٢٩

دراسات عربية في التربية وعلم النفس
ASEP

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية تصدر شهريا بصفة مؤقتة
اعتبارا من يناير ٢٠١٢م

تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد التاسع والعشرون (جزء ثالث) .. سبتمبر ٢٠١٢م

ISSN : 2090-7605

obeikandl.com

((اعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الابجدي))

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

((**هيئة تحرير المجلة**)) :

رئيس التحرير :

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

مدير التحرير :

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

أعضاء هيئة التحرير :

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

سكرتيرة التحرير:

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

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

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

٢٠٠ دولارا للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٢٩) الجزء الثالث :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" فاعلية استراتيجية قبعات التفكير الست لتدريس النصوص القرآنية في تنمية التفكير الإبداعي، والقيم الخُلقية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري ".. إعداد : د/خضرة سالم عبد الحميد ، د/ دعاء أبو اليزيد البسطامي.	١١ - ٥٤
٢)	" فاعلية برنامج إرشادي في خفض الشعور بالوحدة النفسية وتحسين فعالية الذات لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر".. إعداد : د /صالح عبد المقصود السواح.	٥٥ - ٨٤
٣)	" تنظيم الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق الاختبار لدى عينة من طلاب الجامعة".. إعداد : د/ عبد النعيم عرفة محمود ، د/ طارق محمد فتحي.	٨٥ - ١١٤
٤)	" استراتيجية مقترحة لتنمية التفكير الناقد في الرياضيات واختزال القلق نحوها لدى تلميذات المرحلة المتوسطة ".. إعداد : د / فاطمة عبد السلام ابو الحديد.	١١٥ - ١٧٢
٥)	" أثر الصور الذهنية على المعالجات الكمية : تطبيق على مجموعة من المفاهيم الفيزيائية الأساسية في الميكانيكا ".. إعداد : د / ماهر محمد العرفج .	١٧٣ - ١٨٩
٦)	" اثر برنامج تدريبي للمراقبة الذاتية في علاج مشكلة الانتباه لدى طلاب المرحلة الاساسية في مدينة سكاكا ".. إعداد : د / محمود راشد يعقوب الشديفات.	١٩١ - ٢١٤
٧)	*Attitudes and Perceptions of Egyptian EFL Post-Graduate students towards Information and Communication Technology (ICT) in Terms of Gender, Geographical Location, and Employment Status. Dr Ali Ahmed Amer*	1 - 38

obeikandl.com

تعريف بالمجلـــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

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

قواعد النشر بالمجلـــة :

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

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

- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ٥ نسخ منها لصاحب كل بحث منشور بها.
- يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في أعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

لجان التحكيم للمجلة :

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

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

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

أو الاتصال على موبايل ٠٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية

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

أو البريد الإلكتروني لسكرتيرة التحرير :
Aae9999@Gmail.com

obeikandl.com

- **مقدمة المجلة** :

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

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

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

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

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

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

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

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد التاسع والعشرون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو التاسع على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة .

وفي الجزء الثالث من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : " **فاعلية استراتيجية قبعات التفكير الست لتدريس النصوص القرآنية في تنمية التفكير الإبداعي، والقيم الخلقية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري** ".. إعداد : د/خضرة سالم عبد الحميد ، د/ دعاء أبو اليزيد البسطامي.

وثانيها بعنوان : " **فاعلية برنامج إرشادي في خفض الشعور بالوحدة النفسية وتحسين فعالية الذات لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر** ".. إعداد : د /صالح عبد المقصود السواح.

وثالثها بعنوان : " **تنظيم الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق الاختبار لدى عينة من طلاب الجامعة** ".. إعداد : د/ عبد النعيم عرفة محمود ، د/ طارق محمد فتحي.

ورابعها بعنوان : " **استراتيجية مقترحة لتنمية التفكير الناقد في الرياضيات واختزال القلق نحوها لدى تلميذات المرحلة المتوسطة** ".. إعداد : د / فاطمة عبد السلام ابو الحديد.

وخامسها بعنوان : " **أثر الصور الذهنية على المعالجات الكمية : تطبيق على مجموعة من المفاهيم الفيزيائية الأساسية في الميكانيكا** ".. إعداد : د / ماهر محمد العرفج .

وسادسها بعنوان : " **اثر برنامج تدريبي للمراقبة الذاتية في علاج مشكلة الانتباه لدى طلاب المرحلة الاساسية في مدينة سكاكا** ".. إعداد : د / محمود راشد يعقوب الشديفات .

وسابعها بعنوان : " *Attitudes and Perceptions of Egyptian EFL Post-Graduate students towards Information and Communication Technology (ICT) in Terms of Gender, Geographical Location, and Employment Status. By : Dr Ali Ahmed Amer*

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

obeikandl.com

obeikandl.com

البحث الأول:

" فاعلية استراتيجية قبعات التفكير الست لتدريس النصوص القرآنية في تنمية التفكير الإبداعي، والقيم الخلقية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى الأزهرى "

إعداد :

د/خضـرة سالـم عبد الحميـد
مدرس المـناهج وطـرق التدريـس
كلية الدراسـات الإنسانية جامعة الأزهر

د/ دعـاء أبو اليزيـد البسطامـي
أستاذ المناهـج وطرق التدريـس
المساعد بجامعة الملك خالد بأبها

obeikandl.com

obeikandl.com

" فاعلية استراتيجية قبعات التفكير الست لتدريس النصوص القرآنية في تنمية التفكير الإبداعي، والقيم الخلقية لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى الأزهرى "

د/خضرة سالم عبد الحميد د/ دعاء أبو اليزيد البسطامي

• **المستخلص** :

هدف البحث الحالي التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست لتدريس النصوص القرآنية في تنمية التفكير الإبداعي والقيم الخلقية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء اختبار التفكير الإبداعي ومقياس للقيم الخلقية ، بالإضافة إلى بناء دليل المعلم ، وتم تطبيق أدوات البحث قبليا على عينة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي الأزهري.

وقد توصل البحث للعديد من النتائج لعل منها: فاعلية الاستراتيجية في تنمية التفكير الإبداعي ،بالإضافة لفاعلية الاستراتيجية في تنمية القيم الخلقية لدى عينة البحث. كما أوصى البحث بالعديد من التوصيات لعل من أبرزها ما يأتي: ضرورة استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس باقي العلوم الشرعية ، واستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة التي تستثير التفكير لدى المتعلمين بالأزهر الشريف ،إقامة دورات تدريبية لمعلمات العلوم الشرعية لتدريبهم على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين بالأزهر الشريف.

Abstract :

The goal of current research to identify the effectiveness of using a strategy Six Thinking Hats for the teaching of scripture in the development ofcreative thinking and moral values in grade II preparatory Azhari, and to achieve his goal has been built test of creative thinking and the scale of values defects, in addition to building the teacher's guide, were applied research tools tribal on a sample of second grade pupils preparatory Azharite.- The research found many of the results, most of them: the effectiveness of the strategy in the development of creative thinking. Well as the effectiveness of the strategy in the development of moral values in a sample search. It also recommended research many of the recommendations Perhaps the most prominent of which are the following: the need to use strategy Six Thinking Hats in teaching the rest of forensic science, and the use of teaching strategies modern evoke thinking of learners Al-Azhar, the establishment of training courses for teachers of forensic science to be trained on the development of creative thinking skills of learners Al-Azhar.

• **مقدمه البحث** :

الحمد لله الذي أبان للعباد منهج التربية القويم في قرآنه الكريم ، وأوضح للعالمين مبادئ الخير والهدى والإصلاح في أحكام شرعه الحنيف والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء سيدنا محمد- ﷺ -الذي بعثه الله للإنسانية معلما ومؤدبا ومربيا وعلى آله وأصحابه الطيبين الطاهرين وعلى من نهج نهجهم واقتفى أثرهم بإحسان إلى يوم الدين وبعد.....

فقد استمد منهج العلوم الشرعية أهميته، وأصالته وعمقه وعالميته وشموله وثباته واتزانه من رسالة الإسلام الخالدة فمنهج العلوم الشرعية ليس في جوهره وحقيقته إلا تجسيدا، وتمثيلا لمنهج الإسلام في تكوين الفرد والمجتمع ويمتاز هذا المنهج بسعة إطاره الفكري وسلامته من الخطأ والخلل والقصور؛ لأنه صادر عن الله تعالى فهو المنهج الذي ارتضاه الله لرسوله ﷺ في دعوته منذ بعثته وحتى التحاقه بالرفيق الأعلى، وهو منهج شامل متكامل يستقصى جميع قضايا التربية والتعليم علما وعملا وفكرا وسلوكا وعقيدة وشريعة ولو طبق هذا المنهج تطبيقا سليما لخرج للمجتمع الإسلامي الإنسان المتكامل السوي الذي يستطيع أن يحقق هدف الإسلام من التربية . (علي القاضي ،١٤٠٠، ٢٩)

فقد خلق الله الإنسان وأبدع خلقه، ومنحه العقل، وفضله به على سائر مخلوقاته، وحث الدين الإسلامي على استخدام العقل للتفكروالتدبر في آيات الله تعالى، والتأمل في خلقه، حيث ورد في القرآن الكريم (١٢٩)آية تدعو للنظر قال تعالى " أَفَلا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ"الغاشية ١٧- ١٨ و(١٤٨) آية للتبصر قال تعالى " سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ } فصلت:٥٣ و(٤) آيات للتدبر (١٦) آية للتفكير وهو في الواقع أمر للمؤمن بأن يتعلم ويتأمل ويتفحص ويقلب الأمر على وجوهه لفهمه وإدراكه؛ لأنه لا يمكن أن يفكر بدون معرفة

وبالرغم من أن التربويين متفقون على أن التفكير والإبداع مفتاح التربية ومفتاح الحل لمعظم المشكلات، وعلى أهمية مهارات التفكيرفيالنظام التعليمي إلا أنه لا يوجد اتفاق مؤكد بينهم على كيفيةتنمية هذه المهارات،حيث تتوافر للمعلم العديد من استراتيجيات التدريس التي تنمي التفكير، ولكل منهاأهدافها، واستخداماتها ووسائل تطبيقها التي تختلف من مادة إلى أخرى وهذايدفع المعلم إلى التعرف عليها واختيارالاستراتيجية المناسبةللدرس حيثيقوم بشرحها وتطبيقها فعليا، من أجل إكساب الطلاب مهارات متطورة للتفكير تساعدهم على مواكبة تطورات العصر وتعقيداته.

وقد اهتم الكثير من التربويين بتعليم التفكير واستخدموا لذلك الطرق والوسائل المختلفة سواء بتعليم مهارات التفكير بطريقة مباشرة أو بطريقة ضمنية (مدمجة ضمن منهج تعليمي)، وهناك اتجاه كبير في البلاد العربية لتعليم التفكير وفي ضوء ذلك ألفت الكتب، وأعدت البرامج التدريبية، وأقيمت المؤتمرات (مثل: المؤتمر العلمي الثاني عشر- "مناهج التعليم وتنمية التفكير" الذي أقامته الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس في القاهرة عام ٢٠٠٠م والمؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين- التربية الإبداعية أفضل استثمار" الذي عقد في عمّان عام ٢٠٠٠م، وغيرها من المؤتمرات والندوات والمحاضرات والدورات التدريبية التي تناولت تعليم التفكير في دول أخرى عربية

وغير عربية) كما تنوعت البرامج العالمية لتعليم التفكير ومهاراته، على سبيل المثال (برنامج البناء العقلي لجيلفورد) الذي يستهدف تطوير المهارات المعرفية للتفكير مثل المقارنة و التصنيف والاستنتاج، وبرنامج (الكورت) لدي بونو وهو برنامج للتعلم بالاكتشاف، ويهدف إلى تزويد المتعلمين بعدة استراتيجيات لحل المشكلات في المجالات المختلفة)"جروان 1999: ٧٥ وأيضا من بين البرامج التي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير برنامج قبعات التفكير الست الذي طور عن طريق ادواردي بونو عام (Erginer,2008) & Karadag,Saritas ويعد العالم (ادواردديبونو) مبتكر برنامج قبعات التفكيرالست،أحد روادتعليم التفكير عامة وتعد استراتيجيات القبعات الست من التقنيات العالمية المتطورة لها فاعلية وقوة وسرعة في تعليم التفكير ، إذ يقول مبتكر هذه الاستراتيجيات (دي بونو)":إن نظام القبعاتالست في التفكير هونظامللتفكير سهل جداولكنه فعال وبناء وأكثر إنتاجا ويساعد الجميع على ضبط مسارات التفكير لديهم لتنعكس على جودة أدائهم "وتعمل استراتيجياتالقبعات الستعلى توجيهالتفكير وتحرير العقل من النمطيةوالرتابة والتقليدية السائدة في التفكير وتوصيله إلى مسارات ذات جودةعالية واستنادا إلى ذلك فقدجاء هذا البحث كمحاولة للتوصل إلى فاعليةاستراتيجية قبعات التفكيرالست تدريسالنصوص القرآنية يتنمية التفكير الإبداعي والقيم الخلقية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري حيث يفترض أن التفكير يمكن تقسيمه إلى ست قبعات بمعنى ستة أدوار مختلفة يقوم بها الشخص، واختيار أي قبعة من قبعات التفكير الست يكون من ورائه هدف يسعى الشخص لتحقيقه ويهدف برنامج قبعات التفكير الست إلى تطوير الاستكشاف والإبداع والمبادرة من خلال إعطاء كل نوع من التفكير حقه في التعبير عن وجهة نظره، مع الديمقراطية في الحوار دون جدل وتعصب وذلك من خلال تشجيع التفكير المتوازي وتنظيم المعلومات وتوجيه لشخص إلى التفكير بطريقة معينة والقبعات ليست قبعات حقيقية وإنما قبعات نفسية تجعل الإنسان يفكر بطريقة معينة، ثم التحول إلى طريقة أخرى حسب الموقف أي أن الشخص يمكن أن يلبس أي من القبعات الست الملونة، التي تمثل كل منها لونًا من ألوان التفكير ولكل قبعة من القبعات مدلول.

- القبعة البيضاء : تدل على المعلومات والبيانات المعطاة بشكل موضوعي.
- القبعة الحمراء : تدل على المشاعر والعواطف دون تبرير منطقي.
- القبعة الصفراء : تشير إلى التفكير الإيجابي، وابراز إيجابيات الموضوع وتوليد الأفكار البناءة مع إعطاء تبريرات منطقية.
- القبعة السوداء : تشير إلى التفكير التشاؤمي، حيث تبرز السلبيات والعقبات والمشاكل وأوجه القصور في الموضوع لعلاجها.
- القبعة الخضراء تشير إلى التفكير الإبداعي، وهي مأخوذة من لون الأشجار وما فيها من معاني الإبداع والتجديد،بمعنى عند ارتداء القبعة الخضراء نبحث عن أفكار وحلول جديدة لم يسبق طرقها .

- والقبعة الزرقاء : تشير إلى التفكير الشمولي و تسهم في إعطاء حكم نهائي حول الموضوع لاتخاذ القرارات اللازمة . (دي بونو،2001 : ٢٦٣) .

ويؤكد (دي بونو) أن هناك مجموعة من الفوائد التربوية للقبعات الست منها :

- ✓ تقود قبعات التفكير الست الفرد إلى أكثر الحلول إبداعية ، كما تعطي أهمية كبيرة للإبداع الجاد من خلال توليد حلول بديلة وجديدة للمشكلات المطروحة.
- ✓ تحسن من عملية الاتصال والتواصل بين الأفراد المشاركين.
- ✓ تسمح باستخدام طرق مختلفة من التفكير، مما يجعل المتعلمين غير محصورين بنمط محدد من التفكير.(نوفل ، 2009، 247-248) كما تؤكد دراسة فودة وعبده (2005) إلى أثر القبعات الست في مساعدة المتعلمين على الإبداع والتفكير بشكل منظم ومقنن وتتيح للطلاب عمل خرائط تفكيرية شاملة.

ويشير العلماء والتربويون و المتخصصون إلى وجود العديد من أنماط التفكير هي :التفكير الاستدلالي، التفكير البصري، التفكير الناقد، التفكير التأملي، التفكير الإبداعي، التفكير المنظومي. (عبيدو عفانة،2003)

ولقد أصبح هدف تنمية مهارات التفكير العليا بشكل عام، ومهارات التفكير الإبداعي بشكل خاص هدفا أساسيا تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقه، حيث أصبح أمرا لازما على القائمين على العملية التعليمية أن يهتموا بتعليم الطلبة مهارات التفكير الإبداعية ،وتنميتها لديهم ويعتبر الإبداع ظاهرة متعددة الوجوه تتضمن إنتاجا جديدا وأصيلا وذا قيمة من قبل الفرد والمجتمع، فمن الضروري التشجيع على الإبداع وخاصة في المدارس، ومن خلال المناهج وأساليب التدريس لخلق نمط تفكير مبدع وخلاق في زمن التغيير.

هذا يعني أن التفكير الإبداعي نمطتفكيريسفطريًا،يايوجد بالفطرة عند الإنسان، فمهاراته متعلمة ومكتسبة من البيئة، ويمكن تعلمهاما مكنتعلم يمهارة ،ولكن يحتاجا الي مران و دريب، ولا بد أن يكون هناك تعليم منتظم وتمرين عملي متتابع يبدأ بمهارات التفكيرالأساسية وبتدرج إلى عمليات التفكيرالعليا،كماأن التفكيرالإبداعي يرتبط مرحلة عمرية معينة، فكل فرد قادر على القيام به وفق مستوى قدراته العقلية و الحسية، و ربما يتفاوت الناس في ناتج هذا الأسلوب نتيجة لتفاوتهم في القدرة العقلية والإبداعية، ونتيجة لما يبذلونه من جهد في التفكير والتأمل.

القيم هي التي توجه العملية التربوية كاملة، وهي في نفس الوقت بحاجة إلى وسائل وأساليب ومعلمين ونظام ، أي أنها في حاجة للتربية ، فالعلاقة إذن بين القيم والتربية علاقة تبادلية ، فبدون تربية يصعب غرس القيم وتنميتها ، وبدون القيم تصبح التربية عقيمة غير ذات فائدة .

وتعتبر الأخلاق ضرورة من ضرورات الحياة الإنسانية لأنها هي التي توجه سلوك الفرد فتميزه وتكسبه القيمة الإنسانية. (الغامدي، ١٤١٨ هـ ، ص ٣٢٢) ما أن تنمية القيم الخلقية لدى الناشئة مطلب أوصى به عدد من المفكرين والباحثين.فقد أوصى" العيد "بضرورة الاهتمام بالتربية الخلقية وتدريسها صيانة للأمة وحضارتها.(العبيد١٤٢٤هـ ص ٣٥) كما أوصت "الضبع بالتأكيد على غرس القيم الخلقية الإيجابية لدى التلاميذ والتي تحقق لهم النمو السوي وتكسبهم القدرة على التمييز بين الصالح والطالح (الضبع ١٤٢٤هـ، ص ، ٢٤) ويتضح لنا مما سبق أن القيم مركز مهم في توجيه العملية التربوية، لما لها من أهمية كبرى في حياة الفرد، كما تلعب القيم دورا مهما في تكوين شخصية الفرد من خلال تحليل سلوكه وفهمه. وبالنظر إلى مقرر النصوص المختارة من القرآن الكريم يحتوى على عدد كبير من القيم الأخلاقية المباشرة التي يجب تنميتها للمتعلمين ولذا تعد من أهم المناهج التي يمكن من خلالها توظيف القيم .

إذن فعلى معلم تفسير القرآن الكريم أن يبذل قصارى جهده في التعامل مع النص القرآني ، فيغوص في أعماق النص ، يستخرج منه الكنوز من حكم وأمثال وقيم وعقائد وأحكام ، حتى يساعد على إنشاء جيل واع محب لدينه ، حافظ لكتاب ربه ، فاهم ومتدبر لآيات القرآن ، يستنبط منها ما يفيده في دنياه وأخراه .وقد اوضحت دراسة الأسطل (٢٠٠٧ م)القيم التربوية المتضمنة في آيات النداء القرآني للمؤمنين وسبل توظيفها في التعليم المدرسي وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان من اهمها أنها تزخر آيات النداء القرآني للمؤمنين بالقيم التربوية الإيمانية، وأصت الدراسة بضرورة توظيف القيم فيها وقد تحددت مضامينها في ضوء فهم التحديات التي تواجه الأمة الإسلامية و أهمية القيم في التعليم المدرسي ترتكز على دور المعلم في غرس القيم التربوية الإسلامية في نفوس النشء.

ومما سبق يتضح لنا أهمية القيم الأخلاقية ودور المعلم في غرس هذه القيم ولكي تحقق مهمتها التربوية المرجوة منها لابد أن تقترن بالأسلوب الناجح والمناسب للواقع والمؤثر في النفس، وذلك بأن يسلك المعلم أفضل الطرق والأساليب المناسبة لغرس وتنمية القيم الأخلاقية مستغلا بذلك المواقف التربوية والأنشطة الصفية واللاصفية. وطرائق التدريس التي تعمل على تنميتها

- **مشكلة البحث** :

إن العصر الذي نعيش فيه شهد حراكاً فكريًا كبيرا في مقدمته تحسين طرائق التدريس والتعليم وتطورها ، واستعمال التقنيات التربوية، والأساليب التعليمية على أفضل وجه فقد أصبح هدف التربية العامة و تعليم المتعلمين

كيف يتعلمون، والتغلب على المشكلات التعليمية التي تواجهها التربية، والتي ينبغي التصدي لها من خلال عمليتى التعليم والتعلم وتحسين طرائقهما (حسين ، ٢٠٠٧)

وتتمثل مشكلة البحث الحالي في وجود الفجوة بين التقدم العلمي وواقع معاهدنا الأزهرية ، إذ إن معاهدنا نادرا ما تهيئ للمتعلمين فرصا كي يقوموا بمهام تعليمية نابعة من فضولهم أو مبنية على تساؤلات يثيرونها هم بأنفسهم أما الواجبات المنزلية فغالبا ما تكون على شكل حل تمارين مكتوبة أو تحضير أجزاء من مادة الكتاب المقرر ، أو الكتابة في موضوعات يختارها المعلم . وهي في مجموعها مهام يحددها المعلم كما يريد وفي الوقت الذي يريد دون مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ، ومع أن غالبية متخذي القرار والمخططين والمشرفين التربويين والمدراء والمعلمين يتفقون على أهمية استخدام أساليب وطرائق تسهم في تنمية التفكير لدى المتعلمين ، ويؤكدون على أن مهمة المدرسة ليست عملية حشو عقول المتعلمين بالمعلومات ، إلا إنهم يتعايشون مع الممارسات السائدة في مدارسنا ، وربما يقاومون التغيير إذا بادر أحدهم وخرج عن المألوف ومن هنا كانت الحاجة ماسه إلى استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس النصوص القرآنية .

- **وتتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي** :

ما فاعلية استراتيجية قبعات التفكير الست لتدريس النصوص القرآنية في تنمية التفكير الإبداعي والقيم الخلقية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري ؟

- **وتتفرع منه الأسئلة التالية** :

- ما مهارات التفكير الإبداعي اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري؟
- ما القيم الخلقية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري ؟
- ما فاعلية استراتيجية قبعات التفكير الست لتدريس النصوص القرآنية في تنمية التفكير الإبداعي(الطلاقة – المرونة - الأصالة) لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري ؟
- ما فاعلية استراتيجية قبعات التفكير الست لتدريس النصوص القرآنية في تنمية القيم الخلقية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري ؟

- **مصطلحات البحث** :

- **قبعات التفكير الست** :

عرّفها الهاشمي والدليمي (٢٠٠٨م) بأنها: استراتيجية ذهنية تجعل التفكير واضحا وبسيطا وأكثر فاعلية وإنتاجًا، وبعيدا عن التعقيد ، وفيما يلي وصف لكل قبعة من القبعات الست كما عرفها (أبو جادو ونوفل ، ٢٠٠٧ م)

- القبعة البيضاء : وترمز إلى التفكير الحيادي ويتميز هذا النمط من التفكير بالموضوعية وهو قائم على أساس التساؤل من أجل الحصول على الحقائق.
- القبعة الحمراء : وترمز إلى ما يكمن في العمق من عواطف ومشاعر كذلك يقوم تركيز تفكير هذه القبعة على الحدس .(الجمعان، ٢٠٠٤ م)
- القبعة السوداء: وترمز إلى الخوف والحذر والتشاؤم والحيطة والتفكير في الأخطاء أو الخسارة وهذا الشيء مطلوب عند اتخاذ القرارات.
- القبعة الصفراء: يعد تفكير القبعة الصفراء إيجابياً وبناء واللون الأصفر يرمز إلى أشعة الشمس والتفاؤل والوضوح (الخزرجي، ٢٠١١ ،ص ٢٣)
- القبعة الخضراء: وترمز إلى التفكير الإبداعي والأخضر رمز الإبداع والابتكار مثل نمو النبات الكبير من الغرسة الصغيرة ويدل ذلك على النمو والتغيير والخروج من الأفكار القديمة . (أبو عبيد ، ٢٠٠٣ ،ص ٣)
- القبعة الزرقاء :وترمز إلى التفكير الموجه (الشمولي) الذي ينظر إلى القضية نظرة عامة والسبب في اختيار اللون الأزرق هو أن السماء زرقاء أو هي تغطي كل شيء وتمثل تحتها كل شيء ولأن اللون الأزرق يوحي بالإحاطة والقوة كالبحر ونفكر من خلاله كيف نوجه التفكير اللازم للوصول إلى أحسن نتيجة أي التحكم بعملية التفكير وضبطها في الاتجاه المرغوب فهي قبعة التفكير، التحكم، التقييم. (الخزرجي ، ٢٠١. ، ص٢٠)

- **التعريف الإجرائي في هذا البحث** :

هي استراتيجية تقوم على فكرة ست قبعات لكل قبعة لون معين يستعملها الباحث مع تلاميذ المجموعة التجريبية في الصف وكل قبعة مسؤولة عن نوع معين من السلوك أو التفكير.

- **التفكير الإبداعي** : creative thinking

عرفه العتوم ، الجراح ٢٠٠٧م : أن التفكير الإبداعي يُعد نمطاً من أنماط التفكير التي فيها التفكير الناقد والتأملي ، التفكير عالي الرتبة، على اعتبار أن التفكير هو عملية ونشاط ذهني يحدث طوال حياة الإنسان كما يعد من أرقى أنماط التفكير ويتطلب قدرات ذهنية عالية الكفاءة والفعالية خاصة في إيجاد الحلول والأفكار غير العادية .

وعرفه هونيج (honig,2001) على أنه التفكير المتشعب الذي يتضمن تحطيم وتقسيم الأفكار القديمة ، وعمل روابط جديدة ، وتوسيع حدود المعرفة وإدخال الأفكار العجيبة والمدهشة ، أي توليد أفكار ونواتج جديدة من خلال التفاعل الذهني وزيادة المسافة المفاهيمية بين الفرد وما يكتسبه من خبرات.

- **القيم** :

تعرف القيم بأنها : معايير وجدانية وفكرية يتعلمها الفرد ويكتسبها تدريجيا من خلال التنشئة الاجتماعية والتربوية (خضر، ٢٠٠٦)

- **القيم الأخلاقية** :

فقد عرفتها حنان مرزوق(٢٠٠٤م) "مجموعة من المبادئ تعمل على احترام الإنسان لنفسه، والآخرين كقيمة يتميز بها الإنسان ، وتكون الوازع النفسي الذي يمنعه من الانحراف عن الصلاح ، وذلك لصياغة سلوكه وتصرفاته في إطار محدد يتفق وينسجم مع المبادئ والقواعد التي يؤمن بها بقية أفراد المجتمع

- **والتعريف الإجرائي** :

مجموعة من الضوابط والفضائل والتي تسمو بالخلق الإنساني وترقى به إلى التزام الفضيلة والبعد عن الرذيلة ، وتستمد هذه الضوابط والفضائل من القرآن الكريم والسنة المطهرة ، حتى تكون عند الفرد والمجتمع محل اعتقاد وإتقان وبالتالي نحكم من خلالها على السلوك الإنساني بالقبول أو بالرفض ٠

- **حدود البحث** :

يقتصر هذا البحث على الحدود التالية :

- عينة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي الأزهري : حيث يتم تقسيمها إلى مجموعتين احداهما تمثل المجموعة التجريبية والأخرى الضابطة . وذلك لأنها مرحلة تكوين الضمير الخلقي الذي يجعل تكوين القيم لدى التلميذ وإصداره الأحكام الخلقية يكون عن طريق الاقتناع لا الاتباع .
- بعض موضوعات النصوص القرآنية المقررة على تلميذات الصف الثاني الإعدادي الأزهري في الفصل الدراسي الأول وقد تم اختيار ثمان دروس التي تتضمن قيم خلقية مباشرة (الصدقة- الصبر – الرحمة – العدل – الأمانة الأخوة - صلة الرحم - الاستئذان)

- **أهمية البحث** :

تتضح أهمية البحث ومدى الحاجة إليه في النقاط التالية:

- الواقع الراهن في مجتمعنا العربي والإسلامي الذي أخذ يبتعد شيئاً فشيئاً عن قيمه ومبادئه ويتنكر لها .
- تلبية التوجيهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى الاهتمام بمهارات التفكير وتفعيل الطرائق والاستراتيجيات التي من شأنها تحقيق ذلك .
- المساهمة في تحويل عملية التعليم إلى عملية تفكير وتعلم من خلال تفعيل هذه الاستراتيجية (القبعات الست) موضوع البحث .
- الكشف عن فاعلية استراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس النصوص القرآنية في تنمية التفكير الإبداعي، المتمثلة بالأبعاد الثلاثة التالية (الطلاقة والمرونة والأصالة) لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري

- **فروض البحث** :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي (الطلاقة – الأصالة – المرونة) لصالح التطبيق البعدي .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الابداعي (الطلاقة – الأصالة – المرونة) لصالح درجات المجموعة التجريبية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس القيم الخلقية لصالح التطبيق البعدي .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في مقياس القيم الخلقية لصالح المجوعة التجريبية .

- **خطوات البحث وإجراءاته** :

- تحديد قائمة بمهارات التفكير الإبداعي ، ويتم ذلك من خلال :
- مسح الدراسات السابقة والبحوث العلمية والأدبيات التربوية التي تناولت مهارات التفكير الإبداعي.
- الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس.
- تحليل دروس النصوص القرآنية المقررة علي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري تحديد قائمة بالقيم الخلقية ويتم ذلك من خلال:
  - ✓ مسح الدراسات السابقة والبحوث العلمية والأدبيات التربوية التي تناولت القيم الخلقية.
  - ✓ الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس.
  - ✓ تحليل دروس النصوص القرآنية المقررة علي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري.
  - ✓ تحديد اختبار لقياس مهارات التفكير الإبداعي .
  - ✓ تحديد مقياس القيم الخلقية في ضوء قائمة القيم الخُلقية التي تم التوصل اليها.
  - ✓ قياس مستوى أفراد العينة في مهارات التفكير الإبداعي اللازمة لهم.
  - ✓ قياس مستوى أفراد العينة في القيم الخلقية اللازمة لهم.
  - ✓ إعداد دليل معلم في بعض موضوعات النصوص القرآنية في ضوء استراتيجية قبعات التفكير الست .
  - ✓ التطبيق البعدي لأداتي الدراسة .
  - ✓ رصد النتائج وتفسيرها وتحليلها .
  - ✓ كتابة التوصيات والمقترحات.

- **الإطار النظري** :

- **المحور الأول** : **استراتيجية القبعات الست** :

مبتكر هذه الاستراتيجيات في التفكير هو طبيب بريطاني من أصل مالطي اسمه(ادوارد دي بونو) وطرح كثيراً من الأفكار حول تعليم (Six Hats) ساعدته خلفيته الطبية على التعمق في أبحاث الدماغ والتفكير فابتكر عدة

استراتيجيات في التفكير منها استراتيجية قبعات التفكير الست ، وتستند هذه الفكرة إلى الملاحظة التي يشعر بها كل شخص في أي نقاش إذ يتبنى أحد الأطراف موقفاً ما يدافع عنه دفاعاً مستميتاً ولا يستمع إلى فكرة المعارض ذي يضطر أن يدافع هو الأخر عن فكرته ، مما يؤدي إلى جدل عقيم خصومات ونزاعات عديدة دون الوصول إلى نتيجة تفيد أياً من الطرفين وتقدم ستراتيجية القبعات الست على توجيه الشخص إلى التفكير بطريقة معينة ثم يطلب منه التحول إلى طريقة أخرى أي أن الشخص يمكن أن يلبس أياً من القبعات الست الملونة التي تمثل كل قبعة منها لوناً من ألوان التفكير . Haerian,. 2004.54

إن ارتداء القبعات الست يعني :

- القبعة البيضاء ---------- البحث عن المعلومات والحقائق
- القبعة الحمراء ---------- التعبير عن المشاعر بهدوء وأمان
- القبعة السوداء ---------- التحذير والانتقاد وتحديد العيوب
- القبعة الصفراء --------- البحث عن المنافع الإيجابية
- القبعة الخضراء -------- الابتكار والاقتراح والإنتاج
- القبعة الزرقاء --------- التخطيط والتوجيه والتعضيد

ويمكن القول أن القبعات الست للتفكير تتميز بالشمولية لكونها تتشمل على جميع عناصر التفكير الأساسية ،بالإضافة إلى أن استخدام القبعات الست أشبه بلعبه تبادل الأدوار مما يضفى عليها جو من المتعة ويزيد من دافعية الطلاب ،كما أنها تمتاز بعدم التعقيد فمراحلها سهلة وواضحة (قطامى والسبيعي ٢٠٠٨)

ويؤكد (دي بونو) نوفل ،2009 أن باستخدام استراتيجية القبعات الست مجموعة من المنافع والفوائد منها:

- توجه الانتباه نحو مناحٍ متعددة للقضية أو المشكلة، وبالتالي يدرك الفرد أن هناك أكثر من منظورأو منحى لفهم أو لحل القضية.
- تركز التفكير لدى الفرد نحو حل المشكلة أو توليد مجموعة من الحلول.
- تقود قبعات التفكير الست الفرد إلى أكثر الحلول إبداعية.
- تحسن من عملية الاتصال والتواصل بين الأفراد المشاركين.
- تحسن من عملية اتخاذ القرار لدى الأفراد.
- تنمية التفكير التعاوني بين المتعلمين، ومراقبة الأنا.
- تسمح باستخدام طرق مختلفة من التفكير، مما يجعل الطلبة غير محصورين بنمط محدد من التفكير.
- تعطي أهمية كبيرة للإبداع الجاد من خلال توليد حلول بديلة وجديدة للمشكلات المطروحة.
- تطور إطارا يشجع أنماطاً مختلفة من التفكير، ويوفر مناخاً أكثر انفتاحاً وإبداعًا للمنافسة.
- تسهم في تنمية القدرات الإبداعية لدى المتدربين.

- **أهمية استخدم القبعات الست في التعليم** :

وتتميز هذه الطريقة بأنها تعطي الفرد وفي وقت قصير جداً قدرة كبيرة على أن يكون متفوقا وناجحا في المواقف العلمية والشخصية وأنها تحول الموقف لجامد إلى مواقف مبدعة ،كما أنها طريقة تعلمنا كيف ننسق العوامل ختلفة للوصول إلى الإبداع حسب(إدوارد دي بونو) وأن اختيار القبعات تم على أساس: (Kenny 2003.34)إن القبعات هي الأقرب للرأس، والرأس يحتوي الدماغ الذي يقوم بوظيفة التفكير،ولهذا فهي الأقرب للتفكير.

- عادة لا تبقى القبعة طويلا على الرأس لأننا سرعان ما نغيرها بتغير الظروف وهكذا الأفكار ، فقد نعجب بفكرة ما في وقت معين ، ونتخلى عنها في وقت لاحق كالقبعة التي لا يمكن أن نلبسها مدة طويلة ، وكذلك الفكرة يجب ألا تعيش طويلا لدينا.
- القبعة التي تُلبس طويلا تتسخ وتفقد أناقتها ، وكذلك الفكرة فإنها وإن بقيت مدة طويلة في رؤوسنا فإنها قد تصبح بالية لا جودة فيها القبعة رمز للدور الذي يمارسه كل شخص ، فقبعة المرضة غير قبعة الجندي أو القاضي أو عضو هيئة التدريس ... وهكذا.
- يحتاج الإنسان إلى ألوان مختلفة من التفكير، كما يلزمه أن يفسر أسلوبه في التفكير و الوضع المستجد أمامه ولذلك الإنسان المفكر يحتاج إلى لبس عدة قبعات مختلفة للتفكير والإبداع والنقد . وعبر (دي بونو) عن التفكير بشكل مسار خطي وكل محطة حددها بلون معين والسبب في ذلك أن القبعات ترتدي على الرأس والرأس هو مكان التفكير ، وأهداف القبعات الست للتفكير تشمل(Haerian,: 2004 54)
- الانتقال من عرضية التفكير وعشوائيته إلى تعمد التفكير .
- تبسيط التفكير وتوضيحه لتحقيق فاعلية أكبر .
- تنظيم المعلومات. وفيما يلي استعراض للقبعات الست

- **القبعة البيضاء** " **الحقائق والمعلومات** " :

- هي تفكير المعلومات والحقائق والأرقام والتساؤل ، فهي تحدي حاجات الإنسان المعلوماتية وحينما يكون الشخص في حالة تفكير القبعة البيضاء يجمع الحقائق والمعلومات والخطط ويدرس جوانب المشكلة والتحضير لها كما يتميز سلوكه بالموضوعية في إصدار الأحكام وتوجيه الانتباه إلى المعلومات المتوفرة وغير المتوفرة . وتتمركز أفكار صاحب القبعة البيضاء في
- طرح المعلومات والحصول عليها . ما المعلومات التي تريدها ؟ كيف ستحصل عليها ؟ ما الأسئلة التي تريد طرحها ؟ يجب إجابات محددة ومباشرة على الأسئلة .
- التركيز على الحقائق والمعلومات .
- التجرد من العواطف والرأي .
- الاهتمام بالوقائع والأرقام .
- عدم تغير المعلومات أو الوقائع .
- الحيادية والموضوعية التامة .

- تمثيل دور الحاسوب في إعطاء المعلومات أو تلقينها .
- الاهتمام بالأسئلة المحددة للحصول على المعلومات والحقائق .
- الإجابات المباشرة والمحددة عن الأسئلة .
- الإنصات الجيد .
- التميز بين الصواب والخطأ في كل رأي .
- الهدف من القبعة البيضاء هو توجيه الاهتمام للحصول على معلومات حول الموضوع .

• **القبعة الحمراء " المشاعر "** :

وتعني التعبير عن الانفعالات والمشاعر والعاطفة والحدس والتخمين والقنوت (الحارثي ، ١٩٩٩،ص٣٦) والجوانب الأخلاقية والإنسانية في المشكلة . إن هذا النوع من التفكير موجود ويجب الإقرار بوجوده ويجب التعامل معه تحت الملاحظة والضبط (محمود ،٢٠٠٦،ص٢٢٦) فالعواطف تصبح جزءاً من مشروع أو عملية التفكير الكلي .

ويرمز اللون الأحمر إلى الحرارة والخطر فهو تفكير عاطفي معاكس للأبيض فأحياناً تتداخل العواطف مع التفكير فيصبح عناء .وصاحب القبعة الحمراء يستطيع التفكير وحيداً ، حيث مشاعره وأحاسيسه أمراً مقبولاً مشروعاً ، وتعد العواطف بمثابة الخلفية التي يحدث في جوها المناقشات المهمة ، وفي مجال التفكير بالقبعة الحمراء نحن لا نلغيه ولا نجعله يستوفي على بقية التفكير مما يساعد على نجاح التفكير . وصاحب القبعة الحمراء يمكنه ممارسة ما يلي :

- إظهار المشاعر والأحاسيس دون مبرر (سرور ، ثقة ، غضب ، شك ، قلق ، أمان حب ، خوف ، كره ..... الخ) .
- الاهتمام بالمشاعر فقط بدون الالتفاف إلى الحقائق أو المعلومات أو المبررات .
- يميل للجانب الإنساني أو العاطفي ، وأراؤه وتفكيره تكون على أساس عاطفي وليس منطقي .
- يتميز بالتحيز أو التخمين .
- يبالغ في تحليل الجانب العاطفي وإعطائه دوراً كبيراً والانتباه إليه أكثر .
- يسأل مرتدي هذه القبعة .
- هذا هو شعوري نحو الموضوع !
- لا تسألني لماذا ؟ لكن أريد التفاعل مع الشخص فقط .

• **القبعة السوداء " الحيطة والحذر " التفكير السلبي** :

هذه القبعة يرتديها الناس أكثر الأوقات ، فهي تسأل عما يجعل الفكرة المطروحة غير جدية ، إنها قبعة الحكم السلبي على الأمور .فالنقد في القبعة الحمراء لأسباب انطباعية شعورية ، أما القبعة السوداء فلأسباب منطقية ، فهي قبعة الخوف والحذر والتشاؤم والنقد والحيطة والتفكير في الأخطار والخسارة

وهذا الشيء مطلوب عند اتخاذ القرارات وهذه القيمة من أكثر القبعات مفيدة ،وأهمية استخدام القبعة السوداء أنها تخفف من ميل الناس إلى النقد ،فحينما يأتي دور القبعة السوداء يستطيع الشخص توجيه النقد مع دعمه بالحقائق والتفكير الناقد في القبعة السوداء جزء مهم يعطي صورة مكونة عن الموضوع متكاملة وواقعية (محمود،٢٠٠٦،ص٤٢٧) .

تستخدم هذه القبعة لماذا اقترح ما لا يتلاءم مع الحقائق أو أنجز التجربة المقدمة أو السياسة المتبعة وهي أكثر القبعات أهمية فهي لا تنفي القبعة السلبية أو الثانوية ، وهي تؤدي إلى إيجاد نوع من التوازن مع التفكير بالقبعة الصفراء كما أنها دائما يجب أن تكون منطقية وعند التدريس تستخدم في النهاية لغربلة الأفكار وإبقاء المفيد منها ارتداء القبعة السوداء يجعل الشخص يفكر من خلال : (DeBono,1985,p:225)

- نقد الآراء ورفضها .
- التشاؤم وعدم التفاؤل باحتمالات النجاح .
- إيضاح أنماط الضعف في أي فكرة .
- التركيز على احتمالات الفشل وتقليل احتمالات النجاح .
- التركيز إلى كل ما هو سلبي .
- توقع الفشل والتردد في الإقدام .
- عدم استعمال الانفعالات والمشاعر والتركيز على المنطق والرأي .

- **القبعة الصفراء " التفاؤل " التفكير الايجابي** :

هي قبعة التفكير الايجابي الذي يبحث فيه الفرد عن الجوانب النافعة ، وهي قبعة ذات الرؤية المنطقية قبعة التفاؤل والتفكير في عمل وفوائد العمل المطروح للنقاش.

وتجري بعض النتائج والاقتراحات المفيدة ، وهو تمكين الشخص من الفضول أو السرور ، فهو بمثابة النظر إلى الجانب الحسن ، هو نوع من التفكير أكثر من مجرد أحكام عقلية واقتراحات إيجابية ، أنه موقف عقلي متفاءل وايجابي يصر بالجوانب الإيجابية المستقبلية . ويمكن صاحب القبعة الصفراء أن يسأل :

- ما هي الفوائد ؟ وما ومن هو المستفاد ؟
- لماذا تتبع الفكرة أو المشروع ؟ إن هذه القبعة تبين السبب الذي يجيز القول بنجاح الأمر المطروح .. إنها أمل بالمستقبل ولكن لسبب .. فإذا حصل أمر نبغضه جدا يمكن حسب تفكير هذه القبعة أن نقول مما يسرني إن هذا الأمر حدث ولم يعد لدينا أي ريب حوله .
- ومرتدي القبعة الصفراء يميل إلى المنطقية الإيجابية ، وتتحدد قيمة القبعة الصفراء في كونها تلزم مرتديها بالبحث عن المزايا والإيجابيات ، وتجعله يظهر بمظهر متفاءل وليس بمظهر من يعترض دائما وينتقد دائما . ومستخدم القبعة الصفراء يميل إلى :

- ✓ التفاؤل ، والإيجابية ، والاستعداد للتجريب .
- ✓ التركيز على أبرز احتمالات النجاح وتقليل احتمالات الفشل .
- ✓ تدعيم الآراء وقبولها باستعمال المنطق وإظهار الأسباب المؤدية للنجاح .
- ✓ إيضاح نقاط القوة في الفكرة والتركيز على جوانبها الإيجابية .
- ✓ تهوين المشكلات والمخاطر وتوضيح الفروق عن التجارب الفاشلة السابقة .
- ✓ التركيز على الجوانب السلبية الإيجابية فانخفاض التكاليف أو ضعف الخصوم ، أو عدم المبالاة بالمنافسين ، أو الشعور بالثقة بالنفس أو تهوين الأخطار المتوقعة

◄◄ استخدام المنطق وإظهار الرأي بصورة ايجابية .

- **القبعة الخضراء " أفكار " جديدة التفكير الإبداعي** :

هي قبعة التفكير الإبداعي الابتكاري ، وهو تفكير يميل للخروج عن المألوف حيث يقوم باستخراج أفكار تجاوز الموجود والمتاح فهي قبعة التفاؤل والإبداع والنمو والطاقة والاقتراحات والبدائل والاحتمالات والنظر إلى الجوانب الإيجابية واستغلالها ،أنها تتحرك من فكرة إلى فكرة للبحث عن البدائل أو حلول أخرى ، إنه التغير والخروج من الأفكار القديمة إلى ساحة الأفكار الجديدة المتولدة . ويختلف التفكير في القبعة الخضراء عن كل أنواع التفكير الأخرى فتفكير القبعة البيضاء يتطلب منه عرضاً موضوعياً حيادياً الحقائق المتوفرة وتفكير القبعة السوداء يقدم نقداً سلبياً مدعم بالحقائق وتفكير القبعة الصفراء يهتم بالجوانب المتفائلة الإيجابية المدعمة بالحقائق وتفكير القبعة الحمراء يكشف عن العواطف والمشاعر المتصلة بموضوع التفكير ، أما تفكير القبعة الخضراء فهو يمكننا من بذل المزيد من الجهد لنصل إلى أكثر مما تريد ومرتدي القبعة الخضراء يتسم بما يلي :

◄◄ الجديد من الأفكار والآراء والتجارب .
◄◄ البحث عن البدائل لكل حدث .
◄◄ استخدام أساليب إبداعية مثل (ماذا يحدث لو ؟ هل ، كيف ، ربما).
◄◄ يسعى لتطوير الأفكار الجديدة غير المألوفة .
◄◄ يهتم بالرؤية الذهنية والتفكير العميق .
◄◄ يتبع استخدام القبعة الخضراء . القبعة السوداء ، القبعة الصفراء .
◄◄ يسأل هل هناك بدائل إضافية ؟

- **القبعة الزرقاء " الحكم " التفكير المنظم** :

يُعد تفكير القبعة الزرقاء تفكير النظرة العامة ، ويرجع اختيار دي بونو إلى اللون الأزرق لهذه القبعة لما للسماء من لون أزرق ، ويضم تحته كل شيء ، كما أن اللون الأزرق هو لون حيادي هادئ وبالتالي التفكير بهذه القبعة هو تفكيرالقوة وتفكير منطقي منظم أو موجه من خلال النظرة الشاملة (المراجعة الشاملة أو المعالجة) إنها قبعة السيطرة لا تبحث عن الموضوع نفسه ولكن (التفكير) حول الموضوع أي تهتم بما وراء الإدراك . وصاحب القبعة يمكن أن يسأل

- ما هي الأولويات ؟
- ماذا استفدنا من هذه الخطة ؟ ويتسم صاحب هذه القبعة بسمات منها :-
- تلخيص الآراء وتجمعها وبلورتها .
- يرجع ويرتب خطواته بشكل دقيق .
- توجيه الحوار والفكر والنقاش للخروج بأمور عملية .
- تنظيم عملية التفكير وتوجيهما .
- التميز بين أنماط التفكير .
- يتقبل جميع الآراء ويحللها ثم يقتنع بها .
- يستطيع أن يرى قبعات الآخرين ويحترمهم ويميزهم .
- الاستفادة من المعلومات والحقائق المتاحة .

والقبعة الزرقاء هي الضابطة والموجهة والمرشد الذي يتحكم في توجيه أنواع التفكير الخمسة (القبعات الخمسة) ويمكن البدء بها لتحديد أنواع القبعات وتسلسلها . وأنها تسأل وتبحث عن التفكير اللازم للوصول إلى النتيجة ، فهي توجه كل الحديث وتعطي الفرصة المناسبة لجميع أنواع التفكير وتنتبه إلى انزلاق أو ابتعاد عن الموضوع ، فصاحب هذه القبعة يكيف أنواع التفكير حسب الظروف وهو الذي يقرر الانتقال من نوع إلى آخر ويقرر متى يبدأ نوعًا من التفكير ومتى ينتهي . فمثلا : عندما يكون الحاضرون شديدي الانفعال تجاه الموضوع يعطي الفرصة لتفكير القبعة الحمراء حتى يقدموا ما عندهم من مشاعر. (الحارثي،١٩٩٩،ص٣٥- ٣٧) (قره،٢٠٠٨،ص٤٠١) (محمود،٢٠٠٦،ص٤٢٩- ٤٣٥) .

ويتضح مما سبق أن هناك علاقة وثيقة بين التفكير الإبداعي واستراتيجية القبعات الست وهذا يتضح في (دارسه عصفور،2010) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة قبعات التفكير الست في تجنب أخطاء التفكير وتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في مادة علم الاجتماع وتوصلت إلى فاعلية قبعات التفكير الست في تجنب أخطاء التفكير وتنمية مهارة اتخاذ القرار. كما أوصت بضرورة الاهتمام باستخدام طريقة قبعات التفكير الست في تدريس مادة علم الاجتماع لفاعليتها وثرائها الفكري في معالجة المشكلات الاجتماعية ، كما أشارت دراسة (الشايع و العقيل،2009) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام قبعات التفكير الست في تدريس العلوم على تنمية التفكير الإبداعي والتفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض، وتوصلت إلى فاعلية استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة العلوم ، كما أكدت (خالد العزاوى والأصمعي ٢٠١٢) والتي كانت بعنوان أثر استراتيجية القبعات الست في تحصيل مادة التربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية والتي كانت نتائجها كما يلي : أن استراتيجية القبعات الست أكثر فاعلية من الطرق التقليدية في

تدريس التربية الإسلامية ، وأن استعمالها يعمل على تمثيل المعاني الدينية واستنباط الأحكام السامية وينعكس إيجابيا على فهم الطلاب لتلك الموضوعات ، كما أشارت أن المرحلة الإعدادية من المراحل الدراسية التي تصلح تدريسها التربية الدينية الإسلامية باستخدام القبعات الست .

- **لماذا نستخدم استراتيجية القبعات الست ؟**

- تحرير القيود :والمراد أن يتحرر المفكر من قيود العاطفة والذاتية وغير الموضوعية فهذه القيود وغيرها تصيب عملية التفكير بالشلل أو التشويه.
- تركيز الانتباه :وهنا تحدد للمفكر الاتجاه والطريق والوسيلة مما يجعله يسلك في كل مرة الطريق المناسب دون العشوائية أو مشتتات الانتباه أو معوقات التفكير.
- مرونة الاستخدام :فأنت تستخدمها كعملية رمزية لتسهيل التفكير وتحليله بعيداً عن ارتداء القبعات ونزعها، مما يسهل العملية ويجعلها أكثر مرونة وسهولة وأسهل تنقلا بين أنواع التفكير المختلفة.
- تعميق الارتباط :من خلال ربط القبعات الملونة بنوعية التفكير الذي نحدده أو نمارسه فيجعلها أكثر تذكرا وفاعلية في الاستخدام.
- تقعيد القواعد :فكما أن لكل لعبة قواعدها التي يجب مراعاتها عند استخدامها فكذلك هنا،كي تكون هذه بمثابة القاعدة لعمليات التفكير الست مما يضبط العملية من التخمين أو الجدل ونموه ومن يضع قواعد اللعبة هو الذي يكسب النتيجة . (دي بونو، ٢٠٠٥ ،ص ٨٥)

- **استراتيجية القبعات الست وتدريس العلوم الشرعية** :

من خلال العرض السابق لاستراتيجية القبعات الست واستخداماتها في التعليم بشكل خاص، ونظرا للفوائد التربوية المهمة التي تحققها هذه الاستراتيجية وتطبيقاتها ، فقد فضلت الباحثتان تطبيق استراتيجية القبعات في تدريس العلوم الشرعية في المرحلة الإعدادية (مقرر النصوص القرآنية) استنباط القيم والأحكام الدينية وربطها بحياة المتعلمين ، وتحقيق مهاراتي التواصل والترابط ، وفيما يلي توضيح كيفية وآلية استخدام القبعات في التدريس بصفة خاصة .وقد استخدمت الباحثتان في الدروس موضوع البحث جميع القبعات وتم تطبيقها في التدريس وسار الدرس وفق ما يلي :

- القبعة الزرقاء لتحديد عمل القبعات الأخريات ، وتلخيص النقاط الرئيسة للمعلومات، التوصل إلى القيم الرئيسة في الآيات ، مثل (الأمانة والعدل – أجر الصدقة ، الرحمة) وعند توجيه الانتباه إلى نقطة مهمة في الدرس .
- القبعة البيضاء عند جمع المعلومات وتحديد المعطيات من الأنشطة ، والتمارين ، والقصص ، والتدريبات في القصص المعروضة .
- القبعة الحمراء عند وصف المشاعر والعواطف ، وعند استخدام طريقة جديدة أو لعبة معينة، أو حدث مثير.
- القبعة الصفراء لتحديد الإيجابيات والفوائد منها: (استخدام الرحمة أو الصدقة وأهميتهما في الحياة ، وكيفية الاستفادة منهما) .

- القبعة السوداء عند التحذير والتنبيه لنقطة معينة أو قضية مهمة ، أو عند ذكر سلبيات وردت في إحدى القصص المستخدمة مثل: (ماالآثار السلبية التي تعود على الشخص الذي يعاق والديه؟
- القبعة الخضراء : عند تعريف مفهوم بطريقة أخرى ، أو ذكر فوائد وإبداعات أخرى لم ترد في خطوات الدرس ، أو عند اقتراح عنوان للقصة ذكر الفوائد من القصص المعروضة .

ومما سبق يتضح لنا أن قبعات التفكير الست تتميز بالشمولية لكونها تشتمل على جميع عناصر التفكير الأساسية ، كما أنها تعتبر أحد تقنيات الإبداع وطريقة مفيدة لتدريس المواضيع المختلفة وتثير من دافعية الطلاب في التعلم الفعال(Haerian,2004) كما أنها من الأساليب الشائعة والشيقة لتنمية الإبداع وتحسين التفكير بشكل عام(السويدان والعدلونى ٢٠٠١) .

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسات السابقة يمكن استنتاج ما يأتي :

- إن استراتيجية القبعات الست تمكن التلاميذ من فهم موضوعات التربية الإسلامية وتحسن تحصيل الطلاب.
- إن استراتيجية القبعات الست توسع من خيال وفكر التلاميذ وتساعد على نموه .

كما أكدت دراسة (حنان المدهون ٢٠١٢م) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام برنامج قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة – المرونة- الأصالة) في مبحث حقوق الإنسان ،واشتملت عينة الدراسة على ١٤٠ تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس واستخدمت المنهج التجريبي لمجموعتين متكافئتين وقياس قبلي وبعدي، وأسفرت الدراسة عن النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبي

كما أوضحت (دراسة إبراهيم: ٢٠١٠م) والتي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية استخدام قبعات التفكير الست في تنمية التحصيل المعرفي والوعي الصحي ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، استخدم الباحث المنهج التجريبي تصميم القياس البعدي لمجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية وعددها 30 تلميذًا وتلميذة، و الأخرى ضابطة وعددها 30 تلميذ وتلميذة، ، حيث دلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وتم حساب حجم تأثير قبعات التفكير الست في زيادة تحصيل التلاميذ باستخدام مربع إيتا وكان حجم التأثير كبير لقبعات التفكير لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، ، من هنا أشارت النتائج إلى فاعلية استخدام قبعات التفكير الست في تنمية التحصيل المعرفي والوعي الصحي وتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الخامس.

كما أوضحت دراسة (محمد : ٢٠١٠م) والتي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي لعينتين إحداهما تجريبية وعددها 30 طالبًا وأخرى ضابطة وعددها (30) طالب من طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة بورسعيد واستخدمت الباحثة الأدوات التالية استبانة لمهارات القراءة الناقدة، واختبار تحصيلي لمهارات القراءة الناقدة، وذلك بهدف تحقيق أهداف الدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام استراتيجية القبعات الست في تدريس القراءة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية حيث كان لها تأثير دال إحصائيا.

كما هدفت دراسة الشايع و العقيل: ٢٠٠٩م إلى معرفة أثر استخدام قبعات التفكير الست في تدريس العلوم على تنمية التفكير الإبداعي والتفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض،استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة ، وقد تكونت العينة من (60) تلميذا موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (30) تلميذاً لكل مجموعة وقد استخدم الباحثان مقياس تورانس)الصورة ب (لقياس القدرة على التفكير الإبداعي ، وأداة فلاندرز لمعرفة التفاعل الصفي اللفظي بين المعلم وتلاميذه داخل حجرة الدراسة، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة في مهارات التفكير الإبداعي) الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل (كل على حدة وفي المجموع الكلي لاختبار التفكير الإبداعي، كما كشفت عن فاعلية القبعات الست إحصائيا في تحسين نسب التفاعل الصفي اللفظي لحديث المعلم غير المباشر وحديثه المباشر إلى حديثه بشكل عام وحديث التلاميذ إلى حديث المعلم مما يدعو لتحفيز المعلمين على استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في تدريسهم قدر الإمكان .

- **ثانيا** : **التفكير الإبداعي** :

التفكير أرقى سمة يتسم بها الإنسان الذي كرمه سبحانه وتعالى وميزه على غيره من سائر الكائنات الحية ولقد حث الله سبحانه وتعالى البشر على التفكير في الكثير من الآيات القرآنية وكرم العقل والعلم والعلماء وأن الأديان السماوية حثت على التفكير، والإسلام أحد هذه الأديان الذي عد التفكير فريضة إسلامية وفريضة التفكير في القرآن تشمل العقل الإنساني بكامل ما احتواه من الوظائف بخصائصها جميعا ﴿ قل لا أقول لكم عندي خزائن الله ولا أعلم الغيب ولا أقول لكم إني ملك إن أتبع إلا ما يوحى إلي قل هل يستوي الأعمى والبصير أفلا تتفكرون ﴾(الأنعام آيه٥٠)ولعل التفكير الإبداعي من أكثر أنواع التفكير التصاقا بالتربية الإسلامية حيث إن التربية الإسلامية هي مادة الإبداع الأولى

ومداره وقد أثبتت العديد من البحوث والدراسات السابقة تأثير تنمية التفكير الإبداعي على التربية الإسلامية والعلاقة بينهما (الغامدى ،2009) ويسهم تدريس التربية الإسلامية بشكل فاعل في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة إذا أُحسن اختيار الاستراتيجية التدريسية والأنشطة التعليمية التعلمية المناسبة وأفيد بشكل منظم وهادف من التكنولوجيا الحديثة المستخدمة في التعليم، وهذا ما أكدته بعض الدراسات فعلى سبيل المثال لا الحصر (دراسة سليمان2004)و(دراسة البادي2007) على ضرورة تبني استراتيجيات تدريس جديدة تسهم في تنمية التفكير، بحيث تساعد الطالب على أن يكتشف بنفسه الأفكار الجديدة من خلال مواقف تعليمية يكون فيها أكثر فاعلية وإيجابية كما أوصى المؤتمر الدولي حول التفكير الإبداعي والابتكار بالجامعة الإسلامية بماليزيا والمقام في الفترة الممتدة من ١٢- ١٤سبتمبر ٢٠١١م ضرورة مراعاة تغيير طبيعة التربية والتعليم في القرن الواحد والعشرين والتأكيد على مهارات التفكير الإبداعي في القرن الواحد والعشرين، وضرورة غرس الإبداع في مناهج التربية والتعليم .

- **خصائص التفكير الإبداعي** :

- يعكس التفكير الإبداعي ظاهرة متعددة الأوجه والجوانب حيث إنه قدرة على الإنتاج الجديد .
- يتصف بالمرونة والطلاقة الفكرية أو الأصالة والحساسية للمشكلات .
- يفصح عن نفسه في شكل إنتاج جديد يمتاز بالتنويع ويتصف بالفائدة والقبول الاجتماعي بشكل عام . (العتوم وآخرون ،٢٠٠٧) وقد أشار المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين عام(٢٠٠٢) إلى أن التفكير الإبداعي يقوم على عدد من الافتراضات الأساسية الآتية وهي :

- ✓ الإبداع مهارة يمكن لكل فرد لديه الاستعداد أن يتعلمها من خلال مادة تعليمية أو تدريبية أو موقف أو درس
- ✓ الإبداع ليس حكرا على الطلبة المتفوقين أو الأشخاص ذوي الذكاء العالي كما أنها تعتمد على أهداف الفرد وعملياته الذهنية وخبراته وخصائصه الشخصية
- ✓ الإبداع يعني التحرر من الخوف والمنع لذلك فان إيجاد الفرد المبدع يعتمد على الوسط البيئي المناسب والمعلم الجيد .
- ✓ الفكرة المبدعة فكرة ضعيفة هشة لا تصمد للنقد في بدايتها وإذ أصدرت عليها حكما سريعا فإنك ستقتلها .فالفرد المبدع يفترض أن الآخرين مبدعون . (العتوم وآخرون ،٢٠٠٧م)
- ✓ عناصر التفكير الإبداعي : و عليه يمكن حصر مهارات و عناصر التفكير الإبداعي في ثلاث مهارات هي:

- **الطلاقة** :

وتعرف بأنها القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة تجاه مشكلة أو مثير معين وذلك في فترة زمنية محددة. (إبراهيم ، 2005)

وتتضمن الطلاقة تعدد الأفكار التي يمكن استدعاؤها أو السرعة التي يتم استدعاء استعمالات ، ومرادفات وفوائد لأشياء محددة ،سيولة الأفكار وتدفقها سهولة توليدها ومثال على ذلك أن نطلب من الطالب أن يذكر ما يستطيع من الكلمات المرادفة لكلمة ما ، أو أن يعدد مثلا استعمالات الكتاب المدرسي. (قطامي2002) وهناك ثلاثة أساليب لقياس الطلاقة هي : -

- سرعة التفكير بإعطاء كلمات في نسق واحد .
- التصنيف السريع لكلمات في منبهات خاصة .
- القدرة على وضع كلمات في أكبر عدد ممكن من الجمل والعبارات ذات معنى .

- **المرونة** :

وتعرف بأنها : تلك المهارة التي يتم استخدامها؛ لتوليد أنماط أو أصناف متنوعة من التفكير ،والانتقال من عمليات التفكير العادي أو المعتاد إلى الاستجابة ورد الفعل وإدراك الأمور بطرق متفاوتة أو متنوعة . أما تعريفها من وجهة نظر الطلبة فتتلخص في كونها تلك المهارة التي يتم من خلالها فعل الأشياء أو فهمها بطرق مختلفة .(سعادة.2006)

وهناك مظهران للمرونة هما :

- المرونة التلقائية : وهي قدرة الشخص على أن يعطي عددا من الاستجابات المنوعة ، والتي لا تنتمي لفئة واحدة أو مظهر واحد .
- المرونة التكيفية : وهي السلوك الناجح لمواجهة موقف أو مشكلة معينة .

- **الأصالة** :

وتعرف بأنها: تلك المهارة التي تستخدم من أجل التفكير بطرق واستجابات غير عادية أو فريدة من نوعها. أما تعريف الأصالة من وجهة نظر التلاميذ فيتمثل في للوصول إلى أفكار جديدة للغاية. (سعادة.2006)

- **دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي** :

للمعلم دور في تدريب التلاميذ على التفكير الإبداعي من خلال المنهج الدراسي يستطيع المعلم أن يدرب تلاميذه على مهارات التفكير الإبداعي والنقدي وذلك بتجاوزه أسلوب تقديم المعلومات الجاهزة إلى تعليم مفتوح تشاركي قائم على طرح الأسئلة واستنتاج الحقائق وتقبل إجابات التلاميذ وتشجيعهم على تبادل الآراء.

كذلك من واجب المعلم خلق بيئة صفية ثرية ومشجعة على التعلم ولطالما اعتبر الصف الهادئ هو الصف المثالي، إلا أن الأدب التربوي يشير إلى أنٍ البيئة الصفية المحفزة على التعلم والتفكير هي التي توفر للمتعلمين فرصا كثيرة للنقاش، ولعرض آرائهم، ولشرح وجهات نظرهم حول مواضيع شتى ومن واجب المعلم كذلك أن يتسامح مع أخطاء طلبته؛ فيشعرهم بالثقة ويمنحهم الأمن؛ ليعبروا عن أنفسهم بحرية . (جبر،2004)

إن استجابة المعلم لأسئلة تلاميذه مهمة بقدر أهمية الأسئلة التي يطرحها؛ لأن ذلك يساعد في تهيئة المناخ الاستقصائي الاستكشافي لبدء تطبيق التقصي والاكتشاف، أما إذا كان المعلم يبحث عن الإجابة الصحيحة الواحدة أو يتصيدها، فانه بذلك -وربما بدون قصد -سينهي مشاركة التلاميذ بصورة قطعية وبالتالي يحول دون تفكيرهم وإبداعهم في تقصي العلم واستكشافه (زيتون،2004)

كما أجرت قشوع (2001) دراسة هدفت إلى معرفة وجهة نظر طلبة الصف الثامن الأساسي في الدور الذي يقوم به معلم العلوم في تنمية التفكير الإبداعي لديهم، تكونت عينة الدراسة من (441) طالبا وطالبة و (189) طالبا و 252) (طالبة تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية البسيطة، وقد استخدم في الدراسة أداتين :الأولى مقياس دور معلم العلوم في تنمية التفكير الإبداعي واختبار القدرة على التفكير الإبداعي وقد بينت نتائج الدراسة أن دور معلم العلوم في تنمية التفكير كان متوسطا من وجهة نظر الطلبة كما دلت النتائج أيضا على وجود فروق إحصائية للجنس لصالح الإناث وأيضا لمستوى التحصيل لصالح ذوي التحصيل العلمي المرتفع، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق في التفاعل المشترك بين الجنس ومستوى التحصيل العلمي.

كما أشارت دراسة (أشرف بربخ ٢٠١٢) والتي هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، والتعرف على دلالة الفروق بين تقديراتهم لممارسة أساليب التفكير الإبداعي، التي تعزى إلى متغيري (الجنس، الخبرة التدريسية) وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (0.05) في المجالات والدرجة الكلية لتقديرات أفراد عينة الدراسة المعلمين في دور معلمي التربية الإسلامية في ممارسة أساليب التفكير الإبداعي لدي طلبة الصف التاسع بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لمتغير النوع لصالح الإناث ما عدا حرية التعبير عن الرأي غير دالة إحصائيا.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لأساليب ممارسة التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية في المجالات الأول، والثاني، والثالث، والدرجة الكلية، بينما توجد فروق، تعزى لمتغير الخبرة في المجال الرابع بين فئتي : أقل من 5 سنوات وأكثر من 10 سنوات لصالح الأخيرة.

كما هدفت (دراسة فودة وعبده ٢٠٠٥م) إلى الكشف عن أثر تدريس فنية جديدة قد تسهم في تنمية التفكير الإبداعي ومهاراته، حيث قدمت الدراسة نموذجًا إجرائيًا لفنية دي بونو للقبعات الست من خلال دليل المعلم، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي، وقد قام الباحثان بإعداد مقياس لنزعات

التفكير الإبداعي واختبار لمهارات التفكير الإبداعي، وطبقت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، وتوصلت الدراسة إلى وجود تحسن كبير في الدرجة الكلية لمهارات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية كما أشارت النتائج إلى وجود درجة تأثير كبيرة جدا على مهارات التفكير لإبداعي مما يشير إلى فاعلية فنية قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

كما هدفت أيضا (دراسة كيني2003) إلى توظيف برنامج قبعات التفكير الست لتشجيع التأمل والتفكير الإبداعي وتحفيز التفكير الناقد عند مختصي الرعاية الصحية، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وأجريت هذه الدراسة على عينة من طلبة كلية التمريض، حيث طلب من أفراد المجموعة التجريبية دراسة حالة، والتفكير في القضايا التي تثير اهتمامهم في أحداث الحالة التي عرضت عليهم، وقد قدمت لعبة القبعات الست المختلفة وطلب من الطلبة النظر إلى الحالة من وجهة نظر القبعة البيضاء ثم تحول الطلبة إلى القبعة التالية وتم جمع المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للمناقشة سجل الباحث ملاحظاته، و توصلت الدراسة إلى أن طريقة قبعاتٍ التفكير الست مفيدة ويمكن استخدامها في أي وقت، وأن لها تأثيرا واضحا على مهارات الطلاب النقدية.

ومما سبق يتضح أن مهارات التفكير الإبداعي على قدر كبير من الأهمية فامتلاك هذه المهارات لدى المعلم له مردود إيجابي ينعكس على أدائها لتدريسي داخل الصف ، حيث يصبح معلما واعيا باستراتيجيات التفكيرالإبداعي (القبعات الست) ومؤمنا بأن الهدف الأسمى للتعليم إنما يكمن في تنمية مهارات التفكير لدى تلاميذه ، وإطلاق طاقاتهم وقدراتهم وصقل ملكاتهم وإعطائهم قدراً من الحرية ومساحة للإبداع . (معاطي نصر ومحمود فرج) 2004

وقد أشار المحيسن (1421) إلى بعض الإجراءات التي يمكن من خلالها تنمية التفكير الإبداعي في التدريس هي:

- استخدام الأسئلة غير محددة الإجابة :فالسؤال غير محدد الإجابة يستلزم اختلاف استجابات التلاميذ؛ مما يؤدي إلى تنمية تفكيرهم الإبداعي.
- استخدام أسئلة التمايز : وهي تلك الأسئلة التي تتطلب من المتعلم ذكر أكبر قدر ممكن من الإجابات.
- استخدام الأسئلة التعجيزية التي تتحدى تفكير المتعلم؛ فتتطلب مهارة فائقة في الإنجاز، فمثلا يطلب من المتعلم وضع حلول للمشاكل البيئية التي عجز العلماء عن حلها.
- وجود بيئة إبداعية : وهي تلك البيئة التي يسمح فيها بحرية واسعة للمتعلم وبالتنافس الفكري بين التلاميذ، كما يسمح فيها بطرح الأفكار

الغريبة والإجابات المتعددة ، ويشجع فيها التفكير الغريب والمبادرات من قبل المتعلمين .وهي تلك البيئة التي تتعدد فيها طرق التدريس وينوع فيها من وسائل التحصيل، ويكون المعلم نفسه مبدعا قبل أن يدعو إلى الإبداع . (Kendy,2006)

و من هنا تكمن أهمية دور المعلم عامة ومعلم العلوم الشرعية خاصه في تنمية التفكير الإبداعي ، فعليه أن ينوع في استخدام طرائق وأساليب تنمي التفكير الإبداعي ومهاراته التي تعتمد على البحث عن المعرفة، وفي ظل ذلك يتحول دور المعلم من ملقن إلى مرشد ومساعد في البحث عن المعرفة ، وعليه الاهتمام بالتلاميذ كأفراد، كل منهم له قدراته واستعداداته، وميوله ومواهبه وقدراته الإبداعية، و مساعدتهم كي يصبحوا مبدعين ومتمتعين باتجاهات إيجابية نحو الابتكار والمبتكرين.

- **القيم الخلقية** :

إنَّ من الأهداف الرئيسة للتربية هي تنمية الجانب القيمي لدى التلاميذ والتي يؤمن بها المجتمع، إلا أن تحقيق هذه القيم لا يتم التخطيط لها بطريقة منظمة، بل بصورة عشوائية، متروكة لإمكانيات المدرس في اكتشاف تلك القيم من خلال المقرر المقدم للتلاميذ، ويقتصر دوره على تنمية الجانب المعرفي عن طريق سرد المعلومات والحقائق والخبرات مهملا تدعيم القيم أثناء التدريس.

إن أهمية موضوع القيم تزداد يوما بعد يوم وخاصة في مصر، لا سيما وأنه يشهد العديد من التغيرات والتطورات والتحولات في جميع المجالات وذلك لتعرضه للاحتلال لعدة مرات مما أدى إلى اختلاف القيم لا من جيل إلى آخر، بل في حياة الجيل نفسه، وظهور كثير من القيم الجديدة والتي أصبح على الأفراد مواجهة كثير من التناقضات التي يصعب مجابهتها. (الرشيد ، ٢٠٠٠)

- **مفهوم القيم** :

تعريف القيم لغةً :يقول ابن منظور: "القيم" : جمع قيمة، والقيمة :ثمن الشيء، يقال :كم قيمت ناقتك، أي:كم بلغت" .(لسان العرب ، ١٤١٠ هـ)

وتعرف القيم بأنها : حكم يصدره الإنسان على شيء ما مهتدياً بمجموعة من المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه والذي يحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك"(زهران ١٤٢٤هـ)

وتعرف أيضا بأنها : هي كل صفة ذات أهمية لاعتبارات نفسية ، أو اجتماعية أو أخلاقية أو جمالية وتتسم بسمة الجماعية في الاستخدام ، والقيم بعامة هي موجهات السلوك (حمد الرشيد ٢٠٠٠)

والتعريف الإجرائي: مجموعة من الضوابط والفضائل والتي تسمو بالخلق الإنساني وترقى به إلى التزام الفضيلة والبعد عن الرذيلة ، وتستمد هذه الضوابط والفضائل من القرآن الكريم والسنة المطهرة ، حتى تكون عند الفرد والمجتمع محل اعتقاد وإتقان وبالتالي نحكم من خلالها على السلوك الإنساني بالقبول أو بالرفض ٠

ومن تتبع الباحثتين لتعاريف القيم اتضح أن أغلبها جميعا مترابطة مع بعضها بعضاً في الجوهر لاشتمالها على أن القرآن الكريم والسنة المطهرة هما مصدر القيم، ومن خلال القيم يحكم على الإنسان وما يصدر عنه من أقوال وأفعال، ولأن هذه القيم تحدد علاقة الإنسان بربه ومع نفسه ومع الآخرين.

وتعرف القيم الأخلاقية موضوع الدراسة بأنها : مجموعة الأخلاق التي تصنع نسيج الشخصية الإسلامية وتجعلها متكاملة قادرة على التفاعل الحى مع المجتمع ، وعلى التوافق مع أعضائه وعلى العمل من أجل النفس والأسرة والعقيدة . (خضرة سالم ٢٠٠٣م)

كما تعرف أيضا بأنها : موجهات للسلوك ، فمجموعة القيم الدينية التى يدين بها شخص من الأشخاص هي التي تحركه نحو العمل وتدفعه إلى السلوك بطريقة تتفق مع مبادئ الإسلام ، ويتخذها مرجعه في الحكم على سلوكه بأنه مرغوب فيه ، أو مرغوب عنه (هيام عبد العال ، ٢٠٠٦) وهذه القيم يتم تعلمها من خلال تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية ، وأن بعضها قابل للتعديل بناء على التجربة الحياتية للفرد ، وبعضها ثابت ، ومن هذه الثوابت هي القيم الدينية وبناء على ذلك نقوم بتناول مفهوم القيم الدينية .

- **أهمية القيم في المناهج الدراسية** :

تسعى المدرسة في هذا العصر إلى بناء شخصية المتعلم من خلال عملية التفكير الذي يسهم في تعديل السلوك بهدف خلق توازن في سلوكه الشخصي وعليه فإن تدريس القيم يقوم علي فهم طبيعتها وخصائصها وسماتها الفاعلة في الذات الإنسانية ، وعلي الراغب في تعليم وتدريس القيم أن يفهم حقيقتها ويحدد دوافعها ، لأن تعليم القيم يتأثر في مرحلة الطفولة ثم تتعمق في مرحلة المراهقة ثم تستمر في الثبات أو التغير حسب ما يتعرف له الإنسان من خبرات تجارب حياتيه مختلفة.

وقد أشار (عقل ٢٠٠٦) إلي أهمية القيم لما لها من دور أساسي في حياة الأفراد والجماعات والمجتمعات إلي درجة أصبحت فيها القيم قضية التربية، ذلك أن التربية في حد ذاتها عملية قيمية ، فالقيم هي التي تحدد الفلسفات والأهداف والعمليات التعليمية ، وتحكم مؤسسات التربية ومناهجها ، فهي موجودة في كل خطوة وكل مرحلة وكل عملية تربوية وبدونها تتحول التربية إلي فوضى. ومن أهم وظائف المدرسة هو تحقيق النمو للطالب الارتقاء خبراتهوتطوير إمكانياته بهدف تحقيق الكمال والنضج والتهذيب بشكل تواصل ، وعملية التنمية الأخلاقية تهتم بمظاهر السلوك وأنواع الأنشطة التي يمارسها ، والتي تزداد تعقيداً كلما تقدم الطالب في مراحل التعليم العليا لذا يجب أنه توجه تربية الأجيال علي السلوك الخارجي ، والتركيز على الاهتمام بالذات الداخلية والضمير يهدف تحسين قيم الصدق والأخلاق والاحترام والأمانة.

وقد أكدت دراسة (الصالح ١٤٢٤ هـ) على تحديد القيم الأخلاقية اللازمة لطلاب الصفوف العليا من مرحلة التعليم الأساسي ، ومدى توفرها في كتب التربية الإسلامية المقررة عليهم ، وذلك من خلال تحليل المحتوى ومن وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية ، كما هدفت إلى التعرف على مدى اكتساب طلاب الصف العاشر الأساسي لبعض القيم الأخلاقية والعوامل المؤثرة في تنميتها ، والمشكلات التي تعوق المدرسة عن تحقيق وظيفتها الخلقية وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أهمها: ضرورة حرص الأسرة واهتمامها بتنشئة أبنائها على القيم الخلقية بما يناسبهم من أساليب التربية ، وأيضًا ضرورة تضافر وتعاون الوسائط التربوية في تنشئة الأجيال على القيم الخلقية .

وقد اتفقت معظم الدراسات التي استهدفت تنمية القيم الأخلاقية لدى الطلاب من خلال برامج الأنشطة أو أساليب التدريس مثل دراسة كل من (وضحة السويدي ، ١٤٠٩ هـ - عطية الصالح، ١٤٢٤ هـ - عوض الحسني ١٤٢٧ هـ) وقد اتفقت نتائج هذه الدراسات على أن :

- تعليم القيم يجب أن يتم من خلال المواقف الحياتية التي يعيشها المتعلم وربط ما يتم تعليمه بحياتهم ومشاكلهم .
- لابد من تنوع أساليب التدريس واستراتيجياته في تنمية القيم .
- لابد من توظيف الأنشطة التعليمية المصاحبة واستخدام وسائط التعليم المتعددة ، التي تراعي تنمية القيم وتعزيز ممارستها في سلوك المتعلم ومن ثم العمل على قياس مدي اكتسابها من خلال التقويم الشامل لتحصيل المتعلم .

- **مصادر القيم** :
- **القرآن الكريم** :

القرآن الكريم هو أساس الشريعة الإسلامية وأصل سائر أدلتها قال تعالى " ما فرطنا في الكتاب من شيء " أي ما تركنا في القرآن شيئا مما يحتاج إليه الناس في أمر الدين والدنيا مفصلا أو مجملا ، وقال " وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِكلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَى لِلْمُسْلِمِينَ "" النحل : ٨٩ " وإلى القرآن تستند باقي الأدلة في حجيتها من السنة والإجماع والقياس وغيره .

- **السنة** :

وهي" ما صدر عن النبي محمد ﷺ من أقوال لم يقصد بها الإعجاز وأفعال غير جبلية وتقريرات " . وقد أجمع المسلمون على أن السنة حجة في الدين ودليل من أدلة الأحكام الشرعية ، وبالتالي فهي تعتبر مصدرا من مصادر القيم الإسلامية . (القرنشاوي ، ١٩٦٣)

- **الإجماع** :

وهو اتفاق المجتهدين من أمة محمد ﷺ على حكم شرعي في عصر غير عصر الرسول ، والمراد من الاتفاق : الاشتراك في الاعتقاد أو القول أو الفعل أو ما في

معناهما من التقرير ، والسكوت (عند من يرى أن ذلك كافٍ في الإجماع). والإجماع إما أن يكون قطعي الدلالة على الحكم أو ظني الدلالة ، فإن كان قطعي الدلالة على الحكم وهو الإجماع الصريح- فلا سبيل إلى مخالفته ولا مجال للاجتهاد في مسألة تم فيها ذلك الإجماع لأنها صارت قانونا شرعياً واجب الاتباع والعمل بمقتضاه أما ما كان ظني الدلالة – وهو الإجماع السكوتي – فإنه لا يخرج الواقعة عن أن تكون محلا للاجتهاد لأنه لا يخرج عن كونه رأي جماعة من المجتهدين لا جميعهم . (القرنشاوي ، ١٩٦٣)

- **القياس** :

ويعرَّف اصطلاحاً بأنه " مساواة محل لآخر في علة حكم له شرعي ، لا تدرك من نصه بمجرد فهم اللغة ". (القرنشاوي ، ١٩٦٣)

- **العرف** :

ويقصد به عند الأصوليين والفقهاء " ما استقر في النفوس من جهة العقول وتلقته الطباع السليمة بالقبول " فكل ما اعتاده وألفه أهل العقول الرشيدة والطباع السليمة من قول أو فعل تكرر مرة بعد أخرى حتى تمكن أثره من نفوسهم واطمأنت إليه طبائعهم فهو عرف في الاصطلاح .

- **النصوص القرآنية** :

النصوص القرآنية هي أصل العلوم وأشرفها ، وجميع العلوم الشرعية تدور فى فلكها لأن جميع العلوم تأخذ من كتاب الله تعالى - لذلك اهتم الأزهر الشريف بتعليمها فى المراحل المختلفة ، ولبيان أهمية وأهداف تعليمها نوضح ما يلى :

- **مفهوم التفسير** :

التفسير فى اللغة من فسر الشىء : أى وضحه ، والتفسير الشرح والبيان وتفسير القرآن يقصد منه توضيح معانى القرآن الكريم ، وما انطوت عليه آياته من عقائد وأسرار وحكم وأحكام . (مجمع اللغة العربية ، ١٩٩٠) وفى الاصطلاح يعرف بتعريفات عديدة منها :

عرفه الزركشي بأنه : علم يفهم به كتاب الله المنزل على نبيه - ﷺ - وبيان معانيه واستخراج حكمه (الزركشى ، ١٩٥٧)

فالقرآن الكريم هو روح الوجود الإسلامي ، وأساس بنيانه ، وهو بمثابة الدستور الأصلي الذى ترجع إليه كل القوانين في الإسلام ، فهو أبوها وموئلهاوالسنة النبوية هي شارحة لهذا الدستور ، فهي البيان النظري والتطبيق العملي للقرآن ، ومهمة الرسول أن يبين للناس ما نزل إليهم ، ولهذا لا توجد سنة صحيحة ثابتة تعارض محكمات القرآن . (يوسف القرضاوى ، ٢٠٠٨)

- **مفهوم النص القرآني** :

يعرف النص عند الأصوليين بأنه : ما نص عليه في الكتاب والسنة (مجمع اللغة العربية ، ١٩٩٠)

- **ويعرف النص اصطلاحا** :

بأنه كل ما دل على معنى معين من ألفاظ الكتاب والسنة ، سواء أكانت آية أم بعضها أم حديثًا أم بعضه . (عبد القادر الحسين ، ٢٠٠٤)

ويعرف النص القرآني بأنه : مجموعة الآيات من القرآن الكريم تعطى معنى معينا في موقف معين ، ويصلح تطبيق هذا المعنى فى المواقف المتشابهة إلى يوم الدين . وفى ضوء ما سبق يقصد بالنص القرآني فى هذه الدراسة بأنه مجموعة الآيات القرآنية أو جزء منها التي تعطى قيمة معينة في موقف معين ويصلح تطبيق هذه القيمة فى المواقف المتشابهة إلى يوم القيامة .

- **أهمية تعليم النص القرآني** :

تأتى أهمية تعليم النص القرآني من أهمية القرآن الكريم ؛ لأنه منهج حياة الإنسان كلها ، والحياة مستمرة ، ويحتاج الإنسان دائما إلى ما يرشده إلى الصواب في أمور حياته ، ولذلك اهتم المسلمون بها اهتماما بالغًا عن طريق حفظه وفهمه وتدبر معانيه ،واستخراج ما فيه من حكم وأسرار وقيم ، وذلك من منطلق دينى ألا وهو أمر الله تعالى بتدبر كتابه قال تعالى :﴿ أفلا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلافا كَثِيراً ﴾ (النساء: ٨٢)

ومن منطلق أن الله تعالى يحب لعباده أن يعرفوا تفسير كتابه ، يقول مجاهد : أحب الخلق إلى الله تعالى أعلمهم بما أنزل . وقال الحسن : والله ما أنزل الله آية إلا أحب أن أعلم فيما أنزلت وما يعنى بها. (الإمام القرطبى ١٩٨٨) حتى أنهم اهتموا بأدق التفصيلات فيهما ، فيروى أن الحجاج بن يوسف الثقفي سأل القراء والحفاظ عن القرآن كم حرف فيه ؟ ثم سألهم عن أثلاث القرآن ، ثم عن أسباع القرآن ، وكانوا يجيبونه ، وهذا دليل على عظم الاهتمام والعناية بالقرآن وكل ما يتصل به من العلوم (حسن البنا ، ٢٠٠٢)

ويزداد أهمية تعليمه في هذه الأيام خاصة نظرًا لكثرة الخلافات والمذاهب واختلاف الأمور وكثرة الشبهات المثارة ضد القرآن والسنة والإسلام عامة من المستشرقين غير المنصفين ، ومن بعض المسلمين الذين لا يعرفون عن الإسلام إلا اسمه ومن القرآن إلا رسمه ، وكذلك تأتى أهمية تعليمه أيضا لكثرة الأهداف التي يمكن أن يحققها تعليم النص القرآني .

- **أهداف تعليم النص القرآني في المرحلة الاعدادية** :

بالاطلاع على خطة التعليم الأزهري في المرحلة الإعدادية لم تجدا الباحثتان أهدافا لتعليم النص القرآني (التفسير) منصوصا عليها نصا ، بينما يمكن اشتقاق بعض الأهداف من المقدمة التي سبقت خطة الجزء الخاص بتدريس التفسير ، ومن خلال هذه الخطة وكتب تعليم العلوم الشرعية ، يمكن الوصول إلى كثير من أهداف تعليم النص القرآني (تفسير القرآن) فى المرحلة الإعدادية الأزهرية ،ومنها (الأزهر الشريف، ٢٠٠٥، ٣٩ – ٤٠) (محمد سمك ، ٢٠٠٥، ١١٢) (عواطف النبوى، ٢٠٠١ ، ١٩٠) (إبراهيم الشافعى ١٩٨٩ – ١٦٧) (صفاء جمعة ٢٠٠٩ ، ٤٤) (عبد المنعم النمر، ٢٠١١ ،٣)

- تغذيه أرواح التلاميذ بزاد من هدى القرآن والحديث النبوي .
- الوقوف على معانى الآيات وأهدافها في سهولة ويسر.
- نمو الروح الدينية لدى الطلاب .
- التخلق بأخلاق القرآن والنبي ﷺ - من خلال اتباع ما أمر الله به وما نهى عنه.
- ربط القرآن الكريم والحديث النبوي بواقع حياة الناس .
- التعلم من الأحكام والقيم الموجودة في القرآن والسنة .
- معرفة أن السنة شارحه للقرآن ومفسرة له .
- يقف على معانى بعض الآيات والأحاديث مما يعينه على قمم دينه .
- تشبع نفس التلاميذ ببعض القيم والآداب العالية من خلال القرآن والسنة .
- تذوق ما في أسلوب القرآن الكريم والحديث النبوي من جمال .
- تنمى لدى التلاميذ القدرة على استنباط الأحكام والقيم من الآيات والأحاديث .
- تنمية القدرة على ربط الآيات بسياقها الذى وردت فيه .
- غرس المحبة في نفوس التلاميذ للقرآن الكريم والحديث النبوي وتفهم معانيه والتأثر به .
- تنمية الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ .
- الوقوف على بعض أوجه إعجاز القرآن .
- ترسيخ القيم الدينية التي تتناسب مع تلاميذ تلك المرحلة .
- تكوين اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ نحو القرآن والسنة .

- **إجراءات البحث** :

سارت إجراءات البحث على النحو التالي:

- **منهج البحث** :

اتبعت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي Quasi-Experimental القائم على تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة وذلك من خلال مجموعة تجريبية تضم التلميذات اللاتي درسن بعض موضوعات النصوص القرآنية المقررة على الصف الثاني الإعدادي الأزهري باستخدام استراتيجية قبعات التفكير الست ومجموعة ضابطة تضم التلميذات اللاتي درسن بالطريقة التقليدية المعتادة في المعاهد الأزهرية وذلك للتعرف على أثر العامل المستقل (قبعات التفكير الست) على العوامل التابعة (مهارات التفكير الإبداعي ، مقياس القيم الخلقية).

- **مجتمع البحث** :

يتكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م.

- **عينة البحث** :

اختارت الباحثتان مجتمع البحث لتكون هي عينة البحث نظرا لسهولة الوصول لهن وتطبيق البرنامج والاختبار عليهن، وفي ضوء ذلك تكونت عينة البحث بشكلها النهائي من فصلين أحدهما يمثل المجموعة التجريبية وعددهن(٤٥) تلميذه والآخر يمثل المجموعة الضابطة وعددهن(٤٥) تلميذه ، من معهد المرج الإعدادي بنات بمحافظة القاهرة .

- **أدوات البحث** :

استخدم الباحث أداتين وهما:اختبار التفكير الإبداعي .ومقياس القيم الخلقية.

- **دليل المعلم** :

تم إعداد دليل للمعلم وفق خطوات استراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس بعض موضوعات النصوص القرآنية للصف الثاني الإعدادي الأزهري لتلاميذ المجموعة التجريبية ويتضمن مقدمة تبرز أهمية استخدام قبعات التفكير في التدريس ،والهدف العام من الدليل، ثم تقديم بعض الأمثلة والأنشطة المتنوعة المساندة للمعلم .حول تطبيق قبعات التفكير وفي ختام الدليل يوجد بعض المراجع المفيدة للمعلم في معرفة تفاصيل أكثر حول قبعات التفكير.

- **إعداد اختبار التفكير الإبداعي** :

اتبعت الباحثتان الخطوات الآتية لإعداد اختبار التفكير الإبداعي:

- **تحديد الهدف من الاختبار** :

الهدف من هذا الاختبار فاعلية استراتيجية قبعات التفكير الست لتدريس بعض موضوعات النصوص القرآنية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

- **تحديد مهارات التفكير الإبداعي** :

صممت الباحثتان اختبارا لقياس مستوى التلاميذ في التفكير الإبداعي وبالتحديد قياس المهارات الثلاث التي هدفت الدراسة الحالية إلى تنميتها وهي : الطلاقة، والمرونة، والأصالة.

وفي ضوء اختبارات التفكير الإبداعي التي وردت في الأدب التربوي) : اختبارات Getzels & واختبارات Wallach & Kogan واختبارات Torrance واختباراتGalford واختبارات أخرى صممت الباحثتان اختبارا يقيس المهارات الإبداعية .

- **مبررات تصميم الاختبار**:

- عدم توفر في حدود علم الباحثتين - اختبار لفظي يقيس القدرات الثلاث (الطلاقة المرونة،والأصالة،) يناسب الدراسة الحالية.
- معظم الاختبارات السابقة أجريت في بيئات مختلفة عن بيئة أفراد العينة.

وقد استفادت الباحثتان من هذه الاختبارات في إعدادهما لاختبار التفكير الإبداعي الذي يخدم البحث الحالي من حيث شكل و مضمون فقرات الأسئلة

التي تقيس القدرات الإبداعية من جهة، ومن حيث مكونات الإبداع في النصوص القرآنية ، حيث توصلت إلى أن الطلاقة و المرونة والأصالة هي المكونات الأساسية للإبداع في النصوص القرآنية

- **صياغة أسئلة الاختبار**:

بعد الاطلاع على الاختبارات المختلفة في التفكير الإبداعي وفي ظلالها أعد الباحثتان الاختبار الذي يشتمل على سبعة أسئلة مفتوحة وكل سؤال من هذه الأسئلة له زمن محدد.

- **تعليمات الاختبار**:

قام الباحث بوضع تعليمات الاختبار وشملت على:

- بيانات خاصة بالتلاميذ، وهي :الاسم، المعهد، الفرقة.
- بيانات توضيحية :كيفية الإجابة، الالتزام بالوقت، الاستفسار عند الضرورة.
- بيانات خاصة ببيان الهدف من الاختبار وعدم محاولة الغش أو حتى التفكير فيه.

- **الصورة الأولية للاختبار**:

بعد إعداد الاختبار تم عرضه على عدد من المحكمين وذلك لمعرفة آرائهم حول مدى:

- قياس أسئلة الاختبار لقدرات التفكير الإبداعي(الطلاقة، المرونة، والأصالة
- قدرة الطالبات على إجابة الأسئلة في الزمن المحدد.
- استمارة استطلاع آراء السادة وفي ضوء آراء المحكمين قامت الباحثتان بإجراء التعديلات التي اقترحها بعض المحكمين وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من سبعة أسئلة.التالية:

- **تجريب الاختبار استطلاعيا** :

بعد ضبط اختبار التفكير الإبداعي من قبل عدد من المحكمين وإجراء التعديلات طبق تجريبيا على عدد(٢٠) تلميذه في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٢م،واستهدفت التجربة الاستطلاعية ما يلي:

- **تحديد الزمن المناسب للاختبار** :

يؤثر زمن الاختبار تأثيرا مباشرا على درجة الاختبار؛لذا فمن المهم قياس وتحديد زمن الاختبار المناسب للاختبار،ويمكن حساب زمن الاختبار بجمع الزمن الذي استغرقته أسرع تلميذه مع الزمن الذي استغرقته أبطأ تلميذه،والقسمة على اثنين لإيجاد المتوسط.

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أسرع تلميذه + زمن أبطأ تلميذه}}{٢}$$

وعند تجربة الاختبار استطلاعيا سجلت أسرع تلميذه زمنا قدره(٢٠ دقيقة) وسجلت أبطأ تلميذه زمنا قدره(٦٠ دقيقة)، وبتطبيق المعادلة السابقة يكون الزمن المناسب للاختبار(٤٠ دقيقة).

- **صدق الاختبار** Test Validity :

تعد جوانب الصدق من أهم خصائص الاختبار الجيد،حيث يتعلق صدق الاختبار بالهدف الذي يبنى الاختبار من أجله؛ومن ثم فليس لكل اختبار مؤشر صدق واحد،وإنما يمكن أن يكون له عدة مؤشرات للصدق بحسب أغراضه(صلاح الدين علام،٢٠٠٢: ١٨٦- ١٨٧)،تم قياس صدق الاختبار في البحث الحالي من خلال: قياس الصدق الظاهري،وصدق المحتوي،وفيما يلي بيان ذلك:

- **الصدق الظاهري** Face Validity :

يتصف الاختبار بالصدق الظاهري إذا كان ظاهره يشير إلى قياس المحتوى الذي وضع لقياسه من خلال عرضه على مختص ليحكم على قدرة الاختبار وقد تم عرض الاختبار على مختص بصورته المبدئية قبل الوصول لصورته النهائية؛مما ساعد على بناء الاختبار بشكل صادق ودقيق.

- **صدق محتوى الاختبار** Content Validity :

يعتمد صدق الاختبار على تمثيله للجوانب المعنى بقياسها،ولضبطه نقوم بفحص مفردات الاختبار ومضمونها فحصا دقيقا بغرض تحديد جوانب السلوك التي تقيسها،وحساب وزن كل جانب بالنسبة للجوانب الأخرى،كما يتعلق صدق المحتوى بمحاولة تحديد مدى كفاية بناء الاختبار،بحيث تمثل مفرداته النطاق السلوكي المراد قياسه (رجاء أبو علام،٢٠١١).وقد تم التأكد من صدق الاختبار لقياس ما وضع من أجله من خلال تصميم جدول المواصفات لتحديد المستوى المعرفي والبناء المعرفي الذي تقيسه كل فقرة،كما تم عرض الاختبار على مجموعة من التربويين للتحقق من صدق محتواه.

- **الصدق الذاتي**:

يرتبط مفهوم صدق الاختبار بمفهوم ثبات الاختبار ارتباطا وثيقا،فالاختبار لا يتسم بالصدق دون أن تكون درجاته متسقة؛فقيمة مؤشر الثبات تعد بمثابة الحد الأعلى لقيمة معامل صدق الاختبار(صلاح الدين علام،٢٠٠٢: ٢٣٠).

- **ثبات الاختبار** :

يقصد بثبات الاختبار إعطاء النتائج نفسها إذا أعيد تطبيق القياس على الأفراد أنفسهم وفي الظروف نفسها، وقد استخدمت الباحثتان طريقة التجزئة النصفية، وهي تقوم على تقسيم الاختبار نظريا إلى نصفين متكافئين، وتعامل الأسئلة ذات الأرقام الفردية على أنها اختبار أول والأسئلة ذات الأرقام الزوجية اختبار ثان وتصحح الفقرات ويحسب معامل الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية،ثم استخدام طريقة التجزئة النصفية (Split-Half) وقد وجدت الباحثتان أن درجة ثبات الاختبار بهذه الطريقة يساوي(٠,٨٣) وهى تحقق درجة مقبولة من الثبات.

وبناء على كل الخطوات المتصلة بالاختبار تم إخراجه بصورته النهائية انظر ملحق(٢).حيث بلغ عدد أسئلة الاختبار بعد التعديلات سبعة أسئلة،وقد تم وضع التعليمات الخاصة بالاختبار،

- **ثانيا : إعداد مقياس القيم الخلقية :**
- **تحديد الهدف من المقياس :**

نظرا لطبيعة الدراسة الحالية من حيث إنها تهدف إلى تنمية القيم الخلقية لتلميذات الصف الثاني الإعدادي الأزهري فقد اقتضت الدراسة تصميم مقياس للقيم الخلقية لقياس مدى تنمية القيم الخلقية المتضمنة في دليل المعلم .

- **اختيار القيم التي في ضوئها تم إعداد المقياس:**

قامت الباحثتان بتحليل محتوى كتاب النصوص القرآنية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري لاستخراج القيم المتضمنة بها وإعداد قائمة بهذه القيم وقد تم إعداد المقياس في ضوئها إعداد مواقف المقياس:

تم الرجوع إلى بعض البحوث والدراسات التي اهتمت بدراسة القيم وطرق قياسها ثم قامتا الباحثتان بترجمة كل قيمه إلى عدة أنماط سلوكية (التعريف الإجرائي لكل قيمة) وعرضها على مجموعة من المحكمين وفي ضوء آراء المحكمين تم إعداد مواقف المقياس وقد روعي في صياغة عبارات المقياس .أن تكون بسيطة غير معقدة وقصيرة قدر الإمكان وارتباطها بالقيمة .

- **تجريب المقياس استطلاعيا :**

بعد الانتهاء من إعداد المقياس في صورته الأولية وعرضه على مجموعة من المحكمين تم تطبيق المقياس استطلاعيا على (٢٠) تلميذه في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٢م وذلك للتأكد من صلاحية صياغة المقياس ومدى ملائمة المواقف لمستوى التلميذات ، وتحديد زمن المقياس وقد تبين أن متوسط زمن المقياس (٣٥ دقيقة) .

- **تصحيح المقياس :**

تم تصحيح المقياس وفق الإجراءات التالية :

- الإجابة المؤكدة للقيمة لها ثلاث درجات.
- الإجابة التي لا تؤكده القيمة لها درجتان.
- الإجابة المنافية للقيمة لها درجة واحدة

- **ثبات المقياس :**

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية على العينة الاستطلاعية وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون ووجد أن معامل الارتباط يساوي ٨٨٪ وهذا يدل على درجة مقبولة لثبات المقياس.

- **التطبيق القبلي لأدوات البحث :**

تم تطبيق أدوات البحث" اختبار التفكير الإبداعي ومقياس القيم الخلقية على مجموعة البحث التجريبية " في الفصل الدراسي الأول لعام _ ٢٠١٢-

٢٠١٣م بهدف التحقق من تكافؤ المجموعتين و تجانسهما، وقامت الباحثتان بتصحيح الاختبار، ورصد الدرجات.

- **التدريس للمجموعة التجريبية** :

بعد الإجراءات السابقة قامت أحدى الباحثتين بتدريس دليل المعلم، وذلك حرصاً على تنفيذ التجربة بالشكل المطلوب.وقد استغرق زمن التجربة (٧) أسابيع بواقع حصة كل أسبوع وبواقع ٤٥ دقيقة للحصة الواحدة وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٢م في الفترة من ٢٠١٢/١٠/١٠هـ إلى ٢٠١٢/١١/٢٨م.

- **التطبيق البعدي لأدوات البحث** :

بعد الانتهاء من التدريس ،تم تطبيق أدوات البحث (اختبار التفكير الإبداعي مقياس القيم الخلقية) تطبيقاً بعدياً على التلميذات عينة البحث، ثم صححت وفرغت درجات التلميذات تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

الأساليب الإحصائية :اختبار "ت"(t.Test) ويتمثل في حساب قيمة ودلالة "ت" باستخدام برنامج (SPSS) لمقارنة بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، في كل من اختبار التفكير الإبداعي ، ومقياس القيم الخلقية.

- **نتائج البحث** :

أولا: تمت الإجابة عن الأسئلة الأربعة من أسئلة البحث فيما سبق وهي:

- السؤال الأول : ما مهارات التفكير الإبداعي اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري ؟ حيث تم الرجوع إلى الدراسات السابقة وأدبيات البحث المرتبطة بمهارات التفكير الإبداعي ، وتم استخلاص المهارات وتم بناء اختبار لقياس التفكير الإبداعي .
- السؤال الثاني : ما القيم الخلقية اللازمة لتلميذات الصف الثاني الإعدادي الأزهري؟
- حيث تم فحص محتوى النصوص القرآنية المقررة على الصف الثاني الإعدادي الأزهري وتم استخلاص القيم الخلقية المتضمنة في الموضوعات وتم بناء مقياس للقيم الخلقية.
- السؤال الثالث : ما فاعلية استراتيجية قبعات التفكير الست لتدريس النصوص القرآنية في تنمية التفكير الإبداعي(الطلاقة – المرونة - الأصالة) لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري ؟ سوف يتم الإجابة عليه كما يتم التحقق من صحة الفرض الأول المتعلق بهذا السؤال ونصه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي (الطلاقة – الأصالة – المرونة) لصالح التطبيق البعدي . ويتضح لنا من جدول (١) ما يلي :

جدول(١): يوضح متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة " ت " للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير الإبداعي على مستوى الطلاقة .

التطبيق	ن= ٤٠	م	ع	د. ح	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
تجريبية قبلي		٧,٤٠	١,٧٦	٣٩	٢,٦١	دالة عند مستوى ٠٥,
تجريبية بعدي		٨,١٧	٧٤,			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط الدرجات في الاختبار القبلي (٧,٤٠) والبعدي (٨,١٧) وبلغت قيمة "ت"(٢,٦١) في مستوى الطلاقة ، وهذا يرجع إلى الأنشطة المستخدمة ونوعيه الأسئلة المستخدمة في دليل المعلم التي أدت إلى نمو مهارة الطلاقة ، واستخدام استراتيجية القبعات الست التي ساعدت على إنتاج العديد من الألفاظ والمتميزة بالتنوع .

أما بالنسبة لمهارة الأصالة فيوضح الجدول التالي متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة (ت) في اختبار مهارات التفكير الإبداعي على مستوى الأصالة بين القبلي والبعدي للتجريبية .

جدول(٢) : يوضح متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة " ت " للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير الإبداعي على مستوى الأصالة

التطبيق	ن= ٤٠	م	ع	د. ح	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
تجريبية قبلي		٧,٢٣	١,٧٦	٣٩	٣,٠٧	دالة عند
تجريبية بعدي		٧,٨٤	,٧٠			مستوى ٠٥,

يوضح الجدول السابق متوسط درجات المجموعة التجريبية (٧,٨٤) وقيمة (ت)المحسوبة (٣,٠٧) ويتضح نمو مهارة الأصالة لصالح المجموعة التجريبية ولكن نجد أن الفارق بين المجموعة التجريبية والضابطة ليست عالية لدرجة كبيرة ويمكن أن نعزي ذلك إلى أن استراتيجية قبعات التفكير الست المستخدمة في التدريس لم يتوفر فيها الأنشطة التي تنمي مهارة الأصالة . ولكن يعتبر هذا مؤشر لتحقيق التجربة أهدافها في رفع مستوى الأصالة لدى المجموعة التجريبية. ويتفق هذا مع نتائج كل من : دراسة الغامدي ،2009 - محمد ، ٢٠١٠م – الشايع والعقيل، ٢٠٠٩م – حنان المدهون ٢٠١٢م)

أما بالنسبة لمهارة المرونة فيوضح الجدول التالي متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة ت بالنسبة لمهارة المرونة

جدول(٣) : يوضح متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة " ت " في اختبار مهارات التفكير الإبداعي على مستوى المرونة

التطبيق	ن	م	ع	د. ح	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
تجريبية قبلي	٤٠	٧,٢٣	,٧٠	٣٩	,٣٥	دالة عند مستوى
تجريبية بعدي	٤٠	٨,١٢	١,٧٦			٠٥,

ويتضح من الجدول السابق أن من خلال متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة (ت) بين الضابطة والتجريبية أن نجد ارتفاع في هذه المهارة مما يؤكد فعالية استراتيجية القبعات الست وأن مادة النصوص القرآنية قادرة على تنمية مهارات التفكير الست ولكن ينبغي أن يكون معلم المواد الشرعية على دراية بهذه الاستراتيجيات التي تعمل على تنمية التفكير الإبداعي .

وللتحقق من صحة الفرض الثاني ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية كما يوضحه الجدول التالي :

جدول(٤) : يوضح متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة " ت" في اختبار مهارات التفكير الإبداعي على مستوى الدرجة الكلية

التطبيق	ن	م	ع	د. ح	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الضابطة بعدي	٤٠	١١,٧٠	٢,٨٠	٣٩	١٩,١٣	دالة عند مستوى ,٠٥
التجريبية بعدي	٤٠	٢٣,٢٤	٢,١٥			

من الجدول السابق نلاحظ التباين الواضح في درجات المجموعة التجريبية والضابطة مما يدل على فاعلية استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات التفكير الإبداعي

وبحساب قيمة" ت "الموضحة بالجدول نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الإبداعي الكلية عند مستوى (0,05) لصالح القبعات الست ، وهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من(أشرف بربخ٢٠١٢م ،حنان المدهون ٢٠١٢م - فودة وعبده ٢٠٠٥م - كيني2003 - سليمان2004 - دراسة البادي2007) التي تؤكد على أن الإبداع يمكن أن ينمى بالتدريب وهو استعداد فطري موجود لدى كل المتعلمات وهذا يؤكد على صلاحية استراتيجية القبعات الست لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في تدريس النصوص القرآنية .

وترى الباحثتان أن تحسن قدرات التلميذات في مهارات التفكير الإبداعي قد يرجع السبب فيه إلى :

- الأنشطة المتنوعة المستخدمة المرتبطة باستراتيجية قبعات التفكير الست وخاصة القبعة الخضراء فهي قبعة التفكير الإبداعي ، تفكير يميل للخروج عن المألوف حيث يقوم باستخراج أفكار تجاوز الموجود والمتاح ، قبعة التفاؤل والإبداع والنمو والطاقة والاقتراحات والبدائل والاحتمالات والنظر إلى الجوانب الإيجابية واستغلالها ، فهي تتحرك من فكرة إلى فكرة للبحث عن البدائل أو حلول أخرى ، إنه التغير والخروج من الأفكار القديمة إلى ساحة الأفكار الجديدة المتولدة
- إن استراتيجية قبعات التفكير الست من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس مما أدى إلى الاهتمام المتزايد من قبل التلميذات ومعلمة الفصل حيث إنهن لم يألفن هذه الطريقة من قبل مما أدى إلى زيادة دافعيتهم في الحصة .

- بالإضافة إلى طرق التدريس المتنوعة كالعصف الذهني والحوار والمناقشة والعمل الجماعي ساعدت كثير من التلميذات في المشاركة في عرض المواقف المرتبطة بالمادة الدراسية والواقع والأحداث الجارية وإثارة التنافس في طرح الأفكار والحلول والمقترحات ،مما أسهم بشكل فعال في جذب التلميذات للدرس وإثارة رغبتهم المستمرة في التعلم من خلال إنجاز الأنشطة المختلفة الأمر الذي كان له الأثر الواضح في فاعلية الاستراتيجية في تدريس النصوص القرآنية .
- للتحقق من صحة الفرض الثالث ونصه : توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس القيم الخلقية كما يوضحه الجدول التالي :

يتضح لنا من الجدول السابق متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة " ت " لمجموعة من القيم موضوع البحث (الصبر – الصداقة- صلة الرحم – الاستئذان – الرحمة – الأخوة- العدل) وبالنظر لمتوسطات حساب كل قيمة على حدى نجد تفاوت في الدرجات ما بين القبلي (٢,٢٠ - ٤,٢٠ - ٢,٥٥ - ٢,٦٥) ولكن من الملاحظ الانخفاض الملحوظ في متوسطات الدرجات القبلية ، وبالنظر لدرجات متوسطات البعدي (١٣,٣٠- ١٢,٤٥- ١٢,٤٥- ١٢,٧٢...) نجد ما يلي :

- قيمة الصدقة كانت متوسطها القبلي (٢,٦٠) ومتوسطها البعدي (١٢,٧٠)
- قيمة الصبر كانت متوسطها القبلي (٢,٢٢) ومتوسطها البعدي (١٢,٧٢)
- قيمة العدل كانت متوسطها القبلي (٢,٦٠) ومتوسطها البعدي (١٢,٧٢)
- قيمة الأمانة كانت متوسطها القبلي (٢,٦٥) ومتوسطها البعدي (١٢,٧٠)
- قيمة الأخوة كانت متوسطها القبلي (٢,٦٥) ومتوسطها البعدي (١٢,٥٥)
- قيمة الرحمة كانت متوسطها القبلي (٢,٥٥) ومتوسطها البعدي (١٢,٤٥)
- قيمة صلة الرحم كانت متوسطها القبلي (٢,٢٠) ومتوسطها البعدي (١٢,٤٥)
- قيمة الاستئذان كانت متوسطها القبلي (٤,٢٠) ومتوسطها البعدي (١٣,٣٠)

ومن الملاحظ أن متوسطات القبلي في القيم تتراوح ما بين (٢,٢٠) و(٤,٢٠) وهي منخفضه ومتوسطات البعدي نجد أن قيمه الصبر والعدل (١٢,٧٢) ومتوسط الأخوة(١٢,٥٥) ومتوسط قيمة الرحمة وصله الرحم (١٢,٤٥) ونجد أعلى المتوسطات

نجد قيمه الاستئذان (١٣,٣٠) كما نجد ارتفاعًا ملحوظًا ما بين المتوسطين مما يدل على فعالية استراتيجية القبعات الست في تنمية القيم الأخلاقية في المرحلة الإعدادية

جدول(٥) : يوضح متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة " ت " في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس القيم الخلقية

قيمة الصدقة	التطبيق	ن= ٤٠	م	ع	د. ح	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	القبلي		٢,٦٠	١,٩٢	٣٩	٤٠,٦٨	دالة عند مستوى ,٠٥
	البعدي		١٢,٧٠	١,١٩			
الصبر	القبلي		٢,٢٢	١,٠٩		٣٥,٠٥	دالة عند مستوى ,٠٥
	البعدي		١٢,٧٢	١,٣٢			
العدل	القبلي		٢,٦٠	١,٠٥		٣٥,٣٤	دالة عند مستوى ,٠٥
	البعدي		١٢,٧٢	١,٣٢			
الأمانة	القبلي		٢,٦٥	١,١٠		٣٦,٢٠	دالة عند مستوى ,٠٥
	البعدي		١٢,٧٠	١,٢٦			
الأخوة	القبلي		٢,٦٥	١,٠٢		٣٨,٥١	دالة عند مستوى ,٠٥
	البعدي		١٢,٥٥	١,٣٣			
الرحمة	القبلي		٢,٥٥	,١٣		٣٩,٨٧	دالة عند مستوى ,٠٥
	البعدي		١٢,٤٥	١,٢٨			
صلة الرحم	القبلي		٢,٢٠	٠٦٤		٤٢,١٤	دالة عند مستوى ,٠٥
	البعدي		١٢,٤٥	١,٥٣			
الاستئذان	القبلي		٤,٢٠	,١٤		٦١,١٢	دالة عند مستوى ,٠٥
	البعدي		١٣,٣٠	,١٣			

وللتحقق من صحة الفرض الرابع ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في مقياس القيم الخلقية لصالح المجموعة التجريبية كما يوضحه الجدول التالي :

جدول(٦): يوضح متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة " ت " في مقياس القيم الخلقية على مستوى الدرجة الكلية

التطبيق	ن=٤٠	م	ع	د. ح	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
ضابطة بعدي		١٥,٥٠	٢,٠٦	٣٩	٥٩,٨٣	دالة عند مستوى ,٠٥
تجريبية بعدي		٨٥,٤٢	٧,٤٢			

من الجدول السابق نلاحظ فروقاً عالية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة حيث بلغ متوسط الدرجات (١٥,٥٠) وبين درجات المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط الدرجات (٨٥,٤٢) وعليه يمكن القول إن جميع القيم التي وردت تعتبر ذات أهمية كبيرة لدى تلميذات المرحلة الإعدادية وبالتالي فإن تنميه القيم من الضروريات التي يجب الاهتمام بها في تعليمنا .

- فاعلية استراتيجية القبعات الست في تنمية القيم الخلقية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية .
- تشير إلى ضرورة تدريب معلمي العلوم الشرعية على استراتيجيات التدريس التي تعمل على تنمية القيم الخلقية لتلميذات المرحلة الإعدادية لوجود

القابلية لمتعلمات هذه المرحلة لذلك . ويتفق ذلك مع نتائج الدراسات التالية :

- (وضحة السويدي، ١٤٠٩ هـ . عطية الصالح، ١٤٢٤ هـ . عوض الحسني ١٤٢٧ هـ . عقل ٢٠٠٦)
- للقيم الخلقية مكانة عظيمة في التربية الإسلامية، فلم تبلغ هذه المنزلة في أي تربية أخرى، فقد جاء الرسول صلى الله عليه وسلم يدعو إلى الأخلاق وقد حدد مهمته ورسالته العظيمة في قوله " إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق"
- يجب أن تتمثل القيم الخلقية في حياة المعاهد الدينية في معلميها وإدارتها وطلابها ومناهجها وفلسفتها ونشاطاتها. ويمكن تحديد أهم وظائف المدرسة فيما يلي:

- ✓ نقل التراث للمجتمع وصقله.
- ✓ تحقيق التكامل الاجتماعي بين الأفراد من خلال مساعدة المتعلمين على اكتساب الاتجاهات والمعارف السلوكية بحيث تجعلهم يشعرون بأن هوية واحدة تجمعهم.
- ✓ إتاحة فرص الإبداع والابتكار والتجديد أمام المتعلمين.
- ✓ مساعدة المتعلمين على اكتساب المهارات الأساسية اللازمة لهم للتعامل مع بيئتهم الاجتماعية.
- ✓ تنمية أساليب التفكير العلمي وأساليب التعلم الذاتي عند المتعلمين.
- ✓ ولأن القيم الخلقية ذات أهمية كبرى لعنايتها بدراسة جانب مهم من جوانب شخصية الفرد
- ✓ وهو الجانب الخلقي، فقد أصبحت ضرورة من ضروريات الحياة، وفي خلو الحياة منها تصنع القوة الحقَ بدلا من أن يصنع الحقُ القوة، والاهتمام بها يعنى الاهتمام بتنشئة المواطن تنشئة خلقية سليمة فالإنسان موضوع كل من القيمة والمبادئ الخلقية، يبذل جهده لإحرازها. وبتحققها تتحقق للنفس البشرية طبيعتها وماهيتها.

- **توصيات البحث** :

وتوصلت الباحثتان في ضوء نتائج البحث إلى التوصيات الآتية:

- تضمين مناهج العلوم الشرعية أنشطة تستثير التفكير الإبداعي لدى المتعلمين بالأزهر الشريف .
- توفير البيئة المحفزة للتفكير الإبداعي لدى المتعلمين مما يساعد على نمو التفكير موضوع الدراسة لديهم بالأزهر الشريف .
- استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة التي تستثير التفكير لدى المتعلمين بالأزهر الشريف .
- إقامة دورات تدريبية لمعلمات العلوم الشرعية لتدريبهم على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمات بالأزهر الشريف .

- **المقترحات** :

وفى ضوء أهداف البحث الحالي و النتائج التي توصل إليها تقترح الباحثتان إجراء المزيد من البحوث و الدراسات في المجالات التالية:

- **دراسة أثر استخدام برنامج قبعات التفكير الست في تنمية أنماط أخرى من التفكير العلمي.**
- **فاعلية برنامج قبعات التفكير الست في تنمية التفكير و مستوى التحصيل .**
- **برنامج قائم على استراتيجية قبعات التفكير الست لدى معلمات العلوم الشرعية**

- **المراجع العربيه** :

- إبراهيم ،عاصم ".(2010)فاعلية استخدام قبعات التفكير الست في تنمية التحصيل
- المعرفي والوعي الصحي ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ." المجلة التربوية جامعة سوهاج ، العدد الثامن والعشرون، ص311
- أبو جادو، محمود محمد علي :نظرية الذكاء الناجح – الذكاء التحليلي والإبداعي والعلمي ، برنامج تطبيقي ، ٢٠٠٧ م
- البادي ، أحمد بن مصبح بن مبارك " :(2007) مدى تضمن أنشطة مقررات لثقافة – الإسلامية بالصفين الحادي عشر والثاني عشر لقدرات التفكير الإبداعي، ومدى اكتساب لطلبة لها"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة السلطان.
- البركاتي ، نفين بنت حمزة شرف .(2008) أثر التدريس باستخداماستراتيجي في التحصيل والتواصل والت ا ربط .K.W.L الذكاءات المتعددة والقبعات الست و
- الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة .رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم القرى ، كلية التربية
- الجمعان، عبد الرحيم : التفكير بطريقة القبعات الست، مركز رعاية الموهوبين ٢٠٠٤ م . ١١.
- الحارثي ، ابراهيم مسلم . تعليم التفكير ، ط١ ، دار الكتب للنشر والطباعة ، ١٩٩٩.
- الخزرجي، مثنى إبراهيم محمد :أثر استراتيجية القبعات الست في التحصيل لد ى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة التاريخ ، جامعة ديالى ، كلية التربية الأصمعي، ٢٠١١ رسالة ماجستير غير منشورة
- الزهراني، أحمد خميس (٢٠٠٠م) مركز الموهوبين بالطائف تجربة متواضعة لرعاية الموهوبين في الوطن العربي، بحث مقدم في المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين تحت عنوان "التربية الإبداعية أفضل استثمار للمستقبل" ٣١ أكتوبر - ٢ نوفمبر ، عمان(الأردن): المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين)
- تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مبحث التربية الإسلامية مقارنة بالطريقة التقليدية بالأردن المؤتمر الدولي حول التفكير الإبداعي والابتكار بالجامعة الإسلامية بماليزيا والمقام في الفترة - الممتدة من ١٢إلى ١٤ سبتمبر ٢٠١١ – ماليزيا.
- السامرائي ، هاشم جاسم وآخرون (٢٠٠٠) : " طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير " ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، أربد - الأردن .

- الشايع ، فهد بن سليمان و العقيل ، محمد بن عبد العزيز ".(2009) أثر استخدام قبعات التفكير الست في تدريس العلوم على تنمية التفكير الإبداعي والتفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض ."مجلة دارسات في المناهج والإشراف التربوي ، المجلد الأول ، العدد الثاني.
- الضبع، ثناء يوسف :دور المدرسة في مواجهة مخاطر العولمة على الشباب، دراسة مقدمة إلى ندوة العولمة وأولويات التربية المنعقدة بجامعة الملك سعود خلال الفترة ١ –١٤٢٤/٢، ١٤٢٥ ، ص ٢٤
- العبيد ، سلمان قاسم: التربية الخلقية بين الإسلام والعولمة، دراسة مقدمة إلى ندوة العولمة وأولويات التربية المنعقدة بجامعة الملك سعود ١٤٢٤ ،١٤٢٥ هـ ، ص ٣٥/ ٣ / خلال الفترة ١ –٢
- العتوم ،عدنان يوسف ،و عبد الناصر الجراح ،و موفق بشارة (٢٠٠٧) تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية ، للنشر والتوزيع والطباعة ط١ عمان الأردن.
- الغامدي، عبدالرحمن عبدالخالق: مدخل إلى التربية الإسلامية، الرياض، دار الخريجي، ١٤١٨ هـ.
- الغامدى، فريد : (2009) مدى ممارسة معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تنمية التفكير الابتكارى "، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية المجلد الأول العدد الأول 2009 .يناير311) .
- القرنشاوي ، عبد الجليل وآخرون (١٩٦٣): " الموجز في أصول الفقه " القاهرة : جامعة الأزهر كلية الشريعة . ط ١
- القاضي ،علي (١٤٠٠هـ): أضواء على التربية الاسلاميه ،دار الأنصار ، القاهرة.
- الكثيري، راشد. ومحمد النذير، (٢٠٠٠م) " التفكير، ماهيته- أبعاده – أنواعه- أهميته " المؤتمر الثاني عشر: مناهج التعليم وتنمية التفكير(٢٥- ٢٦ يوليو ٢٠٠٠م)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية،جامعة عين شمس، القاهرة، ص ص ١١- ٣٣.
- المدهون، حنان خليل محمد (٢٠١٢) :أثر استخدام برنامج قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير الابداعي في مبحث حقوق الانسان لدى تلاميذ الصف السادس بغزه ماجستير ، جامعه الأزهر بغزة.
- الأسطل ، سماهر عمر (٢٠٠٧) : القيم التربوية المتضمنة في آيات النداء القرآني للمؤمنين وسبل توظيفها في التعليم المدرسي ، رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية غزة.
- الإنسان العراقي لمواجهة التحديات " ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، المنعقد للفترة من (١٣ - ٢٠٠٢/٤/١٤).
- جبر، دعاء (2004): تفكير مغاير، تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال،مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، فلسطين.
- حسين ، نغم علي (٢٠٠٧) :أثر خطة كلير في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة التربية الإسلامية رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية / ابن رشد / جامعة بغداد.

- حسين ، حنان مرزوق (٢٠٠٤) :فاعلية برنامج لتنمية بعض القيم لأخلاقية لأطفال الشوارع، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر
- خضر، فخري رشيد (٢٠٠٦): طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط/١، دار المسيرة- عمان، الاردن..
- زيتون، عايش (٢٠٠٤): أساليب تدريس العلوم .دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
- زهران، حامد (١٤٢٤هـ): علم النفس الاجتماعي ، القاهرة ، عالم الكتب، ط٦.
- عصفور ، إيمان حسين محمد (٢٠١٠): استخدام طريقة قبعات التفكير الست في تجنب أخطاء التفكير وتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في مادة علم الاجتماع ."مجلة الجمعية التربوية للدارسات الاجتماعية، مصر، ١٤٤ العدد ٣٠ ، ص ٦٨.
- عقل ، محمود عطا (٢٠٠٦): القيم السلوكية لدي طلاب المرحلتين المستوطنة الثانوية في دول الخليج العربية ، الواقع دليل المعلم الرياض سلبية التربية العربي لدول الخليج.
- عطية محمد الصالح (١٤٢٤ هـ): تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي العليا من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في المملكة الأردنية الهاشمية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- عوض حمد الحسني(١٤٢٧ هـ): تنمية القيم الأخلاقية في المرحلة الثانوية من خلال الأنشطة غير الصفية دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة،
- قطامي ، يوسف و نايفة (٢٠٠٠): سيكولوجية التعلم الصفي ، دار الشرق ، نابلس.
- قطامى ،نايفة ،السبيعى ، معيوف ، ٢٠٠٨م : تفكير القبعات الست للمرحلة الأساسية،عمان ، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع .
- لسان العرب، بن منظور جمال الدين محمد بن مكرم ، دار الفكر، بيروت، ط ١٤١٠،١هـ.
- معاطي محمد نصر ومحمود عبده فرج (٢٠٠٤):أثر التدريب على بعض الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية باستخدام مدخلي التكامل والإبداع في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى طلاب شعبة التربية الإسلامية بكليات التربية . الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، المؤتمر العلمي الرابع ، العد د الثاني ، ص ٢.
- محمود ، صلاح الدين (٢٠٠٦): تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير والعقل ، عالم الكتب ، القاهرة، ط١.
- مراد صالح مراد : دور التربية في تنميه القيم الأخلاقية ، المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري وتحديات القرن الـ ١٢جامعة عين شمس ، مج ١ ، ١٩٩١ ص١٠٧
- نوفل، محمد (٢٠٠٩): الإبداع الجاد مفاهيم وتطبيقات."عمان :ديبونو للطباعة والنشر و التوزيع

obeikandl.com

- وضحة السويدي (١٤٠٩ هـ) : تنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر، رسالة دكتوراه منشورة، دار الثقافة، الدوحة.

- **المراجع الاجنبيه** :

- Kendy, M.,(2006) From teacher quality to quality teaching, Journal of Educational leader ship, 63(3), pp14-19.
- DeBono , E , 1985 , Six Think Hats " Its Ediction Miea Manggement Resources . Ine , United States of America
- Honig,AC2001).How to promote creative thinking Eerly childhood today ,15(5),34-41

- **روابط إلكترونية** :

- صلاح المعمار . ورشة عمل . قبعات التفكير الست متاح على الرابط www.dawahmemo.com/download.php?id=1378
- http://gafsa.jeun.fr/t32331-topic
- http://www.sst5.com/programDetails.aspx?ProgId=108&SecID=21
- http://hewar.elaphblog.com/posts.aspx?U=3368&A=35683
- شبكة النجاح / ٢٠٠٣ /Fill //c: /windus/dektop/قره ، صفية

****

obeikandl.com

البحث الثاني :

" فاعلية برنامج إرشادي في خفض الشعور بالوحدة النفسية وتحسين فعالية الذات لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر"

إعداد

د /صالح عبد المقصود السواح

أستاذ مساعد الصحة النفسية والتربية الخاصة

كلية التربية جامعة جازان المملكة العربية السعودية

obeikandl.com

obeikandl.com

" فاعلية برنامج إرشادي في خفض الشعور بالوحدة النفسية وتحسين فعالية الذات لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر"

د /صالح عبد المقصود السواح

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة الحالية التعرف على فاعلية برنامج إرشادي في خفض الشعور بالوحدة النفسية وتحسين فاعلية الذات لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر، وتكونت العينة من (٣٦) طالبًا من الدارسين بجامعة الأزهر، و تراوحت أعمارهم بين (١٩: ٢٦ عامًا)، و تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وقوام كل منها (١٨) طالبًا، واشتملت الأدوات على مقياس الشعور بالوحدة النفسية إعداد الباحث، وزيادة فعالية الذات ، وأسفرت النتائج عن انخفاض الشعور بالوحدة النفسية وتحسين فعالية الذات لدي المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة، واستمرار الأثر الايجابي للبرنامج على المجموعة التجريبية خلال فترة المتابعة.

الكلمات المفتاحية : الوحدة النفسية . تحسين فعالية الذات . الطلاب الوافدين ٠

Abstract:

The study aimed to identify the effectiveness of a counseling program to reduce the level of loneliness and increase the effectiveness of self in students expatriates Azhar University . the sample of study consists of (36) students from studying at Al Azhar University aged (19) years (26) and divided evenly into two groups: the experimental group and the control group both of them (18) students, and included tools on a scale loneliness psychological preparation researcher and test anxiety and increase the effectiveness of the self, and the results from lower loneliness and test anxiety and increase the effectiveness of self-I experimental group after the application of the program compared with the control group, and the continuation of the positive impact of the program on the experimental group during the follow-up period.

Keywords: loneliness - increase the effectiveness of self- Students Arrivals

• **مقدمـــة** :

تعد الوحدة النفسية من المشكلات متعددة الأبعاد، إذ لا يقتصر آثارهما على الشباب فحسب بل تمتد لتشتمل الأسرة والمجتمع ، وتختلف هذه الآثار حسب نوع الوحدة النفسية ودرجتها، وتعد الوحدة النفسية أكثر حدة وخطورة من مشكلة عدم التفاعل الاجتماعي، حيث إنه كلما زادت درجة الوحدة، زادت معها الآثار الاقتصادية والاجتماعية المترتبة عليها٠

فالإنسان كائن اجتماعي وحاجته للمعية والائتلاف سواءً كانت فطرية أو متعلمة لا خلاف عليها، فالبشر لديهم حاجات لا يمكن إشباعها إلا في وجود الآخرين مثل الحاجة للتقدير والاحترام والقوة والتحصيل، ومثل هذه الحاجات من الصعب إشباعها في ظل الوحدة، ومرحلة الشباب تشوبها بعض الاضطرابات والانفعالات والإحساس بأزمة الهوية والشعور بالتهميش الاجتماعي ويعانى

طلاب جامعة الأزهر من ظروف خاصة تزيد من احتمال شعورهم بالوحدة فبعضهم يضطر للنزوح من بعض المحافظات، والصداقات التي كونَّوها في محل إقامتهم، ومع ذلك تحكمه في المدن الجامعية قوانين وقواعد مختلفة غير موجودة في بيوتهم فكلهم نتاج نفس الثقافة والتقاليد ، وبعض الملامح التي وإن اختلفت نسبيا إلا أنها مألوفة للجميع هذا وتضم مدينة البعوث الإسلامية بجامعة الأزهر أكثر من عشرين جنسية مختلفة أو أكثر، من قارات العالم فمن افريقيا نيجيريا، وبوركينافاسو، والكاميرون، وجزر القمر، وجيبوتي والصومال، وتشاد، أثيوبيا وإريتريا، ومدغشقر، والسودان، وموريتانيا، ومن الدول الآسيوية طلاب من الصين، والفلبين، وأندونيسيا، وتايلاند، وماليزيا وغيرهم من الدول الأخرى، وبالإضافة لاختلاف اللغة أو اللهجات التي يتكلم بها الطلاب لأنهم كل طالب من دولة غير الأخرى، بالإضافة لاختلاف المستويات الثقافية للطلاب المقيمين، فمنهم من يصل لمستوى المرحلة الإعدادية، ومنهم من يصل لمستوى المرحلة الثانوية، ومنهم من يصل للمستوى الجامعي، وأحيانًا الدراسات العليا، ويتعلم الطلاب عام كامل للغة العربية عند قدومه للتعليم في مصر، ثم يوجهوا بعدها حسب مستواها للمرحلة الإعدادية أو الثانوية أو للجامعة، هذا في حالة عدم حصولهم مسبقاً على شهادة معادلة للشهادات داخل جمهورية مصر العربية ومعترف بها، وهذا يختلف من بلد لآخر حسب اتفاقية التبادل الثقا في بين هذه المؤسسات والبلاد وبين الأزهر الشريف، هذا ويتولى الأزهر الشريف الإنفاق على الطلاب، وتضمن الرعاية الصحية لهم في المستشفيات الحكومية وكذلك يمنح الطلاب المقيمين في المدينة مبالغ شهرية ضئيلة جداً من الأزهر(مجدي المصري ، ١٩٩٣: ٥٦)٠

وهذا ما ستحاول هذه الدراسة تناوله وتصميم برنامج إرشادي لخفض الإحساس بالوحدة النفسية والذى ينتج عنه الغربة وما يتبعها من سلوكيات غير مرضية. ومن العسير التواصل بين الطلاب مع بعضهم البعض بسبب اللغات وتعددها، وكذلك بين الطلاب والمشرفين إلا باستخدام بعض الألفاظ باللغة العربية الفصحى، وقد تنبع جذور الوحدة النفسية من داخل المدينة بالإضافة إلى خارجها بسبب اختلاف ملامح غالبيتهم مما يؤثر على طريقة تعامل الآخرين معهم، وحتى إن قاربت ملامح بعضهم من الملامح المصرية، فالمقيمين في المناطق المحيطة بالمدينة يُعرفوا، وفي المعاهد والكليات تميزهم أسماؤهم دائما من نفس الجنسيات ومن جنسيات مختلفة من قارات أفريقيا، أسيا، وأوربا، وأوربا الشرقية، وأمريكا، وأستراليا ٠

- **مشكلة الدراسة** :

تنبع مشكلة الدراسة من مشاهدة الباحث اليومية والمتكررة للطلبة الوافدين بمدينة البعوث الإسلامية حيث يتواجدن منفردين أو مجموعات من نفس الجنسية، وقليلا ما يتواجدوا مع زملائهم المصريين أو جنسيات أخرى

في الجامعة إلا من خلال المحاضرات أو في القاعات الدراسية أو كافتيريا الكلية أو عند شراء الكتب الدراسية وأحيانا يشتركون فى مباريات لكرة القدم فى الملعب المخصص لهم، ومن خلال سؤال بعض الأساتذة لاحظ الباحث ضعف مستوى تحصيل بعضهم، وخاصة في كلية التربية قسم التربية الإسلامية فنجد أسماؤهم واضحة في الراسبين والباقين للإعادة، وفي الغالب لا يشتركوا في الأنشطة الطلابية والمناقشة والتفاعل أثناء المحاضرات ،وقد أجرى الباحث مقابلة مع حوالي ما يقرب من(١٦) طالب من جنسيات مختلفة بمدينة البعوث الإسلامية، وطلب منهم أن يقولوا ما يتعرضن له من مشكلات أثناء دراستهم بالقاهرة، وبخلاف المشكلات الاقتصادية والمشكلات الخاصة بالنظام واللوائح التي تحكمهم، ظهرت بعض المشكلات ذات الطابع النفسي منها مضايقة بعض الطلاب المصريين لهم بسبب صعوبة نطقهم للغة وغرابة أسمائهم وملامحهم وبعض التقاليد التى يقوموا بها مما يعوق تواصلهم مع زملائهم المصريين وشعورهم بالوحدة النفسية والغربة وبالحنين للوطن ، وشعورهم بالدونية وعدم الثقة بالنفس، بالإضافة إلى التوتر والقلق، وبناءا على نتيجة المقابلة الاستطلاعية السابقة، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: ما مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة الشعور بالوحدة النفسية وتحسين مستوى فاعلية الذات لدى الطلاب الوافدين للدراسة بجامعة الأزهر ٠

- **هدف الدراسة** :

إعداد برنامج إرشادي والكشف عن مدى فعاليته في خفض الشعور بالوحدة النفسية، وتحسين فعالية الذات لدى مجموعة من الطلبة الوافدين الدارسين بجامعة الأزهر.

- **أهمية الدراسة** :
- **الأهمية النظرية** :

تكمن الأهمية النظرية فى تبنى الدراسة لمصطلح الوحدة النفسية وفاعلية الذات غذ تحاول تقديم إطار نظرى لهما قد تعد إضافة الى المكتبة العربية ٠

- **الأهمية التطبيقية** :

يمكن أن تكون الدراسة الحالية وسيلة ما عدة للقائمين على رعاية الوافدين بجامعة الأزهر لاتخاذ أفضل القرارات بشان رعايتهم وتوفير مناخ جيد لهم ٠

- **مصطلحات الدراسة** :
- **الوحدة النفسية** :

ويعرفها الباحث بأنها : خبرة شخصية يشعر بها الفرد بعدم تكوين صداقات اجتماعية مع المحيطين به وإحساسه بافتقاد الأصدقاء المقربين منه والذى ينتج عنه خبرة نفسية مؤلمة تؤدى الى فقد الثقة بهم ولا يجد من يشعر به وأنه وحيد رغم أنه وسط الآخرين ٠

ويعرفها الباحث إجرائيًا: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الوحدة النفسية المستخدم في الدراسة الحالية.

- **فعالية الذات** :

ويقصد بها إدراك الفرد لكفاءته في مجالات الحياة المختلفة وتحدد درجتها السلوك المتوقع وكمية الطاقة المبذولة للتحكم في الأحداث والمواقف المؤثرة في الحياة (محمد عبد الرحمن ،١٩٩٨ :٦٣٧)٠

ويعرفها الباحث إجرائيًا: الدرجة التى يحصل عليها المفحوص فى هذه الدراسة على مقياس محمد السيد عبدالرحمن٠

- **الطلاب الوافدين** :

هم طلاب يأتون وينزحون من شتى بلاد العالم إلى مصر من أجل تلقى العلوم الشرعية والدنيوية واللسانية بجامعة الأزهر ٠

- **البرنامج الإرشادي** :

هو عبارة عن خطة مقصودة ومنظمة لتحقيق هدف ما، تحتوي على عدة أساليب وفنيات منطقية لتنمية إمكانيات المسترشد في جانب ما، بهدف التغلب على ما يواجهه من مشكلات في هذا الجانب.

- **الإطـــار النظري** :

يتناول الباحث في الإطار النظري للدراسة الأدبيات التي تناولت متغيرات الدراسة وهى: الوحدة النفسية، وفعالية الذات كالآتي:

- **الوحدة النفسية** :

يشهد القرن الحادي والعشرون العديد من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية فضلا عن التغيرات التى لحقت بالقيم الإنسانية وتسببت فى صراعات بين ما هو قديم وجديد، فالتغيرات المتصارعة والصراعات المتعددة تحمل بين طياتها الكثير من الآلام والمتاعب النفسية والكثير من متاعب الضغط النفسي للإنسان، والوحدة النفسية Loneliness في الكثير من الدراسات العربية والأجنبية وذلك لارتباطهما بانخفاض مستوى المهارات الاجتماعية وبعدد من الاضطرابات النفسية كالاكتئاب والقلق ونقص الثقة بالنفس ، وبالرغم من أن الوحدة النفسية ظاهرة من ظواهر الحياة الإنسانية يحس ويعلم بها جميع البشر فى فترة ما من حياتهم، فإن مرحلة الشباب هى الأكثر معاناة من الوحدة النفسية مقارنة بمراحل العمر الأخرى حيث تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن نسبة من يعانى من الوحدة النفسية تصل إلى حوالي ٣٠٪ في مرحلة الشباب، وقد حظى موضوع الوحدة النفسية لدى الشباب باهتمام الباحثين، ويعزى ذلك إلى ارتباط الإحساس بالوحدة النفسية لدى الشباب بالخجل والاكتئاب والعصابية وتقدير الذات المنخفض وعدم التوافق الاجتماعي ونقص المهارات الاجتماعية والانتحار والأفكار الانتحارية فيرى (إبراهيم قشقوش، ١٩٨٨: ٩٠).

وتعرف زينب شقير(١٩٩٣: ١٢٦) الوحدة النفسية بأنها الرغبة في الابتعاد عن الآخرين والاستمتاع بالجلوس منعزلاً عنهم مع صعوبة التودد إليهم، وصعوبة التمسك بهم، إلى جانب الشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس، وبالعجز عن الدخول في علاقات اجتماعية مع غيره ويعرفها محمد حسين(١٩٩٤: ١٩٥) بأنها وعي الفرد وإدراكه لذاته بأنه غير قادر على إقامة تواصل اجتماعي مع الآخرين نتيجة تقطع الروابط الاجتماعية التي تربطه بهم وجداناً ومشاركة، ومن مظاهرها النقص في عدد العلاقات الاجتماعية وكيفها.

وتعددت أشكال وصور الوحدة النفسية ، كما اختلف العلماء فيما بينهم بخصوص صورها ، وأشكالها ، فقد ميز روزاليا ودنيس وودنيس وويز(Rosalia & Dennis, 1990، وويز Weiss, 1994))، بين شكلين من أشكال الوحدة النفسية :

- الوحدة النفسية الانفعالية:وهي تنتج عن نقص العلاقات الحميمة والودودة مع شخص آخر.
- الوحدة النفسية الاجتماعية:وهي تنتج عن نقص العلاقات الاجتماعية التي يكون فيها الفرد جزءا من مجموعة الأصدقاء الذين يشتركون في نفس الاهتمامات والأنشطة، وهذا النوع من الوحدة يواجه الأشخاص الذين ينتقلون إلى بيئة جديدة .

- **وذكر يونج** Young **أشكال أخرى للوحدة النفسية كالتالي** :
- **الوحدة النفسية العابرة** :

والتى تتضمن فترات من الوحدة على الرغم من أن حياة الفرد الاجتماعية تتسم بالتوافق .

- **الوحدة النفسية التحولية** :

وفيها يتمتع الفرد بعلاقات اجتماعية طيبة فى الماضى القريب ولكنه يشعر بالوحدة حديثا نتيجة لبعض المتغيرات المستجدة كالطلاق أو وفاة شخص عزيز

- **الوحدة النفسية المزمنة** :

والتى تستمر لفترة طويلة تصل إلى سنوات من العمر ونجد فيها يفقد الإنسان الشعور بالرضا فيما يخص العلاقات الاجتماعية يتضح أن هناك أشكال كثيرة ومتعددة للوحدة النفسية ولكنها تتضمن شعورا با لألم لعدم تكوين العلاقات الاجتماعية التي تسودها الود والحب مع الآخرين(أمال جودة ،٢٠٠٥ : ٢

ويمكن القول أن الوحدة النفسية قد تتسبب فيها العوامل الداخلية الشخصية بشكل كبير، ويمكن أن يطلق مصطلح الوحدة النفسية عند التحدث عن معاناة الأشخاص من ضعف علاقتهم بالآخرين داخل مجتمعهم، وتتدخل العوامل الخارجية والبيئية بشكل واضح في شعور الفرد بالوحدة النفسية ، كما في حالة الانتقال المفاجئ لمجتمع آخر مختلف في المستوى الثقافي أو اللغة أو طرق الحياة والتفكير والعمل أو في المعتقدات كطلاب هذه الدراسة مثلا، فيشعر

الفرد بعدم القبول بين أفراده، حيث تمثل العوامل السابقة عائقاً يحول دون الانخراط في هذا المجتمع أو تنتقص منها مما يشعر الشخص بالقلق والاكتئاب وعدم الثقة بالنفس.

وعادة ما يستخدم التواصل بين هؤلاء الطلاب ولكن بطريقة غير كافية والتى تؤدى بينهم الى الوحدة والنفور وعدم التفاعل الاجتماعى، وعادة ما يستمر الحديث والتواصل بينهم ولكن فى أوقات قليلة (صالح السواح، ٢٠٠٨ : ١٢٩)٠

ويشير الباحث إلى بعض الدراسات التي استخدمت مصطلح الوحدة النفسية فلا خلاف على أن الوحدة النفسية لها جانب انفعالي وجانب اجتماعي ومن هنا يمكن توضيح العلاقة بينها وبين المصطلحات الأخرى أوضحت نتائج دراسة (Alan, V. 1988)، ارتباط الوحدة النفسية بأشكال كمية وكيفية من شبكة العلاقات الاجتماعية، وارتباطها أيضاً بسمات الشخصية المعطلة لنمو العلاقات الاجتماعية وأشارت دراسة (Bell,1991)، إلى أن الذين يرتبطون بصداقات متعددة أو من يتسمون بالاجتماعية كانوا أقل شعوراً بالوحدة النفسية٠

كما توصلت دراسة (محمد حسين، ١٩٩٤)، إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة بين الوحدة النفسية من جانب وبين سمات الاجتماعية والاتزان الانفعالي والسيطرة من جانب آخر لدى طلاب الجامعة وأشارت دراسة(محمد حسين ومنى الزياني، ١٩٩٤)، إلى أن الشعور بالوحدة له علاقة موجبة بضعف المهارات الاجتماعية وما يترتب عليها من آثار سلبية جسمية واجتماعية، وذكر فهد ربيعه (١٩٩٧: ٣٢) أن الكثير من الدراسات توصلت إلى أن هناك علاقة موجبة بين الوحدة النفسية وكثير من الاضطرابات، فهي تنشأ عن عدد من الخصائص النفسية والاجتماعية تتمثل في: تقدير الذات المنخفض، والقلق، والخجل والصعوبة في التواصل، والعجز في المهارات الاجتماعية والاكتئاب،و كما توصلت دراسة (مصطفى جبريل، ١٩٩٧) إلى وجود علاقة موجبة بين التناقض في التعبير الانفعالي وكل من الإحساس بالوحدة النفسية والأعراض الجسمية والنفسية والعقلية ومن هنا نجد أنه يوجد اتفاق في نتائج العديد من الدراسات إلى أن الافتقار إلى المهارات الاجتماعية سواء كانت مهارات التخاطب اللفظي أو غير اللفظي تفقد الشخص القدرة على الاتصال والتعبير والانفتاح على الآخرين، وتكوين علاقات عميقة معهم، فلا يستطيع الحصول على المكانة الملائمة بينهم، ويشعر بالخجل في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويبتعد عن مواقف التفاعل بمستوياتها وما ينتج عنه من فقدان الثقة بالنفس والتمركز حول الذات، مما يترتب عليه الشعور بالوحدة النفسية إذا فالمدخل المنطقي لخفض الشعور بالوحدة النفسية هو محاولة تنمية التواصل الاجتماعي مع الآخرين لدى الأفراد لتنمية قدراتهم على إقامة علاقات اجتماعية حميمة لتخفف من حدة مشاعرهم السلبية تجاه أنفسهم وتجاه المتعاملين معهم وأن

مشكلة العجز عن التفاعل والتواصل الاجتماعي تماثل في شيوعها المشكلات التقليدية كالإدمان والمخاوف المرضية والخجل وغير ذلك (معتز عبد الله ٢٠٠٠: ٢٤٣) وتشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن عدم القدرة على التواصل والتفاعل الاجتماعي البناء الذي قد يكون سببا رئيسيا في الشعور بالوحدة النفسية قد ينتج عن نقص المهارات فى التفاعل الاجتماعية ،وجاء محمد عبد الرحمن (١٩٩٨: ١٥٣)، فعرف المهارات الاجتماعية(التواصل الاجتماعي) بأنها قدرة الفرد على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزائهم، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي بما يتناسب مع طبيعة الموقف، ويرى أن للمهارات الاجتماعية بعدان أساسيان الأول: هو مهارات التخاطب اللفظي (الاجتماعي)، والثاني: هو مهارات التخاطب غير اللفظي (الانفعالي)، ويشمل كل بعد ثلاث مهارات نوعية هى مهارات الإرسال و مهارات الاستقبال، ومهارات الضبط ، والمهارات الاجتماعية هي مجموعة الجهود المبذولة في مواجهة المواقف الضاغطة التي تثير نوعاً من القلق والتوتر وتؤدي إلى الشعور بعدم القدرة على التحمل ومقاومة التعب وعدم التحكم في الانفعالات وضبطها (جليلة مرسي، ٢٠٠٦: ٢٢٢) و من المؤكد أن أنسب النظريات الحديثة لتنمية المهارات الاجتماعية والتفاعل نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا والتعلم بالنمذجة هي العملية التي يلاحظ الشخص من خلالها أنماط سلوك الآخرين ويكون فكره عن الأداء ونتائج الأنماط السلوكية فالفرد قد يتعلم في موقف سلوكا ما ولو لم يظهر هذا السلوك المتعلم من خلال الملاحظة بصورة فورية، ولكنه قد يؤدي هذا السلوك المتعلم في ظروف مستقبلية بصورة تشير إلى أنه قد تم التعلم بالفعل في المواقف السابقة(سهير أحمد، ٢٠٠٠: ١٧٠) والتعلم الاجتماعي هو تعلم السلوكيات التي تتلاءم داخل نظامنا الغير ملائم للحياة، فالبشر كائنات اجتماعية متعايشة معاً (محمد عيد، ٢٠٠٥: ٥١).

- **فعالية الذات** :

أن فعالية الذات لها دورا كبيرا في التأثير على أنماط التفكير بحيث تكون مساعدا ذاتيًا أو معوقا للفرد ، والتعرف على مستوى فعالية الذات لدى الفرد يعد من الأمور الهامة بوصفه مؤثرا على دافعيته وإنجازه للمهام التي يقوم بأدائها (محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٦٣٥) كما يحدد بصورة كبيرة تصرفاته في الموقف الذي يواجهه ، إضافة إلي أنه يتأثر بالمثابرة وزيادة مجهود الفرد والاستثارة الانفعالية ، ومن ثم فهو يشتمل على العديد من العوامل المتداخلة مثل العوامل العقلية والعوامل الوجدانية (السيد أبو هاشم ، ١٩٤٤ : ٢) ثم عرفها بأنها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة في موقف معين ، والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الفرد وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بالجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به (Bandura,1988 : 479 - 488).

وفعالية الذات هي تكوين نظري وضعه باندورا كميكانيزم معرفي يسهم في تغيير السلوك، وطبقاً لذلك فإن درجة الفعالية تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد في مواجهة المشكلات التي تواجهه، كما تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على المشكلات، وهي بذلك لا تحدد نمط السلوك فحسب ولكنها تحدد أيضاً أي أنماط السلوك الأكثر فعالية(راوية حسين ،١٩٩٥: ٢٧٠) وعرف باندورا فعالية الذات على أنها قدرة الفرد على التخطيط وممارسة السلوك الفعال الذي يحقق النتائج المرغوبة في موقف ما، والتحكم في الأحداث والمواقف المؤثرة على حياته، وإصدار التوقعات الذاتية الصحيحة عن قدرة الفرد على القيام بمهام وأنشطة معينة، والتنبؤ بمدى الجهد ومدى المثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك العمل أو النشاط وكذلك فعالية الذات هي قدرة الفرد على التخطيط وممارسة السلوك الفعال الذي يحقق النتائج المرغوبة في موقف معين، والتحكم في الأحداث والمواقف المؤثرة على حياته وإصدار التوقعات الذاتية الصحيحة عن قدرة الفرد على القيام بمهام وأنشطة معينة، والتنبؤ بمدى الجهد والمتابعة المطلوبة لتحقيق ذلك العمل أو النشاط (محمد السيد عبد الرحمن ، ١٩٩٨: ٦٣٧) ،

كما يمكن تعريفها بأنها: درجة اعتقاد الفرد في مقدرته على القيام بالمهارات المتنوعة بنجاح (عزت عبد الحميد ،١٩٩٨: ٣٢) فتنمية القدرات والمهارات إلى أقصى حد، ومعرفة الشخص بنواحي قوته ضعفه تجعله يطمح في أهداف تناسب قدراته ويخطط لها، وبتحقيقها يشعر بمدى فعالية ذاته،واستقصاءً من كل ما سبق لفعالية الذات يمكن أن تُعرف على أنها تنظيم الشخص لمهاراته المعرفية والسلوكية والاجتماعية التي تؤهله لإتمام بعض المهام ،وعلى قدر كفاءة هذا الشخص في أداء هذه المهمة يتحدد تقديره لذاته، وقد تناولت بعض الدراسات العلاقة بين فعالية الذات مع بعض المتغيرات الأخرى ومنها دراسة (Dykeman, F., 1994، التي ناقشت الإخلال بالنظام فى الفصل الدراسي وفاعلية الذات والتغذية الراجعة في والتغيير الذي يطرأ عليه بعد فترة التعلم، وتأثير التفاعل ثلاثي الاتجاه للتوجه الدافعي وفاعلية الذات، والتغذية الراجعة، وتوصلت إلى أن أقل مقدار من لدى الطلاب المتمركزين على المهمة ومرتفعي فعالية الذات الذين حصلوا على تغذية راجعة مرجعية المحك (Shupe, M.J., 2000) إلى وجود علاقة دالة بين انخفاض مفهوم عن الذات الشخصي والشعور بالوحدة النفسية والتحصيل الأكاديمي المنخفض لدى طلاب الجامعة، سواء كانوا يواجهون صعوبات في التعلم أو بدون مواجهة هذه الصعوبات ، واشارت دراسة (Griffin, B. & Griffim, M., 1997) محددات تأثير نصائح الأقران المتبادلة في تحصيل طلاب الجامعة وفعالية الذات الأكاديمية، ومدى الاستفادة من الدور المزدوج أو الثنائي للطلاب الذين يقومون بدور متبادل وهو أن يكون الطالب مقدم للنصيحة مرة ومنصوح مرة أخرى، ،وهناك ارتباط واضح بين المتغيرات التابعة في الدراسة الحالية فقد تكون الوحدة النفسية نتيجة أو سبب في

انخفاض الشعور بفعالية الذات، وتركز الدراسة على فعالية بعض الأساليب الإرشادية التي تناسب هذه المتغيرات، فتنمية مهارات التواصل الاجتماعي سواء كان لفظيا أو غير لفظى وزيادة مستوى الشعور بفعالية الذات قد تقلل من حدة الشعور الوحدة النفسية ، ومهارة الاسترخاء بالإضافة لارتفاع مستوى الشعور بفعالية الذات مع الذاكرة والتي قد تساعد في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الشباب المستهدفين من خلال البرنامج الإرشادي ويمكن أن يتحقق بما يلى :

التوازن بين الفرد وبيئته:إن من أهم مهام الإرشاد إحداث توازن بين الفرد وبيئته وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد ومتطلبات البيئة ومن أهم ما يحقق مجالات التوافق الطلابي تحقيق التوافق الشخصي :أي تحقق السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية والثانوية المكتسبة وكذلك التوافق لمطالب النمو في مراحله المتتابعة تحقيق التوافق التربوي وذلك عن طريق مساعدة أفراد الأسرة كل على حده في اختيار أنسب المواد الدراسية في ضوء قدراته وميوله وبذل أقصى جهد لتحقيق النجاح الدراسي ويقوم المرشد في المدرسة بمساعدة الأبوين في أن يتكيف أبنائهما مع المشكلات المدرسة حتى يمكن مساعدة الطفل على التكيف التربوي (سعيد العزة ٢٠٠٠: ٦١ - ٦٤)٠

ويرى الباحث أن الهدف الأساسى من إرشاد الطلاب الوافدين بصفة عامة هو تحقيق السعادة والاستقرار واستمرار الحياة اليومية لهم مما يخفف عنهم مشقات الغربة والوحدة النفسية التي يعيشون فيها وسعادة المجتمع واستقراره وذلك بنشر تعاليم الحياة الاجتماعية والمساعدة في حل المشكلات والاضطرابات الأسرية لتحقيق اكبر قدر من التوافق السوي والصحة النفسية لهم٠

- **الدراسات السابقة** :

وجاءت سامية عبد الباري (١٩٩٢) وتناولت مشكلات الطلبة الوافدين بالجامعات المصرية ومنهم جامعة الأزهر وعلاقتها باستمرارهم في الدراسة ودراسة (مجدي المصري، ١٩٩٣)، والتي تناولت بحث الكفاءة الداخلية لتعليم الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر٠

وأكد (Barratt, M.F., 1993) على توافق الطلاب الدوليين في جامعة (Iowa state) في المجتمع كوظيفة للدافعية وتقدير الذات والعلاقات البينشخصية والمشاركة في الأنشطة ومهارات اللغة الإنجليزية، وتكونت العينة من ١٧٠ طالب واستخدمت استبيانا من إعداد الباحث، وتدعم الدراسة عدة فروض وهي أن التوافق يرتبط إيجابيا بالعلاقات البينشخصية مع الأمريكيين ويرتبط بمهارات اللغة الإنجليزية مكتوبة أو مسموعة والمنطقة التي منها أصل الطالب، وأن تقدير الذات لدى الطلاب في بلادهم لا يختلف عنه في الجامعات الخارجية، وأشارت أن العلاقات البينشخصية من الممكن التنبؤ بها في ضوء مهارات اللغة الإنجليزية

والجنس وتقدير الذات والدافعية التفاعلية، وقام (Jabalameli, P., 1993) بدراسة لبحث المتغيرات التي من شأنها أن تتنبأ بالوحدة النفسية لدى الطلاب الدوليين في الولايات المتحدة، وهل هناك علاقة بين العنصر أو الفروق الثقافية المدركة والقدرة على التواصل بالإنجليزية والخصائص الشخصية وبين الثقة بالذات وتقدير الذات وتكرار التفاعل الاجتماعي، واستخدمت الدراسة نموذجا استكشافيا للوحدة النفسية من إعداد الباحث، وأكدت النتائج أن تأثير السمات الشخصية والتفاعل الاجتماعي أكبر من تأثير الفروق الثقافية والقدرة على استخدام اللغة الإنجليزية، كما أنه لا توجد فروق إحصائية دالة بين العنصر والشعور بالوحدة النفسية. وقد اشار(Ingman, K.A., 2000) على القلق الاجتماعي والمهارات الاجتماعية والتوافق الاجتماعي بصفة عامة وتحليل الذات لدى الطلاب الصينيين والأمريكيين في أحد الجامعات الأمريكية، وتكونت العينة من (٨٧) طالب صيني، و(١٣٧) طالب أمريكي، واستخدمت الدراسة اختبارات لتحليل الذات والقلق الاجتماعي والمهارات الاجتماعية كمتغيرات وسيطة للتوافق واعتمدت على ملاحظة سلوكيات العينة قبل وأثناء وبعد التفاعل وأوضحت النتائج أن الطلاب الدارسين في الولايات المتحدة أقل في مستوى التوافق من الطلاب الأمريكيين، وعلى ذلك فإن العديد من الطلاب الدوليين يفشلون في تنمية العلاقات الاجتماعية بشكل دال مع الأمريكيين، وبالتالي انخفض القلق لدى المجموعتين .

ثم دراسة جمال مصطفى (٢٠٠١)، وتناولت المشكلات التعليمية والاجتماعية والاقتصادية التي تواجه الطلاب الوافدين بكليات جامعة الأزهر المختلفة، ونظراً لعدم اتصال هذه الدراسات بشكل مباشرة بموضوع الدراسة الحالية، فقد اكتفى الباحث بالإشارة إليها، وعرضت بعض الدراسات قريبة الصلة بالدراسة الحالية،

وأجرى (Islam, N., 2001) دراسة عن تقييم ومقارنة الضغوط النفسية التي يعيشها الطلاب الدوليون والطلاب الأمريكيون في أحد الجامعات بتكساس وهدفت إلى تقييم إمكانية استخدام قائمة الضغوط النفسية لطلاب شرق آسيا لمعرفة الضغوط التي يعيشها الطلاب الدوليون والأمريكيون في أمريكا، و تحديد ما إذا كانت تلك القائمة تميز بين المجموعتين في تقييم وقياس الضغوط وشارك في الدراسة (٢٠٥) من الطلاب الدوليين و(٢١٦) من الطلاب الأمريكيين وقاموا جميعاً بإجراء القائمة، وكان من نتائجها أنه يمكن تعميم تلك القائمة على عدد كبير من الطلاب الدوليين، ومن خلال استخدام (التحليل العاملي) للمكونات الأساسية وتدوير محاور التباين ظهرت ٨ عوامل هي: الصدمة الثقافية والأعراض النفسية والضغوط الأسرية والمشكلات المالية والاتجاه نحو الدراسة والاتجاه الاجتماعي نحو الدراسة، والدرجات المرتفعة كانت للطلاب الدوليين في المقاييس الفرعية.

وتناولت دراسة (Poyrazli, S., 2001) بحث مدى تنبؤ الجنس وكفاءة اللغة الإنجليزية والتوكيدية والخبرات الأكاديمية وفاعلية الذات الأكاديمية

وهدفت إلى التوافق النفس اجتماعي لدى الطلاب الدوليين، حيث شارك فيها (١٢٢) طالبا، وأشارت النتائج أن هناك ثلاثة متغيرات تؤدي بشكل مستقل إلى التباين في مستوى التوافق العام لدى الطلاب هي: الكفاءة في اللغة الإنجليزية والتوكيدية وفاعلية الذات الأكاديمية، ومن ناحية أخرى تم التنبؤ بالوحدة النفسية لدى الطلاب من خلال الجنس والتوكيدية، وكان الذكور أعلى من الإناث في مستويات الوحدة النفسية، ولم تظهر فروق بين الذكور والإناث في مستوى التوافق العام، وأن الطلاب الأكثر توكيدية أعلى في فاعلية الذات الأكاديمية مما يشير إلى أن الطلاب الأكثر توكيدية يبدءون التفاعلات الأكاديمية أو يبحثون عن المساعدة الأكاديمية، وأن ارتفاع مستوى التوكيدية يرتبط بانخفاض الوحدة النفسية.

وأكد كل من محمد محسن وعبد الفتاح السيد (٢٠٠٣ : ٤٤٢) أن والقلق هو استجابة انفعالية صادرة عن الفرد باعتبارها سمة ثابتة نسبيا وتتميز بقدر من الضغوط الشديدة وتشمل هذه الاستجابة على أعراض الخوف والتوتر والارتباك ، وتتحد درجة القلق تبعا لقدرة الفرد على تحمل الضغوط وتناول (Li, Yan, 2004) الوحدة النفسية ومعرفة الاختلاف في التوافق وتقدير الذات بين الطلاب الدوليين الجدد والطلاب الدوليين في أمريكا منذ أكثر من العام شارك في الدراسة (٨٠) طالبا دوليا وتوصلت الدراسة أن الطلاب الموجودين في الولايات المتحدة منذ ما يزيد على العام أفضل في مهارات التواصل من الطلاب الدوليين الجدد.

وقام سطوحي سعد رحيم وعادل عبد المعطي الأبيض (٢٠٠٣)، دراسة عن الفروق في الخجل لدى عينة من الطلاب المصريين والوافدين بجامعة الأزهر (دراسة عبر ثقافية)، واهتمت الدراسة ببحث الفروق في الخجل بين عينة من الطلاب المصريين و الوافدين ذكورا وإناثا بجامعة الأزهر، باعتبار أن الخجل يتمثل في الفشل والعجز في التواصل مع الآخرين، والذي ينتج عنه الوحدة النفسية أيضا، وعدم التواصل الدراسي وتوصلت الدراسة إلى أن الذكور الآسيويين أكثر خجلا من الذكور الأفريقيين والمصريين، وأن الطلبة و الطالبات الوافدين الأفارقة أعلى خجلا من الطلاب الأفارقة الذكور، وأن الطلاب والطالبات الآسيويات متساوون في الخجل، وأن الطالبات في العينة بأكملها مصريات، وأفريقيات، وأسيويات أعلى في مستوى الخجل من الطلاب في العينة بأكملها مصريين، وأفارقة، وآسيويين ،

وجاء صبري عكاشة (٢٠٠٤)، وتناول بعض الجوانب النفسية والسلوكية للطلاب الوافدين بجامعة الأزهر وهدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين بعض متغيرات مشكلات التوافق النفسي (الوحدة النفسية، والقلق)، وبعض متغيرات مشكلات التوافق الدراسي (المقررات والامتحانات)، للتنبؤ بمتغير صعوبات القراءة لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٠)

طالب وطالبة، و(١٦٠) طالباً من جنوب شرق أسيا من كليات الشريعة والقانون وأصول الدين واللغة العربية، و(١٦٠) طالبة مما يقابلها من أقسام في كلية الدراسات الإنسانية، وكان من نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين صعوبات القراءة والوحدة النفسية ، وبين صعوبات القراءة ومشكلات التوافق الدراسي (لمقررات والامتحانات)، لدى الطلبة الوافدين الدارسين بجامعة الأزهر وبالنظر للدراستين السابقتين نجد أن معظم الدراسات العربية تناولت مشكلات الطلبة الوافدين من جوانب مختلفة ما عدا الدراستان الأخيرتان؛ لتناولهما بعض الجوانب النفسية للطلبة الوافدين ، استخدمتا المنهج الوصفي ولم تستخدم أياً منهما المنهج التجريبي المستخدم في هذه الدراسة، ولم تهتموا بالطلاب الوافدين المقيمين بمدينة البعوث الإسلامية (بصفة خاصة)، ولم تحاول أي دراسة سابقة إجراء تدخل تجريبي لخفض حدة الشعور بالوحدة النفسية أو بزيادة فعالية الذات لديهم وهو ما تنفرد به هذه الدراسة ٠

كما أكدت أمال جودة (٢٠٠٥) على العلاقة بين أساليب مواجهة ضغوط الحياة والشعور بالوحدة النفسية عند المسنين، والتي كان من نتائجها معانة المسنين من ظروف خاصة تزيد من احتمال شعورهم بالوحدة النفسية إذ أن اغلبهم يعانون من مشاعر فقدان عدد من القضايا مثل العمل والصحة والجهاز الحسى وبيت الأسرة وغير ذلك.

أما دراسة نجلاء بسيونى (٢٠٠٥) فهدفت لخفض الشعور بالعزلة الاجتماعية وزيادة فعالية الذات لدى الوافدات من طالبات جامعة الأزهر وتكونت عينة الدراسة من (٥٨) طالبة من الطالبات الوافدات للدراسة بجامعة الأزهر واستخدمت مقياس العزلة الاجتماعية لعادل عبدالله ومقياس تعريب محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٩٧)، ومقياس فعالية الذات لمحمد السيد والبرنامج الإرشادي، والتي توصلت فيها إلى خفض العزلة الاجتماعية وزيادة فعالية الذات لدى الطالبات الوافدات لجامعة الأزهر

و العرض السابق يشير الى الاهتمام بالطلبة الوافدين لجامعة الأزهر باعتبار أنهم ممن ينشرون تعاليم الدين الاسلامى في بلادهم وهناك بعض الدراسات أشارت إلى الخجل وأنه له دور في عدم تواصل وتفاعل هؤلاء الطلاب الوافدين مما يجعلهم في وحدة مستمرة عن زملائهم من الجنسيات المختلفة وخصوصا المصريين ويعاني الطلاب الدوليون من مشكلات سوء التوافق وانخفاض فعالية الذات ومن الضغوط النفسية ومن قلة علاقاتهم مع الطلاب وشعورهم بالوحدة النفسية و يجب إتقان مهارات التواص باللغة الإنجليزية والعلاقات الاجتماعية مع الطلاب الأمريكيين، وطول مدة الإقامة في البلد التي يدرس بها الطالب الدولي، والخصائص الشخصية لهم٠ وارتفاع فاعلية ذاتهم وارتفاع مستوى التوكيدية لدهم، وانخفاض مستوى القلق الاجتماعي والمهارات الاجتماعية

تـؤثر في مسـتوى توافـق الطـلاب النفسـي والاجتمـاعي وفي مسـتوى أدائهـم الأكـاديمي وتخفـف مـن مشـاعرهم بالوحـدة النفسـية واعتبـار الطلبـة المغـربين للدراسـة بجامعـة الأزهـر طلابـا دوليـين وأخـذ كـل هـذه المتغيرات النفسـية في الحسبان عند دراسة مشكلاتهم والاجتماعية النفسية واهتمام بعض الدراسات الأجنبيـة بالمشـكلات الاجتماعيـة والنفسـية والسـلوكية للطلبـة الـدوليين أي الدارسـين خـارج بلادهـم؛ لأثـر هـذه المشـكلات الواضـح علـى أدائهـم الأكـاديمي والعمل على إتاحة الفرصة لجميع الطلاب الوافدين لإثبات وجودهم بأنفسهم بدون مساعده من احد فى البلد المقيمين بها٠

- **فروض الدراسة** :

- توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين متوسـطي رتـب درجـات المجمـوعتين التجريبيـة والضابطة في القياس البعدي على مقياس الوحدة النفسية فى اتجاه المجموعة التجريبية.
- توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين متوسـطي رتـب درجـات المجمـوعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس فعالية الذات فى اتجاه المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعـدي للمجموعـة التجريبيـة علـى مقـاييس الوحـدة النفسـية ، وفعاليـة الذات فى اتجاه القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعـي للمجموعـة التجريبيـة علـى مقـاييس الوحـدة النفسـية ، وفعاليـة الذات فى اتجاه القياس التتبعي (بعد شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج).

- **إجراءات الدراسة** :

- **المنهج** :

روعـي في هـذه الـدراسة استخـدام المـنهج التجـريبي للتحقـق مـن فـروض الدراسة، وذلك لإجراء برنامج للطلبة الوافدين بجامعة الأزهر٠

- **العينة** :

تكونت عينة البحث من (٦٦) من الطلاب الوافدين للدراسة بجامعة الأزهر بكليات التربية والدراسات العربية والإسلامية واللغة العربية واللغات والترجمة والمقيمين بمدينة القاهرة ، وقد انتظم في حضور جلسات البرنامج الإرشادي حـوالى (٣٦) طالبـاً وتم تقسـيمهم الى مجمـوعتين (١٨) طالبـا للمجموعـة التجريبية(١٨) طالباً للمجموعة الضابطة، وتراوحت أعمار الطلاب المشتركين في البحث بين (١٩) عاما (٢٦) عاما، وتراوحت مدة إقامتهم بالمدينة الخاصة بالطلاب الوافدين بين ثلاث وخمس سنوات ويتحدثوا قليلا من اللغة العربية الفصحى بمستوى مناسب، وهي اللغة التي استخدمها الباحث أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي على الرغم من ذلك وجد الباحث صعوبة بالغة فى التعامل مع هؤلاء الطلاب على الرغم انه قريب منهم بدرجة كبيرة لأن منهم من يتكلم

اللغة العربية بدرجه بسيطة جدا وبلهجة غير مفسرة بقدر كبير، وتعددت جنسيات الطلاب المشتركين في البرنامج الإرشادي فكان منهم المغترب من بوركينا فاسو، وأندونسيا، وجيبوتي، وإريتريا، وتشاد، والصومال والسنغال وموريتانيا وغانا وغنيا والصين وكزاخستان وكردستان وماليزيا ومن ملاحظة الباحث لهم وجد جنسيات أوربية مختلفة أيضا مثل فرنسا والسويد وألمانيا وإيطاليا ،واستخدم الباحث اختبار (مان وتني) للتعرف على الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغيرات الوحدة النفسية، وفعالية الذات وتوضيح ذلك فى الجدول التإلى جدول (١) نتائج اختبار (مان وتني) للدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للتكافؤ بين المجموعتين

المتغير	المجموعة	ن=٣٦	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الوحدة النفسية	التجريبية	١٨	٢٠.٥٦	٤١٩.٠٠	٠.٥٨٥	غير دالة
	الضابطة	١٨	١٨.٢٨	٣٦٠.٠٠		
فاعلية الذات	التجريبية	١٨	١٦.٧٠	٣٨٥.٠٠	٠.٥٦١	غير دالة
	الضابطة	١٨	٢٠.٢٨	٤١١.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z لمتغيرات الوحدة النفسية ، وفاعلية الذات غير دالة إحصائيا، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي لمتغيرات الدراسة.

- **أدوات الدراسة** :
- **مقياس الوحدة النفسية** : (**إعداد / الباحث**)
- **خطوات إعداد مقياس الوحدة النفسية** :

لإعداد وبناء أبعاد ومفردات واستجابات المقياس تمهيداً لإعداد الصورة النهائية لمقياس الوحدة النفسية ، قام الباحث بإتباع الخطوات الآتية:

قام الباحث بالإطلاع على الإطار النظرى، والمصطلحات المختلفة منذ عام ١٩٩٥ إلى ٢٠١٣ للوحدة النفسية فى المراجع والمعاجم وأيضًا الدراسات السابقة سواء كانت عربية أو أجنبية، ولكن وجد الباحث صعوبة البحث فى الدراسات العربية عن الوحدة النفسية ووجد دراسات عربية تتصل بصلة غير مباشرة عن الوحدة النفسية. بينما وجد أن كل ما تناولته الدراسات والبحوث السابقة معظمها عن أشكال الوحدة النفسية بصفة عامة كالانسحاب والانطواء والخجل والعزلة الاجتماعية وعدم التواصل الاجتماعي الأمر الذى دفع الباحث إلى إعداد مقياس للوحدة النفسية للطلاب الوافدين بجامعة الأزهر بما يتلاءم مع طبيعة وخصائص ومشكلات هؤلاء الطلاب بحيث يلقى الضوء على إدراك للطلاب بمن حولهم من الآخرين إستعراض المقاييس والاختبارات وقوائم الشخصية السابقة التى تضمنت بنودا أو عبارات تسهم بشكل أو بأخر فى إعداد

أبعاد وعبارات واستجابات المقياس ومنها ما يلى: مقياس الخجل للأطفال أحمد عبد الرحمن(١٩٩٥) مقياس السلوك الإنسحابى عادل عبد الله (٢٠٠٢) مقياس السلوك الإنطوائى صفاء عبدالعزيز (٢٠٠٢) مقياس السلوك الإنعزالى للطفل صلاح الدين حمدى(٢٠٠٣) مقياس السلوك الانطوائى سعيد عبد الرحمن(٢٠٠٤) مقياس الشعور بالوحدة النفسية سيمون عبدالحميد(٢٠٠٥) مقياس السلوك الانسحابي، والعزلة الاجتماعية صالح السواح (٢٠٠٧، ٢٠١٠)٠ وقام الباحث بإعداد استمارة لجمع البيانات الأولية الاستكشافية للطلاب الوافدين فى صورة عدة مقابلات أولية مفتوحة للإفادة فى تحديد أبعاد ومفردات وعبارات الوحدة النفسية ، وذلك على عينة من الطلاب بجامعة الأزهر قوامها (٢٨) طالبا بكلية التربية والدراسات الإسلامية فى صورة سؤال مفتوح كالتالى تتعرض كل يوم إلى مواقف مختلفة تعرضك وتشعر فيها بالإحراج فتجعلك تنسحب وتنعزل من أمام من يقولها فتشعر بالوحدة النفسية والابتعاد عن الآخرين وتزيد من قلقك تجاه الدراسة ، وبذلك لا تستطيع تكوين علاقات بسبب هذه الظروف التى تقلل من مقدرتك على التفاعل الاجتماعى وعدم التواصل مع الآخرين ، وقام الباحث بحصر وتصنيف الاستجابات التي حصل عليها، في المقابلات الاستكشافية، وذلك للإفادة منها فى إعداد أبعاد وعبارات واستجابات المقياس٠ وفى ضوء المقابلات المفتوحة خلص الباحث إلى تحديد (٢) بعدين للوحدة النفسية تتضمن عددا كبيرا من العبارات وهذه الأبعاد كالتالي:

- **العلاقة مع الزملاء والأصدقاء** :

ويعبر عن إحساس الطالب بالقصور وفقدان المودة والحب والإخلاص والصراحة مع من حوله من الزملاء والأصدقاء وانه ليس جزءا من الزملاء والأصدقاء يشاركونه كل الاهتمامات والأفكار والمشاعر والإحساس والمعارف والنشاطات وبالتالى يفقد الدور بالأمن والاستقرار النفسى مع من يحيط به وعبارات هذا البعد هى(١ ،٣ ،٥ ، ٧ ، ٩ ، ١١ ، ١٣ ،١٥ ، ١٧ ، ١٩ ،٢١ ،٢٣ ، ٢٥ ، ٢٧)

- **العلاقة مع المجتمع** :

ويعبر عن معاناة الطالب عما يلاقيه من إهمال من الآخرين له فى المجتمع الذى يعيش فيه كونه مغتربا فلا يجد من يشعره بالمودة والحب والمساندة والمشاركة فى كل المجالات والاهتمامات مما يجد صعوبة فى الانخراط مع الشارع والمعارف فى علاقة متبادلة ومفتوحة تقوم على الثقة والصراحة وبالتالي يصبح عرضة للإضطراب النفسى ووحدته مع نفسه، وعبارات هذا البعد هى(٢، ٤، ٦، ٨،١٠ ، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٨)

واستناداً إلى هذه المصادر سالفة الذكر تم تحديد مجموعة من العبارات (٤٠) عبارة فى بعدين أحداهما العلاقة مع الزملاء والأصدقاء ويتكون من(٢٠) عبارة والأخر العلاقة مع المجتمع ويتكون من(٢٠) عبارة وقد حرص الباحث على أن يتضمن المقياس جميع المشكلات التى قد تقابل جميع الطلاب الوافدين داخل

أسوار الكلية والجامعة، فلم يكتف الباحث بالاستناد فقط على ما أشارت إليه الدراسات السابقة فى الغرب وذلك لاختلاف المعايير الثقافية حول السلوكيات التى تقابل هؤلاء الطلاب من جانب الزملاء والمجتمع ، ولهذا قام الباحث بنفسه بملاحظات سلوكياتهم من خلال معايشته للطلاب داخل مدينة البعوث الإسلامية وملعب كرة القدم الخاص بهم وقد قام الباحث بعرض العبارات على (٦) من المتخصصين فى علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة بجانب تعريف الوحدة النفسية وذلك بهدف تحديد العبارات التى تصلح لقياس الوحدة النفسية ، واقتراح ما يرونه من تعديلات، وقد أسفرت هذه الخطوة على استخلاص (٢٨) عبارة كانت هى محور اتفاق هيئة المتخصصين بواقع (١٤) عبارة للعلاقة مع الزملاء والأصدقاء (١٤) عبارة للعلاقة مع المجتمع وذلك بعد حذف(١٢) عبارةٍ لا تمثل المقياس تم تحديد نظام الاستجابة وتقدير الدرجات على المقياس وفقا لمقياس متدرج الشدة بطريقة(ليكرت) مكون من بدالين (نعم لا) وتشير الدرجة المرتفعة إلى وجود الوحدة النفسية بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى عدم وجود الوحدة النفسية وكلما انخفضت الوحدة النفسية تحسنت وزادت فعالية الذات ثم تم توزيع عبارات المقياس بطريقة دائرية بحيث لاتوجد عبارتين متتاليتين تقيس نفس البعد.

- **تقنين المقياس** :

تم تطبيق المقياس على عينة التقنين وقوامها (٥٠) من الطلاب الوافدِين من الذكور لإمكانية التواصل معهم وقد تراوحت أعمارهم بين (١٨. ٢٥) عاما وذلك بهدف تحديد أهم الخصائص السيكومترية لمقياس الوحدة النفسية وذلك تمهيدا لحساب صدق وثبات المقياس، وفيما يلى بيان ذلك :

- **حساب صدق المقياس** :

- **صدق المحكمين** :

تم عرض المقياس على (٨) أساتذة متخصصين فى الصحة النفسية وعلم النفس والتربية الخاصة وذلك للحكم على المقياس من حيث الأبعاد، ومدى ملائمة العبارات لقياس بعدى المقياس (العلاقة مع الزملاء والأصدقاء، العلاقة مع المجتمع) الذى تنتمى إليه، وسلامة الصياغة، وطريقة التصحيح، وقد تم عمل التعديلات التى رأوها، وترك العبارات التى قل اتفاقهم حولها عن (٨٠ ٪) وذلك وصولا لصورة نهائية يمكن أن تقنن.

- **صدق المقارنة الطرفية** :

تم حساب صدق المقارنة الطرفية لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء فى الصفة التى يقسها مقياس الوحدة النفسية ، وذلك بترتيب درجات عينة التقنين على المقياس تنازليا ، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الـ (٢٧٪) الأعلي وهو الطرف القوى، (٢٧٪) الضعيف ، وتم استخدام اختبار (ت) للمجموعتين غير المتجانستين والجدول التالي يوضح ذلك جدول (٢) صدق المقارنة الطرفية لمقياس الوحدة النفسية .

م	البعد	المستوى الميزانى المرتفع (٢٧ %)		المستوى الميزانى المنخفض(٢٧ %)		قيمة(ت) ودلالتها
		م	ع	م	ع	
١	العلاقة مع الزملاء والأصدقاء	٣٩، ٦٦	٢، ٤٠	١٦، ٧٤	٣، ٣٢	١٥، ٥٠ **
٢	العلاقة مع المجتمع	٣٦، ٥١	٣، ٢١	١٦، ٢٨	٣، ٤٢	١٢، ٩١ **

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين الميزانين القوى والضعيف دال إحصائيا عند مستوى (٠١، ٠) وفى اتجاه المستوى الميزاني القوى مما يعني تمتع بعدى المقياس بصدق تمييزى قوى.

- **الاتساق الداخلي للمقياس** :

لمعرفة الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب درجة ارتباط عبارات كل بعد من البعدين للمقياس والدرجة الكلية التي تنتمي له والجدول التالي يوضح ذلك جدول (٣) معاملات الارتباط بين عبارات كل بعد من أبعاد مقياس الوحدة النفسية والدرجة الكلية لنفس البعد

البعد الأول العلاقة مع الزملاء والأصدقاء				البعد الثانى العلاقة مع المجتمع			
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠، ٦١ **	١٥	٠، ٥٢ **	٢	٠، ٥٦ **	١٦	٠، ٦٣ **
٣	٠، ٦٣ **	١٧	٠، ٥٤ **	٤	٠، ٥٣ **	١٨	٠، ٤٦ **
٥	٠، ٤٧ **	١٩	٠، ٥٣ **	٦	٠، ٥٧ **	٢٠	٠، ٦٠ **
٧	٠، ٥٨ **	٢١	٠، ٦٤ **	٨	٠، ٤٧ **	٢٢	٠، ٤٩ **
٩	٠، ٥٥ **	٢٣	٠، ٥٧ **	١٠	٠، ٦٦ **	٢٤	٠، ٤٧ **
١١	٠، ٥٣ **	٢٥	٠، ٣٠ *	١٢	٠، ٥٤ **	٢٦	٠، ٦١ **
١٣	٠، ٥٧ **	٢٧	٠، ٤٧ **	١٤	٠، ٦١ **	٢٨	٠، ٥٧ **

يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات مقياس الوحدة النفسية ترتبط ارتباطا موجبا ، ودالة عند مستوى (٠١، ٠) وأعيد توزيع عبارات المقياس بحيث لا توجد عبارات متجاورة تقيس نفس البعد وأصبح عدد عبارات مفردات المقياس (٢٨) عبارة منهم (١٤) العلاقة مع الزملاء والأصدقاء و (١٤) العلاقة مع المجتمع

- **حساب ثبات المقياس** :
- **إعادة التطبيق** :

طبق المقياس على عينة التقنين مرتين بفاصل زمني قدره أسبوعين ، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجاتهم فى التطبيقين ، وقد كانت قيمته (٠,٨١) بالنسبة لفرعي العلاقة مع الزملاء والأصدقاء ، العلاقة مع المجتمع (٠,٧٨) بالنسبة للمقياس مما يدل على ثبات المقياس الحالي.

- **التجزئة النصفية** :

تم تجزئة كل من بعدى المقياس العلاقة مع الزملاء والأصدقاء ، العلاقة مع المجتمع إلى نصفين (البنود الفردية ، البنود الزوجية) وتم حساب معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين فى نصفي كل المقياس، وبلغ (٠,٧١)، (٠,٦٧)

العلاقة مع الزملاء والأصدقاء ، العلاقة مع المجتمع على الترتيب، وبتصويب هذه المعاملات باستخدام معادلة التنبؤ لسبيرمان وبراون وصلت إلى (٠,٨١) (٠,٧٩) العلاقة مع الزملاء والأصدقاء ، العلاقة مع المجتمع على الترتيب وكلاهما دال عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس ببعديه بدرجة ثبات عالية٠

- **تصحيح المقياس** :

يتكون المقياس من (٢٨)عبارة ومرفق بالمقياس مفتاح للتصحيح وتمثل الدرجة الكلية للمقياس مجموع درجات (٢٨) درجة، ومن ثم تتراوح قيمة الدرجات على المقياس من (صفر) كحد ادني إلى (٢٨) درجة كحد أقصى لمستوى الشعور بالوحدة النفسية٠ وكلما ارتفعت الدرجات على المقياس فإن هذا يشير إلى أن الشخص يشعر بالوحدة ويشعر بأنه غير منسجم ومتلائم مع من حوله، وأنه يحتاج إلى الأصدقاء وانه ليس جزاء من جماعة الأصدقاء ،ويشعر بالإهمال من الآخرين من الزملاء والمجتمع له ولا يوجد من يفهمه أو يشاركه الأفكار والاهتمامات والنشاطات في المجتمع أو الزملاء والأصدقاء ويطبق المقياس جماعيا ومن المفضل في أن يكون التطبيق جماعيا ، وتقدر الدرجات وفقا لمقياس متدرج القوة وفقا للاختيارات (نعم ، لا) فتأخذ (١، صفر) على التوالي وللحصول على درجة فرعي المقياس تجمع درجات العبارات الخاصة به ويكون الحاصل هو الدرجة التي تمثل الوحدة النفسية العلاقة مع الزملاء أو العلاقة مع المجتمع ٠

- **مقياس فعالية الذات** :

أعد هذا المقياس روبرت ثبتون، وإيفدت ورتنجتون وقام بتعريبة محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٢)، ويتكون المقياس من (٢٧)، بنداً مصاغا بطريقة تقريرية يجاب عنها باختيار إجابة واحدة من الاختيارات السبعة (طريقة ليكرت)، أوافق تماما – أوافق بدرجة كبيرة – أوافق إلى حد ما – ليس لي رأي – غير موافق إلى حد ما – غير موافق بدرجة كبيرة – غير موافق على الإطلاق، ويصحح المقياس بتدرج الإجابة موافق تماما تحصل على سبع درجات وتتدرج الدرجات حتى غير موافق على الإطلاق تحصل على درجة واحدة في العبارات الموجبة الاتجاه والعكس صحيح في حالة العبارات سالبة الاتجاه والعبارات سالبة الاتجاه أرقامها (١، ٣، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ٢٢، ٢٥، ٢٦)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع فعالية الذات وتتراوح درجة الفرد على المقياس من ٢٧ إلى ١٨٩ درجة٠

- **صدق المقياس** :

للتحقق من صدق المقياس أجريت عليه تجربتان الأولى بهدف دراسة العلاقة بين الفعالية العامة للذات ودرجة المثابرة وكانت العينة من طلاب الجامعة وتوصلت إلى أن هناك علاقة موجبة بين فعالية الذات والمثابرة، والثانية تهدف لبحث العلاقة بين فعالية الذات والقدرة على تغيير بعض العادات كالتدخين وتوصلت لوجود علاقة موجبة بين فعالية الذات والقدرة على تغييرعادة التدخين

وتؤكد هذه النتائج قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الفعالية، وأنه يتمتع بدرجة جيدة من الصدق وفي صورته العربية يتمتع بدرجة معقولة من الصدق.

- **ثبات المقياس** :

قام محمد السيد عبد الرحمن بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بعد ثلاثة أسابيع في التطبيق الأول على عينة من المدخنين وأخرى من غير المدخنين، واتضح أن قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين للمجموعة الأولى ٠,٦٩ والمجموعة الثانية ٠,٧٦. وقامت أماني عبد التواب (٢٠٠٤) بحساب ثبات المقياس على عينة من المراهقات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وكانت درجات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ٠,٦٩، وعن طريق التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان وجثمان (٠,٦٩)، وهي معاملات دالة عند مستوى (٠,٠١) وقام الباحث بحساب ثبات مقياس الفعالية العامة للذات بتطبيقه على (٣٠) طالب مغترب من طلاب كلية التربية قسم التربية الإسلامية وإعادة التطبيق بين أسبوعين وكان معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٦٧)، وهو معامل ثبات دال عند (٠,٠١).

- **البرنامج الإرشادي** : (**إعداد الباحث**)

قام الباحث باستخدام الإرشاد الجماعي والفردى ، ولكن استخدم الإرشاد الجماعي أكثر لدوره الإيجابي في تحقيق التفاعل الاجتماعي وتنمية التواصل الاجتماعي، مما يحدث تفاعل وتأثير متبادل للجماعة في سلوك الأفراد ومما قد يجعل من تفاعل الطلاب مع الباحث، وتفاعلهم معا أثناء الجلسة دورا في تغيير مشاعرهم وسلوكياتهم السلبية تجاه زملائهم الآخرين سواء من مصر أو جنسيات أخرى مختلفة ،واستخدم الباحث الفنيات والأساليب التالية: التقارير اللفظية الذاتية كواجب منزلي ولعب الدور وقلب الدور والمحاضرة والمناقشة و النمذجة والاسترخاء ، مع التدريب على بعض معينات الذاكرة، كما كان مكان تطبيق البرنامج في كلية التربية بجامعة الأزهر ومعهد البعوث للمغتربين الوافدين بجامعة الأزهر وملعب كرة القدم لمدينة البعوث الإسلامية وتم تكوين البرنامج من ثلاث عشرة جلسة تتراوح كل جلسة من ساعتين إلى ثلاث ساعات يتوسطهم ١٠ دقائق راحة ، وتشتمل كل جلسة على أكثر من فنية أو نشاطين منهما المحاضرة والمناقشة، ثم ممارسة بعض الأنشطة ، ثم مراجعة لفعاليات الجلسة تأكيدا عليها وتم تحديد مواعيد الجلسات وفقا لظروف الطلاب وكانت معظمها بعد انتهاء اليوم الدراسي ، وطبق البرنامج على مدى(١٢) أسبوع ، واستغرق ما يقرب من ٣٨ ساعة إرشادية، منها حوالي (٧) ساعات إرشاد فردي، فبدءا من الجلسة الثالثة وبعد انتهاء فعاليات الإرشاد الجماعي كان الباحث يتيح الفرصة للطلاب للتحدث عن مشاكلهم الخاصة التى يخجلوا من التحدث عنها أمام الجميع بشكل فردي وتوجيه الباحث للطلاب لطرق التغلب عليها، وكانت هذه المشكلات الخاصة وثيقة الصلة بهدف البرنامج الإرشادي.

وصمم الباحث البرنامج على أن تكون الجلسة الأولى للتعارف وإشاعة جو من الألفة بين الباحث والوافدين والإجابة على المقاييس والجلسة الأخيرة للتأكيد على محاور البرنامج المهمة، وتخصص الأربع جلسات التاليات للتعرف على مفهوم الوحدة وأسبابها وأهميتها، والتدريب على مهارات الإرسال والاستقبال، والضبط، ثم الخامسة معرفة الطلاب كيفية التعرف على سمات الآخرين والتعرف على كيفية التواصل الاجتماعى مع من حولهم ثم السادسة تواصل الطلاب وتدريبهم على مهارات الاستقبال والإرسال اللفظي وغير اللفظي والسابعة التواصل مع الطلاب على عدم التذكر وعدم النسيان لتقديم أسلوبين النمذجة مباشرة وغير مباشرة، والمناقشة حول أوجه التشابه والاختلاف بين موقف النموذج وموقف الطلاب مع التقييم الذاتي المبدئي للطلاب حول نقاط ضعفهم وقدرتهم، والثامنة مفهوم الاختلاف في الشكل واللون وفي القدرات العقلية والمهارات الاجتماعية لتتقبل الطلاب ما قد يدركونه ٠ التاسعة التواصل مع الطلاب على عدم التذكر وعدم النسيان والعاشرة إلمام جميع الطلاب لمفهوم فعالية الذات وكيفية زيادة ه فعاليتة والتدريب على مهارات التفاعل الاجتماعي ثم الحادية عشر عرض بعض المشكلات الاجتماعية التي قد تسببها الغربة ثم الثانية عشر مراجعة أهمية ما تم فى البرنامج الإرشادي وتقييم جميع ثم الثالثة عشر مراجعة أهمية ما تم فى البرنامج الإرشادي وتقييم جميع الطلاب للبرنامج والتطبيق البعدي لجميع اختبارات البحث ثم مراجعة أهمية ما تم فى البرنامج الارشادى للاهتمام والمناقشة لبعض المشاكل الاجتماعية وكيفية توصيل المعلومة للطلاب بأبسط صورة ..

- **أتبع الباحث الخطوات الإجرائية التالية** :

- إعداد وحساب الخصائص السيكومترية من صدق وثبات لكل من مقياس الوحدة النفسية وفاعلية الذات على عينة التقنين ٠
- طبق الباحث البرنامج الإرشادي على عينة الدراسة والتى بلغت (٣٦) طالباً والموزعة على الكليات سالفة الذكر إعداد الباحث ٠
- تحديد مرتفعى ومنخفضى الوحدة النفسية وفقاً للأرباعى الأعلى والأرباعى الأدنى لدرجاتهم على درجات جلسات البرنامج ٠
- تم تطبيق مقياس الوحدة النفسية إعداد الباحث وكذلك مقياس فعالية الذات إعداد روبرت ثبتون، وإيفدت ورتنجتون وقام بترجمته محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٢)
- تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً واستخلاص النتائج ومناقشتها ثم صياغة التوصيات والبحوث المقترحة فى ضوئها ٠

- **الأساليب الإحصائية** :

اشتملت الأساليب الإحصائية المستخدمة على : معامل الارتباط لبيرسون والمتوسطات الحسابية ومعادلة التنبؤ لسبيرمان وبراون وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باختصار بـ spss

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :
- **مناقشة وتفسير الفرض الأول** :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الوحدة النفسية فى اتجاه المجموعة التجريبية ، وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة Z ودلالتها لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الوحدة النفسية والجدول التالي يوضح ذلك جدول(٤) نتائج اختبار(مان وتني) للدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات الوحدة النفسية للقياس البعدي

المتغير	المجموعة	ن=٣٦	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الوحدة النفسية	التجريبية	١٨	١٠.٣١	٢٢١.٠٠	٤.٧٦٨	٠.٠١
	الضابطة	١٨	٢٥.٥٣	٤٨٩.٠٠		

ويتبين من الجدول السابق أن قيمة Z، للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات الوحدة النفسية للقياس البعدي دالة عند ٠,٠١ لصالح متوسطات المجموعة التجريبية مما يؤكد صحة الفرض الأول ،وهذا يدل على فاعلية الفنيات التي استخدمها الباحث لخفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى العينة التجريبية حيث قام الباحث بحث الطلاب على مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي وكيفية تطبيقها عن طريق لعب الدور و قلب الدور والحوار والمناقشة والمحاضرة ، النمذجة، والواجبات المنزلية في صورة تقارير لفظية وهذا ما يتفق مع دراسة كل من Jabalameli, P.,(1993) ليلى المزروع (٢٠٠٣)، التي أكدت على فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية للتخفيف من حدة الشعور بالوحدة النفسية وكذلك دراسة جهاد محمود علاء الدين (١٩٩٩)، التي استخدمت التدريب على المهارات الاجتماعية لتحسين التوافق الشخصي والاجتماعي وكذلك دراسة محمد اللاذقاني (١٩٩٥)، التي استخدم فنيات لعب الدور، والنمذجة، والواجبات المنزلية للتدريب على المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعى والتواصل لخفض الوحدة النفسية ٠

- **الفرض الثانى** :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس فعالية الذات فى اتجاه المجموعة التجريبية، وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة Z ودلالتها لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لفعالية الذات والجدول التالي يوضح ذلك جدول(٥) نتائج اختبار(مان وتني) للدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات فعالية الذات للقياس البعدي .

المتغير	المجموعة	ن= ٣٦	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
فعالية الذات	التجريبية	١٨	٢٨.٠٦	٥٠٢.٤٠	٥.١٢٢	٠.٠١
	الضابطة	١٨	٩.٩١	٢١١.٥٠		

ويتبين من الجدول السابق أن قيمة Z ، للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات فعالية الذات للقياس البعدي دالة عند ٠,٠١، لصالح متوسطات المجموعة التجريبية مما يؤكد صحة الفرض الثانى، ومما يؤكد على زيادة فعالية الذات في هذا البرنامج استخدام الباحث فنية المحاضرة والمناقشة والواجبات المنزلية في صورة تقارير لفظية ذاتية لمساعدة الطلاب على تحديد جوانب شخصياتهم الإيجابية والعمل على استثمارها، ونواحي ضعفهم وقوتهم والعمل على تنميتها، كما أن تحسين الإحساس بالوحدة النفسية يؤثر على مستوى فعالية الذات وهو ما أكدته عدد من الدراسات منها دراسة Dykeman, F. (1994)، Wills, S. & Leathem, J. (2004) ودراسة (hupe, M.J. (2000.

- **الفرض الثالث** :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقاييس الوحدة النفسية وفعالية الذات في اتجاه القياس البعدي، وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة Z ودلالتها للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الوحدة النفسية وفعالية الذات ، والجدول التالي يوضح ذلك جدول(٦) نتائج اختبار (ويلككسون) للدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الوحدة النفسية وفعالية الذات.

المتغيرات	ن= ١٨	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الوحدة النفسية قبلي وبعدي	١٨	١٠،٥٠	٢١٠،٠	٣،٩١٦	٠،٠١
		١،٠٠	٠،٠٠		
فعاليه الذات قبلي وبعدي	١٨	١،٠٠	٠،٠٠	٣،٩١٤	٠،٠١
		١٠،٢٠	٢١١،٠		

ويتبين من الجدول السابق أن قيمة Z دالة عند ٠,٠١وذلك لصالح القياس البعدي في الوحدة النفسية حيث بلغ متوسط القياس البعدي ٧٦,٩١، في حين بلغ متوسط القبلي ٥٨,١٩، وأن قيمة Z دالة عند ٠,٠١ لصالح القياس البعدي في فعالية الذات حيث بلغ متوسط البعدي ٨٦,٢٠، في حين بلغ متوسط القبلي ٦٠,٦٩ مما يؤكد صحة الفرض الثالث ومما يدل استمرار فعالية الإجراءات التجريبية المستخدمة في الدراسة الحالية بفنياتها المتعددة في الخفض من مستوى الشعور بالوحدة النفسية وكذلك في زيادة الإحساس بفعالية الذات وهو ما يعزز من نتائج الفروض السابقة للبحث الحالى، ويتفق مع نتائج الدراسات التي استخدمت الكثير مجموعة البرامج الإرشادية كتدخل تجريبي وعملى مباشر للتغلب على الكثير من الاضطرابات النفسية والسلوكية والانفعالية .

- **الفرض الرابع** :

توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقاييس الوحدة النفسية وفعالية الذات وذلك فى اتجاه القياس التتبعي، وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة Z ودلالتها للفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الوحدة النفسية وفعالية الذات، والجدول التالي يوضح ذلك جدول (٧) نتائج اختبار(ويلككسون) لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الوحدة النفسية وفعالية الذات

المتغيرات	ن=١٨	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الوحدة النفسية بعدى وتتبعى	١٨	١٦،٣٥	١٦٥،٣	٣،٢٨٨	٠،٠١
		٧،٧٥	١٣،٥٠		
فعالية الذات بعدى وتتبعى	١٨	٦،٠٠	٢٠،٠٠	٣،١٧١	٠،٠١
		٨،٦٥	١٨٨،٠٠		

ويتبين من الجدول السابق أن قيمة Z ، ، دالة عند (٠,٠١)، في اتجاه القياس التتبعي في الوحدة النفسية حيث بلغ متوسط القياس التتبعي ٧١,٨٥، فى حين بلغ متوسط القياس البعدي ٣٨,١٠ وأن قيمة Z ، دالة عند ٠,٠١ ، لصالح القياس التتبعي في فعالية الذات حيث بلغ متوسط القياس التتبعي ٩٠,٧٩ ، فى حين بلغ متوسط القياس البعدي ٨٢,٢٤ ، مما يؤكد صحة الفرض الرابع ومن هنا يتضح أن امتداد الأثر الإجرائي للبرنامج التجريبي المستخدم في البحث وهو البرنامج الإرشادي مستمر وممتد أثره من القياس البعدي وحتى القياس التتبعي في خفض مستوى الوحدة النفسية وزيادة فعالية الذات لدى الطلاب الوافدين من عينة البحث ٠

ويرى الباحث أن هناك الكثير من العوامل الأخرى التى لها تأثير هام جدا على التوصل لهذه النتيجة وهو إحساس الطلاب الوافدين بالمساندة الاجتماعية و النفسية والتواصل الفعال أثناء إجراءات جلسات البرنامج الإرشادي، ولذا كان الطلاب فى اشد الحاجة إليها للكلام والتعبير عن رأيهم ومشاعرهم والتعبير عما يشعرون به بداخلهم ، فلولا حاجتهم الملحة لهذه المساندة الاجتماعية والنفسية ما حضروا البرنامج وانتظموا في حضور إجراء الجلسات وما تحقق هدف البرنامج والذى استمر تأثيره حتى بعد الانتهاء من الجلسات الإرشادية ومقابلة بعض من الطلاب عينة الدراسة.

وعادة ما يستخدم التواصل بين هؤلاء الطلاب ولكن بطريقة غير كافية والتى تؤدى بينهم الى الوحدة والنفور وعدم التفاعل الاجتماعى، وعادة ما يستمر الحديث والتواصل بينهم ولكن فى أوقات قليلة (صالح السواح، ٢٠٠٨ : ١٢٩)٠

- **التوصيات** :

- العمل على توجيه وإرشاد الطلاب المصريين بمعاملة الطلاب الوافدين والترحيب بهم وتقديم يد العون والمساعدة لهم يجب الاهتمام بجميع النواحي النفسية والسلوكية والاجتماعية للطلاب الوافدين للتعليم بمصر.
- إقامة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والإداريين المعنيين بالتعامل مع الطلاب الوافدين والوافدات عن أفضل الأساليب للتعامل معها والتخفيف من معاناتهم وحثهم على تكوين علاقات طيبة مع زملائهم المصريين وغير المصريين و إعداد البرنامج التى تهيئ الطلاب الوافدين قبل مجيئهم إلى مصر لاختلاف الثقافات من بلادهم إلى البلد الموجودين بها للتعلم.
- التوسع في الدراسات والبحوث التي تهتم بتشخيص التوافق النفسي والإجتماعي والأكاديمي للطلاب الوافدين.

- **المراجع العربيه** :

- إبراهيم قشقوش (١٩٨٨): مقياس الإحساس بالوحدة النفسية لطلاب الجامعات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أمال جودة (٢٠٠٥):العلاقة بين أساليب موجهات ضغوط الحياة والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من المسنين فى محافظة غزة، مجلة جامعة القدس المفتوحة٠
- أماني عبد التواب صالح (٢٠٠٤): فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني على بعض المتغيرات النفسية لدى المراهقات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، شعبة التربية، جامعة الأزهر٠
- جليلة عبد المنعم مرسي (٢٠٠٦): فعالية برنامج تدريبي لإكساب بعض المهارات الاجتماعية للتخفيف من حدة الضغوط النفسية لدى الطالبات المستجدات بكلية التربية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية: المجلد ١٦، العدد (٥١)، ص ص ٢١٣- ٢٦٢ ٠
- جمال مصطفى محمد مصطفى (٢٠٠١): مشكلات الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر (دراسة ميدانية)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- جهاد محمود علاء الدين (١٩٩٩): فاعلية برنامج إرشادي لتحسين التوافق الشخصي والاجتماعي لدى عينة من المراهقات الأردنيات – معهد الدراسات والبحوث التربوية – قسم الإرشاد النفسي، جامعة القاهرة٠
- راوية محمود حسين (١٩٩٥): فعالية الذات وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة وبعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقات. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد ٢٤، الجزء الأول٠
- سطوحي سعد رحيم، عادل عبد المعطي الأبيض (٢٠٠٣): الفروق في الخجل لدى عينة من الطلاب المصريين والوافدين بجامعة الأزهر (دراسة ميدانية). جامعة الأزهر، مجلة التربية كلية التربية، العدد ١٢١، ص ص ٢١٢- ٢٣٧ ٠
- سعيد حسني العزة (٢٠٠١): الإعاقة العقلية. عمان (الأردن): الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

Obeikandl.com

ـ سهير كامل أحمد (٢٠٠٠): أسس تربية الطفل بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

ـ السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٤) : أثر التغذية الراجعة على فعالية الذات ، رسالة ماجستير

ـ صالح عبدالمقصود السواح (٢٠٠٨):تعديل سلوك الأطفال المعاقين سمعياً (النظرية والتطبيق) دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية ٠

ـ صالح عبدالمقصود السواح (٢٠١٠) : فاعلية برنامج للإرشاد الأسرى فى خفض العزلة الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا وأثره على تواصلهم مع الآخرين ، رسالة دكتوراه كلية جامعة بنى سويف٠

ـ صبري سيد أحمد عكاشة (٢٠٠٤): بعض مشكلات التوافق النفسي والدراسي المرتبطة بصعوبات القراءة لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر٠

ـ عادل عبد الله محمد (٢٠٠٠): دراسات في الصحة النفسية (الهوية – الاغتراب – الاضطرابات النفسية)، ط١، القاهرة: دار الرشاد.

ـ عزت عبد الحميد محمد حسن (١٩٩٨): النموذج البنائي لفعالية الذات في البحث وبيئة التدريب على البحث والاتجاهات نحوه لدى طلاب الدبلوم الخاص والدكتوراه، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية،المجلد٨، العدد(٢١)

ـ فهد بن عبد الله بن ربيعة (١٩٩٧): الوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة (دراسة ميدانية)، مجلة علم النفس، السنة ١١، العدد ٤٣، ص ص ١- ٤٩ ٠

ـ ليلى بنت عبد الله سليمان المزروع (٢٠٠٣): فعالية برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية في تخفيف حدة الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات أم القرى، مجلة الإرشاد النفسي، العدد ١٦، ص ص ١٥٣- ٢٠٤ ٠

ـ مجدي سعد عوض المصري (١٩٩٣): الكفاءة الداخلية لتعليم الطلاب الوافدين بكليات جامعة الأزهر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

ـ محمد إبراهيم عيد (٢٠٠٥): مقدمة في الإرشاد النفسي، القاهرة: الأنجلو المصرية.

ـ محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٢): اختبار المهارات الاجتماعية، دليل الاختبار، كراسة التعليمات والأسئلة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ـ محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨): دراسات في الصحة النفسية (التوافق الزواجي، فعالية الذات، الاضطرابات النفسية)، القاهرة: دار قباء للنشر، الجزء الأول.

ـ محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٩): علم الأمراض النفسية والعقلية (الأسباب، الأعراض التشخيص، العلاج)، القاهرة: دار قباء للطبع والنشر والتوزيع٠

ـ محمد السيد عبد الرحمن(١٩٩٨) : دراسات في الصحة النفسية ، حـ ١ ، دار قباء للطباعة والتوزيع والنشر ، القاهرة ٠

ـ محمد عبد المؤمن، منى راشد الزياني (١٩٩٤): الشعور بالوحدة لدى الشباب في مرحلة التعليم الجامعي (دراسة تحليلية في ضوء الجنس والجنسية ونوع الدراسة)، مجلة علم النفس، العدد (٣٠)، ص ص ٦- ٢٢ ٠

ـ محمد كمال أبو الفتوح(٢٠٠٩): فعالية برنامج تدريبي في تحسين الكلام التلقائي لدى أطفال الأوتيزم وأثره على تواصلهم الاجتماعي،رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة بنها

ـ محمد محسن ،عبدالفتاح السيد(٢٠٠٣): الفروق فى عملية المقارنة الاجتماعية ووجه عدم التأكد وسمة القلق بين مجموعتين من السعوديين والمصريين(دراسة ثقافية مقارنة)، مجلة دراسات نفسية، المجلد(١٣)،عدد٠٣)،القاهرة، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية،ص ص ٤١١- ٤٤٥ ٠

ـ محمد نبيل عبد الحميد حسين (١٩٩٤): الوحدة النفسية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية، مجلة دراسات نفسية، العدد (٢)، ص ص ١٨٩- ٢١٨ ٠

ـ مصطفى السعيد جبريل (١٩٩٧): التناقض في التعبير الانفعالي وعلاقته بالوحدة النفسية وبعض الأعراض المرضية لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد ٣٣، ص ص ٣٩- ٥٢ ٠

ـ معتز سيد عبد الله (٢٠٠٠): بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية، ط١، المجلد الثالث. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر٠

ـ نجلاء محمد بسيونى رسلان (٢٠٠٥) : فعلية برنامج ارشادى فى خفض مستوى الشعور بالعزلة الاجتماعية وزيادة فعالية الذات لدى الطالبات الوافدات بمدينة البعوث الاسلامية بجامعة اللأزهر ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر، العدد : ١٢٨ ص ١٦٣ – ٢٣٠

• المراجع الاجنبيه :

_ Alan, V. (1988): Social and personal factors on loneliness, Journal of Social And Clinical Psychology, Vol. 6 No. (3-4), p. 462-471.

_ Barratt, M.F. (1993): International undergraduate student a-djustment in acommunity as a function of motivation, self- esteem interpersonal relationship, participation in a ctivities, and English language, skills. Proquest Dissertation And These Section 0097, Part 0745 201 Pages; [Ph.D. dissertation]. United States Iowa; Iowa State University; Publication No: AAT 9413955.

_ Bandura, (1988) Self – Efficacy Mechanism in human agency , American Psychologist , Vol . 37,No.5, pp . 122 – 127

_ Bell, R.A., Gender, (1991): Friendship network density and lonelinese. Journal of Social Behavior And personality, Vol. 6 No. (1), p. 45-56.

_ Chapell, M.S. & Blanding, Z.B. & Takahasbi, M. & Newman, B. & Gubi, A. & McConn, N. (2005): Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. Journal of Educational Psychology; May Vol. 97 Issue 2, pp. 268-274.

_ Dykeman, B.F. (1994): The effects of motivational orientation, self-efficacy; and feedback condition on test anxiety, Journal of

Instructional Psychology; Jun, Vol. 21, Issue 2, p. 114, 6p, 3 charts.

- Egbochuku, E.O. & Obodo, B.O. (2005): Effects of systematic desensitisation (SD) therapy on the reduction of test a nxiety among adolescents in Nigerian Schools, Journal of Instructional Psychology; Dec, Vol. 32 Issue 4, UP-298-304, 7p.
- Griffin, B.W. & Griffin, M.M. (1997): The effects of reciprocal peer tutoring on graduate students' achievement test anexity and academic self-efficacy; Journal of Experiment Education; Spring, Vol. 65 Issue 3, p. 197, 13p, 4 charts.
- Ferster C.B. (2001): Positive reinforcement and behavioral deficits of autistic children. Journal Development. 32 437- 456.
- Ingman, K.A. (2000): An examination of social anxiety, social skills, social adjustment, and self-construal in chinese and American students at an American University Proquest Dissertation And Theses. Section 0247, Part 0622 79 pages; (Ph.D. dissertation). United States .. Virginia: Virginia polytechnic institute and State University; publication No: AAT 3065441.
- Islam, N. (2001): Assessment and comparison of the stress experienced by international and American students at the University of North Texas, Proquest Dissertations And Theses. Section 0158, part 068050 pages; (M.S. dissertation). United States Texas: University of North Texas; Publication No: AAT 1408064.
- Jabalameli, P. (1993): Factors that influence the loneliness of international students studying in the United states, Proquest Dissertations And Theses. Section 0087, part 0514 129 pages; (Ed.D. dissertation). United states .. Texas. University of Houston; publication No: AAT 932035.
- Li, Yan (2004): Acomparison of self-esteem and adjustment among new arriving international students and international student who have been in United states of America more than one year. Proquest Dissertation And These. section 1281, Part 0519 46 pages; (M.A. dissertation). United states-Missouri: Truman state University, publication No. AAt 1420177.
- Poyrazli, S. (2001): The role of assertiveness, academic experiences, and academic self-efficacy on psychosocial adjustment of graduate international students. Proquest Dissertitions And These Section

0087, part 0519 70 pages; (Ph.D. dissertation). United States Texas: University of Houston; Pablication No: AAT 9979235.

- Rosalia, S. & Dennis, H. (1990): Unravelling paradoxes in loneliness, Research and Elenent of Social Theory and loneliness. Social Behavior, 5(3) 169-184.
- Sansgiry, S. & Bhosle, M. & Dutta, A. (2005): Predictors of test anxiety in doctor of pharmacy students: An empirical study. Pharmacy Education; Jun, Vol. 5, Issue 2, p. 121-129, 9p.
- Shupe, M.J. (2000): Relationships between self-concept, social isolation, and academic a chievement in college students with and without Learning disabilities, Proquest Dissertotion And Theses Section 0045, Part 0519109 Pages, (Ed. dessertation) United. States-Ohio: University of Cincinnati; Publication No: AAT 9983983.
- Wills, S. & Leathem, J. (2004): The efects of test a nexity, age, intelligence level, and arithmetic ability on paced auditory serial addition test performance, Applied Neuropsychology, Vol. 11 Issue 4, p. 178-185, 8p.

❋❋❋❋❋❋❋

obeikandl.com

البحث الثالث :

" تنظيم الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق الاختبار لدى عينة من طلاب الجامعة "

إعداد :

د/ عبد النعيم عرفة محمود
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية جامعة الأزهر

د/ طـــارق محمد فتحـــــي
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية جامعة الأزهر

obeikandl.com

obeikandl.com

" تنظيم الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق الاختبار لدى عينة من طلاب الجامعة "

د/ عبد النعيم عرفة محمود د/ طارق محمد فتحي

• **المستخلص** :

يهدف البحث التعرف على العلاقة بين تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار لدى طلاب عينة من الجامعة ، والكشف عن الفروق بين الجنسين في أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي. شارك في هذه الدراسة (٢٨٧) من طلاب وطالبات جامعة الأزهر (١٤٨ ذكور ، ١٣٩ إناث) . استخدم الباحثان مقياس تنظيم الذات الأكاديمي ومقياس قلق الاختبار. أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار ، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي باستثناء بعدي التحكم في بيئة التعلم والمسؤولية عن التعلم ، أما المسؤولية عن التعلم والتنظيم ووضع الأهداف فكانت متغيرات منبئة بمستوى قلق الاختبار. تم مناقشة تلك النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ، واختتم البحث بتقديم بعض التوصيات والمقترحات لدراسات مستقبلية .

Abstract :

The purpose of this study was to investigate the relationship between academic self-regulation and test anxiety of university students and to explore sex differences in academic self-regulation using descriptive and correlation method. 287 Al Azhar university students participated in the study (148 male and 139 female). Academic self-regulation and test anxiety scales were administered to the sample of the study. Results showed statistically significant negative correlations between Academic self-regulation and test anxiety. Moreover, There were no statistically significant differences between male and female students in Academic self-regulation except environmental structuring and learning responsibility. In addition, learning responsibility, organization and goal setting were good predictors of test anxiety. Results of this study were discussed in terms of theoretical perspectives and previous literature. Recommendations and suggestions for future research were included.

• **مقدمة** :

يعتقد الكثير من المتخصصين في المجال النفسي أن استخدام بعض من استراتيجيات ما وراء المعرفة يحقق نوعا فعالا من التعلم يكاد يكون خاليا من مشاعر القلق المرتبطة بالمواقف الاختبارية وذلك من خلال اشتراك الطلاب بقدر أكبر في عملية تعلمهم ، ومن هنا جاء اهتمام بعض المداخل النظرية الحديثة بمحاولة التخفيف من التأثيرات السلبية لقلق الاختبار على أداء الطلاب اعتمادا على ما يعرف بـ " تنظيم الذات الأكاديمي" Academic self regulation بما يشتمل عليه من وضع أهداف لعملية التعلم ، والتحكم فيها ، وضبط الوقت ، ومراقبة الأداء (Duckworth, 1998:1).

وفي حين وجه بعض علماء النفس اهتماماتهم الي توفير بيئات مدعمة لعملية التعلم ، واعتبارها عاملا مهما للوصول إلى تعلم ناجح ، فإن منظري ما

وراء المعرفة يوضحون أن الاعتماد على مهارات تنظيم الذات الأكاديمي تعتبر العامل الأهم لتحقيق تعلم ناجح وفعال (Cubukcu, 2009: 53).

كما أوضح كل من (Carr & Jessup, 1997: 320) أن استخدام العديد من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية يمكن أن يؤدي إلى اداء أكاديمي جيد من خلال التكنيكات والطرق المرتبطة بكل منها ، فإذا كانت الاستراتيجيات المعرفية تتضمن تخزين ما يقوم الفرد بتعلمه واستعادته وتكرار المعلومات ومراجعتها وتطويرها ؛ وهو ما يعني التعامل مع مواد التعلم على المستوى العقلي باستخدام طرق معرفية معينة ، فإن استراتيجيات ما وراء المعرفة تحتوي على أدوات من شأنها الإشراف على تلك الطرق المعرفية وذلك من قبيل تحديد أهداف عملية التعلم ، ووضع الأسئلة ، وتقييم ما تم تعلمه ، ويمكن تحقيق ذلك بتطوير مستويات تنظيم الذات أكاديميا.

وكي يكون الفرد ناجحاً في أكاديميا فإنه يحتاج إلى تطوير العديد من المهارات ومن أهمها مهارات تنظيم الذات ، فالمتعلم الناجح هو الذي يدرك التعلم على أنه عملية تنفذ بواسطته وليست خدمة تقدم له ، كما يميل هذا المتعلم إلى الاشتراك والتنظيم والتحكم في أنشطة التعلم وفي البيئة التي ستحدث بها عملية التعلم ، والاستراتيجيات التي تستخدم لتنفيذ تلك الأنشطة (Zimmerman, 2000).

كما أكد (Bandura,1991:248)على أهمية التنظيم الذاتي للمتعلم وضرورة أن يكون لدى المتعلم القدرة على ضبط سلوكياته والتحكم فيها من خلال تصوراته حول النتائج المترتبة عليها، وأن عمليات التنظيم الذاتي مسئولة بشكل كبير عن إحداث التغيرات المأمولة في سلوكياته.

ويشمل تنظيم الذات الجيد المعتقدات والسلوكيات التي تدعم وتعزز دافعية الفرد للتعلم وإنجازه للأهداف ، بينما يتضمن التنظيم الذاتي غير الجيد الأهداف والأفكار المعوقة للدافعية والتعلم والتحصيل (Pintrich&Garcia,1991: 371-372).

ويرتبط تنظيم الذات التكيفي بأهداف الإتقان ومعتقدات فعالية الذات واستراتيجيات ما وراء المعرفة ووضع مجموعة من الأهداف المستقبلية قصيرة المدى ومنها على سبيل المثال تحديد أهداف يومية أو أسبوعية تمثل التقدم المتدرج بشكل يومي أو أسبوعي والتي تؤدي فيما بعد إلى أهداف أكثر اتساعا ذات مدى أطول مثل الحصول على درجات جيدة في الاختبارات النهائية ، بينما يرتبط تنظيم الذات اللاتكيفي بوضع أهداف عامة عريضة بعيدة المنال وتبعد كثيراً عن الواقع تنتهي بأهداف سلبية من قبيل التجنب وقلق الاختبار (Pintrich & Zusho, 2002: 249.)

وبذلك لا يمكن اختزال مفهوم تنظيم الذات الأكاديمي بوصفه قدرة عقلية أو مهارة أدائية لكنه بالأولى عملية موجهة ذاتيا يستطيع المتعلم من خلالها تحويل قدراته العقلية إلى مهارات أكاديمية تؤدي إلى تحسين مستوى الرضا الذاتي لديه تزيد من دافعيته للاستمرار في تطوير ذاته وتحسين طرق تعلمه وإنجازه لأهدافه ؛ ومن ثم فإن الطلاب المنظمين ذاتيا بطريقة جيدة ينظرون إلى أدائهم بطريقة أكثر تفاؤلا ، وهو ما يقلل من مشاعرهم السلبية المتمثلة في الخوف من الفشل والقلق في المواقف الاختبارية (Zimmerman, 2002: 65) .

ويتضمن القلق معيارين أساسيين وهما القلق Anxiety والقابلية للاستثارة Excitability ، فالمعيار الأول يشير إلى القلق المعرفي والتمحور السالب حول الذات أثناء الأداء ، بينما يشير المعيار الثاني إلى القابلية للاستثارة الفسيولوجية أثناء أداء الاختبار ، وعلى هذا فإن الطلاب الذين يعانون من قلق الاختبار يشعرون بأن المواقف الاختبارية هي مواقف مهددة لهم، ومن ثم تظهر عليهم ردود الفعل السلبية من خلال انفعالات القلق (Spiegelberg, 1998: 34)

- **مشكلة البحث** :

يمثل الانتقال إلى الجامعة تجربة جديدة مرهقة للكثير من الطلاب في المرحلة الجامعية الجديدة ، وأحدي التحديات المهمة بالنسبة لهؤلاء الطلاب تكمن في الحاجة إلى تطوير عادات ومهارات التعلم بطريقة تحقق التوافق مع البيئة الأكاديمية الجديدة (Vermunt, 2005).

ويشير احمد الزعبي(١٩٩٤: ٢٣٣- ٢٣٤) إلي أن الفكر التربوي الحديث قد تطور وجعل من الطالب محورا للعملية التربوية ، وقد نتج عن ذلك اتخاذ العديد من الاجراءات التي تساهم في وما لزم ذلك من اجراءات من اجل بناء شخصية الطلاب من كافة الجوانب .

ويري حامد زهران(٢٠٠٥: ٤٢٢) أن هناك مشكلات تربوية يعاني منها الطلاب مثل عادات الاستذكار وتنظيم الوقت ومشكلة قلق التحصيل وقلق الامتحان.

وتشير بعض الدراسات إلى ارتباط المستويات المنخفضة من تنظيم الذات لدى الطلاب بالانفعالات السلبية لديهم ومنها القلق والخوف من التقييم والذي يتجلى في المواقف الاختبارية. (Magno, 2010:48-67; Derryberry, & Reed, 2002: 225-236).

وعلى العكس من ذلك فإن الطلاب ذوي التنظيم الذاتي المرتفع يؤدون المهام المرتبطة بالدراسة باجتهاد وثقة عالية، كما أنهم على وعي تام بطريقة اكتسابهم للمعارف والحقائق والمهارات اللازمة لنجاحهم مما يسهل عليهم الوصول إلى طرق النجاح بعيدا كل البعد عن الشعور بالقلق والخوف من الفشل. (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990:51-52; Black & Deci, 2000:131-146)

وترتبط القدرة على تنظيم الذات أكاديمياً باستعدادات الطلاب للتكيف مع الصعوبات المتعلقة بالبيئة الدراسية (Zimmerman & Schunk, 2008). فإذا

ماتبنى الطلاب استراتيجيات غير ملائمة في طريقة تعلمهم فمن المحتمل أن يخبروا ما يطلق عليه "صعوبات التكيف " عند تفاعلهم مع بيئاتهم الدراسية وخاصة طلاب السنة الاولي.(Cazan,2012)

ويدعم ذلك ما ذكره كل من (Duckworth & Seligman, 2005) من أنه على الرغم من الارتباط الواضح بين القدرات العقلية ومؤشرات التوافق الدراسي إلا أن الدراسات المعاصرة توضح أن القدرة على تنظيم الذات أكاديمياً لها التأثير الأكبر على التوافق الدراسي ومن ثم النجاح الأكاديمي.

ويمكن أن تسهم استراتيجيات تنظيم الذات إيجابياً في التوافق الأكاديمي والعكس، فهناك دلائل كثيرة تشير إلى أن الطلاب الأقل فعالية والأقل استخداماً لاستراتيجيات تنظيم الذات الأكاديمي يخبرون مستويات منخفضة من التوافق الأكاديمي، ويشعرون بدرجة كبيرة من القلق.(Pintrich, 2004) وعلاوة على ذلك فإن تنظيم الذات داخل الفصل الدراسي يؤثر في العديد من المتغيرات ومنها قلق الاختبار والتفاعلات الاجتماعية الانفعالية والأداء الاختباري وذلك لأن المستوى الجيد من تنظيم الذات يمكن الفرد من التحكم بشكل أفضل في انفعالاته، ومن ثم يصبح لديه نوع من التحفيز الذاتي الذي يسهم في النهاية في تحقيق حالة من التوافق النفس- عصبي تحت مختلف الظروف الضاغطة.(Bradley et al., 2010.)

يتضح مما سبق اختلاف مستويات تنظيم الذات في مواقف التعلم وارتباط تلك المستويات بالأداء الأكاديمي الذي يتراوح بين الأداء الواثق أو الأداء الذي يعتريه القلق أو الخوف من الفشل بشكل عام

وقد أوضحت نتائج بعض الدراسات وجود علاقات ارتباطية سالبة بين تنظيم الذات الاكاديمي وقلق الاختبار (Benjamin et al., 1997; Bembenutty et al., 2000)، (Bertrames et al.,2010)، (Bembenutty et al., 2000). كما تباينت الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في تنظيم الذات الأكاديمي حيث أظهرت بعض الدراسات تفوق الإناث على الذكور (Zimmerman & Martinez – Pons, 1990)، (Bedjerano, 2005)، (فاطمة حلمي، ١٩٩٥)، وبعضها أظهرت تفوق الذكور علي الإناث (عزت عبد الحميد ، ١٩٩٠)، (young & McSporran, 2001) .

وتتجلى مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

" ما علاقة تنظيم الذات الأكاديمي بقلق الاختبار لدى طلاب الجامعة؟ "

ويتفرع من هذه التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

- هل يوجد ارتباط بين أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار لدى طلاب الجامعة؟
- هل توجد فروق في أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وفقاً للنوع (ذكور/ إناث) ؟
- هل يمكن التنبؤ بقلق الاختبار بمعلومية أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ؟

- **أهداف البحث** :

- الكشف عن العلاقة بين أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي و قلق الاختبار لدي طلاب الجامعة.
- معرفة الفروق بين الذكور والإناث علي مقياس تنظيم الذات الاكاديمي.
- التنبؤ بقلق الاختبار بمعلومية أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي لدي طلاب الجامعة.

- **أهمية البحث** :

تتضح أهمية البحث النظرية من أهمية الموضوع الذي يتناوله؛ حيث ينطلق البحث من وجهة نظر علم النفس الإيجابي من خلال التعرض بالدراسة لمفهوم تنظيم الذات الأكاديمي، وخصائص الشخص المنظم ذاتيا، وأبرز استراتيجيات تنظيم الذات الأكاديمي، وارتباطه ببعض المتغيرات النفسية الأخرى، كما تتجلى أهمية البحث النظرية في كونه من البحوث القليلة على مستوى أدبيات البحث النفسي العربي (وذلك في حدود علم الباحِثَين) التي تعرضت بالدراسة لتنظيم الذات الأكاديمي في علاقته بقلق الاختبار والتي تركز اهتمام غالبيتها بفحص ارتباط تنظيم الذات لدى الطلاب بمستوى التحصيل الدراسي لديهم.

وتأتي أهمية البحث التطبيقية في محاولة الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تطوير برامج تدخلية تقوم على تدريب الطلاب على بعض مهارات تنظيم الذات الأكاديمي، وتستهدف تحقيق مستوى عال من التوافق النفسي الإيجابي بشكل عام والتخفيف من وطأة الاختبارات التي يخوضونها في المراحل المختلفة وبالأخص التخفيف من الشعور بقلق الاختبار لديهم، كما يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تطوير بحوث أخرى في مجال تنظيم الذات الأكاديمي في علاقته ببعض المتغيرات النفسية الأخرى.

- **مصطلحات البحث** :

- **تنظيم الذات الأكاديمي** :

يعرفه (Magno,2010) بأنه العملية التي يستطيع المتعلم من خلالها التحكم في أفكاره ومشاعره وسلوكياته للوصول إلى أهدافه، وتشتمل تلك العملية على استراتيجية التذكر، وتحديد الأهداف، وتقييم الذات، وطلب المساعدة، والتنظيم، والتحكم في بيئة التعلم، ومسؤولية التعلم.

- **أبعاد تنظيم الذات الاكاديمي** :
  - استراتيجية التذكر Memory Strategy :
  - وضع الأهداف: Goal setting
  - تقييم الذات: Self-Evaluation
  - طلب المساعدة: Seeking Assistance
  - التحكم في بيئة التعلم: Environmental Structuring
  - مسؤولية التعلم: Learning Responsibility
  - التنظيم: Organizing

- **قلق الاختبار** :

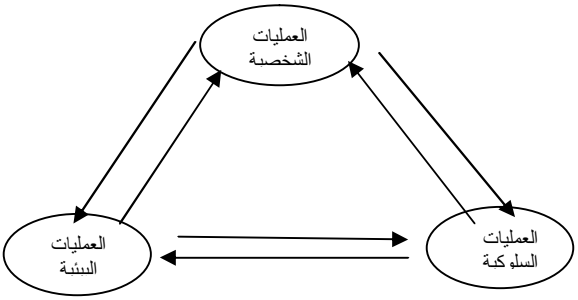
يعرفه (Driscoll, 2007) بأنه " الخوف الزائد والتوتر والرهبة المرتبطة بأداء المتعلم في المواقف الاختبارية لدرجة تصل إلى توقعه للفشل في الاختبارات "

- **الإطار النظري للبحث** :

تباينت المحاولات التي تفسر مفهوم تنظيم الذات الأكاديمي بتباين المنطلقات النظرية التي تقف خلف كل منها، ومن تلك المحاولات تطوير كل من Ryan & Deci لنظرية "تحديد الذات" self-determination theory حيث تناولت تلك النظرية أنماط التنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي؛ فالتنظيم الخارجي يشير إلى تصرفات الطلاب وما يرتبط بها من عمليات تعلم بهدف تجنب العقاب أو الحصول على محفزات، ومن ثم فإن بيئة التعلم هي المسؤولة عن إيجاد هذا النوع من التنظيم الخارجي خاصة إذا ما كانت تقدم مكافآت مادية أو أساليب عقاب ملموسة. أما التنظيم القسري فيوضح قيام الطلاب بسلوكيات التعلم نتيجة لشعورهم بضغوط داخلية أو خارجية. بينما يقصد بالتنظيم المتطابق اشتراك الطلاب في أنشطة التعلم لأنها ذات مغزى بالنسبة لهم، كما أن لديهم تقييما واعيا لتلك الأنشطة (Ryan & Deci, 2000).

وبذلت محاولات أخرى في إطار النظرية الاجتماعية المعرفية socialcognitive theory لتفسير مفهوم تنظيم الذات من خلال التعرف على كيفية تطور المفهوم، ومكوناته الفرعية المختلفة، ووظائف كل منها، فقد اعتبرت هذه النظرية تنظيم الذات علي أنه مصدر إدراك الفرد للقوى الشخصية التي تكمن في جوهر إحساسه بذاته، وهو لا يقتصر على المهارة السلوكية في التحكم الذاتي في التغيرات الطارئة علي البيئة المحيطة، لكنه أيضا يتضمن المعرفة والشعور بالقدرة الشخصية على استخدام تلك المهارة بما يتلاءم مع الموقف الراهن (Zimmerman, 2000:13-39).

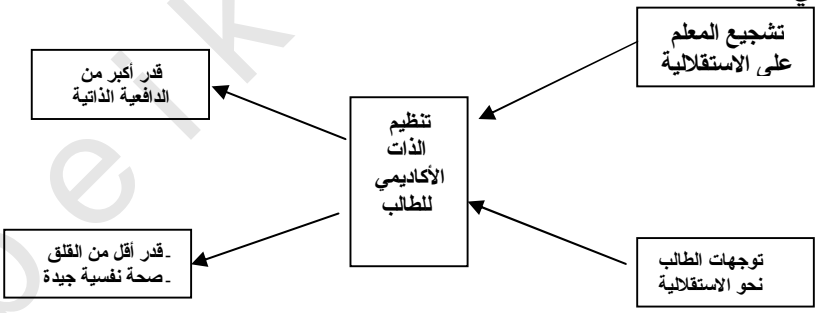
ووفقاً للنظرية الاجتماعية المعرفية فان مفهوم تنظيم الذات يشتمل على التفاعل بين عمليات ثلاث تتمثل في العمليات الشخصية، والسلوكية، والبيئية (انظر الشكل ١) ، ويقوم الفرد خلال هذا التفاعل باستخدام التغذية الراجعة من خلال الأداء السابق للوصول إلى مستوى التوافق الأمثل أثناء بذل جهود التعلم الحالية، وتتعرض العمليات الشخصية، والسلوكية، والبيئية إلى التغير المستمر على المدى الزمني لعملية التعلم، ويمكن ملاحظة تلك التغيرات ومراقبتها ذاتيا باستخدام حلقات التغذية الراجعة (Zimmerman, 1989:330)



شكل (١) : المفهوم الثلاثي لتنظيم الذات

ويشمل تنظيم الذات السلوكي الملاحظة الذاتية والتوفيق بطريقة استرتيجية بين عمليات الأداء مثل طريقة الفرد في التعلم، أما تنظيم الذات البيئي فيشير إلى الملاحظة الذاتية والتكيف مع الظروف البيئية المحيطة، بينما يشير تنظيم الذات السلوكي (الخفي) الي المراقبة والتوفيق بين الحالات المعرفية والانفعالية للفرد مثل عملية التخيل من أجل التذكر أو الاسترخاء (Zimmerman,1989: 14)

ويفترض المدخل الإنساني أن " الذات هي جوهر النمو الشخصي " ، وكانت هذه الفرضية دافعا لانطلاق كثير من البحوث المرتبطة بتنظيم الذات التي أسفر معظمها عن وجود ارتباطات إيجابية بين أنماط تنظيم الذات - وعلى الأخص المحددة منها أو ما تعرف بالمستقلة والتي تتطور في ظل بيئة تشجع أفرادها على الاستقلالية في الأنشطة المرتبطة بالتعلم - وبين المستويات الجيدة من الصحة النفسية وما يستتبع ذلك من انخفاض في مستويات القلق لدى هؤلاء الافراد (Sharma, 2009)، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل التالي:



شكل (٢): الأشكال التكاملية لتنظيم الذات الأكاديمي (Sharma, 2009:4)

ووفقاً لنموذج بنية النظم systems structure فإن كل فرد يحاول أن ينظم أداءه ذاتيا بطريقة أو بأخرى للوصول إلى أهدافه في الحياة، ومن غير الصحيح القول بوجود أشخاص غير منظمين ذاتيا على الإطلاق أو القول بغياب تنظيم

الذات مطلقاً، والأصح أن يقال أن هناك شخصاً ذا تنظيم ذاتي جيدوآخر ذا تنظيم ذاتي سيئ؛ بمعنى ضرورة التمييز بين الطرق الفعالة وغير الفعالة لتنظيم الذات، والاختلاف بين الاثنين يكمن في كم ونوعية عمليات التنظيم الذاتي فيهما (Winne,1997:397).

ويمكن تمييز أكثر الطرق فعالية في تنظيم الذات من خلال عدة مصادر إمبريقية تشمل المقابلات مع ذوي الخبرة المعروفين بنجاحاتهم وتنظيمهم الذاتي الجيد، ومن الدراسات الإكلينيكية على الأفراد الذين يخبرون ضعفاً أو قصوراً في تنظيم الذات، ومن خلال البحوث التجريبية التي تستهدف معرفة الطرق الشخصية لتحكم الأشخاص أثناء أدائهم لمهام معينة، ويعرض نموذج بنية الأنظمة (شكل٣) كيفية ارتباط عمليات تنظيم الذات من خلال ثلاث مراحل دائرية وهي التفكير المتَرَوِّي forethought ، والأداء والتحكم الاختياري performance & volitional control ، وعمليات التأمل الذاتي self- reflection processes (Zimmerman, 1998:83).

شكل (٣) : المراحل الدائرية لتنظيم الذات (Zimmerman , 1998:83)

وتشير عمليات التفكير المُتَرَوِّي هنا إلى العمليات التأثيرية التي تسبق بذل الجهد للقيام بسلوك ما والتجهيز للمرحلة الخاصة به، أما عمليات التحكم الإرادي فتشمل العمليات التي تحدث أثناء الجهد الحركي والتي تؤثر في الانتباه والسلوك، وتشمل عدة خطوات أهمها وضع الأهداف، أما عمليات التأمل الذاتي فتنطوي على العمليات التي تحدث بعد الأداء، وتؤثر في استجابات الفرد للخبرات التي مر بها، وتشمل عدة خطوات من أهمها التقييم الذاتي، ويلاحظ أن العمليات الثلاث يؤثر كل منها في الآخر بشكل دوري.

تركز نظرية تفاعلات أنظمة الشخصية Personality Systems Interactions Theory على التحليل الوظيفي لتخطيط الشخصية الذي يفسر دافعية الإنسان وتنظيمه لذاته، وتقوم هذه النظرية على رؤى تكاملية من العلوم المعرفية، والدافعية ، وعلم نفس الشخصية، ووضعها في إطار واحد متسق (Kuhl & Kazan, 2006: 408).

ويتمثل الافتراض الرئيس لهذه النظرية في أن شخصية الإنسان ودافعيته تتوسطها سلسلة من التنظيمات تصنف في ثلاثة مستويات رئيسة؛ ففي المستوى

الأدنى منها يتم التحكم في السلوك بواسطة الإحساس الأولي والحدس، ويطلق على النظام الذي يدعم الإحساس الأولي " إدراك الموضوعات " الذي يهدف إلى كشف التناقضات، وفي المستوي المتوسط تتحكم الانفعالات في السلوك، وفي هذا الإطار يتم التمييز بين الانفعالات الإيجابية والسلبية التي تنظم سلوك الإقدام والإحجام، وهذا المستوى هو المسؤول عن تكامل المعلومات غير المتسقة والتوفيق بينها، أما المستوى الأعلى في هذه النظرية فيميز بين نظامين كل منهما عالي المستوى؛ وهما نظام التجهيز التحليلي المتتالي وضبط الذات ونظام التجهيز المتآني وتنظيم الذات (Kaschel & Kuhl, 2004).

ويوضح (Damasio, 2003) أنه في إطار نظرية تفاعل أنظمة الشخصية يتم التنظيم الذاتي لسلوك الفرد بطريقة بسيطة من خلال ما يعرف بـ الأنظمة الأولية" وضبط السلوك الحدسي، وتتصف السلوكيات في هذه الأنظمة بالجمود وعدم المرونة، بينما يمكن الحصول على قدر أكبر من المرونة من خلال السماح للنظم عالية المستوى التي تحتوي على وضع الأهداف وضبط الذات وتطويرها بالمشاركة في تنظيم السلوك.

ومما سبق يتضح تنوع أنماط تنظيم الذات الأكاديمي ليشمل التنظيم الخارجي والقسري، والمتطابق، وتعد بيئة التعلم مسؤولة بقدر كبير عن إيجاد مثل هذه الأنماط، وتتكامل معها كل من العمليات الشخصية والسلوكية، ومن ثم فإن مستويات تنظيم الذات الأكاديمي عرضة للتغير وفقا لطبيعة التفاعل بين العمليات الثلاث السابقة . كما يمر هذا المفهوم بعدة مراحل ومنها التفكير المتروي، والتحكم الاختياري، والتأمل الذات. كما يتضح أيضا أن جميع الأفراد لديهم قدرة على تنظيم الذات ومن الخطأ القول بوجود أشخاص غير منظمين ذاتيا على الإطلاق، والأحرى القول بوجود أشخاص منظمين ذاتيا بطريقة جيدة وآخرين منظمين ذاتيا بطريقة غير جيدة.

- **خصائص المتعلمين ذوي التنظيم الذاتي الأكاديمي الجيد** :

يتصف الطلاب الذين لديهم مستوى عال من تنظيم الذات الأكاديمي بأن لديهم الوعي بنقاط القوة لديهم وجوانب القصور لديهم ، كما أنهم يسيرون في ضوء أهداف شخصية تم وضعها ذاتيا، ويستخدمون استراتيجيات يتحققون بها من دقة الحلول التي يتوصلون إليها، كما أنهم يراقبون سلوكياتهم ويتأملونها ذاتيا لزيادة فعاليتها، وهو ما يجعل لديهم قدرا جيدا من الرضا الذاتي، ومن الدافعية العالية لتطوير ذواتهم وتحسين طرق تعلمهم (Zimmerman,2002: 66) .

كما أن الطلاب المنظمين ذاتياً في بيئة التعلم هم أكثر قدرة على وضع الأهداف المناسبة المرتبطة بعملية التعلم، ولديهم القدرة على استخدام الاستراتيجيات الفعالة المختلفة، ودائما ما يدونون ملاحظاتهم بطريقة تمكنهم من التحكم في بيئة التعلم وضبطها (Shunk & Ertmer, 2000).

كما أوضح كل من (Zimmerman &Martinez – Pons, 1990) أن الطلاب ذوي تنظيم الذات الأكاديمي الجيد يؤدون مهامهم الدراسية بثقة واجتهاد؛ فهم على وعي بكيفية اكتساب المعارف والحقائق والمهارات، كما أنهم - وعلى عكس من أقرانهم ذوي التنظيم الذاتي السيء - يبحثون بطريقة نشطة عن المعلومات عندما يكون ذلك مطلوبا، ويتخذون الخطوات اللازمة لإتقانها وعندما يواجهون بعض الصعوبات أو العقبات من قبيل الظروف البيئية غير المناسبة للدراسة أو معلمين غير أكفاء أو نصوص دراسية مبهمة فإنهم يجدون طريقتهم الخاصة للنجاح، ومن ثم فإن مثل هؤلاء الطلاب لديهم قدر كبير من المسؤولية عن عملية تعلمهم.

كما أن الطلاب المنظمين ذاتياً لديهم قدرة عالية على مراقبة الذات والتي تبدأ بالشعور بالمشكلة وتنتهي بالحصول على المعلومات حول السلوك المستهدف وتتضمن تلك المعلومات إجابات على أسئلة من قبيل (أين، متى، كيف،...إلخ) للوصول إلى معلومات دقيقة تساعدهم على عملية تقييم الذات لاحقا (مصطفى القمش وآخرون، ٢٠٠٨).

ومما سبق يتضح أن الطلاب المنظمين ذاتياً بطريقة جيدة لديهم درجة عالية من الرضا الذاتي حول ما يؤدونه من مهام، كما أنهم يؤدون مهام التعلم بثقة واجتهاد، ولديهم دافعية عالية لتطوير ذواتهم وتحسين طرق تعلمهم، كما يتصفون بقدر من المثابرة يمكنهم من تخطي المواقف الصعبة وإيجاد الطرق الصحيحة للوصول إلى النجاح.

- **دراسات سابقة** :

قام كل من (Pintrich & Groot, 1990:33-40) بدراسة ارتباطية هدفت إلى تحديد العلاقة بين بعض التوجهات الدافعية وتنظيم الذات الأكاديمي لدى (١٣٧) طالبا من طلاب الصف السابع. استخدمت في هذه الدراسة مقاييس التقرير الذاتي لكل من التوجهات الدافعية وتنظيم الذات الأكاديمي ، كما استخدمت طريقة التحليل العاملي لمقياس التوجهات الدافعية والتي أسفرت عن تحديد ثلاثة عوامل مستقلة وهي فعالية الذات self-efficacy، والقيمة الداخلية intrinsic value، وقلق الاختبار test anxiety. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطات إيجابية ودالة إحصائيا بين المستويات المرتفعة من فعالية الذات والقيمة الداخلية بالمستويات المرتفعة من تنظيم الذات الأكاديمي، بينما أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباطات سالبة دالة إحصائيا بين قلق الاختبار وتنظيم الذات الأكاديمي.

أجرى كل من (Zimmerman & Martinez – Pons, 1990) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في تنظيم الذات في ضوء العديد من المتغيرات ومنها متغير الجنس. شارك في هذه الدراسة (٩٠) طالباً وطالبة بواقع (٤٥) لكل نوع من الصفوف الخامس والثامن والحادي عشر. أظهرت النتائج حصول الإناث على

درجات أعلى مقارنة بالذكور في كل من مراقبة الذات، ووضع الأهداف والتخطيط، والتحكم في بيئة الدراسة.

قامت فاطمة حلمي (١٩٩٥: ١٩٥- ١٩١) بدراسة العلاقات بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي ومدى اختلاف هذه الاستراتيجيات باختلاف متغير الجنس. شارك في هذه الدراسة (٢٧٠) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية بواقع (١٣٥) لكل نوع، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها أن الإناث هن أكثر استخداماً لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بشكل عام، كما أظهرت نتائج الدراسة حصول الإناث على درجات أعلى في كل من أبعاد التنظيم، والاستظهار، وطلب المساعدة.

أجرى (Benjamin et al., 1997) دراسة استهدفت العديد من الأمور منها قياس الفروق في الاحتفاظ بالمعرفة لدى طلاب الجامعة في مراحل متعددة والتعرف على علاقة تنظيم الذات الأكاديمي بمستوى قلق الاختبار لدى الطلاب، وأجريت الدراسة على (٢١٠) من طلاب جامعة ميتشجان، واستخدمت الدراسة مقياس قلق الاختبار لدى الطلاب إلى جانب أداء الطلاب لبعض المهام التي مكنت نتائجها الباحثين من تقييم كل من المستويات المعرفية لديهم ودرجة التنظيم الأكاديمي، وقد تم إجراء تلك المهام في نهاية الدراسة وعلى فترات متباعدة تالية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين كل من التنظيم وقلق الاختبار، كما حصل الطلاب ذوو الدرجات المرتفعة من قلق الاختبار على نتائج دراسية مخيبة.

حاول (Bembenutty et al.,1998) التعرف على العلاقة الارتباطية بين قلق الاختبار واستخدام الطلاب لمهارات تنظيم الذات وتأثير ذلك على الميول الدافعية والأداء الأكاديمي لديهم، وتم دراسة هذه الارتباطات بمشاركة ٤٢٩ طالباً من طلاب الجامعة منخفضي ومتوسطي ومرتفعي قلق الاختبار وأيضاً منخفضي ومتوسطي ومرتفعي التنظيم الذاتي. أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباطات دالة بين قلق الاختبار ومهارات تنظيم الذات بشكل عام ، بالإضافة إلى أثرهما الدال أيضا في دافعية الطلاب في الأداء الأكاديمي لديهم.

أجرى عزت عبد الحميد (١٩٩٩: ١٠١ – ١٥٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثيرات مكونات الدافعية والتعلم المنظم ذاتياً في التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بالزقازيق، وشارك في هذه الدراسة (٤٣٥) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة الي حصول الذكور على درجات أعلى مقارنة بالإناث في الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتياً، ولم توجد فروق دالة إحصائيا على أبعاد التكرار، والتنظيم، والبحث عن المساعدة.

هدفت الدراسة التي أجراها كل من احمد شبيب ، محمود شبيب (٢٠٠٠: ٢٢١- ٢٦٩) الي الكشف عن علاقة توجهات المعلمين نحو دعم التحكم مقابل

الاستقلال الذاتى كما يدركها الطلاب من الجنسين بالتنظيم الذاتي لديهم وشملت الدراسة (٢٠٠) من طلبة وطالبات الصف الثانى الثانوى منهم (100 ذكور، 100 إناث)، واستخدم المقياس توجهات المعلمين نحو دعم التحكم مقابل الاستقلال الذاتى ، ومقياس التنظيم الذاتي الذي أعده الباحثين. وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط دال بين بعض الأساليب المدروسة لتوجهات المعلمين نحو دعم التحكم مقابل الاستقلال الذاتى التنظيم الذاتي، كما ظهرت فاعلية التنبؤ لتوجهات المعلمين نحو دعم أسلوب التحكم مقابل الاستقلال الذاتى كما يدركها الطلبة والطالبات بالتنظيم الذاتي لديهم، كما ظهر أن أسلوب الاستقلال الذاتى المعتدل الذى تدعمه المعلمات مع تلميذاتهن أفضل من الأساليب الأخرى فى التنبؤ بالتنظيم الذاتي.

أجري (Bembenutty et al., 2000) دراسة استهدفت الكشف عن العلاقة بين تنظيم الذات الانفعالي وقلق الاختبار، وأجريت هذه الدراسة على (٣٦٤) طالبا من طلاب الجامعة، واستخدم في هذه الدراسة عدة مقاييس شملت مقياس قلق الاختبار ، ومقياس تأخير الرغبات المختلفة بسبب الدراسة، ومقياس استراتيجيات تحفيز التعلم ومنها تنظيم الوقت والتحكم في بيئة التعلم وكشفت نتائج هذه الدراسة عن أن تأخير الرغبات المختلفة بسبب الدراسة ساهم بطريقة دالة في تحسين وتطوير أهداف الطلاب، وهو ما أدى بدوره إلى إلى تحقيق مستويات أكاديمية مرتفعة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطات سلبية دالة بين كل من متغيرات تنظيم الوقت والتحكم في بيئة التعلم وبين قلق الاختبار

حاول كل من(Mc-Sporran & Young, 2001) التعرف على الفروق بين الجنسين في تنظيم الذات في بيئة التعلم الإلكتروني، حيث شارك في الدراسة عينة من طلاب الجامعة الذين يدرسون مقرر الحاسب من خلال حضور جلسات التعلم عن بعد عبر الانترنت، وأظهرت نتائج الدراسة أن الإناث وخاصة الأكبر سناً كن الأكثر نجاحاً وتحقيقاً للأهداف، بينما كان الذكور وخاصة الأصغر سناً أكثر ثقة بأنفسهم، إلا أنهم احتاجوا الي قدر أكبر من التنظيم.

هدفت دراسة (Jakubowski, 2002) إلى فحص العلاقة بين التحصيل الدراسي وتنظيم الذات الأكاديمي وبين أربع خصائص اجتماعية معرفية وهي فعالية الذات، والقلق، ونمط الهوية، ومرحلة التغير لدى (٢١٠) طالبا من طلاب الجامعة الملتحقين بمقرر التعلم واستراتيجيات الدراسة في جامعة بحثية خاصة، وكان من جوانب تنظيم الذات الأكاديمي تنظيم الذات النشط واستراتيجيات التعلم المساعدة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، وما يرتبط منها بالبحث الحالي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين كل من تنظيم الذات الأكاديمي والقلق حيث حصل الطلاب الذين أخبروا مستويات منخفضة من تنظيم الذات الأكاديمي على درجات مرتفعة في متغير القلق.

حاولت دراسة (Bedjerano,2005) التعرف على الفروق بين الجنسين في بعض جوانب تنظيم الذات الأكاديمي، وأجريت هذه الدراسة على (١٨٩) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة، وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين والذي اظهرت نتائجه تفوق الإناث على الذكور في عدة جوانب منها التنظيم، ومهارة إدارة الوقت، والتحكم ، في حين لم توجد أية فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في كل من الاستذكار مع الاقران، وطلب المساعدة.

هدفت الدراسة التي أجراها مصطفي القمش وآخرون (٢٠٠٨: ١٦٧- ١٩٨) إلى التحقق من فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية (مستوى الصف السادس) وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم قسموا عشوائيا الي مجموعتين: احداهما تجريبية والاخري ضابطة، تضم كل منهما (٢٠) تلميذا وتلميذة، وقد استغرق تنفيذ البرنامج تسعة أسابيع، بلغ عدد الجلسات (١٨) جلسة مدة كل جلسة منها(٤٥- ٥٠) دقيقة، وقد اشارت نتائج الدراسة الي وجود فروق ذات دلالة اصائية عند مسوي (٠,٠٥) في مهارات تنظيم الذات بين تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية.

سعت دراسة (Yukselturk & Pulut, 2009) إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في تنظيم الذات الأكاديمي في بيئة التعلم الالكتروني والتحصيل الدراسي، وأجريت هذه الدراسة على (١٤٥) طالبا وطالبة من الطلاب الذين يدرسون المقرر الالكتروني لبرمجة الحاسب، وتراوح المدى العمري من ٢٠ – ٤٠ عاما، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها تفسير عامل قلق الاختبار قدرا دالا من التباين في درجات تحصيل الإناث، كما فسر متغير فعالية الذات الأكاديمية وقيمة المهمة قدرا دالا من التباين في درجات تحصيل الذكور، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في متغيرات تنظيم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

هدفت دراسة (Bertrams et al., 2010) إلى فحص العلاقة بين قلق السمة وقلق الحالة أثناء المواقف الاختبارية واعتماد وجودهما على مستوى ضبط الذات، وأجريت الدراسة على (١١٩) من طلاب الجامعة الذين استجابوا على عدة مقاييس منها مقياس قلق الاختبار trait test anxiety ومقياس ضبط الذات self-control scale ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباطات سلبية دالة بين قلق الاختبار وقوة ضبط الذات لدى الطلاب المشاركين في الدراسة.

حاولت دراسة (Bradley et al.,2010) إلتعرف على تأثيرات تنظيم الذات على كل من قلق الاختبار والحالة الاجتماعية الانفعالية، والأداء الاختباري، وتغيرات معدلات ضربات القلب. ويقوم هذا البرنامج على محاولة تحقيق حالة من الاتساق النفس- فسيولوجي لدى الطلاب، وبلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة (١٣٦) طالبا من طلاب الصف العاشر بالمدارس الثانوية موزعين على

المجموعتين التجريبية والضابطة، ودلت نتائج هذه الدراسة على أن طلاب المجموعة التجريبية قد تعلموا كيفية التحكم الأمثل في انفعالاتهم وأيضا في كيفية التنشيط الذاتي لحالات من الاتساق النفس- فسيولوجي تحت المواقف الضاغطة، بالإضافة إلى تلك النتائج فقد أظهر طلاب المجموعة التجريبية الذين شاركوا في البرنامج التدخلي مستويات أقل من قلق الاختبار مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

استهدف دراسة (Magno,2010:48-67) التعرف على جوانب الانفعالات السالبة ودورها في كف تنظيم الذات ، واشتملت الانفعالات السالبة في هذه الدراسة على القلق، وكبت التفكير، والخوف من التقييم السلبي، والتي تم اختيارها بناء على عدة معايير محددة، واستخدمت الدراسة مقياسا لتنظيم الذات ومقاييس خاصة بكل مكون من مكونات الانفعالات السالبة السابقة وأجريت هذه الدراسة على (١٤٥٤) طالبا من طلاب الجامعة الذين تراوحت أعمارهم بين ١٦- ٢١ عاما من تخصصات مختلفة، وتمثل نسبة الذكور من إجمالي المشاركين ٤٢,٠٤٪ ، وأظهرت نتائج الدراسة أنه كلما زاد مستوى الانفعالات السالبة لا سيما القلق والخوف من التقييم لدى الطلاب المشاركين في الدراسة كلما انخفض مستوى تنظيم الذات لديهم.

أجرى (Shokrpour et al.,2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير بعض الاستراتيجيات المعرفية وبعض استراتيجيات ما وراء المعرفة (التلخيص، المسؤولية عن عملية التعلم، والتحكم فيها، والإشراف ، وتقييم الذات ، والمراجعة) في خفض مستويات قلق الاختبار لدى الطالبات، وشارك في هذه الدراسة (٨٤) من طالبات الصفوف الأولية واللائي تم اختيارهن عشوائيا ، وأيضا توزيعهن عشوائيا على مجموعتين؛ المجموعة التجريبية والتي تلقت فيها الطالبات تدريبا على بعض الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة، والمجموعة الضابطة واللائي لم يتلقين هذا التدريب على تلك الاستراتيجيات، وتم جمع بيانات الدراسة من خلال تطبيق اختبار للقلق وتحديد الدرجات الفصلية في الفصلين الدراسيين الأول والثاني، وبعد الانتهاء من البرنامج التدريبي تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة؛ حيث انخفضت درجات قلق الاختبار لدى طلاب المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ مقارنة بما قبل التدريب ومقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

- **تعقيب على الدراسات السابقة** :

يلاحظ من الدراسات السابقة أن البعض منها أظهر وجود علاقات ارتباطية سالبة بين تنظيم الذات الأكاديمي بشكل عام وقلق الاختبار (Pintrich & Groot, 1990; Bembenutty et al, 1998; Bembenutty et al., 2000; Magno, 2010) .

أوضحت نتائج بعض الدراسات وجود علاقات ارتباطية سالبة بين بعض مكونات تنظيم الذات وقلق الاختبار (Benjamin et al., 1997; Bembenutty

et al., 2000) ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين ضبط الذات وقلق الاختبار (Bertrames et al.,2010) ووجود علاقة سالبة بين التحكم في البيئة وقلق الاختبار (Bembenutty et al., 2000)، بينما أكدت بعض الدراسات على العلاقة الارتباطية بين تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار من خلال فعالية التدريب على تنظيم الذات في خفض مستويات قلق الاختبار(Bradley et al., 2010 ; Shokrpour et al., 2011)، وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في تنظيم الذات الأكاديمي فقد تباينت النتائج؛ ففي حين أظهرت بعض الدراسات (Zimmerman & Martinez – Pons, 1990، فاطمة حلمي ١٩٩٥) تفوق الإناث على الذكور بوجه عام في تنظيم الذات الأكاديمي أظهرت نتائج دراسة (عزت عبد الحميد ، ١٩٩٠) تفوق الذكور على الإناث في الدرجة الكلية لتنظيم الذات الأكاديمي ، بينما أظهرت نتائج بعض الدراسات تفوق الإناث في بعض جوانب تنظيم الذات الأكاديمي وتفوق الذكور على الإناث في جوانب أخرى ، حيث أظهرت نتائج دراسة (young & McSporran, 2001) تفوق الإناث في جانبي تحقيق الأهداف والتنظيم، بينما تفوق الذكور على الإناث في جانب الثقة بالنفس، كما أشارت نتيجة دراسة (Bedjerano, 2005) إلى تفوق الإناث على الذكور في جانب التنظيم، ومهارة إدارة الوقت والجهد وعلى خلاف النتائج السابقة لم تظهر نتائج بعض الدراسات السابقة أية فروق دالة بين الذكور والإناث في مكونات تنظيم الذات الأكاديمي، ولعل تلك الدراسات ونتائجها تكون مسوغاً لإجراء الدراسة الحالية التي ربما تكون من الدراسات القليلة في البيئة العربية (في حدود علم الباحثين) التي تناولت العلاقة بين تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار لدى طلاب الجامعة والقدرة التنبؤية لأبعاد تنظيم الذات الأكاديمي بقلق الاختبار .

- **فروض البحث** :
  - الفرض الأول : توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي و قلق الاختبار لدي طلاب الجامعة.
  - الفرض الثاني :لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث علي مقياس تنظيم الذات الاكاديمي .
  - الفرض الثالث :يمكن التنبؤ بقلق الاختبار بمعلومية أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي لدي طلاب الجامعة.
- **إجراءات البحث** :
- **منهج البحث** :

استخدم الباحثان المنهج الارتباطي الوصفي؛ حيث أنه من أنسب المناهج لتحقيق أهداف الدراسة، حيث أشار ديوبولد فان دالين (١٩٩٣: ٣٤٧)، إلي أن المنهج الارتباطي يستخدم لتعيين إلي أي حد تتفق التغيرات في أحد العوامل مع التغيرات في عامل آخر، كما يضيف ذوقان عبيدات وآخرون (١٩٩٧: ٢١٩) أن المنهج الوصفي يعتمد علي دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كميا وكيفيا؛ فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطين وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى .

- **حدود البحث** :

يتحدد البحث الحالي بالأدوات المستخدمة فيه وتشمل مقياس تنظيم الذات الأكاديمي الذي أعده (Magno,2010) ومقياس قلق الاختبار الذي أعده (Driscoll, 2007) . كما يتحدد البحث بعينة من طلاب وطالبات جامعة الأزهر بكليتي التربية والدراسات الإنسانية بالقاهرة وتفهنا الأشراف، ويتحدد البحث زمنيا بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١م.

- **عينة البحث** :

- **العينة الاستطلاعية** :

قام الباحثان بتطبيق أداتي البحث علي عينة قوامها (100) من طلاب وطالبات جامعة الأزهر بكليتي التربية والدراسات الإنسانية بالقاهرة وتفهنا الأشراف، وذلك للتأكد من صدق وثبات لأداتي البحث .

- **العينة النهائية** :

قام الباحثان بتطبيق أداتي البحث علي عينة بلغت (319) من طلاب وطالبات جامعة الأزهر بكليتي التربية والدراسات الإنسانية بالقاهرة وتفهنا الأشراف، وعند تفريغ البيانات تم استبعاد استمارات المفحوصين الذين لم يكملوا البيانات الأولية، أو الذين لم يستجيبوا علي بعض أجزاء المقياس، ومن ثم أصبحت العينة النهائية (287) طالبا وطالبة مقسمة علي النحو التالي (148) طالبا، و (139) طالبة

قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتغير العمر عينة البحث كما هو موضح في جدول : (1)

جدول(1): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتغير العمر لعينة البحث

المتغيرات		العدد	المتوسطات	الانحرافات المعيارية
النوع	ذكور	148	22.4 سنة	1.252
	إناث	139	21.9 سنة	2.011
	الإجمالي	287	22.2 سنة	1.923

- **أدوات البحث** :

- **مقياس تنظيم الذات الاكاديمي** :

قام الباحثان بترجمة مقياس تنظيم الذات الاكاديمي الذي أعده (Mango,2010) والذي يتكون من (55)عبارة تغطي سبعة أبعاد فرعية هي:

- استراتيجية التذكر Memory Strategy :
- وضع الأهداف: Goal setting
- تقييم الذات: Self-Evaluation
- طلب المساعدة: Seeking Assistance
- التحكم في بيئة التعلم: Environmental Structuring
- مسؤولية التعلم: Learning Responsibility
- التنظيم: Organizing

ويستجيب المفحوص علي كل عبارة من خلال ميزان ثلاثي (نعم، أحيانا لا) ، وتتراوح درجات المقياس بين(٥٥- ١٦٥) درجة، وقد تم التأكد من صدق

وثبات المقياس من خلال تطبيقه في البيئة المصرية كما هو موضح في عينة البحث الاستطلاعية ، وفيما يلي صدق وثبات المقياس

- **صدق المقياس** :

قام معد المقياس (Magno, 2010) بحساب صدق المقياس باستخدام طريقة تحليل المسار Path Analysis لتحديد الصدق التنبؤي لكل عامل من عوامل المقياس من خلال متوسط درجات التحصيل ، ونتج عن هذا التحليل تقديرات دالة للارتباطات السببية المفترضة بين المتغيرات، كما تم حساب الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية وكانت على التوالي(٠,٩١، ٠,٨٨، ٠,٨٣، ٠,٨٧، ٠,٨٦، ٠,٨٠، ٠,٨١) وكلها دالة إحصائيا.

وقام الباحثان الحاليان بعد التأكد من دقة ترجمة المقياس إلى العربية بحساب الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس وبلغ عددهم (١٢) محكما، وتم الأخذ بملاحظاتهم وذلك بتعديل صياغة بعض العبارات التي يصعب فهمها ، كما تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد كما هو موضح في جدول (٢)

جدول(٢): معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد (ن=١٠٠)

التذكر		الاهداف		التقييم		المساعدة		التحكم		المسؤولية		التنظيم	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٤٤٨	٢	**٠.٧٠٣	٣	**٠.٣٦٩	٧	**٠.٥٣٣	٥	*٠.٦٨٨	٦	**٠.٤٦٣	٧	*٠.٥٧٢
٨	**٠.٤٧٢	١٢	**٠.٦٩٢	٩	**٠.٢٦٥	١٤	**٠.٤٨٠	١٥	*٠.٥٤٥	١٦	**٠.٦٩٤	١٠	*٠.٤٤٧
١١	**٠.٣٨٥	٢٦	**٠.٦٧٨	١٣	**٠.٣٩٤	٢٠	**٠.٣٠٣	٢٩	*٠.٦٥٠	٣٠	**٠.٦٠٩	١٧	*٠.٤٩٦
١٨	**٠.٤٥١	٣٩	**٠.٥٩٩	١٩	**٠.٣٨٢	٢٣	.**٠.٥٥٤	٤٢	*٠.٥٦٧	٤٣	**٠.٥٢٦	٢٤	*٠.٣٠٥
٢١	**٠.٥٣١	٥٠	**٠.٤٤٤	٢٢	**٠.٣٧٢	٢٨	*٠.٢٢٥	٥٢	*٠.٦٠١	٥٣	**٠.٦٤٠	٣١	*٠.٦١٤
٢٥	**٠.٢٨٠			٢٧	**٠.٣٥٣	٣٤	**٠.٥٢٤					٤٤	*٠.٥٨٧
٣٢	**٠.٦١١			٣٣	**٠.٥٦١	٣٧	**٠.٥٢٦						
٣٥	**٠.٤٥٤			٣٦	**٠.٤٣١	٤١	**٠.٥٦٥						
٣٨	**٠.٣٧٠			٤٠	**٠.٣٦٨								
٤٥	**٠.٤٠٥			٤٦	**٠.٣٦٧								
٤٧	**٠.٣٠٥			٤٨	**٠.٥١٤								
٤٩	**٠.٤٦٦			٥١	**٠.٤٥٠								
٥٥	**٠.٣٨٥												

*** دال عند مستوي ٠.٠١ * دال عند مستوي ٠.٠٥*

يتضح من جدول (٢) أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٢٢٥- ٠,٧٠٣) وهي معاملات ارتباط دالة عند مستوي (٠,٠٥، ٠,٠١) مما يدل علي درجة تجانس عبارات كل بعد في قياس ما وضعت لقياسه. كما قام الباحثان بحساب الارتباط بين ابعاد تنظيم الذات الاكاديمي والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في جدول:(3)

جدول(3): مصفوفة الارتباط بين ابعاد تنظيم الذات الاكاديمي والدرجة الكلية للمقياس(ن= ١٠٠)

المتغيرات	التذكر	الأهداف	التقييم	المساعدة	التحكم	المسؤولية	التنظيم	الدرجة الكلية
التذكر	–	–	–	–	–	–	–	–
الاهداف	٠,٤٣٦**	–	–	–	–	–	–	–
التقييم	٠,٣٧٧**	٠,٣٠٤**	–	–	–	–	–	–
المساعدة	٠,٤٧٢**	٠,٢٠٥*	٠,٣٣٠**	–	–	–	–	–
التحكم	٠,٣٢٤**	٠,٢٢٤*	٠,٣٨٥**	٠,٣١٢**	–	–	–	–
المسؤولية	٠,٣٥٨**	٠,٣٦٣**	٠,٣٦٥**	٠,٣١٢**	٠,٥٣١**	–	–	–
التنظيم	٠,٣٣٦**	٠,٢٦٨**	٠,٣٠٢**	٠,٢٢٦*	٠,٢٢٦*	٠,٤٠٥**	–	–
الدرجة الكلية	٠,٨٠٣**	٠,٥٩٢**	٠,٦٨٨**	٠,٦٤٨**	٠,٦٠٤**	٠,٦٦٢**	٠,٥١١**	–

***دال عند مستوي 0.01*

يتضح من جدول (3) أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية تراوحت بين (٠,٢٠٥، ٠,٨٠٣) وجميعها دال إحصائيا عند مستوي (٠,٠٥، ٠,٠١) مما يدل علي درجة تجانس كل بعد في قياس ما وضع لقياسه .

- **ثبات المقياس**:

كما قام معد الاختبار (Magno, 2010) بحساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية للمقياس بين (٠,٨٠) إلى(٠,٩١) وجميعها معاملات ثبات مرتفعة.

وقام الباحثان الحاليان بحساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا لـ كرونباخ علي فراد العينة الاستطلاعية كما هو موضح في جدول :(4)

جدول(4) : معاملات الثبات لأبعاد تنظيم الذات الاكاديمي باستخدام معادلة الفا لـ كرونباخ ن=١٠٠)

المتغيرات	استراتيجية التذكر	وضع الأهداف	تقييم الذات	طلب المساعدة	التحكم في بيئة التعلم	مسؤولية التعلم	التنظيم	الدرجة الكلية
معامل الارتباط	٠,٧٤٩	٠,٦٩٥	٠,٧٢٥	٠,٧٩٧	٠,٧٥٨	٠,٧٤٦	٠,٧٩٠	٠,٨٣٩

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس تنظيم الذات الاكاديمي باستخدام الفا لـ كرونباخ (إستراتيجية التذكر ، وضع الأهداف ، وتقييم الذات، وطلب المساعدة ، والتحكم في البيئية، ومسؤولية التعلم، والتنظيم، والدرجة الكلية) هي كما يلي علي الترتيب (٠,٧٤٩ ،٠,٦٩٥، ٠,٧٢٥، ٠,٧٩٧، ٠,٧٥٨، ٠,٧٤٦، ٠,٧٩٠، ٠,٨٣٩) وهي قيم عالية مما يشير إلي ثبات المقياس وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس علي عينة البحث النهائية .

• **مقياس قلق الاختبار** :

قام الباحثان الحاليان بترجمة مقياس قلق الاختبار الذي أعده (Driscoll, 2007) والذي يتكون من (10) عبارات ويستجيب المفحوص علي كل عبارة من خلال ميزان ثلاثي (نعم، احيانا، لا) ، وتتراوح درجات المقياس بين 10-30 درجة وقد تم التأكد من صدق وثبات المقياس من خلال تطبيقة في البيئة المصرية كما هو موضح في عينة البحث الاستطلاعية ، وفيما يلي صدق وثبات المقياس:

• **صدق المقياس** :

قام معد المقياس (Driscoll, 2007) بالتأكد من صدق المقياس عن طريق الصدق التمييزي من حيث قدرة الاختبار على تحديد الطلاب ذوي الأداء السيء.

كما قام الباحثان الحاليان بعد التأكد من دقة ترجمة المقياس إلى العربية بحساب الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس وبلغ عددهم (١٢) محكماً، وتم الأخذ بملاحظاتهم وذلك بتعديل صياغة بعض العبارات التي تأكد من صعوبة فهمها وغموضها، كما تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في جدول (٥)

جدول (٥): معامل الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلي(ن =١٠٠)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	٠.٥٨٠**	6	٠.٤٧٠**
2	٠.٦١٥**	7	٠.٥٨١**
3	٠.٥١٠**	8	٠.٧٦٤**
4	٠.٤٨٢**	9	٠.٤٨٥**
5	٠.٤٨٤**	10	٠.٥٥٤**

*** دال عند مستوي 0.01***

يتضح من جدول(٥) أن معاملات الارتباط تراوحت بين(٠,٤٧٠- ٠,٧٦٤)، وهي معاملات ارتباط دالة عند مستوي (٠,٠١) مما يدل علي درجة تجانس العبارات في قياس ما وضعت لقياسه .

كما قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين كل من مقياس التوكيدية الذي أعده محمد عبد الظاهر الطيب (2005) ومقياس قلق الاختبار الذي سوف يستخدم في البحث الحالي – علي افتراض أن الفرد للفرد التوكيدي لا يهاب الاختبار وفقا لتعريف التوكيدية- حيث بلغ معامل الارتباط (- ٠,٦٩٧) وهو ارتباط سالب مما يدل علي صدق مقياس قلق الاختبار وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيقه علي عينة البحث النهائية .

- **ثبات المقياس** :

قام معد المقياس (Driscoll, 2007) بالتأكد من ثبات المقياس وذلك من خلال إعادة تطبيق الاختبار وكان معامل الثبات(٠,٧١)، وقد قام الباحثان الحاليان بحساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا لـ كرونباخ وذلك علي العينة الاستطلاعية حيث بلغ معامل الثبات (0.752) وهو معامل مقبول إحصائيا مما يشير إلي ثبات المقياس وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق مقياس قلق الاختبار علي عينة البحث النهائية.

كما قام الباحثان الحاليان بحساب معاملات ثبات المقياس وتصحيح طول الاختبار عن طريق التجزئة النصفية وتصحيح طول الاختبار بمعادلة سبيرمان - براون علي العينة الاستطلاعية ، حيث بلغ معامل الثبات (0.784) وهو معامل مقبول إحصائيا مما يدل علي ثبات المقياس إحصائيا ومن ثم أصبح المقياس جاهزا للتطبيق في صورته النهائية علي عينة البحث.

- **نتائج البحث ومناقشتها** :

- **نتائج الفرض الأول ومناقشتها** :

ينص الفرض الأول علي انه " توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس تنظيم الذات الأكاديمي و قلق الاختبار لدي طلاب الجامعة."

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد مقياس تنظيم الذات الأكاديمي و قلق الاختبار لدي طلاب الجامعة ، وهو ما يوضحه جدول (٦) :

جدول(٦) : معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس تنظيم الذات الأكاديمي و قلق الاختبار لدي طلاب الجامعة (ن=٢٧٨)

	استراتيجية التذكر	وضع الأهداف	تقييم الذات	طلب المساعدة	التحكم في بيئة التعلم	مسؤولية التعلم	التنظيم	الدرجة الكلية
قلق الاختبار	-٠,١١٨*	-٠,١٥٣**	-٠,٠٣٥غ د	-٠,٠١٨غ د	-٠,١١٧*	-٠,١٦٧**	-٠,١٥٥**	-٠,١٢٥*

***** دال عند مستوي ٠,٠١ * دال عند مستوي ٠,٠٥ غ د غير دال***

يتضح من جدول (٦) أن معامل الارتباط بين بعض أبعاد مقياس تنظيم الذات الأكاديمي متمثلة في (استراتيجية التذكر ، وضع الأهداف ، والتحكم في بيئة التعلم، ومسؤولية التعلم ، والتنظيم، والدرجة الكلية) و مقياس قلق الاختبار وهي كما يلي علي الترتيب: (- ٠,١١٨، - ٠,١٥٣، - ٠,١١٧، - ٠,١٦٧، - ٠,١٥٥، - ٠,١٢٥)هي جميعها قيم دالة عند مستوي (٠,٠٥، ٠,٠١) كما يتضح من جدول (٦) أيضا أن معامل الارتباط بين بعدي مقياس تنظيم الذات الأكاديمي متمثلة في (تقييم الذات، وطلب المساعدة) ومقياس قلق الأختبار وهي كما يلي علي الترتيب: (٠,٠٣٥، ٠,٠١٨)، غير دالة إحصائيا ومن ثم تدل النتائج في جدول (٦) أن هناك علاقة سالبة دالة إحصائيا بين بعض أبعاد مقياس تنظيم الذات الأكاديمي متمثلة في (إستراتيجية التذكر ، وضع

الأهداف ، والتحكم في بيئة التعلم، ومسؤولية التعلم ، والتنظيم، والدرجة الكلية) ومقياس قلق الاختبار وهو ما يفيد تحقق الفرض الأول جزئيا.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة Bembenutty et al, 1998 والتي أشارت إلى وجود ارتباطات سالبة ودالة بين كل من تنظيم الذات وقلق الاختباروأن لهما اثرا مشتركا على مستوى دافعية الطلاب وأدائهم الأكاديمي، ودراسة (Pintrich, 2004) والتي أوضحت أن الطلاب الأقل استخداما لاستراتيجيات تنظيم الذات الأكاديمي لديهم مستويات منخفضة من التوافق الأكاديمي، ويشعرون بدرجة كبيرة من قلق الاختبار، ودراسة (Bradley et al., 2010) التي أكدت على أن تنظيم الذات داخل الفصل الدراسي يؤثر في العديد من المتغيرات ومنها قلق الاختبار والتفاعلات الاجتماعية الانفعالية والأداء الاختباري وذلك لأن المستوى الجيد من تنظيم الذات يمكن الفرد من التحكم بشكل أفضل في انفعالاته ؛ ومن ثم يصبح لديه نوع من التحفيز الذاتي الذي يسهم في النهاية في تحقيق حالة من التوافق النفس- عصبي تحت مختلف الظروف الضاغطة. ، ودراسة (Magno,2010) التي أظهرت أن هناك علاقة ارتباطية بين المستويات المنخفضة من تنظيم الذات لدى الطلاب والانفعالات السلبية لديهم ومنها القلق والخوف من التقييم والذي يتجلى في المواقف الاختبارية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في اطار ما اشارت اليه النظرية الاجتماعية المعرفية من أن تنظيم الذات يعد مصدرا لإدراك الفرد للمقومات الشخصية واستخدامه لمهارته بما تلاءم مع المواقف الراهنه ومنها بالطبع المواقف الاختبارية ، كما أن البحوث المنطلقة من المدخل الانساني تؤكد علي أن البيئة التي تشجع أفرادها علي الاستقلالية تؤثر ايجابيا في مستويات تنظيم الذات الاكاديمي اديهم، وهو ما يؤدي الي توفير قدر اكبر من الدافعية الذاتية، ومستوي جيد من الصحة النفسية ويستتبع ذلك انخفاضا في مستوي القلق لديهم .

وبناء على ما سبق فإن الطلاب المنظمين ذاتياً بطريقة جيدة يؤدون مهامهم الأكاديمية بدرجة عالية من الثقة حيث إنهم على وعي تام بالطرق المناسبة لاكتساب المهارات الدراسية مما يمكنهم من الاستعداد الجيد للمواقف الاختبارية ومن ثم تجنب الشعور بالقلق والخوف من الفشل.

- **نتائج الفرض الثاني ومناقشتها** :

ينص الفرض الثاني علي انه " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث علي مقياس تنظيم الذات الاكاديمي"

أظهرت النتائج الموضحة في جدول(٧) انه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أبعاد مقياس تنظيم الذات الأكاديمي باستثناء بعدي التحكم والمسؤولية ، وقد جاءت الفروق في البعدين السابقين لصالح الاناث مما يدل علي تحقق الفرض الثاني جزئيا.

جدول (٧) : متوسطات درجات الذكور (ن=١٤٨) وال٠ ♦إناث (ن=١٣٩) علي مقياس تنظيم الذات الاكاديمي(ن=٢٧٨)

الابعاد	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التذكر	ذكور	31.9054	4.06300	0.905	غير دال
	إناث	31.4245	4.92109		
وضع الأهداف	ذكور	10.8243	2.41795	٠.٤١٢	غير دال
	إناث	10.7050	2.48897		
التقييم	ذكور	29.4527	3.54242	٠.٨٣٢	غير دال
	إناث	29.7914	3.33943		
طلب المساعدة	ذكور	18.6419	2.67009	٠.٢٨٥	غير دال
	إناث	18.5540	2.55709		
التحكم	ذكور	12.8784	1.86593	2.766	٠.٠١
	إناث	13.4604	1.68655		
المسؤولية	ذكور	12.8311	1.86405	1.944	٠.٠٥
	إناث	13.2446	1.73139		
التنظيم	ذكور	15.9392	1.74273	٠.٦٧٣	غير دال
	إناث	16.0725	1.59670		
الدرجة الكلية	ذكور	132.473	12.8632	٠.٥٦٧	غير دال
	إناث	133.289	11.3801		

وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع دراسة (Yukselturk&Pulut,2009) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في تنظيم الذات الأكاديمي ، كما تتفق نتيجة هذا الفرض جزئيا مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (Zimmerman & Martinez – Pons, 1990) ودراسة (Bedjerano, 2005) والتي أظهرت تفوق الإناث على الذكور في بعد التحكم، بينما تختلف نتيجة هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة فاطمة حلمي(١٩٩٥)، وعزت عبد الحميد (١٩٩٩)، ويمكن إرجاع عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في تنظيم الذات الأكاديمي بشكل عام إلى اهتمام الأسرة بتعليم أولادها وإتاحة الفرص التعليمية للبنت والولد على حد سواء، في حين يمكن تفسير تفوق الإناث على الذكور في بعدي التحكم في بيئة التعلم ومسؤولية التعلم إلى أن الإناث يحاولن إثبات ذواتهن أكاديميا من خلال قدرتهن على ضبط بيئة تعلمهن، وتحملهن لمسؤولية التعلم في الوقت الذي لا تتاح لهن بعض الظروف البيئية لتحقيق أهدافهن في جوانب أخرى.

- **نتائج الفرض الثالث ومناقشتها** :

ينص الفرض الثالث علي أنه " يمكن التنبؤ بقلق الاختبار بمعلومية أبعاد تنظيم الذات الاكاديمي لدي طلاب الجامعة "

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام تحليل الانحدار لمعرفة إمكانية التنبؤ بقلق الاختبار بمعلومية أبعاد تنظيم الذات الاكاديمي كما يوضحه جدول (٨): يتضح من جدول(٨) مايلى : أن قيمة (ف) لمعرفة امكانية التنبؤ بالقلق بمعلومية (مسؤولية التعلم ، والتنظيم ، وضع الأهداف) بلغت (٨,١١٥) وهى قيمة دالة احصائيا عند مستوى (٠,٥) مما يشير الى امكانية التنبؤ بالقلق من خلال هذه المتغيرات ، كما يتضح من الجدول أن القيمة

التنبؤية لمتغيرات مسؤولية التعلم والتنظيم ووضع الأهداف بلغت على الترتيب (- ٢,٨٤٩) ، (- ٢,٢٣٠) ، (- ٢,١٠٤)، وبلغ معامل الانحدار لهذه المتغيراتٍ على الترتيب (- ٠,٣٥٠)، (- ٠,٢٣٣) ، (- ٠,١٤٤) مما يشير الى أن كلا من متغيرات مسؤولية التعلم والتنظيم ووضع الأهداف تسهم على الترتيب في التنبؤ بانخفاض القلق لدى افراد العينة ، أما بقية المتغيرات (استراتيجية التذكروالتقييم ، وطلب المساعدة، والتحكم في بيئة التعلم، والدرجة الكلية) لم تصل القيمة التنبؤية لها إلى مستوي الدلالة لذا لم تدخل معادلة الانحدار.

جدول (٨) : نتائج تحليل الانحدار لمعرفة امكانية التنبؤ بقلق الاختبار بمعلومية أبعاد تنظيم الذات الاكاديمي(ن=٢٧٨)

المتغير	ر	ر٢	ف	مستوى الدلالة	B	ت	مستوى الدلالة
المسؤولية	- ٠,١٦٧	٠,٠٢٨	٨,١١٥	٠,٠٥	٠,٣٥٠-	٢,٨٤٩-	٠,٠٥
التنظيم	- ٠,١٥٥	٠,٠٢٤			٠,٢٣٣-	٢,٢٣٠-	٠,٠٥
وضع الأهداف	- ٠,١٥٣	٠,٠٢٣			٠,١٤٤-	٢,١٠٤-	٠,٠٥

جدول (٩) : القيمة التنبؤية للمتغيرات التى لم تدخل معادلة الانحدار(ن=٢٧٨)

المتغيرات	ر	B	ت	مستوي الدلالة
التذكر	٠,٠٦٤-	٠,٠٦٨-	١,٠٨٣-	غير دال
التقييم	0.091-	٠,٠٩٥-	١,٥٤٦-	غير دال
المساعدة	٠,٠٦٣-	٠,٠٦٤-	١,٠٥٤-	غير دال
التحكم	٠,٠٤٤-	٠,٠٥٠-	٠,٧٤٦-	غير دال
الدرجة الكلية	٠,٠٣٠-	٠,٠٣٧-	٠,٥٠١-	غير دال

يتضح من جدول (٩) مايلى ان القيمة التنبؤية للمتغيرات (استراتيجية التذكر ، والتقييم ، وطلب المساعدة، والتحكم في بيئة التعلم، والدرجة الكلية) غير دالة احصائيا مما يشر الى أنها لم تصل الى حد التنبؤ لذا لم تدخل معادلة الإنحدار.

ويتضح من نتائج الفرض الثالث أن كلاً من مسؤولية التعلم، والتنظيم، ووضع الأهداف هي الأكثر قدرة على التنبؤ بمستوى قلق الاختبار لدى الطلاب؛ حيث إن الفرد الذي يشعر بالمسؤولية تجاه عملية تعلمه - من خلال التزامه ببعض الواجبات والمهام المرتبطة بعملية التعلم، وإعطائها الأولوية عن أية أنشطة أخرى، واستعداده لتحمل نتائجها وقبولها - يكون أقل قلقا في المواقف التي تتضمن تقييماً لإنجازاته ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Shokrpour et al.,2011، التي أظهرت أن الفرد الذي لديه درجة عالية من التنظيم - من خلال اتباعه لطرق متميزة خاصة بعملية الاستذكار وترتيبه لمهام التعلم - تكونٍ لديه صورة ذهنية مسبقة عن المواقف الاختبارية المختلفة مما يجعله أقل شعورا بالقلق ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من Benjamin et al, 1997 ، Bembenutty et al., 2000 ، التي أظهرت أن الفرد الذي لديه أهداف واضحة

حول عملية تعلمه والذي يسعى دائماً إلى وضع خريطة ذهنية حول ما يود تحقيقه من أهداف سواء بوضع جدول زمني مفصل أو بالاعتماد على مفكراتٍ يومية يكون أكثر تميزا وأكثر قدرة على تحقيق النجاح ومن ثم يكون أقل قلقا في المواقف الاختبارية، ويتفق هذا مع ما أكده كل من (Shunk & Ertmer, 2000)

- **توصيات وبحوث مقترحة** :

يوصي الباحثان بتكثيف الجهود المدرسية للاهتمام بتدريب الطلاب على جوانب تنظيم الذات الأكاديمي، وإقامة ورش عمل للمعلمين تستهدف حثهم على كيفية استخدام العديد من الاستراتيجيات التي تسهم في تطوير طلابهم لمستويات جيدة من تنظيم الذات الأكاديمي وتخفيف حدة القلق لديهم في المواقف الاختبارية.

كما يقترح الباحثان إجراء المزيد من الدراسات المرتبطة بتنظيم الذات الأكاديمي ومنها على سبيل المثال:

- الخصائص النفسية للطلاب المنظمين ذاتياً في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية.
- برنامج تدريبي لتنمية بعض جوانب تنظيم الذات الأكاديمي وأثره في قلق الاختبار لدى طلاب الجامعة.
- تنظيم الذات الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين " دراسة مقارنة "

- **المراجع العربيه** :

- أحمد محمد الزغبي (١٩٩٤). الإرشاد النفسي: نظرياته، اتجاهاته، مجالاته. صنعاء: دار الجكمة اليمانية
- أحمد محمد شبيب، محمود محمد شبيب (٢٠٠٠). علاقة توجهات المعلمين نحو دعم التحكم مقابل الاستقلال الذاتي كما يدركه الطلاب من الجنسين بالتنظيم الذاتي لديهم. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر (٩٠): ٢٢١- ٢٦٩ .
- ديوبولد فان دالين (١٩٩٣). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ترجمة محمد نوفل سليمان الخضري، طلعت منصور، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ذوقان عبيدات، عبد الرحمن عدس، كايد عبد الحق (١٩٩٧). البحث العلمي: مفهومه أدواته، أساليبه. الرياض: دار أسامة للنشر.
- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
- فاطمة حلمي فرير (١٩٩٥). استراتيجيات تنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية بالزقازيق، عدد(٢٢): ١٥٩ – ١٩١.
- عزت عبد الحميد محمد (١٩٩٩). دراسة بنية الدافعية واستراتيجية التعلم واثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق، (٣٣): ١٠١ – ١٥٢.
- مصطفى القمش، وعدنان العضايلة، وجهاد التركي (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٢(١): ١٦٧ – ١٩٨ .

• المراجع الاجنبيه :

- Bandura, A. (1991) Social cognitive theory of self-regulation. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50(2):248-287.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). Self-regulation. In C. Peterson & M. E. P. Seligman (Eds.), Character strengths and virtues: A handbook and classification (pp. 499 –516). Washington, DC / New York: American Psychological Association/Oxford Press.
- Bedjerano, T. (2005) Gender differences in self-regulated learning. Paper presented at the Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association,(36th, Kerhokson,NY, Oct, 19-21 2005).
- Bembenutty, H.; McKeachie, W.; Wilbert, J.; Karabenick, S. & Lin, Y. (1998) The relationship between test anxiety and self-regulation on students' motivation and learning. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Society (Washington, DC, May).
- Bembenutty, H.; McKeachies, W. & Lin, Y (2000) Emotion Regulation and test anxiety: The contribution of academic delay of gratification. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orland, L. A, April, 24-28).
- Benjamin, M., Lavi, H., McKeachie, W.& Lin, Y. (1997) Individual differences in students' retention of knowledge and conceptual structures learned in university and high school courses: the case of test anxiety. Applied Cognitive Psychology, 11 (6), 461-554.
- Bertrams,A. Englert, C.& Dickhauser, O. (2010) Self-control strength in the relation between trait test anxiety and state anxiety. Journal of Research in Personality, 44(6), 738-741.
- Black, A. & Deci,E. (2000) The effects of student self regulation and instructor autonomy support on learning in a college level natural science course: A Self-determination Theory Perspective. Science Education, 84 (1), 131-146.
- Bradley, R.; Mc Carthy, R.; Atkinson, M.; Tomasino, D.; Daughrty, A. & Argeulles, L. (2010) Emotion self-regulation, psycho physiological coherence and test anxiety. Appl psycho physiological Biofeedback, 35(4), 261-283.

- Carr, M. & Jessup, D. (1997) Gender differences in first grade mathematics strategy use: Social and metacognitive influences. Journal of Educational Psychology, 89 (2), pp. 318- 328.
- Cazan, A. (2012) Self-regulated learning strategies: Predictors of academic adjustment. Social and Behavioral Sciences, 33, 104 – 108.
- Cubukcu, F. (2009) Learner autonomy, self-regulation and meta-cognition. Journal of Elementary Education, 2 (1), pp. 53-64.
- Damasio, A. (2003). Feelings of emotion and the self. Annals of the New York Academy of Sciences, 1001, 253–261.
- Derryberry, D., & Reed, M. A. (2002). Anxiety-related attentional biases and their regulation by attentional control. Journal of Abnormal Psychology, 111, 225–236.
- Driscoll, R. (2007) Westside Test Anxiety Scale Validation. ERIC, Resources in Education, ED495968.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. Psychological Science, 16, 939–944.
- Duckworth, K.; Akerman; R.,MacGregor, A.; Salter, E. & Vorhaus, J. (1998) Self-regulated learning: A literature review. Centre for research on the Wider Benefits of Learning ,Research Report.
- Jakubowski, T. (2002) Social-cognitive factors associated with the academic self-regulation . ProQuest Dissertations and Theses; 2002; ProQuest Dissertations & Theses (PQDT)
- Kaschel, R., & Kuhl, J. (2004). Motivational counseling in an extended functional context: Personality systems interaction theory and assessment. In W.M. Cox & E. Klinger (Eds.), Motivational counseling: Motivating people for change (pp. 99–119). Sussex: Wiley.
- Kuhl, J. & Kazén, M. (2006) Putting Self-Regulation Theory into Practice: A User's Manual. Applied Psychology: An International Review,55(3), 408-418.
- Kuhl, J. (2000). The volitional basis of personality systems interaction theory: Applications in learning and treatment contexts. International Journal of Educational Research, 33, 665–703.
- Kuhl, J. (2001) Motivation and personality: Interactions of mental system . Göttingen, Germany: Hogrefe..

- Magno, C. (2010) Integrating negative affect measures in a measurement model: Assessing the function of negative affect as interference to self-regulation. The International Journal of Educational and Psychological Measurement, 4, 48-67.
- Magno,C. (2011) The predictive validity of the academic self-regulated learning scale. The International Journal of Education and Psychological Assessment, 9(1), 48-56.
- McSporran, M., & Young, S (2001) Does gender matter in online learning? Association for Learning Technology Journal, 9(2), 3-15.
- Pintrich, P. & Garcia, T. (1991) Student goal orientation and self-regulation in college classroom. In M. Maehr & P. Pintrich, Advances in Motivation and Achievement: Goals of Self-regulatory Processes, pp. 371-402, Greenwich, CT: JAI.
- Pintrich, P. & Zusho, A, (2002) The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. Eccles, Development of achievement motivation, pp. 249-284, San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. -R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. Educational Psychology Review, 16 (4), 385-407
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82, 33-40.
- Ryan R. M., & Deci E. L. (2000) Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. American Psychologist, 55, No 8.
- Sharma, N. (2009). Academic Self-Regulations and Anxiety on Urban Adolescents .Tri-Chandra Multiple Campus, 1-8.
- Shokrpour, N.; Zareii, E.; Zahedi, S. & Rafatbakhsh, M. (2011) The Impact of Cognitive and Meta-cognitive Strategies on Test Anxiety and Students' Educational Performance. European Journal of Social Sciences, 21(1),177-188.
- Shunk, D & Zimmerman, B. (1998) Self-regulated learning : From teaching to self-reflective practice. New York: Guilford.
- Shunk, D. & Ertmer, P. (2000) Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner(eds.), Handbook of self-regulation (pp. 631- 645), San Diego, Academic Press.

- Spiegelberg, H. (1998) Motivational and self-regular learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology,88 (1), 33-40.
- Vermunt, J. (2005) Relations between student learning and personal and contextual factors and academic performance.J.of Higher Education, 49 (3), 205 – 234.
- Winne, P. (1997) Experimenting to boots trap self-regulated learning. Journal of Educational Psychology, 89, 397-410.
- Yukselturk, E., & Bulut, S. (2009). Gender Differences in Self-Regulated Online Learning Environment. Educational Technology& Society, 12 (3), 12–22.
- Zimmerman, B. (1989) A social cognitive view of self-regulated academic earning. Journal of Educational Psychology, 81, 330-348.
- Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1990) Student differences in self- regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. Journal of Educational Psychology, 82,51-59.
- Zimmerman, B. (1998) Academic studying and the development of personal skills: A self-regulatory perspective. Educational Psychologist, 33(2-3), 73-86.
- Zimmerman, B. (2000) Attainment of self-regulation: A cognitive perspective. In M. Bokaerts; P. R. Pintrich & M. Zeeidner (Eds.) , Handbook of self-regulation (pp. 13-39), San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2002) Becoming a self-regulated learning: An overview. Theory into practice, 41 (2), pp. 63-70.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications (pp. 1–30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع :

" استراتيجية مقترحة لتنمية التفكير الناقد في الرياضيات واختزال القلق نحوها لدى تلميذات المرحلة المتوسطة "

إعداد :

د / فاطمة عبد السلام ابو الحديد

مدرس المناهج وطرق تدريس الرياضيات

obeikandl.com

obeikandl.com

" استراتيجية مقترحة لتنمية التفكير الناقد في الرياضيات واختزال القلق نحوها لدى تلميذات المرحلة المتوسطة "

د /فاطمة عبد السلام ابو الحديد

- **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة في تحسين التحصيل الدراسي ، وتنمية التفكير الناقد في الرياضيات ،وخفض مستوى القلق من دراستها لدى تلميذات المرحلة المتوسطة ، واقتصرت عينة الدراسة على مجموعة من تلميذات الصف الاول المتوسط بلغ عددها ٥٨ تلميذة ، قسمت إلي مجموعتين: الأولي تجريبية (٣٠) تلميذة ودرست بالاستراتيجية المقترحة ، والثانية ضابطة (٢٨) تلميذة، ودرست بالطريقة التقليدية المعتادة في الفصول الدراسية ،واعتمدت الدراسة على استخدام اختبار تحصيلي ، واختبار للتفكير الناقد في الرياضيات ، ومقياس لقلق الرياضيات ، وتوصلت الدراسة إلي النتائج التالية :-

- وجود فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بالنسبة لمستويات (التذكر – الاستيعاب حل المشكلات) وبالنسبة للإختبار ككل لصالح درجات المجموعة التجريبية
- وجود فرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد في الرياضيات بالنسبة لمهارات (معرفة الافتراضات – الاستنتاج – التفسير – تقويم الحجج – معرفة المغالطات الرياضية) ، وبالنسبة للإختبار ككل لصالح درجات المجموعة التجريبية .
- وجود فرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية ، والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس قلق الرياضيات لصالح درجات المجموعة الضابطة .
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً بين التحصيل الدراسي في الرياضيات وقلق الرياضيات – وعلاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين التحصيل الدراسي في الرياضيات والتفكير الناقد - و علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا بين التفكير الناقد في الرياضيات ، ومستوي قلق الرياضيات .
- وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة

A proposed strategy for the development of critical thinking in mathematics and reduced anxiety towards it among student Intermediate stage

Abstract :

This study aimed to investigate the effect of the proposed strategy of teaching combining several strategies to improve academic achievement, the development of critical thinking in mathematics, reducing the level of anxiety related to math at intermediate stage. The sample of the study consisted of(58) students in first Intermediate level . the sample divided into two groups: the first group was the experimental group consisted of (30) female students, studying the proposed strategy, and the second group was the control group consisted of (28) female students, studying the traditional approach. The instrument of the study was achievement test, critical thinking test in mathematics and a measure of math anxiety. The

study found the following results: There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental and control groups in the post application of the achievement test for levels (Recalling - comprehension - problem solve) and for the total test in favor of experimental group, There is a statistically significant difference at the level (0.01) between the mean scores of the experimental and control group in the post application to test critical thinking in mathematics for skills (knowledge of assumption - conclusion - Interpretation - Evaluating arguments - fallacies mathematics), and for the total test in favor of experimental group , There is a statistically significant difference at the level of (0.01) between the mean scores of the experimental and control group in the post application to measure math anxiety in favor of the control group .According to the results of the study the researcher presented a set of recommendations and proposed research

- **مقدمة** :

مما لا شك فيه أن بناء الإنسان وتنمية قدراته العقلية ، من الأهداف الرئيسية للعملية التعليمية في كل دول العالم، حيث يقاس مقدار تقدم الأمم بمدى قدرتها على تنمية عقول أبناءها، بالشكل الذي يمكنها من التفاعل الايجابي البناء مع متغيرات العصر.

ولقد أورد "بردن و وليام " (purden & Williams ,1998 , 189) بخصوص هذا الشأن أنه إذا كان المطلوب هو جعل الأطفال قادرين على مواجهة مطالب العالم سريع التغير، فينبغي أن تخصص أحد الأهداف التربوية لجعل الأطفال قادرين على مواجهة مثل هذه المطالب، ومن أهم القدرات المطلوب إكسابها للأطفال القدرة على التفكير الناقد و تحليل المواقف، والقدرة على حل المشكلات منطقيا، وكذلك القدرة على الإبداع ،بالإضافة إلى القدرة على التقويم . لذا أصبح تعليم مهارات التفكير بصفة عامة، والتفكير الناقد بصفة خاصة غاية أساسية لمعظم السياسات التربوية لدول العالم، وهدفا رئيسيا تسعى مناهجها لتحقيقه، وذلك لما حققه من نتائج إيجابية ثبت أثرها سواء على حياة الفرد أو المجتمع. ولعل ذلك ما دعي بعض الدول العربية لتبدي اهتماما كبيرا بتعليم التفكير الناقد، فقد بدأت جمهورية مصر العربية عام ٢٠٠١، مشروعا تجريبيا هدفه تطوير جميع مكونات العملية التعليمية، وشمل ٢٤٥ مدرسة، وقد ركز هذا المشروع على تنمية مهارات التلاميذ على الحوار وحل المشكلات والتفكير الناقد ، كما يعتبر البرنامج الذي بدأ تطبيقه في مدارس الملك فيصل بالرياض خلال العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢ أول برنامج لتعليم ،وتنمية مهارات التفكير العليا من خلال المواد الدراسية يطبق في المملكة العربية السعودية، وقد تم البدء بتدريب المعلمين على هذه المهارات.(عبد العزيز عبد القادر المغيصيب ٢٠٠٩)

ويعد التفكير الناقد من اكثر أنواع التفكير التي يمارسها الإنسان في حياته اليومية، فنحن كثيرا ما نتساءل عن أسباب تصرفاتنا وتصرفات الآخرين تجاهنا أو تجاه أي قضية أو موضوع ما، كما أننا كثيرا ما نقيم تصرفاتنا

وتصرفات الآخرين، إن عمليات التقييم هذه تتضمن إصدار حكم على تلك التصرفات وهذا الحكم هو التفكير الناقد.(كوستا، ١٩٩٧، ٩٩) كما يرى جلازر (Glazer , 2003 27-24,) أن التفكير الناقد عبارة عن مهارات الحياة، التي تمكن الفرد من العيش والعمل بفاعلية من داخل هذا العالم التكنولوجي المعقد والمتغير حيث يستطيع التلميذ أن يصنع خيارات، ويصدر قرارات ترتبط بالمعلومات التي يحصل عليها ويعتنقهاالخطط التي يرسمها السلوكيات التي يمارسها

وحيث أن تعليم التفكير الناقد من أهم الأهداف التي تهتم بتحقيقها المؤسسات التربوية لذا يعتبر المربون أن تدريب النشء وتعليمهم مهارات التفكير النقدي من المهام الأولية للتربية، وعمادهم في ذلك أن من مشكلات البشر الحيوية هي: التمييز بين الغث، والسمين أوبين الصحيح والزائف، ولذا أصبح من الضروري أن يتزود كل فرد بالمهارات التي تمكنه من أن يتدبر البدائل المقدمة وأن يحلل المعلومات المتاحة حتى يستطيع أن يتخذ القرار الصحيح.(علاء الدين كفافي، ٢٠٠٠، ٤٨). وتعد مهارات التفكير الناقد هدفا تربويا هاما في التعليم الصفي، إذ يتطلب من المعلم أن يركز على هذا النوع من المهارات لما لها من فائدة في تنمية قدرات المتعلم الناقدة للجوانب العلمية والاجتماعية، حيث بهذه الحالة لا يقبل المتعلم التعامل مع الأشياء أو الموضوعات بصورة سطحية، بل أنه يتفحصها ويحاول أن يكتشف الافتراضات التي تتضمنها، واستنتاج الوقائع العلمية المحتملة والتي تؤدي إلى حل المشكلات التي تعترضه في كثير من الأحيان، ومن هنا فإن التفكير الناقد له علاقة وطيدة بأسلوب حل المشكلات ،واتخاذ القرارات بصورة منطقية مقبولة عقليا.(عزو عفانة، ١٩٩٨، ٤٠). كما أشار مايرز(Meyers, 1993) إلى أهمية التفكير الناقد كجزءا أساسيا من أية مادة دراسية، وأشار بأن قدرات التفكير الناقد لا يمكن أن تنمو دون مساعدة الطلبة على التفكير خلال الحصة الصفية حيث يستطيع المعلمون ممارسة دورهم في تعليم مهارات واتجاهات التساؤل وطرح المناقشات التحليلية، ومشاركة المتعلمين في أساليب حلالمشكلات وفي هذا الصدد يؤكد (يوسف قطامي، نايفة قطامي،٢٠٠٠، ٤١١) على أنه يجب أن يتجه الاهتمام في الوقت الحاضر إلى تعليم التفكير الناقد لمساعدة الطلبة في معالجة المسائل والقضايا وصعوبات التعليم التي تواجههم في المدرسة، وتنمية قدراتهم على الاستكشاف. ويرى "مجدي عزيز " أن التفكير الناقد عبارة عن عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة مجمعة أو منفردة دون الالتزام بأي ترتيب معين للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقويمه والاستناد إلى معايير معينة مثل الوضوح والدقة والمنطق من أجل اصدار حكم على شيء أو التوصل إلى استنتاج أو قرار (مجدي عزيز، ٢٠٠٤، ٧٩٦) . وتجدر الاشارة الى أن مناهج الرياضيات وطرق تعليمها لها دور بالغ الأهمية في تنمية التفكير بأنماطه المختلفة ولا سيما التفكير الناقد بما تتضمنه من المسائل، والمواقف والمشكلات التي تتطلب التعليل والتوصل الى استنتاجات منطقية و كذلك تبرير الاجابات واكتشاف

الأخطاء أو المغالطات المنطقية والرياضية ويؤيد ذلك ما أشار اليه " تيرنر و روسمان " من أهمية مناهج الرياضيات في تكوين الطالب المفكر رياضيا Mathematical thinker من خلال تطوير قدرات الطلبة على حل المسائل والتعليل والتفكير النقدي.(turner & Rossman,1997) . أي أن الرياضيات من حيث مادتها وقضياها تتميز بالمنطقية والموضوعية مما يجعلها وسطاً جيداً لتنمية التفكير الناقد ، ولذا فقد أشارت معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية NCTM إلى ما يؤكد على ضرورة العمل على تنمية التفكير الناقد و البرهان الرياضي و التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنتاجي، وتقديم مادة الرياضيات بصفتها طريقة للتفكير والاتصال تساعد الطلبة على جعلهم مفكرين لا متلقين للمعارف فقط واكسابهم القدرة على حل المشكلات، وصنع القرارات(NCTM,2000). وعلى الرغم من أهمية التفكير الناقد ومهاراته فقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود ضعف وقصور في مستوى التفكير الناقد بصفة عامة ، كما أشارت العديد من الدراسات في مجال تعليم الرياضيات تحديداً إلى تدن مستوى التفكير الناقد في الرياضيات لدى الطلاب في مراحل دراسية مختلفة ،منها دراسة(احمد الجبيلي ، ٢٠١٢)، (بهيرة شفيق، ٢٠١١، ١٠) ،(نادر خليل أبو شعبان، ٢٠١٠) (دعاء زكي ابراهيم، ٢٠٠٩)، (خالد الحذيفي، ٢٠٠٨) ،(خالد العتيبي،٢٠٠٧) (وائل عبد الله، فاطمة ابراهيم بلال،٢٠٠٢) ، (زينب عبد الغني،٢٠٠٢) ، (نوال العتيبي، ٢٠٠٢) ،(سعد سعيد بنهان،٢٠٠١) ، (Coy , Jessica , 2001) ، (Jackson , 2000) ، (Elliot et.al , 2001)، (Durr ,R.et.al. , 1999) .

وفي ضوء ما أشارت اليه تلك الدراسات ،و بناءً على الاهتمام المتزايد بتنمية التفكير الناقد ،ومهاراته من خلال توصيات العديد من البحوث والدراسات النظرية والتجريبية، وكذلك المؤتمرات العلمية، حاولت الباحثة تحديد الوضع الراهن في مجتمع البحث بتشخيص مستوى تلميذات المرحلة المتوسطة في التفكير الناقد في الرياضيات من خلال القيام بدراسة استطلاعية على عينة عشوائية من تلميذات الصف الاول المتوسط بمدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية (المتوسطة الأولى – المتوسطة الثالثة- المتوسطة الثانية عشر) بلغ عددها ٦٠ تلميذة، وباستخدام اختبار مبدئي يقيس بعض مهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، التفسير، الاستنتاج، تقويم الحجج) بواقع ثلاثة أسئلة لكل مهارة ،وثلاثة مفردات لكل سؤال ،وخصص لكل مفردة درجة واحدة وبالتالي أصبحت الدرجة الكلية للاختبار ٣٦ درجة، و الجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بالدراسة الاستطلاعية .

ويتضح من نتائج الجدول (١) ضعف مستوى التلميذات في مهارات التفكير الناقد، ويستدل على ذلك من تدني النسبة المئوية لدرجات التلميذات في كل مهارة من مهارات التفكير الناقد ،والتي لم تتجاوز نسبتها ٤٥٪ ،وكذلك انخفاض المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجاتهن في كل مهارة على حدة، مما يؤكدٍ ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة في مجال تعليم الرياضيات تحديدا.

جدول (١) : نتائج الدراسة الاستطلاعية حول مستوى التفكير الناقد في الرياضيات لدى تلميذات الصف الاول المتوسط

المهارة	عدد الاسئلة	عدد المفردات	مجموع الدرجات	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معرفة الافتراضات	٣	٩	١٤٦	%٢٧	٢.٤٣	١.٠٩
الاستنتاج	٣	٩	٢٤٤	%٤٥	٤.٠٧	١.١٠
التفسير	٣	٩	٢٣٢	%٤٣	٣.٨٧	١.٣٧
تقويم الحجج	٣	٩	١٧٢	%٣٢	٢.٨٧	١.٥٤

وعلى جانب آخر فبالإضافة إلى ضعف مهارات التفكير الناقد في الرياضيات ، نجد أن هناك مشكلة من أخطر المشكلات التي تعوق تعلم التلميذات للرياضيات ،وتسبب خفض دافعيتهن لدراستها ، وتؤثر على مدى قدرتهن على ممارسة مهارات التفكير الرياضي بصفة عامة ،والتفكير الناقد بصفه خاصة ، ألا وهي قلق الرياضيات ، وذلك لما ينتج عنه من خوف ،وتوتر يؤثران على عمليتي التذكر والتفكير. وعلى الرغم من أن قلق الرياضيات يظهر خلال سنوات الدراسة الأولى بالمرحلة الابتدائية إلا أن آثاره السلبية تؤدي إلى قلة عدد دارسي هذه المادَّة في المستويات الجامعية من كلا الجنسين ، و لقد أوضحت احدى الدراسات الحديثة أن الأولاد والفتيات يتعرضان معا إلى القلق من مادة الرياضيَّات، أي الانزعاج في أثناء حلِّ مسائل الرياضيات، ولكنَّ الفتيات يعانين أكثر من الأولاد (موسوعة الملك عبد الله بن عبد العزيز للمحتوى الصحي ،٢٠١٢). و يرى كلا من "بروبيرت وفيرنون , Probert &Vernon (1997,1) أن قلق الرياضيات يظهر عندما يطلب من المتعلم القيام بأداء ما بمستوى معين من الخبرة في الرياضيات ،ويشعر المتعلم أنه لا يمتلك تلك الخبرة ،مما يؤدي إلى عدم اتمام تلك الانشطة وشعور المتعلم بحالة من الضيق والتوتر ولقد أثبتت دراسة "الكرافت و كيرك "(Ashcraft & Kirk 2001) أن الطلاب ذوي قلق الرياضيات المرتفع تواجههم صعوبات في حل المشكلات كما أنهم أبطأ في إجراء العمليات الرياضية المختلفة ،وأداؤهم أقل كفاءة في الرياضيات، مما يؤدي إلى تكوين اتجاها سالبا نحو الرياضيات لديهم .،وأوضحت أيضا نتائج دراسة (Zakarha&Nordin,2008) وجود انخفاض ملحوظ في التحصيل ،والدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي قلق الرياضيات المرتفع ،بالإضافة إلى وجود ارتباط سالب بين التحصيل وقلق الرياضيات ، كما توصلت دراساتٍ عديدةٍ إلى أن قلق الرياضيات من أهم العوامل الانفعالية التي تؤثر تأثيرا سلبيا على التحصيل الدراسي ،والانجاز الاكاديمي في الرياضيات كدراسة (ياسر فاروق ، ٢٠١٢، ٩) ، (Gierl , Mark ,J. & Bisanz , 2011)(ابراهيم علي كريري ،٢٠١١)، ،(محمد الشهري ،٢٠٠٧)، (علاء الدين متولي ،٢٠٠٦) (Robert,k.,2005)، (محمد سعد العرابي ،٢٠٠٥) ،(عبدالله عزب سلامه ٢٠٠٢) (العزب زهران ،٢٠٠٢)، (علي عبدالرحمن حسانين ١٩٩٩) ، (محمد عبد العال الشيخ ،١٩٩٧). ويعني ذلك أن تلك الظاهرة كانت ولا تزال محل اهتمام الباحثين في مجال تعليم الرياضيات ، لما لها من تأثير على تعلم الرياضيات .

وحيث أن التعلم الجيد للرياضيات يحتاج إلى علاج الضعف والقصور في التفكير الناقد في الرياضيات ، وتنمية مهاراته لدى التلميذات ، بالإضافة إلى التغلب على قلق الرياضيات ؛ فهذا ما سعت الدراسة الحالية إلى تحقيقه ،والتي حاولت علاج هذا الضعف والقصور من خلال تجريب استخدام استراتيجية تدريسية مقترحة لتنمية التفكير الناقد في الرياضيات تعتمد على الدمج بين أكثر من استراتيجية تدريس ،وتركز على التفاعل ، والتفكير ،والتعلم النشط ، مما قد يسهم أيضاً في تحسين التحصيل الدراسي ،واختزال القلق المصاحب لدراسة منهج الرياضيات المطور لتلميذات الصف الأول المتوسط.

- **مشكلة الدراسة** :

تمثلت مشكلة الدراسة في وجود ضعف في التحصيل وتدن وقصور في مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى تلميذات الصف الاول بالمرحلة المتوسطة بمدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى شعور التلميذات بالقلق والخوف من الرياضيات ،وعدم رغبتهن استكمال الدراسة فيها ،وذلك نظراً لدراستهن مناهج الرياضيات المطورة والتي تركز على تنمية مهارات التفكير العليا . واتضح ذلك من خلال كثرة شكاوى التلميذات و اولياء الامور من صعوبة منهج الرياضيات المطور والخوف الشديد من اختبارات الرياضيات الشهرية والفصلية ،والنهائية ،وعلى هذا اهتمت الدراسة الحالية بالتحقق من فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الدمج بين عدة استراتيجيات تدريسية تركز على التفاعل، والتفكير والتعلم النشط (الاسئلة التحفيزية والمجموعات الثنائية، و المناقشة ، والتعلم التعاوني، و الرؤوس المرقمة ،واختبار الفرق) في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات، و اختزال القلق نحو دراستها ،وذلك لأن الدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير الناقد في الرياضيات تحديداً اعتمدت على استخدام مداخل مثل الاكتشاف، وحل المشكلات، واستخدام القبعات الستة، وكذلك نموذج دورة التعلم الخماسية، والألعاب والألغاز الرياضية، واسلوب تدريس الأقران، ولم توجد في (حدود علم الباحثة) دراسة جمعت بين الاستراتيجيات المذكورة كاستراتيجية مقترحة لتنمية التفكير الناقد في الرياضيات، واختزال القلق نحوها، وعلى هذا تحددت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي :

ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة في الدراسة الحالية في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات واختزال القلق نحوها لدى تلميذات المرحلة المتوسطة؟

و يتفرع من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

- ما أسس بناء الاستراتيجية المقترحة لتنمية التفكير الناقد في الرياضيات واختزال القلق نحوها؟
- ما صورة الاستراتيجية المقترحة لتنمية التفكير الناقد في الرياضيات واختزال القلق نحوها لدى تلميذات المرحلة المتوسطة ؟

- ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية التحصيل في الرياضيات لتلميذات المرحلةالمتوسطة؟
- ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى تلميذات المرحلة المتوسطة؟
- ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة في اختزال القلق من الرياضيات لتلميذات المرحلة المتوسطة؟
- ما العلاقة الارتباطية بين التحصيل الدراسي في الرياضيات ،ومستوى قلق الرياضيات ؟
- ما العلاقة الارتباطية بين التحصيل الدراسي في الرياضيات ،والتفكير الناقد في الرياضيات؟
- ماالعلاقة الارتباطية بين التفكير الناقد في الرياضيات ،و مستوى قلق الرياضيات؟

- **فروض الدراسة** :

اهتمت فروض الدراسة بالإجابة على أسئلتها من الرابع وحتى التاسع على النحو التالي :

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام الاستراتيجية المقترحة والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مستوى "التذكر" لصالح درجات المجموعة التجريبية .
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام الاستراتيجية المقترحة والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مستوى "الاستيعاب "لصالح درجات المجموعة التجريبية .
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام الاستراتيجية المقترحة والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مستوى "حل المشكلات" لصالح درجات المجموعة التجريبية .
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام الاستراتيجية المقترحة والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل لصالح درجات المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس بالاستراتيجية المقترحة، والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد في الرياضيات بالنسبة لمهارة "معرفة الافتراضات" لصالح درجات المجموعة التجريبية .

- يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى ٠,٠١بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس بالاستراتيجية المقترحة، والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد في الرياضيات بالنسبة لمهارة "الاستنتاج " لصالح درجات المجموعة التجريبية .
- يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى ٠,٠١بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس بالاستراتيجية المقترحة، والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد في الرياضيات بالنسبة لمهارة "التفسير" لصالح درجات المجموعة التجريبية .
- يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى ٠,٠١بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس بالاستراتيجية المقترحة، والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد في الرياضيات بالنسبة لمهارة "تقييم الحجج" لصالح درجات المجموعة التجريبية .
- يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى ٠,٠١بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس بالاستراتيجية المقترحة، والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد في الرياضيات بالنسبة لمهارة " معرفة المغالطات الرياضية" لصالح درجات المجموعة التجريبية .
- يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى ٠,٠١بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس بالاستراتيجية المقترحة، والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد في الرياضيات بالنسبة للاختبار ككل لصالح درجات المجموعة التجريبية .
- يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس بالاستراتيجية المقترحة، والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس قلق الرياضيات لصالح درجات المجموعة الضابطة .
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً بين التحصيل الدراسي في الرياضيات ،ومستوى قلق الرياضيات .
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين التحصيل الدراسي في الرياضيات ،و التفكير الناقد في الرياضيات .
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً بين القدرة على التفكير الناقد في الرياضيات ، ومستوى قلق الرياضيات .

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت الدراسة على المحددات التالية :

- حدود خاصة بالعينة : مجموعة من تلميذات الصف الأول المتوسط بمدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٣/ ١٤٣٤ هـ الموافق ٢٠١٢/٢٠١٣

- حدود خاصة بالمحتوى : فصل المعادلات الخطية والدوال من كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط، وتم اختياره لكونه أساس لما سوف تدرسه التلميذة بالصفين الثاني والثالث المتوسط عن المعادلات وكيفية حلها بالإضافة إلى مناسبة محتواه لمتغيرات الدراسة
- حدود خاصة بالأدوات : يقيس الاختبار التحصيلي المستويات المعرفية (التذكر- الاستيعاب(ويتضمن الفهم والتطبيق) - حل المشكلات) يقيس اختبار التفكير الناقد مهارات (معرفة الافتراضات – الاستنتاج – التفسير – تقييم الحجج – معرفة المغالطات الرياضية) لمناسبتها للمرحلة العمرية والمحتوى

- **أدوات الدراسة** :
- **المواد التعليمية** :

- دليل المعلمة " لفصل المعادلات الخطية والدوال " للتدريس وفق الاستراتيجية المقترحة (اعداد الباحثة)
- أوراق النشاط للتلميذات والخاصة بكل درس من دروس فصل المعادلات الخطية والدوال (اعداد الباحثة)

- **أدوات القياس** :

- اختبار تحصيلي في فصل " المعادلات الخطية والدوال . (إعداد الباحثة)
- اختبار التفكير الناقد في الرياضيات. (إعداد الباحثة)
- مقياس قلق الرياضيات. (إعداد الباحثة)

- **منهج الدراسة** :

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي باستخدام تصميم المجموعة الضابطة ذو القياس القبلي والبعدي بالنسبة لمتغيرات الدراسة.

- **أهداف الدراسة** :

- إعداد دليل المعلمة لفصل المعادلات الخطية والدوال طبقاً للاستراتيجية المقترحة
- إعداد اختبار تحصيلي في فصل المعادلات الخطية والدوال لتلميذات الصف الأول المتوسط
- إعداد اختبار التفكير الناقد في الرياضيات لتلميذات الصف الأول المتوسط
- إعداد مقياس القلق من الرياضيات لتلميذات الصف الأول المتوسط
- التحقق من فاعلية التدريس بالاستراتيجية المقترحة في تنمية التحصيل في الرياضيات لتلميذات الصف الاول المتوسط عينة البحث.
- التحقق من فاعلية التدريس بالاستراتيجية المقترحة في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات لتلميذات الصف الأول المتوسط عينه البحث.
- التحقق من فاعلية التدريس بالاستراتيجية المقترحة في خفض مستوى القلق من الرياضيات لتلميذات الصف الأول المتوسط عينة البحث.

- **أهمية الدراسة** :

تحددت أهمية الدراسة في النواحي التالية :-

- توفير معلومات لصناع القرار من مخططي ومطوري مناهج الرياضيات حول تضمين المحتوى لأنشطة وتطبيقات تنمي التفكير الناقد في الرياضيات.
- من الممكن أن يستفيد منها معلمي الرياضيات بإعادة النظر في الاستراتيجيات التدريسية التي يتبعونها في تعليم الرياضيات.
- تحديد مهارات التفكير الناقد المناسبة للمرحلة المتوسطة والتي تمثل أوجه ضعف لدى تلميذات تلك المرحلة.
- تقديم استراتيجية تدريسية مقترحة قد يساهم في تنمية التفكير النقد في الرياضيات للتلميذات مما يزيد من قدرتهن على تقبل النقد والتقييم الذاتي.
- يمكن الاستفادة من أدوات الدراسة في مجال البحث التربوي بالنسبة للباحثين في مجال تعليم الرياضيات.
- قد تكون محاولة للتغلب على بعض أوجه القصور في تعليم الرياضيات المتمركزة على الطرق التقليدية.
- تلبية الدراسة للاتجاهات العالمية للاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد في التعليم المدرسي.

- **متغيرات الدراسة** :

المتغير المستقل : يتمثل في طريقة التدريس ويشمل :

- التدريس بالاستراتيجية المقترحة للمجموعة التجريبية.
- التدريس بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة.
- المتغيرات التابعة : وتشمل (التحصيل في الرياضيات . التفكير الناقد في الرياضيات. القلق من الرياضيات.)

- **مصطلحات الدراسة** :

- **الاستراتيجية** :

بالرجوع إلى كل من (راشد محمد راشد، ٢٠٠٩، ٣١٧) ، (كوثر كوجك ١٩٩٧، ٧٩٠) ، (مجدي عزيز، ١٩٩٧، ٤٩) تعرف الدراسة الحالية الاستراتيجية إجرائياً بأنها " الإجراءات، و الممارسات التدريسية المخطط لها مسبقاً والتي تقوم بها كل من المعلمة والمتعلمة أثناء دراسة فصل المعادلات الخطية والدوال" بالصف الأول المتوسط (وتتضمن الأنشطة التعليمية والوسائل وطرق التدريس، و أساليب التقويم) بهدف تحسين التحصيل في الرياضيات، والقدرة على التفكير الناقد فيها، وخفض مستوى القلق من دراستها

- **التفكير الناقد في الرياضيات** :

بالرجوع إلى كل من : (أحمد الجبيلي ،٢٠١٢)،(سامية هلال، ٢٠١٢)، (بهيرة شفيق، ٢٠١١، ١٠) ،(Ma Kina, A., 2010) ، (دعاء زكي ابراهيم، ٢٠٠٩) ، (نادر

خليل أبو شعبان، ٢٠١٠) ،(مجدي عزيز ،٢٠٠٥)(علاء الدين كفافي ،٢٠٠٠) (Glazer , E , 2003)

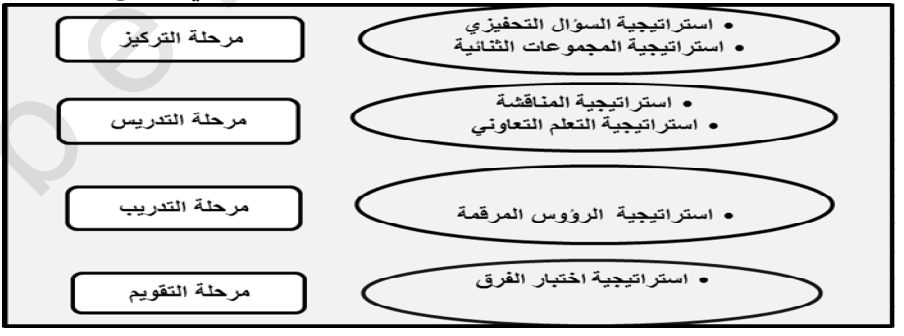
يعرف التفكير الناقد في الرياضيات إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه : قدرة تلميذة الصف الأول المتوسط على توظيف مهارات التفكير الأساسية في تحليل المشكلات واتخاذ القرارات و اختبار صحة المعلومات، و اكتشاف نقاط القوة والضعف في المواقف التي تواجهها أثناء تعلم الرياضيات بفصل المعادلات الخطية و الدوال مستخدمة في ذلك مهارات (معرفة الافتراضات . الاستنتاج . التفسير . تقويم الحجج . معرفة المغالطات الرياضية).

- **قلق الرياضيات** :

بالرجوع الى كل من: (ياسر فاروق ، ٢٠١٢ ، ٩)، (Gierl , Mark ,J. , 2011 Bisanz)(ابراهيم علي كريري ،٢٠١١)،(محمد الشهري ،٢٠٠٧) ، (ابراهيم يعقوب ،٢٠٠٥، ٧١) ،(حسن هاشم ،وعلاء الدين سعد ،١٩٩٩، ٣٤) ، (العزب زهران ،١٩٩٦، ٢٨) يعرف قلق الرياضيات اجرائياً في الدراسة الحالية بأنه : حاله من الخوف والرهبة والتوتر والاحساس بالفشل تشعر بها تلميذة الصف الاول المتوسط اثناء تعلم الرياضيات او حل اختباراتها او استخدامها في الحياه اليومية .

- **الاطار النظري والدراسات السابقة** :
- **الاستراتيجية المقترحة با لدراسة** :

تعتمد الاستراتيجية التدريسية المقترحة بالدراسة الحالية على الدمج بين عده استراتيجيات تدريسية تتمركز حول المتعلم وتعتمد على التفاعل بين التلميذات ،وتنشيط التفكير، و هي (السؤال التحفيزي . المجموعات الثنائية المناقشة . التعلم التعاوني . الرؤوس المرقمة . اختبار الفرق) ، ولقد تم الدمج بين تلك الاستراتيجيات السته علي نحو معين طبقا لأربعة مراحل متتاليه وهي تمثل خطوات الاستراتيجية المقترحة بالدراسة والشكل التالي يوضح ذلك .



شكل (١) : مكونات الاستراتيجية المقترحة بالدراسة

وفيما يلي توضيح لمراحل الاستراتيجية المقترحة بالدراسة الحالية.

- **مرحلة التركيز** :

وهي المرحلة الأولى ،وتعتبر مرحلة تمهيدية يتم فيها تهيئة أذهان التلميذات ،وتنشيط عمليات التفكير الفردي ،والتعاوني لديهن ، واستخدم في تلك المرحلة التمهيدية استراتيجيتان وهما :

- **استراتيجية السؤال التحفيزي** :

نظراً لتعدد الأهداف وتنوعها في الموقف التعليمي فقد وجدت الأسئلة باعتبارها العمود الفقري في التعلم النشط، فالمعلمون يطرحون الأسئلة المتنوعة منها ما يتطلب التذكر، ومنها ما يتطلب الفهم أو التحليل بحسب تصنيف بلوم، وتفيد هذه الاستراتيجية في تشجيع الطلاب على التفكير وتعلم أساليبه ،وتشجيع التباين في عملياته ، ويستخدم معلمي الرياضيات الاسئلة في مقدمة الدرس ؛ وذلك لربط دروس الرياضيات ببعضها البعض، او كتمهيد للدرس الجديد وتحفيز تلاميذهم على دراسته ، وجذب انتباههم ،وتشجيعهم على استنتاج محتواه .

"وتمثل أسئلة المعلم لطلابه أثناء التدريس أحد أهم كفاياته الرئيسية التي تساهم في تنمية مهارات التفكير لدى طلابه خاصة إذا أتاح فرص المشاركة للإجابة عن الاسئلة للطلاب الذين يتسمون بخوفهم من الاسئلة نظراً لفشلهم في الاجابة عن بعض الاسئلة في مواقف سابقة ."(العزب زهران ،١٩٩٩، ٢١٧).

وتجدر الاشارة إلى أن اهمية الأسئلة تتجاوز كونها جملاً يستفهم بها عن امور معينة ، او كونها تقنيات تستخدم لأغراض معينة ، فهي مثيرات تتطلب عمليات عقليه وتعبيرية ، تحث المتعلمين علي التفكير ، ومن ثم تطوير افكارهم واتجاهاتهم لطرح الأسئلة والاكثار من التساؤلات يحفز المتعلمين علي تقصي الحقائق ، ولذلك فان طرح الاسئلة كجزء اساسي في التدريس يمثل تحديا حقيقيا للمتعلمين . (حسن زيتون ،٢٠٠٣، ٤٨٥) ، (حسن زيتون ، ٢٠٠١، ٢٤٧).

و تعرف الاسئلة التحفيزية بأنها هي نوع من الاسئلة ذات الإجابات المتعددة والتي تقنع الطالب في مواقف غير ممكنة او مستحيلة احيانا ، ويطلب منة الاستجابة اليها . كأن تسأل الطالب : ماذا تود ان تسأل العالم (توماس اديسون لو قابلته الان ؟ (عصام العموري ، ٢٠١٠، ١٨) . ويعني ذلك أن الاسئلة التحفيزية تستخدم لتهيئة الطلاب لموضوع الدرس الجديد بغرض تركيز انتباههم، واثارة تفكيرهم كما ان هذه الاسئلة ضرورية بالنسبة لكافه طرق التدريس علي اختلافها كالاكتشاف وحل المشكلات ، والاستقصاء ..، والهدف منها زياده اهتمام الطلاب ورغبتهم في الدرس .

- **خصائص الاسئلة التحفيزية** :

بالرجوع الي كلاً من (يوسف قطامي ، نايفة قطامي،١٩٩٨، ٢٠٩) ،(جودت أحمد سعادة ، ٢٠٠٦، ٢٥٢) وجد ان اهم خصائص الاسئلة التحفيزية تتمثل في :

- اختيار حدث او موقف او ظاهرة تستثير اهتمام الطلاب ، ودافعيتهم
- ان يكون الموقف ذا اهمية وعلي درجة من الغموض بحيث يندهش الطلاب تجاهه
- ان تستخدم من اجل اثاره التفكير لدي المتعلم .
- ان تكون الاسئلة ملائمة لقدرات التلاميذ، ومستوياتهم العقلية وخبراتهم
- اشتمال السؤال علي فكرة واحدة فقط حتي لا يحدث تشويش وتشتت

كما اورد (حسن زيتون ، ٢٠٠٣ ، ٤٢٩) عددا من انواع الاسئلة التحفيزية ومنها اسئلة العمليات العقلية :

- اسئلة حقائقيه : وهي اضيق انواع الاسئلة ، وتتطلب مجرد استدعاء المعلومات ، وتميز قدرة الطالب علي التذكر
- أسئلة تجريبية : وهي تتطلب من التلميذ الربط والتحليل للمعلومات المعطاة
- اسئلة انتاجية : وهي اسئلة غير محددة ، ومن المستحيل توقع الاجابة عليها
- اسئلة تقويمية : وتتطلب من التلاميذ اصدار احكام او تقويم شيء ما وتتطلب استخدام معايير داخليه وخارجية.

وخلاصة القول ان التساؤل اداة تؤثر علي نتاجات التعلم لدي الطالب ، ومن المهم ان يطور المعلم وينوع تساؤلاته التحفيزية ،بما يتناسب مع اهداف ومحتوى المنهج وأنشطته ، وان تتسم اسئلته بالمرونة والتعديل والملائمة لجميع الطلاب علي اختلاف قدراتهم .

وفي ضوء ما سبق فان استخدام الاسئلة التحفيزية في الدراسة الحالية في بداية الدرس كجزء من مرحلة التركيز يمكن ان يسهم في تحقيق أهدافها من خلال تنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلميذات كاستنتاج الاسباب وتقييم المناقشات ،واتخاذ القرارات والتنبؤ بالعلاقات بين المفاهيم و المبادئ كما ان استخدام الاسئلة التحفيزية تحث التلميذات علي استكشاف طرق جديدة للنظر الي الافكار ، وادراك عميق لما وراء المعلومات المتوافرة .

- **استراتيجية المجموعات الثنائية** :

تعد المجموعات الثنائية احد اشكال المجموعات الصغيرة ، والتي تعمل علي دمج زوج من التلاميذ في بوتقة واحده ليتفاعلوا معا اثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية المختلفة ، مما يشجع الاصغاء الايجابي والمحادثة والتفكير. ويعنى ذلك ان استخدام تلك الاستراتيجية تفرض علي المتعلمين ان يحولوا افكارهم الي كلمات او جمل او رسوم مما يلبي احتياجاتهم الأساسية في حريه التعبير ويذكر "جودت سعادة "أن في هذه الاستراتيجية يشكل طالبان مجموعه صغيره لا تتوزع فيها الادوار ، فيطرح السؤال او النشاط المطلوب ، ويفكر المتعلمان معا ليتوصلوا الي نتيجة واحده يتفقان معا علي صياغتها بالطريقة التي تمثل تفكيرهم ، ثم يتم عرضها علي باقي المجموعات الأخرى ، وفي اثناء ذلك يقوم

المعلم بالتحرك داخل الفصل لتقديم دعم للمتعلمين من حيث الرد علي أسئلة المتعلمين ، وتقديم المساعدة لمن يحتاجها ، دون الادلاء بمعلومة تساعد المتعلم علي الإجابة ، ويقتصر دوره فقط علي التوجيه والارشاد (جودت أحمد سعاده،٢٠٠٦ ،١٣٤) . ويجب علي المعلم ان يوفر البيئة التعليمية النفسية المريحة داخل حجرة الدراسة اثناء انشطه المجموعات الصغيرة حتى تتحقق الاهداف المرجوة منها والتي تتمثل في اتاحه الفرصة لكل متعلم مشارك في المجموعة بالحديث ، والنقد ، وابداء الرأي بصراحه تامه او تقييم اراء الاخرين وانشطتهم . (ميريل هارمن ،٢٠٠٨، ٢٩)

واستخدمت تلك الاستراتيجية في اطار الدراسة الحالية في مرحله التركيز بعد القاء السؤال التحفيزي ، حتي يتاح لكل متعلمه الإجابة ،وابداء الراي وتستطيع المعلمة اكتشاف وجهات نظر التلميذات وتشجيعهن من بداية الحصه علي ممارسه مهارات التفكير الناقد بشكل مبدئي وبدون تدخل من المعلمة .

- **مرحلة التدريس** :

وهي المرحلة الثانية من الاستراتيجية المقترحة ،وفيها يتم بناء المفاهيم والمهارات الأساسية في الدرس من خلال الاستراتيجيات التالية هي :

- **استراتيجية المناقشة** :

تعتبر المناقشة احد اساليب التعلم النشط والتي تساهم بشكل كبير في اشراك الطلاب وتفاعلهم فيما بينهم في تنفيذ الانشطة التعليمية في حجره الدراسة مما يزيد من تحصيلهم، وتنميه مهارات التفكير لديهم ، ويكون دور المعلم فيها فقط موجها وموضحا لبعض النقاط التي يصعب علي الطلاب فهمها ويري " ماجد الجلاد " ان استراتيجية المناقشة هي مجموعه من النشاطات التعليمية تقوم علي التواصل اللفظي وتبادل الافكار والآراء بين المعلم والطلاب حول موضوع او قضيه او مشكله محددة مع التعمق في البحث والنظر والرغبة الجدية في حلها والوصول الي قرار فيها . (ماجد ذكى الجلاد ، ٢٠٠٤) . وتعرف المناقشة بأنها تبادل الافكار والآراء بين طرفين او اكثر بتعمق واستقصاء للوصول الي حل. (احمد الخوالدة ، يحي اسماعيل عيد ، ٢٠٠٣).

ويري بروفي (Bruffee, 1992) ان المناقشة من اكثر الاستراتيجيات التعليمية استخداما في قاعات التدريس ، وحتي يتم تفعيلها لتحقيق الاهداف المرجوة منها لابد من تحديد بعض التوصيات للوصول بالمناقشة الي نوع من التكامل والفاعلية : كملائمه المناقشة لمستوى الطلاب ، والتركيز علي موضوع واحد واختيار الأمثلة الموضحة لمحتوي المناقشة ، وملاحظه ردود افعال الطلاب وادخال الاجواء المريحة للطلاب . كما "يذكر جودت سعادة "ان المناقشة هي احد اساليب التعلم النشط الذى يشجع التلاميذ علي المشاركة بفاعليه داخل حجره الدراسة ، وذلك من خلال تفاعل لفظي او شفوي بين الطلبة انفسهم ، او

بين المعلم واحد الطلبة ، او بين المعلم وجميع الطلبة ، وذلك من اجل اكتساب مجموعه من المعلومات والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها .(جودت احمد سعادة واخرون ،٢٠٠٦) .

وترى الباحثة ان استراتيجية المناقشة تتضمن اشتراك المعلم مع المتعلمين في فهم وتحليل وتفسير وتقويم موضوع او فكرة او حل مشكلة ما ،وبيان مواطن الاختلاف ، والاتفاق بينهم من اجل الوصول الى قرار. ويتفق العديد من التربويين علي ان دور المعلم في استراتيجية المناقشة يتمثل في قيادة المناقشات واثرائها بما لديه من معلومات وخبرات ، وتوجيه المناقشة نحو الهدف ، وتقييم وجهات النظر ، واثاره اهتمام الطلبة ، وحفزهم علي التفكير، بالإضافة الي تحديد الاستنتاجات النهائية ، (حسن فكري ريان،١٩٨٤)(جودت احمد سعادة واخرون ،٢٠٠٦) كما اوضحت الادبيات التربوية عدداً من الشروط العامة التي يجب توفيرها من اجل جعل المناقشة فاعلة ومن هذه الشروط (وليد جابر واخرون ، ٢٠٠٩) ، (توفيق مرعي ، محمد الحيلة ،٢٠٠٧)

- الوعي بالأهداف التي يجب تحقيقها بعد المناقشة .
- الا يتجاوز عدد طلاب الصف في المناقشة عشرون طالبا
- ان يكون عند الطلاب علم حول الموضوع الذي ستتم مناقشته
- ان يعد المعلم الاسئلة المناسبة حول موضوع المناقشة
- ان تكون الأسئلة من النوع الذي يؤدي الي تنمية قدرات الطلاب علي ادراك العلاقات، والتفكير ،والاستفسار.
- التخطيط المسبق ، تحديد الادوار ، المرونة ،وحفظ النظام ، واتاحه الفرصة لجميع التلاميذ في الاشتراك في المناقشة .

وترجع اهميه المناقشة في الدراسة الحالية الي مساهمتها في زيادة فهم التلميذات للموضوع المعروض بالإضافة الي تنظيم تفكيرهن ، وتنميه قدره التلميذات علي التوفيق بين الآراء المتعارضة من اجل التوصل الي حل امثل والقدرة علي الاستخدام الامثل للمعرفة في انتاج الافكار الجديدة ، والقدرة علي اتخاذ القرار ، ذلك لان التفكير الانتقادي التشاركي افضل من التفكير الانتقادي الفردي .

- **استراتيجية التعلم التعاوني** cooperative learning strategy :

تقوم فكره التعلم التعاوني علي تقسيم الطلاب الي مجموعات صغيره غير متجانسه (ذوي قدرات ومستويات متباينة) وينشأ عن ذلك استفادة جميع الاعضاء من جهود بعضهم البعض اثناء قيامهم بأداء الانشطة التعليمية مما يؤدي الي اكتساب المهارات ، والاتجاهات ، والقيم ويدعم جو التعاون وروح الفريق .

وتعرف استراتيجية التعلم التعاوني بأنها نوع من التعلم الجماعي توزع فيها الأدوار على المتعلمين في مجموعات صغيرة (٤- ٥) تلاميذ وفقا لميول كلا منهم ، واهتماماته وقدراته ، واستعداداته ، ويتم التنسيق علي مستويين : الاول بين المتعلمين داخل المجموعة الواحدة ، والثاني بين بعض المجموعات وبعضها الاخر ، وهكذا يحدث تكامل في العمل علي هذين المستويين . (الموسوعة العلمية للتربية ، ٢٠٠٤،١٥١) .

كما تعرف استراتيجية التعلم التعاوني بأنها التعلم الذي يتم وفق مجموعه من الاجراءات المنظمة ، يتم فيها اعداد الطلبة وتهيئتهم للعمل الجماعي من خلال تقسيمهم الي مجموعات صغيرة غير متجانسة واعداد المهمة الرئيسية والفرعية وتوزيعها علي المجموعات بحيث تعمل كل مجموعه علي حل المشكلة المطروحة بإستخدام الحوار والمناقشة ، وفي المحصلة النهائية يكون كل طالب مسئول عن نجاح مجموعته .(احمد حسين عبانية،٢٠٠٦،١٠) كما يتفق كل من (محبات ابو عميرة ،٢٠٠)،(محمد جهاد ، ٢٠٠٥،٧٥)،(علي الجمل ٢٠٠٥،٣٨٤) ،(Adsit ,2005,45) ،(Johnson & Johnson ، 2006) علي ان التعلم التعاوني هو استراتيجية يتم فيها تقسيم الطلاب الي مجموعات صغيره غير متجانسة كل مجموعه مكونه من (٢- ٦) طلاب يعملون في بيئة تعليميه مناسبه . وتعرف الدراسة الحالية التعلم التعاوني بأنه استراتيجية يتم فيها تقسيم التلميذات الي مجموعات غير متجانسه (٤- ٦) تلميذات في كل مجموعه ، ويتم فيها تبادل الآراء ، و وجهات النظر ، والتفكير التعاوني في الإجابة علي سؤال او اكتشاف علاقه او تعلم خبره او اكتساب مهاره رياضيه ويكون شعارهن نكسب معاً او نخسر معاً ."

- **العناصر الاساسية لاستراتيجية التعلم التعاوني** :

يرى العديد من التربويين أن اكتفاء المعلم بتنظيم التلاميذ في مجموعات صغيره ، واخبارهم بالعمل معاً لا يؤدي بالضرورة الي عمل تعاوني ، ولذا فقد اوردت الادبيات والدراسات السابقة خمسه عناصر اساسيه للتعلم التعاوني يمكن تحديدها استناداً لآراء كل من (Nevin & Renne ،2001) ،(زيد الهويدي ،٢٠٠٥) ،(محمد الحيلة ،٢٠٠١) ، (مجدي عزيز ،٢٠٠٤ ،٧٢٨ - ٧٢٩)،(محمد البغدادي واخرون،٢٠٠٥،١٤) فيما يلي :

- الاعتماد الايجابي المتبادل positive Interdepemdence
- المسؤولية الفردية Individual Accountability
- التفاعل المعزز وجهاً لوجه Face to face interaction
- المهارات الاجتماعية social skills
- معالجة عمل المجموعة Group processing

- **فوائد استخدام استراتيجية التعلم التعاوني** :

هناك العديد من المزايا للتعلم التعاوني حددتها الادبيات التربوية واشارت اليها نتائج البحوث والدراسات السابقة يمكن ايجازها فيما يلي : (Robertson,2010,)، (حفني اسماعيل ،٢٠٠٥، ٢٢٤)،(حسن زيتون ٢٠٠٣، ٦٣) (Panit,2000)، (Berry&Sahlberg,2000))، (Chen,2001)، (McConnell 2002,) ، (احمد النجدي واخرون ، ٢٠٠٣):

- فوائد اكاديمية : زيادة التحصيل في الرياضيات ،تناقص الفجوة بين الطلاب المتفوقين والاقل مستوي ،وبقاء اثر التعليم ،والقدره علي حل المشكلات وتطوير مهارات التفكير العليا ،والتوليد المبدع للأفكار الجديدة بالإضافة الي زيادة انتباه المتعلمين داخل حجرة الدراسة ، وزياده الحافز الذاتي نحو التعلم ، وزياده الانجاز الاكاديمي .
- فوائد اجتماعية : مثل تكوين اتجاهات ايجابيه نحو المادة ،تنميه مهارات القيادة ومهارات التواصل مع الاخرين ، تشجيع الطلاب علي المناقشه الجماعية للافكار ، والقضايا الرياضية ،تنميه الاعتماد الايجابي المتبادل بين التلاميذ ن تكوين اتجاهات ايجابية نحو المدرسة
- فوائد نفسية :كزياده الثقة بالنفس وبالآخرين ، تخفيض معدلات القلق والخجل، والانطواء ، والخوف ،واشباع الحاجه للإنجاز والتقدير، وتجنب الاخفاق بالإضافة الي زياده التوافق النفسي الايجابي ، والدافعية الداخلية

- **دور المعلم والتلميذ في استراتيجية التعلم التعاوني** :

علي الرغم من تركيز استراتيجية التعلم التعاوني علي المتعلم كمحور للعملية التعليمية الا ان دور المعلم كموجه ومرشد يمثل جانبا اساسيا لنجاح التعلم بهذه الاستراتيجية ، وبالرجوع للأدبيات نجد ان هذه الادوار تمثلت في اربعه جوانب هي :

- اتخاذ القرارات الخاصة بتحديد الاهداف التعاونية والاكاديمية ،وتحديد حجم المجموعات ، وتحديد الزمن اللازم لعمل المجموعات وتنظيم بيئة الصف ، وتوزيع الطلاب في مجموعات ، وتحديد اشكال العمل داخل المجموعات، والتخطيط لاستخدام الموارد ومصادر التعلم وتحديد الادوار
- تحديد البنيه التعاونية: كشرح المهام وبناء الاعتماد الايجابي المتبادل، بناء المسؤولية الفردية ، وبناء التعاون بين المجموعات ، وتحديد انماط السلوك المتوقعة من التلاميذ
- التفقد والتداخل: بملاحظه سلوك التلاميذ ، وتقديم المساعدة والتوجيه والتدخل لتعليم المهارات التعاونية
- التقييم والعلاج : تقييم تعلم الطلاب ، وعلاج عمل المجموعات ،و غلق النشاط .

اما بالنسبة لأدوار التلاميذ في استراتيجية التعلم التعاوني فتتسم بانها مكمله لبعضها البعض ، وبالتالي تؤدي بمجموعها الي انجاز المهمة المحددة للمجموعة التعاونية ، وابرز هذه الادوار التعاونية : قائد المجموعة ، مستوضح المجموعة ، مقرر المجموعة ،مراقب المجموعة ، ومشجع المجموعة (كوثر كوجك ،٢٠٠١، ٣٢٩ - ٣٣٠) ،(عبدالله محمد الخطابية،٢٠٠٨) (Jacobs.et.al.,2002,79),(leikin,2004,240)

- **الاستراتيجية التعاونية المستخدمة بالدراسة الحالية** :

للتعلم التعاوني مجموعه من الاستراتيجيات كما حددها كل من (جابر عبد الحميد ١٩٩٩،٨٨)،(Mc cafferty.et.al,2004)

- استراتيجية التعليم معاً learning together strategy
- استراتيجية جيجسو (الأحجية المتقطعة) Jigsaw bstrgyate
- استراتيجية البحث والاستقصاء الجماعي Group investigation strategy
- استراتيجية الجماعات الصغيرة small Group strategy
- استراتيجية فرق التحصيل الطلابية student team Achievement Division

وتجدر الإشارة الي ان الاختيار من بين هذه الاستراتيجيات يرجع الي الهدف من استخدامها واعداد التلاميذ وادوارهم ، ودور المعلم ، وتقويم عمل المجموعة واستخدمت الدراسة الحالية استراتيجية التعلم معا ، وفيها تنظم غرفه الصف علي شكل مجموعات متواجهه يتراوح عدد افرادها بين (٤- ٥) تلميذات ، ويتم تزويدهن بالتعليمات والمعلومات حول جزء معين من درس الرياضيات بصوره مناسبة لمستوياتهم ، ويتطلب منهم التعاون والتشارك والاعتماد الايجابي المتبادل في الوصول لحل مشكله معينه .

- **دور استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات** :

يري "بيشوب" (Bishop,2000) ان التعلم التعاوني والتفكير الناقد يعملان معا جنبا الي جنب في أي ماده دراسية، كما اوضح الاثار الايجابية للتعلم التعاوني داخل الصفوف الدراسية لتحسين اتجاهات التلاميذ نحو المنهج والمدرسة ، وتشجيع التلاميذ علي التفاعل من خلال طرح الاسئلة ، بالإضافة الي الحوار الجماعي حول المشكلة مما يشجع التفكير ويخلق جو من الصداقة بين المعلم والتلاميذ . كما اشار" سلافن " الي ان التعلم التعاوني لا يعزز التبادل الفاعل للأفكار ضمن المجموعات الصغيرة فحسب ، بل يشجع ايضا التفكير الناقد ، والتلاميذ في مجموعات التعلم التعاوني يحققون مستويات تفكير اعلي ، ويحتفظون بالمعلومات مره اطول من التلاميذ الذين يتعلمون منفردين بالطريقة الاعتيادية ، فالتعلم التعاوني يعطي التلاميذ فرصه المشاركة في المناقشة وتحمل مسؤولية تعلمهم ، وبالتالي يصبحون مفكرين ناقدين " (فراس السليتي ،٢٠٠٦،٦٨) . كما ان التعلم التعاوني يعطى مساحه اكبر للتفكير عموما ، وذلك لكونه يساعد في ضبط وقت الانتظار بعد وقت طرح

السؤال او المشكلة مما يسهم في تفعيل تفكير المتعلمين لان المجموعات تقضي وقتا في التفكير في المشكلة المطروحة ، وتعمل علي تجويد نوعيه الاجابات فيؤدي ذلك الي تطوير تفكير التلاميذ خلافا لطرائق التدريس العادية (Joyce & weil, 2004) ، (ميريل هارمن ،٢٠٠٨) . وفي مجال تقييم نواتج التعلم التي يحققها استخدام استراتيجية التعلم التعاوني تم التأكيد عل تحسن التفكير العلمي ، والتفكير الناقد وحل المشكلات كأبرز تلك النواتج (عايش محمود زيتون ، ٢٠٠٧) ، (Zakarha &Iksan,2007,36) .

وأثناء استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات بالدراسة الحالية تم التركيز على اتاحة الفرصة للتلميذات لسماع افكار زميلاتهن والبناء عليها ، واستنتاج افكار جديدة وتأييدها وتبريرها بالحجج المناسبة مما يسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد . ومن الجدير بالذكر أن هناك العديد من البحوث ،و الدراسات السابقة ، والتي توصلت نتائجها إلى فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنميه مهارات التفكير الناقد كدراسة (مني الغامدي ،٢٠٠١) والتي توصلت الي وجود فرق دال احصائياً في التحصيل في الرياضيات والاتجاه نحو دراستها ، وكذلك مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني مدمجة مع استراتيجية حل المشكلات ، كما توصلت نتائج دراسة (أمينة بهلول ،٢٠٠٧) الي فاعلية استخدام استراتيجية التفاعل الاجتماعي التعاوني علي تنميه مهارات التفكير الناقد وتنظيم الذات في الرياضيات لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، واتفقت كذلك دراسة كلا من (Vovides,2004) (Papadakis ,2008) علي وجود ارتباط ايجابي دال بين مهارات التعلم التعاوني المنفذة بوسائل التقنية ، ومهارات التفكير الناقد ، كما توصلت دراسة (Gray,2006) الي وجود فرق دال احصائياً بين مهارات التعلم التعاوني ،والقراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية، والتي استخدمت التعلم التعاوني ، ولعب الادوار، والتي اتفقت نتائجها مع دراسة (Deitz,2007) والتي استخدمت استراتيجية التعلم التعاوني مع الالعاب الذهنية . كما اوصت دراسة (Carmichael,2006) بضرورة وضع دليل عملي للمحاضرين يتضمن الأنشطة والاستراتيجيات المشجعة علي التفكير الناقد كاستراتيجية التعليم التعاوني كما اشارت نتائج دراسة (Wheeler &Mcdonald,2008) الي الاثار الايجابية لاستخدام التعلم التعاوني في تنفيذ التمارين الكتابية لمادتي الرسم الهندسي والوصفي كتعميق فهم المحتوي بالإضافة لتنميه مهارات التفكير الناقد لدي طلاب كليه الهندسة .

- **مرحله التدريب** :

وهدفت تلك المرحلة إلى تدريب التلميذات على ما تم تعلمه في المرحلة السابقة و استخدمت في تلك المرحلة استراتيجية الرؤوس المرقمة .

• **استراتيجية الرؤوس المرقمة** :

وهي استراتيجية تعاونية يعمل فيها الطلاب سويا لضمان ان كل عنصر من المجموعة يعرف الجواب الصحيح للسؤال او الاسئلة التي يطرحها المعلم او اوراق العمل والأنشطة التعليمية ، ويتم تطبيق هذه الاستراتيجية من خلال عده خطوات متتابعة ومترابطة وهي : (فاطمة الزايدي ، ١٤٣٠ هـ ، ٦٢- ٦٣)

- تشكل المعلمة من التلميذات مجموعات رباعيه او خماسية او سداسيه طبقا لأعداد التلميذات بالفصل ، وتراعي تنوع المستويات وعدم تجانسها
- وتعطي كل تلميذة في كل مجموعة رقما (١- ٦) طبقا لأعداد التلميذات في المجموعة.
- تطرح المعلمة سؤالا او تقدم ورقه نشاط مانحه وقت للتفكير .
- تفكر كل تلميذه بمفردها اولا في الإجابة .
- تضع التلميذات في كل مجموعه رؤوسهن مع بعضهن للمناقشة والتفكير سويا والاتفاق علي الإجابة الصحيحة ، بحيث تكون كل طالبه في النهاية قادرة علي الاجابة الصحيحة .
- تنادي المعلمة على رقما عشوائيا ، فيرفع اصحاب هذا الرقم ايديهن عالياً .
- تختار المعلمة احد الطالبات للإجابة عن السؤال المطروح ، فإذا تمكنت من الاجابة فيطلب من الاخرين التوسع في الاجابة اذا كان لديهن أي معلومة اضافية ، واذ لم يكن لديهن معلومة اضافية تنتقل المعلمة الي طرح سؤال جديد .
- إذا لم تتمكن الطالبة من الاجابة تعيد المعلمة طرح السؤال علي طالبة اخري وهكذا تستمر في طرح الاسئلة وتلقي الاجابات من الطالبات وفق ارقامهن
- ويستفاد من هذه الاستراتيجية ان كل طالب له الحق في التعلم ، وتشجيع الطلاب علي التفكير فردياً ،وفي مجموعات ، وتطوير عمليات التفكير ، وحفر الطلاب وتنميه الاعتماد الايجابي المتبادل لديهم .

• **مرحله التقويم** :

وهى المرحلة الاخيرة والتي تهدف إلى التأكد من تحقق أهداف الدرس واستخدمت في تلك المرحلة استراتيجية اختبار الفرق :

• **استراتيجية اختبار الفرق** :

و هي استراتيجية تعاونية و استخدمت في مرحله التقويم النهائي للدرس و الهدف منها هو زياده مسؤوليه التلميذات عما يتعلمنه ، ومراجعته بطريقة مرحه غير معتادة . وتتمثل إجراءات تلك الاستراتيجية في الخطوات التالية : (فاطمة الزايدي ، ١٤٣٠ هـ ،٦٣)

- تقسم المعلمة الدرس الي قسمين او ثلاثة اقسام ،ثم تقسم الطالبات الي مجموعات طبقا لأقسام الدرس .
- تحدد كل مجموعه لنفسها اسم تختاره ،او يرمزلها برمز (أ) او (ب)
- توزع المعلمة موضوع الدرس علي المجموعتين، ويطلب من المجموعة (أ)

- اعداد اختبار يحوي أسئلة تكون اجابتها قصيرة ، ويستغرق اعدادها خمس دقائق ، ويستغل الفريق (ب) الوقت في مراجعه المعلومات
- يختبر الفريق (أ) اعضاء الفريق (ب) واذا لم يتمكن اعضاء هذا الفريق من الإجابة علي السؤال تتم المناقشة فيه
- ثم يحدث العكس ، حيث يقوم الفريق (ب) باختبار الفريق (أ) وتتبع نفس الخطوات في كل مره .

- **التفكير الناقد في الرياضيات** :
- **مفهوم التفكير الناقد** :

هناك تباين بين الباحثين في مجال التربية وعلم النفس في تحديد مفهوم التفكير الناقد بصفه عامة والتفكير الناقد في الرياضيات بصفه خاصة ،وذلك نظرا لاختلاف الاطر الفلسفية ،والنظرية والثقافية في النظر الي التفكير الناقد فعرف بأنه "عملية تبني قرارات واحكام قائمه علي اسس موضوعية تتفق مع الوقائع والملاحظة التي يتم مناقشتها بأسلوب علمي بعيدا عن التحيز او المؤثرات الخارجية التي تفسد الوقائع وتجنبها الدقة او تعرضها الي تدخل محتمل للعوامل الذاتية " .(وليم عبيد ،عزو عفانة ، ٢٠٠٣، ٥٤) كما عرف بأنه التفكير الذي يبحث في منطق الاشياء (Paul & Elder, 1999) كما يري (مجدي عزيز ، ٢٠٠٥،٣٦٩) أن التفكير الناقد هو مهاره التميز بين الفرضيات والتعميمات ، وبين الحقائق والادعاءات ، وبين المعلومات المنقحة وغير منقحة " . بينما تعرفه " استليتنر " (Astleitner,2002,62) بأنه احد مهارات التفكير العليا Higher Order Thinking Skills تعني بتقويم الحجج وبقدرة الفرد علي التنظيم الذاتي للقيام بمهارات التقويم والتحليل والاستنتاج . بينما ترى" نايفة قطامي " أنه تفكير تأملي معقول يركز علي ما يعتقد به الفرد او ما يقوم بأدائه ويتضمن قابليات وقدرات عن مهارة التمييز بين الفرضيات والتعميمات وبين الحقائق والادعاءات وبين المعلومات المنقحة وغير منقحة (نايفة قطامي ، ٢٠٠١ ،٤٥) .

- **مهارات التفكير الناقد** :

تعد مهارات التفكير الناقد هدفا تربويا هاماً في التعليم الصفي ،، ويوجد اختلاف في تصنيف مهارات التفكير الناقد تبعاً لاختلاف تعريفة ، وعلى الرغم من ذلك فهناك عوامل مشتركه بين تلك التصنيفات فصنف الباحثان " اودل و دانياليز" (Udall & Daniels) المشار اليهما في (فتحي جروان ١٩٩٩،١٦) مهارات التفكير الناقد في ثلاث فئات

- مهارات التفكير الاستقرائي Inductive Thinking Skills
- مهارات التفكير الاستنباطي Deductive thinking skills
- مهارات التفكير التقييمي Evaluative Thinking Skills

بينما حددت " هالبرن " (Halpern ,1997) مهارات التفكير الناقد في الاستدلال اللفظي، تحليل الحجج ، اختبار الفروض ، استخدام الاحتمال وعدم اليقين ، اتخاذ القرارات وحل المشكلات. كما حدد "واطسون وجلاسر"

(Watson & Glasser ,1999) تلك المهارات في : الاستنتاج ، التفسير الاستنباط ، معرفه الافتراضات ، تقويم الحجج ، ومن التصنيفات الحديثة تصنيف " فاكيون " (Facion ,1998) والذي يري ان هذه المهارات تتكون من : التفسير ، والتحليل ، والتقييم ، والاستنتاج ، والشرح ، وتنظيم الذات . ويذكر (صبحي ابو جلالة ، ٢٠٠٧، ٦٣) ان اكثر مهارات التفكير الناقد شيوعا: التصنيف . تقويم المناقشات . ادراك الفرضيات . حل المشكلات . كما أورد (رفعت بهجات ،٢٠٠٥، ٢٠) ان عملية التفكير الناقد تشمل : الاستنتاج . التركيب . التحليل . التقويم

ويتضح مما سبق ان التفكير الناقد يشتمل على العديد من المهارات ، ولقد تمت الاستفادة من تلك التصنيفات في تحديد مهارات التفكير الناقد المناسبة لهدف الدراسة الحالية من حيث مستوى التلميذات والمحتوى التعليمي والتي تم الاعتماد عليها في بناء اختبار التفكير الناقد ، ويمكن توضيحها فيما يلي :

- معرفه الافتراضات : وتشير الي القدرة علي فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما ، بحيث يمكن ان يحكم الفرد بأن افتراض ما وارد او غير وارد تبعا لفحصة للوقائع المعطاة .
- الاستنتاج : يتمثل في قدرة الفرد علي التمييز بين درجات احتمال صحة او خطأ نتيجة ما تبعا لدرجة ارتباطها بوقائع معينه تعطي له .
- التفسير : تتمثل في قدرة الفرد علي استخلاص نتيجة معينه من حقائق مفترضة بدرجة معقولة .
- تقويم الحجج: وتتمثل في القدرة علي إيجاد الدليل أو السبب ،الذي يدعم الرأي أو القرار أو الاعتقاد الذي يقتنع به الفرد أو يوافق عليه لحل مسألة أو مشكلة ما
- المغالطات الرياضية : وهي عبارة عن عملية تفكير تستند إلى قواعد واستراتيجيات معينة ، بهدف توليد معرفة جديدة عن طريق الاستنباط أو الاستقراء ، ووضع الحقائق والمعلومات بطريقة منظمة ،ومعالجتها بحيث تؤدي إلى استنتاج أو قرار لحل المشكلة ، وما يخالف ذلك يعتبر مغالطات رياضية يمكن تحديدها من جانب المتعلم

- **الاهمية التربوية للتفكير الناقد** :

بالرجوع إلي كل من (عماد الدين الوسيمي ،٢٠٠٣)،(Fasko,2003) (مجدي حبيب ، ٢٠٠٣ ،٢٣٨) ،(عدنان العتوم واخرون ، ٢٠٠٧ ،٩١- ٩٢) يمكننا تحديد الاهمية التربوية للتفكير الناقد فيما يلي :

- يعتبر التفكير الناقد من اهم انماط التفكير التي تساعد الفرد علي نقد المعلومات الناتجة عن الانفجار المعرفي ، والتوصل الي المعلومات الصحيحة والمفيدة وتوظيفها في تحقيق اهدافه واهداف المجتمع
- يعد التفكير الناقد ضرورة تربوية تمكن الافراد من تحليل الموضوعات تحليلا دقيقا للتوصل الي استنتاج سليم .

- يساعد علي اعداد أفراد لديهم القدرة علي نقد الافكار المنتجة ،والحلول المقترحة واخضاع هذه الحلول والافكار للمنطق .
- يشجع روح التساؤل والبحث ، وعدم التسليم بالأمور والوقائع دون تحري او استكشاف .
- ينمي قدرة المتعلم علي التعلم الذاتي من خلال البحث والتقصي عن المعرفة
- تعد تنمية التفكير الناقد ضرورة تربوية لحماية عقول الأفراد من التأثيرات الثقافية الضارة المنتشرة في المجتمع
- اكتساب افراد المجتمع النظرة العقلية الناقدة اللازمة للحياة في عصر العولمة الذي يتسم بالتيارات الفكرية والثقافية المتناقضة .
- مساعدة الطلاب علي خوض مجالات التنافس بشكل فعال في عصر ارتبط فيه النجاح والتفوق بالقدرة علي التفكير الجيد والمهارة فيه .
- القدرة علي التفكير الناقد تساعد الافراد علي التكيف بدرجة اكبر من نظرائهم الذين لا يمتلكون هذه القدرة بشكل كاف .
- تحويل الطلاب من التعلم الي التفكير ، اذ يراد من الطلبة ان يفكروا لا ان يتعلموا فقط ما فكر فيه الاخرون .
- يمكن التفكير الناقد الشخص من تحليل وتقييم وتفسير واعادة هيكله تفكيره مما يقلل من خطر الاعتماد علي الغير
- يتصدى للأفكار الهدامة والتعصب والانقياد .
- تسهم مهارات التفكير الناقد المتضمنة في المنهاج المدرسي في مساعدة الطلاب علي التغلب علي الصعوبات الاساسية في التعليم المدرسي وتكسبهم فهماً اعمق للمحتوى التعليمي .

- **دور معلم الرياضيات في تنمية التفكير الناقد لدي تلاميذه** :

يشجع المعلم تلاميذه علي التفكير الناقد حينما يخلق جوا يتقبل فيه مشاعر الاخرين ويفهم ذواتهم ، ولا يستند في تقويمه لهم الي معايير خارجيه . فيذكر (سعد بنهان،٢٠٠١، ٨١- ٨٢) ان معلم الرياضيات ذا الاتجاهات الموجبة ينمي في طلابه حب المبادرة ،والاستقلال وتنمية التفكير لديهم وبخاصة التفكير الناقد وحل المشكلات ، واتخاذ القرارات ، بينما معلم الرياضيات ذا الميول السالبة ينمي في طلابه الاعتماد علي الغير. ويضيف (سعيد لاي ١٧٠،٢٠٠٠) انه يجب علي المعلم ان يهيئ المواقف والمشكلات التي تحتاج الي تفسير ، ويجعل التلاميذ يشعرون بأنهم في حاجة الي مزيد من البيانات لحل تلك المواقف والمشكلات ،وعليه ان يكون موجها ،ومرشدا و مستعيناً في ذلك بالاستراتيجيات التي ثبتت فاعليتها في تنمية مهارات التفكير " .

كما اورد (Raths.et.al ,1986) قائمة بالسلوكيات التي يجب ان يتحلى بها المعلمون من اجل مساعده طلابهم علي التفكير النقدي وهذه القائمة هي : (الاستماع للطلاب . احترام التنوع . الانفتاح . تشجيع المناقشة والتعبير . تشجيع التعلم النشط . تقبل افكار الطلاب . اعطاء وقت كاف للتفكير . تنمية ثقه

الطلاب بأنفسهم . اعطاء تغذية راجعة ايجابية – تثمين افكار الطلاب) . وبناء علي ما سبق فإن للمعلمين بصفه عامة دورا اساسيا في تنمية التفكير الناقد وخاصة معلم الرياضيات وذلك نظرا لطبيعة مادة الرياضيات وبالرجوع الي كلا من : (نادر ابو شعبان ،٢٠١٠، ١١٢،١١٥) ، (ايهاب نصار ٢٠٠٩ ،٣٥) ، (نايفة قطامي ،٢٠٠٤ ،٢٨٩)،(وليم عبيد ، عزو عفانة ،٢٠٠٣،٥٧)، (Suh & Jennifer, M., 2010,440-447): يمكن استخلاص بعض خصائص السلوك التعليمي والاجتماعي للمعلم الذي يهتم بتنمية التفكير الناقد لدي طلابه فيما يلي :

- اثراء المنهج بأسئلة تشجع علي التفكير
- ممارسه مهارات التفكير الناقد امام الطلاب وتقديم نموذج لها
- ازعاج الطلبة بالبدائل
- تدريب الطلاب علي مهارة مراقبة الذات من خلال استراتيجية مراقبة الذات امام الطلاب
- طلب تحري الافكار المطروحة ، والسير وفق استراتيجيات استقرائية
- طرح الاسئلة المفتوحة
- تخصيص زمن اكبر للمناقشات الصفية
- التركيز في المناقشات الصفية علي التباين
- طرح اسئلة لها اكثر من اجابة صحيحة
- اتاحة الفرصة للجميع للتعبير عن افكارهم
- استخدام اسلوب الاقناع والاقتناع كأسلوبين للتعامل الاجتماعي الراقي .
- تشجيع المتعلم علي مقارنه وجهه نظره بوجهات نظر الاخرين .
- توجيه المتعلم للتمييز بين الحقيقة والرأي
- توجيه المتعلم لمعاينه الافتراضات المتوفرة امامه
- تشجيع الطلاب علي متابعه تفكيرهم وسبر جوانب القضية المطروحة
- تهيئه بيئة صفية محفزة ومشجعه علي التعلم والتفكير والتساؤل والمعارضة والتأمل .

- **اساليب تنميه التفكير الناقد** :

يوجد ثلاث اتجاهات لتنمية مهارات التفكير الناقد باعتباره احد اشكال التفكير و هي : (محمود غانم ،٢٠٠٤،١١١)،(ناديا هايل سرور ،٢٠٠٥،٢٠٢)

- تعليم مهارات التفكير الناقد من خلال المنهج المدرسي : وذلك بدمج مهارات التفكير ضمن محتوي المادة الدراسية من خلال المحاضرات والواجبات والمختبرات والامتحانات والتمارين و اوراق العمل
- تعليم مهارات التفكير الناقد كمادة مستقلة : وذلك بطريقة مباشرة بعيداً عن أي ماده دراسية ، مما يكسب الطلاب مهارات متنوعه تساعد علي مواجهه تحديات الحياه بشكل افضل
- تعليم مهارات التفكير الناقد مِن خلال الدمج بين الاتجاهين السابقين: أي ان يكون ضمن المنهج ومعززا ببرامج مستقله تدرس خارج نطاق المنهج

فيحدث انصهار طبيعي للمعلومات مع مهارات التفكير مما يؤدي الي استيعاب الدرس ، واتقان مهاره التفكير .

ولغرض الدراسة الحالية تم تبني الاتجاه الاول وهو تنميه مهارات التفكير الناقد بطريقه ضمنية من خلال منهج الرياضيات للصف الاول المتوسط باستخدام استراتيجية تدريسيه مقترحه ؛ لان الدراسة تهتم بمتغيرات اخري غير مهارات التفكير الناقد وهي : تنميه التحصيل الدراسي ، واختزال قلق الرياضيات ، كما ان مهارات التفكير الناقد جزء لا يتجزأ من منهج الرياضيات .

وانطلاقا من كون الرياضيات مجالا معرفي يتطلب تعليمه وتعلمه استخدام وتوظيف مهارات التفكير الناقد فقام عدد من الباحثين بالعمل علي تنميه التفكير الناقد لدي الطلاب في مراحل تعليميه مختلفة باستخدام مداخل واستراتيجيات تدريسيه متعددة .

ففي مجال تدريس الرياضيات تحديداً :توصلت دراسة (نوال راجح ، ٢٠٠٢) الي فاعليه برنامج الحاسب الالي في تدريس ماده الرياضيات للصف الثاني الثانوي في تنميه مهارات التفكير الناقد وزياده التحصيل في الرياضيات ،واتفقت معها دراسة (زينب عبد الغني ،٢٠٠٢) والتي اثبتت فاعليه برنامج تعليمي بالحاسب الالي في تدريس الهندسة في اكتساب مهارات التفكير الناقد والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي ، والاتجاه نحو استخدام الكمبيوتر لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية ، كما اكدت دراسة (سعيد عبدالله سعيد ، ٢٠٠٤)| علي فاعليه الاستقصاء و طرح الأسئلة في تنميه نزعات التفكير الناقد ومهاراته لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة ، بينما توصلت دراسة (عبد القادر محمد عبد القادر ،٢٠٠٦) الي فاعليه استراتيجية التعلم البنائي في تدريس الرياضيات في تنميه التفكير الناقد في الرياضيات لدي طلاب المرحلة الثانوية ، وفي مجال التعلم التعاوني اشارت دراسة (امينه بهلول ،٢٠٠٧) الي تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التفكير الناقد ، وتنظيم الذات في الرياضيات وفي مجال اعداد معلم الرياضيات اشارت دراسة (علي الزغبي ، ٢٠٠٤) الي وجود اثر ايجابي لبرنامج تدريبي لتدريس التفكير لطلبه مجال معلم الرياضيات علي تفكيرهم الناقد ككل ،وابعاده الفرعية .

كما اشارت دراسة (أمينة بهلول ،٢٠٠٧) الي فاعلية استخدام استراتيجية التفاعل الاجتماعي التعاوني علي تنميه مهارات التفكير الناقد وتنظيم الذات في الرياضيات لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، كما اشارت نتائج دراسة (هبه عبد النظير ،٢٠٠٨) الي فاعليه نموذج تدريسي مقترح قائم علي استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنميه التفكير الناقد في الرياضيات لطلاب المرحلة الثانوية . كما اكدت دراسة (دعاء ابراهيم ، ٢٠٠٩) علي فاعليه استراتيجية مقترحه تجمع بين (الاكتشاف وحل المشكلات) في تنميه مهارات

التفكير الناقد في الرياضيات لطلاب المرحلة الإعدادية ، واشارت دراسة " جاكوب وسام" (Jacop & Sam,2010) الي وجود اثر ايجابي لاستخدام مهارات التفكير الناقد عبر منتدي علي الإنترنت لطلاب الجامعة علي التحصيل في الرياضيات وتنميه مستوي التفكير الناقد ومهاراته الفرعية (الاستنتاج – التقويم) ، وكشفت نتائج دراسة (خميس نجم ،٢٠١١) عن وجود اثر ايجابي لاستخدام اسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات علي تنميه مهارات التفكير الناقد لدي طلبه الصف التاسع الاساسي، في حين توجهت دراسات اخري الي استخدام الالعاب ،والقصص التعليمية كدراسة (بهيرة شفيق ، ٢٠١١) والتي توصلت الي فاعلية استخدام استراتيجيتي : الالعاب والقصص التعليمية في تنميه مهارات التفكير الناقد لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي كل علي حدة ، وعدم وجود فرق بين الاستراتيجيتين في تنمية مهارات التفكير الناقد عندما قورنت نتائج المجموعتين التجريبيتين ، بينما اشارت دراسة (احمد الجبيلي ، ٢٠١٢) الي وجود اثر ايجابي مرتفع مع نمو وتطور في مهارات التفكير الناقد في الرياضيات نتيجة استخدام طريقه القبعات الست في رياضيات الصف السادس الابتدائي ، بينما توصلت دراسة (سامية هلال ، ٢٠١٢) الي فاعليه استخدام استراتيجية دوره التعلم الخماسية في رفع مستوي التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد والميل نحو الرياضيات لتلميذات الصف الخامس الابتدائي .

ويتضح من العرض السابق وفره الدراسات التي تناولت تنميه التفكير الناقد من خلال منهج الرياضيات ، وهو نفس الاتجاه الذي تبنته الدراسة الحالية كما تنوعت الطرق والاستراتيجيات التدريسية المتبعة في تلك الدراسات ما بين استخدام برامج الكمبيوتر واسلوب الاستقصاء ، والتعلم البنائي واستراتيجية ما وراء المعرفة ، واستراتيجية " فكر – زاوج – شارك "، والتعلم التعاوني والاكتشاف ، وحل المشكلات ، واستخدام شبكه الانترنت والمنتديات التعليمية ، والالعاب والقصص التعليمية ، وكذلك طريقه القبعات الست مما يدل علي الاهتمام المتزايد بتنمية التفكير الناقد .

ولكن علي الرغم من وفره الدراسات وتنوعها إلا ان الميدان التربوي مازال يشهد بضعف مهارات التفكير الناقد لدي المتعلمين ، ولقد اشارت بذلك بعض الدراسات منها دراسة (ساميه هلال ، ٢٠١٢) ، (احمد الجبيلي ،٢٠١٢)،(وبهيره شفيق ،٢٠١١)،(خميس نجم ، ٢٠١١)،(ماهرصالح،٢٠١١)،(Jacob&Sam,2010) (دعاء ابراهيم ،٢٠٠٩)، (هبه عبد النظير ٢٠٠٨) ، (Leader&Middleton,2004). كما تبين للباحثة بعد اجراء دراسة مسحية انعدام البحوث والدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير الناقد في الرياضيات في مجتمع البحث (في حدود علم الباحثة) ،مما دعا الباحثة الي تجريب استخدام استراتيجية مقترحه تجمع بين استراتيجيات (السؤال التحفيزي . المجموعات الثنائية . المناقشة . التعلم التعاوني . الرؤوس المرقمة . اختبار الفرق) وذلك لتنميه التفكير الناقد في الرياضيات

لتلميذات المرحلة المتوسطة ،بالإضافة إلى الاهتمام بمتغيرات تابعة آخري كقلق الرياضيات ،وهذا ما لم تهتم به الدراسات السابقة .

ولقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في اعداد الاطار النظري الخاص بالدراسة الحالية ،وتحديد مهارات التفكير الناقد المناسبة لهدف الدراسة ،وكذلك اعداد اختبار التفكير الناقد .

- **قلق الرياضيات** :

يعتبر قلق الرياضيات من الظواهر التي تمت دراستها، والبحث فيها خلال عقود سابقه ، إلا ان هذا المجال مازال يحظى بمزيد من اهتمام العديد من الباحثين لما له من تأثير علي الانجاز الاكاديمي للطلاب في ماده الرياضيات

- **اسباب قلق الرياضيات** :

علي الرغم من الأهمية البالغة التي تحظي بها الرياضيات في عصرنا الحالي الا انه ما زال هناك شعور بالخوف والكره والقلق من هذه المادة الحيوية ،والتهرب من دراستها لدي بعض المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة ، مما دعا العديد من الباحثين والمتخصصين في تعليم الرياضيات الي محاوله تحديد الاسباب وراء تلك الظاهرة بهدف الحد منها . فأكد (حمزه الرياشي ،عادل الباز،٢٠٠٠) ان قلق الرياضيات ظاهره منتشرة في كل الدول المتقدمة والنامية علي السواء ، وقد يرجع ذلك الي خبره مدرسيه غير ساره ، او لمواقف المعلمين تجاه الطلاب الذين يجدون صعوبة في تعلم الرياضيات ، او عدم استخدام الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتحقيق الاهداف الوجدانية كما اشار (ابراهيم يعقوب ، ٢٠٠٥،٦٧) الي ان من اهم الاسباب التي يعزى اليها قلق الرياضيات هو تدني مستوى ادراك الطلاب لقيمه الرياضيات ، واهميتها في حياتهم ، بالإضافة الي صعوبتها ، ويذكر (العزب زهران ، ١٩٩٦) ان اهم اسباب قلق الطالب من الرياضيات صعوبة ماده الرياضيات وتميزها بالجفاف ، وطريقه التدريس التي يتبعها المعلم والتي لا تركز علي انشطه الطالب، واساليب التقويم المتبعة ، والضغط الاسري المتمثل في العقاب من والد الطالب ، وسلوك الطالب نفسه المتمثل في هروبه من دراسة ماده الرياضيات ، بالإضافة الي ضعف قدرات الطالب ، وانخفاض تحصيله في الرياضيات ، واوضحت دراسة سلوان (Sloan , 2000) ان قلق الرياضيات لدي المعلمين يمكن ان يؤدي كذلك بشكل مقصود او غير مقصود الي تكوين القلق لدي طلابهم ، في حين اثبتت دراسة "توك ، وليند ستورم " (Tooke & Lind storm ,1996,136) أن وضوح طريقه التدريس التي يستخدمها المعلم تلعب دورا بارزا في خفض قلق الرياضيات ، مما يعني ان عدم الاختيار الصحيح لطريقه التدريس يعتبر من مسببات قلق الرياضيات .

ويؤيد ذلك دراسة كل من : (ابراهيم كريري ،٢٠١١)،(اشرف راشد علي ٢٠٠٩)،(محمد الشهري ،٢٠٠٧) حيث أشاروا جميعا الي أن احد اهم الاسباب

الرئيسية للقلق من الرياضيات هي طريقه التدريس المتبعة ، ويلاحظ مما سبق ان قلق الرياضيات ظاهرة عامه لدي بعض الطلاب في جميع المراحل التعليمية ، وفي كل الدول المتقدمة والنامية ، وهناك اتفاق بين الباحثين علي وجود عوامل واسباب متعددة تسهم في زادة مستوي القلق من الرياضيات لدي المتعلم و تتمثل في : (مستوى المتعلم ذاته . المعلم . طرق واستراتيجيات التدريس المستخدمة . محتوى المادة ومدى صعوبته . الاسرة، ومدي دعمها للأبناء) ،ومن الجدير بالذكر أن طرق و استراتيجيات التدريس المستخدمة كانت قاسما مشتركا بين ما ذكره جميع الباحثين من أسباب تسهم في زيادة مستوى القلق من الرياضيات ، وهذا ما دعا الباحثة إلى تجريب استخدام استراتيجية مقترحة تجمع بين عدة استراتيجيات مختلفة وقياس أثرها على اختزال مستوى القلق من الرياضيات .

- **تأثير قلق الرياضيات علي التحصيل الدراسي والتفكير** :

لا شك ان مستوي القلق المرتفع يؤدي الي ضعف فاعليه الذاكرة ، وقله النواتج التي يمكن ان تحفظ فيها مما يؤثر علي التحصيل ، ولقد اوضحت العديد من البحوث والدراسات السابقة وجود علاقه عكسية بين مستوى قلق الرياضيات ، والتحصيل فيها (علي عبدالرحمن حسانين ١٩٩٩) ،(محمد الشهري ،٢٠٠٧)،(عبدالله عزب سلامه ، ٢٠٠٢) واشارت نتائج دراسة جيرل وباسنز (2011 Gierl , Mark ,J. & Bisanz) إلي وجود ارتباط دال سالب بين التحصيل في الرياضيات ، وقلق الرياضيات المتمثل في قلق الاختبار ،وقلق حل المشكلة الرياضية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مع تباين تلك الارتباطات السلبية بين الصفوف المختلفة (٣ ،٦) ويؤيد ذلك ما توصلت اليه دراسة (همبري Hembree في : سعد العرابي ،٢٠٠٤، ٢٠٨) من ان قلق الرياضيات يرتبط بالأداء الضعيف في تحصيل الرياضيات . وكانت معاملات الارتباط سالبه بين قلق الرياضيات والتحصيل في الصفوف (٥- ١٢) وكانت معاملات الارتباط مع تحصيل المفاهيم (- ٠,٢٧) ومع حل المشكلات (- ٠,٠٢٧) ، ومع القدرة المكانية (- ٠,٠٢٧)، ومع القدرة الاستدلالية بلغ اقصاه (- ٠,٤٠) . ويرى (احمد عواد ،١٩٩٩، ٣٢) أن مشكله قلق التحصيل في الرياضيات تتفاقم في اثارها ، فلقد كان قلق التحصيل في الرياضيات يقتصر اثره في السابق علي مجرد تحول الطالب عن التخصص الدراسي الذي يتطلب دراسة الرياضيات ، اما الآن فقد تغلغلت الرياضيات في كافه مجالات الحياة ، ومختلف المهن والاعمال ، حتي تلك المواد الدراسية الادبية التي لم تكن في الماضي في حاجه الي خلفية رياضية ،اصبحت اليوم تتطلب مستوي معينا من القدرة الرياضية لاستخدام الاساليب الكميه او النماذج الرياضية ، وكذلك اصبح مستوى القدرة الرياضية متطلبا اساسيا للقبول بالجامعات في عديد من التخصصات الدراسية الجامعية .

وعلي جانب آخر فإن تأثير قلق الرياضيات لا يقتصر فقط علي انخفاض التحصيل الدراسي في الرياضيات، ولكن يمتد تأثيره الي اعاقه قدره المتعلم علي التفكير بشكل صحيح فيذكر (محمد عبد العال الشيخ ،١٩٩٧، ٣١٧-٣١٨) ان قلق الرياضيات يشكل حاله من التوتر الشامل التي تصيب الفرد

،وتؤثر في العمليات العقلية كالانتباه ، والتفكير ، والتركيز العقلي والتذكر والربط ، والتخيل ، والحدس الذي يعتبر من متطلبات الاداء الجيد في ماده الرياضيات .

ويعني ذلك ان قلق الرياضيات يعوق ايضا التفكير الجيد بشكل عام، ومن ثم يعيق القدرة علي التفكير الناقد الذي يتطلب التأمل ، والتروي في اصدار الاحكام في ضوء معايير ،وادله يقتنع بها المتعلم ،ولذا فقد اهتمت الدراسة الحالية بتحديد العلاقة الارتباطية بين مستوى قلق الرياضيات ،والتفكير الناقد في الرياضيات ، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة في هذا المجال .

- **اختزال قلق الرياضيات** :

لقد حاول كثير من الباحثين المتخصصين في تعليم الرياضيات تقديم التوصيات والمقترحات والاشارة الي العوامل ، والممارسات التي يمكن ان تساعد في خفض القلق من الرياضيات ،فقد أشار (محمد سعد العرابي ،٢٠٠٥) الي بعض العوامل التي يمكن ان تساعد في خفض قلق الاختبار في الرياضيات مثل : الارشاد النفسي من المعلم للتلاميذ . التغذية الراجعة الصحيحة ـ المدخل التعليمي البطيء . الالعاب التعليمية . التدريس في مجموعات صغيره . التدعيم ـ التعليم المبرمج . التعليم العلاجي للتلاميذ . التعليم بمساعده الحاسوب وأوصى كذلك باستخدام اساليب ،واستراتيجيات التقويم البديل مع التلاميذ الذين لديهم مستوي قلق مرتفع ،واتفق معه "روبرت" (Robert,k.,2005) في أهمية استخدام التقويم البديل في خفض قلق الرياضيات.

كما قام (ياسر فاروق ، ٢٠١٢ ،٩) بوضع قائمة بممارسات جيدة اثبتت جدواها في خفض قلق الرياضيات وهي : جعل تعلم الرياضيات محسوسا ـ استخدام مجموعات التعلم التعاوني المناقشات اثناء التدريس . استخدام الأسئلة - تكوين اعتراضات اثناء تدريس الرياضيات . استخدام الرياضيات للتفكير وحل المشكلات والتعبير عن الرأي . استخدام مدخل حل المشكلات في التدريس . استخدام الآلات الحاسبة والكمبيوتر ووسائل التكنولوجيا ومن ناحية اخري فقد اثبتت نتائج بعض الدراسات ، والبحوث السابقة انه يمكن خفض مستوي القلق من الرياضيات باستخدام طرق واستراتيجيات تدريسيه مختلفة كاستخدام التعلم التعاوني كما في دراسة كل من (العزب زهران ، ١٩٩٦)، (حمزه الرياشي ،عادل الباز ،٢٠٠٠)، واستراتيجيتي خرائط المفاهيم والشكل V كما في دراسة (علي عبد الرحمن حسانين ،١٩٩٩) ، والالعاب التعليمية التنافسية كدراسة (حسن بلطيه ، وعلاء الدين سعد ، ١٩٩٩) واستخدام استراتيجية مقترحة لحل المشكلات كما في دراسة (العزب زهران ،٢٠٠٢) ، بينما استخدمت دراسة (عثمان السواعي ،٢٠٠٣) الفيديو لخفض القلق الرياضي وتنمية الاتجاهات نحو الرياضيات ، في حين استخدمت دراسة (عبد الله عزب سلامه ،٢٠٠٢) استراتيجية المدخل البصري ، كما استخدمت دراسة (علاء الدين متولي ،٢٠٠٦) مدخل البرهنة غير مباشرة ، كما استخدمت دراسة

(محمد الشهري ،٢٠٠٧) ، استراتيجية ما وراء المعرفة ،ودراسة (اشرف راشد ،٢٠٠٩) والتي استخدمت المدخل المنظومي ، في حين استخدمت دراسة (ابراهيم علي كريري ،٢٠١١) برنامج حاسوبي مقترح لاختزال القلق الرياضي لطلاب الصف الرابع الابتدائي ، وقد اوضحت تلك الدراسات فاعليه كبيرة للاستراتيجيات المستخدمة في خفض مستوي القلق من الرياضيات لتلاميذ المجموعات التجريبية ، واستفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات السابقة في إعداد مقياس قلق الرياضيات ، واختلفت عنها في اقتراح استراتيجية تدريسيه تجمع بين استراتيجيات (الأسئلة التحفيزية – المجموعات الثنائية – التعلم التعاوني - المناقشة – الرؤوس المرقمة – اختبار الفرق) ومحاولة التعرف على فاعليتها في اختزال قلق الرياضيات.

- **إجراءات الدراسة** :

اعداد دليل المعلمة لتدريس الفصل الثالث من كتاب الرياضيات للصف الاول المتوسط بالفصل الدراسي الاول في ضوء الاستراتيجية المقترحة وذلك طبقا لما يلي: **تحديد الموضوعات التي يتضمنها الفصل وتوزيعها على عدد الحصص كما يلي:**

جدول (٢) : التوزيع الزمني للموضوعات على عدد الحصص.

م	الموضوع	عدد الحصص
١	كتابة العبارات والمعادلات الجبرية	٢
٢	معادلات الجمع والطرح	٢
٣	معادلات الضرب	١
٤	استراتيجية حل المسألة	١
٥	المعادلات ذات الخطوتين	٢
٦	القياس: المحيط والمساحة	٢
٧	التمثيل البياني للدوال	٢
	المجموع	١٢

- التحليل الكمي للوحدة الى جوانب التعلم المتضمنة بها(مفاهيم . علاقات . مهارات) والتأكد من صدق التحليل بأخذ اراء السادة المحكمين والتعديل في ضوء آرائهم ، وكذلك التأكد من ثبات التحليل بالاستعانة بمحلل آخر من نفس التخصص الدقيق للباحثة .(تحليل محتوى فصل: المعادلات الخطية والدوال ملحق (٣) ص(١٢٥)
- تحديد جوانب التعلم المرتبطة بمهارات التفكير العليا ، خاصة التفكير الناقد.
- تصميم الانشطة التدريسية لموضوعات الفصل بدليل المعلمة طبقا للاستراتيجية المقترحة والتي تستند الى مجموعة من الاسس استمدت من طبيعة نمو تلميذة المرحلة المتوسطة وطرق التعلم المتمركزة حول المتعلم ، ومبادئ التعلم النشط وتتمثل تلك الاسس في الاتي:

- ✓ اشتراك التلاميذ في تحديد اهدافهم التعليمية .
- ✓ اشتراك التلاميذ في اختيار نظام العمل وقواعده.
- ✓ تنوع مصادر التعلم .
- ✓ استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول المتعلم
- ✓ الاعتماد على تقويم التلاميذ لأنفسهم وزملائهم .
- ✓ اتاحة التواصل في جميع الاتجاهات بين المتعلمين وبين المعلم .
- ✓ السماح للطلاب بالإدارة الذاتية .
- ✓ اشاعة جو من الطمأنينة والمرح والمتعة اثناء التعلم .

ولقد تمثلت الاستراتيجية المقترحة في اربع مراحل اساسية تتضمن كل مرحلة منها استخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على التفاعل وتنشيط التفكير نشاط المتعلم ، ولقد تم الدمج بين استراتيجيات متنوعة.

ولقد تم إعادة صياغة دروس الفصل الثالث الجبر : المعادلات الخطية والدوال للصف الأول المتوسط باستخدام الاستراتيجية المقترحة (ملحق ١ ص ٤٥) من خلال المراحل التالية :

- مرحلة التركيز: وهي تمثل مقدمة الدرس وتم الاعتماد فيها على تحفيز تفكير التلميذات ، واثارة دافعيتهن للمشاركة في انشطة الدرس ، وذلك من خلال استراتيجيتي الاسئلة التحفيزية ، والمجموعات الثنائية
- مرحلة التدريس: وهي تمثل مرحلة بناء المفاهيم والمهارات المتضمنة بالدرس وتم الاعتماد في تلك المرحلة على استخدام استراتيجيتي المناقشة النشطة والتعلم التعاوني لمساعدة التلميذات على ممارسة النقد وابداء الرأي من خلال التفاعل المباشر .
- مرحلة التدريب :وفيها تمت اتاحة الفرصة للتلميذات لممارسة التفكير الناقد فردياً ومن خلال مجموعات حيث ان كل فرد له الحق في التعلم والنشاط ، وابداء رأيه وتم الاعتماد في تلك المرحلة على استخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة .
- مرحلة التقويم : والهدف من هذه الخطوة زيادة مسؤولية التلميذات عما يتعلمونه ، ومراجعته بطريقة مرحة غير معتادة ، وذلك من خلال استخدام استراتيجية اختبار الفرق .

كذلك تضمن دليل المعلمة معلومات حول أهداف الفصل ، وكذلك الاهداف الاجرائية ، وكيفية التدريس وفق الاستراتيجية المقترحة و خطوات استخدام كل استراتيجية ، ودور كل من المعلمة والتلميذات ، والاعتبارات الواجب مراعاتها لتنمية التفكير الناقد .

- **اعداد الاختبار التحصيلي في فصل المعادلات الخطية والدوال** :

تم بناء الاختبار التحصيلي من خلال الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاختبار في قياس التحصيل المعرفي لتلميذات الصف الاول المتوسط ، (عينة البحث) في فصل المعادلات الخطية والدوال في مستويات (التذكر - الاستيعاب - حل المشكلات)
- صممت أسئلة الاختبار من نوع الاختيار من متعدد ، وذلك بالنسبة لمستوي التذكر ، ومستوى الاستيعاب ، أما بالنسبة لمستوى حل المشكلات فقد صيغت الأسئلة من نوع أسئلة المقال حيث يعد هذا النوع مناسب لقياس مستويات عليا للعمليات العقلية ، وبلغ عدد مفردات الاختبار (٢٠) مفردة ، منها (١٥) مفردة من النوع الموضوعي ، (٥) مفردات من النوع المقالي ، وأعطيت درجة واحدة لكل مفردة من النوع الموضوعي وثلاثة درجات للمفردة المقالية.
- تم تجريب الاختبار علي عينة استطلاعية بلغت (٢٥) تلميذة بالصف الأول المتوسط بالمدرسة المتوسطة الأولى بعرعر ،و بلغ زمن الاختبار (٦٠) دقيقة وباستخدام معادلة " الفا كرو نباخ" بلغ معامل الثبات (٠,٧٥)

واكتفت الباحثة بصدق المحكمين ، فقد اتفقت الآراء حول صلاحية الاختبار للتطبيق بعد اجراء التعديلات اللازمة ، واخذ الاختبار صورته النهائية الموضحة في ملحق (٤) ص (١٢٨) ويوضح الجدول التالي مواصفات الاختبار التحصيلي

- **اعداد اختبار التفكير الناقد في الرياضيات**

مر إعداد الاختبار وفق الخطوات التالية :

- **تحديد الهدف من الاختبار** :

تحدد الهدف من الاختبار في قياس مدى تمكن تلميذات الصف الاول المتوسط (عينة البحث) من مهارات التفكير الناقد في الرياضيات .

- **تحديد ابعاد الاختبار** :

حددت ابعاد الاختبار من خلال مراجعة الكتابات ، والدراسات السابقة ،والرجوع إلى العديد من اختبارات التفكير الناقد بصفة عامة ، والتفكير الناقد في الرياضيات بصفة خاصة ، والتي تمثلت في مهارات (معرفة الافتراضات . الاستنتاج . التفسير . تقييم الحجج . معرفة المغالطات الرياضية) .

- **إعداد الصورة الاولية للاختبار** :

قامت الباحثة بدراسة تحليلية لمحتوى فصل المعادلات الخطية والدوال لاستخراج بعض المشكلات ذات الصلة بمهارات التفكير الناقد التي سبق تحديدها وتم صياغة تلك المشكلات في شكل اسئلة ، وبلغ عدد مفردات الاختبار (٣٠) مفردة موزعة على المهارات الخمسة السابقة بواقع (٦) مفردات لكل مهارة وصيغت الاسئلة من نوع الاختيار من متعدد بالنسبة للمهارات الاربعة الاولى اما بالنسبة لمهارة المغالطات الرياضية فصيغت فالأسئلة مقاليه.

جدول (٣) : مواصفات الاختبار التحصيلي

				التذكر		الاستيعاب		حل المشكلات	
				عدد الاهداف	ارقام الاسئلة	عدد الاهداف	ارقام الاسئلة	عدد الاهداف	ارقام الاسئلة
كتابة العبارات والمعادلات الجبرية	٤	١٢.١٢	٢	-	-	٤	١٠،٢	-	-
معادلات الجمع والطرح	٦	١٨.١٨	٤	-	-	٥	١،١١ ١٢،	١	١٦
معادلات الضرب	٥	١٥.١٥	٤	١	٦	٣	٣،٤	١	١٨
استراتيجية حل المسألة	٢	٦.٦	١	-	-	-	-	٢	١٧
المعادلات ذات الخطوتين	٤	١٢.١٢	٢	٢	٥	٢	١٣	-	-
المحيط والمساحة	٨	٢٤.٢٤	٥	٢	١٤	٤	١٥ ،٧،٩	٢	١٩
التمثيل البياني للدوال	٤	١٢.١٢	٢	٢	٨	-	-	٢	٢٠
المجموع	٣٣	%١٠٠	٢٠	٧	٤	١٨	١١	٨	٥

بعد إعداد الاختبار في صورته المبدئية عرض على مجموعة من المحكمين في مجال طرق تدريس الرياضيات ، وعلم النفس ، للتأكد من مدى مناسبة المفردات للمهارات التي تعبر عنها ،وتم التعديل في ضوء آرائهم ،واصبح في صورته النهائية مكونا من (٢٥) مفردة موزعة بالتساوي على المهارات الخمسة بعد ان اقر المحكمين صلاحيته للتطبيق .

- **التجريب الاستطلاعي للاختبار** :

طبق الاختبار على نفس العينة الاستطلاعية السابقة في الاختبار التحصيلي، ولتحديد صدق الاختبار اعتمدت الباحثة على صدق المحكمين ،والصدق الداخلي و وجد ان معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ، والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، كما بلغ ثبات الاختبار باستخدام ألفاكرونباخ (٠,٨٤) وهو معامل ثبات مناسب ، وبلغ الزمن المناسب للاختبار (٧٥ دقيقة).

- **تقدير درجات الاختبار** :

خصصت درجة واحدة لكل مفردة من مفردات المهارات الاربع الاولى اما المهارة الخامسة (معرفة المغالطات الرياضية): فخصص لكل مفردة فيها درجتان درجة لمعرفة المغالطة الرياضية ،ودرجة لتصحيح المغالطة الرياضية ،وبذلك بلغ مجموع درجات الاختبار (٣٠) درجة ، وبذلك أخذ اختبار التفكير الناقد في

الرياضيات صورته النهائية كما هي في ملحق (٥) ص (١٣٤) . وفيما يلي توصيف لاختبار التفكير الناقد في الرياضيات المستخدم بالدراسة ومهاراته الفرعية.

جدول (٤) : مواصفات اختبار التفكير الناقد ومهاراته الفرعية ، وأرقام المفردات التي تقيس كل مهارة

م	المهارات المحتوى	معرفة الافتراضات	الاستنتاج	التفسير	تقويم المناقشات	معرفة المغالطات الرياضية	المجموع	النسبة المئوية
١	كتابة العبارات والمعادلات الجبرية	١	١	٥	_	٤	٤	%١٦
٢	معادلات الجمع و الطرح	٥	٢	_	١	٥	٤	%١٦
٣	معادلات الضرب	٢	_	_	٢	٣	٣	%١٢
٤	استراتيجية حل المسألة	_	٣	٤	_	_	٢	%٨
٥	المعادلات ذات الخطوتين	_	٤	١	٤	_	٣	%١٢
٦	القياس: المحيط و المساحة	٣	٥	٢	٣	٢	٥	%٢٠
٧	التمثيل البياني للدوال	٤	_	٣	٥	١	٤	%١٦
	المجموع والنسبة المئوية	٥ %٢٠	٥ %٢٠	٥ %٢٠	٥ %٢٠	٥ %٢٠	٢٥ ١٠٠ %	%١٠٠

- **إعداد مقياس قلق الرياضيات** :

مر إعداد المقياس بالخطوات التالية :

- **تحديد الهدف من المقياس** :

هدف المقياس إلى تحديد مستوى قلق الرياضيات لدى تلميذات الصف الأول المتوسط (عينة الدراسة) للوقوف على فاعلية الاستراتيجية المقترحة بالدراسة

- **تحديد المحاور الرئيسية للمقياس** :

بالرجوع إلى أدبيات البحث ، والدراسات السابقة والتي اهتمت بقلق الرياضيات وعلاقته ببعض المتغيرات كدراسة (محمد سعد العرابي ، ٢٠٠٤)

obeikandl.com

(سعيد جابر المنوفي ، ٢٠٠١) ،(حسن بلطية وعلاء متولي ، ١٩٩٩) ، (العزب زهران ،١٩٩٦)، (Joannon,1997) تم تحديد المحاور الاساسية لمقياس قلق الرياضيات لدى تلميذات المرحلة المتوسطة في الآتي:

- قلق الرياضيات المرتبط بالمواقف الصفية (حصص الرياضيات).
- قلق الرياضيات المرتبط باختبارات الرياضيات .
- قلق الرياضيات المرتبط بالمواقف الحياتية.

• **الصورة الاولية للمقياس** :

تكون المقياس في صورته الاولية من (٢٤) مفردة تقيس مستوى القلق من الرياضيات موزعة على ثلاثة محاور ، ويتضمن صفحة اولية توضح تعليمات الاجابة على المقياس، كذلك مثال يوضح كيفية الاجابة للتلميذات.

• **صدق المقياس** :

للتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق تم عرضة على مجموعة من السادة المحكمين و المتخصصين في مجال طرق تدريس الرياضيات ، وعلم النفس التعليمي ، للإبداء بآرائهم حول بنود المقياس ، ومدى مناسبة صياغتها ، وأبدى السادة المحكمون موافقتهم على المحاور الاساسية الثلاثة للمقياس بصفة عامة كما اشاروا بتعديل صياغة بعض العبارات ، وحذف عبارتين لعدم مناسبتهما لتلميذات الصف الاول المتوسط ، كما اشاروا بإضافة عبارات سلبية في كل محور (تقيس عكس القلق الرياضي) نظرا لاختلاف مستوى القلق لدى المفحوصين ، وتم تعديل المقياس في ضوء آرائهم.

• **ثبات المقياس** :

استخدمت طريقة اعادة التطبيق للتحقق من ثبات مقياس القلق من الرياضيات ، فطبق المقياس على عينة قوامها(٣٥) تلميذة من تلميذات الصف الاول المتوسط بالمدرسة المتوسطة الاولى بمدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية ،ثم أعيد تطبيق المقياس مرة اخرى على نفس العينة بعد مرور اسبوعين وبحساب معامل الثبات بين نتائج التطبيقين اتضح ان معامل الثبات بلغ (٠,٧٩) وهو معامل ثبات مناسب يمكن الوثوق به ، كما اتضح ان الزمن المناسب للإجابة على بنود المقياس (٤٥) دقيقة

• **الصورة النهائية للمقياس** :

بعد إجراء التعديلات على المقياس اصبح في صورته النهائية يتكون من (٣٠) مفردة تقيس مستوى القلق من الرياضيات لتلميذات الصف الاول المتوسط ملحق (٦) ص (١٤٥) .

والجدول التالي يوضح مواصفات الصورة النهائية لمقياس قلق الرياضيات

جدول (٥) : الصورة النهائية لمقياس قلق الرياضيات

م	المحور الرئيسي	العبارات		المجموع
		الإيجابية للمقياس	السلبية للمقياس	
١	قلق المواقف الصفية	١، ٢، ٣، ٥، ٦، ٨، ٩	٤، ٧، ١٠	١٠
٢	قلق الاختبار	١١، ١٢، ١٣، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٠	١٤، ١٥، ١٧	١٠
٣	قلق المواقف الحياتية	٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٠	٢٢، ٢٥، ٢٨	١٠
المجموع و النسبة المئوية		٢١	٩	٣٠
		%٧٠	%٣٠	%١٠٠

- **تقدير درجات المقياس** :

تم تقدير درجات المقياس بناءاً نوع على المفردة (ايجابية أو سلبية) ، ونوع الاستجابة التي تحددها التلميذة ،ففي حالة المفردة الايجابية تقدر درجة الاستجابة كالتالي : موافق بشدة (٣) ،موافق الى حد ما (٢) ،أرفض بشدة (١) أما في حالة المفردة السلبية فيتم عكس الدرجات وتقدر كالتالي :موافق بشدة (١)، وموافق إلى حد ما (٢)، وأرفض بشدة (٣) .وحيث ان عدد المفردات الايجابية (٢١) مفردة ، وعدد المفردات السلبية (٩) مفردات ،و الدرجة العظمى للمفردة (٣) ؛ فتصبح الدرجة العظمى للمقياس (٩٠) درجة ، كما تم توزيع مستويات القلق لدى التلميذات طبقاً لنتائج المقياس بحيث أن القلق المنخفض (٣٠ .٥٠) درجة ،والقلق المتوسط (٥١.٧٠) درجة ، والقلق المرتفع (٧١ .٩٠) درجة

- **تجربة الدراسة الميدانية** :

- **اختيار عينة البحث** :

تم اختيار مجموعة من تلميذات الصف الأول المتوسط بالمدرسة المتوسطة الثانية عشر بمدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٣هـ /١٤٣٤هـ الموافق ٢٠١٢ /٢٠١٣ م وتضمنت فصلين تم تقسيمهما إلى مجموعتين ، إحداهما تجريبية وبلغ عددها ٣٠ تلميذة والأخرى ضابطة بلغ عددها ٢٨ تلميذة .

- **التطبيق القبلي لأدوات البحث** :

تم تطبيق أدوات القياس قبلياً على مجموعتي البحث بالنسبة للاختبار التحصيلي ، واختبار التفكير الناقد في الرياضيات ومقياس قلق الرياضيات وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي

جدول (٦) : نتائج التطبيق القبلي لأدوات القياس في الدراسة

الأداة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الاختبار التحصيلي	التجريبية	٣٠	٦.٥٠	٢.٤٠	١,٤١	٥٦	ليست دالة
	الضابطة	٢٨	٧.٣٩	٢.٣٩			
اختبار التفكير الناقد	التجريبية	٣٠	٦.٩٦	٢.٣٤	٠.١٧	٥٦	ليست دالة
	الضابطة	٢٨	٦.٨٥	٢.٤٤			
مقياس قلق الرياضيات	التجريبية	٣٠	٦١.٨٠	١٢.٢١	١.٤١	٥٦	ليست دالة
	الضابطة	٢٨	٥٧.٢٨	١٢.٠٤			

ويتضح من نتائج الجدول (٦) أن قيمة "ت" ليست دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بالنسبة للاختبار التحصيلي ،واختبار التفكير الناقد ،ومقياس قلق الرياضيات، مما يعد مؤشرا على تكافؤ مجموعتي الدراسة في التحصيل ،وفي مهارات التفكير الناقد وكذلك في مستوى قلق الرياضيات

- **تدريس فصل المعادلات الخطية والدوال**" :

تم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام الاستراتيجية المقترحة ،والتي دمجت بين عد ة استراتيجيات قائمة على التمركز حول المتعلم ونشاطه وذلك من قبل معلمة الرياضيات بالاعتماد على دليل المعلمة المصاحب .

كما درست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية المتبعة في الفصول الدراسية من قبل معلمة الرياضيات (نفس عدد سنوات الخبرة لمعلمة المجموعة التجريبية) واستغرق تدريس فصل المعادلات الخطية والدوال ستة أسابيع بواقع حصتان أسبوعيا .

- **التطبيق البعدي لأدوات القياس** :

أعيد تطبيق أدوات القياس بعد انتهاء مجموعتي الدراسة من دراسة فصل " المعادلات الخطية والدوال " وشملت الاختبار التحصيلي ، واختبار التفكير الناقد في الرياضيات ، ومقياس قلق الرياضيات

- **نتائج الدراسة** :
- **نتائج الدراسة الخاصة بمستوى التحصيل في الرياضيات** :

وتشمل فروض الدراسة من الأول حتى الرابع والتي تنص على :

- الفرض الأول : يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام الاستراتيجية المقترحة والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بالنسبة لمستوى" التذكر" لصالح درجات المجموعة التجريبية
- الفرض الثاني : يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام الاستراتيجية المقترحة والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بالنسبة لمستوى "الاستيعاب" لصالح درجات المجموعة التجريبية
- الفرض الثالث:يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام الاستراتيجية المقترحة والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بالنسبة لمستوى "حل المشكلات "لصالح درجات المجموعة التجريبية .

◄◄ الفرض الرابع : يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام الاستراتيجية المقترحة والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل لصالح درجات المجموعة التجريبية

ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار " ت " للتحقق من صحة هذه الفروض

جدول (٧) : نتائج التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
التذكر	التجريبية	٣٠	٤.٨٣	٠.٣٨	١١.٥٧	٥٦	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الضابطة	٢٨	٣.٤٦	٠.٥٠			
الاستيعاب	التجريبية	٣٠	٩.٠٣	١.٥٤	٩.١٣	٥٦	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الضابطة	٢٨	٥.٠٣	١.٧٧			
حل المشكلات	التجريبية	٣٠	١٢	٢.٤٨	١٢.٣٠	٥٦	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الضابطة	٢٨	٥.١١	١.٧٥			
التحصيل ككل	التجريبية	٣٠	٢٤.٦٣	٣.٣٦	١٤.٧٨	٥٦	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الضابطة	٢٨	١١.٩٦	٣.١٦			

ويتضح من بيانات الجدول (٧) ما يلي :

- **بالنسبة للفرض الأول** :

بلغت قيمة " ت " لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مستوى التذكر (١١,٥٧) وهي دالة إحصائياً عند درجة حرية (٥٦) ومستوى الدلالة (٠,٠١) مما يعني قبول الفرض الأول كالتالي : " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة ، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بالنسبة لمستوى "التذكر" لصالح درجات المجموعة التجريبية .

- **بالنسبة للفرض الثاني** :

بلغت قيمة " ت " لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مستوى الاستيعاب (٩,١٣) وهي دالة إحصائياً عند درجة حرية (٥٦) ومستوى الدلالة (٠,٠١) مما يعني قبول الفرض الثاني كالتالي :" يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة ، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بالنسبة لمستوى "الاستيعاب" لصالح درجات المجموعة التجريبية.

- **بالنسبة للفرض الثالث** :

بلغت قيمة " ت " لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مستوى حل المشكلات (١٢,٣٠) وهي

دالة إحصائياً عند درجة حرية (٥٦) ومستوى الدلالة (٠,٠١) مما يعني قبول الفرض الثالث كالتالي :" يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة ، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بالنسبة لمستوى "حل المشكلات" لصالح درجات المجموعة التجريبية

- **بالنسبة للفرض الرابع** :

بلغت قيمة " ت " لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل (١٤,٧٨) وهي دالة إحصائيا عند درجة حرية (٥٦) ومستوى الدلالة (٠,٠١) مما يعني قبول الفرض الرابع كالتالي: " يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة ، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل لصالح درجات المجموعة التجريبية.

- **نتائج الدراسة الخاصة بمهارات التفكير الناقد** :

وتشمل الفروض من الخامس وحتى العاشر والتي تنص على :

- **الفرض الخامس** :

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام الاستراتيجية المقترحة ،و المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد بالنسبة لمهارة "معرفة الافتراضات" لصالح درجات المجموعة التجريبية

- **الفرض السادس** :

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام الاستراتيجية المقترحة ،و المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد بالنسبة لمهارة "الاستنتاج " لصالح درجات المجموعة التجريبية .

- **الفرض السابع** :

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام الاستراتيجية المقترحة ،و المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد بالنسبة لمهارة "التفسير " لصالح درجات المجموعة التجريبية .

- **الفرض الثامن** :

يوجد فرق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام الاستراتيجية المقترحة ،و المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد بالنسبة لمهارة "تقويم الحجج " لصالح درجات المجموعة التجريبية .

• **الفرض التاسع** :

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام الاستراتيجية المقترحة ،و المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد بالنسبة لمهارة "المغالطات الرياضية" لصالح درجات المجموعة التجريبية .

• **الفرض العاشر** :

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام الاستراتيجية المقترحة ،و المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد بالنسبة لاختبار التفكير الناقد ككل لصالح درجات المجموعة التجريبية . ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار " ت " للتأكد من صحة هذه الفروض .

جدول (٨) : نتائج التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد في الرياضيات

البيانات المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
معرفة الافتراضات	تجريبية	٣٠	٤.٥٧	٠.٥٧	٨.٩٩	٥٦	دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١
	ضابطة	٢٨	٢.٦٤	٠.٩٨			
الاستنتاج	تجريبية	٣٠	٤.٣٠	٠.٧٠	٩.٨٤	٥٦	
	ضابطة	٢٨	٢.٣٢	٠.٨٢			
التفسير	تجريبية	٣٠	٤.٣٣	٠.٦٦	٧.٤٤	٥٦	
	ضابطة	٢٨	٢.٧٥	٠.٩٣			
تقويم الحجج	تجريبية	٣٠	٤.١٣	٠.٦٨	٧.٦٢	٥٦	
	ضابطة	٢٨	٢.٥٠	٠.٩٢			
معرفة المغالطات الرياضية	تجريبية	٣٠	٨.٩٧	٠.٨٩	١٠.٤٠	٥٦	
	ضابطة	٢٨	٥.٧٨	١.٣٧			
التفكير الناقد ككل	تجريبية	٣٠	٢٦.٢٧	١.٦٨	١٦.٤٠	٥٦	
	ضابطة	٢٨	١٦.٤	٢.٨٧			

ويتضح من بيانات الجدول (٨) ما يلي :

• **بالنسبة للفرض الخامس** :

بلغت قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد في مهارة "معرفة الافتراضات" (٨,٩٩) وهي دالة إحصائياً عند درجة حرية (٥٦) ومستوى الدلالة (٠,٠١) مما يعني قبول الفرض الخامس كالتالي : يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة ،و المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد بالنسبة لمهارة "معرفة الافتراضات" لصالح درجات المجموعة التجريبية.

• **بالنسبة للفرض السادس** :

بلغت قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد في مهارة "الاستنتاج" (٩,٨٤) وهي

دالة إحصائياً عند درجة حرية (٥٦) ومستوى الدلالة (٠,٠١) مما يعني قبول الفرض السادس كالتالي : يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة ،و المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد بالنسبة لمهارة "الاستنتاج" لصالح درجات المجموعة التجريبية.

- **بالنسبة للفرض السابع** :

بلغت قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد في مهارة "التفسير" (٧,٤٤) وهي دالة إحصائيا عند درجة حرية (٥٦) ومستوى الدلالة (٠,٠١) مما يعني قبول الفرض السابع كالتالي : يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة ،و المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد بالنسبة لمهارة "التفسير" لصالح درجات المجموعة التجريبية.

- **بالنسبة للفرض الثامن** :

بلغت قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد في مهارة "تقويم الحجج" (٧,٦٢) وهي دالة إحصائيا عند درجة حرية (٥٦) ومستوى الدلالة (٠,٠١) مما يعني قبول الفرض الثامن كالتالي : يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة ،و المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد بالنسبة لمهارة "تقويم الحجج" لصالح درجات المجموعة التجريبية.

- **بالنسبة للفرض التاسع** :

بلغت قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد في مهارة "معرفة المغالطات الرياضية " (١٠,٤٠) وهي دالة إحصائيا عند درجة حرية (٥٦) ومستوى الدلالة (٠,٠١) مما يعني قبول الفرض التاسع كالتالي : يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة ،و المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد بالنسبة لمهارة "معرفة المغالطات الرياضية" لصالح درجات المجموعة التجريبية.

- **بالنسبة للفرض العاشر** :

بلغت قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد ككل (١٦,٤٠) وهي دالة إحصائيا عند

درجة حرية (٥٦) ومستوى الدلالة (٠,٠١) مما يعني قبول الفرض العاشر كالتالي : يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة ،و المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد ككل لصالح درجات المجموعة التجريبية.

- **نتائج الدراسة الخاصة بقلق الرياضيات** :

وهي تشمل الفرض الحادي عشر والذي ينص على : يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام الاستراتيجية المقترحة ،و المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس قلق الرياضيات لصالح درجات المجموعة الضابطة ، والجدول التالي يوضح نتائج اختبار " ت " للتحقق من صحة هذا الفرض .

جدول (٩) : نتائج التطبيق البعدي لمقياس قلق الرياضيات

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
قلق الرياضيات	تجريبية	٣٠	٤٣.١٣	١٠.١٩	١٥.٣٧	٥٦	دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١
	ضابطة	٢٨	٧٧.٣٩	٦.٥١			

ويتضح من بيانات جدول (٩) السابق ما يلي :

بلغت قيمة " ت " لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس قلق الرياضيات (١٥,٣٧) وهي دالة إحصائيا عند درجة حرية (٥٦)،ومستوى الدلالة (٠,٠١) مما يعني قبول الفرض الحادي عشر كالتالي : يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة ،و المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس قلق الرياضيات لصالح درجات المجموعة الضابطة .

- **نتائج الدراسة الخاصة بالعلاقة الارتباطية بين المتغيرات التابعة للدراسة** :

وتشمل فروض الدراسة من الفرض الثاني عشر حتي الرابع عشر والتي تنص على :

- **الفرض الثاني عشر** :

يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين التحصيل الدراسي في الرياضيات ،والتفكير الناقد في الرياضيات

- **الفرض الثالث عشر** :

يوجد ارتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين التحصيل الدراسي في الرياضيات ، وقلق الرياضيات .

• **الفرض الرابع عشر** :

يوجد ارتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين التفكير الناقد في الرياضيات ،و مستوى قلق الرياضيات ، والجدول التالي يوضح نتائج معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صحة هذه الفروض

جدول (١٠) : نتائج معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرات التابعة للدراسة

الارتباط	التحصيل في الرياضيات	التفكير الناقد في الرياضيات	مستوى قلق الرياضيات
التحصيل في الرياضيات	١	٠.٧٤٠ **	-٠.٧٤٧ **
التفكير الناقد في الرياضيات	٠.٧٤٠ **	١	-٠.٨١٩ **
مستوى قلق الرياضيات	-٠.٧٤٧ **	-٠.٨١٩ **	١

(**) تعني أن الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من بيانات الجدول (١٠) ما يلي :

- بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التحصيل الدراسي في الرياضيات والتفكير الناقد في الرياضيات (٠,٧٤) وهو دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يعني قبول الفرض الثاني عشر كالتالي : يوجد ارتباط موجب (طردي) دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين التحصيل الدراسي في الرياضيات والتفكير الناقد في الرياضيات لدى عينة الدراسة
- بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التحصيل الدراسي في الرياضيات ومستوى قلق الرياضيات لدى عينة الدراسة (- ٠,٧٤٧) وهو ارتباط سالب جزئي عالي دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يعني قبول الفرض الثاني عشر كالتالي : يوجد ارتباط سالب (عكسي) بين التحصيل الدراسي في الرياضيات ، ومستوى قلق الرياضيات
- بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التفكير الناقد في الرياضيات ومستوى قلق الرياضيات (- ٠,٨١٩) وهو ارتباط جزئي سالب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يعني قبول الفرض الرابع عشر كالتالي : يوجد ارتباط سالب (عكسي) دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١ بين التفكير الناقد في الرياضيات و مستوى قلق الرياضيات .

• **تفسير نتائج الدراسة** :

تفسير نتائج الدراسة الخاصة بالتحصيل الدراسي في الرياضيات يتضح من خلال النتائج التي سبق عرضها تفوق تلميذات المجموعة التجريبية التي درست بالاستراتيجية المقترحة على تلميذات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مستويات (التذكر . الاستيعاب . حل المشكلات) والاختبار ككل مما يدل على أن الاستراتيجية

المقترحة ساهمت في تحسين التحصيل الدراسي في الرياضيات ويرجع ذلك للأسباب التالية :

- تنوع الطرق والاستراتيجيات المستخدمة في الاستراتيجية المقترحة أدى إلى تشجيع التلميذات على التعلم وبذل الجهد والتركيز ،فأصبح دور المتعلم ايجابيا
- ساهمت الاستراتيجية المقترحة في توفير بيئة صفية متنوعة الأنشطة ما بين مجموعات صغيرة ثنائية وأسئلة تحفيزية ،ومناقشة جماعية وانشطة تعاونية وأنشطة تنافسية مما أدى إلى مراعاة الفروق الفردية بين التلميذات وتحسين قدرتهن على الاستيعاب والقدرة على حل المشكلات حيث أن الفرص تنوعت لاكتساب المعرفة الرياضية
- اعتمدت الاستراتيجية المقترحة على تقديم التغذية الراجعة الفورية ،والمستمرة، والتعزيز الفوري ،والتوجيه، والارشاد من المعلمة ،مما جعل المتعلم متحمساً للاستنتاج والربط والتحليل والتقويم
- وفرت الاستراتيجية المقترحة جواً نفسيا ، وبيئة صفية تتسم بالمرح بعيداً عن التعقيد ، والشعور بالملل ، مما جعل التلميذات في حالة نشاط ذهني مستمر بداية من مرحلة التركيز ، وحتى مرحلة التقويم مما ساهم في تحسين تحصيلهم الأكاديمي .
- ساهمت الاستراتيجية المقترحة في تحسين مهارة تخزين المعلومات وتنظيم التفكير وزيادة الفهم ، وتحمل مسئولية التعلم مما أدي إلى تنمية الجوانب المعرفية (التذكر. الاستيعاب. حل المشكلات)

- **تفسير نتائج الدراسة الخاصة بالتفكير الناقد في الرياضيات** :

- يتضح من خلال النتائج السابقة تفوق تلميذات المجموعة التجريبية ممن درسن بالاستراتيجية المقترحة على تلميذات المجموعة الضابطة ممن درسن بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد في الرياضيات بالنسبة لمهاراته الفرعية (معرفة الافتراضات . الاستنتاج . التفسير. تقويم الحجج. معرفة المغالطات الرياضية) والاختبار ككل ويرجع ذلك إلى أن :
- الأسئلة التحفيزية المستخدمة في مرحلة التركيز ساهمت في تشجيع التلميذات على تقديم إجابتهن وآرائهن دون خوف مما أدى إلى تنمية وتنشيط عمليات و مهارات التفكير المختلفة بصفة عامة ، والتفكير الناقد بصفة خاصة
- أنشطة المجموعات الثنائية في مرحلة التركيز تحت إشراف وتوجيه المعلمة أدت إلى تبادل الآراء و المناقشة بين التلميذات بحرية أثناء البحث عن حلول للمشكلات المعروضة عليهن ، وممارسة النقد والاستنتاج والتفسير ، ومعرفة الافتراضات ومناقشتها .
- استخدام استراتيجية المناقشة في مرحلة التدريس ساعد التلميذات على طرح وجهات نظر متباينة ،ونقدها، وتأييد الافكار الصحيحة ،ورفض واستبعاد

الخاطئة منها ،و تفسير كل خطوة من خطوات الحل وكذلك تقويم الحجج من حيث قوتها وضعفها ،مما ساهم في ممارسة مهارات التفكير الناقد بشكل مستمر

- ساعدت مجموعات التعلم التعاوني في مرحلة التدريس على زيادة التفاعل بين التلميذات والتعبير عن أفكارهن بحرية وتبادل الآراء واكتشاف المغالطات الرياضية في الحلول وتشجيع تكامل الأفكار داخل كل مجموعة
- ساهمت الاستراتيجية المقترحة في ممارسة التلميذات لمهارات التفكير الناقد في جو يتسم بالمرونة ،والمنافسة الشريفة من خلال استراتيجيتي الرؤوس المرقمة و اختبار الفرق في مرحلتي التدريب والتقويم .

- **تفسير نتائج الدراسة الخاصة بقلق الرياضيات** :

- اوضحت النتائج السابقة والخاصة بالتطبيق البعدي لمقياس قلق الرياضيات تفوق المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية علي المجموعة التجريبية التي درست بالاستراتيجية المقترحة في مستوى قلق الرياضيات ، مما يدل على فاعلية الاستراتيجية المقترحة في اختزال مستوى قلق الرياضيات لدي المجموعة التجريبية وترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى مايلي:
  - ✓ اعتماد الاستراتيجية المقترحة بشكل أساسي على نشاط المتعلمة ،وايجابيتها من خلال اندماجها في مناقشات منظمة ، وانشطة ثنائية وانشطة مجموعات التعلم التعاوني وكذلك الأنشطة التنافسية ، ساهم في زيادة مستوى دافعيتها لتعلم موضوعات الوحدة ،مما أدى إلى خفض القلق والتوتر أثناء عملية التعلم
  - ✓ زيادة فهم التلميذات واستيعابهن للمفاهيم والعلاقات بينها ساهم في زيادة الثقة بالنفس ، ومن ثم خفض مستوى القلق من الرياضيات وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي أسفرت نتائجها عن تفوق استراتيجيات حديثة على الطريقة المعتادة في خفض القلق الرياضي (حمزة الرياشي عادل الباز ، ٢٠٠٠) ، (العزب زهران، ٢٠٠٢) ، (عثمان السواعي ، ٢٠٠٣) (Robert ,K 2005) ، (علاء متولي ، ٢٠٠٦) (محمد الشهري ، ٢٠٠٧) (علي كريري ، ٢٠١١)

- **تفسير نتائج الدراسة الخاصة بالعلاقة الارتباطية بين المتغيرات التابعة للدراسة** :

- اوضحت النتائج في جدول (١٠) وجود ارتباط (سالب) بين التحصيل الدراسي في الرياضيات ومستوى قلق الرياضيات ،ويرجع ذلك إلى أن زيادة مستوى القلق من الرياضيات تسهم في ضعف الذاكرة وعدم التركيز وتشتت الذهن ، وعدم استيعاب المفاهيم الرياضية ، مما يؤثر سلبيا على المستوى المعرفي للمتعلم بسبب حالة الخوف والتوتر وعدم الارتياح التي يشعر بها ،وتتفق الدراسة الحالية في ذلك مع دراسة (على حسانين ، ١٩٩٩)، (عبد الله سلامة ، ٢٠٠٢) ، (محمد الشهري ، ٢٠٠٧)،(Gierl & Bisanz,2011)

- و اوضحت كذلك النتائج في جدول (١٠) وجود ارتباط سالب بين التفكير الناقد في الرياضيات ، ومستوى قلق الرياضيات، ويرجع ذلك إلى أن ازدياد مستوى قلق الرياضيات لدى التلميذات يؤدي إلى التسرع و التفكير العشوائي غير المنظم ، وعدم التروي في إصدار الأحكام ، أو إصدار أحكام لا تستند إلى أدلة ،أو حجج منطقية ، مما يؤثر على قدرة المتعلمة علي التفسير والاستنتاج والتقويم ، ويؤدي ذلك إلى عدم ممارسة مهارات التفكير الناقد بشكل صحيح
- كما اوضحت النتائج أيضاً في جدول (١٠) وجود ارتباط (موجب) بين التفكير الناقد في الرياضيات والتحصيل الدراسي في الرياضيات ، ويرجع ذلك إلى أن تنمية التفكير الناقد تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يدرسه المتعلم ، كما أن زيادة القدرة على التفكير الناقد في الرياضيات يؤدي إلى زيادة قدرة المتعلم على الملاحظة ،والتحليل والمقارنة ، والتصنيف ، وإدراك العلاقات ، والاستيعاب ، وحل المشكلات فالمعرفة الرياضية ومستوياتها المتدرجة تزداد وتتحسن باستخدام وتوظيف مهارات التفكير الناقد ، . وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (Duffy,2000) والتي توصلت إلى وجود علاقة ايجابية بين التفكير الناقد ،والتحصيل الأكاديمي

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء ما توصلت اليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية :

- إعداد ورش عمل تدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لتدريبهم على كيفية تنمية التفكير الناقد في الرياضيات في الغرف الصفية
- الاهتمام من قبل مخططي المناهج الدراسية بمحتوى مادة الرياضيات بحيث يتضمن المحتوى مشكلات ومفاهيم تتيح الفرصة للطالبات للتفكير الناقد
- إعادة النظر في الاستراتيجيات المستخدمة في تدريس الرياضيات بمختلف المراحل الدراسية ، بحيث تتضمن استراتيجيات متنوعة من شأنها تنمية مهارات التفكير الناقد
- تهيئة البيئة الصفية المحفزة والمشجعة، حيث أن البيئة الصفية المحفزة على التعلم والتفكير هي البيئة التي توفر للمتعلمين فرصاً لممارسة التفكير الناقد
- التسامح مع أخطاء الطلاب أثناء تعلم الرياضيات لنشعرهم بالثقة و نمنحهم الأمن ليعبروا عن آرائهم بحرية، ونسهم في تخفيض مستوى القلق من الرياضيات لديهم .
- إثراء مناهج الرياضيات بأسئلة تشجع على التفكير الناقد بحيث تنبع بعض الأسئلة من المواقف اليومية التي يمر بها الطلاب
- تركيز اهتمام واضعي مناهج الرياضيات على بناء فلسفة تربوية شاملة تهدف إلى التركيز على مهارات التفكير الناقد في الرياضيات والعمل على تحديد الأساليب المناسبة لتنميتها.
- ضرورة مراعاة معلمي الرياضيات للفروق الفردية بين الطلاب وتقديم المادة
- بشكل يتناسب والقدرات المختلفة لديهم.

- **مقترحات الدراسة** :

وحيث أن هذا المجال لا يزال في حاجة إلى مزيد من البحث والدراسة ، لذا فإن الباحثة تقترح إجراء الدراسات التالية:

- استخدام الاستراتيجية المقترحة بالدراسة الحالية في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات في مراحل تعليمية آخري
- استخدام الاستراتيجية المقترحة بالدراسة الحالية في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي
- دراسة أثر فهم المسالة الرياضية علي تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات ،واختزال القلق نحوها
- إجراء دراسة تهتم بالمقارنة بين استراتيجيات تدريس متنوعة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الناقد في الرياضيات .،واختزال القلق نحوها
- استخدام الاستراتيجية المقترحة بالدراسة الحالية في تنمية التفكير الناقد واختزال قلق الرياضيات لدى الطالبات الموهوبات

- **المراجـــــع العربيه** :

- ابراهيم على علي كريري(٢٠١١). فعالية برنامج حاسوبي مقترح لتدريس الرياضيات في التحصيل و اختزال القلق الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي . رسالة ماجستير **غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة الملك خالد ، السعودية
- ابـراهيم محمـد عيسـي يعقـوب (٢٠٠٥). التنبـؤ بتحصـيل تلاميـذ الصـف العاشـر في الرياضيات من قلقهم من الرياضيات ، واتجاهاتهم نحوها ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة البحرين ، م (٦) ، (٣) ، سبتمبر
- أحمد أحمد عواد(١٩٩٩). مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال (اختبارات ومقاييس) الاسكندرية ، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع
- أحمد عبد الرحمن النجدي ، مني عبد الهادي ، وعلى راشد (٢٠٠٣) .طرق وأساليب حديثة في تدريس العلوم . ط ١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي
- احمد ناصر الخوالدة ، يحيى اسماعيل عيد (٢٠٠٣). طرائق تدريس التربية الاسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية ، عمان، دار حنين للنشر والتوزيع
- احمد يحيى الجبيلي (٢٠١٢) .أثر استخدام طريقة القبعات الست في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف السادس في مادة الرياضيات ، مجلة العلوم التربوية جامعة القاهرة ، معهد الدراسات التربوية ، م(٢٠) ،ع(١) ، يناير ص ص ١٠١ - ١٣١
- أشرف راشد على (٢٠٠٩) .اثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس الاحتمالات لطلاب المرحلة الاعدادية على زيادة التحصيل وتنمية التفكير الرياضي وخفض القلق الرياضي لديهم ، المؤتمر العلمي الحادي والعشرون الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس " تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة " م(٢) ، ص ص ٧٦٤- ٨١٠
- العزب محمد زهران (١٩٩٦). فعالية استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات في خفض مستوى قلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ، مجلة كلية التربية ببنها يوليو
- (٢٠٠٢). استراتيجية مقترحة في تدريس حل المشكلات الرياضية واثرها في تنمية مهارات حل المشكلة والاتجاه نحو الرياضيات وخفض مستوى القلق الرياضي لدى تلاميذ ذوى

صعوبات التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، م(١٢) ، ع(٥١) ، ص ص ١١٠- ١٥٦

- (١٩٩٩)."تنمية بعض الكفايات الأدائية اللازمة لمعلمي الرياضيات لتنمية مهارات التفكير لدى طلابهم بالمرحلة الاعدادية "مجلة تربويات الرياضيات ، م (٢)، اكتوبر ص ص١٩٩- ٢٤٧
- الموسوعة العلمية للتربية (٢٠٠٤). تحرير بشير صالح الرشيدي واخرون ، الكويت : مؤسسة
- الكويت للتقدم العلمي .
- امينة بهلول حلمي(٢٠٠٧). أثر استخدام استراتيجية التفاعل الاجتماعي التعاوني على تنمية التفكير الناقد وتنظيم الذات في الرياضيات " رسالة ماجستير غير منشورة " معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة
- بهيرة شفيق ابراهيم (٢٠١١). فاعلية استراتيجيتي الألعاب والقصص التعليمية في تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي (دراسة مقارنة) مجلة تربويات الرياضيات ، الجزء الثالث ، اكتوبر ص ص ٦ – ٩٨
- توفيق مرعي ، محمد الحيلة (٢٠٠٧). طرائق التدريس العامة ، ط٣ ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع
- جودت احمد سعادة (٢٠٠٦). تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية) ، عمان : دار الشرق
- جودت احمد سعادة وآخرون(٢٠٠٦). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق ، عمان : دار الشروق
- حسن حسين زيتون(٢٠٠١). مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس ، القاهرة : عالم الكتب
- ــــــــــــــــ (٢٠٠٣). استراتيجيات التدريس ، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم ، القاهرة : علم الكتب
- حسن فكري ريان (١٩٨٤). التدريس (أهدافه – اسسه – أساليبه) ط٣، القاهرة : عالم الكتب
- حفني اسماعيل محمد (٢٠٠٥). تعليم وتعلم الرياضيات بأساليب غير تقليدية ط١ المملكة العربية السعودية ، الرياض ، مكتبة الرشد
- حمزة الرياشي ، عادل الباز(٢٠٠٠). استراتيجية مقترحة في التعلم التعاوني حتى التمكن لتنمية الابداع الهندسي ، واختزال قلق حل المشكلات الهندسية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ، مجلة تربويات الرياضيات ، م (٣)، يوليو ص ص ٦٥- ٢٠٩
- حسن هاشم ، علاء الدين سعد متولي(١٩٩٩). فاعلية نموذج الألعاب التعليمية التنافسية في علاج صعوبات تعلم الرياضيات واختزال القلق الرياضي المصاحب لها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم ، مجلة تربويات الرياضيات ، م (٢) ص ص ٢٦ – ١١٦
- خالد فهد الحذيفى (٢٠٠٨). أثر برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة العلوم ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ، مجلة مستقبل التربية ،(١٤) ، ع (٥٤) ، ديسمبر ص ص ٩ – ٧٦
- خالد ناهس العتيبي (٢٠٠٧). أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ، دراسة تجريبيه ،رسالة دكتوراة غير منشورة ،جامعة ام القرى

- خميس موسي نجم (٢٠١١). أثر استخدام اسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات في تنمية التفكير الناقد . لدى طلبة الصف التاسع الأساسي ، المجلة التربوية ، الكويت ،الجزء الثاني ، ع (٩٨)، مارس . ص ص ٢٠١ – ٢٣٠
- ٢٦- دعاء ذكي ابراهيم : (٢٠٠٩) تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات " رسالة ماجستير منشورة " مركز الشرق الأوسط للخدمات التعليمية ، بنها ، ط١
- ديفيد جونسون وآخران (٢٠٠٨). التعلم التعاوني ، ط٧ ، ترجمة مدارس الظهران الأهلية المملكة العربية السعودية ، الدمام ، دار الكتاب التربوي : دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع
- راشد محمد راشد (٢٠٠٩). استراتيجية تدريسية مقترحة لتنمية مهارات التفكير المعاصر في العلوم لدى طلاب المرحلة الاعدادية " المؤتمر العلمي الحادي والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس " تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة ،م(٢) (٢٨ – ٢٩) يوليو ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس ، ص ص ٧٠٥ – ٧٦١
- رفعت محمد بهجات(٢٠٠٥). الإثراء والتفكير الناقد ، دراسة تجريبية على التلاميذ المتفوقين في الصف الخامس الابتدائي ، ط٢ ، القاهرة ، عالم الكتب
- زينب احمد عبد الغني (٢٠٠٢).استخدام برنامج تعليمي بالكمبيوتر في تدريس الهندسة لتنمية التفكير الابتكاري والناقد والتحصيل وتكوين الاتجاه نحو استخدام الكمبيوتر لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، ع(٨١) أغسطس ، ص ص ١٧ – ٨٠
- سامية حسنين هلال (٢٠١٢). استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية في رفع مستوى التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد ، والميل نحو الرياضيات لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية ،مجلة تربويات الرياضيات ، مركز الشرق الأوسط للخدمات التعليمية ،م(٩) ، إبريل ص ص ٧٢ – ١٢٦
- سعد سعيد بنهان (٢٠٠١). برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة غزة ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس .
- سعيد عبد الله سعيد (٢٠٠٤). برنامج مقترح قائم على الاستقصاء في الرياضيات لتنمية نزعات التفكير الناقد ومهاراته لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية المؤتمر العلمي الرابع ، للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، ٧ – ٨ يوليو ص ص ٣١٢ – ٣٣١
- صبحي حمدان أبو جلالة (٢٠٠٧). مناهج العلوم وتنمية التفكير الابداعي ، ط١ ، الاردن ، عمان ، دار الشروق
- عايش محمود زيتون (٢٠٠٧). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم ، ط١ ،عمان ، الاردن ، دار الشروق
- عبد العزيز عبد القادر المغيصيب (٢٠٠٩). تعليم التفكير الناقد ، قراءة في تجربة تربوية معاصرة ، متاح على الانترنت في WWW.//Pulse–innovation .com /fil e/6616439 . Doc.
- عبد القادر محمد عبد القادر(٢٠٠٦). اثر استخدام استراتيجية التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية ،الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، مجلة تربويات الرياضيات ،م(٩) ، مارس ، ص ص ١٢٥ ٢١٥
- عبد اللطيف حسين فرج (٢٠٠٥). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين ،عمان الاردن ، دار المسيرة.
- عبد الله عزب سلامه (٢٠٠٢).استخدام المدخل البصري في تدريس الدوال الحقيقية وأثره على تخفيض قلق الرياضيات والتحصيل لدى طلاب التعليم الثانوي ،القسم العلمي،

المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ،البحث في تربويات الرياضيات، دار الضيافة جامعة عين شمس ،(٤- ٥)أغسطس ٢٨٥- ٣٧١

- عبد الله محمد الخطابية(٢٠٠٨). تعليم العلوم للجميع ، ط٢ ،عمان ، الاردن ، دار المسيرة
- عثمان نايف السواعي(٢٠٠٣). أثر استخدام الفيديو في إثراء مساق طرق تدريس الرياضيات وفي الاتجاهات نحو الرياضيات والقلق الرياضي والمعتقدات بفاعلية التدريس لدى الطالبات معلمات المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية بالإسكندرية ، م (١٤) ،ع (١) ص ص ١٧٢- ٢١٨
- عدنان العتوم وآخرون(٢٠٠٧). تنمية مهارات التفكير ، الأردن ، عمان ، دار المسيرة
- عزو عفانة (١٩٩٨). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الاسلامية بغزة ، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية ، غزة، م(١) ،ع(١) مطبعة المقداد.
- عصام عبد العزيز المعموري .الحوار المتمدن ، متاح على الانترنت في www. Ahewar .org/debat /show . art .asp ? في ٢٠١٢/٦/١٢.
- علاء الدين سعد متولي(٢٠٠٦). فعالية استخدام مدخل البرهنة غير المباشرة في تنمية مهارات البرهان الرياضي واختزال قلق البرهان وتحسين مهارات التواصل الرياضي لدى الطلاب معلمي الرياضيات ، مجلة تربويات الرياضيات ، م (٩) ، ص ص ١٧٠- ٢٤٩
- علاء الدين كفافي (٢٠٠٠). "لماذا وكيف نعلم أبناءنا التفكير النقدي "المؤتمر العلمي الثاني عشر " مناهج التعليم وتنمية التفكير " (٢٥ – ٢٦ يوليو) ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس
- على احمد الجمل (٢٠٠٥) : تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين ، القاهرة ، عالم الكتب
- على الزغبي(٢٠٠٤). إعداد برنامج تدريبي لتدريس التفكير لطلبة مجال معلم الرياضيات في جامعة مؤتة وأثره على التفكير الناقد لديهم ، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط ، م(٢) ، العدد (٢٠) ص ص ١٢٩ – ١٥٤
- على عبد الرحيم حسانين : (١٩٩٩) تجريب استخدام استراتيجيتي خرائط المفاهيم وخريطة الشكل (V) في تعليم الرياضيات علي تنمية التفكير الرياضي وخفض القلق لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ، مجلة تربويات الرياضيات م (٢) ، ص ص ٢ – ٤٩
- عماد الدين عبد المجيد الوسيمي (٢٠٠٣). فاعلية برنامج مقترح في الثقافة البيولوجية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة البيولوجيا لدى طلاب الصف الثاني الثانوي القسم الأدبي ، دراسات المناهج وطرق التدريس ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ،ع (٩١) ص ص ٢٠٧ – ٢٦١
- فاطمة خلف الله الزايدي (١٤٣٠ هـ). أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بماده العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة ام القرى
- فتحي عبد الرحمن جروان(١٩٩٩) .تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ، ط١ ، الإمارات العربية المتحدة ، العين ، دار الكتاب الجامعي
- فراس السليتي (٢٠٠٦). التفكير الناقد والابداعي ، الاردن ، إربد ، عالم الكتاب الحديث
- كوثر كوجك (٢٠٠١). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس ط٢ ، القاهرة ، عالم الكتب
- كوستا (١٩٩٧). قراءات في تعليم التفكير والمنهج ، تعريب جابر عبد الحميد ، القاهرة ، دار النهضة العربية
- ماجد زكي الجلاد(٢٠٠٤). تدريس التربية الاسلامية الأسس النظرية والأساليب العملية ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

- ماهر محمد صالح(٢٠١١).استراتيجية الذكاءات المتعددة في مقرر الرياضيات المطور لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمنطقة الباحة وأثرها على معدل نمو ذكاء اتهم وتفكيرهم ، مجلة تربويات الرياضيات ،ع (١٤) إبريل ص ص ٥٩ – ١١٩
- مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠٣). اتجاهات حديثة في تعليم التفكير: استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي
- مجدي عزيز(٢٠٠٤). استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- (٢٠٠٥).التفكير من منظور تربوي- تعريفه- طبيعته- مهاراته- تنميته – انماطه،ط١ ،القاهرة ،عالم الكتب
- محبات أبو عميرة (٢٠٠٠). تعليم الرياضيات بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، الدار العربية للكتاب
- محمد جهاد جمل (٢٠٠٥). تنمية مهارات التفكير الابداعي من خلال المناهج الدراسية ، القاهرة ، دار الكتاب الجامعي
- محمد درعان الشهري (٢٠٠٧). استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات حل المشكلة واختزال القلق الرياضي لدى طلاب الكلية التقنية بأبها . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بأبها ، جامعة الملك خالد
- محمد رضا البغدادي وآخرون (٢٠٠٥). التعلم التعاوني ، القاهرة ، دار الفكر العربي
- محمد سعد العرابي(٢٠٠٤). فعالية التقويم البديل علي التحصيل والتواصل وخفض قلق الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ،رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة، (٧ – ٨ يوليو) ص ص ١٧٧ – ٢٤٤
- محمد عبد العال الشيخ (١٩٩٧). تأثير تفاعل كل من قلق الامتحان ، ومفهوم الذات الاكاديمي على دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي ، مجلة كلية التربية بطنطا ،ع(٢٤)
- محمود محمد غانم (٢٠٠٤). التفكير عند الأطفال ، الاردن ، عمان ، دار الثقافة للنشر والتوزيع
- محمود محمود الحيلة (٢٠٠١). طرائق التدريس واستراتيجياته ، ط١ ، الامارات العربية المتحدة ، العين ، دار الكتاب الجامعي
- منى الغامدي(٢٠٠١). فاعلية استراتيجيتي التعلم التعاوني وحل المشكلات في تنمية التحصيل ومهارات التفكير العليا في الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية للبنات ، الرياض .
- موسوعة الملك عبد الله بن عبد العزيز العربية للمحتوى الصحي (٢٠١٢). القلق من مادة الرياضيات يؤدي إلى نتائج أسوأ عند الفتيات ". المصدر SOURCE: BioMed Central, news release, July 8, 2012 متاح على الانترنت في http://www .kaahe.org/ar/index.php?option= في ٢٠١٣/٣/١٠.
- ميريل هارمن (٢٠٠٨). استراتيجيات لتنشيط التعلم الصفي ، ترجمة مدارس الظهران الأهلية السعودية ، الدمام ، دار الكتاب التربوي
- نادر خليل ابو شعبان (٢٠١٠). أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الانسانية (أدبي) بغزة ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، الجامعة الاسلامية ،غزة
- ناديا هايل سرور(٢٠٠٥). تعليم التفكير في المنهج المدرسي ، الاردن ، عمان ، دار وائل للنشر
- نايفة قطامي(٢٠٠١). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية ، عمان دار الفكر للطباعة والنشر
- (٢٠٠٤) .مهارات التدريس الفعال ، ط١ ، عمان ، دار الفكر

- نوال محمد العتيبي(٢٠٠٢). فاعلية برنامج مقترح في الحاسب الآلي لتنمية التفكير الناقد والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي " رسالة دكتوراه غير منشورة " كلية التربية للبنات ، الرياض
- هبه محمد عبد النظير(٢٠٠٨).فعالية نموذج تدريسي مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة قناة السويس ، كلية التربية ببورسعيد
- وائل عبد الله ، فاطمة ابراهيم بلال(٢٠٠٢). برنامج مقترح لإكساب مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لمرحلة رياض الأطفال . ، المؤتمر العلمي السنوي الثاني للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، (٤- ٥ اغسطس)، ص ص ٦٤٣ – ٦٩٣
- وليد احمد جابر وآخرون(٢٠٠٩). طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية ط٢ ، عمان ، دار الفكر
- وليم عبيد ، عزو عفانة(٢٠٠٣). التفكير والمنهاج المدرسي ، الكويت ، مكتبة الفلاح
- ياسر فاروق السيد ، طرق وأساليب خفض قلق الرياضيات ،متاح على الانترنت http:// www. google.com.sa/search?hi=ar=in.(18/7/2012)
- يوسف قطامي ، نايفة قطامي(٢٠٠٠). سيكولوجية التعلم الصفي ، الاردن ، دار الشروق
- يوسف قطامي ، نايفة قطامي(١٩٩٨). نماذج التدريس الصفي ، ط٢ ، الأردن ، دار الشروق

• المراجع الاجنبيه :

- Adsit , karen (2002)." cooperative learning" ,Available in the web at : http://www.utc.edu, Retrieved on: 21-8-2011
- Ashcraft,M. & Kirk,E.(2001)."The relationships among working memory, math anxiety ,and performance". Journal of experimental psychology:general,130(2), 224-237
- Astleitner,H. (2002)."Teaching critical thinking" Journal of Instructional psychology.29(2)pp:53-76
- Beyer,B. K. (1999). "Critical thinking" Available in The web At :http://www.critical thinking . org. Retrieved on:1/6/2010
- Bruffee ,C. (1992)."Teaching strategies , copyright 2002 ,. 60-61
- Carmichael , C . (2006)." Exploration of critical thinking in Environmental subject" , University of Technology , Sydney , Australia
- Chen, Z. h . (2010) : The study of Mind Mapping with Collaborative learning , A seminar paper presented to the Graduate Faculty, University of Wisconsin – Platteville ,U SA
- Coy , Jessica , (2001) . Teaching Fifth grade mathematical concepts : Effects of word problems used with traditional methods . Eric data base , ED 452054

- Deitz, G. et . al . ,(2007)."Simulation –Enhanced content Learning and Critical thinking" , the university of Alabama, U S A
- Duffy , J .(2000)."The relationship between critical thinking abilities , dispositional trits and the career states of part –time adult learners" , Journal of continuing higher education , (48).
- Durr,R. et. al. (1999)."Improving critical thinking skills In secondary Math and social studies classes". Eric data base: ED 434016
- Eisenhower , C. & Ettinger, D . (2002)." step-by – step, Teaching , part three : collaborative learning", Gellman Library , George Washington university ,(32),6-7
- Elliot, et.al. (2001). the Effect of an intend is cliplinary Algebra / science courses on students problem solving skills, critical thinking skills and Attitude Towards Mathematics , Eric data base: ED 639988
- Facion P.,(1998)."Critical thinking; what it is and why it counts" . California Academic press,USA
- Fasko, J. ,Daniel,(2003)."critical thinking and Reasoning : current Research theory and practice" . Hampton, press,Inc , Cresskill New Jersey
- Gierl,M .J.& Bisanz,J.(2011)."Anxieties and Attitudes related to mathematics in Grades 3 and 6 ". the journal of Experimental Education .63(2)
- Glazer, E.(N . d) (2003)."Technology Enhanced Learning Environments that are conducive to critical thinking in Mathematics" Implications for Research about critical thinking. Available in the web at : http://www.Arches.u ga.edu/.≈eglazer /EDIT6400. html. Retrieved on 9/2/2011
- Gray,R.(2006). Improving critical Reading and critical thinking skills; what is Effective pedagogy in a college learning Environment . Estrella Mountain Community college.USA
- Halpern, D.F. (1997).Critical thinking Across the curriculum: Abriefedition of thought and knowledge .Mahwn , :low –Renc Erpaum Asso- ciates.N J.USA

- Jackson, L .(2000). Increasing critical thinking skills to Improve problem solving Ability in Mathematics ,ERIC Database ,ED 446995
- Jacob, S.& Sam, H.(2010) Critical thinking in on – line Mathematics. University of Malaysia Sarawak , Malaysia
- 105-Jacobs , G. M.& Pouer,M.A & Wan, L. I.(2002). "The teachers source book for Cooperative Learning". California Corwin press
- Johnson, Roger.T.& Johnson, David. w.(2006) Cooperative learning . Available in the web at www.Cooperation .org, Retrieved on: 18-3-2011
- Joyce, B.&Weil,M.(2004)."Models of teaching" . pears so Education, NY,USA.
- Leader, L.F. &Middleton, J.A.(2004) . "Promoting critical thinking Dispositions by using problem solving in Middle school Mathematics" Research in Middle Level Education on line , 28 (issue 1,2) charts, Nov. , 55-71
- Leikin, R.(2004)."The whole that are Greater than the sun of their parts : Employing Coopevative Learning in Mathematic Teachers Education" Journal of Mathematical Behavior, 23(2) , 223-256
- Makina ,A. (2010)." The Role of visualization In developing critical thinking in Mathematics" . perspectives in education, 28 (1), 24-33
- Mc Connell , D. (2002)." The Experience of Collaborative Assessment in e-learning", studies in Continuing Education , school of Education ,University of Sheffield,24(1), 71-96
- Meyers , C . (1993)."Promoting active Learning Strategies for the college classroom, sanfrancisco, Jossey – bass.
- Miller .C. K . & Peterson, R.L.(1999)."Creating a Positive climate cooperative learning " Indiana Education Policy center ,Available in the web at www.Indiana. edu, Retrieved on: 30/10 2010
- National council of Teachers for Mathematics (NCTM) (2000)." Principles and Standards for Mathematics" .VA, Reston. School
- Nevin , A . & Renne , D . (2001)." Cooperative Group Learning K .12 Mathematics lesson plans". Available in the web at :http:// www.eric.ed. gov/. ED455638.

obeikandl.com

- Panitz, T . (2000)."Using Cooperative Learning 100% of the time in Mathematics Classes Establishes A Student – centered Interactive Learning Environment" , ERIC Database ,ED 448063
- Papadakis ,S.(2008)."Improving Participation and Critical thinking of Students Using LAMS" . Hellenic Open University , Patras ,Greece
- Paul , E. & Elder, L .(1999)."Critical thinking Students to seek the through text in Elementary school." social studies ,DAI,123(11),2-96
- Probert,B.&Vernon,A.(1997)."Overcoming math anxiety: counseling center offers math confidence groups .student affairs update, university of Florida ,22(2) , Available in the web at http://www.ufl.edu/ovp/saupdate/v22/sau.spro2.html.
- Purden .R & Williams, M.(1998)."Thinking through curriculum" , New York , pautledge.
- -Robert, k.(2005)."Math Anxiety: strategies for preventing ,Reducing ,and overcoming the problem", available in the web At:http://www.bishops.k12.nf.//ier/index.html. Retrieved on:13/4/2011
- Robertson, D.et .al (2010)." Enhancement of student Engagement in the Learning Process through Active and Collaborative Learning" , clarendon college , Texas , USA.
- Sahlberg , P . & Berry , J.(2002)." one and one is sometimes three in small Group mathematics Learning." Asia Pacific Journal of Education , 22(1) , 83-94.
- Sloan,T.R.(2000)."Mathematics Anxiety: Causes and treatments. School of education. Athens state university. Available in the web At:http://www.home.hhiwaay.net/~kenth/diane/column/p-040500.html. , Retrieved on 25/12/2011
- Sosik, J .J. & Jung , I. D.(2002)." Work - Group characteristics Performance in collectivistic and individualistic and cultures, Journalof social psychology. 126 (2) , 5-24
- Suh & Jennifer, M.(2010)."Tech – Knovedgy diverse learners." Mathematics teaching in the middle school ., 15 (8) , 440- 442

- Took,J.& Lindstrom ,L. (1998)."Effectiveness of a mathematics methods in reducing Math Anxiety of pre service elementary teachers." school science and mathematics, 98(3)136-139.
- Turner,J.C.&Rossman,K.(1997)."EncouragingMathematical thinking". Mathematics teaching in Middle School,3(1),66-72
- Vinson ,B.et.al.(1997)."A comparison of pre service teachers mathematics Anxiety before and after a methods class emphasizing manipulative "paper presented November 12-14,1997 at the annual meeting of the midsouth educational research association in At:http://www.athens.edu/vinsobm/research_4.html.
- Vovides, Y.(2004)."Fostering critical thinking through on line student collaboration across universities". George Washington university, USA.
- Watson,G.& Glasser,E.(1991)."Watson- Glasser critical thinking appraisal from ,Harcourt Brace , Jovanovich publisher, London.uk
- Wheeler ,E.& McDonald ,R.(2008)."Using writing to enhance collaborative learning in engineering course". Virginia Military Institute ,Lexington ,USA,VA 24450.
- Zakarha, E.& Nordin ,N.M.(2008)."The effects of mathematics anxiety on matriculation students as related to motivation and achievement." Eurasia Journal of mathematics ,science &Technology Education,4(1),27-30
- -Zakarha ,E. ,Iksan,Z.(2007)." Promoting cooperative learning in science and mathematics Education on line submission." ,Eurasia Journal of mathematics, Science &Technology Education,3(1),35-39

****

البحث الخامس :

" أثر الصور الذهنية على المعالجات الكمية : تطبيق على مجموعة من المفاهيم الفيزيائية الأساسية في الميكانيكا "

إعداد :

د / ماهر محمد العرفج

أستاذ تدريس الفيزياء المشارك

كلية التربية جامعة الملك فيصل المملكة العربية السعودية

obeikandl.com

obeikandl.com

" أثر الصور الذهنية على المعالجات الكمية : تطبيق على مجموعة من المفاهيم الفيزيائية الأساسية في الميكانيكا "

د / ماهر محمد العرفج

- **ملخص الدراسة** :

أثر الصور الذهنية الفيزيائية على المعالجات الكمية: تطبيق على مجموعة من المفاهيم الفيزيائية الاساسية فيالميكانيكاتسلط هذه الدراسة الضوء على أحد الموضوعات المهمة في تدريس الفيزياء، الا وهو "الصور الذهنية البديلة" أو " المفاهيم الفيزيائية المغلوطة"، وذلك من خلال دراسة مجموعة من المفاهيم الفيزيائية الأساسية في الميكانيكا وتحديد ماينتاب تلك المفاهيم الذهنية من صور دخيلة. وتبين النتائج المستقاه من هذه الدراسة الاتي:

- امتلاك الطلبة لبعض الصور الذهنية المغلوطة لمجموعة من المفاهيم الفيزيائية الأساسية في الميكانيكا.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أداء طلبة السنة الأولى الجامعية (ذكور و اناث) على مقياس الأداء الكيفي.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أداء طلبة الصف الثاني الثانوي (ذكور و اناث) على مقياس الأداء الكيفي.
- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين أداء الطالبات على مقياس الأداء الكيفي ومقياس الأداء الكمي.

Abstract :

The impact of qualitative images in physics on quantitative manipulations: Applications on fundamental Physics' concepts in Mechanics The study pinpoints the importance of studying Physics' misconceptions and their influence on quantitative manipulations. For this reason, the study focused on nine mechanical concepts that may be interrupted by improper understanding. To achieve this goal, the researcher constructed a quantitative and qualitative inventory tests to depict mechanical misconceptions, anddetermine the relationship between qualitative and quantitative performances

In response to that, the study shows the following findings:

- *First: Students possess improper understanding with regard to fundamental mechanical subjects.*
- *Second: There are no statistical significant differences in the performance of 11th grade female and male students on the scale of qualitative inventory test.*
- *Third: There are no statistical significant differences in the performance of freshmen female and male students on the scale of qualitative inventory test.*
- *Fourth: There is a statistical significant relationship between the quantitative and qualitative performances of female students.*

- **المقدمه** :

بالرغم مما يبذله المعلمون من جهود في تدريس المفاهيم العلميه ، الا ان مسالة المفاهيم البديله التي عادةما تحل بدلا عن الفهم السليم تبقي محورا

مهم لما يجب ان تتجه اليه الجهود المبذوله من اجل الارتقاؤ بالعمليه التعليميه . ان تكون المفاهيم او الافكار الخاطئه بعد التعاطي مع مادةه تعليميه معينه قد ياخد بعد اخر خصوصا عندما تتعلق الماده التعليميه بمادة الفيزياء ، اذ ان الففهم الفيزيائي السليم يستلزم تحقيق تكاملا بين المعلومات الكميه(Quantitative Knowledge)المرتبطه بالمفهوم والمعلومات الكيفة (qualitative Knowledge) التي تتمثل في كيفة ترجمة هذه المعلومات الكميه الي صوره ذهنيه ترتبط بمفهوم فيزيائي معين .

ان القدرة على التعاطي مع الجزء الكمي المرتبط بمفهوم معين لايعكس بالضرورة وجود صورة ذهنية سليمة لذلك المفهوم، فعلى سبيل المثال يوضح مازور (Mazur, 1996)بأن طلابه في مادة الفيزياء قد اتموا حفظ المعادلات

ومهارات حل المسائل ولكن مع ذلك فان ادائهم قد كان متدينا في الاختبارت التي تقيس مدي استيعابهم لهذه المفاهيم . ان عدم ادراك المتعلم للمفاهيم الاساسيه المتضمنه في الماده التعليميه المدرسيه قد يعزي الي عدة عوامل للمفاهيم الاساسيه ، الا ان كلا من فوند ودويت (Pfundt & Duit, 1991) يريا انه في العلوم الاساسيه كافيزياء مثلا فانه غالبا ما يكون لدي المتعلم صوره ذهنيه اوليه للظاهره التي ستم تناولها من منظور فيزيائي ، وهذه الصوره غالبا ما تعيق تكوين الصوره الفيزيائيه السليمه .

ان دراسة الصور الذهنية للمفاهيم الفيزيائية و مايرتبط بها من صور مغلوطة قد يعود الى العديد من العوامل، الا أن بريسمج (Presmeg, 1997) يذكر أن عملية البناء الذهني(metaphor construction) للمفهوم تتأثر بدرجة التشابة و الاختلاف لهذا المفهوم مع بقية المفاهيم الأخرى، وهذا ما يعبر عنة بالتوافق أو التوتر. فعلى سبيل المثال عند دراسة مفهومي "القوة" و "الضغط" يتأتى التوافق في كون أن كلا المفهومين يشتركان في كونهما يشكلان قوة بين جسمين، الا ان التوتر يتأتى عندما يتم ربط القوة المتضمنة في تعريف الضغط بالمساحة بينما عند الحديث عن القوة خارج مفهوم الضغط فان القوة المؤثرة هي تلك التي تؤثر على الجسم بصورة اجمالية.

ان التعاطي مع المعلومات الكمية وترجمتها الى معلومات كيفية من خلال صورة ذهنية يرتبط حتما بحجم المعلومات المتاحة و السياق الذي تم تقديم هذه المعلومات من خلالة، ففي دراسة دنلاب (Dunlap, 2007)المتعلقة بتكوين الطلبة لبناء ذهني (استعارة ذهنية) للمفاهيم الرياضية، كانت النتيجة أن الصور الذهنية المتكونة قد تشكلت في ضوء السياق الذي عرضت من خلالة تلك المعلومات الكمية المرتبطة بالمفهوم. وهنا يمكن النظر الى أن الخلل في الصور الذهنية المتكونة مرتبط بالقصور في التعاطي مع السياق الذي تم عرض المفهوم من خلالة، وهذا ما يعبر عنة بالغفلة العمياء "inattentionalblindness"، اذ انة في اطار السياق المصاحب للتعاطي مع المفهوم

يكون الذهن مشغولا بأحد الابعاد المرتبطة بالمفهوم بينما يغفل عن الابعاد الأخرى و ايجاد التكامل بينها، وهذا يمكن أن يرجع الى الارث الثقافي للطلبة فعلى سبيل المثال تبين دراسات نسبت وميا موتو(Nisbett&Miyamoto, 2005) ودراسة ماركوس وكيتاياما (Markus & Kitayama, 2003) بان طلبة جنوب شرق اسيا يتعاطون مع الظواهر بصورة كلية (holistic) بينما ينظر الطلبة الغربيون الى الظواهر بصورة تحليلية (analytic).

وبناء على ماتقدم فان الدراسه الحالية ستعني بدراسة عددا من المفاهيم الفيزيائية لمعرفة الصور الذهنية المرتبطه بها من خلال النظر الى الجانبين الكمي و الكيفي المرتبط بها، ومن ثم محاولة التعرف على بعض العوامل التي تسهم في تكوين الصور الذهنية البديلة عن الفهم السليم.

- **مشكله الدراسة** :

اذا كانت البحوث التربويه قد اهتمت وما تزال ببحث الاسباب الؤديه الي لارتقاء بمستوي التحصيل العلمي للمتعلم ، واذا كانت نظريات التعلم قد اولت تسليط الضوء علي افضل الطرق لاكتساب المتعلم للمعرفه ، فان الذي لاخلاف حوله هو ان الطريق نحو اكتساب المتعلم لتلك المعرفه سواء كانت تلك لمعرفه متمثله باي شكل من اشكالها لن يكن طريقا سهلا في ظل العوامل التي تسهم في تشكيل تلك المعرفه ، واذا كانت الدول المتقدمه قد اولت عناية فائقة بتدريس العلوم وخصوصا الفيزياء ، فان الدول الناميه تبدو اكثر احتياجا لمثل ذا الاهتمام من اجل تكوين قاعده من المتعلمين القادرين علي فهم الفيزياء بصوره صحيحه وتعد مهمه اكساب المتعلم المفاهيم الفيزيائيه بصوره صحيحه من اصعب المهام التي قد تعترض مسيرة المتعلم نحو اكساب الفهم الصحيح ويشير العرفج (٢٠٠٤) الي ان احد اهم الاسباب تكون تلك الافكار الدخيله هو ان المتعلم يتفاعل مع الظواهر الفيزيائيه منذ نعومة اظافره ويشكل فهمه لها بناء علي تفاعله الاولي مع تلك الظاهر ورصده لها . فاشعة الشمس تفضي الي تكوين المتعلم للافكار الا ساسيه عن الضوء ، والاجسام المتحركه والتي يرصدها المتعلم بشكل يومي تفضي الي تكوين المتعلم لمجموعة من الافكار عن الميكانيكا ودواليك . لذلك فان الدراسه الحاليه ستحاول الاجابه علي التساؤولات التاليه :

- هل توجد صمور مفاهيميه مشوشه يمكن ان تعترض تشكيل المتعلم لبعض المفاهيم الاساسيه في مجال الميكانيكا ؟
- ما مدي تاثير التحليل الكمي بالفهم الكيفي المتشكل لدي المتعلم ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الفهم المتكون لبعض المفاهيم الفيزيائيه في مجال الميكانيكا بين افراد العينه الذكور والاناث ؟

- **اهداف الدراسة** :

- حصر مجموعه من المفاهيم الفيزيائيه الاساسيه ذات الصله بحقل الميكانيكا والتي غالبا ما يتاثر تكوينها بالصور الاوليه والفهم العام لدي المتعلم .

- تكوين مقياس محدود المعايير لتقويم الصور الذهنيه المتكونه لدي المتعلم فيما يتعلق بالمواضيع الاساسيه في مجال الميكانيكا الكلاسيكيه .
- القاء الضوؤ علي نوعية العلاقة التي قد تنشا بين الفهم الفيزيائي الكيفي والتحليل الكمي من اجل الوصول الي فهم فيزيائي متكامل للمواضيع الاساسيه في حقل الميكانيكا الكلاسيكيه .
- مقارنة الفروق التي قد تنشا بياداء كلا من الطلبه والطالبات علي المقياس الذي تم تصميمه لتقويم الصور الذهنيه الخاصه بالمواضيع الاساسيه في مجال الميكانيكا الكلاسيكيه .

- **اهمية الدراسه** :

تاتي اهمية هذه الدراسه في كونها تاتي استكمالا لدراسة سابقه اجراها الباحث (العرفج ، ٢٠٠٤) لدراسة مفهوم الدفع والصور الذهنيه المغلوطه المرتبطه به ، وبالتالي فان الدراسه الحاليه ستستكمل طرح عددا من المفاهيم الفيزيائيه الاساسيه في الميكانيكا وتوضيح الصور المفاهيميه المتكونه لدي المتعلم في قيادة المعالجات الكميه للمسائل لتلك المفاهيم ، وبناء علي تلك الرؤي المتكونه ستقدم لدراسة بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن ان تسهم في تفعيل التدريس من خلال معالجة ما قد ينتاب الصور المفاهيميه الصحيحه من صور مشوشه .

- **عينة الدراسه** :

تكونت العينه النهائيه للدراسه من خمسه وثلاثين طالبا واربعين طالبه من طلبه الصف الثاني الثانوي ، كما اشتملت العينه علي اربعين طالبا وثلاثه وعشرين طالبه من طلبة السنه الاولي الجامعيه .

- **حدود الدراسه** :

ان نتائج واستنتاجات هذه الدراسه قد حددت بالظروف الجغرافيه المحدده لافراد العينه والتي اجري عليها البحث ، وقد تم الحصول علي عينة البحث من طلبة وطالبات جامعة الملك فيصل بالاحساء ، بالاضافة الي مدرستين ثانويتين للبنين والبنات ، وسوف تقتصر هذه الدراسه علي المرحله التعليميه ممثله بالسنه الاولي الجامعيه والصف الثاني الثانوي .

- **ادوات الدراسه** :

لتحقيق اهداف الدراسه استخدم الباحث اداتين هما :

- اختيار كيفي يتضمن ثمانيه عشر غقره تتم الاجابه عليها وفق نمط الاختيار من متعدد ، ويسلط هذا الاختبار علي تسعة مفاهيم .
- اختبار تحصيلي كي يمتثل في ثلاث من المسائل التي تتطلب تحديد اجابة كميه محدد لها ، وقد تناولت تلك المسائل الثلاث مجموعه من المفاهيم التي حددت في الاختبار الكيفي .

وللتحقق من صدق الاختبار تم عرض الاداتين علي اثنين من المحكمين احدهما في تخصيص الفيزياء البحته والاخر في تخصص طرق تدريس العلوم ، وبناء علي ما ابداه المحكمون من ملاحظات تم تعديل بعض الفقرات . وقد تم تطبيق الاداتين علي عينة من الطلبه في مقرر طرق التدريس الخاصه خلال الفصل الدراسي الاول من العام الجامعي ١٤٢٤ _١٤٢٥ ه وذلك للتاكد من سلامة الاختبارين ووضوح فقراتهما .

- **الدراسات السابقه** :

يعد الاهتمام بالفم الفيزيائي لدراسي الفيزياء احد محاور البحث المهمه في الدراسات التي تعني بتدريس الفيزياء ، حيث يبدو ذلك واضحا في ثراء دراسات التي عنيت بهذا المجال ، ففيما اتجهت بعض الدراسات الي البحث في الكيفيه التي يكون من خلالها المتعلم الفيزيائي ، اتجهت دراسات اخري للبحث في الكيفيه التي يتبناها المعلم لتاصيل ذلك الفهم ، وفي نفس السيلق نجد بروز احد الموضوعات الحاليه البحثيه المهمه الا وهو المفاهيم البديله او المغلوطه .

تعد المفاهيم المغلوطه من العقبات الرئيسيه في تكوين المتعلم للفهم الفيزيائي السليم ، حيث ان وجود مثل تلك المفاهيم قد يتسبب بصوره او باخري في قصور الفهم الفيزيائي المتكون لدي المتعلم لاحقا

ويؤكد هامر (hammer,2000) بوجود اجماع من الباحثين يمتثل في ان ما يكونه المتعلم من المعلومات جديده يبني بصوره رئيسيه علي المعلومات القبليه لدية ؟ ويدلل ماينستر (minstrell,1989)علي ذلك من خلال تسليط الضوء علي احد المفاهيم الفيزيائيه المغلوطه والمتمثل في فكرة نيوتن لقوة رد الفعل او القوة المجهوله (passive force) لذا فان المتعلم ، علي سبيل المثال ، لا يمكن ان يتصور تاثير طاولة عليها كتاب بقوة تماثل القوة الضاغطه التي يؤثر بها الكاتب علي الطاوله هذا القصور المفاهيمي قد يتطر احيانا ، فقد يسلم المتعلم بصحه هذا الافتراض مما يجعله يتصور بان قوة الفعل وقوة رد الفعل ستجعل الجسم تحت تاثير قوتين يلغي كلا منهما تاثير الاخر ، مما يعني ان نسبة هواء صغيرهة ستعمل علي تحريك هذا الكتاب . ان عدم ادراك المتعلم للمفاهيم الاساسيه المتضمنه في الماده التعليميه قد يعزي الي عدة عوامل الا ان كلا من فندت ودويت fundet , duitيريبا انه في العلوم الاساسيه كافيزياء مثلا ، فانه غالبا ما يكون لدي المتعلم صوره ذهنيه اوليه للظاهره التي سيتم تناولها من منظور فيزيائي ، وحيث ان هذه التصور الاوليه تختلف عن المفاهيم التي لها صله بالظاهره ، لذلك فان هذه الصورة الذهنيه الاوليه والتي يطلق عليها مسمس مفهوم خاطيء او مغلزط (misconception)ستؤثر بشكل ما علي ادراك المتعلم للمفاهيم الفيزيائيه بشكل كامل ، الا ان تلك المفاهيم الخاطئه قد تمثل بداية الطريق نحو توصل المتعلم الي المفاهيم الصحيحه ، فعلي سبيل المثال قد يرجع

المتعلم طفو او غوص الجسم في السوائل الي وزن ذلك الجسم ، ولكن سرعان مايكتشف المتعلم خطا هذا الافتراض الا وسرعان ما يبدا في تصيح هذا الفهم والبحث في مصادر واستنتاجات قد تمثل الحل الصحيح لا شك ان المتعلم يتعلم من اخطاءة ولكن حدوث هذا النوع من التعلم كما يراه اولسون وريس (ohlesson,rees,1991) يتطلب من المتعلم تكوين كم كاف من المعلومات المتكامله ذات الصلة بمشكلة الدراسه ، حيث ان هذه المعلومات ستكون بمثابة محددات للحل (costraints on solution) ، ومن ثم ستساعد الفرد علي اكتشاف اخطاءه ومن هنا اكتشاف المتعلم لخطئه سيدعم الصورة الذهنيه المراد تكوينها ، وسيقلص من ظهور اي لبس مفاهيمي (صوره مغلطة) ، ولهذا جاءت دراسة اولسون وريس لتدعم التوجه وذلك من خلال سلسة من بارمج الحاسوب التي تهدف الي محاكاة بعض المباديء الرياضيه ، مما يعني تجسيد الصورة الذهنية لهذه المباديء من خلال التمثيل الحسي لها ، وومع الاعتماد علي هذه الالية في تصحيح التصورات الخاطئه لدي المتعلمين ، فان الباحثين قد وجدوا ان هذا اثري المهارات العقليه (erorr correction meshanism)لدي المتعلم في المواقف الحسابيه والمهام ذات الطبيعه العلميه .

اما بلوزنر (ploetzner,1995)فقد طور برناجا حاسوبيا يتعرض من خلاله الي بعض المفاهيم الفيزيائيه في مجال الميكانيكا ليبين دور المعلومات الفيزيائيه الكيفيه واثرها في حل المسائل الفيزيائيه والتي تتطلب الحصول علي نتيجة كمية . ومع ان هذه الدراسه قد سلطت الضور علي الخطوات الكميه لمعاجة المسائل الفيزيائيه المتعلقه بالمفهوم موضع الدراسه والتي تشكل في ضوء الفم الكيفي ،وبالتالي تترتب عليها الخطوات الاخري لحل المسائل ، علي انها ايضا سلطت الضوء علي ماهية المعلومات الكيفيه (الصوره الذهنيه) والتي يجب ان تتشكل لدي المتعلم لكي تقود المعالجات الكميه (الرياضيه) وبالتالي الوصول للحل السليم للمساله /المسائل المتضمنه للمفهوه الفيزيائي موضوع الدراسه .ولقد اثبتت ان هذه الدراسه تحديدا ان الصور الذهنيه غير الواضحه او المغلوطه ذات الصله بالمفهوه الفيزيائي تمنع من تعميق التصورا التي تؤدي الي تطبيق المعالجات الكميه المناسبة للمسالة .

وبناء علي ما يتقدم يتضح كليا ان الطريق نحو اكساب المتعلم المفاهيم الفيزيائيه السليمه سيكن محفوفا بالمصاعب المتمثله في وجود العديد من المفاهيم المغلوطه او الخاطئه (mis conceptions) ومع ان المفاهيم المغلوطه او الخاطئه نالت عنايه فائقه في الابحاث ذات الصله بمجال العلوم والتربيه (science education) وذلك من خلال رصد اكبر قدر من هذه المفاهيم ومحاولة تباين الاسلوب الامثل في التعاطي معها ، الا انه في مجال الفيزياء قد تبدو المهمه اكثر تعقيدا ، وذلك نظا لطبيعة الفيزياء والتي تتسم بشقيها الكمي والكيفي .

- **المفاهيم الفيزيائيه المغلوطة ذات الصله بالدراسة** :

يعد مراجعة خمسه من المراجع البحثيه فيما يتعلق بالمفاهيم المغلوطه في حقل الميكانيكا وبعد تحليل المحتوي العلمي لباب الميكانيكا في المرحلة الثانويه والمحتوي العلمي لمقرر مباديء الفيزياء في السنه الاولي الجامعيهفي جامعة الملك فيصل تم استخلاص مجموعه من الصور الذهنيه التي يمكن انت تشكل مفاهيم مغلوطه لدي الطلبة و هي كالتالي :

- يتباطا الجسم ان لم تكن قوة محصله تؤثر عليه ، القوة الثابتة ستعمل علي تسارع الجسم الي ان يستهلك الجسم طاقة هذه القوه
- حركة الجسم تتبع مسار القوة الاكبر المؤثره علي الجسم .
- القوة العموديه لن تتعدي وزن الجسم .
- يسير الجسم بسرعه ثابته اذا كانت القوة المؤثره عليه ثابتة (تناسب السرعة مع القوة فكلما كانت القوة المؤثره اكبر ، كلما كان الجسم اسرع ، القوة المحصلة ستكن في اتجاه الحركه لذا فان الاجسام تتحرك علي طول هذا الخط في ذلك الاتجاه).
- الاجسام تتبع مسار القوة المؤثرة عليها حتي بعد زوال هذه القوة .
- الاجسام الاثقل تسقط اسرع من الاجسام الاخف
- الخيط ينقل تماما القوة المؤثره علي الجسم الي الجسم الاخر المربوط معه بنفس الخيط .
- يختلف تسارع جسمين مرتبطين ببعضهنمه البعض بخيط صلب (غير قابل للتمدد)
- ارتباط كتل صغيره باجسام متحركة ستعمل علي ارتداد تلك الاجسام من دون النظر الي التباين في الكتلتين .

- **الفروض الاحصائية** :

- الفرض الصفري الاول NO1 : لا توجد فروق ذات صلة احصائيه بين ادائي كل من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية علي مقياس تكوين الصور الذهنيه الخاصة بالمواضيع الاساسيه في مجال الميكانيكا .
- الفرض البديل الاول Na1 : توجد فروق ذات صلة احصائيه بين ادائي كل من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية علي مقياس تكوين الصور الذهنيه الخاصة بالمواضيع الاساسيه في مجال الميكانيكا
- الفرض الصفري الثاني No1 : لا توجد فروق ذات صلة احصائيه بين ادائي كل من طلبة وطالبات المرحلةالجامعية علي مقياس تكوين الصور الذهنيه الخاصة بالمواضيع الاساسيه في مجال الميكانيكا
- الفرض البديل الثاني Na1 : توجد فروق ذات صلة احصائيه بين ادائي كل من طلبة وطالبات المرحلةالجامعية علي مقياس تكوين الصور الذهنيه الخاصه بالمواضيع اللاساسيه في مجال الميكانيكا .

- **المعالجة الاحصائية** :

تم استخدام الفروق الحصائيه (t _test) وضلك للجابة علي الفروض الاحصائية سابقة الذكر ، حيث تم احتساب كل اجبة صحيحة بدرجة واحدة

ومن ثم تمت مقارنة اداء العينة من الطلبة والطالبات . كما تم تقسيم العينة الي مستويين بناء علي ادائهم في الاختبار الكيفي (اختبار قياس المفاهيم) حيث يمثل المستوي الاول (اداءمرتفع) فميثل ها الطلاب الذين تمكنوا من الاجابة علي اكثر من ٥٠ ٪ من الاسئلة اجابة صحيحة . اما المستوي الثاني (اداء منخفض) فميثل ها الطلاب الذين تمكنوا من الاجابة علي اقل من ٥٠ ٪ من الاسئلة كما ان نتيجةى الاختبار قد افضت الي تصنيف العينة الي ثلاث مجموعات حيث يمثل المجموعة الاولي الطلاب الذين وصلوا الي الاجابة السليمة وذلك بتعيين الكمية المطلوبة ، اما المجموعة الثانية فيمثها الطلاب الذيت وصلوا الي اجابة كمية ولكنها لا تمثل النتيجة المطلوبة ، اما المجموعة الثالثة فيمثلها الطلاب الذين لم يقدموا اي جهد يذكر لحل المسالة المعروضة . وبناء علي ذلك تم عمل الجدول التقاطعي (contingency table) لكل مسالة من المسائل الكمية بدلالة الاداء الكمي (اجابة صحصحة ، اجابة خاطئةن ، لا اجابة) والاداء الكيفي (اداء مرتفع ، اداء منخفض) ومن ثم استخدام اداء كاي تربيع (chi _ squae test)لاختبار الفروض المدرجة في الدراسة وحساب استقلالية الاداء الكمي عن الاداء الكيفي .

- **تحليل النتائج ومناقشتها** :
- **تحليل المفاهيم المدرجة من خلال اجابات العينة** :
- **المفهوم الاول** :

مع ان الاعتقاد بان حالة الجسم الطبيعيه هي السكون ترجع الي زمن الفيلسوف ارسطو ، الا ان بعض من دارسي الفيزياء ما زال يحمل مثل هذا الاعتقاد معللين ذلك بان الحركة تستلزم وقود قوة محصلة تؤثلار علي الجسم . هذا اللبس المفاهيمي قد تكون من الملاحظات المستفاة من الحياة اليومية حيث يمكن رؤية توقف الاجسام عند دفعها علي سطح من دون ملاحظة الاحتكاك علي انه قوة تؤثر علي الجسم ايضا (halloun and hestenes ,1985) . كما يندرج تحت هذا الاعتقاد ما يمكن ان يذهب اليه بعض من دارسي الفيزياء في افترضان القوة الثابتة تعمل علي تسارع الجسم الي ان يستهلك الجسم جميع طاقته هذه القوة . من خلال الملا حظات اليومية للطلبة تتم ملاحظة انزلاق الجسم عند دفعة وذلك سرعان ما تبداء هذة القوة والتي ادت الي تسارع الجسم في وصولة الي سرعة ثابتة (السرعة تعتمد علي طبيعة قوة الاحتكاك والتي غالبا ما تهمش $F=\mu N$) ، ولهذا فان الطلاب قد يستنتنتج بان القوة قد استهلكت من قبل الجسم (halloun , hestenes ,1985) ومن خلال الاجابات المقدمة علي الاسئلة المتعلقة بهذا المحور يتبين وجود هذا الخطاء المفاهيمي لدي الطلبة ، فعلي سبيل المثال اختار ٩٠ ٪ من طلبة الصف االاول الثانوي قد اختارت الاجابة (ب) علي السؤال الاول وفي نفس الوقت ما نسبته ٩٨,٧ ٪ من طلبة الصف التاني الثانوي قد اختارت الاجابة (ب) مما يعطي دلالة علي وجود ذلك اللبس المفاهيمي لدي طلبة المرحلة الثانوية والسنة الاولي الجامعية . اما السؤالين الثاني والثالث فيعطيان دلالة واضحة علي الفهم المتكون لدي العينة ، والذي يت

من خلالة الربط بين القوة المثرة والاحتكاك ، ففي حينتمكن ما نسبته ١٠٠٪ من طلاب السنة الاولي الجامعية في تحديد القوة المثرة علي جسم تحت تاثير مباشر لقوة علية ، نجد ان اغفال قوة الاحتكاك والمرتبطة بحركة الجسم قد تمثل ما نسبتة ٤٥ ٪ من طلبة المرحلة الثانوية الا ان الفهم المغلوط والذي اشتركت فية العينة بمجملها هو افتراض قوة تعمل علي تحريك الجسم ما دام الجسم في حالة حركة .

- **المفهوم الثاني** :

يعتقد البعض من دارسي الفيزياء ان حركة الجسم تتحدد في ضوء القوة الاكبر وبالتالي فان الجسم يتسارع باتجاة القوة الاكبر الموثرة علية ، بدلا ربط تسارع الجسم باتجاة القوة المحصلة ، ويتضح من اجابات الطلبة ان ما نسبته ٩٧ ٪من طلبة السنة الاولي الجمعاية قد استطاعوا الاجابة علي السؤاتل الخامس بنجاح ومن هنا فاننا نسيدل علي ان التصور الصحيح والذي يربط حركة الجسم باتجاة القوة المحصلة هو الموجود لدي العينة ، لذلك فان التشويش المفاهيمي والمتمثل في اعتقاد العينة بان الجسم يتحرك تبعا لتاثير القوة الاكبر هو احتما غير قائم بصورة كبيرة . الا انه بالنسبة لطلبة الصف الثاني الثانوي فقد اشارت النتائج الا ما نسبته ٥٠٪ من العينة قد افترضت تحرك الجسم في اتجاة القوة الاكبر مما يعطي اشارة الي استمرارية تغليب شعور داخلي عام (sense Belief common)علي الفهم الفيزيائي الفترض تكوينة لدي المتعلم

- **المفهوم الثالث** :

يعتقد البعض من دارسي الفيزياء ان القوة العمودية المؤثرة علي الجسم تعادل وزن الجسم بغض النظر عن وضعة (Gunstone) .ويتبين من اجابات الطلبة عموما وجود ذلك اللبس المفاهيمي لعموم العينة حيث تذبذبت اجابات الطلبة طبقا للخيارات المقدمة للاجابة علي السؤال السادس والذي يجسد ذلك اللبس المفاهيمي ، الا ان سبب التذبذب قد يرجع الي تضمين العينة للعوامل التي قد تؤثر علي الحركة في هذة الحالة ، ومنها مقاومة الهواء (air resistance) والفقد في الطاقة بسطح الطاولة (energyloose)، ومع ذلك فان نسبة اخيار الاجابة التي تنص علي مساواة القوة العمودية بوزن الجسم قد كانت الاكثر اختيارا.

- **المفهوم الرابع** :

يتعتقد بعض من دارسي الفيزياء ان القوة تتناسب مع السرعة ولهذا فاذا كانت سرعة الجسم سرعة ثابتة (غير متغيرة) فان هذا يستوجب ان تكن القوة المحصلة المؤثرة علية ثابتة ، وكذلك ربط ازدياد التسارع بازدياد القوة (halloun and hestense) . وبناء علي هذا يمكن ان يبني المتعلم مجموعة اخري من المفاهيم البديلة الخاطئة ، وتتمثل في التالي :

ان القوة تتناسب مع السرعة وبالتاي فانة كلما كانت القوة المحصلة المؤثرة علي الجسم اكبر كلما كان الجسم اسرع ،ان القوة تتناسب مع السرعة وبالتالي فالقوة المحصلة ستكن في نفس اتجاة السرعة من دون ملاحظة دور التسارع في تغيير اتجاه السرعه ومن ثم الافتراض بان الجسم يتحرك في خط مستقيم (gunstone) ويتضح من خلال اجابات الطلبة تربط السرعة بالقوة وكذلك ربط اتجاة السرعة باتجاة القوة تمثل مفاهيم ملبوسه تتوفر لدي الطلبة بصورة كبيرة ، اذ تبين الاجابات علي المسائل (٧ ، ٨,٩)ذلك (بشكل جمالي لم يتمكن ٩٨٪ من تحديد الاجابة الصحيحة) اما في المسالة الحادية عشر والتي تجسد ما يمكن ان يكونه المتعلم من فهم للصلة التي يمكن ان يربط اتجاة القوة المؤثره علي الجسم باتجاه سرعته ، نجد ان معظم افراد العينة من طلبة المرحلة الاولي الجامعية ٩٠,٤٧ ٪ وطلبة المرحلة الثانوية ١٠٠٪ قد ذهبوا الي افتراضات الجسم سيستجيب للقوة المؤثرة علة وبالتالي سيتحرك باتجاها وبصورة مستقيمه ايضا .

- **المفهوم الخامس** :

يعتقد البعض من دارسي الفيزياء ان القوة المؤثره علي الجسم ستعمل علي حركة هذا الجسم وفق مسار معين وسيواصل الجسم حركته في هذا المسار وحتي بعد زوال القوة المؤثره عليه (halloun,hestenes) ان الاعتقاد المسيطر علي فهم المتعلمين حيال هذه الحالة يتضح من خلال اجابات الطلبة بشكل عام،حيث احتلت الاجابة (ج) ما نسبته ٩٥٪ من اجابات الطلبة بشكل عام ، مما يعني ان الفهم المتكون لدي المتعلم قد اتجه نحو افتراض استمرار حركة الجسم وفق مسار تشكل من خلال تاثير قوي معينة ، ومواصلة الجسم لحركته وفق نفس المسار حتي في حالة زوال هذه القوي .

- **المفهوم السادس** :

عند مقارنة سقوط جسمين لهما وزنين مختلفين ،فان حالة سقوط الحجر والريشه غالبا تكون مسيطرة علي دارسي الفيزياء ،وبالتالي اعتبار ان الاجسام الاخف تسقط ابطا من الاجسام الاثقل (halloun,hestense) ،ان النتائج المستمدة من اجابات الطلبة توضح ان هذا الخلل المفاهيمي قائم لدي مجمل الطلبة .ففي حين كانت الاجابة (ب) (الكرة الاسرع تسقط اسرع من الكرة الاخف)تشكل ما نسبته ٩٩٪من اجابة طلبة مرحلة الثاني الثانوي ، لم يكن حال طلبة المرحلة الاولي الجامعية بافضل حالا منهم حيث تم اختيار الاجابة (ب)من قبل ٩٥٪من طلبة المرحلة الاولي الجامعية .

- **المفهوم السابع** :

يعتقد بعض من دارسي الفيزياء انة عند ربط جسمين ببعضهما البعض بواسطة خيط قابل للتمدد ، ومن ثم تم التاثير علي احد الجسمين بقوة خارجية فان الجسم الاخر سيكون ايضا تحت تاثير نفس هذة القوة(McDermott، Shaffer, and Sommers, 1994). وبارجوع الي المسالة المتعلقة بهذا الفهم (المسالة ١٤) نجد ان السؤال كان واضحا ، ان نسبته ٣٢٪ من طلبة المرحلة

الاولي الجامعية قد اختارت الاجابة (د) والتي كانت تنص علي نقص المعلومات المطلوبة للاجابة علي السؤال . الان ان الاعتقد بان الجسمين سيكونان تحت تاثير نفس قوة الشد (الاجابة ج) وبالتالي تهميش ما قد تسبب بقوة احتكاك الجسم بالسطح .

وبالرجوع الي المسالة المتعلقة بهذا الفهم (المسالة ١٤) نجد ان نص السؤال كان واضحا ، الن ان نسبته ٣٢٪ من طلبة المرحلة الاولي الجامعية قد اختارت الاجابة (د) والتي كانت تنص علي نقص المعلومات المطلوبة للاجابة علي السؤال . الان ان الاعتقاد بان الجسمين سيكونانا تحت تاثير نفس قوة الشد (الاجابة ج) وبالتالي تهميش ما قد تسبب بقوة احتكاك الجسم بالسطح من تاثير قد احتل المرتبة الاعلي ، حيث تم تمثلت تلك الاجابةات المقدمة من قبل طلبة المرحلة الاولي الجامعية علي هذا السؤال ٦٤٪ من الاجابات من قبل طلبة المرحلة الثانوية .

- **المفهوم الثامن** :

يعتقد بعض دارسي الفيزياء انه عن ربط جسمين بعضهما البعض بواسطة خيط غير قابل للتمدد ، ومن ثم التاثير علي احد الجسمين بقوة خارجيه فان الجسم الواقع تحت التاثير المباشر لتلك القوة يمتلك تسارع اكبر من الجسم الاخر (McDermott, and Shaffer, 1994Sommers,). يتضح من الاسئلة المتضمنة لهذا المفهوم والاجابات المقدمة من الطلبة بصورة عامة عدم نضج هذا المفهوم لديهم . ففي حين استطاع ما نسبته ٥٥,٦ من طلبة المرحلة الاولي الجامعية و٢٠٪ من طلبة المرحلة الثانوية الاجابة بصورة صحيحة علي السؤال الخامس عشر مما اعطي دلالة علي امكانية استمرار هذه النسبة من الاجابات الصحية علي السؤال السادس عشر والسابع عشر ،الا ان هذة النسب لم تستمر مع انها تتضمن نفس المفهوم ، اذا كانت نسبة الاجابات الصحيحة علي السؤالين السادس عشر والسابع عشر لدي طلبة المرحلة الاولي الجامعية ٣٩,٦٪ اما بالنسبة لطلبة الصفالثاني الثانوي فكانت ٣٥ ٪ و ١٥ ٪ علي التوالي .

- **المفهوم التاسع** :

يعتقد بعض ما دارسي الفيزياء ان ارتطام اجسام متحركة باجسام اخري ستعمل علي ارتداد تلك الاجسام للخلف مع عدم الاخذ في الاعتبار التباين في كتلتي الجسمين وسرعتيهم . وتبين اجابات العينة علي السؤال الثامن عشر عدم وضوح الرؤية لدي افراد العينة حيث تظل تلك المشاهدة المستقاة من الافلام السينمائية هي المسيطرة علي فهم المتعلم لهذة الحالة ، ففي حين اعتقد نسبة ٧٠ ٪ من طلبة السنة الاولي الجامعية ان الاجابة الصحيحة علي السؤال الثامن عشر تتمثل في الخيار (ا) ، فان ما نسبته ايضا ٢٣ ٪ من مجمل العينة قد اختار الاجابة (ب) ، بينما كان نصيب الاجابة الصحيحة (د) فقط ٧ ٪ ، في مقابل لم يتمكن اي طالب او طالبة من تحديد الاجابة الصحيحة بالنسبة لطلبة المرحلة الثانوية .

- **الاجابة علي فروض البحث** :

للاجابة علي الفرض الاول المتعلق بعدم فروق ذات دلالة احصائية بين ادائي كلا من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية علي مقياس تقويم الصور الذهنية

الخاصة بالمفاهيم الاساية في مجال الميكانيكا الكلاسيكية موضع الدراسة ، فقد تم استخدام اختبار الفروق (ت) ، حيث يتضح من الجدول (١) انه لا توجد فروق احصائية بين ادائي كلا من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية علي مقياس تقويم الصور الذهنية الخاصة بالمواضيع الاساسية في مجال الميكانيكا الكلاسيكية .

وللاجابة علي الفرض الثاني والمتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين ادائي كلا من طلبة وطالبات السنة الاولي الجامعية علي مقياس تقويم الصور الذهنية الخاصة بالمواضيع الاساسية في مجال الميكانيكا الكلاسيكية موضع الدراسة ، فقد تم استخدام اختبار الفروق (ت) ، حيث يتضح من الجدول (٢) انه لا توجد فروق احصائية بين ادائي كلا من طلبة وطالبات السنة الاولي الجامعية علي مقياس تقويم الصور الذهنية الخاصة بالمواضيع الاساسية في مجال الميكانيكا الكلاسيكية موضع الدراسة .

- **تحليل المسائل الكمية** :

بعد تصحيح المسائل الكمية والتي تمت الاجابة عليها من قبل افراد العينة (ذكور واناث ، طلبة المرحلة الاولي الجامعية والصف الثاني الثانوي) يتضح جاليا التباين في مستوي اداء افراد العينة ، خصوصا عند مقارنة اداء الذكور والاناث ، ومع ان تلك المسائل تتدرج من حيث مستوي الافكار المتضمنة في تلك المسائل ، فالمسالة الثالثة ما هي الا تطبيق مباشر لقانون التسارع بصورة صحيحة رجوعا الي الفهم المستمد لمفهوم التسارع ، وبالمقابل تحتاج المسالتان الاولي والثانيه الي نوع من التصور الذهني ، الا ان العدد الاكبر من افراد العينة من الذكور لم يبذل جهدا الا في حل المالة الثالثة بغض النظر عن صحة الاجابة التي توصل لها من عدمها ، مع عدم وجود افكار ناضجة يمكن ان تمثل مصدرا لبداية حل بالنسبة لمسالتين المتبقيتين . ان هذه النتيجة قد تحتمل احد السببين التاليين : السبب الاول هو عدم رغبة العينة من الذكور في بذل جهد ذهني لحل تلك المسالتين ، خصوصا بان تلك المسائل قد اعطيت للطلاب في سياق تقويم الفهم لبعض ما تمت دراسته من مفاهيم . اما السبب الثاني فهو عجز الطلاب في التعامل مع تلك المسائل نظرا لقلة التصور الذهنية والافكار التي يمكن تكونيها من اجل الوصول الي حل ، وهذا ما يتنافي مع تصور ديفيدو هامر (hammer ,2000) بان الفكر الفيزيائي يتمثل في القدرة علي توليدد كم من الافكار والتي يمكن ان تمثل مصدرا لحل مشكلة معينة الا انه من الوضح انه نظرا لكون المسالة الثالثه من المسائل المالوفة ولدي العينة ، فان بداية الحل لم تمثل اشكالية لديهم ، في حيث كانت المالتين المتبقيتان من المسائل الغير مالوفة للعينة مع انهما في نطاق المحتوي المعلوماتي الذي تعلمه الطالب . الا ان افتقد العينة من الذكور للقدرة علي ايجاد فكرة او بداية للحل كانت وراء اخفاق تعاطي هؤلاء الطلبة مع تلك المسائل ، وفي المقابل لنتائج العينة من الذكور ، نجد ان العينة من الاناث قد تعاملت مع المسائل الثلاث جميعا مع ثراء في التصورا الذهنية والتي يمكن ان تقود الي الحل .

ولتحليل النتائج الكمية والبحث في علاقتها بالاداء الكمي ، فقد تم استخدام اختبار كاي٢(chi-square) ،ونظرا لوجود درجة حرية واحدة -Ncolumns 1=1)(Nrows-1){ لذا فان درجة كاي chi-square) ، ذات الدلالة الاحصائية عن المستوي (٠,٠١) هي (٦,٦٣٥) وحيث ان درجة كاي٢ المحسوبة هي (٠,٦) عند مقارنة مستوي الاداء الكمي بمستوي الاداء الكيفي للعينة بصورة عامة ، وهذة الدرجة هي اقل من النقطة الحرجة ، لذلك فان هذا يدعم استقلال مستوي الاداء الكمي عن مستوي الاداء الكيفي ، الا ان هذه النتيجة يمكن ان تكون قد تاثرت بضعف اداء الطلاب علي مقياس الاداء الكيفي كما تمت الاشارة سابقا لذا ننتجد انه من المنطقي استثناء نتائج الطلاب والاقتصار علي نتائج الطالبات ، وعلية نجد ان درجة اختيار كاي ٢(chi-square)هي (١٥) ، وهذا دلالة احصائية ايجابية للعلاقة بين اداء الطالبات الكمي والكيفي ، وبناء علي النتائج السابقه في اختيار كاي ٢ (Chi-square)واختبار الفروث (t _ test) يتبين ان العينة تفتقد بصورة واضحة لمنهجية التعامل مع المسائل الكيفية ، بمعني ان الافكار التي تؤدي الي حل المسائل الكمية قد تكون متوفرة لدي الطلاب ، الا ان القصور يكمن في توظيف هذة الافكار للخروج بحلول للمسالة ، وبصورة اخري يتضح افتقار الطلاب لمهارات حل المشكلة . ان مثل هذا الخلل لدي المتعلم يمكن رصده من خلال عدم قدرة المتعلم في التعاملمعالمسائل الفيزيائيه التي اتم دراسة الجزء النظري او المفاهيمي الخاص بها ، ولكن ماان يقوم المتعلم بتقديم بداية الحل فانا المتعلم يستطيع بعد ذلك مواصلة الخطوات والوصول الي نتيجة .

- **توصيات البحث** :

في حدود هذا البقحث والنتائج الخاصه به ، يتقدم الباحث بالخطوات الاتيه :

- ان تعليم المتعم بالمفايم الفيزيائيه الاساسيه وتحديدا في مجال الميكانيكا دون توضيح ما قد ينتاب هذا الفهم من تصورات مغلوطه لن يضمن باي حال من الاحوال تكوين المتعلم للفهم الفيزيائي السليم ، وبناء علي ذلك فان اساليب تدريس الفيزياء يجب ان تعمد الي استشراف وتشخيص ما قد يعتري ذهن الطالب من تصورات ذهنيه يمكن ان تؤثر علي تكوينه للصور المفاهيميه الاساسيه ، وذلك بغية معالجتها ليحل الفهم السليم بدلا عنها . ومن هنا فان برنامج اعداد معلمي الفيزياء يجب ان تتبني هذا الاتجاه وذلك من خلالاكساب معلمي الفيزياء مهارات الكشف عن ما يمكن ان يكونه المتعلم من مفاهيم مغلوطة وكيفية معالجتها ، وفي هذا السياق فانه من المفيد ان تتبني برامج اعداد معلم الفيزياء تطوير ادوات قياس المفاهيم الفيزيائيه وتدريب الطلبة عليها وكيفية التعامل نمعها .
- نظرا لوجود المفاهيم الفيزيائيه المغلوطه فان معالجتها من قبل المعلمين يعد امر ضروريا ، الاان المعالجة السليمة تتطلب التدريب السليم ، من هنا فان برنامج اعداد معلمي الفيزياء يجب ان توفر التدريب اللازم ومنها التدريب علي استخدام نماذج التعلم البنائي Constructivist Learning

(Model)ونموذج بوسنر (Posner Model) و نموذج درايف (Driver Model) وغيرها من نماذج يمكن ان تسهم في تعديل التصورات الخاطئه للمفاهيم الفيزيائيه وتاصيل الفهم السليم .

- ان المفاهيم المغلوطه يجب ان تعالج في ظل المنظمه المتكامله للمنهج بما يشمله من محتوي وطرق تدريس القاعده الفيزيائيه لدي المتعلم سواء كانت تلك الكتب المدرسه في المرحله الثانويه او تلك المدرسه في المرحله الاولي الجامعيه ، يجب ات ترصد بدقة تلك التصورات الملبوسه ومقارنتها بالمفاهيم السليمه ، وبعدها تعريض المتعلم لتلك المسائل التي يمكن للمتعلم من خلالها تعميق ذلك الفهم .
- مع تنوع مجالات الفيزياء فان الدراسات اللاحقه يمكن ان تتجه الي نحو حصر اكبر عدد منالمفاهيم الفيزيائيه المغلوطهفي مجالات الفيزياء المختلفه لتكن مرجعا لمعلمي الفيزياء عند تدريسهم للمفاهيم الفيزيائيه .

- **المراجع** :

- العرفج م (٢٠٠٤) ،الفيزياء بين الفهم الكيفي والتحليل الكمي تطبيق علي احد المفاهيم الفيزيائية مجلة العلوم التربوية والنفسية التربوية والنفسية في جامعة البحرين ٢٢٣_٣٣٣

- **المراجع الاجنبية** :

- Dunlap, H. (2007). Reasoning with metaphors and constructing an understanding of the mathematical function concept. Proceedings of the 31st Conference of the
- International Group for the Psychlogy of Mathematics Education, 2. 209-216 Seoul: PME.
- Halloun, I and Hestenes, D. (1985). Common-sense concepts about motion.Am. J.Phys. 53, 1056-1065.
- Hammer, D. (2000). Student resources for learning introductory physics.American
- Journal of Physics, Physics Education Research Supplement, 68, 52-59.
- Gunstone, R. (1987). Student understanding in mechanics: A large populationsurvey.Am. J. Phys. 55, 691-696.
- Markus, H.R., & Kitayama, S. (2003). Culture, Self, and the Reality of the Social.Psychological Inquiry, 14, 277-283.
- Mazur, E. (1996). Qualitative vs. quantitative thinking: are we doing the right thing?
- International Newsletter on Physics Education, 32(April).
- McDermott, L., Shaffer, P., and Sommers, M. (1994). Research as a guide for

- teaching introductory mechanics: An illustration in the context of the Atwood'smachine.Am. J. Phys. 62, 46-55.
- Minstrell, J. (1989). Teaching Science for Understanding. Toward theThinking
- Curriculum: Current Cognitive Research, Renick, L. and Klopfer,L., ed
- (ASCD) , 129-149. Alexandria, VA: American Society for Curriculum Development.
- Nisbett, R., & Miyamoto, Y. (2005). The Influence of Culture: holistic versus analytic perception. Trends in Cognitice Sciences, 9. 467-472.
- Ohlsson, S., & Rees, E. (1991). The function of conceptual understanding in thelearning of arithmetic procedures. Cognition and Instruction, 8, 103-179.
- Pfundt, H., & Duit, R. (1991). Bibliography: Students' alternativeframeworks and science education(3rd ed.). Kiel: Institute for ScienceEducation.
- Ploetzner, R. (1995). How misconceptions affect formal physicsproblem solving:
- Model-based predictions and empirical observations. Published in Moore, J., &
- lehman, J. (Eds).Proceeding of the Seventeenth Annual Meeting of the Cognitive Science Society(248-252).
- Trowbridge, D. and McDermott, L. (1981). Investigation of studentunderstanding of the concept of acceleration in one dimension. Am. J. Phys. 49, 242-253.

****

obeikandl.com

obeikandl.com

البحث السادس :

" اثر برنامج تدريبي للمراقبة الذاتية في علاج مشكلة الانتباه لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدينة سكاكا "

إعداد :

د / محمود راشد يعقوب الشديفات

أستاذ مساعد في علم النفس التربوي

كلية التربية جامعة الجوف المملكة العربية السعودية

obeikandl.com

obeikandl.com

" اثر برنامج تدريبي للمراقبة الذاتية في علاج مشكلة الانتباه لدى طلاب المرحلة الاساسية في مدينة سكاكا "

د / محمود راشد يعقوب الشديفات

- **المستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اثر برنامج تدريبي للمراقبة الذاتية في علاج مشكلة الانتباه لدى طلاب المرحلة الاساسية في مدينة سكاكا من خلال الاجابة على سؤال الدراسة "هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=05،0 بين متوسطات سلوكات عدم الانتباه لدى الطلاب في مدارس مدينة سكاكا تعزى لمتغيري الدراسة: التدريب، الفئة العمرية والتفاعل بينهما؟". حيث تكونت عينة الدراسة من (56) طالبا ذكرا في فئتين عمريتين وهم الطلاب الذين حصلوا على العلامة المقطعية بعد الاست،ثم تم تقسيم افراد العينة حسب متغيري الدراسة المجموعة والفئة العمرية – حيث اعتبر الطلاب في المرحلة الاساسية الاولى من 7- 9 سنوات الفئة العمرية الاولى في الصفوف (الاول والثاني والثالث) ومن 10- 12 سنة الفئة العمرية الثانية في الصفوف (الرابع والخامس والسادس).

استخدم الباحث مقياس كونرز في صورته المعربة في هذه الدراسة وبالعلامة (55) على المقياس كنقطة قطع لاعتبار الطفل يعاني من قصور في الانتباه. كما اعتبر ان المراقبة الذاتية هي مجموعة الأفعال التي يقوم فيها الطفل لأداء النتاجات التالية: (التركيز على الهدف، سماع المنبه، الحفاظ على تسلسل العمليات،تسجيل عملية البقاء على المهمة، معرفة متى يتحقق الهدف، معرفة متى يتم الانتقال إلى العمليات التالية، اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق، اكتشاف العقبات والأخطاء)، ويتحدد مستوى الانتباه بمستوى الأداء بالملاحظة التي تكشف عن عناصر أساسية في الانتباه من مثل التركيز و الانتقاء الموجه لخصائص المثير والانتباه، والاستماع للمنبه، ثم قام الباحث بتطبيق البرنامج في خمسة اسابيع، من خلال (12) جلسة تدريبية. وقد كانت مدة الجلسة (30) دقيقة. تم تطبيقها في حصص اللغة العربية والعلوم لكل الصف.

وقد اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لسلوكات عدم الانتباه لدى الطلاب في مدارس مدينة سكاكا للاستجابة البعدية ناتج عن اختلاف مستويي متغيري الدارسة (التدريب، الفئة العمرية)، كما أظهرت النتائج وجود فرق لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين دربوا على المراقبة الذاتية للانتباه باستخدام البرنامج التدريبي مقارنة بنظرائهم من أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يدربوا على البرنامج التدريبي، وقد أوصى الباحث ببناء برنامج عربي مقنن لمعالجة مشكلة قصور الانتباه كما أوصى الباحث تعريف الطلبة بمشكلاتهم الأساسية التي تسبب لهم قصور الانتباه.

Abstract :

The aim of this study was to investigate the impact of a training program for self-monitoring in the treatment of the problem of attention among students in basic stage in the city of Sakaka through the study to answer the question "Are there any differences statistically significant at the significance level α = 0,05 between the averages of inattention behaviors among students in schools City Sakaka attributed to the variables of the study: training, age group, and the interaction between them? ". The study sample consisted of 56 male students in two age groups , the students who have received the mark after CT, and then the sample was divided according to the variables of the study group and age group - where the students were considered in basic first phase of the 7-9 years age group first in rows (the first, second and third) and 10-12 years age group in the second rows (IV, V

and VI).The researcher used a Connor's scale in its Arabized shape in this study and the mark (55) on the scale as the cut point to be considered the child suffers from a lack of attention. It was also considered that self-monitoring is a group acts in which a child's performance outputs the following: (a focus on the goal, to hear the alarm clock, maintaining the sequence of operations, registration process to stay on task, knowing when to achieve the goal, knowing when you are going to the following operations, selection process appropriate that follow in context, the discovery of the obstacles and errors), and is determined by the level of attention to performance noting that reveal the essential elements in the attention of such focus and selection-oriented features exciting and attention, and listen for the alarm clock. Then the researcher applied the program in five weeks, through (12) training sessions. The session length was 30 minutes. They have been applied in the classes of the Arabic language and science for each gradeThe study results showed the existence of apparent differences between the arithmetical averages of behaviors, lack of attention of the students in the schools of the city of Sakaka response posteriori resulting from different levels of the variables of the study (training, age group). And the results showed a difference in favor of the experimental group who were trained in self-monitoring of attention by using The training program compared with their counterparts from the members of the control group who were not trained on the training program. The researcher has recommended for building the Arabic codified program to treat the problem of attention deficit . Also, the researcher recommended for basic acquaint to introduce students with their problems that cause them attention deficit.

- **المقدمه** :

يتفق علماء النفس المعرفي على أن الانتباه عملية معرفية، يتم فيها التركيز على مثير معين من بين مثيرات عدة، وبالتالي تنطوي على خصائص مميزة أهمها: الانتقاء، والتركيز، والقصد، والاهتمام أو الميل لموضوع الانتباه؛ كما حلل الباحثون عملية الانتباه إلى ثلاثة مكونات: أولا: بلوغ الانتباه . ثانيا: اتخاذ القرارات. ثالثا: إدامة الانتباه (Barkley, 2006).

يشير كونت(Conte,1998) **بعد استعراضه لنتائج الدراسات والبحوث في مجال صعوبات التعلم أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في الانتباه الانتقائي، كما أنهم يعانون من اضطراب في التمييز البصري بين المثيرات المركزية والعرضية التي تستدعي الانتباه الانتقائي. وكذلك يفترض سوانسون** (Swanson,1998) **في دراسته للانتباه في مجال صعوبات التعلم أن صعوبات التعلم هي نتيجة القصور أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من مكونات الانتباه.**

يعد الانتباه عملية عقلية نمائية، ويلاحظ أن الأطفال الذين لديهم مشكلات في الانتباه وتنظيمه نحو شيء محدد ولفترة محددة سيؤدي بهم ذلك للوقع في فئة صعوبات التعلم. وعليه تعد تقنيات تعديل السلوك المعرفي هدفا لضبط سلوك الأفراد، وتتألف من أساليب: (ضبط الذات، والتوجه والممارسة، وتوجيه

الذات، والحديث الذاتي، وتعليم الذات، والمراقبة الذاتية، وتقييم الذات، وتسجيل الذات، وتعزيز الذات). إن هذه الإجراءات تتطلب من الفرد أن يكون كما يقول زيمرمان مشاركا فاعلا ومسئولا عن التعلم الخاص به (Zimmerman & Schunk, 2001).

قدم بلوم في عام(Bloom, 1976) نموذجاً للتعلم المدرسي اعتبر فيه أن درجة تعلم الطالب هي نتيجة مباشرة للوقت الذي يقضيه في التعلم Time on (Task). وان الوقت الذي يقضيه كل طالب في التعلم يتأثر ببيئته التي بدورها تتأثر بمدخلات السلوك العقلي للطالب(Cognitive Entry Behaviors)، مثل قدراته واستعداداته لهذه المهمة التعليمية (Task)، كذلك مدخلاته العاطفية (Affective Entry Characteristics)، واتجاهه وميله نحو العمل.

وقد اشار قزاقزة (2005) أن أطفال ذو مشكلات الانتباه يحتاجون إلى تحفيز(Prompts) وتذكير لاستمرارية سلوك الانتباه وإدامته. ومن الإشكال المعروفة في هذا السياق بطاقات الانتباه، التي تتكون من مواقف من الانتباه يؤشر الطفل على مربع فيه كلمة (نعم)، عندما يسمع صوت النغمة المسجلة على شريط (والتي تتكون فروقاتها النغمية مقدرة بالثواني) وهو منشغل(On-task) في مهمة دراسية، ولكن إذا سمع المنبه ولم يكن منشغلا في المهمة فان هذا يدل على موقف عدم انتباه حيث يقوم الطفل بالإشارة إلى مربع فيه كلمة(لا).

تؤكد النظريات والبحوث النفسية والعصبية الفسيولوجية جانباً رئيسياً في الانتباه وهو مستوى الاستثارة أو التنبيه (Arousal level) وهذا ما أكد عليه سولسو(Solso, 1988) أن زيادة الإثارة تعمل على زيادة الأداء لحد معين، بعدها يبدا الأداء بالانخفاض التدريجي. ويرتبط الانتباه بمفهوم الآلية (Automaticity) من حيث علاقتهما بالقدرة على الأداء الواعي والأداء التلقائي وذلك أن الفرق بين هذين النوعين من الأداء يعتمد على درجة الانتباه المطلوبة عند اللجوء إلى أي منهما. فبعض المهمات التي يؤديها الفرد تتطلب درجة معينة من الوعي والتحكم بدرجات عالية من الانتباه في حين أن المهمات البسيطة أو التي تأتي بشكل تلقائي أو آلي لا تتطلب درجة كبيرة من الانتباه (Anderson , 1995).

يوضح بانكسيب (Panksepp, 1998) أن هناك ثلاثة مشاكل للانتباه وهي:

- عندما يتلقى الكائن الحي عددا من المثيرات التي ترتبط باستجابات متضاربة، فيصعب تحديد المثير الذي يستثير الاستجابة؟ وتسمى هذه مشكلة الانتباه في الأداء.
- عندما يتلقى الكائن الحي عدداً من المثيرات إثناء أدائه استجابة شرطية معززة، فيصعب تحديد أي المثيرات يصبح أشد ارتباطاً بالاستجابة ؟ وتسمى هذه مشكلة الانتباه في التعلم.
- عندما يتلقى الكائن الحي عدداً من المثيرات، فيصعب تحديد أي المثيرات سوف يتذكرها في المواقف القادمة؟ وتسمى هذه المشكلة الانتباه في التذكر.

خلال السبعينيات من القرن العشرين تنامى نقد التدخلات السلوكية والسبب في إنها تشدد على الضبط الخارجي من قبل المعلمين، بدلاً من محاولة تنمية الضبط الداخلي من قبل المتعلمين (Manning and Payne, 1996). وظهر مقابلها وبتدرج عدد من الاتجاهات منها:

- **التعليم الذاتي المعرفي** : Cognitive Self Instruction

قدم ألبرت باندورا (Bandura , 1977) نظريته في التعلم الاجتماعي والتي ترى أن السلوك ناجم عن علاقة تبادلية بين الخصائص الفردية (السلوك) والتأثيرات البيئية، فلا العمليات السلوكية الصريحة ولا العمليات الوسيطة الداخلية تعمل بشكل منعزل عن الأخرى. وأضاف باندورا افتراضاً محورياً: أن البشر هم فاعلون ومنظمون ذاتياً ويقومون بسلوكاتهم الخاصة بهم، ويحكمون عليها وفق معاييرهم الخاصة بهم، ويعززون أو يعاقبون أنفسهم. إن عمل باندورا في التعلم المعرفي أصبح فيما بعد ما يعرف بالسلوكية المعرفية.

وقد أقترح فايجوتسكي (Vygotsky) نظرية لنمو العقل والتفكير حيث يلعب الكلام الخاص دوراً محورياً في سيطرة الطفل على سلوكه. ويرى فايجوتسكي أن الكلام الخاص المنظم للذات ينشأ من التفاعلات الاجتماعية بين الطفل والكبار وأن مثل هذا الكلام يؤسس الوظائف المعرفية لدى الطفل. واعترف لوريا (Luria) بدور الكلام في التنظيم التفكير وأهمية التفاعل الاجتماعي، وانتقال الكلام إلى التفكير من مستوى نفسي إلى مستوى عام. ولقد وصف لوريا المراحل الثلاث في تطور التنظيم الذاتي والتي اعتبرت كأساس للمداخل التعليمية الذاتية وهي (Cole & Wertsch. 2004):

- ينضبط سلوك الطفل بشكل أساسي من خلال كلام الآخرين.
- الكلام الصريح الخاص بالطفل يوجه سلوكه الخاص.
- ينضبط سلوك الطفل بألفاظ ذاتية داخلية.

وتشتمل الاستراتيجيات السلوكية المعرفية تدريب الأفراد على تبادل الأفكار والكلام الذاتي في محاولة لإنتاج سلوكات وعواطف بناءة، وقد كانت ناجحة في تقليص قلق الطلاب ذوي المشكلات السلوكية، وتحسين استيعاب القراءة وتحسين الاتجاهات تجاه القراءة، وتحسين السلوك الانتباهي أثناء تأدية المهمة

توصل كل من ريد وهيرسكو(Reid & Hersko ,1981) تقنية تعديل السلوك المعرفي المستخدمة في العديد من المواقف هي التعليم الذاتي والتي تتطلب:

- نمذجة المهمة من قبل معلم بحيث يصف المهمة بشكل متزامن مع ما يفعله.
- أداء المهمة من قبل الطفل بينما المعلم يصفها.
- أداء المهمة من قبل المتعلم وهو يهمس بها.
- أخيراً تقييم التعلم الذي حققه المتعلم أثناء أداء المهمة.

- **النمذجة** : Modeling

إن حديث الذات يلزم نمذجته بوضوح للطلاب: تحديد المشكلة، وتركيز الانتباه، وتوجيه الذات، ومواجهة الذات، وتعزيز الذات(Vaughn; Linan & Thompson, 2003).

- **الممارسة** : Practicing

تدريب الطلاب وإعطاهم فرصة التجريب بقدر كاف لدمج التوجيه الذاتي في طريقة تفكيرهم الحالية حول السلوك المدرسي. أن إستراتيجيات الممارسة يمكن أن تكون على شكل العاب، ولعب الأدوار، والمهمات الكتابية، والنشاطات الصفية، والتسميع(Vaughn; Linan & Thompson, 2003).

- **التنبيه ومراقبة الذات**: Cueing and Self - Monitoring

يحتاج الطلاب إلى تحفيز (Prompts) وتذكير لاستمرارية واستدامة السلوك. ويمكن للمحفزات أن تأخذ شكل القواعد الصفية المعلقة المكتوبة ويمكن إن تأخذ شكل بطاقات جماعية وفردية وأشرطة سمعية. ومن الأشكال المعروفة في هذا الصدد بطاقات الانتباه، والتي تتكون من مواقف للانتباه يؤشر الطفل على مربع فيه كلمة (نعم)، عندما يسمع صوت النغمة المسجلة على شريط (والتي تكون فروقات النغمات مقدرة بالثواني) وهو منشغل في مهمة دراسية، ولكن إذا سمع المنبه ولم يكن منشغلا في المهمة هذا يدل على موقف عدم انتباه فأن الطفل يؤشر على مربع فيه كلمة (لا). وينبغي التركيز على انه في معظم الحالات ينبغي أن يقوم الطفل بسلوك واحد فقط في المرة الواحدة لذلك، فإن بطاقة الانتباه ينبغي أن تظهر على المقعد الذي يجلس عليه الطفل يمكن تمثيل بطاقات التنبيه كرسومات الحيوانات أو أشكال لاصقة، أو شخصيات وهمية تبين السلوك المطلوب من الطفل أداءه. إن التأشير على بطاقة الانتباه هو طريقة تستخدم لتشجيع الطلاب على تذكير أنفسهم في أن يجعلوا سلوكهم تحت سيطرتهم الخاصة. وهذا يحرر المعلم من الضبط المفرط ويسمح بوقت اكبر للأعمال الأكاديمية. أن المعلم لا يذكر الطلاب باستمرار أن يرفعوا أيديهم للكلام، أو الجلوس، أو انتظار الدور، أو خفض أصواتهم ....الخ. أن التأشير على بطاقة الانتباه لا يطبق أبدا كعقاب (Manning & Payne , 1996).

في حين تشير مراقبة الذات إلى الانتباه المركز لبعض مظاهر السلوك من حيث الشدة والتكرار، فالأفراد لا يستطعيون أن ينظموا أفعالهم إلا إذا وعوها أولا (Schunk,1983). ويذكر برادلي و دانيلسون و هلاهان(Bradley;Danielson & Hallahan, 2002)، أن مراقبة الذات في الانتباه تشتمل إجراءات ضبط الذات التي تشجع الطلاب على أخذ مسؤولية أكبر في التحكم ببرامجهم الأكاديمية والسلوكية الخاصة بهم، بعبارة أخرى فان المراقبة الذاتية هي تقنية بواسطتها يراقب الأفراد سلوكهم من أجل زيادة قدرتهم على تنظيم سلوكهم. ومراقبة

الذات تجمع ما بين تقييم الذات والتسجيل الذاتي (Self-Recording) لأي نوع من السلوك. هذه التقنية يمكن استخدامهما مع الأطفال المصابين بصعوبات التعلم، والاضطرابات الانفعالية ، ومشكلات السلوك، ومشكلات قصور الانتباه والتخلف العقلي البسيط.

ويذكر كيرك وكالفينت (Kirk & Chalfant, 1984) أن تدريب الطفل على التحكم في سلوكه هو أحد الأساليب الهامة في تحسين عملية الانتباه. وذلك عن طريق ما يلي:

- يحدد كل من الطفل والمعلم نوعية سلوك الانتباه الذي يلزم تطويره.
- جعل الطفل يفرق ما إذا كان منتبهاً (حالة انتباه) أو غير منتبهاً (حالة عدم انتباه) وذلك عن طريق تدريبه على المراقبة الذاتية والتسجيل على بطاقات الانتباه.
- استخدام أسلوب التعزيز المناسب لتطوير سلوك الانتباه لدى الأطفال.

تتطلب المراقبة الذاتية من الفرد فحص الأداء من خلال طرح أسئلة مثل: هل أقوم بما هو مفترض أن أقوم به؟ التقنية التي تشترك مع المراقبة الذاتية هي التقييم الذاتي والتي تتطلب أن يطرح الفرد أسئلة مثل: إلى أي مدى أنا أقوم بالعمل بشكل جيد؟ و بشكل واضح فأن الاستخدام الفعال لهذه التقنيات يتطلب أن يعرف الفرد الأسئلة التي يلزم طرحها، ومتى يكون شئ ما يطرح صواباً أو خطأ، ملائماً أو غير ملائم (Reid & Hersko, 1981).

يشير هلاهان وسابونا (Hallahan & Sapona, 1983) إلى أن المراقبة الذاتية يمكن استخدامها بطريقتين: مراقبة ذاتية في الانتباه ويشمل تعليم الطلاب التقييم الذاتي فيما إذا كانوا منتبهين أم لا وتسجيل النتائج ذاتياً. والمراقبة الذاتية للأداء ويشتمل تعليم الطلاب التقييم الذاتي لجانب ما في الأداء الأكاديمي. ومن الإجراءات العامة لتطبيق مراقبة الذات في مجال الانتباه:

- تجهيز بطاقات الانتباه ومسجل الإشارة (النغمة).
- تدريب الطلاب على التمييز ما بين الانتباه وعدم الانتباه.
- جعل الطالب يقيم سلوكه في كل مرة تصدر النغمة ويسأل نفسه (هل كنت منتبها ؟).
- جعل الطالب يسجل إجابته بوضع علامة أمام كلمة (نعم ، لا) على ورقة تسجيل الذاتي.
- الاحتفاظ بسجل حول التقدم في أثناء المهمة.

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها** :

شعر الباحث بالمشكلة من خلال أسئلة قدمها عدد من مدراء المدارس الملتحقين بدبلوم الارشاد التربوي في جامعة الجوف في الفصل الدراسي الاول من العام الجامعي 2012م، حيث أظهرت اسئلتهم وجود مشكلة في عدم انتباه لدى طلاب الصفوف الابتدائية في متابعة المهمات الدراسية، وقد صمم الباحث هذه

الدراسة للتعرف على اثر برنامج تدريبي للمراقبة الذاتية والتسجيل الذاتي في علاج مشكلة الانتباه لدى طلاب المرحلة الاساسية، وعلى وجه التحديد تناولت الدراسة الإجابة عن سؤال الدراسة:

"هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=05،0 بين متوسطات سلوكات عدم الانتباه لدى الطلاب في مدارس مدينة سكاكا تعزى لمتغيري الدراسة: التدريب، الفئة العمرية، والتفاعل بينهما؟".

- **أهمية الدراسة** :

تتأكد أهمية هذه الدراسة من حيث أنها تفحص فاعلية التدريب على المراقبة الذاتية في تحسين مستوى الانتباه لدى طلاب المرحلة الاساسية في مدارس مدينة سكاكا بالمملكة العربية السعودية على الفئات العمرية حيث تقدم الدراسة حلا لمشكلة تشتت الانتباه يمكن المتدربين عليها من تقديمها كاستراتيجية يمكن أن يكون لها أثر في تحسين الانتباه بشكل ايجابي، وبالتالي تحسين العمليات المعرفية التالية الإدراك والمعالجة والتحليل والتركيب والتخزين والتذكر؛ ذات الأهمية الخاصة للتعلم المدرسي.

- **التعريفات الاجرائية للدراسة** :

- قصور الانتباه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس كونرز في صورته المعربة في هذه الدراسة وبالعلامة (55) على المقياس كنقطة قطع لاعتبار الطفل يعاني من قصور في الانتباه.
- المراقبة الذاتية: هي مجموعة الأفعال التي يقوم فيها الطفل لأداء النتاجات التالية. و التي يتم تقييمها في الدراسة باستخدام نموذج تسجيل خاص يتم إعداده لهذا الغرض ويشتمل على أنماط السلوك التالية:
  - ✓ التركيز على الهدف.
  - ✓ سماع المنبه.
  - ✓ الحفاظ على تسلسل العمليات.
  - ✓ تسجيل عملية البقاء على المهمة)انتباه (أو ترك المهمة) لا انتباه.
  - ✓ معرفة متى يتحقق الهدف.
  - ✓ معرفة متى يتم الانتقال إلى العمليات التالية.
  - ✓ اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق.
  - ✓ اكتشاف العقبات والأخطاء.
- التدريب على المراقبة الذاتية: مجموعة الإجراءات التدريبية التي يتم تطبيقها على الأطفال من اجل تحسين أدائهم في المراقبة الذاتية كما هي معرفة أعلاه.
- مستوى الانتباه: يتحدد مستوى الانتباه بمستوى الأداء في أداة ملاحظة تكشف عن عناصر أساسية في الانتباه من مثل التركيز و الانتقاء الموجه لخصائص المثير والانتباه، والاستماع للمنبه (Cue).
- فاعلية التدريب: مدى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى الانتباه بين مجموعة تجريبية يتم تدريبها و مجموعة ضابطة لا يطبق عليها التدريب.

- **محددات الدراسة** :
  - اقتصار الدراسة على الطلاب الذكور لعدم القدرة على التواصل مع الطالبات لاجراء عمليات التدريب.
  - تحددت عينة الدراسة بالمدارس التي شارك مدرسوها في دورة الارشاد المدرسي في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2012- 2013م ممن ينتمون لمدارس الاساسية وعددها اربعة مدارس.
- **الدراسات السابقة** :

أشار كيرك وكالفينت(Kirk&Chalfant, 1984) بعد استخدامهما لأساليب مراقبة الذات مع الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم إلى الفائدة التي يمكن أن يحصل عليها هؤلاء الأطفال في مراقبة إعمالهم اليومية. وتشير دراسات عديدة على المستويين العربي والعالمي إلى فعالية المراقبة الذاتية. وفيما يلي عرض و ملخص لبعض تلك الدراسات:

أجرتا باتر شيا و مار جريت (Patricia and Margaret, 1979) دراسة بعنوان تحليل المراقبة الذاتية لطلبة الصفين الأول والثاني. و قد أجريت الدراسة لمعرفة دور الحديث الذاتي وأثره في تعليم الذات (المعرفة، والمهارات)، ومراقبة الذات من خلال القراءة و الرياضيات في الصفوف الابتدائية. و قد شملت الدراسة عينه من 56طفلا وزعوا عشوائيا على مستويات تحصيلهم، وقسموا إلى سبعة صفوف، وزع منهم 53٪ من الأطفال ليعلموا أنفسهم بوجود معلم، و28٪ استخدموا المراقبة الذاتية لتعليم أنفسهم، و18٪ أستخدم الأطفال أنفسهم في مجموعات من التعليم. توصلت الدراسة إلى اختلافات فيما بين الذكور و الإناث في المراقبة الذاتية كإستراتيجية تعلم ذاتي. كما بينت النتائج أن طلبة المراقبة الذاتية أدركوا أن لديهم قدرات معينة مختلفة عما لدى الآخرين.

وفي دراسة لشنك (Schunk, 1983) زود فيها أطفالاً أخفقوا في عمليات الطرح في غرفهم الصفية بتعليمات وتدريبات في المراقبة الذاتية. واستخدم ثلاثة مجموعات كعينات في هذه الدراسة، أولهما: طبقت على أفرادها إستراتيجية المراقبة الذاتية (الداخلية) حيث قام الطلاب خلالها بمراجعة أعمالهم بنهاية كل الجلسات التعليمية من خلال تسجيليهم عدد صفحات كتاب التمارين (Workbook) التي أنجزوها في تلك الجلسات. ثانيهما: طبقت على أفرادها المراقبة الذاتية (الخارجية) بإشراك طلبة آخرين يدققون أعمال هذه المجموعة بتسجيليهم عدد الصفحات المنجزة بتلك الجلسات. أما المجموعة الأخيرة (الضابطة) فلم تتلق أي برنامج تدريبي في المراقبة الذاتية بأية أشكالها. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن مجموعتي المراقبة (الداخلية والخارجية) كانت أفضل في تعلم مهارة الطرح وزادت لديهم الفعالية الذاتية والمهارة والمثابرة بالمقارنة مع المجموعة الضابطة، وبينت النتائج أن فوائد المراقبة الذاتية لم تقتصر على اداءات الطلبة خلال الجلسات التعليمية لان المجموعات الثلاث لم تختلف في كمية العمل المنجز ولكنها اختلفت في الكفاءة الذاتية وفي تقديرها لمنجزاتها.

وفي دراسة أخرى أجراها روني وهالاهان وويلس(Rooney; Hallahan & Wills1984) هدفت إلى استخدام إجراءات المراقبة الذاتية مع طلبة صعوبات التعلم ذوي معاملات ذكاء متدنية. شارك في هذه الدراسة عشرة أطفال في المرحلة الأساسية لديهم صعوبات تعلم. و لكن تم جمع البيانات عن أربعة أطفال من قبل مدرسيهم بسبب مشكلات الانتباه لديهم. وقد كان متوسط معامل الذكاء IQ76. تم تعريف السلوك أثناء المهمة بأنه الانشغال في المهمات الكتابية و نموذج للتسجيل الذاتي والعد على الأصابع وكذلك التفاعل مع المعلم. وعرف التحصيل الأكاديمي على انه نسبة المسائل التي حلها الطالب بشكل صحيح بالنسبة إلى عدد المسائل التي تم إكمالها. وقد كان المراقب يسجل (نعم) إذا كان الطالب منشغلا بالمهمة أو يسجل (لا) إذا كان الطالب غير منشغل بالمهمة. كشفت النتيجة أنه بالنسبة لاثنين من الأطفال الأربعة كانت المراقبةً الذاتية للانتباه والمراقبة الذاتية للأداء فعالة في تحسين الانتباه للمهمة وتبين كذلك أن التدريب الذي جمع فيه المراقبة الذاتية للانتباه مع المراقبة الذاتية لأداء الرياضيات أدت إلى تحسين السلوك الانتباهي أثناء المهمة بالنسبة للأطفال الأربعة، وتم تقييم التحصيل بطريقتين: عدد المسائل التي تم إكمالها ونسبة المسائل الصحيحة، إذ أشارت النتائج إلى تحسين مطرد لدى ثلاثة أطفال وزيادة كبيرة في نسبة الإجابات الصحيحة.

وفي دراسة لمكي و ويليام (Micki & William, 1997)، لمعرفة أثر المراقبة الذاتية على أطفال لديهم قصور في الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ممن يحصلون على علاج دوائي. واشتملت عينة التجربة على ثلاثة طلاب من المرحلة الاساسية، وقد كانت أعمارهم من (8-11) سنة، وقد كانوا ممن لديهم قصور في الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بالإضافة بان لديهم مشكلات سلوكية. وجميع معاملات ذكائهم أدنى من المتوسط. تم تحديد السلوك أثناء المهمة بأنه النظر إلى عناصر الدروس الملائمة أو المعلم أو نموذج المراقبة الذاتية. أيضا تم اعتبار سلوك التواصل مع المعلم بعيون الطالب وهو جالس على مقعده كسلوك أثناء المهمة. وعلى عكس السلوكات السابقة تم اعتبارها سلوكات خارج المهمة تم تدريب أفراد العينة على المراقبة الذاتية طبقا لإجراءات طورها هلاهان وآخرون (1983) أخبرت المعلمة الطلاب أن يفرقوا بين حالة الانتباه وحالة عدم الانتباه. ثم قدمت المعلمة مسجلا يصدر عنه نغمات، قدمت أيضا نموذجا للمراقبة الذاتية. وتم تدريب الطالب أن يسال نفسه في حال سماعه النغمة هل كنت منتبها عندما خرجت النغمة من المسجل، بعدها تم تدريبه ليضع إشارة على نموذج المراقبة الذاتية (نعم) أو (لا) إذا لم يكن منتبها في حال صدور النغمة بعدما قامت بنمذجة المحاولة الأولى أمام الطلاب. وبعد (10) أيام من التدريب على المراقبة الذاتية، سحب مسجل النغمات الأولى وبقى الطلاب يستخدمون نموذج المراقبة الذاتية لوحدها لمدة ثلاثة أيام فقط. تشير البيانات إلى أن السلوك "أثناء المهمة" كما تم تعريفه سابقا زاد بشكل كبير لدى أفراد العينة وتفاوتت هذه الزيادة مع تقدم عمر الافراد في العينة بشكل ايجابي.

وقدمت دراسة دبيس والسمادوني(1998) إلى أن لتحسن الطلبة في المراحل العمرية في القدرة على الانتباه يزيد مع تقدم الفرد في العمر، لذلك يحتاج الاطفال في المراحل المبكرة إلى استخدام استراتيجيات متنوعة وفاعلة في زيادة مستوى الانتباه لديهم اكثر من الفئة العمرية الأكبر بشكل عام للحصول على نتائج فاعلة لجميع مستويات الفئات العمرية المختلفة، بمعنى أن البرامج الخاصة بمعالجة مشكلة قصور الانتباه يجب أن تستخدِم أدوات ومنبهات أكثر تنوعا وتطورا كلما كانت الفئة المستهدفة أصغر عمرا، كما أن عدد تكرارات المنبهات المستخدمة يزيد كلما كانت الفئة العمرية أصغر لأن الصعوبات التي يواجهونها في الانتباه تكون اكبر.

أجرى شيمبكورو وبارتر وسيرينا (Shimabakuro; Parter & Serena,1999) دراسة لمعرفة أثر مراقبة الذات على التحصيل الأكاديمي لدى ذوو قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. وكانت العينة من الصف السادس والصف السابع تم في هذه الدراسة استخدام تصميم المجموعة الواحدة عبر ثلاث مجالات أكاديمية هي: القراءة والحساب والتعبير لتقييم تأثير المراقبة الذاتية على الأداء الأكاديمي. أعطي الطلاب (10-15) دقيقة لإكمال مهامهم، وقاموا بتصحيح أعمالهم بشكل جماعي وناقشوا أية أسئلة للحصول على تغذية راجعة حول أدائهم. تم تدريب الطلاب على المراقبة الذاتية. وفي نهاية البرنامج سجل الطلاب نسب دقتهم على الرسوم البيانية. أظهرت النتائج أن مراقبة الذات ذات تأثير إيجابي في التحصيل الأكاديمي، وكذلك أظهرت الدراسة ظهور مستويات متزايدة من التحصيل والدقة بالنسبة للتعبير لكل الطلاب. أما بالنسبة لجانبي القراءة والرياضيات فقد أثرت المراقبة الذاتية فيهما بنسبة أقل وأخيرا بينت الدراسة نقصا في الجوانب التالية: لم يكن للتدريب نفس التأثير بالنسبة لكل الطلاب في المجالات الأكاديمية ، لم يضبط التصميم في مواقف محددة لان تدريب الطلاب تم في صف تربية خاصة ، التحيز المحتمل للباحث لانه عمل كمطبق ، عدم قياس رضا الطلاب عن الإجراءات التي تمت بالدراسة كما اشارة النتائج لتفوق الطالبين الاكبر سنا في أداء المهام.

قد قام كل من روني و هالاهان و وليس(Rooney; Hallahan; & Wills, 2001) بدراسة لمعرفة أثر التسجيل الذاتي على الانتباه عند طلبة صعوبات التعلم في الصفوف العادية. شارك في هذه الدراسة أربعة أطفال رشحهم معلموهم بسبب شدة مشكلات الانتباه لديهم. كان المتغير التابع نسبة الزمن "أثناء المهمة". تم إجراء تسعة جلسات ملاحظة خلال 16يوما من الأيام المدرسية أعطى المعلم الأطفال أوراق التسجيل الذاتي ووضع مسجل على جانب الغرفة وعلم الأطفال أن يسألوا أنفسهم: هل أنا منتبه في أي وقت يظهر صوت نغمة المسجل فيه؟ ثم طلب منهم أن يضعوا علامة في صندوق (نعم) إذا كانوا ينتبهون، وعلامة في صندوق (لا) إذا كانوا غير منتبهين. إثناءها قام المعلم بنمذجة السلوك "أثناء المهمة" والسلوك "خارج المهمة" بالصف أمام الطلاب.

أشارت النتائج إلى زيادة الانتباه أثناء المهمة في كل مراحل المعالجة بالنسبة لأفراد التجربة، إما بالنسبة للتسجيل الذاتي مع التعزيز فانه زاد أثناء المهمة وتبين أن لهذه الدراسة محددات تتمثل في نقص قياس التحصيل الأكاديمي

كما أجرت هاريس(Harris, 2002) دراسة لمعرفة تأثير مراقبة الذات على معدل التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الثاني من خلال العمل المستقل. وقد تألفت العينة من خمسة أطفال كانت لدى هؤلاء الأطفال مشكلات في التركيز على المهمات ومتابعة تعليمات المعلم، وقد كان فيما بينهم طفل يعاني من قصور في الانتباه. وقد أجريت هذه الدراسة في غرفة الصف ولمدة أسبوعين. صمم التدريب في أربعة خطوات وهي: اختيار معدل التحصيل كهدف. استعمال منبه. استخدام تقنية مراقبة الذات كالرسوم البيانية والمنبه. تعليم الأطفال المراقبة الذاتية. جمعت البيانات من خلال الملاحظات الشخصية والمقابلات بين الطلاب والمعلم. تم تعريف الطلاب بالوقت الذي خمنوه ووقتهم المنقضي على المهمة بعد ذلك لاحظوا الوقت وطرحوه من تخمينهم الأصلي ولونت الرسوم البيانية من قبل الطلاب. أظهرت النتائج زيادة معدل التحصيل الأكاديمي بعد الأيام الأولى وبزيادة معدل التحصيل زاد الانتباه. كما تحسنت الكفاءة الذاتية للأطفال.

قام قزاقزة (2005) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر التدريب في المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه. تكونت عينة الدراسة من (78) طالبا وطالبةمنالصفوفالثالثوالخامسوالسابعالأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في اربد، وهم الذين يعانون من قصور في الانتباه بناء على درجاتهم على مقياس ملاحظة السلوك الانتباهي . وقد اعتبرت درجاته ممؤشرالمستوى الانتباه لديهم قبل تطبيق البرنامج أظهرت النتائج وجود فروق لصالح لصالحا لمجموعة التجريبية، أما بالنسبةللصف فقد كانت الفروق في أستوى الانتباه لصالح الصفينالخامسوالسابع،كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الاختبار المؤجل، في حين لم يثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية كمتغير الجنس.

- **عينة الدراسة** :

طبق مقياس ملاحظة السلوك الانتباهي على الصفوف الاول الى السادس في اربعة مدارس في مدينة سكاكا بعد ذلك تم تحديد الطلاب الذين لديهم مشكلة انتباه بأنهم الذين حصلوا على مقياس كونرز في صورته المعربة في هذه الدراسة على علامة (55) على المقياس كنقطة قطع لاعتبار الطفل يعاني من قصور في الانتباه. تكونت عينة الدراسة من (56) طالبا ذكرا في فئتين عمريتين، ثم تم تقسيم افراد العينة حسب متغيري الدراسة المجموعة والفئة العمرية – حيث اعتبر الطلاب في المرحلة الاساسية الاولى من 7- 9 سنوات الفئة العمرية الاولى في الصفوف (الاول والثاني والثالث) ومن 10- 12 سنة

الفئة العمرية الثانية في الصفوف (الرابع والخامس والسادس). بعد ذلك تم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين بالطريقة العشوائية البسيطة، إذ تم ترتيب مجموع أفراد العينة في كل فئة عمرية وأعطوا أرقاما تسلسلية لدلالة عليهم واعتبر الأفراد الذين أخذوا أرقاما فردية هم المجموعة التجريبية التي سيتلقى أفرادها التدريب على برنامج المراقبة الذاتية، واعتبر الأفرادالذين أعطوا أرقاما زوجية هم المجموعة الضابطة التي لم يتلق أفرادها أي نوع من التدريب. كم في جدول (١)

الجدول (١): توزيع افراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الدراسة.

التدريب	الإحصائي	الفئة العمرية		الكلي
		7 إلى 9	10 إلى 12	
بدون تدريب	التكرار	11	15	26
	النسبة المئوية	19.6	26.8	46.4
مع تدريب	التكرار	12	18	30
	النسبة المئوية	21.4	32.1	53.6
الكلي	التكرار	23	33	56
	النسبة المئوية	41.1	58.9	100.0

- **متغيرات الدراسة** :

تتحدد متغيرات الدراسة من خلال عنوانهاإلى متغيرات:

- **المستقلة** :

- المجموعةالتجريبية : التي تلقى أفرادها التدريب على المراقبة الذاتية.
- والضابطة : التي لم يتلقى أفرادها التدريب على المراقبة الذاتية.

- **الفئة العمرية** (**الصف الدراسي**) :

- الفئة العمرية الاولى من (7 إلى 9) سنوات من الصفوف (الاول والثاني والثالث).
- الفئة العمرية الثانية من (10 إلى 12) سنة من الصفوف (الرابع والخامس والسادس).

- **المتغير التابع** :

هو مستوى الانتباه، وتم حسابه إجرائياً على مقياس السلوك الانتباهي والذي ظهر من خلال درجات الطلاب في إجاباتهم على المقياس.

- **أدوات الدراسة** :

استخدمت في الدراسة الأدوات التالية:

- **مقياس ملاحظة السلوك الانتباهي**:

تم تطوير مقياس ملاحظة السلوك الانتباهي لإغراض الدراسة بالاسترشاد بمقاييس شائعة مثل قائمة كونرز(Conners) للانتباه (انظر إلى ملحق رقم ١). فقد صمم المقياس بهدف التعرف على العينة، إذ أن المعلمين كانوا على علم

بأنهم سيقومون بالتأشير على الأداة في جميع قراءات البعدية – إلا ان ضيق الوقت إلزم الباحث في هذه الدراسة بإجراء الاختبار القبلي للعينة والبعدي فقط.

تكون المقياس في البداية من (٢١) فقرة، وبعد التحكيم حذفت منه فقرة وهي (لا معنى لديه تجاه اللعب المنظم) . وبعد ذلك تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٠) فقرة . وبما أن المقياس يحمل جميعه فقرات سالبة فقد تدرجت الإجابة على جميع فقرات المقياس بين كثيرا جدا وتأخذ القيمة صفر، وكثيراً وتأخذ القيمة واحد، وقليلاً وتأخذ القيمة اثنان، و نادراً و تأخذ القيمة ثلاثة.

- **دلالة الصدق والثبات لأداة الدراسة** :

لأغراض التحقق من الصدق الداخلي لأداة الدراسة؛ فقد تم تطبيقها على عينة استطلاعية مؤلفة من (١٥) طالباً من خارج عينة الدراسة، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة وبين الكلي للأداة، وذلك كما في الجدول2.

الجدول ٢: قيم معاملات ارتباط فقرات الأداة مع الكلي للأداة.

رقم الفقرة	سلوكات عدم الانتباه	الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	يتململ بشكل غير طبيعي	0.68	0.000
2	يهمهم و يصدر أصواتاً مزعجة	0.48	0.000
3	يستثار بسهوله	0.39	0.003
4	يتشتت انتباهه بسهوله	0.52	0.000
5	فترة انتباهه قصيرة	0.59	0.000
6	يزعج الأطفال الآخرين	0.66	0.000
7	عدم التقيد بقواعد وتعليمات اللعب المنظم	0.60	0.000
8	يضايق الأطفال الآخرين و يتدخل بأنشطتهم	0.67	0.000
9	يفشل في إنهاء ما بدأ به	0.73	0.000
10	لا يستطيع التركيز طويلاً	0.38	0.004
11	غير مرتاح ، كثير الحركة، نشط	0.34	0.010
12	مندفع، يتصرف بدون تفكير	0.47	0.000
13	عدم الالتزام بالتعليمات داخل الصف	0.61	0.000
14	يتكلم بدون استئذان له	0.54	0.000
15	يفشل في القيام بواجباته	0.48	0.000
16	يبدي لامبالاة بالعمل المدرسي	0.52	0.000
17	يبدو غير مصغ حين يوجه إليه الحديث	0.27	0.046
18	يتحول انتباهه بسهوله لأي مثير خارجي	0.35	0.007
19	عدم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة	0.49	0.000
20	يحرك يديه وقدميه باستمرار و بشكل عصبي	0.58	0.000

يلاحظ من الجدول ٢ ، أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الكلي للأداة قد تراوحت بين (0.27- 0.73)، مما يشير إلى صدق بناء الأداة.

كما تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على بيانات العينة الاستطلاعية سالفة الذكر؛ حيث بلغت قيمته (0.86)، والتحقق من ثبات الإعادة للأداة بإعادة التطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية بعد مرور أسبوعان من التطبيق الأول، وحساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني؛ حيث بلغت قيمته (0.88).

- **مقياس السلوك التكيفي (كيلاني ،البطش1981) :**

يستخدم مقياس السلوك التكيفي للكشف عن حالات الإعاقة العقلية ، وقد تم تطويره للبيئة الأردنية ، وتحققت له دلالات ثبات وصدق في المدى العمري الذي شملته الدراسة الحالية ، وقد استخدم في هذه الدراسة بتطبيقه على جميع الأفراد الذين طبق عليهم مقياس ملاحظة السلوك الانتباهي لاستثناء حالات الإعاقة العقلية قبل انتقاء أفراد الدراسة.

- **نموذج التسجيل الذاتي قزاقزة (2005) :**

تم إعداد نموذج التسجيل الذاتي لإغراض الدراسة وقد تألف من نموذج يسجل الطفل استجاباته عليه. وهذا النموذج يميز سلوك الطفل الانتباهي فيما إذا كان على المهمة (On_ Task)" حالة انتباه". أو ليس على المهمة (Off-Task) "حالة عدم انتباه".

- **صندوق لجمع استجابات الطفل من بطاقات الانتباه :**

حيث يوفر هذا الصندوق تسلسل البطاقات والتدريب على المهمات لمعرفة مقدار التحسن على الانتباه.

- **الأدوات المصاحبة للبرنامج هي :**

- نظام منبهات : والذي يتمثل في مسجل الإشارة / أو نغمة مراقبة الذات وتصدر نغمات بفرو قات متباينة.(انظر إلى ملحق رقم ٢).
- نظام المتابعة: والذي يتمثل في نموذج التسجيل الذاتي للمهمات الذي يؤشر عليه الطالب عند سماعه النغمة كما هو مبين في الجدول3:

الجدول (٣) : بطاقة التسجيل الذاتي(بطاقة الانتباه)

المهمة (1)	نعم	لا
المهمة (2)	نعم	لا
المهمة (3)	نعم	لا
المهمة (4)	نعم	لا
المهمة (5)	نعم	لا

- **إجراءات البرنامج التدريبي :**

قام الباحث بتطبيق البرنامج في خمسة اسابيع ، من خلال (12) جلسة تدريبية. وقد كانت مدة الجلسة (30) دقيقة. التي تم تطبيقها في حصص اللغة العربية و حصص العلوم لكل الصف.

التقى الباحث بالمجموعة التجريبية لإيضاح الهدف العام من البرنامج التدريبي وهو تعليمهم مهارات في المراقبة الذاتية لكي يتحسن الانتباه لديهم والذي يعتبر شرطا أساسيا للنجاح الدراسي.

الإجراءات العامة لتطبيق مراقبة الذات لمجال الانتباه وهي كآلاتي:

- المواد كبطاقة الانتباه، ومسجل النغمة (الإشارة).
- تدريب الأطفال (النمذجة)على التمييز بين الانتباه وعدم الانتباه.
- جعل الطفل يقيم نفسه أو ذاته في كل مرة تصدر الإشارة أو نغمة الذات من المسجل . بعدها يسأل الطفل نفسه: " هل كنت منتبها؟"
- بعدها يسجل الطفل إجابته بوضع إشارة في خلية (نعم،لا) على نموذج تسجيل الذات.
- الاحتفاظ بمعلومات حول التقدم (أو التحسن) في وقت المهمة أو الإنتاجية الأكاديمية.
- بعد ذلك يطبيق أسلوب الفطام (أو سحب ورقة التسجيل والنغمة).

- **تطبيق البرنامج التدريبي** :
- **المهمات المصاحبة للبرنامج** :

هناك عدد من المهمات مصحوبة لجلسات مراقبة الذات. فيما يلي لوصف لتلك المهمات: يتوفر في المهمة درجة من الاستمرارية، ففي أثناء عرض المهمة من المفروض أن يستمر الطفل في الانتباه ومن ثم تصدر الإشارة لتذكره انه على المهمة وبالتالي تكون الإجابة (نعم) أو ليس على المهمة ليسجل (لا)، واخيرا يسج استجاباته على النموذج. تصدر الإشارة (النغمة) في أوقات غير منتظمة أثناء المهمة وتتراوح ما بين (10-90) ثانية.

- تقدم المهمات للأطفال أثناء جلسة تدريبية مدتها (30) دقيقة.
- مجموع الجلسات التدريبية لكل مجموعة (ذكورا وإناثا) يساوي (12) حصة.
- يعطى المتدربين في الجلسة (2-3) مهمة لكل مجموعة.(انظر إلى ملحق رقم ٣).

تعليمات تقديم المهمات مع استراتيجية المراقبة الذاتية

- يشرح الباحث الأفكار العامة للدرس في (في موضوع اللغة العربية والعلوم المقرر للصف المعين) أول جلسة تدريبية.
- ينتقل الباحث ليوضح أفكار الدرس فكرة فكرة.
- أثناء شرحه للفكرة الأولى وبعد أن يفهمها الأطفال يتم تشغيل المسجل وبعد أن يتم توزيع بطاقات الانتباه في البداية، يبدأ الطفل بالإجابة عن أسئلة المهمات الأكاديمية المعينة له.
- تصدر النغمات في أوقات مختلفة.

- يؤشر الطفل استجاباته على بطاقة الانتباه حالما سماعه النغمات التي تصدر من مسجل النغمات.
- بعدما يفرغ من البطاقة يضعها داخل صندوق جمع البطاقات ... وهكذا.

- **خطوات التطبيق** :

الخطوة الأولى: تقديم مراقبة الذات للأطفال (من 10-15 دقيقة من اليوم الأول فقط)

- إخبار الطفل أن الباحث يريد منه أن يكون أكثر انتباهاً، وتم التوضيح له بأن هذه إحدى طرق زيادة الانتباه بحيث يحتفظ الطالب بمسار متى يكون منتبهاً ومتى يكون غير منتبها.
- ثم تقديم أمثلة عن الانتباه من قبل الباحث.
- ثم تقديم بطاقة مراقبة الذات والمسجل للطفل، إذ يشرح له أنه عندما يصدر المسجل نغمات، في كل مرة يسمع نغمة عليه أن يسأل نفسه السؤال التالي (هل كنت أنا منتبه عندما سمعت النغمة؟) ويضع علامة على بطاقة المراقبة بشكل صحيح أثناء قيام الأطفال بمهماتهم الدراسية في العلوم واللغة العربية.
- الطلب من الطفل أن يعطي أمثله عن الانتباه ويعيد تعليمات مراقبة الذات.
- جعل الطفل يوضح إجراء مراقبة الذات عندما تصدر نغمات التجربة.

الخطوة الثانية: مراجعة مراقبة الذات للطفل (2-5) دقائق بعد أيام قليلة من المقدمة الأولية.

- مراجعة التعليمات الخاصة بالسلوكات أثناء المهمة، وخارج المهمة.
- مراجعة إجراء التسجيل، ثم سؤال الطفل لماذا يفترض به أن يعمل عند سماع نغمة الصوت؟.
- تغذية راجعة (إن كانت ضرورية).

الخطوة الثالثة:إجراءات الفطام أو الانسحاب التدريجي(5-10) دقائق: تحريكٍ أو إزالة البطاقة:

- خوفاً من الاعتماد على الدعم الخارجي (كالبطاقة).
- إما أن تزيل شريط النغمات أو البطاقة أولا.
- إخبار الطفل بأنه يقوم بعمل جيد، وأنه لا يحتاج للشريط أو البطاقة.
- فإذا أزيل الشريط تم توجيه الطفل لكي يسأل نفسه السؤال التالي "هل كنت منتبها"؟.
- إذا أزيلت البطاقة تم توجيه الطفل لكي يسأل نفسه السؤال التالي "هل كنت منتبها"؟."

- **نتائج الدراسة** :

للإجابة عن سؤال الدراسة الذي نصَّ على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين متوسطات سلوكات عدم الانتباه لدى الطلاب

في مدارس مدينة سكاكا تعزى لمتغيري الدراسة: التدريب، الفئة العمرية والتفاعل بينهما؟"؛ فقد تم حساب المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين لسلوكات عدم الانتباه لدى الطلاب في مدارس مدينة سكاكا للاستجابتين القبلية والبعدية، فضلاً عن حساب المتوسطين الحسابيين المُعدَّلين والخطأين المعياريين لسلوكات عدم الانتباه لدى الطلاب في مدارس مدينة سكاكا للاستجابة البعدية وفقاً لمتغيري الدراسة (التدريب، الفئة العمرية)، وذلك كما في الجدول٤.

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لسلوكات عدم الانتباه لدى الطلاب في مدارس مدينة سكاكا للاستجابتين القبلية والبعدية والمتوسطات الحسابية المعدَّلة للاستجابة البعدية والأخطاء المعيارية لها وفقاً لمتغيري الدراسة.

التدريب	الفئة العمرية	العدد	سلوكات عدم الانتباه (المصاحب)		سلوكات عدم الانتباه (مباشر)			
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
بدون تدريب	6 إلى 9	11	1.932	0.09	2.018	0.12	2.010	0.05
	10 إلى 12	15	2.110	0.20	2.090	0.14	2.096	0.04
	الكلي	26	2.035	0.19	2.060	0.14	2.053	0.03
مع تدريب	6 إلى 9	12	1.925	0.09	2.717	0.16	2.708	0.04
	10 إلى 12	18	2.114	0.18	2.878	0.15	2.884	0.04
	الكلي	30	2.038	0.17	2.813	0.17	2.796	0.03
الكلي	6 إلى 9	23	1.928	0.09	2.383	0.38	2.359	0.03
	10 إلى 12	33	2.112	0.19	2.520	0.42	2.490	0.03

يلاحظ من الجدول٤، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لسلوكات عدم الانتباه لدى الطلاب في مدارس مدينة سكاكا للاستجابة البعدية ناتج عن اختلاف مستويي متغيري الدارسة (التدريب، الفئة العمرية)، وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية سالفة الذكر؛ تم إجراء تحليل التباين ثنائي التفاعل المصاحب ANCOVA Interaction Way- لسلوكات عدم الانتباه لدى الطلاب في مدارس مدينة سكاكا للاستجابة البعدية وفقاً لمتغيري الدراسة (التدريب، الفئة العمرية) بعد تحييد أثر تقديرات الطلبة على مقياس سلوكات عدم الانتباه للاستجابة القبلية، وذلك كما في الجدول٥.

يتضح من الجدول ٥، وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين المعدَّلين لسلوكات عدم الانتباه لدى الطلاب في مدارس مدينة سكاكا للاستجابة البعدية يعزى لمتغير الدراسة (التدريب) لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين دربوا على المراقبة الذاتية للانتباه باستخدام البرنامج التدريبي مقارنة بنظرائهم من أفراد المجموعة الضابطة الذين لم

يدرَّبوا على البرنامج التدريبي، مع الإشارة إلى أن الدلالة العملية الخاصة بمتغير الدراسة (التدريب) قد بلغت قيمتها(87.2٪)؛ مما يشير إلى أن العلاقة بين متغير الدراسة (التدريب) وبين تقديرات الطلبة لسلوكات عدم الانتباه لديهم قد كانت (كبيرة) وفقا لمعيار فؤاد أبو حطب وCohen (الشربيني، 1995)

الجدول (٥) : نتائج تحليل التباين ثنائي التفاعل المصاحب لسلوكات عدم الانتباه لدى الطلاب في مدارس مدينة سكاكا للاستجابة البعدية وفقا لمتغيري الدراسة بعد تحييد أثر تقديرات الطلبة عليه للاستجابة القبلية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمةف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
سلوكات عدم الانتباه (مصاحب)	0.007	1	0.007	0.339	0.563	0.7%
التدريب	7.449	1	7.449	346.027	0.000	87.2%
الفئة العمرية	0.169	1	0.169	7.860	0.007	13.4%
التدريب×الفئة العمرية	0.027	1	0.027	1.272	0.265	2.4%
الخطأ	1.098	51	0.022			
الكلي	9.237	55				

كما يتضح من الجدول٥، وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين المعدَّلين لسلوكات عدم الانتباه لدى الطلاب في مدارس مدينة سكاكا للاستجابة البعدية يعزى لمتغير الدراسة (الفئة العمرية) لصالح الطلبة من ذوي الفئة العمرية (10-12) مقارنة بنظرائهم من ذوي الفئة العمرية (6-9)، مع الإشارة إلى أن الدلالة العملية الخاصة بمتغير الدراسة (الفئة العمرية) قد بلغت قيمتها(13.4٪)؛ مما يشير إلى أن العلاقة بين متغير الدراسة (الفئة العمرية) وبين تقديرات الطلبة لسلوكات عدم الانتباه لديهم قد كانت (متوسطة).

في حين لم يثبت من الجدول ٥، وجود فروق جوهرية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية المعدَّلة لسلوكات عدم الانتباه لدى الطلاب في مدارس مدينة سكاكا للاستجابة البعدية تعزى لتفاعل متغيري الدراسة (التدريب، الفئة العمرية).

- **مناقشة النتائج** :

إن وجود فرق جوهري لسلوكات عدم الانتباه لدى الطلاب في مدارس مدينة سكاكا لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين درِّبوا على المراقبة الذاتية للانتباه باستخدام البرنامج التدريبي مقارنة بنظرائهم من أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يدرَّبوا على البرنامج التدريبي تتفق مع نتائج الدراسة روني وهالاهان وويلس(Rooney; Hallahan & Wills1984) التي هدفت إلى استخدام إجراءات المراقبة الذاتية مع طلبة صعوبات التعلم ذوي معاملات ذكاء متدنية

حيث كانت المراقبة الذاتية للانتباه والمراقبة الذاتية للأداء فعالة في تحسين الانتباه للمهمة، وفي كلا الدراستين ونتيجة للتدريب تحسن السلوك الانتباهي أثناء المهمة.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية في التدريب على البرنامج مع نتائج دراسة شنك(Schunk, 1983) إلى أن مجموعتي المراقبة (الداخلية والخارجية) كانت أفضل في تعلم مهارة الطرح وزادت لديهم الفعالية الذاتية والمهارة والمثابرة بالمقارنة مع المجموعة الضابطة، واتفقت الدراستين مع دراسة أجرتا باتر شيا و مار جريت (Patricia and Margaret, 1979) حول أن طلبة المراقبة الذاتية أدركوا أن لديهم قدرات معينة مختلفة عما لدى الآخرين.

ونستخلص من توافق هذه الدراسات إن إدراك الطلبة لمشكلاتهم الخاصة بقصور الانتباه يعزز لديهم القدرة على محاولة حل هذه المشكلات وبالتالي زيادة فاعليتهم نتيجة البرامج الخاصة بمعالجة قصور الانتباه في المستقبل لأن هؤلاء الطلبة أدركوا بشكل واضح مشكلاتهم التي تسبب تدني تحصيلهم.

أما الفئة العمرية فقد كانت نتائجها لصالح الطلبة من ذوي الفئة العمرية (10-12) مقارنة بنظرائهم من ذوي الفئة العمرية (6-9)، فقد إشارة إلى أن الدلالة العملية الخاصة بمتغير الدراسة (الفئة العمرية) قد بلغت قيمتها(13.4٪)؛ مما يشير إلى أن العلاقة بين متغير الدراسة (الفئة العمرية) وبين تقديرات الطلبة لسلوكات عدم الانتباه لديهم قد كانت (متوسطة)، وهنا نرى إن مشكلة قصور الانتباه الذي قد يقترن بالنشاط الزائد هي أكثر انتشارا لدى الطلبة في المراحل العمرية المبكرة منها في المراحل المتقدمة، وهذه النتائج اكدتها دراسة دبيس والسمادوني(1998) إلى أن تحسن الطلبة في المراحل العمرية في القدرة على الانتباه يزيد مع تقدم الفرد في العمر، لذلك يحتاج الاطفال في المراحل المبكرة إلى استخدام استراتيجيات متنوعة وفاعلة في زيادة مستوى الانتباه لديهم اكثر من الفئة العمرية الأكبر بشكل عام للحصول على نتائج فاعلة لجميع مستويات الفئات العمرية المختلفة، بمعنى أن البرامج الخاصة بمعالجة مشكلة قصور الانتباه يجب أن تستخدِم أدوات ومنبهات أكثر تنوعا وتطورا كلما كانت الفئة المستهدفة أصغر عمرا، كما أن عدد تكرارات المنبهات المستخدمة يزيد كلما كانت الفئة العمرية أصغر لأن الصعوبات التي يواجهونها في الانتباه تكون اكبر.

واتفقت نتائج الدراسة في الفئات العمرية مع نتائج دراسة مكي و ويليام (Micki & William, 1997) التي اشارة إلى أن السلوك "أثناء المهمة" كما تم تعريفه سابقا زاد بشكل كبير لدى أفراد العينة وتفاوتت هذه الزيادة مع تقدم عمر الافراد في العينة بشكل ايجابي. كما توافقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شيمبكورو وبار تر وسيرينا (Shimabakuro; Parter & Serena,1999) حيث تفوق الطلاب الاكبر سنا في أداء المهام. كما اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة قزاقزة (2005) بالنسبة للصف فقد كانت الفروق في مستوى الانتباه لصالح الصفين الخامس والسابع بالمقارنة مع الصف الثالث. في حين لم يثبت من الجدول ٥، وجود فروق جوهرية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين

المتوسطات الحسابية المُعدَّلة لسلوكات عدم الانتباه لدى الطلاب في مدارس مدينة سكاكا للاستجابة البعدية تعزى لتفاعل متغيري الدراسة (التدريب، الفئة العمرية).

- **التوصيات** :

يقدم الباحث عدد من التوصيات التي يأمل ان تكون ناشطة لعمل بحثي جديد يمكننا من تقديم يد العون بشكل علمي لابناءنا ممن يعانون من مشكلات عدم الانتباه وخصوصا في مراحل التعليم الاساسي:

- بناء برنامج عربي مقنن لمعالجة مشكلة قصور الانتباه الذي قد يقترن بالنشاط الزائد يستند إلى الدراسات العربية التي قدمت في هذا المجال.
- إجراء دراسات مسحية تحدد واقع المشكلة والاعداد التي تعاني منها لاجل دراسة خصائص الفئة المستهدفة ليتم مراعاة هذه الخصائص عند تصميم البرامج لها.
- ينصح في البرامج التي تعالج قصور الانتباه تعريف الطلبة بمشكلاتهم الأساسية التي تسبب لهم هذه المشكلات.
- تقديم مجموعة اساليب علاجيه محددة وبسيطة لاهالي الاطفال المعانين من مشكلات عدم الانتباه تقوم على نتائج الدراسات التي قدمت في هذا المجال، تأتي على شكل نشرات علمية.
- عمل دورات تدريبية هدفها تدريب المعنيين بالاطفال ذوو مشكلات عدم الانتباه من أولياء امور ومعلمين ومختصي غرف مصادر التعلم وصعوبات التعلم.

- **المراجع العربية** :

- الجودر، وداد.(٢٠٠٤). مدرسة المستقبل، تحولات رئيسة. **البحرين، مجلة التربية:العدد١٣.**
- جولمان، دانييل.(٢٠٠٠). الذكاء العاطفي ترجمة ليلى الجبالي. الكويت: عالم المعرفة سلسلة عالم المعرفة، كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- الخليفة، لؤلؤه؛ المرزوق،احمد ؛ حسن، ميناس.(٢٠٠٥). مدارس المستقبل: استجابة الحاضرلتحولات المستقبل، المنهج وحتمية التغيير. البحرين: ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربويالسنوي التاسع عشر..
- الغتم، نوره.(٢٠٠٥). مدارس المستقبل: استجابة الحاضر لتحولات دور المتعلم والمعلم والمديرفي رسم آفاق ومعالم مدرسة المستقبل.البحرين: ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التربوي السنوي التاسع عشر.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.(٢٠٠٠). مدرسة المستقبل: الوثيقة الرئيسة للمؤتمر الثاني لوزراء التربية العرب. سوريا: دمشق.
- قزاقزة، احمد.(2005). فعالية المراقبة في تحسين الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه. رسالة دكتوراه منشورة. الاردن: اربد، دار الكتاب للنشر والتوزيع.
- جاد، كامل.(٢٠٠٣). النظرية البنائية وتطبيقاتها. وزارة التربية والتعليم السعودية وكالة الوزارة لكليات المعلمين. السعودية: الرياض.
- دبيس، سعيد والسماد وني، السيد. (1998). فاعلية التدريب على الضبط الذاتي في علاج اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم. مجلة علم النفس، العدد ٤٦، مايو.

ـ العتوم، عدنان. (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- **المراجع الاجنبيه** :

- Anderson، j. (1995). Cognitive Psychology and Implication (4th).New York : W.H. Freeman and company .
- Bloom.f.(1976).Human Characteristics and School Learning .McMraw-Hill،NewYork.
- Barkley، R. A. (2006). Attention-deficit hyperactivity disorder: Ahandbook for diagnosis and treatment (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Bandura، A. (1977) Social learning theory. Englewood Cliffs،N.J; Prent-ice Hall.
- Swanson، H.L.& Trahan، M.(1996).Learning disabled and averageDoes Metacognition readers working memory and comprehension playarole?. BritishJournalof Educational Psychology.Vol .66.333-355.
- Zimmerman، B. J.، & Schunk، D. H. (Eds.). (2001). Self-regulatedlearningandacademic achievement: Theoreticalperspectives (2nd ed.). Mahwah، NJ: LawrenceErlbaum.
- Cole، M.، & Wertsch، J. V. (2004). Beyond the individualsocial antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. Retrieved January 21، 2007، from: http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/colevyg.htm
- Conte، r .(1998). Attention Disorder in Learning About LearningDisabilities .(2 end) . San Diego : Academics press.
- PankseppJ.(1998). Attention deficithy peractivity disorders psychostimulants، and intolerance of childhood playfulness: Atragedy in the making? Current Directionsin PsychologicalScience، 7، 91–98.
- Kirk, s .and Chalfant ،j .(1984). Developmental and Academic Learning Disabilities .Denver : love publishing .
- Manning, H، and payne D.(1996).Self – Talk For Teacher and Students Metacognitive Strategies For Personal and Classroom Use . Needham Heights، Massachusetts : Allyn and Bacon Company .
- Mickie Y. ، & William j. (1997). The Effects of Self –Monitoring on Children with Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder Who are Already Receiving Phar mycological Treatment. Remedial & Special Education. Vol. 18. Issue 2.
- Patricia، Vanlenvan and Margaret، Wang .(1997). An analysis of students self- monitoring in first – and second – grade classroom

.Journal of Education Research. 3(90). [On–line]. Available: File://A://EBSCO host .htm .

- Parter، Anne، & Hogan، Sandra. (1992). Using Self-Monitoring to Improve On-Task Behavior and Academic Skills of an Adolescent With Mild Handicaps Across Special and Regular Education Settings. Academic Search Premier. Vol. 15، Issue 1.
- Reid ،k and Hresko ،w . (1981) .A cognitive Approach to Learning Disabilities . New York : McGraw –Hill company .
- Rooney ،Karen J.، Hallahan، Daniel، & Wills ،John (1984). Self-Recording of Attention by Learning Disabled Students in the Regular Classroom. Journal of Learning Disabilities. Vol. 17. N.6.
- Schunk،d.h.(1983). Learning of Theory . New Orleans : prentice – Hall، Inc.
- Shimabukuro، Prater، & Serena. (1999). The Effect of Self-Monitoring of Academic Performance on Students With Learning Disabilities and ADD/ADHD. Education and Treatment of Children. Vol.22. Issue 4.
- Solso ،r.(1998). Cognitive Psychology .(5th).Boston : Allen and Bacon. Swanson ،h.l.(1998).Information processing Theory and Learning Disabilities :Anovervoew . Journal of LearningDisabilities .vol .20.
- Hallahan، D & Sapona، R. (1983). Self- Monitoring of Attention with Learning-Disabled Children: Past Research and Current Issues. Journal of Learning Disabilities،vol16.[On-line] Available: Fille://A://EBSCO host. tm.
- Harris ،Julie. (2002). Effect of Self-Monitoring on the Academic Productivity of Second-Grade Students During Independent work. Example of Action Research Projects Conducted by Student at Southern Oregon University.[on-line]Availabl:file://http://www. so4.edu./eduction/ Action Research/example astin.htm.
- Vaughn، S.، & Linan-Thompson، S. (2003). What is special about specialeducation for students with learning disabilities? The Journalof Special Education، 37(3)،140–147.
- Bradley، R.، Danielson، L.، & Hallahan، D. (2002).Identification of learning disabilities: Research topractice. Mahwah، NJ: Lawrence Erlbaum.

Research:7

Attitudes and Perceptions of Egyptian EFL Post-Graduate students towards Information and Communication Technology (ICT) in Terms of Gender, Geographical Location, and Employment Status

Dr. Ali Ahmed Amer

Lecturer of EFL Curriculum & Instruction,
Faculty of Education, Al-Azhar University

obeikandl.com

Attitudes and Perceptions of Egyptian EFL Post-Graduate students towards Information and Communication Technology (ICT) in Terms of Gender, Geographical Location, and Employment Status

Dr. Ali Ahmed Amer

Abstract :

Information and communication technology (ICT) has widely spread in all the fields of life including education. The inclusion of ICT in teaching and learning has become a necessity to cope with the latest technological developments and to improve the quality of the educational system of any society. Accordingly, this study aimed to explore the overall attitudes of two hundred (100 males and 100 females studying at four centers, two in Upper Egypt and two in Lower Egypt) Egyptian EFL post-graduate students enrolled at the Educational Qualification Diploma organized by the Faculty of Education, Al-Azhar University, towards ICT and their perceptions of four variables: computer attributes, perceptions of computer relevance to the Egyptian society and schools, computer competence, and computer access, and, then, analyze them in terms of gender, geographical location, and employment status. Findings revealed that students as a one group have positive attitudes toward ICT, positive perceptions of computer attributes and relevance, but with a low level of computer competence due to the existence of some barriers such as lack computer sets, lack of software, lack of training, lack of technical support, lack of ample time, and low income. Besides, results indicated that most of students get computer access at home on their own, half of them get access at school, and a few students get access at Internet cafes. The study also indicated that gender is an insignificant factor regarding students' attitudes towards ICT and their perceptions of computer attributes, relevance to Egyptian society and school, and competence. As far as the geographical location is concerned, the study revealed significant differences in terms of attitudes towards ICT and computer competence in favor of Lower Egyptian students and insignificant differences in terms of computer attributes and relevance. Finings also showed that the employment status of participants is insignificant in terms of attitudes towards ICT and perceptions of computer attributes and relevance and significant in terms of computer competence in favor of unemployed students.

Key words: ***Teacher attitudes ; Teacher perceptions ; ICT in education ; EFL ; Higher education***

مستخلص البحث باللغة العربية:

يعيش العالم الآن في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي انتشرت في جميع مناحي الحياة بما فيها التعليم، ولذلك أصبح من الضروري توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم لمواكبة التقدم التقني السريع وللارتقاء بالنظام التعليمي للمجتمع، ومن هذا المنطلق تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الاتجاه العام لدى مائتين من طلاب الدبلوم التأهيل التربوي (تخصص لغة انجليزية المقيدين في أربعة مراكز، اثنين في الوجه البحري واثنين في الوجه القبلي) نحو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وآرائهم فيما يتعلق بأربعة عوامل : خصائص الكمبيوتر ومزاياه، ومدى ملائمته للمجتمع والمدرسة، وقدراهم في استخدامه، ومدى الاتصال بالانترنت، ثم تحليل الفروق بين هذه العوامل من حيث الجنس، والموقع الجغرافي، والحالة الوظيفية (يعمل- لا يعمل). ولقد أظهرت النتائج أن الطلاب كمجموعة واحدة لديهم اتجاه ايجابي نحو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وآراء ايجابية نحو خصائص الكمبيوتر ومزاياه وملائمته للمجتمع والمدرسة، إلا أن قدراتهم في استخدام الكمبيوتر منخفضة واتصالاتهم بالانترنت قلية ومعظمها في المنزل، ويرجع ذلك إلى وجود بعض العوائق مثل نقص الأجهزة والبرامج والتدريب والوقت والحافز المادي، كما أظهرت النتائج أن جنس الطلاب (ذكر- أنثى) غير دال إحصائيا فيما يتعلق باتجاههم نحو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وآرائهم في خصائص الكمبيوتر ومزاياه، وملائمته للمجتمع والمدرسة، والقدرة على استخدامه، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الوجه القبلي وأقرانهم في الوجه البحري من حيث اتجاههم نحو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وقدرات استخدامه لصالح طلاب الوجه البحري، والى وجود فروق غير دالة إحصائيا بينهم في الموقع الجغرافي من حيث آرائهم في

خصائص الكمبيوتر ومزاياه، وملائمته للمجتمع والمدرسة، كما أظهرت النتائج أن الحالة الوظيفية للطلاب (يعمل- لا يعمل) غير دالة إحصائيا فيما يتعلق باتجاههم نحو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وآرائهم في خصائص الكمبيوتر ومزاياه، وملائمتة للمجتمع والمدرسة، ودالة إحصائيا من حيث القدرة على استخدامه لصالح الطلاب الذين لا يعملون.

Introduction :

The traditional concept of literacy refers to a person's ability to read, write, and make simple arithmetic processes such as addition and subtraction. With the advent of the digital age and the revolution in information and communication technologies (ICTs) such as the internet, this traditional concept of literacy has been superseded and transformed into new forms of literacy (Martin, 2005 ; Grace and Harris, 2012). Those who cannot use the computer or communicate via the Internet will find it difficult to get a job easily or satisfy their ambition or excel in their professions.

Information and communication technology (ICT) has widely spread in all the fields of life including education. The inclusion of ICT in teaching and learning has become a necessity to cope with the latest technological developments and to improve the quality of the educational system of any society (Galbahar and Guven, 2008). For a long time, teachers, textbooks, and blackboards have been the most prominent components of the teaching and learning process. The classrooms of today can be equipped with technological devices such as the Internet, projectors, data shows, and magic boards. This means that ICT has made a change in the teacher's role to match the latest technological developments. The teacher is no longer the main source of or transformer of information, but a facilitator and evaluator of information. Teachers and learners have now to be trained into how to access, gather, store, analyze, transmit, evaluate, and present information (Demirci, 2009).

This significant change in the teacher's role has made it necessary to investigate the attitudes and perceptions of teachers regarding ICT importance and use to society in general and education in particular. This will help in determining how teachers look at ICT, to what extent they use it in the classroom, and what obstacles can hinder the use of ICT in education. Positive attitudes and perceptions of teachers towards ICT importance and use will make their profession more interesting and satisfying, motivate them to achieve higher levels of productivity, and, hence, enhance the teaching and learning process. The development of teachers' positive attitudes toward ICT is a key factor not only for enhancing computer integration but also for avoiding teachers' resistance to computer use (Watson, 1998). Previous research suggests that teachers' attitudes toward computer technologies are also related to teachers' computer competence. Some studies showed that teachers'

computer competence is a significant predictor of their attitudes toward computers. Berner (2003) and Al-Oteawi (2002) found that most teachers who hold negative or neutral attitudes toward the use of ICT in education lack knowledge and skill about computers. Besides, some studies examining computer attitudes have also reported a significant association between computer access and teachers' attitudes toward computers (Pelgrum, 2001). This study, therefore, is an attempt to identify the attitudes and perceptions towards ICT importance and use of Egyptian EFL and Geography students enrolled at the Educational Qualification Diploma (target population) that is organized and executed by the Faculty of Education (FOE) in Cairo, Al-Azhar University, Egypt.

Attitude and Perception Defined :

An attitude is defined as the way a person views something or tends to behave towards it, often in an evaluative way (Collins English Dictionary, 1998, p.97). An attitude is also defined as a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with a degree of favor or disfavor (Hogg and Vaughan, 2005, p.150). Moreover, an attitude means a relatively enduring organization of beliefs, feelings, and behavioral tendencies towards socially significant objects, groups, events or symbols (McLeod, 2009, p.121). In light of these definitions, an attitude can be defined as a predisposition or tendency to respond positively or negatively to a certain idea or object or individual or situation. It influences a person's choice of actions and responses to challenges, incentives, and rewards. Hence, persons' attitudes towards ICT significance and use greatly affect ICT employment in teaching and learning. A person who has a negative attitude towards ICT cannot be successful in achieving this objective as teachers' attitudes towards ICT shape not only their own ICT experiences but also the experiences of the students they teach. In this study, attitudes refer to the favorable or unfavorable beliefs and feelings of the students enrolled at the Educational Diploma organized by the FOE, Al-Azhar University, towards ICT benefits and use in education.

Perception, on the other hand, is defined as the process by which an organism detects and interprets information from the external world by means of sensory receptors (Collins English Dictionary, 2000, p.1151). This definition is in consonance with that provided by Pickens (1998, p.43) considering perception as the process by which organisms interpret and organize sensation to produce a meaningful experience of the world. Johns and Saks (2010) similarly define perception as the process of interpreting the messages of our senses to provide order and meaning to the environment. This means that perception is conscious or unconscious state of awareness or understanding of one' surroundings

and this state exists within the mind and is formed through sensory signals stimulated by current conditions, expectations, and past experiences and memories. In this study, perception is used to identify how the target population view and look at computer attributes, relevance to Egyptian society and schools, and competence. Attitudes and perceptions are closely related to each other in the sense that perception is the human subjective experience of information provided by the senses whereas attitude is what the individual thinks about the perception. An individual, for instance, faces a stimulus or situation and interprets it into something meaningful to him/her based on prior information or experience. Still, what one interprets may be substantially different from reality. Hence, individuals can select stimuli or hold views that satisfy their immediate needs and may discard the stimuli that may cause them psychological anxiety (Pickens, 1998).

Attitude Components:

Eagly and Chaiken(1993), Breckler (1997), Lord (1997), Franzoi (2003), and Barros and Elia (2004) provide three main components for attitude. They are as follows:

- *Affective component, which involves a person's feelings and emotions about the attitude object. An example is: I am scared of spiders.*
- *Behavioral component, which involves the way the attitude a person has influences how he/she acts or behaves. An example is: I will avoid spiders and scream if I see one of them.*
- *Cognitive component, which involves a person's knowledge or beliefs about the attitude object. An example is: I believe that spiders are dangerous.*

The three components appear concomitantly to shape teachers' classroom postures through a direct and indirect interaction between society, school, students, and teachers.

Perception Components:

Johns and Saks (2010, p.2) state that perception has three components: a perceiver, a target that is being perceived, and some situational context in which the perception occurs. They are illustrated as follows:

- *The Perceiver*

The perceiver's experiences, motives, and emotions can affect his/her perceptions as follows:

- *Experience, in the sense that our past experiences lead us to develop expectations and these affect current perceptions; differences in*

perception caused by experience can lead to problems within organizations.

- *Motivational State, in the sense that differences in our needs at a given moment and our motivational state can be a source of conflict within organizations since our motivational states influence our perception and interpretation of events.*
- *Emotional State, the emotional state refers to the particular emotions that an individual feels at a given time. Emotions such as anger, happiness, or fear can affect our perceptions. In some cases, we employ a perceptual defense which occurs when our perceptual system serves to defend us against unpleasant emotions. In general, we tend to "see what we want to see."*
- *The Target, meaning that our perceptions are influenced by the target's social status and ambiguity. Ambiguity or lack of information about a target leads to a greater need for interpretation and addition.*
- *The Situation, in the sense that the context of the situation can greatly influence our perceptions by adding information about the target.*

ICT Defined:

The term ICT is fluid to a number of definitions. Toomey (2001, p.1) define ICT as those technologies that are used for accessing, gathering, manipulating and presenting or communicating information. The technologies could include hardware (e.g. computers and other devices); software applications and connectivity (e.g. access to the Internet; local networking infrastructure; videoconferencing). Khvilon and Patru (2002) define ICT as a full range of computer hardware and software used for gathering, storing, retrieving, processing, analyzing, and transmitting information. Dighe and Reddi (2006) cite the definition provided by the United Nations Development Program as a varied set of tools, applications, and services that are used to produce, store, process, distribute, and exchange information. They include the old ICTs of radio, television, and telephone and the new ones of computers, satellites, and the Internet. Those definitions are in consonance with those of Adeyemo (2010, p.48) and Asabere and Enguash (2012, p.62) that ICT is concerned with the use of computers to convey, store, process, transmit, and retrieve information in all its forms including voice, text, data, graphics, and video. In this study, ICT refers to the use of the computer and the Internet to handle and communicate information for the purpose of teaching and learning. Hence, ICT plays a crucial role in enhancing the educational development of any country.

ICT Benefits in Education:

ICT can bring about several benefits to both teachers and learners. Wheeler (2000, p.2), Moore (2005, p.9), Bingimlas (2009, p.236), and Hennessy et al (2010, pp.41-42) provide the following as ICT benefits in education:

- *shared learning resources for both teachers and learners,*
- *promotion of collaborative learning and teamwork to carry out some projects,*
- *promotion of autonomy in learning when students direct their own studies with the teacher as a guide,*
- *enhancement of motivation and increase of creative expression,*
- *transmission of information throughout the school and other surroundings of information such as timetables, news, projects, and evaluation results,*
- *preparation of teachers and learners for life in the 21st century to face continuous future developments by arming them with the needed ICT competencies and skills,*
- *enhancement of students' academic achievement and teacher development,*
- *easiness and excitement of the teaching and learning process,*
- *increase of teachers' positive towards ICT and their productivity,*
- *increase in learning retention and recall of previous learning,*
- *accessability to immediate and steady feedback,*
- *reduction of teacher and student apprehension to use modern technology,*
- *increase in making lessons more interesting, enjoyable, diverse, and motivating, and*
- *extesion of teachers' subject-matter knowledge.*

Sansanwal (2009, pp.5-6) states that ICT can be used in teaching at alleducational levels and stages to achieve the following objectives: development of expression power,

- *development of reasoning and thinking power,*
- *development of judgment and decision-making ability,*
- *development of comprehension speed and vocabulary,*
- *development of self-concept and value clarification,*
- *development of proper study habits, and*
- *development of risk taking capacity and scientific research.*

ICT Obstacles in Education

There are many obstacles that can hinder the application of ICT in education. Moore (2005, p.17), Bingimlas (2009, p.237-240), and Hennessy et al (2010, pp.42-43) provide several obstacles that are summarized in the following points:

- *lack of teacher effective training into how ICT can enhance teaching and learning,*
- *lack of teacher confidence (techno-phobia),*
- *lack of teacher competence (ability) to use ICT,*
- *lack of ample time (school timetable),*
- *lack of accessibility to resources,*
- *lack of a national policy to use ICT in education,*
- *lack of reliable power supply (electricity),*
- *lack of teacher incentive to use ICT,*
- *teachers' level of education and computer literacy,*
- *-shortage of computers in the classroom and efficient maintenance technicians,*
- *negative attitudes and perceptions of teachers towards ICT and their resistance to change,*
- *shortage of the software in the mother-tongue (Arabic),*
- *-confusion that may be caused to students by the wealth of technological facilities,*
- *some demographic factor such as size, density, and dispersion, and*
- *some geographical factors such as country size, terrain, and communication.*

ICT Competencies Required by Teachers :

Prestidge and Watson (2001), Gokats et al (2009), and Okigbo (2012) state that teachers working in a media-rich environment are required to:

- *recognize the individual learning problems of learners regarding ICT use,*
- *check the truth of information content offered,*
- *be able to conduct effective research with the help of the computer,*
- *be able to use standard software confidently and competently,*
- *operate computer systems,*
- *identify legal, ethical, and societal issues related to use of ICT,*
- *use word processors for personal and institutional purposes,*
- *use spreadsheets for personal and institutional purposes,*
- *use ICT for communication,*
- *use ICT for collecting data,*
- *use ICT for knowledge management,*
- *use ICT for decision-making,*
- *use ICT communication tools to support instruction,*
- *use ICT to enhance personal and professional development,*
- *use ICT to support instruction outside the classroom,*
- *use of ICT to support instruction process in the classroom,*
- *use computer-aided instruction and materials,*

- *use ICT in the assessment process of a course,*
- *evaluate computer-aided instruction and materials,*
- *use ICT in the implementation process of a course,*
- *use ICT in the designing process of a course,*
- *use ICT in the material development process of a course,*
- *integrate ICT into courses,*
- *use hypermedia and multimedia tools to support instruction,*
- *create and save documents and delete files,*
- *use virus software, and*
- *copy, cut, paste, and insert in another location.*

Role of ICT in EFL Teaching and Learning :

The use of ICT in the English classroom has added much to the process of EFL teaching and learning. McKnight (2002, p.5) and Becta (2006, p.34) suggest that incorporating ICT into the English classroom can:

- *improve writing and reading skills,*
- *develop speaking and listening skills, and*
- *support collaboration, creativity, independent learning, and reflection.*

As an interactive and collaborative medium, ICT allows responding, composing, and publication to be easily shared and offers students the opportunity to explore the language of texts more creatively and develop as speakers, writers, and readers for an ever widening range of purposes and audiences. ICT can enable students to:

- *access information and respond to a wide range of texts,*
- *organize and present information in a variety of forms,*
- *broaden the range of audiences for their work,*
- *compose a wide range of texts for a broad range of purposes,*
- *identify key characteristics and features of a text, and*
- *develop understanding of language and critical literacy.*

In the publication of texts, the Internet allows publication and collaboration in ways that were previously closed, or too expensive or time-consuming. ICT enhances composing in English by allowing students to:

- *plan, draft, revise and edit their own and others' writing using a word processor and other desktop publishing packages,*
- *share and collaborate in the writing process,*
- *use hypermedia to write up, lay out, and present their work for publication on the Internet,*

- *transform different media into one text,*
- *email for a range of communication purposes,*
- *design websites using informative/ persuasive texts,*
- *publish writing in a variety of forms,*
- *use video editing programs and programs such as Photo Story, Movie Maker, and animation software packages,*
- *integrate digital photography and video into their texts*
- *integrate different media into one text, and*
- *communicate with a wider group of people in a range of forums (e.g.* via e-mail, newsgroups, online conferencing raps) and, hence, promote collaborative learning (McKnight, 2002).

Besides, Hollenbeck & Hollenbeck (2004, p. 2), Roberts (2005, pp.2-3), Alabbad (2010, p.4) and Alkahtani, (2011, p. 93) add that with using technology in teaching foreign languages, learners can serve several functions. They are summarized in the following points. Technology can:

- *increase interaction with students and with "real life audiences" outside the classroom,*
- *meet the different learning styles of students,*
- *make learning authentic through providing students with materials and activities relevant to the real world,*
- *create positive learning environments that are supportive and open,*
- *facilitate communication among students and build language skills that students need not only in but also outside the classroom,*
- *encourage students to be more responsible for their EFL learning,*
- *increase their confidence and motivate them by providing them with interesting materials,*
- *promote academic achievement and positive attitudes towards the subject-matter,*
- *provide students with more exposure to the target language and, hence, facilitate effective communication,*
- *gather information on the four macro language skills and related areas such as vocabulary and grammar, and*
- *develop students' ability in writing letters via using e-mail service and develop their fluency in English through chatting even with native speakers.*

Previous Related Studies :

There are many previous studies related the present work of research variables: studies related to the general attitudes and perceptions of teachers towards ICT, studies related to ICT and gender, geographical location, and computer competence, and studies related to ICT and

employability. Authors, year of publication, and the most relevant findings of the cited previous studies will be displayed in an ascending order from 1999 through 2012 to show how teachers' attitudes and perceptions towards ICT have been developed with the passage of time. Studies published at the same year will be arranged alphabetically:

Kyriakidou et al (1999) compared primary student teachers' attitudes towards ICT use in England and Cyprus. The study showed that the use of computers by primary student teachers in England enhances their attitudes towards ICT and enables them to be competent users of ICT in the classroom. In Cyprus, primary student teachers are much less competent to implement ICT in their professional life though they had positive attitudes towards ICT due to the lack of ICT potentialities.

Albirini (2006) revealed that Syrian in-service EFL teachers' attitudes towards ICT were positive and consequently affected their use of ICT in the classroom.

Jamieson-Proctor et al (2006) indicated that female in-service teachers were significantly less confident than their male counterparts in using ICT with students for teaching and learning. The study also indicated that there was evidence of significant resistance to the use if ICT to align curriculum with new technologies.

Markauskaite (2006) revealed that there were no significant differences between males and females in terms of previous experience with ICT. Sill, males worked with computers significantly more hours per week than females and they were more competent than females in the ICT competencies.

Jae Shin and Bae Son (2007) suggested that EFL teachers had three factors affecting the Internet use in the classroom: teachers' personal interest in Internet use, their abilities to integrate Internet resources in classroom activities, and computer facilities and technical support at schools.

Al- Rabaani (2008) showed that Omani social studies teachers lack computer skills but had positive attitudes towards their application in teaching. The study also showed that these teachers depended on themselves in developing their computer skills and revealed differences in teachers' computer skills and attitudes towards using computers according to the region and stage they teach, but there were no differences according to gender. Results also showed that half of social studies teachers did not know any websites of Social Studies Centers or

journals either in English or Arabic. It was also found that these teachers did not benefit from information provided by internet search engines because of their lack of skills in using search engines.

Fancovicova and Prokop (2008) indicated that Turkish student teachers' attitudes towards ICT were positive but its use in teaching and learning has been affected by the lack of facilities and the large numbers of students per computer, up to N= 68).

Gulbahar andGuven (2008) study showed that Turkish teachers of social studies were willing to use ICT resources and were aware of its existing potentials but they were facing problems in relation to accessibility to ICT resources and lack of in-service training opportunities.

Teo (2008) revealed no gender or age statistical differences among pre-service teachers on computer attitudes. Still, there were significant differences for computer attitudes in terms of subject areas : humanities, sciences, and languages, and general (primary). The study also showed relevant correlations between years of computer use, level of confidence, and computer attitudes.

Vekiri (2008) investigated gender beliefs about ICT. The study indicated that female teachers tended to be less interested in computers, to have less positive views about their value, and to report more anxiety and less confidence in their computer abilities. This finding affected their current and future academic choices.

Cavas et al (2009) explored that Turkish primary science teachers had positive attitudes towards ICT and that their attitudes did not differ in terms of gender or geographical location but differ regarding age, computer ownership, and computer experience.

Park and Jeong (2009) indicated that Korean in-service teachers of EFL working at secondary schools in Korea had positive and favorable attitudes toward the use of the computers. The study also reported that external factors such as lack of time, insufficient computer facilities, rigid school curricula and textbooks, and lack of administrative support negatively influence the implementation of CALL in the classroom. Internal factors such as teachers' limited computer skills, knowledge about computers and beliefs and perceptions of CALL also seem to significantly affect teachers' decisions on the use of CALL.

Pelegrin and Badia (2009) indicated that gender was not an exclusion factor in the general attitude towards integrating ICT in the classroom

and towards the consideration of ICT as a tool to facilitate teaching and learning; no significant difference was found between male and female teachers in vocational schools.

Walton et al (2009) revealed that ICT skills are predictor of employment and are associated with higher income and prestige jobs.

Adeyemo (2010) explored that ICT has had a great impact on the teaching and learning of Physics; it makes learning more interesting and motivating to students.

Al-Zaidiyeen et al (2010) revealed that rural secondary school teachers in Jordan had a low level of ICT use for educational purposes though their attitudes towards ICT use were positive. Besides, the study showed a significantly positive correlation between teachers' level of ICT and their attitudes towards ICT use.

Bordbar (2010) indicated that Iranian EFL teachers had positive attitudes towards computer use in the classroom, that teachers who used computer-assisted language learning (CALL) were those who had experience prior to teaching, and that lack of time and resources prohibit CALL use in the classroom.

Gillwald et al (2010) yielded the result that women were not equally able to access or use ICT due to factors such as income, education level, and social position. Women were less likely than men to have the necessary electronic skills to use the different technologies optimally.

Awan (2011) found a positive shift in teachers' attitudes towards a received in-service ICT training course and positive attitudes in the use of ICT in teaching. The study recommended more in-service training through computer games for more ICT use in teaching.

Bakr (2011) revealed that Egyptian public school teachers had positive attitudes towards computers and that there were no significant differences in terms of gender or teaching experience.

Hu (2011) indicated that initially the majority of Chinese teachers had held positive attitudes towards ICT use in English teaching and the national reform, but their enthusiasm was waning in the light of inadequate support and training. The national reform had, however, stimulated the improvement of ICT competence of both teachers and students. At the same time, it had challenged EFL teachers to adapt to new teaching materials, student-centered classroom teaching and how to guide students in their autonomous learning.

Kaur(2011) indicated that the positive attitudes of pre-service science teachers encourage them to use ICT in teaching and learning and that lack of facilities at schools and ICT knowledge and skills among teachers represent barriers to ICT use in teaching and learning.

Ozpinar et al (2011) revealed that Turkish mathematics teacher candidates had positive attitudes towards applying ICT in the classroom setting and that there was a significant correlation between attitudes and gender in favor of males.

Panigrahi (2011) found that there was no significant difference between Ethiopian urban senior secondary school teachers' perception and their rural counterparts towards the utilization of ICT, no significant difference between urban male and rural male teachers' perception, and no significant difference between urban female and rural female teachers' perception towards ICT utilization.

Rahimi and Yanollahi (2011) revealed that digital portable devices were used more than computer or network applications/tools in English classes and teachers used technology teaching oral skills. It was also found that ICT use correlated inversely with teachers' age, years of teaching experience, and computer anxiety. ICT use was found to be positively and significantly related to teachers' academic disciplines, computer ownership, computer literacy, and use while ICT use was not related to attitude and gender.

Sarfo et al (2011) indicated that high school students' general attitudes towards ICT did not differ in terms of gender and that students from urban areas had more positive attitudes towards ICT than those from rural areas.

El-Saadani (2012) indicated that there was no significant difference between male and female Egyptian teaching staff members at Higher Education Institutes as regard to attitudes towards ICT.

Capan (2012) reveals a positive inclination towards benefitting from computers in EFL classrooms. The results also indicate that computer use was considered highly advantageous despite the perceived complexity of using them in the classroom. Moreover, the study suggested that high computer competence, positive cultural perceptions, and computer accessibility at home and school were crucial factors affecting EFL teachers' attitudes towards computer use.

Mahmoud and Bokhari (2012) revealed that there were gender differences among students at the tertiary level regarding ICT access.

In light of the review of related literature presented in this study, it could be observed that there are some points of agreement and disagreement among those works concerning the attitudes of pre-service and in-service teachers towards ICT in general and in terms of gender, computer competence and access, geographical location, and employability. Those points of agreement and disagreement are illustrated in the following points:

- *All the previous studies related to the attitudes and perceptions of teachers towards ICT proved that teachers had positive attitudes and perceptions towards ICT such as Albirini (2006), Galbhar and Guven (2008), Cavas et al (2009), Park and Jeong (2009), Bordbar, (2010), Bakr, (2011), and Capan, (2012); there is not any study to contradict this finding.*
- *Although teachers had positive attitudes towards ICT use in teaching and learning, they were not able to put this into action due to the presence of some obstacles such as the lack of facilities, computer access, and necessary training. This inverse correlation between the positive attitude towards ICT and its use in teaching and learning is indicated in the studies of Kyriakidou (1999), Fancovcova (2008), Gulbahar and Guven (2008), Demirci (2009), Park and Jeong (2009), Bordbar (2010), Gillwald et al (2010), Kaur (2011), and Hu (2011).*
- *In terms of investigating the correlation between gender and ICT, some studies found no significant difference (no difference between males and females regarding ICT) such as Markauskaite (2006), Al-Rabaani (2008), Toe (2008), Cavas et al (2008), Pelegrin and Badia (2009), Bakr (2011), Rahimi and Yanollahi (2011), Sarfo et al (2011), and EL-Saadani (2012). Still, some other studies did not go in consonance with this finding such as Jamieson-Proctor et al (2006), Vekiri (2008), Gillwald et al (2010), Ozpinar et al (2011), and Mahmoud and Bokhari (2011).*
- *Some studies found no difference between age and ICT use such as Toe (2008), and Pelegrin and Badia (2009). Still, some other studies contradicted this finding such as Cavas et al (2009) and Rahimi and Yanollahi (2011) in the sense that there was significant difference between age and ICT use.*
- *As far as the relation between geographical location and ICT is concerned, some studies revealed that there were significant differences such as Kyriakidou (1999), Al-Raabani (2006), Al-Zaidiyeen et al (2010), and Sarfo (2011) unlike the study of Panigrahi (2011) that showed that there were no differences.*
- *Walton et al (2009) indicated that there was a positive correlation between ICT literacy/competence and employability.*

- *There was a positive correlation between positive attitudes towards ICT and ICT competence and its application in teaching and learning (Watson, 1998 ; Oteawi, 2002 ; Berner, 2003 ; Toe, 2008).*
- *There was a positive correlation between positive attitudes towards ICT and computer access (Pelgrum, 2001) and ICT skills and higher income and prestigious jobs (Walton, 2009).*

Hence, it can be concluded that results of the cited works of research contradict each other and the issues regarding the attitudes and perceptions of teachers towards ICT in terms of gender, geographical location, computer competence are still controversial and need more investigation, and the present study is a humble endeavor in this direction.

Need for the Study:

In a digital age with a revolution in ICT like the one we live in, teachers who generally have negative attitudes or perceptions towards ICT are more unwilling and less motivated to use ICT in the teaching/learning situation than those who have positive attitudes or perceptions. So, for the professional growth of teachers and improvement in education, the attitudes and perceptions held by teachers towards ICT attributes and relevance are crucial. Teachers' positive attitudes and perceptions towards ICT make teaching easier, more satisfying, and professionally rewarding. Their negative attitudes and perceptions towards ICT make teaching traditional, less interesting and motivating and influence the behaviors of their students.ICT technologies are useful teaching tools that can enhance ways of teaching by offering students a variety of inputs and expanding students' learning experiences in real and authentic contexts. Thus, effective and productive learning on the part of students can be achieved only by teachers with favorable and desirable attitudes and perceptions towards ICT. Hence, the attitudes and perceptions of EFL post-graduate students (target population) enrolled at the Educational Qualification Diploma organized by the FOE, Al-Azhar University, form the major variable of this work of research.

Statement of the problem:

Al-Azhar, as the main religious institution in Egypt, is completely responsible for the supervision of the primary, preparatory, and secondary institutes that spread at the rural and urban zones of all the Egyptian Governorates. Thousands of the teachers who work at these educational institutes graduated at faculties such Arts, Science, Commerce, Arabic Language, Languages and Translation, either at Al-Azhar University or the other universities in Egypt. This means that in their undergraduate disciplines, they studied the content (academic)

component, but did not study the educational or Islamic ones. So, A-Azhar administration decided to educationally and Islamically qualify those teachers for their professional development to enhance their teaching performance by organizing the Educational Qualification Diploma under the complete supervision of the FOE, Al-Azhar University, in Cairo. The diploma started four years ago and was confined to the teachers who work at Al-Azhar religious institutes, but now the diploma is open to all graduates at the other Egyptian universities.

Hence, the problem of this study lies in the unsatisfactory employment of ICTs as educational tools and, then, in identifying the attitudes and perceptions of the target population, either in-service (employed) or pre-service (unemployed), towards ICT and compare them to the contradicting results of the cited previous studies of teachers' attitudes towards ICT in terms of gender, geographical location, and employment status.

Purpose of the study:

The present study aims to identify the overall attitudes of target population (TP) enrolled at the Educational Qualification Diploma organized by the FOE, Al-Azhar University, towards ICT, their perceptions of computer attributes as an educational tool, computer relevance to the Egyptian society and schools, computer competence, and computer access, analyze them in terms of gender, geographical location, and employment status (employed or unemployed), and show how their attitudes and perceptions are or are not in consonance with the results of contradicting previous related studies.

Questions of the Study:

The present study seeks to find answers to the following questions:

- *What are the TP overall attitudes towards ICT in education?*
- *What are the TP overall perceptions of computer attributes?*
- *What are the TP overall perceptions of the cultural relevance of computers to Egyptian society and schools?*
- *What are the TP levels of their computer competence?*
- *What is the TP extent of computer access at specific places such as home, school, and café?*
- *Are there any differences between male TP and their female counterparts regards to their attitudes towards ICT in education and their perceptions of computer attributes, relevance to Egyptian society and schools, and levels of competence?*

- *Are there any differences between Upper Egypt TP and their Lower Egypt counterparts regards to their attitudes towards ICT in education and their perceptions of computer attributes, relevance to Egyptian society and schools, and levels of competence?*
- *Are there any differences between employed TP and their unemployed counterparts regards to their attitudes towards ICT in education and their perceptions of computer attributes, relevance to Egyptian society and schools, and their levels of competence?*

Sample of the Study :

Using the stratified random technique, the sample of the study was selected. It comprised two hundred EFL students enrolled at the Educational Qualification Diploma supervised by the FOE, Al-Azhar University, in four Egyptian governorates, two in Upper Egypt (Luxor and Aswan) and two in Lower Egypt (Mansoura and Monefiya) during the academic year 2011-2012. Student numbers are presented in the following table:

Table (1): Sample categories and numbers

Sample variable	Variable type	Number
Gender	Male	83
	Female	117
Geographical location	Upper Egypt	100
	Lower Egypt	100
Employment status	Employed	114
	Unemployed	86
Total		200

Instrument of the Study :

The present work of research employed one main instrument in the form of a questionnaire developed by Albirini (2006) and adapted by the researcher. The researcher preferred this instrument as it suits the purpose of the study and was originally designed for the Syrian teachers who resemble the TP circumstances concerning the professional, social, economical, cultural, and religious aspects. The questionnaire measures the overall attitudes of the TP towards ICT and their perceptions of computer attributes, relevance to society and schools, competence, and access in terms of gender, geographical location, and employment status. The questionnaire consists of six sections. Section One includes 20 items to measure the TP attitudes towards ICT. The items were designed to measure the affective domain of computer attitude (items 1–6), the cognitive domain (items 7–15), and behavioral one (items15–20). Section Two consists of eighteen items to measure the TP perceptions of computer attributes. Participants were asked to respond to the relative advantage of computers (items 1–5), their compatibility with teachers' current practices (items 6–10), their simplicity/non-complexity (items

11–14), and their observations of computer use in teaching and learning (items 15–18). Section Three includes sixteen items to measure the TP perceptions of computer relevance to the Egyptian society and schools. From sections one to three, subjects had to respond to the questionnaire by ticking the column that expresses their viewpoint concerning each item. Response levels (following Likert five-point scale) were: Strongly Agree (SA), Agree (A), Neutral (N), Disagree (D), and Strongly Disagree (SD).

Section Four comprises fifteen items to measure the TP perceptions of copmuter competence. Subjects had to respond to those items by indicating the level of their computer competence ranging from no competence to much competence (four levels). Section Five includes three items to measure the TP frequency rates and places of computer access. Subjects had to respond by identifying the frequency rates of computer access ranging from daily access to never access (five levels) at three specific places (home ; school ; Internet café). Moreover, a demographic information segment (Section Six) is added to the questionnaire. This segment includes two questions related to students' gender and geographical location of the educational qualification center they study at. Students had to respond to those questions by checking the appropriate boxes (See Appendices A and B).

The questionnaire was adapted in the sense that the words "Arab and Syrian" were replaced by the word "Egyptian" in some items, and the number of items of Section Six was reduced from eight into two ones in both the English and Arabic versions. After adaptation, the Arabic version was administered to the target population to avoid any misunderstanding that might have happened if the questionnaire was administered in English. Four hundred copies of the questionnaire were distributed to students on four different occasions, three hundred and fifty-five were collected, and only two hundred copies were selected as they were the correctly completed ones.

For reliability purposes, the study made use of the report given by Albirini (2006). According to the scale developed by Albirini, the Cronbach -Alpha coefficients for the first four sections were found to be 0.90, 0.86, 0.76, and 0.94, respectively. The computer access section consisted of three statements that took into account possible locations where computers might be available for use by EFL students: at home, at school, and other places. Demographic variables were quantified by individual scores on two items. The responses to the two items were treated separately as descriptive information that was correlated with the attitudes toward ICT.

Procedure :

Out of thirteen centers responsible for the administration of the Educational Qualification Diploma under the complete supervision of the FOE, Al-Azhar University, four centers were selected, two in Upper Egypt (Luxor and Aswan) and two in Lower Egypt (Mansoura and Monefiya). Those centers were chosen as the researcher taught the TP during the academic year 2011-2012. This made it easier for the safety and accuracy of administration, which was carried out under the supervision of the researcher in the month of April, 2012 on four different occasions.

Hypotheses of the Study :

The present study seeks to verify (test) the following hypotheses:

- *The overall attitude of the TP towards ICT and their perceptions of computer attributes and relevance to Egyptian society and schools is significantly positive.*
- *The TP computer competence ranges between "Little" to "No" Competence.*
- *The TP computer access ranges between "Two to three times a week" access to "Never" access.*
- *There are statistically significant differences between the mean scores of the computer attitudes, attributes, relevance to society and schools, and competence of female students and the mean scores of their male counterparts in favor of male students.*
- *There are no statistically significant differences between the mean scores of the computer attitudes, attributes, relevance to society and schools, and competence of Upper Egypt students and the mean scores of their Lower Egypt counterparts.*
- *There are no statistically significant differences between the mean scores of the computer attitudes, attributes, relevance to society and schools, and competence of employed students and the mean scores of their unemployed counterparts.*

Results and Discussion:

In order to answer the study questions and to verify the raised hypotheses, the raw scores of respondents on the study instrument were treated using the computerized statistical package for social sciences (SPSS) to:

- *calculate the frequency (F) and percentage (P) values for all the items of the five sections of the questionnaire (attitudes towards ICT, perceptions of computer attributes, relevance to society and schools, level of competence, and computer access.*
- *calculate the T-values for the study binary variables: males/females ; Upper Egypt/Lower Egypt ; employed/ unemployed.*

Regarding the first question of the study (What are the TP overall attitudes towards ICT in education?), results are illustrated in the following table:

Table (2): F and P values of the TP overall attitudes towards ICT

Item	SD		D		N		A		SD	
1	1	0.5%	18	9.5%	3	1.05%	65	32.5%	113	56.5%
2	80	40.0%	79	39.5%	9	4.5%	16	8.0%	16	8.0%
3	7	3.5%	25	12.5%	5	2.5%	31	15.5%	132	66.5%
4	60	30.0%	2	1.0%	89	44.5%	49	24.5%	60	30.0%
5	3	1.5%	14	7.0%	11	5.5%	33	16.5%	139	69.5%
6	0	0%	18	9.0%	19	9.5%	115	57.5%	48	24.0%
7	23	11.5%	14	7.0%	3	1.5%	4	2.0%	156	78.0%
8	0	0%	40	20.0%	5	2.5%	111	55.5%	44	22.0%
9	8	4.0%	19	9.5%	1	0.5%	55	27.5%	117	58.5%
10	0	0%	25	12.0%	6	3.0%	105	52.5%	64	32.0%
11	3	1.5%	13	6.5%	1	0.5%	37	18.5%	164	73.0%
12	33	16.5%	26	13.0%	2	1.0%	13	6.5%	126	63.0%
13	0	0%	47	23.5%	12	6.0%	86	43.5%	55	27.5%
14	37	18.5%	13	6.5%	5	2.5%	37	18.5%	108	54.0%
15	1	0.5%	52	26.0%	13	6.5%	69	34.5%	65	32.5%
16	35	17.5%	60	30.0%	3	1.5%	55	27.5%	47	23.5%
17	24	12.0%	14	7.0%	2	1.0%	27	13.5%	133	66.5%
18	96	26.5%	53	26.5%	2	1.0%	16	8.0%	33	16.5%
19	21	10.5%	2	1.0%	1	0.5%	15	7.5%	161	80.0%
20	0	0%	9	4.5%	40	20.0%	70	35.0%	81	40.5%

Section One (participants' attitudes towards ICT) comprises twenty items divided into three subsections: affective, cognitive, and behavioral domains of attitude. The affective domain of students' attitude is presented in six items (1-6). As is clear in Table (2), percentages show that the responses of the TP to the affective domain of attitude towards ICT are positive to four items (1 ; 2 ; 3 ; 5) with an overall P (66.67%). This finding means that 81.5% of the sample subjects are glad that there are more computers these days, 89% of students believe that computers do not scare them at all, 86 % of participants believe that using computers is enjoyable, and that 79.5 % of students do not agree that computers make them feel uncomfortable. On the contrary, responses of the TP to the affective domain of attitude towards ICT are negative to two items (4 ; 6). This means that 81.5 % of students dislike using computers in teaching and that 69% of them do not like talking with others about computers. In brief, regarding students' responses to this sub-section (the affective side of attitude), there are four positives versus

two negatives) signaling 66.67% overall positive agreement to the affective side of attitude towards ICT.

The cognitive domain of students' attitude towards ICT is presented in nine items (7-15). As shown in Table (2), percentages show that the responses of TP to the cognitive domain of attitude towards ICT are positive to five items (7 ; 9 ; 11 ; 12 ; 14) with an overall P of (55.56%). This result means that participants agree that computers save time and effort (80%), that students must use computers in all subject matters (85%), that computers would motivate students do more study (91.5%), that computers are a vast and efficient means of getting information (69.5%), and that computers can enhance students' learning (72.5%). Besides, results of Table (2) show that the responses of the TP to the cognitive domain of attitude towards ICT are negative to four items (8 ; 10 ; 13 ; 15) with an overall P of (44.44%). This result means that participants agree that schools would a better place without computers (77.5%), that learning about computers is a waste of time (84.5 %), that they do not think they would ever need a computer in their classrooms (70.5%), and that computers do more harm than good (67%). In brief, regarding students' responses to this sub-section (the cognitive side of attitude), there are five positives versus four negatives) indicating 55.56% overall positive agreement to the cognitive side of attitude towards ICT.

The behavioral domain of students' attitudes towards ICT is presented in five items (16-20). As is clear in Table (2), the responses of the TP to the behavioral domain of attitude towards ICT are negative to two items (16 ; 20) with a P of (40%) and positive to three ones (17 ; 18 ; 19) with a P of (60%). This finding means that means that 51% of participants agree that they would rather do things by hand than with a computer and 75.5 % of them agree that they have no intention to use computers in the near future. This finding also means that 80 % of students agree that if they had the money, they would buy a computer, that 74.5% of them do not agree that they avoid computers as much as possible and that 88 % agree that they would like to learn more about computers. In brief, regarding students' responses to this sub-section (the behavioral side of attitude), there are three positives versus two negatives) indicating 60% overall positive agreement to the behavioral side of attitude towards ICT.

In sum, 60.74% of students' responses to all the first section items prove positive attitudes towards ICT as regards the affective, cognitive, and behavioral sides of attitude. Teachers' attitudes are recognized as vital factors for the successful implementation of ICTs in education (Watson, 1998). Participants' attitudes in this study are positive. They

accept the rationale to introduce ICTs in their general life and profession once barriers and obstacles are removed and incentives are guaranteed. This above-average percentage can be attributed to the presence of some barriers and obstacles such as lack of facilities and potentialities, lack of previous experience, and lack of training, lack of time, and lack of ample income. The last factor (lack of money) is the most crucial to Egyptians concerning the formulation of their attitudes towards ICT. The dream of any Egyptian university graduate either employed or not is to have an income that can meet the basic needs of life such education, home, health, food, and clothes. No money is left to buy a computer and afford for its accessories. Even for those who can afford for it do not think that ICT cannot be ideally applied in teaching and learning for the previously reasons nationwide. Besides, in most schools, there are no well-furnished rooms for teachers, no healthy bathrooms for male and female teachers, classrooms are overcrowded, teachers encounter much insult from students' parents for trivial reasons, and teachers cannot punish students who violate rules and ethics. In an atmosphere like this, how can teachers even those who have positive attitudes towards ICT innovate to convert ICTs into a reality in their classrooms. This result of the inverse correlation between the positive attitude towards ICT and its use in teaching and learning is in consonance with the studies of Kyriakidou (1999), Albirini (2006), Fancovcova (2008), Gulbahar and Guven (2008), Cavas et al (2009), Demirci (2009), Park and Jeong (2009), Bordbar (2010), Gillwald et al (2010), Bakr, (2011), Kaur (2011), Hu (2011), and Capan, (2012).

Regarding the second question of the study (What are the TP overall perceptions of computer attributes?, results are illustrated in the following table:

Section Two (participants' perceptions of computer attributes) consists of eighteen items divided into four subsections: computer advantages, computer compatibility with teachers' current practices, computer simplicity/non-complexity, and obsrvability (students' observations of computer use). Computer advantages are presented in five items (1-5). As is clear in Table (3), percentages show that the responses of the TP to computer advantages are positive to three items (1 ; 2 ; 4) with a p of (60%). Participants strongly agree and agree that computers will improve education (91.5%), offers real advantages over the traditional methods of instruction (86.5%), and make the learning of the subject matter more interesting (83%). On the contrary, their responses are negative to two items (3 ; 5) with a p of (40%). Participants agree that computers cannot improve the quality of students' learning (54%) and are not useful for language learning

(70.5%). In short, regarding students' responses to this sub-section (computer advantages), there are three positives versus two negatives) indicating 60% overall positive agreement to the perception of ICT.

Table(3): F and P values of the TP overall perceptions of computer attributes

Item	SD		D		N		A		SA	
1	7	3.5%	9	4.5%	1	0.5%	26	13.0%	157	78.5%
2	12	6.0%	12	6.5%	3	1.5%	62	31.0%	111	55.5%
3	0	0%	81	40.5%	11	5.5%	84	42.0%	24	12.0%
4	11	5.5%	17	8.5%	6	3.0%	26	13.0%	140	70.0%
5	2	1.0%	27	15.0%	30	15.0%	70	35.0%	71	35.5%
6	3	1.5%	72	36.0%	18	9.0%	94	47.0%	13	6.5%
7	3	1.5%	20	10.0%	33	16.5%	75	37.5%	69	34.5%
8	3	1.5%	53	26.5%	26	13.0%	78	39.5%	40	20.0%
9	0	0%	10	5.0%	19	9.5%	106	53.0%	65	35.5%
10	9	4.5%	20	10.0%	4	2.0%	86	43.0%	81	40.5%
11	40	20.0%	97	48.5%	19	9.5%	30	15.0%	14	7.0%
12	15	7.5%	39	19.5%	27	13.5%	94	47.0%	25	12.5%
13	44	22.0%	79	39.5%	19	9.5%	41	20.5%	17	8.5%
14	6	3.0%	25	12.5%	18	9.0%	73	36.5%	78	50.0%
15	7	3.5%	44	22.0%	14	7.0%	85	42.5%	50	25.5%
16	2	1.0%	15	7.5%	5	2.5%	56	28.0%	122	61.0%
17	2	1.0%	55	27.5%	13	6.5%	63	31.5%	67	33.5%
18	28	14.0%	24	12.0%	16	8.0%	88	44.0%	44	22.0%

As for computer compatibility with teachers' current practices (items 6-10), results of Table (3) indicate that responses of the TP are positive to three items (7 ; 9 ; 10) with 60%: participants believe that computers fit well into curriculum goals (72%), suit students' learning preferences, (85.5%), and suit language learning activities (83.5%). On the contrary, their responses to two items (6 ; 8) are negative with a P of (40%): they believe that computers have no place at schools (53.5%) and that class time is too limited for computer use (59%). In short, regarding students' responses to this sub-section (computer compatibility with teachers 'current practices), there are three positives versus two negatives) indicating 60% overall positive agreement to the perception of ICT. Besides, insufficient class time and budget represent two major obstacles to the use of ICT in teaching.

Concerning computer simplicity/non-complexity (items 11-14), results of Table (3) explore that responses of the TP are positive to all the four items with 100%: participants find it easy to learn to use the computer

in teaching (68.5%), to understand the basic functions of computers (59.5%), to hold the belief that computers do not complicate their task in the classroom (61.5%), and to learn to operate a computer (75.5%).

Concerning the TP observations related to computer use (items 15-18), results of Table (3) find that responses of the TP are negative to two items (15 ; 17) with 50%: students have never seen computers at work (67.5%) or computers being used as an educational tool (65%). Still, their responses to the other two items (16 ; 18) are positive with 50%:

they believe that computers proved to be effective learning tools worldwide (89%) and that they have seen some Egyptian teachers use computers for educational purposes (66%).

In general, results of Table (3) mean that (67.50 %) of the responses of the TP are positive regarding computer attributes and that (32.50) of their responses are negative. The positive responses are related to the general items of computer attributes but the negative ones are related to the application of ICT in teaching and learning due the presence of some barriers and obstacles as stated earlier in the discussion of the question one results. The presence of some barriers and obstacles may affect their perceptions of the use of ICT in teaching and learning and this goes in line with some previous studies (Kyriakidou, (1999) ; Fancovcova (2008) ; Gulbahar and Guven (2008) ; Demirci (2009) ; Park and Jeong (2009) ; Bordbar (2010) ; Gillwald et al (2010), Kaur (2011) ; Hu (2011). Besides, education development and improvement cannot be made with just equipping classrooms with just computer sets, but through a revolutionary change in the structural, pedagogical, and curricular levels (Salamon, 2002).

Regarding the third question of the study (What are the TP overall perceptions of computer relevance to Egyptian society and schools?), results are illustrated in the following table:

Section Three of the study instrument (cultural perceptions of computer relevance to Egyptian society and schools) includes sixteen items (1-16). Findings of Table (4) show that responses of the TP are positive to nine items (2 ; 4 ; 6 ; 7 ; 8 ; 9 ; 12 ; 14 ; 16) with a p of (56.25%): participants agree that students need to know how to use computers for their future jobs (64.5), that computers make one earn the respect of others (81,5%), that computers will improve their standard of living (93.5%), that computers would not hinder Egyptian generations from learning their traditions (88%), that people who are skilled in computers have privileges not available to others (83%), that the increased proliferation of computers will make life easier (77%), that computers do not diminish people' relationships with each other (77.5),

and that computers should be a priority in education (89.5%). Besides, participants' response to item ten is neutral (not decisive) with a p of (50%): computers will increase dependence on foreign countries. On the contrary, their responses to items (1 ; 3 ; 5 ; 11 ; 13 ; 15) are negative with a P of (31.25%): they believe that computers will not make any difference in their classrooms, schools, or lives (52.5%), that their students prefer learning from teachers to learning from computers (59%), that they need computers that suit better Egyptian culture and identity (90%), that there are some social issues to be addressed before implementing them in education (78%), that computers dehumanize society (77.5%), and that computers encourage unethical practices (61%). In short, regarding students' responses to the items of Section Three, there are nine positives versus six negatives plus one neutral indicating 56.25% overall positive agreement. In sum, more than half of respondents (61.50%) agree that ICT is relevant to Egyptian society and schools in that it can, for instance, improve education and standards of life. Still, they need localized ICT versions that suit Egyptian culture and identity, they express their fears of society dehumanization, some social problems, and unethical practices, and that the Egyptian student is closely related to his/her teacher and prefer to receive learning better from him/her teacher than from a computer. Such findings are in congruence with the studies of Albirini (2006), Galbhar and Guven (2008), Cavas et al (2009), Park and Jeong (2009), Bordbar, (2010), Bakr (2011), and Capan (2012). Hence, the first hypothesis of the present study that "the overall attitudes of the TP towards ICT and their perceptions of computer attributes and relevance to Egyptian society and schools are significantly positive" is accepted.

Table (4): F and P values of the TP overall perceptions of computer relevance

Item	SD		D		N		A		SA	
1	1	0.5%	77	38.5%	17	8.5%	74	37.0%	31	15.5%
2	0	0%	18	9.0%	53	26.5%	115	57.5%	14	7.0%
3	10	5.0%	47	23.5%	25	12.5%	82	41.0%	36	18.0%
4	2	1.0%	28	14.0%	7	3.5%	85	42.5%	78	39.0%
5	0	0%	7	3.5%	13	6.5%	80	40.0%	100	50.0%
6	0	0%	2	1.0%	11	5.5%	74	37.0%	113	56.5%
7	1	0.5%	9	4.5%	14	7.0%	66	33.0%	110	55.0%
8	6	3.0%	5	2.5%	2	1.0%	47	23.5%	140	70.0%
9	12	6.0%	13	6.5%	8	4.0%	23	11.5%	144	72.0%
10	27	13.5%	73	36.5%	25	12.5%	42	21.0%	33	16.5%
11	8	4.0%	23	11.5%	13	6.5%	106	53.0%	50	7.0%
12	7	3.5%	35	17.5%	4	2.0%	51	25.5%	103	51.5%
13	4	2.0%	55	27.5%	26	13.0%	61	30.5%	54	27.0%
14	10	8.5%	17	8.5%	18	9.0%	88	44.0%	67	33.5%
15	36	18.5%	27	13.5%	15	7.5%	77	38.5%	45	22.5%
16	10	5.5%	10	5.0%	1	.5%	64	32.0%	114	57.0%

Regarding the fourth question of the study (What are the TP overall levels of their computer competence?), results are illustrated in the following table:

Table (5): The TP overall levels of their computer competence

Item	Much		Moderate		Little		No	
1	22	11.0%	44	22.0%	47	23.5%	87	43.5%
2	12	6.0%	53	26.5%	53	26.5%	82	41.0%
3	2	1.0%	35	17.5%	53	26.5%	110	55.0%
4	12	6.0%	55	27.5%	40	20.0%	93	46.5%
5	40	20.0%	44	22.0%	61	30.5%	55	27.5%
6	36	18.0%	54	27.0%	46	27.0%	64	32.0%
7	22	11.0%	59	29.5%	69	34.5%	50	25.0%
8	34	17.0%	39	19.5%	72	36.0%	55	27.5%
9	24	12.0%	49	24.5%	55	27.5%	72	36.0%
10	21	10.5%	56	28.0%	68	34.0%	55	27.5%
11	30	15.0%	67	33.5%	51	25.5%	52	26.0%
12	42	21.0%	42	21.0%	27	13.5%	89	44.5%
13	35	17.5%	62	31.5%	54	27.0%	49	24.5%
14	29	14.5%	38	19.5%	65	32.5%	68	34.0%
15	43	21.5%	53	26.5%	53	26.5%	48	24.0%

Section Four of the study instrument consists of fifteen items on a 4-point scale ranging from 1 (no competence) to 4 (much competence). Findings of Table (5) indicate that respondents' computer competence ranged between no to little competence in nine items (1; 2 ; 3 ; 4 ; 8 ; 9 ; 10 ; 14 ; 15) with an overall P of 60%): they have little competence to install software on a computer (67 %), use a printer (67.5%), use a computer keyboard (81%), operate a word processing program (66%), use the Internet for communication (63%), use the WWW to access different types of information (63.5%), solve simple problems in operating computers (62.5%), create and organize computer files (66.5%), and remove computer viruses (50.5%). Findings of Table (5) also indicate that respondents' computer competence is below moderate (average) in three items (6 ; 7 ; 12) with an overall P of (20 %): their competence is below moderate to operate a spreadsheet program (55%), to operate a database program (59%), and to use computers for grade keeping (58%). Besides, findings of Table (5) show that respondents' computer competence is moderate (average) in three items (5 ; 11 ;13) with an overall P of (20 %): their competence is moderate to operate a presentation program such as PowerPoint (57%), operate a graphics

program such as Photoshop (51%), and select and evaluate educational software (51.5%). The majority of the respondents had no or little computer competence in handling most of the computer functions needed by teachers. This means that the weak level of computer competence represents a barrier to the acceptance and utilization of ICT in education in developing countries such as Egypt. This result is congruent with previous related studies that though students have positive attitude towards ICT, their level of commuter competence is weak due to the lack of computer literacy training courses at university before graduation or at school for those who work or the low income for both categories (Pelgrum, 2001 ; Al-Oteawi, 2002 ; Toe, 2008 ; Bordbar, 2010). This also means that it is important to make use respondents' attitudes towards ICT through enhancing their computer competence by pre-service and in-service training programs and that higher computer competence fosters the existing attitudes of teachers and eventually make them able to apply ICTs in the classrooms (Bordbar, 2010). Hence, the second hypothesis of the present study that "the TP computer competence ranges between little to no Competence" is accepted.

Regarding the fifth question of the study (What is the extent of TP computer access?), results are illustrated in the following table:

Section Five includes three items to measure the TP frequency rates and places of computer access. Findings of Table (6) reveal that 80% of respondents get daily (59.5%) or 2-3 times a week (20.5%) computer access at home, that 56% get daily (25%) or 2-3 times a week (31%) computer access at school, and 76.5% never get computer access at Internet cafes (66%) or get access at them once a month (10.5%) in case of necessity. Computer access is one of the notorious barriers related to the adoption and integration of ICT in education and, therefore, affects teachers' attitudes towards ICT. Results reveal that majority of respondents have computer access at home and this is the category of students who believe in the significance of ICT in our digital age. So, they develop their computer literacy and skills individually on their own. Still, they lack the knowledge and training of how to employ ICT for teaching and learning purposes. More than half of respondents have computer access at schools and this means that not all teachers can get regular computer access at schools due to the insufficiency of computer sets at schools specialized for teacher use (Walton, 2009 ; Bordbar, 2010). Besides, majority of respondents never prefer to get computer access at Internet cafes or get once a month if case of necessity. This may be attributed to privacy especially for females and inhabitants of Upper Egypt and to the social and ethical problems that might emerge in

such places in addition to the money paid for computer sets and for having a drink. Hence, the third hypothesis of this study that "the TP computer access frequency rates range between two to three times a week access to never access" is rejected.

Table (6): Extent of the TP computer access

	1	2	3	4	5
1	119	41	19	13	8
	59.5%	20.5%	9.5%	6.5%	4.0%
2	50	62	29	26	33
	25.0%	31.0%	14.5%	13.0%	16.5%
3	6	14	27	21	132
	3.0%	7.0%	13.5%	10.5%	66.0%

Regarding the sixth question of the study (Are there any differences between male TP and their female counterparts regards to their attitudes towards ICT, their perceptions of computer attributes, relevance, and competence?), results are illustrated in the following table:

Findings of Table (7) indicate that all the calculated t-values are statistically insignificant. This means that that there are no differences between male TP and their female counterparts regards to their attitudes towards ICT in education, their perceptions of computer attributes, relevance to Egyptian society and schools, and competence; students' attitudes towards ICT and their perceptions either positive or negative of computer attributes, relevance to society and schools, and competence either high or low are similar. The reason behind this finding is that students either males or females with positive or negative attitudes and perceptions towards ICT lack the ample income to buy a computer or software or get training courses. Most of them dream of satisfying the basic needs of life such as home, health, clothes, and food and, therefore, are indifferent to be acquainted with computer literacy and application even in their profession as stated earlier in question one. Hence, the fifth hypothesis of the study that "there are statistically significant differences between the mean scores of the computer attitudes, attributes, relevance to society and schools and competences of female students and the mean scores of their male counterparts in favor of male students" is rejected. Compared to previous studies, this finding of the present study agrees with the results of Markauskaite (2006), Al-Rabaani (2008), Toe (2008), Cavas et al (2008), Pelegrin and Badia (2009), Bakr (2011), Rahimi and Yanollahi (2011), Sarfo et al (2011), and EL-Saadani (2012). Still, some other studies did not go in consonance with this finding such as Jamieson-Proctor et al (2006), Vekiri (2008), Gillwald et al (2010), Ozpinar et al (2011), and Mahmoud and Bokhari (2011). Those studies indicated that there are gender differences in relation to ICT aspects.

Table (7): T-values of mean scores of male TP and their female counterparts regards to attitudes towards ICT, perceptions of computer attributes, relevance, and competence

Sections	Gender	N	Mean	T. value	DF	Significance
Attitudes	Male Female	83 117	76.7470 76.5043	0.271	198	Insign.
Attributes	Male Female	83 117	66.4578 66.7521	0.344	198	Insign.
Relevance	Male Female	83 117	62.7831 63.3846	0.870	198	Insign.
Competence	Male Female	83 117	41.8193 42.7863	0.742	198	Insign.

Regarding the seventh question of the study (Are there any differences between Upper Egypt TP and their Lower Egypt counterparts regards to attitudes towards ICT, perceptions of computer attributes, relevance, and competence?), results are illustrated in the following table:

As is clear in Table (8), findings illustrate that two t-values of the mean scores of the study questionnaire sections (attitudes and competence) are statistically significant (2.374 ; 1.731). This means that there are statistically significant differences in the attitudes towards ICT and in the computer competence between the students of Upper Egypt and those of Lower Egypt in favor of Lower Egypt Students. This finding matches the results of Kyriakidou (1999), Al-Raabani (2006), Al-Zaidiyeen et al (2010), and Sarfo (2011) and contradicts the findings of Panigrahi (2011). Besides, findings of Table (8) indicate that two t-values of the mean scores of the study questionnaire sections (attributes and relevance) are statistically insignificant (0.664 ; 0.073). This means that there are statistically insignificant differences in the computer attributes and relevance between the students of Upper Egypt and those of Lower Egypt and this is congruent with the study of Panigrahi (2011). Hence, the sixth hypothesis of the present study that "there are no statistically significant differences between the mean scores of the computer attitudes, attributes, relevance to society and schools and competences of Upper Egypt students and the mean scores of their Lower Egypt counterparts" is accepted in terms of attitudes and competence and rejected in terms of attributes and relevance. These two findings are logical as there are some differences between Upper Egypt and Lower Egypt such as level of education, level of income, and availability of training, and technical support in favor of Lower Egypt. The more presence of those facilities and potentialities in Lower Egypt drives students to have more positive attitudes towards ICT. Positive

attitudes help them to put ICTs into practice and their competence is more increased. Besides, the perceptions of the students of both Upper and Lower Egypt in terms of computer attributes and relevance are similar (no difference) due to the revolution in ICTs such as TV satellites, mobiles and the Internet, and due to the beliefs and viewpoints regarding ICT that rapidly spread among persons regardless of their geographical location

Table (8): Differences between Upper Egypt TP and Lower Egypt their counterparts regards to attitudes towards ICT, perceptions of computer attributes, relevance, and competence

Section	Geographical location	N	Mean	T. value	DF	Significance
Attitudes	Lower Egypt Upper Egypt	100 100	77.6400 75.5700	2.374	198	Sign.
Attributes	Lower Egypt Upper Egypt	100 100	66.3500 66.9100	0.664	198	Insign.
Relevance	Lower Egypt Upper Egypt	100 100	63.1100 63.1600	0.073	198	Insign.
Competence	Lower Egypt Upper Egypt	100 100	43.4900 41.2800	1.731	198	Sign.

Regarding the eighth question of the study (Are there any differences between employed TP and their unemployed counterparts regards to their attitudes towards ICT, their perceptions of computer attributes, relevance, and competence?), results are illustrated in the following table:

Table (9): T-values of mean scores of employed TP and their unemployed counterparts regards to attitudes towards ICT, perceptions of computer attributes, relevance, and competence

Section	employment	N	Mean	T. value	DF	Significance
Attitudes	Unemployed Employed	86 114	76.2093 76.9035	0.778	198	Insig.
Attributes	Unemployed Employed	86 114	66.5581 66.6842	0.148	198	Insig.
Relevance	Unemployed Employed	86 114	62.9186 63.2982	0.551	198	Insig.
Competence	Unemployed Employed	86 114	49.7407 42.0789	3.548	198	Sign.

Results of Table (9) reveal that the t-values of the mean scores of both employed and unemployed respondents in terms of ICT attitudes, computer attributes, and relevance are statistically insignificant. This indicates that there are no significant differences between employed and unemployed participants, meaning that their attitudes towards ICT, their perceptions of computer attributes, and relevance are similar (positive).

Results also indicate that t-value of the mean scores of both employed and unemployed respondents in terms of their computer competence is statistically significant (3.584) in favor of the unemployed with a mean score (49. 7407). Hence, the seventh hypothesis that "there are no statistically significant differences between the mean scores of the computer attitudes, attributes, relevance to society and schools, and competence of employed students and the mean scores of their unemployed counterparts" is accepted in terms of computer attitudes, attributes, and relevance. Both believe that computers widely spread these days, computers are a source of fun and enjoyment, save time and effort, will improve education, and that they would buy a computer if they had money. Still, they have negative attitudes towards the application of ICTs in teaching and learning due to the presence of many obstacles and barriers as stated before. This finding is in consonance with Kyriakidou (1999), Fancovcova (2008), Gulbahar & Guven (2008), Demirci (2009), Park & Jeong (2009), Walton (2009), Bordbar (2010), Gillwald et al (2010), Kaur (2011), and Hu (2011). On the contrary, the seventh hypothesis rejected in terms of computer competence, indicating that there a significant difference between employed and unemployed students in favor of the unemployed. This finding is in congruence with Cavas et al (2009) and Rahimi and Yanollahi (2011) but contradicts Toe (2008). The researcher observed that employed students are older (their age ranges between thirty to fifty-five years) than the unemployed students (their age ranges between twenty-two to thirty-five years). This means that age is a significant factor as far as computer competence is concerned. The younger unemployed students have studied computer science as a subject-matter at school and university and this has made them acquire many of computer skills, unlike many of their older employed counterparts who did not study that subject-matter at school or university. Besides, computer literacy in the form of the ICDL certificate (which enhances their computer competence) is a must for university graduates to get a gob to earn one's living unlike the idle employed who already have a job and their living is safe.

Conclusion:

Based upon the results and discussion of the present study, conclusion is illustrated in the following points:

- *Students enrolled at the Educational Qualification Diploma have positive attitudes towards ICT but its application in the classroom is hindered by barriers such as the lack of pre-service and in-service training. So, effective training into the use of ICTs in teaching and learning has to be provided for pre-service and in-service teachers. There are also some other obstacles such as lack of computer sets,*

lack of computer access, lack of ample time, lack of confidence, and low income for teachers. So, some efforts on the part of policy makers have to be exerted to overcome the difficulties that hinder the use of ICT in teaching and learning (Park and Joeng, 2009 ; Awan, 2010 ; Bordbar, 2010 ; Gillwald et al, 2010).

- *ICT tools are important as they are necessary for the development of any educational system on ground that they enhance the effectiveness of the teaching/learning process (Adeyemo, 2010). The investigation of teachers' attitudes and perceptions towards ICT is indispensable to the successful implementation of ICT in the teaching/learning process (Bordbar, 2010).*
- *Greater availability of new teaching technologies such as computer laboratories and training programs better ensure the integration of ICT resources into the lesson plans of EFL teachers (Alshumaim and Alhassan, 2010).*
- *The relationship between attitudes and perceptions of ICT and computer attributes, relevance, competence is controversial and, therefore, needs more research.*
- *The relationships between attitudes and perceptions of ICT and computer attributes, relevance, competence and gender, age, geographical location, and employability are still controversial and, therefore, needs more research. This study revealed no differences in addition to other studies such as Markauskaite (2006), Al-Rabaani (2008), Toe (2008), Cavas et al (2008), Pelegrin and Badia (2009), Bakr (2011), Rahimi and Yanollahi (2011), Sarfo et al (2011), and EL-Saadani (2012). Some other studies explored the opposite such as Jamieson-Proctor et al (2006), Vekiri (2008), Cavas et al (2009), Gillwald et al (2010), Ozpinar et al (2011), and Mahmoud and Bokhari (2011).*

Recommendations:

Based upon the results, discussion, and conclusion of the present study, some recommendations are raised as follows:

- *More attention and consideration on the part of policy makers is needed for integration of ICT in education by organizing appropriate training courses for prospective and in-service teachers (Al-Zadiyeen et al, 2010).*
- *Governments should encourage and put incentives to attract local, national, and international bodies, and non-governmental organizations to invest in ICT projects and training for educational purposes at all stages.*
- *ICT equipment and facilities should be available at all classrooms, at all schools, and at all regions, urban and rural.*

- *Local conferences, seminars, and workshops have to held on how to use ICT in classrooms by teachers.*
- *The relationship between attitudes and gender, age, and geographical location is still a complicated issue and, therefore, needs more research.*
- *More investigation is required to address the factors that constrain the application of ICT in the teaching/learning situation (Jamieson-Proctor et al, 2006).*
- *Teachers' computer skills and knowledge about journals and centers' websites to benefit from in the teaching/learning situation have to be developed (Al-Rabaani, 2008).*

Points for Further Research:

The present study results and conclusion pose the following points for further research:

- *To investigate the difference in the attitudes towards ICT implementation in education between students of Arts and Sciences.*
- *To examine the relationship between attitudes towards ICT and employment/unemployment status of students after graduation.*
- *To study the attitudes of students towards ICT at the urban and rural areas.*
- *To replicate the study in other four education qualification centers in West and East Egypt.*
- *To investigate the relationship between ICT and retention of learning.*
- *To investigate the relationship between ICT and academic achievement.*

References:

- *Alabbad, A. M. (2010). Interactive computer/network-based program for teaching English as a foreign language in the elementary levels in Saudi Arabia. doi:10.1109/CMCS.2011.5945699.*
- *Albirini, A. (2006). Teachers' attitudes towards information and communication technologies: The case of Syrian EFL teachers. Computers and Education, vol.47, pp.373-398.*
- *Alkahtani, S. A. (2011). EFL female faculty members' beliefs about CALL use and integration in EFL instruction: The case of Saudi Higher Education. Journal of King Saud University- Languages and Translation, vol.3.*
- *Al-Oteawi, S. M. (2002). The perception of administrators and teachers in utilizing information technology in instruction, administration, work, and staff development in Saudi Arabia. Doctoral Dissertation, Ohio State University.*

- *Al- Rabaani, A. A. (2008). Attitudes and skills of Omani teachers of social studies to the use of computers in instruction. International Journal of Education and Development using Information and (IJEDICT), 2008, Vol. 4, Issue 4, pp.15-34.*
- *Asabere, S. E. & Enguash, N. Y. (2012). Use of information & communication technology (ICT) in tertiary education in Ghana: A case study of electronic learning (e-Learning). International Journal of Information and Communication Technology Research, vol.2, no.1.*
- *Alshumaim, Y. & Alhassan, R. (2010). Current availability and use of ICT among secondary EFL teachers in Saudi Arabia: Possibilities and reality. In Z. Abas et al. (Eds.), Proceedings of Global Learning, 2010 (pp. 523-532). AACE. Retrieved from http://www.editlib.org/p/34227.*
- *Al-Zaidiyeen, N. J., Mei, L. L., & Fook, F. (2010). Teachers' attitudes and levels of technology use in classrooms: The case of Jordan schools. International Education Studies, Canadian Center of Science and Education.*
- *Awan, R. N. (2011). What happens to teachers' ICT attitudes and classroom ICT use when teachers are made to play computer games. International Journal of Information and Education Technology. Institute of Development Studies.*
- *Bakr, S. M. (2011). Attitudes of Egyptian teachers towards computers. Contemporary Educational Technology, vol.2, no.4, pp.308-318.*
- *Barros, S. & Elia, B. (2004). Physics teachers' attitudes: How they affect the reality of classrooms and modes for change. Federal University of Rio de Janeiro, Brazil.*
- *Becta. (2006). Benefits and features of ICT in English. ICT in the Curriculum, Uk.*
- *Berner, J. E. (2003). A study of factors that may influence faculty in selected schools of education in the Commonwealth of Virginia to adopt computers in the classroom. Doctoral Dissertation, George Mason University. ProQuest Digital Dissertation (UMI, no. AAT3090718.*
- *Bhati, M. S., Bhati, A. K., & Kulria, K. K. (2011). Role of ICT in teaching of social studies: Education Archives-ISRJ, vol.1, no.4.*
- *Bingimlas, K. A. (2009). Barriers of the successful integration of ICT in teaching and learning environment: A review of literature. Eurasia Journal of Mathematics, Science, and Technology Education ,vol.5, no.3, pp-235-245.*

- *Bordbar, F. (2010). English teachers' attitudes towards computer-assisted language learning. International Journal of Language Studies (IJLS), vol.4, no. 3, pp.27-54.*
- *Breckler, S. (1997). Empirical validation of affection, behavior, and cognition as distant components of attitudes. The Blackwell Reader in Social Psychology. UK, Blackwell, pp.221-245.*
- *Cavas, B., Cavas, P., Karaoglan, B., & Kisla,T. (2009). A study of science teachers' attitudes towards information and communication technologies in education. The Turkish Online Journal of Educational Technology, vol.8, no.2, pp-20-32.*
- *Capan, S. A. (2012). Teacher attitudes towards computer use in EFL classes. Frontiers of Language and Teaching, vol.3.*
- *Demirci, A. (2009). How do teachers approach new technologies: Geography teachers' attitudes towards geography information systems (GIS). European Journal of Educational Studies, vol., no.1.*
- *Dighe, A. and Reddi, U. (2006). Women's literacy and information and communication technologies: Lessons that experience has taught us. Commonwealth Educational Media Centre for Asia (CEMC).*
- *Eagly, C. & Chaikan, L. (1993). The Psychology of attitudes. Fort Work TX: Harcourt Brace Jovanovicly. International Journal of Language Studies, vol.4, no.3, pp.27-54.*
- *El-Saadani, M. (2012). Teaching staff attitudes towards ICT: Is gender a factor? International Women Online Journal of Distance Education, vol.2012, no.1. Article: 03, ISSN: 2147-0367.*
- *Fancovicova, J. & Prokop, P. (2008). Students' attitudes towards computer use in Slovakia. Eurasia Journal of Mathematics, Science, and Technology Education, vol.4, no.3, pp.255-262.*
- *Fominykh, N. (2004). Using ICT in teaching in teaching and studying English. Education Series, pp.120-125.*
- *Franzoi, S. (2003). Social psychology. Boston: McGraw-Hill.*
- *Gillwald, A., Milek, A., & Stork, C. (2010). Gender assessment of ICT access and usage in Africa. Toward Evidence-Based ICT Policy and Regulation, vol.1, Policy Paper: 51.*
- *Goktas, Y., Yildirim, Z., & Yildirim, S. (2009). Investigation of K-12 teachersICT competencies and the contributing factors in acquiring these competencies.The New Educational Review, vol.17, no.1, pp. 276-294.*
- *Grace, E. & Harris, H. (2012). Faculty learning community: Redefining literacy for the 21st century. Virginia Commonwealth University Centre for Teaching Excellence.*

- *Gulbahar,Y.& Guven, I. (2008). A survey on ICT usage and the perceptions of social studies teachers in Turkey. Educational Technology and Society, vol.11, no.3, pp.37-51.*
- *Hennessy, S., Harrison, D., Wamkote, L., & Tanzania, A. (2010). Teacher factors influencing classroom use of ICT in Saharan Africa. Itupale Online Journal of African Studies, vol.2. pp.39-54.*
- *Hogg, M. & Vaughan, G. (2005). Social psychology, Fourth Edition, London = Prentice Hall.*
- *Hollenbeck, J. E. & Hollenbeck, D. Z. (2004). Technology to enhance learning in the multi-lingual classroom, East Lasing, MI, Eric document ED490629.*
- *- Hu, Z. (2009).* ICT, EFL teacher development, and the reform of college English in China: An implementation study. *PhD thesis, University of Nottingham.*
- *Jae Shin, H. & Bae Son, J. (2007). EFL teachers' perceptions and perspectives in Internet-Assisted Language Teaching (IALT). CALL-EJ Online, vol.8, no.2.*
- *Jamieson-Proctor, R. M., Burnet, P. C., Watson, G., & Finger, G. (2006). ICT integration and teachers' confidence in using ICT for teaching and learning in Queensland State schools. Australasian Journal of Educational Technology, vol.22, no.4, pp.511-530.*
- *Johns, G. & Saks, A. (2010). Organizational behavior. Understanding and managing life at work. Sixth Edition, Pearson Education.*
- *Kaur, A. P. (2011). Pre-service science teachers' attitudes towards the use of selected ICT tools in teaching: An exploratory study. University of Adelaide, Australia.*
- *Khvilon, E., & Patru, M. (2002). Information and communication technology in*
- *Education. UNESCO Division of Higher Education, Paris.*
- *Mahmoud, A., & Bokhari, N. S. (2012). Use of information and communication: Gender differences among students at tertiary level. Journal of Educational and Instructional Studies in the World, vol.2, no.4. Article: 12, ISSN: 2146-74-7463.*
- *Markauskaite, L. (2006). Gender issues in pre-service teachers' training: ICT literacy and online learning. Australasian Journal of Educational technology, vol.22, no.1, pp.1-20.*
- *Martin, A. (2005). Book review of "redefining literacy for the 21st century". Journal of eLearning, University of Glasgow, vol.2, no.1.*
- *McKnight, L. (2002). Dancers not Dinosaurs: English teachers in the electronic age EQ, Australia. Summer, 2002.*

- *McLeod, S.A. (2009). Attitudes and behavior. Retrieved from: http://www.simplypschology.org/attitudes, html.*
- *Moore, C. D. (2005). Is ICT used to its potential to improve teaching and learning across the curriculum? CPD: 4484.*
- *Okigbo, E. C. (2012). Meeting the personal needs of Anambra State Industrialists in Nigeria: A call for mathematics education reform. African Journal of Teacher Education, vol.2, no.2.*
- *Ozpinar, I., Kutluca, T., & Arslan, S. (2011). Investigating mathematics teacher candidates' opinions about using information and communication technologies. Cypriot Journal of Educational Sciences, vol.2, pp.75-82.*
- *Panigrahi, M. R. (2011). Perception of teachers towards extensive utilization of information and communication technology. Turkish Online Journal of Distance Education, vol.12, no.4.*
- *Park, C. & Jeong, B. (2009). Implementing computer-assisted language learning in EFL classroom: Teachers' perceptions and perspectives. International Journal of Pedagogies and Learning, vol.5, no.2, pp. 80-101.*
- *Pelegrin, A. F. & Badia, A. (2009). Evaluating teachers' gender towards ICT attitudes in vocational schools. The 2nd International Conference of Education, Research, and innovation, 16-18 December, 2009, Madrid, Spain.*
- *Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: Results from a worldwide educational assessment. Computers & Education, vol. 37 (2001), pp.163–178.*
- *Pickens, J. C. (1998). Attitudes and perceptions. James Madison University in Harrisonburg, Virginia.*
- *Prestigdge, S. & Watson, G. (2001). Patterns of pre-service teachers' competencies and what it means for prospective teacher education programs. Paper presented at the AARE Conference Fremantle, 2-6 December, Griffith University.*
- *Rahimi, A. & Yanollahi, S. (2011). ICT use in EFL classes: A focus on EFL teachers' characteristics. Journal of English Language, vol.1, no.2.*
- *Roberts, T. S. (2005). Computer supported collaborative learning in higher education. Hershey, PA: Idea Group Publishers.*
- *Salamon, D . C. (2002).Technology and pedagogy! Why don't we see the promised revolution? Educational Technology, vol.28, no.1, pp.35-40.*

- *Sansanwal, D. N. (2009). Use of ICT in teaching-learning and education.Central Institute of Educational Technology, NCERT, New Delhi, India.*
- *Sarfo, F. K., Amartei, A. A., Adentwi, K. I., & Berfo, C. (2011). Technology and gender equity: Rural and urban students' attitudes towards information and communication technology. Journal of Media and Communication Studies, vol.3, no.6, pp.221-230.*
- *Sinclair, M. J. (General Consultant) (2000). Collins English Dictionary. Fifth Edition. Harper Collins Publishers.*
- *Toe, T. (2008). Pre-service teachers' attitudes towards computer use: A Singapore survey. Australasian Journal of Educational Technology, vol.24, no.4, pp.413-424.*
- *Toomey, R. (2001). Schooling issues digest No. 2: Information and communication technology for teaching and learning. Retrieved from: http://www.dest.gov.au/schools/publications/2001/digest/technology.html.*
- *Vekiri, T. (2008). ICTs and socialization: The role of the school and teachers. A paper prepared for the OECD Expert Meeting on Gender, ICT, and Education, Oslo,2-3 June.*
- *Walton, R., Putman, C., Johnson, E., & Kolko, B. (2009). Skills are not binary: Nuances in the relationship between ICT skills and employability. Annenberg School for Communication, vol.5, no.2, pp.1-13.*
- *Watson, D. M. (1998). Blame the techno-centric artifact: What research tells us about problems inhibiting the use of IT. In G. Marshal & M. Ruohonen (Eds.), Capacity building for IT in education in developing countries, pp.185-192. London: Chapman and Hall.*
- *Wheeler, S. (2000). The role of the teacher in the use of ICT. The National Czech Teachers Conference, University of Western Bohemia, Czech Republic, May, 20.*

❋❋❋❋❋❋❋

((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 .....

الوظيفـــــــــة .....

جهـــة العمـــل .....

الجنسيـــــــــة .....

عنوان المراســـلة .....

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.
- تسدد قيمة الاشتراكات مباشرة أو بحوالة بنكية بالريال السعودي باسم مندوب الرابطة (أ/ مشعل عبد العزيز حسان الحربي) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم آي بان : SA7820000001071439759940
- 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 .

obeikandi.com