ٢١٦٧١٨.٤٩ ٢٧٩٤١١.٦٤	١ ٢٢٨ ٢٢٩	٦٢٦٩٣.١٥ ٩٥٤.٧٠٧	٦٥.٦٦	٠.٠٠٠١
التسامح	▪ بين الجنسين ▪ داخل المجموعات ▪ المجموع الكلى	١٠٧٦.٦٧٠ ١١٢٣٣١.٠٧ ١١٣٤٠٧.٧٤	١ ٢٢٨ ٢٢٩	١٠٧٦.٦٧٠ ٤٩٤.٨٥١	٢.١٧٦	٠.١٤٢ غ.د.

تشير نتائج الجدول السابق إلى:

- وجود تأثير دال للحالة الوظيفية على متغيرالأمن النفسي، حيث كانت قيمة ف دالة عند مستوى ٠,٠٠٠١ لصالح مجموعة الموظفين وفي ذلك تعبير عن أن العمل (خاصة للذكور) يساهم فى تحقيق الأمن النفسى لدى الرجل،

والذى من خلال إثبات لقيمة الرجل ومسئوليته فى تحقيق متطلبات حياته وحياة أسرته.

- عدم وجود تأثير دال للحالة الوظيفية على متغير التسامح بين مجموعتى الموظفين والعاطلين، وكأن صفة التسامح لابد أن يتسم بها الإنسان فى أي ظروف يعيشها.

- **تفسير نتائج التساؤل الثاني** :

ويمكن تفسير ذلك بأن العمل كمصدر يستطيع الفرد أن يحصِل من خلاله على كل ما يفي ويؤمن حياته ويجعله في حرية لا أن يكون خاضعا لمن يمن عليه ويتعطف؛ ولهذا وصف الرسول الكريم اليد العاملةِ بأنها يدُ عليا والتي هي أحب عند الله من اليد السفلى أي تلك اليد التي كثيرا ما تمتد لتقتات من خير يد الغير لا من خير يدها؛ ولهذا ظل العمل وما زال سمة أساسية ملازمة للإنسان منذ النشأة والتطور والارتقاء عن السلسلة الحيوانية؛ ولهذا عرف الفكر الماركسي الإنسان بأنه حيوان عامل، وتعامل "الفكر الهيجلي" مع العمل على أن الإنسان يخلق نفسه من خلاله؛ حيث يحقق الانخراط في العمل ويطور الوجود الإنساني، وبالتالي ينعكس على جميع المجالات، وخاصة المجال العاطفي على حين وصف "فرويد" الحب والعمل بأنهما يشكلان جوهر الحياة وأن العمل المنتج الفعال هما المحددان الرئيسيان للصحة النفسية للفرد.

أما البطالة والتي تحرم الإنسان من العمل بوصفه ألية تحرر الإنسان من العوز والحاجة فتجعله يأكل من عمل يده، وبالتالي تسقط عنه عدم احترامه لذاته، وتجعله آمن في مجتمعه، وفي مستقبله وتعفيه من الانقباض تجاه ما يحدث حوله من تغيرات وتحولات، فمن خلال العمل يكشف الإنسان عن قدراته وإمكاناته وبوصفه المجال الذي يعبر فيه عن طاقات وصراعاته المختلفة، كما يشبع لديه تحقيق الذات وتقديرها ويدعم لديه الإحساس بالثقة بالنفس والإحساس بالقوة والكفاءة، كما يؤدي إلى إشباع حاجة الفرد للتقدم والنجاح والشعور بالعزة، على حين تُعمق البطالة شعور الإنسان بالإحباط والاكتئاب والحزن والفشل والشعور بالتشاؤم واليأس والنظر إلى المستقبل نظرة تشاؤمية؛ حيث يعاني الإنسان العاطل عن العمل انخفاضا في تقدير الذات والإمكانيات، والشعور بالخيبة والضيق والانحسار، والنقص، ويعزز لديه مشاعر الرغبة في التمرد وعدم الانتماء والولاء، وفقدان الأمل في المستقبل غير الآمن.

- **نتائج التساؤل الثالث** : **هل يمكن التنبؤ بالأمن النفس من خلال التسامح** ؟.

للإجابة على هذا التساؤل تم إدخال التسامح كمنبئ للأمن النفسي في معادلة الانحدار والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) قيم تحليل التباين للانحدار

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح.	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	٤٣٠٦.٢٠١	١	٤٣٠٦.٢٠١	٨.٩٦٠	٠.٠١
المتبقى	١٠٩١٠١.٥٤	٢٢٨	٤٨٠.٦٢٤		
الكلى	١١٣٤٠٧.٧٤	٢٢٩			

يبين الجدول السابق قيم تحليل التباين للانحدار ويوضح وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ لمتغير التسامح على الأمن النفسي. ويبين جدول (٣) قيم تحليل الانحدار على الأمن النفسي .

جدول (٣) قيم تحليل الانحدار لمتغير التسامح على الأمن النفسي

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعيارى	قيمة بيتا	قيم ت	الدلالة
الثابت	٦٠,٢٣٣	٣,٣٨٥		١٧,٧٩٢	٠,٠٠٠١
الأمن النفسي	٠,١٢٤	٠,٠٤١	٠,١٩٥	٢,٩٩٣	٠,٠٠٣

يوضح الجدول السابق أن معادلة الانحدار لمتغير التسامح على الأمن النفسي ٦٠,٢٣٣ +٠,١٢٤ وكانت قيمة ت ٢,٩٩٣ بدرجة احتمال ٠,٠٠٣ وعليه فإن قيمة معامل الانحدار وأخطاؤه المعيارية تدل على أن متغير التسامح ينبئ بالأمن النفسي .

ويمكن تفسير ذلك بأنه لما كان التسامح يحرر الإنسان من حالة الأفول والتشفي والغلظة ليحل محلها حالة من التصالح والرغبة في الوفاق ونبذ الانغلاق والتمركز حول الذات رغبة في الانفتاح على الآخر في العيش في كنفه للاحتماء به والاستقواء والرغبة في الاحتماء والانتماء، في كل هذا انعكاس لحالة من الشعور بالأمن النفسي التي يود الإنسان الإحساس بها في حالة وجوده مع الآخر وتصالحه معه وتصافيه لا في حالة الخلاف والاختلاف؛ ذلك لأن في التسامح شعور تجاه الآخر بأنه قد بلغ مأمنه ومكره الذي قد يحيق به إذا لم يأمن جانبه وغدره؛ ولهذا يؤدي عدم الشعور بالأمن إلى اليأس من الآخر، والقنوط منه، والسخط والغضب حتى على نفسه، ويشعر الذي يفتقر إلى الأمن النفسي بأنه يحيا وحيدا فريدا منعزلا عن باقي أفراد مجتمعه، يشعر بالوحدة حتى وإن كان يعيش وسط مجموعة من البشر لا يرتاح للتعامل معهم.

في حين يؤدي الشعور بالأمن النفسي إلى الإحساس بالتكامل والاستقرار والطمأنينة وعدم الشقاق، والرغبة في الوفاق، ونبذ سوء الأخلاق، والرغبة في التصافي والتعافي والبعد عن التجافي.

أما فيما يتعلق بما يشير إليه جدول (١) من عدم وجود تأثير دال للحالة الوظيفية على متغير التسامح بين مجموعتي الموظفين والعاطلين وكأن التسامح سمة لابد وأن يتسم بها الإنسان في ظروف يعيشها، فقد يعود ذلك إلى أن النفس إذا جُبلت على التسامح فهي نفس متسامحة سواء كانت عاملة أو عاطلة؛ ذلك لأن التسامح يعني التغاضي عن هفوات الآخرين وإيجاد الأعذار لهم رغبة في تماسك المجتمع وانضباطه لأننا لو وقفنا لبعضنا بعضا على كل صغيرة أو كبيرة لفسدت الأرض وتقطعت عُري وحدة العلاقة بين الفرد ومجتمعه، وتحولت الدنيا إلى غابة كبيرة يأكل بعضنا بعضا دون شفقة وبلا رحمة، يأكل كبيرنا صغيرنا ويأكل كبيرنا صغيرنا ويأكل قوينا ضعيفنا، فبالتسامح نتعايش سويا في وحدة نقبل فيها بالآخر المختلف وبالتسامح نتعافى

بها ونقوى ونستعيد بها العلاقات المتصارعة فيصفو كل منا للآخر ويستوعبه، ويحتويه، ويقدره، ويتلمس له الأعذار في غدوة ورواحه، في بيعه وشراؤه، حتى أن رسولنا الكريم قال في التسامح: "رحم الله أمرءٍ سمحا إذا باع سمحا إذا اشترى"، فالتسامح من سمات المؤمن؛ حيث يُحدث لديه تحول في استجابته من السلبية (الانتقام من المسيء مثلاً)، والتحول من حالة الحنق والغيظ والرغبة في التشفي بالانتقام إلى حالة من الإيجابية (الرغبة في الصفح والعفو)؛ تجاه من أساء في حقه وتجاه فعل الإساءة ذاته وكذا العواقب المترتبة عليه بهذا يسود التسامح والتصالح والعفو وبهذا يتحرر القلب من غلظته وجحوده وعصبيته وتأججه وتشفيه ليحل محله حالة من السلم والرحمة والشفقة والحنو والميل للمصالحة والمصارحة فيسود الوئام ويعم السلام وتصفوا القلوب وتشف.

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

- ابن منظور (١٩٧٩): **لسان العرب**، القاهرة، دار المعارف.
- أبو بكر مرسي (١٩٩٤). ديناميات الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لدى الشباب – دراسة اجتماعية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.
- أحمد عبد الخالق، غادة خالد عيد (٢٠٠٨): حب الحياة ومدى استقلاليته وارتباطه بمتغيرات الهناء الشخصي والحياة الطيبة . **مجلة رانم**، ١٨ (٤) : ٥٨٧ – ٦٠٠.
- أحمد عزت راجح (ب.ت): **أصول علم النفس**. بيروت
- أحمد يوسف (د.ت): **أثر العقيدة في تحقيق الأمن النفسي**، دار العلوم – جامعة القاهرة، ٦٦٩، ٩٠.
- أمينة إبراهيم شلبى (٢٠٠٩): نمط السلوك (أ) وعلاقته بالتوافق الزواجي لدى الجنسين. **المؤتمر الخامس والعشرون لعلم النفس في مصر** : القاهرة : الأنجلو المصرية.
- بشرى أرنؤوط (٢٠٠٨). فاعلية الذات والانتماء لدى عينة من الشباب العاطلين عن العمل، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد الثامن عشر، العدد (٦٠)، ص ص (٥٧ – ١٢٢).
- تحية محمد عبد العال، مصطفى رمضان مظلوم (٢٠١٣): الاستمتاع بالحياة في علاقته ببعض متغيرات الشخصية الإيجابية "دراسة في علم النفس الإيجابي"، **مجلة كلية التربية ببنها**، المجلد (٢٤)، العدد (٩٣)، ج (٢)، ص ص ٧٩ – ١٦٣.
- توفيق عبد المنعم (٢٠١٠) : السلوك الاجتماعي كمحدد من محددات التوافق الزواجى لدى الجنسين. **المؤتمر الإقليمى السابع لعلم النفس**. كلية الآداب :جامعة طنطا.
- جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافي (١٩٩٦): **معجم علم النفس والطب النفسي**: القاهرة، دار النهضة العربية.
- حامد زهران (١٩٨٤): **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، عالم الكتب، القاهرة.
- حسن حنفي (١٩٩٣). **التعصب والتسامح**، ط١، بيروت، أمواج للطباعة والنشر.
- حسن مصطفي، راوية دسوقى (١٩٩٣): التوافق الزواجي وعلاقته بقدير الذات والقلق والاكتئاب. **مجلة علم النفس**، ٧ (٢٨)، القلهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب : ٦-٣٣.
- رمزي زكي (١٩٩٧). **الاقتصاد السياسي والبطالة تحليل لأخطر مشكلات الرأسمالية**، سلسلة عالم المعرفة، العدد (٢٢٦)، الكويت المجلس الوطني للعلوم والثقافة.

- زينب شقير (١٩٩٦): القيمة التنبؤية لبعض الحالات الاكلينيكية المختلفة من الطمأنينة النفسية والتفاؤل والتشاؤم وقلق الموت، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، (٢٣).
- زينب شقير (٢٠٠٥): **مقياس الأمن النفسي**، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- زينب شقير (٢٠٠٩) :الأمن النفسي لدى الشباب المصري. **المؤتمر السنوى الرابع** – كلية الآداب – جامعة طنطا.
- زينب شقير (٢٠٠٩): **علم النفس الاجتماعي (ومشكلات الفرد والمجتمع)**، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- زينب شقير (٢٠٠٩): **كيف نربي أبناءنا**. ط٩، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- زينب شقير(٢٠٠٨): **الشخصية السوية والمضطربة**، ط٥، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- زينب شقير(٢٠٠٩) : **الأمن النفسي لدى الكفيف**. ندوة كلية التربية – جامعة كفر الشيخ.
- زينب شقير(٢٠٠٩): **مقياس تشخيص معايير جودة الحياة**، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- زينب شقير(٢٠١٠) : مستويات التسامح لدى شرائح عمرية متنوعة من الجنسين " مدخل لعلم النفس الإيجابي وجودة الحياة ". **مؤتمر كلية التربية السابع**– جامعة كفر الشيخ.
- زينب شقير(٢٠١٠) : **مقياس التسامح**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- زينب محمود شقير(٢٠١٢). التسامح كمنبئ للأمن النفسي لدى المتزوجين وغير المتزوجين من طلاب الدراسات العليا، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، الجزء الثاني، العدد الرابع والعشرون، رابطة التربويين العرب، ص ص (٣٤٣-٣٦١).
- سامى محمد هاشم (٢٠٠٠): دراسة لبعض المتغيرات المحددة للتوافق الزواجى . **المؤتمر الدولى السابع لمركز الإرشاد النفسي** : جامعة عين شمس .
- سامى هاشم (٢٠٠٠) : **دراسة لبعض المتغيرات المحددة للتوافق الزواجي** .
- سفيان أبو رجيلة (٢٠٠٨) : استراتيجيات مواجهة العنف الزواجى وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية والديمجرافية لدى الزوجات في محافظة غزة. **المؤتمر الرابع والعشرون لعلم النفس في مصر** : الأنجلو المصرية.
- شحاته زيان (٢٠٠٥): التسامح وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية، **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة.
- صفاء مرسى، الطاهرة المغربى (٢٠٠٥) : منبئات التوافق الزواجي لدى عينة من الأزواج والزوجات المصريين . **مجلة رانم**، ١٥(٤) .القاهرة : الأنجلو المصرية.
- طلعت منصور (١٩٩٥). **دراسة الآثار النفسية الاجتماعية للغزو العراقي لدولة الكويت**، سلسلة عالم المعرفة، العدد (١٩٥)، الكويت، المجلس الوطني للعلوم والثقافة.
- عبد الحميد الهاشمى (١٩٩٣) : **علم النفس التكوينى** . القاهرة : مكتبة الخانجي .
- عبد الرحمن العيسوى (١٩٨٥): **النمو الخلقى الروحى**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- عبد الفتاح عجوة (١٩٨٥). **البطالة في العالم العربي وعلاقتها بالجريمة**، الرياض المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، المملكة العربية السعودية.
- عبد الله عسكر، وعماد عبد الرازق (١٩٩٨). البطالة وحالة القلق والمشاعر الاكتئابية لدى الشباب، **المؤتمر الدولي الخامس**، مركز الإرشاد، جامعة عين شمس ص ص (٢٧ – ٧٣).

- عبير محمد أنور، فاتن صلاح عبدالصادق (٢٠١٠). دور التسامح والتفاؤل في التنبؤ بنوعية الحياة لدى عينة من الطلاب الجامعيين في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، مج (٩)، العدد (٣)، ص ص (٤٩١-٥٧١).
- عصام عبد الفتاح (٢٠٠٣): التسامح والعنف والعدالة في المجتمع المعاصر، **مؤتمر أزمة القيم ومتغيرات العصر**. جامعة حلوان. كلية الآداب.
- عصام محمد زيدان (٢٠٠١). العلاقة بين البطالة والولاء للوطن والتطرف لدى خريجي الجامعة، **مجلة كلية التربية**، (٤٦)، المنصورة، ص (٣٦١-٤٠٦).
- علي سعد (١٩٩٨): مستويات الأمن النفسي والتفوق والتحصيل – **مجلة جامعة دمشق** – المجلد ١٤ – العدد الثالث.
- عواطف حسين صالح (٢٠٠٧) : الرضا الزواجي وعلاقته بالتعبير الانفعالى والاستثمار المتنوع لشريكة الحياة لدى الرجال المزوجين من نساء عاملات وغير عاملات. **مجلة كلية التربية:** جامعة طنطا، ٣٧(٢): ٥٥-٩٧.
- فاطمة خلف الهويش (٢٠١٠). البطالة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى خريجات الجامعة، **المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس**، رابطة الأخصائيين النفسية المصرية (رانم)، ص ص (٩٧٥ – ١٠٠١).
- فرج أحمد فرج (١٩٩١). **محاضرات غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- فرويد (١٩٨٣): العرض والقلق، دار الشروق، بيروت.
- فهد الدليم، فاروق عبد السلام، يحيى فهمى، عبد العزيز الفتة (١٩٩٣): مقياس **الطمأنينة النفسية**، عن سلسلة مقاييس مستشفي الطائف، وزارة الصحة، المملكة العربية السعودية.
- كمال ابراهيم مرسى (١٩٩١): **العلاقات الزوجية والصحة النفسية في الإسلام وعلم النفس** .ط١.الكويت : دار القلم.
- كمال الدسوقى (١٩٨٨): **زخيرة تعريفات مصطلحات أعلام علوم النفس**، جـ١، الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- كمال الدسوقى (١٩٨٨): **زخيرة علم النفس**، ج١، القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- لسان العرب – ابن منظور – ط دار المعارف – تحقيق عبد الله على الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلى. د.ت.
- مايكل آرجايل (ترجمة) فيصل يونس (١٩٩٣): **سيكولوجية السعادة**. عالم المعرفة، (١٧٥)، الكويت.
- محمد إبراهيم عيد (٢٠٠٠). **التسامح وعلاقته بالدجماطية لدى طلاب الجامعة**، المؤتمر الدولي السابع لمركز الإرشاد، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- محمد إبراهيم عيد (٢٠٠٠): التسامح وعلاقته بالدوجماطية لدى طلاب الجامعة، **المؤتمر الدولى السابع لمركز الإرشاد**. كلية التربية – جامعة عين شمس.
- محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨) : **اسهامات الزواج في تحقيق التوافق النفسي لكل من الرجل والمرأة**، في : دراسات في الصحة النفسية، ج١، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر.
- محمد المهدى (٢٠٠٧) : **فن السعادة الزوجية**. القاهرة : الأنجلو المصرية.
- محمد عاطف زعتر (٢٠٠٠): الخصال الشخصية والتنبؤ بالتوافق الزواجي لدى الشباب. **مجلة رانم**، ١٠ (٣) : ٣٩٨ -٤٤٣.
- المعجم الوجيز – **مجمع اللغة العربية** – الهيئة العامة للمطابع الأميرية – القاهرة، ٢٠٠٩/٢٠١٠م.

- المعجم الوسيط – **مجمع اللغة العربية** – ط دار المعارف ١٤٠٠هـ – ١٩٨٠م: ٤٤٧/١.
- ممدوحة سلامة (١٩٩٢). **الإرشاد النفسي – منظور إنمائي**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ناديا سراج جان (٢٠٠٨) : الشعور بالسعادة وعلاقته بالتدين والدعم الاجتماعى والتوافق الزواجى والمستوى الاقتصادى والحالة الصحية . **مجلة رانم**، ١٨(٤) : ٦٠١-٦٤٨.
- ناهد شريف سعود (١٩٩٨): مشكلات التفاعل الزواجي وعلاقتها باضطرابات العلاقات الزوجية " دراسة ميدانية في دمشق" **ماجستير** . كلية التربية : جامعة دمشق.
- نجلاء رسلان، أمانى صالح (٢٠٠٨): التنبؤ بالخرس الزواجى من خلال أنماط التعلق بين الزوجين، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٨، (٥٩)٣٠٠-٣٥٦.
- نجلاء رسلان، أمانى صالح (٢٠٠٨): التنبؤ بالخرس الزواجى من خلال أنماط التعلق بين الزوجين. **المؤتمر الرابع والعشرون لعلم النفس في مصر** : الأنجلو المصرية.
- هبة ربيع، نشوة زكى (٢٠٠٩): بعض السمات الشخصية والديموجرافية المنبئة بالخيانة الزوجية عبر الإنترنت. **مجلة رانم** ،٨ (٢) :٣٦٩- ٤١٦ .
- هشام الخولى (٢٠١١) : الأمن النفسي ما بين الوهم والحقيقة . **المؤتمر العلمى لقسم الصحة النفسية** . كلي التربي : جامعة بنها.
- وجيهة محمد مرزوق (٢٠٠٠): أدبيات التسامح في المصادر الإسلامية، **ماجستير** – كلية الآداب، جامعة عين شمس.

- **ثانياً : المراجع الأجنبية** :

- Abramsom, L. Y., Seligman, M. E., and Teasdale, J. D., (1978): Learned helplessness in human: critique and reformulation. **Journal of abnormal psychology**, Vol. 87, No. 1, PP. 49 – 74.
- Ahmed Shawqui (2009): Thought on forgiveness, ***www.readingIslam.com.servelt***
- Barbee, K. (2008). Agreeableness Facets and Forgiveness of Others. **Unpublished Doctoral Dissertation, Counseling, Regent University.**
- Belicki, K., Decourville, N., Michalica, K., Stewart- Atkinson, T. & Williams, C. (2003). What Does it mean to Forgive? Paper Presented to **the Annual Meeting of the Canadian Psychology associated**, Himation.
- Berry, J.: Parrot, L. & Wade, N. (2005). Forgiveness Vengeful Rumination and affective traits. **Journal of Personality**, 73(1), 283-255.
- Brooks, D. (2008): Learning Tolerance Revisited: Quasi-Experimental Replication. **Journal of Political Science Education**, 4, 3, 286-297.
- Brose, L., Rye, M., Lutz-Zois, C., & Ross. S. (2005) : Forgiveness and personality traits. **Journal of Personality and Individual Difference**, 39, 35-46.

- Burnette; J., Taylor, K. & Forsyth, D. (2007). Attachment and Trait Forgiveness, The mediating Role of Angry Rumination. **Journal of Personality and Individual Difference**, 42, 1585-1596.
- Coperland, K., (2007). **Sexual Trauma, Forgiveness and Health Unpublished Doctoral Dissertation**, Faculty of the School of Psychology & Counseling, Regent University.
- Crandell, A., (2008). Lifetime Victimization among University Undergraduate Students: Associations between Forgiveness, Physical Well Being. **Unpublished PhD dissertation, Massachusetts Lowell**.
- Davila, J., & Cobb, R. (2004). Predictors of change in attachment security during adulthood. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), **Adult attachment: New directions and emerging issues** (pp. 133-156). NY: Guilford.
- Decamello, A. J. (2000): **The Relationship of Affect Tolerance Training to Performance**. Personality and Process Factors. Diss. Abs. Int., 60, 12-B, 63-57.
- Desjarlais, V. (2004): Forgiveness, Tolerance, Affect and life satisfaction among community, dwelling rural elders, a correlational study, **Unpublished PHD**, Capella University.
- Diener, E. & Diener, C. (1996) . Nost people are happy. **Journal of Psychological Science**, 7, 181- 185.
- Ellis ،B. R.(1998) . The partner – specific investment inventory : an evolutionary approach to individual differences in investment .**Journal of Personality**.66(3):384 -403.
- Enright. R.. & Coyle. C.(1998). **Researching the Process Model of Forgiveness within Psychological Interventions**. In Worthington E.. (Ed.). Dimensions of Forgiveness Psychological Research and the Ecological Perspective. (PP. 139-161). Randnor. P.A Templeton Found Foundation.
- From partner matching using a three – group typology of adult all-Hader, Gean, M. (1970) .Self Actualization mood & personality adjustment in married women . D.A.I. B, 1, 2(B): 897- 898
- Fryer, D. (1995). **Labour Market Disadvantage, Deprivation and Mental Health Benfutagency the Psychologist**, 265 – 272.
- Green. J.. Burnette. J.. & Davis. J. (2008): **Third- Party Forgiveness: Not Forgiving Your Close Other Betrayer**. Society for Personality and Social Psychology. 1-12.
- Henwood, Fand Miles, I. (1981). **The Experience of Unemployment and Division of Labour**. In. D. Fryer &P. Ullah (Eds): Unemployment People, 94 – 110, Milton Keynes: Open University Press.
- Jahoda, M., (1982): **Employment and unemployment: asocial – psychological analysis. Cambridge**: Cambridge University Press.
- Jones, S. (2004): Forgiveness and its relationship to personality spirituality and well-being: the question of incremental validity, **Unpublished PHD**, North Carolina Weseyan College.

- Kachadouria, L., Fincham, F., & Davila, J. (2004). The Tendency to Forgiveness in dating and Married Couples: The Role Of attachment and Relationship Satisfaction. **Personal Relationships**, 11, 373-393.
- Koutsos, P., Werthein, E. & Kornblum, J. (2008). Paths to Interpersonal Forgiveness: the Roles of Personality Disposition to Forgive and Contextual Factors in Predicting Forgiveness Following a Specific Offence. **Personality and Individual Differences**, 44, 337-348.
- Lewinsohn, P. M., Youngren, M. A., & Grasscup, S. J., (1979). Reinforcement and Depression in R. A. Depue (Ed). **The Psychobiology of Depressive Disorders. Implications for the Effects of Stress**, 291 – 315. New York: Academic Press.
- Maclean, A.P.(2001) .**Attachment in marriage** : Predicting marital satisfaction
- Maltby, J., Day L. & Barber, L. (2008). **Forgiveness and happiness**, The Differing Contexts.
- McCullough, M. (2001): Forgiveness, Who does it and how do they do it? **American Psychological Society**, 10, 194-197.
- Merwe, P. & Greeff, A. (2003). Coping Mechanisms of Unemployed African Men, **The American Journal of Family Therapy**, 31, 91 – 105.
- ***Nir, T. (2009):*** **Tolerance in the Israeli – Palestinian Conflict**, Diss. Abs. Int., 69, 8 (B). 5104.
- Orth, U., Berking, M., Walker, N., Meier, L., & Znoj, H., (2008), Forgiveness and Psychological Adjustment Following Interpersonal Transgressions: A Longitudinal Analysis. **Journal of Research in Personality**, 42, 365 – 385.
- Philpot. C.. (2006): **Inter- Group Apologies Unpublished Doctoral Dissertation**. University of Queensland. Brisbane. Australia.
- Porter, L., (2003). Personal Narratives as Reflections of Identity and Meaning: A Study of Betrayal, Forgiveness and Health. **Unpublished Doctoral Dissertation, University of Tennessee, Knoxville.**
- Rainey. C.. (2008): Are Individual Forgiveness Interventions for Adult More Effective than Group Interventions?: Ameta Analysis. **Unpublished Doctoral Dissertation**. Florida State University. College of Human Science.
- Rebar, A. (1985): **The Penguin Dictionary of Psychology**, Britain, Penguin Book.
- Sastre. M.. Vinsonneau. G.. Neto. F.. Girard. M.. & Mullet. E.. (2003): Forgiveness and Satisfaction With Life. **Journal of Happiness Studies**, 4, 323-335.

- Seligman, A.B. (1999): **Toleration and Religious Tradition**. Society, 36, 5, 51-60.
- Seligman. M.. (2002): Positive Psychology. Positive Prevention and Positive Therapy. In C. R. Snyder& S. J. Lopez (Eds.). **The Handbook of Positive Psychology**. New York: Oxford.
- Seybold, K., Hill, P. Neumann, J., & Chi, D. (2001): Physiological and Psychological correlates of Tolerance. **Journal of Personality and Christianity**, 20, 250-259.
- Sinha, R. (2008). Road to Forgiveness: The Influence of Individual differences, a Pology and Perspective Taking. **Unpublished Masters**, Michigan State University.
- Syke, C., & Elias, M. (2007). How forgiveness purpose and religiosity are related to the mental health and well-being of youth. **American of the literature mental. Religion & Culture**, 10 (4), 395-415.
- Tenenboim, T. (2009). Forgiveness In The Israelian- Palestinan Conflict,. **Unpublished Doctoral Dissertation, Boston University, Graduate School of Arts and Science.**
- Timothy, A; Judge, J., bono, A., Erez; E., (2005). Core Self-Evaluation and Job and Life Satisfaction- the Role of Self. Concordance and Goal Attainment. **Journal of applied Psycholoy**, 190, 2, 257-268.
- Wallace. H.. Exline. J. & Baumeister. R. (2008): Interpersonal Consequences of forgiveness. Dos Forgiveness deter or encourage repeat Offences? **Journal of Experimental Social Psychology**. 144(5). 539-540.
- Waters, L. & Moor, K., (2002). Reducing Latent Deprivation During Unemployment. The Role of Meaningful Leisure Activity. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, 1 (75), 15 – 32.
- ***www.biblestudy.org/beginner/basic-bible-teaching:html***
- ***www.compassbank.com/personal/loans/students_loan_terms.cfm***
- ***www.findersdiquest.com***
- ***www.imamerreza.phdId-E598***
- ***www.miranet.org/defintions.htm***
- ***www.nslp.org/vnews/display.v/ART/2005.***

البحث الثالث :

" فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية "

إعـــداد :

د / خلف حسن محمد

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
بكلية التربية ببورسعيد

" فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية"

د / خلف حسن محمد(*)

- **مستخلص البحث** :

هدف هذا البحث إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية وأعد الباحث قائمتين أولاهما : مهارات القراءة التحليلية اللازمة لطلبة . شعبة العربية (السنة الرابعة) بكلية التربية ، والأخرى بمهارات النقد الأدبي اللازمة لهؤلاء الطلاب كما أعد الباحث برنامجا تدريبيا لتنمية تلك المهارات وذلك في ضوء الأسس العلمية لإعداد البرامج التدريبية وتضمن البرنامج التدريبي . في البحث الحالي . أهداف البرنامج . تعليمات التدريب وخطوات إجرائية لاستخدام استراتيجيات التفاعل في أثناء قراراتهم للتدريبات المتنوعة بالرنامج ، كما أعد الباحث اختبارين أحدهما في مهارات القراءة التحليلية والثاني في مهارات النقد الأدبي. وقد تم تدريس البرنامج التدريبي في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١١ / ٢٠١٢ لطلبة السنة الرابعة شعبة اللغة العربية حيث درست المجموعة التجريبية البرنامج التدريبي بما يتضمنه من تدريبات وأنشطة، بينما التزين لمجموعة الضابطة بما هو مقرر عليهم في القراءة التحليلية والنقد الأدبي وقد تم تطبيق اختباري مهارات القراءة التحليلية، والنقد الأدبي قبل بدء التدريب، وعقب الانتهاء من البرنامج التدريبي، وأسفرت نتائج التطبيق عن تحسن في ممارسة مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لدى طلبة المجموعة التجريبية ، كما أوضحت النتائج أن هناك علاقة ارتباطيه طردية بين مستوى الداء في مهارات القراءة التحليلية ومستوى الأداء في مهارات النقد الأدبي، وذلك بعد المعالجة الإحصائية لهذين الاختبارين .

The effectiveness of a training program based on strategies interaction in the development of analytical reading skills and literary criticism for the students of the Arabic Division Faculty of Education.

A.U.D/ Khalaf Hassan Mohamed

Abstract

The objective of this research is to know the effectiveness of a training program based on the interaction in the development of strategies and analytical reading skills and literacy criticism for the students of the Arabic Division faculty of Education, and the researcher prepared two lists one: Analytical reading skills necessary for students of the Arab Division (Fourth year). Faculty of Education, and other literary criticism skills necessary for these students as researcher Prepared a training Program for the development of these skills in the light of the scientific basis for the preparation of training programs, and the training program included in the current search. Objectives of the program instruction training and procedure steps to use interaction strategies during the reading of the diverse training program as the rests. One researcher prepared in the Analytical skills of reading skills and the second in literary criticism, the training program was taught in the first semen ester of the academic year 2011/2012 for the fourth year students Arabic Division where she studied experimental group training program including the promise of exercises and activities, while committed to the control group including prescribed them in

(*) أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية ببورسعيد .

the analytical reading and literary criticism has been applied to test reading skills analytical and literary criticism before the start of training. And after completion for an improvement in the practice of reading skills analytical and literary criticism have students in the experimental groupie the result also showed that there is a proportional correlation between the level of performance in reading skills and level of analytical the treatment period for these tests

- **مقدمة** :

يتسم هذا العصر بكثرة معارفه وتنوعها من خلال الأساليب التي تنتشر عن طريقها، كما يتميز بكثرة مطبوعاته دون التمييز بين الفن والتمثيل مما أدى إلى تغير في مهام التربية حيث لم تعد تقتصر على نقل المعلومات، وإنما أصبحت مطالبة بتدريب الطلاب على التفكير وتنمية قدراتهم، فلا يكفي في هذا العصر أن يفهم المتعلمون ما قرءوه، وإنما لا بد أن يفكروا فيه ويناقشوه وينقدوه، ولذلك يتطلب الأمر ضرورة الاهتمام بالتدريب على القراءة الواعية، الناصحة وتحليل النص، وتدبر معلوماته وتقبل آراء الآخرين، واكتشاف الأخطاء وتفنيد الحجج .

وتساعد القراءة الشباب على التوافق الشخصي والاجتماعي ، كما تساهم في حل مشكلاتهم. فهي تدفع العقل للعمل في مجالات أوسع من تلك المعلومات التي استمدها من المواد المقروءة، كما ترتقي القراءة بمستوى الفهم لدى هؤلاء الشباب في المسائل الاجتماعية عن طريق التأهل ووجهات النظر المختلفة. (مصطفى رسلان رسلان ، ٢٠٠٠ : ١٢٨) (❖❖)

ومع تقدم البحث العلمي وجد أن القراءة ليست مقصودة على إدراك الرموز ونطقها وفهم معانيها، واستقر المفهوم على أنها خبرة إنسانية، وصورة من صور التعلم وأن القارئ يتفاعل مع ما يقرأ فيقبل أو يرفض بعضًا منه على ضوء خبراته ومعارفه السابقة. وقد قدم جراي Gray نموذجًا وضح به طبيعة عملية القراءة أوضح فيه أن الفهم والمهارات والاتجاهات الشائعة في أنشطة القراءة يمكن أن تقسم إلى : إدراك الكلمة نطقا ومعنى ، الفهم الواضح للمقروء، رد الفعل للأفكار التي يعرضها الكاتب. (محمد حسن المرسي ، ٢٠٠٣ : ٣٠)

فالقراءة تفاعل متبادل بين القارئ والنص، يفحص فيه القارئ بخبراته ومعارفه ما يتضمنه النص من إيحاءات ، وإشارات ، ورموزًا ، ودلالات، وكلمات وأساليب ويتفاعل مع النص بالإضافة إلى الحذف والتفسير والتعليق والتحليل والنقد، مما يجعله حاكما للنص ، لا محكوما به ، مسيطرًا عليه لا خاضعًا له وهذا يساعد على إيجاد قارئ ذو نشاط ايجابي ممتع (مصطفى إسماعيل موسى ، ٢٠٠١ : ٤٥) . وقد مر مفهوم القراءة بأطوار منها تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها وتفاعل الخبرة الشخصية مع النص والبحث وراء ظاهر المضمون بما يعرف بمفهوم التحليل، أو القراءة التحليلية حيث التدريب على استخلاص

(❖❖) يسير التوثيق في هذا البحث (اسم المؤلف : سنة النشر : رقم الصفحة أو الصفحات) .

الأفكار والتعامل مع النص المقروء، والإلمام بالمعلومات الجوهرية والحكم على الأفكار ، وتستمد القراءة التحليلية من مهارات القراءة دقه الفهم ، والتعمق فيه وتنمية العادات التي يتضمنها تفسير النص والتفاعل معه ونقده. (محمود رشدي خاطر ، ١٩٨٤ : ٥٥) .

فتحليل القارئ للمادة المقروءة، وتقويمها يسهم في التوصل من خلال النص المقروء إلى استدلالات بشأن الموضوع المقروء من حيث دقته، وحداثته ، ومنطقه، ومدى ملائمته للفرض الذي كتب من أجله بالإضافة إلى الاستخدام الدقيق للصفات والصور المجازية ويودي ذلك بالقارئ إلى الدخول في مجال النقد (محمد محمود مرسي ، ٢٠٠١: ٧٨) .

وتعرف القراءة التحليلية بأنها إجراءات عملية في قراءة النص تتميز بإجراء التحليل والنقد لمكونات شكلا ومضمونًا من خلال تعرف مكونات الشكل، والبحث في خصائص التراكيب والجمل والمفردات، واستخلاص المضامين المباشر منها والضمني أو لازم المعنى، وتحديد أثر التراكيب والبلاغيات على المضامين، وربط النص بالبيئة واستخلاص الخبرة المربية وتوظيفها (عبد المنعم عبد الصمد ، ١٩٨١:٤٦).

وإذا كان من بين مهارات القراءة التحليلية تقديم الحجج والأدلة، والتمييز بين الاستنتاج المنطقي وغير المنطقي، واستخلاص النتائج من المادة المقروءة، والتمييز بين الأفكار المرتبطة بالنص وغير المرتبطة، وإدراك أساليب الدعاية ، واستنتاج اتجاه الكاتب؛ فإنه يتعين على القارئ الجيد بأن يكون قارئًا ناقدًا ملما بمهارات النقد الأدبي، واعيًا بالضمنية، مدركا للأفكار الأساسية والأفكار النوعية، والتفسير ، وفهم ما بين السطور، كما أنه قارئ يفكر ويتأمل فيما قرأه، مستقبلا للحقائق أو رافضا لها (حسن شحاتة ، ٢٠٠٠ : ١١٨) .

وقد أوضحت دراسة (عبد المنعم عبد الصمد ، ١٩٨١) والتي استهدفت القراءة التحليلية مدخل لإحداث التكامل في تعليم العربية. بأن الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية أبدوا تحسنا في العرض لدرس اللغة العربية في أثناء التربية العملية حيث استخدامهم لبعض مهارات القراءة التحليلية في التعامل مع النص الأدبي .

ويعد العمل على تحليل النص الأدبي وتجريده أحد أقسام علم الأدب والمتضمن لنظرية الأدب ، وتاريخ الأدب والنقد الأدبي والذي يهدف إلى تحليل المقروء وتقويمه والتوصل إلى استدلالات بشأن الكاتب وأسلوب معالجته للموضوع، وكذلك التوصل إلى استدلالات بشأن النص وحداثته ، ومنطقه ، ومدى ملاءمته للغرض الذي كتب من أجله، كما يتطلب النقد الأدبي أن يقوم القارئ بالاستدلال والتقويم لأسلوب المؤلف، وما يشيع فيه من نغمة عاطفية، ودقة المفردات، وإيقاع الجمل، والاستخدام الدقيق للصفات والصور المجازية، كما يحاول النقد الأدبي تحليل الكتابة ، وتفسيرها وتقويمها، ووصفها في مكانها في

عالم الفكر والأدب ، واختيار الرموز التي تدفع القارئ إلى إدراك الصورة الفنية (إحسان فهمي، ٢٠٠٣: ١١٥)(حسن الجويني، ٢٠٠٥: ٧٧).

وقد أوضح بعض الباحثين أهمية التدريب لتنمية المستويات العليا للقراءة كالتحليل والنقد ومن بين تلك الدراسات دراسة (مصطفى إسماعيل موسى : ١٩٩٤) والتي استهدفت تنمية القراءة الناقدة والتفكير الناقد من خلال القراءة الحرة عند طلبه كلية التربية بالمنيا، وأسفرت أهم النتائج على أن القراءة الحرة الموجهة ذات فاعلية في تنمية مهارات القراءة الناقدة، والتفكير الناقد، وقد أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بتدريس القراءة الناقدة التحليلية على أسس جديدة تقوم على التعلم الذاتي، وتنمية المهارات، ومراعاة الميول ، والحاجات واستخدام القراءة الحرة .

كما استهدفت دراسة (محمد سالم ، ٢٠٠٠) التحقق من أثر التعليم الجامعي في مساعدة المتخرجين على اكتساب مهارات القراءة الناقدة ، وأوضحت أهم نتائجها ضعف أداء عينة الدراسة في الإجابة عن الاختبار المعد مما يعني قصور في مخرجات التعليم الجامعي فيما يتعلق بمجال القراءة الناقدة ، وكذلك دراسة (عبد الحميد عبد الله ، ٢٠٠٠) والتي استهدفت التحقق من فعالية التدريب على بعض الاستراتيجيات المعرفية في تنمية بعض المستويات العليا في القراءة لدى طلبة المرحلة الثانوية وأسفرت أهم نتائجها عن فاعلية إستراتيجية التساؤل ، والتلخيص ، والدمج في تنمية بعض المهارات ما عدا مهارة تحديد هدف الكاتب .

إن تنوع استخدام الاستراتيجيات تسهم بصورة فاعلة في فهم النص وتحليله ونقده وهذا ما يؤكده (Duke,2001:1) بأن القارئ الجيد والنشط هو من يستخدم استراتيجيات تساعده على فهم ما يقرأ ليصل إلى فهم المعنى وتفسيره في نطاق السياق المكتوب، ولذلك فإن نجاح عملية القراءة إنما هو نجاح القارئ في فهم مضمون النص المقروء وتحليلية ونقده .

وتعد استراتيجيات التفاعل بين القارئ والنص Transactional Strategies, instruction (tsi) من أحدث الاستراتيجيات المستخدمة في تنمية مهارات القراءة التحليلية حيث ظهر مصطلح Transactional Theory في عام ١٩٧٨ على يد Louide Rosemblatt والتي ترى أن عملية القراءة كحدث يتضمن فرد معين ونص معين في زمن معين تحت ظروف وأحوال اجتماعية وثقافية معينة وكجزء من الحياة الحالية للقارئ والمجتمع، كما تؤكد (Rosenblatt, 1994)و(Cited, 2003,6) بأن النص يظل مجرد شيء مكتوب حتى يأتي القارئ ويصبغ عليه من أفكار ومعاني وخبرات خاصة به ، وكذلك القارئ يظل مجرد شخص ما حتى يشرع في القراءة فيصبح قارئًا متفاعلاً مع النص ويستجيب لبناء المعنى، فإذا لم يكن هناك انتقالا للتفاعل بين الشخص والشيء المكتوب فلن يوجد تحاري ولا نص. ويصف (Dole,1991) بأن عملية بناء المعنى :

- تفاعلية : أي تتضمن تفاعلا بين القارئ والنص والسياق .
- إستراتيجية : حيث يضع القارئ أهدافا للقراءة ويستخدم مجموعة من الاستراتيجيات والمهارات من أجل بناء المعنى .
- تكيفيه : حيث يغير القارئ من الاستراتيجيات التي يستخدمها في أثناء القراءة تبعًا لاختلاف أنواع النصوص التي يقرأها .

ومن هنا ظهر اتجاه يعتمد على استخدام الطالب لمجموعة من الاستراتيجيات في أثناء قيامه بعملية القراءة بهدف الوصول إلى فهم النص المقروء . ومن بين استراتيجيات التفاعل إستراتيجية :

- التنبؤ بمحتوى النص : حيث تعتمد على تخمين القارئ لأفكار ومضمون النص من خلال العنوان أو نوع النص .
- ربط النص بالمعرفة السابقة: حيث إيجاد علاقة وتذكر الخبرات السابقة بالنص القروء.
- التوضيح : حيث التعاونية أو الفردية في تفسير المعاني الغامضة بالنص .
- طرح / توليد الأسئلة : تعتمد على القارئ في طرح أسئلة ذاتية حول النص .
- التصورية: حيث الاعتماد على تكوين الصورة الذهنية للنص في مخيلة القارئ.
- . التلخيص : حيث تحديد المعلومات المهمة، والقدرة على التعبير عنها .

(وسوف يأتي تفصيل استراتيجيات التفاعل في الخلفية النظرية للبحث الحالي)

ومن بين الدراسات التي اهتمت باستخدام استراتيجيات التفاعل بين القارئ والنص دراسة (Brown, pressley, van, 1996) والتي هدفت إلى التأكد من فعالية استخدام إستراتيجية التفاعل بين القارئ والنص مقارنة بالطريقة المعتادة في فهم القصص المقروءة، وكان من أهم نتائجها تفوق المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التفاعل .

- **الإحساس بمشكلة البحث** :

- تنامي الإحساس بمشكلة البحث انطلاقًا من نتائج بعض الدراسات التي أجريت في مجال القراءة التحليلية، وما أوصت به بعض الدراسات بضرورة الاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية على مهارات القراءة التحليلية والإفادة منها في النقد الأدبي. حيث لاحظ الباحث في أثناء إشرافه على طلاب التربية العملية (شعبة اللغة العربية . السنة الرابعة) ببعض المدارس الثانوية ببور سعيد ضعف مستوى الأداء التدريسي لديهم حينما يقومون بعرض نصًا أدبيًا سواء شعرًا كان أم نثرًا والذي يكاد يخلو من إجراءات التحليل إلا بعض مهارات التمييز بين الرأي والحقيقة، وكذلك التدريب على النقد الأدبي حيث عدم توجيه التلاميذ نحو تقديم الحجج والأدلة، والتمييز بين الآراء، والموازنة بين اتجاهات بعض الكتاب ، والإدراك المتعمق لتأثير اتجاهات الكاتب على النص المقروء وهي مهارات

تحتاج إلى التدريب عليها تدريبًا مباشرًا للطلاب يعتمد على تنوع الاستراتيجيات التفاعلية.

- كما تم الاطلاع على توصيف مقرري القراءة التحليلية والنقد الأدبي والمعد من قبل (وحدة الجودة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية ببور سعيد) حيث تضمن توصيف المقررين بعض الموضوعات الأكاديمية بين الشعر والنثر والاتجاهات النقدية المتنوعة دون الإشارة إلى تلك المهارات والتي يعول عليها في هذين المقررين (وسوف يتم العرض لذلك في إجراءات البحث الحالي).
- ولتأكيد هذا الإحساس أعد الباحث اختبارًا استطلاعيًا يتضمن بعض الفقرات من مقالات متنوعة مناسبة لطلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية، يعقبها بعض الأسئلة الكاشفة عن توافر بعض مهارات القراءة التحليلية، وكذلك بعض مهارات النقد الأدبي ، وأوضحت نتائج الاختبار الاستطلاعي ضعف الطلاب في تلك المهارات .

- **تحديد مشكلة البحث** :

ومما سبق تتمثل مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى طلاب شعبة اللغة العربية (السنة الرابعة بكلية التربية ببور سعيد) في مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي، وأن التدريس من خلال الأساليب المعتادة لا يسهم في تمكنهم من هذه المهارات ، ولهذا فالبحث الحالي يحاول معرفة إمكانية تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي من خلال استراتيجيات التفاعل لدى طلاب السنة الرابعة . شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببورسعيد .

ويسعى البحث الحالي للإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما مهارات القراءة التحليلية اللازمة لطلاب السنة الرابعة (شعبة اللغة العربية) بكلية التربية ببورسعيد ؟
- ما مهارات النقد الأدبي اللازمة لطلاب السنة الرابعة (شعبة اللغة العربية) بكلية التربية ببورسعيد ؟
- ما صورة البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لطلبة السنة الرابعة (شعبة اللغة العربية) بكلية التربية ببورسعيد ؟
- ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية لطلبة السنة الرابعة (شعبة اللغة العربية) بكلية التربية ببورسعيد ؟
- ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات النقد الأدبي لطلبة السنة الرابعة (شعبة اللغة العربية) بكلية التربية ببورسعيد ؟
- هل هناك علاقة بين تنمية مهارات القراءة التحليلية والقدرة على النقد الأدبي لدى طلبة السنة الرابعة (شعبة اللغة العربية) بكلية التربية ببورسعيد؟.

- **أهمية البحث** :

- تنبع أهمية هذا البحث . من وجهة نظر الباحث . من أنه يفيد الطالب المعلم بشعبة اللغة العربية من خلال تدريبه على مهارات القراءة التحليلية، وكذلك مهارات النقد الأدبي من خلال بعض النماذج التي تقدم له (نظريًا وتطبيقيًا) .
- يقدم هذا البحث قائمة بمهارات القراءة التحليلية، وأخرى بمهارات النقد الأدبي اللازمة لطلاب شعبة اللغة العربية يتم في ضوئها التدريبات المعدة من القائمين بالتدريس لهذين المقررين .
- يفتح هذا البحث المجال أمام التربويين ليضيفوا بعض الأبعاد الجديدة في تدريب الطلاب المعلمين على القراءة التحليلية والنقد الأدبي من خلال استراتيجيات التفاعل .
- يثري هذا البحث مجال تعليم اللغة العربية بكليتي الآداب والتربية لما يقدمه من خلال البرنامج التدريبي . واختبارات في مهارات القراءة التحليلية، والنقد الأدبي .

- **أهداف البحث** : **يهدف البحث الحالي إلى** :

- تزويد طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببورسعيد بإطار معرفي يسهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية، وكذلك في تنمية مهارات النقد الأدبي من خلال استراتيجيات التفاعل بين الهادئ والنص .
- التحقق من فاعلية البرنامج المعد في هذا البحث والقائم على استراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية، وكذلك مهارات النقد الأدبي لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببورسعيد .

- **حدود البحث** : **يقتصر البحث الحالي على ما يأتي** :

- يقتصر تطبيق تجربة البحث الحالي على طلاب شعبة اللغة العربية (السنة الرابعة) ويرجع السبب في ذلك؛ أن هؤلاء الطلاب قد أنهوا دراسة مقرر القراءة التحليلية بالفرقة الثانية، وأنهم في بداية التدريب على النقد الأدبي بالسنة الرابعة، وذلك طبقا لما تضمنه توصيف المقرر .
- كما يقتصر تطبيق تجربة البحث على تدريب طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية على المختارات الأدبية من نصوص (شعر . نثر) يتم إعدادها من خلال المصادر والكتب الأدبية في ضوء قائمتي مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي .

- **منهج البحث** :

استخدم في هذا البحث المنهج التجريبي، وكان المتغير المستقل البرنامج التدريبي القائم على استخدام استراتيجيات التفاعل، بينما تمثل المتغير التابع في تنمية مهارات القراءة التحليلية وكذلك مهارات النقد الأدبي .

- **فروض البحث** :

يحاول البحث الحالي التحقق من صحة فروضه التالية :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار مهارات القراءة التحليلية .

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي . البعدي لصالح القياس البعدي .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي . البعدي لصالح القياس البعدي .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لاختبار مهارات النقد الأدبي .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في اختبار مهارات النقد الأدبي .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي . البعدي لصالح القياس البعدي في اختيار مهارات النقد الأدبي .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختيار مهارات النقد الأدبي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد علاقة ارتباطيه بين تنمية مهارات القراءة التحليلية والقدرة على النقد الأدبي لدى طلاب الشعبة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببور سعيد .

- **مصطلحات البحث** :

- **استراتيجيات التفاعل** Transactional Strategies

يعرفها كل من (Harris & Hodges, 1995,259) وفق لقاموس مصطلحات ، القراءة والكتابة : بأنها نظرية بناء المعنى والتواصل عبر اللغة من خلال تبادل نشط ومسترسل للأفكار بين القارئ والنص عبر السياق المكتوب أو بين المتحدث والجمهور، فهي عملية مستمرة، تكون فيها كل العناصر والعوامل كجوانب مشتركة لموقف كلي واحد كل منها يتأثر ويؤثر في الأخر .

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها : مجموعة من الاستراتيجيات تساعد القارئ في عملية بناء المعنى وفهم النص من خلال خطوات إجرائية محدده، مدعومة بالتفاعل المتبادل وتتضمن : التنبؤ بمحتوى النص ربط النص بالمعرفة السابقة ، طرح وتوليد الأسئلة، التوضيح ، التصورية ، التلخيص .

- **القراءة التحليلية** :Analysis Reading

هي إجراءات عملية في قراءة النص تتميز بإجراء التحليل والنقد لمكونات شكلا ومضمونًا، وذلك يتعرف الشكل كون شعرًا أم نثرًا، والبحث في المضمون من حيث خصائص النص من تراكيب وأخيلة، وصريح ، وضمني، واتجاهات الكاتب وتفنيد الحجج والأدلة ، كما تعرف . أيضًا . بتوافر عناصر الفعل القرائي جميعها من : كاتب، قارئ ، وظروف النص القرائي ، واللغة والنص .

- **النقد الأدبي** :

هو العلم العربي يمكن به تحليل الأدب والحكم عليه وتقويمه في ضوء الحقائق البلاغية والعوامل النفسية التي وراء التعبير من ناحية قديمها وحديثها وغي ضوء الوظيفة العملية للغة والوظيفة الانفعالية لها (محمد صلاح مجاور ، ١٩٩٨: ٤٧٧) .

ويعرفها إجرائيًا : بأنه الحكم على النص المقروء بعد التحليل والموازنة بما يظهر قيمته الأدبية، ومستواه الفني لفظا ومعنى وأسلوبًا وفكرة سواء أكان هذا بالإيجاب أو السلب .

- **أدوات البحث** :**استخدمت في هذا البحث الأدوات التالية** :

- إعداد قائمة بمهارات القراءة التحليلية اللازمة لطلاب شعبة اللغة العربية .
- إعداد قائمة بمهارات النقد الأدبي اللازمة لطلاب شعبة اللغة العربية .
- إعداد اختبار مهارات القراءة التحليلية .
- إعداد اختبار مهارات النقد الأدبي .

- **خطوات البحث** :

سار البحث الحالي في الخطوات التالية :

- الاطلاع على البحوث السابقة في مجال القراءة التحليلية والنقد الأدبي، وكذلك الاستراتيجيات التدريسية القائمة على التفاعل، والأدبيات التربوية الخاصة بذلك، بهدف تحديد المصطلحات، وجمع نماذج للاستعانة بها في بناء البرنامج التدريبي.
- إعداد قائمة بمهارات القراءة التحليلية اللازمة للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية وعرضها على السادة المحكمين للتأكد من صدقها وصلاحيتها للتطبيق .
- إعداد قائمة بمهارات النقد الأدبي اللازمة لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية وعرضها على السادة المحكمين للتأكد من صدقها وصلاحيتها للتطبيق .
- إعداد البرنامج التدريبي المتضمن لتدريبات القراءة التحليلية، وكذلك تدريبات النقد الأدبي في ضوء الأسس العلمية للبرنامج .
- إعداد اختبار مهارات القراءة التحليلية، وتجريبه استطلاعيًا ، وحساب صدقه وثباته وذلك بعد عرضه على السادة المحكمين ، وتطبيقه قبل التدريب وبعده على مجموعتي البحث .
- إعداد اختبار مهارات النقد الأدبي ، وتجريبه استطلاعيًا، وحساب صدقه وثباته وذلك بعد عرضه على مجموعة من السادة المحكمين ، وتطبيقه قبل التدريب وبعده على مجموعتي البحث .
- تنفيذ تجربة البحث من خلال البرنامج المعد لذلك والقائم على استراتيجيات التفاعل.
- تطبيق اختبار مهارات القراءة التحليلية، ومهارات النقد الأدبي على الطلاب مجموعتي البحث تطبيقا بعديًا عقب الانتهاء من البرنامج التدريبي .

- رصد النتائج ، وتحليل البيانات .
- تقيم التوصيات والمقترحات .

- **الخلفية النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة** :

تتضمن الخلفية النظرية في البحث الحالي محوريين أساسيين هما:

- **المحور الأول** : **استراتيجيات التفاعل** (**مفهومها** ، **أنواعها**) **وأهميتها في القراءة التحليلية والنقد الأدبي** .

تتوالى دعوات المربين والتربويين بضرورة الاهتمام بإعداد المعلم وتأهيله وتدريبه، وتمكينه من متابعة التطور في ميادين العلوم المختلفة؛ وإذا كان هذا يتطلب إعداد المعلمين بصفة عامة ، فإن إعداد معلمي اللغة العربية . يجب أن يحظى باهتمام أكبر وذلك لأنهم بالإضافة إلى ما سبق يتحملون مسئولية خاصة في " تنمية وجدان الأمة " وتأكيد قيمها ، وتحقيق تماسكها، والحفاظ على أصالتها والتهيئة لتحديثها (محمد قدري لطفي ، ١٩٨٦ : ٧)

ودور معلم اللغة العربية لا يقتصر على شرح الدروس وتقديم المعارف في اللغوية والأنشطة التعليمية لتلاميذه ، وإنما يتجاوز ذلك إلى متابعة تحقيق الأهداف اللغوية وتقديم تلاميذه في مجالات تعلم اللغة، وذلك من خلال تدريبهم على مهارات القراءة بوجه عام والقراءة التحليلية بوجه خاص، وكذلك القدرة على الموازنة، وإصدار الأحكام، والتمييز بين الأفكار. والاتجاهات في مجال النقد الأدبي، كما أن ممارسة التدريب على القراءة تضع نصب عين القارئ الإلمام بمهاراتها والتمكن منها فالمعلم الذي يعد لتعليم اللغة العربية أحوج ما يكون إلى هذه المهارات من خلال تعريفه بالاتجاهات الحديثة في التدريب واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لذلك.

إن نظرية انتقال التفاعل بين القارئ والنص (Transactional Theory) تقوم على أن القارئ يبنى المعنى في النص الذي يقرأه متأثرًا لموقفه العقلي والعاطفي وخبراته السابقة، وأن القراءة هي خبرة تتشكل عن طريق القارئ في ضوء النص المكتوب، وأن سياق العمل يتواجد في العلاقة بين القارئ والنص وانتقال التفاعل فيما بينهما، وليس في النص وحده، ولا في القارئ منفردًا (Rosenblatt, 1994, cited ingoutlay, 2003,8)

ولذلك فاستراتيجيات التفاعل من الاستراتيجيات التي تعمل على تنمية المهارات التحليلية وذلك من خلال تبادل وانتقال التفاعل بين القارئ والنص والسياق في أثناء عملية القراءة، كما تتيح هذه الاستراتيجيات للطلاب الأتي:

- . ربط النص المقروء بالمعرفة السابقة الخاصة بهم .
- ـ بناء المعنى وتفسيره من خلال المناقشة الجماعية والتعاون بين الطلاب وبعضهم بدلا من تفسير المعنى فرديًا .
- . تخطيط عملية القراءة ووضع أهداف لها، وتقييم تقدمهم في عملية القراءة (National Reading panel, 2000, 15) ففي عام (١٩٩٢) قام كل من

(Brown,pressley, vannetet & schudet) وضع استراتيجيات تطبيقية لنظرية انتقال التفاعل بين القارئ والنص وهذه الاستراتيجيات هي : التنبؤ بمحتوى النص ، وربط النص بالمعرفة السابقة أو الخلفية المعرفية للطالب، طرح وتوليد الأسئلة، التوضيح ، التصورية، التلخيص، وفيما يلي توضيح موجز لكل إستراتيجية على حده :

١- **إستراتيجية التنبؤ بمحتوى النص** . Making Prediction about upcoming : content

وفيها يقوم الطالب بتخمين الأفكار . التي سوف ترد في النص المقروء، وقد يكون ذلك من خلال العنوان أو نوع النص (أدبي . علمي) أو معرفتهم بالطالب ونوعيه كتاباته (Duke Rool, 12 & Gibson, 2004, 5)

٢- **إستراتيجية ربط النص بالمعرفة السابقة أو الخلفية المعرفية للطالب** : Relating the text to prior knowledge

وقد حدد (Harvey & Goudvis) ثلاثة أنواع لربط القارئ لمعرفته السابقة بما يقرأه وهي : ربط النص بالشخص نفسه Text-To self حيث يربط القارئ بين خبراته الخاصة والنص الذي يقرأه مثل (حدث في النص يذكره بموقف معين في حياته) . وربط النص بنص آخر TexT . To . Text حيث يربط القارئ بين النص الذي يقرأه وبين أخر قد قرأه بالفعل (سواء لنفس الكاتب أو قصص من نفس النوع الأدبي أو قصائد لها نفس الخط الفكري . و ربط النص بالعالم Text-To-world وفيها يحاول القارئ ربط النص بأفكار وخبرات ليست من خبراته الشخصية ، وإنما خبرات وأفكار تعلمها من خلال التلفزيون أو السينما أو المجلات .

وقد حرص الباحث على تعريف الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية المتدربين في البرنامج بمكونات هذه الاستراتيجيات محاولين تفعيل ربط القارئ بمعرفته السابقة وأن يدون ذلك في شكل عناصر وأفكار تسهم في تحليل النص الأدبي ونقده .

٣ ـ **إستراتيجية التوضيح** : Seeking clarify cation when The meaning Tnu nclear

وفيها يحاول الطلاب المعلمون العمل على توضيح وتفسير المعنى الغامض بالنسبة لهم سواء كان ذلك فرديًا أو تعاونيًا فيما بينهم، وقد يستخدم الطلاب إستراتيجية مراقبة الفهم (Monitoring com prehen sion) من حيث تحديد ما يفهمونه من النص (pressley, 2000,7)

٤ ـ **إستراتيجية طرح الأسئلة / توليد الأسئلة** : Asking/Generating questions a bout the in Formation

وهذه الإستراتيجية تتضمن أن يقدم الطلاب بسؤال أنفسهم عدة أسئلة أثناء قراءتهم للنص ، مما يسهم في مساعدة الطلاب على استكمال المعلومات وتحديد الأفكار الرئيسة، والتلخيص، كذلك فإن توليد الأسئلة يساعد الطلاب على

تحديد الأجزاء التي يواجهون فيها مشكلات في فهم المعنى داخل النص، وجعلهم أكثر وعيا وإدراكا لمستوى فهمهم للنص (wood, woloshgn & willouqhpg,1995)

وقد حرص الباحث على تدريب الطلاب المعلمين على إنتاج أسئلة متنوعة حول النص لما يرونه يعوق فهمهم للنص سواء أثناء التدريب على مهارات القراءة التحليلية أم مهارات النقد الأدبي .

٥ ـ الإستراتيجية التصورية Visualization

وتعرف التصورية بأنها القدرة على تكوين صورة ذهنية للأشياء والأحداث غير حاضرة للعين والتي بدورها تؤثر على الفهم والتذكر، وفي هذه الإستراتيجية يحاول الطلاب المعلمون خلق صور عقلية لما يقرأه لطريقة فهم الأحداث التي يقرأ عنها، كما أن قدرة القارئ على التصور للحدث هي تأكيد لقدرته على فهم ما يقرأه، وللتصورية أهمية خاصة في النصوص الأدبية والقصص الأحداث) وكذلك النصوص العملية حيث يستطيع تخيل الخطوات أو المراحل ويخلق صورًا عقلية تساعده على تذكر مفاهيم مجردة (Douville, puqallee,2002) ونظرًا لأهمية إستراتيجية التصورية في البرنامج التدريبي للبحث الحالي فقد تمت مراعاة ذلك أثناء التدريب .

٦ ـ إستراتيجية التلخيص Summarizing along the way

وفيها يقوم الطلاب المعلمون بجمع وتركيب المعلومات خلال قراءته للنص، والتلخيص يتطلب أن يحدد القارئ المعلومات المهمة في النص المقروء، ثم القدرة على التعبير عنها بكلماته الخاصة مما يساعد الطالب في : معرفة الأفكار الرئيسة في النص، والربط بين هذه الأفكار، وإغفال المعلومات غير المهمة، وتذكر ما قرأه (Honing & Gutlohm, 2000)

وقد راعى البحث الحالي تفعيل إستراتيجية التلخيص في أثناء قراءة الطلاب للنصوص المتضمنة بالبرنامج، وتقديم ذلك التلخيص للجميع كورشة عمل أثناء تطبيق البرنامج ومن بين الدراسات التي أتيحت . للباحث . والتي اهتمت باستخدام استراتيجيات التفاعل : دراسة (Bromn,pressley, van Meter schuder 1996) والتي هدفت إلى التأكد من فعالية استراتيجيات (انتقال التفاعل بين القارئ والنص (Tsi) مقارنة بالطريقة المعتادة في فهم القصص المؤزرة لدى عينة من الطلاب بالمرحلة الثانوية، وذلك بعد تدريب معلمي هؤلاء الطلاب قبل تطبيق الإستراتيجية وأسفرت أهم نتائجها قدرة الطلاب على فهم ، وتفسير وتصور للأحداث أكثر من نظرائهم الذين درسوا بالطريقة المعتادة.

ودراسة (Reutzed & Focvsan, 2005) والتي هدفت إلى تقييم استخدام استراتيجيات التفاعل مقارنة لإحداث الاستراتيجيات المعتادة في تدريس بعض موضوعات كتب العلوم وأسفرت أهم النتائج أن طلاب المجموعة التجريبية استطاعوا قراءة نصوص كتب العلوم من حيث الفهم والتفسير والتصور .

ودراسة (Hildin & preddleg 2007) والتي هدفت إلى قياس فاعلية إستراتيجية التفاعل في تدعيم التعلم المنظم ذاتيًا للطلاب، وقد لاحظ القائمون على هذه الدراسة نموًا ملحوظًا في الفهم القرائي، وإنتاج الأسئلة .

- **المحور الثاني : العلاقة بين القراءة التحليلية والقدرة على النقد الأدبي وأهمية تنمية مهارات كل منهما :**

للقراءة دور أساسي في تكوين ميول الأفراد، وذلك بالانفعالات السارة التي كثيرها فيه الخبرات المعرفية التي تلبي شوقه إليها والخبرات الجمالية التي ترقى ذوقه، وإحساسه، والخبرات الفكرية التي تدعوه إلى التأمل والتعقل، وتوسع من مجال التفكير فيتأمل الفرد أفكار الآخرين ويقارن بينها فيتاح له أن يبدي رأيه فيما يعرض له من الفكر فيتكون لديه وجهه نظر أو معيار يحدد في ضوئه ما يعرض له من الفكر والآراء (محمد حسن المرسي ، ٢٠٠٣ : ٣٠) .

والقراءة التحليلية ما هي إلا نشاط عقلي يقوم به القارئ بهدف فهم مضمون الموضوع وتحليله في ضوء معايير علمية معينة منها : بيان الفكرة العامة للنص المقروء، وتنوع الموضوع من حيث جوانبه البلاغية والنحوية، وخصائص التراكيب من حيث جمله وأفعاله، وكذلك تضمن النص المقروء لبراعة الاستهلال، واختيار المفردات وظهور الوحدة العضوية فيه (عبد الحميد عبد الله ١٩٩٨ : ٦٧) .

وللقراءة التحليلية طبيعة خاصة تعتمد على عدة عناصر تكون فعلها القرائي وهي الكاتب وقدرته ومهاراته وهو مصدر الفعل القرائي، والقارئ من حيث ثقافته ووعيه وخبراته والتي يتوقف عليها عملية التحليل، وظروف النص القرائي فكلما تشابهت تلك الظروف بين القارئ والكاتب كان التحليل أكثر عمقا وتأثرًا، أما اللغة كمكون في الفعل القرائي التحليلي فهي ثلاثة أقسام : لغة المجال : فلن يتوافق قارئ يقرأ نصًا في غير تخصصه، ولغة الكاتب، ولغة المعجم، أما المكون الأخير للفعل القرائي التحليلي فهو النص بكل ما يتضمنه من أفكار واتجاهات وتراكيب ومصطلحات وغيرها (حسن شحاته، ١٩٩٣) . كما أن عملية تحليل المقروء تتمثل في :

- التحليل الحرفي : حيث تحليل الكتابة العلمية ، والوظيفية التي لا تحتمل أكثر من ظاهر السطر .
- التحليل التفسيري : ويتضمن ما بين الأسطر حيث البحث عن شرح للنص واستخلاص نتائجه أو وصف مشاعر كاتبه .
- التحليل النقدي الإبداعي : ويتضمن ما وراء الأسطر والبحث عن الإشارات الخطية (مصطفى إسماعيل : ٢٠٠١ ، ٣٧)

وللقراءة التحليلية مجموعة من المهارات من بينها : استنتاج المعاني الضمنية في النص المقروء، يكتشف الأخطاء ويحللها وبصفتها، ويحدد العلاقات الدلالية ويربط بين الإعراب والمعنى ، ويحدد مكونات الترابط النصي (عاطفة . أسلوب . بيانات . تراكيب . ألفاظ) وغيرها من المهارات التي سوف يتم عرضها في إجراءات البحث الحالي (قائمة مهارات القراءة التحليلية) .

ومن بين الدراسات السابقة التي أجريت في مجال القراءة التحليلية :

دراسة سانشيز (٢٠١١) Sanchez والتي استهدفت أثر تدخل تحليل النصوص على الأداء القرائي والكتابي لدى طلاب الجامعة المقيدين بالفصول الاندماجية واستخدم الباحث نموذج التقييم الشامل للقراءة من الأداء الكتابي وقد أظهرت أهم النتائج زيادة درجات المجموعة التجريبية عن مثيلتها الضابطة في القراءة، كما أثبتت قدرة دمج القراءة مع بعض النصوص الأدبية والنقد الأدبي على زيادة الحد الأقصى للعلاقة بين القراءة والكتابة .

دراسة كوليز (٢٠١٢) Collins هدفت إلى أساليب تحسين القراءة التفسيرية، والكتابة التحليلية لدى طلاب الدمج الدراسي للغة الإنجليزية بالمدارس الثانوية حيث تم استخدام أسلوب الاستراتيجيات المعرفية لتعليم القراءة التفسيرية والكتابة التحليلية واعتمد هذا الأسلوب على الضبط المتضمن للتدريبات والتي تركز على تدريس محتوى الكتب المدرسية، وأظهرت أهم النتائج ومدى كفاءة تدخل الاستراتيجيات المعرفية للكتابة والقراءة لمساعدة طلاب الدمج بالمرحلة الثانوية .

دراسة عبد المنعم عبد الصمد (١٩٩٨) هدفت الدراسة إلى استخدام القراءة التحليلية كمدخل لإحداث التكامل في تعليم اللغة العربية حيث أعد الباحث وحدة للتدريبات على القراءة التحليلية لدى طلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية، وأظهرت أهم النتائج تحسن أداء الطلاب المعلمين في تفعيل التكامل بين أفرع اللغة العربية في أثناء تدريسهم لتلاميذهم بالتربية العملية .

ومن خلال ما سبق عرضه لمفهوم القراءة التحليلية وطبيعتها، ومكونات الفعل القرائي، وبعض الدراسات التي اهتمت بذات المجال على الرغم من قلتها في حدود ما أتيح للباحث من دراسات . فإن امتلاك الطلاب المعلمين لمهارات القراءة التحليلية سوف يؤدي إلى القدرة على النقد الأدبي، والتعامل مع النص من حيث سلبياته وإيجابياته .

ومن المفاهيم الشائعة والخطأ أن كلمة نقد تعني الهدم أو ذكر العيوب في الشخص أو في العمل الذي يقوم بنقده، ولكن النقد في التراث من نقد الدراهم أي تمييز صحيحها من زيفها ثم استخدمت في التمييز بين الجيد والردى، ثم أصبحت كلمة النقد تستخدم بمعنى أعمق وبخاصة في جانب النقد الأدبي ولذلك يرى بعض اللغويين بأن النقد الأدبي ليس المقصود به البحث عن العيوب، ومن ثم فالنقد الأدبي هو الحكم على النصوص الأدبية بعد التحليل والموازنة بها يظهر قيمتها الأدبية ، ومستواها الفني لفظا ومعنى، وأسلوبا وفكرة . سواء أكان بالإيجاب أو بالسلب (عبد الحميد عبد الله ، ١٩٩٨ : ٦٩) .

ويتحدد مسار عملية النقد في عمليات فرعية هي على التوالي : القراءة . التحليل . التبرير، وبذلك يكون الناقد معايشا، مخالطا، معانيا للنص فعندما يبدأ تحليل النص بنوعين عن القراءة أولاهما : قراءة التذوق والأخر قراءة التحليل أو النقد في ضوء الاتجاهات التالية :

- ـ الاتجاه التاريخي : حيث البحث عن المبادئ، والأحداث .
- ـ اتجاه النقد الأدبي : حيث يرى ما ينبغي توافره لدى المتعلمين (مصطفى السعدني ١٩٨٧: ٢٢) ، وقد اهتم البحث الحالي بتدريب الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية السنة الرابعة بكلية التربية ببورسعيد على تلك الاتجاهات، ومحاولة تعرفها، وتطبيقها في النصوص القرائية .

ويحاول النقد الأدبي تحليل الكتابة وتفسيرها وتقويمها، ووصفها في مكانها في عالم الفكر والأدب، واختيار الرموز التي تدفع القارئ إلى إدراك

الصورة الفنية، ويهدف تعليم النقد الأدبي إلى :

- تنمية قدرة الطلاب على فهم الأفكار التي اشتملت عليها الآثار الأدبية .
- تمكين الطلاب من استعمال اللغة في نقل أفكارهم للآخرين .
- تنمية الإحساس بقيمة اللفظ وأهميته في تأدية المعنى المناسب .
- تمكن الطلاب على الحكم لما يقرؤونه والمفاضلة بينهم (حسن شحاته : ١٩٩٣).

ومن بين مهارات النقد الأدبي والتي سوف يتم تدريب الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية (السنة الرابعة) بكلية التربية ببور سعيد ما يأتي :

تقويم النص في ضوء الاتساق اللغوي ، يبرر قوة أو ضعف بنية النص المقروء يدرك ما وراء النص المقروء، يفند الحجج والأدلة المستخدمة في النص، وسوف يتم عرض مهارات النقد الأدبي لاحقا (في إجراءات البحث) (قائمة مهارات النقد الأدبي) .

ومن بين الدراسات السابقة التي أجريت في مجال النقد الأدبي :

دراسة كنيدي (٢٠١٠) Kennedy هدفت الدراسة إلى تحديد أثر الدروس المصغرة التي يركز على مهارة القراءة من خلال حلقات الأدب أو دوائر الأدب وذلك لدى طلاب جامعة فلوردا وقد أظهرت النتائج أن من أهم المهارات التي يهتم بها الطلاب مهارة تحليل الشخصيات ومهارة طرح الموضوع للنقاش، كما أوضحت أن حلقات الأدب تعمل على تعزيز المهارات التي تم تقيمها خلال تلك الدراسة .

دراسة هاكر (٢٠١١) Haker واستهدفت تدريس النقد الأدبي حتى نهاية القرن العشرين (مدارس سقراط وأفلاطون وأرسطو) في العصر الإغريقي، وقد أظهرت الدراسة أن المدارس السابق ذكرها اهتمت بتحليل الأحاديث العامة والتي تشكل عنفا جوهريًا في نظام التعليم .

- **إجراءات البحث** :

ولتطبيق البحث الحالي والتحقق من أهدافه تم إعداد الأدوات البحثية التالية :

- **أولا ـ إعداد قائمة بمهارات القراءة التحليلية** .

ثم إعداد قائمة بمهارات القراءة التحليلية اللازمة لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية وقد سار إعداد القائمة في الخطوات التالية :

أ ـ تحديد الهدف من إعداد القائمة :

يهدف إعداد القائمة إلى تحديد مهارات القراءة التحليلية اللازمة لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية .

ب ـ مصادر بناء القائمة :

- تم الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، وكذلك أدبيات التربية المتصلة بالموضوع، وأهداف تنمية مهارات القراءة التحليلية لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ، وأيضًا الاطلاع على أدبيات القراءة التحليلية بصفة عامة والقراءة التحليلية والدراسات التي أجريت حولها بصفة خاصة .
- تم الاطلاع على توصيف مقرر القراءة التحليلية لشعبة اللغة العربية الفرقة الثانية بكلية التربية ببور سعيد من خلال (وحدة الجودة) بكلية الآداب والعلوم الإنسانية ببور سعيد والذي يحمل كود (A212) وذلك للعام الجامعي ٢٠١١ / ٢٠١٢م وساعاته المعتمدة أربع ساعات حيث يتم تدريس هذا المقرر من قبل أساتذة متخصصين بكلية الآداب ببور سعيد .

جـ ـ مكونات القائمة :

اشتملت لقائمة مهارات القراءة التحليلية على التالي : مقدمة : توضح أهمية تدريب الطلاب المعلمين على ممارستهم لتلك المهارات، مما يمكنهم من عرض الموضوعات اللغوية بالمرحلة الثانوية .

محاور القائمة : **تكونت من ثلاثة محاور هي** :

- المحور الأول . مهارات لغوية ونحوية : وعدد مفرداتها سبع مفردات .
- المحور الثاني . مهارات بلاغية : وعدد مفرداتها ست مفردات .
- المحور الثالث . مهارات الاستنتاج : وعدد مفرداتها ست مفردات .
- وبذلك تكون القائمة تضمنت تسعة عشر مهارة وذلك في صورتها الأولية (المبدئية).

د ـ صدق القائمة وثباتها :

عرض القائمة في صورتها المبدئية (الأولية) على مجموعة من الأساتذة بقسمي اللغة العربية ، والمناهج وطرق التدريس لإبداء الرأي حول مدى صلاحيتها لتحقيق الهدف من إعدادها، وإضافة، أو حذف، أو تعديل ما يرويه مناسبًا ، وقد أفاد المحكمون بحذف مهارتين تابعين للمحور الأول وهما : مهارة (تحليل النص تحليلاً لغويًا مناسبًا) على اعتبار أنها متضمنة في بعض مهارات ذات المحور وكذلك مهارة (يحدد الأساليب النحوية بالنص) على اعتبار أن مهارة (تنوع الأساليب النحوية تتضمنها) كما تم حذف مهارة للمحور الثاني والمهارات البلاغية) وهي مهارة(يحدد المعاني المجازية في النص) وهي متضمنة في المهارة اللاحقة لها (بالقائمة) ، وبذلك يصبح عدد مهارات القائمة ست عشرة مهارة وذلك في الصورة النهائية للقائمة كما يوضحها جدول (١)

جدول (١) قائمة بمهارات القراءة التحليلية اللازمة لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية (الصورة النهائية)

م	المهارات	مدى مناسبتها	
		مناسبة	غير مناسبة
١	المحور الأول : مهارات لغوية ونحوية يحدد المعاني المعجمية لبعض الكلمات في النص المقروء .		
٢	يحدد العلاقات الدلالية التي تربط مكونات النص.		
٣	يوضح اهميه تنوع الاساليب النحويه في النص .		
٤	يربط بين الإعراب والمعنى .		
٥	يحدد الاساليب النحوية والصرفية واثرها في المعنى.		
٦	المحور الثاني : مهارات بلاغية يفسر المعاني المجازية في النص المقروء .		
٧	يحدد مكونات الترابط النصي . (عاطفة - أسلوب - بيانات - تراكيب - ألفاظ)		
٨	يحدد التراكيب المتصلة بعلم المعاني واثرها في المعنى (تقويم - مأطيده - إيجاز - أطناب)		
٩	يحدد الصور البيانية المتضمنة بالنص واثرها في المعنى . (تشبيه - استعارة - كناية - مجاز مرسل)		
١٠	يحدد الالوان البديعية واثرها في المعنى . (سجع - جناس - طباق - مقابلة - توريه)		
١١	المحور الثالث : مهارات الاستنتاج يستنتج المعاني الضمنية في النص المقروء .		
١٢	يربط بين الأسباب والنتائج .		
١٣	يميز بين الافكار - المرتبطة وغير المرتبطة - في النص.		
١٤	يكتشف الاخطاء ويصنفها .		
١٥	يستنتج الترابط الفكري والعاطفي في النص .		
١٦	يتنبا الاحداث من خلال فهمه للنص .		

وللتأكد من ثبات القائمة : تم تطبيقها على خمسة عشر موجها للغة العربية بالمرحلة الثانوية، واستخدمت طريقة التجزئة النصفية حيث ارتباط مفردات القائمة حول موضوع واحد وهو مهارات القراءة التحليلية ثم حسبت درجات كل فرد من أفراد العينة ، وتم استخدام معامل ارتباط كرونباخ (أحمد غنيم، ١٩٨٥) والتي أوضحت أن قيمة معامل الارتباط قدره ٠,٧٨ مما يدل على

تمتع القائمة بدرجة ثبات مرتفعة، وصلاحيتها للتطبيق .

• ثانياً - إعداد قائمة بمهارات النقد الأدبي :

تم إعداد قائمة بمهارات النقد الأدبي اللازمة لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية وقد سار إعداد القائمة في الخطوات التالية :

- تحديد الهدف من إعداد القائمة : يهدف إعداد القائمة إلى تحديد مهارات النقد الأدبي اللازمة لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية .
- مصادر بناء القائمة : تم الإطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، وكذلك أدبيات التربية المتصلة بالموضوع، كما تم الاطلاع على أدبيات النقد الأدبي بصفة عامة ، والدراسات التي أجريت فيه بصفه خاصة . كما تم الإطلاع على توصيف مقرر النقد الأدبي لطلاب شعبة اللغة العربية الفرقة الرابعة بكلية التربية ببور سعيد وذلك من خلال (وحدة الجودة) بكلية الآداب والعلوم الإنسانية ببور سعيد والتي تقوم بتدريس هذا

المقرر من خلال أساتذتها المتخصصين وذلك للعام الجامعي٢٠١١ / ٢٠١٢ والذي يحمل كود (A423) وساعاته المعتمدة أربع ساعات .

- مكونات القائمة : اشتملت القائمة على مجموعة من مهارات النقد الأدبي وتضمنت التالي : مقدمة : توضيح أهمية تدريب الطلاب المعلمين على مهارتهم لتلك المهارات بما يمكنهم من عرض الموضوعات اللغوية ومناقشتها مع إبداء الرأي بالمرحلة الثانوية .
- محاور القائمة . تكونت من ثلاث محاور هي :
  - ✓ المحور الأول . مهارات التمييز : وعدد مفرداته ست مفردات .
  - ✓ المحور الثاني . مهارات الموازنة : وعدد مفرداته ست مفردات .
  - ✓ المحور الثالث . مهارات التقويم : وعدد مفرداته ست مفردات .
  - ✓ وبذلك يكون القائمة قد تضمنت عشرة مهارة وذلك في صورتها الأولية (المبدئية)
- صدق القائمة وثباتها: عرضت القائمة في صورتها المبدئية على مجموعة من الأساتذة بقسم اللغة العربية والمناهج وطرق التدريس لإبداء الرأي حول صلاحيتها لتحقيق الهدف من إعدادها، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا . وقد أفاد المحكمون بحذف مهارة تابعة للمحور الأول وهي مهارة (يتعرف أراء الكاتب وثقافته) على اعتبار أنها متضمنة في مهارة (يحدد اتجاهات الكاتب)، كما تم حذف مهارة (يوازن بين وطنيين في مجالين مختلفين) التابعة للمحور الثاني، كما تم تعديل مهارة (يقوم النص في ضوء انفعالات الكاتب) إلى (يقوّم النص في ضوء الوظيفة الانفعالية للغة)

وبذلك يصبح عدد مهارات القائمة ست عشر مهارة وذلك في الصورة النهائية للقائمة كما يوضحها جدول (٢)

جدول (٢) قائمة بمهارات النقد الأدبي اللازمة لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية (الصورة النهائية)

م	المهارات	مدى مناسبتها	
		مناسبه	غير مناسبه
	المحور الاول - مهارات التمييز :		
١	يحدد اتجاهات الكاتب من خلال افكار النص .		
٢	يحدد الالفاظ، والافكار غير المناسبه في النص .		
٣	يميز بين الحقائق والاراء الشخصيه للكاتب .		
٤	يميز بين الراي الصحيح، والراي الخطا بالادله المناسبه.		
٥	يحدد الظواهر ذات الصله بموضوع النص .		
	المحور الثاني : مهارات الموازنه		
٦	يصنف الادله التي استخدمها الكاتب في النص .		
٧	يوازن بين تعيين في مجال ادبي واحد .		
٨	يبين اوجه الاتفاق والاختلاف مع الكاتب حول النص		
٩	يفند الحجج والادله المستخدمه في النص المقروء .		
١٠	يعلل بالادلة الافكار المتناقضه بالنص المقروء .		
	المحور الثالث - مهارات التقويم :		
١١	يقوم اسلوب الكاتب في ضوء الاداء النقدية .		
١٢	يقوم النص في ضوء الاتساق اللغوي في النص المقروء.		
١٣	يقوم النص في ضوء مناسبته لعصر الكاتب .		
١٤	يبرر قوة او ضعف بينه النص المقروء .		
١٥	يقوم النص في ضوء الوظيفه العمليه للغه		
١٦	يقوم النص في ضوء الوظيفه الانفعاليه للغه .		

وللتأكد من ثبات القائمة تم تطبيقها على ذات العينة من موجهه اللغة العربية والتي سبق أن طبق عليهم (قائمة مهارات القراءة التحليلية في البحث الحالي)، واستخدمت طريقة التجزئة النصفية حيث ارتباط مفردات القائمة حول موضوع واحد وهو مهارات القراءة التحليلية، ثم حسبت درجات كل فرد من أفراد العينة، وتم استخدام معامل ارتباط كرونباخ (أحمد غنيم :١٩٨٥) والتي أوضحت أن قيمته معامل الارتباط قدره ٠,٧٦ مما يدل على تمتع القائمة بدرجة من الثبات، وصلاحيتها للتطبيق.

• ثالثا ـ بناء البرنامج التدريبي في ضوء استراتيجيات التفاعل :

تم بناء برنامج تدريبي(❖) في ضوء استراتيجيات التفاعل لتنمية مهارات القراءة التحليلية، وكذلك مهارات النقد الأدبي لطلبة شعبة اللغة العربية (السنة الرابعة) بكلية التربية ببورسعيد، وقد سار إعداد وبناء البرنامج التدريبي في الخطوات التالية:

• الهدف من بناء البرنامج التدريبي :

يهدف هذا البرنامج على تنمية مهارات طلاب شعبة اللغة العربية في القراءة التحليلية وتتضمن مهارات صُنفت في محاور ثلاثة هي المهارات اللغة والنحوية والمهارات البلاغية، ومهارات الاستنتاج، كما يهدف البرنامج أيضًا إلى تنمية مهارات النقد الأدبي والتي جاءت في شكل محاور ثلاثة هي مهارات التمييز ومهارات الموازنة ومهارة التقويم .

• طريقة إعداد البرنامج التدريبي :

تم إعداد هذا البرنامج في ضوء عدة اعتبارات هي :

- نتائج البحوث والدراسات السابقة التي أوضحت ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لطلاب شعبة اللغة العربية والمباحث النقدية والقرائية المتصلة بتلك المهارات .
- ما أسفرت عنه إجابات طلاب شعبة اللغة العربية بالسنة الرابعة للعام الدراسي ٢٠١١ / ٢٠١٢م بكلية التربية ببورسعيد في الاختبار الاستطلاعي . والذي بين عدم وضوح مهارات القراءة التحليلية، وكذلك مهارات النقد الأدبي لدى هؤلاء الطلاب مما دفع الباحث إلى إعداد تدريبات مناسبة يستطيع من خلالها طلاب شعبة اللغة العربية ممارسة تلك المهارات وتطبيقها مستقبلا لدى تلاميذهم .
- الكتب والبحوث التي تناولت القراءة التحليلية من حيث طبيعتها، ومهاراتها ، واستراتيجيات تعلمها، وكذلك المراجع التي تناولت النقد الأدبي واتجاهاته ومهاراته وذلك للإفادة منها في أساليب التقويم ، وكذلك الأنشطة الاثرائية بالبرنامج .

• محتوي البرنامج التدريبي :

اشتمل البرنامج التدريبي على تعليمات خاصة بالبرنامج، كما اشتمل على مجموعة من التدريبات التي اتخذت أشكالها متعددة هي:

(❖) أنظر ملحق (١) البرنامج التدريبي .

- عرض فقرات قرائية ويطلب فيها من الطالب المعلم، قراءة الفقرة، ثم الإجابة عن الأسئلة التي تعقبها والتي تحقق قدرًا مناسبًا من ممارسة المهارة في القراءة التحليلية أو النقد الأدبي سواء كانت هذه الأسئلة موضوعية أم مقال مفيد .
- عرض بعض أبيات من الشعر المتنوع، حيث قراءة هذه النصوص، والإجابة عن الأسئلة التي تعقبها في القراءة التحليلية، أو النقد الأدبي .

وقد حرص الباحث على اختيار فقرات قرائية، ونصوص شعرية، من خلال كتب ومراجع وكتابات أدبية متنوعة . وبتصرف من قبل الباحث . كما تنوعت هذه المقالات والفقرات ما بين (لغوية، دينية، اجتماعية، تاريخية، جغرافية علمية) بهدف مناسبتها ليدل واتجاهات الطلاب مما يشجعهم على الإقبال في المشاركة للتدريب .

- **تنظيم البرنامج** :

نظمت التدريبات بطريقة تتلاءم مع مهارات القراءة التحليلية، والنقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، كما أشارت إلى ذلك الدراسات السابقة ذات الصلة وتضمن البرنامج على مقدمة لتعريف الطلاب بالهدف من البرنامج، وإجراءات التعامل معه وطريقة الإجابة عن التدريبات، وتضمن البرنامج تعريفا بمهارات القراءة التحليلية ومهارات النقد الأدبي من حيث (مفهوم المهارة وطبيعتها) وإجراءات استخدامها وتطبيقها، وذلك قبل الإجابة والدخول في أسئلة التدريبات كما روعي تقديم استراتيجيات التفاعل وهي: التنبؤ بمحتوى النص، ربط النص بالمعرفة السابقة، التوضيح، طرح الأسئلة/ توليد الأسئلة، التصورية، التلخيص. حيث تعريف الطلاب بمفهوم كل إستراتيجية، وإجراءات استخدامها أثناء قراءة للنص ، كما قام الباحث بتوضيح ذلك لمجموعة البحث التجريبية من خلال لقاء تعريفي بما سوف يتم التدريب عليه (حيث قيام الباحث بتدريس مقرر طرق تدريس اللغة العربية لطلاب السنة الرابعة) .

- **ضبط البرنامج علميًا** :

عرض البرنامج على خمسة من السادة أعضاء هيئة التدريس بجامعة بور سعيد بقسمي اللغة العربية والمناهج وطرق التدريس للإفادة بآرائهم حول محتوى البرنامج، ومدى تحقق البرنامج للهدف الذي أعد من أجله، وقد أخذ بتعديلات الزملاء، وأصبح البرنامج قابلا للتطبيق، كما تم توزيع كتيبات للبرنامج التدريبي لطلاب المجموعة التجريبية والذين لهم صفة الاستمرارية في الحضور والالتزام بالتدريب، وكتيب خاص بالتدريب على مهارات القراءة التحليلية وأخر خاص بالتدريب على مهارات النقد الأدبي، حتى يكون للطالب المعلم منها من الوقت للاطلاع على دراسة المهارات والتدريبات وقد تم التدريب على البرنامج الحالي بالفصل الدراسي الأول ٢٠١١/٢٠١٢م بقاعات الكلية أثناء مناقشة ومعالجة إجراءات التدريس بالتربية العلمية.

- **رابعًا : بناء اختبار مهارات القراءة التحليلية** :

تم بناء اختبار في مهارات القراءة التحليلية وقد سار بناء الاختبار في الخطوات التالية :

- الهدف من الاختبار : يهدف هذا الاختبار . إلى مدى ممارسة الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببور سعيد لمهارات القراءة التحليلية والمنظمة بالقائمة التي بني الاختبار في ضوئها .
- مصادر بناء الاختبار: اعتمد هذا الاختبار في بنائه على الكتب والمراجع المتخصصة وفحص البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في إعداد اختبارات المهارات القرائية بوجه عام، والقراءة التحليلية بوجه خاص وذلك للإفادة منها في بناء الاختبار في البحث الحالي .
- إعداد الصورة الأولية للاختبار . تكون هذا الاختبار من مجموعة من التدريبات تمثلت في فقرات قرائية مناسبة لطلاب شعبة اللغة العربية أعقبتها مجموعة من الأسئلة جاءت في أنماط الصواب والخطأ مع التعليل وعدد مفرداتها عشر مفردات ، ونمط الاختيار من متعدد وعدد مفرداته عشر مفردات ، أما نمط المقال القصير فكان عدد مفرداته عشر مفرداتٍ أيضًا وبذلك يكون اختبار مهارات القراءة التحليلية تكون من ثلاثين سؤالا .
- عرض الاختبار على مجموعة من السادة الزملاء المحكمين من أساتذة فتسمى اللغة العربية والمناهج وطرق التدريس للإفادة بآرائهم حول مدى مناسبة الأسئلة على قياس أهداف الاختبار، وسلامة الصياغة اللغوية للأسئلة، وتقديم المقترحات المناسبة وقد رأى المحكمون صلاحية الاختبار للتطبيق وبذلك يكون قد تحقق الصدق الظاهري للاختبار.
- تجريب الاختبار : بعد التأكد من صدق الاختبار . تم تجريبه (استطلاعيًا على مجموعة من الطلاب بلغ عددهم خمسة عشر طالب بكلية التربية ببورسعيد ، وذلك يهدف تحديد معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار والتي تراوحت بين (٠,٣٢ ، ٠,٧٨) مما يدل على قبولها كما تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة سيبرمان . براون للتجزئة النصفية (فؤاد البهي السيد: ١٩٧٨ : ٣٨٢) وقد بلغ معامل الثبات ٠,٧٧ وهذا يدل على ثباته .
- الصورة النهائية للاختبار(❖) : تكون الاختبار في صورته النهائية من ثلاثين سؤالا موزعة على مهارات القراءة التحليلية من خلال محاورها، والجدول (٣) يوضح ذلك :

جدول (٣) مواصفات اختبار مهارات القراءة التحليلية لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية

أنماط الاختبار	محتوى الاختبار								
	مهارات لغوية ونحوية			مهارات بلاغية			مهارات استنتاجيه		
	أرقام المفردات	العدد	%	أرقام المفردات	العدد	%	أرقام المفردات	العدد	%
صواب وخطأ	١٢،١٣،١ ٤،١٥	٤	١٣	١١، ١٦، ١٧، ٧٠	٤	١٣	١٨ ، ١٩	٢	٦.٦
اختبار من متعدد	١، ٢ ، ٨ ، ١٠	٤	١٣	٣ ، ٥ ، ٧ ، ٩، ٦	٥	١٦.٦	٤	١	١٣
مقال قصير	٢١، ٢٩، ٣٠	٣	١٠	٢٢ ، ٢٦	٢	٦.٦	٢٣ ، ٢٤، ٢٥، ٢٨،٢٧	٥	١٦
المجموع		١١	٣٦		١١	٣٦		٨	٣٥

(◆) انظر ملحق (٣) الصورة النهائية للاختبار .

• **خامساً : بناء اختبار مهارات النقد الأدبي :**

تم بناء اختبار مهارات النقد الأدبي وقد سار بناء الاختبار في الخطوات التالية:

- الهدف من الاختبار : يهدف هذا الاختبار إلى مدى ممارسة الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية، بكلية التربية ببورسعيد لمهارات النقد الأدبي والمتضمنة بالقائمة المعدة في البحث الحالي .
- مصادر بناء الاختبار : ـ اعتمد هذا الاختبار في بنائه على فحص البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في إعداد اختبارات النقد الأدبي، كما اعتمد على الكتب والمراجع المتخصصة في النقد الأدبي .
- إعداد الصورة الأولية للاختبار : تكون هذا الاختبار من مجموعة من التدريبات تمثلت في فقرات قرائية مناسبة لطلاب شعبة اللغة العربية، أو قطع أدبية متنوعة، أعقبتها مجموعة من الأسئلة جاءت أسئلة الصواب والخطأ (عشر مفردات) وأسئلة الاختبار من متعدد (عشر مفردات)، وأسئلة المقال القصير (عشر مفردات)، وبذلك يكون اختبار مهارات النقد الأدبي بلغت عدد أسئلته ثلاثين سؤالا روعي في صياغتها مناسبتها لمستوى طلبة الجامعة وكذلك مناسبتها للميول والاتجاهات الخاصة بالطلاب .
- عرض اختبار مهارات النقد الأدبي على مجموعة من المحكمين من أساتذة قسمي اللغة العربية والمناهج وطرق التدريس بجامعة بورسعيد وذلك للإفادة بآرائهم حول مدى صلاحية الأسئلة للاختبار، وسلامة الصياغة اللغوية ، وتقديم المقترحات المناسبة، وقد رأي المحكمون صلاحية الاختبار للتطبيق وبذلك يكون قد تحقق الصدق الظاهري للاختبار .
- هـ . تجريب الاختبار : بعد التأكد من صدق الاختبار تم تجربته استطلاعيًا على ذات العينة التي طبق عليها اختبار مهارات القراءة التحليلية استطلاعيًا . وذلك بهدف تحديد معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار والتي تراوحت بين (٠,٣٠ ، ٠,٧٧) مما يدل على قبولها، كما تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة سيبرمان براون للتجزئة النصفية (فؤاد البهي السيد ١٩٧٨ ، ٣٨٥) وقد بلغ معامل الثبات ٠,٧٤ وهذا يدل على تمتع الاختبار بدرجة من الثبات .
- الصورة النهائية للاختبار(❖) تكون الاختبار في صورته النهائية من ثلاثين سؤالا موزعة على مهارات النقد الأدبي والتي تضمنتها القائمة المعدة في هذا البحث والجدول التالي يوضح ذلك :

(❖) أنظر ملحق (٤) الصورة النهائية لاختبار مهارات النقد الأدبي .

جدول (٤) مواصفات اختبار مهارات النقد الأدبي لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية

أنماط الاختبار	محتوى الاختبار								
	مهارات التمييز			مهارات الموازنة			مهارات التقويم		
	أرقام المفردات	العدد	%	أرقام المفردات	العدد	%	أرقام المفردات	العدد	%
الصواب والخطأ	١٤ ، ١٨ ، ١٩	٣	١٠	١٣، ١٥، ٢٠	٣	١٠	١١، ١٢ ، ١٦، ١٧	٤	١٣
الاختبار من متعدد	١،٢، ٥،٩، ١٠	٥	١٦.٦	٦ ، ٧ ، ٨	٣	١٠	٣، ٤	٢	٦.٦
مقال قصير	٢١، ٢٥، ٢٦	٣	١٠	٢٣، ٢٧ ، ٣٠	٣	١٠	٢٢ ، ٢٤ ، ٢٨ ، ٢٩	٤	١٣
المجموع		١١	٣٦.٦		٩	٣٠		١٠	٣٠

• تطبيق تجربة البحث :

تم تطبيق تجربة البحث من خلال الخطوات التالية : اختيار مجموعة البحث: تكونت مجموعة البحث من خمسين طالب وطالبة من طلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية بور سعيد في الفصل الدراسي الأول ٢٠١١ / ٢٠١٢ وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وتلقت تدريبات البرنامج من خلال كتيبات البرنامج وحضور الباحث للمناقشة والتوضيح، والأخرى ضابطة لم تتعرض للبرنامج التدريبي واقتصرت على ما يتم تدريسه لهم طبقا للتوصيف السابق ذكره لقدرة القراءة التحليلية والنقد الأدبي، وقد تم تدريب المجموعة المشاركة بالبرنامج والتي واظبت على الحضور والالتزام بموعد التدريب الذي تراوح بين الساعة، والساعة والنصف أحيانًا في بعض المهارات وذلك بقاعات الكلية كما قام الباحث بتطبيق أدوات البحث وتدريب الطلاب بالتعاون مع أحد المدرسين المساعدين بقسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية (في تطبيق الاختياريين).

• نتائج البحث وتفسيرها :

وللإجابة عن السؤال الأول ونصه " ما مهارات القراءة التحليلية اللازمة لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببورسعيد؟ تم إعداد قائمة بمهارات القراءة التحليلية اللازمة لطلاب شعبة اللغة العربية في ضوء الأسس العلمية من حيث (تحديد الهدف من القائمة، مصادرها ، مكوناتها ، محاورها التأكيد من صدقها وبنائها) . وقد تم عرض ذلك تفصيلا في إجراءات البحث الحالي وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث .

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث الحالي ونصه " ما مهارات النقد الأدبي اللازمة لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببورسعيد ؟ تم إعداد قائمة مهارات النقد الأدبي اللازمة لطلبة شعبة اللغة العربية في ضوء الأسس العلمية من حيث (تحديد الهدف من القائمة ، مصادرها ، مكوناتها ، محاورها ، التأكد من هدفها وثباتها) . وقد تم عرض ذلك تفصيلا في إجراءات البحث الحالي. وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث الحالي ونصه " ما صورة البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببورسعيد ؟

فقد تم بناء برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببورسعيد وذلك في ضوء الأسس العلمية لبناء البرامج التدريبية من حيث: الهدف من البرنامج ، طريقة إعداد البرنامج التدريبي ، محتوى البرنامج التدريبي، تنظيم البرنامج، ضبط البرنامج علمياً ، وقد تم عرض ذلك تفصيلا في إجراءات البحث الحالي، وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث . وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث الحالي ونصه " ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببور سعيد ؟

تم تطبيق اختبار مهارات القراءة التحليلية لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببورسعيد كتطبيق قبلي وبعدي على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وتم إتباع الأتي : للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث مدى إلمام طلاب المجموعتين لمهارات القراءة التحليلية فقد تم تطبيق اختبار مهارات القراءة التحليلية على مجموعتي البحث تطبيقا قبلياً وجدول (٥) يوضح ذلك

جدول (٥) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب شعبة اللغة العربية في التطبيق القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة التحليلية

المجموعة	المتوسطات	الانحراف المعياري	مربعات الانحرافات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تجريبية	٩.٢٦	١.٠٨	٣.٠٨	٠.٢٤٧	غير دال
ضابطة	٩.٢١	١.٧٧	٤.١١		

يتبين من جدول (٥) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً بين المجموعتين وقد يعزي هذا إلى عدم تمكن طلاب شعبة اللغة العربية لمهارات القراءة التحليلية وبصفة خاصة ما يرتبط بالمهارات اللغوية والنحوية، وكذلك مهارات الاستنتاج بالإضافة إلى عدم الممارسة التطبيقية التي تساعد الطلاب في ذلك، كما أن عدم متابعة الطلاب المعلمين بصورة مستمرة في تطبيق مهارات القراءة التحليلية في أثناء أداء التربية العملية أدى إلى ضعف تلك المهارات لدى طلاب المجموعتين. وبعدم الدلالة الإحصائية لقيمة (ت) في الجدول السابق يتم رفض صحة الفرض الأول من فروض البحث الحالي ليصبح " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في اختبار مهارات القراءة التحليلية. كما تم تطبيق اختبار مهارات القراءة التحليلية على طلبة المجموعة الضابطة بعد الانتهاء من دراستهم للقرار ، وانتهاء طلبة المجموعة التجريبية من البرنامج التدريبي والجدول الأتي يوضح ذلك الجدول التالي :

جدول (٦) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب شعبة اللغة العربية المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي. البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية

بيانات إحصائية	المتوسطات	الانحراف المعياري	مربعات الانحرافات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تطبيق قبلي	٩.٢١	٢.١٧	٥.٣٤	٠.٥٨٧	غير دال
تطبيق بعدي	٩.٨١	٢.١٤	٥.٥٤		

يتبين من الجدول السابق عدم دلالة قيمة (ت) المحسوبة إحصائيًا ويرجع ذلك إلى عدم الاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية على تطبيق مهارات القراءة التحليلية وتوجيههم نحو إجراءات استخدامهم لتلك المهارات، كما أن عدم توافر التدريبات المناسبة لتطبيق تلك المهارات أثناء أو بعد تعريفهم بتلك المهارات غير متوافر، وإنما يعتمد تدريس مقرر القراءة التحليلية على عرض مجموعة من الروايات والقصص المناسبة للعصر الأدبي المقرر عليهم دون الاهتمام بتلك المهارات وبذلك يتم رفض صحة الفرض الثاني من فروض البحث الحالي لصبح " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياسيين القبلي والبعدي في اختبار مهارات القراءة التحليلية" وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة عبد المنعم عبد الصمد (١٩٨١)، دراسة كوليز (٢٠١٢) .

جدول (٧) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب شعبة اللغة العربية في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار مهارات القراءة التحليلية

بيانات الإحصائية	المتوسطات	الانحراف المعياري	مربعات الانحرافات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تطبيق قبلي	٩.٢٦	١.٠٨	٣.١٥	٣.٨٧	دال
تطبيق بعدي	٢٢.٨	٣	٩		

يتبين من جدول (٧) دلالة قيمة (ت) المحسوبة بين التطبيقين القبلي والبعدي للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببورسعيد للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي ويعزى هذا إلى تنظيم وتفعيل البرنامج التدريبي من حيث تقديم منظم للاستراتيجيات التفاعلية ليختارها الطالب ما يناسب قدراته في تطبيق مهارات القراءة التحليلية، وكذلك توضيح المهارة وتطبيقها، وإجراءات استخدامها يسرت على الطلاب المعلمين التعامل مع البرنامج ، كما أن تنوع التدريبات بين الشعر والنثر والقصة، وبعض المقالات في مختلف المجالات ساعد في الإقبال على التدريبات والتعامل معها ومناقشتها . غير أن إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين قراءة التدريب في الأوقات التي يرغب فيها من خلال (كتاب الطالب) المتضمن لمهارات القراءة التحليلية. كل هذا أدى إلى تحسن أداء الطلاب المعلمين في ممارسة مهارات القراءة التحليلية. وبذلك يتم قبول صحة الفرض الثالث من فروض البحث الحالي، كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة سانشيز (٢٠١١) وللتأكد من ذلك تم حساب قيمة (ت) في المقياس البعدي لمجموعتي البحث في اختبار مهارات القراءة التحليلية والجدول الأتي يوضح ذلك .

جدول (٨) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب شعبة اللغة العربية للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات القراءة التحليلية

المجموعة	المتوسطات	الانحراف المعياري	مربعات الانحرافات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تجريبية	٢٢.٨	٣	٩	٤.٨٥	دال
ضابطة	٩.٨١	٢.١٤	٥.٥٤		

يتبين من جدول (٨) أن قيمة (ت) المحسوبة عن التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة دال إحصائيًا عند أي مستوى، وذلك لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية والتي قد تلقت تدريبًا على البرنامج التدريبي لتنمية مهارات القراءة التحليلية بينما درس طلاب المجموعة الضابطة القراءة التحليلية من خلال الروايات والقصص وإسنادها لبعض العناصر الأدبية دون التعرض لتطبيق مهارات القراءة التحليلية والتي تدربي عليها الطلاب المعلمين بالمجموعة التجريبية أدى هذا إلى تحسن وارتفاع ملحوظ في أداء طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة التحليلية وقد ظهر واضحًا في التطبيق البعدي لتلك المجموعة .

وبذلك يكون قد تحقق صحة الفرض الرابع من فروض البحث الحالي وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كوليز (٢٠١٢) وقد أمكن حساب حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التفاعل في تحسن أداء الطلاب المعلمين في مهارات القراءة التحليلية، كما عبر عنها نتائج اختبار مهارات القراءة التحليلية في التطبيق البعدي، فقد تم استخدام المعادلة الخاصة بذلك والتي مؤداها أن حجم التأثير = ٢ ت ÷ درجات الحرية (فؤاد أبو حطب، وآمال صادق : ١٩٩١ :٢٣)

جدول (٩) يوضح مقدار حجم التأثير للبرنامج التدريبي لتنمية مهارات القراءة التحليلية لطلاب شعبة اللغة العربية للمجموعة التجريبية

المجموعة	قيمة (ت)	مربع درجات الحرية	قيمة d	مقدار حجم التأثير
التجريبية	٣.٤٧	٤.٦٢٧	١.٩٨	كبير

يتبين من جدول (٩) وجود تأثير كبير للمتغير المستقل للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التفاعل على المتغير التابع وهو مهارات القراءة التحليلية لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية حيث جاءت قيم (D) (١,٩٨) وهو أكبر من ٨٠٪ وهي النسبة المحورة لحجم التأثير وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي .

وللإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث الحالي ونصه " ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات النقد الأدبي لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببورسعيد ؟

فقد تم تطبيق اختبار مهارات النقد الأدبي تطبيقا قبليًا على مجموعتي البحث للتأكد من تكافؤ المجموعتين درجات النتائج كالتالي :

جدول (١٠) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب شعبة اللغة العربية في المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات النقد الأدبي

المجموعة	المتوسطات	الانحراف المعياري	مربعات الانحرافات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تجريبية	٨.٢٧	٢.٨	٥.٣٥	٠.٥١٢	غير دال
ضابطة	٨.٣	٤.٠٧	١٦.١٣		

يتبين من جدول (١٠) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا بين المجموعتين ويعزى هذا إلى عدم إلمام الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بمهارات النقد الأدبي، وتدريبهم على استخدام تلك المهارات في النصوص الأدبية، وقراءاتهم اللغوية وبخاصة مهارات الموازنة والتقويم والتي أوضحوا أنهم يتعرفونها لأول مرة، وإن كان لديهم خبرات سابقة في بعض مهارات التمييز بين الرأي والحقيقة وغيرها إلا أن هذا لم يدل إحصائيًا في نتائج اختبار مهارات النقد الأدبي أدي كله هذا إلى دلالة إحصائية بين المجموعتين في التطبيق القبلي وبذلك يتم رفض الفرض الخامس من فروض البحث الحالي والقبول بصحة الفرض التالي " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات النقد الأدبي في التطبيق القبلي .

جدول (١١) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب شعبة اللغة العربية في المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار مهارات النقد الأدبي

التطبيق	المتوسطات	الانحراف المعياري	مربعات الانحرافات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قبلي	٨.٣	٤.٠٧	١٦.٨٣	١.٢	غير دال
بعدي	٩.٧	١.٣٢	٢.٧٧		

يتبين جدول (١١) عدم دلالة قيمة (ت) المحسوبة إحصائيًا وقد يعزى هذا إلى عدم الاهتمام بتوجيه الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية إلى تفعيل وتطبيق مهارات النقد الأدبي فيما يدرسونه من روايات وقصص، ونصوص شعرية بما يفيدهم مستقبلا في أثناء التدريس لتلاميذهم بالمرحلة الثانوية، كما أن معظم طلاب المجوعتين ليس لديهم خبرة سابقة بمهارات الموازنة والتقويم كمهارات أساسية في النقد الأدبي، كما أن مقرر النقد الأدبي كما جاء في توصيف المقرر يتضمن دراسة بعض الروايات والقرارات أدى هذا كله إلى ضعف طلاب المجموعة الضابطة وافتقارهم لمهارات النقد الأدبي . وبذلك يتم رفض صحة الفرض السادس من فروض البحث الحالي واستبداله بصيغة أخرى هي " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار مهارات النقد الأدبي "

جدول (١٢) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب شعبة اللغة العربية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار مهارات النقد الأدبي

التطبيق	المتوسطات	الانحراف المعياري	مربعات الانحرافات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قبلي	٨.٢٧	٢.٨	٦.٣٥	٧.١٧	دال
بعدي	١٩.٤	٦.١٨	٣٧.١٢		

يتبين من جدول (١٢) دلالة قيمة (ت) المحسوبة بين التطبيقين القبلي والبعدي للطلاب المعلمين . شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببورسعيد للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي ، وقد يعزى هذا إلى مدى تفاعل الطلاب مع البرنامج التدريبي ، وإقبالهم على ممارسة مهارات النقد الأدبي، كما أن تنوع التدريبات بين الشعر، والنثر ، والمقالات، وتنوع الأسئلة التي تعقب ذلك، وإتاحة الفرصة للطلاب في اختيار الإستراتيجية التفاعلية التي تناسبهم في تعلمهم لمهارات النقد الأدبي. أدى ذلك كله إلى تحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي في اختبار مهارات النقد الأدبي، وبذلك يتم قبول صحة الفرض السابع من فروض البحث الحالي، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة هاكر (٢٠١١) .

جدول (١٣) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب شعبة اللغة العربية للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات النقد الأدبي

المجموعة	المتوسطات	الانحراف المعياري	مربعات الانحرافات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تجريبية	١٩.٤	٦.٨	٣٧.١٢	١١.٦٧	دال
ضابطة	٩.١٧	١.٣٢	٢.٧٧		

يتبين من جدول (١٣) أن قيمة (ت) المحسوبة في التطبيق البعدي للمجوعتين التجريبية والضابطة دال إحصائيًا عند أي مستوى وذلك لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية والتي تدربت على مهارات النقد الأدبي من خلال ما يتضمنه البرنامج التدريبي من موضوعات أدبية متنوعة، ومقالات مناسبة، كما عبرت عن العصر الذي يعيشه الطلاب بجانب استخدام الاستراتيجيات التفاعلية أدى كل هذا إلى تحسن في أداء طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارات النقد الأدبي وبذلك يتم قبول صحة الفرض الثامن من فروض البحث الحالي، وبذلك تتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة كنيدي (٢٠١٠) وقد أمكن حساب حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التفاعل في زيادة تحسين أداء الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية في مهارات النقد الأدبي كما عبر عنها نتائج اختبار مهارات النقد الأدبي في التطبيق البعدي، حيث تم استخدام المعادلة الخاصة (والتي سبق استخدامها في مهارات القراءة التحليلية)

جدول (١٤) يوضح مقدار حجم التأثير للبرنامج التدريبي لتنمية مهارات النقد الأدبي لطلاب شعبة اللغة العربية (المجموعة التجريبية)

المجموعة	قيمة (ت)	مربع درجات الحرية	قيمة d	مستوى الدلالة
التجريبية	٧.١٧	٦.٧٣٢	٢.٦٦	كبير

يتبين من الجدول السابق وجود حجم تأثير كبير للمتغير المستقل للبرنامج التدريبي على المتغير التابع وهو مهارات النقد الأدبي لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية (المجموعة التجريبية) حيث جاءت قيمة " d " (٢,٦٦) وهي أكبر من ٨٠٪ وهي النسبة المحددة لحجم التأثير وهذا يدل على فاعلية البرنامج.

وللإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث الحالي ونصه " هل هناك علاقة بين تنمية مهارات القراءة التحليلية والقدرة على النقد الأدبي " ؟

لمعرفة العلاقة بين تنمية مهارات القراءة التحليلية والقدرة على النقد الأدبي لدى مجموعة البحث التجريبية في القياس البعدي حسب الارتباط بين درجات الطلاب في هذين الاختبارين (اختبار مهارات القراءة التحليلية واختبار مهارات النقد الأدبي) ووجد أنه يساوي ٠,٦٣ وهذا المعامل له دلالةٍ إحصائية عند ٠,٠١ وهذا يعني أن تنمية مهارات القراءة التحليلية مرتبط ارتباطا دالا بمهارات النقد الأدبي وهذا ما أوضحته نتائج بعض الدراسات السابقة التي أجريت في مجال القراءة التحليلية والنقد الأدبي وذلك في حدود . ما أتيح للباحث . من دراسات بأن القدرة على تحليل النص وتوظيف مهارات القراءة التحليلية تؤدي إلى تحسن جيد، وقدرته على النقد الأدبي من حيث التمييز بين النصوص والموازنة بينها وتقويم محتوى النص، وبهذا الارتباط الدال بين التحسن في مهارات القراءة التحليلية والقدرة على النقد الأدبي يؤدي بقبول صحة الفرض التاسع من فروض البحث الحالي .

- **تعقيب** :

يتضح من النتائج السابقة تحسن مستوى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببورسعيد (المجموعة التجريبية) في مهارات القراءة التحليلية في القياس البعدي عن نظرائهم في المجموعة الضابطة، كما لوحظ تحسن مستوى هؤلاء الطلاب في مهارات النقد الأدبي في القياس البعدي عن نظرائهم أيضًا في المجموعة الضابطة. وهذا يشير على فاعلية التدريب المباشر على تنمية مهارات القراءة التحليلية، ومهارات النقد الأدبي ولعل ذلك يرجع إلى بعض الأسباب منها :

- وضوح أهداف التدريبات التي تضمنها البرنامج في مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي للمجوعة التجريبية حيث خصص لكل مهارة تدريبًا خاصًا بها
- تنوع التدريبات المقدمة لتنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي حيث راعت ميول واتجاهات الطلاب بين مقالات (أدبية . وبيئية . لغوية . تاريخية . اجتماعية علمية).
- تقديم مقدمة للتدريبات اشتملت على الأهداف الإجرائية، ومفهوم المهارة وطبيعتها) وإجراءات استخدامها بالإضافة إلى الاستراتيجية التفاعلية، وإجراءات تطبيقها .
- ارتباط التدريبات المقدمة بما يساعد الطلاب المعلمين على مقرراتهم الدراسية، وتدريباتهم في التربية العملية .
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب فجاءت التدريبات متنوعة من حيث المستوى بالإضافة إلى تنوع الأسئلة من حيث المستوى ونمط الأسئلة .
- ممارسة الطلاب في المجموعة التجريبية للتدريبات بإشراف الباحث مما وفر لها جوا من الحد والاجتهاد .

- إثارة دافعية الطلاب لتحليل النصوص والقدرة على نقدها في منهج الدراسة الثانوية وتدريب تلاميذهم على ذلك .
- وعلى الرغم من تدريس مقرر القراءة التحليلية والنقد الأدبي لطلبة شعبة اللغة العربية كما جاءت في توصيف المقررين إلا أن يعرفه هؤلاء الطلاب بذلك المهارات معرفة ضعيفة لا تتعدى القدرة على التمييز بين الرأي والحقيقة والأفكار المناسبة وغير المناسبة .
- أما العلاقة الارتباطية بين مهارات القراءة التحليلية والقدرة على النقد الأدبي فهي علاقة طردية فالتمكن من أحدهما يؤدي إلى التمكن من الآخر .

• توصيات البحث :

في ضوء نتائج هذا البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية :

- ضرورة الاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكليات التربية أو الكليات المناظرة في الآداب ودار العلوم على مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي تدريبًا مباشرًا بهدف التمكن من اكتساب هذه المهارات وتنميتها .
- تقديم مقترح في تنمية مهارات القراءة التحليلية، ومهارات النقد الأدبي لطلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية لتدريبهم على تلك المهارات .
- عقد دورات تدريبية الورش عمل ، لمعلم اللغة العربية في أثناء الخدمة للتدريب على مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي .
- تشجيع الطلاب على تحليل بعض المقالات في الصحف والمجلات وغيرها في ضوء مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي .
- تدريب الطلاب الملتحقين بالدبلوم العام في الدراسات العليا على القراءة التحليلية والنقد الأدبي .
- تدريب الطلاب المعلمين في التربية العملية على الجانب التطبيقي للقراءة التحليلية والنقد الأدبي .
- عقد اختبار تمهيدي للطلاب الملتحقين " بتخصص اللغة العربية " في الدراسات العليا على القراءة التحليلية والنقد الأدبي في ضوء مهاراتها .

• الدراسات والبحوث المقترحة :

- يمكن إجراء المزيد من البحوث في مجال القراءة التحليلية، والنقد الأدبي وذلك في مجال تنمية مهارات كل منهما .
- أثر التمكن في القراءة التحليلية في تحسين مهارات النقد الأدبي لطلاب شعبة اللغة العربية .
- تحليل النص الأدبي في ضوء مهارات القراءة التحليلية والتدريب عليه .
- إعداد مقياس للتمكن من مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي .

• المراجع :

• أولا : المراجع العربية :

١ . إحسان فهمي (٢٠٠٣): فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة العدد ٢٣ يوليو.

٢ . أحمد غنيم (١٩٨٥) : تطبيقات على ثبات الاختبار، القاهرة ، مكتبة نهضة مصر.

٣ . السيد الخميسي (١٩٩٧) :البشروش (قصه)، الجزء الأول، بورسعيد.

٤ . حسن الجويني (٢٠٠٥) : استراتيجيات الاستنتاج والاستدلال في القراءة وفهم النصوص، مجلة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

٥ . حسن شحاته (١٩٩٣) : تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار العربية اللبنانية .

٦ . ـــ (٢٠٠٠) : قراءات الأطفال، القاهرة، الدار العربية اللبنانية .

٧ . رؤف عبد الحكيم، ومحمد فؤاد (١٩٩٤) : الدين وفنون الأدب، جامعة قناة السويس، دار الأصدقاء للطباعة والنشر.

٨ . سليمان محي الدين فتوح (١٩٩٧) : اليهود والقدس، دراسة تاريخية للإدعاءات الصهيونية وممارستها في المدينة، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

٩ . عبد الجواد الفحام، وحسن إسماعيل (٢٠٠٩) : دراسات في الأدب العباسي والأندلس ، المنيا . مطبعة الصفا .

١٠ . عربي حلمي عباس (٢٠١٢) : تصويبات لغوية، القاهرة، مكتبة الآداب،ط٣

١١ . عبد الحميد عبد الله (١٩٩٨) : الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية، القاهرة، مكتبة الفلاح، الطبعة الأولى .

١٢ . ـــ (٢٠٠٠) : فعالية إستراتيجيات معرفية معينة في تنمية المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد٢ ديسمبر .

١٣ . عبد المنعم إبراهيم عبد الصمد (١٩٩٨): القراءة التحليلية مدخل لأحداث التكامل في تعليم العربية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، كلية التربية ، العدد ٤٧ .

١٤ . فؤاد أبو حطب ، وأمال صادق (١٩٩١) : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية، والتربوية والاجتماعية، القاهرة، الأنجلو المصرية.

١٥ . فؤاد البهي السيد (١٩٧٨): علم النفس الإحصائي، وقياس العقل البشري، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٦ . ماري وين ، ترجمة عبد الفتاح الصبحي (١٩٩٩) : الأطفال والإدمان التلفزيوني، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد ٢٤٧ .

١٧ . مالكس بيروتز، ترجمة وائل أتاسي (١٩٩٩) : ضرورة العلم، دراسات في العلم والعلماء:، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت العدد ٢٤٥ .

١٨ . مجمد السيد بلاس (١٩٩٧): قطوف من فقة اللغة، المملكة العربية السعودية، جدة .

١٩ . محمد حسن المرسي (٢٠٠٣) : القراءة مفهوم ونماذج ، المؤتمر العلمي الثالث، القراءة وبناء الإنسان، يوليو .

٢٠ . محمد محمد سالم (٢٠٠٠) : مدى فعالية التعليم الجامعي في مساعدة المتخرجين على اكتساب بعض مهارات القراءة الناقدة، جامعة عين شمس، كلية التربية ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٦٢ .

٢١ . محمد صلاح مجاور (١٩٩٨) : تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه وتطبيقاته التربوية ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٢٢ . محمد قدري لطفي (١٩٨٦) : معلم التربية الإسلامية واللغة العربية، تصور مقترح لتدريبه وتنمية مهاراته، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

٢٣ . محمد محمود موسى(٢٠٠١) : فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي مهارات القراءة الناقدة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس العدد ٤٧ .

٢٤ . محمود رشدي خاطر (١٩٨٤): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة، القاهرة، ط١ .

٢٥ . محمود فهمي حجازي (د.ت) : علم اللغة العربية، مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

٢٦ . مصطفى إسماعيل موسى (١٩٩٤) : القراءة الحرة الموجهة ودورها في تنمية القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا . كلية التربية . عدد يوليو .

٢٧ . مصطفى إسماعيل موسى (٢٠٠١) : أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة، وإنتاج الأسئلة لدى التلاميذ المرحلة الإعدادية، المؤتمر العلمي الأول، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ١١ . ١٢ يوليو .

٢٨ . مصطفى السعدني (١٩٨٧) : المدخل اللغوي في نقد الشعر، الإسكندرية ، دار المعارف .

٢٩ . مصطفى رسلان رسلان (٢٠٠٠) : تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية ، القاهرة ، دار الشمس للطباعة .

٣٠ . نجيب الكيلاني (١٩٨٦) : أدب الأطفال في الإسلام، القاهرة ، مؤسسة الرسالة .

٣١ . يسري عبد الهادي الجوهري (١٩٨٣) : الإنسان وسلالاته ، الإسكندرية ، منشأة المعارف ، ط٨ .

• ثانياً ـ المراجع الأجنبية :

32- Brown, R., Pressley M., Meter, P. & Schuder, T. (1996) A Quasi- Experimental Validation of Transactional Strategies Instruction with Low-Achieving Second Grade Readers. Journal of Educational psychology, March, 88,1,)pp 18-37).

33- Collins, Penny et al (2012): Enhancing the Interpretive Reading and Analytical Writing of Mainstreamed English Learners in Secondary School: Results from a Randomized Field Trial Using a Cognitive Strategies Approach. American Educational Research Association. American Educational Research Journal, volume 49 issue 2 (31 March 2012), pages 323-355.

34- Duke, N.K.(2001) Building Comprehension through Explicit Teaching of Comprehension Strategies. The second Annual

MRA/CIERA Conference Retrived on 22/05/2008 from http: www.internationalreadingassociation.org

35- Gibson,A.(2004) Reading for Meaning Tutoring Elementary Students to Enhance Comprehension. Retrieved on 18/05/2008,from http: www.readingrochets.org

36-Gourlay, S.(2003) Knowledge Transfer and Reading : Implications of the Transactional Theory of Reading for Research and Practice. Retrieved on 22/05/2008, from http: www.shop.usyd.edu.au

37-Harris, T.L.&Hodges,R.E.(1995) The literacy Dictionary. International Reading Association.USA.

38-Haker, Ute Marlies (2011) : The Question We Are Taught to Ask:A History of Teaching Rhetorical Criticism and Coming to Terms with Symbolically Mediated Influence. Unpublished phD, Doctoral level, University of Arizona.

39-Hilden, K.& Pressley, M.(2007) Self- Regulation through Transational Strategies Instruction. Retrieved on 18/12/2008, from http: // www.educationresearchcomplete.edu

40- Kennedy, Gail (2010): The effect of skill-focused minilessons on students' independent use of reading skills during literature circles. Published EdD, Doctoral level, Florida Arlantic University Press.

41- National Reading Panel(2000) Teaching Children to Read Retrived on 18/05/2008, from http://www. Nationalreadingpanel.Org

42- Reutzel D.R., Smith, J. A. & Fawsan, P.C. (2005) An Evaluation of two Approaches for Teaching Reading Comprehension Strategies in the primary year using Science Information Texts Retrieved on 22/05/2008, from

43-Pressley, M.(2000) Comprehension Instruction: What works? Retrieved on 22/05/2008, from http://www.Ldonline.org

44-Sanchez, Bernice Y.(2011): The Effects of Rhetorical Reading Interventions on the Reading and Writing Performances of Students Enrolled in College Composition Classes. Published phD, Doctorate level, A&M University Press, USA.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع :

" وعي معلمات رياض الأطفال بمعايير الروضة " دراسة ميدانية "

إعـــداد :

د / زكريا محمد هيبة

أستاذ مشارك بكلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة

أستاذ مساعد بكلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس

وعي معلمات رياض الأطفال بمعايير الروضة " دراسة ميدانية "

د / زكريـــــا محمـــد هيبـــــة
أستاذ مشارك بكلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة
أستاذ مساعد بكلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة محاولة الوقوف على وعي معلمة رياض الأطفال بمضمون المعايير القومية للروضة بما تحمله من مؤشرات وممارسات. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد عرض الباحث الأسس النظرية لوثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال بمجالاتها التسعة. وقد توصلت الدراسة الميدانية إلى أن مجالات: المعلمة، المتعلم، المنهج المناخ التربوي، كان وعي المعلمات بها كبيرًا، بينما جاء وعيهن في مجالات: رؤية الروضة ورسالتها، الحوكمة والقيادة، الموارد البشرية والمادية، المشاركة المجتمعية، ضمان الجودة والمساءلة، متوسطا. وفي النهاية قام الباحث بطرح جملة من التوصيات والمقترحات.

The Awareness of kindergarten Female teachers With the kindergarten' standards"Afield study"

Dr. Zakaria Mohamed Heiba

Abstract:

This study aimed at clarifyingtheawareness level of female teachersin kindergartens with the national standards of kindergartens with special reference to itsindicatorsas well as practices. The researcher used the descriptive method,in addition, he presented a theoretical background of the nine domains, which are included in the national standards document for kindergartens.The study found that, the awareness level of female teachers is highin the respect of fourdomains which are: teacher, learner, curriculum, and educational climate. However, Such level is mediumin the respect of five domains,which are:vision and mission of kindergarten, governance and leadership, human and material resources, community participation;as well as quality assurance and accountability.Finally, the researcher mentioned a number of recommendations andsuggestions.

• **المحور الأول** : **الإطار العام للدراسة** :

• **مقدمة الدراسة** :

شغلت قضية المعايير المهتمين بأمر الطفولة في مصر بداية من التسعينيات من القرن الماضي، حيث أصدر المجلس القومي للطفولة والأمومة ثلاثة مجلدات في عام ١٩٩٤ تناولت معايير نمو طفل ما قبل المدرسة في المجالات: (الاجتماعية، النفسية، الصحية)، ثم كانت المرحلة الثانية بإصدار وثيقة المعايير الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في عام ٢٠٠٨، وقد تضمنت ستة مجالات تفرع منها تسعة وثلاثين معيارًا، وهذه المجالات هي: (نواتج التعلم، معلمة الروضة، القيادة الفعالة والتوجيه التربوي، الروضة الفعالة، المشاركة المجتمعية). ثم كانت المعايير الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ٢٠١١، والتي بصددها الدراسة الحالية.

وتوفر المعايير لغة مشتركة وهدفًا يسعى إلى تحقيقه التربويون وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وتساعد في توفير أسس واضحة ومحددة لتقويم أداء الأطفال والمؤسسات ذات العلاقة بالتربية وقد تكون هذه المعايير أحد عناصر المساءلة لأداء المؤسسات، وتعبر المعايير عن مستوى الأداء أو مستوى الجودة المتوقع والمقبول، وتحدد مستوى كفاية أداء الطفل عند قيامه بالمهارات والمعارف التي نصت عليها تلك المعايير، إذ إن ما يميز إطار ضمان الجودة هو مجموعة الأسس والمبادئ التي تستند إليها في التحسين المستمر من خلال الالتزام بمعايير النجاح ومؤشرات الأداء كما أنه يحدد الأولويات ويرتبها ويقيس عمليات التعلم والتعليم والقيادة، ويحقق أهداف المنهاج، كما يتضمن إطار ضمان الجودة عناصر تعد ذات قيمة متميزة كالعلاقات الحسنة ومهارات التفكير والتعاون وحل النزاعات وأنماط التعلم واستراتيجيات التدريس، إضافة إلى أساليب التقويم المختلفة في أنساق متصلة مباشرة بمعايير ضمان الجودة (الأمير، ٢٠١١، ٥٩، ٦٠)

ويرجع الحرص على إعداد معايير الاعتماد والجودة لمرحلة رياض الأطفال لاعتبارات كثيرة، أهما ما يأتي: (ج،م،ع، ٢٠١١، ٦، ٧) (ج، م، ع،٢٠٠٨، ١٣)

- أهمية وخطورة هذه المرحلة المهمة، ودورها الأساسي في بناء شخصية الطفل وتنشئته وتعليمه وتثقيفه وتنميته.
- أهمية وخطورة إعداد الأطفال للمستقبل ولعالم الغد بكل ما يحمله لهم من تحديات وصعاب على ضوء دخول العالم للحلقة الثالثة من حلقات الحضارة الإنسانية وهي حلقة المعلوماتية The Information Era والسعي بكافة السبل لإكساب الأطفال ما يطلق عليه علماء التربية "خصائص إنسان القرن الحادي والعشرين".
- الاهتمام الدولي الكبير بهذه المرحلة، سواء من جانب المنظمات الدولية، أم الهيئات والمراكز العلمية، على مختلف المستويات الدولية والإقليمية والمحلية.
- التطلع إلى مد مظلة ضمان الجودة والاعتماد لتشمل مؤسسات رياض الأطفال بمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها.
- الإفادة من الخبرات المتراكمة عن التعامل مع المعايير القومية للتعليم على مستوى الفكر والتطبيق معًا، فقد تكونت في مصر كوادر بشرية وخبرات عملية نتيجة المشاركة في بناء وتطوير المعايير القومية للتعليم في مصر.

وقد بنيت معايير رياض الأطفال – شأنها شأن المؤسسات التعليمية - على مجالين رئيسين هما: القدرة المؤسسية، والفاعلية التعليمية. ويقصد بالقدرة المؤسسية: البنية التنظيمية للروضة وإمكاناتها المادية والبشرية، بينما يقصد بالفاعلية التعليمية: العمليات التي توفر فرص التربية المتميزة. والمجالات الفرعية للقدرة المؤسسية تتمثل في: (رؤية الروضة ورسالتها، الحوكمة والقيادة، الموارد البشرية والمالية، المشاركة المجتمعية، ضمان الجودة والمساءلة). بينما تتمثل المجالات الفرعية للفاعلية التعليمية في: (المعلمة، المتعلم، المنهج، المناخ

التربوي) وهذه المجالات الفرعية تحتوى على اثنين وعشرين معيارًا يتفرع منها خمسة وثلاثون مؤشرًا، يغطيها مائة وأربعة ممارسة.

ومن حق أية مؤسسة أن تتبنى المعايير التي تراها ملائمة لها ولكن بشرط أن تتقدم بها للهيئة لمقارنتها بالمعايير القومية الأساسية، وتقرها الهيئة بعد التأكد من أن مستوى تلك المعايير يكون أعلى من الحد الأدنى للمعايير الأكاديمية القومية (Nars) والتي أعدتها الهيئة من قبل لجنة متخصصة بالاشتراك مع المستفيدين من الخدمة التعليمية وكل أصحاب المصلحة استرشادًا بالمعايير العالمية وبالمحافظة على الهوية القومية، وتمثل هذه المعايير الحد الأدنى المطلوب توفره في المؤسسات والبرامج التعليمية(عزام، ٢٠١٠، ٣٩٩) لذا.. قامت وزارة التربية والتعليم بوضع مجموعة من المعايير يمكن بموجبها دفع الروضة إلى الأمام حتى تقوم بدورها على الوجه الأكمل.

وهنا تأتي إدارة الجودة الشاملة - كاتجاه تطويري معاصر في معظم دول العالم المتقدم - لتحسين وتنمية الموارد البشرية، وتطويرها من خلال التدريب، فمنذ العقد الأخير من القرن العشرين؛ باتت موجة الجودة Quality Wave أكثر وضوحًا في أوروبا، ومن ثم أصبحت الجودة مطلبًا أساسيًا لمؤسسات التدريب (Berghe, 1998, p.20.). وفي الولايات المتحدة الأمريكية، أكد الرئيس الأمريكي في عام ٢٠٠٠م على أنه لا توجد قضية أكثر إلحاحًا من قضية تطوير التعليم، وأن الولايات المتحدة في الوقت الحالي في أزمة تعليم Education Recession، ومن ثم أكد السياسيون الأمريكيون - بغض النظر عن انتمائهم السياسي - أنَّ المعايير التعليمية في حاجة إلى مراجعة، الأمر الذي يشكل أهمية قصوى في الولايات المتحدة الأمريكية(Nair, ", 2002, pp.17-18.).

وفي الدول النامية التي تبحث عن الجودة، أصبحت إدارة الجودة الشاملة رمزًا قويًا لمواجهة الأزمات التربوية، حيث تلتمس المدارس من خلالها الطريق، كي تكون مدارس نموذجية (http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/)، وفي مصر تعمل وزارة التربية والتعليم على تأكيد ثقافة الجودة الشاملة في النظام التعليمي، ذلك لأنَّ ثقافة الجودة تضمن تقويمًا وتطويرًا مستمرين لكل جوانب النظام (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٢، ١٤٥).

- **مشكلة الدراسة** :

تؤدي معلمة الروضة دورًا هامًا ومؤثرًا في تشكيل شخصية الطفل، ولابد أن يكون لديها مهارات تمكنها من أداء دورها الحيوي والفعال، وهذه المهارات لا تكتسب صدفة بل يتم ذلك بالتدريب المستمر القائم على التخطيط العلمي والتناسق المنهجي، ويجب أن ترتبط هذه البرامج بالمشكلات اليومية التي تواجهها المعلمة في عملها إضافة إلى استثمارها للمستجدات في جوانب عملية التعليم والتعلم على ضوء معايير توجه ممارستها التربوية داخل الروضة، وتعمل على تحسين هذه الممارسات بشكل مستمر(عزاز، وزكي، ٢٠٠٨، ٨٧٤)

ولم يعد يقتصر دور معلمة الروضة –شأنها في ذلك شأن المعلمين في المراحل المختلفة- عند حد التنمية المهنية المتعلقة بتزودها المعرفي والمهاري في تخصصها المتعلق بالتعامل مع الطفل، والوقوف على أحدث الطرق في كيفية إثراء قاعة الروضة؛ بل دخل رافد جديد أصبح من متطلبات العمل في كافة المؤسسات التربوية، هذا الرافد يتمثل في ضوابط العمل بالتطوير المستمر وتحسين الأداء داخل المؤسسة وأهم هذه الروافد المعايير.

الأمر الذي يعني ضرورة استلهام معلمة الروضة لهذه الوثيقة بما تحمله من محاور وما يتفرع عنها من معايير ومؤشرات وممارسات. فكلما كان استلهام المعلمة لمضمون هذه الوثيقة "المعايير"؛ بقدر تطوير العمل بالروضة، أما إذا كان هناك قصور في فهمها، أو غموض في بعض بنودها؛ يتعين على القائمين على أمر رياض الأطفال وضع آليات يتم بموجبها نشر ثقافة الجودة وإيضاح بنود هذه المعايير من خلال ورش يقوم بها متخصصون.

وتزداد أهمية وعي معلمات الروضة بمعايير الجودة الشاملة في رياض الأطفال بعدما استبدلت معظم الدول المتقدمة المنهج المتكامل القائم على المعايير، بالمنهج القائم على الوحدات الدراسية –نظرًا لصعوبة الأخير سواء بالنسبة للمعلمة أم الطفل- ، الأمر الذي يعني أن وعيهن بمعايير الجودة برياض الأطفال من مقتضيات نجاحهن في أداء الرسالة المعنيين بها، لا سيما والوزارة بصدد طرح منهج جديد "حقي ألعب وأتعلم وأبتكر" يقوم في الأساس على معايير الجودة الشاملة برياض الأطفال.

ولكي لا تتحول وثيقة معايير رياض الأطفال إلى مجرد مستند تزين به القاعة والمكتبات، ويقف التعامل معها عند المستوى النظري؛ يجب أن يتسلح مستخدمو الوثيقة بفهم واضح للمصطلحات العلمية والتربوية التي وردت في سياق المعايير(ج، م، ع، ٢٠٠٨، ١٤.). وعلى مديري المنظمة أن يعوا أن التغيير سيقابل مقاومة، وعليهم أن يتعاملوا مع هذه المقاومة للتغيير على أنها شئ طبيعي ورد فعل إنساني قابل للتفهم(Salisbury, 1994, 17)

وإذا كانت وثيقة المعايير الصادر عن وزارة التربية والتعليم عام ٢٠٠٨ "تتطلب إحداث تغييرات جذرية في المهام والأدوار المطلوبة من معلمة الروضة، بحيث لا تصبح المعلمة مجرد ناقلة للمعلومات فحسب بل يمتد دورها حتى يشمل النمو المتكامل للطفل"(نوفل، ٢٠١٠، ٥٨١)؛ فإن المعايير الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد عام ٢٠١١ تتطلب ما هو أعمق من ذلك وأبعد، حيث الوعي والدراية بكل ما يتعلق بالروضة.

وتحددت مشكلة الدراسة الحالية من خلال الخبرة الميدانية للباحث كعضو في مشروعات التطوير بداية من إنشاء وحدة للجودة، ومرورًا بمشروع ال(qUAP)، تأسيس نظام الجودة، وانتهاءً بمشروع ال(PCIQA) التطوير المستمر والتأهيل للاعتماد، وهي فترة تنقل فيه الباحث من عضو بفرق التطوير،

إلى منسق للتخطيط الاستراتيجي، ومنسق لضبط الجودة بالكلية، ثم أمين لمجلس الجودة بالكلية، ثم نائب لمدير مشروع التطوير المستمر والتأهيل للاعتماد. بالإضافة إلى الانتداب للعمل بالجودة بجامعة سيناء الخاصة، والعمل منسقا للجنتي: البرامج والجودة بكلية التربية بجامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية. هذه الخبرة المتنوعة في مجال الجودة والتطوير أفادت الباحث بشئ ما مفاده "أن التطوير الحقيقي لأبد أن يُسبق بنشر ثقافة الجودة، ونشر الثقافة هذا يعتبر أول خطوة من خطوات التطوير".

وإذا كان الواقع البشري يؤكد أن الإنسان عدو ما جهل؛ فإن المقابل يكون أن الإنسان يقبل على ما علم. "وقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن العاملين بمؤسسات التعليم بمصر ليس لديهم الوعي الكافي بثقافة الجودة كمدخل متطور يحدث طفرة نوعية بمخرجات التعليم" (أحمد، ٢٠٠٩، ٦٤٦)

وإذا كان ذلك كذلك.. فينبغي قبل طرح أي مشروع تطوير يسير في سياقات معايير الجودة؛ أن يكون هناك معرفة ووعي بهذه المعايير قبل المطالبة بتحقيقها. الأمر الذي يفرض علينا كأكاديميين استجلاء البيئة التربوية ممثلا في رياض الأطفال عما إذا كانت جاهزة بالفعل لتقبل هذه المعايير - ومن ثم تنفيذها- أم لا. ولما كانت معلمة الروضة أحد الكيانات الرئيسة في هذه البيئة التربوية؛ فإن الوقوف على مدى وعيها بهذه المعايير يمثل استشرافا مهمًا لصانعي القرارات التي تتعلق بهذا البعد عن الإجراءات الأمثل للسير بخطى حثيثة في هذا الاتجاه.

من هذا المنطلق كانت هذه الدراسة ممثلة في التساؤلين التاليين:

- ما الأسس النظرية لمعايير رياض الأطفال بمصر؟
- ما مدى وعي معلمات رياض الأطفال بالمعايير القومية للروضة؟

- **منهج الدراسة** :

استخدم الباحث المنهج الوصفي؛ بتحليله وثيقة المعايير القومية الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. وتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة حول مؤشرات وممارسات هذه المعايير.

- **أهداف الدراسة** :

يسعى الباحث من خلال الدراسة الحالية إلى محاولة استجلاء ثقافة معلمة رياض الأطفال الأكاديمية من خلال الوقوف على وعيها المعرفي بمضمون المعايير القومية للروضة بما تحمله من مؤشرات وممارسات. ومحاولة وضع تصور مقترح –مؤسسًا على الدراسة الميدانية- لدور معلمة الروضة في تطوير العمل بالروضة.

- **أهمية الدراسة** :

تنبع أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

- تقدم هذه الدراسة معارف نظرية عن المعايير القومية لرياض الأطفال.

- تفيد هذه الدراسة في التعرف على وعي معلمات رياض الأطفال بمعايير الجودة، وبالتالي تفعيل هذا الوعي إذا كان هناك ثمة قصور.
- تفيد هذه الدراسة صانعي القرار فيما يتعلق بالتطوير المؤسسي والأكاديمي بوجه عام، في نقطة غاية في الأهمية، ألا وهي نشر ثقافة الجودة.

- **حدود الدراسة** :

- البعد المجالي: اقتصرت الدراسة على المعايير الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم عام ٢٠١١، واستبعاد الوثيقة الصادرة عن وزارة التربية والتعليم عام ٢٠٠٨، نظرًا لشمول الأولى.
- البعد المكاني: اقتصر إجراء الدراسة الميدانية على عينة من معلمات رياض الأطفال بشمال سيناء.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **الوعي المعرفي** Cognitive awareness

يقصد بالوعي المعرفي: قدرة المعلمة على استشعار أهمية الممارسات المنبثقة من المعايير القومية لرياض الأطفال في تطوير الروضة.

- **الجودة الشاملة** Total Quality

الجودة بوجه عام من المفاهيم العصية نتيجة تشعب معانيه :

يرى Crosby –وهو أحد المؤسسين لTQM (إدارة الجودة الشاملة) أن إدارة الجودة الشاملة تمثل المنهجية المنظمة لضمان سير النشاطات التي تم التخطيط لها مسبقا، حيث إنها الأسلوب الأمثل الذي يساعد على منع وتجنب المشكلات من خلال العمل على تحفيز وتشجيع السلوك الإداري التنظيمي الأمثل في الأداء باستخدام الموارد المادية والبشرية بكفاءة عالية(المملكة العربية السعودية، ٨) . ويقصد بها الاستجابة لحاجات الطلب الاجتماعي وتجاوز توقعات المستفيدين فوق رغباتهم إلى اختياراتهم المأمولة (شحاته،٢٠٠٦، ٩)

والجودة الشاملة في التربية عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي توظف مواهب العاملين، وتستثمر قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي، لضمان تحقيق التحسن المستمر للمؤسسة(المملكة العربية السعودية، ٢٥)

- **المعايير** Standards

هي موجهات أو خطوط مرشدة Guide Lines مصاغة في عبارات متفق عليها من قبل مجموعة من الخبراء المتخصصين، تعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن تكون عليه جميع مكونات العملية التعليمية من قيادة وتوكيد جودة ومشاركة مجتمعية وطلاب ومعلمين ومناهج ومناخ تربوي، وموارد بشرية ومادية.....(ج،م،ع، ٢٠١١، ١٢)

- **المؤشرات** Indicators

عبارات أكثر تحديداً وإجرائية تصف الأداء المطلوب من المؤسسة لتحقيق المعيار (ج،م،ع، ٢٠١١، ١٢)

- **الممارسات** Practices

عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الأداءات الواجب توافرها لدى المؤسسة لكي تؤدي وظيفتها بما يحقق مخرجات التربية المرغوبة.....(ج،م،ع، ٢٠١١، ١٢)

- **رياض الأطفال** Kindergarten

عرفها البعض بأنها:"مؤسسات تربوية خصصت لتربية الأطفال الصغار، الذين تتراوح أعمارهم بين أربع وست سنوات، وتتميز بأنشطة متعددة تهدف إلى إكساب الأطفال القيم التربوية والاجتماعية، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن الذات، والتدريب على كيفية العمل والحياة معا من خلال اللعب المنظم(شحاتة، والنجار، ٢٠٠٣، ١٩٢).

- **الدراسات السابقة** :

- **الارتقاء بجودة أداء المعلم**(Arlington, 1998)

هدفت الدراسة التعرف على سبل الارتقاء بجودة أداء المعلم، والسعي لتطوير الأداء في إطار معايير الجودة العالمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج منها: إعادة النظر في مفهوم إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة، والعمل على الارتقاء بالسمات المهنية للمعلمين من خلال تحسين السمات الاجتماعية والشخصية والتنظيمية المتعلقة بمهنة التعليم، والعمل على تكوين المكونات الأخرى المتعلقة بالمنهج والتكنولوجيا، وتوظيفهما لخدمة المجتمع.

- **رؤية إنسانية لتطبيق مفهوم الجودة الشاملة في مجال تربية الطفولة المبكرة**(**طلبة**، ٢٠٠٢)

هدفت الدراسة تحديد بعض المعايير والآليات التي تحكم تطبيق المدخل الإنساني لمفهوم الجودة الشاملة في مجال تربية الطفولة المبكرة، وصولا لتحقيق الكفاية المجتمعية والمؤسسية والتربوية في هذا المجال، وقد قام الباحث بتوضيح أبعاد مفهوم الجودة الشاملة، وأهم المبررات التي تحتم استخدامه في مجال تربية الطفل، وتحليل أهم ملامح الواقع الراهن لتربية الطفولة المبكرة في علاقتها بتطبيق الجودة الشاملة في الروضة، وطرح تصور مقترح لتطوير مجال الطفولة المبكرة في ضوء إنسانية مفهوم الجودة الشاملة، مع بيان الركائز والمضامين لتحقيق هذا التصور.

- **الاعتماد المهني للمعلم، مدخل لتحقيق الجودة في التعليم** (**مجاهد**، ٢٠٠٢)

هدفت الدراسة التعرف على مفهوم الاعتماد المهني والأكاديمي للمعلم في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وأهميته وأنواعه ومعاييره ، والحاجة لتطبيقه، ومدى إسهامه في الارتقاء بمهنة التعليم، وضمان الجودة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى كثير من النتائج من خلال الاستفادة من الخبرات الأجنبية في هذا المجال.

- **العملية التربوية في رياض الأطفال في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة**(**العطواني**، ٢٠٠٢)

هدفت الدراسة التعرف على فلسفة وأهداف رياض الأطفال بمصر، والتعرف على مفهوم الجودة الشاملة وفلسفتها ومعاييرها، والتعرف على إمكانات الروضة بمصر. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: (قلة أعداد الروضات بمصر، أدى إلى انخفاض نسبة الالتحاق

بمرحلة الروضة، وقلة أعداد الروضات في القرى عنه في المدن. كما أن تأثيثها وتجهيزها غير ملائم، ومعظم المباني غير ملائمة لطبيعة المرحلة، وهناك عجز كبير في معلمات الروضة، والمؤهل منهن قليل لا يتعدي (٥٦,٤٪). بالإضافة إلى انخفاض معايير جودة الإمكانات البشرية والمادية والبرامج).

- **التركيز على الجودة في مرحلة رياض الأطفال**(Denton, 2002)

هدفت الدراسة التركيز على وضع معايير لجودة البرامج في مرحلة رياض الأطفال، وقد توصلت الدراسة لوضع ثلاثة معايير للجودة تمثلت في: مؤهلات المعلمات، نسبة المعلمات للأطفال، حجم القاعة. بالإضافة إلى ضرورة تدعيم برامج ما قبل المدرسة بالدعم المادي المناسب.

- **معايير الجودة في التعليم والتعلم قبل المدرسة** (New Jersey State Department Of Education, 2003)

هدفت الدراسة مساعدة الكبار للعمل مع الأطفال وتدعيمهم بخبرات تعليمية عالية الجودة، وكيفية تدعيم بيئة التعلم، وتوصلت الدراسة لمجموعة من المعايير للجودة تمثلت في العلاقة بين الأسرة والروضة، والأسرة والمجتمع، بيئة التعلم، الإبداعات الفنية، الأمن والصحة والتعليم البدني، واكتساب اللغات، الفن، الرياضيات، العلوم، الدراسات الاجتماعية، اللغات العالمية.

- **تصورات معلمي الروضة للمعايير المهنية في إنديانا** (wonim, 2004)

هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات معلمي الروضة في لجنة المعايير المهنية في إنديانا، وأداءات معلمي الروضة داخل القاعات، والتعرف على كيفية وضع برامج لإعداد معلمي المستقبل. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: التوصل إلى معدل عال في أداء المربيات على مؤشرات الأداء والتي بلغت ثلاثة وستون مؤشرًا.

- **مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم**(**الورثان، ٢٠٠٧**)

هدفت الدراسة التعرف على مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بمحافظة الإحساء، والعوامل التي تشجعهم على تقبل معايير الجودة في التعليم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: حظيت جميع معايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم على التقبل بدرجة كبيرة.

- **معايير مقترحة لجودة أداء معلمة الروضة ومدى توافرها لديها وتحديد احتياجاتها التدريبية في ضوء هذه المعايير**(**عزاز، وزكي، ٢٠٠٨**)

هدفت الدراسة إعداد قائمة مقترحة بمعايير الجودة التي يجب توافرها في معلمة الروضة على ضوء معايير الجودة الإقليمية والدولية، والتعرف على مدى توافر هذه المعايير لديها، وكذا التعرف على الاحتياجات التدريبية لهن على ضوء تلك المعايير، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وقد انتهت الدراسة باقتراح معايير جودة أداء معلمة الروضة وقد تمثلت هذه المعايير في: توافر الخصائص الشخصية التي تؤهلها للقيام بعملها على أكمل وجه، إدارة غرفة النشاط بفاعلية، تخطيط الأنشطة التعليمية على ضوء خصائص واحتياجات الطفل والفروق الفردية بين الأطفال، تنفيذ الأنشطة بكفاءة وفاعلية، تقييم نمو الطفل في جميع جوانبه، تقيم علاقات اجتماعية سوية مع أسرة الطفل والزملاء

والرؤساء، تسعى إلى النمو المهني. ثم قام الباحثان بعرض أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمات على ضوء المعايير السابقة.

- **الوعي بمتطلبات الجودة والاعتماد التربوي لدى العاملين بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج(أحمد، ٢٠٠٩)**

هدفت الدراسة التعرف على مدى وعي العاملين بمدارس التعليم العام بمتطلبات الاعتماد التربوي في ضوء التوجه نحو تطبيقه، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن أفراد العينة ليس لديهم الوعي الكافي بالأهداف العامة والإجرائية التي تسعى لتحقيق الإصلاح والتطوير. وكذلك ليس لديهم الوعي الكافي بالرؤية والرسالة التي تسعى المؤسسة لتحقيقها لتلبي متطلبات الجودة بالتعليم العام كتوجه نحو التطوير، كما لم يكن لدى أفراد العينة الوعي الكافي فيما يتعلق بثقافة المشاركة المجتمعية. وفيما يتعلق بمحور الإمكانات والتجهيزات؛ فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود وعي لدى أفراد العينة. وفيما يتعلق بمحور الإدارة المدرسية الفاعلة فلم يكن لدى أفراد العينة وعى به. ولم يكن لدى أفراد العينة وعى بالنسبة لمحور المتعلم. وفي النهاية قدم الباحث تصوراً مقترحاً يسهم بدوره في زيادة الوعي للعاملين بمؤسسات التعليم قبل الجامعي.

- **دراسة تحليلية لمؤسسات رياض الأطفال بدولة قطر في ضوء معايير الجودة الشاملة (البوفلاسة ٢٠١٠)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الجودة الشاملة ومعاييرها، ومعرفة واقع مؤسسات رياض الأطفال بقطر في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، وتحديد الفروق بين رياض الأطفال المستقلة والأهلية في تحقيق معايير الجودة الشاملة، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج منها: وجود فروق في واقع الرياض بالنسبة لأبعاد الإدارة والإمكانات والمشاركة المجتمعية لصالح الرياض المستقلة، بينما لم توجد فروق في بعدي المعلمة والبرامج. واختتمت الدراسة بوضع تصور لآليات تطوير رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة.

- **دور وثيقة معايير الجودة في تنمية بعض مهارات معلمة الروضة في التعلم القائم على اللعب التربوي (حجازي ٢٠١٠)**

هدفت الدراسة التعرف على مدى تأثير البرنامج المقترح بوثيقة المعايير القومية لتنمية دور معلمة الروضة في التعلم القائم على اللعب التربوي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: يؤثر البرنامج المستخدم تأثيراً إيجابياً، لتنمية بعض مهارات التعلم القائم على العب التربوي لمعلمة الروضة، وقد حقق دور معلمة الروضة كمقيمة أعلى نسبة تحسن، بينما حقق دور معلمة الروضة كملاحظة أقل نسبة تحسن.

- **برنامج تدريبي مقترح لتنمية وعي معلمات دور الحضانة و رياض الأطفال بمعايير الجودة في ضوء مؤشرات الرابطة القومية لتربية صغار الأطفال NAEYC. (عبد الفتاح ٢٠١٠)**

هدفت الدراسة إلى تنمية وعي معلمات دور الحضانة ورياض الأطفال بمعايير الجودة في برامج الطفولة المبكرة، المستمدة من مؤشرات الرابطة القومية لتربية صغار الأطفال، وقد أظهرت نتائج التحليل الكيفي أنه على الرغم باقتناع المعلمات بأهمية ترك مساحة لمبادرات الأطفال وأنشطة المجموعات الصغيرة، واللعب في الفناء، والأنشطة الموجهة من جانب الأطفال، إلا أن تخطيطات

المعلمات أتت متأثرة بما اعتادوا عليه من أساليب عمل قديمة، مما يشير إلى أهمية المتابعة الميدانية للمعلمات، وتكثيف الدورات التدريبية على فترات أقرب.

- **مدى توافر معايير جودة التنمية المهنية لدى مربيات رياض الأطفال بالمملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر مديرات الروضة (المواضية، وآخرون ٢٠١٠)**

هدفت الدراسة التعرف على درجة توافر معايير جودة التنمية المهنية لمربيات رياض الأطفال بالمملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر مديرات الروضة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت لمجموعة من النتائج أهمها: أن مدى توافر معايير جودة التنمية المهنية جاءت متوسطة، وآليات التنمية المهنية لمربيات الروضة من وجهة نظر المديرات جاءت أيضًا متوسطة.

- **"استخدام مدخل إعادة الهندسة في تطبيق المعايير القومية لمعلمة رياض الأطفال(نوفل، ٢٠١٠)**

هدفت الدراسة إلى تحديد المتطلبات الضرورية التي تلزم لتحسين أداء معلمة رياض الأطفال في ضوء مدخل إعادة الهندسة، وبذلك تستطيع المعلمة القيام بدورها التربوي الذي تحدده وثيقة معايير معلمة رياض الأطفال بمصر. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:أن تعريف المعلمات بالتغيرات المقترح إدخالها على نظام العمل بالروضة لا يتم بصورة كبيرة، وكذلك لم تتلق معظم المعلمات دورات للتأهيل على التعامل مع المتغيرات الجديدة، توجد رغبة –إلى حد ما- عند الإدارة العليا للتغيير، ما يزال العمل بالروضة يعتمد على شكل مجموعات العمل التقليدية، وذلك دون محاولة تشكيل فرق للعمل تجمع بين المديرة والموجهة والمعلمة وعدد من المستفيدين من الخدمة، وهو ما يتعارض مع مداخل إعادة الهندسة، هناك تنسيق ملحوظ مع مشروع تحسين الطفولة المبكرة وأساتذة الجامعات ولكن قلة مشاركة القطاع الخاص، بالرغم من وجود بعض المتطلبات التكنولوجية داخل الروضة؛ فما يزال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات محدودًا.

- **المؤهل الأكاديمي والتخصص والتفاعل بينهما: متغيرات تنبؤية لتحقق معايير جودة رياض الأطفال في محافظة طرطوس (الحسين ٢٠١١)**

هدفت الدراسة التعرف على مدى تحقق معايير جودة رياض الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: أن هناك تأثير دال إحصائيًا لكل من المؤهل الأكاديمي لمديرات رياض الأطفال وللتخصص، والتفاعل بين المؤهل الأكاديمي والتخصص على جميع مجالات معايير الجودة لمؤسسات رياض الأطفال (القيادة والإدارة، التعليم والتعلم، الرعاية الصحية والأمان، تقييم تقدم الأطفال، المعلمات، العلاقات، الأهل، العلاقات مع المجتمع).

- **تطوير مؤسسات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة بمصر(مطاوع، والباسل، والسيد، ٢٠١١)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على معايير الجودة الشاملة برياض الأطفال، والتعرف على واقع تطبيق تلك المعايير بالروضة، والوقوف على متطلبات الأخذ بتلك المعايير، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وفي الدراسة قام الباحثون بعض فلسفة وقيم ومبادئ الجودة الشاملة، ثم قاموا برصد الواقع، وفي النهاية قدموا تصورًا مقترحًا لتطوير رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة.

• **خطوات السير في الدراسة** :

سار الباحث في الدراسة – بعد عرض إطارها العام – طبقًا للخطوات الآتية:

- الإطار العام للدراسة، وتضمن: المقدمة، والمشكلة، والمنهج، والأهمية، والأهداف، والمصطلحات، والدراسات السابقة.
- الإطار النظري للدراسة، وتضمن الأسس النظرية لوثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال.
- الإطار التطبيقي للدراسة، وتناول مدى وعي معلمات رياض الأطفال بمصر بأهمية المعايير القومية في تطوير الروضة.
- الإطار المستقبلي للدراسة، وفيه طرح الباحث بعض التوصيات والمقترحات للاستفادة من نتائج الدراسة الميدانية بما يساعد الروضة في التطوير المستمر.

• **المحور الثاني** : **الإطار النظري للدراسة**

وفيه عرض الباحث للأسس النظرية لوثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال بمجالاتها التسعة، وذلك على النحو الأتي:

• **المجال الأول** : **رؤية الروضة ورسالتها**

في كلمته التي ألقاها في حفل تكريمه كأحد أهم سبع رواد في الولايات المتحدة الأمريكية، من قبل جامعة هارفارد وجريدة الواشنطن بوست في ٥/ ١٢/ ٢٠١١؛ قال الدكتور أحمد زويل: " إن الريادة وليدة الرؤية".

والمعنى واضح لا يحتاج إلى أية فلسفة، في أن المجتمع الذي لا يملك رؤية طموحة واضحة؛ لا مكان له في عالم لا يعترف إلا بالفاعل.

ويقصد بالرؤية: الإحساس الذي يعبر عن شخصية المؤسسة واتجاهاتها، وهويتها، والحلم والأمل الذي ترجوه وتسعى إليه(حافظ، والبحيري،٢٠٠٦، ٩٦)

أما الرسالة: فهي وصف مختصر لما ترغب الروضة بأن تحققه لأطفالها، حيث يعبر عن القيم الرئيسة بها الأمر الذي يوحد بين مجتمع الروضة تجاه أهدافهم المنشودة.

ولم تعد رؤية المؤسسة ورسالتها شكلًا من أشكال الوجاهة الأكاديمية، وإنما أصبحت الآن بمثابة البوصلة التي توجه جهود المؤسسة، بحيث يمكن القول بأن المؤسسة التي لا تملك رؤية ورسالة؛ فهي تتحرك بشكل عشوائي. وبقدر ما تكون رؤيتها ورسالتها واضحة، بقدر الاطمئنان إلى سير العمل في الاتجاه السليم.

ولابد وأن يكون لكل روضة رؤيتها ورسالتها الخاصة بها والنابعة من بنات أفكار العاملين بها، بمشاركة المجتمع المحيط، لا سيما أولياء الأمور، وتقوم الروضة بتحكيم الرؤية والرسالة، وذلك بعرضها على جملة من الخبراء والمتخصصين في التخطيط الاستراتيجي، وتعمل جاهدة على إعلان هذه الرؤية والرسالة لكافة الأطراف المعنية بالروضة. كما تقوم الروضة بتجديد رؤيتها ورسالتها في ضوء المستجدات والمتغيرات المحيطة بها.

ويجب أن تعبر الرؤية عن النظرة المستقبلية للمؤسسة في تلبية متطلبات المجتمع المحلي والسياسة التعليمية للدولة والمتغيرات العالمية، ورسالة تسعى من خلالها لتحقيق هذه الرؤية(الخميسي، ٢٠٠٧، ١١)

- **المجال الثاني : الحوكمة والقيادة**

تحتاج جهود ضمان الجودة تغيرًا في الأساليب التي تعمل بمقتضاها الإدارة ، وهذه التغييرات لها تأثير واضح في السياسة الإدارية وفلسفتها ونظمها والإجراءات المتبعة فيها ، هذه التغييرات قد لا تكون لها جدوى إذا لم تجد الدعم والمساندة من الإدارة العليا ، بل وعلي الإدارة العليا أن تقوم بنفسها بتفعيل عملية ضمان الجودة خاصة وأنها تمسك سلطة اتخاذ القرار الإداري والاستراتيجي(الطاهر، ٢٠٠٨، ٥٥)

ولا يعارض أحد في أهمية وضرورة استبدال المفاهيم والتقنيات والسلوكيات الإدارية الجديدة بالأساليب التقليدية، وضرورة تبنى استراتيجيات التغيير والتطوير التنظيمي من خلال: إدارة المعرفة، وإدارة التعلم التنظيمي في المنظمات والقيادات التحويلية، والتركيز على أهمية الميزة التنافسية من أجل الاستمرار والنجاح، والتحول إلى الإبداع، وتبنى ثقافة تنظيمية قائمة على التعلم المستمر، والاستفادة من التجارب السابقة(الكبيسى، ٢٠٠٥، ٨٦- ٨٧)

وأية جهود تبذل داخل المؤسسة التعليمية –ومنها رياض الأطفال- لن يكون لها التأثير المطلوب تحقيقه إلا إذا كانت هناك قناعات لدى قياداتها بأهمية وضرورة الاعتماد على معايير الجودة كمدخل لتحسين العمل وتطويره بها، وبدون هذه القناعات المترسخة لدى قيادات الروضة؛ فأية أفكار للتطوير تظل مجرد حبرًا على ورق.

والقيادة الفاعلة داخل الروضة عليها أن تنتهج التحلل من المركزية والاعتماد على العلاقات الأفقية بين أفرادها "فمن غير المقبول أن يكلف فرد بعمل ما ومهام محددة ويحاسب على مسئوليته عن هذا العمل وتلك المهام دون أن يمنح السلطة التي تجعله قادرا على تخطيط هذا العمل وتنظيمه ومتابعته، إلى غير ذلك من عمليات إدارية"(أحمد، ٢٠٠١، ٣٦)

وفي هذا المجال تعمل إدارة الروضة على توظيف القوانين واللوائح بما يخدم الروضة، مع توسيع المشاركات في صنع القرار، وفتح الباب لتلقي الشكاوي والمقترحات، والتعامل معها بجدية لتحقيق رضا أولياء الأمور، مع الحرص على وضع قوانين وتشريعات الطفولة في الحسبان، وتشجع القيادة العاملين بالروضة على التنمية المهنية المستدامة، ودعم وحدة التدريب والجودة بها، ودعم المتميزين من العاملين، وتفويض بعض المهام لبعض المرؤوسين.

- **المجال الثالث:الموارد البشرية والمادية**

يعد المورد البشري الفعال هو خير ضمان لنجاح تطبيق نظام ضمان الجودة الأمر الذي يستوجب أن يكون محل عناية واهتمام(زين الدين، ١٩٩٧، ٤٨)

لما كانت المنظمات - أية منظمات - تتغير من وقت لآخر، كان من الضروري تحريكها ودفعها للأمام والعمل على تحسين طرق حل مشاكلها واستيعاب التجديدات بها من خلال إدارة فاعلة وتشاركيه داخلها، والتأكيد على أسلوب فرق العمل(Shafritz, 1988, 232)

وهذا المجال، الموارد البشرية والمادية يشمل البنيتين: التحتية والفوقية، التحتية بما تمتلكه الروضة من مبان، وتجهيزات، وفوقية بما تحتويه من قوى بشرية ممثل في أعضائها، وما تمتلكه تلك القوى من قيم عمل، ومهارات.

ففيما يتعلق بالموارد البشرية، فلابد من أن يتوافر بالروضة خطة فاعلة للتنمية المهنية للعاملين، وخطة مفعلة لتنمية مهارات الأمن والسلامة. وفيما يتعلق بالموارد المادية يتعين أن تتناسب مساحة القاعات مع أعداد الأطفال، وتتوافر مساحات بالفناء تتيح للأطفال ممارسة الأنشطة المختلفة، مع توافر مراكز تعلم مجهزة، وكذا مكتبة، بالإضافة إلى المرافق الصحية.

- **المجال الرابع : المشاركة المجتمعية**

لم تعد المؤسسات ـ خاصة التعليمية منها ـ تعيش في معزل عن المجتمع الخارجي، وانفتاح المؤسسات على المجتمع إذا كان لازمًا فإنه أكثر إلزامًا في روضة الأطفال، لأنها تكون في مسيس الحاجة إلى الاتصال بالأسرة لتذليل الصعاب التي تقابل الطفل ليتحقق له التفاعل الملائم، وإذا كانت المدارس والجامعات العصرية قد أصبحت بلا أسوار، فهذا أدعى أن يكون في الروضة(هيبة، وأحمد، ٢٠٠٩، ٤٦٠)

لذا يرى ديمنج Deming أن كل فرد له علاقة بعملية الإنتاج أو الخدمات ينبغي أن يسهم في تحقيق النتائج المرجوة وهي إرضاء العملاء(الهلالي، ١٩٩٨، ١٥٢)

ولا يتوقف انفتاح الروضة على الأسرة فقط، وإنما يتعداها إلى الجهات التي يناط بها رعاية الطفل مثل الوحدات الصحية، وكذا الأماكن التي يرتادها الأطفال كالحدائق والمتنزهات. ولا ينبغي إغفال الجهات التي تقوم بتكوين معلمات الروضة بجوانبه الثلاث: إعداد، تدريب، تأهيل، حتى يتسنى لها ـ أي الروضة ـ تحديد نقاط الضعف في تكوين المعلمات وأهم الاحتياجات المطلوبة للارتقاء بمستواهن(هيبة، وأحمد، ٢٠٠٩، ٤٦١) . ويتطلب مدخل إعادة هندسة دور معلمة الروضة التعامل مع أولياء الأمور على أنهم شركاء في الارتقاء بالعملية التعليمية مع الاعتراف بأن لهم الحق في المتابعة المستمرة للروضة حتى يصبح الواحد منهم على دراية مما ينبغي معه توجيه أولياء الأمور نحو التفاعل المشترك والانغماس في قضايا تعليم الأطفال(حسين، ٢٠٠٤، ١٣٨)

ويستعان في الغرب بالآباء في تخطيط نشاط المجموعة من الأطفال أو يقرؤون معهم أو يشاركون الأطفال في مهامهم وهواياتهم(Fisher, 1998, 138.) وبموجب هذا المجال تنفذ الروضة بعض الآليات للتوعية بأهمية المشاركة المجتمعية، مع حث الأسرة على أن تكون شريكا في تطوير العمل بالروضة، وتوظف الروضة جميع إمكاناتها المتاحة لخدمة المجتمع المحلي.

وهذا يستلزم بناء علاقات وطيدة مع كل القطاعات التي يمكن أن تؤثر في القدرة على تلبية احتياجات العملاء الداخليين والخارجيين من خلال ما يلي: المقابلات الشخصية بين مقدمي الخدمة التعليمية والمستفيدين منها، الاستماع الفعال للأداء والانتقادات الموجهة إلى النظام التعليمي، العصف الذهني لاستقراء الاحتمالات والتغيرات المتوقعة، المسح الاجتماعي لتحليل اتجاهات الرأي العام (Lam, 1991,3-7)

- **المجال الخامس** : **ضمان الجودة والمساءلة**

يتعين على الروضة أن يتوافر بها فريقا فنيًا لضمان جودة الروضة، يناط به المراجعة الداخلية لأداء الروضة، وتقويم الأداء ومردوده على العملية التعليمية، مع توفير قواعد للمساءلة والمحاسبية لكافة أشكال الأداء وعلى كافة المستويات. وفي السياق نفسه تقوم الروضة بوضع خطة للتقويم الذاتي على ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد، وتنفذ هذه الخطة، وتوفر تقريرًا عن التقويم الذاتي، ونشر نتائجه على الأطراف المعنية، ووضع خطة للتحسين على ضوء نتائج التقويم الذاتي وتنفيذها وتقويمها مرحليًا.

- **المجال السادس** : **المتعلم**

تقوم فلسفة الجودة في التربية على حقيقة مفادها أن الطالب لا يعد في الأصل هو المنتج العائد، وإنما المنتج العائد هو ما يكتسبه الطالب من خلا عملية التربية والتعليم من معارف ومهارات تعمل على التنمية الذاتية لديه من خلال: قدرته على الفهم والإدراك العلمي، قدرته على أداء وتشكيل وتصميم الأشياء، قدرته على تحديد وتركيب أولويته في الحياة، اكتسابه المبادئ التربوية التي تساعده على أن يكون عضواً فاعلل في المجتمع(الترتوري، وآخرون، ٢٠٠٦، ٦٠)

وتسعى الجودة في التعليم إلى إعداد المتعلم بسمات معينة تجعله قادر على معايشة غزارة المعلومات، وعمليات التغيير المستمرة، والتقدم التكنولوجي الهائل، بحيث لا ينحصر دوره فقط في إكساب المعرفة والإصغاء، ولكن في عملية التعامل مع المعرفة والاستفادة منها بالقدر الكافي لخدمة عملية التعلم، وهذا يتطلب إنسانًا بمواصفات معينة لاستيعاب كل ما هو جديد ومتسارع والتعامل معها بفاعلية، إنسانًا يتسم بالمرونة وحب المعرفة والقدرة على متابعة المتغيرات، كما يتطلب تحولا كبيراً في دور المؤسسة التعليمية والمشرف التربوي والمعلم الذي فرض عليه جوانب جديدة في دوره، يجب عليه القيام بها لتربية الطلاب تربية تتناسب ومتغيرات العصر وتحقيق معايير الجودة(المملكة العربية السعودية، ٣٥) . وقد كانت الفلسفات القديمة تتمحور حول المعلم، وهذا ناتج من قناعة لديها بأن المعلم إذا ما تم تكوينه بشكل جيد؛ استطاع أن يقفز بالمتعلم قفزات واسعة للأمام. أما الفلسفات التقدمية، فقد جعلت من المتعلم محوراً لها. وأصبح العمل التربوي فيها يدور مع المعلم حيث دار. وقد عمدت الوثيقة على وضع جملة من المؤشرات من شأنها أن تمكن الطفل من امتلاك عدة مهارات: حركية، وفنية، وموسيقية، ولغوية، ورياضية، وعلمية، وبعض المهارات الاجتماعية. كما أنها ركزت على إكسابه بعض السلوكيات السليمة كالعادات الصحية، والنظافة الشخصية، وكذا التعامل مع الأجهزة المنزلية بشكل بسيط.

• **المجال السابع : المعلمة**

لما انتصرت ألمانيا على فرنسا عام ١٨٧٠م أعلن (بسمارك) بكل فخر "أن الذي انتصر في هذه الحرب إنما هو معلم المدرسة".

وثبت من خلال الأدب التربوي المعاصر أن نجاح عملية التعليم يرجع (٦٠٪) منها للمعلم وحده، على حين يتوقف نجاح ال (٤٠٪) الباقية على المناهج والإدارة والأنشطة الأخرى في المدرسة. وقد بينت بحوث فلاندرز Flanders أن (٧٠٪) مما يجري داخل الفصل يقوم به المعلم(زايد، ١٩٩٠، ١٣)

وإذا كان التعليم هو الوسيلة لإعداد الأجيال الحاضرة والمقبلة، فالمعلم هو أحد المداخل الهامة للعملية التعليمية، ويساعد بدور أكبر على نجاح التربية في بلوغ الغايات وتحقيق الأهداف، ويتوقف ذلك على درجة ونوعية الإعداد، الذي تلقاه قبل الخدمة، ونوعية التدريب الذي يتلقاه أثناء الخدمة، ومن ثم فالمعلم شرط أساسي ومقوم ضروري لتطوير التعليم وتحديثه لمواكبة العصر واستشراف المستقبل وتوقع تحدياته(مصطفى، وإبراهيم، ٢٠٠١، ٢٢٩)

من أهم عناصر نظام التعليم في أية مؤسسة؛ المعلم، الذي يعتمد عليه بشكل أساسي في تطبيق نظام الجودة في التعليم للحصول على نوعية ذات جودة عالية من الطلاب. فقد ورد ببعض التقارير العالمية أن المعلم بإمكانه إخراج الكنوز الكامنة لدينا جميعاً، وفي القرن الحادي والعشرين تعد المعرفة والمهارات مفتاح النجاح، والمعلم المتميز الذي يستخدم أساليب فعالة في القاعة؛ هو مفتاح الوصول للمعايير عالية الجودة(المملكة العربية السعودية، ٣٥)

ففي بعض الولايات الأمريكية يشترط في معلمة الروضة أن تكون حاصلة على مؤهل جامعي، وأن تكون لديها خبرة لا تقل عن خمس سنوات لكي يسهل لها التعامل مع الأطفال، ويفضل امتلاكها بعض المهارات مثل مهارة الاتصال، وتكون خلاقة مبدعة، ولديها قدر من الصبر (Clifford, 2000.). وتقوم المعلمة في اليابان بتشجيع القدرة الإبداعية (الابتكارية) للأطفال ومساعدتهم على تقبل بعضهم البعض كأفراد وتعلمهم تكوين علاقات قائمة على التذوق(Holloway, 1999)

وتلعب معلمة الروضة دورًا حاسمًا في تحقيق الأهداف المنوط بها، فلا تستطيع الروضة المزودة بأحدث وسائل التعليم وأرقى الإمكانات المادية أن تحقق أهدافها بدون وجود معلم مقتنع بمهنته ومؤهل تأهيلا عاليًا في المجالات المهنية والأكاديمية والثقافية(منسي، ١٩٩٤، ٢٥) . ويتزايد الاهتمام بمعلمة الروضة إذا علم أنها يمكن أن تقوم بتوفير المناخ النفسي للطفل، ومساعدته على تحقيق أكبر قدر من النمو، والاهتمام بتعزيز ثقة الأطفال في أنفسهم، وإشباع حاجات الأطفال الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية ، واحترامهم وعدم التقليل من أهمية ما يقومون به، وتشجيعهم على التعامل الاجتماعي، ومتابعة نموهم في شتى النواحي(الناشف، ٢٠٠١، ١٠٨، ١٠٩)

وفي ضوء هذا المجال تصمم المعلمة أنشطة مختلفة لتحقيق نمو الطفل المتكامل تتسق مع نواتج التعلم المستهدفة أو استخدامها استراتيجيات تعلم

تحقق هذه النواتج وتراعي ذوى الاحتياجات الخاصة. وتوظف المعلمة مراكز التعلم في عمليتي التعليم والتعلم، وتستخدم المعلمة أدوات متنوعة لتقويم نواتج التعلم، وتحسن من أداء الأطفال على ضوء هذه النواتج، ومناقشة نتائج التقويم مع المعنيين لمتابعة مستوى تقدم الأطفال. وتوفر المعلمة مناخًا يشجع على الحوار والمناقشة وتقبل الرأي الأخر والتعامل بعدالة وشفافية مع تبادل الخبرات مع الزميلات وبالتالي تعديل الأداء.

- **المجال الثامن : المنهج**

يقصد بالمنهج في الروضة " التكنيك أو أسلوب التي تتبعه المعلمة في إشباع حاجات الأطفال وتقديم المعلومات والخبرات السليمة لهم وصولا إلى تحقيق الأهداف المنشودة(بدران، ٢٠٠٠، ٢٩١)

ويقصد بجودة البرامج والخطط الدراسية شمولها وعمقها ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، ومدى تطويعها بما يتناسب مع المتغيرات العالمية وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة للطالب، الأمر الذي من شأنه يجعل طرق تدريسها بعيدة تمامًا عن التلقين، ومثيرة لأفكار وعقول الطلاب من خلال الممارسات التطبيقية العملية لتلك البرامج وطرق تدريسها(البداح، والصرايرة، ٢٠١٢، ١٩٧)

ومهما يكن من أمر؛ فإن البرامج التي تعد لطفل الروضة، تقوم على أساس أن الهدف منها تنمية حواس الطفل وميوله وقدراته واتجاهاته، وتربية الطفل جسميًا وعقليًا وخلقيًا واجتماعيًا والبعد عن الأساليب التي تتبع في المدارس والتي تعتمد على التدريس والعمل لإعداد الطفل للمدرسة الابتدائية(هيبة، ٢٠٠٤، ١٣٠)

وتعتمد الاتجاهات الحديثة في برامج الروضة على تلبية الحاجات النمائية للطفل والبعد عن المقررات المنهجية النمطية. "فالاعتماد على الكتاب المدرسي وحده يشكل قيداً على الطالب بدلا من أن يكون مشكاة له، هذا الاختزال للمنهج أو للمعرفة في كتاب بعينه - أيًا كانت جودته وشموله وحبكته ومراعاته لميول واهتمامات الطلاب- ؛ يؤدي إلى الكبت الضمني للمعلم والطالب على السواء، حيث يستعبد النص المعلم، ولا يدفع الطالب إلى ممارسة عملية البحث"(هيبة، ٢٠١٢، ٢٠)

والتركيز على المهارات العرفية قراءة، كتابة، حساب، من شأنه أن يصيب الطفل الذي التحق بالروضة بالملل عندما يلتحق بالمدرسة نتيجة تكرار ما تعلمه في الروضة مرة أخرى في المدرسة، إضافة إلى الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص بين الأطفال وبعضهم البعض(هيبة، ٢٠٠٤، ١٢٨)

ولقد تطور مفهوم المنهج، فلم يعد يقتصر على المقررات الدراسية والجوانب المعرفية التي تقدمها الروضة للطفل، بل أصبح المنهج بمفهومه الواسع: الفلسفة، والأهداف، والخطة، والمحتوى، والطرق والوسائل التعليمية، والنشاطات، والعلاقات، وأساليب التقويم، بل أن هذا المفهوم يتسع لأكثر من ذلك ليتضمن المعلمة، والروضة، والعلاقة بالمجتمع، وجميع ما يؤثر في العملية

التعليمية، ويساعد على الارتقاء بمستواها وبلوغها المرامي المنشودة(جاد، ١٩٩٩، ١٦، ١٧)

ويتعين أن تتسق نواتج التعلم وتتكامل مع المرحلة العمرية للطفل، وكذا تتسق الأنشطة وأساليب التقويم مع نواتج التعلم المستهدفة، ويضمن المنهج المواقف الحياتية والقضايا والمشكلات المعاصرة وتقديم اقتراحات بحلها، ويستخدم المنهج لتنمية المهارات الحياتية للأطفال، واستخدام موارد البيئة في تنفيذ الأنشطة مع تبادل الروضة خبراتها مع الروضات الأخرى في الأنشطة التربوية.

- **المجال التاسع : المناخ التربوي**

تمثل ثقافة الجودة متطلب رئيس وأساسي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، وذلك لاستحالة إحداث تغيير في مؤسسة تعليمية ضخمة دون فهم واستيعاب لثقافتها أولا(كرايز، ١٩٩٩، ٥٣)

وتتسم المؤسسات الفاعلة بمجموعة من القواعد التي تنظم العلاقة بين الزملاء، حيث إن درجة التغيير ترتبط بشدة بالحد الذي يتفاعل به المعلمون مع بعضهم البعض، والذي يقدمون به المساعدة الفنية لبعضهم البعض، ويحتاج المعلمون أن يشتركوا في ورش عمل للتدريب على المهارات، وكذا يحتاجون أيضاً لفرص التعامل فردًا لفرد، والتعامل في مجموعات لتلقي المساعدة(قاسم، والحسيني، ومصطفى، وأبو مسلم، ٢٠١٠، ٤٩)

فالمرء يسعى معظم حياته إلى اكتساب مهارات ومفاهيم تدعم السلوك الفردي، حيث ينظر المجتمع إلى أعضائه ويعاملهم كأفراد، لذلك يقتضي تغيير المفاهيم إلى الجماعية، كما يصبح التدريب على مهارات العمل الجماعي أمرًا حيويًا(أفندي، ٢٠٠٣، ٣٣)

وتستمد الروضة ثقافتها –كشأن أية مؤسسة- من المجتمع المحيط بها، وبالتالي يتولد سلوك العاملين بالروضة من ثقافة المنظمة والتي آلت إليها من المجتمع. وهذه السلوكيات التي يمارسها العاملون تعطي صوره عن اتجاهات وأهداف وتقاليد الروضة. فلا شك أن للثقافة التنظيمية التي يعتنقها الأفراد الأثر القوى والمباشر على سلوكهم وأدائهم لأعمالهم، وعلاقاتهم برؤسائهم ومرؤوسيهم وزملائهم، والمتعاملين معهم، وتعكس هذه القيم والمعتقدات درجة التماسك والتكامل بين أعضاء المنظمة أو المؤسسة، كأنها نظام رقابة داخلي يدق الأجراس عندما يخرج السلوك عن الحدود التي رسمت له، ومن ثم فإن هذه القيم تعبر عن قدرة المنظمة على إيجاد قيم أساسية يمكن أن تتحرك حولها كل الجهود وعلى جميع المستويات في المؤسسة(المملكة العربية السعودية، ١٣)

وبموجب هذا المحور يتعين أن يتوفر بالروضة ثقافة صحية لدى الأطفال من احتياطات الأمن والسلامة، مع توفير مناخًا داعمًا لرضا العاملين والأطفال والعاملين بالروضة، مع ضرورة توافر التعاون والاحترام المتبادل بين أعضاء الروضة وسيادة القيم داخلها.

• **المحور الثالث : الإطار الميداني للدراسة**

للإجابة عن السؤال الخاص بمدى وعي معلمات رياض الأطفال بالمعايير القومية للروضة؛ حاول الباحث الوقوف على مدى وعى معلمات رياض الأطفال بشمال سيناء بمعايير الجودة الشاملة؛ حيث تناول الباحث إجراءات الدراسة الميدانية، ثم نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها، وذلك على النحو الآتي:

١- إجراءات الدراسة الميدانية: وتتمثل في:

١/١- بناء الاستبانة: وذلك طبقا لما يأتي:

- قام الباحث بتحديد محاور الاستبانة على ضوء محاور الإطار النظري والممثلة في مجالات الجودة الشاملة وما يتفرع منها من معايير وهذه المجالات هي: الرؤية والرسالة، الحوكمة والقيادة، الموارد البشرية والمادية، المشاركة المجتمعية، ضمان الجودة والمساءلة، المتعلم، المعلمة، المنهج، المناخ التربوي، وذلك بهدف الوقوف على مدى وعي معلمات رياض الأطفال بالمعايير القومية للروضة.
- كما عرض الباحث الاستبانة – في صورتها الأولية - على عدد من المحكمين، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة، بناءً على مقترحاتهم وملاحظاتهم، أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية، كما هو موضح بملحق(١).
- وتم قياس صدق الاستبانة وثباتها، وتأكد الباحث من صدقها من خلال اتفاق المحكمين على صلاحية عباراتها للغرض الذي وضعت لأجله، وانتمائها لمحاور الاستبانة، ومناسبة صياغة العبارات، ويطلق على هذا النوع من الصدق، صدق المحتوى أو الصدق المنطقي(الغريب، ١٩٩٦، ٦٨١). ولمعرفة ثباتها قام الباحث بحساب معامل الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، ونظرًا لتقسيم الاستبانة إلى تسعة محاور، فقد تم حساب معامل الثبات لكل محور على حده وللأداة ككل كما هو موضح بجدول (١).

جدول (١) : يوضح معامل ثبات الاستبانة لكل جانب من جوانب الدراسة التسعة على حدة

م	الجانب	عدد العبارات	معامل ألفا	الترتيب
1	المجال الأول	7	0,888	3
2	المجال الثاني	17	0,894	2
3	المجال الثالث	11	0,876	5
4	المجال الرابع	4	0,801	8
5	المجال الخامس	12	0,947	1
6	المجال السادس	13	0,812	7
7	المجال السابع	17	0,877	4
8	المجال الثامن	10	0,870	6
9	المجال التاسع	8	0,782	9
		99	0,969	

وقد بلغ معدل الثبات للاستبانة ككل (0,969) وهو معدل ثبات عالٍ.

• **٢/١ عينة الدراسة** :

تم تطبيق استبانة على عينة قوامها (١٢٠) معلمة؛ من إجمالي (١٦٤) معلمة يعملن برياض الأطفال بشمال سيناء، للوقوف على مدى وعيهن بمضمون وأهمية هذه المعايير. استرجع منها (١١٤) استبانة، وتم استبعاد ثلاث استبانات غير مكتملة البيانات ليكون جملة الاستبانات الصالحة للمعالجة الإحصائية (١١١) استبانة، وهو العدد الذي قام الباحث بمعالجته إحصائيًا.

• **٣/١- المعالجة الإحصائية** :

قام الباحثان بإجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الأسئلة باستخدام برنامج (Statistical Package for Social Since) (SPSS) لإجراء المعالجات الإحصائية لنتائج الدراسة، واستخدِمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- حساب النسب المئوية التكرارية.
- حساب نسبة متوسط الاستجابة.
- حساب الخطأ المعياري لنسبة متوسط درجة الاستجابة.
- راعت الدراسة إذا زادت نسبة متوسط استجابة أفراد العينة عن الحد الأقصى للثقة تعتبر الدراسة أن هناك اتجاهًا نحو الحكم بتحقق هذه العبارات في الواقع بدرجة كبيرة، وإذا نقصت نسبة متوسط استجابة أفراد العينة عن الحد الأدنى للثقة تعتبر الدراسة أن هناك اتجاهًا نحو الحكم بتحقق هذه العبارات في الواقع بدرجة ضعيفة، أما إذا انحصرت نسبة متوسط استجابة أفراد العينة بين الحدين الأعلى والأدنى للثقة، تعتبر الدراسة أن هناك اتجاهًا بتحقق العبارة في الواقع بدرجة متوسطة، والجدول الأتي يوضح ذلك.

جدول(٢) : القاعدة الحسابية لتقدير استجابات أفراد العينة

مدى المتوسط	تقدير درجة الممارسة
من (1) إلى (1,66)	ضعيفة
من (1,67) إلى (2,32)	متوسطة
من (2,33) إلى (3)	كبيرة

• **٢- نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها** :

تم عرض نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها ، على النحو الآتي:

• **٢/١ نتائج الدراسة فيما يتعلق باستجابات العينة حول محاور الدراسة**

يقوم الباحث بالإجابة عن السؤال الخاص بمدى وعي معلمات رياض الأطفال بشمال سيناء بمعايير الجودة الشاملة.

وفيما يتعلق باستجابات أفراد العينة ككل قام الباحث بتقسيمها إلى تسعة محاور كما جاءت بالاستبانة وإليك هي:

• المجال الأول : رؤية الروضة ورسالتها

جدول (٣) : يوضح متوسط استجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات الاستبانة لمجال رؤية الروضة ورسالتها

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مدى الممارسة
1	توجد وثيقة معلنة وواضحة للروضة	2.3063	.7482	2	متوسطة
2	يشارك في وضع الرؤية ممثلون عن الأطراف المعنية	2.0270	.7563	7	متوسطة
3	تعي الأطراف المعنية رؤية الروضة	2.1532	.6769	5	متوسطة
4	تتسم الرسالة بالوضوح	2.3604	.6577	1	متوسطة
5	تتسق الرسالة مع رؤية الروضة	2.2613	.6969	3	متوسطة
6	يشارك في وضع الرسالة ممثلون عن الأطراف المعنية	2.1261	.7150	6	متوسطة
7	تعي الأطراف المعنية رسالة الروضة	2.1802	.7160	4	متوسطة
	إجمالي	2,202			متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن نسبة متوسط استجابات أفراد العينة في عبارات المحور ككل بلغت (2,202) مما يعني أن تحققها في الواقع كان متوسطا.

ففيما يتعلق بالمجال الأول: والخاص بالرؤية والرسالة، ومن خلال الجدول السابق كانت العبارتان (١،٤) واللتان تتضمنان: توجد وثيقة معلنة وواضحة للروضة، تتسم الرسالة بالوضوح، أعلى عبارات المحور استجابة، بينما كانت العبارة(٢) والتي تنص على: يشارك في وضع الرؤية ممثلون عن الأطراف المعنية؛ أقل عبارات المحور استجابة، وقد يرجع ذلك إلى أن وجود وثيقتي الرؤية والرسالة بشكل واضح في الروضة لا يحتاج من الروضة الكثير، في حين أن مشاركة الأطراف المعنية في صياغة رؤية الروضة ورسالتها ليست دون المأمول نتيجة قصور في ثقافتنا فيما يتعلق بالانفتاح خارج نطاق المؤسسة.

• المجال الثاني : الحوكمة والقيادة

يتضح من الجدول (٤) أن نسبة متوسط استجابات أفراد العينة في عبارات المحور ككل بلغت (2,095) مما يعني أن تحققها في الواقع كان متوسطا.

وفيما يتعلق بالمجال الثاني: والخاص بالحوكمة والقيادة، ومن خلال الجدول السابق كانت العبارتان (١،٧) واللتان تتضمنان: توظف القيادة القوانين واللوائح بما يحقق فاعلية الروضة، تعمل القيادة على تحقيق رضى العملاء، أعلى عبارات المحور استجابة، بينما كانت العبارة(٣، ٩) والتي تنص على: توظف القيادة نظامًا لتفويض السلطات، تتخذ القيادة إجراءات للحد من أسباب الغياب؛ أقل العبارات استجابة، وقد يرجع ذلك إلى أن القوانين لا يمكن تجاوزها، إضافة إلى أن رضا العملاء هنا يتمحور حول رغبة أولياء الأمور في جعل الروضة تتمحور حول البعد التعليمي المنهج، أما فيما يتعلق بعدم تفويض السلطات، فيرجع إلى النمط المركزي المسيطر على مؤسساتنا بشكل عام، أما بالغياب المتكرر وعد اتخاذ إجراءات للحد منه، فيرى الباحث أن شمال سيناء لها طبيعة خاصة تتمثل في أن معظم العاملين بها من أهل الوادي ومعظمهم يتنقل بين بلده الأصلي ومكان عمله بشمال سيناء، الأمر الذي يجعل يد المدير مرتعشة وهو يواجه هذه الظاهرة.

جدول (٤) : يوضح متوسط استجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات الاستبانة لمجال الحوكمة والقيادة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مدى الممارسة
1	توظف القيادة القوانين واللوائح بما يحقق فاعلية الروضة	2.2793	.6765	1	متوسطة
2	توظف القيادة الصلاحيات الإدارية والتنفيذية بالروضة	2.2342	.6173	3	متوسطة
3	توظف القيادة نظاما لتفويض السلطات	1.8378	.7204	15	متوسطة
4	تحرص القيادة على المشاركة في صناعة القرار	2.0450	.8134	11	متوسطة
5	تحرص القيادة على تفعيل لوائح مجلس الأمناء	1.9279	.7225	12	متوسطة
6	توفر القيادة نظاما لتلقى الشكاوى والمقترحات، والتعامل معها	2.0721	.8058	10	متوسطة
7	تعمل القيادة على تحقيق رضى العملاء	2.2432	.6771	2	متوسطة
8	توفر القيادة نظاما لرصد أسباب حالات الغياب المرتفعة	2.0721	.8281	10	متوسطة
9	تتخذ القيادة إجراءات للحد من أسباب الغياب	1.9009	.8307	14	متوسطة
10	تطبق القيادة القوانين والتشريعات الخاصة بالطفل	2.1532	.6495	6	متوسطة
11	تتابع القيادة الالتزام بالتشريعات والقوانين الخاصة بالطفل	2.1892	.6398	5	متوسطة
12	تدعم القيادة بيئة التعلم المتمركزة حول الطفل	2.1441	.7242	7	متوسطة
13	تدعم القيادة نظاما لمتابعة تقدم المتعلمين في ضوء نواتج التعلم المستهدفة	2.0811	.7402	9	متوسطة
14	تدعم القيادة نظاما لمتابعة أداء المعلمين وتقويمهم	2.1892	.7689	5	متوسطة
15	تدعم القيادة وحدة التدريب والجودة	2.2162	.7793	4	متوسطة
16	تدعم القيادة المتميزين من العاملين	1.9189	.8106	13	متوسطة
17	تشجع القيادة العاملين على التنمية المهنية المستدامة	2.1081	.6789	8	متوسطة
	إجمالي	2,095			متوسطة

• المجال الثالث : الموارد البشرية والمادية

جدول (٥) : يوضح متوسط استجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات الاستبانة لمجال الموارد البشرية والمادية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مدى الممارسة
1	توظف الروضة الموارد البشرية لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة	2.1532	.6633	2	متوسطة
2	توجد بالروضة خطة مفعلة للتنمية المهنية للعاملين	1.9459	.8072	7	متوسطة
3	تتناسب أعداد ومساحات القاعات مع أعداد الأطفال	2.0631	.8233	5	متوسطة
4	تتوافر مساحات بالفناء تتيح للأطفال ممارسة الأنشطة المختلفة	2.0270	.7915	6	متوسطة
5	تتوافر بالروضة مراكز تعلم مجهزة داخل القاعات وخارجها	1.8468	.7286	9	متوسطة
6	تتوافر بالروضة مكتبة مجهزة ومناسبة للمرحلة العمرية للطفل	1.7477	.7916	10	متوسطة
7	تتوافر بالروضة المرافق الصحية المناسبة	2.1261	.7642	3	متوسطة
8	تتوافر بالروضة التجهيزات اللازمة للرعاية الصحية	1.8829	.7476	8	متوسطة
9	يستوفى مبنى الروضة مواصفات الأمن والسلامة	2.2973	.7210	1	متوسطة
10	توجد بالروضة خطة مفعلة لتنمية مهارات الأمن والسلامة	2.0811	.7878	4	متوسطة
11	توجد بالروضة قاعدة بيانات تستخدم في حالات الطوارئ	1.5315	.6983	11	ضعيفة
	إجمالي	1,973			متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن نسبة متوسط استجابات أفراد العينة في عبارات المحور ككل بلغت (1,973) مما يعني أن تحققها في الواقع كان متوسطا.

وفيما يتعلق بالمجال الثالث: الموارد البشرية والمادية، ومن خلال الجدول السابق كانت العبارتان (١،٩) واللتان تتضمنان: توظف الروضة الموارد البشرية لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة، يستوفي مبنى الروضة مواصفات الأمن والسلامة، أعلى عبارات المحور استجابة، بينما كانت العبارة(٦، ١١) واللتان تنصان على: تتوافر بالروضة مكتبة مجهزة ومناسبة للمرحلة العمرية للطفل، توجد بالروضة قاعدة بيانات تستخدم في حالات الطوارئ؛ أقل العبارات استجابة، وقد يرجع ذلك إلى متطلبات الأمن والسلامة بمبنى الروضة مرتبط بالمدرسة التابعة لها الروضة، ومعظم المباني المدرسية بشمال سيناء حديثة. لكن تجهيزها بالكتب وبقاعدة بيانات دون المأمول لاسيما مع انتشار الأمية في مجتمعنا المصري التي وصلت إلى حوالي (٢٧٪) ناهيك عن الأمية التكنولوجية الأمر الذي يجعل الكتاب والمكتبة ليس من أولوياتها.

- **المجال الرابع : المشاركة المجتمعية**

جدول (٦) : يوضح متوسط استجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات الاستبانة لمجال المشاركة المجتمعية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مدى الممارسة
1	تنفذ الروضة آليات للتوعية بأهمية المشاركة المجتمعية	2.0090	.7687	2	متوسطة
2	تحدد الروضة أولويات مشاركة الأسرة والمجتمع في تطوير العملية التعليمية	1.9640	.7738	3	متوسطة
3	تشرك الروضة الأسرة والمجتمع المحلي في تطوير العملية التعليمية	2.0450	.8021	1	متوسطة
4	توظف الروضة إمكاناتها المتاحة لخدمة المجتمع الأصلي	1.9279	.7098	4	متوسطة
	إجمالي	1,987			متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن نسبة متوسط استجابات أفراد العينة في عبارات المحور ككل بلغت (1,987) مما يعني أن تحققها في الواقع كان متوسطا.

وفيما يتعلق بالمجال الرابع: المشاركة المجتمعية، ومن خلال الجدول السابق كانت العبارة (١) والتي تتضمن: تنفذ الروضة آليات للتوعية بأهمية المشاركة المجتمعية أعلى عبارات المحور استجابة، بينما كانت العبارة (٤) والتي تتضمن: توظف الروضة إمكاناتها المتاحة لخدمة المجتمع الأصلي؛ أقل عبارات المحور استجابة، ويرجع ذلك إلى أن ثقافة المشاركة المجتمعية ليست منتشرة في مجتمعنا.

• المجال الخامس: ضمان الجودة والمساءلة

جدول (٧) : يوضح متوسط استجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات الاستبانة لمجال ضمان الجودة والمساءلة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مدى الممارسة
1	تشكل وحدة التدريب والجودة فريقا فنيا لضمان جودة الروضة	1.8649	.8145	5	متوسطة
2	يقوم فريق ضمان الجودة بعمليات المراجعة الداخلية لأداء الروضة	1,7838	.7187	8	متوسطة
3	تقوم وحدة التدريب والجودة بتقويم أداءها ومردوده على العملية التعليمية	1.7748	.7347	9	متوسطة
4	توفر الروضة قواعد للمساءلة والمحاسبية لكافة أشكال الأداء	1.8829	.6841	4	متوسطة
5	تطبق الروضة بموضوعية قواعد المساءلة والمحاسبية على كافة المستويات	1.8108	.6538	7	متوسطة
6	تضع الروضة خطة لدراسة التقويم الذاتي في ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد	1.9730	.7066	1	متوسطة
7	تنفذ الروضة خطة دراسة التقويم الذاتي	1.8829	.7353	4	متوسطة
8	توفر الروضة تقريرا عن دراسة التقويم الذاتي	1.8829	.7102	4	متوسطة
9	تنشر الروضة نتائج التقويم الذاتي على الأطراف المعنية	1.8198	.7286	6	متوسطة
10	تضع الروضة خطة التحسين المستمر في ضوء نتائج التقويم الذاتي	1.8649	.7685	5	متوسطة
11	تنفذ الروضة خطة التحسين بفاعلية	1.9369	.7043	3	متوسطة
12	تقيم وتتابع الروضة خطة التحسين مرحليا	1.9459	.7241	2	متوسطة
	إجمالي	1,869			متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن نسبة متوسط استجابات أفراد العينة في عبارات المحور ككل بلغت (1,869) مما يعني أن تحققها في الواقع كان متوسطا.

وفيما يتعلق بالمجال الخامس: ضمان الجودة والمساءلة، ومن خلال الجدول السابق كانت العبارتان (٦،١٢) واللتان تتضمنان: تضع الروضة خطة لدراسة التقويم الذاتي في ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد ، تقيم وتتابع الروضة خطة التحسين مرحليا. أعلى عبارات المحور استجابة، بينما كانت العبارتان(٢، ٣) واللتان تنصان على: يقوم فريق ضمان الجودة بعمليات المراجعة الداخلية لأداء الروضة، تقوم وحدة التدريب والجودة بتقويم أداءها ومردوده على العملية التعليمية؛ أقل العبارات استجابة، وقد يرجع ذلك إلى أن المتابعة من قبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم ألزمت مؤسسات رياض الأطفال بضرورة وضع خطة للتقويم الذاتي ومن ثم التحسين والتطوير، لكن عملية المراجعة الداخلية قد تحتاج إلى أمور فنية لا تتوافر في كثير من معلمات الروضة.

- **المجال السادس** : **المتعلم**

جدول (٨) : يوضح متوسط استجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات الاستبانة لمجال المتعلم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مدى الممارسة
1	يحقق الطفل نواتج التعلم المستهدفة في مهارات اللغة العربية	2.6306	.5210	3	كبيرة
2	يحقق الطفل نواتج التعلم المستهدفة في مهارات الرياضيات	2.5676	.4977	4	كبيرة
3	يحقق الطفل نواتج التعلم المستهدفة في مهارات اللغة الانجليزية	2.4414	.6133	8	كبيرة
4	يحقق الطفل نواتج التعلم المستهدفة في المهارات العلمية	2.2162	.6383	11	متوسطة
5	يمارس الطفل الأنشطة الحركية	2.8198	.3861	1	كبيرة
6	يمارس الطفل الأنشطة الفنية	2.7477	.4363	2	كبيرة
7	يمارس الطفل الأنشطة الموسيقية	2.4234	.7205	9	كبيرة
8	يمارس الطفل العادات الصحية والغذائية السليمة	2.4775	.5534	7	كبيرة
9	يحافظ الطفل على نظافته الشخصية ويستخدم أدواته الخاصة	2.5225	.5368	5	كبيرة
10	يتعرف الطفل مصادر الخطر ويتجنبها	2.4955	.5372	6	كبيرة
11	يتعرف الطفل استخدام الأجهزة المنزلية في الحياة اليومية	2.4414	.6133	8	كبيرة
12	يستخدم الطفل الكمبيوتر بصورة بسيطة	2.1261	.7760	12	متوسطة
13	يمارس الطفل المهارات الاجتماعية السليمة مع الآخرين	2.3423	.5640	10	كبيرة
	إجمالي	2,481			كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن نسبة متوسط استجابات أفراد العينة في عبارات المحور ككل بلغت (2,481) مما يعني أن تحققها في الواقع كان كبيراً.

وفيما يتعلق بالمجال السادس: المتعلم، ومن خلال الجدول السابق كانت العبارتان (١،٥) واللتان تتضمنان: يمارس الطفل الأنشطة الحركية، يحقق الطفل نواتج التعلم المستهدفة في مهارات اللغة العربية أعلى عبارات المحور استجابة، بينما كانت العبارتان (١٢، ٤) واللتان تنصان على: يستخدم الطفل الكمبيوتر بصورة بسيطة، يحقق الطفل نواتج التعلم المستهدفة في المهارات العلمية؛ أقل العبارات استجابة، وقد يرجع ذلك إلى أن معلماتٍ الروضة يبذلن معظم أوقاتهن في تعليم الطفل مهارات القراءة والكتابة، إما جهلا منهن بمعرفة طبيعة المرحلة ومتطلباتها، أو نزولا على رغبة أولياء أمور الأطفال، بينما كان التراجع في مهارات الحاسوب والمهارات العلمية، لسيطرة الأداء اللفظي في مؤسساتنا التعليمية بشكل عام، وكذا للامية الالكترونية المنتشرة في ربوع المجتمع المصري.

• المجال السابع : المعلمة

جدول (٩) : يوضح متوسط استجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات الاستبانة لمجال المعلمة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مدى الممارسة
1	تصمم المعلمة الأنشطة المختلفة لتحقيق النمو المتكامل لشخصية الطفل	2.5495	.4998	5	كبيرة
2	تصمم المعلمة مواقف تعليمية تتسق مع نواتج التعلم المستهدفة	2.5315	.5013	7	كبيرة
3	تستخدم المعلمة استراتيجيات تعلم تحقق نواتج التعلم المستهدفة	2.4414	.5983	9	كبيرة
4	تدير المعلمة وقت التعلم بكفاءة بما يتناسب وقدرات الأطفال	2.5405	.5524	6	كبيرة
5	توظف المعلمة مراكز التعلم في عمليتي التعليم والتعلم	2.3694	.6314	11	كبيرة
6	توفر المعلمة بيئة تعلم تراعي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة	2.0360	.8082	13	متوسطة
7	تستخدم المعلمة استراتيجيات تعليم وتعلم تناسب ذوي الاحتياجات الخاصة	1.8559	.7489	14	متوسطة
8	تفعل المعلمة مشاركة ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة التربوية	1.7928	.7522	15	متوسطة
9	تستخدم المعلمة أدوات متنوعة لتقويم نواتج التعلم	2.3694	.5866	11	كبيرة
10	تعمل المعلمة على تحسين أداءات الأطفال في ضوء نتائج التقويم	2.4414	.5508	8	كبيرة
11	تناقش المعلمة نتائج التقويم مع المعنيين لمتابعة مستوى تقدم الأطفال	2.1622	.7076	12	متوسطة
12	توفر المعلمة مناخاً يشجع على الحوار والمناقشة وتقبل الرأي الأخر	2.6306	.4848	3	كبيرة
13	تتعامل المعلمة مع الأطفال بشفافية وعدالة ومساواة	2.7387	.4413	1	كبيرة
14	توظف المعلمة محتوى الدورات التي شاركت فيها في العملية التعليمية	2.5676	.5497	4	كبيرة
15	تستخدم المعلمة مصادر المعرفة المتعددة في مجال تخصصها	2.4144	.6100	10	كبيرة
16	تتبادل المعلمة الخبرات مع الزملاء	2.6667	.5105	2	كبيرة
17	تعدل المعلمة أداءها في ضوء نواتج التقويم	2.5045	.5539	8	كبيرة
	إجمالي	2,389			كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن نسبة متوسط استجابات أفراد العينة في عبارات المحور ككل بلغت (2,389) مما يعني أن تحققها في الواقع كان كبيراً.

وفيما يتعلق بالمجال السابع: المتعلمة، ومن خلال الجدول السابق كانت العبارتان (١٣،١٦) واللتان تتضمنان: تتعامل المعلمة مع الأطفال بشفافية وعدالة ومساواة، تتبادل المعلمة الخبرات مع الزملاء أعلى عبارات المحور استجابة، بينما

كانت العبارتان (٧، ٨) واللتان تنصان على: تستخدم المعلمة استراتيجيات تعليم وتعلم تناسب ذوي الاحتياجات الخاصة، تفعل المعلمة مشاركة ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة التربوية؛ أقل العبارات استجابة، وقد يرجع ذلك إلى ما فرضه المنهج المطور من إلزام المعلمة بالتعاون والعمل المشترك مع زميلاتها في الروضة، وأن المعلمات لا يتدربن على كيفية التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

- **المجال الثامن : المنهج**

جدول (١٠) : يوضح متوسط استجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات الاستبانة لمجال المنهج

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مدى الممارسة
1	تتناسب نواتج التعلم مع المرحلة السنية	2.4955	.6011	2	كبيرة
2	تتكامل نواتج التعلم معرفيا ومهاريًا ووجدانيا مع الطفل	2.4865	.6724	3	كبيرة
3	تتسق أنشطة التعليم والتعلم مع نواتج التعلم المستهدفة	2.3514	.6829	6	كبيرة
4	تتناسب أساليب التقويم مع نواتج التعلم المستهدفة	2.4144	.6670	5	كبيرة
5	يتناول المنهج المواقف الحياتية والقضايا والمشكلات المعاصرة واقتراحات بحلولها	2.3153	.7004	7	متوسطة
6	يستخدم المنهج لتنمية المهارات الحياتية للأطفال	2.5315	.6003	1	كبيرة
7	تستخدم موارد البيئة فى تنفيذ أنشطة المنهج	2.4775	.6585	4	كبيرة
8	توظف إمكانات المجتمع المحلى في تنفيذ أنشطة المنهج	2.2252	.6562	8	متوسطة
9	تنفذ خطط للأنشطة الداخلية والخارجية بما يحقق نواتج التعلم	2.2252	.6133	8	متوسطة
10	تتبادل الروضة الخبرات مع الروضات الأخرى في مجال الأنشطة التربوية	2.1892	.7325	9	متوسطة
	إجمالي	2,371			كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن نسبة متوسط استجابات أفراد العينة في عبارات المحور ككل بلغت (2,371) مما يعني أن تحققها في الواقع كان كبيرًا.

وفيما يتعلق بالمجال الثامن: المنهج، ومن خلال الجدول السابق كانت العبارتان (٦،١) واللتان تتضمنان: يستخدم المنهج لتنمية المهارات الحياتية للأطفال، تتناسب نواتج التعلم مع المرحلة السنية؛ أعلى عبارات المحور استجابة، بينما كانت العبارتان (٨، ١٠) واللتان تنصان على: توظف إمكانات المجتمع المحلى في تنفيذ أنشطة المنهج، تتبادل الروضة الخبرات مع الروضات الأخرى في مجال الأنشطة التربوية؛ أقل العبارات استجابة، وقد يرجع ذلك إلى أن المنهج المطور موضوع بشكل يراعي تنمية المهارات الحياتية للأطفال، وكذا مناسبة نواتج التعلم للمرحلة السنية للطفل، على الجانب الأخر عدم انفتاح المعلمات على الروضات الأخرى وعدم توظيف إمكانات المجتمع المحلي نتيجة انغلاق الروضة على نفسها.

• المجال التاسع : المناخ التربوي

جدول (١١) : يوضح متوسط استجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات الاستبانة لمجال المناخ التربوي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مدى الممارسة
1	تقدم الروضة خدمات للإرشاد التربوي للمعنيين	1.9730	.6246	8	متوسطة
2	تتوافر بالروضة ثقافة صحية لدى الأطفال والعاملين	2.1982	.5530	6	متوسطة
3	تقدم الروضة توعية للأطفال عن احتياطات الأمن والسلامة	2.4595	.5998	5	كبيرة
4	يتوافر بالروضة مناخا داعما لرضا العاملين والأطفال والمعنيين عن الروضة	2.1802	.7032	7	متوسطة
5	يظهر بين أعضاء الروضة التعاون والاحترام المتبادل	2.8108	.3934	1	كبيرة
6	يظهر بين أعضاء الروضة والمجتمع المحلى التعاون والاحترام المتبادل	2.5135	.5537	3	كبيرة
7	تسود الروضة ثقافة داعمة للقيم	2.4865	.5021	4	كبيرة
8	تتسم بيئة الروضة بالالتزام بالقيم	2.6182	.5415	2	كبيرة
	إجمالى	2,4000			كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن نسبة متوسط استجابات أفراد العينة في عبارات المحور ككل بلغت (2,4000) مما يعني أن تحققها في الواقع كان كبيراً.

وفيما يتعلق بالمجال التاسع: المناخ التربوي، ومن خلال الجدول السابق كانت العبارتان (٨،٥) واللتان تتضمنان: يظهر بين أعضاء الروضة التعاون والاحترام المتبادل، تتسم بيئة الروضة بالالتزام بالقيم؛ أعلى عبارات المحور استجابة، بينما كانت العبارتان (١، ٤) واللتان تنصان على: تقدم الروضة خدمات للإرشاد التربوي للمعنيين، يتوافر بالروضة مناخًا داعمًا لرضا العاملين والأطفال والمعنيين عن الروضة؛ أقل العبارات استجابة، وقد يرجع ذلك إلى أن طبيعة المجتمع المحافظ تلزم العاملين بالتعاون والاحترام والالتزام بالقيم، وعلى الجانب الآخر فلم تنتشر بعد ثقافة الإرشاد التربوي والاهتمام ببيئة ومناخ العمل المؤدي للرضي الوظيفي.

أما فيما يتعلق بمجالات الدراسة بشكل عام، فيمكن توضيحه من خلال الجدول التالي:

جدول (١٢) : يوضح مدى الاستجابة وترتيب المجالات التسع بشكل إجمالي

م	المجال	المتوسط الحسابي	الترتيب	مدى الاستجابة
1	المجال الأول: رؤية الروضة ورسالتها	2,202	5	متوسطة
2	المجال الثاني: الحوكمة والقيادة	2,095	6	متوسطة
3	المجال الثالث: الموارد البشرية والمادية	1,973	8	متوسطة
4	المجال الرابع: المشاركة المجتمعية	1,987	7	متوسطة
5	المجال الخامس: ضمان الجودة والمساءلة	1,869	9	متوسطة
6	المجال السادس: المتعلم	2,481	1	كبيرة
7	المجال السابع: المعلمة	2,389	3	كبيرة
8	المجال الثامن: المنهج	2,371	4	كبيرة
9	المجال التاسع: المناخ التربوي	2,400	2	كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن المجال الخاص بالمتعلم كان أعلى المجالات، تلاه المناخ التربوي، ثم المعلمة، ثم المنهج بمدى استجابة عال. بينما كانت مجالات الرؤية والرسالة والحوكمة والقيادة، والموارد البشرية والمادية والمشاركة المجتمعة، وضمان الجودة والمساءلة بمدى استجابة متوسط.

وبالملاحظة يتضح أن المجالات التي جاءت استجاباتها كبيرة تتعلق بالمجال الرئيس الخاص بالفاعلية التعليمية، بينما كانت الاستجابات المتوسطة تندرج تحت مجال القدرة المؤسسية، الأمر الذي يعنى أن الروضات فيما يتعلق بفاعليتها التعليمة أكثر كفاءة من قدرتها المؤسسية، وقد يرجع ذلك إلى ما تشهده الساحة التربوية في مصر من حراك نوعي فيما يتعلق بالتطوير المستمر وما ينبثق عنها من عمليات الجودة الشاملة.

- **المحور الرابع** : **توصيات الدراسة ومقترحاتها**
- **المجال الأول** : **رؤية الروضة ورسالتها**

إبلاء الرؤى والرسائل بالروضات المختلفة مزيدًا من الاهتمام والدعم من خلال:

- إشراك مجتمع الروضة والمجتمع المحلي في صياغة وتطوير الرؤية والرسالة حال تجديدها.
- إبراز الرؤية والرسالة الخاصة بكل روضة ونشرهما داخل الروضة، ومخاطبة الجهات المعنية، وكذا أسر الأطفال بمضمونها.
- عقد ورش عمل للعاملين بالروضة لإبراز أهمية الرؤية والرسالة للروضة، وأنها البوصلة التي توجه الروضة، وكذا تزويدهم بالمعايير والأطر التي تساعد على صياغة الروضة والرسالة بصورة جيدة.

- **المجال الثاني** : **الحوكمة والقيادة**

- تفعيل القوانين والتشريعات الضابطة والحاكمة للعمل، وفتح دائرة صنع القرارات المتعلقة بالروضة، وعدم حصرها في دائرة المديرة والوكلاء.
- تنفيذ القوانين واللوائح المنظمة للعمل للحد من ظاهرة التغيب الدائم والمستمر من قبل العاملين بالروضة.

- **المجال الثالث** :**الموارد البشرية والمادية**

- توظيف الموارد البشرية والمادية بالروضة بما يحقق النتائج المستهدفة لعملية التعلم، والعمل بكل الطاقات الممكنة لإيجاد قاعدة بيانات لاستخدامها في التخطيط للروضة بصورة مستمرة والاستفادة منها وقت الطوارئ والأزمات.

- **المجال الرابع** : **المشاركة المجتمعية**

توسيع نطاق المشاركة المجتمعية وتفعيلها من خلال مجموعة من الإجراءات والأطر منها:

- التوعية بأهمية الشراكة المجتمعية بين الروضة والمجتمع المحلي.
- تفتح الروضة أبوابها للمجتمع المحلي للاستفادة منها خاصة في غير أوقات الدوام.

- إلزام الأسر بأن يتواجد الأب أو الأم مرة شهريًا بشكل دوري ومجدول بحيث يمكن الاستفادة منهم للقيام بمهام في الروضة تتناسب مع مهنهم، فالطبيب يؤدي دور علاجي، والفلاح يؤدي دور زراعي، ورجل الشرطة يؤدي دور شرطي حراسي، والسائق يقود الحافلة في اليوم المخصص له.... الأمر الذي يعمق الصلة بين الأسرة والروضة.

- **المجال الخامس : ضمان الجودة والمساءلة**

- يتعين الاهتمام بتدريب فرق العمل، لاسيما فريق ضمان الجودة بحيث يؤدي دوره بشكل ملموس من خلال رصد الممارسات الجيدة التي تقوم بها الروضة، وبالتالي العمل على تعزيزها، وتكريسها بشكل يضمن استمراريتها، وكذا الوقوف على نقاط الضعف، والبحث عن أسبابها مما يتيح للمخطط الاستراتيجي بالروضة أن يضع خطط التحسين المستمر بشكل علمي وموضوعي، ولن يتأتى ذلك إلا بنشر نتائج التقرير الذاتي للروضة - والتي ينبغي أن تقوم به كل سنة- على الأطراف المعنية حتى تضمن الروضة فعالية خطة التحسين المرصودة.
- تشكيل لجان بالروضات يتم تدريبها وإمدادها بالدورات وورش العمل حتى تتمكن من القيام بدورها المنوط في عملية ضبط الجودة بالروضة.

- **المجال السادس : المتعلم**

- الاهتمام بمهارات الطفل العلمية من خلال ربطها بأشياء واقعية وملموسة حتى يمكن أن تتحرر من سيطرة نزعة العلوم الإنسانية في دراستنا، والحد من العزوف عن الالتحاق بالقسم العلمي في مجتمعنا المصري.
- الاهتمام بتعزيز وتنمية مهارات التعامل مع الحاسب الآلي، وليس هناك أفضل من تعامل الطفل مع الحاسوب بشكل مباشر، الأمر الذي يستوجب معه توفير عدد من الحاسبات في كل روضة بصورة يضمن للأطفال جميعًا سهولة التعامل مع الحاسوب وقت الحاجة.

- **المجال السابع : المعلمة**

التنمية المهنية المستدامة لمعلمات الروضة من خلال:

- التأهيل للمعلمات اللائي لم يحصلن على مؤهل متخصص في رياض الأطفال، ووضع خطة زمنية من قبل الوزارة - بالتنسيق مع الإدارات التعليمية في كافة الجمهورية- يمكن بموجبها القضاء على الأمية الوظيفية للمعلمات غير المؤهلات في إطار زمني محدد.
- تدريب المعلمات على المستحدثات التربوية، وإيقافهن على كل جديد في أساليب وتكنيكات التعامل مع الطفل.
- تكثيف الدورات الخاصة بقدرة المعلمة على التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة –المعوقين، الموهوبين- لاسيما وأنهم مدمجين مع أقرانهم العاديين.

- **المجال الثامن : المنهج**

إذا كانت الوزارة قد أصدرت منهجًا مطورًا معنون ب" حقي ألعب وأتعلم وأبتكر" بداية من العام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢، مسبوقا بتدريب جميع المعلمات

على مستوى الجمهورية على هذا المنهج المطور. وهذا المنهج المطور يتطلب معه التجديد الدائم والمستمر خاصة فيما يتعلق ب:

- تكريس المواقف الحياتية والقضايا والمشكلات المعاصرة والقضايا واقتراح حلول لها بشكل أعمق عما هو موجود في المنهج القديم.
- توظيف إمكانات المجتمع المحلي في تنفيذ أنشطة المنهج بخروج الأطفال إلى هذا المجتمع أسوة بما هو كائن في بعض الدول المتقدمة
- انفتاح الروضة وعدم الانغلاق على نفسها وتبادل الخبرات المختلفة فيما يتعلق بالأنشطة المتبعة.

- **المجال التاسع** : **المناخ التربوي**

- ضرورة خلق بيئة عمل خلاقة تتيح للعاملين العمل بأريحية وللأطفال الإبداع والانطلاق من خلال: نشر ثقافة الوعي الصحي بين الأطفال والعاملين، وتقديم خدمات للإرشاد التربوي لكل العاملين بالروضة، والعمل على تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين بالروضة وكذا الأطفال.

هذه الأمور الثلاثة تؤدي إلى جودة الحياة المهنية بالروضة وبالتالي جودة العمل وتحسينه.

- **المراجع** :

- أحمد، إبراهيم أحمد(٢٠٠١). **الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة**، الإسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة.

- أحمد، محمد جاد(٢٠٠٩). الوعي بمتطلبات الجودة والاعتماد التربوي لدى العاملين بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج، **المؤتمر العلمي العربي الثالث "التعليم وقضايا المجتمع المعاصر**، ٢٠- ٢١، **ابريل ٢٠٠٨**، جمعية الثقافة من أجل التنمية بالاشتراك مع جامعة سوهاج، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

- أفندي، عطية حسين(٢٠٠٣). **تمكين العاملين- مدخل للتحسين والتطوير المستمر**، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

- الأمير، محمود؛ والعوامله، عبد الله(٢٠١١) درجة تطبيق معايير الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد ٧، عدد ١.

- البداح، أحمد؛ الصرايرة، خالد (٢٠١٢) تصور مقترح لتطوير معايير لإدارة الجودة وضمانها في الجامعات الأردنية في ضوء تقنيات التعلم الالكتروني، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، ع(٩).

- بدران، شبل(٢٠٠٠). **الاتجاهات الحديثة في تربية الطفل ما قبل المدرسة**، آفاق تربوية متجددة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

- البوفلاسة ، مريم ماجد(٢٠١٠) دراسة تحليلية لمؤسسات رياض الأطفال بدولة قطر في ضوء معايير الجودة الشاملة .مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، مج ٢، ع ٤.

- الترتوري، محمد عوض(٢٠٠٦) **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات**، عمان، دار المسيرة.

- جاد، منى محمد على(١٩٩٩) **مناهج رياض الأطفال أنواعها تخطيطها وتقويمها،** القاهرة، زهراء حلوان.

- ج، م، ع(٢٠١١). **وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي "وثيقة رياض الأطفال"**، ط٣، القاهرة، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

- ج، م، ع، وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٨). **المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر،** القاهرة، روز اليوسف.

- جيهان عبد الفتاح عزام(٢٠١٠). تقييم برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال ومخرجاته وفقا لمعايير الجودة بكلية رياض الأطفال جامعة القاهرة، **المؤتمر السنوي التاسع رياض الأطفال في ضوء ثقافة الجودة، ٤-٦ مايو** ، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

- حافظ، محمد صبري ، والبحيري، السيد السيد محمود(٢٠٠٦). **تخطيط المؤسسات التعليمية،** القاهرة، علم الكتب.

- حجازي، هالة يحيى السيد(٢٠١٠) دور وثيقة معايير الجودة في تنمية بعض مهارات معلمة الروضة في التعلم القائم على اللعب التربوي .**المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر (التربية البدنية والرياضة – تحديات الألفية الثالثة)** –، مج ٤.

- الحسين، إبراهيم عبد الكريم(٢٠١١) المؤهل الأكاديمي والتخصص والتفاعل بينهما : متغيرات تنبؤية لتحقق معايير جودة رياض الأطفال في محافظة طرطوس، **مجلة كلية التربية بأسيوط،** مج ٢٧، ع ٢.

- حسين، سلامة عبد العظيم(٢٠٠٤). **الإدارة المدرسية والصفية المتميزة، الطريق إلى المدرسة الفعالة،** عمان، دار الفكر.

- الخميسي، السيد سلامة(٢٠٠٧). معايير جودة المدرسة الفاعلة في ضوء منحى النظم، **المؤتمر العلمي الرابع عشر، الجودة في التعليم العام، ١٥- ١٦ مايو،** الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

- زايد، نبيل محمد(١٩٩٠). **النمو الشخصي والمهني للمعلم،** القاهرة، دار المعارف.

- زين الدين، فريد(١٩٩٧) **المنهج العلمي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات العربية،** القاهرة، دار الفكر العربي.

- شحاتة، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية،** القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

- شحاتة، على محمد(٢٠٠٦). **إدارة الجودة الشاملة،** مجلة التربية والتعليم، مجلة علمية تربوية ربع سنوية، العدد ٤٠، وزارة التربية والتعليم، والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر.

- الطاهر، محمد سعيد(٢٠٠٨)**استراتيجيات وتحديات تنفيذ إدارة المعرفة: الجودة في التعليم العالي،** الدار العربية للنشر والتوزيع.

- طلبه، جابر محمود(٢٠٠٢) رؤية إنسانية لتطبيق مفهوم الجودة الشاملة في مجال تربية الطفولة المبكر، **المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية بطنطا (جودة التعليم في المدرسة المصرية ' التحديات – المعايير – الفرص')**، ج ١.

- عبد الفتاح، عزة خليل(٢٠١٠) برنامج تدريبي مقترح لتنمية وعي معلمات دور الحضانة و رياض الأطفال بمعايير الجودة في ضوء مؤشرات الرابطة القومية لتربية صغار الأطفال .NAEYC دراسات تربويه ونفسية، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**،ع ٦٨.

- عزاز، لبنى حسين عبد الله؛ زكي ، إيناس احمد عبدالعزيز(٢٠٠٨) معايير مقترحة لجودة أداء معلمة الروضة و مدى توافرها لديها و تحديد احتياجاتها التدريبية في ضوء هذه المعايير، **المؤتمر الدولي الأول – العلمي الخامس عشر (إعداد المعلم وتنميته . آفاق التعاون الدولي واستراتيجيات التطوير** ، مصر ، ج ٢.

- العطواني، عبد العظيم عبد السلام(٢٠٠٢). العملية التربوية في رياض الأطفال في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة، **المؤتمر السنوي الأول لمركز رعاية وتنمية الطفولة –تربية الطفل من أجل المستقبل "الواقع والطموح"**، جامعة المنصورة، ٢٥-٢٦ ديسمبر.

- عطوة، محمد إبراهيم مجاهد(٢٠٠٢). الاعتماد المهني للمعلم، مدخل لتحقيق الجودة في التعليم، **مجلة كلية التربية**، ع٤٨، جامعة المنصورة.

- الغريب، رمزية(١٩٩٦). **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، القاهرة، الأنجلو المصرية.

- قاسم، مجدي عبد الوهاب، والحسيني، هشام حبيب، و مصطفى، أسماء عبد المنعم، و أبو مسلم، مايسة فاضل(٢٠١٠). **نظم ضبط الجودة الداخلية لمؤسسات التعليم قبل الجامعي**، القاهرة، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

- الكبيسى، عامر خضير (٢٠٠٥). **إدارة المعرفة وتطوير المنظمات**، المكتب الجامعي الإسكندرية، الحديث.

- كرايز، ستيورات(١٩٩٩) **التطوير التنظيمي**، ترجمة: حسام الدين زكريا، ج١، القاهرة، بميك.

- مصطفى، علي خليل، وإبراهيم محمد عبد الرازق(٢٠٠١). **مدخل إلى التربية**، بنها، مكتبة الجندي.

- مطاوع، هبة مصطفى محمد؛ الباسل، ميادة محمد فوزي؛ السيد، أحمد إبراهيم أحمد(٢٠١١) تطوير مؤسسات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة بمصر، **مجلة القراءة والمعرفة** –مصر.

- المملكة العربية السعودية(د.ت). **ثقافة الجودة الشاملة في التعليم**، الرياض، مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوي التعليم العام.

- منسي، محمود عبد الحميد(١٩٩٤). الروضة وإبداع الطفل، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

- المواضية، رضا، سلامة؛ جمال الدين، نجوى يوسف؛ السعود ، راتب سلامة(٢٠١١) مدى توافر معايير جودة التنمية المهنية لدى مربيات رياض الأطفال بالمملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر مديرات الروضة، **مجلة رابطة التربية الحديثة** ، مصر ، مج ٤، ع ١٠.

- الناشف، هدي محمود(٢٠٠١). **إستراتيجيات التعليم والتعلم في الطفولة المبكرة**، القاهرة، دار الفكر العربي.

- نوفل، نهلة محمد لطفي(٢٠١٠). استخدام مدخل إعادة الهندسة في تطبيق المعايير القومية لمعلمة رياض الأطفال، دراسة ميدانية لرياض الأطفال التجريبية بشمال القاهرة،

مؤتمر اتجاهات معاصرة في تطوير التعليم في الوطن العربي ٦: ٧ فبراير ٢٠١٠، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة بني سويف، القاهرة، دار الفكر العربي.

- الهلالي، الشربيني الهلالي(١٩٩٨). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي: رؤية مقترحة "**مجلة كلية التربية بالمنصورة**، ع ٣٧، كلية التربية جامعة المنصورة.

- هيبة، زكريا محمد(٢٠٠٤). الاحتياجات المرتبطة بالتوسع في مؤسسات رياض الأطفال بمصر وأساليب تلبيتها حتى عام ٢٠١٧ "دراسة مستقبلية"، **دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- هيبة، زكريا محمد، وأحمد، كمال عبد الوهاب(٢٠٠٩). تحول رياض الأطفال بمصر إلى منظمات متعلمة "دراسة ميدانية"، **المؤتمر العلمي الدولي العربي "الرابع التعليم وتحديات المستقبل" ٢٥: ٢٦/٤/ ٢٠٠٩** كلية التربية، جامعة سوهاج.

- هيبة، زكريا محمد(٢٠١٢). نحو فلسفة لتربية الحرية عند الطفل العربي "دراسة في المجتمعات المقهورة، **مجلة الطفولة العربية**،م١٣، ع٥٠، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، مارس.

- الورثان، عدنان بن أحمد بن راشد(٢٠٠٧). مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم، دراسة ميدانية بمحافظة الإحساء، **المؤتمر العلمي الرابع عشر، الجودة في التعليم العام ١٥- ١٦ مايو**، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢). **مبارك والتعليم- النقلة النوعية في المشروع القومي للتعليم (تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة)** ، قطاع الكتب ، القاهرة.

- Arlington, (1998). Promting Quality Teacher Education for an-Interconnected World U.S.A, Virginia. **ERIC Document Reproduction Service**, No 433301.

- Berghe, Wouter Van Den(1998)."Application of ISO 9000 Standards to Education and Training" **European Journal**, Vocational Training , No.15.

- Clifford, J.Gallagher, R.(2000). The Missing support Infrastructure In Early childhood, **The Mixing support infrastructure in Early childhood**, Vol.2, No.1, Spring.

- Danton, David (2002). Focus on Quality: **Pre Kindergarten programs in SREB states**. Southern Regional Education Board Atlanta.

- Fisher, Bobbi(1998). **Jouful Learning in Kindergarten**, U. S. A, Heinmann Pors mouth.

- Holloway, Susan D,(1999). The Role of Religious Beliefs in Early childhood Education, **Christian and Buddhist Preschool in Japan, Early childhood Research**. Vol.1, No.2, Fall.

- Lam, K.D. et. Al(1991). **Total Quality**: A textbook of Strategic Quality Leadership and Planning, Colorado Springs: Air Academy press.

- Lukhwareni, Matodzi Henry,(2003). Total Quality Management As A Response to Educational Changes in School Management, **Ph. D.,** University of Pretoria, South Africa, 2003 Retrieved, Nov.15.

- Nair, Ajay T.,(.2002). "**An Examination of ISO 9001 Implementation in Career and Technical Education**", Unpublished Doctoral Dissertation, College of Education The Pennsylvania State University.

- New Jersey State Dep. Of Education(2003). Trenton New Jersey State Department Of Education, **preschool Teaching Learning Expectations Standards of Quality.**

- Salisbury, David F. and Dary R. Conner (1994)."How to Succeed As Manager of an Educational Change Project", **Magazine for Managers of Change in Eduction**, Vol, xxx IV, No. 6, July-Aug..

- Shafritz, Jay M. and Others, **The Facts on File-dictionary of Education**, oxford, New York, .

- Wonim S (2004) kindergarten Teacher perceptions of the Indiana Professional Standards Boards Early child hood Teachers Standard. **PhD**, Indian, state university.

- http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/٢٠١١ /٧/٣

****

البحث الخامس :

" فاعلية استخدام إستراتيجية التغذية الفورية مع معالج النصوص الحاسوبي لعلاج الأخطاء الإملائية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية "

إعـــداد :

د / نادية أبو سكينة

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

بكلية التربية طنطا، جامعة طنطا

" فاعلية استخدام إستراتيجية التغذية الفورية مع معالج النصوص الحاسوبي لعلاج الأخطاء الإملائية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية "

د/ نادية أبو سكينة
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
بكلية التربية طنطا، جامعة طنطا

• **المستخلص** :

موضوع البحث هو: قياس فاعلية استخدام إستراتيجية التغذية الفورية مع معالج النصوص الحاسوبي لعلاج الأخطاء الإملائية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، يعاني تلاميذ الصف السادس الابتدائي من الأخطاء الإملائية، وقد أشارت الدراسات السابقة إلي أن إستراتيجية التغذية الفورية باستخدام معالج النصوص تساعد في علاج الأخطاء الإملائية. كما تساعد هذه ألإستراتجية في تنشيط مناخ التعليم، ومساعدة التلاميذ في التعلم والتصحيح الذاتي في آن واحد. و قد أظهرت نتائج البحث أن إستراتيجية التغذية الفورية المعتمدة على معالج النصوص الحاسوبي، هي الأكثر فاعليه من الطرق التقليدية في تطوير مهارات الكتابة وتصحيح الأخطاء الإملائية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. ويمكن تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري و الدراسات السابقة بأن إستراتيجية التغذية الفورية باستخدام الحاسوب واحده من أكثر الاستراتيجيات التدريسية تأثيرا في التلاميذ، لأنها تستخدم تأثيرات مختلفة (السمعية والبصرية و الأدائية) وعلاوة على استخدام التفاعل بين الطالب والمعلم من جهة، والطالب والكمبيوتر من ناحية أخرى، ودفع انتباه التلاميذ وتطوير العديد من المهارات. كما يؤدي إلي تجديد الذاكرة و زيادة الثقة بالنفس لديهم.

The effectiveness of a Proposed strategy that Based on using the word processor to reamed some common Spelling of Primary School Pupils

Abstract

This strategy helps in active education climate and helps students to be in self correction at once after faults in periods, in every rule.Researcher has a real problem in teaching Arabic as students at 6th primary are weak in dictation skill as last studies and researches refer to (feeding strategy) interpreting texts takes part in treatment for dictation mistakes that depends on self correction.Research conclusions showed that explanation immediately feeding strategy that is based on texts processors by self correction by the student himself is the most effective from the traditional methods in developing writing skills and correcting the mistakes.These results can be explained theoretical frame and the previous studies: immediately feeding strategy is considered one of the attractive educational strategies for the students in the primary school by using the computer because it is used different effects (action- audio- visual and performance) and sing the modern techniques moreover the using of interaction between the student and the teacher from one hand and the student and the computer from other hand, and to pay the attention of student and develop several skills. it can refresh the memory and through it the student can adhere by direction or guidance and use the highest level in thinking moreover the increasing of self confidence.

- **مقدمة البحث** :

تؤدي اللغة العربية دورا مهما في الحياة الإنسانية وفي التواصل الاجتماعي لا يدانيها في ذلك أية وسيلة أخرى من وسائل التواصل الإنساني كالرموز، والإشارات، والصور والرسوم.... إلخ ؛ ولذلك يعرف الإنسان بأنه حيوان رمزي؛ أي: يستخدم اللغة.

اللغة العربية منظومة لها أنظمة فرعية متعددة، يؤدي كل نظام منها وظيفة معينة بالتعاون مع النظم الأخرى، ومنها قواعد الإملاء وهي أحد هذه الأنظمة، موضوعه الكلمات التي يجب فصلها ووصلها، والحروف التي تزاد، والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة سواء أكانت مفردة، أم على أحد حروف اللين الثلاثة...الخ

يحسب كثير من المعلمين والمتعلمين أن درس الإملاء من الدروس المحدودة الفاعلية، وأنه ينحصر في حدود رسم الكلمة رسمًا صحيحًا، ليس غير. بيد أن الأمر يتجاوز هذه الغاية بكثير. إذ ثمَّة غايات أبعد وأوسع من وقف دروس الإملاء على رسم الكلمة الرسم الصحيح، وإنما هو إلى جانب هذا عون للتلاميذ على إنماء لغتهم وإثرائها، ونضجهم العقلي، وتربية قدراتهم الثقافية، ومهاراتهم الفنية، وهو وسيلة من الوسائل الكفيلة التي تجعل التلميذ قادرا على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة، وأن يكون لديه الاستعداد لاختيار المفردات ووضعها في تراكيب صحيحة ذات دلالات يحسن السكوت عليها. وهذا ما يجعلنا ندرك أن الخطأ الإملائي يشوه الكتابة، ويعوق فهم الجملة. كما أنه يدعو إلى الازدراء والسخرية، وهو يعد من المؤشرات الدقيقة التي يقاس بها المستوى الأدائي والتعليمي عند التلاميذ.

إذن الإملاء وسيلة لغاية عامة وهي استقامة اللسان. (مصطفي رسلان ، ٢٠٠٥، ٢٢٥) ،وتعد من المقاييس الدقيقة التي يقاس بها المستوي الأدائي والتعليمي عند التلاميذ (حسن شحاته ، ١٩٩٥، ١١٣) ،(مصطفي عبد العال ،٢٠٠١، ٨٣) ،(حسني عصر ، ٢٠٠٥ ،١١٥). وعجز المتعلم عن أن يعبر عما يفهمه تعبيرا سليما بالكتابة السليمة، يعجزه عن مواصلة التعليم في المراحل الأخرى التالية. مما يترتب عليه تخلف التلميذ في كثير من المواد الدراسية الأخرى.(حسن شحاته،١٩٩٥ ، ١٢)

وكثيراً ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء سبباً في قلب المعنى وتشويه الكتابة ويحول دون فهمها، ومن ثم فإن الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها والوقوف على أفكار الآخرين والإلمام بها (محمد عطية، (٢٠٠٨).

ولذا تحظي الإملاء بمكانة متميزة بين فنون اللغة، والغرض منها تمكين التلميذ من كتابة الكلمات التي يحتاج الأسلوب إليها عندما يكتب علي نحو سليم، وهي إحدى أدوات توسيع الثقافة والثروة اللغوية والفكرية، وهذا يؤكد علي أهميتها وبخاصة في الحلقة الأولي من التعليم الأساسي. (أحمد عوض ، ١٩٩٨، ٢١٩)

- **الحاجة إلي البحث** :

الأصل في الإملاء أنه نشاط لغوي ضمن فن أكبر وهو الكتابة بمعناها الأعم. (حسني عصر، ١٩٩٧ ، ١٦٧) ومع ذلك يلاحظ أن الإملاء ما يزال ينظر إليه علي أنه فن (قائم بذاته) من فنون اللغة، يدعمه الدرس المعهود بحصصه التقليدية.

وعلي الرغم من الأهمية الكبيرة للإملاء ومكانته للتلميذ خاصة في المرحلة الابتدائية إلا أنه لم يحظ بالاهتمام المناسب من المعلم والمتعلم. والدلالة علي ذلك ضعف التلاميذ في توظيف القواعد الإملائية، ومعظم الدراسات السابقة في مجال تدريس الإملاء في المرحلة الابتدائية تدل نتائجها علي تدني مستوي الإملاء لدي التلاميذ، وتؤكد ضعفهم الشديد منذ أكثر من ثلاثين عاما. كدراسة (حسن شحاته ،١٩٧٨) التي اهتمت بمعرفة الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة ، مع بيان أهم الطرق والأساليب لعلاجها. ودراسة (عبد الحميد عبد الله، ١٩٨٩) التي اهتمت بمقارنة بين الأخطاء الإملائية في كل من التعليم الحكومي والأهلي في المرحلة الابتدائية بالرياض. ودراسة (مصطفي رسلان،١٩٩٠)،(وليد أبو ريه:١٢٦،٢٠٠٤) التي اهتمتا بدراسة الأخطاء الشائعة في الإملاء وتحديد أفضل الطرق لعلاجها .

ونتيجة لهذا القصور في تطبيق قواعد الإملاء في كتابات التلاميذ اتجهت بعض الدراسات لتنمية مهارات الإملاء، واتجهت دراسات أخري لعلاج الأخطاء الإملائية . كدراسة (ناهد درويش،١٩٩٥)، ودراسة (محمود شاكر،١٩٩٧)، ودراسة (ثريا محجوب ،٢٠٠٠) التي تناولت الأخطاء الإملائية الشائعة في المرحلة الابتدائية ووضع الحلول لعلاجها . ولا يقتصر هذا الضعف علي المرحلة الابتدائية بل يمتد إلي المرحلة الإعدادية والثانوية والجامعة، وهذا ما أكدته دراسة (زين شحاتة، ٢٠٠٢) ،(حنان ألنمري، ٢٠٠٠) التي تناولت الأخطاء الإملائية في المرحلة الجامعية ووضع برنامج علاجي لها.

كما تشير نتائج تحليل واقع تعليم الإملاء إلي أن تلميذ المرحلة الابتدائية يواجه قصورا في تطبيق القواعد الإملائية والالتزام بها في النطق والكتابة وقد يكون من أسباب ذلك:

- اقتصار الكتب المدرسية علي ذكر بعض الأمثلة والقاعدة الإملائية، وخلوها من التدريبات الكتابية.
- أن حصص الإملاء تستعمل في استكمال المناهج وليست لتنمية المهارات الإملائية.
- أن كثيرا من المعلمين يعتمدون علي طريقة التلقين في تدريس الإملاء مما يؤدي إلي ملل المتعلمين وسلبيتهم.

ولذا حظيت الإملاء باهتمام المجامع اللغوية والمؤسسات التعليمية والهيئات العلمية، فضلا عن المختصين من أهل العربية، والمهتمين بقواعد الإملاء والكتابة، وما فتِئَت محاولاتُ الباحثين منذ مطلع القرن الماضي تتوالى في تقديم الاقتراحات على اختلاف أشكالها (كتب، بحوث، مقالات، مقترحات).

مما استوجب القيام بدراسة تقترح طريقة فعالة،تقوم علي التفاعل المتبادل وتزود المتعلم بمعلومات تؤدي إلي إعادة توجيهه لعلاج الأخطاء الإملائية وهي(التغذية الفورية (feed Back). (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٩، ٦٥)

واستخدام التغذية الفورية عن طريق الحاسوب في تدريس الإملاء تفيد المعلم والمتعلم من خلال ما تزوده من معلومات عن أدائه، وتعد الوظيفة الرئيسية للتغذية الفورية في توفير المعلومات التصحيحية، تعرف بكونها معلومات تلقي للتلميذ تتعلق بكيفية أدائه لعمل معين، ومجموعة من المثيرات. كما أن الحاسوب التعليمي يقدم التغذية الفورية ليس فقط عن تعليم الاستجابات الصحيحة ولكن عن طريق معالجة أخطاء التلاميذ الإملائية واكتشافها حين وقوعها وتصحيحها.

لقد بينت بعض الدراسات أن الطلاب يتناسون حوالي ٥٠ ٪ من المعلومات التي يتعلموها بالإلقاء التقليدي بعد عام واحد وتصل هذه النسبة إلي ٧٥٪ بعد عامين من دراستها، بينما استخدام الحاسوب يساعد علي التركيز وتقليل النسيان، وبالتالي تقليل الفاقد في التعليم (يسري مصطفي، ٢٠٠٥،٢٨) (نادية جمال الدين ،٢٠٠٦)، (إبراهيم الفار،٢٠٠٢، ١٣).

وأجريت العديد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي حاولت توضيح فاعلية استخدام برامج الحاسوب في العملية التعليمية وخاصة في اللغة. ومن أهم هذه الدراسات : دراسة (حنان النمري،٢٠٠٠م) التي هدفت إلي وضع برنامج مقترح لمعرفة أثر استخدام الحاسوب في إكساب الطالبات المعلمات مهارات تدريس اللغة العربية ، وكذلك دراسة (وليد المهوس، ١٩٩٩م) التي هدفت إلي وضع برنامج مقترح لتطوير تدريس مقرر النحو باستخدام الحاسوب للصف الأول الثانوي .

دراسة (مختار عبد الخالق،٢٠٠٢) والتي هدفت إلي صياغة برنامج مقترح لتدريس النصوص الأدبية باستخدام الحاسوب وأثره علي التحصيل المعرفي . دراسة (خالد الهواري،٢٠٠٢) والتي هدفت إلي معرفة أثر تنوع استراتيجيات تقديم برامج الحاسوب متعدد الوسائل في تنمية مهارات الاستماع والقراءة . وأوضحت دراسة (Whiting, 2000) فاعلية برنامج حاسوبي متعدد الوسائط في تحسن إملاء التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الإملاء باللغة الإنجليزية .

وأظهرت دراسة (Hetzroi , slnrieber ,2004) دور معالج النصوص لتحسين نتائج ثلاثة طلاب بعد معرفة الأخطاء الإملائية لديهم، وقد أظهرت الدراسة اختلافا بين الجمل المكتوبة باليد والمكتوبة بالحاسوب. وكشفت دراسة (Kaffar,2006) عن فعالية الموديلات التعليمية بواسطة شبكة الإنترنت علي الأداء الكتابي لدي طلاب المدرسة العليا ذوي صعوبات التعليم .

ويضاف إلي ذلك دراسة (Ropert 2007) التي استخدمت برنامج حاسوبي متعدد الوسائط كبديل جديد في تعليم الإملاء لذوي صعوبات التعلم وتوصلت

إلي فعالية برنامج الحاسوب متعدد الوسائط في تقديم تعلم جديد في الإملاء أفضل وساعد ذلك علي تذكر الكلمات القديمة. وأكدت دراسة(Blanco,2007) أن التعلم بالوسائط المتعددة أدي إلي تحسن مستوي التلاميذ في تعلم اللغة وزاد من دافعيتهم للتعلم.

يضاف إلي ما سبق توصيات الدراسات التي تناولت الأخطاء الإملائية في المراحل المختلفة والتي أوصت بضرورة استخدام الحاسوب في تعليم قواعد الإملاء، والتي منها ودراسة (ثريا محجوب،٢٠٠١) ودراسة (Chase, Misty 2002)، (وليد أبورية ، ٢٠٠٢) (كمال عوض الله ،٢٠٠٣) ودراسة (نجلاء أبو المجد،٢٠٠٦)، ودراسة (Kaffar ,2006)، دراسة (إيمان زايد ،٢٠٠٧) وغيرها كثير.

ومن ثم يحاول البحث الحالي اقتراح إستراتيجية التغذية الفورية لعلاج الأخطاء الإملائية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال الاستعانة ببرنامج معالج النصوص لما من له دور فعال في معالجة الأخطاء الإملائية الشائعة لدي المتعلم.

ولتدعيم الإحساس بالمشكلة: قامت الباحثة بدراسة استطلاعية لتحديد وحصر الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعا لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. حيث قامت بإجراء مقابلات شخصية – محددة الهدف – مع عدد من معلمي اللغة العربية (خمسون معلم ومعلمة)، تضمنت المقابلة أسئلة حول:- الطريقة المتبعة في تدريس الإملاء ؟

- الأخطاء الإملائية الشائعة لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟
- نوع المعالجة المتبعة للأخطاء الإملائية الشائعة ؟
- أهمية استخدام برامج الحاسوب في تعليم اللغة العربية بالتعليم الابتدائي ؟
- كيفية الاستفادة من هذه التكنولوجيا في تحسين مستوي التلاميذ في الإملاء؟

وقد أسفرت الدراسة الاستطلاعية عن النتائج الآتية:

- أشار ٩٥٪ من أفراد العينة: إلي أن الواقع الفعلي يؤكد إتباع المعلمين للطريقة الاختبارية أثناء درس الإملاء، وذلك بإملاء قطعة علي قاعدة ما، ثم يقوم المعلم بتصحيح القطعة وإعطاء درجة معيارية .
- أكد ٩٠ ٪ من أفراد العينة شيوع الأخطاء الإملائية في كتابات التلاميذ ومنها (الحروف التي تكتب ولا تنطق، والحروف التي تنطق ولا تكتب، والألف اللينة).
- أكد ٩٨٪ من أفرد العينة ضروة استخدام الحاسوب في معالجة الأخطاء الإملائية خاصة إذا تم إعدادها بطريقة جذابة تحبب إليهم التعلم وتجعله إيجابيا .
- أشار ٨٠ ٪ من أفراد العينة إلي وجود اتجاه سلبي لدي التلاميذ نحو درس الإملاء وعدم الاهتمام بحصص الإملاء.

- كما قامت الباحثة بتحليل منهج الإملاء الخاص بالصف السادس من التعليم الابتدائي وظهر خلو المنهج من استخدام برامج الحاسوب بصورة فعالة لمعالجة الأخطاء الإملائية الشائعة.

لذا ارتأت الباحثة استخدام إستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية القائمة علي استخدام معالج النصوص في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية .

- **واقع تعليم الإملاء بالمرحلة الابتدائية** :

علي الرغم من أهمية الإملاء وخطورة شيوع الأخطاء الإملائية بين التلاميذ وبصفة خاصة في المرحلة الابتدائية، فإنه لا يوجد للإملاء أي محتوي في مقرر اللغة العربية بالصف السادس الابتدائي، وهذا ما يحول دون تدريب التلاميذ علي القواعد المقررة، وكذلك لم تتضمن التدريبات التابعة لكل درس أية تدريبات علي الإملاء . (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٩)

ومع عدم توافر محتوي يتدرب التلاميذ من خلاله علي الإملاء فإن الأمر يترك لكل معلم حسب رؤيته الشخصية فقد يتم التدريب علي بعض المهارات دون المهارات الأخرى وحتى المهارات التي يدرسها المعلم ينتهي التدريب عليها بانتهاء الدرس. (حافظ حفني، ٢٠٠٧، ٩٧).

ونظرا لعدم تحديد مهارات معينة وعدم وجود محتوي محدد فإن الأمر يترك بيد كل معلم حسب اجتهاده بل ويقتصر الأمر علي أن يحدد المعلم موضوعا من الموضوعات علي التلاميذ دون أن يحدد هدفه إلي تنمية مهارات محددة ثم يقوم بمنحة درجة دون أي معيار . والجدول التالي يوضح خطة تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية

جدول رقم (١) خطة تدريس اللغة العربية بالصف السادس

الفن	قراءة	نصوص	قواعد	تعبير	إملاء	استماع	المجموع
عدد الحصص(اسبوعيا)	٣	٢	٢	١	٢	١	١١

يلاحظ من الجدول السابق أن نصيب الإملاء أقل من نصيب القراءة وكذلك نصيب التعبير، مع أن هذين الفنين هما الوجه التطبيقي لجميع فنون اللغة العربية والذي يجب أن يحظي بنصيب الأسد، يضاف إلي ذلك أن معلم اللغة العربية يستخدم الوقت المخصص للإملاء والتعبير في تدريس بقية فنون اللغة العربية، مما يعد إهمالا لتعليم مهارة الإملاء.

- **مشكلة البحث** :

في ضوء الحاجة إلي البحث الحالي، وما أوصت به الدراسات السابقة، وما أوصت به مؤتمرات اللغة العربية وما أسفر عنه الواقع الفعلي لتعليم الإملاء في المرحلة الابتدائية. اتضح شيوع الأخطاء الإملائية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وحاجاتهم إلي طريقة جديدة لعلاج هذه الأخطاء. أنه لم يكن هناك مساحة

كافية لاستخدام استراتيجيات تعزيزية لتوظيف التكنولوجيا في فرع الإملاء بخاصة. ومن ثم يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي :

ما فاعلية استخدام إستراتيجية التغذية الفورية القائمة علي استخدام معالج النصوص في علاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

- ما المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟
- ما الأخطاء الإملائية الشائعة لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟
- ما فاعلية استخدام إستراتيجية التغذية الفورية القائمة علي معالج النصوص الحاسوبي في علاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة لدي تلاميذ الصف السادس من المرحلة الابتدائية ؟

- **أهمية البحث** :

يمكن أن تسهم نتائج البحث الحالي بما يلي:

- تساعد التلاميذ علي عدم الوقوع في الأخطاء الإملائية الشائعة .
- تنهض بمستوي أداء التلاميذ في الكتابة الصحيحة.
- تساعد المعلمين علي مواجهة الأخطاء الإملائية حيث تمدهم بالإجراءات التي يمكن إتباعها لعلاجها.
- تسهم في جانب تطبيقي يتصل بتدريس الإملاء.
- تفتح للباحثين الباب لمحاولات لدراسات أخري يمكن أن تتناول تعليم مهارات الإملاء في مراحل التعليم المختلفة.
- تساعد المعلم علي استخدام إستراتيجية التغذية الفورية في تنمية مهارات اللغة العربية وخاصة مهارة الإملاء.
- تسهم في تطوير منهج تعليم الإملاء في التعليم العام (الابتدائي والإعدادي والثانوي).
- تلقي الضوء علي أهمية علاج الأخطاء الإملائية الشائعة.
- تساعد كل من المعلم والمتعلم في كيفية الاستفادة من التطور التكنولوجي في تعليم اللغة العربية

- **فروض البحث** :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة عند مستوي دلالة (٠,٠٥) في الاختبار القبلي لقياس مستوي أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المهارات الإملائية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة عند مستوي دلالة (٠,٠٥) في الاختبار البعدى لقياس مستوي أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المهارات الإملائية .

- **متغيرات البحث** :
  - متغير مستقل :إستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية القائمة علي معالج النصوص الحاسوبي.
  - متغير تابع : بعض الأخطاء الإملائية الشائعة .
- **منهج البحث** :

طبقا لطبيعة البحث ومتغيراته استخدم البحث المنهج شبه التجريبي (تجريبي ـ ضابط) (قبلي ـ بعدى)، والمقارنة بين درجات المجموعتين في التطبيق القبلي البعدى .

- **مصطلحات البحث** :
  - فاعلية: تعرف الفاعلية من الناحية اللغوية بأنها مقدرة الشيء علي التأثير. (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٠، ٢٧٧)
  - وتعرف إجرائيا بأنها القدرة علي إنجاز الأهداف وبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد.
  - إستراتيجية: هي مجموعة العمليات والإجراءات التي يقوم بها المعلم في أثناء التدريس لكي تساعده علي تحقيق أهدافه التعليمية، وتضم العديد من الأنشطة وتشكل في مجموعها نمطا مميزا لسلوك المعلم في التدريس(أحمد حسين اللقاني، علي الجمل ، ٢٠٠٢، ٢٤)
  - الخطأ الإملائي الشائع إجرائيا: هو عدم قدرة التلميذ على تمثل القواعد الإملائية بشكل سليم في (أثناء الكتابة). ويعد شائعا بين أفراد العينة إذا بلغت نسبة التلاميذ الذين استخدموه ٥٠ ٪ فأكثر من إجمالي عدد الطلاب.
  - التغذية الفورية: (Feed back): هي تزويد المتعلم بمعلومات تتصل بسلوكه وأدائه وتساعده في حفظه وتعزيز سلوكه(عبد المجيد شتات، ٢٠٠١، ١٧٦). أي أنها عملية قياس وتقويم مستمرة لفاعلية العناصر الأخرى لعملية الاتصال وما يقدمه كل عنصر لإنجاح هذه العملية (أكرم رضا ،٢٠٠٠، ١٦). (مرعي والحيلة،٢٠٠٠، ٤٧٩) وذلك بهدف تزويد الفرد بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه بشكل مستمر من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء.
- **أما التعريف الإجرائي** :

تعرف التغذية الراجعة بأنها: المعلومات الإملائية التي تعطى لتلميذ الصف السادس الابتدائي بعد إجابته، وتزوده بمستوى أدائه الفعلي، وتساعده على اكتشاف الاستجابات الصحيحة للقواعد الإملائية فيثبتها ويحذف الاستجابات الخاطئة .

- التعليم الابتدائي: هو ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يأخذ مكانه المتميز في بداية السلم التعليمي ويعتبر من أسبق المؤسسات التربوية في مجال التعليم (حسن محمد حسان،٢٠٠٠، ١٨٥) .
- معالج النصوص: هو منسق كلمات كفء ومتكامل الخصائص يتوفر فيه كل الأدوات التي نحتاجها ويساعد في كشف الأخطاء الإملائية أثناء الكتابة وتحديد أبرز الاختيارات للصواب.(إبراهيم عبد الفتاح يونس:٢٠٠٣) .

- **أدوات البحث** :

- قائمة بمهارات الإملاء اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي وفق أهداف المنهج المقرر.
- اختبار لقياس مستوي أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المهارات الإملائية.

- **إجراءات البحث** :

للإجابة عن أسئلة البحث يتم إتباع الخطوات التالية :

- **أولا** : الإجابة عن السؤال الأول الخاص بتحديد مهارات الإملاء التي ينبغي أن تتوافر لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي يتم إتباع الآتي :

✓ الاطلاع على الأدبيات التربوية، ونتائج البحوث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، والتي أجريت في ميدان تعليم مهارات اللغة العربية، بهدف تحديد المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.
✓ تحليل كراسات التعبير والإملاء الخاصة بتلاميذ الصف السادس الابتدائي.
✓ إعداد قائمة بمهارات الإملاء ووضعها في صورة استبانه ، وعرضها على مجموعة من المحكمين، ثم الخروج بقائمة نهائية بمهارات الإملاء اللازمة تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، بعد التحقق من صدقها والتأكد من صلاحية استخدامها.

- **ثانيا** : للإجابة عن السؤال الثاني والخاص بتحديد مدى توافر تلك المهارات لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي يتم إتباع الإجراءات التالية :

✓ بناء اختبار في الإملاء لقياس مهارات الإملاء لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي .
✓ اختيار عينة البحث.
✓ تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين إحداهن ضابطة والأخرى تجريبية .
✓ تطبيق الاختبار القبلي على أفراد العينة .
✓ الخروج بالنتائج وتحليلها .

- **ثالثا** : للإجابة عن السؤال الثالث وهو تحديد فاعلية إستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية القائمة علي معالج النصوص الحاسوبي في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة يتم انتهاج الخطوات الآتية :

✓ تحديد الخطوات الإجرائية لإستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية التي تستخدم في علاج الأخطاء الإملائية .
✓ تطبيق الإستراتيجية المقترحة على أفراد المجموعة التجريبية .
✓ تطبيق الاختبار البعدى على أفراد المجموعة التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تطبيق الاستراتيجيات على أفراد المجموعة التجريبية .
✓ تصحيح الاختبار البعدى ورصد نتائجه وتحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة، ثم تفسير النتائج ومناقشتها .
✓ التوصل إلى أهم نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته.

- **خلفية البحث النظرية** :
- **مفهوم الإملاء** :

اتفق علماء اللغة والتربية علي أنها: نشاط ذهني يتناول الأصوات المنطوقة بشكل يتيح للسامع التعبير عنها برسم الكلمات رسما هجائيا صحيحا. ولها نظام لغوي معين موضوعه كالكلمات التي يجب وصلها والتي يجب حذفها مما يؤدي إلي ضبط الكتابة العربية.(حسن شحاته ،٢٠٠٤، ٣٢٨)،(هداية إبراهيم السيد ،٢٠٠٨، ١٣٧)، (حسني عصر ، ١٥،٢٠٠٥)، (مصطفي رسلان ، ٢٠٠٥، ٢٥)، (حسن شحاته ،٣١٥،٢٠٠٤)، (سامي رزق ،٢٠٠٢، ٣٩) (راشد أبو صواوين، ١٩٩٩،٣٩)

- **أهمية الإملاء ومكانتها بين فروع اللغة العربية** :

إذ ثمَّة غايات أبعد من وقف دروس الإملاء على رسم الكلمة، وإنما هو إلى جانب هذا عون للتلاميذ على إنماء لغتهم وإثرائها، ونضجهم العقلي، وتربية قدراتهم الثقافية، ومهاراتهم الفنية، وهو وسيلة من الوسائل التي تجعل التلميذ قادرا على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة

إن إتقان العربية أمرا مهما وهدفا مطلوبا ومرتبة عالية لا يصل إليه إلا من حفظ قواعد الإملاء ومارس الكتابة العربية والعلاقة بين هذه الفنون علاقة عضوية، علاقة تأثير وتأثر والصلات بينهما متداخلة والكفاءة فيها تنعكس علي الفنون الأخرى كما أن التغير في أحدهما يؤثر في الآخر.

للإملاء منزلة كبيرة بين فروع اللغة العربية فهي من الأسس الهامة للتعبير الكتابي، فإذا كانت القواعد اللغوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية ونحوها، فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية.(عبد الله محمد رضوان ،٢٠٠٢، ٤٥). وتلك الصلة تبادلية بين الإملاء وبين بقية الفروع اللغوية، فالإملاء وثيقة الصلة بالقراءة وبينهما ارتباطا وثيقا، فالقدرة علي القراءة والإملاء السليم يجمع بين سلامة الملفوظ والمكتوب، كما أن موضوعات القراءة تمكن المعلم من أن يتلقي الكلمات التي يشعر بصعوبتها علي التلاميذ ليدربهم عليها في الوقت نفسه. (أحمد عوض، ومصطفي العيسوي،١٩٩٦،١٨٧).

كما تعد الإملاء وسيلة من وسائل النطق للكلمات وهي مادة صالحة لتدريب التلاميذ علي الكتابة، لكي يظهر فيها الأخطاء،وهي وسيلة مجدية لتزويد التلاميذ بأنواع من الثقافة العامة وتحديد معلوماتهم وزيادة صلتهم بالحياة. (ناهد درويش ،١٩٩٥، ٤٥) و(علي مدكور،١٩٩٧، ٣١١). كما يكسب الإملاء التلميذ صفات تربوية نافعة، فيعلمه التمعن ودقة الملاحظة ويربي عنده قوة الحكم، كما يعوده الصبر والنظام والسيطرة علي الحركات فثمة بعض النواحي التي لا يمكن فصلها عن درس الإملاء منها: (صلاح الدين مجاور ، ١٩٩٨، ١٧٨)،(عبد الحميد عبد الله، ١٩٩٨، ١٥). (فتحي يونس، ١٥،١٩٩٦) .

- تعد قطعة الإملاء مادة صالحة لتدريب التلاميذ على التعبير الجيد بوساطة طرح الأسئلة، ومناقشة ما تحويه من أفكار.

- من خلال قراءة التلاميذ لقطعة الإملاء فإنهم يكتسبون كثيرًا من المهارات القرائية.
- إن قطعة الإملاء الجيدة المنتقاة بعناية، تكون وسيلة نافعة ومجدية لتزويد التلاميذ بألوان من الثقافات والمعلومات.
- يتعود التلاميذ من خلال درس الإملاء على تجويد الخط في أي عمل كتابي وتعويدهم حسن الإصغاء والانتباه، والنظافة.

- **أهداف تعليم قواعد الإملاء** :

لا شك أن عدم تحديد الأهداف وعدم وضوحها يؤدي إلي عدم تحقيق الإملاء للغرض الذي تدرس من أجله، كما يتسبب ذلك في عدم التمكن من تحديد نقاط القوة والضعف لدي التلاميذ.

ومن خلال عرض (وزارة التربية والتعليم ،٢٠٠٥، ٧٢- ٨٢) لأهداف تعليم الإملاء بالصف السادس الابتدائي، ومن خلال المأثور الثقافي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- أن يستخدم التلميذ مهارات الكتابة في أنشطة الحياة اليومية.
- أن يعبر كتابة عن متطلبات الحياة اليومية مراعيا قواعد الإملاء .
- أن يوظف التلميذ القواعد الإملائية توظيفا سليما في الكتابة .
- أن يطبق قواعد الإملاء التي درسها عند كتابة نص يملي عليه .
- أن يحسن خطه عند الكتابة . (فخر الدين عامر،١٩٩٩، ٧٤)، (فتحي يونس، ١٩٩٦ ، ١٤٠).

- **مهارات الإملاء** :

توزع مهارات الإملاء علي المراحل التعليمية والصفوف الدراسية المختلفة بما يتناسب مع كل مرحلة تعليمية وكل صف دراسي: وقد ذكر بعض علماء التربية (حسن شحاته،١٩٩٦،١٢٦)، (سامي رزق ، ٢٠٠٢،١٠) ،(محمد رجب، ٢٠٠٣،١٥٥)

إلي أن مهارات الإملاء التي يحتاجها تلاميذ المرحلة الابتدائية هي:

- كتابة المد بأنواعه بطريقة صحيحة .
- كتابة التنوين بأنواعه بطريقة صحيحة .
- كتابة التاء المربوطة والتاء المفتوحة وهاء الغائب بشكل صحيح.
- كتابة الهمزة في أول الكلمة بشكل صحيح .
- كتابة الهمزة في وسط الكلمة بشكل صحيح .
- كتابة الألف اللينة بطريقة صحيحة .
- كتابة الهمزة في أخر الكلمة بطريقة صحيحة .
- كتابة الكلمة التي بها حروف تنطق ولا تكتب والتي بها حروف تكتب ولا تنطق.
- التفريق بين واو الجماعة واو الجمع والواو الأصلية في نهاية المضارع عند الكتابة.
- كتابة الأسماء المقصورة والمنقوصة بشكل صحيح .

- **العوامل المؤثرة في تعليم الإملاء** :

قد ذكر كل من (حسن البجه،٢٠٠١، ١٨٨)، (عبد المنعم عبد الصمد ١٩٨٨، ١١) أن من هذه العوامل :

- العوامل العضوية: وتشمل العين والأذن واليد والتي ينبغي أن تتكامل بعضها مع بعض.
- العوامل الفكرية: حيث تعتمد هذه العوامل علي ما حصله التلميذ من المفردات اللغوية.

- **أنواع الإملاء** :

اتفقت معظم تربويات اللغة العربية أن للإملاء أنواع أربعة: تتمثل فيما يلي:

- الإملاء المنقول : فيه ينقل التلميذ القطعة من كتاب أو سبورة بعد قراءتها ويعتمد هذا النوع علي انتباه التلاميذ والتفاتهم إلي أشكال الحروف والتمييز بين رسومها المختلفة وهذا النوع يلائم تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
- (عبد المنعم سيد ، ٢٠٠٢، ١٣٩)، (سامي رزق ٢٠٠٢، ٤٢٢) يعتمد علي مهارات يحرص التعليم اللغوي علي تنميتها لدي التلميذ من أهمها:
  - ✓ ملاحظة الكلمات والحروف ونظام السطر.
  - ✓ معرفة المتشابه والمختلف منها .
  - ✓ رسمها ورسم حروفها مع التقيد بنظام السطر .

ومن مظاهر الخطأ الشائع في هذا النوع: النقل الأصم، والتكرار المرهق، وعدم التصحيح اعتمادا علي أنها تتم عن طريق النقل (سامي رزق٢٠٠٢، ٤٣)، و(عبد المنعم سيد ،٢٠٠٢، ١٤٠).

- الإملاء المنظور: وفيه تعرض القطعة علي السبورة أو في كتاب القراءة، ويشار إلي كلماتها الصعبة، وتترك فترة زمنية مناسبة تكفي لرسوخ صور كلماتها وعباراتها في عقولهم، يبدأ في إملاء مقاطعها علي أن يمحو المقطع الذي يليه قبل إملائه من السبورة .

ومن مميزات الإملاء المنظور :

- ✓ أنه خطوة تقدمية في معاناة التلميذ للصعوبات الإملائية .
- ✓ يساعد التلميذ علي دقة الملاحظة وجودة الانتباه .
- ✓ فيه تدريب علي إعمال الفكر والربط بين النطق والرسم . (عبد المنعم سيد،٢٠٠٢، ١٣٩)

- الإملاء المسموع : يعرف بأنه استماع التلاميذ إلي القطعة التي تملي عليهم بعد مناقشتهم في معناها، وهجاء كلمات متشابهة لما فيها من الكلمات الصعبة، وهذا النوع من الإملاء يلائم تلاميذ الصف الخامس والسادس، القيمة التربوية لهذا النوع من الإملاء يتمثل في أنه يساعد علي ترسيخ أشكال الكلمات والحروف عن طرق التذكر السمعي. (جاسم محمود ،١٩٩٦، ١٧٤) ومن أهم المهارات التي تساعد الإملاء المسموع علي تنميتها ما يلي :
  - ✓ ملاحظة أصوات الكلمات والحروف والتميز بين المتشابه والمختلف منها.
  - ✓ ربط أصوات الكلمات بدلا منها .

- ✓ التقاط الصورة السمعية للكلمات والحروف والاحتفاظ ألذاكري لها .
- ✓ سهولة استدعاء الكلمات والاعتماد عليها عند الكتابة . (عبد الله محمد رضوان ،٢٠٠٢، ٨٤)
- ◄◄ الإملاء الاختباري : الهدف منه تقويم التلميذ، وقياس مدي قدرته، ومدي تقدمه، وهذا يملي عليه القطعة بعد فهمها دون مساعدة له في الهجاء. ويصلح هذا النوع مع التلاميذ في جميع الصفوف الدراسية .

وتظهر القيمة التربوية لهذا النوع من الإملاء فيما يلي :

- ✓ الكشف عن مستويات التلاميذ في الرسم الإملائي واستخدام قواعده استخداما صحيحا .
- ✓ قياس مهارة التلاميذ الإملائية .
- ✓ إثارة المنافسة بين التلاميذ لاكتساب عادات الكتابة الإملائية الصحيحة وآدابها .
- ◄◄ الإملاء الوقائي :
- ◄◄ ويعتمد هذا النوع علي تدريس ما وقع فيه التلاميذ من خطأ وذلك بعد صياغته في قطعة مناسبة .(جاسم محمود ،١٩٩٦، ١٧٤) تعتمد علي تدريس القواعد المرتبطة بالأخطاء التي تشيع بين التلاميذ، ويراعي فيها جانبين:
- ◄◄ هما :
- ✓ تدريب التلاميذ علي نطق الكلمات بحيث يستطيع التلميذ أن يميز كل صوت من أصوات الكلمة عن الآخر .
- ✓ تدريب التلاميذ علي كتابة الصور السليمة للكلمات التي أخطأ فيها التلاميذ. (حسن شحاته، ٢٠٠٤، ٢٣٥)

- **الأسس العامة الواجب اتباعها لتدريس الإملاء** :

إذا نظرنا إلي الأسس العامة الواجب إتباعها أولا لتدريس الإملاء نجد أنها تتوفر فيما يلي :

- ◄◄ تدريب أذن التلميذ علي الإصغاء.
- ◄◄ الاهتمام بالتذكر والتدريب المستمر عن طريق تذكر التلاميذ عدة أسطر، ثم نمليها عليهم.
- ◄◄ الاهتمام بالمعني قبل الهجاء لأنه جزء مكمل للعمل التحريري .
- ◄◄ تدريب اللسان علي النطق والقراءة بإمعان وتوضيح مخارج الحروف .
- ◄◄ تناول الإملاء تناولا عمليا بما يحقق المنفعة للتلاميذ .
- ◄◄ التركيز علي مهارات الإملاء وتنميتها في تتابع واستمرار .
- ◄◄ إتباع خطوات تعليم المهارات : (شرح نظري – أداء نموذجي – أداء المتعلم – تقويم).
- ◄◄ الاستفادة من الأخطاء الإملائية في اختيار القواعد التي تدور حولها .
- ◄◄ العناية بالعلاج الفردي لضعاف التلاميذ . (حسن شحاته،٢٠٠٤، ٢٣٢) ، (محمد رجب ،٢٠٠٣، ١٥٣)

- **شروط اختيار موضوع الإملاء** :

لكي تكون قطعة الإملاء تربوية تعليمية، يجب أن يراعي عند اختيارها شروط، منها:

- أن تكون مناسبة للتلاميذ عقليا وثقافيا، ومتصلة بحياتهم، ومثيرة لاهتمامهم، ومشوقة لهم.
- أن تكون ألفاظها التي يراد تدريب التلاميذ عليها مألوفة وليست غريبة عنهم.
- أن تكون خالية من التكلف من الكلمات الإملائية الصعبة التي لا عهد للتلاميذ لها.
- للمدرس أن يختارها من الموضوعات المتصلة بفروع اللغة العربية
- أن تكون معتدلة بين الطول والقصر، إذ أن طولها يحرم التلاميذ الإفادة من شرحها وفهم معناها.
- أن تأتي في القطعة كلمات إملائية طبيعية عفوا في غير عسر، ويؤتي بها في عبارات سلسة بحيث تخدم القاعدة الإملائية في طواعية. يفضل الأخذ بآراء التلاميذ في تحديد القطعة الإملائية . (محمد صالح سمك، ١٩٩٨،٣٠٦)، (فاطمة النجار،١٩٨٩، ١٩) (رفيق الحليمي ،١٩٨٠، ٧٣) و(عبد الله رضوان ،٢٠٠٢،٦٥) و (فتحي يونس ٢٠٠١ ، ٤٨٦)

- **الذاكرات الموظفة في دروس الإملاء** :

إذا نظرنا إلي دروس الإملاء نجد أنها تستلزم ذاكرات موظفة لدي التلميذ يستلزمها هذا الفرع من فروع اللغة العربية، ويذكر (Bariamns, Poul , 1998) بان هناك ثلاث ذاكرات موظفة في دروس الإملاء وهي :

- الذاكرة السمعية: عندما يسمع الطالب كلمة معينة، يحفظها بالإحساس الصوتي الذي يتولد عند السماع.
- الذاكرة البصرية: عند رؤية الكلمة مكتوبة يحفظها الطالب بالإحساس البصري.
- الذاكرة اللفظية: عند النطق بالكلمة فإن الطالب يحفظها بالإحساس اللفظي المتولد من تحريك العضلات .
- الذاكرة العضلية: فعند ما يكتب التلميذ الكلمة يحفظها الإحساس العضلي المتولد من تحريك اليد والأصابع، ولذلك فالمعلم الناجح هو الذي يشير لهذه الذاكرات الأربع في تعليم تلاميذه الإملاء. (Davis , Poul , 1998, & Monteliam , Ruth S , 1995).

- **تنويع المثيرات والحاجة إليها في ميدان تعليم الإملاء** :

المقصود بتنويع المثيرات : يقصد به جميع الأفعال التي يقوم بها المعلم بهدف الاستحواذ علي انتباه التلاميذ أثناء عرض الدرس، وذلك عن طريق التغيير المقصود في أساليب العرض، والمحافظة علي انتباه التلاميذ.

ويؤكد علماء النفس أن الانتباه تعمل آلياته بطريقة انتقائية، فلا يوجه التلميذ الانتباه إلي الجوانب المختلفة من الاستثارة، ولا يستقبل كل المدخلات الواردة في الموقف التعليمي، وإنما يوجه الانتباه إلي المثيرات الرئيسية فقط، كما

أن التلميذ نادرا ما يستطيع الانصراف إلي الاستماع دون أن يجد نفسه قد انشغل بنشاط مرئي بما يحقق التنويع في المثيرات . (جابر عبد الحميد وآخرون،١٣٢،١٩٩٨، ١٣٩)، (هادي الهيتمي، ٢٠٠١،٧) (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٨،١٣٥)

- **الأخطاء الإملائية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية** :
- **أنواع الأخطاء الإملائية** :

أصبحت الأخطاء الإملائية من الظواهر المنتشرة ليس فقط في كتابات تلاميذ المرحلة الابتدائية فقط بل تعدتها إلي المراحل التالية الإعدادية والثانوية والجامعية، وقد حاولت بعض الأبحاث تمييز هذه الأخطاء فوجد أن منها مايتصل بالقواعد الإملائية، ومنها ما يتعلق بالحروف المتقاربة شكلا أو مخرجا ومنها ما يتعلق بالمصطلحات الفنية التي تختص بالمادة الدراسية، وفيما يلي عرض موجز لهذه الأنواع :

- الأخطاء التي تتصل بالمقرر الدراسي: فقد أظهرت بعض البحوث التربوية أن هناك تطابقا شبه تام بين المقررات التي يدرسها التلاميذ والأخطاء الشائعة لديهم.(زكريا إسماعيل، ١٩٩١، ١٦٥).
- الأخطاء التي تتعلق بالحروف المتشابهة شكلا ومخرجا فقد دلت الأبحاث علي وجود مثل هذه الأخطاء أن من الأسباب الظاهرة لهذه الأخطاء عدم نطق المعلم للكلمات نطقا سليما.
- الأخطاء التي تتعلق بالألفاظ والمصطلحات الفنية التي تخص المادة الدراسية فكثير من التلاميذ لا يستطيعون إدراك كثير من الكلمات لأنه لايفهم معناها (حسن شحاته ١٩٧٨).

أساليب التعرف علي الأخطاء الإملائية: يمكن التعرف علي هذه الأخطاء وتحديدها بعدة طرق:

- مذكرات التلاميذ وكتاباتهم: من خلال الإطلاع علي كتابات التلميذ (التعبير، المذكرات الشخصية، الإجابات التحريرية، الكتابات الحرة. (راشد بن محمد الشعلان ،٢٠٠٨،٧٧) (حلمي الوكيل، ومحمد المفتي ،١٩٩٩، ١٩٤) .
- الاختبارات اللغوية: هي من أهم وسائل التعرف علي الأخطاء الإملائية الفعلية التي يقع فيها التلاميذ وذلك عن طريق إعداد اختبارات تشتمل علي ظواهر لغوية معينة تقصد علي وجه التحديد للكشف عنها بذاتها.
- أوراق امتحانات المواد الدراسية: ويقصد بها الإطلاع علي إجابات التلاميذ في أوراق الامتحانات في مادة اللغة العربية والمواد الأخرى؛ وذلك بهدف معرفة الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ (محمد بن حاج علي ،١٩٩٨، ٤٠). (Penny ,Marthin, 2006)

- **أسباب الأخطاء الإملائية وأهمية التعرف عليها** :

ترجع الأخطاء الإملائية التي يعاني منها التلاميذ إلي عدة عوامل تتشابك مع بعضها البعض. وقد بينت ذلك بعض البحوث والدراسات مثل دراسة كل من: (ثريا محجوب،٢٠٠١، ١٤٤) ،(عبد المقصود بدوي،٢٠١٠، ١٠٤) ، (راشد ابن محمد الشعلان ، ٢٠٠٨،٧٩) ، (Demise Decoste , 1999,482)

- أسباب تعود إلي طبيعة اللغة وخصائصها وذلك: كاختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة، قواعد الإملاء المتعلقة بالزيادة والحذف والوصل ، ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف، الإعراب واستخدام الصوائت.
- أسباب ترجع إلي نظام التعليم ويتمثل فيما يلي :
  - ✓ عدم وجود كتاب مدرسي يحدد المهارات الإملائية لكل صف دراسي، والقاعدة ومواضع كتابتها والتمرينات عليها .
  - ✓ قلة حصص الإملاء مما لا يتيح مزيدا من التدريب والتطبيق والتصحيح الفوري لأخطاء التلاميذ.
  - ✓ إلزام معلم اللغة العربية بتدريس فروع اللغة العربية بالإضافة لمنهج التربية الدينية وحصص المكتبة والخط العربي .
  - ✓ إضافة إلي ذلك أعباء التصحيح في الكتابة والإملاء والتطبيق والتعبير والواجبات المدرسية .
  - ✓ قلة الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية علي الأساليب الحديثة في تدريس الإملاء وتصحيحه .
- أسباب ترجع إلي التلميذ :
  - ✓ أسباب فسيولوجية: نحو عدم قدرة بعض التلاميذ علي التركيز والملاحظة البصرية والنطق والقدرة علي الكلام .
  - ✓ أسباب نفسية: وتتمثل في الخوف والتردد وعدم الثقة في النفس.
  - ✓ إهمال التلميذ وتقصيره الذاتي: وعدم الاهتمام بدروسه ،نتيجة لعدم شعورهم بقيمة التعليم وفائدته لهم.
- أسباب تتعلق بالأسرة: فمستوي الأسرة الثقافي ينعكس بدورة علي مستوي أبنائهم التعليمي وتحصيلهم الدراسي .
- أسباب ترجع إلي المعلم وطرائق التدريس مثل ما يلي:
  - ✓ ضعف الإعداد المهني لمعلم اللغة العربية وعدم اكتراثه بمهنته.
  - ✓ الكثير من معلمي اللغة العربية لا يهتمون بإعداد دروس الإملاء.
  - ✓ عدم اهتمام معلمي المواد الأخرى بأخطاء التلاميذ الإملائية .
  - ✓ بعض معلمي اللغة العربية لا يهتمون بالتطبيق علي القاعدة الإملائية اهتماما كبيرا.
  - ✓ تخضع طريقة تدريس الإملاء إلي اجتهادات المعلمين وخبراتهم الشخصية دون نظرية أو إستراتيجية معينة. (نجلاء أبو المجد ،٢٠٠٦) ، (Senechel & Michelle , 2006).
- أسباب أخري خارج دائرة المدرسة والنظام التعليمي: وتتمثل في كثرة الأخطاء التي يراها التلاميذ في وسائل الإعلام المختلفة، وعلي لوحات الإعلانات في كتاباتهم وتزيد من أخطائهم .

- **أهمية التعرف علي أسباب الأخطاء الإملائية** :

إن معرفة أسباب الخطأ تفيد كلا من :

- المعلم : في حماية التلاميذ من الوقوع في الخطأ والوصول إلي الطريقة الصحيحة لعلاجها.
- التلميذ : تساعد علي إزالة العقبات التي تعوقه وعدم الوقوع فيها مرة أخري.

- واضعي المناهج : ترشدهم إلي إدراك طبيعة الصعوبات التي تواجه التلاميذ فيعملون علي تجنبها وعلاجها. (كمال عوض،٢٠٠٣،٧٧) .

- **الأخطاء الإملائية الشائعة وطرق معالجتها في المرحلة الابتدائية** :

أجريت دراسات عديدة حول تشخيص الأخطاء اللغوية بصفة عامة والإملائية بصفة خاصة وبخاصة في المرحلة الابتدائية فقد كشفت دراسة كل من (حسن شحاته،١٩٧٨)،(مهدي صالح،١٩٨٤)،(عبد العزيز القوصي،١٩٨٠)،(قماشة المزيد،١٩٨٥)،(عبد الحميد عبد الله ،١٩٨٩)،(عثمان الصيفي ،١٩٩٤)،(ناهد درويش،١٩٩٥) علي شيوع الأخطاء الإملائية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية .

واتفقت تلك الدراسات علي تقديم برامج علاجية للأخطاء الإملائية الشائعة، وقامت بتقديم قوائم بالكلمات التي يخطئ فيها التلاميذ. كما أوصت هذه الدراسات بضرورة تصحيح الخطأ الإملائي أولا بأول.

فقد بينت دراسات كل من(أحمد عبده، ودخيل الله الهمداني،١٩٩٧)،(راشد أبو صواوين،١٩٩٩) أن أكثر الأخطاء شيوعا في المرحلة المتوسطة جاءت في الهمزات بأنواعها في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها . ودراسة كل من (على حسن أحمد ،٢٠٠٠)، (ثريا محجوب،٢٠٠١) أن من أكثر أسباب الأخطاء الإملائية أسبابا تتعلق بالنظام التعليمي وطريقة التقويم وأوصت بإعداد كتاب لقواعد الإملاء مع تقديم دليل للمعلم ليسترشد به فى تدريس الإملاء وتنمية مهاراتها.

أما دراسة(مرزوق القرشي،٢٠٠٠)،(زين محمد شحاته،٢٠٠٢) ،(مصطفى رسلان ،١٩٩٠) ،(إسماعيل موسي ،١٩٩٠)،(محمود شاكر ،١٩٩٧)،(أرحام الضامن،١٩٩٨) أن الأخطاء الإملائية الشائعة تنحصر في هي الهمزات والإبدال.

وقد أعدت بعض الدراسات برامج لعلاج هذه الأخطاء مثل دراسة (عبد المنعم عبد الصمد،١٩٨٨)، (عبد الشافي أبو رحاب ،١٩٩٧)، (علي حسن أحمد ،٢٠٠١)، (أمير الكخن ، ١٩٨٠)، (عبد المنعم إبراهيم ،١٩٨٧) ، (مصطفي عبد العال،٢٠٠١)،(عزة البنداري،٢٠٠٥)، (أيمن بكري،٢٠٠٦)، (Rapp, 1993) (ودراسة Chas & Metse, 2002) ، وأشارت نتائج هذه الدراسات إلي تأثير البرامج التفاعلية في تحسين أداء لتلاميذ . وأن أفضل الطرق التعليمية لتحسين الأداء الإملائي هي تلك الطرق التي تقوم علي تعليم الإملاء باستخدام أكثر من حاسة .

- **خصائص نمو تلميذ المرحلة الابتدائية** :

إن مرحلة التعليم الابتدائي من المراحل الهامة والمؤثرة في حياة التلميذ، وهي تشكل العمود الفقري لإصلاح بنية التعليم والنهوض به وتحديث اتجاهاته كما تشمل حجر الأساس في بناء نظام التربية.

وتشير العديد من الدراسات إلي أن تدريس الإملاء بالمرحلة الابتدائية تحتاج إلي معلم لديه خبرة ودراية بقدرات التلاميذ وخبراتهم، ومعرفة مدي تقبلهم

واستعدادهم للتعلم.كدراسة (عبد الحليم محمود ،١٩٩٠ ، ١٧٩)،(عبد الرحمن عيسوي ،١٩٩٤،٣١)، (أنور الشرقاوي ١٩٩٢، ١٠٩)، (زينب شقير وآخرون ،٢٠٠١، ١٥)، (حامد زهران ،٢٠٠٢، ٢٣٩) و(فتحي الزيات،١٩٩٥، ٢٢٣)، (عبد القادر فيصل، ١٩٩٣، ١٣) وأن فترة الطفولة الوسطي والمتأخرة تتميز باستغراقها لمعظم سنوات الطفولة والبطء النسبي في النمو. كما يتميز تلميذ المرحلة الابتدائية في الصفين الأخيرين بـ :

- شروعه في أداء أدواره ومهامه بجدية أكثر مما كان عليه .
- تنافي الشعور بالأهلية وميول التحدث والتقييم الموضوعي للذات علي أساس حجم إنجازاته .
- السعي لتعلم المهارات الجديدة، وإدراك أهمية التعلم كوسيلة فعالة للتعامل مع هذه البيئات الجديدة.
- التحول السريع من التمركز حول الذات إلي الانفتاح علي البيئات الجديدة والانتقال من عالم الخبرة الملموسة أو العينية إلي آفاق استطلاع المستقبل القريب وإدراك الماضي واستيعاب ما يتضمنه من خبرات والاستفادة منها .

وأن التلاميذ في هذه المرحلة يكتشفوا فيها أنفسهم، وتبدأ خبراتهم ومهاراتهم بالتراكم ، كما تؤدي حاسة السمع في تعلم الإملاء دورا مهما، و يكتسب التلميذ خلالها المعرفة من قراءة وكتابة. (صلاح عبد الحميد، ١٩٨٩، ٣٦)، (أبو الفتوح رضوان ،١٩٩٣، ١١)، (فتحي يونس،١٩٩٥، ٥٦)، (Demise, 1999)، (مها جويلي ،٢٠٠٢، ١٣١).

ويستمر النمو العقلي بصفة عامة في نموه السريع ويتعلم الطفل المهارات الأساسية. ويذكر أنه في هذه الفترة ينمو حب الاستطلاع لدي الطفل ويزداد كلما كانت لديه مشاعر إيجابية. (فتحي الزيات ،١٩٩٥،٢٢٣)، (أنور الشرقاوي ١٩٩٢،١٠٩)، كما تزداد الطلاقة اللفظية ويدرك التلميذ أهمية القدرة علي التعبير أفكاره تعبيرا واضحا (حامد زهران ،١٩٩٥، ٢٦٣).

وتعتبر إستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية من الاستراتيجيات العلاجية التي تراعي قدرات التلميذ بما تقدمه من حلول سهلة ميسرة جذابة.

- **استخدام الحاسوب في تعليم الإملاء وعلاج الأخطاء الشائعة** :

أدي الانفجار المعرفي إلي أن يسعي العالم المعاصر بقوة إلي إدخال الحاسوب في مجالات الحياة العلمية العديدة وأصبح استخدامه ضرورة ملحة ومطلبا أساسيا في التعليم النظامي .(وليد أبو رية ، ٢٠٠٢ ، ٣٩) فالتغير المتسارع في جميع مجالات الحياة هو السمة المميزة لعصرنا الحالي ومن بين هذه التغيرات الكبيرة، تلك الثورة التكنولوجية الهائلة وكان لا بد علي التربية أن تستجيب لهذه الثورة التقنية ويعتبر الحاسوب أحد أبرز إفرازات الثورة للاستفادة منه في المجال التربوي (عبد الله الكندري ، ٢٠٠٥ ، ١٠). وقد أصبح الحاسوب كأداة من أدوات تكنولوجيا التعليم الفعالة في تطوير أنماط التدريس وفي تقديم مفردات المناهج المدرسية؛ أن الحاسوب أداه قوية ونافعة لها مستقبل رائد في تحسين العملية

التعليمية بمراحلها المختلفة . (Daine ،1993) (S.chrap, ،2000,14) (سماح محمد أحمد،٢٠٠٦ ، ٢١)،

إلا أن استخدام الحاسوب في التعليم قد تطور تطورا متلاحقا في الآونة الأخيرة مع ظهور النظم التعليمية الحديثة، وأن التعليم يواجه العديد من التحديات التي تستوجب التصدي لها بأساليب وتكنولوجيا تعليمية متطورة تشبع الحاجات التعليمية للتلميذ وتقوم علي تنوع الوسائط وإيجابية التعلم وتؤدي إلي تطوير التعليم وتحديثه ونقله من الجمود إلي المرونة ومن التلقين إلي التفاعلية والإيجابية . (إبراهيم الفار ،٢٠٠٢، ١٣)، (أمل عبد الفتاح سويدان،٢٠٠٥، ٣)، (نادية جمال الدين ،٢٠٠٦،٦٥).

وقد جاء في أهداف لجان مؤتمرات تطوير مناهج مرحلة التعليم الابتدائي ضرورة مواكبة التطوير لمتطلبات العصر والتقدم العلمي، دمج واستخدام التكنولوجيا في المناهج الدراسية (اللغة العربية). (موقع وزارة التربية والتعليم ،٢٠٠٩)

- **مزايا التدريس باستخدام الحاسوب** :

يتفق كل من (عابد حمدان ،٢٠٠٣ ، ١٧)، (عبد الله سالم ،١٩٩٢ ، ٢٥٣) ، (زاهر احمد، ١٩٩٧ ، ٤٢٣)، (عبد الله عمر،١٩٩٨، ٢٧٦) إلي أن التدريس باستخدام الحاسوب له مزايا متعددة منها :

- يراعي سرعة التعلم الفردية وتذويد التلاميذ بالمعلومات .
- يساعد التلميذ ويمكنه بوجه عام من تنفيذ المهام .
- يتسم الحاسوب كوسيط سمعي وبصري وتقديم التغذية الفورية .
- يؤدي إلي نمو الابتكارية لدي التلاميذ ويفجر طاقات الإبداع لديهم.
- يوفر الوقت ويعالج مشكلات التلاميذ، ولا يظهر انفعالات سالبة إذا تكررت الاستجابة الخاطئة من المتعلم.

- **دور الحاسوب في تعليم وتعلم قواعد الإملاء**:

ويبرز دور الحاسوب في التعليم من خلال تأكيد الاتجاهات التربوية الحديثة علي كيفية زيادة مسئولية الطالب عن تعلمه إضافة إلي الحاجة لتفريد التعليم ليتماشي مع القدرات والاحتياجات الفردية (فخر الدين القلا ،١٩٩٣)، (سعيد فايز الأكلبي، ٢٠٠٨ ، ١٦) ، ويعتبر الحاسوب التقنية الوحيدة التي يمكن وصفها بأنها نظام تعليمي متكامل يعرض المعلومات ويمكن من الاستجابة وتعزيز الاستجابة الصحيحة ، وتصحيح الإجابة الخطأ والتقدم من خلاله نحو تعلم أكثر اتقانا وفاعلية . (Heinch ,RoMolenda , 1993 . .P.16)

وقد تطورت أساليب استخدام الحاسوب في التعليم، إلا أن استخدامه في تدريس جميع المواد الدراسية ولا سيما في اللغة العربية لم يرق إلي الطموح المرغوب فيه نظرا للتكلفة المادية الكبيرة لتوفير الأجهزة (موقع وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥) .

كما أن استخدام الحاسوب في التعليم أسهم في إيجاد عنصر التشويق في عملية نقل المعرفة إلي المتعلم فيزداد اهتمامه وتزداد بذلك فاعليته فيقبل علي التعلم بفاعلية وتركيز (أمين فاروق فهمي ، مني عبد الصبور شهاب ،٢٠٠١ ، ٥٩)

- **استخدام معالج النصوص في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة** :

لقد حل الحاسوب محل الورقة والقلم في العصر الحديث أو علي الأقل تكامل معها ولذلك فإن التدريب علي معالجة النصوص علي الحاسوب أمر ضروري لكل معلم ومتعلم . وقد كان معالج الكلمات أول تكنولوجيا يتم بحث دورها بشكل نظامي،وأن هناك أدله من التحاليل المعرفية للتأثير الإيجابي لمعالج الكلمات علي جودة الكتابة(Robert Alis,2006) .

ويقصد بمعالجة النصوص: القدرة علي إدخال نص، تنظيم، استرجاع تحرير ومعالجة، إعادة تنظيم، طبع نص باستخدام معالج النصوص مثال (Word2000). و معالج النصوص هومنسق كلمات كفء ومتكامل الخصائص، يوفر كل الأدوات التي نحتاجها لإنشاء تشكيل هائل من المستندات والمذكرات والمخططات والمساعدة في تحديدها وإبراز الاختيارات والصواب (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية،٢٠٠٣ ، وأنه أداه هامة لتطوير كتابات التلاميذ التعليمية لما يوفره من الدقة والسرعة والسهولة والراحة لمستخدمه.(شوقي حسنين محمود، ٢٠٠٨، ٩٧) ، (الغريب زاهر،٢٠٠٣)، وقد أصبح استخدام المعالج لتعلم الكتابة أحد التطبيقات المستخدمة علي نطاق واسع . (Marchella , J.Kehus , Oktober 2000,130) . يتكون المعالج (المدقق الإملائي) من اقتراحات يقدمها علي شكل تنوعات مطبوعة، وهذه القائمة من الاقتراحات تكون قصيرة مما يسهل الأمر علي التلاميذ، بحيث يمدهم بقائمة من الكلمات المتشابهة طباعيا، ربما تحتوي علي الكلمة التي يريدها التلميذ ويساعدهم في تكوين كلمات، وفي هذه الحالة يعمل المدقق الإملائي كقاعدة بيانات للمعلومات.(Renugopta,1998,255-266)

من هنا يكون معالج الكلمات لديه القدرة علي لعب دور كبير في عملية تعلم اللغة، وذلك يعتمد علي التحول من التفكير في التكنولوجيا كتعليم مساعد إلي التفكير فيها علي أنها تدعم وتسهل عملية التعلم، ومن جانب آخر ينبغي أن تكون برامج الحاسوب لتعلم اللغة قادرة علي فهم مدخلات المستخدم وتقييمها من حيث صحتها (Ola Knutson and Others 2007,1022-1146).

وتزداد أهمية برامج معالج النصوص لما يتميز به من إمكانية تصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية وعرض النصوص الملونة والمميزة وفقا لرغبة المتعلم. (مصطفي عبد السميع وآخرون ،٢٠٠٤، ١٢٢).

وتضيف بعض الدراسات (Russel & Plation , 2002, 46)، (Thomposon, pob, 2001)، (Michael , Russell & Others , 2003 , 51-76) أنه عندما يكتب التلاميذ علي الحاسوب فإنهم يميلون إلي إنتاج نص أكبر، ويقومون بعمل مراجعات أكثر، وهذا له تأثير إيجابي علي جودة كتابهم.

- **مراحل عملية الكتابة علي الحاسوب** :

تؤكد كثير من الدراسات أن تأثير معالج الكلمات علي تحسين عملية الكتابة، وتشير (الدراسات) إلي أن استخدامه يرتبط بالحماس والتحضير العالي، وأن مستخدميه يجب أن يكونوا أكثر رغبة في كتابة المزيد، ويكونوا أقل قلقا.

وتقسم عملية الكتابة إلي (خمسة مراحل): هي(تحديد الحرف، التخزين، النشاط الحركي، النقر علي الحرف، التغذية الفورية) وتحدث مرحلة تحديد الحرف عندما يتعرف ويحدد الطالب الحرف علي لوحة المفاتيح، والتخزين هو العملية التي يكون الطالب عن طريقها قادرا علي معرفة أين يقع الحرف التالي، النشاط الحركي عبارة عن حركة الأصابع والنقر علي المفاتيح ، والتغذية الفورية ضرورية لتحديد الخطأ وتصحيحه .(Janete Read, 2006, 24). (Read ,JC,Mac Formale,2001) (Hourcard, TP,2003)

- **مميزاته معالج النصوص**:

تذكر تربويات الحاسوب بأن برمجيات معالجة الكلمات تتيح العديد من الإمكانات منها :

- إتاحة الفرصة للتلاميذ وسرعة الكتابة دون القلق من حدوث الأخطاء الإملائية.
- ساعد المدقق الإملائي التلاميذ في التركيز بشكل أكبر علي محتوي كتاباتهم.
- الإخراج الفني الجيد للوثائق وإمكانية تمييز فقرات أو كلمات دون باقي النص.
- يمكن عن طريقه إصدار نسخ متعددة لكتابات التلاميذ في الفصل والآباء وملف الإنجاز بسهولة .
- كتابة النص وحذفه وتعديل وتغير مكان الفقرة من مكان لآخر .
- البحث في النص عن كلمات واستبدالها بأخر دون إهدار الجهد .
- إعداد الهوامش لكتابة أية معلومات إضافية .(مصطفي عبد السميع ، ٢٠٠٤، ١٢٤).(Marchella , J.Kehus , Oktober 2000,131). (Mak , Arsr, 1999,35-57) .

وقد بينت العديد من الدراسات الأجنبية أهمية المعالج في علاج الأخطاء الإملائية ومن هذه الدراسات:

دراسة (Hodson Coniem,1991) التي هدفت إلي معرفة البنية المعرفية لتلاميذ الصف الرابع في التهجي الدقيق وأظهرت النتائج تفوق الأطفال في تهجي الكلمات باستخدام المعالج .ودراسة (Leyas , Mairlonkes , 2009) (Marcella , Kehus, 2000) ((Hetzroni ,Shrieber 2004) هدفت إلي مقارنة استخدام الورقة والقلم مقابل معالج الكلمات، وقد فاق تحصيلهم في الإملاء تحصيل التلاميذ الذين لم يستخدموا المعالج. كما أن

تنظيم الجمل أقل مقارنة باستخدام الحاسوب المجهز بمعالج النصوص. وهذا ما أكدته دراسة (Rengebta , 1998)، (Charles , Mak Asar & Densef , 1999) (Estefegrahn , Lyarsen , 2001) (Janete, Seread, ٢٠٠٦) التي أكدت دعم الحاسوب للمهارات الأساسية للكتابة.

وتضيف دراسة (Robert , Garfinkel , Elana, Ramgobel, 2003) إلي أنه قد تم تطوير مدقق إملائي تفاعلي لتحسين قائمة الكلمات المعروضة، بحيث توضع الكلمة الصحيحة علي قمة قائمة الكلمات المعروضة.

أما دراسة (Sechel , Rosel , Dnyanmel , 2003) أشارت بأنه عندما يكتب التلاميذ مقالاتهم علي الحاسوب فإنهم يستخدمون المدقق الإملائي لغرضين (تحديد الأخطاء، وتصحيح الكلمة) والأهم أنه يسمح للتلاميذ بالمعرفة الفورية لأخطائهم.

وهناك من الدراسات من استهدفت تحسين الإملاء باستخدام المعالج لمعالجة الأخطاء والربط بينها وبين أخطاء القراءة . كدراسة (Jackson,2003) باستخدام المدقق الصوتي الإلكتروني، وأثبتت الدراسة فاعلية استخدام المدقق الصوتي .

ومن خلال ما سبق نجد أن معالج النصوص له أهمية كبيرة في جذب انتباه التلاميذ، وذلك من خلال التكامل بين حواسه جميعا، إلي جانب القدرة علي الاسترجاع من خلال العرض السريع له. كما تشير نتائج الدراسات إلي أن علاج الأخطاء الإملائية بالتغذية الفورية تقدم تفسيرا واضحا لتلميذ المرحلة الابتدائية .

- **إستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية** (Rebert Garfinkel , 2002, P. 386) . (Wheelock, Ame , 2000, 16)

ويعتبر مفهوم التغذية الفورية من المفاهيم التربوية الحديثة التي ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين، وقد لاقت اهتماما كبيرا من التربويين وعلماء النفس علي حد سواء، وأن الوظيفة الأساسية للتربية المعاصرة هي العمل علي تعديل سلوك الدارسين وفق أهداف تربوية محددة وخطة عملية سليمة، ولا يتحقق هذا الهدف إلا بتقويم النتائج التي حققها المتعلم وإفادته بمعلومات عن مدي تقدمه وهذا ما يعرف بالتغذية الفورية .

- **مفهوم إستراتيجية التغذية الفورية** :

يعتبر مفهوم التغذية الراجعة من المفاهيم التربوية الحديثة التي ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين، غير أنها لاقت اهتماما كبيرا من التربويين وعلماء النفس على حد سواء . وعرف البعض التغذية الراجعة بأنها عبارة عن استجابة ضمن نظام يعيد للاستجابة التي يقدمها المتعلم جزءا من النتائج . وعرفها التربويون وعلماء النفس بأنها المعلومات التي تقدم معرفة بالنتائج عقب إجابة التلميذ. وأنها تزويد الفرد بمستوى أدائه لدفعه لإنجاز أفضل على

الاختبارات اللاحقة من خلال تصحيح الأخطاء التي يقع فيها. وباختصار يمكن القول إن التغذية الراجعة هي إعلام التلميذ بنتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر، لمساعدته في تثبيت ذلك الأداء ، إذا كان صحيحا، أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل. (عبد المجيد شتات،١٩٩٦)، (محمد الحيلة ،١٩٩٩)، (جابر عبد الحميد جابر ،١٩٩٩، ص٦٥) .

- **أهمية التغذية الفورية ووظيفتها** :

للتغذية الفورية أهمية عظمي في عملية التعلم، ولا سيما في المواقف الصفية إذ أنها ضرورية ومهمة في عمليات الرقابة والضبط والتحكم والتعديل للتغذية الفورية وظيفيتين هما :

- وظيفة إختبارية Imfomative حيث يخبر المتعلم بنتائج استجابته وما إذا كانت صحيحة أم خاطئة .
- وظيفة تعزيزية Reinforing حيث يؤدي إخبار المتعلم بأن استجابته صحيحة إلي زيادة ثقته بنفسه .

وقد ذكر بعض التربويين وظائف أخري منها :

- وظيفة دافعية(Motilational) وهي تزيد من سرعة التعلم وتؤدي إلي حفز المتعلم وزيادة جهده.
- وظيفة تقييميه (Evaluative) وهي ذات أهمية في تكميل برنامج الأداء وتقييمه وتؤدي إلي تقويم المتعلم لأدائه.

- **الخصائص الرئيسية لإستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية** :

- المرونة : ويقصد بها إنها إطار عام للكشف عن أداءات التلاميذ المختلفة بما يتناسب مع التلميذ والموقف التعليمي.
- الاستمرارية : أي المباشرة في التنمية بالنشاط والتدريب .
- الذهنية : التركيز علي النشاط الذهني المتمثل في كيفية الأداء من خلال تفسير التلميذ للخطأ وكيفية معالجته .
- التفكير : وذلك لامتلاك المهارات وبناء أساليب مختلفة لعلاج الأخطاء .
- الترابط بين الحساب الذهني والكتابي : وذلك للتوفيق بينهما حتى يستطيع التلميذ مواجهة المواقف المختلفة، بالإضافة إلي إعطاء مساحة كثيرة للمعلم والتلميذ لانتقاء الأنشطة مما يراعي الموقف التعليمي . (Robert , Allis, 2006)،(Trod, Hefet, 2006)، (An, Demort ,2007).

- **خطوات التغذية الفورية التفسيرية ومراحلها** :

تشير العديد من الدراسات: (Gmes . 1998)، (Frees, 2004)، (Knotsol, 2007) إلي أن مستويات التغذية الفورية للأخطاء في ست خطوات:

- أولا اكتشاف الخطأ: ويعني ذلك أن يحدد التلميذ أن الجملة أو العبارة التي فيها خطأ وهذه التغذية الفورية تجعل المتعلم علي وعي بوجود الخطأ . وتعد هذه الخطوة هي الخطوة الأولي في دراسة الأخطاء وتحليلها .

- ثانيا تحديد موضع الخطأ : وذلك بتحديد الكلمة موضع الخطأ التي تنصب عليها القاعدة .
- ثالثا وصف الخطأ : والهدف من وصفه تفسير الخطأ لغويا ونفسيا، بهدف مساعدة الدارس علي التعلم. يحدث ذلك بشيوع الخطأ بين عدد من التلاميذ وتكراره ووضع الخطأ في مكانه الصحيح .
- رابعا تشخيص الخطأ: وذلك لتوضيح سبب ارتكاب المتعلم للخطأ والأسباب الكامنة وراء وقوع هذا الخطأ.
- خامسا تفسير الخطأ: وذلك بمعرفة مصدر الخطأ، وقد اختلفت مداخل تفسير الخطأ وكل مدخل منها يستند إلي تصور معين.
- سادسا تصحيح الخطأ: وذلك بعرض المادة التعليمية وتعديلها وتقديم التدريبات عليها، فالمتعلم إذا مر بهذه المحتويات يستطيع أن يعالج هذا الخطأ ويمنع حدوثه، وذلك لتثبيت الاستجابات الصحيحة وتجنب الاستجابات الخاطئة.

- **دور معلم المرحلة الابتدائية في تقديم التغذية الفورية أثناء تعليم الإملاء** :

يوجد كثير من الدراسات التي أجريت حول التحقق من فاعلية استخدام التغذية الفورية في العملية التعليمية، وحاولت التحقق من أثرها في تسهيل التعلم وتثبيت المعلومات ومدي دور المعلم فيها، مثل دراسة (Gotteieb,1990)، (Peggy, 1990)، (Claraina ,1992)، (Iskander,1990)، Hung, (1995) . وقد اتفقت جميعها علي أنه من مهام المعلم أن يخطط لطرق تجعل التلاميذ يتذكرون أعمالهم. ويمتد دورهم إلي ما يلي:

- التأكد من استيعاب التلاميذ لمعلومات التغذية الفورية من خلال تركيز انتباههم وتوجيههم أثناء تقديمها .
- التأكد من أن التلاميذ يفهمون العلاقة الرابطة بين أعمالهم وبين ما يقدمه المعلم من تغذية فورية .
- إعلام التلميذ بالهدف المرغوب تحقيقه .
- مراعاة اتساق التغذية في الحال وذلك للعمل علي ربطها بالعمل.
- التأكيد علي صحة الأداء أو السلوك المرغوب فيه .
- توجيه التلميذ لكي يكتشف بنفسه الخطأ .

- **دور تلميذ المرحلة الابتدائية في إستراتجية التغذية الفورية** :

إن التلميذ هو محور الموقف التعليمي يتطور بتطوره يتفاعل معه ويتأمل مايعرض عليه من أمثلة. وبناءا علي ذلك لا بد من إتاحة الفرصة للتلميذ لكي يكتشف ويصل إلي التعميمات المتعلقة بالقاعدة الإملائية، بل هو قادر علي تفسير ما توصل إليه . ومن الدعامات الأساسية لنجاح المعلم هو المناقشة مع التلميذ واكتشافه للخطأ بتوجيه المعلم ومتابعة المحتوي المعروض.

- **أسس استخدام إستراتجية التغذية الفورية** :

- **الأسس النفسية** : من أهم الأسباب التي تساعد تلاميذ المرحلة الابتدائية علي النجاح، وإقبالهم علي المشاركة الإيجابية في تعليم الإملاء مراعاة ميولهم

واستعداداتهم والاهتمام بإمكانياتهم واستثارة دوافعهم، والتدرج في عرض القاعدة الإملائية.

- **الأسس الثقافية:** تكتسب اللغة تراكيبها ومفرداتها من المحيط الثقافي الذي تنشأ فيه. ولذلك يراعي أن تتنوع المادة المعروضة (الإملاء) وأن تعبر عن محتوي الثقافة العربية وتعكس حياة التلميذ وتساعده في بث القيم الإسلامية العربية .
- **الأسس اللغوية:** لكل لغة خصائص لغوية تنفرد به، واللغة العربية لها خصائص وصفات وأنظمة فريدة في حروفها وألفاظها والبحث الحالي(باستخدام إستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية لعلاج الأخطاء الإملائية) راعي ما يلي:
  - ✓ استخدام اللغة العربية الفصيحة والبعد عن الألفاظ العامية .
  - ✓ التركيز علي التدريبات الإملائية التي تحقق الوظيفة الاتصالية للغة .
  - ✓ إحداث التكامل والتوازن بين فنون اللغة والإملاء .
  - ✓ تدريب التلاميذ علي استخدام المفردات اللغوية الجديدة في قطعة الإملاء.
  - ✓ الاهتمام بالأنشطة الإملائية التي تجذب التلاميذ .
  - ✓ التركيز علي علاج الصعوبات والأخطاء الإملائية الشائعة دون النادرة .
- **الأسس التربوية:** اهتمت إستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية بمراعاة الأسس التربوية في مرحلتي التصور المقترح وعلاج الأخطاء الإملائية وذلك كما يلي:
  - ✓ التركيز علي الأخطاء الإملائية الشائعة .
  - ✓ تحديد الأهداف العامة والخاصة للمحتوي التعليمي الإملائي والسعي إلي تحقيقها.
  - ✓ الاهتمام بوضوح المادة التعليمية الإملائية والبعد عن التعقيد .
  - ✓ استمرار عملية التقويم الإملائي ومصاحبته للعلاج.
  - ✓ تقسيم المحتوي الإملائي من الأسهل للأصعب وتوزيع الصعوبات إلي أجزاء وتوزيعها علي عدة.
  - ✓ الاستعانة بالحاسوب في علاج الأخطاء الإملائية . (عبد المقصود بدوي،٢٠١٠ ١٢٢) ،(محمد نجيب ، ١٩٩٨، ٤١).

- **إعداد أدوات البحث** :
- **أولا : بناء استبانه لتحديد المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي:**
- **هدف الاستبانة** :

هدفت الاستبانة تحديد مهارات الإملاء اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وذلك من خلال استطلاع آراء عينة من الاختصاصيين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

- **مصادر بناء الاستبانة** : اعتمدت الباحثة علي المصادر الآتية :
  - مراجعة البحوث والدراسات السابقة المهتمة بالإملاء .

- مراجعة المصادر التي تناولت تعليم اللغة العربية بوجه عام والإملاء بوجه خاص.
- تعرف أهداف تعليم اللغة العربية بوجه عام، وأهداف الإملاء بوجه خاص في المرحلة الابتدائية.
- إجراء مقابلات مع عدد من الاختصاصيين في تعليم اللغة العربية .

- **وصف الاستبانة** :

انتهت الباحثة من خلال المصادر السابقة إلي عدد من مهارات الإملاء التي يمكن أن تناسب تلاميذ الصف السادس الابتدائي. بعد ذلك تم وضع المهارات في قائمة تمهيدا لتصميم الصورة المبدئية للإستبانة كما يلي :تم وضع هذه المهارات في ثلاثة أنهر (خانات) وهي كالتالي:

- خصص النهر الأول في الاستبانة لمهارات الإملاء وما يندرج تحتها من مهارات
- خصص النهر الثاني لتوضيح ما إذا كانت المهارات مناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي أم لا، حيث تم تقسيمه إلي ثلاث خانات (مناسبة جدا – مناسبة – غير مناسبة).
- خصص النهر الثالث لتوضيح مدي ملائمة المهارات الإملائية للمستوي الذي صنفت فيه حيث تم تقسيمه إلي خانتين (مناسبة – غير مناسبة).

ضبط الاستبانة: عرضت الاستبانة علي مجموعة من المحكمين بلغ عددهم تسعة عشر من الخبراء.

- تسعة من الاختصاصيين في المناهج وطرق التدريس.
- سبعة من معلمي اللغة العربية العاملين في المرحلة الابتدائية.
- ثلاثة من موجهي اللغة العربية العاملين في المرحلة الابتدائية.
- وذلك بهدف معرفة :
- ملائمة شكل الاستبانة وطريقة تنظيمها للغرض الذي وضعت له .
- وضوح اللغة التي صيغت بها محتويات الاستبانة.
- استيفاء الاستبانة لمهارات الإملاء اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- الاتساق بين المهارات الفرعية الإملائية والمهارة الأساسية المندرجة تحتها.
- مناسبة محتويات الاستبانة للهدف منها.
- إضافة ما يرونه من مقترحات أو آراء أخري تفيد الاستبانة .

- **نتائج التحكيم علي الصورة المبدئية للإستبانة** :

أشار السادة المحكمين إلي ما يلي :

- أن شكل الاستبانة وطريقة تنظيمها يلائمان تماما الغرض منها .
- أشار بعض المحكمين إلي حذف المهارات الأساسية الآتية (مهارة كتابة التنوين – مهارة كتابة الحرف الساكن أخر الكلمة – مهارة كتابة الحرف المشدد).
- الاتفاق علي دمج بعض المهارات الفرعية إلي مهارة أساسية يندرج تحتها مهارات فرعية.
- اتفق المحكمون علي أن الاستبانة استوفت مهارات الإملاء اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي .

- **الصورة النهائية للإستبانة** :

جدول رقم (٢) : قائمة نهائية بالمهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي:

م	المهارة
١	مهارة التمييز بين حروف المد.
٢	مهارة التمييز بين اللام الشمسية والقمرية.
٣	مهارة التمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة وهاء الغائب.
٤	مهارة الحروف التي تكتب ولا تنطق والتي تنطق ولا تكتب.
٥	مهارة التمييز بين همزة الوصل والقطع.
٦	مهارة كتابة الهمزة المتوسطة.
٧	مهارة كتابة الهمزة المتطرفة.
٨	مهارة كتابة الألف اللينة في آخر الكلمة.
٩	مهارة حذف همزة ابن وابنة.
١٠	مهارة حذف واو عمرو.

- **ثانيا : إعداد اختبار علاج الأخطاء الإملائية الشائعة** :

إذا كان الهدف من استخدام إستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية، هو علاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، لذا كان من الضروري إعداد اختبار لقياس مدي فاعلية هذه الإستراتيجية في علاج الأخطاء الإملائية . وقد مرت مرحلة إعداد اختبار علاج الأخطاء الإملائية الشائعة بالخطوات التالية :

- **بناء الاختبار** :

- **(١) تحديد الهدف من الاختبار : يهدف الاختبار إلى** :

- قياس مهارات الإملاء المستخدمة في علاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وذلك من خلال أربع وحدات دراسية.
- تحديد مدي نجاح إستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية في علاج الأخطاء الإملائية لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- المقارنة بين أداء المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدى للاختبار ذاته .

- **(٢) محتوى الاختبار** :

فى ضوء تحديد هدف الاختبار أعدت الباحثة الاختبار من محتوى خارج منهج الإملاء من كتاب مدرسي مقرر، وقد راعت الباحثة أن يكون الاختبار شاملا لجميع المهارات المراد علاجها.

- **(٣) صياغة مفردات الاختبار** :

في ضوء تحديد المحتوي تم تحديد عدد مفردات الاختبار، وإعداد جدول مواصفات للاختبار، وقد راعت الباحثة أن يكون الاختبار شاملا للمحتوي وبشكل ملائم ، كما روعي مبدأ التنوع في أسئلة الاختبار، فكانت الأسئلة على صورة اختيار من متعدد، وأسئلة الصواب والخطأ، حتى تتناسب مع جميع مستويات التلاميذ، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، وقد تم صياغة الاختبار فى صورة(ثلاثين) سؤالا، بإجمالى (عشر) مهارات بواقع (ثلاثة) أسئلة لكل مهارة.

- (٤) **تعليمات الاختبار** :

تم صياغة تعليمات الاختبار فى صورة بسيطة وواضحة خالية من اللبس والغموض، لتناسب مستوى أفراد العينة، وقد تضمنت تعليمات الاختبار ما يلى :

- بيانات خاصة بالتلاميذ وتشمل : الإسم – المدرسة – الفصل.
- تحديد الهدف من الإختبار .
- تحديد طريقة الإجابة عن الإختبار .
- التنبيه على الطلاب بالالتزام بالوقت المحدد للاختبار .
- عدم ترك سؤال دون الإجابة عليه .
- وضع تلك التعليمات فى الصفحة الأولى من الإختبار .
- وقد روعي في تصميم مفرادات الاختبار الاعتبارات التالية :
- أن تقدم ضمن سياقات أقرب ما يكون إلي مستوي التلميذ.
- الاعتماد علي تدريب التلاميذ وتوظيف قدراتهم اللغوية.
- وضوح التعليمات الخاصة بالإجابة عن أسئلة الاختبار.

ويمكن وصف أسئلة الاختبار علي النحو الذي يوضحه الجدول التالي :

جدول رقم (٣) وصف أسئلة اختبار تحديد الأخطاء الإملائية

المهارة	أرقام الأسئلة	مكوناتها
١- مهارات المد	٤- ١٠ -٢٠	شكل الأسئلة (تحديد الكلمة التي تشتمل علي المد – اختيار كلمة تشمل علي مد – استخراج الكلمة التي تشتمل على المد).
٢- مهارة اللام الشمسية والقمرية	٥ – ١٦ – ٢١	شكل الأسئلة – الإجابة بنعم أم لا وضع كلمة مناسبة تحتوى على لام شمسية – تحديد نوع اللام .
٣- مهارة التاء المفتوحة والمربوطة	٣ – ١١ – ٢٧	وضع كلمة مناسبة تحتوي علي تاء مفتوحة (فقرة) والمطلوب استخراج كلمات تحتوي علي تاء مربوطة أو مفتوحة ويعاد من وضعها عن تاء مفتوحة .
٤- مهارة الحروف التي تنطق ولا تكتب أو تكتب ولا تنطق	١٧ – ٢٢ – ٢٨	اختيار الإجابة الصحيحة – تحديد الكلمة التي تحتوي علي حرف يكتب ولا ينطق – و ينطق ولا يكتب .
٥- مهارة همزة الوصل والقطع	٢ – ٦ – ١٢	تصحيح الخطأ – تحديد الكلمة الصحيحة – اختيار الإجابة الصحيحة .
٦- مهارة الهمزة المتوسطة	١٣ – ٢٣ – ٢٩	تحديد الكلمة التي بها همزة وصل – اختيار الإجابة الصحيحة – وضع كلمة مناسبة تحتوي علي همزة قطع .
٧- مهارة الهمزة المتطرفة	١ -١٨ – ٢٤	اختيار الكلمة الصحيحة – نوع توسط الهمزة – تحديد الكلمة الصحيحة من الخطأ .
٨- مهارة الألف اللينة في أخر الكلمة	٩ – ١٤ – ٢٥	تصحيح الكلمة الخطأ – اختيار الإجابة الصحيحة – وضع خط تحت الكلمة الصحيحة.
٩- مهارة كتابة همزة ابن وابنة	٨ – ١٩ – ٢٦	وضع دائرة حول الكلمة الصحيحة – تخير الإجابة الصحيحة – اكتشاف الخطأ وتعديله.
١٠- مهارة حذف واو عمرو عند النصب	٧ – ١٥ – ٣٠	وضع خط تحت الاختيار المناسب وضع الكلمة وضبطها ضبطا صحيحا بتكملة الجملة بكلمة (عمرو) صحيحة فى الضبط .

- (٥) **عرض الاختبار فى صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين (الصدق الظاهري)** :

بعد صياغة بنود الاختبار وتعليماته، قامت الباحثة بعرض هذه الصورة المبدئية على مجموعة من المحكمين (أحد عشرة محكما)، حيث تم عرض أسئلة

الاختبار وجدول يوضح المهارة التي يقيسها كل سؤال، وذلك لإبداء الرأي حول النقاط التالية:

- مدى وضوح تعليمات الاختبار.
- مدى صحة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار ووضوحها .
- الدقة العلمية لمفردات الاختبار .
- مدى مناسبة المفردات لمستوى الطلاب .
- مدى ارتباط مفردات الاختبار بالمهارة التي يقيسها.
- إضافة أي ملاحظات يرونها .

وقد أبدى المحكمون عدة ملاحظات يمكن تلخيصها فيما يلي: الاتفاق على أن الاختبار يحقق الأهداف الموضوع لها، باستثناء بعض الأسئلة التي أكد معظم المحكمين على تعديلها.

وقد تركزت ملاحظاتهم في النقاط التالية:

- إعادة صياغة بعض الأسئلة، لتكون أكثر وضوحًا، مثل:حدد نوع الهمزة فيما يلي : كلمة (أبناء) تم تعديله إلي: تخير الإجابة الصحيحة مما يلي : كلمة أبناء همزتها (متطرفة علي سطر. متوسطة علي ألف. متوسطة علي نبرة)
- إعادة صياغة بعض البدائل لتكون أكثر ارتباطاً .

- (٦) **تقدير درجات الاختبار**:

يحدد نظام التقدير للدرجات وفقا لنوع الأسئلة المتضمنة في الاختبار، حيث تم تحديد ثلاث درجات لكل مفردة من مفردات الاختبار، ويشتمل كل سؤال علي ثلاث نقاط وبالتالي لكل سؤال ثلاث درجات، وبذلك تكون الدرجة العظمى للاختبار (٩٠) درجة.

- (٧) **التجريب الاستطلاعي للاختبار** :

يهدف التجريب الاستطلاعي للاختبار إلى التحقق مما يلي :

- وضوح الصياغة اللفظية لمفردات الاختبار .
- ثبات الاختبار.
- صدق الاختبار .
- تحديد الزمن المناسب للاختبار .

وتحقيقا لذلك قامت الباحثة بتطبيق اختبار لقياس مستوي أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المهارات الإملائية اللازمة على عينة استطلاعية من المدرسة الابتدائية التابعة لإدارة بسيون التعليمية، في يوم الاثنين الموافق ٢٢ / ٢ / ٢٠١٢م، وحددت عينة التجريب الاستطلاعي على النحو التالي:

جدول رقم (٤) عينة التجريب الاستطلاعي للاختبار

المدرسة	الصف	عدد التلاميذ	تاريخ الاختبار	زمن الاختبار
مدرسة كتامة الابتدائية	١/٦ ، ٢/٦	٨٠	٢٠١٢/٢/٢٢	٥٠ دقيقة تقريبا

وذلك بهدف التحقق من صلاحية تعليمات الاختبار، وقد أسفر التجريب الاستطلاعي إلي ما يلي:

- ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في المهارات الإملائية اللازمة لهم.

- كثرة شيوع الأخطاء الإملائية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية .
- وضوح تعليمات الاختبار، الأمر الذي أدى إلى عدم الحاجة إلى إجراء تعديلات في تلك التعليمات .

• (٨) **حساب زمن الاختبار** :

تم حساب زمن الاختبار عن طريق تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار وفقا للإجراءات التالية :

- تسجيل وقت البدء في الإجابة عن الاختبار، ووقت الانتهاء منه لكل طالبة.
- حساب الزمن الذي استغرقته كل طالبة في الإجابة عن الاختبار .
- ترتيب التلاميذ ترتيبًا تنازليًا وفقا للزمن الذي استغرقه كل تلميذ في الإجابة عن الاختبار، وتم حساب زمن الاختبار من خلال المعادلة التالية :

زمن الاختبار = زمن إجابة الطالبة الأولى + زمن إجابة الطالبة الأخير = ٣٠ + ٦٠ =

٢ ٢

٤٥ دقيقة.

• (٩) **حساب صدق الاختبار** :

• **أ ـ صدق المحكمين** :

استهدفت هذه الخطوة التحقق من أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه واعتمد في ذلك علي (صدق المحتوي أو الصدق المنطقي) ويعتمد هذا النوع علي تحليل الاختبار، وتطلب ذلك تحليل محتوي المهارة المراد قياسها ثم صممت الأسئلة التي تمثلها بحيث تتناسب أوزان الأسئلة مع أهمية كل جانب من جوانب هذه المهارة، وقد حسب صدق الاختبار من خلال تحليل مهارات الإملاء، واستند في ذلك إلي ما تم عرضه لهذه المهارات في الإطار النظري وتحديدها في المحتوي التعليمي، ثم صممت أسئلة الاختبار لتمثل كل مهارة ثم عرض علي مجموعة من المحكمين مصحوبا بمقدمة تضمنت توضيح مجال البحث والهدف من الاختبار وجدول المواصفات بهدف التأكد من :

- مدي ارتباط مفردات الاختبار بالأهداف وتمثيلها لمهارات الإملاء المحددة في المحتوي التعليمي.
- صلاحية الاختبار من حيث (ملائمة تعليماته، دقة مفرداته، أسلوب صياغتها نظام تقدير الدرجات،ملائمة لغة الاختبار) .

وقد أبدي المحكمون عدة ملاحظات يمكن تلخيصها فيما يلي: الاتفاق علي أن الاختبار يحقق الأهداف الموضوع لها باستثناء بعض الأسئلة التي أكد معظم المحكمين علي تعديلها وقد تركزت ملاحظاتهم في النقاط التالية:

- ضرورة إعادة صياغة بعض الأسئلة لتكون أكثر وضوحا .
- إعادة صياغة بعض البدائل لتكون أكثر ارتباطا بمقدماتها.
- مراعاة الوزن النسبي للأسئلة المعبرة عن المهارات.

• **ب ـ الاتساق الداخلي** :

بعد عرض بنود الاختبار ألتحصيلي علي السادة المحكمين وتصحيحه وتعديله أصبح في صورته النهائية يتكون من (ثلاثين) مهارة متضمنا (عشر) مهارات أساسية بواقع (ثلاث) مهارات فرعية لكل مهارة أساسية.

قامت الباحثة بحساب الصدق مقاسا بمعاملات الاتساق الداخلي (معاملات ارتباط كل مفردة بالمجموع الكلي للاختبار علي عينة قدرها (عشرين) فردا – عينة التقنين. والجدولان (٥)، (٦) يوضحان ذلك:

جدول (٥) معاملات الاتساق الداخلي مقاسا كمعاملات ارتباط كل مفردة بالمجموع الكلي للاختبار

رقم المفردة	معامل الإرتباط	رقم المفردة	معامل الإرتباط
١	٠.٦٩٠ **	١٦	٠.٧٦١ **
٢	٠.٦٨٧ **	١٧	٠.٧٠٩ **
٣	٠.٧٦٤ **	١٨	٠.٧٥٦ **
٤	٠.٨١١ **	١٩	٠.٨٤١ **
٥	٠.٨١٩ **	٢٠	٠.٥٢٨ **
٦	٠.٧٣٨ **	٢١	٠.٧٧٨ **
٧	٠.٨٠١ **	٢٢	٠.٧٣٩ **
٨	٠.٨٢٣ **	٢٣	٠.٦٤١ **
٩	٠.٨٨٦ **	٢٤	٠.٧٤٢ **
١٠	٠.٧٠٨ **	٢٥	٠.٧٧٠ **
١١	٠.٧٥٧ **	٢٦	٠.٧١٩ **
١٢	٠.٧٦١ **	٢٧	٠.٨٢١ **
١٣	٠.٦٨٦ **	٢٨	٠.٧٠٤ **
١٤	٠.٦٥٢ **	٢٩	٠.٧٢١ **
١٥	٠.٦٤٥ **	٣٠	٠.٧٩٤ **

◆◆ دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول (٦) : معاملات الاتساق الداخلي مقاسا كمعاملات ارتباط كل مهارة أساسية بالمجموع الكلي للاختبار

المهارة الأساسية	معامل الإرتباط
١- مهارة كتابة المد والنطق به.	٠.٧٨٥ **
٢- مهارة كتابة اللام الشمسية والقمرية.	٠.٨٧٨ **
٣- مهارة كتابة التاء المربوطة والمفتوحة.	٠.٨٩٨ **
٤- مهارة كتابة الحروف التى تكتب ولا تنطق والتى تنطق ولا تكتب.	٠.٧٩٢ **
٥- مهارة كتابة همزة الوصل والقطع.	٠.٧٢٣ **
٦- مهارة كتابة الهمزة المتوسطة.	٠.٧٥٦ **
٧- مهارة كتابة الهمزة المتطرفة.	٠.٧٦١ **
٨- مهارة كتابة الألف اللينة فى آخر الكلمة.	٠.٧٨٢ **
٩- مهارة كتابة همزة ابن وابنه.	٠.٨١٦ **
١٠- مهارة حذف واو عمرو عند النصب.	٠.٧٨٥ **

◆◆ دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعني صدق الاختبار

- **(١٠) حساب ثبات الاختبار** :

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار ألتحصيلي من خلال الحزمة الإحصائية SPSS For Windows V 17.0 بطريقتين : بطريقة Cronbach's Alpha فكانت (٠,٩٧١) وهي مقبولة . وبطريقة التجزئة النصفية لجتمان Guttman Split-Half فكانت (٠,٩٣٠) وهي مقبولة وبالتالي يعتبر الاختبار ألتحصيلي المستخدم ثابتا. وعليه يعتبر الاختبار ألتحصيلي (من إعداد الباحثة) صادق وثابتا.

تكافؤ المجموعات: للتأكد من تكافؤ المجموعتين (التجريبية (ن١=٢٠) والضابطة ن٢=٢٠)، استخدمت الباحثة اختبار (ت) من خلال الحزمة الإحصائية SPSS For Windows V 17.0 للاستدلال على تكافؤ المجموعتين في الاختبار

ألتحصيلي (التطبيق القبلي) للمقارنة بين متوسطات المجموعتين التجريبية ن١= ١٥ والضابطة ن٢= ١٥ في الاختبار ألتحصيلي القبلي كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ومستوى الدلالة

المهارة	مجموعات المقارنة	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١- كتابة المد والنطق به.	التجريبية	٥.٣٥٠	١.٢٦٨	١.٣١١	٠.١٩٨
	الضابطة	٤.٥٥٠	٢.٤١٦		
٢- كتابة اللام الشمسية والقمرية	التجريبية	٤.٩٥٠	٠.٨٢٥	١.٤٨١	٠.١٤٧
	الضابطة	٤.٣٠٠	١.٧٨٠		
٣- كتابة التاء المربوطة والمفتوحة.	التجريبية	٤.٥٠٠	١.٦٠٥	١.٩١١	٠.٠٦٤
	الضابطة	٣.٥٥٠	١.٥٣٨		
٤- كتابة الحروف التي تكتب ولا تنطق والتي تنطق ولا تكتب.	التجريبية	٢.٩٥٠	٠.٩٩٨	٠.٩١٤	٠.٣٦٧
	الضابطة	٢.٦٠٠	١.٣٩٢		
٥- كتابة همزة الوصل والقطع.	التجريبية	٣.٤٥٠	١.٠٩٩	٠.٢١٩	٠.٨٢٨
	الضابطة	٣.٣٥٠	١.٧٢٥		
٦- كتابة الهمزة المتوسطة.	التجريبية	٣.٢٥٠	٠.٧٨٦	١.٢٨٥	٠.٢٠٦
	الضابطة	٢.٧٥٠	١.٥٥٢		
٧- كتابة الهمزة المتطرفة.	التجريبية	٢.٨٥٠	١.٥٩٨	٠.٥٨٦	٠.٥٦١
	الضابطة	٢.٥٠٠	٢.١٣٩		
٨- كتابة الألف اللينة في اخر الكلمة.	التجريبية	٢.٢٥٠	٠.٤٤٤	١.٢٣٨	٠.٢٢٣
	الضابطة	٢.٨٠٠	١.٩٣٥		
٩- كتابة همزة ابن وابنه.	التجريبية	٣.٢٥٠	١.٨٠٣	٠.٥٤٤	٠.٥٩٠
	الضابطة	٢.٩٠٠	٢.٢٤٥		
١٠- حذف واو عمرو عند النصب.	التجريبية	٢.٦٠٠	١.٠٩٥	١.٤٥٣	٠.١٥٤
	الضابطة	٢.٠٠٠	١.٤٨٧		
المهارات ككل	التجريبية	٣٥.٢٥٠	٨.١٣٦	٠.٦٢٨	٠.٥٣٤
	الضابطة	٣٣.٢٥٠	١١.٦٩٢		

يلاحظ من جدول (٧) السابق أن جميع قيم (ت) غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) أو أقل مما يدل علي تكافؤ المجموعتين في الاختبار المهاري المستخدم ككل وكذا مهاراته الفرعية..

- **الصورة النهائية للاختبار** :

بعد تطبيق الاختبار علي العينة الاستطلاعية لتحديد صدق وثبات الاختبار، والمهارات التي تشيع فيها الأخطاء لدي التلاميذ وهي المهارات التالية :

جدول رقم (٨): الأخطاء الشائعة لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي وهي المهارات التالية :

م	المهارة
١	مهارة التمييز بين حروف المد.
٢	مهارة التمييز بين اللام الشمسية والقمرية.
٣	مهارة التمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة وهاء الغائب.
٤	مهارة الحروف التي تكتب ولا تنطق والتي تنطق ولا تكتب.
٥	مهارة التمييز بين همزة الوصل والقطع.
٦	مهارة كتابة الهمزة المتوسطة.
٧	مهارة كتابة الهمزة المتطرفة.
٨	مهارة كتابة الألف اللينة في آخر الكلمة.
٩	مهارة حذف همزة ابن وابنة.
١٠	مهارة حذف واو عمرو.

وبذلك تم وضع الاختبار في صورته النهائية ويتكون من (ثلاثين) سؤالا متضمنا(عشر) مهارات أساسية بواقع (ثلاث) أسئلة لكل مهارة بنهاية عظمي (٩٠) درجة.

- **ثالثا : إعداد دليل المعلم :**

والهدف من دليل مساعدة معلم اللغة العربية في تدريس الإملاء وفقا لإستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية، حتى يتأتي له علاج أخطاء الإملاء لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي . وجاء الدليل متضمنا ما يلي :

- مقدمة واضحة وشاملة للهدف من الدليل، وما يتضمنه من محتوي وكذلك كيفية التعامل معه .
- خلفية نظرية موجزة عن إستراتيجية التغذية الفورية.
- كيفية السير في التدريس وعلاج الأخطاء الإملائية من حيث الإجراءات والخطوات .
- توجيهات تكفل لمعلم اللغة العربية وتلميذ الصف السادس نجاح مواقف التدريس .
- كيفية قيام معلم اللغة العربية بدور الموجة والمرشد وتقديم مستويات التغذية الفورية التفسيرية للتلميذ.

مكونات الدليل : تكون الدليل من أربع وحدات رئيسية : تشتمل كل وحدة علي مهارات تدريسية ٠

- الوحدة الأولي ويشتمل: مهارة المد بأنواعه الثلاثة (الألف – الواو – الياء).
- الوحدة الثانية وتشمل مهارات (اللام الشمسية والقمرية – التاء المفتوحة والمربوطة. الحروف التي تكتب ولا تنطق. والحروف التي تنطق ولا تكتب).
- الوحدة الثالثة وتشمل مهارة كتابة الهمزة بأشكالها المختلفة (همزة الوصل والقطع . المتوسطة. والمتطرفة) .
- الوحدة الرابعة وتشمل مهارات (كتابة الألف اللينة في آخر الكلمة – همزة ابن وابنة) حذف واو عمرو).

ويتم تنفيذ هذا المحتوي داخل معمل الحاسوب بالنسبة للمجموعة التجريبية، حيث يتم تنمية كل مهارة فرعية في حصة دراسة منفردة، وتحديد الأخطاء وعلاجها، وقد تم تعديل نظام الحصة إلي نظام فترة طبقا للقرار الوزاري عام ٢٠٠٩م.

وتم تنفيذ هذه الحصص بإتباع خطوات أساسية هامة :

- تحديد المدة للعرض وللكتابة وبه يدون الزمن.
- سلامة الأجهزة المستخدمة وإعداد المعمل ومناسبة المكان لإجراء التجربة .
- النص الذي يكتب لا يكون طويلا فيشعر بالملل ولا قصيرا فيعوق عملية التعلم.
- وضوح محتوي قطعة الإملاء لإقبال التلاميذ علي التعلم .
- مراعاة الجانب الفني من حيث نمط الكتابة والخط والحجم .

- تزويد المعمل بعدد من المقاعد اللازمة لجلوس التلاميذ.
- التوضيح لمجموعة التطبيق بكيفية التعامل مع الجهاز وضرورة الالتزام بالتعليمات .
- الاتفاق علي مواعيد محددة ووضوح المحتوي التعليمي والحرص علي تذليل الصعوبات أمام التلميذ.

ضبط دليل المعلم : تم عرض دليل المعلم على مجموعة من المحكمين، وذلك لإبداء الرأي في مناسبته لتدريس الوحدات، ومناسبة إستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية في علاج الأخطاء الإملائية، وفى ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات المقترحة، والتي تمثلت في زيادة عدد الأمثلة التي يتم عرضها على الطلاب أثناء التطبيق لتوضيح مفهوم الإستراتيجية لديهم بصورة أكبر، وبعد إجراء تعديلات السادة المحكمين أصبح دليل المعلم في صورته النهائية .

- **رابعا : إجراءات البحث الميدانية للدراسة :**

بدأت التجربة الميدانية لاستخدام إستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية لعلاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وذلك يوم الأحد الموافق ٢٠١٢/٣/٤ وانتهت يوم الخميس الموافق ٢٠١٢/٤/٢٦. وقد تمت التجربة وفق مجموعة من الإجراءات التي يمكن وصفها وفق ترتيب حدوثها إلي (إجراءات) ما قبل التجريب، وإجراءات التجريب، وإجراءات ما بعد التجريب.

جدول رقم (٩) التصميم التجريب للبحث في ضوء متغيراته وإجراءاته

المعالجة	عينة البحث	التطبيق القبلي	التدريس	التطبيق ألبعدي	المعالجة الإحصائية
استخدام إستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية القائمة علي استخدام معالج النصوص	اختبار مجموعات البحث وتوزيعها علي المعالجتين بمعدل فصلين	اختبار تشخيصي لتحديد الأخطاء الإملائية الشائعة	إستراتيجية التغذية الفورية للمجوعة التجريبية	الاختبار التشخيصي	تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا في الاختبار

- **الهدف من البحث الميداني :**

هدف البحث الميداني إلي معرفة فاعلية إستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية القائمة علي استخدام معالج النصوص في علاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة، من واقع تحليل كتابات هؤلاء التلاميذ وإملائهم واستخراج هذه الأخطاء وسؤال المعلمين والموجهين والسادة المحكمين، ومن خلال الاختبار التشخيصي . وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات :

- **إجراءات ما قبل التجريب :**

بدأ الإعداد للتجربة منذ يوم ٢٠١٢/٢/٢٧ ٠ وقد تضمنت إجراءات ما قبل التجريب (اختبار العينة، اتخاذ الإجراءات الضرورية لضبط المتغيرات، تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية، التطبيق القبلي.

- **اختيار عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة من(أربعين) تلميذا من الصف السادس الابتدائي(تجريبية/ ضابطة)، بمدرسة كتامة إدارة بسيون التعليمية،وقد روعي في اختيار هذه المدارس أن تكون حكومية، كما تم استبعاد فصلي الاختبار الاستطلاعي، ومما يتوفر فيها معمل الرخصة الدولية، ومن التلاميذ الذين لديهم معرفة في التعامل مع الحاسوب . ويرجع سبب اختيار الصف السادس الابتدائي، أنه يمثل نهاية المرحلة الابتدائية التي ينبغي أن يكون التلميذ أتقن المهارات الإملائية وقل شيوع الأخطاء الإملائية في كتاباته.

- **التطبيق القبلي لأدوات البحث** :

استهدف التطبيق القبلي لأدوات البحث تحديد مستوي أفراد العينة قبل إجراء المعالجة ويتضمن ذلك:

- توفير ظروف متماثلة بالنسبة لجميع التلاميذ في المجموعتين من حيث وقت التطبيق ،
- إثارة حماس التلاميذ وتهيئتهم نفسيا بشكل جيد لبذل أقصي جهد يستطيعون بذله في إجاباتهم ،
- الحرص التام والكامل علي دقة الوقت ومراعاة العامل الزمني عند تطبيق الاختبار ،
- تطبيق الاختبار وتوجيه التلاميذ إلي ملء البيانات الخاصة ،
- يمنح التلميذ فرصة كافية للإطلاع علي تعليمات الاختبار،
- التأكد من فهم التلاميذ لتعليمات الاختبار ومناقشة التلاميذ في الأمثلة الغامضة عليهم ،
- الإجابة عن الأسئلة التي وجهها التلاميذ مع الالتزام في الإجابة بما جاء في تعليمات الاختبار ،
- بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار تم جمع أوراق الإجابة من التلاميذ ،
- تم تقدير درجات الاختبار باستخدام مفتاح التصحيح لرصد درجات التلاميذ في الجدول المعد لهذا الغرض .
- وبعد تطبيق الاختبار علي تلاميذ المجموعتين تم معالجة البيانات إحصائيا ،

- **إجراءات التجريب** :

اشتملت خطوات تنفيذ التجريبية علي الخطوات التالية:

- **الإعداد لإجراء تجربة البحث** :

قامت الباحثة بالإعداد لإجراء تجربة البحث الحالي كما يلي :

- الحصول علي موافقة مدير التطوير التكنولوجي بمحافظة الغربية تطبيق تجربة البحث في معمل الحاسوب.
- الحصول علي موافقة مدير إدارة بسيون التعليمية لتطبيق التجربة علي بعض تلاميذ الصف السادس الابتدائي .
- إعداد معمل الحاسوب لتطبيق التجربة بالتجهيزات التالية :
- تحميل إلغاء المدقق الإملائي من علي أجهزة الحاسوب بالمعمل ،

- تزويد المعمل بعدد من المقاعد اللازمة لجلوس التلاميذ بواقع مقعد لكل تلميذ.
- التأكد من سلامة لوحة المفاتيح والكابلات الكهربائية الخاصة بالأجهزة .
- التسلسل الرقمي للأجهزة لكي يحدد كل تلميذ الجهاز الذي يتعامل معه طوال فترة التجربة .
- تحديد ميعاد الدخول إلي المعمل وقد تطلب ذلك:

✓ تدريب التلاميذ علي مهارة استخدام الحاسوب قبل البدء في البرنامج العلاجي وذلك بتدريبهم كيفية التعامل مع الجهاز.
✓ تحميل دليل المعلم علي الجهاز المعد للشرح والمزود بشاشة العرض بعد تحديد مستوي أداء التلاميذ .
✓ التدريس لمجموعة البحث ابتداء من شهر مارس /٣/ ٢٠١٢ حتى نهاية شهر إبريل ٢٠١٢/٤/٢٦.
✓ استغرق التدريس شهرا ونصف تقريبا، أما بالنسبة الضابطة فقد درست وفقا للطريقة المعتادة التي يتبعها مدرس المفصل وحسب خطة الوزارة وهي عرض لموضوع الدرس ثم إملاء التلاميذ قطعة الإملاء ثم تصحيح القطعة الإملائية.
✓ تم تدريس المحتوي التعليمي بمعدل يتراوح من حصتي إلي ثلاث حصص أسبوعيا لكل مهارة فرعية حصة مستقلة.
✓ وقد حرصت الباحثة علي أن يتم التدريس في الفترة المتوسطة من اليوم الدراسي، وذلك لتجنب عوامل الإرهاق التي يتعرض لها التلاميذ، وللاستفادة من الطول الزمني للفترة في هذا الوقت حيث تصل الفترة إلي ساعة نصف تقريبا .
✓ وقد اهتمت الباحثة بتبادل المعلومات بينها وبين معلمي الفصل التجريبي، حول ما يلاحظونه في مستوي الأخطاء الإملائية داخل الفصل، والتمكن من المهارات الإملائية المقررة حسب المنهج، وما قد يبدونه من تعليقات لمعلميهم تتصل بإجراءات التدريس أو بالإستراتيجية المستخدمة، وتقويم للتدريس من وجهة نظر التلاميذ في المجموعة التجريبية

- **تطبيق أدوات البحث بعديا (إجراءات ما بعد التجريب) :**

بعد أن انتهت المجموعتان التجريبية والضابطة من دراسة المحتوي (المهارات الإملائية التي يكثر فيها الأخطاء). تم تطبيق اختبار الأخطاء الإملائية ٢٠١٢/٤/٢٩، واستهدف التطبيق ألبعدي تحديد فاعلية المعالجة التجريبية في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تم تصحيح درجات كل تلميذ ورصدها في الجداول الخاصة.

- **صعوبات قابلت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج :**

واجهت الباحثة في أثناء تطبيقها للبرنامج مجموعة من الصعوبات وتتمثل هذه الصعوبات فيما يلي:

- كثرة عدد الحصص اللازمة لتنفيذ دروس المحتوي مما قد يزيد عن معدل الحصص الخاص بفرع الإملاء، ولمواجهة ذلك قامت الباحثة باستثمار بعض الحصص الإضافية لتنفيذ الدروس.

- قلة اهتمام التلاميذ بالإملاء نظرا لإهمالها منذ الصغر ولعدم تخصيص الوزارة منهج في كتاب خاص.
- انقطاع التيار الكهربي في بعض حصص التطبيق وقد تغلبت الباحثة علي ذلك بوجود بديل في اليوم التالي.

• **خامسا** : **تحديد أساليب المعالجة الإحصائية** :

- قامت الباحثة باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية من خلال استخدام البرنامج الإحصائي (Spss)
- الانحراف المعياري، المتوسط الحسابي، معامل الارتباط لكرونباخ، اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعات.

• **سادسا** : **ضبط متغيرات البحث** :

بغرض التحقق من صحة الفروض، ومحاولة الإجابة عن أسئلة البحث، ومعرفة أثر المتغيرات المستقلة التجريبية علي المتغير التابع. كان من الضروري ضبط المتغيرات التي قد تؤثر علي المتغيرات التابعة وهي كما يلي :

- المستوي ألتحصيلي للتلاميذ : قامت الباحثة بمراجعة ملفات التلاميذ، وبعض أعمالهم التحريرية ونتائجهم الدراسة، في الفصل الدراسي الأول والثاني ٢٠١١/٢٠١٢ وذلك لضبط المستوي ألتحصيلي واستبعاد التلاميذ ذوي الرسوب المتكرر .
- المستوي الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لأسرة التلميذ بحيث ينتمي أفراد العينة إلي بيئة اجتماعية واحدة، ولذلك قامت الباحثة بإجراء عدة مقابلات مع الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة، لمحاولة ضبط العوامل التي قد تؤثر علي النتائج.
- محتوي التدريس : تم توحيد المادة التعليمية للوحدات المقدمة للمجموعتين، وكانت المغايرة في إستراتيجية التدريس.
- زمن التدريس: عزل أثر ذلك المتغير بتوحيد تدريس الوحدات حيث استغرقت الدراسة الميدانية ستة أسابيع تقريبا.
- القائم بالتدريس: قامت الباحثة بالتدريس للمجموعة التجريبية، في حين قام مدرس الفصل بالتدريس لتلاميذ المجموعة الضابطة وذلك بعد ضبط المتغيرات كما حدث مع المجموعة التجريبية.

• **سابعا** : **إجراءات تنفيذ خطوات إستراتجية التغذية الفورية التفسيرية** :

تم إتباع الخطوات التالية، وقد سبق شرحها مسبقا: عرض الأهداف السلوكية، تقديم أمثلة علي القواعد، تقديم الاختبار ألتسكيني الذي يبدأ من عنده العلاج، تقديم مستويات التغذية الفورية، المستوي الأول (اكتشاف الخطأ)، المستوي الثاني (تحديد الخطأ)، المستوي الثالث(تصنيف الخطأ) المستوي الرابع (وصف الخطأ وتفسيره)، المستوي الخامس (تشخيص سبب الخطأ)، المستوي السادس(تصحيح الخطأ)، المستوي السادس(تصحيح الخطأ) تقديم التقويم النهائي. كما تم مراعاة ما يلي:

- **أولا:** تحديد الأهداف العامة للمحتوي: تعد هذه الأهداف بمثابة المعايير التي يتم في ضوئها اختيار المحتوي التعليمي وتنظيمه من خلال إستراتيجية

التغذية الفورية لعلاج الأخطاء الإملائية، ولذلك اتخذت مهارات الإملاء التي تم التوصل إليها في قائمة المهارات كأهداف عامة.

- **ثانيا:** مراعاة خصائص المتعلمين: في الصف السادس الابتدائي ومحتوي المادة المدروسة وطبيعتها فقد حاولت الدراسة مراعاة هذه الخصائص التي يتسم بها تلاميذ الصف السادس الابتدائي في النواحي المختلفة.
- **ثالثا:** تحديد الأهداف السلوكية: وتم اشتقاقها من المهارات الفرعية للإملاء. وتعتبر كذلك مؤشرات سلوكية يمكن من خلالها الحكم علي مستوي أداء التلميذ للمهارة الفرعية ويقصد بالأهداف السلوكية (النواتج التعليمية التي ينبغي علي التلاميذ أن يحققوها بعد دراستهم للإستراتيجية المقترحة بواسطة معالج النصوص وبعد قيامهم بجميع تنفيذ مستويات الإستراتيجية وجميع التدريبات والأنشطة المطلوبة ويراعي عند صياغة الأهداف السلوكية ما يلي :
  - ✓ أن تصاغ في صورة عبارات محددة واضحة يمكن قياسها .
  - ✓ أن تمثل نواتج التعلم .
  - ✓ أن تعبر عن أداء التلميذ.
  - ✓ أن يتضمن كل هدف ناتج تعليمي.
- **رابعا:** اختيار المحتوي الإملائي: تم اختيار المحتوي التعليمي في ضوء الصورة النهائية لقائمة مهارات الإملاء، وقد تم تحديد المحتوي للمادة التعليمية للمقررات كما ورد في خطة توزيع منهج القواعد الإملائية الصادر عن وزارة التربية والتعليم، ووزع المحتوي علي أربع وحدات تهدف إلي علاج الأخطاء الإملائية ، ويوضح ذلك الجدول التالي:

عنوان الوحدة	عدد الدروس وعدد بالحصص	عنوان الدروس	المهارات الفرعية المتضمنة في كل درس
الوحدة الأولي كتابة المد	٣ دروس ٣ حصص	المد بالألف المد بالواو المد بالياء	١- أن يعين التلميذ الكلمات التي بها مد ٢- أن يميز بين أنواع المد ٣- أن يكتب التلميذ كلمات بها مد كتابة صحيحة
الوحدة الثانية	٣ دروس ٣ حصص	١- اللام الشمسية والقمرية ٢- التاء المفتوحة والمربوطة ٣- الحروف التي تكتب ولا تنطق والتي تنطق ولا تكتب	١- أن يميز بين اللام الشمسية والقمرية ٢- أن يميز بين التاء المفتوحة والمربوطة وهاء الغائب ٣- أن يحدد الحروف التي تكتب ولا تنطق والحروف الى تنطق ولا تكتب
الوحدة الثالثة	٣ دروس ٦ حصص	١- همزة الوصل والقطع ٢- الهمزة المتوسطة ٣- الهمزة المتطرفة	١- أن يميز التلميذ بين همزة الوصل والقطع ٢- أن يحدد التلميذ مواضع كتابة الهمزة المتوسطة بأحوالها المختلفة ٣- أن يعين التلميذ مواضع الهمزة المتطرفة
الوحدة الرابعة	٣ دروس ٣ حصص	١- الألف اللينة في آخر الكلمة ٢- همزة ابن وابنة ٣- حذف واو عمرو عند النصب	١- أن يميز التلميذ بين مواضع كتابة الألف اللينة ألفا أو ياءا ٢- أن يحدد بين مواضع ثبوت الهمزة أو حذفها ٣- أن يحدد التلميذ موضع كتابة واو عمرو وموضع حذفها

وقد خصص المحتوي لكل درس من دروسه ما يلي:

- المعارف اللازمة للمهارة التي تشكل جانبا نظريا أو مكونا معرفيا لها.
- الأداءات السلوكية المتضمنة في المهارة التي تشكل مكونا أدائيا لها .
- النماذج الممثلة للمهارة وقد تم تنظيم هذا المحتوي في كل الدروس وفق ما أشارت إليه بعض الدراسات من أن التدريب علي المهارة يقتضي :

- **دراسة المهارة** :

عن طريق تقديم معلومات معرفية منتظمة عن تحليل المهارة ومكوناتها وعلاقة المهارة الأساسية بالفرعية مما يجعل المتعلم لديه بنية معرفية تصورية لفظية عن عناصر المهارة وتشابكها حيث يصل إلي تتابع لفظي واضح بالتعليمات عن المهارة ويتم ذلك من خلال دراسة المحتوي المعرفي والأدائي للمهارة

- **نمذجة المهارة** :

عن طريق تتابع الأداء السلوكي المكون للمهارة كما يظهر في النماذج الممثل لها التي تقدم في صورة متكاملة للمتعلمين.

- **ممارسة المهارة** :

عن طريق إعطاء المتعلم فرصة أداء المهارة وممارستها بشكل متطور ومتكرر مع تصحيح الخطأ أولا بأول وذلك من خلال التوجيهات التي يقدمها المعلم مع توضيح أفضل الطرق، وفي هذه المرحلة يتم تطبيق الإستراتيجية (التغذية الفورية) بمستوياتها الستة التي تهدف في نهاية المهارة إلي تصحيح أخطاء التلاميذ .

- **تقويم المهارة** :

المكون من ثلاث مراحل لتحديد نقاط الضعف أثناء تطبيق المحتوي (قبلي – بنائي – بعدي)

- **علاج الأخطاء في المهارة وتحسينها** :

وذلك عن طريق إعادة التدريب عليها لعلاج الأخطاء .

- **تنظيم المحتوي** :

نظمت محتويات المقرر كما يلي :

- قدمت الأهداف المعرفية للتلاميذ علي شريحة خاصة عليها عدد من الأمثلة .
- كتابة التلميذ المبدئية علي الحاسوب وهي بمثابة الاختبار التسكيني مع إخفاء المدقق الإملائي الذي يشير إلي وقوع خطأ .
- إجراءات تطبيق مستويات التغذية الفورية من خلال التفاعل المستمر بين المعلم والتلميذ باستخدام شرائح الحاسوب المعدة في دليل المعلم .بشكل واضح وبلغة ميسره، وذكر العديد من الأمثلة والقطع التوضيحية لممارسة الإستراتيجية .

- **وضع تعليمات التطبيق** :

- أعيد ترتيب بعض فقرات الدروس بحيث يتماشي مع خطوات الإستراتيجية ويبدأ ببعض الأمثلة حسبما يتطلب الموقف.
- تطبيق مستويات الإستراتيجية وصولا إلي التقويم النهائي
- الرجوع بالتلميذ إلي الكتابة المبدئية للقيام بالتصحيح الذاتي .

- **معايير اختيار عناصر المحتوي التعليمي**:

روعيت مجموعة من المعايير عند اختيار عناصر المحتوي التعليمي وفيما يلي توضيح لهذه المعايير:

- تم تحديد المهارات اللازمة في ضوء آراء السادة والمحكمين .
- تم تحديد الأداء السلوكي (التدريبي) المتضمن في المهارات الفرعية .
- مراعاة طبيعة مرحلة النمو لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في النواحي.
- طبيعة المهارات الإملائية وخصائصها .
- ارتباط المحتوي التعليمي بالأهداف المراد تحقيقها والمهارات المراد تنميتها .
- طبيعة المجتمع المصري ومشكلاته الثقافية المتوقعة .

- **تحديد إستراتيجية التعلم**:

يقصد بالإستراتيجية في هذا البحث: بأنها تتابع من الأهداف والسلوكيات التي تستخدم بواسطة الحاسوب في الموقف التعليمي وتشكل الخبرة التعليمية المناسبة. لذا اتبعت الباحثة إستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية.

- **خطوات التدريس بالإستراتيجية** :

- أولا: التهيئة: إعداد التلاميذ ذهنيا، وضبط البيئة الصفية، وإثارة دوافعهم واستدعاء معلوماتهم السابقة ويتم ذلك من إعداد الدروس علي الحاسوب ويتم ذلك من خلال :
  - ✓ عرض عنوان الدرس .
  - ✓ تحديد الأهداف السلوكية للدرس وعرضها علي التلاميذ في شريحة منفصلة .
  - ✓ عرض الأمثلة المرتبطة بالدرس الجديد .
- ثانيا التنفيذ :
  - ✓ يقدم المعلم الاختبار التسكيني للتلاميذ .
  - ✓ استخدمت الباحثة إمكانات معالج النصوص الحاسوبي.
  - ✓ إعداد النصوص المستخدمة في المحتوي علي الحاسوب، وروعي في الأجهزة بنط ولون وحجم الكتابة المستخدم.
  - ✓ روعي في النصوص السهولة والوضوح والتشويق، مع وتوجيه التلاميذ إلي التفاعل مع الأجهزة بهدف تحفيز التعلم .

وفيما يلي عرض موجز لكل خطوة من خطوات إستراتيجية التغذية الفورية الحاسوبية وفي دليل المعلم سيأتي تفصيل لذلك.

- **كيفية تنفيذ خطوة (اكتشاف الخطأ)** :

بعد إجراء الاختبار التسكيني الذي يقوم المعلم بتطبيقه علي أفراد العينة، من أجل تحديد الأخطاء التي يعانون منها . يعمل المعلم في هذه الخطوة علي تهيئة الأجواء المناسبة لتنفيذ الإستراتيجية، مع القيام مسبقا بإلغاء المدقق الإملائي لكي يعطي الفرصة للتلميذ بعدم اكتشاف الخطأ أثناء الكتابة إلا بعد أن ينتهي من كتابته، بعد الانتهاء من الكتابة يقوم المعلم بإلقاء التعليمات لاسترجاع المدقق الإملائي لكي يكتشف التلميذ فوريا أن هناك خطأ في كتابته.

- **كيفية تنفيذ خطوة (تحديد الخطأ)** :

وفي هذه الخطوة يقوم التلميذ بنفسه بتحديد الكلمة التي أخطأ فيها علي حسب القاعدة المعروضة، وبذلك يتوارد إلي ذهن التلميذ القاعدة موضوع الدرس الحالي .

- **كيفية تنفيذ خطوة (تصنيف الخطأ)** :

وهي خطوة تقع علي المعلم والتلميذ حيث يحدد فيها للتلميذ بأن هذا الخطأ ينتمي إلي قاعدة كذا (المد أو الهمزات أو غيرهما) ومدي ارتباط الخطأ بموضوع الدرس .

- **كيفية تنفيذ خطوة (تفسير الخطأ)** :

وتعتمد هذه الخطوة كما قبلها علي المعلم والتلميذ، وذلك بعرض قطعة مماثلة مجهزة علي الشرائح لكي توضح كلمات تتضمن القاعدة، وفي هذه الخطوة يتعلم التلميذ تجميع أفكاره دون استعداد مسبق والانتباه إلي أخطائه السابقة .

- **كيفية تنفيذ (تشخيص الخطأ)** :

وفي هذه الخطوة يركز المعلم جهوده نحو التأكيد علي سبب الخطأ وعرض القاعدة التفصيلية علي شريحة منفصلة، بهدف تذليل العقبات التي تقابل التلاميذ، وهنا يستخلص التلميذ الأسباب التي تؤدي إلي الوقوع في الخطأ.

- **إجراءات تنفيذ (تصحيح الخطأ)** :

وهو المستوي السادس والأخير من مستويات التغذية الفورية التفسيرية بعد تفسير الخطأ وتصنيفه وتشجيعه. وهي خطوة مهمة حيث ترتكز علي المتعلم لتعديل ما وقع فيه من أخطاء من التلميذ في القطعة الإختبارية، وذلك اعتمادا علي قاعدة التصحيح الذاتي من التلميذ، وقيام المعلم بإملاء قطعة تقويمية نهائية علي موضوع الدرس، لكي لا يقع التلميذ في الأخطاء السابقة، وذلك كله باستخدام الحاسوب في عرض المعلومات عن طريق الشرائح. وتتكرر نفس العملية من عرض الأمثلة والقطعة المماثلة والقاعدة وهكذا إلي أن ينتهي المقرر المعرفي للمحتوي التعليمي ويستطيع التلميذ مراجعة أي فقرة بإرجاعه الشريحة للتأكيد عليها .

- **التقويم**:

يقصد بالتقويم في هذا البحث الحكم علي جوانب التعلم، وتشخيص نقاط القوة وتحسينها، ونقاط الضعف وتقديم الحلول لعلاجها وهو عملية مستمرة تتم قبل التدريس وأثنائه وبعده.

- **أنواع التقويم المستخدم في إستراتيجية التغذية الفورية** :

- التقويم المبدئي : ويتمثل في الاختبار القبلي الذي يهدف إلي تحديد أداء المتعلمين عند بداية التدريس للمحتوي وتيمثل أيضا في الاختبار التسكيني الذي يتضمنه كل درس من الدروس.
- التقويم البنائي (التكويني): ويتمثل في بعض الأسئلة التي تتخلل الدروس ويجيب عنها التلميذ بالمناقشة مع المعلم ويتم تعزيز الإجابة عنها فوريا، ويدل

هذا التقويم علي مدي التقدم أو التأخر في مستوي التلميذ عند الدراسة للوقوف علي نواحي القوة والضعف في تعلم التلاميذ ومساعدتهم علي التقدم من خلال مستويات التغذية الفورية التفسيرية .

- التقويم النهائي (التجميعي – الختامي) : ويتمثل في الاختيار ألبعدي وذلك بعد انتهاء التلميذ من دراسة محتوي الدرس، بهدف تقييم الانجاز الذي حققه التلميذ بالنسبة للأهداف السلوكية في المحتوي.

- **نتائج البحث ومناقشتها** :

- **الإجابة عن السؤال الأول ونصه : ما مهارات الإملاء اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؟**

للإجابة عن السؤال الأول قامت الباحثة بالإجراءات الميدانية التي تتضمن مايلي: تصميم استبانه مبدئية لتحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وذلك لتحديد المهارات الإملائية اللازمة والتي تم عرضها علي عينة من الخبراء والاختصاصيين، وصولا إلي الصورة النهائية لقائمة المهارات الإملائية.

- **الإجابة عن السؤال الثاني ونصه : ما الأخطاء الإملائية الشائعة لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟**

وللإجابة عن السؤال الثاني تم مناقشة نتائج تطبيق الاختبار القبلي الذي تم تطبيقه علي عينة البحث، وكانت نسب هذه الأخطاء متفاوتة من حيث شيوعها ومناسبتها للتلاميذ(موضوع البحث) حيث تراوحت النسبة المئوية لشيوعها ما بين ٥٠٪ إلي ١٠٠٪ ، ومدي مناسبتها للتلاميذ تراوحت إلي ما بين ٨٧٪ إلي ١٠٠٪ وذلك من خلال نتائج الاختبار. وقد يرجع ذلك إلي أن هذه المهارات أساسيه في تعليم الإملاء. وبالتالي تم التوصل إلي قائمة نهائية للمهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. وتتفق هذه النتيجة مع ما أكد عليه الإطار النظري حيث أشير إلي شيوع الأخطاء الإملائية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، وضعف التلاميذ في تطبيق القواعد الإملائية الكتابية وعدم قدرتهم علي إدراكها.

فقد أوضحت بعض الدراسات منها دراسة (شحاته، ١٩٩٦، ٦٥) صعوبة القواعد الإملائية وكثرة اضطراب التلاميذ فيها. كما أكدت دراسة (ثريا محجوب ،٢٠٠١) هذه الأخطاء المقررة، وأثبتت مدي الضعف لدي تلاميذ هذه المرحلة، وأرجعته إلي ضعف مستوي معلمي اللغة العربية ، وعدم كفاية الوقت المخصص لتعليم الإملاء وكثافة الفصول وعدم استخدام الحاسوب.

- **وللإجابة علي السؤال الثالث ونصه : ما مدي فاعلية إستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية في علاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتدريس المحتوي التعليمي للمجموعتين من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية، والضابطة بالطريقة التقليدية.

وللإجابة عن هذا السؤال اختبرت الدراسة مجموعة من الفروض الصفرية عند مستوي دلالة إحصائية (٠,٠٥) وهي كما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية والضابطة في القياس ألبعدي في الاختبار ألتحصيلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدى في المهارات الفرعية.

وفيما يلي عرض تفصيلي لاختبار صحة الفروض :

- **١) لاختبار صحة الفرض الذي ينص علي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار ألتحصيلي "**

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية بدرجات التلاميذ . والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (١٤) : المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ومستوى الدلالة للمقارنة بين متوسطات المجموعتين التجريبية ن١= ١٥ والضابطة ن٢= ١٥ في الاختبار ألتحصيلي ألبعدي

المهارة	مجموعات المقارنة	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١- كتابة المد والنطق به	التجريبية	٧.٦٥٠	١.٦٣١	٣.٤٣٩	٠.٠٠١
	الضابطة	٥.٤٥٠	٢.٣٥٠		
٢- كتابة اللام الشمسية والقمرية	التجريبية	٧.٨٠٠	١.٧٨٠	٥.٧٨٦	٠.٠٠١
	الضابطة	٤.٩٥٠	١.٩٠٤		
٣- كتابة التاء المربوطة والمفتوحة	التجريبية	٧.٣٠٠	١.٣٠١	٦.٦٩٩	٠.٠٠١
	الضابطة	٤.٠٠٠	١.٧٧٧		
٤- كتابة الحروف التي تكتب ولا تنطق والتي تنطق ولا تكتب	التجريبية	٦.٨٥٠	٢.٠٥٩	٦.٣٧٣	٠.٠٠١
	الضابطة	٣.٤٠٠	٠.٨٩٤		
٥- كتابة همزة الوصل والقطع	التجريبية	٦.٩٥٠	١.٦٦٩	٤.٨٠٠	٠.٠٠١
	الضابطة	٤.٣٥٠	١.٧٥٥		
٦- كتابة الهمزة المتوسطة	التجريبية	٦.٥٠٠	١.٣٩٥	٤.٧٣٠	٠.٠٠١
	الضابطة	٣.٩٠٠	٢.٠٢٤		
٧- كتابة الهمزة المتطرفه	التجريبية	٦.٢٥٠	١.٥٨٥	٣.٤٩٣	٠.٠٠١
	الضابطة	٤.٠٥٠	٢.٣٢٧		
٨- كتابة الألف اللينة في اخر الكلمة	التجريبية	٦.٧٥٠	١.٧٧٣	٥.٢٦٦	٠.٠٠١
	الضابطة	٣.٥٠	٢.١١٥		
٩- كتابة همزة ابن وابنه	التجريبية	٧.٩٠٠	١.٢٠٩	٦.٤٤٢	٠.٠٠١
	الضابطة	٤.٥٥٠	١.٩٨٦		
١٠- حذف واو عمرو عند النصب	التجريبية	٧.٨٥٠	١.٢٦٨	٩.٩٠٢	٠.٠٠١
	الضابطة	٣.٧٠٠	١.٣٨٠		
المهارات ككل	التجريبية	٧١.٨٠٠	٨.٦٦٩	٩.٠٣١	٠.٠٠١
	الضابطة	٤١.٨٥٠	١٢.٠٣٦		

يلاحظ من الجدول السابق(١٤) أن جميع قيم (ت) دالة عند مستوى (٠,٠٥) أو أقل، مما يدل علي وجود فروقا دالة إحصائيا في الاختبار ألتحصيلي المستخدم ككل، وكذا المهارات الفرعية في التطبيق ألبعدي لصالح المجموعة التجريبية. حيث كان متوسطاتها دائما أعلي من متوسطات المجموعة الضابطة، وقد يعزى ذلك إلى أثر استخدام إستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية باستخدام معالج النصوص في علاج الأخطاء الإملائية لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي . ويتضح من الجدول السابق(١٤) وجود فرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة ككل، وحيث إن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٩ ، ٠٣١) وهي تعني رفض الفرض الصفري القائل بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة

وهذا يعني قبول الفرض البديل وهو:"يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة وهذا يرجع إلي أثر استخدام إستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية باستخدام معالج النصوص لعلاج الأخطاء الإملائية لصالح المجموعة التجريبية.

وترجع الباحثة هذا التحسن في أداء المجموعة التجريبية في التطبيق ألبعدي إلي تطبيق الإستراتيجية المقترحة التي يتوافر فيها عوامل التشويق والإثارة التي تساعد علي جذب الانتباه والإنصات لأطول فترة ممكنة، واستخدام الحواس الخمس واليقظة للموقف، ومناسبتها لتلميذ المرحلة الابتدائية، كما يتواكب مع التطور التكنولوجي الراهن .

وبمناقشة النتائج السابقة تستنتج أن استخدام إستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية باستخدام معالج النصوص، أفضل وأكثر فاعلية من الطريقة التقليدية في التأثير علي الأداء ألبعدي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، في مهارات الإملاء بصفة كلية.

- ٢) **اختبار الفرض الثاني الذي ينص علي أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية والضابطة في القياس ألبعدي للمهارات الفرعية)** .

وقد تم استخدام اختبار (ت) للفرق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار ألتحصيلي (الكسب) وذلك للوقوف علي الفروق بين المجموعتين في التطبيق ألبعدي خاليا من أثر التطبيق القبلي.

جدول (١٥) : المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ومستوى الدلالة للمقارنة بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل المكتسب

المهارة	مجموعات المقارنة	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١- كتابة المد والنطق به	التجريبية	٢.٣٠٠	١.٣٨٠	٣.٥٨٣	٠.٠٠١
	الضابطة	٠.٩٠٠	١.٠٧١		
٢- كتابة اللام الشمسية والقمرية	التجريبية	٢.٨٥٠	١.٣٤٨	٦.٣٨٦	٠.٠٠١
	الضابطة	٠.٦٥٠	٠.٧٤٥		
٣- كتابة التاء المربوطة والمفتوحة	التجريبية	٢.٨٠٠	١.١٠٥	٨.٣٤٣	٠.٠٠١
	الضابطة	٠.٤٥٠	٠.٦٠٤		
٤- كتابة الحروف التي تكتب ولا تنطق والتي تنطق ولا تكتب	التجريبية	٢.٦٥٠	١.٤٦١	٤.٨٣٠	٠.٠٠١
	الضابطة	٠.٨٠٠	٠.٨٩٤		
٥- كتابة همزة الوصل والقطع	التجريبية	٢.٣٥٠	١.٦٣١	٣.١٧٨	٠.٠٠٣
	الضابطة	١.٠٠١	٠.٩٧٣		
٦- كتابة الهمزة المتوسطة	التجريبية	٣.٢٥٠	١.٠٦٩	٥.١٨٦	٠.٠٠١
	الضابطة	١.١٥٠	١.٤٦١		
٧- كتابة الهمزة المتطرفة	التجريبية	٣.٤٠٠	١.١٤٢	٤.٨٣٠	٠.٠٠١
	الضابطة	١.٥٥٠	١.٢٧٦		
٨- كتابة الألف اللينة في آخر الكلمة	التجريبية	٢.٧٥٠	١.٤٠٩	٥.٥٤٤	٠.٠٠١
	الضابطة	٠.٧٠٠	٠.٨٦٥		
٩- كتابة همزة ابن وابنه	التجريبية	٢.٧٥٠	١.٧١٢	٢.٢٨٢	٠.٠٢٨
	الضابطة	١.٦٥٠	١.٣٠٨		
١٠- حذف واو عمرو عند النصب	التجريبية	٣.٠٥٠	١.٣١٧	٢.٦٩٨	٠.٠١٠
	الضابطة	١.٧٠٠	١.٨٠٩		
المهارات ككل	التجريبية	٢٥.٠٠٠	٣.٥٣٩	١٦.٨٣١	٠.٠٠١
	الضابطة	٨.٦٠٠	٢.٥٤٢		

يتضح من الجدول السابق (١٥) بأن قيم (ت) دالة عند مستوى (٠,٠٥) أو أقل وهذا يؤكد أن هناك فرق دال إحصائيا بين متوسطي المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التحصيل المكتسب لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسطاتها دائما أعلي من متوسطات المجموعة الضابطة، وهذا يعني أن هناك فرق دال بين متوسطي المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التحصيل ألبعدي خاليا من أثر الاختبار ألتحصيلي القبلي لصالح المجموعة التجريبية.

وقد يعزي ذلك إلي التحسن في أداء المجموعة التجريبية في التطبيق ألبعدي في المهارات الإملائية ككل؛ وذلك لاستخدام إستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية القائمة علي معالج النصوص، والتي يتوافر فيها طريقة المعالجة خطوة بخطوة مع تهيئة التلميذ للتصحيح الذاتي، بعد المرور بمستويات التغذية استعدادا للتقويم الختامي في أخر كل درس .

مما ساعد أفراد العينة علي تحديد أخطائهم وتفسيرها بطريقة سهلة جذابة محببة لديهم لعلاج هذه الأخطاء، وبمناقشة هذه النتائج يلاحظ أن استخدام هذه الإستراتيجية أفضل وأكثر فاعلية من الطريقة المتبعة في التأثير علي الأداء ألبعدي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في علاج الأخطاء الإملائية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السالفة الذكر .

- **مناقشة عامة لنتائج أداء التطبيق ألبعدي لإستراتيجية التغذية الفورية القائمة علي معالج النصوص**:

تتجه الدراسة الحالية نحو تحسين طرق وأساليب التعليم المستخدمة في تدريس مهارات الإملاء مع الاهتمام بتنمية المهارات الفرعية لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

والخلاصة التي تم التوصل إليها من خلال البحث التجريبي تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية علي تلاميذ المجموعة الضابطة في الأداء ألبعدي لمهارات الإملاء.

كما أوضحت نتائج البحث التجريبي أيضا أن استخدام إستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية باستخدام معالج النصوص أكثر فاعلية وتأثيرا من الطريقة المتبعة في تنمية مهارات الإملاء وعلاج الأخطاء بمستوياتها المختلفة ويمكن تفسير النتائج السابقة بالرجوع إلي الإطار النظري والدراسات السابقة.

- فقد اتفقت البحوث التي اهتمت بعلاج الأخطاء الإملائية أنه يمكن علاجها لدي التلاميذ في مختلف مراحل الدراسة وبالأخص في المرحلة الابتدائية، إذا ما هيئت لهم فرصة الممارسة الصحيحة من خلال برامج تعليمية مخططة.
- تشير النتائج إلي أن استخدام إستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية القائمة علي معالج النصوص تعد من الطرق التعليمية الجذابة للتلميذ في المرحلة الابتدائية، وذلك لاستخدامها تأثيرات مختلفة مثل الصورة والحركة واليد واستخدام التقنيات الحديثة والتفاعل بين التلميذ والمعلم من جهة، والتلميذ والحاسوب من جهة أخري.

- تساعد التلميذ علي تنشيط الذاكرة. وهذه الإستراتيجية لها تأثير علي الجوانب المعرفية؛ لأنها تزيد من القدرة علي الإدراك وتدعيم المعرفة وتساعد علي استخدام المستويات العليا في التفكير وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في فروع اللغة العربية أدائيا.
- يمكن استغلال إستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية القائمة علي معالج النصوص في زيادة التفاعل بين المتعلم والحاسوب، فالتلميذ يربط بين سماع الكلمة ومشاهدتها وكتابتها وذلك ليساعد في تنمية المهارات الإملائية بوجه دقيق مما ساعد علي ارتفاع قيم متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق ألبعدي.
- أما بالنسبة للطريقة التقليدية في تدريس مهارات الإملاء وعلاج أخطائها تخلو من عنصر الإثارة والمتعة والتشويق. خاصة وأنها تقتصر فقط علي مجرد تقديم عرض للقاعدة وإملاء قطعة عليها .

وفي ضوء ذلك يمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) عند قيم متوسطات درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية وقيم متوسطات درجات التلاميذ في المجموعة الضابطة.

- **توصيات البحث** :

في ضوء نتائج البحث السابقة يمكن التوصية بما يلي :

- ضرورة مراعاة التوازن في تقديم مهارات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
- أن يكون هناك برنامج مخطط ومنظم بعناية لعلاج الأخطاء الإملائية في المرحلة الابتدائية .
- إعادة النظر في توزيع حصص فروع اللغة العربية في المرحلة الابتدائية .
- الاستعانة بالأساليب والاستراتيجيات التدريسية الحديثة في تدريس اللغة العربية.
- أن يمتد دور معلم اللغة العربية إلي تخطيط البرامج المناسبة لتحسين الأداء الإملائي.
- توعية التلاميذ بأهمية الإملاء وإثارة دافعيتهم للتمكن من المهارات الإملائية وكثرة التدريب عليها .
- تدريب التلاميذ علي إمكانية التصحيح الذاتي لأنفسهم .
- يوصي البحث مخططي المناهج الدراسية بإعداد كتب للإملاء بحيث تكون مرجعية للطالب والمعلم .
- أن يوظف المعلم الإملاء في كل فروع اللغة العربية .
- يمكن لمعلم اللغة العربية أن يدرب ذاته علي مهارات الكتابة الصحيحة إملائيا باستخدام الحاسوب.
- أن يربط المعلم بين الناحية اللفظية والكتابية أثناء تدريب التلاميذ.
- عقد منافسات بين التلاميذ علي اكتشاف الخطأ وتصويبه وتقديم الدعم المعنوي.
- أن يحرص معلم اللغة العربية علي حضور الدورات التدريبية المهنية وحضور دورات التطوير التكنولوجي .

- **الدراسات المستقبلية** :

يقترح البحث الحالي القيام بالدراسات والبحوث التالية:

- استخدام إستراتيجية التغذية الفورية التفسيرية في فروع اللغة الأخرى لتنمية مهاراتها .
- دراسة مقارنة بين أثر المدخل العلاجي الحاسوبي والمدخل اليدوي في تدريس القواعد النحوية.
- العلاقة بين مستوي أداء معلم اللغة العربية ومستوي أداء التلاميذ في مختلف المهارات اللغوية .
- توظيف معالج النصوص في تنمية مهارات التعبير الكتابي.
- بناء مقياس علي الحاسوب لقياس التمكن من مهارات الإملاء في المرحلة الابتدائية .
- أثر مستوي تلاميذ المرحلة الابتدائية في الكتابة الإملائية علي تحصيلهم في فروع اللغة الأخرى .

- **مراجع البحث** :

- **أولا** : **المراجع العربية** :

١. إبراهيم عبد الفتاح يونس (٢٠٠٣): تكنولوجيا التعليم بين الفكر والواقع ، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر

٢. إبراهيم عبد الوكيل الفار(٢٠٠٢): استخدام الحاسوب في التعليم، عمان، دار الفكر العربي .

٣. - - - - - - - - - - - - (٢٠٠٤):الإحصاء الوصفي باستخدام الحزمة الإحصائية Spss forwindos، سلسلة الحاسوب والتحليل الإحصائي لبيانات البحوث النفسية والتربوية،ط٢، طنطا، الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات، مصر.

٤. - - - - - - - (٢٠٠٤): سلسلة تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، القاهرة، دار الفكر العربي.

٥. - - - - - - - - - - - - (٢٠٠٥): المقارنة بين المتوسطات باستخدام الحزمة الإحصائية Spss forwindos ، سلسلة الحاسوب والتحليل الإحصائي لبيانات البحوث النفسية والتربوية ط٢، طنطا، الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات، مصر.

٦. أبو الفتوح رضوان (١٩٩٣) : منهج المدرسة الابتدائي ، دار الفتح ، ط٣ ، الكويت .

٧. أحمد عبده عوض (٢٠٠٠): فاعلية برنامج مقترح في الكتابة الوظيفية علي تنمية الأداء الكتابي لدي طلاب أقسام اللغة العربية بجامعة أم القرى، المؤتمر العلمي الخامس لكلية التربية، جامعة طنطا .

٨. - - - - - - (٢٠٠٠): مداخل تعليم اللغة العربية ، دراسة مسيحية نقدية ط١ ، مكة المكرمة ، معهد البحوث العلمية .

٩. - - - - - - (٢٠٠٣): مدخل إلي تعليم اللغة العربية ، كفر الشيخ ،السلام للطباعة .

١٠. أحمد عبده عوض ومصطفي العيسوي (١٩٩٦): في تعليم اللغة العربية الماهية والتراثية، والمناشط والمجالات، كفر الشيخ ، مطبعة إدفو .

١١. أحمد عبده عوض وخليل الله الهمداني (١٩٩٨): الأخطاء الإملائية لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة لمحافظة مكة المكرمة وعلاقتها بالقواعد التي درسوها، مجلة كلية التربية، جامعة المنيا المجلد الثاني عشر، العدد الأول.

١٢. أرحام الضامن(١٩٩٨): الأخطاء اللغوية الشائعة بين طالبات السنة الأولي بكلية العلوم التربوية، رام الله، مجلة المعلم والطالب،ع٢، دائرة التربية والتعليم، عمان، الأردن .

١٣. أمل عبد الفتاح سويدان وآخرون (٢٠٠٥): مكانة التعليم في المدرسة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، دار الكتب للنشر .

١٤. أميرعلي الكخن (١٩٨٣): طريقه التصحيح وتأثيرها في أداء التلاميذ الإملائية، مجلة دراسات العلوم الإنسانية، ع ٥.

١٥. أمين فاروق فهمي، مني عبد الصبور(٢٠٠١): المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية، والقاهرة ، درا المعارف .

١٦. أنور محمد الشرقاوي(١٩٩٢):علم النفس المعرفي المعاصر، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٧. إيمان زيدان حسن (٢٠٠٧): فاعلية برنامج مقترح في علاج بعض الصعوبات الإملائية لدي الدارسين بمعهد البعوث الإسلامية من الناطقين بلغات أخري، رسالة ماجستير، غي منشورة ، جامعة القاهرة ، معهد الدراسات التربوية .

١٨. أيمن عيد بكري (٢٠٠٦): فعالية برنامج مقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، (دكتوراه)غ.م، تربية عين شمس.

١٩. ثريا محجوب (٢٠٠١): الأخطاء الإملائية الشائعة لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي،(تشخيصها وعلاجها) ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة .

٢٠. جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩) : استراتيجيات التدريس العامة ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٢١. جابر عبد الحميد وآخرون (١٩٩٨): مهارات التدريس القاهرة ،النهضة العربية.

٢٢. جاسم محمود (١٩٩٦): طرق تعليم اللغة العربية ، القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر .

٢٣. جودت سعيد (١٩٨٨) :سنن تغيير النفس والمجتمع، وزارة الإعلام - مديرية الرقابة، دمشق.

٢٤. حاتم البصيص (٢٠٠٤): استخدام بعض الأنشطة الإثرائية في التدريس وأثرها في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو اللغة العربية لدي المرحلة الإعدادية، ماجستير، غير منشورة ، جامعة القاهرة ، معهد البحوث والدراسات التربوية .

٢٥. حافظ حفني (٢٠٠٧): فعالية منهج متكامل بين القراءة والكتابة في تنمية الأداء القرائي والكتابي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، دكتوراه،(غ.م) كلية التربية، جامعة قناة السويس .

٢٦. حامد زهران ،(٢٠٠٢) : دراسات في علم نفس النمو ، عالم الكتب، القاهرة .

٢٧. حامد زهران(١٩٩٥) : وعلم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، الطبعة الخامسة ، عالم الكتب ، القاهرة .

٢٨. حسن شحاته (١٩٧٨): الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة من المرحلة الابتدائية، تشخيصها وعلاجها ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية – جامعة عين شمس.

٢٩. - - - - - - (١٩٩٥): أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي ، ط٢ ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .

٣٠. - - - - - - (١٩٩٦) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط٣ ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .

٣١. - - - - - - (١٩٩٦): تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه وتقويمه وتطويره، ط٣، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٣٢. - - - - - - (١٩٩٨) أساسيات في تعليم الإملاء ، مؤسسة الخليج العربي

٣٣. - - - - - - (٢٠٠٤): تعليم اللغة العربية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .

٣٤. حسن شحاته وزينب النجار (٢٠٠٣) معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، ط١ ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية.

٣٥. حسن عبد الفتاح البجة (٢٠٠١) : أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها العالية، دار الكتاب للتوزيع والنشر .

٣٦. حسني عصر (١٩٩٧) : تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ، كفر الشيخ – مطبعة هشام الشرقاوي .

٣٧. - - - - - (٢٠٠٥) الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية،الأزاريطة، مركز الإسكندرية للكتاب .

٣٨. حلمي الوكيل، محمد أمين(١٩٩٩): المناهج:المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطويرمكتبة الأنجلو المصرية

٣٩. حنان النمري (٢٠٠٢): أثر استخدام الحاسوب في اكتساب المتعلمات المعلمات مهارات تدريس اللغة العربية، ماجستير، غير منشورة ، جامعة أم القري .

٤٠. خالد فاروق الهواري (٢٠٠٢): أثر تنوع استراتيجيات تقديم برامج الكمبيوتر متعددة وسائل في تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لدي تلاميذ الصف الخامس، دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

٤١. راشد أبو صواوين (١٩٩٩): الأخطاء الإملائية لدي طلبة الصف التاسع في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة ، تشخيصها وأسبابها، ماجستير، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٤٢. راشد بن محمد الشعلان(٢٠٠٨): أساليب عملية لعلاج الأخطاء الإملائية عند الصغار والكبار .

٤٣. رشدي طعيمة وآخرون (٢٠٠٠): تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب الطبعة الأولي، دار الفكر العربي

٤٤. رفيق الحليمي (١٩٨٠): دراسة ميدانية حول الإملاء في المرحلة المتوسطة، مركز بحوث المناهج بالكويت.

٤٥. زاهر أحمد (١٩٩٧): تكنولوجيا التعليم،ج٢ ، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، المكتبة الأكاديمية .

٤٦. زكريا إسماعيل(١٩٩١): طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة، جامعة الإسكندرية .

٤٧. زيد الهويدي (٢٠٠٥): مهارات التدريس الفعال، العين، دار الكتاب الجامعي.

٤٨. زين شحاته (٢٠٠٢): برنامج مقترح لعلاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة لدي الطلاب المتعثرين والطالبات المتعثرات بشعبة اللغة العربية بكلية التربية ، الطائف ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد ٣ ، يناير .

٤٩. زينب شقير(٢٠٠٠): كيف نربي أبنائنا، ط١، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٥٠. سامي رزق (٢٠٠٢): اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ممارسات وتطبيقات ، القاهرة ، مطبعة الإخلاص .

٥١. سامي رزق ومحمد عبد الوهاب (٢٠٠٢): الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية، الجزء الثاني، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.

٥٢. سعيد فايز الأكلبي (٢٠٠٨): برنامج كمبيوتر إثرائي في مادة قواعد اللغة العربية وأثره علي اتجاهات لتلاميذ المرحلة الابتدائية نحو استخدام الكمبيوتر وتحصيلهم الدراسي، ماجستير،غ.م ،جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

٥٣. سماح محمد احمد (٢٠٠٦): فاعلية تصميم برنامج كمبيوتر تعليمي متعدد الوسائط في تنمية التحصيل واستراتيجيات التفكير لدي الطالب المعلم، ماجستير(غ.م)، كلية البنات – جامعة عين شمس .

٥٤. صلاح عبد الحميد مصطفي(١٩٨٩):التعليم الابتدائي وتطوره وتطبيقاته واتجاهاته المعاصرة ، مكتبة الفلاح الكويت.

٥٥. عابد حمدان القرشي وآخرون(٢٠٠٣): تصميم البر مجيات التعليمية وإنتاجها وتطبيقاتها التربوية، إربد .

٥٦. عبد الحليم محمود (١٩٩٠): علم النفس العام ، ط٣ ، القاهرة ، مكتب غريب.

٥٧. عبد الحميد عبد الله (١٩٨٩): الأخطاء الإملائية الشائعة لدي تلاميذ الصفين الخامس والسادس في كل من التعليم الحكومي والأهلي في المرحلة الابتدائية بالرياض، دراسة مقارنة، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ع٧، ج١.

٥٨. عبد الحميد عبد الله (١٩٩٨): الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية ، ط١ الكويت ، مكتبة الفلاح .

٥٩. عبد الشافي أبو رحاب(١٩٩٧): برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثامنة من التعليم الأساس لدي طلاب كليات التربية ، المجلة التربوية ، ع ١٢ ، ج١ ، كلية التربية – سوهاج.

٦٠. عبد القادر فيصل(١٩٩٣): تجارب تجاه الدول العربية في إدخال العمل اليدوي والتربية التكنولوجية في مرحلة التعليم الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، قسم البحوث والتدريس .

٦١. عبد الله الكندري (٢٠٠٥): تكنولوجيا التعلم وتفعيل العملية التربوية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، تكنولوجيا التعليم، دراسات عربية .

٦٢. عبد الله سالم المناعي (١٩٩٢): الكمبيوتر كوسيلة سائدة في العملية التعليمية، مجلة التربية بقطر، ع١١ يونيو.

٦٣. عبد الله عمر الفرار (١٩٩٨): اتجاهات طلبة السنة النهائية بكلية التربية، جامعة صنعاء نحو تعلم مادة الحاسب،المؤتمر العلمي الأول نحو تعلم أفضل، أكتوبر.

٦٤. عبد الله محمد رضوان (٢٠٠٢): منهج لتعليم الإملاء في المرحلة الأساسية الدنيا بمدارس غزة، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٦٥. عبد المجيد شتات (١٩٩٦): التغذية الراجعة، مجلة رسالة التربية، دائرة البحوث التربوية، وزارة التعليم، مسقط .

٦٦. عبد المقصود أحمد بدوي (٢٠١٠): فاعلية إستراتيجية تحليل الأخطاء في علاج الصعوبات والأخطاء الإملائية في اللغة العربية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية ، ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

٦٧. عبد المنعم إبراهيم عبد الصمد(١٩٨٨):برنامج متقدم لتعليم الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الابتدائية، رسالة دكتوراه ،غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة القاهرة .

٦٨. عبد المنعم سيد عبد العال (٢٠٠٢): طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة ،دار غريب للطباعة والنشر .

٦٩. عثمان الصيفي (١٩٩٤): الأخطاء الإملائية لدي طلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة الطائف، المجلة التربوية ، العدد ٣ المجلد ٨ ، الكويت .

٧٠. عزة محمد البنداري (٢٠٠٥):أثر التدريب علي استخدام استراتيجيات التعلم في تنمية مهارات الكتابة لدي طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير(غ.م) كلية التربية، جامعة الإسكندرية .

٧١. علي أحمد مدكور(٢٠٠٥) معلم المستقبل دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولي .

٧٢. علي حسن أحمد (١٩٨٥):الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات الصف الثالث من المرحلة الثانوية، تشخيصها ومقترحات لعلاجها . ماجستير، غير منشورة ، جامعة المنيا ،كلية التربية.

٧٣. علي حسن عبد الله (٢٠٠١) برنامج مقترح في تعليم الإملاء لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، الرياض، مجلة القراءة والمعرفة ، ع٤.

٧٤. فاطمة النجار (١٩٨٩) : الموجه في الإملاء ، دار البيان العربي .

٧٥. فتحي علي الزيات(١٩٩٥):الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، دار الصفا للطباعة والنشر والتوزيع.

٧٦. فتحي علي يونس(١٩٩٥):اللغة والتواصل الاجتماعي: الكويت، دار السلاسل .

٧٧. - - - - - - - - (١٩٩٨): اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث .

٧٨. - - - - - - (١٩٩٩): تعليم اللغة العربية للمبتدئين(الصغار والكبار)، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٧٩. - - - - - - - (٢٠٠١): استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٨٠. - - - - - - - - (٢٠٠١م): إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.

٨١. فخر الدين القلا(١٩٩٩):استخدام تقنيات التعلم وفق نموذج التعلم الذاتي، مؤتمر تكنولوجيا التعليم ودورها في تطوير التربية بالوطن العربي، كلية التربية، جامعة قطر، مايو.

٨٢. فخر الدين عامر(١٩٩٩): طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ط١ ، الجماهيرية العظمي ، دار الكتب والوطن.

٨٣. قماشة المزيد (١٩٨٥) الأخطاء الإملائية الشائعة بين تلميذات الصف السادس الابتدائي ، مدينة الرياض ، جامعة الملك سعود ، المجلد الأول .

٨٤. كمال عوض الله عبد الجواد (٢٠٠٣): إعداد دليل لرفع كفاءة معلمي اللغة العربية وأثره في تنمية مهارات الإملاء لدي تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

٨٥. محمد رجب فضل الله (٢٠٠٣): عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها وتقويمها، ط٢، القاهرة، دار الكتب.

٨٦. - - - - - - - - (٢٠٠٣): الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، القاهرة، عالم الكتب.

٨٧. محمد صالح سمك (١٩٩٨) فن التدريس للتربية اللغوية وأنماطها العملية، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٨٨. محمد عطية، (٢٠٠٨): مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المنتهج للنشر والتوزيع، عمان.

٨٩. محمد نجيب بن حاج علي(١٩٩٩): تحليل الأخطاء اللغوية لدي طلاب جامعة ملايو بماليزيا، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، رسالة ماجستير،غ.م .

٩٠. محمود سعيد شاكر (١٩٨٩): طريقة التدريس وأثرها في أداء التلاميذ الإملائي ، رسالة الخليج ، ع ٢٩.

٩١. محمود سعيد شاكر (١٩٩٧): تقويم الأداء الإملائي لتلاميذ الصفوف العليا في المملكة العربية السعودية ، رسالة الخليج ، ع ٢ .

٩٢. مرزوق عبيان القرشي(٢٠٠٠):الأخطاء النحوية والإملائية التي تظهر في كتابات طلاب كلية التربية، مجلة البحوث النفسية والتربوية،ع١، كلية التربية، جامعة المنوفية.

٩٣. مصطفي إسماعيل موسي(١٩٩١): أثر استخدام الطريقة الفردية الإرشادية في تعليم الكتابة علي تحسين الأداء الكتابي لدي طلاب شعبة التعليم الأساسي، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ع ٢،ج ٥، كلية التربية جامعة طنطا

٩٤. مصطفي رسلان (٢٠٠٢): تعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية ، ط٣، القاهرة ، دار الشمس للطباعة.

٩٥. - - - - - - - (٢٠٠٥):تعليم اللغة العربية،القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٩٦. مصطفي عبد السميع وآخرون (٢٠٠٤): تكنولوجيا التعليم / مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر للنشر والتوزيع.

٩٧. مصطفي عبد العال (٢٠٠١):فاعلية مدخل تكامل تعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الإملاء لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي،(ماجستير،غ.م، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .

٩٨. مها جويلي(٢٠٠٢):عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها وتعليمها ، ط٢ ، القاهرة ، عالم الكتب .

٩٩. مهدي صالح السامرائي(١٩٨٤): الواضح في قواعد اللغة العربية، الدار العربية للعلوم- ناشرون المكتب الإسلامي.

١٠٠. نادية جمال الدين(٢٠٠٦): التعلم من المهد إلي اللحد والكفايات الأساسية للتمكين من الاستمرارية في التعليم، مؤتمر التعليم، المجلس الأعلى للثقافة ، لجنة التربية

١٠١. ناهد درويش (١٩٩٥): برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في الإملاء لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس

١٠٢. نجلاء أبو المجد (٢٠٠٦):الأخطاء الإملائية الشائعة لدي طلاب الصف الأول الإعدادي الأزهري، أسبابها، وعلاجها، جامعة الأزهر.

١٠٣. هادي نعمان الهيتمي(٢٠٠) ثقافة الطفل، الكويت، سلسلة عالم المعرفة،ع ١٢٣.

١٠٤. هداية إبراهيم السيد (٢٠٠٨) برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية للناطقة بغيرها، دكتوراه ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

١٠٥. وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٥): التوجيهات الفنية، المناهج الدراسية للحلقة الأولي من التعليم الأساسي، المرحلة الابتدائية، القاهرة .

١٠٦. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦): اقرأ وتواصل (كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي، الفصل الدراسي الأول ، القاهرة) .

١٠٧. وليد أحمد أبورية (٢٠٠٢) برنامج مقترح في الثقافة الكمبيوترية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ماجستير، غ.م، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

108. Braians, Paul (1998): Common Errors in English Language Washington State university INTERNET.

109. Chase, Rebekah, Misty: (2002): Improving student spelling skills throw the use of effective teaching streageis M.A. Degree research saint Xavier university Chicago, Illinois. Available online, http://www,eric-ed-go.

110. Daine, M Goyes K (1993): Malimedia for learning development Application Evaluation Educational to chnology Publicaiton, Engle wood- New Gersy- Pritted in U. S.A

111. Davis, Paul Rinvolucri, Mona (1998): Didation New Methods, New Possibilities Cambridge university press.

112. Demise Decoste. (1999): Effects of Intervention on the writing and spelling skills of elementary school students, with sever spead and physical impairments speech , eorge washinglium university DIss. Abs,

113. Esteve Grahm, Karem Rlarries, of lymlaresen. (2001): Learning disabilities research produce copyright prevention and intervention of writing difficulties for students with learning diabetes.

114. Hetzroi, O.E. Shrieber, B. (2004): Word processing as an Assistive technology tool for enhancing academic outcomes of students with writing disabilities in the general classroom journal of learning disabilities.

115. Hour card, TP. (2003): user interface teachnologies and guideline to support children's, creativity colod brfoation and leanring. In Hell, University of Mary land.

116. Hung, T.C (1995): The effects of types of feedback on achievement and attitudes during computer based cooperative condition. Paper presented at the Annual Meeting of the American association for education communications and technology.

117. Iskander. H, (1995): The efficiency of Different Methods of providing feedback to distance learners in developing country. PH.D, Syracuse University.

118. Janete Read, (2006) Child computer interaction crop, university of general lonchsire, prestion, OK, Available on time.

119. Kaffar, (2006): Exploring the effects of on tine instructional models, on the writing achievement of High school students with and without disabilities, Ph.D. special education, college of education. University of revada.

120. Kubota, M. (2005): Speeling correction strategies Employed by Learners of Japanese, Australian Review of Apllied linguistic available online.

121. Macarhtur, G, crahom, S, Hoymes, T & Del Pazs (1999) Spelling & checkers and student, with learning diabetes performance comparison and in pact on spelling journal of special Education.

122. Marcella, J.Kehus, (2000) Copertunities for teemagers to share their writing online journal of Adolescent. Adutivltency October.

123. Michael Russell, Damian Bebell, Jenifer cawan Mory Corbell, (2003) Computer and composition Boston College compion Hall, chestment Hul (U.S.A).

124. Monteliam, Ruth. (1995): Dictation updated guidelines for teacher-training workshop INTERNET.

125. Ola Kmutasson and others, (2007) computers & education, desiging and developing a language environment for second language writers.

126. Peggy, F (1990): The effect of student feedback on achievement attendance and Attitude in undergraduate science college classes dissertation abstracts international.

127. Penny Martin, (2006) A literature Review on invented spelling and its instructional implications M.A, Degree Reseach, college of William and Mary, Williamsburg, Virginia, Airginia. Available on line, Http://www. Eric.ed.go.

128. Rapp, Jay Coleen, (1993): The effects of cooperative learning on selected studiet variables cooperative integrated reang and composition on academic achievement and spelling and on student self esteem washingon state university.

129. Read,JC. Mac forlame, S.J. C (2001): Measuring the usability of text inut Methods for children springer ver lag lille, france,

130. Rebort Carfinkel, Elena fermanlez, Ram Gopel, (2003): Design of an in treactive spell checkers optimizing the list of fered words. Statistic and operations research department university of catoloni spina, Received Jaunary April.

131. RenuGrpla, (1998) con spelling checkers helf the movice wrilers British educational communication and technology agency, published by Balcks well publishers couleg Road , Ox. Ford, and Main streat Moldene (U.S.A).

132. Robert A. Ellis (2006): Investigaiton the quality of student approaches to using technology in experiences of learning

through writing, institute of teaching and learning, University of syndey, leve, , Cars Law of 07. Broadway, syndny, Australia.

133. Roberts. Theresa, Miering Amme (2006): Teaching phonics in the context of children's literature or spelling influences, on first grade reading spelling and writing and fifth grade comprehension, Journal of Educational Psychology.

134. Russel, Micheel & Platition, (2002) Made of administration effects, on MCAs compostion for france grades fro eight and tem, report. Prepared for the Massachsetts Department of Education http//www. Be edu/ rearch mebtppl. Starments.

135. S.Chrap (2000), Inter usage in Education tehycnological Honzon in Education.

136. Senechal Monique, Basque, Michelle, (2006): Morphological knowledge as revealed in children spelling accuracy and Reports of spelling strategies, Journal of Experimental child psychology available www. Eric. E. eg.

137. Thomposon, Bob, (2001) September learning to be worded Washington Past Magazine. http.//www. Washing tom post. Com wp –adu/ archives/ front htm, Retrive on Dec.

138. Wheelck, Ann, Bebell, Damain & Haney, EWalt (2000): Students self sportalits as test takers differnces and assumptions about motivation. CID Numbers from http//www. Tercordorg.

139. Whiting PR, (2000): Evaluation of computer based program to teach reading and spelling to students with learning Difficulties, Austria Journal of learning disabilities.

البحث السادس :

فاعلية برنامج تدريبى بالفن التشكيلي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال التوحديين بمدينة ابها

إعـــداد :

د/ ولاء بدوى محمد بدوي

أستاذ مساعد بقسم علم النفس بكليتي التربية والآداب جامعة الملك خالد

د/ هند عماد أحمد الصفتى

استاذ مساعد بقسم الاقتصاد المنزلي بكلية العلوم والآداب بمحايل عسير

تخصص التربية الفنية

أ.د/ إحسان محمود فهمي

أستاذ الطب النفسي بجامعة الملك خالد

أ. د/ موسى أحمد آل زعلة

استشاري الطب النفسي بكلية الطب جامعة الملك خالد

أ.د/ سعد السيد سعد العبد

أستاذ الرسم والتصوير بكلية التربية الفنية جامعة حلوان

فاعلية برنامج تدريبى بالفن التشكيلي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال التوحديين بمدينة ابها

د / ولاء بدوى محمد بدوي د / هند عماد أحمد الصفتى
أ . د/ إحسان محمود فهمي أ . د/ موسى أحمد آل زعلة
أ. د/ سعد السيد سعد العبد

• **مستخلص البحث** :

تهدف الدراسة الراهنة الى تنمية المهارات الاجتماعية باستخدام برنامج تدريبي بالفن التشكيلى لدى عينة من الاطفال التوحديين بمنطقة ابها. تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلا تتراوح أعمارهم من (٩ – ١١) سنة وتتراوح نسبة ذكائهم من (٥٨- ٧٨) درجة على مقياس جودار للذكاء. مقسمين الى مجموعتين :المجموعة التجريبية (٢٠) طفل توحدى ومجموعة ضابطة(٢٠) طفل سوى . باستخدام المنهج التجريبى وسوف يتم تطبيق قائمة تقدير التفاعلات الاجتماعية لاطفال التوحد واختبار تشخيص التوحد والبرنامج بالفن التشكيلى اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية كذلك لا توجد فروق بين القياسيين البعدى والمتابعة لدى المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية الفن التشكيلي فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطفل التوحدى.

The effectiveness of a training program of plastic art for the social skills development among a sample of autistic children in abha city

Abstract

This study aimed to investigate the The effectiveness of a training program of plastic art for the social skills development among a sample of autistic children , The study sample consisted of (40) autistic children between the ages of (9 - 11 years) and the proportion of their wits (58-78) on the Richter scale Godard of intelligence. Divided into two groups: the experimental group (20) autistic child and a control group (20) only child. Using the experimental approach will be applied list estimating social interactions for children with autism and test diagnosis of autism and program plastic art study results showed There was a statistically significant difference at in social skills between the experimental group and control group on the post test to the benefit of the experimental group. There were no statistically significant difference in social skills between the follow-up test and the post to the experimental group which shows the effectiveness of art in the development of social skills to autistic child.

• **مقدمة الدراسة** :

تهدف الدراسة الراهنة الى تنمية المهارات الاجتماعية باستخدام برنامج بالفن التشكيلى للاطفال التوحديين بمنطقة عسير حيث يعد التوحد بوصفه نوع من الاضطرابات التي تتصف بها إحدى الفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة حيث يتحدد دور الفن التشكيلي لدى هذه الفئة من الأطفال في محاولة إكسابهم مهارات التفاعل الاجتماعي الذي يعمل على تزويد الطفل بخبرات

تعليمية تساعده على تعلم المهارات الاجتماعية وتعلم المهارات اللغوية والحركية وكيفية التعبير عن مشاعره وعواطفه وتعريفه بالقيم الأخلاقية. لذا فإكساب الطفل التوحدي مهارات التفاعل الاجتماعي من خلال الفن التشكيلي يلعب دورا كبيرا وهاما في عملية النمو الاجتماعي لدى كل من الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

بدأ الاهتمام برسوم الأطفال منذ عهد طويل واهتمت المملكة العربية السعودية بالتربية الفنية اهتمامًا واضحًا إذ وضعتها ضمن المناهج التعليمية في التعليم العام .و نمى الاهتمام برسوم الأطفال بشكل خاص حتى توصل الباحثون إلى تصنيف رسوم الأطفال حسب أعمارهم كما توصلوا إلى خصائص فنية تظهر في أعمار مختلفة لدى (Lowenfeld, 1957) الزمنية، الأطفال .وازداد الاهتمام في الآونة الأخيرة إلى التركيز على الفن التشكيلي بوصفه مادة علاجية وتأهيلية لذوي الاحتياجات الخاصة وتهتم الدول المتقدمة بالفن بوصفه(Anderson, 1992) مادة علاجية تأهيلية مع الفئات الخاصة لما للفن التشكيلي بجميع مجالاته التطبيقية) الرسم والتشكيل الفني (من فوائد علاجية تأهيلية لها تأثيرها المباشر على النواحي الفكرية، والاجتماعية، والبدنية، والانفعالية.

والتوحد بوصفه إحدى الاضطرابات التي تتصف بها إحدى الفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة يلقى اهتمامًا متناميًا في المجتمع السعودي .إلا أن برامج تأهيل أطفال التوحد في المملكة تفتقر، وبشكل ملحوظ، إلى خطط تأهيلية عن طريق الفن بطريقة مباشرة ومفيدة؛ إذ لوحظ بأن استعمال الفن التشكيلي في الكثير من برامج التوحد تستعمل الفن التشكيلي بجميع مجالاته بشكل يشبه في تطبيقاته برامج التربية الفنية مع الأطفال العاديين في المدارس العامة، وفي حالات أخرى إنتاج فني حرفي يجلب ريعًا ماديًا يساعد تلك المراكز على الاستمرار في تقديم خدماتها، مع العلم بأن أطفال التوحد هم أطفال ذوي احتياجات خاصة وبحاجة إلى خطط تنموية وتأهيلية مختلفة عن غيرهم من الأطفال الأسوياء، فتقديم الفن التشكيلي والتربية الفنية في التعليم العام يهدف في خططه التنموية إلى تنمية القيم والعادات السليمة والذوق الفني شيء بعيد كل البعد عن تطبيق الفن مع أطفال التوحد؛ إذ يجب التركيز في استعمال الفن مع أطفال التوحد ليلبي الحاجات الأساسية لديهم و ليتماشى مع التخطيط العام لتأهيلهم من النواحي البدنية، والفكرية،والاجتماعية والانفعالية.

خاصة وأن الأطفال المتوحدون تسيطر على سلوكياتهم عاطفة الخوف من الآخر مما يجعلهم في حالة انطوائية مفرطة تؤثر على علاقاتهم مع الآخر كما يعانون هؤلاء الأطفال من اضطرابات نفسية وسلوكية تجعلهم ينفرون من الكثير ممن هم أقرب الناس إليهم، ويرتبطوا ارتباطا وثيقا بمن يحنو عليهم ويكون صادقا في تعبيراته وعاطفته، لذا تحتاج هذه الفئة من الأطفال إلى وضع

خطط تأهيلية من خلال البرامج التدريبية المتعددة ومن بينها البرامج التي تستخدم الفن التشكيلي كأحد أساليب التدريب، فبالإضافة إلى كون الفن التشكيلي وسيلة تنفيسية وتشخيصية فهو كذلك وسيلة تأهيلية وعلاجية تساعد الطفل المتوحد في الترابط والاندماج مع بيئته ومن ثم يكون قادرا إلى حدا ما على التفاعل الاجتماعي،

ومن هذا المنطلق فان الطفل التوحدى يتجنب كل اشكال التفاعل الاجتماعى مع الاخرين ويغضب او يبتعد كثيرا عندما يحاول احد الاشخاص ان يتفاعل معه.

وقد دلت بعض الابحاث على ان الصور والاشكال المرسومة تعد احد الوسائل الهامة التى تستخدم فى العملية التربوية لهذه الفئة لما لها من اهمية فى جذب الانتباه والتشويق فالرسوم تعتبر تلخيصا بصريا للحقيقة وتبسيطا لها حيث تركز على الافكار والحقائق الرئيسية وتعنى بالتريب وبالعلاقات بين الكل واجزائه وتوضح قيمة كل منها بالنسبة للاخر.

وتفيد الصور والرسوم ايضا كعناصر اساسية فى الكتب والقصص لتوصيل الاهداف التربوية بما يتناسب مع مستوى ادراك الطفل التوحدى واحتاجاته ومساعدته فى معالجة بعض نواحى القصور، واكسابه بعض مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعى. (سوزان عبد العزيز خضر:٢٠٠١)

وتعتبر القصص الاجتماعية من الاستراتيجيات التى تستخدم لحث السلوك المرغوب فيه لدى الاطفال التوحديين لتميزها بعرض مواقف نوعية تقدم نماذج للاستجابات الاجتماعية المناسبة وتقدم للاطفال فى عبارات واضحة. ويتم تصميم القصص الاجتماعية وفقا للاهداف التى يراد تحقيقها والتى يحتاجها الطفل فيمكن ان تستخدم فى تدعيم علاقة الطفل التوحدى بالاقران العاديين والمجتمع بشكل عام.

كما يمكن استخدامها للتغلب على انماط السلوك السلبى كالسلوك العدوانى مثلا وبصفه عامه فان القصص الاجتماعية تعطى صورة مسبقة عما يتوقعه الاخرون من الطفل فى المواقف الاجتماعية، وتسهم فى التخفيف من حده التوتر او القلق الذى يظهره الطفل فى المواقف الجديدة التى يتعرض لها حيث تعطيه هذه القصص تصورا مسبقا عن هذه المواقف. (Grand,1999)

ولقد قام نيف Neff (2011) بتقييم تدريب مهارات السلوك لتعليم والدي أطفال اضطراب طيف التوحد مهارات الأدارة وجد ان جميع أطفال طيف التوحد يمارسون سلوك يضع من يقوم برعايتهم في تحديز أطفال اضطراب طيف التوحد لديهم إختلال اجتماعي وخلل في التواصل يؤديان الي ازدياد المشاكل السلوكية اليومية ويكون هذا ممصدر كرب شديد للوالدين فيلجأ الوالدين لنوع من العقاب يؤدي الي وقف وقتي للسلوك ولكن السلوك يعود بصورة أشد ويزيد الكرب لدي الوالدين وكلما زاد الكرب زاد استعمالهما

للوسيلة التي توقف السلوك فوراز ولكن لتحسين السلوك من المهم ان نتعلم طريقة فعالة وبديل مكافيء للغحلال مكان السلوك الغير مرغوب فيه وجدت هذه الدراسة ان الكرب لدي الوالدين يرتبط ايجابيا باستعمال العقاب وسلبيا بالعوامل التي تؤدي الي تطور الطفل

حين يستعمل الأهل الأسلوب العقابي الأيذائي يتعلم الطفل سلوك يجنبه العقاب وهذا السلوك الهروبي يؤدي الي مزيد من العقاب الأيذائي وتسبب خلل في العلاقة بينهما. وفي اللحظات العصيبة لشدة الكرب عند الأهل تتحول العقوبة إلي عقوبة شديدة الإيذاء وفيها سوء استعمال للطفل من المهم جدا للوالدين ان يفهموا ان طفلهم المعاق لماذا يتصرف بهذه الطريقة وكيف يمكنهم ان يتدربوا الأمر بفاعلية تدريب مهارات السلوك هو تكنيك تعليمي يستعمل المحاضرات الجدلية النمذجة والتغذية الراجعة لتقوية وتوسعة المخزون السلوكي هذه الدراسة اكلينيكية عشوائية تقارن بينه وبين التعليم النفسي التدريبي لواي الأطفال المصابين بالتوحد

وكانت النتيجة ان الذين تدربوا علي مهارات السلوك أظهروا تحسن ملحوظ في استعمال ادوات مهارات السلوك التي تحفز السلوك السوي واظهروا انخفاض في مستوي الكرب مقارنة بالوالدين الذين أتموا التعليم النفسي التدريبي

- **مشكلة الدراسة** :

ويوضح عادل عبد الله٢٠٠٢ ان الطفل التوحدى قد يفشل فى التفاعل مع القائمين على رعايته اذ انه يقضى جزء كبيرا من الوقت بمفرده بدلا من تواجده مع الاخرين، كما انه لا تبدو عليه السعادة الى جانب انه يعانى من قصور فى الاهتمامات الاجتماعية قياسا باقرانه فى مثل سنه فلا يبدى سوي جزءا ضئيلا من الاهتمام بتكوين صداقات وتقل استجابته للاشارات الاجتماعية كالتواصل بالعين.(عادل عبد الله ،٢٠٠٢: ص ٣٢- ٣٣)

وتؤكد دراسة بوهلاندر وارليش وفارلي Bohlander , Orlich and Varley (2012) على أن الخلل في المهارات الإجتماعية هو سمة أساسية للتوحد وهو قابل للعلاج وذلك من خلال تدريب الأنداد والقصص الإجتماعية والنمذجة من خلال الفيديو

نظرا لما لوحظ من قلة البرامج التدريبية التي تستخدم الفن التشكيلي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين بمنطقة عسير، إضافة إلى ذلك فإن استعمال الفن التشكيلي في الكثير من برامج التوحد بالمملكة يتم تطبيقها بشكل غير صحيح وكأنها تطبق على أطفال عاديين مع العلم بأن أطفال التوحد هم أطفال ذوي احتياجات خاصة وبحاجة إلى خطط تنموية وتأهيلية مختلفة عن غيرهم من الأطفال الأسوياء، لذا تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب أفراد المجموعة الضابطة فى القياس البعدى على قائمة تقدير المهارات الاجتماعية لاطفال التوحد) ؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدى على قائمة تقدير المهارات الاجتماعية لاطفال التوحد)؟
- ما مدى استمرارية تأثير البرنامج التدريبي بالفن التشكيلي على تحسن أداء المجموعة التجريبية بعد فترة المتابعة لمدة شهرين؟

- **اهداف الدراسة** :

- اختبار مدى فاعلية برنامج تدريبى بالفن الشكيلي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الاطفال التوحديين في مدينة ابها؟
- التعرف على الفروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية و متوسطات رتب أفراد المجموعة الضابطة فى القياس البعدى على قائمة تقدير المهارات الاجتماعية لاطفال التوحد) ؟
- التعرف على الفروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدى على قائمة تقدير المهارات الاجتماعية لاطفال التوحد)؟
- التحقق من مدى استمرارية اثر البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الاطفال التوحديين في منطقة ابها وذلك بعد انتهاء تطبيق البرنامج.

- **أهمية الدراسة** :

تستمد الدراسة الراهنة اهميتها من تحقق هدف الدراسة للتحقق من فاعلية برنامج تدريبى بالفن التشكيلي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الاطفال التوحديين بمدينة ابها، حيث تكمن أهمية الدراسة في:

- تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال التوحديين بمنطقة عسير من خلال الفن التشكيلي.
- خفض بعض اعراض الذواتوية من خلال اكساب الاطفال الذوتوايين المهارات والانشطة المستهدفة واكسابهم بعض السلوكيات المرغوبة اجتماعيا وتعديل السلوكيات غير الملائمة
- الوقوف بشكلل مباشر على دور الصور والرسوم لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الاطفال التوحديين.
- قلة عدد الدراسات التي استخدمت العلاج بالفن التشكيلي من وجهة نظر الباحثين.

- **فروض الدراسة** :

تفترض الدراسة الآتي:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب أفراد المجموعة الضابطة فى القياس البعدى على على قائمة تقدير المهارات الاجتماعية لاطفال التوحد فى اتجاه المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدى على قائمة تقدير المهارات الاجتماعية لاطفال التوحد)
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والمتابعة بعد مرور شهرين

- **مصطلحات الدراسة** :
- **برنامج تدريبي بالفن التشكيلي** :

يقصد ببرنامج تدريبي بالفن التشكيلي استعمال الفن التشكيلي في إكساب الأطفال التوحديين مهارات فكرية واجتماعية وبدنية وانفعالية ولغوية، ويقصد بكلمة تدريبي هو التعامل مع الخامة الفنية لإنتاج عمل فني بهدف تغيير أو تعديل سلوك أو إكساب مهارة ما، أما التدريب بالفن التشكيلي فقد جاء أخر تعريف له من الرابطة الأمريكية للعلاج بالفن عام ٢٠٠٤ م كالتالي" :التدريب بالفن هو الاستعمال العلاجي للإنتاج الفني، وفي حدود علاقة مهنية، من قبل أفراد يعانون من مرض، أو صدمة، أو مصاعب في الحياة، ومن قبل أفراد يسعون للنمو الشخصي. ومن خلال ابتكار الفن والتمعن في إنتاجه وعملياته يستطيع الأفراد أن يرفعوا من درجة إدراكهم لأنفسهم وللآخرين، والتأقلم مع أعراضهم المرضية، والضغوط التي تنتابهم، والصدمات التي يمرون بها، فيحسنون من قدراتهم المعرفية، ويستمتعون بمتعة الحياة الأكيدة من خلال عمل الفن " (AATA,2004,P.).

- **التوحد** :

تتعدد تعريفات التوحد فمنها :

- هو اضطراب في النمو يرجع إلى خلل عصبي يؤثر في وظائف الدماغ وليس له علاقة بالظروف الاجتماعية أو الأسرية أو العرقية أو المستوى التعليمي . (عبد الفتاح عبد المجيد الشريف ، ٢٠٠٧)
- التوحد إعاقة نمائية تظهر عادة في السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل ، وهى نتيجة لاضطرا بات عصبية تؤثر سلبا على عمل الدماغ ، ويمثل ضعف شديد في إقامة اى نوع من العلاقات مع الآخرين في المجتمع وحتى مع الوالدين أو المقربين له ، والفشل في تطوير اللغة بشكل طبيعي يصل لحالة من الانسحاب والانعزال. (زينب محمود شقير ، ٢٠٠٥).
- التوحد هو اضطراب انفعالي يد من العلاقات الاجتماعية مع الآخرين ينتج عنه عدم القدرة على فهم التغيرات الانفعالية وخاصة في التعبير عنها بالوجه أو باللغة ويؤثر ذلك في العلاقات الاجتماعية مع ظهور بعض المظاهر السلوكية النمطية. (عبد الرحمن سيد سليمان، ٢٠٠٠).

- **المهارات الاجتماعية** :

يقصد بالمهارات الاجتماعية عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعيا يتدرب عليها الطفل الى درجة الاتقان والتمكن من خلال التفاعل الاجتماعى الذى يعد بمثابة مشاركة بين الطفل من خلال مواقف الحياة اليومية وهى تفيد فى اقامة علاقات بين الاخرين فى محيط المجال النفسي (دعاء فتحى،٢٠٠٩:٢٨)

عرف كومبس وسلابي Combs & Slaby المهارات الاجتماعية بأنها القدرة على التفاعل مع الآخرين في بيئة اجتماعية معينة وبطرق اجتماعية مقبولة وذات قيمة تعود بالنفع على صاحبها والآخرين ، أو تحقق النفع لكلا الطرفين. ويركز هذا التعريف على السلوكيات الإيجابية والتي تكون على الأقل مقبولة طبقا للمعايير الاجتماعية وغير ضارة للآخرين ، وذلك لاستبعاد السلوكيات العدوانية والاستغلالية والخادعة (Van Hasselt et al,1979)

- **الاطار النظرى** :
- **المحور الأول** : **التوحد مفهومه، أسبابه ، تشخيصه، خصائص التوحديين** :

يعد اضطراب التوحد بمثابة اضطراب نمائى عام او منتشر ويتضمن هذا الاضطراب قصورا حاد فى نمو الطفل المعرفى والاجتماعى والانفعالى والسلوكى مما يؤدى بطبيعة الحال الى حدوث تاخر عام فى العملية النمائية بأسرها (عادل عبد الله،٢٠٠٢- ب)

ويرى محمد الدفراوى(١٩٩٣) ان التوحد يتميز بزملة اضطرابات مجهولة السبب تؤدى الى اعاقات متعددة ومختلفة من الاضطرابات التى تؤثر فى النواحى المعرفية مثل التاخر العقلى ، التاخر الدارسي، التاخر اللغوى،المشاكل الانفعالية، مشاكل فى السمع والبصر.

اما التعريف الدقيق الذى جاء فى الدليل الاحصائى الرابع DSM-IV فينص على انه حالة من القصور المزمن فى النمو الارتقائى للطفل يتميز بانحراف وتاخر فى نمو الوظائف الاساسية المرتبطة بنمو المهارات الاجتماعية واللغوية وتشمل الانتباه والادراك الحسي والنمو الحركى وتبدأ هذه الاعراض خلال السنوات الاولى ويصيب حوالى ٥ اطفال فى كل ١٠٠٠٠ ولادة حية بنسبة اكبر بين الذكور عن الاناث(٤: ١) ويحدث فى كل المجتمعات بصرف النظر عن اللون والاصول العرقية او الطائفية او الخلفية الاجتماعية ولم تكتشف حتى الان عوامل سيكولوجية بيئية مسببة للاصابة بالتوحد، بل يغلب الظن بان العوامل المسببة ذات جذور عضوية فى المخ والجهاز العصبى المركزى.

ويطلق ماجد عمارة(١٩٩٩) على التوحد مسمى الانغلاق النفسي ويعرفه بانه حالة من حالات الاضطرابات الارتقائية الشاملة يغلب فيها على الطفل الانسحاب والانطواء وعدم الاهتمام بوجود الاخرين او الاحساس بهم او بمشاعرهم ويتجنب الطفل اى تواصل معهم وبالذات التواصل البصرى وتتسم لغته بالاضطراب الشديد فيغلب عليهم الترديد والتكرار لما يقوله الاخرين او الاجترار. والطفل المنغلق نفسيا لديه سلوك نمطى وانشغال باجزاء الاشياء وليس بالاشياء نفسها ويختلف عن غيره من حالات الاعاقة الاخرى بمجموعة من الخصائص المميزة والمتغيرات المعرفية وغير المعرفية. (زينب شقير ؛ محمد سيد موسي ٢٠٠٧:ص٣٧)

- **انتشار التوحد** prevelance of autism

التوحد نسبيا هو اضطراب نادر الوجود، كما ان التقدير الدقيق على حدوثه متغير. البحوث المبكرة وضعت مدى انتشار هذا الاضطراب تقريبا من (٢- ٥) بين كل ١٠,٠٠٠ شخص ومع ذلك فان التقديرات الحديثة لهذا الاضطراب اعطى تقديرات اقل منه أى حوالى ٢ من بين كل ١٠,٠٠٠ شخص

والفروق الجنسية لاضطراب التوحد متغيرة وتعتمد على درجة الذكاء عند الشخص المصاب، والتوحد منتشر اكثر بين النساء اللواتى درجة ذكائهن اقل

من ٣٥ ولكن هذا الاضطراب اكثر عند الرجال الذين درجة ذكائهم اعلى ولا أحد يعرف السبب لهذه الفروق الجنسية ودرجة الذكاء. (ابراهيم الزريقات،٢٠٠٤: ص٥٠)

- **اعراض التوحد وخصائصه** :

هناك صفات وأعراض وخصائص للأفراد الذين يعانون من اضطراب التوحد .ويرى الباحث أن ما جاء في الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية(السماك، ومصطفى،٢٠٠١ م، ص ٥٩) هو الأقرب ومعمول به على نطاق واسع في المجال الصحي والتأهيلي.

ويصنف الدليل التوحد بأنه اضطراب نمو ويصف أعراضه كالتالي:

- ✓ الاضطراب التوحدى : توافر ٦) أو أكثر (من المواصفات المدرجة في) ١ (و)٢ (و) ٣(و على أن تشمل على اثنين .على الأقل من المجموعة) ١ (وواحدة على الأقل من كل المجموعة) ٢ (والمجموعة) ٣
- ◄◄ خلل نوعي في التفاعل الاجتماعي المتبادل، كما يظهر في اثنين على الأقل مما يلي:
- ✓ نقص ملحوظ في استخدام العديد من أشكال السلوك غير اللفظي مثل التحديق إلى الآخر أثناء المحادثة، والتعبير الوجهي، والأوضاع الجسدية، والإيماءات، لتنظيم التفاعل الاجتماعي.
- ✓ العجز عن إقامة علاقات بالأقران مناسبة لمستوى نموه.
- ✓ لا يسعى تلقائيًا إلى مشاركة الآخرين في الترفيه أو الاهتمام أو الإنجازات مثال ذلك ألا يظهر أو يحضر أو يشير إلى الأشياء التي تحظى باهتمامه.
- ✓ الافتقار إلى تبادل العلاقات الاجتماعية والعاطفية.
- ◄◄ خلل نوعي في التواصل، كما يظهر في واحدة على الأقل مما يلي:
- ✓ تأخر أو انعدام نمو اللغة المنطوقة غير مصحوب بمحاولة تعويضية من خلال طرق بديلة للتواصل كالإيماء أو المحاكاة الحركية الصامتة
- ✓ بالنسبة للأفراد القادرين على الكلام :نقص ملحوظ في القدرة على بدء محادثة مع شخص آخر أو مواصلتها.
- ✓ الترديد أو التكرار الآلي للكلام، أو استخدام لغة شخصية شاذة.
- ✓ نقص اللعب الخيالي التلقائي بمختلف أشكاله أو لعب أدوار الكبار، بما يلائم مستوى نموه الحالي.
- ◄◄ التكرار الآلي لأنماط محدودة من السلوك والاهتمامات والأنشطة، كما يظهر في واحدة على الأقل مما يلي:
- ✓ الانشغال التام بواحد أو أكثر من أنماط الاهتمام المكررة والمحدودة والشاذة في درجتها أو موضوعها.
- ✓ التمسك المتصلب بروتينيات وطقوس معينة ليست لها ضرورة عملية.
- ✓ حركية تتسم بالمعاودة والتكرار الآلي مثل خفق) رفرفة mannerisms

- ✓ نمطية أو ثني اليد أو الأصابع أو الحركات المعقدة لكامل الجسم.
- ✓ الانشغال الدائم بأجزاء من الأشياء.

◄◄ تأخر أو شذوذ الأداء في واحد على الأقل من المجالات التالية، يبدأ قبل سن الثالثة:

- ✓ التفاعل الاجتماعي المتبادل.
- ✓ اللغة كما تستخدم في التواصل الاجتماعي.
- ✓ اللعب الرمزي والخيالي.أو Rett's Disorder
- ✓ لايمكن تعليل الاضطراب تعلي لا أفضل بوجود اضطرابات Childhood Disintegrative Disorderالاضطراب التفسخي في مرحلة الطفولة

• **المحور الثاني: مفهوم المهارات الاجتماعية، أهميتها، أهدافها، أشكال وأساليب المهارات الاجتماعية، وظائفها :**

• **تعريف المهارات الاجتماعية :**

تعد المهارات الاجتماعية واحدة من اكثر الخصائص المتاثرة سلبا بالاضطراب التوحدى. ويشير كانر الى ان الاطفال المتوحدين يظهرون صعوبات رئيسية فى التفاعل الاجتماعى تتمثل فى عدم قدرة الطفل على تكوين روابط اجتماعية وانفعالية وهذا يعود الى ان الطفل المتوحد معاق بيولوجيا فى هذه القدرة. لذلك فان معظم الاستراتيجيات المستخدمة تركز على تزويد الطفل بخبرات اجتماعية وانفعالية مع الاخرين.

وتشير سوسن الحلبى (٢٠٠٥) ان القصور فى السلوك الاجتماعى لاطفال التوحد يمكن تحديده بثلاث مجالات هى :

◄◄ التجنب الاجتماعى يتجنب اطفال التوحد كل اشكال التفاعل الاجتماعى حيث يقوم هؤلاء الاطفال بالهروب من الاشخاص الذين يودون التفاعل معهم.

◄◄ اللامبالاه الاجتماعية : يعرف اطفال التوحد بانهم غير مبالين، ولا يبحثون عن التفاعل الاجتماعى مع الاخرين، ولا يشعرون بالسعادة حتى عند وجودهم مع الاشخاص الاخرين.

◄◄ الارباك الاجتماعى: يعانى اطفال التوحد من صعوبة فى الحصول على الاصدقاء، ولعل من ابرز اسباب الفشل فى جعل علاقاتهم مستمرة مع الاخرين هو الافتقار الى التفاعل الاجتماعى.(فى لمياء عبد الحميد بيومى،٢٠٠٨)

• **أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية :**

تعتبر المهارات الاجتماعية مهارات مهمة للمجتمع بشكل عام فهى مهمة للتكيف النفسي والاجتماعى والانفعالى،يعد الاهتمام بالمهارات الاجتماعية من اكثر المجالات اهتماما لنتائج العلاج لذوى الاعاقات النمائية. ان الاطفال المتوحدين هم اطفال لديهم عيوب فى المهارات الاجتماعية والتفاعلات مع الرفاق وبسبب ذلك اتجه البحث نحو الاهتمام بعلاج المعارات الاجتماعية لما لها

من اهمية فى تحديد تكيف الاطفال المتوحدين عبر الحياة لقد وجد ان الافراد ذوى التوحد الوظيفى العالى لديهم صعوبات فى المهارات الاجتماعية واكثر فئة تعانى من الرفض الاجتماعى وهذا يؤدى الى مشكلات سلوكية خطيرة، والصعوبة فى استخدام سلوكيات اجتماعية فعالة يؤدى بالطفل الى عزله ورفضه وفرص تعلم اجتماعى محددة.

ويتفق العاملون فى مجال التربية الخاصة مع ما قدمته جمعية الاطباء النفسين الامريكية (APA,1994) فى الدليل التشخيصى والاحصائى الرابع2000(DSM-IV) فى وصف التوحد فى ثلاث خصائص رئيسية:

اعاقة فى التواصل اللفظى وغير اللفظى صعوبة فى التفاعل الاجتماعى مع الاخرين استجابات حسية واهتمامات محددة او غير مالوفة

- **المحور الثالث** : **دور الفن التشكيلي في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال التوحديين** :

إن التعبير الفني وسيلة هامة ضمن العلاج النفسي ويستطيع الفرد من خلالها أن يعبر وبنفس عن كل صراعاته ومشكلاته وعن شعوره ولا شعوره ودوافعه دون أن يلجأ إلى عمليات الضبط والحذف لكل ما يراه غير ملائم للتعبير كما يحدث في وسائل التعبير الأخرى كالحديث والحركة وقد استخدمت هذه الطريقة قديما مع المعاقين عقليا والتوحديين.(Freaman, M: 1936)

- **أهمية الفن التشكيلي في المجال العلاجي**: (**مصطفى عبد العزيز**: ٢٠٠١، ٣٤)

- إن الفن التشكيلي تظهر أهميته في الحالات التي لا تحسن التعبير عن نفسها لفظيا.
- الفن التشكيلي يعتبر الآن أساس من أسس التشخيص والعلاج للمرض النفسي وهما عمليتان متضامنتان ففي أثناء التعبير يتم التنفيس، ومن خلال النتائج يتم التشخيص.
- أن تجارب العلاج بالفن يكون لها تأثير إيجابي على المريض من حيث تركيز الانتباه والإبداع وهي أنشطة عقلية لها أهداف علاجية.
- إن العلاج بالفن وسيلة لإشباع الحاجات بالنسبة للمريض، فكل المواقف تناسب حاجاته وقدرات الأطفال المعوقين بوجه عام.
- إن العلاج بالفن يقوي دفاعات النفس ويساعد المريض ليؤسس ما يسمى بالميكانيكية الدفاعية في سلوك بناء، كما يتعلم دفاعات جديدة.
- العلاج بالفن يدعم التجارب المتواصلة للأتصال بالبيئة وبالفريق المعالج والتفكير والشعور والعمل وييسر فرصة اختيار المهارات المختلفة عند المريض ويعطي الفرصة للتعرف على قدراته وقابليته وللحصول على تقدير المعالج أو الجماعة التي تعمل معها.
- لكل رمز في الرسم تاريخه الذي نشأ عنه وهو تاريخ دينامي منظم، فكل رمز ينتج في مجال فريد، ونفس الرمز عند فرد آخر قد يكون نتاجا لمجال مختلف.

- سلوك المريض أثناء قيامه بالتعبير من خلال وسائل الفن التشكيلي يؤخذ في الاعتبار وكذا تعليقاته اللفظية التلقائية أو أثناء استجوابه عما رسم وتعبيرات الوجه وطرق تناوله للقلم والورقة، وحركات جسمه....الخ إذ يفترض أن هذا السلوك يمثل استجابة المريض الأنفعالية للعلاقات والمواقف والحاجات والضغوط التي يشعر بها.

- **الدرسات السابقة** :

- **القسم الأول** : **دراسات تناولت المهارات الاجتماعية لدى الاطفال التوحديين** :

اجرى كلا من اوزنوف وميلر(ozonoff & miller 1995)فى دعاء فتحى ٢٠٠٩ دراسة تهدف الى التحقق من فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية لعينة من المراهقين التوحديين من خلال استخدام مفاهيم نظرية العقل تكونت العينة من ٩ مراهقين توحديين ذوى اداء وظيفى مرتفع تراوحت اعمارهم من ١١,٣- ٢٦,٢ سنة تم تقسيمهم الى مجموعتين الاولى مجموعة تجريبية تكونت من ٥ ذكور والمجموعة الثانية مجموعة ضابطة مكونة من ٤ ذكور، واستغرق تنفيذ البرنامج التدريبى ٤ شهور ونصف وقد تم استخدام البرنامج لتعليمات واضحة ومنظمة فيما يخص المبادئ الاجتماعية المعرفية للاستدلال على الحالات العقلية للاخرين بالاضافة الى تعليم المهارات التفاعلية ومهارات المحادثة. واظهرت المقارنة بين التقييم قبل وبعد التدخل تغيرا فى اداء المجموعة التجريبية على مهام المعتقدات الخاطئة بينما لم يحدث تحسن لدى المجموعة الضابطةولم تظهر اى تغيرات فى الكفاءة الاجتماعية فى كلتا المجموعتين.

وقد قام هاغس واخرون (Hughes, et al1997)بتقييم مهارات نظرية العقل وسلسلة من السلوك الاجتماعى الذى يحدث فى الحياة اليومية لمجموعة مكونة من ١١ طفلا فرنسيا ممن يعانون من اضطرابات النمو الشاملة تم تشخصيهم على انهم اطفال توحديون تتروح اعمارهم ما بين ٤- ١١ سنة مقارنة بعينة من العاديين فى مرحلة ما قبل المدرسة. تم تطبيق مقياس فاينلاند للسلوك التكيفى ومقياس اشلي للتكيف الاجتماعى واظهرت نتائج الدراسة ان المعلمين والمعالجين استطاعوا تميز الاشكال الدقيقة والمشكلات الاجتماعية فى الحياة اليومية للاطفال الذين تم تشخصيهم بعد ذلك على انهم توحديين او لديهم اضطراب فى الطفولة غير محدد كما اشارت النتائج الى ان الاطفال التوحديين يفتقدون الى كثير من مهارات نظرية العقل وينعكس ذلك على السلوك الاجتماعى لديهم.

دراسة كريدون (creedon,1993) اجرى دراسة هدفت الى تدريب مجموعة من الاطفال يعانون من اضطراب التوحد على برنامج للتواصل وذلك بغرض تنمية بعض مهاراتهم الاجتماعية (التحديق بالعين، التقليد،التعاون، المشاركة)والتخلص من بعض اناط السلوك غير المناسب كايذاء الذات، تكونت عينة الدراسة من ٢١ طفلا من اطفال التوحد تراوحت اعمارهم ما بين ٤ - ٩ سنوات. وقد استخدمت الباحثة فى برنامجها التدريبي المتضمن انشطة متنوعة

حركية وفنية واجتماعية على بعض تقنيات العلاج السلوكى المتمثلة فى التعزيز المادى واللفظى، والاقتصاد المادى، والتقبل الاجتماعى. وقد توصلت نتائج الدراسة الى ظهور تحسن فى النشاط الاجتماعى لاطفال التوحد وفى مهاراتهم الاجتماعية كمهارة المساعدة، كما اظهروا انخفاضا واضحا فى سلوك ايذاء الذات.

دراسة هونج وهيغيس Hwang and Hughes (2000) هدف هذه الدراسة هو فحص التوافق بين إدراك الوالدين والمدرس للسلوك الإجتماعي النوعي لدى الأطفال ذوي إضطراب طيف التوحد ٤٥ طفل تتراوح أعمارهم بين ٥ و١٤ عام يعانون من اضطراب طيف التوحد تم إلحاقهم في مجمعة المهارات الإجتماعية في مركزين للتوحد في وسط غرب المدينة أسفرت النتائج عن توافق معتدل بين المدرس والوالدين بالنسبة للامهارات الإجتماعية وتوافق أقل لبعض أنواع السلوك الإجتماعي.أولياء الأمور يعطون درجات أعلى لبدء التواصل والمدرس يعطي للإستجابة والحفاظ على التواصلز وتوافق الإثنان علي الفهم الوجداني ومنظورالأخذ إن السلوك الإجتماعي يعتمد على الموقف ولذلك ينبغي الأخذ في الإعتبار أراء أكثر من واحد لنتمكن من الحصول علي نمط كامل لقدرات الطفل الإجتماعية لعمل برنامج متكافيء

وقد قام ماكنتوش وديسياك Macintosh,K; Diasayake,C(2006) بتقييم المهارات الإجتماعية والمشاكل السلوكية في أطفال التوحد ذوي الأداء العالي و أطفال أسبر جر في سن المدارس المهارات الإجتماعية والمشاكل السلوكية في أطفال التوحد ذوي الأداء العالي و أطفال أسبر جر تمت مقارنتهم باستعمال تقرير الأهل والمدرس علي مقياس المهارات الإجتماعية. عدد المشاركين ٢٠ طفل توحدي من ذوي الأداء العالي ١٩ من اضطراب أسبر جر و١٧ طفل طبيعي تم مطابقتهم بالعمر الزمني والعقلي لم تظهر النتائج أي فروق بيت المتوحدين وأسبر جر في أي مهارة إجتماعية أو مشكل سلوكي بناء علي تقرير الأهل والمدرس لكن المجموعتين الا كلينيكتين اظهرتا فروق ذات دلالة احصائية في خلل المهارات الإجتماعية والمشاكل السلوكية مقارنة بلاسوياء وتتفق النتائج مع وجهة النظر القائلة ان التوحد واسبر جر ينتميان الي مجال واحد

دراسة كوهلر وجرتمان وساسشك وهيغانم Kohler.;Greteman.,Saschke and Highnam (2007) تهدف هذه الدراسة إلى تقييم أثر مهارات الأصدقاء علي التواصل الإجتماعي بين طفلة متوحدة في مرحلة ما قبل الدراسة وزميلاتها من خلال ٨ جلسات تدريب تركز علي اللعب والجلوس والكلام والتدخل يتكون من التغذية الراجعة من المدرس وصور لتدعيم إنفتاح الأصدقاء على الطفلة المتوحدة وأثبتت الدراسة إن إستعمال مهارات الأصدقاء أدت إلي مزيد من الإنفتاح من قبل الطفلة المتوحدة وأصبح التفاعل متبادل وصارت مدته أطول :

• **القسم الثاني : دراسات تناولت البرامج التدريبية والعلاجية المقدمة للأطفال التوحديين :**

دراسة اميرة بخش (٢٠٠٢) هدفت الى التحقق من فعالية برنامج سلوكى تدريبي على عينة من االطفال التوحديين لتنمية مهارات تفاعلهم الاجتماعى وخفض سلوكهم العدوانى. وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٤ طفلا من الملتحقين بمركز امل لانماء الفكرى بجدة، وتراوحت اعمارهم ما بين ٧- ١٤ سنة وتراوحت نسب ذكائهم ما بين (٥٥- ٦٨) درجة على مقياس جودار للذكاء، وقد قامت الباحثة بتقسيم عينة ادراسة الى مجموعتين متكافئتين فى العمر الزمنى، ودرجة السلوك العدوانى، احداهما تجريبية والثانية ضابطة تتضمن كل منهما (١٢) طفلا. وتوصلت الدراسة الى فعالية البرنامج فى خفض السلوك العدوانى لدى عينة الدراسة. حيث وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى للسلوك العدوانى، ووجدت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى للسلوك العدوانى وابعاده.

دراسة لينا عمربن صديق(٢٠٠٤) هدفت الدراسة الى اختبار فعالية برنامج مقترح لتطوير مهارات التواصل غير اللفظى لدى عينة من الاطفال التوحديين بمدينة الرياض. واثر ذلك على سلوكهم الاجتماعى وتكونت عينة الدراسة من ٣٨ طفلا توحديا تراوحت اعمارهم ما بين ٤ - ٦ سنوات ، وقد تم تقسيم عينة الدراسة الى مجموعة تجريبية تكونت من ١٨ طفلا ومجموعة ضابطة تكونت من ٢٠ طفلا. ولتحقيق هدف الدراسة اعدت الباحثة قائمة لتقدير مهارات التواصل غير اللفظى التى تمثلت فى: الانتباه المشترك والتواصل البصر، التقليد، الاستماع والفهم والاشارة الى ما هو مرغوب فيه، وفهم تعبيرات الوجه وتمييزها ونبرات الصوت الدالة عليها. كما اعدت قائمة تقدير السلوك الاجتماعى، اضافة الى بناء البرنامج المقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظى وباستخدام اسلوب تحليل التباين المشترك اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائيا فى مهارات التواصل غير اللفظى بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياسين البعدى والمتابعة لصالح افراد المجموعة التجريبية. الى انها أشارت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى السلوك الاجتماعي المناسب بين المجموعة التجريبية والضابطة على القياس البعدى والمتابعة. فى حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية فى السلوك الاجتماعى غير المناسب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدى وقياس المتابعة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة باري وبيرلي(Barry and Burlew,2004) استعمال القصص الأجتماعية لتعليم الأختيار ومهارات اللعب لأطفال التوحد صارت القصص الإجتماعية منتشرة لتعليم أطفال التوحد مهارات السلوك المناسبة ورغم ذلك لفانه لا يوجد مراجع تثبت صحة هذه المقولة والأبحاث الموجودة تتكلم عن ذوي الإعاقة البسيطة والمتوسطةز في هذه الدراسة مدرس تربية خاصة استعمل

القصة مع ٢ من أطفال التوحد شديدي الإعاقة لكيفية عمل نشاط الإختيار واللعب المناسب بالمواد المختارة واللعب المناسب مع الأقران في فصل التربية للتلاميذ المتوحدين مدرسة الفصل ومساعدتها قمن بقياس قدرات التلميذتين علي الأختيار والوقت الذي أمضيتاه في اللعب أثناء جلسة اللعب الحر أوصت الباحثتان بدعم استخدام القصص الاجتماعية لتعليم القدرة علي الأختيار وتعلم مهارات اللعب لأطفال التوحد

وقد قام ليكيا ردول وهاشيك وليسيلى , Licciardello; Harchick and Luselli (2008) التدخل في المهارات الإجتماعية لأطفال التوحد من خلال اللعب التفاعلي في مدرسة ابتدائية عامة يتكلم هذا البحث عن تقييم التدخل في المهارات الإجتماعية مع ٤ أطفال في مرسة ابتدائية عامة وتم تقييم إستجابة المتوحدين لمبادرة الزملاء وأيضا مبادرة المتوحدين وتنصح الدراسة باستعمال وسائل بسيطة يمكن ان يطبقها مدرس الفصل وفي هذا البحث تمكن الأطفال من التحسن وأصبحوا قادرين على تعميمها في العلاقة مع الاخرين وفي مواقف أجتماعية أخرى

دراسة شيكالا وميللر وكالبن Shukla;Miller, and Callaban (2010) تقييم فاعلية استعمال الفيديو في الأرشاد للمهارات الاجتماعية والتواصل لتدريب الأطفال ذوي أضطراب طيف التوحد إن استعمال ارشادات الفيديو كتدخل في تعليم المهارات افجتماعية والتواصل لأطفال طيف التوحد بدأيكتسب دفعة قوية. إرشادات الفيديو تتكون من النمذجة ونمذجة الذات ووجهة نظر الفيديو استعملت في مجالات مختلفة ونوعيات مختلفة واهداف سلوكية متعددة وسيتم مراجعة كل ما ورد عن الفيديو لتحديد تأثيره علي اكساب وتعميم المهارات الاجتماعية والتواصلية لتلاميذ طيف اضطراب التوحد لأعطاء دليل من خلال الممارسة وسوف يتم وضع خطة فاعلة لاستعمال استراتيجيات التعليم من خلال الفيديو لهؤلاء الأطفال وتوصيات بعمل مزيد من الأبحاث

Balçik;Tekinarslan (2012) دراسة بلاك وتكينرسلان تحقيق عن اثر القصص الإجتماعية في تعليم المهارات الإجتماعية لأطفال التوحد تهدف هذه الدراسة لمساعدة الطفل التوحدي في مرحلة ما قبل الدراسة لتقديم نفسه ولطلب المعونة أو المعلومة وأكتساب مهارات تساعده في المشاركة في النشاطات اليومية من خلال قصص اجتماعية.

في هذه الدراسة واحدة من الطرق الذاتية تسمي نموذج السبر المتعدد مع اشتراطات السبر من خلال السلوك. لكي نتمكن من تعليمهم مهارات اجتماعية كتقديم الذات وسؤال المعونة والمعلومة والاشتراك في النشاطات اليومية كتبت القصص الاجتماعية وتم تصويرها من خلال صور. المهارات المطلوبة يتم تعلمها من خلال القصة للطفل التوحدي ثم يتم تقييمها من خلال الملاحظة اذا كان

تم اكتسابها في البرنامج المعد لذلك وبعد ما يتم التعلم يتم توقيف القصص لمدة أسبوعين ثم يعاد التقييم وقد أثبت الدراسة كفاءة هذه الطريقة واستمرار ما تعلمه الطفل.

دراسة مجدى فتحى غزال (2007) حيث قام بدراسة فاعلية برنامج تدريبى لتنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من اطفال التوحد فى مدينة عمان. وقد تألفت عينة الدراسة من 10 اطفال ذكور يعانون من التوحد اعمارهم ما بين 5- 9 سنوات مقسمين مجموعتيين احدهما تجريبية والاخرى ضابطة ،واوضحت النتائج وجود فروق بين المجموعتين فى المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة دعاء فتحى(٢٠٠٩)بعنوان تصميم كتيب مصور لتنمية بعض مهارات السلوك الاجتماعى لدى الاطفال التوحديين تحاول الدراسة معالجة اضطراب التوحد ومفهومه واعراضه وخصائصه كذلك القصور فى السلوك الاجتماعى والقدرات العقلية والمعرفية والتى تشمل الانتباه والادراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلات كما تتحدث الدراسة عن اهمية الرسوم والصور للاطفال التوحديين لتنمية بعض مهارات السلوك الاجتماعى لديهم.وتستهدف الدراسة القيام بدراسة استطلاعية للوصول الى اسلوب فنى وتربوى مناسب تستند اليه فى تصميم كتيب مصور للاطفال التوحديين.

- **القسم الثالث** : **دراسات تناولت العلاج بالفن لدى الاطفال التوحديين** :

دراسة عوض بن مبارك سعد اليامي (٢٠٠٥) تتلخص هذه الدراسة في تقديم استراتيجية مقترحة في تأهيل/علاج الأطفال الذين يعانون من الاضطراب التوحدي (الذاتوي)في المملكة العربية السعودية .وقد هدفت هذه الدراسة إلى عرض كيفية تأهيل/علاج هذه الفئة لما في ذلك من حاجة ملحة لتوفير طرق تأهيل خاصة بهم .وقد ركز الباحث على عرض كيفية تطبيق أربعة أهداف تأهيلية/علاجية بالفن التشكيلي هي :إكساب الطفل مهارات في تنمية الناحية الإدراكية، ، والانفعالية، والبدنية وهارات التواصل الاجتماعي.وقد عرض الباحث الاستراتيجية المقترحة عن طريق عرض دراسة حالة مفصلة شرح فيها خطوات التطبيق .وقد أسفرت النتائج عن اكتساب الطفل مهارات في النواحي الإدراكية،والانفعالية، والبدنية، ومهارات التواصل الاجتماعي .وقد أورد الباحث عدة توصيات منها تبني الاستراتيجية المقترحة واختبارها وتطبيقها مع عينات أخرى من فئة الاضطراب التوحدي.

(دراسة كاناريف، Kanareff,. 2002) رسالة ماجستير من جامعة أورسيل بالولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان: استعمال العلاج الجمعي بالفن في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي مع مجموعة من الأطفال المصابين بالتوحد ومتلازمة داون) ذكرت الباحثة بأنها اختارت أربعة أطفال وصممت لهم برنامج تواصل من خلال الفن .وقد حدد وقت الدراسة بثمانٍ وثلاثون جلسة علاجية تم من خلالها إعطاء المشاركون في الدراسة برنامجا في التواصل من خلال

الرسم .وقد تم اختبار وقياس نتائج الدراسة عن طريق أدوات قياس متعارف عليها . واظهرت نتائج الدراسة فائدة المشتركين من البرنامج من حيث التواصل الاجتماعي بينهم من خلال الأنشطة الفنية كذلك اشارت النتائج الى فائدة استعمال العلاج الجمعي بالفن في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي مع مجموعة من الأطفال المصابين بالتوحد ومتلازمة داون

دراسة كل من (هونرز وستون(Honours,and Stone عام ١٩٨٤ م) بعنوان: العلاج الجمعي بالفن مع أمهات أطفال توحديين .(وشارك في هذه الدراسة عدد من الأطفال التوحديين وأمهاتهم تم من خلالها التوصل إلى إكساب الأمهات طرقا للتأقلم مع مشكلات أطفالهن التوحديين

دراسة (أندرسون Anderson, 1994)حيث تحدثت عن التوحد والعلاج بالفن في كتابها Art- Centered Education and Therapy for Children With Disabilities. .(1994).وذكرت تعريف التوحد وخصائص الاضطراب التوحدي وبعض التعليمات والإرشادات التربوية وتعليمات في التأهيل/العلاج بالفن التشكيلي .واوضحت اهمية العلاج بالفن فى خفض اعراض التوحد.

- **أ منهج الدراسة** :

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبى حيث أنها تختبر فاعلية برنامج تدريبى (متغير مستقل) فى تنمية المهارات الاجتماعية (متغير تابع) للأطفال التوحديين، ويعتمد على القياسين (القبلي، والبعدي) للمجموعة.

- **العينة** :

لجأ الباحثين عند اختيار عينة الدراسة الحالية إلى عدد من الخطوات والإجراءات تتمثل فى النقاط التالية:

تم اختيار عينة من مرحلة الطفولة المتأخرة للأطفال اللذين تتراوح أعمارهم ما بين ٩ – ١١ سنة وتعد هذه المرحلة هامة جدا بالنسبة لهؤلاء الأطفال إذ أنهم يكونون فيها أكثر استعدادا للاستفادة من التدريب وتنمية المهارات المختلفة.

بعد أن استعان الباحثين بأخذ آراء الأخصائيين الاجتماعيين والمتخصصين من الأطباء النفسيين والمستشارين بمستشفى الصحة النفسية بعسير ومركز التوحد ، والرجوع إلى ملفات الأطفال التوحديين المسجلين بها، تم اختيار عينة الدراسة التي بلغ عددها (٤٠) طفلة، روعي عند اختيار أفراد العينة أن يكونوا من التوحديين الناطقين قابلي التعلم بحيث تتراوح أعمارهم من (٩ – ١١) سنة وتتراوح نسبة ذكائهم من (٥٨- ٧٨) درجة على مقياس جودار للذكاء.

مع مراعاة عدم معاناة أفراد العينة من أي إعاقات أخرى سواء جسمية أو مرضية .. الخ مصاحبة للتوحد. وقد تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين متساويتين في العدد (ن = ٢٠) من الاناث تجريبية تم تطبيق البرنامج التدريبي

المستخدم عليها أما الثانية فكانت ضابطة(٢٠) من الاناث لم تخضع لأي إجراءات تجريبية. وتم المجانسة بين المجموعتين.

وللتأكد من تحقيق التجانس بين المجموعتين (تجريبية، وضابطة) تم استخدام اختبار مان وتني والجدول التالي يوضح مدى التجانس بين أداء المجموعتين على الأدوات المستخدمة.

وللتأكد من تحقيق التجانس بين المجموعتين (تجريبية، وضابطة) تم استخدام اختبار مان وتني والجدول التالي يوضح مدى التجانس بين أداء المجموعتين على الأدوات المستخدمة.

جدول (١) : قيمة النسبة الحرجة (z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة من حيث العمر الزمني ونسبة الذكاء، ودرجات مقاييس الدراسة، باستخدام اختبار مان وتني

م	المقياس	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمة Z	مستوى الدلالة
١-	العمر الزمني	ضابطة	٢٠	٢٠,٢	٤٠٣,٠	١٩٣,٠٠	٠,٢٠	٠,٠٥
		تجريبية	٢٠	٢٠٩	٤١٧,٠			
٢-	نسبة الذكاء	ضابطة	٢٠	٢١,٢	٤٢٣,٥	١٨٦,٥	٠,٣٧	٠,٠٥
		تجريبية	٢٠	١٩,٨	٣٩٦,٨			
٣-	مقياس الطفل التوحدي	ضابطة	٢٠	٢٠,٩	٤١٩,٠	١٩١,٠	٠,٢٥	٠,٠٥
		تجريبية	٢٠	٢٠,١	٤٠١,٠			
٤-	قائمة تقدير المهارات الاجتماعية للطفل التوحدي	ضابطة	٢٠	٢٠,٥	٣٩٧,٠	١٨٧,٠	٠,٣٥	٠,٠٥
		تجريبية	٢٠	٢١,١	٤٠٢,٠			

من الجدول السابق؛ يتضح تكافؤ المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي على جميع أبعاد المقاييس السابقة.

أسفرت النتائج المدونة في الجدول رقم (١) أن قيمة (Z) لاختبار التجانس بين العينتين موضع الدراسة غير داله إحصائيا وهذا يعني أن المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي متجانستان علي الأدوات التشخيصية.

- **أدوات الدراسة** :

وسوف يتناول الباحثين هذه الأدوات باختصار كالآتي:

- **(١) مقياس جودادر للذكاء** :

يعد هذا المقياس من مقاييس الذكاء الأدائية أي غير اللفظية، وقد لجأ إليه الباحثين نظرا لأن أداء الأطفال التوحديين على المقاييس الأدائية يعد أفضل من أدائهم علي المقاييس اللفظية، ويتكون المقياس من لوحة خشبية بها عشرة فراغات لكل منها قطعة خشبية تناسبه ويقوم الفاحص بإخراج هذه القطع الخشبية من مكانها ويطلب من المفحوصين أن يضعوها في مكانها بأسرع ما يمكن، ويسمح للمفحوص أن يقوم بثلاث محاولات ثم يحسب متوسط الوقت الذي يستغرقه المفحوص في هذه المحاولات ليمثل درجته علي المقياس التي يتم في ضوئها تحديد نسبة ذكائه وذلك بالرجوع إلي دليل المقياس.

- (٢) **مقياس الطفل التوحدي إعداد/عادل عبدا لله محمد** (٢٠٠٥):

- **الهدف من المقياس:** يعد هذا المقياس بمثابة محاولة لتشخيص الأطفال التوحديين وتحديدهم وتمييزهم عن غيرهم من الأطفال ذوي الاضطرابات الآخرى وعن الأطفال المعاقين ذهنيا وذلك حتى يتم تقديم الخطط والبرامج العلاجية لهم.
- **وصف المقياس:** تم صياغة عبارات هذا المقياس في ضوء محكات التشخيص الواردة في الدليل التشخيصي الرابع (DSMIV ١٩٩٤) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي، ويتكون المقياس من (٢٨)عبارة يجيب عنها الأخصائي أو المعلم أو أحد الوالدين بـ (نعم) أو بـ (لا)، وتمثل هذه العبارات مظاهر أو أعراض للاضطراب التوحدي ويعني هذا وجود نصفٍ عدد العبارات (١٤ عبارة) على الأقل وانطباقها على الطفل أنه يعاني فعلاً من التوحدية، وفي الغالب لا يتم إعطاء درجة للطفل على هذا المقياس حيث يتم استخدامه بغرض تشخيص فقط وأحيانا يمكن إعطاء الطفل درجة واحدة للإجابة (بنعم) وصفر للإجابة بـ (لا)، وبذلك فإن حصول الطفل على (١٤) درجة على هذا المقياس يعني انطباق (١٤) عبارة علية وهو ما يتفق مع ما ذكر سابقا، ومن ثم لا يوجد أدني تعارض بين الأسلوبين ومما لاشك فإن (١٠) عبارات فقط قد تكون كافية لكي تحكم من خلالها علي الطفل بأنه توحدي ولكن لزيادة التأكيد يفضل أن تنطبق عليه نصف عدد العبارات للحصول علي نتائج صحيحة وصادقة ٠
- **صدق المقياس:** استخدم معد المقياس أسلوبين لحساب صدق المقياس وهما:
  - ✓ **صدق المحكمين:** تم الإبقاء علي تلك العبارات التي حازت علي ٩٥٪ علي الأقل من إجماع المحكمين
  - ✓ **صدق المحك الخارجي:** حيث قام معد المقياس بتطبيقه علي عينة من الأطفال التوحديين بلغ معامل الصدق ٠,٨٦٣ وهي دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١
- **ثبات المقياس:** استخدام معد المقياس أيضاً أكثر من أسلوب إعادة الاختبار لحساب الثبات بلغت قيمة معامل الثبات ٠,٦١٧ وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ وهذا يعني أن المقياس بذلك يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات يمكن الثقة فيها.
- ويلاحظ أن معاملات الصدق والثبات معاملات دالة إحصائياً مما يتيح استخدام المقياس للدراسة الحالية.

- **قائمة تقدير المهارات الاجتماعية للطفل التوحدي (إعداد مجدي فتحي غزال، ٢٠٠٧) :**

- **هدف المقياس:** يهدف المقياس إلى التعرف على مهارات التفاعل الاجتماعى لدى الطفل التوحدى، والمتمثلة فى: التواصل غير اللفظى مع الآخرين، تكوين الصداقات والمحافظة عليها، المشاركة الاجتماعية للأقران، و التبادل العاطفى وفهم مشاعر الآخرين.

- **وصف المقياس:** قام الباحث بإعداد قائمة لتقدير التفاعلات الاجتماعية للأطفال التوحديين، تكونت من (٢٦) فقرة، وتستخدم هذه القائمة من قبل القائمين على رعاية الطفل، بحيث يقوم بوضع تقدير لكل عبارة من عبارات القائمة من خلال اختيار أحد الخيارات التالية (أغلب الأحيان، بعض الأحيان، نادرا، أبدا)، بحيث يحصل الخيار أغلب الأحيان على ثلاث درجات والخيار بعض الأحيان على درجتين والخيار نادرا على درجة واحدة، والخيار أبدا على درجة صفر باستثناء العبارات السلبية والتي تحمل الأرقام (٥، ٦، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٥، ٢٦) فهي تأخذ عكس سلم توزيع الدرجات بحيث تكون أعلى درجة (٧٨) درجة، وأقل درجة هي صفر.
- صدق الأداة: تم استخراج صدق المحتوى لهذه الأداة من خلال عرضها على عشرة من المحكمين وقد اعتمدت الفقرات التي كانت نسبة الاتفاق عليها عالية فوق ٩٠٪.
- ثبات أداة الدراسة: تم حساب معامل ثبات أداة دراسة قائمة التفاعلات الاجتماعية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث تم تطبيق القائمة على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) طفلا، ووجد أن معامل ثباتها يساوي (٠,٨٠).

- **(٤) البرنامج التدريبي بالفن التشكيلي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال التوحديين بمدينة أبها: (إعداد الباحثين)**

الخطوات المتبعة في إعداد البرنامج التدريبي بالفن التشكيلي المستخدم في الدراسة الحالية:

- **مقدمة البرنامج** :

تعرضت الدراسة في الفصول السابقة – للإطار النظري العام المعتمد على استعراض وتحليل الدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بمجال الدارسة وهدفها، كما تعرضت للتعريف بالتوحد وأهم البرامج التي تناولت تنمية قدرات الأطفال التوحديين في مختلف الجوانب وأهمها التواصل الاجتماعي كما تعرضت الدراسة لدور الفن التشكيلي وأهميته في علاج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عامة والأطفال التوحديين بصفة خاصة - بهدف التوصل إلى إطار فلسفي يستند عليه الفريق البحثي عند إعداد البرنامج التدريبي بالفن التشكيلي وذلك لتحسين وتنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال التوحديين قابلي التعلم.

- **الهدف العام للبرنامج** :

يهدف البرنامج الحالي إلى تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال التوحديين في المرحلة العمرية من (٩- ١١) سنة من خلال استخدام الفن التشكيلي.

- **الأهداف الإجرائية للبرنامج** :

- تنمية بعض المهارات الاجتماعية للطفل التوحدى (التواصل البصري، مشاركة الآخرين في التعبير عن مشاعر الحزن والسعادة) وذلك من خلال تطبيق مختلف مجالات الفن التشكيلي.

- تقليل درجة العزلة للطفل التوحدى من خلال اتصاله بالآخرين، عن طريق الممارسة الجماعية لأنشطة الفن التشكيلي.
- تعديل بعض السلوكيات الخاطئة عند الطفل التوحدى مثل (النشاط الزائد - نوبات الهستريا – السلوك العدوان) وذلك ما تسعى إليه الأهداف الخاصة بالفن التشكيلي.
- علاج بعض المشاكل السلوكية للطفل التوحدى، من خلال التدريب بالفن التشكيلي.
- تنمية مفاهيم عقلية (المجال المعرفي) من خلال أنشطة الفن التشكيلي مثل:التسلسل (فوق /تحت)، التشكل، النمذجة.

- **أهمية البرنامج** :

تأتى أهمية البرنامج في أنه يهتم بتنمية المهارات الاجتماعية للطفل التوحدي وذلك من خلال برنامج تدريبي بالفن التشكيلي، ومن ثم إكسابه بعض السلوكيات المرغوبة، كما يعمل البرنامج على تنمية قدرة الطفل التوحدى على فهم بعض التعبيرات الانفعالية في التواصل الوجداني مع الآخرين. من هنا جاءت الحاجة إلى البرنامج والتي تتمثل في الآتي:

- الطفل التوحدي في حاجة ماسة إلى تنمية التواصل السمعي والبصري واللغوي من خلال ممارسة الفن التشكيلي الذي يساعده على التعبير اللغوي بشكل أفضل، وذلك نتيجة تحرر الشحنة الانفعالية المرتبطة بالاحباطات التي يواجهها الطفل في المواقف الاجتماعية المختلفة التي يتعرض لها.
- تقدم برامج الفن التشكيلي بفروعه المتعددة اكثر من وسيلة ليعبر الطفل التوحدي عن نفسه لكي يصل الى المهارات الاجتماعية المطلوبة والتي تحقيق الموائمة بين حاجاته ومتطلبات البيئة، مما يساعده على اتباع انماط سلوكية مقبولة اجتماعيا، وبذلك تتحسن نظرته الى نفسه بأنه ليس عبئا على من حوله بل شخصا فعالا في المجتمع ولديه القدرة على تحمل مسئوليته ويؤثر في الظروف البيئية المحيطة به كما يتأثر بها.
- الطفل التوحدي في حاجة الى ممارسة الفن التشكيلي بكل ألوانه حيث يتم من خلاله الاتصال بلا شعور الطفل اتصالا رمزيا غير مباشر من خلال الاعمال الفنية التي ينتجها هذا الطفل ويسقط فيها صراعاته والتي تكون اسهل من التعبير اللفظي أو النشاط الحركي.

- **الأسس العامة لبناء البرنامج** :

من خلال الإطلاع علي الدراسات السابقة والبرامج التربوية العلاجية الخاصة بالأطفال التوحديين تم استخلاص أهم الأسس العامة لبناء البرنامج والتي تشتمل علي مجموعة متنوعة من الأسس: العامة، والنفسية، والتربوية، والاجتماعية، والعصبية، والفسيولوجية، وفيما يلي توضيح ذلك:

- الأسس العامة: وتشتمل على:
  - ✓ أن السلوك الإنسانى متعلم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والتعلم.
  - ✓ السلوك الإنسانى رغم ثباته النسبى، فإنه مرن قابل للتعديل والتغيير.

- ✓ السلوك الإنسانى فردى جماعى فى نفس الوقت، فسلوك الإنسان وهو وحده يبدو فيه تأثير الجماعة وسلوكه وهو فى الجماعة يبدو فيه آثار شخصيته وفرديته.
- ◄◄ الأسس النفسية: وتشتمل على:
- ✓ مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.
- ✓ مراعاة خصائص الأطفال.
- ✓ مراعاة الحاجات الخاصة لكل طفل.
- ✓ مراعاة الخصائص النفسية غير السوية مثل الانطواء والانسحاب.
- ◄◄ الأسس التربوية: وتشتمل على:
- ✓ مناسبة البرنامج لقدرات الأطفال.
- ✓ توضيح فقرات البرنامج بحيث لا تكون غامضة حتى ينجح الأطفال فى تنفيذ البرنامج.
- ✓ توفير الوقت الكافى والمناسب للأطفال عند تنفيذ البرنامج حتى ينجح البرنامج فى تحقيق أهدافه.
- ✓ تنمية إحساس الأطفال التوحديين بأهمية البرنامج وإعطائهم التعزيز المناسب عند قيامهم بالسلوكيات المطلوبة.
- ✓ التنوع فى تقديم أنشطة البرنامج.
- ✓ استخدام وسائل تعليمية متنوعة لإبعاد الطفل عن الملل.
- ✓ استخدام المعززات بكثرة وتنوع المكافآت المستخدمة.
- ◄◄ الأسس الاجتماعية: وتشتمل على:
- ✓ توفير البنية المدرسية المناسبة من فحص الضوء الخاص بالمكان لأنه قد يساهم فى زيادة التوتر لدى الطفل التوحدى، وفحص المكان الذى يتم فيه التدريس مثل ارتفاع الكرسى والمنضدة.
- ✓ فحص الأدوات والخامات المستخدمة فى الأنشطة والأعمال ووضعها فى مكان مناسب.
- ✓ فحص درجة حرارة الغرفة ودرجة حرارة الطفل مناسبة أم لا.
- ◄◄ الأسس العصبية والفسيولوجية: وتشتمل على:
- ✓ مراعاة مناسبة أنشطة البرنامج للقدرات الجسمية والعقلية للأطفال التوحديين.
- ✓ تحديد مهارات وقدرات الأطفال التوحديين لإعطائهم خبرات تناسب الاختلاف بين كل طفل وآخر.

وبذلك يمكن للباحثين أن يستخلصوا مجموعه من الاعتبارات التى يجب أن يؤخذ بها أثناء وضع وتنفيذ البرنامج ومنها:

- ◄◄ التنوع فى الأنشطة الفنية حتى لا يتسرب الملل إلى الأطفال.
- ◄◄ مراعاة الخصائص والمطالب والمعدلات النهائية لهذه الفئة من الأطفال.
- ◄◄ التنوع فى المعززات المستخدمة.
- ◄◄ التنظيم والترتيب لأى مهارة قبل البدء – تحديد دور المعلم – المدرب – الطفل.
- ◄◄ تحديد مستويات بسيطة من السلوك كشرط لتقديم التدعيم.

- إتباع الخطوات الواحدة تلو الأخرى بطريقة متسلسلة.
- معرفة كل الأبعاد الخاصة بكل طفل قدر الإمكان لإعطائه خبرات تناسبه.
- استخدام عملية التدعيم السلبى من تجاهل وعقاب بسيط واستبعاد مؤقت.
- استخدام عملية التدعيم الإيجابي سواء باستخدام تدعيمات مادية أو تدعيمات اجتماعية.
- استخدام الخامات والأدوات المعدة خصيصا لاستخدام الأطفال والتي لا يؤثر استخدامها أثناء التدريب على الصحة العامة للطفل.
- أن يكون التدريب فى الأماكن المختلفة المسموح بها لأداء هذه المهارات ولا يقتصر على المركز فقط لكى تعمم المهارات المكتسبة.
- قيام أكثر من شخص بتدريب الطفل (المعلمة . المدربة . الأم).

قد تم بناء البرنامج وفق ثلاث محاور رئيسية يحاول من خلالها تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين عينة البحث، وتتمثل هذه المحاور في الآتي:

- أولا: التفاعل الاجتماعي.
- ثانيا: آداب التواصل مع الآخرين.
- ثالثا: المشاركة الاجتماعية.

ولقد رُكز على هذه المحاور نظرا لأهميتها في تنمية العديد من الجوانب الاجتماعية التي يفتقر لها الطفل التوحدي، وقد روعي في بناء هذا البرنامج الفئة العمرية التي ينتمي لها الأطفال عينة البحث حيث تتراوح أعمارهم الزمنية من التاسعة وحتى الحادية عشر.

وقد قام الباحثين باختيار محتوى البرنامج الحالى من خلال الاعتبارات التالية:

- الإطلاع على الإطار النظرى والدراسات السابقة التى تناولت البرامج التدريبية الخاصة بهؤلاء الأطفال، وأيضا الدراسات التى تناولت تنمية المهارات الاجتماعية بشكل نظرى.
- ملاحظة الباحثين المباشرة لمجموعة الأطفال التوحديين من خلال الزيارات الميدانية لمستشفى الصحة النفسية ومركز التوحد بدار التربية الفكرية بأبها.
- دراسة خصائص الأطفال التوحديين لمعرفة الاحتياجات الحقيقية لهم.
- إجراء عدة مقابلات مع المعلمة والأم لمعرفة بعض البيانات والمعلومات الخاصة بهؤلاء الأطفال التوحديين والتى قد تفيد فى عملية التدريب.

- **الفنيات المستخدمة فى البرنامج** :

أستخدم الباحثين بعض الفنيات التى تساعد على تحقيق أهداف البرنامج كما يلي:

- استراتيجيات التدريس:
- التواصل البصرى:

- الأنشطة التعليمية:
- التعزيز :
- استخدام التوجيه إما يدويا أو لفظيا:
- أسلوب التعلم الفردى :
- استخدام أساليب التقليد أو النمذجة :
- طرق التقويم وأساليبه:

• **إجراءات تطبيق البرنامج** :

- طبق البرنامج على المجموعة التجريبية وقوامها (١٥) طفلاً توحدياً بواقع (٥) إناث، (١٠) ذكور، تتراوح أعمارهم من (٩ – ١١) سنة وتتراوح نسبة ذكائهم من (٥٨- ٧٨) درجة على مقياس جودار للذكاء.
- تم تطبيق البرنامج بمستشفى الصحة النفسية بعسير ومركز التوحد بدار التربية الفكرية بأبها.
- تم تنفيذ البرنامج الحالى فى (٢) شهر بواقع (٢٤) جلسة موزعة على (٣) جلسات أسبوعيا، زمن الجلسة (٩٠) دقيقة، وذلك لأن فترات الانتباه لدى هؤلاء الأطفال قصيرة، كما أنهم سريعو الملل، وروعى إعطاء الطفل فترات راحة بين أوقات الجلسة.

• **الخطوات الإجرائية للدراسة التطبيقية** :

• **قبل التطبيق** :

- تم الحصول على الموافقات اللازمة لتطبيق إجراءات الدراسة الحالية بمركز التوحد بدار التربية الفكرية بأبها وكذلك مستشفى الصحة النفسية.
- تم زيارة المركز والمستشفى بهدف تحديد عدد الأطفال فى المرحلة العمرية المستهدفة، ووجد أنه عدد كاف لإجراء التجربة.
- تم مقابلة مديرة المركز وتعريفهما بالهدف من الدراسة الحالية وذلك بهدف فحص ملفات الأطفال للتحقق من تشخيصهم الطبى بأنهم أطفال توحديين.
- فى ضوء الخطوة السابقة تم ملأ استمارة بيانات شخصية لكل طفل بمساعدة الأخصائيات.
- تم التعارف بين الفريق البحثي وأفراد العينة بهدف إقامة علاقات ود وألفة مع هؤلاء الأطفال، وحتى يمكن إزالة الرهبة التى قد يبديها هؤلاء الأطفال أثناء التجربة:

• **تنفيذ البرنامج** :

قام الباحثين بإعداد وتجهيز مكان التطبيق والأدوات اللازمة لذلك، وتم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية للدراسة فى مدة شهرين على مدار ٢٤ جلسة، وقد تراوحت مدة الجلسة الواحدةٍ حوالي ٩٠ دقيقة، وقامت بتطبيق البرنامج: أ.د/ احسان محمود فهمي، علماً بأن التطبيق كان يتم فى وجود معلمة الأطفال وأخصائية التربية الخاصة.

• **المراحل التي مر بها البرنامج التدريبي (محتوى جلسات البرنامج)** :

قام الباحثين بإعداد برنامج تدريبي باستخدام الفن التشكيلي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين قابلي التعلم، وتكون البرنامج من (٢٤) جلسة متتابعين بمعدل ثلاث جلسات في الاسبوع، كل جلسة تحتوي على تنفيذ أحد أنشطة الفن التشكيلي أي التدريب على تنمية إحدى المهارات الاجتماعية باستخدام ثلاثة أنشطة فنية في الاسبوع الواحد، وتضمن البرنامج عدة اسس هي:

- أن يكون التوجيه فردي وجماعي.
- أن تكون الموضوعات مرتبطة بالأبعاد التي تتضمنها "قائمة تقدير التفاعلات الاجتماعية للأطفال التوحديين" (مجدى فتحى غزال: ٢٠٠٧)، وكذلك البنود التي يحتويها كل بعد من ابعاد المقياس وهي (النمو اللغوي، الأداء الوظيفي المستقل، الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية، النشاط المهني – الاقتصادي، التطبع الاجتماعي).

• **الاجراءات التدريبية** :

يتكون البرنامج من (٢٤) جلسة تدريبية مقسمة إلى (٣) مجموعات رئيسية تحمل كل مجموعة موضوعا وهدفا رئيسيا يتفرع منه عدة أهداف تدريبية، وتشمل كل مجموعة (٨) جلسات، كل جلسة تحتوي على نشاط فني جديد يتم التدريب على احدى المهارات الاجتماعية من خلاله .على سبيل المثال:

المجموعة الأولى: وتشمل الجلسات من : الجلسة الأولى إلى الجلسة الثامنة.

موضوع الجلسات: التدريب على التفاعل الاجتماعي من خلال (الاستعداد للتعلم بالفن التشكيلي) ويشمل:

- التواصل البصري.
- زيادة فترة الانتباه.
- اتباع التعليمات البسيطة.

هدف الجلسات: (ان يستطيع الطفل النظر إلى وجه المدرب مع زيادة قدرته على التركيز والانتباه وإتباع التعليمات البسيطة الموجهه له من قبل مدربه)

الأهداف التدريبية الفرعية:

- أن يتدرب على النظر إلى وجه المدرب عند التعامل معه.
- أن يتدرب على الجلوس منتبها بقدر الامكان أثناء فترة التدريب المحددة.
- أن يتدرب على الانصات للتعليمات الموجهه إليه من قبل المدرب والالتزام بها.

الزمن اللازم لتحقيق كل هدف: ثلاثة أسابيع.

• **نتائج الدراسة** :

اعتمدت الدراسة الحالية على ثلاثة فروض رئيسة، سوف يتم إيضاح نتائج كل فرض على حدة، ثم مناقشة النتائج بصفة عامة كالتالي:-

• **أولا : نتائج الفرض الأول ومناقشتها** :

نص الفرض الأول على أنه "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب أفراد المجموعة الضابطة فى القياس

البعدى للدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية لاطفال التوحد لصالح المجموعة التجريبية"، ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار مان وتنى والخاص بالعينات الصغيرة مما يمثل أسلوبا لابارامترى خاص بمثل تلك العينات.

جدول رقم (٢) : يوضح قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق جلسات البرنامج التدريبي

المقياس	المجموعة	ن	م الرتب	مج الرتب	قيمة Z
مقياس المهارات الاجتماعية	بعدي تجريبية	٢٠	٣٠,٥٠	٦١٠.٠٠	-٥.٤*
	بعدي ضابطة	٢٠	١٠,٣٠	٢١٠.٠٠	

◆ دالة عند مستوى ٠,٠٥ حيث قيمة Z < من ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق جلسات البرنامج التدريبي من خلال الفن التشكيلي، بالنسبة لدرجات العينة في مقياس المهارات الاجتماعية للطفل التوحدي،حيث بلغت قيمة (Z) (- ٥,٤) وهي قيمة أقل من قيمة (Z) الجدولية (٠,١١)، أي أن الفروق بين درجات المجموعتين بعد تطبيق البرنامج التدريبي كانت ذات دلالة بالنسبة للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية للطفل التوحدي.

- **ثانيا : نتائج الفرض الثاني ومناقشتها :**

نص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدى على قائمة تقدير المهارات الاجتماعية لاطفال التوحد". ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار مان وتنى للعينات المستقلة الخاص بقياس الفروق للعينات الصغيرة، والجدول التالي يوضح ذلك كالتالي:

جدول رقم (٣): يوضح قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي بعد تطبيق جلسات البرنامج التدريبي

المجموعة	المجموعة	ن	م الرتب	مج الرتب	قيمة Z
المجموعة التجريبية	قبلي	٢٠	٣٠,٠٠	٦٢٠.٠٠	-٥.٤*
	بعدي		١٠,٥٠	٢٢٠.٠٠	

◆ دالة عند مستوى ٠,٠٥ حيث قيمة Z < من ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية بعد تطبيق جلسات العلاج التدريبي باستخدام الفني التشكيلي في مقياس المهارات الاجتماعية للطفل التوحدي،حيث بلغت قيمة (Z) (- ٥,٤) وهي قيمة أقل من قيمة (Z) الجدولية (٠,١١)، أي أن الفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية كانت ذات دلالة بالنسبة للتطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام الفن التشكيلي في تحسين المهارات الاجتماعية للطفل التوحدي.

• **ثالثا : نتائج الفرض الثالث ومناقشتها :**

نص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والمتابعة بعد مرور شهرين".

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار ويلكوكسون للعينات المترابطة الخاص بقياس الفروق للعينات الصغيرة، والجدول (٤) يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة في قيمة (Z) بالنسبة للتطبيقين البعدي والمتابعة في أبعاد الاختبار كما يلي:-

جدول (٤) : يوضح قيمة Z ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات الرتب لدرجات التطبيقين البعدي والمتابعة للمجموعة التجريبية بالنسبة لمقياس المهارات الاجتماعية للطفل التوحدي

المقياس	التطبيق	ن	الرتب الموجبة	الرتب السالبة	الرتب المتماثلة	م الرتب	مج الرتب	Z
المهارات الاجتماعية	بعدي متابعة	٢٠	٦	٩	٥	١٠,٨ ٦,٢	٦٤,٥ ٥٥,٥	٠,٢*

* Z < ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية عند التطبيقين البعدي والمتابعة بالنسبة لمقياس المهارات الاجتماعية، وهذا يؤكد استمرار التحسن لدى العينة التجريبية بعد تطبيق جلسات البرنامج التدريبي بمدة شهرين حيث كانت قيمة (Z) كانت أكبر من ٠,٠٥.

• **مناقشة نتائج الدراسة :**

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يتضح فاعلية البرنامج التدريبي الذي قام على الفن التشكيلي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة من الأطفال التوحديين بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية، حيث أوضحت النتائج صحة ما افترضه الباحثين من حيث وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي في مقياس المهارات الاجتماعية للطفل التوحدي، كما اتضح أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي للمجموعة التجريبية في مقياس المهارات الاجتماعية للطفل التوحدي، فيما لم يتضح فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق البعدي والتطبيق التتابعي عند إعادة تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية للطفل التوحدي على المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى مدى فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام الفن التشكيلي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة.

هذا وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه دراسات كلا من أوزنوف وميلر Ozonoff& Miller (1995)، هاغس وزملاؤه Hughes, et.al (1997)، كريدون Creedon, (1993)، هوانج وهاغيس Hwang& Hughes (2000)، ماكنتوش وديسياك Macintosh& Diasayake (2006)، ودراسة كوهلر وآخرون Kohler, et.al. (2007)، من حيث

انخفاض المهارات الاجتماعية والتواصل لدى الأطفال التوحديين وحاجتهم إلى البرامج العلاجية النفسية والإرشادية المختلفة، حيث قامت العديد من تلك الدراسات على تقديم برامج علاجية متنوعة لهم، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع هذه الدراسات سالفة الذكر في أن أطفال طيف التوحد عادة ما يعانون من انخفاضا حادا في مهاراتهم الاجتماعية المتنوعة الأمر الذي يجعل الأسرة والمدرسة والمجتمع في حاجة إلى الاهتمام بهم والتركيز على حل مشكلاتهم الاجتماعية حتى يمكن دمجهم في المجتمع شيئا فشيئا.

وقد أيدت نتائج الدراسة الحالية ما أشارت إليه دراسات كلا من أميرة بخش (٢٠٠٢)، لينا صديق (٢٠٠٤)، بارلي وبيرلي (Barry& Burlew (2004، دراسة مجدى فتحى غزال (2007)، ليكيا ردول وهاشيك وليسيلى ;Licciardello Harchick and , Luselli (2008)، دعاء فتحى(٢٠٠٩) شيكالا وميللر وكالبن(2010) Balçik; ، Shukla;Miller, and Callaban دراسة بلاك وتكينرسلان، حيث استخدمت تلك Tekinarslan (2012) الدراسات برامج علاجية مختلفة لعلاج بعض المشكلات لدى الأطفال التوحديين فمنها من استخدم العلاج السلوكي، ومنها التي استخدمت برامج علاجية إرشادية، إضافة لاستعمال القصص الاجتماعية والفيديو التعليمي واللعب التفاعلي، حيث ساعدت تلك البرامج العلاجية في التخفيف من الاضطرابات التي عانها منها الأطفال التوحديون، وهذا بالطبع يساند النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية.

وعلى الجانب الآخر وبالنسبة للدراسات التي قدمت في الدراسة الحالية والتي تناولت العلاج بالفن فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات كل من دراسة هونرز وستون(Honours,and Stone(1984 ، دراسة أندرسون (Anderson, (1994، عوض بن مبارك سعد اليامي (٢٠٠٥)، كاناريف، (Kanareff, (2002، حيث صممت تلك الدراسات برامج معتمدة على الفن التشكيلي وأشكال أخرى من الفنون للتعامل مع المشكلات والاضطرابات الناتجة عن التوحد، حيث يتضح من خلال تقديمها ومن خلال نتائج الدراسة الحالية أن العلاج بالفن التشكيلي أحد أشكال بالبرامج العلاجية التي تصلح لتنيمة المهارات الاجتماعية والمشكلات المختلفة لدى الأطفال النوحديين.

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

١. ابراهيم عبدالله الزريقات (٢٠٠٤):التوحد الخصائص والعلاج.دار وائل للطباعة والنشر.عمان

٢. اميرة بخش(٢٠٠٢) فعالية فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعى فى خفض السلوك العدوانى لدى الاطفال التوحديين مجلة العلوم التربوية، ١ (١) ١٢٩-١٥٧.

٣. دعاء فتحى،(٢٠٠٩): تصميم كتيب مصور لتنمية بعض مهارات السلوك الاجتماعى لدى الاطفال التوحديين رسالة ماجستير غير منشورة جامعة حلوان كلية التربية الفنية

٤. زينب محمود شقير،(٢٠٠٥):علموا أبنائكم المعاقون عقليا وتربويا (المجلد الثالث ، ط.الثانية) ، مكتبة النهضة المصرية ،

٥. زينب شقير ؛ محمد سيد موسي(٢٠٠٧):اضطراب التوحد، مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة

٦. سامر الحساني،(٢٠٠٥): فاعلية برنامج تعليمي باللعب لتنمية الاتصال اللغوي عند أطفال التوحد، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن،

٧. سامية بنت عبد العزيز إبراهيم الراشد(٢٠٠٨): الفروق في خصائص رسوم الأطفال في مرحلة المدرك الشكلي بين الملتحقين وغير الملتحقين بمرحلة ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، كلية التربية الفنية، جامعة الملك سعود،.

٨. فهد بن حمد المغلوث،(١٩٩٩): رعاية وتأهيل المعوقين في المملكة العربية السعودية، الرياض،.

٩. مجدي فتحي غزال،(٢٠٠٧): فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال التوحديين في مدينة عمان، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية،

١٠. نادية أبو السعود،(٢٠٠٢):فاعلية استخدام برنامج علاجي معرفي سلوكي في تنمية الانفعالات والعواطف لدى الأطفال المصابين بالتوحد وآبائهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر

١١. سوزان عبد العزيز خضر،(٢٠٠١): اعداد تصميمات لتنمية الوعى بالمفاهيم البيئية للطفل رسالة دكتوراه قسم التصميمات الزخرفية- كلية التربية الفنية جامعة حلوان.

١٢. عادل عبدالله محمد، (٢٠٠٢): جداول النشاط المصورة للاطفال التوحديين.القاهرة، دار الرشاد.

١٣. عبد الرحمن سيد سليمان ،(٢٠٠٠):الذاوتوية اعاقة التوحد لدى الاطفال. (ط١) القاهرة. مكتبة زهراء الشرق.

١٤. عبد الفتاح عبد المجيد الشريف،(٢٠٠٧): التربية الخاصة في البيت والمدرسة ، مكتبة الانجلو المصرية ،

١٥. عوض بن مبارك سعد اليامي،(٢٠٠٥): إستراتيجية مقترحة في تأهيل علاج أطفال التوحد من خلال الفن التشكيلي، بحث منشور، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

١٦. لينا عمرين صديق (غير معروفة) فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظى لدى أطفال التوحد واثر ذلك على سلوكهم الاجتماعى

١٧. لمياء عبد الحميد بيومى، (٢٠٠٨): فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات العناية بالذات لدى الاطفال التوحديين. رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية بالعريش. جامعة قناة السويس

• **ثانيا** : **المراجع الأجنبية** :

1- **American Psychiatric Association,(1994),Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4th. Ed). APA, Washington, DC.**

2- **DSM-IV-TR(2000); diagnostic and statistical manual of mental disorders forth edition, text revision. Publisher: American psychiatric association.**

3- **American Art Therapy Association,(2004).News Letter.**

4- **Anderson. F (1994). Art-centered Education and Therapy for Children With Disabilities. Charles Thomas. Springfield. Ill.**

5- **Anderson. F (1992)Art-centered Education and Therapy for Children With Disabilities, Charles Thomas, Spingfiled, III.**

6- **Barry, L.M and Burlew,S.B(2004) Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. Focus on Autism and other Developmental Disabilities,19,1,45-51**

7- **Balçik.B;Tekinarslan,I.ç (2012) An investigation of the effect of social stories in teaching of social skills to children with autism.Ankara university,Journal of Faculty of Educational Sciences,45,1,165-190**

8- **-Bohlander,A.J, Orlich,F and Varley,C.K(2012)Social skills training for children with autism.Pediatr Clin N Am,59, 165-174**

9- **Creedon m.(1993):language development in nonverbal autism children using asimulataneaus communication system. Paper presented at the society for research in child development meating. Philadelphia march 31**

10- **Hughes,c., et al (1997):social behavior in pervasive developmental disorders. European child and adolescent psychiatry, vol(6),no (4)pp.191-198**

11- **Hwang ,B:and Hughes,C (2000) The effects of social interactive training on early social communicative skills of children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders.30,4,331-343**

12- **- Kohler,F.W,Greteman,C.,Saschke,D and Highnam,C(2007) :Using a buddy skills package to increase the social**

interaction between a preschooler with autism and her peers. Topics in Early Childhood Special Education.27:3,155-163

13- Lowenfeld, V. and Brittain, W.(1957): Creative and Mental Growth (5th ed.). New York: Macmillan Book CO.

14- Licciardello.C.C; Harchick,A.E, Luselli, J.K(2008):Social skills intervention for children with Autism during interactive play at a public elementary school.Education and Treatment of Children,31,1,27-37

15- Macintosh,K; Diasayake,C(2006): Social skills and problem behaviours in children with high-functioning autism andAsperger's disorder. J Autism Dev.Disorder,36,1065-76

16- Neff, B.R(2011): Evaluation of behaviour skills training for teaching behavior management skills to parents of children with autism spectrum disorder.Pro Quest dissertation and thesis:2011;pg.n/a

17- Schrandt,J.A; Townsend,D.B and Poulson,C.L(2009): Teaching empathy skills to children with autism.Journal of Applied Behaviour Analysis 42,17-32

18- Shukla-Metha,S;Miller,T. and Callaban,K.J(2010):Evaluating the effectiveness of video instruction on social and communication skills training for children with autism spectrum disorders.A review of the literature.Focus on Autism and other Developmental Disabilities.25,1,23-26

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع :

" تقدير الشخصية لدى المدخنين وغير المدخنين من طلاب الجامعة "

إعـــداد :

د / مروى محمد شحته عبد الرحمن

دكتوراه علم النفس كلية الآداب جامعة حلوان

" تقدير الشخصية لدى المدخنين وغير المدخنين من طلاب الجامعة "

د / مروى محمد شحته عبد الرحمن

دكتوراه علم النفس كلية الآداب جامعة حلوان

• **مستخلص البحث**:

تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة الكشف عن الفروق بين المدخنين وغير المدخنين من طلاب الجامعة في تقدير الشخصية ،وكذلك الكشف عن مدى إمكانية التنبؤ بالتدخين من متغيرات الشخصية السلبية . المنهج والإجراءات : تكونت العينة من (٧٠) طالب جامعى ،عدد (٤٠) مدخن ،وعدد (٣٠) غير مدخن ، طبقت عليهم استبيان تقدير الشخصية لرونالد رونر (إعداد: ممدوحة سلامة،١٩٨٨) واستمارة جمع معلومات (إعداد الباحثة).النتائج: كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المدخنين وغير المدخنين من طلاب الجامعة في كلا من : عدم الثبات الانفعالي،والنظرة السلبية للحياة لصالح المدخنين .بينما لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي المدخنين وغير المدخنين في كل من : العدوان،الاعتمادية،التقدير السلبي للذات،عدم الكفاية الشخصية،عدم التجاوب الانفعالي.و وكذلك كشفت نتائج الدراسة عن أن هناك ارتباط بين درجات سلوك التدخين ودرجات عدم الثبات الانفعالي ارتباطا موجبا دال عند مستوى (٠,٠١) ، وان عدم الثبات الانفعالي يسهم في تفسير قدر من التباين في سلوك التدخين نسبته (١٣,٦ ٪).

personal assessment among smokers and non-smokers of university students

Dr. Marwa Mohamad shehta Abdel- Rahman

Ph.D. - Psychology - Faculty of Arts - Helwan University

Abstract

The present study aims to try to detect differences between smokers and non-smokers from university students in personal assessment, as well as the disclosure of the extent of predictability smoking negative personal variables. .Methods &Procedures: The sample consisted of (70) University student, the number (40) Smoker, and the number (30) Non-Smoker, applied them a questionnaire estimating personal Ronald P.Rohner and form to collect information . Results: the results revealed the presence of statistically significant differences between the mean scores of smokers and non-smokers from university students in both: unsteadiness emotional, and the negative perception of life in favor of smokers., and also there is a positive correlation between the scores of smoking behavior and scores of unsteadiness emotional, and unsteadiness emotional contributes to the interpretation of the extent of the variation in smoking behavior (13.6%).

• **مقدمة** :

باستعراض التراث من عام ١٩٦٠حتى ١٩٩٥ وجد أن هناك تزايد مستمر على تدخين السجائر. (Smith&stutts,1999:323) ، ويشير Polacek et al (2008), الى أن سلوك المدخن ينطوى على العديد من المخاطر الاجتماعية ، حيث ثبت أن التدخين يؤثر سلبيا على جسم الإنسان ويسبب العديد من

الأمراض الأمر الذى يكلف الدولة سنويا مليارات الدولارات للإنفاق على صحة المواطن من خلال الموازنة العامة ، كما يشكل التدخين مخاطر صحية جمة ليس بشكل مباشر على المدخن وإنما بشكل غير مباشر على من يتعرض للتدخين أو المحيطين بالشخص المدخن وهم من غير المدخنين.

وقد توصل مدحت عبد العال واخرون (٢٠١١) من خلال استخدام تحليل Meta الى وجود علاقة موجبة يعتد بها إحصائيا بين التدخين وسرطان الرئة بمعامل ثقة ٩٥٪.

والخصائص الشخصية لدى المدخنين تلعب دورا هاما في إقدامهم على التدخين ، فتشير نور الهدى المقدم(٢٠٠٠) إلى ان هناك ارتباط سالب إحصائيا بين تقدير الذات والاتجاه لبدء التدخين لدى المراهقين .

ويشير خالد الفخرانى (٢٠٠٣)إلى أن المدخنين يتميزون عن غير المدخنين بالاندفاعية والمغامرة والحساسية الزائدة والتوتر . وكشفت نتائج دراسة سناء سالم(٢٠١٠) عن وجود فروق جوهرية بين المراهقين المدخنين وغير المدخنين في العدوان.

كما يشير عبدالله سليمان ابراهيم واخرون (٢٠١٢) أن انخفاض الحاجة إلى الانتماء يؤدى إلى وارتفاع مشكلات السرقة والتدخين والتعاطي والعدوانية لدى تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوي.

وتوصل (Raynor&Levine,2009) إلى أن المرتفعين على الانبساطية من طلاب الجامعة الأكثر انخراطا في السلوكيات غير الصحية من تدخين وإدمان للكحوليات .

- **مشكلة البحث** :

تحاول الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

- هل هناك فروق بين متوسطي درجات طلاب الجامعة المدخنين وغير المدخنين في كل من : العداء/العدوان،الاعتمادية،التقدير السلبي للذات،عدم الكفاية الشخصية،عدم التجاوب الانفعالى،عدم الثبات الانفعالى،النظرة السلبية للحياة؟
- هل يمكن التنبؤ بسلوك التدخين لدى طلاب الجامعة من متغيرات الشخصية: العدوان/العداء،الاعتمادية،التقدير السلبي للذات،عدم الكفاية الشخصية،عدم التجاوب الانفعالى،عدم الثبات الانفعالي،النظرة السلبية للحياة كل على حده؟

- **أهداف البحث** :

- الكشف عن الفروق بين المدخنين وغير المدخنين من طلاب الجامعة في تقدير الشخصية وتتضمن المتغيرات الشخصية التالية : العدوان/العداء،الاعتمادية،التقدير السلبي للذات،عدم الكفاية

الشخصية،عدم التجاوب الانفعالي،عدم الثبات الانفعالي،النظرة السلبية للحياة.

- الكشف عن مدى إمكانية التنبؤ بالتدخين من تقدير الشخصية السلبية لدى طلاب الجامعة وهى: العدوان/العداء،الاعتمادية،التقدير السلبى للذات،عدم الكفاية الشخصية،عدم التجاوب الانفعالى،عدم الثبات الانفعالى،النظرة السلبية للحياة.

- **أهمية البحث** :

- أشارت الإحصائيات التي حصلت الولايات المتحدة الامريكية الى انتشار التدخين بين المراهقين ما بين ١٣- ١٩ عاما ، لدى طلاب الصف الثامن ،و ٣٠ ٪ لدى طلاب الصف العاشر ،و ٣٧٪ لدى طلاب الصف الثانى عشر .(احمد متولى،٢٠٠٤: ٣) ،ووفقا لتقرير معاصر اصدرته منظمة الصحة العالمية سيكون هناك٨٠,٠٠٠- ١٠٠,٠٠٠ مدخن جديد فى العالم كل عام.(سناء سالم،٢٠١٠: ٢٦٣)
- تساعد نتائج الدراسة في إمكانية الاكتشاف المبكر للحالات التي قد تقع فريسة للتدخين من الشباب بالفحص و التقييم من خلال أدوات الدراسة. وكذلك إعداد برامج وقائية عن التدخين لدى الشباب تتضمن الجوانب الشخصية للفرد المنبئة بالتدخين .
- تساعد الدراسة في إعداد برامج إرشادية وعلاجية بمراعاة ما توصلت اليه الدراسة الحالية من نتائج ،فقد تنبهت الحكومات لخطورة التدخين وقامت محاولات للحد من التدخين فى الأماكن العامة وأماكن التعامل مع الجمهور من خلال وضع السياسات التى من شأنها القضاء على التدخين . ومن السياسات المتبعة حديثا من جهة بعض الحكومات بإنشاء جامعات ومعاهد علمية لغير المدخنين ، كذلك تخصيص وسائل مواصلات مناسبة لغير المدخنين وغيرها من الإجراءات التي تشجع على الحد من التدخين. Polacek etal,(2008)

- **مصطلحات الدراسة** :

- **تقدير الشخصية** Assessment of Personality :

التعريف الاجرائى لتقدير الشخصية فى الدراسة الحالية"هو"كم ما يحصل عليه المفحوص من درجات على كل مقياس فرعى من استبيان تقدير الشخصية للكبار لـ رونالد رونر اعداد ممدوحة سلامة،١٩٨٨ وهم:العدوان/العداء،الاعتمادية،التقدير السلبي للذات ،عدم الكفاية الشخصية ،عدم التجاوب الانفعالي،عدم الثبات الانفعالي،النظرة السلبية للحياة"

- العدوان/العداء يقصد به شعور داخلي بالغضب والعداوة والكراهية موجه نحو الذات او نحو شخص او موقف ما.
- الاعتمادية :ويقصد بها الاعتماد النفسى لشخص او أشخاص آخرين ليجد التشجيع أو الطمأنينة أو العطف أو الإرشاد أو القرار.

- التقدير السلبي للذات :يشير إلى عدم قبول المرء لنفسه وخيبة أمله فيها وتقليله من شأنها وشعوره بالنقص عند مقارنته بالآخرين وغالبا ما يرى الفرد نفسه فى هذه الحالة على انه ليس له قيمة أو أهمية.
- عدم الكفاية الشخصية:يشير الى شعور الفرد بعدم كفايته لعدم قدرته على النجاح فى مواجهة المطالب اليومية للحياة العادية.
- التجاوب الانفعالي: يشير إلى العلاقات التي تتسم بالاضطراب والتصنع وتلك التى تتخذ كدفاع .والشخص غير المتجاوب انفعاليا قد يبدى الود من الناحية الاجتماعية الا انه غالبا ما يكون باردا فى علاقاته بالآخرين متحوصلا في مشاعره تنقصه تلقائيا التعبير عن الدفء.
- الثبات الانفعالي: يقصد به مدى استقرار الحالة المزاجية للشخص ومدى قدرته على مواجهة الفشل والنكسات والمشكلات ومصادر التوتر الاخرى بأقل قدر من الانزعاج والاحباط والشخص غير الثابت انفعاليا هو من يعتى حالته المزاجية تأرجح لا يمكن التنبؤ ب هاو تجديه فهو ينتقل بسرعة من مشاعر الحزن وعدم الرضا كما قد يتحول فجأة من الشعور بالود الى الشعور بالعداء.
- النظرة للحياة:هو تقويم الفرد العام للحياة اما على انه مكان امن طيب غير مهدد ومكان منذر ملئ بالخطر والشك والتهديد وعدم اليقين.(ممدوحة سلامة،١٩٨٨: ٤- ٩)

- **التدخين** :

تشير سناء سالم (٢٠١٠ :٢٦٥) انه يوجد نوعان من إدمان التدخين:

- الإدمان البدني وسببه النيكوتين الموجود فى السجائر.
- الإدمان النفسي: وسببه اعتياد التدخين حيث يتعلم المدخنون الشعور بالاستمتاع والاسترخاء أثناء التدخين وأنهم يحتاجون إلى التدخين للتخلص من الضغوط.
- والتعريف الاجرائى للتدخين في الدراسة الحالية" هو "عدد السجائر التي يدخنها المفحوص يوميا من شهر سابق لتاريخ بدء التطبيق".

- **الإطار النظري** :

هناك عديد من الدراسات التى ركزت على أسباب التدخين لدى المراهقين وقد اختبروا ثلاث نماذج أولهما نموذج اتجاهات السلوك الذى يركز على متغيرات (الاتجاهات،والمعتقدات المعيارية والقصد االسلوكى)،ومتغيرات البيئة المدخنة لبندورا (الوالدين ،والأخوة والأصدقاء، ومقدار الخبرة المباشرة بالتدخين)،ونظرية جسور وجسور لنظرية السلوك المشكل Jessor&Jessor problem-behavior theory(1977) والتي تركز على متغيرات (الشخصية، وتوقعات الوالدين والأصدقاء عن النجاح الاكاديمي للمراهق). (Smith&stutts,1999:324) . وقد اختلف السيكولوجيون فى تفسيرهم لسلوك التدخين فأولا من حيث تفسير النظريات النفسية : فطبقا لنظرية التحليل النفسي ،ينظر الى التدخين كوسيلة للاشباع الفمى فى صورة

مقبولة اجتماعيا ،حيث ان الطاقة الغريزية للمدخن مثبتة فى منطقى الفم.اما المدرسة السلوكية فتفسر سلوك التدخين بانه سلوك غير سوى تم اكتسابه نتيجة التعلم الاجتماعى او نتيجة لعوامل التدعيم الاجتماعى او كليهما معا.(احمد متولى ،٢٠٠٤: ٩)

ثانيا: من حيث متغيرات الشخصية والتي يمكن أن تفسر السلوك الانسانى مثل متغيرات: تقدير الذات والفاعلية الشخصية ،فيفترض ديتز (Dietz , 1996 :251) أن هناك أبعاد داخلية وخارجية لتقدير الذات حيث يرى أن الجدارة Self- Worth يعتبر بعد خارجي لتقدير الذات ويتأثر بدرجة كبيرة بالتقييم المعرفي المنعكس من الآخرين ، بينما تعد الفاعلية الشخصية – Self Efficacy بعد داخلي لتقدير الذات والذي يتأثر بدرجة كبيرة بالعزو الذاتي Self – attribution والمقارنات الاجتماعية بالآخرين ٠

كما يرى ميرك Mruk أن هناك علاقة بين تقدير الذات ومهارات المواجهة وذلك لارتباط تقدير الذات المرتفع بزيادة الاستقلالية والنضج والقابلية للتغير والثقة العالية في إدراكه لذاتة وقدرته ، لذا فمرتفعي تقدير الذات لديهم حماية من التذبذبات الخارجية المتعلقة بالذات (Mruk , 1999:92)

كما يرى رولف ومينكا (Ralph &Mineka , 1998) أن الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات متشائمين يتوقعون الفشل ، ويبحثون عن المواقف التي تؤكد وجهة نظرهم السلبية عن أنفسهم .

من خلال هذا العرض يمكن تفسير سلوك التدخين في ضوء العزو الذاتى والمقارنات الاجتماعية بالآخرين ،وعدم القدرة على الحماية من التذبذبات الخارجية المتعلقة بالذات ،ووجهة النظر السلبية عن الذات لدى المدخنين.

- **الدراسات السابقة** :

يستعرض تورشالا واخرون(Torchalla etal,(2011 نتائج البحوث المقارنة عن الفروق بين الرجال والنساء بعد الإقلاع عن التدخين، وتقييم العوائق التي قد يواجهونها خلال الإقلاع وتقديم توصية للتصدي لإدمان التدخين ومواجهة التحديات الخاصة بكل من الجنسين في الإقلاع عن التدخين، ووجد ان هناك بعض الأدلة على أن النساء تحقق انخفاض فى معدلات الامتناع عن ممارسة الجنس من الرجال بعد محاولة الإقلاع عن التدخين مع العلاج ببدائل النيكوتين، وكذلك من دون العلاج الدوائي، وتمت مناقشة العديد من الآليات الأساسية لحساب هذه النتائج و تشمل :-

- المتغيرات الجينية لدى النساء التي تتأثر بالعلاج الدوائي.
- التأثيرات الهرمونية التي تتمثل فى زيادة التمثيل الغذائي للنيكوتين وأعراض الانسحاب.
- النساء .أكثر استجابة للجوانب غير الدوائية للتدخين مقارن بالرجال.

- النساء الأكثر عرضة للاكتئاب والمزاج السلبي اثناء التدخين من الرجال .
- المخاوف من الوزن الزائد تعد من الدوافع الكبرى لدى للنساء للحد من التدخين مقارنة بالرجال
- تتلقى النساء الدعم الاجتماعي من المؤسسة مقارنة بالرجال أثناء محاولة الإقلاع عن التدخين .

هدفت دراسة سناء سالم(٢٠١٠) معرفة الفروق بين المراهقين المدخنين وغير المدخنين فى كل من العدوان والتشويهات المعرفية.وأجرت الباحثة دراستها على ستين مراهقا أعمارهم من ١٣- ١٨ عاما نصفهم من المدخنين والنصف الأخر من غير المدخنين وكانت المجموعتان متساويتين فى العمر والسنة الدراسية ومهنة الأب.وطبقت عليهم مقياس بوص وبيرى ١٩٩٢ من تعريب احمد عبد الخالق ٢٠٠٠ واختبار التشويهات المعرفية إعداد هبة مصيلحى ٢٠٠٤، وكشفت النتائج عن وجود فروق جوهرية بين المدخنين وغير المدخنين في العدوان كما بينت النتائج ان المراهقين المدخنين أعلى بشكل دال إحصائيا في التشويهات المعرفية.

هدفت دراسة راينور ولفين (Raynor&Levine,(2009 إلى فحص العلاقة بين نموذج العوامل الخمسة للشخصية والسلوك الصحي على عينة من طلاب الجامعة قوامها٥٨٣ طبقت عليهم مقاييس السلوك الصحي واستخبار الشخصية الصورة المختصرة ، وتوصلت النتائج إلى أن المرتفعين على الانبساطية الأكثر انخراطا في السلوكيات غير الصحية من تدخين وإدمان للكحوليات .

تهدف دراسة (Fider etal,(2008 إلى قياس أضرار التدخين عن طريق الآباء وأولياء وتحديد الأضرار البيولوجية التى تصيب المراهق المقبل على التدخين،واجري البحث على ستة وثلاثين مدرسة في جنوب لندن، إنجلترا، والتي تضم حوالى ٦٥٠ مجموعة فرعية من المراهقين لدراسة العوامل الصحية والسلوكية لديهم وكذلك عاداتهم ، و تم إجراء تقييما سنويا من المرهقين الذين تتراوح أعمارهم من سن ١١- ١٢ إلى سن ١٥- ١٦ عاما.وتم التحقق من نسبة النيكوتين بالدم لدى الطلاب للكشف عن مؤشرات التدخين ، وتم البحث عما اذا كان أبائهم من المدخنين، وهل يعيشون معهم بصفة مستمرة أم لا ودراسة المتغيرات التي تسيطر على المراهق والتي تعتمد أيضا على نوع الجنس والعرق والشعور بالحرمان داخل الأسرة، وتوصلت النتائج إلى أن إقدام المراهق على التدخين غالبا ما يكون أسوة بوالده لدى المراهق فى عمر ١١- ١٢ ، وأما من هم فى الفئة العمرية من سن ١٥- ١٦ من المراهقين أفادوا بأنهم لا يعيشون حياة أسرية طبيعية وليس لديهم آباء طبيعيين وهم مدخنون باستمرار . وتؤكد الدراسة على أهمية التأثير الاجتماعي عند بدء التدخين ويشير إلى أن محاولات العمل مع الآباء في الوقاية من التدخين يجب أن تشمل اهتماما خاصا كخطوة اساسية للقضاء على التدخين لدى المراهقين.

هدفت دراسة احمد متولى(٢٠٠٤) إلى فحص بعض العوامل النفسية المرتبطة بسلوك التدخين مثل:الاتجاه نحو التدخين ،وجهة الضبط،الاكتئاب ،والثبات الانفعالي/العصابية والتنبؤ من خلالها بسلوك التدخين،وتحديد أهم الدوافع الاجتماعية والاعزاءات الشخصية لتدخين السجائر مثل :تقليد الأصدقاء، التسلية في وقت الفراغ ،تدخين الأب ،التخلص من التوتر،،وتحديد نسبة الانتشار الوبائي لتدخين السجائر ،وتحديد اثر كل من التخصص الدراسي،والترتيب الميلادي والمستوى الاقتصادي،الاجتماعي والسن على سلوك التدخين على عينة من ١٦٣ طالب من طلاب كلية المعلمين في بيشة بالمملكة العربية السعودية بمتوسط عمر (٢١,٨٢) وانحراف معياري (١,٥٣) من تخصصات علمية وأدبية.واستخدم فى الدراسة استفتاء التدخين،مقياس الاتجاه نحو التدخين،مقياس الاكتئاب ،مقياس وجهة الضبط،،مقياس الثبات الانفعالي/العصابية.وأسفرت النتائج عن انه بلغت نسبة انتشار التدخين بين افراد العينة ٣٣٪ ،وان عمر السابعة عشر أكثر الأعمار بدء للتدخين،ولم يكن لتدخين الأب والاعزاءات الشخصية اثر دال على تدخين الأبناء وتمثلت الدوافع الاجتماعية والاعزءات الشخصية لتدخين السجائر فى التخلص من التوتر ،تقليد الأصدقاء،لزيادة الثقة في الذات،كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدخنين وغير المدخنين لصالح المدخنين فى متغيرات : الاتجاه نحو التدخين ، الاكتئاب،وجهة الضبط ،ولصالح غير المدخنين فى الثبات الانفعالي/العصابية.ولم تظهر فروق دالة في متغير المعدل التراكمي.وكان متغيري الاتجاه نحو التدخين والاكتئاب من أقوى المنبئات بسلوك التدخين.

أجرى خالد الفخرانى (٢٠٠٣) دراسة قام فيها بتطبيق استبيان التحليل الاكلينيكى لكلا من كرج وكاتل حيث يقيس بعض السمات مثل :التالف ، الذكاء،الثبات الانفعالى،،السيطرة،الارتياب،التخيل ،الحنكة ،عدم الأمان ،كفاية الذات،التنظيم الذاتى،التوتر.على عينة من ١٥٠ مدخن،١٥٠ غير مدخن من الذكور،تراوحت أعمارهم ما بين (١٦- ٤٢) عام بمتوسط عمر،٢٣,٨٥ وانحراف معيارى ٥,٥٦ وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدخنين وغير المدخنين لصالح المدخنين فى كل من :الاندفاعية المغامرة،الحساسية،الارتياب ،التوتر،ولصالح غير المدخنين فى كل من الذكاء ،السيطرة،الحنكة،وعدم الأمان ولم تكشف النتائج عن وجود،فروق فى سمات ، التالف،الاتزان الانفعالي،الامتثال،التخيل،كفاية الذات ،والتنظيم الذاتى، كما أسفرت النتائج عن ان العمر والاندفاعية والمغامرة والحساسية والتوتر من السمات المنبئة ايجابيا باستمرار التدخين وزيادة استهلاك السجائر، في حين أن السيطرة ،عدم الأمان ،والارتياب من السمات المنبئة سلبيا بالاستمرار فى التدخين وزيادة استهلاك السجائر.

دراسة قام بها محمد نجيب الصبوة (٢٠٠٢) بدراسة هدفها التنبؤ بالتوقف عن التدخين لدى ٨١ من المدخنين المصريين لأطول مدة ممكنة وقد طلب من هؤلاء

المدخنين كل منهم على حدة أن يجيبوا عن اسئلة استخبار التوقف عن التدخين وقد كشفت نتائج تحليل الانحدار المتدرج وتحليل الانحدار اللوجستيكى أن متغير القصد أو نوايا التوقف عن التدخين يعد أول المتغيرات المنبئة بالقدرة على التحكم في فعل التدخين وإدراك الإخطار المتوقعة.وبعد ستة شهور من المتابعة تبين ان القيام بمحاولة للتوقف عن التدخين يعد متغيرا منبئا بالنية وبعدد محاولات التوقف السابقة بينما تنبأ متغير طول محاولة التوقف بأطول مدة يمكن أن يتوقف فيها عن التدخين ولكن ببطء .

هدفت دراسة نور الهدى المقدم(٢٠٠٠) إلى الكشف عن سيكولوجية التفاعل بين تقدير الذات والتأثير الاجتماعي لدى بدء المراهقين الاتجاه للتدخين وذلك من خلال إجراء دراسة امبيريقية . واشتملت عينة الدراسة على ٣٢٨ طالبا من طلاب الصف الثاني من المرحلة الثانوية العامة من مدارس أسيوط تراوحت أعمارهم ما بين ١٦,٥ عاما - ١٨ عاما بمتوسط حسابي ١٧,٨ واستخدمت مقاييس:مقياس الاتجاه نحو التدخين،مقياس تقدير الذات للمراهقين،مقياس التأثير الاجتماعي،وأوضحت الدراسة وجود ارتباط سالب إحصائيا بين تقدير الذات والاتجاه لبدء التدخين، ووجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين التأثير الاجتماعي (الأصدقاء- الآباء –المعلمون)والاتجاه لبدء التدخين.ويوجد تفاعل وتأثير مشترك لتقدير الذات والتأثير الاجتماعي والاتجاه لبدء التدخين .

دراسة سميث وستيتس Smith,k.&stutts,m.(1999) هدفت إلى فحص العوامل المؤثرة على التدخين لدى المراهقين وقاما الباحثان بفحص متغيرات : المعتقدات السابقة وضغط الأصدقاء والتدخين الأسرى والمعلومات المضادة للتدخين، على عينة ٢٤٦ مراهق .وقد أسفرت النتائج عن ان تلك المتغيرات تتنبأ بشكل دال بمستوى التدخين، وان كل من المنبئات يختلف باختلاف المستوى الاكاديمى والجنس والعرق ،وان سلوك التدخين الأسرى والمعتقدات السابقة أكثر أهمية في التنبؤ بمستوى التدخين مقارنة بالمعلومات المضادة.

- **تعقيب على الدراسات السابقة** :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة ، يمكن أن نستخلص ما يلي:

- كشفت هذه الدراسات عن المنبئات والدوافع الاجتماعية للتدخين مثل ضغط الأصدقاء والتدخين الأسرى، دراسة(Smith,k.&stutts,m.(1999 والعيش مع الآباء، دراسة(Fider etal,(2008 ، والمنبئات السلوكية والمعرفية مثل دراسة: محمد نجيب الصبوة (٢٠٠٢)، دراسة سناء سالم(٢٠١٠) .
- هناك قلة من الدراسات التي تناولت دور متغيرات الشخصية السلبية في التنبؤ بسلوك التدخين لدى فئة طلاب الجامعة، مثل دراسة احمد متولى(٢٠٠٤)،(Raynor&Levine,(2009 .
- هناك دراسات اهتمت بدور متغيرات الشخصية فى التنبؤ بسلوك التدخين لدى المراهقين وتلك المتغيرات هى : الانبساطية (Raynor&Levine,(2009، تقدير الذات والتأثير الاجتماعى مثل دراسة نور الهدى المقدم(٢٠٠٠)، التالف

،الـذكاء،الثبات الانفعالى،،السـيطرة،الارتياب،التخيل ،الحنكـة ،عـدم الأمـان ،كفايـة الـذات،التنظيم الـذاتى،التوترمثل دراسـة خالـد الفخرانـى (٢٠٠٣)، الاتجاه نحو التدخين ،وجهة الضبط،الاكتئاب ،والثبات الانفعالي/العصابية مثل دراسة احمد متولى(٢٠٠٤)، العدوان سناء سالم(٢٠١٠).

- **فروض الدراسة** :

ووفقاً للإطار النظري والنتائج التي أسفرت عنها الدراسات السابقة، سوف نقوم بصياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:-

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المدخنين وغير المدخنين من طلاب الجامعة في كل من : العدوان،الاعتمادية،التقدير السلبي للذات،عدم الكفاية الشخصية،عدم التجاوب الانفعالي،عدم الثبات الانفعالي،النظرة السلبية للحياة لصالح المدخنين.
- توجد قدرة تنبؤية لكل من متغيرات الشخصية: العداء/العدوان،الاعتمادية،التقدير السلبي للذات،عدم الكفاية الشخصية،عدم التجاوب الانفعالي،عدم الثبات الانفعالي،النظرة السلبية للحياة كل على حده بسلوك التدخين لدى طلاب الجامعة.

- **المنهج والإجراءات** :
- **أولاً : منهج الدراسة** :

استخدمت في هذه الدراسة المنهج الوصفي المقارن للكشف عن الفروق مجموعتي المدخنين وغير المدخنين على متغيرات الدراسة ، و التنبؤ بسلوك التدخين من متغيرات الدراسة .

- **ثانياً : عينة الدراسة** :

تكونت العينة الكلية من عدد(٧٠) من المدخنين وغير المدخنين من الطلاب الذكور بجامعة حلوان ،تتراوح أعمارهم بين ١٧- ٢٣سنةبمتوسط عمر قدره (٢٠,٤٢) وانحراف معياري قدره (١,٣٤)، ،بلغ عدد المدخنين في العينة الأساسية(٤٠) ونسبتهم في العينة ٥٧,١ ، وبلغت عينة غير المدخنين(٣٠) ونسبتهن في العينة ٤٢,٩٪ .

- **ثالثا : الأدوات** :

- **استبيان تقدير الشخصية للكبار.(ممدوحة سلامة،١٩٨٨)**

أعدته ممدوحة سلامة (١٩٨٨) عن استبيان تقدير الشخصية لرونالد رونر (١٩٨٤) وقد اتبع عند إعداد الأداة باللغة العربية ترجمة العبارات من الإنجليزية إلى العربية ثم إعادة ترجمتها إلى الإنجليزية ومطابقة الترجمة ثم إجراءات التعديلات على الترجمة العربية وإعادة ردها إلى الإنجليزية إلى أن تم التوصل إلى ترجمة مطابقة بقدر الإمكان.

واستبيان تقدير الشخصية أداة للتقرير الذاتي أعدت بهدف الوقوف على كيفية رؤية المستجيب لذاته وفقا لسبعة خصائص نفسية هي:العداء والعدوان الاعتمادية ،تقدير الذات،الكفاية الشخصية ،التجاوب الانفعالي،الثبات

الانفعالي،النظرة للحياة،والأداة مكونة من عدد ٦٣ عبارة موزعة بالتساوي على سبعة مقاييس فرعية وتتراوح الدرجة على كل عبارة من عبارته ما بين درجة واحدة وأربعة درجات وقد صمم الاستبيان بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى الجانب السلبي من السلوك المراد قياسه، وقد قامت معدة الاستبيان إلى البيئة العربية بحساب الثبات باستخدام معامل ألفا (ن=٨٤طالبا وطالبة،٤١ ذكور،٤٣ إناث)حيث بلغت معاملات ثبات المقاييس الفرعية المكونة له: العداء والعدوان (٠,٥٩)،الاعتمادية(٠,٦٤) ،التقدير السلبي الذات (٠,٦٨)،الكفاية الشخصية (٠,٧٦) ، عدم التجاوب الانفعالي (٠,٦٠)، عدم الثبات الانفعالي (٠,٧٢)،النظرة السلبية للحياة (٠,٧٩). وتم التحقق من صدقه البنائى عن طريق التحليل العاملى الذي أسفر عن خمسة عوامل استقطبت ٧٣,٤ ٪من تباين المصفوفة الارتباطية وهى التقويم السلبي للذات والحياة وتشبعت عليه المفردات الخاصة بكل من المقاييس الفرعية لتقدير الذات والكفاية الشخصية والنظرة للحياة ،أما عن العامل الثاني فكان الاعتمادية وتشبعت عليه المفردات الخاصة بمقياس الاعتمادية ،أما الثالث فكان عدم الثبات الانفعالي وكان العامل الخامس هو العداء والعدوانية.وهذه العوامل هي العوامل نفسها التي استخلصها المعد الأصلي للأداة عند تحققه من صدق التكوين الفرضي لها بإجرائه التحليل العاملى على بيانات عينة التقنين الأمريكية.

- **استمارة جمع معلومات** :

تشتمل على البيانات الأساسية مثل :الاسم والسن والجنس وعدد أفراد الأسرة ،والإقامة مع /أو بدون الوالدين ومهنة وتعليم الوالدين وعدد السجائر المدخنة في اليوم والأفراد المدخنين في الأسرة.

- **رابعا** :**إجراءات التطبيق** :

- تم شرح المطلوب في أدوات الدراسة ، وهو تدوين البيانات الأساسية وقراءة العبارات ، وتحديد مدى انطباقها على المفحوص مع توضيح كل بديل من بدائل الإجابة.
- تم التطبيق في جلسات فردية .
- تم تقديم الاختبارات وفقا للترتيب التالي :
  - ✓ استمارة جمع المعلومات.
  - ✓ استبيان تقدير الشخصية للكبار.(ممدوحة سلامة،١٩٨٨)

نتائج الدراسة :

- **الفرض الأول** :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المدخنين وغير المدخنين من طلاب الجامعة في كل من : العدوان،الاعتمادية،التقدير السلبي للذات،عدم الكفاية الشخصية،عدم التجاوب الانفعالي،عدم الثبات الانفعالي،النظرة السلبية للحياة لصالح المدخنين".

لاختبار هذا الفرض اجرى اختبار " ت " للعينات غير المتساوية، و يوضح جدول رقم(١)نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (١) : يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها لمتغيرات الشخصية

المتغيرات	المدخنين(٤٠)		غير المدخنين(٣٠)		قيمة ت	مستوى الدلالة*
	م	ع	م	ع		
العدوان/العداء	٢٠.٢٥	٤,٨٥	١٩,٠٦	٤,٤١	١,٠٥	غير دالة
الاعتمادية	٢١,٨٥	٥,٨٠	١٩.٦٦	٤,٦٠	١,٦٨	غير دالة
التقدير السلبي للذات	١٨,٦٧	٥,١٥	١٨,٠٠	٤,٧٤	٠,٥٦	غير دالة
عدم الكفاية الشخصية	١٩,٧٢	٤.٩٠	١٦.٩٣	٣,٥٤	١,٩٥	غير دالة
عدم التجاوب الانفعالي	١٨,٤٥	٤,٥٢	١٧,٤٦	٤,١١	٠,٩٤	غير دالة
عدم الثبات الانفعالي	٢٢,٧٧	٣,٨٨	١٨,٩٣	٤,٠٦	٤,٠١	٠,٠٠١
النظرة السلبية للحياة	١٩,٧٢	٥,١٠	١٧,٤٠	٣,٤٣	٢,١٥	٠,٠٥

◆مستوى الدلالة يعتمد على دلالة الطرفين .

- **الفرض الثاني** :

" توجد قدرة تنبؤية لكل من متغيرات الشخصية: العداء/العدوان،الاعتمادية،التقدير السلبي للذات،عدم الكفاية الشخصية،عدم التجاوب الانفعالي،عدم الثبات الانفعالي،النظرة السلبية للحياة كل على حده بسلوك التدخين لدى طلاب الجامعة". لاختبار هذا الفرض اجرى تحليل الانحدار الخطى البسيط للتنبؤ بسلوك التدخين من متغيرات الشخصية كل على حدة، و يوضح جدول رقم(٢)،(٣) نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (٢) : مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
١	–							
٢	٠,١١	–						
٣	٠,٠٠٣	٠,٣٠*	–					
٤	٠,٠١	٠,٤٦**	٠,٣١**	–				
٥	٠,٠٩	٠,٤٧**	٠,٥١**	٠,٧٠**	–			
٦	٠,٠٥	٠,٢٦*	٠,٢٥*	٠,٤٥**	٠,٣٥**	–		
٧	٠.٣٧**	٠,١٥	٠,٣٣*	٠,٠٧	٠,٣٩**	٠	–	
٨	٠,١٩	٠,٣٨*	٠,١٩	٠,٥٤ **	٠,٥٦*	٠,٢٨ *	٠.١٢	–

◆ دالة فيما بعد٠,٠٥ ◆◆ دالة فيما بعد ٠,٠١

١- سلوك التدخين ٢- العدوان ٣- الاعتمادية ٤ - التقدير السلبى ٥- عدم الكفاية ٦ - عدم التجاوب الانفعالي ٧- عدم الثبات الانفعالي ٨- النظرة السلبية للحياة .

يتضح من الجدول(٢) ارتباط درجات سلوك التدخين بدرجات عدم الثبات الانفعالى ارتباطا موجبا قدره (٠,٣٧) و دالة فيما بعد (٠,٠١) ،بينما لا توجد علاقة بين سلوك التدخين وكل من: العداء/العدوان،الاعتمادية،التقدير السلبي للذات،عدم الكفاية الشخصية،عدم التجاوب الانفعالي، ،النظرة السلبية للحياة.ولفحص مدى امكانية التنبؤ بسلوك التدخين من خلال متغيرات الشخصية تم اجراء تحليل الانحدار البسيط لمتغير عدم الثبات الانفعالي لارتباطه الدال بسلوك التدخين.

جدول رقم(٣) تحليل الانحدار الخطى البسيط للتنبؤ بسلوك التدخين من متغيرات الشخصية كل على حدة

المتغيرات المنبئة	قيمة الثابت	B	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	قيمة ف الإنحدار ية	مستوى الدلالة*
عدم الثبات الانفعالي	١٢.٣٤	١,٢٤	٠,٣٦٨	٠.١٣٦	١٠,٦٦	٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٣) ان قيمة معامل الارتباط بين عدم الثبات الانفعالى وسلوك التدخين دالة احصائيا عند مستوى(٠,٠١) وانه يسهم فى تفسير قدر من التباين فى سلوك التدخين نسبته (١٣,٦)وبالتالي يمكن التنبؤ بسلوك التدخين من عدم الثبات الانفعالى ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بسلوك التدخين من عدم الثبات الانفعالى على النحو التالى:

سلوك التدخين =١٢,٣٤+١,٢٤×عدم الثبات الانفعالي.

- **مناقشة النتائج** :

كشفت نتائج الفرض الأول عن انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المدخنين وغير المدخنين من طلاب الجامعة في كلا من : عدم الثبات الانفعالي،النظرة السلبية للحياة لصالح المدخنين بينما لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي المدخنين وغير المدخنين فى كل من : العدوان،الاعتمادية،التقدير السلبي للذات،عدم الكفاية الشخصية،عدم التجاوب الانفعالي.

وهذه النتائج تتفق مع دراسة احمد متولى(٢٠٠٤) ،التي كشفت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدخنين وغير المدخنين لصالح غير المدخنين في الثبات الانفعالي/العصابية. ولا تتفق مع دراسة خالد الفخرانى (٢٠٠٣) التى أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدخنين وغير المدخنين في الاتزان الانفعالي.

ولم تتفق مع دراسة سناء سالم(٢٠١٠) والتى توصلت الى وجود فروق جوهرية بين المدخنين وغير المدخنين في العدوان.

ويمكن ان يفسر ذلك بأن ومتغيرات البيئة المدخنة (الوالدين ،والأخوة والأصدقاء، ومقدار الخبرة المباشرة بالتدخين هى متغيرات متفاعلة مع متغيرات الشخصية في التنبؤ بسلوك التدخين . (Smith&stutts,1999:324)

ومن أمثلة تلك المنبئات والدوافع الاجتماعية للتدخين التى تناولها الباحثون: ضغط الأصدقاء والتدخين الأسرى، دراسة Smith,k.&stutts,m.(1999) والعيش مع الآباء أو بدونهم،دراسة Fider .etal,(2008)

وكشفت نتائج الفرض الثاني كما يتضح من جدول ٢،٣ ان هناك ارتباط بين درجات سلوك التدخين بدرجات عدم الثبات الانفعالي ارتباطا موجبا دال عند مستوى (٠,٠١) ،بينما لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سلوك التدخين وكل من: العداء/العدوان،الاعتمادية،التقدير السلبي للذات،عدم الكفاية الشخصية،عدم التجاوب الانفعالي، ،النظرة السلبية للحياة.وان عدم الثبات الانفعالي يسهم في تفسير قدر من التباين فى سلوك التدخين نسبته (١٣,٦ ٪).وتتفق هذه الدراسة مع دراسة خالد الفخرانى (٢٠٠٣).ويمكن ان يفسر ذلك بأن تدخين السجائر أسلوبا للتداوى الذاتي من قبل المدخنين.(احمد متولى،٢٠٠٤)

- **التوصيات** :

- إجراء المزيد من البحوث التي تفسر الأسباب المختلفة للتدخين وأثاره على المدخنين وغير المدخنين .فقد استخلص بلوك واخرون Polacek etal, (2008) من التحليلات التى توصل فى دراسته أن غير المدخنين هم أكثر تعرضا للأضرار الصحية مثل المدخنين المقربين إليهم، و أن سلوكيات التدخين تؤثر عليهم بشكل كبير حيث أنهم ارتبطوا ذاتيا بالمدخنين بشكل منتظم .
- إجراء مزيد من الدراسات عن التدخين بين الجنسين والمستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المختلفة. فهناك حاجة إلى مزيد من البحث لتحديد الآليات الكامنة المتصلة بنوع الجنس من نتائج الإقلاع عن التدخين و تطوير الاليات المصممة مع مراعاة الفروق بين الجنسين ،ودراسة تنفيذ ونتائج أساليب علاجية تراعي الفوارق بين الجنسين Torchallaetal,(2011)

- **المراجع** :

١. احمد متولى عمر(٢٠٠٤). دوافع ومنبئات التدخين في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والديموجرافية لدى عينة من طلاب الجامعة الذكور.مجلة كلية التربية، مجلد ١٤، العدد ٥٦،يناير،١-٤٥
٢. خالد الفخرانى(٢٠٠٣).بعض السمات النفسية المنئة باستمرار سلوك التدخين وزيادة عدد السجائر المدخنة لدى عينة من المدخنين المصريين، المجلة المصرية للدراسات النفسية،المجلد (١٣)العدد(٤٠) :٢٠٧- ٢٤١
٣. سناء سالم(٢٠١٠). العدوان والتشويهات المعرفية دراسة مقارنة بين المراهقين المدخنين وغير المدخنين،دراسات الطفولة،أكتوبر ،٢٦٣- ٢٧٦
٤. عبد الحليم محمود السيد (١٩٨٠).الأسرة وإبداع الابناء،القاهرة،الانجلو المصرية.
٥. عبدالله سليمان ابراهيم،زين حسن ردادى،يحيى مساعد البلادى(٢٠١٢).السوكيات المنحرفة للاحداث بمنطقة المدينة المنورة:اسبابها وطرق علاجها،دراسات تربوية ونفسية ،مجلة كلية التربية بالزقازيق ،ع ٧٥ ،١- ١٠٠

٦. محمد نجيب الصبوة(٢٠٠٢).المنبئات السلوكية والمعرفية للتوقف عن التدخين لدى عينة من المدخنين المصريين.دراسات نفسية، يناير،مجلد ١٢(١)،١٤٣- ١٦٠

٧. ممدوحة سلامة(١٩٨٨).كراسة تعليمات ودليل استخدام استبيان تقدير الشخصية للكبار،القاهرة،الانجلو المصرية

٨. مدحت عبد العال،مصطفى جلال،احمد فؤاد عطية،هشام عبد التواب(٢٠١١)استخدام تحليل Meta لدراسة العلاقة بين التدخين وسرطان الرئة ، مجلة النهضة، مج١٢ ، ع ١،١٧٣ - ١٩٨

٩. نور الهدى المقدم (٢٠٠٠). سيكولوجية التفاعل بين تقدير الذات والتأثير الاجتماعى لدى بدء المراهقين تدخين السجائر،مجلة كلية التربية،العدد الرابع والعشرون (الجزء الثانى)٢٢٥- ٢٦٢

10. Al-Sabwah,m,n.(2002).Behavioral and cognitive Predictors of smoking Abstinence among Egyptian Adult smokers,derasat Nafseyah.12(1),143-160.

11. Dietz,B.(1996).The Relationship of Aging to Self-Esteem:TheRelative Effects of Maturation and Role Accumulation,Aging and Human Development,Vol.43(3)249-266.

12. Fidler.J.A.;West.R.;Jaarveld.H.M.;Jarvis.M.&Wardle.J.(2008). Smoking status of step-parents as arisk factor for smoking in adolescence ,Journal compilation,103,496-501

13. Smith,k.&stutts,m.(1999).factors that influence adolescents to smoke,j.of consumer affairs,33,,no.,2,321-357

14. Mruk,C.J.(1999).Self-Esteem,NewYork Springer Publishing Company.

15. Polacek.G.N.&Atkins.J.L.(2008).Smoking Behavior, Attitudes of Second-hand Smoke, and No-Smoking Policies aUniversity Campus,The Health Education,Vol.40.No.1,37-56

16. Ralph,J.&Mineka,S.(1998).Attributional Style and Self-Esteem:The Prediction of Emotional Distress Following a Miderm Exam,J.ofAbnoral Psychology,Vol(2),203.(15).

17. Raynor, D,A &Levine,H.(2009).Assciation Between the Five – Factov Model of Personality and Health Behaviors Among College Students.Journal of AmericanCollege Health,vol.58,no.1,73-81

18. Torchalla,I.;Okoli,C.T.;Hemsing.N&Greaves.L.(2011).Gendwe Diffferences in Smoking Behavior and Cessation,Journal of Smoking Cessation,6(1),9-16

****

((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 .