دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الثاني والثلاثون (جزء ثالث) .. ديسمبر ٢٠١٢م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

obeikandl.com

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

- 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 دمياط مصر.
- أ . د / بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ . د / حسن سيد شحاته .. كلية التربية جامعة عين شمس .
- أ . د/حسن مصطفى عبد المعطى.كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ . د / حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د/خديجة أحمد بخيت..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ . د / خليل يوسف الخليلى .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ . د / رشدى أحمد طعيمة..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / 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 / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ . د / عبد العزيز محمد عبد العزيز كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ . د / عبد الله جمعة الكبيسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ . د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ . د / عبد الله محمد الخطايبة .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ . د/ علياء عبد الله الجندى .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ . د / عواطف على شعير .. معهد البحوث التربوية جامعة القاهرة.
- أ . د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ . د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربيةجامعة الأسكندرية.
- أ . د / ماجدة إبراهيم 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 / محمد عبد المجيد حزين .. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ . د / محمد نجيب مصطفى .. كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ . د / محمود أبو النيل.. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ . د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن .
- أ . د / وضيئة محمد أحمد إبراهيم أبو سعدة..كلية التربية جامعة بنها
- أ . د / يحى عطية سليمان .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر .

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيس التحرير :

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

مدير التحرير :

• أ.د / ناهد عبد الراضي محمد..جامعة المنيا مصر

أعضاء هيئة التحرير :

• أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى بمكة
• د/عماد الدين الوسيمي ..كلية التربية جامعة بني سويف
• د / عطيات محمد يس..كلية التربية جامعة بنها مصر
• د/مآرب محمد المولى..كلية التربية جامعة الموصل العراق
• د/صفاء عبد العزيز سلطان..كلية التربية جامعة حلوان مصر
• د/خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعة إربد الأردن
• أ/فيصل عبد المطلب..مدير النشر بمؤسسة الرشد بالرياض

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

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٣٢) الجزء الثالث :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	**تصميم برمجية إلكترونية تفاعلية لمعالجة ضعف طلاب الجامعات في النحو وقياس أثرها على التحصيل الدراسي(دراسة تطبيقية في كلية التربية والعلوم بالخرمة)** ".. إعداد : د / سلوى إدريس بابكر، د / سميرة بدوي حسن ، د / جيهان لطفي محمد	١١ - ٤٠
٢)	**تصور مقترح لتفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في منهج رياض الأطفال بمصر** ".. إعداد : د/راندا عبد العليم أحمد المنير	٤١ - ٨٨
٣)	**أثر استخدام نموذج مارزانو فى تدريس الهندسة على تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسى**".. إعداد : د / عبدالقادر محمد عبدالقادر	٨٩ - ١٤٨
٤)	**فاعلية استخدام الخرائط الذهنية داخل بيئة تعلم إلكترونية فى تنمية مهارات التفكير والاتجاهات لدى طالبات كلية التربية جامعة الخرج**".. إعداد : د / غادة شحاته ابراهيم، د / منال عبد الله زاهد .	١٤٩ - ١٨٦
٥)	**الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز** ".. إعداد : د /فاتن محمد بيومي شكر.	١٨٧ - ٢٣٣
٦)	**فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتنمية كفايات القياس والتقويم لدى الطالبة /المعلمة تخصص اقتصاد منزلي بجامعة الملك عبد العزيز** ".. إعداد : أ / هناء بنت عبد الله بن رده العويضي	٢٣٥ - ٢٦٠
٧)	**سياسات القبول الجامعي في الجامعات الأردنية في كما يراها القادة الأكاديميون** ".. إعداد : أ / صبري درادكة	٢٦١ - ٢٨٣

obeikandl.com

تعريف بالمجلــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

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

قواعد النشر بالمجلــة :

- 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 الإنسانيــة وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس .

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

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

لجان التحكيم للمجلة :

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

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

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

أو الاتصال على موبايل ٠٠٢٠١٠٠٢٨٩٢٩٠٩

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :
mahersabry21@yahoo.com

أو البريد الإلكتروني لسكرتيرة التحرير :
Aae9999@Gmail.com

obeikandi.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 الثاني والثلاثين من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو الثاني عشر على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة .

وفي الجزء الثالث من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : **تصميم برمجية إلكترونية تفاعلية لمعالجة ضعف طلاب الجامعات في النحو وقياس أثرها على التحصيل الدراسي(دراسة تطبيقية في كلية التربية والعلوم بالخرمة)** ".. إعداد : د / سلوى إدريس بابكر، د / سميرة بدوي حسن ، د / جيهان لطفي محمد .

وثانيها بعنوان : **تصور مقترح لتفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في منهج رياض الأطفال بمصر** ".. إعداد : د/راندا عبد العليم أحمد المنير .

وثالثها بعنوان : **أثر استخدام نموذج مارزانو فى تدريس الهندسة على تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسى**".. إعداد : د / عبدالقادر محمد عبدالقادر.

ورابعها بعنوان : **فاعلية استخدام الخرائط الذهنية داخل بيئة تعلم إلكترونية فى تنمية مهارات التفكير والاتجاهات لدى طالبات كلية التربية جامعة الخرج**".. إعداد : د / غادة شحاته ابراهيم، د / منال عبد الله زاهد .

وخامسها بعنوان : **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز** ".. إعداد : د /فاتن محمد بيومي شكر.

وسادسها بعنوان : **فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتنمية كفايات القياس والتقويم لدى الطالبة /المعلمة تخصص اقتصاد منزلي بجامعة الملك عبد العزيز** ".. إعداد : أ / هناء بنت عبد الله بن رده العويضي.

وسابعها بعنوان : **سياسات القبول الجامعي في الجامعات الأردنية في كما يراها القادة الأكاديميون** ".. إعداد : أ / صبري درادكة .

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:

" تصميم برمجية إلكترونية تفاعلية لمعالجة ضعف طلاب الجامعات في النحو وقياس أثرها على التحصيل الدراسي (دراسة تطبيقية في كلية التربية والعلوم بالخرمة) "

إعداد :

د / سلوى إدريس بابكر
أستاذ النحو والصرف المساعد
بكلية التربية والعلوم بالخرمة
جامعة الطائف

د / سميرة بدوي حسن
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
بكلية التربية والعلوم بالخرمة
جامعة الطائف

د / جيهان لطفي محمد
مدرس تربية الطفل بقسم العلوم التربوية
بكلية رياض الأطفال ببورسعيد

obeikandl.com

obeikandl.com

" إلكترونية تفاعلية لمعالجة ضعف طلاب الجامعات في النحو وقياس أثرها على التحصيل الدراسي(دراسة تطبيقية في كلية التربية والعلوم با لخرمة) "

د/ سلوى إدريس بابكر د/ سميرة بدوي حسن
د/ جيهان لطفي محمد

- **مقدمة الدراسة** :

تعد اللغة العربية من أهم وأعظم اللغات في العالم ذلك لأنها لغة القرآن الكريم ولغة العرب جميعا بها يتحدثون ويتعاملون في شتي المجالات وهذه اللغة العظيمة فيها من السحر والجمال والبيان ما جعلها تتميز عن جميع اللغات وقد حفظت هذه اللغة من التصحيف والتحريف بحفظ القرآن الكريم لها لأنها كانت ولا تزال في خدمة القرآن الكريم . فلا أحد يجادل في أهمية اللغة العربية لا لأنها لغة تخاطبنا ومحور عروبتنا وعنوان حضارتنا بل لكونها لغةِ رسالة خاتمة ولسان دين سماوي خالد قال تعالى : (إنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تتقون) (سورة يوسف، الآية ٢)، لذلك حرصت الأمة الإسلامية منذ فجر الإسلام علي تعليم أبنائها أصول هذه اللغة ونشأتها وعلومها حتى عصرنا الحاضر .

وتمثل اللغة العربية هوية المجتمع العربي تميزه عن غيره من المجتمعات فهي وعاء فكره وثقافته ومرآته التي تعكس المستوى الفكري للأمة ، كما أنها ميزان يوزن به الوافر والناقص من خصائص المجتمع ومقدماته الحضارية في أي عصر من العصور(فتحي حمودة، ومحمد عبد الهادي، ١٩٨٤، ٢٨٧).

واللغة العربية : أداة اجتماعية تمكن الفرد من الاتصال بغيره والتفاهم معه ومن هنا برزت أهمية اللغة الوظيفية في الحياة ، فاتجه تعليمها إلي تحقيق القدرات اللغوية عند الطالب بحيث يتمكن من ممارستها ممارسة صحيحةواللغة بالنسبة للأمة تمثل ماضيها وحاضرها ومستقبلها وما يميزها بين أمم الأرض (عباس محجوب ، ١٩٨٦، ١٧٦) .

واللغة ذات صلة وثيقة بالفكر فهي : وسيلة من وسائل إغناء الفكر ومرونته . وهي التي تقدم للطفل أدواته التي يتعامل بها مع البيئة ، فتقدم له الألفاظ والمعاني وتساعده في توليد الأفكار الجديدة (فتحي عامر ، ١٩٧٦ ، ٤٥) وفي هذا دليل علي أن تعليم اللغة العربية واجب وطني وضرورةٍ اجتماعية، ولكن الملاحظ والمشاهد في مدارس التعليم العام والجامعات ضعفا واضح في أوساط الطلاب في اللغة العربية خاصة مادة النحو ، إذ يظهر هذا الضعف من خلال القراءة والكتابة، والتعبير، والاستيعاب، والتواصل وفي تحصيل وفهم مادة النحو والإقبال عليها، بل وزادت هذه المشكلة وتفشت حتى أصبحت ظاهرة مقلقة من ظواهر التردي الثقافي والعلمي الذي يلف أمتنا العربية والإسلامية، لذا قمنا بهذه الدراسة حتى نعالج هذا الضعف لدى الطلاب والطالبات.

** الرقم الأول بين القوسين يشير إلى سنة النشر والرقم الثاني إلى رقم الصفحة .*

- **مشكلة الدراسة وأسباب اختيار الباحثتين لها** :

من خلال الإشراف على طالبات قسم اللغة العربية بالتربية العملية، لوحظ ضعف العديد من طالبات الكلية في مادة النحو حيث كثرة الأخطاء النحوية في أوراق إجابات الطالبات بالاختبارات الدورية والنهائية، هذا بالإضافة إلى نفور العديد من الطالبات من دراسة النحو العربي، وتدنى مستواهن في مهاراته وللتأكد من ذلك تم إعداد دراسة استطلاعية موجهة إلى أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بكلية التربية والعلوم بالخرمة، للاستفادةٍ من آرائهم في تحديد تلك الأسباب المؤدية لحدوث هذه المشكلة، وذلك سعياً وراء الانطلاق من تلك الأسباب في إعداد برمجية النحو التي تساعد الطالبات على تلاشي الضعف في النحو ومن ثم النهوض بالعملية التعليمية بشكلٍ كبير وذلك على النحو التالي:

وقد تم حساب (كا٢) لكل مفردة من مفردات الاستبانة، حيث إن الفكرة الرئيسة التي تقوم عليها (كا٢) هي أن التكرار الملاحظ في فئة معينة ما هو إلا انحراف عن التكرار المتوقع لهذه الفئة ، والمعادلة المستخدمة لحساب (كا٢) (١) .

كا٢ = مجـ (ك- ك-)٢

ك –حيث ك = التكرار الملاحظ

ك – = التكرار المتوقع

وقد تم الاستعانة بالحاسوب عند قيامنا بالمعالجة الإحصائية للبنود التي اشتملت عليها الاستبانة ، ومن الجدول (١) يتضح ما يلي :

- بالنسبة لمفردات المحور الأول والخاص بالأسباب المرتبطة بالأهداف تباينت استجابات عينة الدراسة ما بين(أوافق)، و(إلى حد ما)، و (لا أوافق) لصالح البعد (أوافق) مما يدل على وجود مشكلات خاصة بصياغة الأهداف الخاصة بالمقرر
- بالنسبة لمفردات المحور الثاني والخاص بالأسباب التي ترجع إلى المحتوى تباينت استجابات عينة الدراسة ما بين(أوافق)، و(إلى حد ما)، و (لا أوافق)، لصالح البعد (أوافق) في المفردة (٦ ، ٧ ، ١٢) ولصالح البعد (إلى حد ما) في المفردة (٩ ، ١٠) ، بينما جاءت لصالح البعد (لا أوافق) في المفردة (٨) بينما تساوت عدد استجابات العينة ما بين (أوافق) ، (وإلى حد ما) في المفردة (١١) ، مما يدل على اتفاق عينة الدراسة على وجود مشكلات خاصة بالمحتوى تؤدي إلى قصور في استيعاب الطالبات لمقرر النحو (٣)
- بالنسبة لمفردات المحور الثالث والخاص بالأسباب التي ترجع إلى طرق التدريس المستخدمة في تدريس النحو فلقد تباينت استجابات عينة الدراسة ما بين(أوافق)، و(إلى حد ما)، و (لا أوافق)، ولكنها كانت لصالح البعد (أوافق) في المفردة (١٣ – ١٥ – ١٦ – ١٧ – ١٩) بينما كانت لصالح البعد (إلى حد ما) في المفردة (١٤ – ٢٨ – ٢٠) مما يدل على اتفاق عينة الدراسة على وجود مشكلات خاصة بطرق التدريس المستخدمة في تدريس النحو ، مما يؤدي إلى ضعف الطالبات في هذه المادة .

جدول (١) :) لحساب (كا٢) لكل مفردة من مفردات الاستبانة (مستوى الدلالة ٠,٠١)

م	العبارة	أوافق		إلى حد ما		لا أوافق		ك الكلية	كا ٢
		ك١	%	ك٢	%	ك٣	%		
المحور الأول : أسباب ترجع إلى (الأهداف)									
١	لا يرتبط المقرر بعقيدة الطالب .	١٦	٧٦	٣	١٤	٢	١٠	٢١	١٧.٤٢٩
٢	لا يساعد المقرر علي تنمية مهارات التذوق الأدبي .	١٠	٤٨	٨	٣٨	٣	١٤	٢١	٣.٧١٤
٣	لا يساعد المقرر علي التحدث بلغة سليمة .	١٤	٦٧	٦	٢٩	١	٥	٢١	١٢.٢٨٦
٤	لا يساعد المقرر على إتقان قواعد النحو .	١٤	٦٧	٥	٢٤	٢	١٠	٢١	١١.١٤٣
٥	لا يمتاز المقرر بأهداف واضحة ومحددة .	١٥	٧١	٤	١٩	٢	١٠	٢١	١٤.٠٠٠
المحور الثاني : أسباب ترجع إلى (المحتوى)									
٦	لا يتدرج المحتوى من السهل إلي الصعب .	١٣	٦٢	٧	٣	١	٥	٢١	١٠.٢٨٦
٧	لا يهتم المقرر بتنوع الموضوعات .	١٤	٦٧	٧	٣٣	٠	٠	٢١	٢.٣٣٣
٨	لا يرتبط المقرر بمشكلات الطلاب .	٥	٢٤	٧	٣٣	٩	٤٣	٢١	١.١٤٣
٩	لا يراعي المقرر قدرات الطلاب .	٤	١٩	١٥	٧١	٢	١٠	٢١	١٤.٠٠٠
١٠	لا يواكب المقرر التطورات العلمية الحديثة .	٣	١٤	١٣	٦٢	٥	٢٤	٢١	٨.٠٠٠
١١	لا يحقق المحتوى مبدأ استخدام أكثر من طريقة .	١٠	٤٨	١٠	٤٨	١	٥	٢١	٧.٧١٤
١٢	لا يتناسب المقرر مع الزمن المحدد لدراسته	١٣	٦٢	٤	١٩	٤	١٩	٢١	٧.٧١٤
المحور الثالث : أسباب ترجع إلى (طرق التدريس)									
١٣	لا تعطي طرق التدريس المستخدمة الفرصة للتفاعل مع المنهج والطلاب وعضو هيئة التدريس	١٣	٦٢	٨	٣٨	٠	٠	٢١	١.١٩٠
١٤	لا تستجيب الطرق المستخدمة لمطالب الفروق الفردية	٨	٣٨	١١	٥٢	٢	١٠	٢١	٦.٠٠٠
١٥	لا تراعي الطرق المستخدمة متطلبات نمو الطلاب .	١١	٥٢	٦	٢٩	٤	١٩	٢١	٣.٧١٤
١٦	لا يتبع عضو هيئة التدريس الطرق (الاستنباطية) .	١٢	٥٧	٦	٢٩	٣	١٤	٢١	٧.١٨٢
١٧	لا يتبع عضو هيئة التدريس الطرق (القياسية)	١١	٥٢	٨	٣٨	٢	١٠	٢١	٦.٠٠٠
١٨	لا يتبع عضو هيئة التدريس طرق (حل مشكلات	٦	٢٩	١١	٥٢	٤	١٩	٢١	٣.٧١٤
١٩	لا يتبع عضو هيئة التدريس طرق (النصوص الأدبية	١٢	٥٧	٥	٢٤	٤	١٩	٢١	٥.٤٢٩
٢٠	لا يتبع عضو هيئة التدريس طرقاً (أخرى) .	٧	٣٣	١١	٥٢	٣	١٤	٢١	٤.٥٧١
المحور الرابع: أسباب ترجع إلى (الوسائل التعليمية)									
٢١	قلة الوسائل التعليمية الملائمة للتدريس .	٩	٤٣	١٠	٤٨	٢	١٠	٢١	٥.٤٢٩
٢٢	لا يستخدم عضو هيئة التدريس التقنيات الحديثة في التدريس (الحاسوب)	٨	٣٨	٨	٣٨	٥	٢٤	٢١	٠.٨٥٧
٢٣	لا يوظف عضو هيئة التدريس الوسائل السمعية والبصرية وتكنولوجيا التعليم في التدريس .	٦	٢٩	١١	٥٢	٤	١٩	٢١	٣.٧١٤
المحور الخامس: أسباب ترجع إلى (التقويم)									
٢٤	لا يستخدم عضو هيئة التدريس التقويم المستمر	١٤	٦٧	٤	١٩	٣	١٤	٢١	١٠.٥٧١
٢٥	لا يستخدم عضو هيئة التدريس التقويم الشهري	٦	٢٩	١٢	٥٧	٣	١٤	٢١	٦.٠٠٠
٢٦	لا يستخدم عضو هيئة التدريس طريقة التقويم في نهاية كل فترة دراسية .	١٤	٦٧	٤	١٩	٣	١٤	٢١	١٠.٥٧١
٢٧	لا يستخدم عضو هيئة التدريس طرق تقويم متعددة	٩	٤٣	٣	١٤	٩	٤٣	٢١	٣.٤٢٩
٢٨	لا يستخدم عضو هيئة التدريس طريقة التقويم البنائي أثناء الدرس .	١٧	٨١	٤	١٩	٠	٠	٢١	٨.٠٤٨
٢٩	لا يشتمل الاختبار على أسئلة متنوعة موضوعية -- شفهية – مقاليه.	١٨	٨٦	٣	١٤	٠	٠	٢١	١٠.٧١٤
المحور السادس : أسباب ترجع إلى (بعض الصعوبات التي يواجهها الطالب)									
٣٠	قلة حصص النحو في الجدول الأسبوعي .	١	٥	٧	٣٣	١٣	٦٢	٢١	١٠.٢٨٦
٣١	عدم وضوح أهداف المقرر .	٣	١٤	٥	٢٤	١٣	٦٢	٢١	٨.٠٠٠
٣٢	عدم استخدام اللغة العربية الفصحى في شرح وتطبيق المادة .	٣	١٤	٧	٣٣	١١	٥٢	٢١	٤.٥٧١
٣٣	عدم ارتباط محتوى المنهج بخبرات الطلاب ودوافعهم	٤	١٩	١٠	٤٨	٧	٣٣	٢١	١٠.٥٧١
٣٤	عدم تطبيق القواعد النحوية في قراءة الطلاب وتعبيرهم	١٣	٦٢	٥	٢٤	٣	١٤	٢١	٨.٠٠٠
٣٥	قلة عدد الموضوعات التي يعالجها المنهج .	٥	٢٤	١٥	٧١	١	٥	٢١	١٤.٨٥٧
٣٦	عدم إشراك أعضاء هيئة التدريس في وضع المنهج .	١٢	٥٧	٣	١٤	٦	٢٩	٢١	٦.٠٠٠

- بالنسبة لمفردات المحور الرابع والخاص بالأسباب التي ترجع إلى الوسائل التعليمية فلقد تباينت استجابات عينة الدراسة ما بين(أوافق)، و(إلى حد ما)، و (لا أوافق)، ولكنها جاءت لصالح البعد (إلى حد ما) في المفردة (٢١ – ٢٣) بينما تساوت الآراء ما بين (أوافق) و (إلى حد ما) في المفردة (٢٢) مما يدل على أن عدم استخدام الوسائل التعليمية المناسبة يؤدي بدوره إلى وجود مشكلات في استيعاب الطالبات لمقرر النحو (٣).
- بالنسبة لمفردات المحور الخامس والخاصة بالأسباب التي ترجع إلى عملية التقويم ، فلقد تباينت الاستجابات أيضا ما بين (أوافق) ، (إلى حد ما) (لا أوافق) ولكنها جاءت لصالح البعد (أوافق) في المفردة (٢٤ – ٢٦ – ٢٨ – ٢٩) بينما جاءت لصالح البعد (إلى حد ما) في المفردة (٢٥) ، مما يدل أيضا على أن القصور في عملية التقويم يؤدي إلى وجود مشكلات في النحو لدى الطالبات
- بالنسبة لمفردات المحور السادس والخاص بالأسباب التي ترجع إلى الصعوبات التي تواجهها الطالبات تباينت استجابات عينة الدراسة ما بين(أوافق) و(إلى حد ما)، و (لا أوافق)، ولكنها جاءت لصالح البعد (أوافق) في المفردة (٣٤ – ٣٦) بينما لصالح البعد (إلى حد ما) في المفردة (٣٣ – ٣٥) كما جاءت لصالح البعد لا أوافق في المفردة (٣٠ – ٣١ – ٣٢) مما يدل على وجود بعض الصعوبات التي يواجهها الطلاب والتي من شأنها زيادة عدم قدرتهم على استيعاب النحو بشكل جيد.
- وبناء على ما سبق ، وما أوضحته نتائج الدراسة الاستطلاعية، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي :

ما أثر برمجية إلكترونية تفاعلية لمعالجة ضعف طلاب الجامعات في النحو وقياس اثرها على التحصيل الدراسي لطلاب كلية التربية والعلوم بالخرمة ؟

- **التبريرات الواضحة لاختيار البحث** :
  - ملاحظة ضعف الطالبات في القواعد النحوية .
  - الأخطاء النحوية الكثيرة الملحوظة في أوراق إجابات الطالبات.
  - إن التقدم في النحو يعمل على الارتقاء بمستوى اللغة العربية.
  - إن استخدام الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية أمر من شأنه الارتقاء بالعملية التعليمية.
- **أهمية البحث** :

قد يفيد البحث الحالي في الآتي :

- تقديم نموذج لبر مجية إلكترونية لمعالجة الضعف في النحو لطلاب الجامعات يستفيد منها المسئولون عن مناهج اللغة العربية .
- إفادة المسئولين في تدريب معلمي اللغة العربية عند عقد الدورات الخاصة بتدريب المعلم على استخدام التقنيات الحديثة في التدريس.
- فتح الباب أمام بحوث أخرى للتجريب على فروع اللغة الأخرى .
- توجه الباحثين إلى التوسع في مثل هذا النوع من قضايا التعليم .

لفت انتباه المسئولين في وزارة التربية والتعليم إلى النظر في مثل هذا النوع من القضايا منذ بدايتها وتلافي المشكلات الناتجة عنها .

- **أهداف البحث** :

يهدف هذا البحث إلى إعداد برمجية في النحو تعمل على تذليل الصعوبات التي يواجهها طلاب الجامعة في النحو، سعياً وراء الارتقاء بالمستوى التعليمي لهؤلاء الطلاب.

- **مصطلحات البحث** :
- **النحو** :

هو علم من علوم اللغة العربية يبحث في أصول تكوين الجملة وقواعد الإعراب (عثمان بن جني ، ١٩٥٢ ، ٣٤).

- **برمجية النحو** :

والمقصود بها في هذا البحث :

هي تلك المادة التعليمية من النحو التي تم تصميمها وبرمجتها بواسطة الحاسب لتكون مقرر دراسي، بحيث اعتمد تصميمها على تقسيم العمل إلى أجزاء صغيرة متتابعة منطقيا.

- **حدود البحث** :

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة المختارة وهي: عينة من طالبات المستوى الرابع بقسم اللغة بكلية التربية والعلوم بالخرمة للعام الجامعي ٢٠١٢- ٢٠١٣ م، في مقرر النحو (٣) وعدد أفراد العينة خمسون طالبة ،توزع على مجموعتين تشتمل كل مجموعة على خمس وعشرون طالبة

- **الإطار النظري** :
- **النحو(مفهومه، أهميته، وأهم موضوعاته)** :
- **مفهوم علم النحو** :

النحو لغة من نحا ينحو انح نحواً . والنحو الطريق والجهة والقصد (مجد الدين الفيروزبادي، ١٩٧٨، ١٧٢٤). ومن ذلك فقد سمي علم النحو بهذا الاسم لأن المتكلم ينحو به منهاج كلام العرب إفرادا وتركيبا صحيح .

ويروى أن على بن أبي طالب رضي الله عنه كان يقرأ رقعة فدخل عليه أبو الأسود الدؤلي(هو ظالم بن عمر، من كنانة، توفي سنة ٦٩هـ) (محمد الطنطاوي ، ٢٠٠٢ ، ٦٢) فقال: له ما هذه ؟ قال علي إني تأملت كلام العرب فوجدته قد فسد بمخالطة هذه الحمراء(يعني الأعاجم) فأردت أن أضع شيئا يرجعون إليه ، ويعتمدون عليه . ثم قال لأبي الأسود انح هذا النحو. وكان يقصد بذلك أن يضع القواعد للغة العربية(أحمد ضيف ، ١٩٦٨، ١٥).

قال ابن جني : (النحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره : كالتثنية ، والجمع ، والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب

وغير ذلك ليلحق من ليس أهل اللغة العربية بأكملها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم ، وإن شذ بعضهم عنها رد بها إليها . وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحواً كقولك : قصدت قصدا ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم(عثمان بن جني، ١٩٥٢، ٣٤). فالنحو عند ابن جني على هذا هو محاكاة العرب في طريقة كلامهم تجنبا للحن وتمكينا للمستعرب أن يكون كالعربي في فصاحته وسلامة لغته عند الكلام . والنحو في الاصطلاح هو عبارة عن القواعد التي ضبط بها النحاة الكلام العربي حفظا له من اللحن الذي يؤدي بدوره إلي فساد المعني وهو علم يبحث في أصول تكوين الجملة وقواعد الإعراب فغاية علم النحو تحديد أساليب تكوين الجمل ومواضع الكلمات ووظيفتها وخصائصها التي تكتسبها الكلمة من ذلك الموضع سواء أكانت خصائص نحوية كالابتداء والفاعلية والمفعولية أو أحكاما نحوية كالتقديم والتأخير.

كما أن النحو لا يعني مجرد العلم بالإعراب والبناء في الكلام ، ولا مجرد ضبط أواخر الكلمات فيه ، بل يمتد إلي المعاني والوظائف ، وما يتبعها من تنظيم الكلمات في إطار الجملة، والجمل في إطار العبارة. (محمد ظافر، ويوسف الحمادي، ١٩٨٣، ٢٨١)

- **أهمية النحو** :

تكمن أهمية علم النحو بصفة عامة في أنه عمدة العلوم العربية حيث أنه يقوم اللسان العربي ويوضح المعني ويجلي الغموض عن اللفظ كما تكمن أهميته في ارتباطه بالعلوم الأخرى ، فجميع العلوم تتطلبه بالضرورة ، إذ لايستطيع أحد أن يفهم كلام الله أو كلام رسوله (صلى الله عليه وسلم) إلا بعد فهم قواعد النحو ، ولذا جعل العلماء من شروط الاجتهاد المعرفة بالنحو يقول أحدهم (إن الأئمة من السلف والخلف أجمعوا قاطبة علي أنه شرط في رتبة الاجتهاد وأن المجتهد لو جمع كل العلوم لم يبلغ رتبة الاجتهاد حتى يعلم النحو) . وقد حث كثير من السلف علي تعلم النحو إدراكا منهم بأهميته وقد وصفه ابن عصفور بأنه أشرف علوم اللغة العربية . وكذلك أشاد الأجانب بدور النحو في لغة العرب ، يقول المستشرق الهولندي (دي يور) في كتابة (تاريخ الفلسفة) : النحو أثر رائع من آثار العقل العربي بما له من دقة في الملاحظة ومن نشاط في جميع ما تفرق ، وهو أثر عظيم يُرغِمُ الناظر فيه علي التقدير له ويحق للعرب أن يفخروا به) . ويقول المستشرق الألماني (يوهان فك) في كتابه (العربية) : (وقد تكفلت القواعد التي وضعها نحاة العرب بغرض اللغة الفصحى وتصويرها في جميع مظاهرها علي صورة محيطة شاملة حتى بلغت كتب القواعد الأساسية عندهم مستوى من الكمال لا يسمح بزيادة مستزيد. (الحسن بن عصفور ، ١٩٨٧، ٢٧)

- **أهم موضوعات النحو** :
- **الإعراب والبناء** :

من أهم الموضوعات التي يبحث فيها علم النحو.الإعراب والبناء وسأتحدث عنهما بإيجاز :

- **الإعراب** :

الإعراب هو الإبانة والإفصاح عن الشيء وعدم اللحن في الكلام يقول ابن جني : " وهو مصدر أعربت عن الشيء إذا أوضحت عنه وفلان معرب في نفسه أي مبين له وموضح عنه ومنه عربت الفرس تعريبا إذا بزعته وذلك أن تنسف أسفل ما قدره ومعناه أنه قدٍ بان بذلك ما كان حقيا من أمره لظهوره إلي مرآة العين بعد ما كان مستورا ، وبذلك تعرب حاله أصلب هو أم رخو، وأصحيح ، هو أم سقيم ؟ وغير ذلك.(عثمان بن جني،١٩٥٢، ٣٦)،(مجد الدين الفيروزبادي، ١٩٨٧،١٣٦)

قال ابن جني : هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ ألا ترى أنك إذا سمعت أكرم سعيد أباه وشكر سعيد أبوه علمت برفع أحدهما ونصبٍ الآخر ، وعلمت الفاعل من المفعول ولو كان الكلام شرحا (أي نوعا) واحدا للابستم أحدهما من صاحبه . فابن جني يشير إلي أن الإعراب هو أحد خصائص العربية وهي خاصية عرفت بعد أن تفشى النطق الخاطئ في اللسان العربي وإعراب العربية هو ما يؤدي لتشكيل نهاية الكلمات في سياق الحديث على الوجه الصحيح سواء كان هذا التشكيل يختص بتغيير حركة الحرف الأخير أو تغيير الحروف الأخيرة في حالات أخرى كما واضح من تغيير حركة الرفع إلي النصب في (سعيد) (عثمان بن جني،١٩٥٢، ٣٥)

- **أنواع الإعراب وحركاته** :

للإعراب أنواع ولكل نوع حركة أصلية وأخرى فرعية تنوب عنها علي النحو الآتي :

- الرفع وحركته الأصلية الضمة و ينوب عنها الواو في الأسماء الستة وهي أخو ، أبو ، فو ، ذو ، وهن ، وحمو مثل جاء أخوك أو أخوك جاء وجمع المذكر السالم مثل جاء المصلون والألف في المثنى مثل جاء الطالبان أو الطالبان جاءا وثبوت النون في الأفعال الخمسة وهي (يفعلون و تفعلون ويفعلان وتفعلان وتفعلين) .
- النصب وعلامته الأصلية الفتحة و ينوب عنها الألف في الأسماء الستة نحو رأيت أباك أو الياء في جمع المذكر السالم نحو : شكرت المسلمين والمثنى نحو رأيت الطالبين وحذف النون في الأفعال الخمسة مثل الطالبان لن يرسبا في الامتحان، والكسرة في جمع المؤنث السالم مثل شكرت المعلمات .
- الجر وعلاماته الأصلية الكسرة و ينوب عنها الياء في المثنى نحو : مررت بالطالبين وجمع المذكر السالم نحو : مررت بالمصلين والفتحة في الممنوع من الصرف نحو : مررت بمساجد أو بمصر .
- والجر من خصائص الأسماء وليس الأفعال وهو نوعان جر بالحروف وعددها عشرون كلها تدخل على الاسم وتعمل فيه الجر مثل : ذهب زيد إلى السوق وجر بالإضافة مثل : جاء غلام هند
- الجزم : وهو يختص بالأفعال دون الأسماء خاصة الفعل المضارع وعلامته الأصلية السكون نحو : لم يذهب زيد إلي السوق .. وينوب عنه حذف النون في الأفعال الخمسة نحو الطالبان لم يفشلا .... وحذف حرف العلة مثل لم

يدع إلي الخير وللجزم أدوات تسمى أدوات جوازم الفعل المضارع وعدها المبرد بأنها : (لم) و (لما) و (لا) في النهي واللام في الأمر ، وحروف المجازاة وما اتصل بها علي معناه . (محمد المبرد ، ١٩٦٣ ، ٣٨) ، (عثمان سيبويه، ١٩٨٨،٧)

- **عوامل الإعراب** :

كثير من الدارسين يخلط بين العامل والعلامة في الإعراب فيقول مثلاً مبتدأ مرفوع بالضمة ومفعول به منصوب بالفتحة واسم مجرور بالكسرة وفعل مضارع مرفوع بالضمة ومنصوب بالفتحة ومجزوم بكذا ..... والحقيقة أن هذه مجرد علامات توضح الموقع الإعرابي للكلمة ولكنها ليست هي من عمل الرفع أو النصب أو أي نوع من أنواع الإعراب فالعامل هو الذي يحدث الإعراب وعلاماته من الرفع والنصب والجر والسكون .

- **أقسام عوامل الإعراب** :

تنقسم العوامل باعتبار اللفظ والمعنى إلي قسمين .

- **عوامل معنوية** :

المقصود بالعامل المعنوي هو تجرد الاسم من العوامل اللفظية مثل : الابتداء وعمله الرفع في المبتدأ كما ذكر سيبويه في باب المبتدأ وقد جعله معمولا للابتداء.(عثمان سيبويه، ١٩٨٨، ٣٨)

- **عوامل لفظية** :

منها المبتدأ وعمله الرفع في الخبر والفعل وعمله في الفاعل الرفع وفي المفعول به النصب فمثال الأول زيد قائم ف (قائم) مرفوع ب (زيدٍ) ومثال الثاني ضرب زيدٌ عمرا ف(زيدٌ) مرفوع بضرب وعمرا منصوب بضرب أيضا .

- **والعوامل اللفظية** :

تنقسم إلي اسم وفعل وحروف فالاسم مثل المبتدأ وعمله الرفع في الخبر كما في المثال السابق و مثل المضاف وعمله الجر في المضاف إليه مثل جاء غلام هندٍ والأسماء المشبهة بالفعل والتي تعمل عمله مثل الصفة المشبهة واسم الفاعل واسم المفعول والمصدر والظرف إلي غير ذلك وأمثلتها علي التوالي :

زيد حسن وجهه و أقائم الزيدان وزيد مضروب أبوه وعجبت من ضرب زيد عمرا وزيد عندك أبوه قائم .... أما الفعل فقد تحدث سيبويه عن لزومه وتعديه إلي معمول واحد ومفعولين وثلاثة مفاعيل وأن هذا الفعل يعمل النصب في المفاعيل المطلقة أو المصادر مثل ذهب الذهاب الشديد وقعد القرفصاء كما يضيف عمله في المفعول فيه أو بعبارة أخرى ظرفي الزمان والمكان (عثمان سيبويه، ١٩٨٨، ١٥)

ومن العوامل اللفظية أيضاً الحروف وهي حروف مختصة وحروف غير مختصة فالحروف المختصة هي حروف الجر المختصة بالأسماء وحروف الجزم المختصة بالفعل المضارع أما الحروف غير المختصة فهي حروف النصب التي تعمل في الاسم وفي الفعل ومن ذلك إن وأخواتها ولا النافية للجنس التي تنصب المبتدأ اسما لها و أن ولن وكي ولام التعليل التي تنصب الفعل المضارع (محمد المبرد ، ١٩٦٣، ٣٨)، (عثمان سيبويه، ١٩٨٨،٧)

- **المرفوعات في النحو** :
- **المبتدأ والخبر** :

المبتدأ هو الاسم المجرد من العوامل اللفظية والمعنوية وهو مرفوع بالابتداء ومعنى الابتداء التجرد عن العوامل غيره وهو أول الكلام نحو زيدٌ والخبر هو الجزء المتمم الفائدة مع المبتدأ فالمبتدأ لا تكون فيه فائدة إلا بذكر الخبر مثل زيد منطلق .

اختلف النحاة في عامل الرفع في المبتدأ والخبر والراجح أن المبتدأ مرفوع بالابتداء والخبر مرفوع بالمبتدأ.(محمد المبرد، ١٩٦٣، ١٢٦) (بهاء الدين بن عقيل، ٢٠٠٤ ، ٦١)

- **الفاعل ونائبه** :

الفاعل عبارة عن اسم صريح أو مؤول به أسند إليه فعل أو مؤول به مقدم عليه بالأصالة واقعا منه أو قائما به.

مثال ذلك : زيد في قولك ضرب زيدٌ عمراً وعلم زيد فالأول اسم أسند إليه فعل واقع منه ، فإن الضرب واقع من زيد والثاني اسم أسند إليه فعل قائم به فإن العلم قائم بزيد . ومؤول به يدخل في نحو : (أن تخشع) في قوله تعالى :(أَلَمْ يَأْنِ لِلَّذِينَ آمَنُوا أَن تَخْشَعَ قُلُوبُهُمْ لِذِكْرِ اللَّهِ وَمَا نَزَلَ مِنَ الْحَقِّ وَلَا يَكُونُوا كَالَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ مِن قَبْلُ فَطَالَ عَلَيْهِمُ الْأَمَدُ فَقَسَتْ قُلُوبُهُمْ وَكَثِيرٌ مِّنْهُمْ فَاسِقُونَ) الحديد ١٦ فإنه فاعل مع أنه ليس باسم ولكنه في تأويل الاسم وهو الخشوع .

مؤول به يدخل فيه(مختلف) في قوله تعالى:(ثُمَّ كُلِي مِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ فَاسْلُكِي سُبُلَ رَبِّكِ ذُلُلًا يَخْرُجُ مِن بُطُونِهَا شَرَابٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ فِيهِ شِفَاء لِلنَّاسِ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ) النحل ٦٩

فألوانه فاعل ، ولم يسند إليه فعل ولكن أسند إليه مؤوّل بالفعل وهو مختلف فإنه في تأويل يختلف . ومقدم عليه نحو (زيد) من قول زيد قام فليس بفاعل ، لأن الفعل المسند إليه ليس مقدما عليه بل مؤخرا عنه وإنما هو مبتدأ أو الفعل خبر وهذا يعني أن حكم الفاعل التأخر عن فعله .

وحكمه من حيث الموقع الرفع إذا حذف هذا الفاعل يحل المفعول به محله ويأخذ كل أحكامه ويسمى بنائب الفاعل (محمد المبرد ،١٩٦٣ ، ٨) (عبد الله الأنصاري ، ١٩٦٣، ١٨٢- ١٨٣)

- **المنصوبات في النحو** :

ذكر المبرد المنصوبات في ثنايا كتابه المقتضب فقال : لا ينصب شي إلا على أنه مفعول أو مشبه بالمفعول في لفظ أو معنى والمفعول على ضروب .

أما المفعول فيقصد به المفاعيل المعروفة وهي : المفعول المطلق والمفعول به والمفعول فيه والمفعول له والمفعول معه . و أما المشبه بالمفعول فهو الحال والتمييز والاستثناء والنداء واسم إن واسم لا النافية للجنس وخبر كان وأخواتها وخبر أفعال المقاربة وخبر ما ولا لات وإن المشبهات بليس ومفعولي ظنَ وأخواتها . (محمد المبرد ،١٩٦٣، ٧٩) .

وسيتم عرض المنصوبات وعامل النصب فيها على النحو الآتي:

المفعول المطلق : هو المصدر الفضلة المسلط عليه عامل من لفظه ك (ضربت ضربا) أو معناه ك (قعدت جلوسا) حكم المفعول المطلق النصب فهو منصوب بالفعل أو ما يشبهه.(محمد المبرد، ١٩٦٣م، ٢٧٦) ، (عثمان سيبويه ، ١٩٨٨،٦٧) (عبد الله الأنصاري، ١٩٦٣، ٢٢٣) . والمقصود بشبه الفعل هنا المصدر أو الوصف المصدر مثل عجبت من ضربك زيدا ضربا شديدا والفعل مثل ضرب زيدا ضربا شديدا والوصف مثل : أنا ضارب زيدا ضربا شديدا .

المفعول به : هو الاسم الذي وقع عليه فعل الفاعل وحكمه النصب وعامل النصب فيه هو الفعل مثل ضرب زيد عمرا . (عثمان سيبويه ، ١٩٨٨، ١٥)

المفعول فيه : المفعول فيه أو الظرف هو اسم من أسماء الزمان أو المكان يراد منه معنى (في) وذلك نحو : صمت اليوم ، وقمت الليلة ، وجلست مكانك والتقدير صمت في اليوم وقمت في الليلة وجلست في مكانك وما أشبه ذلك .... وليس كل ما كان من أسماء الأوقات فهو مستعمل ظرفا كما أنه ليس ما كان من أسماء الأماكن مستعملا ظرفا فلا تقول : زيد الجبل ولا زيد مكة وإن كانا مكانا وكذلك الأوقات وعامل النصب في المفعول فيه هو الفعل أو معناه. (محمد المبرد ، ١٩٦٣، ٣٢٨)،(عبد الرحمن الأنباري ، ١٩٩٩، ١٤١)

المفعول له : المفعول له ويسمى لأجله هو : المصدر المفهم علة المشارك لعامله في الوقت والفاعل نحو : جد شكرا ف (شكرا) مصدر وهو مفهم للتعليل لأن المعنى جد لأجل الشكر ومشارك لعامله وهو (جد) في الوقت لأن زمن الشكر هو زمن الجود وفي الفاعل ، لأن فاعل الجود هو المخاطب وهو فاعل الشكر. عامل النصب في المفعول له هو الفعل الذي قبله نحو : جئتك كرما . قال سيبويه ..... إن هذا كله ينصب لأنه مفعول له كأنه قيل له لما فعلت كذا وكذا فقال لكذا أو كذا ولكنه لما طرح اللام عمل فيه ما قبله ومن ذلك : فعلت ذاك أجل كذا أو كذا وصفت ذاك ادخار فلان. (عثمان سيبويه ، ١٩٨٨، ١٥٨- ١٨٦) (بهاء الدين بن عقيل ، ٢٠٠٤ ، ٢٨٥)، (محمد بن السراج ، ١٩٩٩ ، ٢٠٨) .

المفعول معه : أشار سيبويه إلي أن المفعول معه هو الفعل المنتصب بعد واو بمعنى مع . فقال (..... وما زلت أسير والنيل) (أي مع النيل) واستوي الماء والخشبة أي مع الخشبة وعامل النصب فيه هو الفعل أو ما يشبهه.

اختلف النحاة في عامل النصب في المفعول معه فأشار بعضهم إلى أن عامل النصب فيه هو الواو وأشار البعض الآخر إلى أن العامل هو الفعل ، والراجح هو قول البصريين الذين ذهبوا إلي أن العامل فيه هو الفعل وذلك لأن الأصل في نحو: قولهم (استوي الماء والخشبة) أي مع الخشبة إلا أنهم أقاموا الواو مقام (مع) توسعا في كلامهم فقوي الفعل بالواو فتعدي إلي الاسم فنصبه كما قوي بالهمزة في قولك : أخرجت زيدا ونظير هذا نصبهم الاسم في باب الاستثناء بالفعل المتقدم معه بتقوية(إلا) نحو قام القوم إلا زيدا كذلك –د المفعول معه منصوب بالفعل المتقدم بتقوية الواو.(عثمان سيبويه ، ١٩٨٨، ١٥٠) ، (محمد المبرد ، ١٩٦٣ ، ٢ ٥١)، (عبد الرحمن الأنباري ، ١٩٩٩، ٢٤٨ - ٢٥٠)

- **المجزومات في النحو** :

و المجزومات في النحو هي الفعل المضارع وفعلا الجملة الشرطية و جوازم الفعل المضارع:عدها المبرد بأنها : (لم) و (لما) و (لا) في النهي واللام في الأمر وجوازم الجملة الشرطية وصفها المبرد بحروف المجازاة وما في معناها حيث قال وحروف المجازاة (الشرط) وما اتصل بها علي معناها(محمد المبرد، ١٩٦٣، ٣٨) (عثمان سيبويه، ١٩٨٨، ٧)

- **المجرورات في النحو** :

المجرورات نوعان مجرور بالحرف والحروف عددها عشرون حرفاً لا يسع المجال لذكرها مثل ذهب زيد إلى السوق ومجرور بالإضافة مثل : جاء غلام هند (بهاء الدين ابن عقيل، ٢٠٠٤ م، ٣) .

- **أهداف تدريس النحو** :

يري محمد مجاور أن لتدريس النحو هدفين رئيسين – أولهما هدف نظري (معرفي) يرمي إلي تعلم تعميمات شاملة عن اللغة ، ويمثل هذا الهدف الفكر التقليدي في تدريس النحو ، وقد أصبحت معه القواعد هدفا تقصد لذاتها ، دون اهتمام بتطبيقاتها في مواقف الحياة اليومية . أما الهدف الثاني فهو وظيفي يرمي إلي مساعدة المتعلمين علي تطبيق تلك التعميمات في مواقف لغوية مختلفة لتنمية مهارات الاستماع والتحدث ، والقراءة والكتابة ، ويقوم هذا الهدف الوظيفي علي أساس من الإحساس بالحاجة إلي قواعد اللغة ،وأنها أساسية في إنجاح عملية الاتصال اللغوي بفنونه المختلفة ، مما يوجد دافعا قويا لتعلم هذه القواعد . (محمد مجاور،١٩٩٧، ٣٦٦- ٣٦٩)

- **صعوبة النحو ومحاولات تيسيره** :

إن دراسة النحو ليست غاية في ذاتها، وإنما هي وسيلة لضبط الكلام وصحة المنطق والكتابة ، ولذلك ينبغي إلا ندرس منه إلا القدر الذي يعين علي تحقيق هذه الغاية وما زاد علي ذلك فيترك للمتخصصين. .

والنحو في اللغة العربية من أعقد المشاكل التربوية ، لأنه من الموضوعات التي يشتد نفور التلاميذ منها ويضيقون ذرعا بها ، ويقاسون في سبيل تعلمها العنت من أنفسهم ومن المدرسين على حد السواء ، وقد أدت هذه الحالة إلي شبه معاداة لاستخدام النحو في الكلام (وجيه إبراهيم، ومحمود خلف الله، ٢٠١٠ ١٧٩) تتردد كثيرا عبارات مؤداها أن النحو العربي ذو طبيعة صعبة والحقيقة علي الرغم من استخدام أعداء العربية مسألة صعوبة النحو العربي لمهاجمة اللغة العربية وإظهارها بالعجز والتخلف فإننا يجب أن نقر بأن الشعور بصعوبة المادة النحوية ليس وليد العصر الحديث ، وإنما له جذور قديمة ، فقد وصل إلي أيدينا رسالة لخلف بن حيان الأحمر البصري ، أسماها(مقدمة في النحو) انتقد فيها أسلوب معلمي النحو العربي في عصره ، كما انتقد كثرة العلل والتطويل في أبواب النحو ، و لم يغفل الجاحظ أيضا هذه المسألة فقد نبه في إحدى رسائله إلي عدم الإكثار من تدريس النحو للصغار . كما ظهرت دراسات ومحاولات التجديد والتطوير في النحو العربي كان منها دراسة إبراهيم

مصطفي في كتابه (إحياء النحو) عام ١٩٣٧ م وفتحي يونس حيث طالب بإلغاء نظرية العامل والاحتكام في الإعراب إلي المعنى وفي عام ١٩٤٢ م وانطلقت صيحة أخرى للتجديد علي يد الأستاذ أمين الخولي فذكر أن سبب الصعوبات في تعليم اللغة العربية إنما يرجع إلي أننا نعيش بلغة غير معربة في حين أن لغتنا العربية وافرة الحظ من الإعراب فكأننا نتعلم لغة أجنبية صعبة ، كما أن إعراب هذه اللغة لا يسهل ضبطه كقاعدة بل يسوده الاستثناء وتتعدد قواعده. (فتحي يونس، ١٩٨١، ٢٧٢ – ٢٧٤) .

كما تتكرر الدعوة إلي التجديد علي يد الدكتور شوقي ضيف حيث دعا إلي ضرورة تصنيف جديد للمادة النحوية كان ذلك في عام ١٩٤٧ م في مدخله إلي كتابة ، الرد علي النحاة لابن مضاء القرطبي . ومن أبرز الجهود التي بذلت لمعالجة ظاهرة الضعف النحوي في المرحلة الجامعية الندوة التي عقدت بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في عام ١٩٩٧ م (حسن فرغاوي، ١٩٩٧ ، ٤٧٠) ومؤتمر (الفصحى والنحو في ظل المتغيرات المعاصرة) الذي عقد بكلية دار العلوم بالقاهرة عام ٢٠٠١ م والمؤتمر الثاني الذي عقد في كلية العلوم بالقاهرة ٢٠٠٤ م بعنوان(اللغة العربية في التعليم العام) حيث ركزت هذه الجهود علي إعادة النظر في خطط دراسة اللغة العربية وطرائق تدريسها.

وفي مواجهة هذه المشكلة بذلت جهود كبيرة لمعالجة ظاهرة الضعف اللغوي هذه ، لدى المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة ، لا سيما التعليم الجامعي و تمثلت هذه الجهود في عدد من الندوات والمحاضرات والمؤتمرات العلمية التي تناولت مشكلة تعليم وتعلم القواعد النحوية والصرفية ، وكان من أبرزها ندوة مشكلة اللغة العربية في المرحلة الجامعية بدولة قطر عام ١٩٨٩ م . وقد عرضت هذه الندوة مشكلات عدة أبرزها ضعف مستوى الطلاب في شعبة اللغة العربية في الجامعة قراءة وفهما وتعبيرا وكتابة ، وازدواجية لغة التدريس بين الفصحى والعامية (ظبية السليطي،٢٠٠١ ، ٣) .

- **أسباب ضعف الطلاب في النحو** :

من أهم أسباب ضعف الطلاب في النحو :

- **أسباب ترجع إلي البيئة** :
- **المقصود بالبيئة** :

المحيط الذي يعيش فيه الطالب ، ويتأثر به ، ويؤثر فيه ويعني بذلك البيت والأسرة، المجتمع الذي يتعامل الطالب مع أفراده ، والمحيط الدراسي ، والثقافة التي ينهل منها ، والأصدقاء فلا نعتقد أن الطالب يلمس اهتمام أحد بالتحدث بلغة عربية فصيحة ، بل يدرس الطالب بين جدران الصف شيئاً من النحو ، فإذا خرج من صفه الدراسي لم يلمس أي تطبيق لاستخدام ما درسه ، وهنا تحدث الفجوة بين ما درسه الطالب ، وبين ما هو مطبق على أرض الواقع (فاضل والى ، ١٤١٥، ٣٣) وأشار (سمير أبو مغلي ، ١٩٨٦، ٥٩) و(محمد مجاور، ١٩٩٧، ٤٠١) إلي فقدان الدافع القوي لدي الطلاب لتعلم النحو ، حيث يقضي الفرد مأربه ويتحدث إلي الناس ، ويتحدثون إليه ويفهمهم دون حاجة إلي دراسة هذا ، العلم كما اضافا (وجيه إبراهيم ، محمود خلف الله ، ٢٠١٠ ، ١٨١) إنَ استخدام

العامية في المنزل والبيئة المحيطة بالطالب من أسباب عدم اهتمامه بالنحو وبالتالي ضعف الطلاب في النحو .

- **المعلم وطريقة التدريس** :

أن من أبرز أسباب الضعف العلمي علي وجه العموم والنحوي علي وجه الخصوص المعلم وطريقة التدريس التي يتبعها ، فالمعلم في بعض الأحيان نراه ضعيف الشخصية لا يستطيع ضبط الأمور ولا يمكنه السيطرة علي تلاميذه فترى بعض المعلمين يؤدون حصة النحو في مناقشاتٍ ربما تبتعد بهم وتلاميذهم عن الدرس . أو يؤدي المعلم الدرس أداء روتينيا دون تطبيق علي التدريبات (فاضل والى ، ١٩٩٤، ٣٤) وكذلك يشير (وجيه إبراهيم ، محمود خلف الله ٢٠١٠ ، ١٨١) إلي استخدام معلم النحو إلي العامية أثناء الشرح ، وعدم مراعاة مدرسي المواد للقواعد النحوية . ويري (سمير أبو مغلي ١٩٨٦، ٥٩) أن صعوبة النحو تعود إلي عدم تمكن المعلم من مادته العلمية ، كما أوضح (عابد الهاشمي ، ١٩٩٦، ١٩٨) إلي قصور أداء بعض المعلمين وعدم جديتهم في تيسير مادة النحو ، فقد يبدأ المعلم في درسه دون تمهيد أو مقدمه مناسبة . حيث يري (إبراهيم عطا ،١٩٩٥ ، ٢٠٣) أن كثيرا من المعلمين يخطئون عندما يبالغون في الاهتمام بتفاصيل القواعد والإثقال بذلك علي طلابهم ، ظنا منهم أن في ذلك مساعدة لهم علي التمكن من لغتهم وإلي قدرتهم علي إجادة البيان والتعبير . وهنالك إجماع وتأكيد علي دور المعلم في العملية التعليميةٍ فهو يمثل حجر الزاوية . لذا يجب أن يكون متمكنا من مادته العلمية ، قادرا علي اجتذاب الطلاب إلي الدرس وحاضرا في الشرح والإيضاح .

- **الطلاب وسلوكياتهم** :

من أسباب الضعف في مادة النحو ما يرويه البعض في مجتمع الطلاب حول هذه المادة مدعيا صعوبتها وشدة وطأتها ، وذلك بسبب إحساسه الشخصي بذلك مما ينعكس علي الكثيرين من زملائه فيتحولون إلي مشاركته هذا الإحساس الخاطئ ، وغياب عنصر المنافسة الشريفة لدى الطلاب في سبيل التفوق في علم مهم كعلم النحو ، وذلك يسبب فقدان الدافعية الداخلية لديهم ، لاعتقاد الكثير منهم أن مادة النحو يقل استخدامها في أحوالهم الحياتية العامة . (فاضل والى، ١٩٩٤ ،٣٥) .

- **المقررات الدراسية ونظم الامتحانات** :

في كثير من المقررات نلمس عدم الاهتمام بالتفصيلات المهمة التي توضح القاعدة ، وتعين علي فهمها ، وتساعد علي تطبيقها بل هناك فقرات عمد واضعوا المنهج إلي تركها مجملة غير مفصلة ليقوم المعلم بدوره بمناقشتها مع طلابه بغية الوصول إلي إيضاحها ، ولكن أكثر المعلمين لا ينتبهون إلي هذا الأمر ، وبعضهم يدعي أمام طلابهم عدم أهمية هذه الفقرة . أما من ناحية الامتحانات فنجد أن البعض يجعل درجة اللغة العربية درجة إجمالية تشمل جميع الفروع أو توزع علي هذه الفروع . (فاضل والى، ١٩٩٤ ،٣٧)

- **طرائق تدريس القواعد النحوية** :

لا توجد طريقة تدريسية واحدة تصلح لتدريس النحو في المراحل التعليمية المختلفة ، إذ أن لكل مرحلة عمرية خصائصها المميزة لها ، كما أن لكل مرحلة

مناهجها المناسبة والمختلفة عن مناهج المراحل الأخرى وأن للمربين وجهات نظر مختلفة في تعليم القواعد النحوية فمنهم من يري أن القواعد غاية ومنهم من يرى أن تدريسه عبثا إلا أنه يمكن إجمال طرق تعليم القواعد في ما يأتي :

- **الطريقة العرضية (الاقتضائية)** :

وتسمي أيضا الطريقة الطبيعية أو اللاشعورية وفيها تدرس القواعد عرضاً أثناء دروس المطالعة أو المحفوظات أو الأدب تدريساً من غير حصص مستقلة تعتبر هذه الطريقة أيسر علي المعلمين في موضوع المراجعات النحوية .

- **الطريقة القاصدة** :

و هي طريقة يحبذها المؤيدون للقواعد ويقصد بها تدرس القواعد دراسة منتظمة في أوقات معينة وعلي منهج محدد مرسوم ، وبطريقة تربوية تعتمد علي الأمثلة ومناقشتها ، واستنباط الأحكام منها والتدريب عليها .

- **الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية)** :

تقوم علي عرض أمثلة كثيرة متنوعة تدور حول معان خاصة ، ولا يمكن قطعا أدبية كاملة تتصل بحياة الطلاب وتجاربهم ، حيث تتم مناقشة هذه القطع مناقشة ينجم عنها إتيانهم بالأمثلة المطلوبة للدرس ، وفي هذا تنشيط للطلاب ، وإيقاظ لتفكيرهم. فالتدريس وفقا لهذه الطريقة يتمثل بخطوات خمس تحقق الإدراك الكلي أو الفكرة الشاملة للموضوع وهي : التهيئة، عرض الأمثلة ، الموازنة ، الاستنباط التطبيق (وجيه إبراهيم، محمود خلف الله ، ٢٠١٠ ، ١٨٦)

- **طريقة حل المشكلات** :

تقوم هذه الطريقة علي النمط الآتي :

- يضع المعلم أمام طلابه مشكلة نحوية لا يتسنى حلها إلا عن طريق القاعدة الجديدة ، كأن يجمع عن طريق القراءة أو التعبير بعض الأخطاء التي نجمت عن عدم معرفة القاعدة ، ومناقشتها مناقشة تظهر منها حيرتهم وحاجتهم إلي ما يساعدهم .
- يتناول هذه المشكلة معهم متيحاً لهم الفرصة في مواصلتها بأنفسهم وبجهدهم الذاتي (محمد ظافر ، و يوسف الحمادي ، ١٩٨٤ ، ٢٩٠) .

- **إستراتيجيات تدريس القواعد النحوية** :

- **إستراتيجية المباريات اللغوية** :

تقوم هذه الإستراتيجية علي تقديم القواعد النحوية البسيطة مثل : الاسم والفعل ، والحرف ، وبعض الأساليب في صورة ألعاب فردية أو ثنائية أو جماعية شفوية يتم تطبيقها من خلال القراءة والكتابة ، تحتاج هذه الإستراتيجية إلي معلم مبدع وبيئة محفزة . (وجيه إبراهيم، و محمود خلف الله ، ٢٠١٠ ، ١٩٠)

- **الإستراتيجية الدرامية** :

تقوم هذه الإستراتيجية علي مسرحة القاعدة وتحويل المفردات اللغوية وأجزاء من القاعدة إلي شخوص درامية تقوم كل منها بأداء دوره في الجمل والعبارات ، وينبغي علي المعلم أن يقوم بتبديل الأدوار بين طلابه ، وتصلح هذه الإستراتيجية لجميع المراحل الدراسية .

وأورد (عابد الهاشمي ، ١٩٩٦، ١٩٨) الممارسات التدريسية الخاطئة في تدريس النحو ، ومن ذلك الجمود على طرق التدريس القديمة وتكريس الجهود علي حفظ واستظهار القواعد من قبل الطلاب وإبعاد دراسة القواعد النحوية عن النصوص الأدبية واعتمادها علي أمثلة مبتورة ، وجمل مفتعلة مما أدى إلي إحساس المتعلمين بأن النحو علم يدرس لذاته لا للانتفاع به في الحياة وكذلك تدرس مادة القواعد النحوية كمادة مستقلة دون ربطها ببقية فروع اللغة العربية الأخرى (عابد الهاشمي ، ١٩٩٦ ، ٧٥ – ٧٧) كما أشار (محمود السيد ، ١٩٨٧، ١٧ – ٨٣) إلي أن الضعف في النحو يتمثل في الطريقة الكلية ، وقلة العناية بالتدريبات الشفوية والتحريرية وإهمال أخطاء الطلاب اللغوية والإملائية والتقصير في محاسبة الطلاب على أخطائهم .

- **استخدامات الحاسب الآلي في تدريس النحو** :

لعل ظهور مجال تكنولوجيا التعلم وما أثبته هذا المجال من فاعلية في شتي مجالات الحياة يمكنه أن يسهم في معالجة كثير من المشكلات التعليمية ومنها مشكلة ضعف طلاب الجامعات في النحو .

لقد ثبت أن استخدام الحاسب الآلي في مجال التعليم من الوسائل التي إذا استخدمت استخداما فعالا أمكن تحقيق الكثير من أهدافنا التربوية ، ومن هذه الأهداف متعة المتعلم ، واستثارة انتباه الطلاب نحو التعلم ، والتعلم التفاعلي وتأكيد مبدأ الحوار ،وتقليل وقت التعلم وتشجيع التعلم الذاتي (محمد الهادي ،١٩٩٥، ١٥٥)

كما أن التعليم باستخدام الحاسب الآلي ساعد علي ترسيخ التعليم وتنمية الميول والقدرات والاهتمامات الفردية للطلاب وإكسابهم مهارات التعلم التي يحتاجونها .

ومن الاستراتيجيات التدريسية التي تعني بالمتعلم وتجعله إيجابياً في مواقف التعلم إستراتيجية تدريس النحو باستخدام الحاسب الآلي ، والتي تتميز بوقوع المسئولية علي المتعلم نفسه ، وذلك من خلال مشاركته النشطة الإيجابية حيث يكون أكثر اهتماما بالمادة الدراسية أو أكثر استقلالية وحرية في التفكير وأكثر كفاءة من الأفراد الذين يتعلمون من خلال طرائف التعليم الجمعى التقليدي (أحمد حسن ،١٩٨٨، ٧٥) وأشار (أحمد سالم ، ٢٠٠٩ ، ٧٧ – ٧٨) إلي مميزات استخدام الحاسوب في التعليم وتمثلت في الآتي :

- يجعل المتعلم إيجابيا ونشطا أثناء عملية التعلم .
- يوفر عملية التفاعل بين المتعلم ومحتوى المادة العلمية المعروضة وبالتالي يتحقق التواصل في اتجاهين بينهما .
- يساعد الحاسوب في التغلب علي عدم توافر الأعداد الكافية من أعضاء هيئة التدريس (نوعا وكيفا)القادرين علي توظيف أدوات التقنية الحديثة .
- لا يعتبر المتعلم في موقف المستقبل السلبي بل يحاوره الحاسوب ويقدم له الحد الأدنى من المعلومات وبشكل تدريجي وعلي المتعلم البحث والاستقصاء والاكتشاف للوصول إلي بقية المعلومات :

- يقدم المادة التعليمية بطريقة مشوقة .

كما أوضح (إسماعيل الرفاعي: ١٩٩٩ ، ١٣٣) أن الحاسوب يوفر إمكانية فنية لتوفير فرص المتابعة والتقديم ومعرفة الإجابة الصحيحة وتسجيل العلامات والتركيز يزيد من ثقة المتعلم بنفسه ، وكذلك يوفر الحاسوب للمتعلم فرص المحاولة والتكرار والتجريب مرات عديدة مما يساعد علي إتقان المادة التعليمية والارتقاء بتحصيله، كما يخفف علي المعلم الجهد و الوقت مما يساعده في استثمار وقته في تنمية شخصيات طلابه .

- **الدراسات والبحوث السابقة** :

إنَ الشكوى من تدني مستوى الأداء اللغوي بصفة عامة والأداء النحوي بصفة خاصة قديمة وليست بالحديثة لذا فقد نهض العلماء قديما و حديثا لدراسة هذا الموضوع الذي يشكل خطرا كبيرا يهدد هوية الأمة العربية والإسلامية .

يتناول هذا القسم الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية فقد لاحظت الباحثتان أثناء قراءتهما قوة العلاقة بين تلك الدراسات وهذه الدراسة التي تتناول جانب من ضعف الطلاب في النحو وتنقسم هذه الدراسات إلي محورين هما :

- دراسات المحور الأول : تناولت الدراسات التي تناولت بعض الطرق والاستراتجيات في تدريس المواد عامة والنحو خاصة .
- دراسات المحور الثاني : تناولت التقنيات الحديثة في التدريس وأثرها على التحصيل ، وسوف يتم عرض كل دراسة وأهم النتائج التي توصلت إليها مع مراعاة الترتيب الزمني لهذه الدراسات ، وسوف ترتب ترتيبا تنازليا من الأحدث إلى الأقدم، وسيتم التعقيب علي دراسات كل محور في نهاية الدراسات مع إضافة أوجه الاتفاق والاختلاف ، وما يستفاد من هذه الدراسات

- **المحور الأول** : **الدراسات التي تناولت بعض الطرق والاستراتيجيات في تدريس المواد عامة والنحو خاصة** :

- **دراسة أحمد محمد** (٢٠١٠ م) :

هدفت الدراسة إلى : التعرف على فاعلية استخدام المدخل الدلالي في تنمية التحصيل النحوي والتذوق الأدبي والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. وكان من أهم نتائجها : زيادة نسبة تحصيل الطلاب للقواعد النحوية بعد استخدام المدخل الدلالي مما يؤكد أهمية استخدام مداخل واستراتيجيات تربوية حديثة في تدريس القواعد النحوية. ووجود اختلافات في التحصيل الدراسي بين البنين والبنات وقد ترجع في أغلبها إلى عدم جدية البنين في الدراسة لا سيما في المرحلة الأولى من التعليم الثانوي. ووجود ضعف في تمكن الطلاب من مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية خاصة في تذوق النصوص الشعرية ..

- **دراسة إيمان النجيري** (٢٠١٠م) :

هدفت الدراسة إلى : وضع تصور لبرنامج يعتمد على تدريس مهارات نحو النص من خلال الجملة النصية، أو النص الكلى، و بيان أثر هذا البرنامج فى

تنمية أداء الطلاب النحوي و التذوق الأدبى لمدخل جديد، ينقل الدرس النحوى من التنظير الى التطبيق. وكان من أهم نتائجها : فعالية البرنامج الموضوع لتدريس (نحو النص) في تنمية الأداء النحوي والتذوق الأدبي لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية

- **دراسة فضلون الدمرداش** (**٢٠٠٦م**) :

هدفت الدراسة إلى : التعرف علي مدي فاعلية برنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة علي التحصيل في النحو لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام. وكان من أهم نتائجها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في التحصيل في النحو لصالح المجموعة التجريبية ، وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في التحصيل في النحو لصالح القياس البعدي ، عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في التحصيل في النحو .

- **دراسة معتز العلواني** (**٢٠٠٦ م**) :

هدفت الدراسة إلى : معرفة أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تحصيل القواعد النحوية لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي . وكان من أهم نتائجها : فعالية الطريقة في تحصيل القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

- **دراسة محمد سالم** (**٢٠٠٦م**) :

هدفت الدراسة إلى : معرفة فاعلية استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة في تنمية استيعاب القواعد النحوية والأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وكان من أهم نتائجها : فاعلية استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية في تنمية استيعاب القواعد النحوية والأداء اللغوي لدى عينة البحث.

- **دراسة سميرة البدري** (**٢٠٠٥م**) :

هدفت الدراسة إلى : معرفة فعالية برنامج مقترح باستخدام الأسلوب التكاملي لتدريس اللغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي. وكان من أهم نتائجها : فعالية البرنامج المقترح باستخدام الأسلوب التكاملي حيث تفوقت المجموعة التجريبية علي المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي .

- **دراسة محمد خاقو** (**١٩٩٧م**) :

هدفت الدراسة إلى : معرفة أثر برنامج مقترح لتدريس النحو المتطلب الجامعي في ضوء نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني علي تحصيل طلاب كلية التربية في بعض مهارات النحو المقررة عليهم . وكان من أهم نتائجها : ارتفاع مستوى تمكن المجموعة التجريبية في كل مهارة من المهارات النحوية بمستوى المجموعة الضابطة من تلك المهارة ، وذلك يعزز فعالية الوحدة المعبرة عن البرامج المقترح لتدريس النحو .

- **دراسة فوزي طه** (**١٩٩٥م**) :

هدفت الدراسة إلى : معرفة أثر تكامل تعليم المفاهيم النحوية والصرفية والبلاغية علي تحصيل طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية وتذوقهم الأدبي واتجاهاتهم نحو اللغة العربية. وكان من أهم نتائجها : فعالية الوحدة المعبرة علي التكامل في تحصيل الطلاب وتذوقهم الأدبي واتجاهاتهم نحو اللغة العربية.

- **دراسة سليم الروسان** (**١٩٩١ م**) :

هدفت الدراسة إلى : بناء وحدات مدمجة في النحو العربي في الطريقة الاستقرائية والقياسية لتلاميذ الصف العاشر في مرحلةٍ التعليمِ الأسِاس في الأردن. الوقوف على مدى تأثير الطريقة المدمجة استقرائيا وقياسيا معا علي تحصيل التلاميذ في النحو والتعبير الكتابي . وكان من أهم نتائجها : فعالية الطريقة الاستقرائية والقياسية في زيادة التحصيل ورفع مستوى الطلاب في النحو أكثر من الأثر الذي تتركه الطريقة الإلقائية .

- **دراسة حمزه أبو النصر** (**١٩٩١ م**) :

هدفت الدراسة إلى : معرفة علاقة استخدام القواعد النحوية بكل من صحة فهم المقروء وسلامة التعبير الكتابي عند طلاب كلية التربية بجامعة المنصورة وكان من أهم نتائجها : انخفاض مستوى الطلاب في كل من صحة فهم المقروء وسلامة التعبير الكتابي، وذلك بسبب انقطاع الصلة بين المفاهيم النحوية والصرفية في تدريس مادة النحو والصرف.

- **دراسات المحور الثاني** :

الدراسات التي تناولت التقنيات الحديثة في التدريس وأثرها علي التحصيل الدراسي في النحو.

- **دراسة حنان الصيفي** (**٢٠١٢م**) :

هدفت الدراسة إلى : مساعده المعلم بتوفير أداة بها تطمئن نفسه إلى نتيجة جهده مع طلابه مما يبعث في نفسه الدافع المستمر لبذل هذا الجهد وتوجيهه وتساعد التلميذ في التعلم الذاتي معتمدا علي نفسه وتعطيه قدرة علي التحكم في المعلومات التي يحتاج إليها ومساعدة مخططي مناهج اللغة العربية في انتقاء طريقة التدريس وفتح الطرق أمام استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في اللغة العربية وإبراز دورها في تطوير العملية التعليمية.

وكان من أهم نتائجها : فاعلية التدريس باستخدام برمجية وسائط متعددة قائمة على الاكتشاف الموجه في علاج ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في استخدام بعض القواعد النحوية.

- **دراسة إيمان هريدى** (**٢٠٠٨ م**) :

هدفت الدراسة إلى : إفادة معلمي اللغة العربية ومخططي مناهجها في تطوير أساليب تدريس المهارات النحوية باستخدام الكمبيوتر ، وإثراء مجال تكنولوجيا التعليم، بتوظيف تكنولوجيا التعليم في مقرر القواعد ، وتنمية المهارات النحوية الإثرائية في مادة قواعد اللغة العربية في الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ، وبناء برنامج كمبيوتري إثرائى مقترح

في مادة قواعد اللغة العربية. وكان من أهم نتائجها : فعالية البرنامج الكمبيوتري الإثرائي فى مادة قواعد اللغة العربية في تعديل اتجاهات تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو استخدام الكمبيوتر وتحصيلهم الدراسي.

- **دراسة سميرة البدري** (٢٠٠٣ م) :

هدفت الدراسة إلى : معرفة أثر استخدام الفيديو على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة الأساس في مادة النحو. وكان من أهم نتائجها : تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي في مادة النحو علي المجموعة الضابطة، ويعزى ذلك إلي فعالية استخدام التقنيات الحديثة في التدريس.

- **دراسة بثينة هديب** (٢٠٠١ م) :

هدفت الدراسة إلى : معرفة أثر استخدام التعلم التعاوني والتعلم الفردي باستخدام الحاسب في التحصيل المباشر والمؤجل لقواعد النحو لدى طالبات الصف العاشر الأساس.وكان من أهم نتائجها : فعالية التعلم التعاوني والتعليم الفردي باستخدام الحاسب في التحصيل المباشر والمؤجل لقواعد النحو.

- **تعقيب عام علي الدراسات والبحوث وأوجه الاستفادة منها** :

- تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تصميم البرمجية التفاعلية.
- أفادت الدراسة الحالية مقارنة بالدراسات السابقة في بناء الاختبار التحصيلي، وطرق المعالجات الإحصائية.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (حمزه أبو النصر ١٩٩١ م/ فوزي طه ١٩٩٥ م/ محمد خافو ١٩٩٧ م) في اختيار العينة في المرحلة الجامعية .
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات (بثينة هديب ٢٠٠١ م، وسميرة البدري ٢٠٠٣م) في تناولها مقرر النحو.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات (حنان الصيفي ٢٠١٢م، إيمان هريدي ٢٠٠٨م) في استخدام المنهج التجريبي .
- أفادت الدراسة الحالية من المصادر والمراجع وخاصة الحديثة التي رجعت إليها بعض الدراسات في هذا المحور .
- أفادت الدراسة الحالية مقارنة بالدراسات السابقة في اختيار العينة حيث ركزت دراسة (معتز العلواني ٢٠٠٦ م/ محمد سالم ٢٠٠٦ م) علي تلاميذ المرحلة الإعدادية ، ودراسة (سليم الروسان ١٩٩١ م) علي تلاميذ مرحلة الأساس، ودراسة (سميرة البدري ٢٠٠٥ م علي طلاب المرحلة الثانوية) بينما ركزت الدراسة الحالية علي طالبات المرحلة الجامعية .

- **فروض الدراسة** :

يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية – الضابطة) في التحصيل الدراسي لمقرر النحو(٣) عقب التدريب مباشرة .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية . " إضافة إلي مقارنة النتائج بنتائج التطبيق القبلي

- فعالية البرمجية الإلكترونية التفاعلية في الارتقاء بالمستوى التحصيلي لطالبات المستوى الرابع لغة عربية في مقرر النحو (٣).

- **إجراءات الدراسة** :

منهج الدراسة : استخدمت الدراسة الحالية :

- المنهج الوصفي التحليلي وذلك لوصف الواقع الحالي لأسباب ضعف الطالبات في النحو.
- المنهج شبه التجريبي وذلك عند تطبيق أدوات الدراسة لمعرفة أثر تطبيق البرمجية في معالجة ضعف الطالبات في النحو.
- العينة : تمثلت العينة فى طالبات المستوى الرابع بقسم اللغة العربية بكلية التربية والعلوم بالخرمة للعام الجامعي ٢٠١٢- ٢٠١٣ م، مما يتراوح المعدل التراكمي لهن ما بين (٢,٥- ٣,٥) درجة.

- **أدوات الدراسة** :

- الاختبار التحصيلي لمقرر النحو (٣). إعداد /الباحثتين (ملحق رقم ٢)
- فيما يلي عرض للخطوات التى اتبعتها الباحثتان لإعداد الاختبار التحصيلي
- تحديد الهدف من الاختبار : يهدف الاختبار إلى قياس المستوى التحصيلي لطالبات المستوى الرابع في مقرر النحو(٣) قبل وبعد البرنامج.
- الاطلاع على عدد من الاختبارات المتاحة والمتصلة بمقررات النحو.
- اختيار نوع مفردات الاختبار وإعداد الصورة الأولية : تم اختيار مفردات الاختبار من نوع الاختبارات الموضوعية وذلك لسهولة الإجابة عليها ولمناسبتها لعينة الدراسة وشمل الاختبار على عدد (٣٠) مفردة اختيار من متعدد.
- عرض الاختبار على المحكمين .
- إجراء التعديلات وإعداد الصورة النهائية للاختبار : تم إجراء التعديلات المطلوبة، وإخراج الاختبار في صورته النهائية.

- **صدق وثبات الاختبار** :

- **التحقق من صدق الاختبار التحصيلي لمقرر النحو(٣)** :

تم التحقق من صدق الاختبار التحصيلي المعرفي باستخدام دلالة صدق المحتوى، وصدق المحكمين، وقد تم الإجماع علي أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه.

- **ثبات الاختبار** :

- **التحقق من ثبات الاختبار التحصيلي لمقرر النحو(٣)** :

تم حساب معامل الثبات للاختبار باستخدام طريقة إعادة الاختبار، وقد تم تطبيق الاختبار علي عينة قوامها ٢٠ طالبة، ثم أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى بعد فاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع، وقد تم استخدام الحزمة الإحصائية SPSS١٧ إصدار ١٧ لحساب معامل الارتباط. وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٩) وهو

معامل ثبات مرتفع، ومن ثم يمكن الوثوق بالنتائج التي يزودنا بها الاختبار كما يمكن الاعتماد عليها كأدوات بحثية.

- **حساب زمن الاختبار** :

قامت الباحثتان بتقدير زمن الاختبار في ضوء الملاحظات، ومراقبة أداء الطالبات في التجريب الاستطلاعي بحساب متوسط الأزمنة الكلية من خلال مجموع الأزمنة لكل الطالبات علي عدد الطالبات، وقد بلغ زمن الاختبار (٦٠) دقيقة

- **تطبيق وتصحيح الاختبار** :

بعد حساب المعاملات الإحصائية، أصبح الاختبار التحصيلي المعرفي في صورته النهائية بحيث اشتمل الاختبار علي (٣٠) مفردة، كانت الدرجة العظمي للاختبار (٣٠) كما تم وضع معيار للتصحيح Rubric وبذلك أصبح الاختبار صالح وجاهز للتطبيق في شكله النهائي (ملحق ٢)، حيث يطبق الاختبار بطريقة جماعية وتعطى الإجابة الصحيحة الدرجة (١) والإجابة الخاطئة تعطى (صفر).

- **البرمجية الإلكترونية التفاعلية لمعالجة ضعف طلاب الجامعات في النحو إعداد /الباحثتين (ملحق رقم ٣)** :

- **أسس بناء البرمجية** :

- أن تراعي خصائص وحاجات طلاب الجامعة.
- أن تقدم خبرات البرنامج بشكل متكامل ومترابط.
- أن تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- أن تقدم التعزيز المناسب عند قيام المشاركين بالاستجابات المرغوبة.
- أن يعتمد البرنامج على التعلم للطلاب.
- أن يستخدم البرنامج أساليب تقويم متنوعة ويوفر التغذية المرتدة .
- أن يستشير البرنامج دوافع المتعلمين نحو المشاركة.

- **الأهداف العامة للبرمجية** :

- استخدام الحاسب الآلي في الارتقاء بالمستوى التحصيلي للطالبات في النحو.
- قياس أثر البرمجية الالكترونية التفاعلية في المستوى التحصيلي للطالبات.

- **الأهداف الإجرائية للبرمجية** :

تم إعداد مجموعة من الأهداف الإجرائية لكل وحدة من وحدات المقرر الثلاثة (المرفوعات – المنصوبات – النواسخ) المستهدفة بالدراسة الحالية اشتمل عليها ملحق رقم (٣)

- **اختيار محتوى البرمجية** :

تم اختيار محتوى البرمجية من توصيف مقرر النحو (٣)، حيث احتوت على ثلاثة وحدات (المرفوعات – المنصوبات – النواسخ)

- **الفترة الزمنية** :

بلغ عدد جلسات البرنامج التدريبي (٢١) جلسة بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا واستمر البرنامج مدة سبعة أسابيع، واحتوي البرنامج علي (٨ موضوعات) هي

- وحدة المرفوعات وتشمل (الفاعل – نائب الفاعل).
- وحدة المنصوبات وتشمل (المفعول المطلق . المفعول فيه . المفعول له المفعول معه).
- وحدة النواسخ (ظن وأخواتها – لا النافية للجنس).

- **التحكيم على البرمجية** :

بعد صياغة جلسات البرنامج التدريبي تم عرض البرنامج على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس تخصص لغة عربية ومناهج وطرق تدريس لإبداء الرأي حول جلسات البرنامج التدريبي ، في كل من :(مدى كفاية المحتوى - مدى تحقيق الجلسات للهدف منها - مدىً مناسبة أساليب التقويم لتحقيق أهداف البرنامج - وضوح التعليمات وكفايتها)، وقد تم تعديل محتوى البرنامج وفقا لآراء المحكمين

- **إجراءات تنفيذ التجربة الميدانية** :

- تم الاطلاع على عدد كبير من البحوث والدراسات التى تناولت صعوبات الطلاب في تعلم النحو.تم إعداد اختبار تحصيلي معرفي في النحو.
- تم اتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذ الدراسة الميدانية وكانت في كلية التربية والعلوم بالخرمة.
- تم تطبيق الاختبار التحصيلي تطبيقاً قبليا على عينة الدراسة.
- تم تنفيذ التجربة الميدانية (البرمجية الإلكترونية) تحت إشراف الباحثتين على العينة التجريبية.
- تم تطبيق الاختبار التحصيلي تطبيقاً بعدياً على عينة الدراسة.
- تم تصحيح الاختبار التحصيلي وإجراء المعالجات الإحصائية .

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة** :

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

- اختبار " ت "لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات T-Test
- الانحراف المعياري
- النسب والتكرارات
- المتوسط الحسابي
- نسبة الكسب المعدل لبلاك

- (**النتائج العلمية**) :

تضمنت الدراسة الحالية على ثلاثة فروض ، يمكن عرضها ومناقشة النتائج المتعلقة بها على النحو الآتي :

- **نتائج الفرض الأول وتفسيرها** :

ينص فرض الدراسة الأول على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية – الضابطة) في التحصيل الدراسي لمقرر النحو(٣) عقب التدريب مباشرة . ". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب اختبار " ت "لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات :

جدول (١) : يوضح دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة بالنسبة للاختبار التحصيلي لمقرر النحو (٣)

التطبيق	م	ع	ت	الدلالة
القبلي	٩.٩٦	٠.٩٨	١.٤٢	غير دالة
البعدي	١٠.٣٦	٠.٩٨		

يتضح أن الجدول السابق أن الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لمقرر النحو (٣) للمجموعة الضابطة لم يحقق فروق جوهرية فكانت قيمة (ت) ١.٤٢ أي أنها غير دالة مما يدل علي أن هناك فروق طفيفة بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة وذلك لأن هذه المجموعة لم تتعرض لبرمجية النحو قد تكون الزيادة الطفيفة بين التطبيقين ناتجة عن إما تكرار مفردات أختبار النحو أو لمرور الطالبات ببعض الخبرات الخاصة بهذه المفاهيم أو استجابتهن لتدريس المدربة بالطريقة المعتادة .

جدول (٢) : يوضح دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية بالنسبة للاختبار التحصيلي لمقرر النحو (٣)

التطبيق	م	ع	ت	الدلالة
القبلي	٩.٧٢	١.١١	٤٤.٨٦	دالة عند ٠,٠١
البعدي	٢٨.٣٦	١.٧٤		

ويوضح الجدول السابق الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية للتطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة للاختبار التحصيلي لمقرر النحو (٣) للطالبات ، مما يدل علي أن هناك فروق جوهرية بين التطبيقين ، فكانت (ت) = ٤٤.٨٦ أي أنها نسبة دالة عند مستوى ٠.٠١ علي حدوث تغير بين التطبيقين ويرجع هذا التغير إلي تحسن مستوى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن عن طريق البرمجية مما يدل علي فعالية هذه البرمجية، ويتفق البحث الحالي في نتائجه مع دراسة كل من (حنان الصيفي ٢٠١٢م ، وإيمان هريدي ٢٠٠٨ سميرة البدري ٢٠٠٣م ، بثينة هديب ٢٠٠١)

- **نتائج الفرض الثاني وتفسيرها** :

ينص فرض الدراسة الثانى على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية . " إضافة إلي مقارنة النتائج بنتائج التطبيق القبلي ".وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب (ت) لتوضيح دلالة الفروق بين المتوسطات للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

جدول (٣) : يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لمقرر النحو (٣)

المجموعة	ن	م	ع	ت	الدلالة
التجريبيه	٢٥	٢٨.٣٦	١.٧٤	٤٣.٩	دالة عند ٠,٠١
الضابطه	٢٥	١٠.٣٦	٠.٩٨		

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠١بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام البرمجية) والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة المعتادة) في الاختبار البعدي ،حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٢٨,٣٦) بانحراف معياري قدره (١,٧٤) .بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٠,٣٦) بانحراف معياري قدره (٠,٩٨) باستخدام اختبار " ت " حيث أن قيمة " ت " المحسوبة وهي (٤٣,٩) أعلي من قيمة " ت " الجدولية عند مستوي دلالة (٠,٠١) أي بدرجة ثقة ٩٥ ٪ وذلك لصالح المجموعة التجريبية ومن هنا يتضح صحة الفرض الثاني .

- **نتائج الفرض الثالث وتفسيرها** :

ينص فرض الدراسة الثالث على " فعالية البرمجية الإلكترونية التفاعلية في الارتقاء بالمستوى التحصيلي لطالبات المستوى الرابع لغة عربية في مقرر النحو (٣) ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب نسبة الكسب المعدل لبليك.

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}}$$

حيث أن :

- ص : متوسط الدرجات في الاختبار البعدي .
- س : متوسط الدرجات في الاختبار القبلي .
- د : النهاية العظمي للاختبار .

جدول (٤) : يحدد نسبة بلاك لفعالية البرمجية

المتغير التابع	متوسط التطبيق البعدي	متوسط التطبيق القبلي	الدرجة الكلية	نسبة بلاك
برمجية النحو	٢٨.٣٦	٩.٧٢	٣٠	١.٥٤

ومن الجدول السابق يتضح قيمة نسبة بلاك تساوي (١,٥٤) وهي أكبر من القيمة المعيارية التي حددها بلاك وهي (١,٢) مما يدل علي أن استخدام برمجية النحو فعالة في زيادة المستوى التحصيلي للطالبات في مقرر النحو (٣).

- **الاستنتاجات والتوصيات والخلاصة** :
- **التوصيات** :

بناء على نتائج الدراسة الحالية يوصى بالآتي :

- ضرورة اهتمام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالبحث عن الأساليب الأكثر فعالية التى تسهم في تدريس مادة النحو بفعالية.
- أن تحول المقررات الدراسية من شكلها التقليدي المعتاد إلى مقررات إلكترونية تفاعلية.

- الاهتمام بالدورات التدريبية التي تؤهل أعضاء هيئة التدريس لتحويل المقررات التقليدية إلى مقررات إلكترونية.
- محاولة تحويل المقررات من الشكل التقليدي إلى مقررات تعمل على التعلم الذاتي لدى الدارسين.
- تزويد جميع فروع الجامعة بالوسائل التكنولوجية التي من شأنها الارتقاء بالعملية التعليمية.
- تشجيع البحوث والدراسات التي تساعد على تحويل المقررات الدراسية إلى مقررات إلكترونية تفاعلية، تساهم في الارتقاء بالعملية التعليمية.

- **البحوث والدراسات المقترحة** :

بناء على نتائج الدراسة الحالية يوصى بالبحوث والدراسات التالية:

- أثر برنامج تدريبي باستخدام التعليم المدمج في تدريس اللغة العربية.
- فعالية استخدام الحقائب التعليمية في تدريس النصوص الشعرية.
- أثر برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التعلم الذاتي لطالبات قسم اللغة العربية.

- **قائمة المراجع**

- إبراهيم، وجيه المرسي ، وخلف الله، محمود عبد الحافظ (٢٠١٠) : **الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية** ، الجوف، النادي الأدبي.
- ابن جني ، عثمان أبو الفتح (١٩٥٢): كتاب الخصائص ، تحقيق محمد على النجار، القاهرة، المكتبة العلمية.
- ابن السراج ، محمد بن سهل (١٩٩٩): الأصول في النحو، تحقيق عبد الحسين الفتلي، ط٤، ج١، بيروت، مؤسسة الرسالة.
- ابن عصفور، الحسن علي (١٩٨٧): الممتع في التصريف، تحقيق فخر الدين قباوة، لبناندار المعرفة.
- ابن عقيل ، بهاء الدين عبد الله (٢٠٠٤): شرح بن عقيل ، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، القاهرة، دار الطلائع.
- أبو النصر، حمزة حمزة (١٩٩١): علاقة استخدام القواعد النحوية بكل من صحة فهم لمقروء وصحة التعبير الكتابي عند طلاب كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة .
- أبو مغلي، سمير سميح: (١٩٨٦) ، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، ط٢، عمان الأردن ، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع .
- الأنباري ، عبد الرحمن بن سعيد (١٩٩٩): الإنصاف في مسائل الخلاف، تحقيق محمد محي عبد الحميد، بيروت، المكتبة العصرية.

- البدري، سميرة بدوي (٢٠٠٣): أثر استخدام الفيديو علي التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة الأساس في مادة النحو، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم.
- ـــــــــــــــ (٢٠٠٥): فعالية برنامج مقترح باستخدام الأسلوب التكاملي لتدريس اللغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي وأثره علي التحصيل الدراسي (بولاية الخرطوم)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم.
- الدمرداش، فضلون سعد (٢٠٠٦): أثر برنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل في النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، قسم علم النفس التربوى، جامعة الزقازيق.
- الرفاعي، إسماعيل خليل(١٩٩٩):فاعلية تدريس قواعد اللغة الإنجليزية المبرمجة بالكتاب والحاسوب، دراسة تجريبية علي طلبة الصف الثالث الإعدادي في مدارس مدينة دمشق ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة دمشق.
- الروسان، سليم سلامة(١٩٩٤): قياس فاعلية الجمع بين طريقتين الاستقرائية والقياسية في تدريس النحو العربي لتلاميذ الصف العاشر الأساس في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية.
- السليطي، ظبية سعيد (٢٠٠١): أثر استخدام التعليم التعاوني في تدريس القواعد النحوية علي تنمية القدرة اللغوية والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- السيد، محمود أحمد (١٩٨٧) : تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) تونس.
- الصيفي، حنان فؤاد (٢٠١٢): فاعلية التدريس ببرمجية وسائط متعددة قائمة علي الاكتشاف الموجه في علاج ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في استخدام بعض القواعد النحوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة طنطا.
- الطنطاوي، محمد عبد الوهاب (٢٠٠٢): نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة ، مكة المكرمة مكتبة إحياء التراث الإسلامي.
- العلواني،معتز محمد (٢٠٠٦): أثر طريقة حل المشكلات في تحصيل القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية. قسم المناهج وطرائق التدريس، جامعة القاهرة.
- الفيروزبادي، مجد الدين محمد(١٩٨٧): القاموس المحيط، تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، ط٢، بيروت، مؤسسة الرسالة.

- المبرد، محمد بن يزيد (١٩٦٣) : كتاب المقتضب، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة القاهرة، عالم الكتب.
- النجيري، إيمان محمد (٢٠١٠): فعالية برنامج لتدريس (نحو النص) في تنمية الأداء النحوى والتذوق الأدبي لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة المنصورة.
- الهادي، محمد محمد (١٩٩٥): تجديد وتحديث التعليم، المؤتمر العلمي الثالث (التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين) كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد الأول ، ابريل.
- الهاشمي، عابد توفيق (١٩٩٦) : الموجه العملي لمدرس اللغة العربية ، ط٥، بيروت ، لبنات مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع.
- حسن، أحمد خليل (١٩٨٨) : اتجاهات مدرس العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساس واستخدام التعليم الفردي في تدريس العلوم، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر، العدد العاشر.
- حمودة، فتحي بيومي ، وعبد الهادي ، محمد أحمد(١٩٨٤): التربية والطرق الخاصة بتدريس العلوم الإسلامية واللغة العربية ، جدة ، دار البيان العربي.
- خاقو، محمد حسنين (١٩٩٧): تطوير تدريس مقرر النحو (المتطلب جامعي) في ضوء نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني وأثره على التحصيل في بعض المهارات النحوية المقررة على طلبة طلبات كليات التربية بالجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- سالم، أحمد محمد (٢٠٠٩) : الوسائل وتقنيات التعلم (المفاهيم – المستحدثات التطبيقات)، الرياض، مكتبة الرشد.
- سالم، محمد صلاح الدين (٢٠٠٦) : فعالية استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية في تنمية استيعاب القواعد النحوية والأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- ضيف، أحمد شوقي(١٩٦٨): المدارس النحوية، ط٧، القاهرة، دار المعارف.
- طه، فوزي عبد القادر (١٩٩٥): أثر تكامل تعليم المفاهيم النحوية والصرفية والبلاغية رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر .
- ظافر، محمد إسماعيل ، والحمادي ، يوسف (١٩٨٣): التدريس في اللغة العربية ، الرياض المملكة العربية السعودية، دار المريخ للنشر.
- عامر، فتحي أحمد(١٩٧٦): تطوير تعليم اللغة العربية لتخريج المواطن العربي العصري المؤتمر التاسع لإتحاد المعلمين العرب، الخرطوم ، فبراير.
- عطا ، إبراهيم محمد (١٩٩٥): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، الجزء الثاني القاهرة، النهضة المصرية.

obeikandl.com

- فرغاوي، حسن بن علي(١٩٩٧): الأخطاء النحوية الشائعة في القراءة والكتابة والمحادثة وسبل علاجها، ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، كلية اللغة العربية جامعة الأمام محمد بن سعود.
- مجاور ، محمد صلاح الدين : (١٩٩٧) ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة دار الفكر العربي.
- محمد، أحمد كامل (٢٠١٠): فاعلية استخدام المدخل الدلالي في تنمية التحصيل النحوي والتذوق الأدبي والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس جامعة المنيا.
- محمود، عباس محجوب(١٩٨٦) : مشكلات تعليم اللغة العربية (حلول نظرية وتطبيقية) الدوحة ، دار الثقافة.
- هديب، بثينة محمد (٢٠٠١): أثر استخدام كل من التعلم التعاوني والتعلم الفردي من خلال الحاسوب في التحصيل المباشر والمؤجل لطالبات الصف العاشر الأساس لقواعد النحو العربي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.
- هريدى، إيمان احمد (٢٠٠٨): برنامج كمبيوتري إثرائي في مادة قواعد اللغة العربية وأثره على اتجاهات تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو استخدام الكمبيوتر وتحصيلهم الدراسي رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية . قسم تكنولوجيا التعليم والتعليم الجامعي، جامعة القاهرة.
- والي، فاضل فتحي (١٩٩٤) : النحو العربي المشكلات والحلول ،ندوة النحو العربي ، كلية المعلمين بحائل.
- يونس، فتحي علي (١٩٨١): أساسيات تعليم اللغة العربية، القاهرة، دار الثقافة.

****

obeikandl.com

البحث الثاني :

" تصور مقترح لتفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في منهج رياض الأطفال بمصر "

إعداد :

د/ راندا عبد العليم أحمد المنير

مدرس مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال

كلية التربية بالإسماعيلية- جامعة قناة السويس

obeikandl.com

obeikandl.com

" تصور مقترح لتفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في منهج رياض الأطفال بمصر"

د / رانـدا عبد العليم أحمد المنير

• **المستخلص** :

هـدفت هـذه الدراسـة إلى إعـداد تصـور مقـترح لتفعيـل التعلـيم مـن أجـل التنميـة المستدامة/الاستدامة في منهج رياض الأطفال بمصر في ضوء الخبرات والتجارب الدولية المعاصرة، وفي إطار ما تطلق عليه اليونسكو "إعادة توجيه المنهج نحو الاستدامة". واستخدمت الدراسـة المـنهج الوصـفي في عـرض الأدبيـات، والدراسـات السـابقة، والخـبرات والتجـارب الدولية(البرامج والمشروعات العالمية في مجال تفعيل التعليم من اجل التنمية المستدامة في مرحلة رياض الأطفال خارج إطار المنهج الرسمي/القومي، التجارب الدولية في مجال إعادة توجيه منهج الروضة نحو الاستدامة)، وتحليلها للاستفادة منها في إعداد التصور المقترح وتمت صياغة التصور المقترح في شكل وثيقة بعنوان: "إطار مقترح التعليم من أجل التنمية المستدامة في منهج حقي ألعب وأتعلم وأبتكر"، اشتملت على جزأين، الجزء الأول:الأساس النظري للإطار، والذي تناول الإطار النظري والمفاهيمي والفلسفي للتصور المقترح، والجزء الثاني: إطار إعادة توجيه منهج "حقي ألعب وأتعلم وابتكر" نحو الاستدامة، والذي تضمن قائمة العناصر المتكاملة للتعليم من أجل التنمية المستدامة في المنهج، وأدوات إعادة توجيه المنهج نحو الاستدامة(ثلاث أدوات من إعداد الباحثة)، واستراتيجيات التعليم والتعلم وأساليب التقويم، والممارسات الملائمة، أمثلة على بعض الأنشطة. كما تضمن كلا الجزأين مراجع وروابط يمكن للمعلمة الرجوع إليها. وأوصت الدراسة بإنشاء مركز للتعليم من أجل التنمية المستدامة في مرحلة الطفولة المبكرة، والتعاون وتبادل الخبرات بين مؤسسات إعداد معلمة رياض الأطفال والجامعات العالمية الرائدة في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة/الاستدامة بمرحلة الطفولة المبكرة، والعمل على إعادة توجيه مقررات برامج إعداد معلمة رياض الأطفال نحو الاستدامة، والاهتمام بتفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في المنهج ضمن معايير ضمان جودة واعتماد مؤسسات رياض الأطفال.

"A suggested Framework for Activating Education for Sustainable Development in the Kindergarten Curriculum in Egypt"

Abstract :

This study aimed to prepare a suggested framework for activating education for sustainable development/sustainability in the kindergarten curriculum in Egypt, in the light of the contemporary international experiences, and in the framework what is UNESCO calls "Reorienting curriculum to address sustainability. The study used a descriptive approach in the presentation of the literature, previous studies and international experiences (programs and projects in the field of activating education for sustainable development in kindergarten Outside the framework of the formal/national curriculum, and international experiences in the field of reorienting kindergarten curriculum to address sustainability), and analyzing it for benefiting in the preparation of the suggested framework .The suggested framework has been included in a document entitled: "A suggested framework of education for sustainable development in the "My right is to play, learn and create" curriculum, included two parts, Part I: The theoretical basis, which dealt the theoretical, conceptual, and philosophical bases of the suggested framework, and Part II: The framework

of reorienting "My right is to play , learn and create" curriculum to address sustainability, which included the integrated elements list of education for sustainable development in the curriculum, and curriculum reorienting tools (three tools prepared by the researcher), teaching and learning strategies, evaluation methods, appropriate practices, examples of some activities. Both parts included also references and links that the teacher can benefit from it. The study recommended the establishment of a center for education for sustainable development in early childhood, cooperation and exchange of experiences between kindergarten teacher preparation institutions and world's leading universities in the field of education for sustainable development/ sustainability in early childhood, paying attention to reorient the courses of kindergarten teacher preparation programs to address sustainability, and paying attention to activate education for sustainable development in the curriculum within quality accreditation standards of kindergarten institutions.

- **مقدمة** :

يواجه عالم اليوم الكثير من التحديات التي تتزايد المخاوف من انعكاساتها السالبة على مستقبل العالم، وتظهر الحاجة ملحة لتخطيط مستقبلي يضمن الوقاية من مشكلات قد تواجه الأجيال القادمة في المستقبل.

وعلى ذلك فقد تم توجيه المزيد من الاهتمام للتنمية المستدامة Sustainable Development**، أو الاستدامة** Sustainability**، والتي تعبر عن التنمية التي تتصف بالاستقرار، وتمتلك عوامل الاستمرار والتواصل (قاسم ،٢٠١٠، ٢٠)[1]، وتعمل على تلبية الاحتياجات الحالية مع المساهمة في احتياجات الأجيال القادمة** (Needham, 2011, 279).

وتم التأكيد على الدور الفاعل الذي يلعبه التعليم في هذا الصدد، في إطار ما يعرف بالتعليم من أجل التنمية المستدامة /الاستدامة Education for Sustainable Development/ Sustainability**، والذي يسمح لكل فرد باكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم، اللازمة لتشكيل مستقبل مستدام** shape a sustainable future (UNESCO ,2012a, 2) .

وفي سبيل الوصول لمنظومة عالمية مشتركة في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة/ الاستدامة، أعلنت الأمم المتحدة أن الأعوام من (٢٠٠٥- ٢٠١٤م) عقد للتعليم من أجل التنمية المستدامة Decade of Education for Sustainable Development (DESD) **، وقد ركزت أهداف هذا العقد على تكامل مبادئ وقيم وممارسات التنمية المستدامة في جميع جوانب التعليم والتعلم**(UNESCO, 2005, 5).

---

(1) نظام التوثيق المتبع في الدراسة هو نظام American Psychological Association (APA) Manual، على النحو التالي:(اسم المؤلف/الباحث، سنة النشر، رقم/أرقام الصفحات)

وقد تمت إضافة الاستدامة كبعد جديد للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة Early Childhood Education (ECE) ، بإصدار عقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة، وبدأ استخدام مصطلح "التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة من أجل الاستدامة" Early Childhood Education for Sustainability (ECEfS)،ليصبح مجالا جديدا نشطا للاهتمام (Davis, 2009, 230).

وفي سبيل مزيد من التأكيد على أهمية التعليم من أجل التنمية المستدامة/الاستدامة في مرحلة الطفولة المبكرة بصفة خاصة، قامت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة(اليونسكو) بتأسيس " كرسي اليونسكو[1] للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والتنمية المستدامة" UNESCO Chair in Early Childhood Education and Sustainable Development وذلك في عام (٢٠٠٧ م) بجامعة "جوتنبرج" Gothenburg بالسويد(UNESCO, 2010b). وفي عام (٢٠٠٨ م) تم إصدار وثيقة "توصيات جوتنبرج بشأن التعليم من أجل التنمية المستدامة" The Gothenburg recommendations on education for sustainable development، والتي أوضحت في توصيتها الأولى أن مرحلة الطفولة المبكرة هي "نقطة الانطلاق الطبيعية" natural starting point للتعليم من أجل التنمية المستدامة (University of Gothenburg & Chalmers University of Technology , 2008, 1).

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة من أجل الاستدامة، فإنه غير موجود كمسار تربوي نظامي له أهدافه وبرامجه وآلياته بالدول العربية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،٢٠٠٦، ٦٦)، كما يؤكد الواقع العالمي أن ردود أفعال هذا الاهتمام بصفة عامة لا تزال متفرقةونادرا ما تُضمن داخل أسس منهج قومي شامل ومترابط، أو سياسات أو توجيهات (Davis, 2009, 231) ، وأن مفهوم "التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة من أجل الاستدامة" ما يزال موضوعا مبهما vague ومجردا abstract نسبيا في العديد من مؤسسات مرحلة ما قبل المدرسة، على مستوى دول العالم (OMEP, 2010, 21).

فعلي الرغم من وجود العديد من المحاولات لتفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة/الاستدامة في مرحلة الطفولة المبكرة، من خلال برامج ومشروعات عالمية برعاية منظمات حكومية وغير حكومية (UNESCO, 2012 b) ، إلا أنه توجد فجوة واضحة تكمن في ندرة المحاولات لتفعيل هذا النوع من التعليم في إطار المنهج القومي/الرسمي، وهو ما تطلق عليه اليونسكو "إعادة توجيه المنهج نحو الاستدامة" Reorienting curriculum to address sustainability (UNESCO, 2012c, 8).

(١) برنامج صمم كطريقة للبحث المتقدم والتدريب وتطوير البرامج في التعليم العالي ببناء شبكات الجامعات، وتشجيع التعاون بين الجامعات من خلال نقل المعرفة عبر الحدود.

وفي ظل اهتمام جمهورية مصر العربية بتفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في المناهج الدراسية بصفة عامة[٢]، وبتطوير منظومة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بمصر بصفة خاصة، والذي انعكس في صدور "وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر" في أكتوبر ٢٠٠٨م، ثم منهج رياض الأطفال الجديد القائم على المعايير القومية "منهج حقي ألعب وأتعلم وابتكر"والذي تم تطبيقه اعتبارا من العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م.

وفي ضوء ما تؤكد عليه الاتجاهات المعاصرة من ضرورة الاهتمام بإعادة توجيه مناهج الطفولة المبكرة نحو الاستدامة (University of Gothenburg & Chalmers University of Technology ,2008; Hagglund & Samuelsson, 2009; Pearson & Degotardi, 2009; EPSD, 2010, Norhagen, 2010; Prince, 2010). ، ومع ندرة الدراسات التي تناولت تفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في رياض الأطفال بمصر – في حدود علم الباحثة توجد دراسة واحدة فقط وهي دراسة (سعد، ٢٠٠٨) والتي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج لمعلمات الروضة في الدراما الإبداعية لتنمية المهارات الأدائية اللازمة لمعلمات الروضة في استخدام الدراما الإبداعيةلتنمية مضمون التنمية البشرية المستدامة لطفل الروضة - تتضح أهمية إجراء الدراسات في مجال تفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في منهج رياض الأطفال بمصر.

- **مشكلة الدراسة** :

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في وجود ندرة واضحة في محاولات تفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة بمنهج رياض الأطفال بمصر/إعادة توجيه منهج الروضة بمصر نحو الاستدامة، الأمر الذي يتطلب إعداد تصور مقترح لتفعيل هذا النوع من التعليم في المنهج، في محاولة لإثراء المنهج الجديد بما يتفق والتوجهات العالمية المعاصرة.

وعلى هذا فإن الدراسة الحالية سعت للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:
ما التصور العام لتفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في منهج رياض الأطفال بمصر في ضوء الخبرات والتجارب العالمية المعاصرة ؟.

وقد تفرع من هذا التساؤل الرئيس، التساؤلات الفرعية التالية:

- ما الإطار المفاهيمي والنظري للتعليم من أجل التنمية المستدامة في مرحلة رياض الأطفال ؟
- ما أبرز الدراسات السابقة في مجال تفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في مرحلة رياض الأطفال؟

---

(٢) يُشارك عدد من المدارس والجامعات المصرية- ومنها جامعة قناة السويس- في مشروع " التعليم من أجل التنمية المستدامة خارج الجامعة" *Education for Sustainable Development beyond the Campus*، والذي يهدف إلى تعزيز التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) في المجتمع المصري. وهو مشروع ممول من الاتحاد الأوروبي في إطار برنامج تمبس الرابع *Tempus IV*، وتقوده جامعة آخن *Aachen University* بألمانيا. ومن أهم أنشطة المشروع مراجعة المناهج الدراسية بمرحلة التعليم الأساسي للصفوف من الخامس الابتدائي وحتى الثالث الإعدادي، للوقوف على مدى تغطيتها لمبادئ التنمية المُستدامة، ويركز المشروع على قضايا: المياه والزراعة والتنوع البيولوجي/الحيوي والطاقة. وقد بدأ هذا المشروع في أكتوبر ٢٠١٠م، ويستمر حتى أكتوبر ٢٠١٣م(EduCamp, 2012) .

- كيف يمكن الاستفادة من الدراسات السابقة في تفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في منهج رياض الأطفال بمصر؟
- ما أبرز الخبرات والتجارب العالمية المعاصرة في مجال تفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في مرحلة رياض الأطفال(خارج إطار المنهج القومي الرسمي، في مجال إعادة توجيه المنهج نحو الاستدامة)؟
- كيف يمكن الاستفادة من الخبرات والتجارب العالمية في تفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في منهج رياض الأطفال بمصر؟
- ما الإطار العام المقترح لتفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في منهج رياض الأطفال بمصر؟

- **أهداف الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق هدف عام وهو: وضع تصور لإطار عام لتفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في منهج رياض الأطفال بمصر. ويتفرع من هذا الهدف العام الأهداف الفرعية التالية:

- تحديد الإطار المفاهيمي والنظري للتعليم من أجل التنمية المستدامة في مرحلة رياض الأطفال.
- وصف أبرز الدراسات السابقة في مجال تفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في مرحلة رياض الأطفال، وتوضيح أوجه الاستفادة منها في إعداد التصور العام المقترح.
- وصف أبرز التجارب والخبرات العالمية المعاصرة في مجال تفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في مرحلة رياض الأطفال(خارج إطار المنهج القومي الرسمي، في مجال إعادة توجيه المنهج نحو الاستدامة)، وتوضيح أوجه الاستفادة منها في إعداد التصور العام المقترح.
- بناء تصور عام لتفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في منهج رياض الأطفال بمصر.

- **أهمية الدراسة** :

- توجيه الاهتمام إلى ضرورة تفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في منهج الروضة، كأحد متطلبات إثراء منهج الروضة بما يتفق والاتجاهات المعاصرة، وخاصة مع وجود ندرة واضحة في محاولات إعادة توجيه منهج الروضة نحو الاستدامة، على المستويين المحلي والإقليمي.
- تقديم نموذج لإحدى التجارب/الجهود المصرية والعربية في مجال تفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في مناهج الطفولة المبكرة، استجابة للاتجاهات المعاصرة، والتزاما بالمواثيق الدولية في هذا الصدد.
- توفير إطار عام للتعليم من أجل الاستدامة في منهج الروضة، يمكن لوزارة التربية والتعليم الاستعانة به، في إعادة توجيه المنهج نحو الاستدامة.

- **منهج الدراسة** :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في عرض الأدبيات، والتجارب والخبرات العالمية في مجال تفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في مرحلة رياض الأطفال، وتحليلها للاستفادة منها في إعداد التصور المقترح.

- **إجراءات الدراسة** :

للإجابة على السؤال الأول استعرضت الباحثة الخلفية النظرية للتعليم من أجل التنمية المستدامة في مرحلة رياض الأطفال، كما يلي:

- **مفهوم التنمية المستدامة/الاستدامة** Sustainable (SD)/ Sustainability Development :

عُرفت التنمية المستدامة Sustainable Development (SD) لأول مرة عام (١٩٨٧م) في تقرير للجنة العالمية للبيئة والتنمية World Commission on Environment and Development- بعنوان "مستقبلنا المشترك" Our Common Future- بأنها "التنمية التي تلبي احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتهم الخاصة " (WCED, 1987, 43)

ويربطها المجلس الألماني للتنمية المستدامة German Council for Sustainable Development (Rat für Nachhaltige Entwicklung) بما يعرف بالإدارة المتمركزة حول المستقبل future -oriented management والتي تعني أنه يتعين علينا أن نترك للأجيال القادمة نظما بيئية واجتماعية واقتصادية سليمة، فلا يمكن تحقيق واحدة دون الأخرى(Rne, 2005,3)

ومن منظور الأمم المتحدة ممثلاً في اليونسكو، فإن التنمية المستدامة مفهوم ذو أبعاد ثلاثة مترابطةinterlinked، تتضمن المجتمع society، والبيئة environment، والاقتصاد economy، بالإضافة للثقافة culture، والتي تعتبر بعدا ضمنيا underlying dimension يقوم بالربط بين هذه الأبعاد، وتندرج الجوانب السياسية political aspects تحت بعد المجتمع، وتتحدد الأبعاد الثلاثة كالتالي(UNESCO ,2006b, 14):

- المجتمع: فهم المؤسسات الاجتماعية ودورها في التغيير والتنمية، فضلاً عن النظم الديمقراطية والتشاركية التي تعطي فرصة للتعبير عن الرأي واختيار الحكومات، وتوافق الآراء، وحسم الخلافات.
- البيئة: الوعي بالموارد وهشاشة البيئة المادية، وتأثيرات ذلك على النشاط البشري والقرارات، مع الالتزام بعوملة factoring الشواغل البيئية environmental concerns في سياسات التنمية الاجتماعية والاقتصادية الاقتصاد: الحساسية لحدود وإمكانات النمو الاقتصادي وتأثيرها على المجتمع وعلى البيئة، مع الالتزام بتقييم مستويات الاستهلاك الشخصية والمجتمعية، التي تخل بالحرص على سلامة البيئة والعدالة الاجتماعية ويستخلص مما سبق أن التنمية المستدامة تعد :مدخلا للتنمية متكاملة الأبعاد (اجتماعيا وبيئيا واقتصاديا وثقافيا)، يسعي لإحداث توازن بين تلبية الاحتياجات التنموية الحالية، والاحتياجات التنموية المستقبلية، من خلال إدارة متمركزة حول المستقبل.

- **أهداف الإطار المصري للتنمية المستدامة/الاستدامة** :

حتى يصبح تحقيق التنمية المستدامة/الاستدامة بمصر أمراً واقعاً، تم إعداد إطار قومي للتنمية المستدامة، ذا أبعاد ثلاث: اقتصادية واجتماعية وبيئيةويهدف هذا الإطار إلى تحقيق توافق وانسجام بين السياسات والخطط الوطنية

الاقتصادية والاجتماعية، وبين العناصر البيئية المختلفة في مصر. والإطار المصري للتنمية المستدامة أداة لتحقيق الأهداف التالية (مشروع دعم وتقييم القدرات الوطنية، ٢٠٠٧، ١٠):

- تحليل القضايا الاقتصادية، والبيئية، والاجتماعية بأسلوبٍ كلي متكامل لدمج أهداف السياسات الاقتصادية والبيئية والاجتماعية معا.
- دعم جهود الحكومة لتبني سياسات تنمية مستدامة، والإجماع عليها عبر مشاركة الأطراف المعنية.
- المساعدة في تحديد بدائل وأهداف وأغراض التنمية.
- تنسيق الأنشطة بين القطاعات (أفقيا) والمستويات الجغرافية المختلفة (عموديا).
- تيسير تخصيص الموارد الوطنية المحدودة بكفاءة على أساس الأولويات.
- تحسين عملية المشاركة في فوائد التنمية على أساس العدالة الاجتماعية
- المساهمة في بناء القدرات في ميادين شتى.
- تقديم العون في دعم التنسيق بين المانحين للمشاريع والمبادرات ذات الأولوية في الإستراتيجية.
- تيسير استغلال الموارد البشرية والمالية والطبيعية القومية لدعم التنمية المستدامة.

ويلاحظ تأكيد هذه الأهداف - ضمنياً - على الدور الذي يلعبه التعليم كأداة لتنمية الموارد البشرية، في دعم التنمية المستدامة.

- **مفهوم التعليم من أجل التنمية المستدامة/الاستدامة في مرحلة رياض الأطفال** :

لقد أصبح مصطلح التنمية المستدامة/ الاستدامة جزءا من المفردات التربوية في بدايات التسعينيات، وفي هذا الصدد استخدمت العديد من المصطلحاتمثل:" التعليم من أجل معيشة مستدامة" education for sustainable living، و" التعليم من أجل الاستدامة " Education for Sustainability (EFS) و"التعليم من أجل التنمية المستدامة " Education for Sustainable (ESD) Development، و"التعليم من أجل مستقبل مستدام " education forasustainable future، و"تعليم الاستدامة " Sustainability Education (SE) (Tilbury ,Stevenson, Fien, & Schreuder, 2002, 8).

ويعد مصطلح "التعليم من أجل التنمية المستدامة" (ESD) هو المصطلح الأكثر شيوعا في الاستخدام على المستوى العالمي، وفي وثائق الأمم المتحدة وفي هذا الصدد يتم التأكيد على ضرورة التمييز بين "التعليم عن about التنمية المستدامة"، والذي يشير إلى التوعية والمناقشة النظرية لمفهوم الاستدامة، و"التعليم من أجل for التنمية المستدامة"، والذي يشير إلى استخدام التعليم كأداة لتحقيق الاستدامة (UNESCO, 2006 a, 9).

فالتعليم من أجل التنمية المستدامة أكثر من مجرد قاعدة معارف knowledge متصلة بالبيئة والاقتصاد والمجتمع، فهو يتناول أيضا مهارات التعلم skills، والاتجاهات perspectives، والقيم values التي توجه وتحفز الأفراد على التماس سبل العيش المستدام، والمشاركة في مجتمع ديمقراطي

والعيش بطريقة مستدامة، كما يتضمن دراسة القضايا issues المحلية والقضايا العالمية(عندما يكون ذلك ملائما)(UNESCO , 2006 a, 18) .

وفي المنطقة العربية، قام الاختصاصيون والخبراء المعنيون بالتربية والتعليم والتدريب خلال المرحلة الأولية لإطلاق فعاليات عقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة، في المستويين الإقليمي والوطني، باعتماد تعريف مختصر للتعليم من أجل التنمية المستدامة هو "اكتساب وممارسة المعرفة والقيم والمهارات التي تحقق توازنا بين الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والبيئية للتنمية، ومراعاة النمو والتقدم للفرد والمجتمع في الحياة" (مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، ٢٠٠٨، ٨) .

وقد ظهر مصطلح "التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة من أجل الاستدامة" Early Childhood Education for Sustainability(ECEfS) ، كمصطلح يؤلف بين التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (ECE)، والتعليم من أجل الاستدامة(EFS) (Davis, 2009, 230)، وينظر له على أنه "تعليم تشاركي participative حول قضايا issues وموضوعات topics وخبرات experiences الاستدامةSustainability، في سياقات مرحلة الطفولة المبكرة . (Davis, 2010, 28)

وفي هذا الصدد يوضح الباحثون أهمية التمييز بين تعليم الاستدامة للمراهقين والبالغين، وهو ما يطلق عليه big Ssustainabilityeducation وتعليم الاستدامة للأطفال الصغار، وهو ما يطلق عليه little ssustainability education. فالمصطلح الأول، يركز على الأنشطة والمفاهيم التي تتناول التفاعلات بين البيئة والاقتصاد والثقافة على المستوى العالمي، ويركز المتعلمون في هذه الحالة على التفاعلات المعقدة بين النظم البشرية والطبيعية على المستوى الأكبر macro level، ويدرسون الأدوار التي يلعبها الأفراد والجماعات والمؤسسات في هذه النظم. وفي المقابل فإن المصطلح الثاني يركز على الأنشطة اليومية day-to-day activities التي أنجزها الأفراد، والتي تركز على الحفاظ على علاقة صحية healthy relationship بين البيئة والاقتصاد والثقافة في نظام مصغرmicrosystem، وفي هذه الحالة فإن استقصاءinvestigating الأطفال الصغار ربما يكون موجها إلى أنشطة في مجتمعهم، أو ربما يلقون نظرة على نظم صغيرة موازية في مجتمعات أخرى .(Spearman, Eckhoff, 2012, 355)

كما يؤكد الباحثون على ضرورة النظر للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة من أجل الاستدامة كمحتوى the object of learning، وكطريقة للعمل the act of learning مع الأطفال (Pramling Samuelsson, 2011, 113).

ويستخلص مما سبق أن التعليم من أجل التنمية المستدامة في مرحلة رياض الأطفال هو "تعليم تشاركي يهدف إلى تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم ، المرتبطة بقضايا التنمية المستدامة، والملائمة لطفل مرحلة رياض الأطفال، في مجالات المجتمع والبيئة والاقتصاد والثقافة، من خلال مجموعة

من الأنشطة أو الخبرات التي تعمل على تكامل هذه العناصر/الجوانب في سياق ذو معنى".

- **خصائص التعليم من أجل التنمية المستدامة / الاستدامة في مرحلة رياض الأطفال**: حددت اليونسكو خصائص التعليم من أجل التنمية المستدامة/الاستدامة كالتالي (UNESCO, 2006b, 17):

  - متعدد التخصصات وشامل Interdisciplinary and holistic: فهو جزءاً لا يتجزأ من جميع مجالات محتوى المنهج، وليس موضوعا منفصلا.
  - تقوده القيم Values-driven : من الأهمية بمكان أن تكون القواعد المفترضة assumed norms- القيم والمبادئ المشتركة التي تقوم عليها التنمية المستدامة – واضحة، بحيث يمكن فحصها ومناقشتها واختبارها وتطبيقهاالتفكير الناقد وحل المشكلات Critical thinking and problem solving : يؤدي إلى الثقة في معالجة معضلات وتحديات التنمية المستدامة
  - متعدد الطرق Multi-method: فهو مدخل تقوم فيه المعلمات والأطفال بالعمل معا لاكتساب المعرفة، ولعب دور في تشكيل بيئة مؤسساتهم التعليمية، وتستخدم فيه طرق تعليم مختلفة كالإلقاء والفن والدراما والمناقشة وغيرها.
  - المشاركة في صنع القرار Participatory decision-making : يشارك الأطفال في صنع قرارات متعلقة بكيف لهم أن يتعلموا how they are to learn.
  - قابلية التطبيق Applicability : تتكامل خبرات التعلم المقدمة مع الحياة الشخصية والمهنية اليومية.
  - ذو صلة محليا Locally relevant: يعالج القضايا المحلية وكذلك العالمية ويستخدم اللغة (اللغات) الأكثر شيوعا في الاستخدام لدى المتعلمين. يجب أن يتم التعبير عن مفاهيم التنمية المستدامة بعناية بلغات أخرى - فاللغات والثقافات تقول الأشياء بطريقة مختلفة، وكل لغة لها وسائل مبتكرة للتعبير عن المفاهيم الجديدة.

- **أهمية التعليم من أجل التنمية المستدامة/الاستدامة في مرحلة رياض الأطفال** : لخصت اللجنة الألمانية لمنظمة الأمم المتحدة للعلوم والتربية والثقافة في وثيقتها المعنونة: "توصيل القدرة المستقبلية في رياض الأطفال: إعطاء الأطفال دورا أقوى والنهوض بالتنمية المستدامة"، أهمية التعليم من أجل التنمية المستدامة في مرحلة رياض الأطفال، في كونه يقدم للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة مدي واسع من المداخل والفرص لتنفيذ مهمته التربوية بطريقة نشطة، وذلك في الجوانب التالية (German Commission for UNESCO, 2010, 2-3):

  - اكتشاف وتشكيل العالم Discovering and shaping the world : بواسطة إدراك مصطلحات مع موضوعات ذات علاقة بالمستقبل مثل: التنوع البيولوجي، الماء، المناخ، الطاقة، مكان المعيشة الاستهلاك الملبس الصحة التغذية. ويتقدم الأطفال ويقوون مهاراتهم وقدراتهم الخاصة، مع احترام المشاركة والتعاطف، والمرور بخبرة أن الأفعال التي يقومون ذات أهمية.

- التعلّم في مشروعات Learning in projects: التعليم من أجل التنمية المستدامة لا يبقي علاقة وثيقة فقط بعالم الحياة عن طريق أهدافه وموضوعاته، لكنه أيضا يشجع التعلم في مواقف حقيقية ومشروعات. وعمل المشروع يشجّع القدرة على التنظيم الذاتي ، والحس المجتمعي والتفاوضوعمليات اتخاذ القرارات، وهو مناسبا لدعم تعلم الطفل بصفة خاصة.
- التعليم المؤسس على القيمة Value based education :الأطفال لديهم قابلية لتصنيف العالم along القيم الأساسية، والتعليم من أجل التنمية المستدامة يقدم نقاط عبور محفزة لذلك. واكتساب حقائق عن الآخرين والبيئة هنا لا يحدث بمعزل عن توجيهات القيم الأساسية، التي تجعل من الممكن أن نعيش معا في المستقبل في احترام وتحمل.
- المهارات اللغوية والاتصالLanguage skills and communication: يقوم التعليم من أجل التنمية المستدامة بتوصيل deliversٍ المهارات والكفايات اللازمة للاستغراق في المشاركة، ويعطي اهتماما بدرجة كبيرة لمهارات الاتصال. وبهذه الطريقة، فإنه يدعم هدف ترقية تعلم اللغة في مرحلة الطفولة المبكرة، ويحدث تكاملا لهذا داخل عالم حياة الأطفال.
- التربية العلميةScience education : إن توصيل واكتساب delivery and acquisition السياقات العلمية الطبيعية، بمعنى التعلم من خلال البحث والاكتشاف، أصبح متزيدا في الأهمية في مجال التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. ومن خلال التعليم من أجل التنمية المستدامة يمكن أن تقدم الظواهر العلمية الطبيعية بصفة خاصة بشكل جيد، بأهميتها الوجودية لحياة الإنسان، وأيضا بتعقيداتها.
- الدمج أو التضمين Inclusion: يقصد بالتعليم الدمجي أن يكون لدى كل الناس نفس الفرص المتاحة للحصول على تعليم عال الجودة، بغض النظر عن احتياجاتهم التعليمية الخاصة، وجنسهم، وخلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية. والتعليم من أجل التنمية المستدامة يشجع الدمج في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال مبادئه المتعلقة بالمشاركة، ومدخل يركز على الموقف والفعل. وهو مناسبا بصفة خاصة للمرور بخبرة أداء المهام بطريقة بنائية في مجموعات متباينة. ومن خلال الأفق العالمي، فإن التعليم من أجل التنمية المستدامة يبقي نقاط قريبة للاتصال بموضوعات الهجرة والتنوع، والمساواة.

- **مقومات التعليم من أجل التنمية المستدامة/الاستدامة في مرحلة رياض الأطفال** :

تتمثل مقومات/ ركائز التعليم من أجل التنمية المستدامة في (UNESCO, 2008, 61) :

- التعلم للمعرفة Learning to know :اكتساب أدوات فهم.
- التعلم لنكون Learning to be: رؤية الذات على أنها الممثل الرئيسي في تحديد النواتج الإيجابية للمستقبل.
- التعلم للعيش معا Learning to live together: المشاركة والتعاون مع الناس في جميع أوجه النشاط الإنساني.

- التعلم للعمل Learning to do: القدرة على التفاعل بابتكارية ومسئولية في جميع البيئات.
- التعلم لتغيير الذات والمجتمع Learning to transform oneself and society:
- تنمية احترام للبيئة، وللتضامن الاجتماعي، ولعدم التمييز.

- **المظاهر المبكرة لاستعداد أطفال الروضة للتعلم من أجل التنمية لمستدامة/ الاستدامة** :

أوضحت نتائج الدراسة التي أجرتها المنظمة العالمية للتعليم في الطفولة المبكرة، والتي طبقت على مستوى (٢٨) دولة من (٥) قارات . أفريقيا وآسيا وأوربا وأمريكا الشمالية وأمريكا اللاتينية . وتم فيها جمع معلومات عن أفكار وتعليقات وفهم الأطفال الصغار(من سن ٨.١ سنوات) لشعار مؤتمر OMEP لعام (٢٠١٠ م) والذي يظهر مجموعة أطفال من جنسيات مختلفة يحيطون بالكرة الأرضية . ويتعاونون في تنظيفها وري نباتاتها . أن هناك مظاهر تدل على استعداد أطفال مرحلة الطفولة المبكرة للتعلم من أجل التنمية المستدامة learning for sustainable development، وتتمثل في أنهم (OMEP, 2010,12-16):

- قادرون على التعليق على الناس والأشياء والإجراءات بطرق متعددة.
- على دراية بكثير من الأشياء المتعلقة ببيئتهم.
- قادرون على إظهار الحس الجمالي والقيم الإنسانية فيما يتعلق بالأرض.
- قادرون على معرفة أسباب ونتائج البيئة السيئة.
- قادرون على تسمية الأمور التي ينبغي القيام بها من أجل البيئة.
- يدركون أن رعاية الأرض هي مهمتنا المشتركة.
- على دراية بحالة الأرض، وبأنهم يشاركون في الأفكار حول مستقبلنا المشترك، كما يفهمون أن المشكلات معقدة ومترابطة.

- **ماهية تفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة/ الاستدامة في منهج رياض الأطفال** :

يرتبط تفعيل التعليم من اجل التنمية المستدامة في منهج رياض الأطفال بمصطلح "التركيز على التعليم من أجل التنمية المستدامة عبر المناهج" cross-curricular focus of Education for Sustainable Development، الذي يقصد به أن التعلم في جميع مجالات محتوى المنهج يحتاج إلى أن يطور فهم الطفل لمبادئ ومفاهيم التنمية المستدامة كذات علاقة بكل مجال من مجالات محتوى المنهج(UNESCO, 2010a, 65) :"

كما يرتبط أيضاً بمصطلح "إعادة توجيه المنهج نحو الاستدامة"Reorienting curriculum to address sustainability، والذي يستند إلى فلسفة مؤداها أن العديد من الموضوعات ذات الصلة بالاستدامة، هي بالفعل جزء من مناهج التعليم الرسمي، ولكن لم يتم تحديدها باعتبارها كذلككما أنها لم ينظر إليها على أنها تسهم في المفهوم الأكبر للاستدامة، وعلى ذلك ينبغي فحص المناهج الحالية، في إطار ما يطلق عليه "إيجاد الاستدامة في المناهج الحالية" Finding sustainability in existing curricula، وفي ضوء قائمة بعناصر التعليم من التنمية المستدامة التي يستهدف دمجها وتكاملها في المنهج، بحيث يتم تحديد العناصر الموجودة فعليا، وتحديد الفجوات، وعمل

الإضافات الضرورية(UNESCO, 2012c, 43-44). وبحيث ترتكز إعادة توجيه المنهج على الأهداف القومية أو المحلية للاستدامة، وتعكس السياقات البيئية والاجتماعية والاقتصادية المحلية، للتأكد من صلتها محلياً ومناسبتها ثقافياً (UNESCO, 2012c, 8).

- **خصائص منهج الروضة الذي يفعل التعليم من أجل التنمية المستدامة/ الاستدامة** :

في ضوء ما تم التوصل إليه من خلال ورشة العمل العالمية المعنونة: "دور التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة من أجل مجتمع مستدام" The Role of Early Childhood Education for a Sustainable Society، والتي نظمتها جامعة جوتنبرج بالسويد عام ٢٠٠٧ [(١)] (UNESCO, 2008,15)، وفي ضوء ما حدده تقرير المنظمة العالمية للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (OMP, 2011, 6-7) ، يمكن إجمال خصائص منهج الروضة الذي يفعل التعليم من أجل التنمية المستدامة، في كون المنهج يتضمن:

- سياقاً حساساً، ومحتوي ذا علاقة بالثقافة.
- محتوى يدعم اتجاهات الاهتمام والتعاطف تجاه البيئة الطبيعية، والناس الذين يعيشون في أجزاء أخرى من العالم.
- تعلماً لاحترام التنوع diversity.
- تعلماً عن قضايا النوع gender issues، وحقوق المساواة equal rights، والفرص opportunities والمسئوليات responsibilities للأولاد والبنات.
- تعلماً للمهارات الحياتية الأساسية basic life skills .
- مفهوم التعلم للحياة learning for life، وبمعني آخر التعلم للاستدامة learning for sustainability.
- أنشطة مبنية على سبعة راءات 7Rs، أو seven RE-Words، وتشمل:

- ✓ احترام Respect حقوق الطفل: تعلم احترام الأطفال وقدراتهم، والتحدّث عن معيشة الأطفال تحت ظروف معيشية مختلفة.
- ✓ تأمل Reflect الاختلافات الثقافية في العالم :التحدث عن كيفية معيشة الأطفال في البلدان الأخرى، وتهيئة الفرص للتأمل في مجموعات، والتطرق إلى العقلية الاستهلاكيةconsumption-mentality، والأحوال الجوية المختلفة، واستخدام الموسيقى واللغة كوسائط.
- ✓ إعادة التفكير Rethink فيما يتعلق بأن الناس اليوم يعطون قيمة لأشياء أخري: تحدي ثقافة الاستهلاك، وإلهام الأطفال لكي يكونوا مبدعين، على سبيل المثال :استخدام الدراما في نمذجة الدور.
- ✓ إعادة استخدام Reuse /القيام بالمزيد من الاستخدامات للأشياء القديمة وفي هذا الصدد يمكن تصميم ركن للتبادل exchange corner بحيث يمكن لأولياء الأمور إحضار أشياء لا يكون أطفالهم بحاجة إليها، ويمكنهم الحصول على أشياء يحتاجها أطفالهم.

(١) حضرها (٣٥) مشاركاً من (١٦) دولة، وأصدرت اليونسكو تقريراً عنها عام (٢٠٠٨) في كتيب بعنوان: "إسهام التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في مجتمع مستدام" **The contribution of early childhood education to a sustainable society.**

- ✓ تقليل Reduce/ يمكننا أن نفعل أكثر بالأقل: تقليل كمية اللعب التي يتم شراؤها، وجعل هناك إمكانية لإرجاع البعض. والتفكير فيما نقوم بشرائه.
- ✓ إعادة تدويرRecycle/ يمكن لشخص أخر أن يستعملها مرة أخرى تصنيف/مشاركة الأطفال في تصنيف المخلفات، واستخدامها في مشروعات فنية art- projects .
- ✓ إعادة توزيع Redistribute/المصادر يمكن أن تستخدم بعدالة أكثر:على سبيل المثال يمكن أن يتم التبرع ببعض لعب الأطفال إلى جهة مسئولة، تقوم بتوزيعها على أطفال من بيئات فقيرة، في المناسبات المختلفة.

- **العناصر المتكاملة للتعليم من أجل التنمية المستدامة/الاستدامة في المناهج الدراسية من منظور اليونسكو** :

حددت اليونسكو العناصر المتكاملة التي يتم التركيز عليها في عملية إعادة توجيه المناهج الدراسية نحو الاستدامة، كالتالي (UNESCO, 2006a, 19-24)

- المعارف Knowledge: وتشمل المعارف الأساسية في العلوم الطبيعية Natural Sciences، والعلوم الاجتماعية Social Sciences، والعلوم الإنسانية Humanities، والتي يحتاجها المتعلمون لفهم مبادئ التنمية المستدامة، وكيف يمكن تنفيذها، والقيم المشتركة، وتداعيات تنفيذها. ويتم اختيار معارف التنمية المستدامة التي يتم تضمينها في المناهج الدراسية في ضوء أهداف الاستدامة في المجتمع، حيث يتم تحديد المعارف التي من شأنها دعم تلك الأهداف.
- القضايا Issues : وتشمل القضايا الرئيسية الاجتماعية والاقتصادية والبيئية، والتي تهدد استدامة كوكب الأرض sustainability of the planet – وفقا لم تم تحديده على المستوى العالمي- ويعد فهم ومعالجة هذه القضايا قلب التعليم من أجل التنمية المستدامة، كما ينبغي أن تدرج القضايا ذات الصلة محليا.
- المهارات Skills: وتشمل المهارات العملية practical skills التي تمكن المتعلمين من: مواصلة التعلم بعد ترك المؤسسة التعليمية، وتحقيق سبل العيش المستدام، والعيش حياة مستدامة. وهذه المهارات سوف تختلف تبعا لظروف المجتمع. وبالإضافة إلى ذلك يحتاج المتعلمون إلى تعلم مهارات ذات صلة محليا locally relevant skills، من شأنها أن تساعدهم في إدارة manage والتفاعل interact مع البيئة المحلية.
- الاتجاهات Perspectives: وتشمل الاتجاهات التي تعتبر مهمة لفهم القضايا العالمية وكذلك القضايا المحلية في سياق عالمي. وتعد القدرة على النظر في القضايا من وجهة نظر مختلف المستفيدين stake holders أمرا ضروريا في التعليم من أجل التنمية المستدامةفالنظر في قضية ما من وجهة نظر أخرى غير وجهة النظر الشخصية، يؤدي إلى التفاهم على المستوى القومي intra-national والمستوى العالمي international. وهذا التفاهم ضروري لتحقيق التعاون الذي يدعم التنمية المستدامة.
- القيم Values: وتشمل القيم التي تعكس أكبر قدر من قيم المجتمع المحيط بالمؤسسة التعليمية. ويقرر صانعو القرار فيما يتعلق بالمناهج

الدراسية، ما إذا كانت هناك قيم جديدة- سوف تساعد المجتمعات على تحقيق أهدافهم من الاستدامة- تحتاج إلى أن يتم تضمينها في المنهج.

وقد وضعت اليونسكو إطاراً للعناصر المتكاملة للتعليم من أجل التنمية المستدامةIntegrated elements of ESD ، يستند على مبادئ ميثاق الأرض Earth Charter[1]، ويعد بمثابة أداة تساعد في تكامل عناصر التعليم من أجل الاستدامة في المنهج، أطلقت عليها "أداة عدسة مراجعة للتعليم من أجل التنمية المستدامة" ESD Lens Review Tool، وتضمنت قوائم استرشادية بكل من القضايا والمعارف والاتجاهات والقيم والمهارات ذات العلاقة بالأبعاد المختلفة للتنمية المستدامة:المجتمع والبيئة والاقتصاد والثقافة، والتي يمكن تكاملها في المناهج الدراسية، كما تضمنت تساؤلات تساعد في تحديد العناصر الملائمة للسياق المحلي، وتساؤلات تساعد في التفكير في كيفية دمج تلك العناصر المتكاملة في ممارسات التنمية المستدامة من أجل مواطنة نشطة ومعلنة في برامج التعليم من أجل التنمية المستدامة، وذلك كما يتضح بجدول(١) (UNESCO, 2010a, 24-27).

ويلاحظ أن مهارات التعليم من أجل التنمية المستدامة/ الاستدامة قاسماً مشتركا في جميع الأبعاد، وأن الأداة تتسم بالمرونة بحيث يمكن استخدامها بما يتناسب مع مختلف السياقات المحلية، كما أنها لا تركز على المحتوى فقطوإنما تهتم أيضا بعمليات التخطيط والتنفيذ والمراقبة والتقويم للممارسات الملائمة.

جدول(١): إطار للعناصر المتكاملة(أداة عدسة مراجعة) للتعليم من أجل التنمية المستدامة" في المنهج من منظور اليونسكو

أبعاد التنمية المستدامة والقضايا ذات العلاقة	معارف التعليم من أجل التنمية المستدامة (إرشادية ليست شاملة)	اتجاهات وقيم التعليم من أجل التنمية المستدامة (مأخوذة عن ميثاق الأرض)	مهارات التعليم من أجل التنمية المستدامة (ذات العلاقة بأبعاد التنمية المستدامة الأربعة ككل)
المجتمع Society – الحكم الرشيد – التمييز الاجتماعي – الدمج – المساواة بين الجنسين – بناء المجتمعات – الصحة – فيروس نقص المناعة البشرية HIV والإيدز AIDS والصحة الإنجابية.	تحديد وترتيب أولويات ومجالات المعرفة ذات الصلة بالمجتمع والتنمية المستدامة، مثل: – كيف تعمل المجتمعات وتتغير. – التنوع والشمولية – الصحة والسلامة. – تأثيرات الصراع وحل النزاعات وبناء السلام. – الصلات المعقدة بين المجتمعين المحلى والعالمى. – الأشكال المسئولة والأخلاقية	تحديد وترتيب أولويات القيم الاجتماعية اللازمة للتنمية المستدامة، مثل: – تقوية معايير الديمقراطية والشفافية والمحاسبية في الحكم. – عدم التمييز، والدمج، والمساواة، والعدالة الاجتماعية. – المشاركة في صنع القرار، والوصول إلى العدالة. – التأكيد على العدالة بين الجنسين والأشكال الأخرى للعدالة	تحديد وترتيب أولويات المهارات اللازمة للتنمية المستدامة، مثل: • مهارات اللغة والتواصل استخدام اللغة والأرقام(قراءة، كتابة،استماع وتحدث، عد، قياس، وما إلى ذلك) كأدوات للتعلم والتواصل -عبر مجالات محتوى المنهج- من أجل التنمية المستدامة. • اللغة الناقدة والتفكير

[1] إعلان عالمي شعاره "قيم ومبادئ من أجل مجتمع عالمي عادل ومستدام في القرن ٢١"، يهتم بشكل رئيسي بالتحول لأساليب الحياة المستدامة والتنمية البشرية المستدامة. وقد بدأ كمبادرة من الأمم المتحدة، ولكنه مضى قدماً وتم إنجازه بمبادرة من المجتمع المدني العالمي، وتم إطلاقه كميثاق الشعوب في عام (٢٠٠٠) من قبل لجنة ميثاق الأرض كهيئة دولية مستقلة، وقد أكد المؤتمر العام لليونسكو في عام (٢٠٠٣) على أن ميثاق الأرض "إطار أخلاقي مهم" important ethical framework للتنمية المستدامة، و"أداة تعليمية قيمة" valuable teaching tool في التعليم من أجل التنمية المستدامة (UNESCO ,2006b,15).

– حقوق الإنسان – السلام نقاط للمناقشة – ما القضايا الاجتماعية الأخرى المهمة في السياق الخاص بك؟ – أي من القضايا الاجتماعية يجب إعطاءها الأولوية للتنمية المستدامة فى السياق الخاص بك؟	للحكم. – حقوق الإنسان ومسئولياته. كيف يمكن تنمية ما سبق من خلال التعليم من أجل التنمية المستدامة ؟	والدمج. كيف يمكن تنمية ما سبق من خلال التعليم من أجل التنمية المستدامة ؟	العلاقي والتحليل – قراءة ورؤية مستبصرة وفهم. – جمع وإدارة المعلومات لتقييم وتحليل المعلومات من خلال الاستدلال المنطقي والناقد. – الربط بين التجربة والحدس للاستشهاد وتحليل مصادر أخرى للمعرفة.
البيئة Environment – التنوع البيولوجي – تغير المناخ – إزالة الغابات – التصحر – الطاقة – المورد الطبيعي – الحماية – المياه العذبة – الكوارث الطبيعية – التلوث نقاط للمناقشة – ما القضايا البيئية الأخرى المهمة في السياق الخاص بك؟ أي من القضايا البيئية – يجب إعطاءها الأولوية فى للتنمية المستدامة السياق الخاص بك؟	تحديد وترتيب أولويات ومجالات المعرفة ذات الصلة بالبيئة والتنمية المستدامة، مثل: – معرفة القضايا البيئية والبدائل المستدامة. – معرفة الدورات الطبيعية(على سبيل المثال: دورة الكربون). – مرونة وهشاشة النظم البيئية، وخدمات النظام البيني. – معرفة صحة النظم البيئية، على المستويات المحلية والعالمية، لإعلان صنع القرار. – تأثير أنماط التنمية البشرية على النظم البيئية. – منع الضرر عن النظم البيئية ومنع فقدان التنوع البيولوجي، والتلوث والمخاطر الأخرى. – معرفة العلاقة بين البيئة والمجتمع والثقافة والاقتصاد، وتأثيراتها على النظم البيئية وخدمات النظام البيني. كيف يمكن تنمية ما سبق من خلال التعليم من أجل التنمية المستدامة ؟	تحديد وترتيب أولويات القيم البيئية اللازمة للتنمية المستدامة، مثل: – المحافظة على سلامة البيئة ورعاية المجتمعات الحية. – الأعمال الأخلاقية اللازمة لإصلاح النظم البيئية المتضررة . – المحافظة على مبدأ الوقاية من الضرر. – احترام والاهتمام بالحياة والمجتمعات الحية (إنسانية وغير إنسانية). – احترام أجيال المستقبل. كيف يمكن تنمية ما سبق من خلال التعليم من أجل التنمية المستدامة ؟	• المهارات الاجتماعية والثقة بالنفس والتعاطف – فهم وتقدير الذات، والذات في علاقتها بالآخرين. – عادات اجتماعية وعملية مثل: المسئولية، وقابلية التكيف، وتنظيم المشروعات، وإدارة التغيير، والمحاسبية. – التسامح، العمل الفريقي، التفاوض، القيادة. – قدرات لتقييم واحترام اختلاف المصالح ، وللحل المبتكر والسلمي للصراعات.
	تابع جدول ١		
أبعاد التنمية المستدامة والقضايا ذات العلاقة	معارف التعليم من أجل التنمية المستدامة (إرشادية وليست شاملة)	اتجاهات وقيم التعليم من أجل التنمية المستدامة(مأخوذة عن ميثاق لأرض)	مهارات التعليم من أجل التنمية المستدامة(ذات العلاقة بأبعاد لتنمية المستدامة الأربعة ككل)
الاقتصاد Economy – فرط الاستهلاك – الاستهلاك المستدام – الفقر والعدالة – التنمية الريفية – تطوير المدن – الهجرة نقاط للمناقشة – ما القضايا الاقتصادية الأخرى المهمة في السياق الخاص بك؟ – أي من القضايا الاقتصادية يجب إعطاءها الأولوية	تحديد وترتيب أولويات ومجالات المعرفة ذات الصلة بالمجتمع والتنمية المستدامة، مثل: – كيف تعمل المجتمعات وتتغير. – التنوع والشمولية – الصحة والسلامة. – تأثيرات الصراع وحل النزاعات وبناء السلام. – الصلات المعقدة بين المجتمعين المحلي والعالمي. – الأشكال المسئولة والأخلاقية للحكم. – حقوق الإنسان ومسئولياته. كيف يمكن تنمية ما سبق من خلال	تحديد وترتيب أولويات القيم الاقتصادية اللازمة للتنمية المستدامة، مثل: – القضاء على الفقر، كحتمية أخلاقية واجتماعية وبيئية. – توزيع أكثر عدلاً، ومشاركة الثروة والموارد. – حماية القدرات التجديدية للأرض، وحقوق الإنسان، ورفاهية المجتمع، في أنماط الإنتاج والاستهلاك. كيف يمكن تنمية ما سبق من خلال التعليم من أجل التنمية المستدامة ؟	• الاستخدام المسئول للتكنولوجيا – مهارات لاستخدام التكنولوجيا في التعلم وأعمال وحلول التنمية المستدامة. – مهارات للربط بين الاستخدام المسئول للتكنولوجيا والاقتصاد والمجتمع والبيئة. – مهارات لاختيار واستخدام تكنولوجيات مناسبة ومستدامة. – مهارات لتقييم تأثيرات

للتنمية المستدامة فى السياق الخاص بك؟	التعليم من أجل التنمية المستدامة ؟		تكنولوجيات مختلفة فيما يتعلق بمبادئ وممارسات التنمية المستدامة. – مهارات للعمل داخل حدود النظم الطبيعية. – المهارات العددية والعلمية التي تدعم تكنولوجيات وتقييمات جديدة للتنمية المستدامة. نقطة للمناقشة – ما المهارات الأخرى اللازم تنميتها لتقوية التنمية المستدامة؟
الثقافة Culture – التراث الثقافي – القيم الثقافية – حماية الثقافة – التجديد الثقافي – النقد الثقافي – معارف الشعوب الأصلية – النظم الدينية والعقائدية نقاط للمناقشة – ما القضايا الثقافية الأخرى المهمة في السياق الخاص بك؟ – أي من القضايا الثقافية يجب إعطاءها الأولوية للتنمية المستدامة فى السياق الخاص بك؟	تحديد وترتيب أولويات مجالات المعرفة الثقافية ذات الصلة بالتنمية المستدامة، مثل: – القضايا الثقافية، والنظم القيمية، والتراث، والمعتقدات ... إلخ، الموجودة، والقيمة/اللازمة من أجل التنمية المستدامة. – الروابط بين الثقافات المحلية والعالمية من أجل التنمية المستدامة. – حماية الثقافة و/أو النقد الثقافي اللازم من أجل التنمية المستدامة. كيف يمكن تنمية ما سبق من خلال التعليم من أجل التنمية المستدامة ؟	تحديد وترتيب أولويات القيم الثقافية اللازمة للتنمية المستدامة، مثل: – احترام الأرض والحياة بكافة تنوعاتها. – الاهتمام بالمجتمعات الحية. – الاهتمام بالآخرين ورفاهيتهم. – مبادئ العدالة واحترام الآخرين. – الكرامة الإنسانية، والصحة الجسمية، والسلامة الروحية. – التسامح واللاعنف والسلام. كيف يمكن تنمية ما سبق من خلال التعليم من أجل التنمية المستدامة ؟	

دمج معارف ومهارات وقيم المجتمع والبيئة والاقتصاد والثقافة في ممارسات التنمية المستدامة

كيف يمكن دمج جميع ما سبق في ممارسات التنمية المستدامة من أجل مواطنة نشطة ومعلنة في برامج التعليم من أجل التنمية المستدامة؟.

- **ما القضايا المحلية/القومية/العالمية وأسئلة التنمية المستدامة التي يلزم بحثها؟ ما البدائل الموجودة بالفعل، وكيف يمكن أن تمارس؟**
- **ما الممارسات والمستقبليات البديلة التي يمكن التخطيط لها وتصورها وممارستها؟**
- **ما التخطيط اللازم لتنفيذ ممارسات التنمية المستدامة؟**
- **ما عمليات المراقبة والتقويم التي يجب تنفيذها لمراجعة تنفيذ ممارسات وبدائل التنمية المستدامة؟**

هذه الأسئلة توفر عملية تعليمية تساعد في تكامل معارف ومهارات وقيم الثقافة والمجتمع والبيئة والاقتصاد من أجل التنمية المستدامة.

حدد بعض أولويات ممارسات وأفعال التنمية المستدامة في السياق الخاص بك

- **وللإجابة على السؤالين الثاني والثالث** :

قامت (سعد، ٢٠٠٨) بإجراء دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج لمعلمات الروضة في الدراما الإبداعية لتنمية المهارات الأدائية اللازمة لمعلمات الروضة في استخدام الدراما الإبداعية لتنمية مضمون التنمية البشرية المستدامة لطفل الروضة.واشتملت عينة الدراسة على (٣٢) معلمة، مقسمين إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. واستخدمت الدراسة اختبار تحصيلي لمعلمات الروضة في الدراما الإبداعية والتنمية البشرية المستدامة، وبطاقة ملاحظة المهارات الأدائية اللازمة لمعلمات الروضة في استخدام الدراما الإبداعية لتنمية مضمون التنمية البشرية المستدامة لطفل الروضة . وأوضحت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الأدائية اللازمة لمعلمات الروضة في استخدام الدراما الإبداعية لتنمية مضمون التنمية البشرية المستدامة لطفل الروضة، والذي

اشتمل على: مساعدة الفقراء، التعليم، الصحة، المواطنة، الإنتاجية / العمل التمكين/ المشاركة، الاستدامة البيئية، دور المرأة، التقدم التكنولوجي، الحرية.

وأجرى لويس وبيودينز ومانسفيلد (Baudains,&Mansfield, 2010) (Lewis, دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج للتعليم من أجل التنمية المستدامة Education for Sustainability (EfS) program ، في تنمية اتجاهات وفهم وسلوكيات أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في استراليا. واشتمل البرنامج على ثلاثة مشروعات من واقع اهتمامات الأطفال وهى: المسح البيولوجي، وزراعة القصب، وبيت السلحفاة، لتعليم الأطفال في سياقات الحياة الواقعية والبيئة المحلية. وتحددت قضايا التعليم من أجل التنمية المستدامة، والتي تم تناولها من خلال تلك المشروعات في: النفايات waste، والماء water، والتنوع البيولوجي biodiversity، والطاقة energy ، والرفاهية Wellbeing. واشتملت عينة الدراسة على (٣٦) طفلا وطفلة. واستخدمت الدراسة الاستبيانات والملاحظة وجمع عينات من إنتاج الأطفال. وأوضحت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية الجوانب المستهدفة لدى الأطفال.

وقامت كاتر ماكنزي وإدواردس (Cutter-Mackenzie&Edwards, 2011) بإجراء دراسة هدفت إلى قياس تأثير ثلاثة أنواع مختلفة من اللعب وتشمل اللعب مفتوح النهاية open-ended play ، اللعب المنمذج modelled play اللعب المؤطر بشكل هادف purposefully framed play على تعلم مفاهيم الاستدامة لدي أطفال مرحلة الطفولة المبكرة باستراليا. وركزت الدراسة على تنمية المفاهيم المرتبطة بالتنوع البيولوجي biodiversity . وأوضحت نتائج الدراسة أن الدمج بين هذه الأنواع من اللعب يؤدي إلى مساعدة الأطفال على الاستقصاء حول مفاهيم الاستدامة لفترات طويلة وبشكل مدروس أكثر من الاعتماد على نوع واحد بمفرده. كما أوضحت أن الأطفال الصغار قادرون على التعامل مع مفاهيم الاستدامة خلال اللعب، وخاصة عندما تتشكل خبرات اللعب بواسطة تخطيط وتفكير المعلمة.

وأجرى "سبيرمان وإكخوف" (Spearman, Eckhoff, 2012) دراسة هدفت إلي التعرف على أثر تدريب المعلمين قبل الخدمة على مهارات استخدام القصة في التدريس من أجل الاستدامة teaching for sustainability، في تقديم الأطفال إلى مفهوم العيش بأسلوب حياة مستدام livingasustainablelifestyle . واشتملت عينة الدراسة على (١٠٠) من الطلاب المعلمين تخصص مرحلة الطفولة المبكرة والمرحلة الابتدائية ،في منطقة جنوب كارولينا SouthCarolina بالولايات المتحدة الأمريكية، و(٢٠٠٠) طفل وطفلة من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى الصف السادس الابتدائي (pre-K to 6) . وتم تدريب الطلاب المعلمين على استخدام إحدى القصص- التي تتناول حياة طفلة فقيرة تعيش في الريف- وتوجيههم إلى جمع تساؤلات الأطفال حول القصة. وأوضحت نتائج تحليل تساؤلات الأطفال أنها تمحورت حول خمس جوانب أساسية ذات علاقة بالقصة وهى: الثقافة، حيوانات البيئة، التعليم، المال/الفقر، الحياة الواقعية لبطلة القصة، مما يوضح أن الأطفال لديهم حب استطلاع فيما يتعلق بعناصر الاستدامة الثقافة والاقتصاد والبيئة.

- **أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة** :

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابق عرضها في الجوانب الآتية:

- تحديد بعض قضايا التنمية المستدامة المتضمنة في قائمة العناصر المتكاملة(جميع الدراسات).
- تحديد بعض استراتيجيات التعليم والتعلم من أجل التنمية المستدامة وهي الدراما الإبداعية(سعد، ٢٠٠٨)، المشروعات من واقع اهتمامات الأطفال (Lewis, Baudains, &Mansfield, 2010)، أنواع مختلفة للعب بشكل متكامل (Cutter-Mackenzie & Edwards 2011)، القصص كاستراتيجيه لاستثارة تساؤلات الأطفال حول مفاهيم الاستدامة (Spearman, Eckhoff, 2012).
- تحديد بعض أساليب تقويم الأطفال، وهي: الاستبيانات، والملاحظة، وجمع عينات من إنتاج الأطفال(Lewis, Baudains, & Mansfield, 2010).

- **وللإجابة عن السؤالين الرابع والخامس** :

قامت الباحثة بعرض أبرز :(أ)البرامج والمشروعات العالمية في مجال تفعيل التعليم من اجل التنمية المستدامة في مرحلة رياض الأطفال،(ب) التجارب الدولية في مجال إعادة توجيه منهج الروضة نحو الاستدامة، والتعليق على كل منها، ثم تحديد أوجه الاستفادة من مجموع هذه الخبرات والتجارب في إعداد التصور المقترح.

البرامج والمشروعات العالمية في مجال تفعيل التعليم من اجل التنمية المستدامة في مرحلة رياض الأطفال خارج إطار المنهج الرسمي/القومي

اهتمت العديد من المؤسسات/المنظمات الحكومية وغير الحكومية على مستوى العالم، بعمل برامج ومشروعات لتفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في مرحلة رياض الأطفال خارج إطار المنهج الرسمي/القومي، وفيما يلي عرض تحليلي لبعض هذه البرامج والمشروعات:

- **مشروع الكوكب المستدام** : Sustainable Planet Project

مشروع تم تأسيسه عام (١٩٩٧م) برعاية "روضة أطفال الجامعة" Campus Kindergarten، وهي مركز للتعليم المبكر، تابع لجامعة كوينز لاند University of Queensland باستراليا، والمشروع مستمر بفاعلية حتى الوقت الحالي.

- **الهدف العام** :

تثقيف الأطفال حول البيئة من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة والخبرات التعليمية، بما يساعد على تكوين ثقافة حقيقية للاستدامة culture of sustainability داخل المركز، وذلك من خلال عدد من البرامج الفرعية، تتضمن:برنامج دودة المزرعة وحديقة الخضروات، برنامج إدارة النفايات وإعادة التدوير، برنامج إعادة الغطاء النباتي باستخدام النباتات المحلية، برنامج "غداء بدون نفايات" litterless lunch(لتخفيض حجم التعبئة والتغليف من قبل المنزل)، برنامج التعليم البيئي(المتكامل في المنهج والممارسات اليومية).

- **الفئة/الفئات المستهدفة/المستفيدة** :

الأطفال من سن سنتان ونصف إلى ست سنوات، المعلمات، وأولياء أمور الأطفال

- **قضايا التنمية المستدامة المتضمنة** :

المياه، النفايات، الإنتاج والاستهلاك المستدام، التنوع البيولوجي، الاحتباس الحراري، الغذاء.

- **استراتيجيات التعليم والتعلم** :

المشروعات ـ اللعب الخارجي/الأنشطة الخارجية . استخدام الصور . سرد القصص ـ المناقشة (National Childcare Accreditation Council, 2009; Department of Environment and Heritage Protection, 2012)

- **مشروع التعلم لتشكيل قيم الحياة- المعيشة** : The project learning to shape life – living values

برنامج تم تأسيسه عام (٢٠٠٢م)، برعاية مؤسسة Landesbundfür Vogelschutz في ولاية بافاريا بألمانيا.

- **الأهداف العامة** :

- تعزيز قيم الأطفال في إطار طرق وموضوعات التعليم من أجل التنمية المستدامة.
- إشراك الأسر معاً مع أطفالهم والمربين والأجهزة المعنية بفاعلية في هذا المشروع.
- الوصول إلى أكبر عدد ممكن من مؤسسات ومربي مرحلة ما قبل المدرسة.

- **الفئة/الفئات المستهدفة/المستفيدة** :

أطفال مرحلة ما قبل المدرسة من سن(٣- ٦) سنوات، المربون والعاملون في مؤسسات مرحلة ما قبل المدرسة، أولياء أمور الأطفال.

- **قضايا التنمية المستدامة المتضمنة** :

الفهم المشترك بين الثقافات، البيئة، تعزيز الصحة، تغير المناخ، الأخلاق، المياه، التنوع البيولوجي، الديمقراطية، العدالة، الإنتاج والاستهلاك المستدام.

- **استراتيجيات التعليم والتعلم** :

الألعاب التعليمية- التجارب العملية- المشروعات.
(UNESCO,2012b, 24-26)

- **برنامج خطوات خضراء قليلة** Little Green Steps program

برنامج تم تأسيسه عام(٢٠٠٤م) بواسطة مجلسي "جوسفورد ووايونج" Gosford and Wyong Councils باستراليا.

- **الهدف العام** :

تعزيز تعليم الاستدامة sustainability education في الخدمات المحلية لمرحلة الطفولة المبكرة.

- **الفئة/الفئات المستهدفة/المستفيدة** :

الأطفال من سن(٣- ٥)- المعلمون- أولياء أمور الأطفال

- **قضايا التنمية المستدامة المتضمنة** :
النفايات، المياه، التنوع البيولوجي، الحياة البرية wildlife، الطاقة.
- **استراتيجيات التعليم والتعلم** :
استراتيجيات الأيدي على الخبرات hands on experiences – الملاحظة- استخدام الكتب المصورة- استخدام الملصقات- ألعاب الخلاء.
(Hughes, 2007,14)
- **برنامج الفضاء لأطفال الأرض** : Earth Kids Space Program
برنامج تم تأسيسه عام (٢٠٠٤م) بواسطة "مؤسسة جوا للسلام Goi Peace Foundation"، باليابان.
- **الهدف العام** :
تعزيز حب السلام، والمواطنة العالمية المسئولة من سن مبكرة. وتتمثل القيم الأساسية الأربعة التي تتم رعايتها لدى الأطفال من خلال أنشطة مختلفة في:
  - الاستقلال: تنمية الإحساس بالمسئولية عن الذات/النفس.
  - التناغم/التوافق، زراعة القدرة على المبادرة بالاتصال والتعاون.
  - التفاهم العالمي: تعزيز منظور عالمي، وروح تقدير نحو الأرض.
  - الحب والسلام: تغذية الروح التي ترغب في أن تكون مفيدة للناس والمجتمع وتسهم في السلام.
- **الفئة/الفئات المستهدفة/المستفيدة** :
الفئات العمرية من(٣- ١٥) سنة.
- **قضايا التنمية المستدامة المتضمنة** :
الأخلاق، الفهم المشترك بين الثقافات، التنوع الثقافي، السلام وحقوق الإنسان والأمن، البيئة، المياه، التنوع البيولوجي، المسئولية في السياقات المحلية والعالمية.
- **استراتيجيات التعليم والتعلم** :
التعلم التعاوني، القصص، ورش العمل التفاعلية، ألعاب الخلاء. (UNESCO, 2012b,13-16)
- **مشروع ليوشتبول** Leuchtpol
مشروع تم تأسيسه عام (٢٠٠٨م) بواسطة منظمة ليوشتبول Leuchtpol الألمانية، ويهتم بإدخال التعليم من أجل التنمية المستدامة في مرحلة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال عن طريق مجالي الطاقة والبيئة.
الأهداف العامة :
  - توفير محفزات لتضمين التعليم من أجل التنمية المستدامة بقوة في السياسة التعليمية، من أجل تعزيز التكامل بين البيئة والتنمية المستدامة في الخطط التربوية لمؤسسات مرحلة ما قبل المدرسة، والمناهج الدراسية للكليات المهنية.
  - تعزيز الحوار البناء بين الحركة البيئية وصناعة الطاقة، وذلك بما هو متضمنا في أبعاد المشروع في السياسة البيئية والاجتماعية.
- **الفئة/الفئات المستهدفة/المستفيدة** :
الأطفال من سن (٣- ٦)سنوات، معلمات مرحلة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال، أولياء أمور الأطفال.

- **قضايا التنمية المستدامة المتضمنة** :

البيئة، تغير المناخ، إدارة الموارد الطبيعية، المسئولية المشتركة، الإنتاج والاستهلاك المستدام، المسئولية في السياقات المحلية والعالمية.

- **استراتيجيات التعليم والتعلم** :

التعلم التعاوني، التعلم بالاكتشاف (من قبل كل من المعلمات والأطفال)،المناقشات حول التجارب الشخصية.
(UNESCO, 2012b, 27-32)

- **مشروع مؤسسة التعليم الأخضر** :Green Education Foundation Project

مؤسسة التعليم الأخضر (GEF) هي مؤسسة غير ربحية بالولايات المتحدة الأمريكية، تتلخص مهمتها في محاولة خلق مستقبل مستدام من خلال التعليممن خلال توفير المناهج الدراسية والموارد للمتعلمين والمعلمين في جميع أنحاء العالم.

- **الهدف العام** :

تحدى المتعلمين للتفكير بشكل كلي holistically ونقدي critically حول الاهتمامات والحلول العالمية البيئية والاجتماعية والاقتصادية، من خلال ستة برامج وهي: تحدى الطاقة المستدامة، تحدي الإبهام thumb الأخضر، المبنى الأخضر، تحدى الحد من المخلفات، أنا أتنزه في حديقة، تحدي المياه المستدامةوتتضمن تلك البرامج أنشطة تمكن من دمج قضايا التنمية المستدامة في مجالات: العلوم وفنون اللغة والصحة والرياضيات والدراسات الاجتماعية والابتكار.

- **الفئة/الفئات المستهدفة/المستفيدة** :

المتعلمون من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية (K-12)، المعلمين

- **قضايا التنمية المستدامة المتضمنة** :

المباني الخضراء، النظم البيئية، النظم الاجتماعية، الحد من النفاياتالاقتصاديات، الطاقة، المياه، تغير المناخ، البستنة.

- **استراتيجيات التعليم والتعلم** :

العمل في مجموعات، المشروعات، المناقشة، التجارب العملية.

- **أوجه الاستفادة من البرامج والمشروعات العالمية السابقة في إعداد التصور المقترح** :

استفادت الدراسة الحالية من البرامج والمشروعات المشار إليها في:

- تحديد القضايا المتضمنة في القائمة المقترحة للعناصر المتكاملة للتعليم من أجل الاستدامة في منهج الروضة.
- تحديد بعض استراتيجيات التعليم والتعلم الملائمة.
- تحديد بعض ممارسات التعليم والتعلم الملائمة.
- تقديم أمثلة لبعض الأنشطة.

- **التجارب الدولية في مجال إعادة توجيه منهج الروضة نحو الاستدامة** :
- **تجربة المملكة المتحدة (مقاطعة ويلز)** :

اهتمت "مقاطعة ويلز" Wales بالمملكة المتحدة، بإعادة توجيه المنهج نحو الاستدامة في إطار ما أسمته "التعليم من أجل التنمية المستدامة والمواطنة

العالمية" (ESDGC) ، واستند ذلك إلى فلسفة مؤداها أن (ESDGC) ليس مادة إضافية، وهو أكثر من مجرد مجموعة من المعارف حيث يتضمن القيم والاتجاهات والفهم والمهارات، والتي يجب أن تكون جزءا لا يتجزأ من المنهج الدراسي. وقد أصدرت المقاطعة في هذا الصدد سلسلة من الوثائق، من أهمها وثيقة بعنوان: Education for sustainable document and global citizenship; a Common Understanding for Schools' كوثيقة معلوماتية information document، حددت إطار عام للتعليم من أجل التنمية المستدامة والمواطنة العالمية في جميع المراحل التعليمية من سن (٣- ١٩) سنة، تم فيه تحديد سبع من القضايا الأساسية أطلق عليها محاور التعليم من أجل التنمية المستدامة والمواطنة العالمية ESDGC Themes، وتم تحديد مؤشرات مرتبطة بها، توضح الفرص التي ينبغي توفيرها للمتعلمين(تركز على الاتجاهات والقيم attitudes and values)، والفرص التي ينبغي توفيرها للمتعلمين للفهم(تركز على المعرفة والفهم knowledge and understanding)، بشأن كل قضية من القضايا السابق الإشارة إليها، بالإضافة إلى أمثلة توضيحية لممارسات التعليم والتعلم الملائمة، كما تم تحديد مهارات (ESDGC) كقاسم مشترك عبر جميع مجالات محتوى المنهج، وذلك لكل مرحلة تعليمية. ويوضح جدول (٢) قضايا (ESDGC) ، والمؤشرات المرتبطة بالاتجاهات والقيم والمعرفة والفهم، وأمثلة لممارسات التعليم والتعلم الملائمة، في منهج المرحلة الأساسية Foundation Phase للأطفال من سن(٣- ٧) سنوات. كما يوضح جدول(٣) مهارات (ESDGC) عبر منهج تلك المرحلة (Welsh Assembly Government, 2008, 26-28). وقد تم إصدار وثيقة أخرى تعد بمثابة "أداة لتخطيط المنهج" curriculum planning tool، للمساعدة في دمج العناصر المشار إليها عبر مجالات منهج المرحلة الأساسية بصفةٍ خاصة، من خلال تحديد القضايا التي يمكن ربطها بالمؤشرات الموجودة فعليا، مع ترك الحرية للقائم باستخدام الأداة في كتابة مؤشرات التعليم من أجل التنمية المستدامة والمواطنة العالمية ذات العلاقة في خانة مخصصة لذلك، ويوضح جدول(٤) جزءا من هذه الأداة، يوضح آلية التخطيط لدمج تلك العناصر في مجال "النمو الشخصي والاجتماعي والرفاهية، والتنوع الثقافي" (Welsh Assembly Government, 2009, 3-4) .

- **تعليق على تجربة المملكة المتحدة(مقاطعة ويلز) :**

- حددت المحاور/القضايا بشكل روعي فيه شمولها لأبعاد التنمية المستدامة الأربعة: البعد الاجتماعي (الصحة،الاختيارات والقرارات)، البعد البيئي (البيئة الطبيعية، تغير المناخ)، البعد الاقتصادي(الثروة والفقر،الاستهلاك والنفايات)، البعد الثقافي(الهوية والثقافة)، مع مراعاة الطابعين المحلي والعالمي، مثال: المقارنة بين بيئة الطفل والبيئات الأخرى في ويلز، وأماكن أخرى من العالم(البيئة الطبيعية . معرفة وفهم).
- قامت بالدمج/إحداث تكامل . كما يتضح من خلال مؤشرات المحاور القضايا بين قضيتين أو أكثر من القضايا المحددة في تصور اليونسكو للعناصر المتكاملة للتعليم من أجل التنمية المستدامة في المنهج، فعلي سبيل المثال:قضية تغير المناخ تضمنت مؤشرات مرتبطة بقضية الطاقة، وقضية

البيئة الطبيعية تضمنت مؤشرات مرتبطة بقضيتي التنوع البيولوجي وحماية البيئة.

- حددت مجموعة من مهارات (ESDGC) كقاسم مشترك عبر مجالات محتوى المنهج.
- اهتمت بتقديم أمثلة للممارسات الملائمة.
- اهتمت بتقديم أداة للتخطيط لدمج عناصر(ESDGC)

جدول(٢): محاور (ESDGC) والمؤشرات المرتبطة بالاتجاهات والقيم والمعرفة والفهم وأمثلة لممارسات التعليم والتعلم الملائمة في منهج المرحلة الأساسية للأطفال من سن(٣- ٧) سنوات بمقاطعة ويلز

محاور (EDGC)	المؤشرات		التعليم والتعلم Teaching and learning
	ينبغي أن توفر للمتعلمين فرصاً لـ(قيم واتجاهات):	ينبغي أن توفر للمتعلمين فرصا لفهم(معرفة هم):	
الثروة والفقر Wealth and Poverty	– معاملة الآخرين بعدالة. – تقدير المشاعر المختلفة للآخرين. – مشاركة الموارد مع الآخرين	– أن بعض الأشخاص أكثر ثراء، وبعضهم أكثر فقرا – ما هو عادل وما هو غير عادل. – أنهم يعتمدون على عمل الآخرين لتوفير الغذاء والماء والمأوى والملبس.	– القراءة بصوت عال ومناقشة قصص عن الإنصاف والظلم. – ماذا يوجد في سلة التسوق الخاصة بنا، ومن أين يأتي؟. – قراءة قصة عن اللاجئين أو العمال المهاجرين.
الهوية والثقافة Identity and culture	– إدراك أن التمييز والاستبعاد من الخطأ. – تقدير الأصدقاء والعائلة. – احترام المعتقدات الدينية.	– أن كل شخص يكون متميز ومختلف. – أوجه التشابه الأساسية بين جميع البشر. – أن الآخرين قد يحتفلون بمهرجانات festivals مختلفة.	– تعلم موسيقى/فن/ألعاب من مختلف الثقافات. – مناقشة وعرض أشياء ذات علاقة بمناسبات وأعياد من مختلف الثقافات كالديفليه Divali، العيد Eid، الهانوخا Hanukha ، الكريسماس Christmas إلخ. – عرض مجموعة كبيرة من الصور للبنات والأولاد والرجال والنساء، في مختلف الأنشطة والمهن. – قراءة القصص مزدوجة اللغة dual-language ، وعرض التحيات/ التهنئات في سياقات مختلفة.
الاختيارات والقرارات Choices and decisions	– الاستماع إلى وجهات نظرهم، والاستماع إلى وجهات نظر الآخرين. – العمل بشكل تعاوني في المهام يمكن أن يحل المشكلات. – رؤية أن القواعد يمكن أن تساعد كل شخص.	– أن الخيارات والقرارات لها عواقب. – سبل تجنب النزاعات وحلها. – أنهم يمكنهم استكشاف المعضلات الاجتماعية والأخلاقية من خلال الاستقصاء الجماعي.	– لعب مباريات الثقة trust games والألعاب التعاونية cooperative games – تصميم أنشطة التساؤل questioning وحل المشكلات problem solving. – استخدام دائرة الوقت circle time لتطوير مهارات الأطفال في التحدث والاستماع، حول موضوعات مهمة لهم.
الصحة Health	– التعرف على الحاجة للنظافة الشخصية. – إدراك مسئولياتهم في الحفاظ على أنفسهم والآخرين في أمان. – إدراك أهمية تناول الطعام بشكل سليم وممارسة الرياضة	– أن الناس بحاجة إلى مزيج من الأطعمة. – أن جميع المواد الغذائية تأتي من الحيوانات أو النباتات. – الحاجة للنظافة الشخصية لمنع انتشار المرض. – أنه ليس كل شخص لديه ما يكفي من الغذاء والمياه النظيفة، والبيئة الآمنة والعلاقات الجيدة.	– مقارنة لقطات تليفزيونية عن "حظر خراطيم المياه" hose pipe bans في جنوب المملكة المتحدة، مع سياقات يقوم فيها الناس بحمل كل ما لديهم المياه. – زراعة الخضروات. – رعاية أنفسنا والآخرين.
تغير المناخ Climate	– إدراك أهمية توفير الطاقة. – الاعتقاد بأنهم يمكنهم إحداث فرقا من خلال أفعالهم وسلوكهم.	– الطقس يتغير بتغير الفصول. – للأماكن المختلفة أنماط طقس مختلفة. – أنماط الطقس يمكن أن تتغير من سنة إلى أخرى.	– مناقشة صور وقصص لأطفال يعيشون في مناخات مختلفة. – الاحتفاظ بسجل يومي للطقس. – التجربة مع إعطاء البذور كمية أكثر أو أقل من المياه والضوء.

change		– أنماط الطقس تؤثر على طريقة معيشة الناس. – هناك حاجة إلى الطاقة للإضاءة والتدفئة والمواصلات . – هناك مصادر بديلة للطاقة من الشمس والرياح.	
الاستهلاك والنفايات Consumption and waste	– رعاية ممتلكاتهم. – استخدام الموارد بحرص. – التخلص من الموارد المستعملة بشكل مسئول.	– الموارد الطبيعية يمكن أن تنفذ. – بعض الأشياء يمكن إعادة تدويرها، وأخرى يعاد استخدامها. – الناس ينتجون نفايات غير ضرورية. – الناس يعيشون بشكل مختلف في أنحاء مختلفة من العالم. – الرغبات والاحتياجات شيئان مختلفان.	– جمع ومناقشة أنواع واستخدامات مختلفة من التعبئة والتغليف. – ملاحظة وتسجيل كم القمامة التي ينتجها الفصل في أسبوع. – رسم خريطة تحدد من أين تأتي العناصر الموجودة في حقيبة تسوق /ملابس، ومناقشة كيف تم نقلها.
البيئة الطبيعية Natural environment	– تنمية الشعور بالرهبة والدهشة في جمال البيئات الطبيعية، والمناظر الطبيعية، والكائنات الحية. – العناية بالبيئة والاعتراف بأهميتها.	– أفعال الناس يمكن أن تحسن أو تضر بالبيئة. – الكائنات الحية تعتمد على بعضها البعض. – الكائنات الحية متنوعة. – البيئات المختلفة تدعم حيوانات ونباتات مختلفة. – البيئة تتغير مع الفصول واستخدام الأراضي. – هناك اختلافات بين المكان الخاص بهم، وغيره من الأجزاء الأخرى من ويلز، والأجزاء أخرى من العالم.	– زيارة الغابات المحلية / شاطئ البحر لملاحظة التنوع البيولوجي، الحشرات الصغيرة mini-bugs . – استخدام المناظر الطبيعية، كمصدر إلهام للفن والموسيقى. – عرض صور وقصص عن مجموعة متنوعة من المناطق الطبيعية/الحياة البرية في جميع أنحاء العالم.

جدول(٣): مهارات (ESDGC) عبر منهج المرحلة الأساسية للأطفال من سن(٣- ٧) سنوات بمقاطعة ويلز

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	المؤشرات
مهارات تفكير Thinking skills	تخطيط Plan	– طرح الأسئلة. – تفعيل المهارات والمعرفة والفهم السابق.
	بناء Develop	– التفكير في السبب cause والنتيجة effect، وعمل استدلالات inferences . – النظر في الأدلة والمعلومات والأفكار. – تشكيل الآراء وصنع القرارات.
	تأمل Reflect	– التفكير الترابطي والجانبي Linking and lateral thinking.
مهارات اتصال Communication skills	شفهي Oracy	– بناء المعلومات والأفكار. – عرض المعلومات والأفكار.
	اتصال أوسع نطاقا Wider communication	– توصيل الأفكار والمشاعر.
مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT skills		– إيجاد وتطوير المعلومات والأفكار. – تكوين وتقديم المعلومات والأفكار.
مهارات عددية Number skills	استخدام المعلومات الرياضية Use mathematical information	– جمع المعلومات Gathering information .
	تفسير النتائج الحالية Interpret present findings	– تسجيل recording وتفسير interpreting البيانات وعرض presenting النتائج.

- **تجربة الولايات المتحدة الأمريكية (ولاية واشنطن)** :

اهتمت ولاية واشنطن بإعادة توجيه المنهج نحو الاستدامة في إطار ما أسمته "التعليم البيئي وتعليم الاستدامة" Environmental andSustainability Education(ESE)، والذي استند إلى فلسفة مؤداها أنه ينبغي أن يتم التعليم البيئي وتعليم الاستدامة (ESE)عبر جميع المراحل الدراسية بطريقة متعددة التخصصات interdisciplinary manner . وقد تمت إعادة توجيه المنهج - من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر- نحو الاستدامة من خلال (Office of Superintendent of Public Instruction ,2009, 3-8): تحديد معايير تعلم Learning Standards للتعليم البيئي وتعليم الاستدامة(ESE) ، بحيث تشير إلى ما يجب على الأطفال معرفته وكونهم قادرين على الأداء في ثلاث مجالات متكاملة للتعليم البيئي وتعليم الاستدامة، كالتالي:

- النظم البيئية والاجتماعية والاقتصادية Ecological, Social, and Economic Systems
- البيئة الطبيعية والمبنية The Natura land Built Environment
- الاستدامة والمسئولية المدنية Sustainability and Civic Responsibility

تكامل هذه المعايير مع معايير مجالات محتوى المنهج، ويوضح جدول(٥) التكامل بين معايير التعلم الخاصة بالتعليم البيئي وتعليم الاستدامة، مع معايير محتوى المنهج في مجالي العلوم والدراسات الاجتماعية، بالمنهج الموجه للأطفال من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الأول الابتدائي(K-1). وفيما يتعلق بباقي مجالات محتوى المنهج فقد تم وضع إطار إرشادي عام، يوضح أمثلة للمعايير التي تتماشي مع التعليم البيئي والمستدام في هذه المجالاتواستراتيجيات لدمج هذا التعليم في تلك المجالات، للمراحل من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر(K-12)، وذلك كما بجدول(٦).

- **تعليق على تجربة الولايات المتحدة الأمريكية (ولاية واشنطن)** :

- ركزت- كما يتضح من خلال المعايير –على قضايا:التنوع البيولوجيالبيئات الطبيعية والمبنية، الاستهلاك المستدام.
- ركز المعيار الأول على المعارف المرتبطة بالنظم البيئية والاجتماعية والاقتصادية.
- تناول المعياران الثاني والثالث مجموعة من المهارات تمثلت في :تفكير النظم الاستقصاء، عادات العقل.
- عرضت آلية لتحليل معايير المنهج الفعلي، لتحديد المعايير ذات العلاقة ب(ESE).
- أبرزت الدور الذي تلعبه استراتيجيات التعليم والتعلم في تكامل (ESE) عبر المجالات المختلفة لمحتوى المنهج، عن طريق استخدام تلك الاستراتيجيات في تحقيق المعايير الموجودة فعليا والتي تقع في نطاق (ESE).

- **تجربة استراليا** :

قامت استراليا عام(٢٠١٠م)، بإصدار وثيقة "إطار منهج الاستدامة" Sustainability Curriculum Framework، للمراحل التعليمية من رياض الأطفال وحتى الصف العاشر، كدليل لواضعي المناهج وصانعي السياسات.

جدول(٤): أداة تخطيط لدمج عناصر (ESDGC) في مجال "النمو الشخصي والاجتماعي، والرفاهية، والتنوع الثقافي" بمنهج المرحلة الأساسية للأطفال من سن(٣- ٧) سنوات بمقاطعة ويلز

مجال التعلم: النمو الشخصي والاجتماعي، والرفاهية، والتنوع الثقافي Area of learning: Personal and social development, well-being and cultural diversity			
المهارات Skills			
ينبغي أن يعطى الأطفال فرصا ل:		الروابط الممكنة مع ESDGC Theme (s)	الروابط الممكنة مع ESDGC CU statement
النمو الشخصي Personal development	– أن يصبحوا مستقلين في احتياجات للنظافة الشخصية ، ويكونوا أكثر وعيا بالسلامة الشخصية.	الصحة	
	– التعبير عن وتواصل المشاعر والانفعالات المختلفة- الخاصة بهم وتلك الخاصة بالآخرين	الثروة والفقر	
النمو الاجتماعي Social development	– الوعي واحترام احتياجات الآخرين	الهوية والثقافة	
	– تحمل مسئولية أفعالهم الخاصة	الاختيارات القرارات	
	– وضع عواقب الكلمات والأفعال، على أنفسهم والآخرين في الاعتبار.	الاختيارات والقرارات	
	– بناء فهم للتوقعات السلوكية للموقف setting/ للمدرسة، وفهم أن القواعد ضرورية في مجتمع منظم	الاختيارات والقرارات	
	– بناء فهم لما هو عادل و ما هو غير عادل، وكونهم على استعداد لتقديم تنازلات	الثروة والفقر	
	– تقدير قيمة الأصدقاء والأسر، وإظهار الرعاية والاهتمام.	الهوية والثقافة	
	– تنمية الوعي بثقافات مختلفة، واحتياجات مختلفة، وآراء ووجهات نظر ومعتقدات ناس آخرين في بلدهم، وفي ثقافات أخرى	الهوية والثقافة	
	– معاملة الناس من جميع الخلفيات الثقافية بطريقة محترمة ومتسامحة.	الهوية والثقافة	
	– البدء في التساؤل عن القوالب النمطية stereotyping	الاختيارات والقرارات	
النمو الأخلاقي والروحي Moral and spiritual development	– التواصل حول ما هو جيد وما هو سيء، وما هو صحيح وما هو خاطئ، وما هو عادل وما هو غير عادل، وما هو مراع لحقوق الآخرين أو مشاعرهم، وما هو متهور	الاختيارات والقرارات الثروة والفقر	
	– طرح الأسئلة حول ما هو مهم في الحياة من منظور شخصي، ومن وجهة نظر الآخرين.	الاختيارات والقرارات	
الرفاهية Well-being	– تقدير قيمة والمساهمة في رفاهيتهم ورفاهية الآخرين.	الصحة	
	– إظهار الرعاية والاحترام والمودة لغيرهم من الأطفال والراشدين وبيئتهم.	البيئة الطبيعية	
	– بناء اهتمام متزايد بالعالم من حولهم، وفهم ما الذي لدى بيئتهم لتقدمه، عند اللعب بشكل فردي أو مع الآخرين .	البيئة الطبيعية	
	– بناء فهم لكون ممارسة الرياضة والنظافة و أنواع الطعام والشراب السليم، مهمة لأجسام صحية.	الصحة	
المدى Range			
ينبغي أن توفر لأطفال فرصاً لتطوير مهاراتهم ومعارفهم وللفهم من خلال إشراكهم في مجموعة من الخبرات تتضمن:		الروابط الممكنة مع ESDGC Theme (s)	الروابط الممكنة مع ESDGC CU statement
الأنشطة التي تسمح لهم بـ: تواصل أفكارهم وقيمهم ومعتقداتهم عن أنفسهم، والآخرين، والعالم.		الاختيارات القرارات	
– البدء في فهم الكيفية التي يمكنهم بها أن يحموا البيئة، وأن يصبحوا أصدقاء للبيئة في حياتهم اليومية.		البيئة الطبيعية	
– صنع قرارات صحية، وتنمية وفهم أجسامهم، وكيفية المحافظة عليها آمنة وصحية.		الصحة	

جدول(٥): تكامل معايير التعليم البيئي وتعليم الاستدامة في مجالي العلوم والدراسات الاجتماعية بمنهج رياض الأطفال والصف الأول الابتدائي (K-1) بولاية واشنطن

معيار التعليم البيئي والمستدام	المعايير ذات العلاقة في مجال العلوم	في مجال لدراسات الاجتماعية
المعيار الأول: النظم البيئية والاجتماعية والاقتصادية ينمي الأطفال معرفة بالعلاقات والاعتماد المتبادل بين النظم البيئية والاجتماعية والاقتصادية. ويظهروا فهما لكيفية أن صحة هذه النظم، تحدد استدامة المجتمعات الطبيعية والبشرية، على المستويات المحلية والإقليمية والقومية والعالمية.	المفهوم والقدرة الشاملة Crosscutting Concept & Ability (CCA): النظام المحتوى الأساسي(Core Content (CC : علاقة الكل بالجزء معيار المحتوى Content Standard : يحدد أجزاء النظم الحية وغير الحية – تتكون الكائنات الحية وغير الحية من أجزاء، يطلق الناس أسماء على الأجزاء تختلف عن اسم الشيء، أو النبات أو الحيوان ككل. البعد(Domain (D : علوم الحياة الفكرة الأساسية(Big Idea (BI : النظم البيئية المحتوى الأساسي(CC): المواطن الأماكن التي تلبي الاحتياجات اليومية للنباتات والحيوانات. – توجد أنواع مختلفة من المناطق الطبيعية، أو المواطن، حيث تعيش النباتات والحيوانات المختلفة معا. – يدعم الموطن نمو النباتات والحيوانات المختلفة، من خلال تلبية احتياجاتهم الأساسية من الغذاء والماء والمأوى. – يمكن للبشر تغيير المواطن الطبيعية، بطرق يمكن أن تكون مفيدة أو ضارة للنباتات والحيوانات التي تعيش هناك.	المجال: الاقتصادياتالمعيار: فهم أن الناس يجب أن يقوموا باختيارات من بين الرغبات والاحتياجات، وأن يقوموا بتقويم نتائج تلك الاختيارات. التوقع Expectation: يفهم أنه عندما تقوم العائلات والأفراد باختيارات فيما يتعلق بتلبية احتياجاتهم ورغباتهم، فإن هناك شيئا ما يكتسب، وشيئا ما يتم التنازل عنه(Gr. 1).
المعيار الثاني:البيئة الطبيعية والمبنية يشارك الأطفال في الاستقصاء والتفكير في النظم، و يستخدمون المعلومات المكتسبة من خلال خبرات التعلم(في وعن وبالنسبة للبيئة)، لفهم بنية ومكونات وعمليات البيئات الطبيعية والبيئات التي بناها الإنسان.	المفهوم والقدرة الشاملة(CCA): الاستقصاء المحتوى الأساسي(CC):القيام بالملاحظات معيار المحتوى: إجابة تساؤلات عن طريق تفسير ملاحظات للعالم الطبيعي. – التحقيقات العلمية تنطوي على طرح ومحاولة الإجابة عن سؤال عن العالم الطبيعي، من خلال عمل وتسجيل الملاحظات. – يقوم العلماء بتطوير التفسيرات باستخدام الملاحظات المسجلة(الأدلة). – تكون الملاحظات أكثر موثوقية إذا تكررت، وخاصة إذا تكررت بواسطة أشخاص آخرين. – يجب عرض جميع الملاحظات العلمية بأمانة ودقة. البعد(D) : علوم الأرض والفضاء الفكرة الأساسية(BI) : نظم وتراكيب وعمليات الأرض. المحتوى الأساسي(CC):الخصائص والتغيير. مواد الأرض لها خصائص متنوعة. – تحدث بعض الأشياء بطبيعتها، وأشياء أخرى تصمم وتعالج من قبل الناس. البعد(D) : علوم الحياة الفكرة الأساسية(BI) : النظم البيئية المحتوى الأساسي(CC): المواطن الأماكن التي تلبي الاحتياجات اليومية للنباتات والحيوانات. (نفس ما سبق ذكره عند تناول هذا الجزء في المعيار الأول)	المجال: الجغرافيا المعيار: فهم الخصائص المادية، والخصائص الثقافية، وموقع الأماكن، والمناطق، والأنماط المكانية على سطح الأرض. التوقع: يفهم الخصائص المادية للأماكن في المجتمع(Gr. 1). المعيار:فهم التفاعلات الإنسانية مع البيئة. التوقعات: – يفهم أن الطريقة التي تعيش بها الأسر تتشكل بواسطة البيئة. – يفهم لماذا تقوم الأسر باتخاذ قرارات الانتقال إلى أماكن أخرى. المجال: مهارات الدراسات الاجتماعية المعيار: يستخدم البحث القائم على الاستقصاء inquiry-based research التوقع: يفهم كيف تستخدم الأسئلة لاستكشاف المعلومات(Gr. 1).
المعيار الثالث: الاستدامة والمسئولية المدنية ينمي الأطفال ويطبقون المعرفة والمنظور والرؤية والمهارات وعادات العقل، اللازمة لصنع القرارات الشخصية والجماعية، واتخاذ الإجراءات التي تعزز الاستدامة.	المفهوم والقدرة الشاملة(CCA):التطبيق المحتوى الأساسي(CC):الأدوات والمواد معيار المحتوى: يستخدم أدوات ومواد بسيطة لحل المشكلات بطرق مبتكرة. – يمكن استخدام الأدوات الشائعة لحل المشكلات. – يمكن أن يكون للمشكلة أكثر من حل واحد مقبول.	المجال: مهارات الدراسات الاجتماعية المعيار: تداول القضايا العامة التوقع: يعبر عن وجهات نظره الخاصة، ويستمع إلى وجهات نظر الآخرين(Gr. K).

جدول(٦): مجالات لمحتوى المنهج وأمثلة لمعاييرها التي تقع في نطاق التعليم البيئي وتعليم الاستدامة واستراتيجيات لدمج هذا التعليم في تلك المجالات بمنهج (K-12) بولاية واشنطن

مجالات لمحتوى المنهج وأمثلة لمعاييرها التي تقع في نطاق التعليم البيئي وتعليم الاستدامة(ESE)	استراتيجيات لتكامل التعليم البيئي وتعليم الاستدامة (ESE) مع مجالات محتوى المنهج
الرياضيات Mathematics يفهم المتعلم كيف ترتبط الأفكار الرياضية داخل الرياضيات، مع موضوعات أخرى.	يستخدم المتعلمون الأوصاف أو التمثيلات أو النماذج الرياضية، لتفسير وحل قضية استدامة محلية أو عالمية (مثل العدالة البيئية environmental justice، وانبعاثات الكربون carbon emissions ، أو فقدان التنوع البيولوجيloss of biodiversity).
القراءة Reading يقرأ المتعلم مواد مختلفة لأغراض متنوعة.	يقرأ المتعلمون قصصاً خيالية وغير خيالية في مجالات مثل: الصحة البيئية environmental health، والفرصة الاقتصادية economic opportunity، والعدالة الاجتماعيةsocial justice .
الكتابة Writing يكتب المتعلم بمجموعة متنوعة من الأشكال، لجماهير وأغراض مختلفة.	يكتب المتعلمون بأنماط تفسيرية ومقنعة، لمعالجة قضايا مثل: الحفاظ على الموارد الطبيعية conservation of natural resources ، والطاقة المتجددة renewable energy، والصحة العالمية global health، باستخدام وسائط تتراوح بين الأشكال التكنولوجية إلى الأشكال الأكثر تقليدية مثل الرسائل، والمقالات، والبحوث.
الاتصالات Communications يستخدم المتعلم مهارات واستراتيجيات الاتصال للتفاعل/العمل بفاعلية مع الآخرين.	ينمي المتعلمون مهارات اتصال من أجل العمل الجماعي الفعال، وحل المشكلات ذات الأهمية الحاسمة لمعالجة القضايا البيئية والاجتماعية والاقتصادية.
الفنون The Arts يقوم المتعلم بعمل ترابطات داخل وعبر الفنون (الرقص والموسيقى، والمسرح، والفنون البصرية)، والتخصصات الأخرى، والحياة، والثقافات، والعمل.	يقوم المتعلمون باستخدام الفن للتعبير عن المحتوى، والمعارف الأصلية indigenous knowledge، وقصة، ورؤية الاستدامة.
الصحة واللياقة البدنية Health and Fitness يقوم المتعلم بتحليل وتقويم تأثيرات الحياة الواقعية على الصحة.	يقوم المتعلمون بتحليل وتقويم تأثيرات جودة الهواء air quality على صحة الإنسان.
لغات العالم World Languages (ACTFL) يتواصل بلغات أخرى بخلاف اللغة الإنجليزية. يقدم المتعلم المعلومات والمفاهيم والأفكار، إلى جمهور من المستمعين أو القراء، بشأن مجموعة متنوعة من الموضوعات.	يقوم المتعلمون بتطوير وتقديم المعلومات بلغات أخرى، حول قضايا الاستدامة ذات الصلة بالمجتمع (مثل:البصمات البيئيةecological footprints ، إعادة التدوير، حدائق المجتمع).

ويستند هذا الإطار إلى فلسفة مؤداها أن التعليم من أجل الاستدامة "عبر تخصصي" cross-disciplinary، فليس هناك مجال تعلم واحد يمكنه توفير كافة المعارف والفرص الضرورية لتمكين المتعلمين من الإسهام في الاستدامة. ولا يعدِ التعليم من أجل الاستدامة مجرد اكتساب لمعارف أو مهارات، ولكنه مدخلا شاملا يولد الدافعية والالتزام للقيام بفعل الاستدامة، من أجل نتائج مطورة، لعالم مستدام. ويركز الإطار على ما يجب على المتعلمين أن يعرفوه، وما يجب أن يكونوا قادرين على فعله. وقد تم تنظيم محتوى الإطار فيما أطلق عليه ثلاث منظمات organizers، تشمل:(١)عملية فعل الاستدامة Sustainability actionprocess، (٢) معرفة النظم البيئية والإنسانية Knowledge of ecological and human systems، (٣) ذخيرة من الممارسات Repertoires of practice، ويندرج تحت المنظمات الثلاث الرئيسة عدد من المنظمات الفرعية، تتضمن عددا من المؤشرات. ويوضح جدول(٧) محتوى إطار منهج التعليم من

أجل التنمية المستدامة باستراليا في رياض الأطفال وحتى الصف الثاني الابتدائي(K-2) (Commonwealth of Australia, 2010, 8-18).

- **تعليق على تجربة استراليا** :

- ركز المنظم الأول على أساليب وعمليات التفكير التي تؤدي إلى سلوكيات أو إجراءات فعلية يقوم بها الطفل في سبيل المساهمة في تحقيق الاستدامة(فعل الاستدامة/التنمية المستدامة)، ويلاحظ أن العمليات الموضحة في المنظم الأول تعد محور ارتكاز رئيسي للتصور المقترح، حيث تم التأكيد على أن ما يتم تناوله في المنظمين الآخرين، يتم الاعتماد عليه وتطبيقه في عملية فعل الاستدامة.
- ركز المنظم الثاني عدد من قضايا التنمية المستدامة / الاستدامة في بعد البيئة (الدورات الحياتية والنمو والتغير، النظم البيئية والبيئات المحلية الطقس والمناخ، فصول السنة، المياه، الطاقة، البيئات المبنية، الزراعة والأغذية)، وبعد الاقتصاد (الملكية والقيمة، والمواد والنفايات)، وبعدي المجتمع والثقافة متكاملين معا (التربية المدنية والمواطنة، النظم الاجتماعية والثقافة) ، وما يرتبط بها من معارف يمكن تناولها عبر مجالي العلوم والدراسات الاجتماعية بصفة خاصة، مع التأكيد على الطابعين المحلي والعالمي، مثال: في قضية "التربية المدنية والمواطنة" تم تناول الفرص التي يتم توفيرها محليا لرعاية البيئة وجعلها أكثر استدامة، بالإضافة إلى جهود الأطفال في جميع أنحاء العالم من أجل تحقيق الاستدامة/التنمية المستدامة.
- تناول المنظم الثالث مجموعة من المعارف والممارسات، التي تساعد على الربط بين أبعاد الاستدامة/التنمية المستدامة في سياق ذي معنى، بشكل تم فيه التركيز على عمليات تفكير النظم، والتفكير المستقبلي والتصميمي، وهي ما تمثل مهارات للتعليم من أجل التنمية المستدامة.

- **تجربة كندا (مقاطعة مانيتوبا)**

تستند إعادة توجيه المنهج نحو الاستدامة في مقاطعة "مانيتوبا" Manitoba بكندا، على فلسفة مؤداها أن "التعليم من أجل الاستدامة ليس مجالا منفصلا وإنما طريقة لتكامل الاستدامة في التعلم incorporate sustainability into learning. وتعتمد إعادة توجيه منهج "مانيتوبا" نحو الاستدامة على دمج نواتج التعلم المرتبطة بمكونات التعليم من أجل التنمية المستدامة، عبر مجالات محتوى المنهج(الدراسات الاجتماعية، التربية الحركية/التربية الصحية، فنون اللغة الإنجليزية، الرياضيات، التربية الفنية، التربية التكنولوجية). وتتمثل مكونات التعليم من أجل التنمية المستدامة components of ESD في أربعة مكونات هي: المعارف Knowledge، المهارات Skills، القيم/الاتجاهات Values/Attitudes، السلوك/الفعل Behaviour/Action. ويقدم إطار إعادة توجيه المنهج "قائمة مراجعة لمعايير نشاط خاص بالتعليم من أجل التنمية المستدامة" Checklist Criteria for anESDActivity،تستخدم عند التخطيط لخبرة/نشاط في هذا الصدد، بالإضافة إلى أمثلة لأنشطة التعليم من أجل من أجل التنمية المستدامة. (Council of School Leaders of the Manitoba Teachers Society, 2011, 3-6, Manitoba Education 2011, 8-17)

جدول (٧): محتوى إطار منهج التعليم من أجل التنمية المستدامة باستراليا في رياض الأطفال وحتى الصف الثاني الابتدائي (K-2)

المنظم الرئيس	المنظمات الفرعية	المؤشرات
(١) عملية فعل الاستدامة Sustainability action process (يشمل المعارف والممارسات المشتركة في التوجه نحو واتخاذ إجراءات من أجل الاستدامة)	إيجاد قضية من أجل التغيير Making a case for change	• اكتشاف الآتي لتحديد قضية استدامة: – أنظمة الماء واستخدام الماء في المنزل أو المدرسة. – أنظمة الطاقة واستخدام الطاقة في المنزل أو المدرسة. – استخدام المواد والمنتجات في المنزل أو المدرسة. – استخدام الأماكن والفراغات المحلية. – رعاية كائنات حية معينة أو جزء من البيئة الطبيعية المحلية. • تقييم الموقف الحالي لتحديد حاجات ورغبات الأشخاص(وحيثما ينطبق ذلك، وأنواع أخرى) فيما يتعلق بالقضية. • بحث الأفكار أو المفاهيم الضرورية لفهم قضية الاستدامة المحددة، متضمنة كل من أفكار أو مفاهيم النظام البيني والنظام الإنساني. • ذكر حالة تغيير ذات علاقة بالقضية المعروضة: –لماذا هناك حاجة إلى التغيير – كيف يمكن أن يؤدي التغيير إلى تحسين. – جهد المتعلمين للتأثير، بشكل فردي أو بشكل جماعي.
	تحديد نطاق الفعل Defining the scope for action	• استكشاف خيارات للفعل، وتحديد اتجاه بواسطة: – تحديد بدائل لتعديل سلوكه أو سلوك الآخرين، أو تغيير إجراءات أو أنظمة للقيام بشيء ما، أو تغيير البيئة المادية. – تحديد كيف سيحكم المتعلم على ما إذا كان التغيير ناجحاً، ووضع معايير للنجاح. – ترتيب البدائل حسب الأولوية، واختيار اتجاه الفعل الذي يلبي معايير التغيير الناجح بشكل أفضل. • تحديد المصادر المتاحة والقيود وتتضمن: – الأشخاص ذوي الخبرة الذين يمكنهم المساعدة. – المواد المتاحة. – حدود الكلفة والوقت والتكنولوجيا وقواعد المجتمع/المدرسة. • ذكر ملخص للفعل يتضمن: – وصفاً لطبيعة التغيير المنشود. – معايير للحكم على نجاح هذا التغيير.
	إعداد خطة مقترحة الفعل Developing a proposal for action	– توليد أفكار للفعل، تتضمن:تحديد ما الذي فعله الآخرون استجابة لقضايا مماثلة،تخيل ورسم أو نمذجة أفكار للفعل. – الحكم على واختبار وتقويم أفكار باستخدام معايير النجاح، والتعرف على المصادر المتاحة والقيود.اختيار فكرة لمزيد من التخطيط للفعل. • إعداد وعرض خطة مقترحة تتضمن: – أخذ المشورة من الخبراء والتحدث مع المستفيدين أو صانعي القرار لتنقيح الخططوصف الخطة المقترحة للآخرين باستخدام الوسائط المناسبة – مناقشة الاحتمالات ونتائج الأحداث العابرة ذات العلاقة (مثال: ما يتعلق بالأمان، والصحة، والبيئة)التحدث عن طرق لتجنب أو تقليل المخاطرة. • الحصول على موافقة على الخطة المقترحة عن طريق تقديمها للمستفيدين وصانعي القرار باستخدام الوسائط المناسبة.
	تنفيذ الخطة المقترحة Implementing the proposal	– التخطيط للتنفيذ بواسطة:تنظيم المعدات والمصادر لكي تستخدم. – تحديد تسلسل قائمة من الأنشطة لكي تنفذ. – تنفيذ الفعل ويتضمن:استخدام أدوات ومعدات ومصادر بتوجيه. – التصرف بما يراعي أمان النفس، والآخرين، والبيئة الحالية. – مراقبة تقدّم نشاطات التنفيذ
	التقويم والتأمل Evaluating and reflecting	• تقويم الفعل فيما يتعلق بمعايير النجاح باستخدام: – التغذية الراجعة من قبل الآخرين.الملاحظات المسجلة للنتائج وتأثيرات الفعل. – التأمل في:نجاح الفعل كوسيلة لخلق بيئة أكثر استدامة. العملية المستخدمة لتصميم وتنفيذ الفعل. – تعلمه الخاص.
(٢) المعرفة بالنظم البيئية والإنسانية	الدورات الحياتية والنمو والتغير Life cycles,	– الكائنات الحية وأنظمتها الداخلية التي تدعم الحياة. – المراحل الجديرة بالملاحظة لدورة حياة كائن مألوف/ محلي. – الشروط التي تدعم النمو والتغيّر في أنواع النباتات والحيوانات وتتضمن

Knowledge of ecological and human systems (يشمل المعارف التي ستنمي من خلال مجموعة من مجالات التعلم، والتي سيتم الاعتماد عليها وتطبيقها في عملية فعل الاستدامة)	growth and change	الحاجة للشمس، والماء، والغذاء والتغذية، والمأوي، وبعض نطاقات درجة الحرارة ، والتجمعات الاجتماعية. – اعتماد النباتات والحيوانات السليمة البنية على أن تلبى كلّ حاجاتهم بطريقة صحيحة. – تنوع الكائنات الحية الموجودة في البيئات القريبة. – الطرق التي يرعي بها البشر أنفسهم، والآخرين، والكائنات الأخرى.
	النظم البيئية والبيئات المحلية Ecosystems and local environments	– الطرق التي تلبي بها البيئات احتياجات الكائنات المختلفة. – العلاقات بين الكائنات بشكل مبسط وفي نظم بيئية وسلاسل غذائية. – كيف يمكننا أن نقيّم صحة وسلامة البيئة الطبيعية ومجتمعنا بواسطة: الملاحظة، أخذ العينات، والقياس والمقارنة، ومناقشة النتائج التي تم الحصول عليها عبر فترة زمنية.
	الطقس والمناخ Weather and climate	– سمات ظواهر موصوفة كطقس. – طرق ملاحظة ووصف وتسجيل الطقس. – تأثيرات الطقس عليه، وعلى العائلة، والمجتمع، وحياة النباتات والحيوانات.
	فصول السنة Seasons	– طرق توصف وتسمى بها فصول السنة. – كيف تؤثر التغيرات الفصلية عليه، وعلى بيئته، واختياراته الشخصية. – الاختلافات الفصلية فيما يتعلق بخط العرض، وتأثيرات التغيرات الفصلية على طرق معيشة أشخاص مختلفين.
	المياه Water	– أهمية الماء لكافة أشكال الحياة. – مراحل دورة الماء في الطبيعة، بما في ذلك تسمية المراحل الرئيسية. – إدارة دورة الماء بما في ذلك النظم في البيئة المبنية، ومكان المدرسة والمنزل والنفس في تلك الدورة. – إدارة مصادر المياه، مثل: الصنبور، مياه الأمطار، وما إلى ذلك. – حصاد المياه Harvesting of water كوسيلة لحفظ مصادر المياه، تستخدم وتدار في البيئة الحالية. – الطرق المنتجة لاستخدام مياه الصرف الصحي، والمخاطر المحتملة على صحة الإنسان أو البيئة.
	Energyالطاقة	– مصادر الطاقة المستخدمة في حياتنا. – استخدامات أشكال مختلفة من الطاقة في حياتنا(وتتضمن الحرارية والضوئية والصوتية والميكانيكية)، والحاجة لأن تلبى. – المنتجات والأنظمة التي توفر الطاقة للاستخدام الشخصي. – طرق حفظ الطاقة في البيئة الحالية.
	النظم الاجتماعية والثقافةSocial systems and culture	– الطرق التي تعتمد بها العائلات والمدارس والمجتمعات على البيئات الطبيعية. – الطرق التي تستخدم بها الجماعات البيئة الطبيعية لتلبية احتياجاتهم ورغباتهم بطرق مختلفة. – كيف تؤثر ثقافتنا على رؤيتنا وتفكيرنا في البيئات الطبيعية والمبنية. – كيف يمكن أن تساعدنا القصص والشواهد الأخرى من الماضي، في أن نتعلم من استخدام ورعاية الناس لبيئتهم الطبيعية والمبنية. – كيف يمكن أن توضح قصص الماضي أن جميع الناس لديهم تقاليد، ولكنهم أيضاً قاموا بإجراء تغييرات للبقاء على قيد الحياة، أو لتطوير طرقهم في الحياة، ومجتمعاتهم.
	التربية المدنية والمواطنة Civics and citizenship	– الفرص التي توفرها المدارس والمجتمعات المحلية لرعاية بيئتنا، وجعلها أكثر استدامة. – كيف يعمل الأطفال في جميع أنحاء العالم من أجل الاستدامة، وأسباب لماذا سيكون ذا قيمة إقامة روابط معهم.
	الملكية والقيمة Ownership and value	– أهمية الملكية والتعرف على مسئوليات الناس الذين يديرون أجزاء مختلفة من بيئتنا، عند تخطيط أنشطة لتحسين الاستدامة. – القرارات التي نصنعها كمستهلكين فيما يتعلق بكلفتها الاقتصادية والبيئية – المال كنظام لتحديد قيمة اقتصادية للأشياء.
	المواد والنفايات Materials and waste	– مصادر لبعض المواد المستخدمة في منتجات الحياة اليومية. – خواص بعض المواد الشائعة، والتي تؤثر على إعادة استخدامها و/أو إعادة تدويرها. – إجراءات لتجنب أو تقليل الحد الأدنى النفايات. – نظم إدارة وإعادة تدوير النفايات.

	البيئات المبنية Built environments	– سمات المباني والمساحات الضرورية لتلبية حاجات الناس. – جوانب المباني والمساحات التي تستخدم مصادر تتضمن الطاقة والماء. – طرق إدارة المباني والمساحات للتقليل من التأثيرات والكلف البيئية. – النظم التي توفر خدمات في البيئات المبنية، متضمنة أنظمة الاتصال والطاقة والمخلفات والمواصلات
	الزراعة والأغذية Agriculture and food	– عمليات ومتطلبات زراعة النباتات وتربية الحيوانات. – الأساليب المستدامة لإثراء والاستعاضة عن المغذيات النباتية في التربة. – مصادر الأطعمة الأكثر شيوعاً. – النباتات المحلية والنظم البيئية التي وفرت الغذاء للاستراليين الأوائل.
(٣) ذخيرة من الممارسات Repertoires of practice (يشمل مجموعة واسعة من المعارف والممارسات التي ستنمي من خلال مجموعة من مجالات التعلم، والتي ستتم الاستفادة منها وتطبيقها في عملية فعل الاستدامة)	النظرة للعالم/ رؤية العالم World Viewing	• الاستماع إلى ومشاركة تصوراته ومشاعره وتصورات ومشاعر الآخرين نحو الكائنات الحية والبيئات الطبيعية من خلال: – قضاء فترات في الخلاء لممارسة التأمل، والألفة بتنوع من البيئات الطبيعية والمبنية. – التعامل على نحو مناسب مع ورعاية الحيوانات المستأنسة والبرية/ المحلية. – زراعة أو بطريقة أخرى رعاية النباتات المحلية وغير المحلية. – وصف وتمثيل والتحدث عن هذه الخبرات. – تأمّل وسرد قصص وتفسيرات أشخاص آخرين حول الكائنات الحية والبيئات. • مناقشة روايات أو قصص شخصية وخاصة بآخرين فيما يتعلق بأصل الحياة، والكون، وأنفسنا. • وصف ومناقشة "لماذا أهتم" why I care فيما يتعلق بأشياء أو قضايا متنوعة. • وصف ومناقشة أسباب بعض قواعد السلوك أو استخدام المصادر(على سبيل المثال:إعادة التدوير، الماء) في المنزل والمدرسة. • التأمل في "لماذا يجب علينا أن نفعل ذلك" فيما يتعلق بقضايا وأفعال الاستدامة، وبصفة خاصة: –حاجات ورغبات وقيم الذات والعائلة وناس/ثقافات أخرى حاجات كائنات ونظم طبيعية أخرى.
	Systems Thinking تفكير النظم	أخذ رؤية متعمقة Taking a big picture view – يحدد أجزاء نظام مألوف في المنزل أو المدرسة. – يصف بعض وظائف أو عمليات نظام ما. – يشرح كيف تؤثر إزالة أو تعطيل جزء من النظام، على النظام بأكمله.
		تحديد ونمذجة العلاقات المتبادلة Identifying and modeling interdependencies – يشرح سبب ونتيجة، كحدث أو جزء من نظام يتسبب مباشرة في حدوث تغيير في حدث أو جزء ثان. يعرض علاقات سببية.
		تتبع التغيير عبر الوقت Tracking change over time – يحدد ويرتب أحداث رئيسية. – يصف التغير كسلسلة من الأحداث التي تتصل عبر الوقت.
		تقييم الاحتمالات والمخاطرة والمنفعة Assessing probability, risk and benefit – يحدد احتمال وقوع حدث من خلال نتائجه (مرغوبة أو غير مرغوبة) – يخمّن بشكل نوعي احتمالات ونتائج الأحداث العابرة ذات الصلة (المتعلقة بالأمان، الصحة، الرياضة، البيئة). – يناقش طرق لتجنب أو تقليل المخاطرة
		يحدد النتائج المقصودة وغير المقصودة والرفع/الدعم Identifying intended and unintended consequences and leverage – يعرف أن الأفعال يمكن أن تكون لها تأثيرات مرغوبة وغير مرغوبة. – يحدد النتائج المستهدفة قصيرة المدى. – يعطي مثال يوضح كيف يؤثر فعل معين على ما يحدث في المدى القريب. – يصف مفهوم أساسي للرفع/الدعم، على سبيل المثال: أي إجراء من شأنه أن يحقق له أثر مرغوب فيه. يحدد فعلاً ذا علاقة، عندما يقدم له موقفاً معين.
	Futures and	Appreciating change over timeتقدير التغيير عبر الوقت

	design thinking المستقبليات والتفكير التصميمي	– يظهر حسا بالوقت من الماضي للحاضر للمستقبل استناداً إلى الخبرة الشخصية بالأحداث والأماكن. – يميز الاستمرارية والاتجاهات والأنماط فيما يتعلق بالخبرة الشخصية بالأحداث والأماكن. يحدد ويعطي أسباب للتغيير في أشياء وأماكن وسلوكيات عبر الماضي القريب.
		تصور المستقبليات Envisioning futures – يتوقع أحداث وتغييرات مستندة على اتجاهات وأنماط تمت تجربتها بشكل شخصي. يضع تصوراً للأحداث والأماكن المستقبلية من خلال الخبرة الشخصية، عن طريق عمل رسوم لما يمكن أن يتم تخيله للمستقبل، ويوضح الحاجة التي ستلبي بالملامح الرئيسية
		ابتكار الحلول Creating solutions – يتبع عملية تصميم منهجي للحصول على تصميمات وأفعال لإحداث التغيير في المستقبل القريب. – يولد أفكار لمنتجات وبيئات تستجيب لحاجات الناس، وتعكس رؤية لمستقبله الشخصي. يتوقع تأثيرات لتصاميمه وأعماله على الناس والبيئات في المستقبل القريب.
		إدارة التغيير Managing change – يحدد أسباب إمكانية أن تكون توقعات المستقبل خاطئة. يظهر مرونة عن طريق تعديل التصاميم والأفعال كنتيجة للتغذية الراجعة.

وتتحدد هذه المكونات ومؤشرات نواتج التعلم المرتبطة بها، في المنهج الموجه للأطفال من رياض الأطفال وحتى الصف الرابع الابتدائي (4- K) ، كما يتضح بجدول(٨).كما تتحدد تقنيات التقويم في الآتي:

- تسجيل ملاحظات للسلوكيات والأفعال التي يقوم بها الأطفال.
- مناقشة العمليات التي استخدمها الأطفال لتطبيق التغيير.
- تقييم تأثير تصرفات الأطفال، والتغذية الراجعة من قبل الآخرين، وكيف يعزز السلوك الاستدامة.
- التأمل في كيفية تأثير تصرفات الأطفال على التعلم والفهم، وتغيير السلوك.

- **تعليق على تجربة كندا(مقاطعة مانيتوبا)** :

- تناولت . كما يتضح من خلال المؤشرات . عدد من القضايا شاملة لأبعاد التنمية المستدامة الأربعة: البعد الاجتماعي (الصحة، المسئولية فيالسياقات المحلية والعالمية)، البعد البيئي(التنوع البيولوجي، تغير المناخالبيئات الطبيعية والمبنية، حماية البيئة، البستنة)، البعد الاقتصادي(المواد والنفايات، الاستهلاك المستدام)، البعد الثقافي(التنوع الثقافي، الفهم المشترك بين الثقافات).
- أكدت على الاهتمام بتقنيات التقويم الأصيل بما تشمله من ملاحظات ومناقشات وتأمل وتغذية راجعة، مع التركيز على العمليات أكثر من النواتج.
- اهتمت بتقديم أمثلة لأنشطة التعليم من أجل التنمية المستدامة.
- اهتمت بإعداد أدوات لمراجعة معايير التخطيط لأنشطة التعليم من أجل الاستدامة.

- **أوجه الاستفادة من التجارب العالمية السابقة في إعداد التصور المقترح** :

استفادت الدراسة الحالية من التجارب المشار إليها في:

- تحديد الفلسفة التي يستند إليها التصور المقترح(جميع التجارب).
- إعداد القائمة المقترحة للعناصر المتكاملة (قضايا ومعارف ومهارات واتجاهات وقيم) للتعليم من أجل الاستدامة في منهج الروضة(جميع التجارب) .

- إعداد أداة لتحليل المحتوى وللتخطيط لدمج قائمة عناصر التعليم من أجل الاستدامة ـ المعدة من قبل الدراسة الحالية . عبر مجالات نواتج التعلم ومجالات محتوى المنهج (تجربة المملكة المتحدة/مقاطعة ويلز).

جدول(٨): مكونات التعليم من أجل التنمية المستدامة ومؤشرات نواتج التعلم المرتبطة بها في المنهج الموجه للأطفال من رياض الأطفال وحتى الصف الرابع الابتدائي في مقاطعة مانيتوبا بكندا

components of ESDالمكونات	learning outcomes in the curriculum for each subject نواتج التعلم في المنهج لكل مجال
معارف Knowledge	– يربط بين النظم الطبيعيه، والدورات الحياتيه، وتنوع الكائنات الحيه. – يكتشف كيف تؤثر البيئات الطبيعية والمبنية على حياته اليومية. – يكتشف الظروف التي تدعم التغير والنمو في الحيوانات والنباتات. – يختبر تأثيرات تعديل النظم الطبيعية والبيئات والنظم البيئية، ويكتشف التغيرات التي يحدثونها في الأجزاء الأخرى للنظام. – يحدد الحاجات والرغبات الإنسانية، والمسئوليات والحقوق الأساسية في المجتمعين المحلي والعالمي ، ويحترم حقوق الآخرين عند استعمال القوة الشخصية أو السلطة. – يربط ذهنياً بين العائلة والأصدقاء والعلاقات والإحساس بالمكان. – يستوعب مفاهيم التنوع والمواطنة والديمقراطية والسعادة المستدامة. – يكتشف الطرق لكي يصبح آمنا، ولديه نمط حياة صحي، وتغذية جيدة ومعيشة نشطة متكاملة.
مهارات Skills	– يقيم البناء الجيد لبيئة ما من خلال الملاحظة، وأخذ العينات، واستخدام بيانات سابقة، وعمل تقديرات مستقبلية. – يُعرف كيف تتفاعل الكائنات الحية(نباتات وحيوانات) مع البيئة البشرية، وتأثيرات الطقس والهواء والماء في أنظمتهم. – يقضي وقتاً خارجياً في التواصل مع الطبيعة، والبستنة gardening، متفهماً كيف ينتمون إلى النظم الطبيعية للأرض. – يميز بين الحاجات والرغبات، ومقدار التأثير الذي يمكن أن تؤثر به أجهزة الإعلام والثقافة على الاستهلاك. – يطور أنظمة لإدارة النفايات والاستهلاك وإعادة تدوير المواد، والتسميد، وإعادة التفكير في الأنماط الحالية للاستهلاك(طاقة، ماء،"مادة إلخ) – يعرض طرقاً لإنعاش النبات، واستصلاح التربة، والعناية بالكائنات الحية، والحفاظ على جودة المياه. – ينمي حساً باحترام الذات والرفاهية، ويتفهم أدواره ومسئولياته، ويضع أهدافاً. – يقدم استراتيجيات، ويتحمل مسئولية قيادة حياة نشيطة وصحية جسمياً. – يتواصل بفاعلية مع الآخرين، بالإضافة إلى استخدام تنوع من الوسائط. – ينمي علاقات مع الآخرين، ويعمل بشكل تعاوني، مسهماً في مجموعات ومجتمعات. – ينمي حساً باحترام الذات قائماً على ثقافته ومجتمعه. – يستكشف التنوع الثقافي، والتعبيرات الثقافية، وعادات، وطرق للحياة.
قيم/اتجاهات Values /Attitudes	– يظهر اهتماماً وعناية وشعوراً بالمسئولية نحو البيئة، ويتفهم كم هي هشة، وكيف تعتمد كافة أشكال الحياة على بيئة صحية. – يقدر كيف تسهم المعرفة الأصلية التقليدية في فهمنا لتجمعات وتفاعلات النباتات والحيوانات. – يعرف كيف تؤثر أفعاله على الأجيال الحالية والمستقبلية. – يقدر أنه فردياً وجماعياً يمكنه إحداث تغيرات في نفسه، أوفي مجتمعه، أو عبر نظام ما. – يتقبل المسئوليات التي تعد جزءاً من أسلوب حياة مستدام، ويشارك في التغيير. – يقدر ويحترم البيئة الطبيعية أثناء المشاركة في نشاط حركي. – يحترم الآخرين وثقافاتهم، ويتعرف على الاعتماد المتبادل بين المجتمعات الإنسانية والنظم الطبيعية. – يحترم ويقدر التنوع الإنساني في مجتمعنا وعالمنا متعدد الثقافات. – يقدر الاحترام والعطف المتبادل.
سلوك/فعل Behaviour /Action	– يحمي مصادر وصحة كوكبنا لان كافة أشكال الحياة تعتمد عليهم. – يقوم بدور نشط في الفصل والمدرسة والمجتمع للتأثير في التغيير وتقليل التأثيرات السلبية على الأجيال القادمة. – يناقش "لماذا أهتم"، و"لماذا يجب أن نفعل ذلك"، فيما يتعلق بالاستدامة .

- تحديد بعض ممارسات التعليم والتعلم الملائمة (تجربة المملكة المتحدة/مقاطعة ويلز، تجربة الولايات المتحدة/ولاية واشنطن، تجربة استراليا"المنظمين الأول والثاني").
- تحديد بعض أساليب التقويم الملائمة (تجربة كندا/مقاطعة مانيتوبا).
- إعداد قائمة مراجعة تساعد المعلمة في تقويم الأنشطة التي تقوم بتخطيطها (تجربة كندا/مقاطعة مانيتوبا).
- تقديم أمثلة لبعض الأنشطة (تجربة كندا/مقاطعة مانيتوبا).

- **وللإجابة على السؤال السادس** :

قامت الباحثة بإعداد التصور المقترح وفقاً للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف العام للتصور المقترح** :

وتمثل في:إعادة توجيه منهج "حقي ألعب وأتعلم وابتكر نحو الاستدامة".

- **تحديد أسس بناء التصور المقترح، واشتملت على** :

- فلسفة منهج رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية.
- أهداف منهج رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية.
- مفهوم وخصائص وأهمية ومقومات التعليم من اجل التنمية المستدامة/الاستدامة في مرحلة رياض الأطفال.
- خصائص طفل الروضة وحاجاته والمظاهر المبكرة لاستعداده للتعلم من أجل التنمية المستدامة/الاستدامة.
- فلسفة إعادة توجيه منهج الروضة نحو الاستدامة.
- خصائص منهج الروضة الذي يفعل التعليم من أجل التنمية المستدامة/الاستدامة.
- الإطار القومي للتنمية المستدامة في جمهورية مصر العربية.
- الاتفاقيات والمواثيق الدولية في مجالي حقوق الطفل والتعليم من أجل التنمية المستدامة.
- الاتجاهات التربوية المعاصرة في:

✓ مجال إعادة توجيه المنهج نحو الاستدامة من منظور اليونسكو.
✓ مجال تفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة/ الاستدامة في مرحلة رياض الأطفال بصفة عامة، ومجال إعادة توجيه منهج الروضة نحو الاستدامة بصفة خاصة.
✓ مجال تفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في مناهج المرحلتين الابتدائية والإعدادية.

- **تحديد الفلسفة التي يستند إليها التصور المقترح** :

وتحددت في النقاط التالية:

- قابلية طفل الروضة للتعلم من أجل التنمية المستدامة.
- قابلية منهج الروضة لإعادة التوجيه نحو الاستدامة.
- التعليم من أجل الاستدامة في مرحلة رياض الأطفال محتوى وطريقة للعمل مع الأطفال.
- التعليم من أجل الاستدامة في مرحلة رياض الأطفال متعدد التخصصات Interdisciplinary.

- التعليم من أجل الاستدامة في مرحلة رياض الأطفال تعليم تشاركي participative.

- **إعداد قائمة العناصر المتكاملة للتعليم من أجل التنمية المستدامة في منهج رياض الأطفال بمصر** :

تم إعداد قائمة العناصر المتكاملة للتعليم من أجل التنمية المستدامة في منهج رياض الأطفال بمصر، وفقا للخطوات التالية:

- تحديد الهدف من القائمة: وتمثل في تحديد أهم قضايا ومعارف وتوجهات وقيم ومهارات التعليم من أجل التنمية المستدامة في مجالات/أبعاد:المجتمع والبيئة والاقتصاد والثقافة، والتي يمكن تكاملها في منهج رياض الأطفال بمصر.
- تحديد مصادر اشتقاق القائمة: تم اشتقاق القائمة بالرجوع لعدد من المصادر تمثلت في: تصور اليونسكو للعناصر المتكاملة للتعليم من أجل الاستدامة في المناهج الدراسية، والخبرات والتجارب الدولية (البرامج والمشروعات العالمية في مجال تفعيل التعليم من اجل التنمية المستدامة في مرحلة رياض الأطفال خارج إطار المنهج الرسمي/القومي، التجارب العالمية في مجال إعادة توجيه منهج الروضة نحو الاستدامة) ، ومشروع "التعليم من أجل التنمية المستدامة خارج الجامعة" والذي يركز على تفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في مناهج المرحلتين الابتدائية والإعدادية بمصر[1]، والإطار القومي للتنمية المستدامة في جمهورية مصر العربية (مشروع دعم وتقييم القدرات الوطنية، ٢٠٠٧؛ وزارة الدولة لشئون البيئة وجهاز شئون البيئة، د.ت) وضع القائمة في صورتها المبدئية.
- تضمين الصورة المبدئية للقائمة في استبيان: تم تضمين محتويات القائمة المبدئية في استبيان، بهدف استطلاع الرأي حول الآتي:
  - ✓ قضايا التنمية المستدامة من حيث: درجة أهميتها في السياق المحلي(مهمة/متوسطة الأهمية/ غير مهمة)، ارتباطها ببعد التنمية المستدامة المحدد(مرتبطة /غير مرتبطة)، القضايا التي يمكن إضافتها.
  - ✓ المعارف والاتجاهات والقيم من حيث:ارتباطها بقضايا التنمية المستدامة المحددة(مرتبطة /غير مرتبطة)، ومناسبتها للطفل(مناسبة/غير مناسبة) ودرجة أهميتها بالنسبة للطفل(مهمة/متوسطة الأهمية/ غير مهمة)، ودقة الصياغة العلمية واللغوية (دقيقة/غير دقيقة)، والعناصر التي يمكن إضافتها.

- **المهارات**:
  - المهارات الأساسية من حيث: المهارات التي يمكن إضافتها.
  - المهارات الفرعية من حيث:ارتباط المهارة الفرعية بالمهارة الأساسية (مرتبطة . غير مرتبطة)، والمهارات التي يمكن إضافتها.
  - مؤشرات المهارات الفرعية من حيث: مناسبة كل مؤشر للطفل(مناسب/غير مناسب)، درجة أهمية كل مؤشر بالنسبة للطفل(مهم/متوسط الأهمية

[1] تم الرجوع لهذا المشروع لتحديد قضايا التنمية المستدامة التي يتم التركيز عليها في مناهج المراحل التعليمية الأعلى، والتي يجب تضمينها في منهج رياض الأطفال، لضمان تدرج واستمرارية الخبرة.

غير مهم)،ارتباطه بالمهارة الفرعية(مرتبط/غير مرتبط)، دقة الصياغة العلمية واللغوية (دقيقة/غير دقيقة)، والمؤشرات التي يمكن إضافتها.

- عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدق القائمة: تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين في مجالات: تربية الطفلومناهج وطرق تدريس العلوم والدراسات الاجتماعية، والتعليم من أجل التنمية المستدامة(مدير وبعض أعضاء مشروع "التعليم من أجل التنمية المستدامة خارج الجامعة" Education for Sustainable Development beyond the Campus بجامعة قناة السويس) وتم إجراء التعديلات التي أشار لها السادة المحكمون، والتي تلخصت في حذف وإضافة وإعادة صياغة بعض مؤشرات المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات الفرعية.

- **وضع القائمة في صورتها النهائية** :

حيث اشتملت على مجموعة من المعارف والاتجاهات والقيم، المرتبطة بقضايا التنمية المستدامة، وتحددت تلك القضايا[1] كالتالي:

- قضايا الاستدامة الاجتماعية:الصحة، المساواة بين الجنسين، حقوق الطفل السلام.
- قضايا الاستدامة البيئية:التنوع البيولوجي، تغير المناخ، حماية البيئة، المياه، الزراعة، الطاقة.
- قضايا الاستدامة الاقتصادية:الفقر والعدالة، المواد والنفايات، الاستهلاك المستدام.
- قضايا الاستدامة الثقافية:الهوية والثقافة، التنوع الثقافي، الفهم المشترك بين الثقافات.

كما اشتملت القائمة على مجموعة من المهارات الأساسية والفرعية، تمثل قاسماً مشتركاً عبر هذه الأبعاد، وتحددت هذه المهارات التالي:

- مهارات اللغة والتواصل: مهارات التواصل اللغوي(الاستماع، التحدث، ما قبل القراءة، ما قبل الكتابة)، مهارات التواصل الرياضي (الاستماع الرياضي- التحدث الرياضي، ما قبل القراءة الرياضية، التمثيل الرياضي).
- مهارات التفكير: التفكير الابتكاري creative thinking، التفكير التأملي reflective thinking، تفكير النظم systems thinking، التفكير المستقبلي future thinking.
- المهارات الوجدانية(شخصية واجتماعية): المهارات الوجدانية الشخصية(الوعي بالذات self–awareness، معالجة الجوانب الوجدانية handling emotion generally، الدافعية motivation، المهارات الوجدانية الاجتماعية(التعاطف/التفهمempathy، المهارات الاجتماعية

(١) تم دمج بعض القضايا المحلية ذات الأهمية مع قضايا أخرى–على غرار ما قامت به بعض التجارب السابق عرضها في مجال إعادة توجيه منهج الروضة نحو الاستدامة–فعلى سبيل المثال: تم تناول قضية التصحر في سياق قضية الزراعة، كما تم تناول قضية المحميات الطبيعية في سياق قضية التنوع البيولوجي.

socialskills).مهارات الاستخدام المسئول للتكنولوجيا: استخدام التكنولوجيا في التعلم، الربط بين الاستخدام المسئول للتكنولوجيا والاقتصاد والمجتمع والبيئة، تقييم تأثيرات تكنولوجيات مختلفة فيما يتعلق بمبادئ وممارسات التنمية المستدامة.

- **إعداد أدوات إعادة توجيه منهج الروضة نحو الاستدامة** :

قامت الدراسة بإعداد عدد من الأدوات التي تساعد علي إعادة توجيه منهج الروضة نحو الاستدامة(على مستوى المنهج ككل، وعلى مستوى النشاط الواحد)، وتمت صياغة مجموعة من التعليمات لكل أداة، في عبارات بسيطة وواضحة، توضح الهدف منها ووصفها وطريقة استخدامها، بما يضمن سهولة ودقة استخدام الأداة. وتم عرض هذه الأدوات- في صورتها المبدئية- على مجموعة المحكمين السابق الإشارة إليهم، للتحقق من صدقها، وتم إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون. كما تم تجريب تلك الأدوات استطلاعيا على عينة قوامها(٢٠) معلمة من (٥) روضات حكومية(٤معلمات من كل روضة)، تراوحت سنوات خبرتهن بين (٨- ١٠) سنوات، حيث تم توجيه المعلمات إلى استخدام تلك الأدوات وفقا لما هو محدد بالتعليمات الخاصة بكل أداة(١). وأوضحت نتائج التجريب الاستطلاعي وضوح وشمول تعليمات استخدام الأدوات، وسهولة استخدامها بالنسبة للمعلمات. وقد اشتملت تلك الأدوات على ما يلي:

- **أداة لتحليل المحتوى ولدمج قائمة العناصر المتكاملة للتعليم من أجل التنمية المستدامة عبر مجالات نواتج التعلم ومحتوى المنهج** :

تم إعدادها بهدف تحليل معايير ومؤشرات مجالات نواتج التعلم ومحتوى المنهج، في ضوء قائمة العناصر المتكاملة لتحديد ما هو موجود بالفعل(الروابط الموجودة فعليا)، بالإضافة إلى تحديد إمكانية/ مقترحات لدمج العناصر التي توجد بها فجوة في كل من نواتج التعلم ومحتوى المنهج، وقد تكونت الأداة من جزأين:

- الجزء الأول: أداة تحليل ودمج قضايا ومعارف واتجاهات وقيم التعليم من أجل التنمية المستدامة، واشتملت على الخانات الآتية: (أ) أبعاد التنمية المستدامة:مسجل بها الأبعاد الأربعة(المجتمع، البيئة،الاقتصاد،الثقافة) (ب) القضايا: مسجل بها قضايا التنمية المستدامة المرتبطة بكل بعد، (ج) المعارف أو التوجهات والقيم: مسجل بها مؤشرات المعارف أو الاتجاهات والقيم المرتبطة بالقضايا، (د) الروابط الموجودة فعليا سواء في محتوى المنهج أو نواتج التعلم(الجزء الخاص بتحليل المحتوى):وفيه يقوم القائم باستخدام الأداة بتسجيل المؤشر/المؤشرات ذات العلاقة بالمؤشر المحدد سواء في محتوى المنهج أو نواتج التعلم، (هـ) إمكانية الدمج/مقترحات لدمج المؤشر في كل

(١) روعي أن تستخدم المعلمات هذه الأدوات اعتماداً على تعليمات كل أداة فقط، وبدون أن يتم تدريبهن على استخدامها، للتحقق من إمكانية استخدام هذه الأدوات من قبل أي معلمة بسهولة ودون تدريب مسبق.

من:محتوى المنهج، ونواتج التعلم(الجزء الخاص بدمج العناصر المستهدفة في الجزء). يقوم بتحديد المجالات والمعايير التي يمكن/يقترح دمج المؤشرات بها سواء في محتوى المنهج أو نواتج التعلم.

- الجزء الثاني: أداة تحليل ودمج مهارات التعليم من أجل التنمية المستدامةواشتملت على الخانات الآتية: (أ)المهارات الأساسية (ب)المهارات الفرعية (ج) المؤشرات (د)الروابط الموجودة فعليا سواء في محتوى المنهج أو نواتج التعلم(الجزء الخاص بتحليل المحتوى)، (هـ) إمكانية الدمج/مقترحات لدمج المهارات سواء في محتوى المنهج أو نواتج التعلم(الجزء الخاص بدمج المهارات).

وقد تم التحقق من ثبات التحليل الناتج عن استخدام تلك الأداة بجزأيها- كمؤشر على ثبات أداة التحليل بجزأيها- من خلال التجربة الاستطلاعية السابق الإشارة إليها، عن طريق حساب نسبة الاتفاق بين المعلماتٍ المشاركات في التجربة، فيما يتعلق بالجزء الخاص بالروابط الموجودة فعليا باستخدام معادلة "كوبر" Cooper لحساب نسبة الاتفاق، وصيغتها كالتالي(الوكيل والمفتي،١٩٩٢، ٣٦٧):

نسبة الاتفاق = [عدد مرات الاتفاق / عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف] X ١٠٠

ويعتبر "كوبر" Cooper أن نسبة الإتفاق تدل على مدى الثبات، فإذا كانت نسبة الإتفاق اقل من (٧٠٪)، دل ذلك على انخفاض الثبات، واذا كانت نسبة الاتفاق (٨٥٪) فأكثر، دل ذلٍك على ارتفاع نسبة الثبات. وقد بلغت نسبة الاتفاق (٨٧٪)، مما يعد مؤشرا على ثبات عال.

- **أداة تخطيط لدمج العناصر المتكاملة للتعليم من أجل التنمية المستدامة على مستوى النشاط** :

تم إعدادها بهدف مساعدة المعلمة على تحديد أنسب عناصر التعليم من أجل التنمية المستدامة التي يمكن تكاملها(كمحتوى) في النشاط الواحد، أثناء إعداد خطة النشاط. وقد تم إعدادها بالرجوع إلى دليل اليونسكو (UNESCO 2012c, 9). وفي هذه الأداة تقوم المعلمة بتسجيل العناصر الفرعية المتعلقة بجانبين أساسين، وهما: الموجود فعليا في النشاط الخاص بها، وما تود إضافته، وذلك لكل عنصر رئيسي من العناصر المتكاملة، في كل بعد من أبعاد التنمية المستدامة الأربعة(البيئة والمجتمع والاقتصاد والثقافة)، وذلك كما يوضح شكل (١).

- **إعداد وثيقة الإطار المقترح لتفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في "منهج حقي ألعب وأتعلم وأبتكر"**

تمت صياغة التصور المقترح في شكل وثيقة بعنوان "إطار مقترح التعليم من أجل التنمية المستدامة في منهج حقي ألعب وأتعلم وأبتكر"، وتم عرضها على مجموعة المحكمين السابق الإشارة إليهم، وإجراء التعديلات في ضوء قترحاتهم وقد اشتملت تلك الوثيقة على جزأين:

المجتمع

- **القضايا:**

الموجود فعلياً في النشاط الخاص بي:.....
ما أود إضافته:.....

- **المعارف:**

الموجود فعلياً في النشاط الخاص بي:.....
ما أود إضافته:.....
.....

- **المهارات:**

الموجود فعلياً في النشاط الخاص بي:.....
.....
ما أود إضافته:.....
.....

- **الاتجاهات والقيم:**

الموجود فعلياً في النشاط الخاص بي:.....
ما أود إضافته:.....

الاقتصاد

- **القضايا:**

الموجود فعلياً في النشاط الخاص بي:.....
ما أود إضافته:.....
.....

- **المعارف:**

الموجود فعلياً في النشاط الخاص بي:.....
ما أود إضافته:.....

- **المهارات:**

الموجود فعلياً في النشاط الخاص بي:.....
ما أود إضافته:.....
.....

- **الاتجاهات والقيم:**

الموجود فعلياً في النشاط الخاص بي:.....
.....
ما أود إضافته:.....

البيئة

- **القضايا:**

الموجود فعلياً في النشاط الخاص بي:.....
ما أود إضافته:.....

- **المعارف:**

الموجود فعلياً في النشاط الخاص بي:.....
.....
ما أود إضافته:.....
.....

- **المهارات:**

الموجود فعلياً في النشاط الخاص بي:.....
.....
ما أود إضافته:.....
.....

- **الاتجاهات والقيم:**

الموجود فعلياً في النشاط الخاص بي:.....
.....
ما أود إضافته:.....

الثقافة

- **القضايا:**

الموجود فعلياً في النشاط الخاص بي:.....
ما أود إضافته:.....

- **المعارف:**

الموجود فعلياً في النشاط الخاص بي:.....
.....
ما أود إضافته:.....
.....

- **المهارات:**

الموجود فعلياً في النشاط الخاص بي:.....
.....
ما أود إضافته:.....
.....

- **الاتجاهات والقيم:**

الموجود فعلياً في النشاط الخاص بي:.....
.....
ما أود إضافته:.....

شكل (١) : أداة تخطيط لدمج العناصر المتكاملة للتعليم من أجل التنمية المستدامة على مستوى النشاط

• **الجزء الاول** :**الأساس النظري للإطار**[١] :

واشتمل على مقدمة (توضح الهدف من هذا الجزء من الوثيقة وهو التعرف على الأسس النظرية والتربوية للإطار المقترح)، الهدف العام للإطار المقترحالفلسفة التي يستند إليها الإطار المقترح، مفهوم التنمية المستدامةأهداف الإطار المصري للتنمية المستدامة/الاستدامة، مفهومخصائص وأهمية، ومقومات التعليم من أجل التنمية المستدامة /الاستدامة في مرحلة رياض الأطفال، المظاهر المبكرة لاستعداد أطفال الروضة للتعلم من أجل التنمية المستدامة/الاستدامة، ماهية تفعيل التعليم من أجل الاستدامة في منهج رياض الأطفال، خصائص منهج الروضة الذي يفعل التعليم من أجل التنمية المستدامة/الاستدامة، التعريفات الإجرائية للعناصر المتكاملة للتعليم من أجل التنمية المستدامة في منهج الروضة:القضايا(مصحوبة بتعريفات إجرائية للقضايا المتضمنة في قائمة العناصر المتكاملة كأمثلة)، المعارف، الاتجاهات والقيم، المهارات(مصحوبة بتعريفات إجرائية للمهارات الفرعية المتضمنة في قائمة العناصر المتكاملة كأمثلة)، مراجع ومواقع انترنت يمكن الرجوع إليها

• **الجزء الثاني**:

إطار إعادة توجيه "منهج حقي ألعب وأتعلم وابتكر" نحو الاستدامة[٢] واشتمل على:

- مقدمة(توضح الهدف من هذا الجزء من الوثيقة وهو التعرف على آليات إعادة توجيه المنهج نحو الاستدامة على مستوى المنهج ككل وعلى مستوى كل نشاط).
- قائمة العناصر المتكاملة للتعليم من أجل التنمية المستدامة في منهج الروضة.
- أدوات إعادة توجيه المنهج نحو الاستدامة
- استراتيجيات التعليم والتعلم.
- أساليب التقويم.
- (الممارسات الملائمة (للمعلمات، الوالدين).
- أمثلة لبعض الأنشطة(بداية، متقدم، إثرائي).
- مراجع ومواقع انترنت يمكن الرجوع إليها.

• **التوصيات** :

في ضوء ما تقدم، توصي الدراسة الحالية بالتالي:

- إنشاء مركز للتعليم من أجل التنمية المستدامة في مرحلة الطفولة المبكرةبالتعاون بين وزارة التربية والتعليم والجهات المحلية المختلفة المعنية بالتنمية المستدامة ومنظمة اليونسكو، بحيث يمكن أن يقوم بعدد من المهاممن أهمها:
- وضع إستراتيجية قومية للتعليم من أجل التنمية المستدامة في مرحلة الطفولة المبكرة.

---

(١) يمكن إضافة هذا الجزء كملحق/مرفق بوثيقة الأساس النظري لمنهج "حقي أتعلم وابتكر" (وزارة التربية والتعليم،٢٠١١أ).

(٢) يمكن إضافة هذا الجزء كملحق/مرفق بوثيقة إطار منهج "حقي أتعلم وابتكر" (وزارة التربية والتعليم،٢٠١١ب).

- تخطيط ومتابعة وتقويم عمليات إعادة توجيه منهج الروضة نحو الاستدامة.
- توفير مصادر تعلم الكترونية، متاحة على شبكة الانترنت، للمساعدة في إعادة توجيه منهج الروضة نحو الاستدامة.
- عقد الندوات وورش العمل والبرامج التدريبية، لنشر ثقافة التعليم من أجل التنمية المستدامة في مرحلة الطفولة المبكرة.
- تشجيع وتوجيه ودعم وتقويم الجهود المبذولة في مجال تفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في مرحلة الطفولة المبكرة.
- إجراء الأبحاث والدراسات في مجال تفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في مرحلة الطفولة المبكرة.
- تعزيز الشراكة بين مؤسسات المجتمع المدني، ومؤسسات رياض الأطفال في مجال تفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة.
- التعاون وتبادل الخبرات مع المراكز العالمية ذات العلاقة.
- التعاون وتبادل الخبرات بين مؤسسات إعداد معلمة رياض الأطفالوالجامعات العالمية، في إطار "كرسي اليونسكو للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والتنمية المستدامة".
- العمل على إعادة توجيه مقررات برامج إعداد معلمة رياض الأطفال نحو الاستدامة.
- الاهتمام بتفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة في المنهج، ضمن معايير ضمان جودة واعتماد مؤسسات رياض الأطفال.

- **المراجع** :

- **المراجع العربية** :

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(٢٠٠٦).المؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم العرب حول التربية المبكرة للطفل العربي في عالم متغير:الوثيقة الرئيسية.القاهرة.
- الوكيل، حلمي والمفتى، محمد (١٩٩٢). المناهج: مفهومها، أسسها، عناصرهاتنظيماتها. القاهرة: دار الكتاب الجامعي.
- سعد، عبير (٢٠٠٨). برنامج لمعلمات الروضة في الدراما الإبداعية لتنمية مضمون التنمية البشرية المستدامة لطفل الروضة.(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- قاسم، خالد (٢٠١٠).إدارة البيئة والتنمية المستدامة في ظل العولمة المعاصرةالإسكندرية:الدار الجامعية.
- مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (٢٠٠٨).إطار العمل الاسترشادي للتربية من أجل التنمية المستدامة في المنطقة العربية. بيروت.
- مشروع دعم وتقييم القدرات الوطنية(٢٠٠٧). الإستراتيجية الوطنية وخطة عمل تنمية القدرات.القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٨).المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر.القاهرة.
- .....(٢٠١١أ).الأساس النظري لمنهج حقي ألعب وأتعلم وابتكر.القاهرة.

- .....(٢٠١١ب). منهج حقي ألعب وأتعلم وابتكر:إطار المنهج.القاهرة.
- وزارة الدولة لشئون البيئة وجهاز شئون البيئة(د.ت).الرؤية المستقبلية لوزارة الدولة لشئون البيئة عام٢٠٣٠: طبقا لأولويات الخطة الوطنية للعمل البيئي٢٠٠٢-٢٠١٧.القاهرة.

• المراجع الأجنبية :

- Council of School Leaders of the Manitoba Teachers Society(2011). ***ESD in Manitoba curriculum***. Canada.
- Commonwealth of Australia (2010).Sustainability curriculum framework: A guide for curriculum developers and policy makers. Australia.
- Cutter-Mackenzie, A. & Edwards, A. (2011) .Understanding children's learning in sustainability: what do play-types have to teach us?. Paper presented to Early Childhood Education Conference, Melbourne, 3 - 4 June.
- Davis, J. (2009). Revealing the research 'hole' of early childhood education for sustainability: a preliminary survey of the literature. Environmental Education Research, 15 (2), 227-241.
- ..... (2010). What is early childhood education for sustainability? In Julie D. (Ed.) Young children and the environment: Early learning for sustainability. Melbourne: Cambridge University Press, pp. 21-42.
- Department of Environment and Heritage Protection(2012). Case studies : Child care centers and kindergartens. Australia: Queensland government.
- EduCamp(2012).Education for Sustainable Development beyond the Campus: (EduCamp) TEMPUS Project. Retrieved November 5, 2012, from www.educamp.eu/
- EPSD (2010). Taking children seriously : How the EU can invest in early childhood education for a sustainable future. Sweden: European Panel on Sustainable Development.
- German Commission for UNESCO (2010).Delivering future capacity in the kindergarten: Giving children a stronger role, advancing sustainable development. Bonn.

- Gilbert, R., Stevenson, D., Girardet, H. and Stern, R. (Eds.), (1996). Making cities work: The role of local authorities in the urban environment. London: Earthscan.
- Green Education Foundation (2012). Creating a sustainable future through education: K-12 Sustainability Lesson Clearinghouse. Retrieved May 15, 2012, from http://www.greeneducationfoundation.org
- Hagglund, S. & Samuelsson, I.(2009). Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship. International Journal of Early Childhood, 41(2), 65-77.
- Hughes, M. (2007). Climbing the Little Green Steps: How to promote sustainability within early childhood services in your local area. Australia: Gosford and Wyong Council.
- Lewis, E., Mansfield, C. and Baudains, C. (2010) Going on a turtle egg hunt and other adventures: Education for sustainability in early childhood. Australasian Journal of Early Childhood, 35 (4), 95-100
- Manitoba Education (2011).Education for Sustainable Development: Kindergarten to grade12 correlation chart template and kindergarten tool kit. Manitoba, Canada: The Government of Manitoba
- National Childcare Accreditation Council(2009).Going 'green' in child care services. Putting Children First , 29 , 12-15.
- Needham, M. (2011). A Psychological approach to a thriving resilient community. International Journal of Business, Humanities and Technology, 1 (3), 279-283.
- Norhagen, T .(2010). Creating cultures of sustainability: A contribution to defining
- Education for Sustainability in the Norwegian kindergarten context. (Unpublished master's thesis). Faculty of Education and International Studies, Oslo University College.
- Office of Superintendent of Public Instruction (2009). Washington State K-12 Integrated Environmental and Sustainability Education Standards. Washington.

- OMEP (2010). Children's Voices about the State of the Earth and Sustainable Development: A report for the OMEP World Assembly and World Congress on the OMEP World Project on Education for Sustainable Development. Sweden: University of Gothenburg.
- ..... (2011). Education for Sustainable Development in practice: A report for the OMEP World Assembly and Conference on the OMEP World ESD Project 2010-2011. Sweden: University of Gothenburg.
- Pramling Samuelsson, I. (2011). Why we should begin early with ESD: The role of early childhood education .International Journal of Early Childhood, 43 (2), 103-118.
- Pearson, E. & Degotardi, S.(2009). Education for sustainable development in early childhood education: A global solution to local concerns?. International Journal of Early Childhood, 41(2),97-111.
- Prince, C.(2010). Sowing the Seeds: Education for Sustainability within the Early Years Curriculum. European Early Childhood Education Research Journal, 18(3), 273-284.
- RNE (2005). Landmark sustainability :Appraisal and perspectives. Germany: German Council for Sustainable Development.
- Spearman, M. & Eckhoff, A.(2012). Teaching young learners about sustainability. Childhood Education, 88 (6), 354-359.
- Tilbury, D., Stevenson, R., Fien, J. & Schreuder, D. (eds.) (2002). Education and sustainability: Responding to the global challenge. Cambridge: Commission on Education and Communication.
- UNESCO (2005). The UN Decade of Education for Sustainable Development: 2005-2014: The first two years. Paris: UNESCO.
- …… (2006a). Education for Sustainable Development toolkit. Paris.
- …… (2006b). Framework for the UN DESD: International implementation Scheme. Paris: UNESCO.
- …… (2008). The contribution of early childhood education to a sustainable society. Samuelsson, I.P. & Kaga, Y.(Eds.). Paris: UNESCO.

obeikandl.com

- …… (2010a).Education for Sustainable Development Lens: A Policy and Practice Review Tool. Paris: UNESCO.
- …… (2010b). UNESCO Chair in Early Childhood Education and Sustainable Development Göteborg University (Sweden). Retrieved February 5, 2012, from http:// www.unesco.org
- …… (2012a).Education for sustainable development: Building a better, fairer
- world for the 21 st century . Paris: UNESCO.
- …… (2012b). Education for Sustainable Development good practices in early childhood . Paris: UNESCO.
- …… (2012c). Education for Sustainable Development: Source book. Paris: UNESCO.
- University of Gothenburg & Chalmers University of Technology (2008). The Gothenburg recommendations on education for sustainable development. Retrieved February 5, 2012, from http://www.esd-world-conference-2009.org/fileadmin/download/Gothenburg_RecommendationsAndBackground.pdf
- Welsh Assembly Government(2008). Education for Sustainable Development and Global Citizenship :A Common Understanding for Schools. UK :Wales.
- ……(2009). Education for Sustainable Development and Global Citizenship across the curriculum: within the Foundation Phase Framework for Children's Learning for 3 to 7-year-olds. UK: Wales.

❋❋❋❋❋❋❋

obeikandl.com

البحث الثالث :

" أثر استخدام نموذج مارزانو فى تدريس الهندسة على تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسى "

إعداد :

د / عبدالقادر محمد عبدالقادر

كلية التربية، جامعة بنها

obeikandl.com

obeikandl.com

" أثر استخدام نموذج مارزانو فى تدريس الهندسة على تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسى "

د / عبد القادر محمد عبد القادر

- **المقدمة** :

أصبح التعليم لتنمية التفكير هدفاً إستراتيجياً فى الدول النامية ومن قبلها الدول المتقدمة، إذ يمكن المتعلم من التعامل بكفاءة وفاعلية مع تدفق المعرفة ومع متغيرات العالم المعاصر الذى يعتمد على التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات كأساس للتقدم والتطور الحضارى.

لذلك أصبح التفكير يحتل مكانة هامة في العمل الدراسي ، فأصبح هدفاً أساسيا من أهداف التربية في مختلف مراحل التعليم، كما اتخذت جميع دول العالم الإجراءات بشان إعادة تنظيم وتطوير المناهج والبرامج الدراسية وبرامج إعداد المعلمين وبرامج تطوير أدائهم المهني كي تعلم الفرد طرائق التفكير وتنمية العقول المفكرة المبدعة القادرة علي مواجهة التحديات المحلية والعالمية في شتي مجالات الحياة، فضلا عن الاهتمام الواسع بالتفكير في معظم الكتابات التربوية وتطبيقاتها العملية (Wallace , 2009 , 31) (*)

وقد تكثفت الجهود الخاصة بتطوير التعليم من خلال تعلم مهارات التفكير العليا من خلال أحد إتجاهين: أولهما يهتم بتعليم وتنمية مهارات التفكير كمادة أساسية ومن المواد المقررة يتعلم من خلالها الطلاب معلومات عن مهارات التفكير وأهمية التفكير وماهية التفكير ودواعى تعليم التفكير، وظهرت بعض البرامج المصممة لتعليم مهارات التفكير بشكل مباشر ومستقل عن المواد الدراسية مثل: برنامج فكر حول Think about ، والثاني: يطالب باستخدام التفكير كإستراتيجية للتعليم والتعلم وتطوير موادِ التعليم لتبنى على أساس أنشطة تفكيرية تتخلل المواد الدراسية، وليست نشاطا مستقلا(النافع ، ٢٠٠٦)

وقد انعكس أثر الاتجاه الثاني على أهداف تعليم الرياضيات بمراحل التعليم المختلفة، إذ لم تعد تقتصر على تزويد الطلاب بالمعرفة والمهارات الرياضية، وإنما أصبحت تهتم بتنمية أساليب التفكير، ولذلك تأتى تنمية أساليب التفكيروتنمية القدرات العقلية العليا، مثل: مهارات حل المشكلات ومهارات الإبداع ومهارات التفكير الناقد ، ومهارات التفكير الاستنتاجى على قمة أهداف تعليم وتعلم الرياضيات .

وفى ظل التطور العلمى والتكنولوجى فى الحاسبات والأقمار الصناعية والإنترنت وغزو الفضاء، فلا يمكن أن نلاحق هذه التطورات العلمية بدون تفكيربل تفكير أعلى من التفكير البسيط، وهو ما يطلق عليه مهارات التفكير العليا ، والتى تحتاج لتفسير لما يحدث وتحليل المواقف والاستنتاج والإبداع .

(*) تم اتباع نظام جمعية علم النفس الأمريكية فى التوثيق (APA)

وتُعد الرياضيات إحدى المواد الدراسية التى تهدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، حيث أن طبيعتها التركيبية تسمح باستنتاج أكثر من نتيجة منطقية لنفس المقدمات المعطاة، وإن بنيتها الاستدلالية تعطى المرونة فى أسلوب تنظيم المحتوى في الكتاب المدرسي، فيمكن تنظيمها من الكليات إلى الجزئيات، أو من الجزئيات إلى الكليات ، كما أن مادة الرياضيات غنية بالمواقف والمشكلات التي يمكن أن يوجه إليها الطلاب لإيجاد حلولاً متعددة ومتنوعة

وتحتل الهندسة مكانةٍ متميزة بين العلوم المختلفة عامة وفروع الرياضيات خاصة، فهى تُعد مرتكزاً للتدريب على التفكير المجرد من خلال ما تتضمنه من تعبيرات منطقية ومصطلحات وتعريفات ومسلمات ونظريات وطرق للبرهان كل هذا فى نظام دقيق(الرياشى والباز،٢٠٠٠، ٢٦). فدراسة الهندسة ليست مجرد تقديم مجموعة من الحقائق ، ولكنها نظام محكم ومتقن للتفكير، يتميز بدرجة عالية من التجريد في إطار عمليات الاستدلال والإبداع (الطيطى، ٢٠٠٤).

لذا فطبيعة الهندسة وطرائق تدريسها تعد ميداناً خصباً للتدريب علي أساليب التفكير السليم، حيث تزود متعلميها بالمهارات الأساسية الضرورية لحياتهم العملية ، كما تساعدهم في توسيع قدرتهم العقلية وتنمية أساليبهم في التفكير الاستدلالي والمنطقي للمواقف والمشكلات وإتاحة الفرصة لهم لعمل اكتشافات منظمة ومتابعة تساعدهم في تمثيل وفهم العالم المحيط بهم وتحليل المشكلات التي تواجههم وحلها .

ومن هذا المنطلق شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً متزايداً لدراسة وتنمية مهارات ومستويات التفكير بأنواعه المختلفة من خلال تطوير وتدريس المحتوى الدراسى بشكل يناسب جميع المستويات والمهارات .

فقد اهتمت العديد من المؤتمرات والمشروعات القومية والعالمية بتنمية مهارات التفكير بأنواعه المختلفة منها: ندوة الإبداع وتطوير كليات التربية بجامعة عين شمس (١٩٩٥)، ومؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير بالجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (٢٠٠٠) الذى أوصى بضرورة توفير الخبرات والنشاطات التي يمكن من خلالها تدريب الطلاب علي ممارسة التفكير المختلفة، ومؤتمر تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع (٢٠٠٣) الذي أوصى بالانتقال من التعليم القائم على الذاكرة والحفظ إلى التعليم القائم على الفهم الإبداع وتطوير مناهج الرياضيات من خلال إدخال نماذج بديلة للمسائل والمشكلات الرياضية التي تنمى القدرة على التخيل والتأمل والإبداع لدى الطلاب واستخدام مداخل وإستراتيجيات تعليم وتعلم غير تقليدية في فصول الرياضيات، ومؤتمر الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات (٢٠٠٣) الذى أوصى بضرورة تنمية التفكير الإبداعي والناقد وحل المشكلات لدى الطلاب ، وتطوير تعليم الرياضيات، مع التركيز على استخدام إستراتيجيات ومداخل تعليم وتعلم متنوعة .

بالإضافة إلي اهتمام مركز تطوير تعليم الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية الذي ينصب نشاطه علي إجراء المشروعات والدراسات لتنمية مهارات التفكير العليا، فقد قدم مشروعا قام به فريق من الباحثين بالمركز لتدريب معلمي الرياضيات القائمين بالخدمة داخل مدارسهم بهدف رفع كفاءتهم في التفكير الناقد وحل المشكلات والتفكير الإبداعي حتى يتمكن المعلم من نقل هذه الخبرات إلى طلابه (Antonietti,2001).

ولقد تبنت مراكز البحوث والتطوير التربوى على مستوى الدول العربية موضوع تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة لدى الطلاب ، مما زاد من مسئولية المدرسة ، وأصبح لزاما على كل معلم أن ينمى هذه المهارات لدى طلابه (ماضى، ٢٠٠٣، ٤٦٦ - ٤٦٧) .

ويعتبر محتوي المنهج وتنظيمه عاملاً هاماً وضرورياً في تنمية التفكير بأنواعه المختلفة، حيث أن تنظيم محتوي المنهج بصورة جيدة يساعد المعلم في استخدام المحتوي المنظم من خلال طرائق التدريس التي تتفق والطريقة التي تم تنظيم المعلومات وفقا لتسلسلها في الكتاب المدرسي، كما يساعد الطلاب في استخدام مهارات دراسية وعمليات عقلية فعالة تتفق والطريقة التي تم تنظيم المعلومات بها في الكتاب المدرسي ، كما تساعدهم في تخزين المعلومات بطريقة منظمة تسم في تحسين عملية اكتساب المعلومات وبقاء أثر تعلمها .

لذا تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بضرورة تطبيق نظريات ونماذج للتعليم تتكامل مع نظريات ونماذج التعلم ، حتي يمكن تحديد وتوصيف الإجراءات اللازمة لتنظيم محتوي مناهج التعليم وتوجيه ممارسات المعلم في المواقف التعليمية لتحقيق فعالية أكبر للتدريس وبالتالي تعلم أفضل (المفتي،١٩٩٥، ١٥٥) .

ويعد نموذج مارزانو لأبعاد التعلم من أفضل النماذج التدريسية التى تهدف إلى تنمية التفكير والاهتمام بجميع الجوانب العقلية والاجتماعية والوجدانية لدى الطالب، حيث يعكس ثلاث نظريات أساسية في التفاعل التعليمي تتمثل في التعلم المتوافق مع وظائف المخ، والتعلم المتمركز حول المشكلات، والتعلم التعاوني (مارزانو وآخرون، ٢٠٠٠، ١٠) .

ويستند هذا النموذج إلى الفلسفة البنائية، حيث يعتبر مارزانو أن المعرفة السابقة هى نقطة بداية بناء الفرد لخبراته وتفاعلاته مع عناصر ومتغيرات العالم من حوله ، وهذه المعرفة نفعية يستخدمها الفرد لتفسير ما يمر به من خبرات ومواقف حياتية (Marzano, 1996, 13).

ويقوم هذا النموذج على عدة افتراضات أو مسلمات، حددها مارزانو وكندل (Marzano & Kendal, 1998, 11) فيما يلى:

- ينبغي أن يعكس التعلم أفضل ما نعرفه عن كيفية حدوث التعلم.

- يحدث التعلم نتيجة نظام معقد من عمليات التفكير المتفاعلة يمكن تصنيفها في خمسة فئات (أبعاد) تسمى بأبعاد التفكير أو أبعاد التعلم الخمسة.
- أكثر الطرائق فاعلية في تحسين عملية التعلم والارتقاء بها هو الاعتماد على التعليم الذى يركز على تطبيقات تعليمية كثيرة متعددة التخصصات من خلال مناهج تعتمد على البيئة.
- ينبغي أن يتضمن مناهج التعليم من رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية تدريسا صريحا واضحا للاتجاهات والإدراكات والعادات العقلية ذات المستوى الرفيع التي تيسر التعلم من خلال مرور المتعلم بمهام ومشكلات حقيقية مرتبطة بخبراته الحياتية، حتى يتحقق التعلم الفعال.
- يوجد مدخلين للتعليم أحدهما متمركز حول المعلم Teacher- directed، والآخر متمركز حول المتعلم student- directed .
- ينبغي أن يركز التقويم على استخدام الطلاب للمعرفة وعلى الاستدلال المركب وعمليات التفكير أكثر من تركيزه على المستويات الدنيا التي تركز على التذكر و الحفظ أو استرجاع معلومات منخفضة المستوى low level Information (Marzano 1992 a, 4) .

ويستند نموذج أبعاد التعلم على خمسة أنماط للتفكير تعتبر أساسية لعملية التعلم، هى :

- الاتجاهات والإدراكات الايجابية عن التعلم.
- التفكير المتضمن فى اكتساب المعرفة وتحقيق التكامل فيها.
- التفكير المتضمن فى توسيع المعرفة وامتدادها وصقلها.
- التفكير المتضمن فى استخدام المعرفة استخداماً له معنى.
- عادات العقل المنتجة (Marzano, et. al., 2003, 9).

هذا وقد اهتمت بعض الدراسات العربية والأجنبية مثل: دوجارى (Dujari,1994)، براون (Browen,1995) ، (حسانين، ٢٠٠٦) ، (الحصان، ٢٠٠٨) بتحديد فاعلية نموذج مارزانو فى عمليتى التعليم والتعلم ، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات إلى فاعلية هذا النموذج فى تحقيق العديد من الأهداف التعليمية

وفى ضوء ماسبق يتضح أن نموذج مارزانو لأبعاد التعلم يسعى إلى تنمية وتطوير التكامل بين اكتساب المعرفة العلمية وتوسيعها وتنقيتها والاستخدام ذي المعنى لها، في إطار من الاتجاهات والإدراكات الإيجابية عن التعلم والاستخدام المناسب للعادات العقلية المنتجة من قبل المتعلم. لذا فهو أكثر النماذج والاستراتيجيات التدريسية الموجودة مناسبة لتجسيد وربط جميع جوانب العملية التعليمية بما يتناسب معها من قدرات المتعلمين وإمكانياتهم مما يساعد على تنمية مهارات التفكير المختلفة لديهم.

- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها** :

تعتبر مرحلة التعليم الأساسي من أهم مراحل التعليم في سلطنة عمان فهي بداية السلم التعليمي بالسلطنة وبداية تشكيل المتعلم وإكسابه مهارات التفكير

المختلفة لاستكمال تعليمه بالمراحل التعليمية المتعاقبة ومواجهة مشكلاته الحياتية وحلها.

كما يعتبر العصر الذى نعيشه الآن عصر الإبداع ، الأمر الذى أدى إلى الاهتمام في الآونة الأخيرة (في الثمانينات والتسعينات) بتنمية وتطوير مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين بمختلف المراحل التعليمية.

وبالرغم مما سبق ذكره عن أهمية التفكير ومهاراته ومدى الاهتمام به إلاأن اتضح للباحث من خلال خبرته العملية فى الإشراف على طلاب التربية الميدانية لمدة ست سنوات بمدارس التعليم الأساسى بسلطنة عمانمايلى:

- البيئة التعليمية الحالية لا تعمل على تنمية مهارات التفكير العليا فى الرياضيات، خاصة الهندسة، حيث أنها تركز على الحفظ والتعليم التلقينى.
- خلو مناهج الرياضيات الحالية، خاصة الكتب المدرسية من التمارين والمشكلات التى تعمل على تنمية التفكير ومهاراته الفرعية، كما أن صياغة التمارين والمسائل تتضمن الأسئلة المباشرة التي لا تعمل على تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة.
- اعتماد معظم المعلمين فى عرضهم للمادة التعليمية على الطرائق التقليدية التى تعتمد على الحفظ فقط. كما أن معظم المعلمين لا يسمحون للطلاب بإظهار قدراتهم على التفكير، ولا يقدمون أكثر من طريقة للحل أو حلولاً غير مألوفة.

تبين للباحث وجود قصور لدى طلاب الصف التاسع الأساسى فى مهارات التفكير العليا في وحدة "حساب المثلثات" ، وذلك من خلال القيام بدراسة استطلاعية أجريت على عينة عشوائية مكونة من فصلين (٩٠) طالبا وطالبة من طلاب الصف التاسع الأساسى من مدرستين إحداهما للبنين والأخرى للبنات (بواقع فصل من كل مدرسة) التابعة لمدينة صلالة، حيث تم تطبيق اختبار مهارات التفكير العليا في الهندسة على العينة خلال الأسبوع الأخير من شهر ديسمبر عام ٢٠١١، وتتلخص نتائج هذه الدراسة فى الجدول التالي:

جدول (١) : أداء طلاب العينة الاستطلاعية بالنسبة لمهارات التفكير العليا في الهندسة

المهارات	المتوسط	النهاية العظمي	النسبة المئوية
الطلاقة	٨.٧٥	٣٠	%٢٩.١
المرونة	٢.١٥	١٠	%٢١.٥
الأصالة	١.٥٢	١٠	%١٥.٢
الإستنتاج	٣.٨٢	١٠	%٣٨.٢
التفسير	١.٩٣	١٠	%١٩.٣
التقويم	٢.١٣	١٠	%٢١.٣
الدرجة الكلية	٢٠.٣	٨٠	%٢٥.٤

ويتضح من الجدول السابق انخفاض مستوى أداء طلاب الصف التاسع الأساسى فى مهارات التفكير العليا في الهندسة ، حيث ينحصر معدل الأداء بين:

١٥٪ ، ٣٨ ٪ من النهاية العظمى. مما يشير إلى وجود قصور لدى هؤلاء الطلاب فى مهارات التفكير العليا في الهندسة . الأمر الذى يستدعى ضرورة استخدام مداخل تدريسية جديدة وفعالة تسمح بتنظيم محتوى مناهج الرياضيات الحالية بمرحلة التعليم الأساسى وتدريسها بشكل يؤدى إلى تنمية التفكير ومهاراته العليا لدى هؤلاء الطلاب . والدراسة الحالية تسعى لاستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم لتحقيق هذا الغرض.

لذلك تحددت مشكلة الدراسة الحالية فى تدنى مهارات التفكير العليا فى الهندسة لدى طلاب الصف التاسع الأساسى بمدينة صلالة، وللتصدي لهذه المشكلة تحاول هذه الدراسة تجريب نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس الهندسة لتنمية مهارات التفكير العليا لدى هؤلاء الطلاب ، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالى : ما أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فى تدريس الهندسة على تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف التاسع الأساسى بمدينة صلالة ؟

- **ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية** :

- ما أثر تدريس وحدة "حساب المثلثات" باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم على التحصيل الدراسى فى الهندسة لدى طلاب الصف التاسع الأساسى بمدينة صلالة؟
- ما أثر تدريس وحدة "حساب المثلثات" باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فى تنمية مهارة الطلاقة لدى طلاب الصف التاسع الأساسى بمدينة صلالة؟
- ما أثر تدريس وحدة "حساب المثلثات" باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فى تنمية مهارة المرونة لدى طلاب الصف التاسع الأساسى بمدينة صلالة؟
- ما أثر تدريس وحدة "حساب المثلثات" باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فى تنمية مهارة الأصالة لدى طلاب الصف التاسع الأساسى بمدينة صلالة؟
- ما أثر تدريس وحدة "حساب المثلثات" باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فى تنمية مهارة الاستنتاج لدى طلاب الصف التاسع الأساسى بمدينة صلالة؟
- ما أثر تدريس وحدة "حساب المثلثات" باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فى تنمية مهارة التفسير لدى طلاب الصف التاسع الأساسى بمدينة صلالة؟
- ما أثر تدريس وحدة "حساب المثلثات" باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فى تنمية مهارة التقويم لدى طلاب الصف التاسع الأساسى بمدينة صلالة؟
- ما أثر تدريس وحدة "حساب المثلثات" باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فى تنمية مهارات التفكير العليا فى الهندسة ككل لدى طلاب الصف التاسع الأساسى بمدينة صلالة؟

- **حدود الدراسة** Limitations of the Study :
- **اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية** :

- عينة من طلاب الصف التاسع الأساسى بمدرستى عائشة بنت أبى بكر (بنات) ومدرسة صلالة الشرقية (بنين) بمدينة صلالة، محافظة ظفار، سلطنة عمان .
- وحدة حساب المثلثات المقرر تدريسها على طلاب الصف التاسع الأساسى بسلطنة عمان بالفصل الدراسى الأول، العام الدراسى ٢٠١٢ /٢٠١٣.
- تتمثل مهارات التفكير العليا في الهندسة في: مهارات تفكير إبداعى (طلاقة، مرونة، أصالة)، مهارات تفكير ناقد (استنتاج ، تفسير ، تقويم).

- **مصطلحات الدراسة** Terms of the Study :
- **يلتزم الباحث بالتعريفات التالية لمصطلحات دراسته** :
- **نموذج مارزانو لأبعاد التعلم** s. Dimensions of Learning Model 'Marzano:

هو نموذج للتدريس الصفى يتضمن سلسلة متتابعة من الخطوات الإجرائية لتخطيط وتنفيذ الدروس الصفية بحيث تركز على التفاعل بين خمسة أنماط للتفكير تحدث خلال التعلم وتساهم في نجاحه، وتتمثل هذه الأنماط فيما يلى الاتجاهات والإدراكات الإيجابية عن التعلم، اكتساب المعرفة وتكاملها، توسيع المعرفة وتدقيقها وصقلها، استخدام المعرفة بشكل ذى معنى، استخدام عادات العقل المنتجة .

- **مهارات التفكير العليا في الهندسة** Higher-order thinking skills in Geometry:

هى المهارات التى يمتلكها الفرد والتى تمكنه من التعامل مع الأسئلة ذات النهايات المفتوحة وكذلك الأسئلة ذات الإجابات المتعددة بالإضافة إلى أن هذه المهارات تمكنه من تجزئة الموضوعات لإدراك العلاقات من حيث السبب والنتيجة واكتشاف العلاقات الجديدة وقدرته على الحكم على الموقف المشكل من خلال بعض المعلومات المعطاة للفرد قدرة المتعلمين على شرح وتعريف وفهم ممارسة مهارات العمليات العقلية المطلوبة فيه بسرعة ودقة وإتقان ، و تتضمن مهارات تفكير ناقد ومهارات تفكير إبداعي . وتتحدد هذه المهارات في :

- الطلاقة Fluency : هى القدرة على إيجاد اكبر عدد من الأفكار أو العلاقات الهندسية المرتبطة بمشكلة ما وتقاس بعدد العلاقات الهندسية الصحيحةالتى يمكن استنتاجها من رسم هندسى معطى.
- المرونة Flexibility : هى القدرة على التنوع واللا نمطية فى إنتاج الأفكار أو طرق الإثبات للمشكلة الهندسية وتقاس بفئات الأفكار أو طرق الإثبات للعلاقة الهندسية المعطاة باستخدام رسم هندسى.
- الأصالة :Originality: هى قدرة الفرد على ذكر إجابات غير شائعة أو مألوفة فى الجماعة التى ينتمى إليها الفرد وتعطى درجة لكل إجابة غير مألوفة .

- الاستنتاج Reasoning : هو القدرة على اكتشاف علاقات جديدة تؤدى إلى فهم وإدراك العلاقات ببعضها انطلاقاً من المعلومات المعطاة .
- التفسير Interpretation : هو القدرة على التحليل والشرح والتعريف حينما يصل الفرد لحل المشكلة التى يتعرض لها.
- التقويم Evaluation : هو القدرة على تحديد جوانب الضعف والقوة وكذلك القدرة على استخدام المعلومات المعطاة فى المشكلة ، ومعرفة كيفية الوصول لحل هذه المشكلة.

- **منهج الدراسة** Methodology of the Study:

مجتمع هذه الدراسة هو طلاب الصف التاسع الأساسى بمدينة صلالة، وتم اختيار أربعة فصول من مدرستي عائشة بنت أبى بكر (بنات)، ومدرسة صلالة الشرقية (بنين) للتعليم الأساسى بمدينة صلالة بواقع فصلين من كل مدرسة والتصميم التجريبى لهذا البحث هو : "مجموعتان تجريبية وضابطة – قياسات قبلية وبعدية" . وتتمثل المجموعتان فى:

- المجموعة الضابطة: تدرس وحدة "حساب المثلثات" باستخدام الطريقة المتبعة فى المدارس.
- المجموعة التجريبية: تدرس وحدة " حساب المثلثات " باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم.
- وتم تطبيق اختبارى التحصيل، ومهارات التفكير العليا في الهندسة على طلاب المجموعتين قبل وبعد المعالجة التدريسية.

- **فروض الدراسة** Hypotheses of the Study :

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى فى الهندسة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بعديا فى مهارة الطلاقة .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بعديا فى مهارة المرونة .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بعديا فى مهارة الأصالة .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بعديا فى مهارة الاستنتاج .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بعديا فى مهارة التفسير .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بعديا فى مهارة التقويم .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير العليا في الهندسة.

- **أهمية الدراسة** Importance of the Study :

- تأتى هذه الدراسة استجابة للاتجاهات الحديثة فى تعليم وتعلم الرياضيات تنادى بالانتقال من الاهتمام بالحفظ والتلقين إلى الاهتمام بتنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة.
- تقدم هذه الدراسة لمعلمي الرياضيات بمرحلة التعليم الأساسى بعض التضمينات التربوية لاستخدام نموذج مارزانو لتعليم وتعلم الهندسة لعلها تساعدهم فى تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلابهم.
- توجيه نظر خبراء المناهج لدمج أنشطة التفكير في محتوي الهندسة بمرحلة التعليم الأساسى .
- تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين فى مجال المناهج وطرائق تدريس الرياضيات لإعداد برامج لتنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة فى المراحل التعليمية المختلفة.

- **الخلفية النظرية للدراسة** Theoretical background of the Study (The Literature Review) :

- **نموذج مارزانو لأبعاد التعلم** Marzano's. Dimensions of Learning Model :

ماهية نموذج مارزانو لأبعاد التعلم What are the Marsano's. Dimensions of Learning Model? قدم «روبرت مارزانو وآخرون» نموذجًا تعليميًا نما في ضوء نتائج بحوث التعلم المعرفي أطلق عليه « نموذج أبعاد التعلم » Dimensions of Learning Mode ، يهدف بشكل أساسى إلى إكساب الطلاب القدرة على تطوير أنفسهم وتفكيرهم على نحو يجعلهم قادرين على الاستمرار في التعلم خلال مراحل حياتهم المختلفة منذ رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية.

ويرتكز هذا النموذج على الفكر البنائى، حيث يرى أن الفرد يتوصل إلى المعرفة من خلال بناء منظومه معرفية تنظم وتفسر خبراته مع متغيرات العالم من حوله يدركها من خلال جهازه المعرفي بما يؤدى لتكوين معنى ذاتي. ويستمر ذلك بمرور المتعلم بخبرات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه من معنى جديد(Marzano, 1995, 512). وقد كانت هناك عدة عوامل أدت إلى ظهور فكرة أبعاد التعلم المتمركز على الأداء والمستويات التعليمية ، يمكن إيجازها فيما يلى :

- الشعور بعدم جدوى عملية التعليم والتعلم القائم على المعرفة النظريةلأنها تؤدي إلى انفصال بين ما تم تدريسه وبين الأداء والممارسة في ميدان العمل والحياة.
- ظهور الاتجاه السلوكي الذي يؤكد على ضرورة تحديد أفعال السلوكيات التي تساعد المتعلم على أداء المهام من خلال ما تعلمه.
- الاستناد إلى الحاجات المهنية والحياتية للمتعلم، وتحديد هذه الحاجات من خلال تحليل المهام والأدوار والأخطاء.
- الاهتمام بالتعليم الإجرائي التطبيقي من جانب المتعلم.
- الاتجاه نحو جودة مخرجات التعليم، والمنافسة العالمية في سوق العمل.
- النظر إلى المعرفة على أساس أنها وسيله لغايات إنتاجية .

ويقصد بأبعاد التعلم بأنه إطار تعليمي يستند إلى أفضل ما يعرفه الباحثون والتربويون عن التعلم ويتمثل في خمسة أنماط تكون الإطار العام لأبعاد التعلم كجوانب أساسية للتعلم (صالح وبشير، ٢٠٠٥، ١٨٧).

ونموذج أبعاد التعلم هو نموذج للتدريس الصفي يتضمن عدة خطوات إجرائية متتابعة تركز على التفاعل بين خمسة أنماط للتفكير – متمثلة في التفكير المتضمن في كل الإدراكات والاتجاهات الإيجابية عن التعلم الخمسة وهي : اكتساب المعرفة وتكاملها ، توسيع المعرفة وصقلها ، استخدام المعرفة بشكل ذي معني ، العادات العقلية المنتجة – التي تحدث خلال التعلم وتسهم في نجاحه(Davidson &Worsham , 1992, 8).

ويعرف أيضًا بأنه نموذج تدريس صفي يتضمن كيفية التخطيط للدروس وتنفيذها وتصميم المنهج التعليمي أو تقويم الأداء للطلاب، ويقوم النموذج على مسلمة تنص على أن عملية التعلم تتطلب التفاعل بين خمسة أنماط (أبعاد)من التعلم هى: الاتجاهات والإدراكات الإيجابية عن التعلم واكتساب المعرفة وتكاملها، و توسيع المعرفة وتنقيتها وصقلها وتكاملها واستخدام المعرفة بشكل ذي معنى، واستخدام عادات العقل المنتجة (مارزانو و آخرون ،٢٠٠٠ ، ٧) .

وتعرفه الرحيلى (٢٠٠٧، ١٨- ١٩) إجرائياً بأنه مجموعة الإجراءات والممارسات التدريسية الصفية التعليمية/التعلمية التي تتبعها المعلمة والطالبة في الفصل المدرسي الذي يمثل المجموعة التجريبية، والتي تعمل على اكتساب واستيعاب وفهم وتعميق المعرفة وتكاملها واستخدام على نحو له معنى من قبل المتعلمة، في إطار من البيئة الإيجابية عن التعلم وتنمية للعادات المنتجة.

وفى هذا الصدد يشير مارزانو وكندل (Marzano & Kendal,1995) إلى أن التعلم يعد بمثابة نشاط مستمر يقوم به الفرد عندما يواجه مشكلة أو مهمة تمس حياته فتولد لديه طاقة ذاتية تجعله مثابراً في سبيل الوصول إلى حل هذه المشكلة وإنجاز تلك المهمة، وأن المتعلم يتوصل إلى المعارف و المعلومات من خلال بناء منظومة معرفية تنظم وتفسر خبراته من متغيرات العالم من حوله وهذه المعرفة نفعية يستخدمها الفرد لتفسير ما يمر به من خبرات و مواقف حياتية.

- **مكونات نموذج مارزانو لأبعاد التعلم** The Components of Marsano's. Dimensions of Learning Model?

يتضمن نموذج مارزانو خمسة أنماط للتفكير تسمى بأبعاد التعلم تتفاعل فيما بينها لحدوث التعلم الفعال وتكون نواتج أو سلالة أبعاد التفكير التي توضح كيف يعمل العقل خلال التعلم، هى: البعد الأول: الاتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم، وفيه يتم جذب انتباه الطلاب وزيادة دافعيتهم لتعلم موضوع الدرس. والبعد الثانى: اكتساب المعرفة وتكاملها وفيه يعمل الطلاب على أنشطة علمية تمكنهم من الوصول إلى المعلومات الجديدة وربطها

بما لديهم من تعلم سابق. والبعد الثالث: توسيع المعرفة وصقلها، وفيه يتم إجابة الطلاب عن الأسئلة المفتوحة وممارسة الأنشطة التى من شأنها توسع المعرفة وتصقلها لديهم. والبعد الرابع: تفكير مندمج فى الإستخدام ذى المعنى للمعرفةوفيه يتم استخدام ما تعلمه الطلاب استخداما ذا معنى فى حياته اليومية. والبعد الخامس: عادات العقل المنتجة، وفيه يتم تهيئة مواقف ومشكلات تتطلب من الطلاب ممارسة مهارات التفكير المختلفة للتوصل إلى معلومات جديدة يمكن توظيفها واستخدامها فى مواقف ومشكلات حياتية (مارزانو وآخرون ، ١٩٩٩). وسيتم تناول هذه الأبعاد تفصيلا فيما يلى:

- **البعد الأول** : **الاتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم** Positive Attitudes and Perceptions Toward Learning

تعد اتجاهات المتعلم وإدراكاته عاملاً أساسياً فى تكوين كل خبرة من خبراته، وفى حدوث التعلم الفعال له، فالاتجاهات الموجبة للمتعلم نحو التعلم تؤثر في التعلم بطريقة إيجابية، أما الاتجاهات السالبة تزيد من صعوبة التعلمكما أن إدراك المتعلم لقدراته على أداء مهام معينة يعد عاملاً أوليًا وأساسيًا في أدائه لتلك المهام. فعلى سبيل المثال الإحساس بالارتياح فى حجرة الدراسة هام جدا للتعلم، وإذا لم يعتقد الطالب أن حجرة الدراسة مكان آمن ومرتب يحتمل أن يتعلم القليل فيها، وإن لم يكن لديه اتجاهات موجبة عن مهام وأعمال الصف يحتمل ألا يبذل جهدا كبيرا فى القيام بها Marzano, et.al., (2003,25 وتحسين كل من الاتجاهات والإدراكات يتحقق من خلال معالجات واستراتيجيات وإجراءات تتصل بجانبين رئيسيين هما :

- **مناخ التعلم** Learning Climate :

وذلك من خلال مساعدة الطالب على الشعور بالقبول وتنمية الإحساس بالراحة والترتيب والنظام. ويتم ذلك عن طريق قيام المعلم بما يلى :

- يتأكد من التفاته إلى جميع الطلاب في جميع أجزاء الفصل وأركانه مع التركيز على النظر إلى عيون الطلاب.
- النداء على الطلاب بأسمائهم الأولى أو المحببة لديهم.
- التحرك عن قصد نحو الطلاب، والاقتراب منهم بلطف.
- لمس الطلاب بطرائق مناسبة ومقبولة.
- احترام جميع الاستجابات، وتقدير الجوانب الصحيحة من الاستجابات غير الصحيحة.
- إعادة صياغة الأسئلة باستخدام عبارات مختلفة كي توفر فرصة لاحتمالية الاستجابة الصحيحة.
- إتاحة الوقت الكافي للطلاب للإجابة عن الأسئلة.
- تقديم التوجيهات والتلميحات الكافية لكي يتوصل الطالب للاستجابة الصحيحة.
- اعتماد الإرشادات الخاصة بالسلوكيات المقبولة داخل الفصل.
- ترتيب المقاعد والمواد التعليمية داخل الفصل بصورة توفر الراحة للطالب (Marzano, et.al., 2001, 22)

- **المهام الصفية** Classroom Tasks:

وذلك من خلال مساعدة الطالب على إدراك المهام على أنها قيمة، وفهم المهام ووضوحها بالنسبة له، والاعتقاد بأن لديه القدرة والإمكانات على أداء المهامويتم ذلك من خلال مايلى :

- أن تلاءم المهام الأهداف الشخصية للمتعلم ، وأ ن يسهم في وضعها.
- إعداد مهام صفية تناسب مستوى الطلاب، وفي حدود فهمهم.
- استخدام مهام صفية مفتوحة النهاية، وإتاحة الفرصة لهم لإكمالها.
- تقديم تغذية راجعة ايجابية للمتعلمين.
- استثمار حب الاستطلاع لدى المتعلمين بتخطيط مهام صفية تتناول هذا الجانب.
- إتاحة الفرصة للطلاب لتكوين تصور واضح عن المهمة التي سوف يقومون بها، لذلك على المعلم قبل البدء بتنفيذ المهمة من قبل المتعلمين أن يقدم لهم نموذج عن المهام التعليمية الصفية الكاملة لتوضيح كيفيةإنجازهاأن يدرك الطلاب أن لديهم المواد والإمكانات الضرورية لإتمام المهمة. وقد تكون إمكانات وموارد خارجية كالمصادر والوقت والأجهزة، أو إمكانات ومصادر داخلية كالقدرة والدافعية والجهد (Marzano, et.al ., 1997 , 66)

- **البعد الثانى** : **اكتساب المعرفة وتكاملها** Acquisition and Integration of Knowledge

تعتبر عملية التعلم عملية تفاعلية أساسها بناء المعنى الشخصي من المعلومات المتوافرة (المحتوى) في الموقف التعليمي، ثم تحقيق تكامل تلك المعلومات بما يعرفه الفرد مسبقا لبناء معرفة جديدة بالإضافة إلى عمليات التفكير والاستدلال التي تعتبر جزءًا لا يتجزأ من معرفة المحتوى(البعلي ٢٠٠٣، ٧٠). وأكد هيوت (Huot,1996,3) على أن اكتساب المعرفة وتكاملها يتضمن دمج المعرفة المكتسبة مع ما سبق تعلمه وتنظيمه في أنماط ذات معنى ودلالة وتخزينه في ذاكرة المتعلم طويلة المدى، وهذه الخطوة الأخيرة هامة لأنها تتضمن قدرة الطلاب على استرجاع المعلومات وقت الحاجة. ويرى مارزانو وآخرون (١٩٩٩، ٣٧) أن اكتساب المعرف وتكاملها يتضمن استخدام مانعرفه من قبل لكى نضفى معنى على المعلومات الجديدة والتغلب على ما فى المعلومات الجديدة من غموض بحيث نستطيع استخدامها بسهولة ويسر نسبيا، وأن هناك نوعين من المعرفة ينبغى على المتعلم أن يكتسبهما وهما المعرفة التقريرية Declarative Knowledge والمعرفة الإجرائية Procedural Knowledge واعتبر هيوت (Huot,1996,4) أن هذا التمييز هام جدً لأن كل نمط من أنماط المعرفة يتضمن إلى حد ما عمليات تعلم متنوعة، ويتطلب استراتيجيات تعليمية مختلفة ، وهذا ماسيتم توضيحه فى السطور القادمة :

- **أولاً** : **المعرفة التقريرية** : Declarative Knowledge

وهي المعرفة التي تتطلب من المتعلم استدعاء خصائص معلومة معينة من الذاكرة، وهذه المعلومات تتضمن أجزاء تجتمع مع بعضها البعض لتكون تلك المعلومة ، وهى تضم الحقائق والمفاهيم والقضايا والتتابع الزمنى والأسباب والمشكلات والحلول والمبادئ، فهى تهتم ب (من، ماذا، أين، متى).

- **مراحل اكتسابها وتكامله** :
- **بناء المعنى** Constructing Meaning :

وفيها يقوم المتعلم بربط المعرفة القديمة بالمعرفة الجديدة، ويستخدم مايعرفه مسبقا من معلومات لتفسير المعلومات الجديدة، ، وبدون هذه المعرفة السابقة التي يفسر بها المعرفة التقريرية لا يكون لأي شئ معنى. ومن الاستراتيجيات التي تساعد المتعلمين على استرجاع ما يعرفونه مسبقا من معلومات ومن ثم بناء المعرفة التقريرية: العصف الذهني، التدريس التبادلي المماثلة استراتيجية(K- W- L) (ما أعرفه – ما أريد أن أعرفه – ما تعلمته)استراتيجية تكوين المفاهيم. وتعتبر الاستراتيجيتين الأخيرتين من أقوى الاستراتيجيات التى تساعد على بناء المعنى لتعلم المعرفة التقريرية .(Marzano, et.al., 1990 a , 33)

- **تنظيم المعرفة (المعلومات)** Organizing Knowledge :

وفيها يقوم المتعلم بجمع المعلومات المتناثرة معا وترتيبها بطريقة تجعلها أكثر إدراكا بالتفاصيل والعلاقات المتداخلة بين عناصر المعرفة، ويتم ذلك من خلال عدة أساليب، منها:

- استخدام التمثيلات (التصويرات) الفيزيقية والرمزية، مثل النماذج والمجسمات (تمثيلات فيزيقية ثلاثية الأبعاد)، والمعادلات الرياضية والفيزيائية(تمثيلات رمزية).
- استخدام الأنماط التنظيمية: ويمكن تحديدها فى سبعة أنماط، هى:
- أنماط وصفية : وهي المتعلقة بتنظيم الحقائق والخصائص المتصلة بأشخاص أو أماكن أو أشياء.
- أنماط التتابع: وهى أن تنظم الوقائع في ترتيب زمني معين.
- أنماط العملية/السبب: وهى أن تنظم المعلومات في شبكة تؤدي إلى نتيجة معينة.
- أنماط المشكلة/الحل: وهى أن تنظم المعلومات في صيغة مشكلة محددة وحلولها الممكنه.
- أنماط التعميم : وهى أن تنظم المعلومات في تعميم تدعمه أمثله.
- أنماط المفهوم: وهى تتعلق بتنظيم الفئات العامة أو طبقات الأشخاص أو الأماكن والأشياء والأحداث.

استخدام الرسوم البيانية كمنظمات متقدمة: وهي لا تأخذ أشكالاً محددة وثابتة إلا أنها لابد أن توضح العلاقة التي تربط الأفكار الفرعية وعلاقتها بالفكرة الرئيسية للموضوع. (Marzano, 1991, 23)

- **تخزين المعرفة (المعلومات)** Storing Knowledge :

وفيها يتم تمثيل المعرفة (تخزينها) فى الذاكرة طويلة المدى بصورة تسهل استدعاؤها فيما بعد أو التدريب على تذكرها حتى يصل المتعلم إلى درجة تمكنه من الاسترجاع الآلى لها، وذلك من خلال إيجاد علاقات بين المفاهيم والأفكار التى تنطوى عليها البنية المعرفية السابقة. ومن أنسب الاستراتيجيات التى تساعد على ذلك:

- استراتيجية الرموز والبدائل.
- استراتيجية الربط.
- استراتيجية عرض على الطلاب أنساقاً أو نظماً اصطلاحية لتخزين المعلومات مثل طريقة السجع ، ونظام العدد/الصورة، ونظام المكان الملوف وغيرها.
- الاعتماد على التصورات الحسية المختلفة مثل:
  - ✓ تخيل صور عقلية للمعلومات.
  - ✓ تخيل أحاسيس فيزيقية ترتبط بالمعلومات.
  - ✓ تخيل انفعالات ترتبط بالمعلومات.(Marzano & Pcikering, 1997, 15)

- **ثانياً: المعرفة الإجرائية** Procedural Knowledge :

وهى المعرفة التى تكتسب من خلال قيام المتعلم بعدة عمليات في صورة خطوات مرتبة ترتيبا خطيا أو غير خطى، وهذا يتطلب القيام بالإجابة على سؤال رئيسى هو..... كيف؟

- **مراحل اكتسابها وتكاملها** :

يتم اكتساب وتكامل المعرفة الإجرائية كما يلى (Marzano, et. al. , 1990 b

- **بناء المعرفة الإجرائية** : Construction Procedural Knowledge:

تبنى المعرفة الإجرائية من خلال بناء نماذج للخطوات والعمليات التي يجب إتباعها للتوصل إلى المعرفة الإجرائية وفهمها، ومن الطرائق المستخدمة في بناء هذه النماذج هي ما يلي:

- استخدام التفكير بصوت عالى لعرض بياناً عملياً لمهارة أو عملية جديدة.
- التمثيل: وهى تزويد المتعلم بتمثيل يساعده فى بناء نموذج مبدئى للإجراءات.
- النمذجة: وهى التعبير لفظيًا عن الأفكار ثم عرض نموذج للإجراء الذي يدرس أثناء العمل.
- النمذجة بخرائط التدفق: تزويد المتعلم بتمثيلات وتصورات بصرية للإجراءات والخطوات المتضمنة فى المهارة أوالعملية.
- النمذجة بالتسميع وإعادة السرد: وهى أن المتعلم يعزز نموذج المهارة أو العملية عن طريق إعادة السرد في العقل دون أدائها فعلا.

- **تشكيل المعرفة الإجرائية** : Shaping Procedural Knowledge:

يعتبر تشكيل المعرفة الإجرائية أهم جزء في تعلم وتنمية المعرفة الإجرائية حيث يحدث فيها أخطاء متكررة من قبل المتعلم عند إتمام المهارة أوالعملية مما يؤدى إلى إخفاقه فى استخدام المهارات الأساسية والعمليات استخدامًا فعالا. وفى هذه المرحلة يعدل المتعلم النموذج المبدئي للمهارة أو العملية ويحدد ماينفع ومالا ينفع. واستجابة لذلك يعدل المتعلم طريقته أو مداخلة بأن يضيف أشياء ويحذف أخرى ويسمى هذا " تشكيلا. " ومن الأساليب التى تساعد المتعلم على تشكيل المعرفة الإجرائية بنجاح، هى:

- توضيح المواقف المختلفة التي يمكن أن تستخدم فيها المهارة أو العملية.
- إبراز الأخطاء الشائعة في تعلم المهارة أو العملية.

- توفير مواقف متنوعة لاستخدام المهارة والتدريب عليها من قبل المتعلمين.

• **استدماج المعرفة الإجرائية** : Internalizing Procedural Knowledge

وفى هذه المرحلة يقوم المتعلم بممارسة (تأدية) المهارة أو العملية بسهوله نسبية (أي بدون الكثير من التفكير الواعي) وقد تكون تلك الممارسة على نحو أتوماتيكى كقيادة السيارة أو تعلم اللغة، أو بضبط واع كلعبة الشطرنج.

• **البعد الثالث** : **تعميق المعرفة وصقلها** : Extending and Refining Knowledge

إن الهدف من التعليم الجيد أبعد وأعمق من اكتساب المعرفة وملء العقل بالمعلومات والمهارات فقط، وإنما البحث عن هذه المعلومات في الذاكرة وإعادة صياغتها وصقلها. وقد أكد بياجية على ضرورة تعميق المعرفة وصقلها عندما تحدث عن التمثل والتواؤم كمبدأين في التعلم حيث عرف التمثل بأنه: تكامل الخبرة الجديدة في البناء القائم في عقل المتعلم، أما التواؤم فهو تغيير البناء القائم نتيجة للتفاعل مع الخبرة الجديدة (Marzano, at.al., 2003, 105) .

ويمثل التواؤم عند بياجية البعد الثالث في نموذج مارزانو لأبعاد التعلم والذي يتضمن إعادة تنظيم المعلومات، بما يؤدي إلى التوصل لرؤية واستخدامات جديدة لها (الرحيلى، ٢٠٠٧، ٣٠).

ويفتقر التعليم التقليدي إلي تلك المرحلة فهو يقف عند حد اكتساب المتعلم للمعلومة وحفظها في الذاكرة. ومن هنا فالتعليم الجيد هوالذى يقتضى إثارة التساؤلات عن المعلومات والمهارات وإعادة صياغتها بشكل جديدٍ خاصة التساؤلات المفتوحة منها والتي تتطلب من المتعلم أن يفكر تفكيرا تحليليًا يؤدي إلى تغيير وتنمية وإعادة تنظيم المعرفة لدى المتعلم، كذلك الاهتمام بالأنشطة التحليلية التي تتطلب عمق الاستدلال في المحتوى والامتداد بالخبرة والتدقيق فيها (مارزانو وأخرون، ٢٠٠٠، ١٠٦). وفى هذا الصدد حدد مارزانو وكندل (Marzano & Kendal 1998, 196)، صالح وبشير (٢٠٠٥ ١٩٥) العديد من الأنشطة التعليمية التي يمكن استخدامها فى الموقف التعليمى لمساعدة المتعلم على تعميق المعرفة وتوسيعها وصقلها، يمكن تلخيصها بالجدول (٢):

• **البعد الرابع** : **الاستخدام ذو المعنى للمعرفة** Using Knowledge Meaningfully

يتعلم الأفراد بصورة أكثر فاعلية عندما يكونوا قادرين على استعمال المعرفة لانجاز المهام والواجبات الجادة التي تتيح لهم استكشاف المصالح الخاصة والمنافع الذاتية. فاكتساب المتعلم للمعرفة وصقلها ليست هدفاً فى حد ذاته بل لابد من استخدام هذه المعرفة بصورة ذات معنى بالنسبة له عند قيامه بعض المهام المرتبطة بحياته اليومية. لذا اقترح هيوت (Huot,1996, 5)، مارزانو (Marzano,1998, 87) بعض المهام والأنشطة تساعد المتعلم على استخدام المعرفة استخداماً ذا معنى، نوجزها فى جدول (٣) :

جدول (٢) : أنواع الأنشطة التى يمكن استخدامها فى الموقف التعليمى لتعميق المعرفة وصقلها

م	نوع النشاط	التعريف بالنشاط	أمثلة الأسئلة المستخدمة فى النشاط
١	المقارنة Comoaring	تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء.	✓ ما أوجه التشابه بين هذه الأشياء؟ ✓ ما أوجه الاختلاف بين هذه الأشياء؟
٢	التصنيف Classifying	تجميع الأشياء في فئات يمكن تعريفها على أساس خصائص معينة.	✓ ما الفئات التي يمكن أن تنظم هذه الأشياء على أساسها؟ ✓ ما القواعد والمبادئ التي صنفت الفئات على أساسها؟ ✓ ما الخصائص التي تميز كل فئة؟
٣	الاستقراء Induction	التوصل إلى مبادئ وتعميمات غير معروفة من مبادئ أو ملاحظات أو تحليلات.	✓ ما النتائج التي يمكن أن نستخلصها؟ ✓ ما احتمال أن يحدث.....؟
٤	الاستنباط deduction	التوصل إلى نتائج غير معروفة سابقًا من مبادئ وتعميمات معروفة.	✓ على أساس مبدأ.....ما الذي يمكن أن نستنتجه أو نتوقعه؟ ✓ إذا كان .....ما توقعاتك لما يحدث ؟ ✓ ما هي الشروط التي تجعل توقعاتك أكيدة أو صحيحة؟
٥	تحليل الاخطاء Analyzing errors	تحديد وتمحيص الاخطاء في التفكير سواء لدى الفرد أوعند الآخرين.	✓ ما هي أخطاء الاستدلال في هذه المعلومة؟ ✓ لماذا تعتبر هذه المعلومة مضللة؟ ✓ كيف يمكن تصحيحها أو تحسينها؟
٦	بناء الادلة الداعمة Constructin g support	بناء نظام من الادلة والبراهين لتأييد معلومة أوحقيقة معينة وتأكيدها.	✓ ما الادلة التي تدعم....؟ ✓ ما حدود هذه الحجج؟ وما الافتراضات وراءها؟
٧	التجريد Abstracting	تعريف وتحديد الفكرة العامة أو النموذج العام وراء المعلومات أو البيانات.	✓ ما الفكرة العامة (النموذج) وراء البيانات ؟ ✓ ما المواقف الأخرى التي يمكن أن تنطبق عليها هذه الفكرة أو هذا النموذج؟
٨	تحليل الرؤية الشخصية أو وجهة النظر Analyzing Perspectives	تعريف وتحديد الرؤية الشخصية حول قضايا وموضوعات التعلم	•لماذا يعتبر البعض أن هذا شيئًا جيدًا أو سيئًا أو محايدًا؟ •ما المنطق وراء هذه الرؤية أو هذا الإدراك؟ أذكر رؤية بديلة (جهة نظر)، وما المنطق وراءها؟

وفى هذا الصدد اقترح مارزانو وآخرون (١٩٩٩، ١٧٣- ١٧٤) استخدام إستراتيجية المهام التعليمية لتدريب الطلاب على الاستخدام ذي المعنى للمعرفة على أن تكون المهام التعليمية ذات بعد وظيفي لدى الطلاب، بالإضافة إلى ضرورة مشاركة الطلاب في بناء المهام مثل : تحديد الأسئلة التي يسعى للحصول على إجابات عنها في الموضوعات التي يدرسها بالاشتراك مع المعلم. كما حدد بعض الأداءات التى يجب على المعلم مراعاتها عند استخدامه لهذه الإستراتيجية، منها:

- الوصف الدقيق لخطوات أداء المهمة
- إتاحة الفرصة للمتعلمين لإجراء الأنشطة في مجموعات تعاونية.
- شرح مراحل المهمة ونتائجها ومناقشتها مع المتعلمين.
- تقديم الدعم والمساندة للمتعلمين أثناء تنفيذ المهمة
- إعادة إجراء المهمة مرة أخرى للتأكد من النتائج ومناقشتها مع المتعلمين.

كما أشار مارزانو (Marzano,1992 b, 130) إلى أن استخدام أسلوب التعلم التعاوني يستخدم في كل أبعاد نموذج التعلم، إلا أنه أكثر ارتباطا وفائدة فيما يتعلق بالاستخدام ذي المعنى للمعلومات والمهام، وذلك لأن صعوبة هذه المهام تجعل التعلم التعاوني وسيلة مناسبة لتحقيق التمكن والكفاءة والاعتماد المتبادل.

جدول (٣) : المهام والأنشطة التعليمية التى تساعد المتعلم على الاستخدام ذى المعنى للمعرفة

م	المهام التعليمية	التعريف بالمهام التعليمية
١	اتخاذ القرار Decision Making	العملية التي يتم خلالها التوصل إلى قرار قائم على الأدلة المنطقية، وتتطلب الإجابة عن أسئلة مثل: ما أفضل الطرق لتحقيق.....؟، ما هو أنسب حل..... ؟
٢	الاستقصاء Investigation	العملية التي يتم خلالها تحديد المبادئ وراء الظواهر وعمل التنبؤات حولها واختبار صحة هذه التنبؤات. ويوجد ثلاث نماذج للاستقصاء: أ -استقصاء التعريف Definitional investigation: ويتضمن الإجابة عن أسئلة مثل: ما الخصائص التي تميز...؟، ما المعالم الهامة ل....؟. ب -استقصاء تاريخي Historical Investigation : ويتضمن الإجابة عن أسئلة مثل: كيف حدث...؟، لماذا حدث...؟ ج -استقصاء تنبؤي projective investigation: ويتضمن الإجابة عن أسئلة مثل: ماذا يحدث لو أن... ؟، ماذا حدث عندما .....؟
٣	حل المشكلات problem solving	عملية عقلية منظمة تتضمن مجموعة من الخطوات يسير عليها الفرد للتوصل إلى حل مشكلة ما، وتتطلب الإجابة عن أسئلة مثل: كيف أتغلب على العقبات التي..... ؟، كيف أصل إلى طريقة تتفق مع هذه الشروط ؟، كيف أحقق هذا الهدف؟
٤	الاختراع Invention	العملية التى ينتج عنها تحقيق شئ ما مرغوب فيه أو التوصل إلى منتج بعد تطويره وتنقيحه لكي يحقق حاجة معينة في ضوء معايير محددة. وتتضمن هذه العملية الإجابة على أسئلة مثل: ما الذي أريد أن أصل إليه؟، ما هي الطريقة الجديدة ل.... ؟
٥	البحث التجريبي Experimental Enquiry	العملية التي تركز على ممارسة عمليات العلم الأساسية كالملاحظة والتحليل والتنبؤ واختبار صحة النتائج والتفسير والاستنتاج...إلخ، وهذا يتطلب الإجابة عن عدة أسئلة مثل: ماذا تلاحظ أمامك....؟، بما تفسر نتائج التجربة.....؟، من خلال نتائج التجربة بما تتنبأ..... ؟

- **البعد الخامس** : **عادات العقل المنتجة** Productive habits of Mind

تعرف عادت العقل المنتجة بأنها عبارة عن تركيبة من كثير من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب الماضية والميول (Costa & Kallick,2000,8) أو تركيبة تتضمن صنع اختيارات حول أي الأنماط للعمليات الذهنية التي ينبغي استخدامها في وقت معين عند مواجهة مشكلة ما. أو خبرة جديدة تتطلب مستوى عالي من المهارات لاستخدام العمليات الذهنية بصورة فاعلة وتنفيذها والمحافظة عليها (الصباغ وأخرون، ٢٠٠٦ ، ٧١٣).

ومما لاشك فيه أن اكتساب المعلومات هدف مهم في حياتنا ولكن الأهم في العملية التعليمية أن يكتسب المتعلمين بعض العادات العقلية المنتجة ويعملوا

على تنميتها من أجل اكتساب مهارات التعلم الذاتي التي تعينهم على تعلم أي خبرة مستقبلية يحتاجونها (صالح وبشير، ٢٠٠٥، ١٩٧) .

لذا أشار مارزانو وآخرون (Marzano,et.al. 2000, 133) بأنه من الواجب على المربين والمعلمين أن يعملوا في اتجاه هذه العاداتِ العقلية للمتعلمين من أجل تنميتها وتطويرها لكي يصبحوا أكثر استعدادا لاستخدامها عندما تواجههم أوضاع ينقصها اليقين ويسودها التحدي باعتبارها الطاقة الكامنة للعقل disposition of mind.

كما يرى كوستا وكاليك (Costa & Kallick,2000,3) أننا نحتاج في أنظمتنا التعليمية إلى تطوير أهدافنا بحيث تعكس الاعتقاد بأن القدرة هي ذخيرة من المهارات يختزنها الفرد وتظل قابلة للتوسيع باستمرار، وأن الذكاء ينمو ويتزايد من خلال الجهود التي يبذلها الإنسان إذا استمر الإلحاح على المتعلمين كي يبادروا إلى إثارة التساؤلات وتقبل التحديات وإيجاد الحلول غير التقليدية، وتفسير المفاهيم وتبرير الأفكار والسعي وراء المعلومات، فبذلك يطورون استراتيجيات فوق معرفية ومعتقدات حول ذكاءهم ذات صله بما يبذلون من جهود، وهذه هي عادات العقل المرتبطة بالتعلم عالي المستوى.

وفي هذا الصدد حدد مارزانو (Marzano,1992 a,181-184) ، كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2000,10-11) عدة عادات عقليه يجب اكتسابها من قبل المتعلمين خلال العملية التعليمية يتم توضيحها فى الجدول التالى :

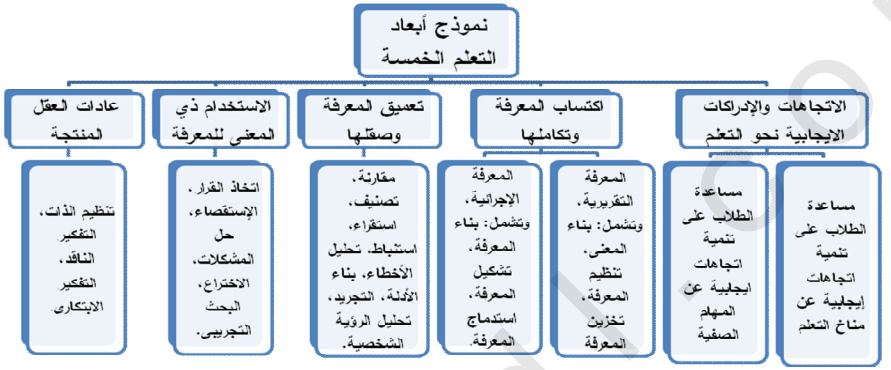
جدول (٤) : العادات العقلية التى يجب تنميتها لدى المتعلمين خلال العملية التعليمية

م	العادات العقلية	خصائص المتعلم الذى يتسم بتلك العادات العقلية
1	تنظيم الذات self regulattion	١. يكون على درجة عالية من الوعي بعملية التفكير أثناء قيامه بها. ٢. يهتم بالتخطيط. ٣. يكون عارفاً بالإمكانات المتاحة ولديه القدرة على استخدامها. ٤. لديه الحساسية والقدرة على الاستفادة من التغذية الراجعة. ٥. لديه القدرة على تقييم فاعلية أدائه.
2	التفكير الناقد Critical Thinking	١. يسعى وراء الدقة. ٢. واضحاً، ويسعى وراء الوضوح. ٣. متفتح العقل. ٤. أقل اندفاعية ومقاوم للتهور. ٥. يدافع عن مواقفه وآرائه. ٦. حساسًا تجاه الآخرين.
3	التفكير الابتكاري Creative Thinking	١. الاشتراك في المهمات والأنشطة والاندماج فيها حتى ولو كانت الإجابات أو الحلول الصحيحة لها غير واضحة، ولايمكن الوصول إليها فوراً. ٢. الحماس والإصرار واستخدام الإمكانات والمعارف الموجودة لديه لأقصى درجة. ٣. التوصل إلى معايير شخصية للتقويم والوثوق بها والحفاظ عليها. ٤. ابتكار طرائق جديدة غير مألوفة للتعامل مع المواقف.

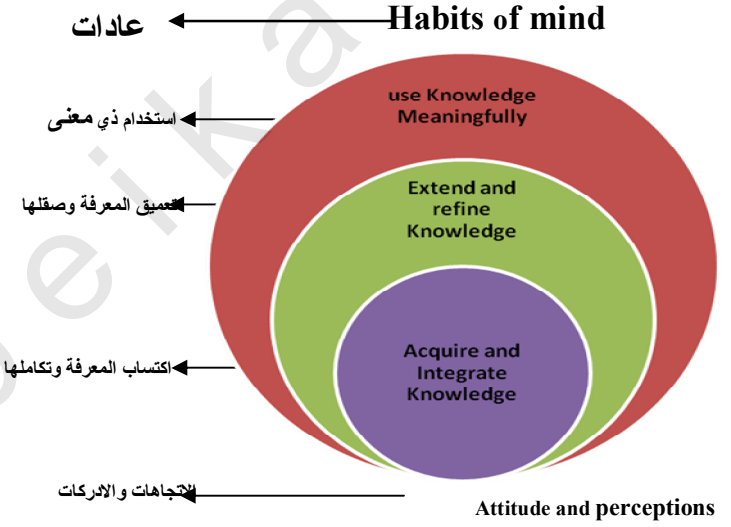
ويتمثل دور المعلم فى مساعدة المتعلمين وتشجيعهم على اكتساب العادات والمهارات السابقة من خلال الأداءات والاستراتيجيات التدريسية المناسبة لها.

وبعد العرض السابق لنموذج مارزانو لأبعاد التعلم يمكن إيجازه فى الشكل التالى:

شكل (١) :شكل تخطيطى لنموذج مارزانو بأبعاده الخمسة



الملاحظ أن أبعاد تلك النموذج مترابطة فيما بينها ويكمل كل منهما الآخرحيث أشار (Marzano ,et.al.,1993, 5) إلى أن تلك الأبعاد الخمسة لا تؤدي وظيفتها في فراغ أوعلى أساس ترتيب خطي، وإنما هي عبارة عن تفاعل يحدث بينهم بصورة ما، وهذا مايوضحه الشكل التالي :



شكل (٢) : الترابط بين أبعاد التعلم Dimention of learning

- **أهمية نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تعليم وتعلم الرياضيات** :

يعتبر نموذج أبعاد التعلم ترجمة تطبيقية عملية لمجمل خصائص ومميزات النظريات التربوية التي استمد منها هذا النموذج أبعاده، والتي تمثل أحدث وأهم ما وجد على الساحة التربوية لتعليم وتعلم الرياضيات، والمتمثلة في نظريات التعلم المتسق مع وظائف المخ، والتعلم التعاوني، والتعلم المتمركز حول المشكلات.

وأكد مارزانو وآخرون (٢٠٠٠، ١٢) على أن نموذج أبعاد التعلم يتضمن مهام أدائية تتيح للمتعلم فهم المعرفة وتطبيقها، واستخدام المهارات التعاونية في الحياة اليومية.

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت في موضوع أبعاد التعلم إلى الآثار الإيجابية لهذا النموذج في تدريس المواد لدراسية المختلفة ومن بينها الرياضيات خلال مجالات عديدة من العملية التعليمية.

ففي نطاق التخطيط للتدريس، فإن هذا النموذج يوفر للمعلم ترتيب وتنظيم أنشطة التعلم من البداية حت النهاية بشكل فعال يتناسب مع طبيعة كل من المعلم، الطلاب، الموقف التعليمى(Marzano, et. al., 1988).

كما أنه يسهم فى تحسين العملية التعليمة وتنمية مهارات التفكير المختلفة ورفع معدل التحصيل المعرفي للطلاب في جميع المستويات المعرفية (الباز، ٢٠٠١) & (البعلي، ٢٠٠٣) & (الحارون، ٢٠٠٣).

فضلاً عن أنه يسهم في تقديم محتوى المناهج بشكل يمكن المتعلم من فهمه وإدراك العلاقات بين أجزاءه، مما يساعد المتعلم على حل المشكلات المختلفة التي تواجهه دراسيا وفى حياته اليومية.

كما حددا صالح و بشير(٢٠٠٥، ١٩٨- ١٩٩) الفوائد التي يمكن الوصول إليها من خلال تطبيق نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فى عمليتى التعليم والتعلم بوجه عام وتعليم وتعلم الرياضيات على وجه الخصوص فيما يلي:

- رفع مستوى استيعاب المتعلمين، وفهمهم للمواد التعليمية، وذلك يؤدي إلى تحسين وتسريع عمليات التعلم.
- تنمية قدرات المتعلمين الذهنية وإكسابهم المهارات والعمليات والعادات العقلية التي تجعل منهم طلابًا مفكرين ومنتجين.
- تطوير وتنمية مهارات التفكير المختلفة عند المتعلمين.
- تعليم المتعلمين كيفية البحث عن المعرفة و الحصول عليها واكتسابها.
- علاج حالات الضعف الدراسي بطريقة علمية تربوية.
- توفر طرائق إثرائية للعملية التعليمة ترفع من كفاءتها ونجاحها.
- تخريج متعلمين متطورين يواكبون تقنية العصر، وذوي اهتمامات وأداءات عالية، ويتصفون بالقدرة على التعلم الذاتي.
- تغير نظرة المتعلم تجاه التعليم من مجرد الحفظ والتلقين، والدراسة للامتحانات، إلى الاستمتاع بالدراسة، وتقبل التحديات العلمية، والتعلم للحياة.

- إكساب المتعلمين لمهارات الاتصال بأشكاله المختلفة، ورفع مستوى دافعيتهم نحو التعلم، وثقتهم بأنفسهم.
- بناء خبرات ميدانية ذات معنى وصلة بالحياة خارج نطاق المدرسة.
- تطوير أداء المعلم لتقديم تعلماً ينهض بالمتعلم وينميه من جميع جوانبه.
- إيجاد بيئة تعليمية جديدة وناجحة، بفكر متجدد يسهم في إكساب المتعلمين مهارات الحياة ويجعلهم متوافقين اجتماعياً.

- **خطوات تدريس الرياضيات باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم**:

جدول (٥) :اتجاهات استخدام نموذج مارزانو فى تدريس الرياضيات

الاتجاهات	خطوات الاستخدام	الأبعاد الذى يركز عليها	الخصائص والسمات
الاتجاه الأول: الاهتمام بالمعرفة والتركيز عليها.	١. يحدد المعلم المعلومات المراد تدريسها والخطوات والعمليات المرتبطة بها والتي سيكون التركيز عليها في الدرس .(البعد ٢) ٢. يختار المعلم المهام التي تسهم في تعميق المعرفة وصقلها وتحديد الأنشطة والتعزيزات بحيث يسهم ذلك في فهم الطلاب للمعلومات الموجودة في الخطوةالأولى. ٣. يختار المعلم مهام ذات معنى للاستخدام والتطبيق (البعد ٤) والتي تسهم في تدعيم وتعميق الفهم للمعلومات والإجراءات الموجودة في الخطوة الأولى.	عندما يستخدم المعلم هذا الاتجاه يكون تركيزه وهدفه على البعد رقم(٢) وهو الخاص باكتساب المعلومات (المعرفة التقريرية)، وللطريقة المقدمة بها المعلومات(المعرفة الإجرائية). ولتحقيق الهدف السابق، يختار المعلم أنشطة لتوسيع وتنقية المعرفة(البعد٣)، ويقدم المعلومات بصورة ذات معنى بدرجة أكبر (البعد ٤).	✓ المفاهيم والمبادئ (وليس الحقائق المنفصلة) تمثل نقطة الارتكاز. ✓ يتم التركيز والتأكيد على أنشطة تعميق وتنقية المعرفة بصورة أكبر من التأكيد على المهام والأعمال ذات المغزى في الاستخدام. ✓ يقوم الطلاب بمهمة ذات معنى واحدة ليتأكدوا من فهمهم للمعرفة.
الاتجاه الثاني: التركيز على الموضوعات القضايا.	١. يحدد المعلم الموضوع أو المسألة، ثم يحدد المهمة ذات المعنى للمعلومات التي ترتبط بها (البعد ٤) ٢. يحدد المعلم المفاهيم والإجراءات والمهارات (المعرفة التقريرية والإجرائية) اللازمة لإتمام وانجاز المهمة بالاستخدام ذي المعنى للمعرفة.(البعد ٢) ٣. يحدد المعلم الأنشطة التوسعية والتصحيحية اللازمة لإتمام العمل(البعد ٣).	عند استخدام هذا الاتجاه يتم التركيز فيه على البعد (٤) حيث يتم التأكيد على تحديد قضية لها علاقة بالفكرة العامة للوحدة الدراسية ثم يقرر المعلم ما هو نوعية الاستخدام ذي المعنى الذي يمكن اقتراحه لهذه المهمة والذي يرتبط بالموضوع.	✓ الوحدة تشتمل على مهمة واحدة مرتبطة باستخدام المعلومات بصورة ذات معنى. ✓ إن اكتساب وتكامل المعرفة التقريرية والإجرائية يأتي كهدف ثاني أو ثانوي في هذا التخطيط. ✓ إن أنشطة التعميق والتصحيح والتوسع والتنقية لا يكون لها تأكيد في هذه الخطة(ما لم يتم اختيار إحداها كنقطة مركزية في وحدة تعليمية في الصفوف الدراسية الأولى).
الاتجاه الثالث: التركيز على استكشاف الطالب	١. يحدد المعلم مجموعة المفاهيم والإجراءات والمهارات التي سيكون التركيز عليها في هذه الوحدة. (البعد ٢) ٢. يحدد المعلم الأنشطة التوسعية والتصحيحية المرتبطة والتي تساعد الطلاب على فهم المفاهيم والمعلومات والمهارات ذات العلاقة بالمعرفة التقريرية والإجرائية. (البعد ٣) ٣. يحدد المعلم مجموعة من الطرائق لمساعدة الطلاب على اختيار وانتقاء مهام تستخدم المعرفة استخداماً ذا معنى (البعد ٣).	هذا الاتجاه يتشابه مع الاتجاهين الأول والثاني في الخطوتين الأولى والثانية ويختلف معهما في الخطوة الثالثة ، حيث أنه يركز بالدرجة الأولى على ترك الفرصة للطلاب لأن يختار كل منهم المهمة التي يرغب فيها أو المشروع الذي يريد عمله، وهنا يكون دور المعلم هو المساعدة للطلاب في اختار مشاريعهم الخاصة، وعلية أن يشجعهم على اكتشاف موضوعات بعيدة وأسئلة مثيرة للاهتمام تنبثق من الوحدة التعليمية.	✓ تنوع المهام والمشاريع التي تستخدم المعرفة استخداماً ذا معنى. ✓ الجزء الأكبر من الحصة يخصص لانجاز المهام والمشروعات التي يختارها أو يحددها الطلاب.

يوجد ثلاثة اتجاهات (خطط) يمكن لمعلم الرياضيات أن يستخدمها بشكل منفصل أو مجتمعة جزئيا أو كليا عند تطبيقه لنموذج أبعاد التعلم فى تدريس الرياضيات، يتم توضيحها فى الجدول السابق (مارزانو وآخرون، ١٩٩٨، ٢٦٣-٢٦٧)يتضح من الجدول (٥)تنوع الاتجاهات والخطط لاستخدام نموذج مارزانو

فى تعليم الرياضيات، والتى تتيح الفرصة للمعلم أن يختار فيما بينها بشكل منفصل أو مجتمعة جزئيا أو كليا بما يتناسب مع طبيعة المحتوى التعليمى وخصائص الطلاب والظروف والامكانات المتاحة، مما يساعده فى تحقيق أهدافه. هذا وسيتم الاعتماد على هذه الاتجاهات الثلاثة فى هذه الدراسة عند إعداد دليل المعلم.

- **تقويم الرياضيات وفق نموذج مارزانو لأبعاد التعلم** :

يعرف التقويم التربوى بأنه العملية التى تحدد إلى أي مدى تحقق المعارف والخبرات التربوية التى يكتسبها الطلاب الأهداف التى وضعت هذه المعارف والخبرات لتحقيقها، بحيث تكون عونًا فى تحديد المشكلات ومعرفة المعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها (عبدالقادر، ٢٠١٣، ٨٦). لذا لايمكن لمعلم الرياضيات بأي حال من الأحوال أن يكتفي بالتخطيط والتدريس لمادته فقط دون أن يحدد إجراءات لتقويم هذه المادة، وتحديد ما الذي يود تقويمه، وكيف سيتم تقويمه.

وفى هذا السياق أشار مارزانو(Marzano,1992 b, 171-173) إلى بعض الأسس التى يمكن مراعاتها عند تقويم الرياضيات وفق نموذج مارزانو لأبعاد التعلم، منها:

- التقويم في نموذج أبعاد التعلم مرتبط بإطار الوحدة الدراسية، وماذا تحتاج، فليس من الضروري أن يقيس معلم الرياضيات كل بعد من أبعاد التعلم في كل وحدة دراسية على حدة.
- التنوع في استخدام أدوات التقويم لقياس مستوى أداء الطالب في أي بعد من أبعاد التعلم. ففي كل مرة يمكن أن يحدد معلم الرياضيات ما يريد قياسه وتقويمه تبعًا لدرجة أهميته بالنسبة للمحتوى الذي يدرسه، وأهدافه.
- لا بد لمعلم الرياضيات أن يستخدم المعرفة استخداماً ذى معنى.
- هذا وتوجد مجموعة من الطرائق والأساليب التقويمية التى يمكن لمعلم الرياضيات استخدامها خلال هذا النموذج بما يتناسب مع أهداف ومحتوى الدرس، يمكن إيجازها فيما يلى (مارزانو وأخرون، ٢٠٠٠، ٢٤٦) :
- الملاحظة المباشرة لسلوك الطالب في الفصل وأثناء التعلم من خلال الأنشطة أو أداء المهام الفردية أو الجماعية.
- الاختبارات التحريرية، وتأخذ شكلين هما:
- اختبارات التحصيل بأنواعها المختلفة (المقال، الاختيار من متعدد، المزاوجة، الصواب والخطأ، إعادة الترتيب، الإكمال، .....إلخ).
- اختبارات الأداء، والتى تهدف إلى قياس قدرة المتعلم على أداء عمل معين، يكون غالبا ذات طابع عملى (كتابة التقارير، العروض الصفية، إقامة المعارض،....إلخ).
- الواجبات المنزلية، والتى تعتبر من الأساليب التقويمية اليومية التي تُستخدم للحصول على المعلومات الفورية عن مدى فهم واستيعاب المتعلمين لمحتوى الدرس.

- سجلات الاستجابة، وهو أسلوب لحفظ المعلومات المرتبطة باستجابات الطلاب، ويخصص لكل طالب سجل يحتوي على نوعي الاستجابة، كما يلي :
  - ✓ الاستجابات الحرة للطلاب، وتتمثل في الأفكار الجديدة التي يساهم بها الطالب في الدرس، والأسئلة والمناقشات والملاحظات المرتبطة بالدرس.
  - ✓ الاستجابات المنظمة أو البنائية، وتتمثل في استجابة الطالب للأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء الدرس وتكون مرتبطة بمحتوى الموضوع المدروس.
  - ✓ على أن يتم تسجيل هذه الاستجابات بعد انجاز المهام أو الأنشطة أو أثناء الدرس أو في نهايته.
- التقارير الذاتية، وتعني تقويم الطالب لنفسه.
- المقابلات الشخصية، ويستخدم هذا الأسلوب لإتاحة الفرصة للطلاب للإدلاء بآرائهم حول موضوعات التعلم.
- ملف إنجاز الطالب (البورتفوليو)، والذى يعتبر شاهد عيان على السيرة التعليمية لكل متعلم، حيث تجمع فيه جميع انجازات المتعلم لعدة سنوات، ويضم كل ما يخص المتعلم في تلك الفترة ويمكن الرجوع إليه في أي وقت للتأكد من مستوى وشخصية المتعلم. وفما يلي استعراض لأهم محتويات ملف أعمال الطالب:
- السيرة الذاتية للطالب، وتشمل مستواه الأكاديمي، ونبذة عن سلوكه وشخصيته ومهارته الاجتماعية داخل الصف.
- الإنتاج الكتابي الذي يقدمه الطالب، سواء أثناء الدرس أو أي انجاز قام به الطالب في المنزل.
- انجازات الطالب الاجتماعية والإنسانية والوجدانية، وذلك من خلال اشتراكه في البيئة الاجتماعية في المدرسة أواشتراكه في الأنشطة اللاصفية.
- الحوافز المعنوية والمادية التي حصل عليها الطالب من خلال انجازاته في الدروس النظامية أو اشتراكه في الأنشطة الاجتماعية داخل المدرسة أو خارجها في المجتمع.
- مذكرات الطالب الدراسية التي أعدها بنفسه.
- الصور والرسوم والأشكال البيانية التي أنجزها الطالب.

مشاريع الطالب التي أنجزها سواء كانت مصورة فوتغرافيًا أو على شرائط كاست أو فيديو أو نماذج أو عينات جمعها الطالب بنفسه أو قام بصنعها.

ومما سبق يتضح أن تقويم الرياضيات وفق نموذج مارزانو لأبعاد التعلم يتم من خلال أساليب متنوعة تحقق التأكد من نمو الطالب في جميع جوانبه المعرفية والمهارية والوجدانية، ولذا فهو يعتبر جزءًا مهمًا وفعالاً وفوريًا في زيادة تعلم الطالب، وتعديل مفاهيمه وزيادة مهاراته فى الرياضيات، وليس مجرد تحديدا لمستواه ومنحه درجة فيها. ولهذا فعملية تقويم الرياضيات خلال نموذج

مارزانو ليست بالأمر اليسير، فقد تحتاج إلى وقت أطول وجهد مضاعف منالمعلم لتنفيذها مقارنة بتنفيذ أساليب التعلم المتعارف عليها، خاصة في المراحل الأولى لاستخدام نموذج أبعاد التعلم، كما تحتاج إلى اختيار جيد ودقيق للأسلوب المستخدم للتقويم بما يتناسب مع الأهداف المرجو تحقيقها

وقد تم الاستعانة فى البحث الحالى بالاختبارات التحريرية،وسجلات الاستجابة، والواجبات المنزلية، والتقارير الذاتية، والملاحظة المباشرة والمقابلات الشخصية فى تقويم الرياضيات خلال استخدام نموذج مارزانو فى تدريسها كما تم الاستعانة بملف أعمال الطالب المتوفر بالمدرسة للتعرف على الحالة التعليمية لكل طالب بالعينة.

- **الدراسات السابقة التى تناولت فاعلية استخدام نموذج مارزانو في تدريس الرياضيات** :

وقد اهتمت دراسات عديدة باستخدام نموذج مارزانو في التدريس وقياس أثره وفاعليته على العديد من المتغيرات في مختلف المواد الدراسية، منها:

- دراسة تارلتون (Tarleton,D.,1992) والتى توصلت إلى أن استخدام نموذج مارزانو في التدريس ساهم فى تحسين عملية التعلم وتنميةالتفكيربأنماطه المختلفة لدى الطلاب المعلمين بجامعة نوفا. وهذا ماكشفت عنه أدوات التقويم المختلفة للنموذج (اختبار مقنن، استبانة، أشرطة فيديو) حيث تمت الدراسة على مرحلتين، الأولى وكانت تهدف إلى مساعدة الطلاب على تغيير سلوكياتهم التدريسية وتدريبهم على ممارسة السلوكيات المتضمنة في نموذج أبعاد التعلم، والثانية تهدف إلى تقييم تأثير استخدام النموذج على تفكير وتعلم هؤلاء الطلاب.
- دراسة دوجاري(Dujari,1994) وتوصلت إلى عدم وجود أثر لاستخدام بعدي اكتساب وتكامل المعرفة وتعميق وتنقيح المعرفة من أبعاد نموذج مارزانو في تدريس مقرر العلوم البيئية على التحصيل في العلوم لدى طلاب كلية ويلمنجتون (الزنجية) بأمريكا.
- دراسة براون(Brown,1995) وكانت تهدف إلى تحديد الممارسات التدريسية المرتبطة بكل بعد من الأبعاد الخمسة لنموذج مارزانو لدى طلاب مدرسة برنس جورج كاونتي بولاية ميرلاند بأمريكا وملاحظة عناصر التعلم التي يظهرها الطلاب داخل كل بعد من النموذج، وذلك من خلال تطبيق بطاقة ملاحظة مقننة على هؤلاء الطلاب. وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة تعلم الطلاب للمهارات المتضمنة بالمحتوى باستخدام التدريس وفق نموذج مارزانو لأبعاد التعلم خاصة في بعدي الاتجاهات وادراكات الايجابية عن التعلم.
- دراسة ألين وآخرون (Allin,et.al.,1998) وهدفت إلى تحليل العديد من الدراسات (١٩ دراسة) التي تناولت فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم كإستراتيجية تدريسية في تعلم المفاهيم المرتبطةبالعلوم والرياضيات والاجتماعيات، وتأثيرها على العديد من المتغيرات كالتحصيل، وبقاء أثر

التعلم، والاتجاه، والقلق. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية نموذج مارزانو فى تنمية المتغيرات السابقة، حيث ارتفعت نسبة التحصيل لدى الطلاب من (٥١ ٪ - ٧٤ ٪) في المواد الدراسية التي أجريت عليها الدراسات، وظهر تحسناً ملحوظا فى تعلم المفاهيم وتنميتها وانخفاض مظاهر القلق في تعلمها.

- دراسة الفينو(Alfino,1999) وتوصلت إلى فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم فى التدريس على التحصيل في الرياضيات لعينة من الأطفال في المرحلة الابتدائية. حيث تفوقت المجموعة التجريبية الأولى (٣٧) طفلا والتى درست باستخدام نموذج التعلم فقط على كل من التجريبية الثانية (٣٥) طفلا والتى درست باستخدام الطريقة التقليدية بالإضافةلاستخدام نموذج التعلم في بعض المواضيع المتعلمة، والضابطة (٣٨) طفلا والتى درست بالطريقة المعتادة فقط، كما تفوقت المجموعة التجريبية الثانية على الضابطة أيضا في التحصيل.
- دراسة الباز(٢٠٠١) والتى توصلت إلى فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تحسين التحصيل وتنمية التفكير المركب والاتجاه نحومادةالكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالبحرين، وذلك ما كشف عنه التطبيق البعدى لأدوات الدراسة (الاختبار التحصيلى، مقياس اتخاذالقرارات، مقياس التفكير الناقد، مقياس التفكير الابتكاري، مقياس الاتجاه نحو الكيمياء) على مجموعتى الدراسة، التجريبية(٣٦) طالبا والضابطة(٣٥) طالبا.
- دراسة هانت وبيل(Hant & Bell, 2002) وتوصلت إلى أن المعلومات المقدمة بواسطة محتوى علمي يشتمل على (العلوم والسلوكيات) معدة وفق نموذج أبعاد التعلم ذات الأبعاد الخمسة لأطفال الروضة بولاية أوكلاهوما بأمريكا كان لها أثرا إيجابيا على التحصيل والاتجاه نحوالمادة.
- دراسة البعلي (٢٠٠١) وتوصلت إلى فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في التحصيل في العلوم وتنمية بعض عمليات العلم لدى طالبات الصفالثاني الإعدادي بمحافظةالقليوبيةبجمهوريةمصرالعربية،وذلك من خلال التطبيق البعدى لأدوات الدراسة (اختبار تحصيلى في وحدتى المادة والكهربية الساكنة، اختبار عمليات العلم) على مجموعتى الدراسة (١٥٩) طالبة.
- دراسة الحارون (٢٠٠٣) وقد توصلت إلى فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل في مادة الأحياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي. حيث تفوقت طلاب المجموعة التجريبية (٣٥) طالبا عن طلاب المجموعة الضابطة (٣٥) طالبا في التطبيق البعدى لأدوات الدراسة (الاختبار التحصيلى، مقياس مهارات ماوراء المعرفة).
- دراسة عبد اللطيف (٢٠٠٣) والتى توصلت إلى فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية التحصيل والاتجاه نحو البلاغة لدى طلاب الصف الثانى الثانوى بسلطنة عمان وذلك بعد التطبيق البعدى لأدوات الدراسةالاختبار التحصيلى، مقياس الاتجاهات) على مجموعتى الدراسة (٨٤) طالبًا.

- دراسة العراقي (٢٠٠٤) وتوصلت إلى مجموعة من النتائج، أهمها:
  - ✓ فاعلية برنامج الأنشطة العلمية القائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية مهارات التفكير لدى أطفال الروضة بالقاهرة.
  - ✓ نموذج أبعاد التعلم حقق التكامل بين استراتيجيات التعلم التعاوني وحل المشكلات وتنمية مهارات التفكير المختلفة.
  - ✓ وفر النموذج فرص جيدة لمناخ الصف وأساليب التدريس التي يمكن أن تجعل من الأطفال مفكرين واعين.
- دراسة حسانين (٢٠٠٦) وقد توصلت إلى فاعلية برنامج معد وفق نموذج أبعاد التعلم في التدريس على اكتساب المفاهيم الفيزيائية، والتفكير المركب (التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، اتخاذ القرار)، والاتجاه نحو تعلم المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. كما توصلت إلى وجودعلاقةارتباطيه موجبة دالة بين اكتساب المفاهيم الفيزيائية و الاتجاه نحو تعلم الفيزياء.
- دراسة الحصان(٢٠٠٨) وتوصلت إلى فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية بعض مهارات التفكير والاستيعاب المفاهيمي في العلوم والإدراكات نحو بيئة الصف لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض وذلك بعد التطبيق البعدى لأدوات البحث (اختبار مهارات التفكير، اختبار الاستيعاب المفاهيمى، مقياس الإدراكات نحو بيئة الصف) على مجموعتى البحث التجريبية والضابطة.
- دراسة حسن (٢٠٠٩) والتى توصلت إلى فاعلية نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فى تنمية التفكير الاستدلالى والتحصيل فى العلوم والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. وذلك ماكشف عنه التطبيق البعدى لأدوات الدراسة (اختبار التفكير الاستدلالى، اختبار التحصيل فى العلوم، مقياس الاتجاه نحو العلوم) على مجموعتى الدراسة التجريبية (٤١) طالبا، والضابطة (٤٢) طالبا، واستخدام اختبار(ت).
- دراسة الزعبى و السلامات (٢٠١١) والتى توصلت إلى أن استخدام استراتيجية تدريسية مبنية على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم كان لها الأثر الإيجابى فى تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو الفزياء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا فى منطقة السلط بالأردنوذلك من خلال التطبيق البعدى لأدوات الدراسة (اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية، اختبار التفكير الناقد، مقياس الاتجاه نحو الفيزياء) على مجموعتى الدراسة التجريبية والضابطة والبالغ عددهما (٦٠) طالباواستخدام تحليل التباين المصاحب.
- دراسة عبدالسلام (٢٠١١) والتى توصلت إلى فاعلية نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فى تنمية الاستيعاب المفاهيمى فى العلوم وعادات العقل لدى طلاب الصف السادس الابتدائى بمدينة عنيزة بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال التطبيق البعدى لأدوات الدراسة (اختبار الاستيعاب المفاهيمى، مقياس عادات العقل) على مجموعتى الدراسة التجريبية (٣٦) طالبا والضابطة (٣٥) طالبا، واستخدام تحليل التباين الأحادى المتلازم.

- وبعد استعراض الدراسات السابقة يمكن استنتاج مايلى:
- فاعلية نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية جميع المتغيرات (التحصيل الاتجاه نحو المادة، التفكير الاستدلالى، الاستيعاب المفاهيمى،.....إلخ) التى تناولتها الدراسات السابقة خلال المواد الدراسية المختلفة (العلوم الرياضيات، اللغة العربية، الدراسات الإجتماعية،....إلخ).
- معظم الدراسات كانت في مجال العلوم بفروعه المختلفة، ولا توجد دراسة واحدة عربية أو أجنبية – في حدود علم الباحث – تناولت استخدام نموذج مارزانو في تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة.
- الفترة المناسبة لتطبيق الوحدة المعدة وفق نموذج مارزانو وتحديد فاعليتها لاتقل عن ثلاثة أسابيع.
- معظم الدراسات ارتكزت على التصميم التجريبى ذات المجموعتين في الدراسة الميدانية، وعلى اختبار(ت) وتحليل التباين فى التحليل الإحصائى.

- **ثانياً: مهارات التفكير العليا فى الهندسة** Higher-order thinking skills in Geometry

- **ماهية مهارات التفكير العليا فى الهندسة وأهميتها** :

تعتبر تنمية مهارات التفكير من أهداف تعليم وتعلم غالبية المواد الدراسية ولكن تتفاوت عمليات الاهتمام بها حسب طبيعة كل مادة دراسية، والسبب فى ذلك أن عمليات التفكير أو مهارات التفكير تتدرج من البساطة إلى التعقيد حسب المواقف العملية التى تتطلب هذا النوع من التفكير، فالتذكر مثلاً يعتبر عملية عقلية بسيطة يقوم بها الفرد باسترجاع المعلومات المناسبة حسب الموقف التعليمى. أما التقويم فيعتبر الهدف الأساسى منه تفكير الطالب وإبداعاته وكيف يفكر وفيما يفكر، ولهذا فهو يهتم بالعمليات العقلية المعرفية العليا.

وفى هذ السياق أشارت عزالدين(٢٠٠٣) إلى أن أنماط التفكير تتحدد فى نوعين، هما:

- **التفكير التقاربي** Convergent Thinking :

ويحدث هذا النوع من التفكير عندما يتم تنمية وإصدار معلومات جديدة من معلومات متاحة سبق الوصول إليها، ومتفق عليها، وينتج عن ذلك إجابة صحيحة واحدة لما يفكر فيه الفرد، ويقابل هذه العملية التفكير الناقد .

- **التفكير التباعدي** Divergent Thinking :

ويرتبط هذا النوع بنتيجة المعلومات وتطويرها وتحسنها للوصول إلى معلومات وأفكار ونواتج جديدة من خلال المعلومات المتاحة، ويكون التأكيد هنا على نوعية الناتج وأصالته، ويعني أن الفرد يمكن ألا يصل إلى إجابة واحدة صحيحة، لأنه ينطلق في تفكيره وراء إجابات متعددة، وهذا النوع يقابل عمليات التفكير الإبداعي .

ويبين جبريل(٢٠٠٣) أن التفكير ينقسم لمستويات تفكير عليا ومستويات تفكير دنيا. مستويات التفكير الدنيا تشمل المستويات الأساسية والأولية

والاسترجاع، أما المستويات العليا فتشمل التفكير الناقد والإبداعي، لذا فهى أعقد من مستويات التفكير الدنيا من حيث الفروق والقدرة والأداء.

وقد حدد مركز الحاسب الآلى والمعلومات بقطر(٢٠٠٤) مهارات التفكير العليا في الهندسة فى أربعة مستويات، هى: التحليل، والتركيب، واتخاذ القراروامهارات التفكير الإبداعي.

وأضاف النافع (٢٠٠٦) أنه يجب إحداث تطوير نوعى للتعليم وإحداث تغيير فى مفهوم التعليم وذلك بتوجيه الاهتمام لتنمية المهارات العقلية العليا والتركيز على مهارات التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات والتعليم الذاتى من خلال إعداد مجموعة من الحقائب التعليمية التى تربط بين مناهج البحث وإستراتيجيات التعليم وتعلم ومهارات التفكير والتدريب عليها.

وعن مهارات التفكير الإبداعي فقد حدد ماضي(٢٠٠٣) مهارات التفكير الإبداعي فى: الطلاقة ومنها (طلاقة لفظية – طلاقة فكرية – طلاقة الأشكال) المرونة ،الأصالة، التوسع.

وعرف الرياشى و الباز(٢٠٠٠) مهارات التفكير الإبداعي كالتالى:

- الطلاقة: ويقصد بها تعدد الأفكار والتى يمكن أن يأتى بها الفرد المبدع، ومنها (طلاقة لفظية – طلاقة فكرية – طلاقة ارتباطية – طلاقة تعبيرية).
- المرونة: وهى تنوع أو اختلاف الأفكار التى يأتى بها الفرد المبدع، ومنها (مرونة تكيفية – مرونة كفائية).
- الأصالة: ويقصد بها التجديد والانفراد بالأفكار، وهى تشير إلى قدرة الفرد على إنتاج استجابات أصيلة أى قليلة التكرار بالمفهوم الاحصائى داخل المجموعة التى ينتمى إليها، وهى تختلف عن الطلاقة والمرونة فى أنها لا تشير إلى كمية الأفكار الإبداعية التى يعطيها الفرد بل تعتمد على قيمة ونوعية وجدة تلك الأفكار.
- الحساسية للمشكلات : وهى قدرة الفرد أو ميله لأن يرى المشكلات التى تنطوى عليه مواقف معينة.
- أما رفعت(٢٠٠٢) فقد حدد مهارات التفكير الابداعى فيما يلى :
- الطلاقة : وهى إصدار أكبر عدد من الإجابات ومنها (تعبيرية – لفظية – فكرية) .
- المرونة : وهى إصدار اكبر عدد من الإجابات المتنوعة فى زمن محدد وتعطى درجة لكل إجابة متنوعة (مرونة تلقائية – تكيفية) .
- الأصالة : وهى قدرة الفرد على ذكر إجابات غير شائعة أو مألوفة فى الجماعة التى ينتمى إليها الفرد وتعطى درجة لكل إجابة غير مألوفة

وفى هذا الصدد عرف العرابى(٢٠٠٢) الطلاقة بأنها القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة للسؤال فى زمن محدد وعرف المرونة بأنها القدرة على إنتاج أكبر عدد من الإجابات المتنوعة، فى حين عرف الأصالة بأنها القدرة على إنتاج استجابات غير شائعة أى قليلة التكرار .

وفى ضوء ماسبق يمكن تعريف مهارات التفكير الإبداعي موضع الدراسة الحالية على أنها المهارات التى يتمتع بها المتعلم بحيث تجعله يأتى بحلول عديدة للمشكلة الواحدة والمتنوعة وتكون هذه الحلول غير نمطية وغير مألوفة ويتم توصيف مهارات التفكير الإبداعي على النحو التالى :

- الطلاقة Fluency: وهى قدرة المتعلم على إيجاد أكبر عدد من الأفكار أو العلاقات الهندسية المرتبطة بمشكلة ما، وتقاس بعدد العلاقات الهندسية الصحيحة التى يمكن استنتاجها من رسم هندسى معطى، وتعطى درجة لكل إجابة صحيحة بغض النظر عن نوعها.
- المرونة Flexibility: وهى قدرة المتعلم على التنوع واللا نمطية فى إنتاج الأفكار أو طرائق الإثبات للمشكلة الهندسية، وتقاس بفئات الأفكار أو طرائق الإثبات للعلاقة الهندسية المعطاة باستخدام رسم هندسى، وتعطى درجة لكل إجابة متنوعة.
- الأصالة :Originality وهى قدرة المتعلم على ذكر إجابات غير شائعة أو مألوفة فى الجماعة التى ينتمى إليها، وتعطى درجة لكل إجابة غير مألوفة

أما عن مهارات التفكير الناقد فقد حددها عبد الله و بلال (٢٠٠٢) فى: الدقة فى فحص الوقائع، الاستدلال، الاستنتاج، تقويم الحجج، التفسير .

ويذكر ماضى(٢٠٠٣) بأن مهارات التفكير الناقد تضم ثلاث مجموعات، هى:

- مهارات التفكير الاستقرائى (تحليل المشكلات المفتوحة – التعرف على علاقات – استدلال تمثيلى).
- مهارات التفكير الاستنتاجى (استخدام المنطق – حل مشكلات التعرف على التناقضات) .
- مهارات التفكير التقييمى (التعرف على الأخطاء – البرهان - إيجاد معايير تستند عليها عملية إصدار الأحكام).

مع العلم بأن عناصر التفكير الناقد تتمثل فى التقدير Estimation، التقويم Evaluating، التبرير Justifying، التصنيف Classifying، التحليل Analysing الاستدلال Deduction .

وفى هذا الصدد أشار عبد القادر (٢٠٠٦) إلى أن مهارات التفكير الناقد هى:

- معرفة الافتراضات والمسلمات، وهى ما يقتنع به الفرد أو يسلم به نحو موضوع ما.
- التفسير، وهو يمكن الفرد من تقدير الأدلة والتمييز بين البيانات والتعليمات المبررة وغير المبررة والوصول إلى استنتاج محتمل.
- الاستنباط وهو حكم الفرد على ما إذا كانت نتيجته تترتب على مقدمات معينه وللتعرف على العلاقة بين موضوعيين أو قضيتين.
- الاستنتاج (الاستدلال) وهو توصل الفرد إلى نتيجة ما فى ضوء حقائق وبيانات ومعلومات معطاة.
- تقويم الحجج والمناقشات وهو تمييز الفرد بين الحجج القوية والضعيفة المتصلة بقضية أو حدث أو موضوع ما يعرض عليه.

وفى ضوء ماسبق يمكن تعريف مهارات التفكير الناقد موضع الدراسة الحالية على أنها تلك المهارات التى تمكن الفرد من اكتشاف علاقات جديدة وإدراك السبب وعلاقته بالنتيجة وإدراك العلاقة بين معطيات المشكلة والمطلوب وإمكانية الحكم على النتائج التى توصل إليها من خلال العلاقات بين المعطيات وهي:

- الاستنتاج Reasoning: وهو القدرة على اكتشاف علاقات جديدة تؤدى إلى فهم وإدراك العلاقات ببعضها انطلاقا من المعلومات المعطاة .
- التفسير Interpretation: وهو القدرة على التحليل والشرح والتعريف حينما يصل الفرد لحل المشكلة التى يتعرض لها.
- التقويم Evaluation: وهو القدرة على تحديد جوانب الضعف والقوة وكذلك القدرة على استخدام المعلومات المعطاة فى المشكلة ، ومعرفة كيفية الوصول لحل هذه المشكلة.

وأخيراً يمكن القول بأن مهارات التفكير العليا في الهندسة هى تلك المهارات التى يمتلكها الفرد والتى تمكنه من التعامل مع الأسئلة ذات النهايات المفتوحة وكذلك الأسئلة ذات الإجابات المتعددة بالإضافة إلى أن هذه المهارات تمكنه من تجزئة الموضوعات لإدراك العلاقات من حيث السبب والنتيجة واكتشاف العلاقات الجديدة وقدرته على الحكم على الموقف المشكل من خلال بعض المعلومات المعطاة للفرد وتتمثل فى: الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، الاستنتاج التفسير ، التقويم ، حيث أن الطلاقة والمرونة والأصالة تمثل تفكيراً إبداعيا ، أما الاستنتاج والتفسير والتقويم فتمثل تفكيراً ناقدا.

- **الدراسات السابقة التى تناولت تنمية مهارات التفكير العليا فى الهندسة** :

وقد اهتمت دراسات عديدة بتنمية مهارات التفكير العليا فى الرياضيات بشكل عام والهندسة بشكل خاص، منها :

- دراسة ثورنبيرج (Thornburg,1991) وهدفت إلى المقارنة بين الأداء الإبداعي فى الرياضيات بين مجموعتين أحدهما تتلقى التدريب باستخدام العصف الذهني فى جلسات جماعية والأخرى تتلقى نفس التدريب فى جلسات منفردة وتكونت عينة البحث من ٢٠ طالباً قبل الجامعى. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى الحلول الإبداعية (الطلاقة – المرونة – الأصالة) لصالح التجريبية .
- دراسة بيوتكويسكى (Butkowski,1995) وهدفت إلى تحسين مهارات التفكير العليا في الهندسة فى الرياضيات لطلاب الصفوف الثالث والخامس والسادس. وتكونت عينة البحث كالتالى: الأولى درست باستخدام التعلم التعاونى والثانية درست باستخدام حل المشكلات والثالثة درست باستخدام البرنامج المتكامل الذى يجمع بين التعلم التعاونى وحل المشكلات، وقد ساعدت الطريقة المستخدمة فى المجموعة الثالثة على تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة وتمكن الطلاب من تقويم أنفسهم وزملائهم فى حل المشكلات الرياضية اللفظية .

- دراسة هنينج وستين (Henning & Stein, 1997) وقد هدفت إلى معرفة أثر مشاركة الطلاب فى الأنشطة والمهام الرياضية على تنمية قدرات التفكير العليا لدى الطلاب بمرحلة التعليم الأساسى. وأسفرت النتائج على أن مشاركة الطلاب وتشجيعهم يساعد على تنمية القدرات العقلية العليا لديهم .
- دراسة هدلى (Hedly, 1998) وتوصلت إلى فاعلية التعلم التعاونى في تنمية مهارات التفكير الرياضي والاتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف الخامس بولاية شيكاغو في الولايات المتحدة الأمريكية.
- دراسة إبراهيم (٢٠٠١) والتى توصلت إلى فاعلية طريقة الاكتشاف الموجه فى تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري في الهندسة لدى طلاب الصف الثالث الإعدادى. وذلك من خلال التطبيق البعدى لأدوات الدراسة (الاختبار التحصيلى، اختبار لتفكير الابتكارى فى الهندسة) على مجموعتى الدراسة: التجريبية (٦٩) طالبا، والضابطة(٧٢) طالبا.
- دراسة المنوفى (٢٠٠٢) والتى تم التوصل خلالها إلى مجموعة من المبادئ لتنمية الإبداع، هى:
  - ✓ شيوع جو الحرية أو الديمقراطية داخل الفصل الدراسي.
  - ✓ الاهتمام بالطلاب ومعرفة مشاكلهم ومعرفة طموحهم .
  - ✓ تقديم أنشطة تثير دافعية الطلاب.
  - ✓ مناقشة جميع الإجابات الصحيحة منها أو الخطأ.
  - ✓ استخدام إستراتيجيات متعددة لمراعاة ظروف الطلاب وفروقهم الفردية.
  - ✓ إبداء الاهتمام للطلاب فى أى مكان حتى خارج الفصل الدراسى .
  - ✓ تقديم مكافآت للطلاب الذين يأتون بأفكار جديدة.
  - ✓ تقديم الأسئلة التى تعمل على تشغيل تفكير الطلاب والتى تبعد عن الإجابات المباشرة أو التقليدية.
- عمل مسابقات ومباريات بين الطلاب فى حل المسائل وتقديم الحوافز لهم دراسة ويليامز (Williams,2002) وهدفت إلى بناء وحدة فى الهندسة والقياس وبحث أثرها فى تنمية مستويات التفكير العليا فى الهندسة لدى طلاب الصف الثامن. وأسفرت النتائج عن نمو فى مستويات التفكير الهندسى وكذلك نمو فى مهارات التفكير العليا في الهندسة لدى الطلاب .
- دراسة راشد (٢٠٠٣) والتى أوضح فيها بأن من المتغيرات الأساسية التعليمية التى تساعد على تنمية الإبداع لدى الطلاب اهتمام المعلم بربط الطالب بالبيئة الخارجية واستخدام المعلم لأساليب التعلم غير التقليدية واستخدام الجماعات الصغيرة فى تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب باستخدام ديناميات الجماعية وما يحدث بينها من تفاعلات فى تنمية القدرات الإبداعية ومن ثم يمكن تنمية الإبداع بمزيد من التدريب عليه نظرا لأن كل متعلم يمتلك قدرا من هذا التفكير.
- دراسة زيدان (٢٠٠٣) وقد أوضحت بأن المعلم لا ينطوى دوره على تقديم المادة الدراسية فقط ولكنه موجه ومرشد لعملية التعليم والتعلم فى العملية الإبداعية وعليه يجب أن :

- ✓ يأخذ فى اعتباره الترحيب بكم الأفكار المطروحة من قبل الطالب سواء كانت صحيحة أو خاطئة لإطلاق حرية التفكير.
- ✓ يتجنب نقد الطالب أثناء طرح الحلول والمعلومات.
- ✓ تسجيل الأفكار المطروحة على السبورة .
- ✓ تقديم أنشطة وتمارين تساعد على تنمية الإبداع .
- ✓ تقديم أنواع من الأسئلة غير التقليدية منها : أسئلة تداعيات ، أسئلة مترتبات ، أسئلة غير روتينية ، أسئلة استعمالات أو استخدامات ، أسئلة مفتوحة النهاية .
- ✓ استخدام إستراتيجيات وأساليب التعليم والتعلم منها حل المشكلات، الاكتشاف الموجه، أسلوب المتشابهات، العصف الذهنى، التمثيلات الرياضية،.....إلخ، والتى تساعد على تنمية الإبداع.

◄◄ دراسة المرسى (٢٠٠٣) والتى توصلت إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- ✓ استخدام تعليم وتعلم أنماط متعددة من المشكلات الرياضية ينمى بعض العمليات العقلية المعرفية العليا لدى طلاب الصف الثانى الإعدادي كما أنه يؤدى إلى تحسين التحصيل الرياضى لديهم.
- ✓ استخدام تعليم وتعلم أنماط متعددة من المشكلات الرياضية ينمى مهارات حل المشكلة بأنماطها المختلفة لدى طلاب الصف الثانى الإعدادي.
- ✓ أثر المعالجة التى تركز على أنماط متعددة من المشكلات الرياضية كبير على كل من العمليات العقلية العليا ومهارات حل المشكلة بأنماطها المختلفة والتحصيل الرياضى .
- ✓ هناك علاقة ارتباطيه موجبة مرتفعة بين التحصيل الرياضي، ومهارات حل المشكلة بأنماطها المختلفة، والعمليات العقلية العليا.

◄◄ دراسة جبريل (٢٠٠٣) والتى هدفت إلى تطوير مهارات التفكير العليا في الهندسة (الإبداعي والناقد) لطلبة الصف التاسع فى موضوع الهندسة التحليلية. وأوضحت الدراسة بأنه لابد من استخدام طرائق تساعد فى تطوير وتحسين التفكير الإبداعي والناقد مثل: هل هناك طريقة أخرى للحل ؟ ماذا لو ؟ ما الخطأ فى ..... ؟ ثم أصلحه. والتدرج فى المسائل من البسيط إلى الصعب ومن السهل إلى المعقد وتنمية مهارات التفكير الدنيا قبل تعليم تطوير مهارات التفكير العليا في الهندسة.

◄◄ دراسة بكير (٢٠٠٤) وهدفت إلى قياس مدى استخدام التعلم التعاونى فى تعليم وتعلم الهندسة على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثانى الإعدادى. وأسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية (٦٤ طالباً) على المجموعة الضابطة (٦٤ طالبا) فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير الإبداعي.

◄◄ دراسة الطيطى (٢٠٠٤) والتى أشارت بأن هناك شروط ومواصفات ينبغى للمعلم توفيرها لتوفير بيئة صفيه تنمى الإبداع، منها:

- ✓ توفير الجو المشجع والمثير للتعلم والتفكير من خلال مثيرات وأجهزة وأدوات وغيرها .

- ✓ عدم احتكار المعلم معظم وقت الحصة لنفسه بل يوظفه بصورة مناسبة.
- ✓ اعتبار الطالب محور العملية التربوية وأن يكون العمل متمركزا حوله.
- ✓ أن تستهدف أسئلة المعلم مستويات التفكير العليا.
- ✓ أن تكون ردود فعل المعلم والتغذية الراجعة الصفية حاثة على التفكير المبدع.

- دراسة عبدالقادر (٢٠٠٦) وتوصلت إلى أن استخدام إستراتيجية التعلم البنائى فى تدريس الرياضيات كان له الأثر الإيجابى الفعال فى تحسين التحصيل الدراسى وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوى كذلك توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة قوية بين التحصيل الدراسى والتفكير الناقد لدى هؤلاء الطالبات. وهذا ما كشف عنه التطبيق البعدى لأدوات الدراسة (اختبار تحصيلى فى منهج الهندسة التحليلية، اختبار مهارات التكير الناقد) على مجموعتى الدراسة: التجريبية (٤٣) طالبة والضابطة (٣٩) طالبة.
- دراسة حداد (Haddad,2008) وهدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة لتنمية تحصيل وقدرات طلاب جامعة كاليفورنيا فى حل المشكلات الرياضية اللفظية. وأشارت نتائج الدراسة إلي زيادة قدرة الطلاب علي حل المشكلات الرياضية اللفظية المعقدة وأصبحوا ذو قدرات عقلية وفكرية عالية.
- دراسة التلبانى (٢٠١٠) وقد توصلت إلى فعالية خرائط التفكير فى تنمية التحصيل ومهارات التفكير واتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية في مادة العلوم، وهذا ما كشف عنه التطبيقين القبلى والبعدى لأدوات الدراسة (اختبار تحصيلى فى محتوى الفصل الدراسى الثانى لمادة العلوماختبار مهارات التفكير الأساسية، اختبار اتخذ القرار) على مجموعتى الدراسة: التجريبية (٤٥) طالبة والضابطة (٤٥) طالبة.

- **وفى ضوء الدراسات السابقة يمكن استنتاج مايلى** :

- تعليم وتعلم الرياضيات يلعب دوراً هاماً فى تنمية مهارات التفكير العليا من خلال إستخدام إستراتيجيات تدريسية متنوعة.
- إستراتيجيات ونماذج التعليم وتعلم الإبداعي قد تكون ذات أثر فعال فى تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة لأنتاج حلول إبداعية وغير روتينية.
- استخدام المداخل الحديثة فى التعليم والتعلم يعمل على نمو مهارات التفكير العليا في الهندسة لدى الطلاب.
- يجب تنمية مهارات التفكير الأولية لدى الطلاب ومن ثم يمكننا تنمية المهارات المطلوبة.
- وضع الكتاب المدرسى وكراسة الأنشطة فى المقام الأول حيث يمكن استخدام التمارين والتدريبات كتمارين ذات حلول تؤدى فى النهاية لحلول غير مكررة.
- لابد من إعطاء وقت كاف حتى يتعلم الطلاب إتقان المشكلات والإتيان بحلول إبداعية.
- مناقشة الحلول جميعها وحتى ولو كانت خطأ ليدرك الطالب الخطأ الذى وقع فيه وعدم تكرار وإعطاءه القدرة على إصدار الأحكام .

- تعويد الطلاب على الإتيان بأكثر من حل للمسالة الواحدة وعدم الاكتفاء بالحل الوحيد .
- تعويد الطلاب على قراءة المشكلة جيدا وبدقة وتحديد المعطيات والمطلوب جيدا قبل البدء فى الحل.
- تقديم جميع أنواع المكافآت لتشجيع الطلاب على حلول المشكلات بطرائق غير نمطية وغير مألوفة.

- **الإطار التجريبى للدراسة** :

- **أولاً : إعداد دليل المعلم** :

وهو عبارة عن تصور لتنظيم وحدة الهندسة (حساب المثلثات) المقرر تدريسها لطلاب الصف التاسع الأساسى بسلطنة عمان بالفصل الدراسى الأول عام ٢٠١٢/ ٢٠١٣ م بأسلوب يساعد معلم الرياضيات على كيفية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فى تدريس هذه الوحدة، وتجهيز المواقف والأنشطة التعليمية المختلفة التى من شأنها تساعد على تنمية التحصيل ومهارات التفكير العليا فى الهندسة لدى هؤلاء الطلاب. وقد تم إعداد هذا الدليل وفقاً للخطوات الآتية :

- **اختيار وحدة الدراسة** :

- **وقد تم اختيار الوحدة سابقة الذكر، وذلك لعدة أسباب** :

- موضوعات هذه الوحدة تتيح استخدام العديد من الأنشطة التي تتلاءم مع طبيعة نموذج أبعاد التعلم.
- تشتمل هذه الوحدة على موضوعات تعتبر أساس لتعلم موضوعات أخرى كثيرة في الرياضيات.
- هذ الوحدة تعتمد عليها بقية وحدات المنهج.

- **تحليل محتوى الوحدة والتحقق من صدقه وثباته** :

تم تحليل محتوى الوحدة المختارة إلى جوانب التعلم التى تتضمنها (مفاهيم، تعميمات، مهارات) وفق تعريفات إجرائية لكل جانب من جوانب التعلم ، ثم وضعها فى قائمة. وقد تم التحقق من صدق التحليل من خلال عرض القائمة على مجموعة من المحكمين (❖) ثم إجراء التعديلات المطلوبة فى التحليل بناءً على مقترحاتهم. كذلك تم التحقق من ثبات التحليل عن طريق قيام باحث آخر (❖❖) بإجراء التحليل مرة أخرى، ثم حساب معامل الثبات بين التحليل في المرتين. وقد وجدٍ أن معامل الثبات يساوى ٩٥,٠٢ ٪ وفقا لمعادلة كوبر Cooper، مما يعطى مؤشراً على الثبات العالى للتحليل. ولذلك تم وضع قائمة التحليل فى صورتها النهائية (❖❖❖).

(*) ملحق (١)
(**) أ / جميلة العمرى مدرسة رياضيات.
(***) ملحق (٢)

- **إعداد قائمة بالأنشطة التعليمية للوحدة الدراسية وفق نموذج مارزانو لأبعاد التعلم** :

بناءً على ما تم استخلاصه من إطار نظرى ودراسات سابقة، وبناءً على قائمة جوانب التعلم التى تتضمنها الوحدة، تم إعداد قائمة بالأنشطة التعليمية وفق نموذج مارزانو مراعيا مايلى :

- أن تغطى الأنشطة جميع جوانب التعلم التى تتضمنها الوحدة .
- أن ترتب الأنشطة وفق التسلسل المنطقى لتدريس موضوعات الوحدة .
- أن تغطى الأنشطة أبعاد التعلم الخمسة بشكل متوازن .
- أن تناسب الأنشطة مهارات التفكير العليا المراد تنميتها لدى طلاب الصف الثامن الأساسى.
- أن تراعى الأنشطة كافة الأدوات والوسائل والتجهيزات المتاحة بالمدرسة موضع التطبيق .
- أن تصاغ الأنشطة بشكل يسمح بمشاركة طلاب الصف الثامن الأساسى فى جميع أنشطة البرنامج دون تمييز .
- إعداد الدليل فى صورته الأولية:
- وقد تضمن دليل المعلم مايلى:

✓ مقدمة الدليل: واشتملت على التعريف بنموذج مارزانو لأبعاد التعلم وأبعاده الخمسة، ومهارات التفكير العليا في الهندسة، وخطوات استخدام هذا النموذج في التدريس لتنمية هذه المهارات والتحصيل الدراسى لدى طلاب الصف الثامن الأساسى.

✓ مجموعة من الإرشادات والتوجيهات لمعلم الرياضيات تمكنه من الوصول إلى المستوى الأمثل فى التدريس وفق هذا النموذج سواء عند تخطيط أو تنفيذ الدرس.

✓ الأهداف العامة للوحدة (المعرفية، المهارية، الوجدانية).

✓ جوانب التعلم المتضمنة بالوحدة (مفاهيم، تعميمات، مهارات).

✓ مهارات التفكير العليا فى الهندسة المراد تنميتها خلال الوحدة.

✓ الأنشطة التعليمية للوحدة الدراسية وفق نموذج مارزانو لأبعاد التعلم.

✓ قائمة بالمراجع التى يمكن لمعلم الرياضيات أن يستعين بها لتدريس الوحدة وكذلك يمكن له أن يوجه الطلاب لقراءتها لصقل معرفتهم ومهاراتهم حول الموضوعات المتضمنة بالوحدة.

✓ الخطة الزمنية لتدريس الوحدة.

✓ نماذج لخطط تحضير دروس الوحدة، بحيث اشتملت خطة كل درس على مايلى: رقم وعنوان الدرس، عدد الحصص التى يتضمنها الدرس، أهداف الدرس، جوانب التعلم المتضمنة بالدرس، مهارات التفكير العليا المراد تنميتها خلال الدرس، الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة خلال الدرس، خطة سير الدرس (التهيئة والتمهيد والتعلم القبلى، عرض الدرس، غلق الدرس) أساليب تقويم الدرس، الواجب البيتى، الملاحظات.

وقد تم عرض دليل المعلم مخططاً وفق نموذج مارزانو لأبعاد التعلم على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجال المناهج وطرق تدريس

الرياضيات(❖). وبعد إجراء التعديلات المطلوبة والتى تمثلت فى إعادة صياغة بعض الأهداف والأنشطة تم وضعه في صورته النهائية(❖❖).

- **ثانياً : إعداد كراس نشاط الطالب :**

تم إعداد كراس نشاط الطالب فى الوحدة المختارة عن طريق إعادة صياغة هذه الوحدة بما يتناسب مع الإجراءات التدريسية الخاصة بنموذج مارزانو لأبعاد التعلم، حيث تضمن مايلى:

- منظمات تعليمية متقدمة متعددة فى صورة مخططات تنظيمية لعناصر المعرفة المتضمنة فى كل درس، وأسئلة مثيرة للنشاط الذهنى لدى الطلاب أو جدول وفق إستراتيجية (K-W-L)، وصور ورسومات توضيحية لما تتضمنه عناصر كل درس.
- مهام وأنشطة تعليمية لاكتساب المعرفة وتعميقها مثل القيام باستقراء النتائج فى ضوء الحقائق المقدمة من خلال الإجابة عن تساؤلات تساعد فى تحقيق ذلك.
- مواقف وأسئلة لتطوير المعرفة المكتسبة، بهدف التدريب على العادات العقلية، ومهارات التفكير العليا في الهندسة، واقتراح حلول غير تقليدية، واقتراح أفكار جديدة مرتبطة بهذه المواقف والمهام.
- أساليب التقويم، بحيث تركز على جانبين: الأول يهدف إلى قياس مدى تمكن الطلاب من جوانب التعلم المتضمنة بالدرس، والثانى يهدف إلى قياس مدى تمكنهم من مهارات التفكير العليا فى الهندسة. لذا اشتملت تلك الأساليب على أسئلة موضوعية متنوعة، وأسئلة مفتوحة تثير انتباه الطلاب وتفكيرهم، وتشجعهم على ممارسة العادات والمهارات العقلية المختلفة خاصة العليا منها، وأسئلة ومشكلات مرتبطة بالمواقف الحياتية.
- وقد تم عرض كراس النشاط على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجال المناهج وطرق تدريس الرياضيات(❖). وبعد إجراء التعديلات المطلوبة تم وضعه في صورته النهائية(❖❖).

- **ثالثاً : بناء الاختبار التحصيلي :**

وقد تم بناء هذا الاختبار وفقاً للخطوات التالية :

- **تحديد الهدف من الاختبار:**

يهدف الاختبار إلى قياس مقدار ما اكتسبه طلاب الصف التاسع الأساسى بسلطنة عمان من جوانب تعلم(مفاهيم، تعميمات، مهارات) ناتجة عن دراسة وحدة الهندسة(حساب المثلثات) المقرر تدريسها لهؤلاء الطلاب بالفصل الدراسى الأول.

(*) ملحق (١) .
(**) ملحق (٣) .
(*) ملحق (١) .
(**) ملحق (٤) .

- **تحليل محتوى الوحدة والتحقق من صدقه وثباته** :

وقد سبق القيام بهذه الخطوة عند إعداد دليل المعلم.

- **إعداد جدول مواصفات الاختبار** :

وفى ضوء كل من الأهمية والوزن النسبى لكل موضوع من موضوعات الوحدة (والتى تم حسابها وفق عدد الحصص والصفحات وجوانب التعلم المتعلقة بكل موضوع) والأهمية والوزن النسبى للأهداف السلوكية الخاصة بكل موضوع تم تحديد عدد أسئلة الاختبار ودرجاتها فى كل موضوع من موضوعات الوحدة ومن ثم إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلى، وهذا ما يوضحه الجدول التالى:

جدول (٦) : جدول مواصفات الاختبار التحصيلى

الموضوع	الأسئلة والدرجات	الأهداف (مخرجات التعلم)						مجموع الأسئلة	مجموع الدرجات	الأوزان النسبية للموضوعات
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم			
نظرية فيثاغورث	الأسئلة	١	-	١	١	-	-	٣	٥	%١٥
	الدرجات	١	-	٢	٢	-	-			
معكوس نظرية فيثاغورث	الأسئلة	١	-	١	١	-	-	٣	٥	%١٥
	الدرجات	١	-	٢	٢	-	-			
القطعة المتوسطة فى المثلث القائم	الأسئلة	١	-	١	-	-	-	٢	٣	%١٢
	الدرجات	١	-	٢	-	-	-			
النسب المثلثية	الأسئلة	١	١	١	١	١	١	٦	١٠	%٢٧
	الدرجات	١	١	٢	٢	٢	٢			
حل المثلث القائم	الأسئلة	١	-	١	١	-	١	٤	٨	%١٩
	الدرجات	١	-	٢	٢	-	٣			
زوايا الارتفاع والانخفاض	الأسئلة	-	-	١	١	-	-	٢	٤	%١٢
	الدرجات	-	-	٢	٢	-	-			
مجموع الأسئلة		٥	١	٦	٥	١	٢	٢٠		
مجموع الدرجات		٥	١	١٢	١٠	٢	٥		٣٥	
الأوزان النسبية للأهداف		٢٥ %	٧ %	%٢٧	%٢٤	%٧	%١٠			%١٠٠

- **إعداد الاختبار فى صورته الأولية** :

وفى ضوء جدول المواصفات تم إعداد الاختبار فى صورته الأولية بحيث اشتمل على (٢٠) سؤالا من نوع: الاختيار من متعدد (10 أسئلة)، الإكمال (سؤالين)، الصواب والخطأ مع التعليل (٣ أسئلة)، المقال (٥ أسئلة)، ويغطى المستويات المعرفية الست لبلوم، كما اشتمل على تعليمات واضحة توضح للطلاب كيفية الإجابة عنه وذلك وفقا لشروط صياغة أسئلة الاختبارات بوجه عام وشروط صياغة نوعية الأسئلة التى يتضمنها الاختبار على وجه الخصوص.

- **ضبط الاختبار إحصائياً** :

- **صدق الاختبار**:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى المناهج وطرق تدريس الرياضيات (❖) بهدف التأكد من سلامة المفردات علميا، ووضوح صياغتها اللغوية والرياضية، ومناسبتها لطلاب الصف التاسع الأساسى وللأهداف السلوكية التى تقيسها، وصلاحية الاختبار للتطبيق بشكل عام. وفى ضوء آراء المحكمين والتى تمثلت فى استبدال بعض البدائل، وإعادة صياغة بعض الأسئلة، تم عمل التعديلات المطلوبة، وبذلك يكون الاختبار صادقا لما وضع لقياسه.

- **ثبات الاختبار**:

تم تطبيق الاختبار- بعد التحقق من صدقه - على مجموعة عشوائية قوامها(٦٣) طالبا وطالبة بالصف التاسع الأساسى من مدرستين إحداهما للبنين(مدرسة خالد بن الوليد) والأخرى للبنات(مدرسة المروج) من المدارس التابعة لمحافظة ظفار (بواقع فصل من كل مدرسة)، ثم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ (أبو حطب وآخرون، ١٩٩٣، ١٢٠)، فوجد أن التباين الكلى للاختبار (٦,٥٦)، مجموع تباين الأسئلة (٢,٨٨)، معامل ثبات الاختبار يساوى (٠,٨٧). وتدل هذه القيم على أن الاختبار يتسم بدرجة مناسبة من الثبات لقياس مقدار ما اكتسبه الطلاب من جوانب تعلم (مفاهيم، تعميمات، مهارات) ناتجة عن دراسة الوحدة موضع الدراسة.

- **معاملات الاتساق الداخلى لأسئلة الاختبار**:

وتم حسابها خلال التجربة الاستطلاعية عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجة كل موضوع من موضوعات الاختبار ، وهذا ما يوضحه الجدول التالى :

جدول (٧): معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار وكل موضوع من الموضوعات التى يتضمنها

م	موضوعات الاختبار	معامل الارتباط
١	نظرية فيثاغورث	٠.٥٦
٢	معكوس نظرية فيثاغورث	٠.٥١
٣	القطعة المتوسطة فى المثلث القائم	٠.٥٤
٤	النسب المثلثية	٠.٦١
٥	حل المثلث القائم	٠.٦٢
٦	زوايا الارتفاع والانخفاض	٠.٥٩

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن معاملات الإتساق الداخلى للاختبار تراوحت ما بين (٠,٥١، ٠,٦٢) ، وهذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى مناسبة أسئلة الاختبار من حيث الاتساق الداخلى، وأن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق لقياس مقدار ما اكتسبه الطلاب من جوانب تعلم (مفاهيم، تعميمات، مهارات) ناتجة عن دراسة الوحدة موضع الدراسة.

(*) ملحق (١)

- **معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار**:

وتم حساب هذه المعاملات خلال التجربة الاستطلاعية ، وباستخدام المعادلات المخصصة لذلك (البهى، ١٩٨٩ ،٦٢٣،٥٤٢)، وقد وجد أن معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار تراوحت ما بين (٠,٢٥ ، ٠,٧٥) ، وأن معاملات التمييز تراوحت ما بين(٠,٣٣، ٠,٦٥)، مما يدل على خلو الاختبار من الأسئلة الصعبة جدا أو السهلة جدا بالنسبة لمستوى الطلاب ، كما يتمتع الاختبار بقدرته على التمييز بين مستويات الطلاب.

- **زمن الاختبار** :

وتم حسابه خلال التجربة الاستطلاعية عن طريق حساب متوسط الأزمنة التى استغرقها الطلاب فى الإجابة عن الاختبار، وقد وجد أن الزمن المناسب للاختبار هو (١١٥) دقيقة .

- **بناء الاختبار فى صورته النهائية** :

وفى ضوء ما سبق، تم بناء الاختبار التحصيلى فى صورته النهائية(*) مشتملا على (٢٠) سؤال ، صالحة للاستخدام والتطبيق، وهذا ما يوضحه الجدول التالى:

جدول (٨) : توصيف الاختبار التحصيلى فى صورته النهائية

موضوعات الاختبار	نوع الأسئلة	أرقام الأسئلة	مجموع الأسئلة	طريقة التصحيح	مجموع الدرجات
نظرية فيثاغورث	الاختيار من متعدد	١ ، ٣	٣	٠ أو ١ أو ٢	٣
	الصواب والخطأ	١٣		٠ أو ١ أو ٢	٢
معكوس نظرية فيثاغورث	الاختيار من متعدد	٦	٣	٠ أو ١ أو ٢	٢
	الإكمال	١١		٠ أو ١	١
	الصواب والخطأ	١٤		٠ أو ١ أو ٢	٢
القطعة المتوسطة فى المثلث القائم	الاختيار من متعدد	٢ ، ٤	٢	٠ أو ١ أو ٢	٣
النسب المثلثية	الاختيار من متعدد	٧ ، ٨	٦	٠ أو ١ أو ٢	٣
	الإكمال	١٢		٠ أو ١	١
	الصواب والخطأ	١٥		٠ أو ١ أو ٢	٢
	المقال	١٦، ١٨		٠ أو ١ أو ٢	٤
حل المثلث القائم	الاختيار من متعدد	٥ ، ١٠	٤	٠ أو ١ أو ٢	٣
	المقال	١٩ ، ٢٠		٠ أو ١ أو ٢ أو ٣	٥
زوايا الارتفاع والانخفاض	الاختيار من متعدد	٩	٢	٠ أو ١ أو ٢	٢
	المقال	١٧		٠ أو ١ أو ٢	٢
الإجمالى			٢٠ سؤال	٣٥ درجة	

- **رابعاً : إعداد اختبار مهارات التفكير العليا فى الهندسة** :

وقد اتخذ بناء هذا الاختبار سلسلة من الخطوات، هى:

(*) ملحق(٥)

- تحديد الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات التفكير العليا فى الهندسة لدى طلاب الصف التاسع الأساسى بسلطنة عمان بالفصل الدراسى الأول عام ٢٠١٢/٢٠١٣م
- تحليل محتوى الوحدة والتحقق من صدقه وثباته:
- وقد تم القيام بتلك الخطوة عند إعداد دليل المعلم.
- تحديد أبعاد الاختبار: وقد تضمن الاختبار ستة أبعاد رئيسة تمثل مهارات التفكير العليا، وهى: الطلاقة، المرونة، الأصالة، الاستنتاج، التفسير، التقويم
- إعداد الاختبار فى صورته الأولية:

وبعد الإطلاع على العديد من اختبارات مهارات التفكير العليا، وفى ضوء الأبعاد السابقة تم إعداد الاختبار فى صورته الأولية بحيث اشتمل على (١٢) مفردة تقيس المهارات الست السابقة بواقع مفردتين لكل مهارة، وهذا مايوضحه جدول المواصفات التالى :

جدول (٩) :جدول مواصفات اختبار مهارات التفكير العليا فى الهندسة

المفردة / المهارة	المفردة التى تقيسها			درجة المهارة	النسبة المئوية للمهارة
	رقم المفردة	درجتها	النسبة المئوية للمفردة		
الطلاقة	١	٤	% ٨.٣٣	٨	% ١٦.٦٦
	٢	٤	% ٨.٣٣		
المرونة	٣	٤	% ٨.٣٣	٨	% ١٦.٦٦
	٤	٤	% ٨.٣٣		
الأصالة	١١	٤	% ٨.٣٣	٨	% ١٦.٦٦
	١٢	٤	% ٨.٣٣		
الاستنتاج	٥	٦	% ٨.٣٣	١٢	% ١٦.٦٦
	٩	٦	% ٨.٣٣		
التفسير	٦	٦	% ٨.٣٣	١٢	% ١٦.٦٦
	٧	٦	% ٨.٣٣		
التقويم	٨	٦	% ٨.٣٣	١٢	% ١٦.٦٦
	١٠	٦	% ٨.٣٣		
المجموع	١٢	٦٠	%١٠٠	٦٠	%١٠٠

- **ضبط الاختبار إحصائياً** :

لضبط الاختبار إحصائياً تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجال المناهج وطرق تدريس الرياضيات(*)، ثم تطبيقه على عينة قوامها (٧٠) طالباً و طالبة بالصف التاسع الأساسى من مدرستين إحداهما للبنين (مدرسة خالد بن الوليد) والأخرى للبنات (مدرسة المروج) من المدارس التابعة لمحافظة ظفار (بواقع فصل من كل مدرسة)، وذلك تمهيدا لضبط ما يلى:

(*) ملحق (١) .

- **صدق الاختبار: وتم حسابه بطريقتين، هما :**
- **صدق المحتوى للاختبار :**

وقد تم ذلك من خلال عرض الاختبار على المحكمين، بهدف التأكد من وضوح المفردات لغويا، وسلامتها علميا، ومناسبتها لطلاب الصف التاسع الأساسى وللأهداف السلوكية التى تقيسها. وقد أشار المحكمون بإعادة صياغة (٥) مفردات من الاختبار، وبذلك أصبح الاختبار صادقا منطقيا أو من حيث المحتوى بعد إعادة صياغة هذه المفردات.

- **الاتساق الداخلى(الصدق الداخلى) للاختبار:**

وقد تم ذلك خلال التجربة الاستطلاعية عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار وكل مهارة من مهاراته (علام ، ٢٠٠٦، ٤٣٥)، وهذا مايوضحه الجدول التالى :

جدول (١٠) : معامل الارتباط بين مهارات التفكير العليا في الهندسة والدرجة الكلية للاختبار

المهارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة الاحصائية
الطلاقة	٠.٥٧	٠.٠١
المرونة	٠.٥٣	٠.٠١
الأصالة	٠.٥٥	٠.٠١
الاستنتاج	٠.٦٥	٠.٠١
التفسير	٠.٥٢	٠.٠١
التقويم	٠.٥٣	٠.٠١

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن معاملات الإتساق الداخلى للاختبار تراوحت ما بين (٠,٥٢، ٠,٦٥) ، وهذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى مناسبة أسئلة الاختبار من حيث الاتساق الداخلى، وأن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق لقياس مهارات التفكير العليا في الهندسة.

- **ثبات الاختبار :**

وقد تم التحقق منه خلال التجربة الاستطلاعية عن طريق حساب معامل ألفا(α) (علام، ٢٠٠٦، ١٦٥- ١٦٧)، وقد وجد أن معامل ثبات الاختبار ٠,٨٣٥ وهى قيمة تدل على ثبات عال للاختبار .

- **معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار :**

وقد تم حساب هذه المعاملات خلال التجربة الاستطلاعية عن طريق المعادلات المخصصة لذلك (البهى، ١٩٨٩، ٥٤٢،٦٢٣،٦٢٥)، وقد وجد أن معاملات السهولة والصعوبة تراوحت ما بين(٠,٢٤، ٠,٨٠) وأن معاملات التمييز تراوحت ما بين (٠٢٣، ٠,٢٦) مما يدل على خلو الاختبار من الصعبة جدا أو من السهلة جدا، وقدرته على التمييز بين مستويات الطلاب الضعاف والمتوسطين والأقوياء.

- **زمن الاختبار :**

وقد تم حسابه خلال التجربة الاستطلاعية عن طريق حساب متوسط الأزمنة التى استغرقتها الطالبات فى الإجابة عن الاختبار، وقد وجد أن الزمن المناسب للاختبار هو(١٢٠) دقيقة .

- **إعداد الاختبار فى صورته النهائية** :

وفى ضوء ما سبق، تم إعداد اختبار مهارات التفكير العليا فى الهندسة فى صورته النهائية(*)، وهذا ما يوضحه الجدول التالى :

جدول (١١) :توصيف اختبار مهارات التفكير العليا في الهندسة

المفردة / المهارة	أرقام المفردات	عدد المفردات
طلاقة	١ ، ٢	٢
مرونة	٣ ، ٤	٢
أصالة	١١ ، ١٢	٢
استنتاج	٥ ، ٩	٢
تفسير	٦ ، ٧	٢
تقويم	٨ ، ١٠	٢
المجموع	جميع مفردات الاختبار	١٢

- **وعن طريقة تصحيح الاختبار تم تصحيحه كما يلى**:

- بالنسبة لمهارات (الطلاقة، الأصالة، المرونة) فتكون كل فكرة يأتى بها الطالب تعطى له درجة مقابلة للفكرة، وبذلك تندرج الدرجة من ١ : ٤ للمفردات ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ١١ ، ١٢ .
- بالنسبة للمهارات (استنتاج، تفسير، تقويم) فتعطى للطالب درجة حسب حله بورقة الإجابة ويعطى للطالب صفر إذا كانت الإجابة خطأ أما البدء من الحل إلى الوصول للحل النهائى فتندرج الدرجة من ١ : ٦ حسب خطوات حل كل طالب .

- **خامساً** : **اختيار عينة الدراسة**:

تم اختيار عينة الدراسة بشكل عشوائى من مدرستين من مدارس الحلقة الثانية بالتعليم الأساسى (٥- ١٠) فى مدينة صلالة بالفصل الدراسى الأول للعام الأكاديمى ٢٠١٢/٢٠١٣ م، وهما: مدرسة عائشة بنت أبى بكر (بنات) ومدرسة صلالة الشرقية (بنين)، وتم اختيار فصل من كل مدرسة ليمثل المجموعة الضابطة، وفصل من كل مدرسة ليمثل المجموعة التجريبيةوالجدول التالى يوضح تفصيل عينة الدراسة:

جدول(١٢) :توصيف عينة الدراسة

المدرسة / المجموعة	مدرسة عائشة بنت أبى بكر	عدد الطلاب	مدرسة صلالة الشرقية	عدد الطلاب	المجموع
التجريبية	فصل ٣/٩	٣١	فصل ٤/٩	٢٩	٦٠
الضابطة	فصل ٢/٩	٢٩	فصل ٥/٩	٣١	٦٠
المجموع	٦٠		٦٠		١٢٠ طالب وطالبة

- **سادساً** : **التطبيق القبلى لأدوات الدراسة**:

بعد تقسيم عينة الدراسة لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلى واختبار مهارات التفكير العليا في الهندسة

(*) ملحق(٦) .

قبلياً عليهما، وتم تصحيح الاختبارين ومعالجة البيانات إحصائياً وذلك للتحقق من تكافؤ مجموعتى الدراسة بالنسبة للتحصيل الدراسى ومهارات التفكير العليا في الهندسة والجدولين التاليين (١٣ ،١٤) يوضحان ذلك:

جدول(١٣) :دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي في الهندسة

المجموعة	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٦٠	٨.٢٧	١.٧٢	٠.٢٧	٠.٩٩
الضابطة	٦٠	٨.٣١	١.٤٨		

جدول(١٤) :دلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين فى التطبيق القبلى لاختبار مهارات التفكير العليا فى الهندسة

المجموعة	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٦٠	٧.٩٩	١.٨١	٠.٢٩	١.٠٢
الضابطة	٦٠	٧.٩٨	١.٣٩		

ويتضح من الجدولين السابقين عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين في التطبيق القبلي سواء للاختبار التحصيلى أو لاختبار مهارات التفكير العليا في الهندسة، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبلياً في التحصيل الدراسى ومهارات التفكير العليا في الهندسة.

- **سابعاً : تنفيذ تجربة الدراسة :**

تم تدريس وحدة الهندسة (حساب المثلثات) من قبل معلم الفصل لكل من المجموعتين التجريبية باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم، والضابطة كما هو معتاد. وانتهى التدريس يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٢/١٢/٢٦، علماً بأن التطبيق استغرق شهراً واحداً تقريباً بواقع ٣ حصص أسبوعياً حسب خطة الدراسة للعام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣م.

- **ثامناً : التطبيق البعدى لأدوات الدراسة :**

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة موضع الدراسة- كما سبق ذكره- تم تطبيق الاختبار التحصيلى، واختباراتٍ مهارات التفكير العليا في الهندسة على المجموعتين التجريبية والضابطة بعدياً، وذلك يومى السبت والأحد ٢٩،٣٠ /١٢ /٢٠١٢ م. وذلك لحساب درجات الطلاب ورصد هذه الدرجات ومناقشتها وتفسيرها .

- **تاسعاً : المعالجة الإحصائية :**

بعد التطبيق البعدى لأداتى الدراسة، تم تصحيح أوراق الإجابة، ثم تدوين النتائج فى جداول ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج Spss (Version 16)، ومعتمداً على الأساليب الإحصائية التالية :

- المتوسط (م)، والانحراف المعيارى(ع) .
- اختبار"ت" لمتوسطين غير مرتبطين (ن١= ن٢).
- مربع إيتا ($\eta 2$).

- **عاشراً : مناقشة النتائج وتفسيرها :**
- **التحقق من صحة الفرض الأول :**

وللتحقق من صحة الفرض الأول من فروض الدراسة والذى ينص على: لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى فى الهندسة، تم استخدام اختبار (ت) للعينات غير المرتبطة، وهذا ما يوضحه الجدول التالى:

جدول(١٥) :دلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين فى التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى فى الهندسة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت	مستوى الدلالة الاحصائية
التجريبية	٦٠	٣١.٣٤	٣.٤٧	٧.٦٦	٠.٠٠
الضابطة	٦٠	٢٠.١١	٣.٩٩		

ويتضح من الجدول السابق:

- ارتفاع مستوى التحصيل الدراسى فى الهندسة لطلاب المجموعة التجريبية عن طلاب المجموعة الضابطة.
- قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وذلك لأن مستوى الدلالة يساوى (٠,٠٠)، وهى قيمة أقل من (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فرق جوهري بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاختبار التحصيلى فى الهندسة لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك يتم رفض الفرض الصفرى الأول وقبول الفرض البديل.

وبحساب حجم الأثر وجد أن $\eta 2$ = ٠,٢١ مما يدل على أن حجم التأثير مرتفع جدا (مراد،٢٠٠٠، ٢٤٨) ، وبذلك يمكن القول بأن نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فعال فى تحسين التحصيل الدراسى فى الهندسة لدى طلاب الصف التاسع الأساسى.

- **التحقق من صحة الفرض الثانى :**

وللتحقق من صحة الفرض الثانى من فروض الدراسة والذى ينص على: لايوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارة الطلاقة، تم استخدام اختبار (ت) للعينات غير المرتبطة، وهذا ما يوضحه الجدول التالى:

جدول (١٦) :دلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارة الطلاقة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت	مستوى الدلالة الاحصائية
التجريبية	٦٠	٧.٢٣	١.٤٧	١١.٢٧	٠.٠٠١
الضابطة	٦٠	٣.٣٣	١.١٨		

ويتضح من الجدول السابق:

- ارتفاع متوسط طلاب درجات المجموعة التجريبية عن طلاب المجموعة الضابطة في مهارة الطلاقة.
- قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وذلك لأن مستوى الدلالة يساوى(٠,٠٠١)، وهى قيمة أقل من (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فرق جوهري بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارة الطلاقة لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك يتم رفض الفرض الصفرى الثانى وقبول الفرض البديل.

وبحساب حجم الأثر وجد أن $\eta 2$ = ٠,١٩ مما يدل على أن حجم التأثير مرتفع جدا (مراد،٢٠٠٠، ٢٤٨) ، وبذلك يمكن القول بأن نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فعال فى تنمية مهارة الطلاقة لدى طلاب الصف التاسع الأساسى.

- **التحقق من صحة الفرض الثالث** :

وللتحقق من صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة والذى ينص على: لايوجد فرق دال إحصائيا (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارة المرونة، تم استخدام اختبار (ت) للعينات غير المرتبطة. وهذا ما يوضحه الجدول التالى:

جدول (١٧) :دلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارة المرونة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت	مستوى الدلالة الاحصائية
التجريبية	٦٠	٧.٦٦٦	٠.٨٤٤	١٥.٠٦	٠.٠٠
الضابطة	٦٠	٣.٦٦٦	١.١٨٤		

ويتضح من الجدول السابق:

- ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية عن طلاب المجموعة الضابطة في مهارة المرونة.
- قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وذلك لأن مستوى الدلالة يساوى(٠,٠٠)، وهى قيمة أقل من (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فرق جوهري بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارة المرونة لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك يتم رفض الفرض الصفرى الثالث وقبول الفرض البديل.

وبحساب حجم الأثر وجد أن $\eta 2$ = ٠,٢٣ مما يدل على أن حجم التأثير مرتفع جدا (مراد،٢٠٠٠، ٢٤٨) ، وبذلك يمكن القول بأن نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فعال فى تنمية مهارة المرونة لدى طلاب الصف التاسع الأساسى.

- **التحقق من صحة الفرض الرابع** :

وللتحقق من صحة الفرض الرابع من فروض الدراسة والذى ينص على: لايوجد فرق دال إحصائيا (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارة الأصالة، تم استخدام اختبار (ت) للعينات غير المرتبطة. وهذا ما يوضحه الجدول التالى:

جدول (١٨) :دلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارة الأصالة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت	مستوى الدلالة الاحصائية
التجريبيه	٦٠	٧.٥	١.٦١٣	٩.٢١	٠.٠٠١
الضابطه	٦٠	٣.٨	١.٤٩٤		

ويتضح من الجدول السابق:

- ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية عن طلاب المجموعة الضابطة في مهارة الأصالة.
- قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وذلك لأن مستوى الدلالة يساوى(٠,٠٠١)، وهى قيمة أقل من (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فرق جوهري بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارة الأصالة لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك يتم رفض الفرض الصفرى الرابع وقبول الفرض البديل.

وبحساب حجم الأثر وجد أن $\eta 2$ = ٠,٢٠ مما يدل على أن حجم التأثير مرتفع جدا (مراد،٢٠٠٠، ٢٤٨) ، وبذلك يمكن القول بأن نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فعال فى تنمية مهارة الأصالة لدى طلاب الصف التاسع الأساسى.

- **التحقق من صحة الفرض الخامس** :

وللتحقق من صحة الفرض الخامس من فروض الدراسة والذى ينص على: لايوجد فرق دال إحصائيا (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارة الاستنتاج، تم استخدام اختبار (ت) للعينات غير المرتبطة. وهذا مايوضحه الجدول التالى:

جدول (١٩) :دلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارة الاستنتاج

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت	مستوى الدلالة الاحصائية
التجريبيه	٦٠	٧.٤٣٣	٠.٩٣٥	١٢.٣٠	٠.٠٠١
الضابطه	٦٠	٣.٥٠	١.٤٧٩		

ويتضح من الجدول السابق:

- ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية عن طلاب المجموعة الضابطة في مهارة الاستنتاج.
- قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وذلك لأن مستوى الدلالة يساوى(٠,٠٠١)، وهى قيمة أقل من (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فرق جوهري بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارة الاستنتاج لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك يتم رفض الفرض الصفرى الخامس وقبول الفرض البديل.

وبحساب حجم الأثر وجد أن $\eta 2$ = ٠,٢١ مما يدل على أن حجم التأثير مرتفع جدا (مراد،٢٠٠٠، ٢٤٨) ، وبذلك يمكن القول بأن نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فعال فى تنمية مهارة الاستنتاج لدى طلاب الصف التاسع الأساسى.

- **التحقق من صحة الفرض السادس** :

وللتحقق من صحة الفرض السادس من فروض الدراسة والذى ينص على: لايوجد فرق دال إحصائيا (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارة التفسير، تم استخدام اختبار (ت) للعينات غير المرتبطة. وهذا ما يوضحه الجدول التالى:

جدول (٢٠) : دلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارة التفسير

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت	مستوى الدلالة الاحصائية
التجريبية	٦٠	٦.٨٣	١.٥٥٥	٨.٠٧	٠.٠٠١
الضابطة	٦٠	٣.٣٠	١.٨٢٢		

ويتضح من الجدول السابق:

- ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية عن طلاب المجموعة الضابطة في مهارة التفسير.
- قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وذلك لأن مستوى الدلالة يساوى(٠,٠٠١)، وهى قيمة أقل من (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فرق جوهري بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارة التفسير لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك يتم رفض الفرض الصفرى السادس وقبول الفرض البديل.

وبحساب حجم الأثر وجد أن $\eta 2$ = ٠,١٨ مما يدل على أن حجم التأثير مرتفع جدا (مراد،٢٠٠٠، ٢٤٨) ، وبذلك يمكن القول بأن نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فعال فى تنمية مهارة التفسير لدى طلاب الصف التاسع الأساسى.

- **التحقق من صحة الفرض السابع** :

وللتحقق من صحة الفرض السابع من فروض الدراسة والذى ينص على: لايوجد فرق دال إحصائيا (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارة التقويم، تم استخدام اختبار (ت) للعينات غير المرتبطة. وهذا ما يوضحه الجدول التالى:

جدول (٢١) :دلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارة التقويم

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت	مستوى الدلالة الاحصائية
التجريبيه	٦٠	٦.٨٦٦	١.١٣٦	١١.٥٥	٠.٠٠
الضابطه	٦٠	٢.٦٠	١.٦٧٣		

ويتضح من الجدول السابق:

- ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية عن طلاب المجموعة الضابطة في مهارة التقويم.
- قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وذلك لأن مستوى الدلالة يساوى(٠,٠٠)، وهى قيمة أقل من (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فرق جوهري

بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارة التقويم لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك يتم رفض الفرض الصفرى السابع وقبول الفرض البديل.

وبحساب حجم الأثر وجد أن $\eta 2$ = ٠,٢١ مما يدل على أن حجم التأثير مرتفع جدا (مراد،٢٠٠٠، ٢٤٨)، وبذلك يمكن القول بأن نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فعال فى تنمية مهارة التقويم لدى طلاب الصف التاسع الأساسى.

- **التحقق من صحة الفرض الثامن** :

وللتحقق من صحة الفرض الثامن من فروض الدراسة والذى ينص على: لايوجد فرق دال إحصائيا (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى فى الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير العليا في الهندسة، تم استخدام اختبار (ت) للعينات غير المرتبطة. وهذا مايوضحه الجدول التالى:

جدول (٢٢) :دلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار مهارات التفكير العليا في الهندسة ككل

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت	مستوى الدلالة الاحصائية
التجريبية	٦٠	٤٣.٥٣٣	٣.٣٩١	٢٣.٤٨	٠.٠٠
الضابطة	٦٠	١٩.٩٦٦	٤.٣٢٧		

ويتضح من الجدول السابق:

- ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية عن طلاب المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير العليا في الهندسة ككل.
- قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وذلك لأن مستوى الدلالة يساوى (٠,٠٠)، وهى قيمة أقل من (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فرق جوهري بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار مهارات التفكير العليا فى الهندسة ككل لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك يتم رفض الفرض الصفرى الثامن وقبول الفرض البديل.

وبحساب حجم الأثر وجد أن $\eta 2$ = ٠,٣٩ مما يدل على أن حجم التأثير مرتفع جدا (مراد،٢٠٠٠، ٢٤٨)، وبذلك يمكن القول بأن نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فعال فى تنمية مهارة التفكير العليا في الهندسة لدى طلاب الصف التاسع الأساسى.

- **وفى ضوء النتائج السابقة ، يتضح ما يلى** :

- تكمل النتائج السابقة نتائج دراسات كل من: تارلتون (Tarleton,D.1992) & براون (Brown,J.I,1995) & ألين وآخرون (Allin, B,et.al.,1998) & ألفينو (Alfino,f.1999)& الباز(٢٠٠١) & البعلى (٢٠٠٣) & الحارون (٢٠٠٣) & عبداللطيف (٢٠٠٣) & حسانين (٢٠٠٦) & حسن (٢٠٠٩) & الزعبى والسلامات (٢٠١١) & عبدالسلام (٢٠١١)، والتى أظهرت نتائجها فاعلية نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فيما يلى: التحصيل الدراسى بشكل عام

والرياضيات بشكل خاص، بقاء أثر التعلم، اختزال القلق، تطوير قدرات المتعلمين في حل المسائل الرياضية وتنمية مهاراتهم فى الرياضيات بشكل عام، مهارات عمليات العلم، مهارات ماوراء المعرفة، الاستيعاب المفاهيم عادات العقل.

- الدراسة الحالية تضيف طريقة جديدة للطرائق والاستراتيجيات والمداخل المختلفة التي أثبتت فاعلية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين بمختلف المراحل التعليمية والتى تم ذكرها فى الخلفية النظرية للدراسة ومنها: (استراتيجيات ما وراء المعرفة، التعلم التعاوني، العصف الذهنى حل المشكلات، الدمج بين التعلم التعاونى وحل المشكلات، الأنشطة والمهام الرياضية، الاكتشاف الموجه، الأنشطة التعليمية التنافسية، المدخل البيئى أسلوب المتشابهات، التمثيلات الرياضية، استخدام التغذية الراجعة الفورية والمرجأة التعلم البنائى، التعلم البنائى).
- كان لنموذج مارزانو تأثيراً واضحاً في تنمية كل من التحصيل الدراسى ومهارات التفكير العليا في الهندسة لدى طلاب الصف التاسع، وكان تأثير النموذج بالنسبة لمهارات التفكير العليا أقوى ما يمكن فى الاختبار ككل يليه مهارة المرونة، ثم مهارتى الاستنتاج والتقويم، ثم مهارة الأصالة، ثم مهارة الطلاقة، وأخيراً مهارة التفسير.
- تتماشى هذه النتائج مع الهدف الرئيسى للنموذج فى كونه يركز على مشاركة المتعلم فى العديد من الأنشطة المختلفة التى تتناسب مع إمكاناته وقدراته العقلية، مما يشعره بالمتعة عند دراسة الرياضيات ويجعلها ذات معنى بالنسبة له.

- **وقد يرجع ما تم التوصل إليه من نتائج سابقة إلى ما يلى** :

- استخدام الأنشطة المختلفة فى كل مرحلة من مراحل استخدام نموذج مارزانو مع طلاب المجموعة التجريبية، ساعدهم على فهمهم واستيعابهم لجوانب التعلم المختلفة، مما أدى إلى تنمية مهارات التفكير الدنيا والعليا لديهم.
- بناء الطالب لمعرفته ومعلوماته من خلال قيامه بالعديد من الأنشطة بنفسه جعل تعلمه ذات معنى وقائم على الفهم لديه، مما أدى إلى ترسيخ المعلومات فى ذهنه، مع ربطها بغيرها من المعلومات الأخرى، مما ساهم في تنمية التحصيل الدراسى لديهم.
- تركيز النموذج على أبعاد التعلم الخمسة، وتنوع الأنشطة والتدريبات التى تضمنها أتاحت الفرصة أمام الطلاب أن يمارسوها بشكل فعال، مما ساهم في تنمية عادات العقل المنتجة لديهم.
- مناسبة الأنشطة المختلفة لخبرات الطلاب، شجعهم على بذل قصارى جهدهم فى كل مرحلة من مراحل التعلم وأثناء قيامهم بالأنشطة سواء بمفردهم أو مع المعلم أو فيما بينهم، مما جعل تعلم الرياضيات ذات معنى وممتعاً لهم .

- تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تعاونية تم من خلالها اشتراكهم فى العديد من الأشطة مع بعضهم البعض أو مع معلمهم أدى إلى توفير جو تعليمى مناسب ساعد على الفهم والاحتفاظ بالمعلومات لديهم وتطبيق ما اكتسبوه من هذه المعلومات فى مواقف أخرى جديدة وتحليلها وتركيبها مع بعضها وأخيراً تقويمها.
- تقديم التغذية الرجعية الفورية للطلاب خلال استخدام هذا النموذج أتاح اكتشاف نقاط ضعفهم فتم علاجها أولاً بأول، ونقاط قوتهم فتم تدعيمها، كما ساعد تعزيزهم على إثارة حماسهم ودفعهم إلى المشاركة المستمرة طوال الدرس .

- **توصيات الدراسة** :

فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، ومن منطلق التضمينات الخاصة بتعليم الرياضيات السابق عرضها فى الإطار النظرى والدراسات السابقة للدراسة الحالية، يوصى الباحث بما يلى :

- **توصيات خاصة بالمناهج** :

- ضرورة العمل على تغير المناهج مما يتيح الفرصة لتنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة وليس الاقتصار على مستويات التفكير الأولى (الدنيا)
- على واضعى الامتحانات والقائمين بالتقويم أن يهتموا بالمسائل التى تتضمن حلولها مستويات عليا للتفكير.
- مسايرة المناهج الحالية للمناهج والتوجهات المعاصرة والتى تنادى بالتفكير والتطوير.
- على وزارة التربية والتعليم إعداد برامج فى الرياضيات تنمى مهارات التفكير العليا في الهندسة وتنشرها من خلال القنوات التعليمية ويكون القائمون عليها من أصحاب الذين ينادون بعملية التفكير والتطوير.
- إنشاء مدارس للموهوبين رياضيا واستغلال هذه المواهب والعمل على تنمية اتجاهاتهم وأفكارهم.

- **توصيات خاصة بالمعلمين** :

- الاهتمام بإعداد المعلمين فى شتى المراحل التعليمية إعداد تربوياً بحيث يكون المعلم على وعى كامل بقدرات طلابه التفكيرية وكيفية استخدام الأساليب لتنميتها .
- ضرورة تغيير دور المعلم من الملقن إلى دور الموجه والمرشد والمنظم لعملية التعليم وعدم امتلاكه وقت الحصة بل يوزع الوقت بينه وبين طلابه.
- تدريب المعلمين على استخدام إستراتيجيات مختلفة لتنمية التفكير.
- يجب على المعلمين ألا يقللوا من شأن طلابهم وإنما تعويدهم على إبداء رأيهم ومناقشة معهم جميع الحلول الخطأ منها والصواب وأن يشجعهم على الإبداع والإتيان بما هو جديد.
- يجب على المعلمين أن يدربوا طلابهم على إيجاد الحلول العديدة للمشكلات التى تواجههم بأنفسهم وأكثر من طريقة.

- تدريب المعلمين على استخدام أساليب التقويم المختلفة (مبدئى – مستمر – ختامى – تكوينى) وأن تحتوى أسئلتهم على مستويات ومهارات التفكير العليا في الهندسة.
- ألا يقتصر المعلم على الكتاب المدرسى بل يعتمد على كل ما يتعلق بالمنهج سواء من كتب أخرى أو مراجع أو رسائل أو من المكتبة الكمبيوترية .

- **توصيات خاصة بالمناخ الصفى** :

- يجب أن تتسم العملية التعليمية بالإثارة والتشجيع وإبداء الرأي والبحث عن حلول مبتكرة وجديدة.
- تدريب الطلاب على استخدام التفكير فى حياتهم العملية واستخدام أسئلة تعمل على رفع مستوى التفكير لديهم مثل ماذا لو... ؟ هل يمكن أن ..... ؟ ماذا يحدث إذا ... ؟ سؤال مفتوح النهاية.
- الاهتمام بمشاكل الطلاب وعقد اجتماعات مع كل طالب يعانى من مشكلة ما.
- عمل ملف لكل طالب ومتابعة حالته الكلية (سلوكى،اجتماعى، تعليمى، نشاطى، ثقافى،....إلخ)
- تعويد الطلاب على إعطاء أرائهم وتفسيراتهم حول الحلول وإصدار الأحكام بخصوص أى مشكلة تقابلهم .
- تعويد الطلاب على إيجاد العديد من الحلول للمسألة وليس الاكتفاء بالحل الوحيد .
- شيوع جو الحرية والتقبل والتعاون والنشاط بالمناخ الصفى .
- ممارسة البحث والاستقصاء داخل الفصل .

- **الدراسات المقترحة** :

من خلال نتائج الدراسة الحالية تتضح الحاجة لدراسات وبحوث أخرى فى مجال تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة فى جميع العلوم عامة وفى الرياضيات خاصة، ومنها:

- استخدام الكمبيوتر فى مجال تعليم وتعلم الهندسة كمساعد فى تنمية مهارات التفكير العليا فى الهندسة .
- أثر اكتساب المعلمين لمهارات التعليم والتعلم على تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة لدى طلابهم.
- إجراء دراسة تقويمية على تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة وذلك عن طريق استخدام إستراتيجيات مماثلة.
- إجراء دراسة مماثله للدراسة الحالية فى المواد الدراسية الأخرى وفى فروع الرياضيات المختلفة.
- تقويم مناهج الرياضيات المقررة لجميع مراحل التعليم العام فى ضوء مدى تأثيرها على إكساب الطلاب القدره على التفكير المنطقى السليم لحل المشكلات فى الرياضيات .
- دراسة تقويمية لمدى استخدام معلمي الرياضيات بمدارس التعليم الأساسى وما بعد الأساسى لنموذج مارزانو لأبعاد التعلم فى تعليم وتعلم الرياضيات .

- أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فى تنمية بعض المهارات الهندسية ومهارات التفكير الإبداعي للطلاب بطيئ التعلم فى مراحل دراسية مختلفة.
- دراسة أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فى تعليم وتعلم الرياضيات على تحصيل طلاب (مرتفعي، متوسطي، منخفضي) الذكاء واتجاههم نحو مادة الرياضيات بمراحل تعليمية مختلفة.
- دراسة أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية معايير أخرى مثل حل المشكلة الرياضية والترابطات الرياضية.

- **المراجع العربيه** :

- إبراهيم، هادية محمد (٢٠٠١). أثر استخدام الاكتشاف الموجه على التحصيل والتفكير الابتكارى فى الهندسة لطلاب الصف الثانى الإعدادى. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان .
- أبو حطب، فؤاد وآخرون (١٩٩٣). التقويم النفسى. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو عميرة، محبات (١٩٩٦). المتفوقون والرياضيات. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- الباز، خالد (٢٠٠١). فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس مادة الكيمياء على التحصيل والتفكير المركب والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام بالبحرين. المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للتربية العلمية (التربية العلمية للمواطنة)، المجلد(١) ، ص ص (٢٦٣- ٤١٣).
- البعلي، إبراهيم (٢٠٠٣). فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية بعض عمليات العلم لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، العدد(٤) المجلد(٦)، ص ص (٦٥- ٩٤).
- بكير، أحمد (٢٠٠٤). أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الهندسة على تنمية التفكير الابداعى الهندسي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة .
- بلطية، حسن هاشم و متولى، علاء الدين سعد (٢٠٠٠). تطوير التدريبات والأنشطة المصاحبة لمقرر الرياضيات بمرحلة التعليم الاساسى فى ضوء مهارات التفكير العليا في الهندسة (HOTS). مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد(٣)، يوليو، ص ص(٧٢- ١٠٥).
- البهى، فؤاد (١٩٨٩). علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى. ط (٤)، القاهرة: دار الفكر العربى.
- التلبانى، هناء على مندوه (٢٠١٠). فعالية استخدام خرائط التفكير فى تنمية التحصيل ومهارات التفكير واتخاذ القرار فى مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- جبريل، منير (٢٠٠٣). كيف تطور مهارات التفكير العليا (الإبداعي والناقد) لطلبة التاسع فى موضوع الهندسة التحيليلة. القدس: مركز التطوير التربوى.

- الحارون، شيماء (٢٠٠٣) . فعالية نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل لدى طالبات الصف الأول ثانوي في مادة الأحياء. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- حسانين، محمد (٢٠٠٦). فاعلية برنامج معد وفق نموذج أبعاد التعلم في تدريس الفيزياء على اكتساب المفاهيم والتفكير المركب والاتجاه نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
- حسن، مدحت محمد (٢٠٠٩). فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فى تنمية التفكير الاستدلالى والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية العلمية، العدد(١)، المجلد(١٢)، مارس، ص ص(٧٣- ١٢٨).
- الحصان، أمانى (٢٠٠٨). فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية بعض مهارات التفكير والاستيعاب المفاهيمي في العلوم والادراكات نحو بيئة الصف لدى طالبات المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غيرمنشورة، كلية التربية للبنات، الرياض.
- راشد، أشرف (٢٠٠٣). أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الهندسة لطلاب الصف الثاني الإعدادي علي التحصيل والتفكير الابداعي وخفض مستوي القلق الهندسي لديهم. المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات(تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع)، (٨- ٩) أكتوبر، دار الضيافة ، جامعة عين شمس، ص ص(١٤٧- ٢٠٤).
- الرحيلي، مريم (٢٠٠٧). أثر استخدام نموذج مارزانو لابعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- رفعت، رمضان(٢٠٠٢). فاعلية برنامج فى الاتجاهات الرياضية قائمة على الاتجاهات العالمية المعاصرة للطلاب المعلمين لكليات التربية على قدراتهم على حل المشكلات الابتكارية. المؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات(البحث في تربويات الرياضيات)، (٤- ٥) أغسطس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ص ص(٦٦- ٨٧).
- الرياشى، حمزة والباز، عادل (٢٠٠٠). إستراتيجية مقترحة فى التعلم التعاونى حتى التمكن لتنمية الإبداع الهندسى واختزال قلق حل المشكلة الهندسية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، يوليو، ص ص(٢٥- ٦٣).
- الزعبى، طلال و السلامات، محمد خير (٢٠١١). أثر استراتيجية مبنية على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم لطلبة المرحلة الأساسية العليا في منطقة السلط فى تحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحو مادة الفيزياء. المجلة التربوية، العدد (٩٨)، المجلد (٢٥)، الجزء الثانى، مارس، ص ص (٨٥- ١٢٦).

- زيدان، عبير (٢٠٠٣). معلم الرياضيات وتنمية الإبداع ، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات(تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع)، (٨- ٩) أكتوبر، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ص ص(٥٨٣- ٥٩٠).
- سرور، على (٢٠٠٩). فاعلية استخدام البرمجيات الرسومية فى تنمية مهارات التفكير والاتجاه نحو التعلم باستخدام الحاسوب لدى طلاب شعبة الرياضيات لطلاب كلية التربية. المؤتمر العلمى التاسع للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات (المستحدثات التكنولوجية وتطوير تدريس الرياضيات)، (٤- ٥) أغسطس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ص ص (٣٦٧- ٤١٠).
- صالح، ماجدة و بشير، هدى (٢٠٠٥). استخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية المهارات والمفاهيم المرتبطة ببعض الخبرات التعليمية المتطلبة لطفل الروضة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١٠٧) ص ص (١٨٣- ٢٣٣).
- الصباغ، سميلة وآخرون (٢٠٠٦). دراسة مقارنة لعادات العقل لدي الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية ونظرائهم في الأردن. المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة(رعاية الموهبة تربية من أجل المستقبل)، (٢- ٦) أغسطس، مؤسسة الملك عبد العزيز لرعاية الموهوبين، جدة.
- الطيطى، محمد (٢٠٠٤). تنمية قدرات التفكير الابداعى.عمان : دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد الحفيظ، صلاح (١٩٩٨). إستراتيجية مقترحة لتنمية مهارات حل المعادلات وبعض المهارات العليا للتفكير لدى طلاب الصف الثانى الإعدادى. مجلة تربويات الرياضيات الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد(١)، ديسمبر، ص ص(١٤٩- ١٨٩) .
- عبد القادر، عبد القادر محمد (٢٠٠٦). أثر استخدام إستراتيجية التعلم البنائى فى تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسى والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ،المجلد(٩)، مارس، ص ص(١٢٥- ٢١٦).
- عبد القادر، عبد القادر محمد (٢٠١٣). نماذج واستراتيجيات التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق. العين: دار الكتاب الجامعى.
- عبد اللطيف، أبوبكر (٢٠٠٣). أثر استخدام أبعاد التعلم في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان للبلاغة واتجاههم نحوها، مجلة القراءة والمعرفة. العدد(٢٤) ص ص (١٩- ٤٧).
- عبد الله، وائل و بلال، فاطمة (٢٠٠٢). برنامج مقترح لإكساب مهارات التفكير الناقد فى الرياضيات لمرحلة رياض الأطفال. المؤتمر العلمى الثانى لجمعية تربويات الرياضيات(البحث في تربويات الرياضيات) ،(٤- ٥) أغسطس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ص ص (١٢٦- ١٥٥).
- عبدالسلام، مندور (٢٠١١). فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمى في العلوم وعادات العقل لدى طلاب الصف السادس الابتدائى بمدينة عنيزة بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، العدد (٩٨)، المجلد (٢٥)، الجزء الأول، مارس، ص ص (١٤٥- ١٩٩).

- العرابى، محمد (٢٠٠٢). فاعلية استخدام الأسئلة والمشكلات مفتوحة النهاية على التحصيل والتفكير الابتكارى والاتجاهات نحو الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية. المؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات (البحث في تربويات الرياضيات)، (٤- ٥) أغسطس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ص ص (٩٧- ١٢٥)
- العراقي، شيرين (٢٠٠٤) . فعالية برنامج في الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير لدى أطفال مرحلة الرياض. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عز الدين، سوسن (٢٠٠٣). فعالية استخدام برنامج الكورت للتفكير فى تدريس وحدة المنطق الرياضى على التحصيل والتفكير الاستدلالى لدى طالبات الصف الأول الثانوى. المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات(تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع)، (٨- ٩) أكتوبر، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ص ص (٣٥٧- ٤٠٠).
- علام، صلاح الدين (٢٠٠٦). القياس والتقويم التربوى والنفسى، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربى.
- مارزانو، روبرت و بكريج، ديبرا و ماكتيج، جوى (١٩٩٨). أبعاد التعلم، دليل المعلم. تعريب جابر عبدالحميد وصفاء الأعسر ونادية شريف، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- مارزانو، روبرت و بكريج، ديبرا و ماكتيج، جوى (١٩٩٩). أبعاد التعلم، تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم. تعريب جابر عبدالحميد وصفاء الأعسر ونادية شريفالقاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- مارزانو، روبرت و بكريج، ديبرا و ماكتيج، جوى (٢٠٠٠). أبعاد التعلم، بناء مختلف للفصل الدراسى. تعريب جابر عبدالحميد وصفاء الأعسر ونادية شريف، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- ماضى، يحى (٢٠٠٣). أساليب تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة لدى طلاب الصف الثامن بقطاع غزة تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع. المؤتمر العلمى الثالث للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات(تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع)، (٨- ٩) أكتوبر، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ص ص (١٢٥- ١٧١)
- مراد، صلاح أحمد (٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- المرسى، علاء (٢٠٠٣). فعالية تدريس أنماط متعددة من المشكلات الرياضية فى تنمية بعض العمليات العقلية المعرفية العليا لدى طلاب المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا .
- مركز الحاسب الالى والمعلومات بقطر(٢٠٠٤). مهارات التفكير العليا. http://www.qatar.com

- المفتى، محمد (٢٠٠٥). دور الرياضيات المدرسية فى تنمية الإبداع لدى المتعلم (الإبداع والتعليم العام). القاهرة: المركز القومى للمجموعة التربوية.
- المنوفى، سعيد (٢٠٠٢). برنامج مقترح لتنمية الابداع الرياضي لدي طلاب الصف الأول الثانوي. المؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات (البحث في تربويات الرياضيات)، (٤- ٥) أغسطس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ص ص(١٥٣ -١٠٣).
- النافع، عبدالله (٢٠٠٦). إستراتيجيات التدريب على برنامج تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة ، ورقة عمل مقدمة إلى ملتقى التدريب والتنمية بالرياض .
- النمر، محمد (٢٠٠٤). أثر استخدام المدخل المنظومى فى تدريس حساب المثلثات على التحصيل الدراسى والمهارات العليا للتفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوى. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٦). التدريس لتكوين المهارات العليا للتفكير. تقديم عبد الفتاح جلال، القاهرة: سلسلة الكتب المترجمة.

• المراجع الاجنبيه :

- Alfino, f. (1999). Learning Dimensions Model and Achievement in Elementary School. **Teaching Children Mathematics**, Vol (5), No (6), PP (210-221).
- Allin, B., et.al. (1998). An Investigation of the Effectiveness of Learning Dimensions model as an Instructional Tool. Science Education,Vol (77), No (1), PP(95-111).
- Antonietti, J. (2001). How Can Children learn to be Creative? Diss. Abst. Int, Vol (70), No (11), P (3815)
- Brown, j.l.(1995). Observing Dimensions of learning in Classrooms and Schools. ERIC, Ed 390166.
- Butkowski, K. (1995). Improving Students Higher Thinking in Mathematics Elementary School Students. www.orders. eds.com.members/sp.
- Costa, L. & Kallic, B. (2000). Activiting and Engaging Habits of Mind. http://www.ascd.org./publications.
- Davidson, N. & Worsham, T. (1992). Enhancing Thinking through Cooperative Learning. New York and London: Teachers College Press.
- Dujari, A. S. (1994). The Effect of Two Components of the Dimensions of Learning Model on the Science Achievement of Under Prepared College Science Students. PHD, Delware State University, ERIC, ED 379158.
- Haddad, M. (2008). Knowledge Integration for Problem Solving. Diss. Abst. Int, Vol (69), No (9), P (3822).

- Hant. E. & Bell, S. (2002). The Effect on Achievement and Attitude of Standard Text Book Consistent with Learning Model. Diss. Abst. Int, Vol (74), No (10), P (3690).
- Hedly, C. (1998). Cooperative Learning in Mathematical and Attitudes of Fifth Grade Female Minority Students, Diss. Abst. Int, Vol (58), No (9), P (1211).
- Henning, S. & Stein, S. (1997). Mathematical Tasks and Student Cognition, Classroom Based Factors that Support And Inhabit Thigh –Level Mathematical Thinking and Reasoning. Journal for Research in Mathematic Education, Vol (22), No (5), PP (22-35).
- Huot, J. (1996). Dimension of Learning. College Quarterly.Vol (2), No (3), PP (1-10).
- Marzano, R. (1991). Integrated High and Low Literacy, A Working Model. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Developmentm MCREL Institute.
- Marzano, R. (1992 a). A Different Kind of Classroom Teaching with Dimensions of Learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, MCREL Institute.
- Marzano, R. (1996). Eight Questions about Impelemnting Standards- Based Education Practical Assesment. Research and Evaluation, Vol (5), No (6), PP (5-20).
- Marzano, R. & Kendal, J. (1995). The Syestmatic Identification and Articulation of Content Standards and Bench-Marks. U.S., Washington: D.C., Aurora Co.
- Marzano, R. & Pickering, D. (1997). Dimension of Learning Trainer‘s Manual Available. www.ascd.org./readingroom.
- Marzano, R. & Kendal, J. (1998). Implementaion Standars- Based Educayion. Washington, D.C: Nathoinal Education Assocaition of the United States.
- Marzano, R. & Pickering, D. & Pollock, J. (2001). Classroom Instruction that Works: Research-Based Stragies for Increasing Student Achievement. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, MCREL Institute.
- Marzano, R. & Marzano, J & Pickering, D. (2003). Classroom Management that Works. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, MCREL Institute.
- Marzano, R. et.al (1988). Dimensions of Thinking: A framework for Curriculum and Instruction. Alexandria, VA: Association for supervision and Curriculum Development, MCREL Institute.

- Marzano, R. et.al. (1990 a). Dimensions of Learning- An Integrative Instructional Framework. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, MCREL Institute.
- Marzano, R et. al. (1990 b). Integratoin Instructional Programs through Dimensions of Learning. Questions about Impelemnting Standards- Based Education Practical Assesment. Research and Evaluation, Vol (5), No (6), PP (5-20).
- Marzano, R. et.al. (1992 b). Teacher's Manual Dimensions of Learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, MCREL Institute.
- Marzano, R. et.al. (1993). How Classroom Teachers Approach the Dimentions of Thinking. Theory into Practice, Vol (32), No (3), PP (154-160).
- Marzano, R. et.al. (2000). Introduction to the Special Section Implementating Standards in Schools Updating the Standards Movement. NASSAP Bulletin, Vol (84), No (620), PP (2-4).
- Tarleton, D. (1992). Dimensions of Learning, A model for Enhancing StudentThinking and Learning English, Diss. Abst. Int, Vol (86), No (2), P (3693).
- Thornburg, Y. (1991). Group Size and Member Diversity Influence on Creative Performance. Journal of Creative Behavior, Vol (25), No (4), P (129).
- Wallace, B. (2009). Developing Pupils' Problem Solving and Thinking Skills. New York: Rutledge/ Taylor & Francis Group.
- Williams, D. (2002). Identifying Tasks that Promote Creative Thinking in Mathematics. Tool Paper Accepted As A Research Report for The Mathematical Education Research Group of AustraliaConference,NewZealand. www.edfacunimelb.edu.williams

البحث الرابع :

" فاعلية استخدام الخرائط الذهنية داخل بيئة تعلم إلكترونية فى تنمية مهارات التفكير والاتجاهات لدى طالبات كلية التربية جامعة الخرج "

إعداد :

د / غادة شحاته ابراهيم — مدرس تكنولوجيا التعليم

د / منال عبد الله زاهـــد — مدرس مناهج وطرق تدريس

كلية التربية بالخرج جامعة سلمان بن عبد العزيز

كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس

obeikandl.com

obeikandl.com

" فاعلية استخدام الخرائط الذهنية داخل بيئة تعلم إلكترونية فى تنمية مهارات التفكير والاتجاهات لدى طالبات كلية التربية جامعة الخرج "

د / غادة شحاته ابراهيم د / منال عبد الله زاهد

• **المقدمة** :

يتميز هذا العصر بالتغيرات السريعة الناتجة عن التقدم العلمي وتكنولوجيا المعلومات والتي جعلت من العالم قرية صغيرة، لذا أصبح من الضروري مواكبة العملية التربوية لهذه التغيرات لمواجهة المشكلات التي قد تنجم عنها مثل كثرة المعلومات وزيادة عدد الطلاب ونقص المعلمين وبعد المسافات، كما زادت الحاجة إلى تبادل الخبرات مع الآخرين، وحاجة الطلاب إلى بيئات غنية متعددة المصادر للبحث والتطوير الذاتي، وقد أدت هذه التغيرات إلى ظهور أنماط وطرق عديدة للتعليم، خاصة في مجال التعليم الفردي أو الذاتي وذلك كحلول في مواجهة هذه التغيرات، فظهرت العديد من المفاهيم الحديثة منها، التعليم الالكتروني،وبيئات التعليم الكتروني.

وعرف احمد سالم (٢٠٠٤)التعليم الالكتروني " بانه منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين فى اى وقت وفى أى مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية لتوفير بيئة تعليمية/تعليمية وتفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة أو غير متزامنة دون التزام بمكان محدد اعتمادا على التعلم الفردي، والتفاعل بين المتعلم والمعلم".

ويعد التعليم الإلكتروني من الطرق الإيجابية التي تساعد المتعلم على التفاعل المستمر

من خلال ما يتضمنه من وسائط تعليم الكترونية تحتوى على أدوات تتطلب من المتعلم القيام، بمهام وأنشطة تفاعلية متعددة ومتنوعة. وأكد (أبو راس، ٢٠٠٨) أهمية إسهام التعليم الإلكتروني في زيادة الثقة بالنفس لدى المتعلم الذي يعد محورًا للعملية التعليمية.

فالتعلم الإلكتروني يزيد من فعالية التعلم إلى درجة كبيرة ويقلل من الوقت اللازم للتدريب ويقلل تكلفة التدريب (Tanja,G, 2007) ويوفر بيئة تعلم تفاعلية ويسمح للطالب بالدراسة فى الوقت والمكان الذي يفضله (عبد الحميد ،٢٠٠٥) . ويتيح عمل مقابلات ومناقشات حية على الشبكة، و يوفر معلومات حديثة تنسجم مع احتياجات المتعلمين، ويوفر برامج المحاكاة والصورالمتحركة وفعاليات وتمارين تفاعلية وتطبيقات عملية (زين الدين، ٢٠٠٧)

وأكد كلا من (الشناق وحسن، ٢٠١٠؛ غسان، ٢٠٠٩) أن التعليم الإلكتروني يهدف إلى تحقيق العديد من الأهداف على مستوى الفرد والمجتمع منها:

- تحسين مستوى فاعلية المعلمين وزيادة الخبرة لديهم في إعداد المواد التعليمية.

- شبكة الانترنت واستخدامها في شرح وإيضاح العملية التعليمية.
- توفير المادة التعليمية بصورتها الإلكترونية للطالب والمعلم.
- إمكانية توفير دروس لأساتذة مميزين، إذ أن النقص في الكوادر التعليمية المميزة يجعلهم حكرا على مدارس معينة و يستفيد منهم جزء محدود من الطلاب. كما يمكن تعويض النقص في الكوادر الأكاديمية والتدريبية في بعض القطاعات التعليمية عن طريق الصفوف الافتراضية
- تساعد الطالب على الفهم والتعمق أكثر بالدرس حيث يستطيع الرجوع للدرس في أي وقت، كما يساعده على القيام بواجباته المدرسية بالرجوع إلى مصادر المعلومات المتنوعة على شبكة الانترنت أو للمادة الالكترونية التي يزودها الأستاذ لطلابه مدعمة بالأمثلة المتعددة. بالتالي الطالب يحتفظ بالمعلومة لمدة أطول لأنها أصبحت مدعمة بالصوت والصورة والفهم.
- إدخال الانترنت كجزء أساسي في العملية التعليمية له فائدة جمة برفع المستوى الثقافي العلمي للطلاب، و زيادة الوعي باستغلال الوقت بما ينمي لديهم القدرة على الإبداع بدلا من إهداره على مواقع لا تؤدي إلا إلى انحطاط المستوى الأخلاقي والثقافي.
- بناء شبكة لكل مدرسة بحيث يتواصل من خلالها أولياء الأمور مع المعلمين والإدارة لكي يكونوا على اضطلاع دائم على مستوى أبناءهم و نشاطات المدرسة.
- تواصل المدرسة مع المؤسسات التربوية والحكومية بطريقة منظمة وسهلة. وتتعدد ..

ويحتاج التعليم الالكتروني إلى بيئات حتى يستطيع التعلم الالكتروني القيام بدوره بنجاح واكد مصطفى جودت (٢٠٠٥) على ان بيئات التعلم الالكتروني " عبارة عن نظام يتضمن تقديم محتوي جيد، وإعداد واجهه تفاعل مناسبة تشتمل على الأدوات المناسبة لتقديم المحتوى وتحقيق التفاعل، إلى جانب ذلك لابد من دعم واجهة التفاعل من خلال البنية الأساسية للنظام وأن تعمل بشكل متناغم (المحتوى، نظام التقديم، البنية الأساسية)". تقوم بيئات التعليم الالكتروني بثلاثة مجالات من الوظائف وهي تقديم التعلم، وإدارة التعلم وتطوير مواد التعلم، وبناء على اختلاف تلك الوظائف وتكاملها فى نفس الوقت فقد اختلفت الدراسات فى تسميتها حيث سميت بنظم تقديم المقررات التعليمية Course Delivery Systems ، بناء على الوظيفة الاولي، وسميت نظم إدارة المقررات Course Management Systems، بناءا على الوظيفة الثانية، وسميت أدوات تطوير المقررات Course Developing Tools، بناءا على الوظيفة الثالثة. (محمد عبد الحميد، ٢٠٠٥).

ويحتاج التعليم الالكتروني إلى استراتيجيات تعلم وتعليم حديثة من هذه الاستراتيجيات استراتيجية التعلم النشط ومنها الخرائط الذهنية الالكترونية وتعد من الوسائل الحديثة التي تساعد على تسريع التعلم واكتشاف المعرفة بصورة أسرع من خلال رسم مخطط يوضح المفهوم الأساسي والأفكار الرئيسية والفرعية و يقوم بهذا النشاط المتعلم ذاتيا كما تتميز

بقدرتها السريعة في : ترتيب الأفكار، سرعة التعلم، استرجاع المعلومات.(السعيد عبد الرازق،٢٠١٢)

ويحقق استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية فى التعليم عديد من المزايا منها ما يلي:

- جعل التعلم أكثر متعه
- تعطى صورة شاملة عن الموضوع الذي يتم دراسته بحيث يتم عرض الموضوع بصورة أكثر شمولية
- تساعد على توليد الأفكار وتصميم هيكل معقد من المعرفة ، فعند البدء فى الرسم ووضع كافة جوانب الموضوع فى الخريطة يفاجأ المتعلم بكمية الأفكار التي تنهمر عليه لأنه يتعامل مع عقله بطريقة مشابهه لطريقة عمله
- تعمل على توصيل الأفكار المعقدة وتساعد المتعلم على دمج المعارف الجديدة مع المعارف السابقة
- تضع اكبر قدر ممكن من المعلومات فى ورقة واحدة بشكل مركز ومختصر
- تمكن من وضع كل ما يدور في ذهن المتعلم وكل أفكار الموضوع فى ورقة واحدة
- تجعل قرارات المتعلم أكثر صوابا فحينما توضع المشكلة فى ورقة واحدة فانه يمكن النظر إليها نظره شاملة لكافة جوانبها
- تعمل على تطوير ذاكرة المتعلم وزيادة تركيزه
- تساعد المتعلم على استخدام طاقة المخ بالكامل
- تسهل دراسة المواد الدراسية الصعبة
- توفر إطار لعرض المعرفة بشكل بصري يمكن تدريسه أو معرفة القصور لدى المتعلم من خلاله. (محمد عرابى ،٢٠٠٨؛ رشا جمال ،٢٠٠٩)

- **أسئلة البحث** :

يتحدد السؤال الرئيسي للبحث فى: ما فاعلية استخدام الخرائط الذهنية فى بيئة تعلم إلكترونية على تنمية مهارات التفكير والاتجاهات؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مهارات استخدام الخرائط الذهنية التى يجب توافرها ؟
- ما مهارات التفكير التى يمكن تنميتها في التدريس بالخرائط الذهنية؟
- ما معايير تصميم برامج الخرائط الذهنية فى بيئة التعلم الالكترونية ؟
- ما فاعلية برامج الخرائط الذهنية داخل بيئة التعلم الالكترونية فى تنمية مهارات التفكير؟
- ما فاعلية الخرائط الذهنية فى بيئة التعلم الالكترونية فى تنمية الاتجاهات

- **منهج البحث** :

يستخدم البحث المنهج التطويرى المتعارف عليه فى مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك فى تطوير البرنامج التعليمي، من خلال تبنى نموذج التطوير التعليمي لسيلز وجلاسجو (Seels&Glasgow,1996) ، والذى يمر بالمراحل التالية :

- التحليل: ويشمل تحليل التعليم، وتحليل المهام، وتحليل المتعلم
- التقويم البنائي: التحقق من صدق البرنامج ومحتواه

- التطوير: وضع البرنامج التعليمي فى صورته النهائية
- الاستخدام : تطبيق البرنامج على المتعلمين
- التقويم النهائي: تقويم البرنامج التعليمي و قياس أثره

- **التصميم التجريبي للبحث** :

يعتمد هذا البحث على التصميم التجريبي ذى المجموعة الواحدة، والقياس القبلي/ البعدى لأثر البرنامج التعليمي.

- **أهداف البحث** :

يهدف هذا البحث إلى:

- تقديم أحد الاتجاهات التربوية الحديثة والمستحدثات فى مجال تكنولوجيا التعليم، وهو" الخرائط الذهنية الالكترونية".و "بيئات التعلم الالكترونية"
- أعداد برنامج تعليمي قائم على هذه التكنولوجيا " الخرائط الذهنية الالكترونية" و"بيئات تعلم إلكترونية "
- تدريب وتوظيف برامج الخرائط الذهنية الالكترونية في تنمية مهارات التفكير لدى طالبات كلية التربية
- تقويم تطبيق الطالبات لبرنامج الخرائط الذهنية الالكترونية فى بيئات تعلم إلكترونية
- تحديد اتجاه الطالبات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية
- وضع قائمة بمهارات التفكير التى يمكن تنميتها باستخدام الخرائط الذهنية.

- **أهمية البحث** :

تنحصر أهمية البحث فى :

أولا بالنسبة للقائمين على التعليم الجامعى:

- تفتح آفاقا جديدة لتوظيف تكنولوجيا التعليم.
- يعد هذا البحث من الأبحاث الاولية التى تقوم على استخدام برامج الخرائط الذهنية الالكترونية في التعليم الإلكتروني
- يساهم في تفريد التعليم(مراعاة الفروق الفردية) وحل المشكلات التعليمية لدى الطالبات.
- ثانيا: بالنسبة للمهتمين بتطوير التعليم:
- البحث يفتح مجالا واسعا نحو استخدام النظريات الحديثة (الخرائط الذهنية) في التعليم الالكتروني.
- يهتم البحث بقياس اتجاهات الطالبات نحو الأساليب الحديثة في التعليم.
- يقوم البحث على حث الطالبات على التفاعل والتفكير (وهو ما يمثل هدف رئيسى لتطوير التعليم) وذلك لان الخرائط الذهنية هى اسلوب لتنظيم الأفكار والتفكير.

- **ثالثا بالنسبة للمهتمين بطرق التدريس** :

يقدم البحث أسلوبا جديدا للتدريس يعمل على تحقيق الأهداف التعليمية وينمى مهارات التفكير ويخاطب عقول الطالبات بما يناسبها.

- **اجراءات البحث** :
- **الجانب النظرى ويشمل** :
  - صياغة الاطار النظرى للبحث، بمراجعة الأدبيات والأبحاث فى مجال المقررات الالكترونية، والتصميم التعليمي، وبيئات التعلم الالكترونية والخرائط الذهنية ، والخرائط الذهنية الالكترونية
  - إعداد البرنامج التعليمي
  - إعداد أدوات القياس وتشمل اختبار تنمية مهارات التفكير، ومقياس اتجاهات نحو التعلم الالكتروني المتمثل فى استخدام بيئات تعلم إلكترونية
- **الجانب التطبيقي ويشمل** :
  - تطبيق البرنامج التعليمي
  - تقويم أثر البرنامج فى تنمية مهارات التفكير واتجاهات الطالبات نحو استخدام التعلم الالكتروني
  - تفسير النتائج
  - الفوائد النظرية والتطبيقة للبحث
  - التوصيات
- **حدود البحث** :
  - يقتصر البحث الحالي على اعداد برنامج تعليمي فى تنمية مهارات التفكير الابداعي فقط
  - اقتصر البحث على تطبيق البرنامج على طالبات المستوى الثاني من قسم اللغة العربية والبالغ عددهم (٤٦) وذلك لانها المجموعة المقرر عليها دراسة مقرر تنمة مهارات التفكيروالابداع ضمن مقررات السنة التحضيرية
  - اقتصر البحث على استخدام المنتديات كأحد انماط الاتصال الغير متزامن واستخدام غرف المحادثة كأحد انماط الاتصال المتزامن
  - الوحدة التى تم تطبيقها على الطالبات تمت عن طريق التعلم الالكتروني فقط ولم يتم إى لقاء مع الطالبات إلا عن طريق الموقع الالكتروني.
- **فروض البحث** :
  - يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات فى التطبيق القبلي والبعدي فى اختبار التفكير الابداعي لصالح الاختبار البعدى.
  - يحقق البرنامج فعالية فى تنمية التفكير الابداعي لا تقل قيمتها عن (٠,٦) عندما تقاس نسبة الفعالية" لماك جوجيان.
  - يحقق البرنامج المعد الخرائط الذهنية الالكترونية والمطبق فى بيئة تعلم إلكترونية، حجم تأثير كبير أعلى من القيمة (٠,١٤) فى تنمية جوانب التفكير الابداعي.
  - يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات فى التطبيق البعدي للاختبار التفكير الابداعي وبين مستوى التمكن الفرضى (٩٠٪) لصالح التطبيق البعدي.
  - يوجد ارتباط موجبا دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات فى مقياس الاتجاهات لصالح العبارات الموجبه.

- **مصطلحات البحث** :
- **التعليم الالكتروني** :

التعريف الاجرائي" هو نظام تعليمي يتم تخطيطه وإعداده وتنفيذه وتقييمه بشكل إلكتروني، ويتم نقله عبر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويدار بأحد أنظمة إدارة التعليم الالكترونية، وتقدم فيه المحتوي و الخدمات بشكل إلكتروني".

- **بيئات التعلم الالكتروني** :

التعريف الاجرائي "هو تصميم بيئة تفاعل تعبر عن العلاقات الاجتماعية على شبكات الاتصال الحديثة وأنظمة الكمبيوتر فى تقديم جميع أنواع أشكال المعلومات، وفق مجموعة من المعايير الفنية والتربوية باستخدام أحد أنظمة تقديم المقررات التعليمية للاستفادة من خصائص تلك النظم فى توفير أدوات الاتصال المتزامن وغير المتزامن لتقديم المقررات التعليمية

- **الخرائط الذهنية** :

التعريف الاجرائي" الخرائط الذهنية: التعريف الاجرائي" هي طريقة تعتمد على رسم كل ما تريده في ورقه واحدة بشكل منظم تحاول فيها قدر الاستطاعة استبدال الكلمات برسمه تدل عليها بحيث تستطيع وضع كل ما تريد في ورقة واحدة بطريقة مركز ومختصرة وسهلة التذكر بالنسبة لك وهي الطريقة الأسهل لتخزين المعلومات في المخ ، واستخراجها منه، وهي وسيلة إبداعية فعالة لتدوين الملاحظات التي ترسم خرائط لأفكارك ، وهي طريقة في غاية البساطة".

الخرائط الذهنية الالكترونية: التعريف الاجرائي " هي خرائط تعتمد في تصميمها على برامج حاسب مثل :IMindMap، MindView3، MindManager8 ، FreeMind9 ، وتقوم بشكل تلقائي بتخليق خرائط مع منحنيات انسيابية للفروع ، كما تتيح سحب وإلقاء الصور من مكتبة الرسوم، وهي الطريقة الأسهل لتخزين المعلومات في المخ ، واستخراجها منه، وهي وسيلة إبداعية فعالة لتدوين الملاحظات التي ترسم خرائط لأفكارك "

- **الاطار النظرى للدراسة بعنوان بيئات التعليم الالكتروني وعلاقتها بالخرائط الذهنية الالكترونية وفاعليتها على مهارات التفكير والإبداع** :

يعرض هذا الجزء المحور الاول: التعليم الالكتروني مفهومه، مفهوم بيئات التعلم الالكتروني، وانواع البيئات الالكترونية التى يتم عرض المقررات التعليمية عليها، المحور الثاني: الخرائط الذهنية من حيث المفهوم، والخصائص، والخرائط الذهنية الالكترونية، المحور الثالث: تطبيقات التعليم الالكتروني فى تنمية مهارات التفكير والابداع

- **المحور الأول** : **التعليم الالكتروني** :
- **مفهوم التعليم الالكتروني** :

يعد التعليم الالكتروني نمط تعليمى يعتمد على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتقديم مقررات الكترونية ضمن إطار منظومى موجه بهدف توفير خدمة تعليمية عالية المستوى فى الكفاءة والفاعلية ومتحررة من

النمطية والتقليدية فى التعلم، وعرفه كلا من (العويد، وأخرون ١٤٢٤العريفي، ١٤٢٤) " بانه التعليم الذي يهدف إلى إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والإنترنت لتقديم المحتوى التعليمي مع ما يتضمنه من شروحات وتمارين وتفاعل ومتابعة بصورة جزئية أو شاملة في الفصل أو عن بعد ضمن إطار منظومي.. وتُمَكِن الطالب من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان". وقد عرفه زيتون (٢٠٠٥م) بانه " تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة وكذا إمكانيةٍ إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته ، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضا من خلال تلك الوسائط".،وقد اتفق (سالم، ٢٠٠٤؛ غلوم ٢٠٠٣)على انه" منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل (الإنترنت ، القنوات المحلية ، البريد الإلكتروني ، الأقراص المغنطة ، أجهزة الحاسوب .. الخ) لتوفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنةٍ في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد اعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم ".

- **مفهوم بيئات التعلم الالكتروني** :

عرفها مصطفى جودت (٢٠٠٥) " بأنها عبارة عن نظام يتضمن تقديم محتوي جيد، وإعداد واجهه تفاعل مناسبة تشتمل على الأدوات المناسبة لتقديم المحتوى وتحقيق التفاعل، إلى جانب ذلك لابد من دعم واجهة التفاعل من خلال البنية الأساسية للنظام وأن تعمل بشكل متناغم (المحتوى، نظام التقديم البنية الأساسية)"، وهذا إلى جانب تكامل النظام وشموليته بوظائف مختلفة يحتاجها المتعلم أثناء تعلمه. ويأتي مسمى بيئة التعلم الالكتروني للتعبير عن النظم التى تقوم بتقديم المقررات والبرامج التعليمية عبر الويب، مستخدما أدوات الاتصال عبر الويب، وعرفت بيئات التعلم الالكتروني عبر الويب " بأنها بيئة تقوم على إدارة وتنظيم واستخدام وتسويق المقررات والبرامج الدراسية والمعدة بطريقة إلكترونيه حيث يتم من خلال تلك النظم تسجيل الطلاب فى المقررات، وإدارة تقديم المحتوي وعرضه على الطلاب وإدارة عمليات إرسال الواجبات إلى الطلاب واستقبالهم لها، وإدارة عمليات الاختبارات" ، وبصورة عامة تتم عملية الإدارة من خلال إدارة المصادر وإدارة العمليات، حيث تركز إدارة المصادر على تجميع المصادر التعليمية المتعددة، والمتباينة، وتصنيفها وفهرستها، وتداولها، واستخدامها، بينما تركز إدارة العمليات على عمليات التصميم والتطوير التعليمي ذاتها (محمد خميس، ٢٠٠٣، ٢٥٩).

وهذا ما أكدت عليه الدراسة التى قام بها "جان و مارتن" (Jan & Marten, 2000) ، أن استخدام الويب أو بيئات التعلم الالكتروني فى تقديم المقررات التعليمية يتطلب أكثر من مجرد إعداد محتوي جيد حيث يتعدى ذلك إلى

خلق بيئة تعلم كاملة، تشمل تقديم محتوى جيد وإعداد واجهة تفاعل مناسبة تشتمل على الأدوات المناسبة لتقديم المحتوى وتحقيق التفاعل، وكذلك بنية أساسية للنظام.

- **وظائف بيئات التعلم الالكتروني** :

تقوم بيئة التعلم الالكتروني بثلاثة مجالات من الوظائف وهي تقديم التعلم، وإدارة التعلم، وتطوير مواد التعلم، وبناء على اختلاف تلك الوظائف وتكاملها فى نفس الوقت فقد اختلفت الدراسات فى تسميتها حيث سميت بنظم تقديم المقررات التعليمية Course Delivery Systems ، بناء على الوظيفة الاولي، وسميت نظم إدارة المقررات Course Management Systems، بناءا على الوظيفة الثانية، وسميت أدوات تطوير المقررات Course Developing Toolsبناءا على الوظيفة الثالثة. (محمد عبد الحميد، ٢٠٠٥، ٩١). ويمكن تحديد الوظائف كما حددها "ديسموند" (Desemond, 2000)، ومصطفي جودت (٢٠٠٥، ٩٤) فيما يلي:

- التزامن : حيث يمكن التفاعل المتزامن بين الطلاب بعضهم البعض وكذلك بين المعلم والطلاب.
- اللاتزامن: يمكن التفاعل بين الطلاب بعضهم البعض وبين المعلم دون الحاجة إلى التواجد عبر شبكة فى نفس الوقت.
- تقديم المحتوي: يقدم المحتوى بشكل يسمح بالوصول إليه عبر الشبكة، وبلغة تتوافق مع برامج الاستعراض من خلالها.
- النقاش: يشترك الطلاب فى حوارات متعددة مرتبطة مع بعضها فى موضوع ما، بحيث يستطيع الطالب قراءة ما دار فى تلك الحوارات.
- الإشراف: يمكن المعلم أومن قائم بالاشراف على الطلاب بالإشراف على إنشاء وتعديل وحذف محتويات المقرر، ومراقبة أداء الطلاب وتوجيههم.
- قدرات الوسائل المتعددة: يمكن عرض وتحميل عناصر الوسائط المتعددة من (نصوص، وصوت، صور ثابتة، ورسوم متحركة، صور متحركة).
- يقدم بروتوكول FTP : وهو ما يسمح للطلاب بتحميل أو إنزال ملفات أو برامج من على الشبكة مباشرة على جهاز الكمبيوتر الخاص بالطالب.
- يقدم أداه تمكن الطالب من البحث فى ملفات المحتوي وفقا للكلمة الدالة.
- يقدم تقويما ذاتيا للطلاب.
- يقدم نظام لتأمين البيانات الشخصية للطلاب، وتأمين الدخول للنظام والسماح باستعراض بعض المواقع دون غيرها وفقا لوظيفة الفرد الداخل إلى النظام (معلم، مشرف، طالب).
- الاحتفاظ ببيانات أداء الطالب أثناء العمل والدرجات التى حققها.
- التكامل: يساعد فى دخول الطلاب إلى صفحات ومواقع على الشبكة ترتبط بموضوع التعلم، وذلك بتكامل النظام على تلك المواقع بحيث يستعرضها الطالب من داخل النظام.
- يقدم المساعدات والتعليمات والتلميحات للطالب أثناء العمل، وهذا قد يكون جزء من المحتوي أو فى إطار مستقل
- يساعد الطالب بما يستجد فى موضوع دراسته من خلال لوحة الأخبار.

- **أنواع بيئات التعلم الالكتروني** :

وضح كل من وليد القحطاني (٢٠٠٧)؛ وإسماعيل عمر (٢٠٠٨) بيئات التعلم على النحو التالي:

- **بيئات إدارة وتصميم المقررات** :

تقدم هذه البيئات مجموعة من الأدوات التى تدير عملية تقديم المادة التعليمية، ومن أمثلة تلك البيئات بيئة WebCT ، بيئة Blackboard، بيئة المقررات الدراسية Moodle، وكذلك بيئة Claroline.

- **ب) بيئات إدارة الفصل الإلكتروني** :

وهذا النوع من البيئات يساعد المعلم على تخطيط الدروس، وتصميم الاختبارات وتوزيعها على الطلاب، والتحكم التام فى أجهزة الطلاب من خلال حاسبه الرئيس أثناء المحاضرة ومن أمثلتها:

- Netsupport School.
- Netop.
- TopClass.
- Learnlinc.
- Louts Learning Space.

- **بيئات تصميم المحتوي التعليمي** :

يمكن الاستفادة من هذه البيئات في إنشاء بيئة تعلم إلكترونية جذابة، وتفاعلية، والكثير منها يدعم محتويات تعدد بوسائط بصورة متكاملة، وتقسم على النحو التالي:

- **بيئات الكتب الإلكترونية ومنها** :

- KeeBook Creator.
- Webexe.
- eBook Workshop.
- eBook Pack express.

- **بيئات تفاعلية ومنها** :

- Knowledge Presenter Professional.
- Macromedia family.
- Test pilot.
- PopQuiz.

- **المحور الثاني: الخرائط الذهنية** :

سوف يتناول هذا المحور الخرائط الذهنية من حيث المفهوم، والفوائد العلمية والتربوية ، ثم الخرائط الذهنية الالكترونية.

- **مفهوم الخرائط الذهنية** :

عرف توني بوزان Tony Buzan(بوزان ،٢٠١٠) الخرائط الذهنية :" هي الطريقة الأسهل لتخزين المعلومات في المخ ، واستخراجها منه، وهي وسيلة

obeikandl.com

إبداعية فعالة لتدوين الملاحظات التي ترسم خرائط لأفكارك ، وهي طريقة في غاية البساطة".

وعرفها عبدالله العثمان (العثمان والشطي، ٢٠٠٤) بانها" هي طريقة تعتمد على رسم كل ما تريده في ورقه واحدة بشكل منظم تحاول فيها قدر الاستطاعة استبدال الكلمات برسمه تدل عليها بحيث تستطيع وضع كل ما تريد في ورقة واحدة بطريقة مركز ومختصرة وسهلة التذكر بالنسبة لك" .، وعرفها نجيب الرفاعي(الرفاعي، ٢٠١٠) " هي وسيلة ناجحة من وسائل الدراسة تقوم بربط المعلومات المقروءة في الكتب والمذكرات بواسطة رسومات وكلمات على شكل خريطة فأنت أولا تقرا الفكرة في المادة المكتوبة ومن ثم تحولها إلى كلمات مختصرة ممزوجة بالإشكال والألوان فبمكانك اختصار فصل كامل في ورقة واحدة حجم (A4) وبتعودك بالنظر إلى هذه الورقة ستجد من "السهولة جدا" استخراج المعلومات منها أثناء الدراسة وأثناء الاختبارات والامتحانات" .

- **الأساس العلمي للخرائط الذهنية** :

يشرح توني بوزان مخترع الطريقة (بوزان،٢٧،٢٠٠٧)" ينسى الكثيرون ما سبق ودونوه من ملاحظات ، وذلك لأنهم يستغلون جزءا صغيرا فقط من عقلهم أثناء عملية تدوين الملحوظات، و تقنية خرائط الذهن ستساعدك على تذكر الكتاب بالجملة ، وتستخدم أنظمة تدوين الملاحظات القياسية . العبارات والجمل والقوائم و والأسطر والأرقام . وهذه الأنظمة لا تستخدم إلا مبادئ ذاكرة اللحاء الأيسر فيما يخص الكلمات و القوائم والمنطق و الترتيب والتسلسل والأرقام تاركة بذلك الخيال و الربط والمبالغة والاختصار والحماقة و الفكاهة واللون والإيقاع والحواس".

ولكي تنجح في تدوين الملحوظات جيداً عليك أن تعارض التقاليد وتستخدم جزئي مخك الأيسر والأيمن وبالإضافة إلى كل مبادئ الذاكرة الأساسية وانك لتستخدم في هذا النظام المتبع لتدوين الملحوظات صفحات بيضاء غير مسطرة وبالإضافة إلى صور دلالية هامة (الجزء الأيمن) تلخيص الفكرة الرئيسية للملحوظة التي تدونها، ويتفرع من هذه الصورة الرئيسية سلسلة من الخطوط المتصلة المكتوب عليها (الجزء الأيسر) أو المرسوم عليها (الجزء الأيمن) للمفردات الدلالية الهامة أو صور حقيقية للمواقع والأفكار الفرعية التي تود تذكرها في المقام الأول . ويتفرع من هذه الأسطر مزيد من الأسطر التي تضمنها ميزة أخرى مفردات وصورا دلالية هامة ، وبهذه الطريقة تتمكن من إنشاء خريطة ذهنية مليئة بالألوان والخيال و والترابط والأبعاد المتعددة لكل ما تريد تذكره من ملاحظات ، وعن طريق تدوين الملاحظات بهذه الطريقة ستتمكن من تذكر كل ما تكتبه فورا وبشكل كامل لتطبيقات كل مبادئ الذاكرة كما ستجد أسلوب تدوين الملاحظات متعددة الأبعاد بما يقوي الذاكرة . كما ستجد أن هذا الأسلوب يجعلك تفهم و تحلل وتفكر بطريقة نقدية في كل ما تدونه من ملاحظات وهذا الأسلوب يتيح أمامك الفرصة لتوجيه كامل انتباهك للمحاضر أو الكتاب الذي تتعلم منه ، وباستخدام المفردات والصور الدلالية فان تقنية إعداد خرائط الذهن تمكنك من تذكر

كتاب بأكمله في هيئة تمثيل توضيحي ذي جانب واحد وبتطبيق مبادئ الذاكرة والتفكير الإبداعي هكذا في ملاحظات خرائط الذهن الخاصة بك فانه يمكنك التعامل مع أي موضوع جديد بسهولة وتنجح في الاختبارات "بتفوق".

وفى دراسة العبد الكريم (العبد الكريم ، ١٤٢٧) أوضح فيها طريقة عمل الخرائط الذهنية" يتألف الدماغ البشري من نصفين أيمن وأيسر، ويختص كل قسم بوظائف متخصصة تختلف عن الوظائف التي يقوم بها النصف الآخر. ورغم كون النصفين متخصصين في عمليات مختلفة ، إلا انهما يرتبطان ببعضهما بشكل وثيق ، فكل قسم يدعم أداء الآخر، وكلما زاد الارتباط بين قسمي الدماغ كلما زاد التعلم والابداع، ويرتكز عمل القسم الأيسر من الدماغ على عمليات تتعلق بـ : الكلمات ، الأرقام ، الترتيب ، اللغة ، القراءة ، الكتابة العلاقات الرياضية ، العلاقات المنطقية ، التحليل ، التفسير، بينما يرتكز عمل القسم الأيمن من الدماغ على عمليات معقدة تتعلق بـ : الأصوات وإيقاعاتها التخيل ، أحلام اليقظة ، الألوان ، الأنماط ، الأبعاد ، رسم التصور الكامل للموضوع".

ويرى المختصون أننا نستخدم بشكل مركز القسم الأيسر من الدماغ في تعليمنا التقليدي على اختلاف دولنا ونظم تعليمنا، والذي يعتمد على الكلمات والأرقام والعلاقات المنطقية . كما أن الاختبارات غالبا ما تقيس عمليات يقوم بها القسم الأيسر من الدماغ ، ويعاب على هذا النوع من التعليم أنه لا يركز على الفهم بشكل رئيس ، كما أنه لا يتيح للمتعلم فرصة لبناء رؤيته الشخصية وأحكامه. ويغلب على هذا التعليم أنه يقدم المعرفة كأجزاء مستقلة لا رابط بينها، بحيث يراها المتعلم كجزر معزولة يفصلها مساحات مائية ، ولا يتعمق المتعلم إلى ما تحت السطح فيرى مدى إرتباط تلك الجزر ببعضها . ولا يقتصر الأمر على فروع المعرفة التي قد تكون ظاهريا بعيدة عن بعضها ، كمواد الاجتماعيات، اللغة العربية، العلوم، وغيرها ، بل يدخل التقسيم إلى مجالات العلم الواحد (فيزياء ، كيمياء، أحياء ، علم أرض) ، كما أنه يمتد ليفصل العمليات في ذات المادة ، بحيث يراها المتعلم مواضيع مستقلة ، وهذا ما تعالجه الخرائط الذهنية.

تعتمد فكرة الخرائط الذهنية على وظائف فصي المخ حيث يقوم الفص الايمن بمعالجة المعلومات ذات الصلة بالخيال و الآوان والرسم و الاصوات و الموسيقى و المشاعر أما الفص الايسر من المخ فيعالج الموضوعات ذات الصلة بالأرقام و الحسابات و المنطق و التفكير في حل المشكلات ، ولأن المخ ليس به اسطر مثل الاوراق فيصعب عليه الاحتفاظ طويلا بمعلومات دخلت اليه في صورة كلمات مكتوبة أما اذا دخلت هذه المعلومات في صورة ألوان وصور ورسومات ورموز وإشارات ذات معنى فإن كلا فصي المخ يشتركان معا في معالجتها وبهذا فإن المخ يعمل بطاقة أكبر وهذا يفسر تذكرنا لرسومات وصور ترتبط لمعلومات تعلمناها منذ زمن أكثر من تذكرنا للشرح المرتبط بهذه الرسومات مثلاتذكر شكل الجهاز الهضمي كما تعلمناه بالمرحلة الابتدائية أكثر من تذكرنا للشرح المرتبط برسم الجهاز الهضمي ، و تصعب المقارنة إذا أردنا مثلا تذكر أحد

موضوعات القراءة بنفس المرحلة حيث يصعب تذكر المعلومات التى لا تحتوي على صور أو رسوم

- **فوائد و استخدامات الخرائط الذهنية** :

أوضحت دراسة "جنسن" (ايريك جنسن، ٢٠٠٧،٢٢٠) : ان هذه الطريقة تشجع الطلاب على تدوين المحاضرات بطريقة أفضل حيث توجد أدلة علمية قوية تشير إلى أن استخدام الأقلام الملونة يجعل المعلومة أكثر سهولة في التذكر من اللام غير الملونة، وان آلاف التجارب التى أجريت على الطلاب أثبتت أن الألوان والرسوم والصور تجعل التذكر أسهل وأسرع.

وأشارت دراسة" جاوث" (Gawith, 2006) انها لغة للتعلم ليس لمجرد المعرفة ولكن للتعلم من خلال العمل.

وأوضحت دراسة "هيرلس" (Hyerles,2004) ان هذه الخرائط تأتى بلغة جديدة نفهم من خلالها وبعمق كيفية تفكير الطلا ب في استخدام المعلومات وتوظيفها في حل المشكلات ، وهي أيضا وسيلة هامة ليس لتحسين التعلم فقط ولكن لتحسين جودة المدرسة.

ويشرح (بوزان ،٢٠١٠، ٧) فوائد الخرائط الذهنية على النحو التالي:

- إعطائك نظرة شاملة للمواضيع الكبيرة
- تمكنك من تخطيط طرق / عمل اختيارات من أين أتيت و إلى أين تذهب
- جمع اكبر قدر من المعلومات والبيانات
- تشجعك على حل المشكلة بعرض طرق مختلفة وحلول متنوعة
- تمكنك لتكون أكثر فعالية
- يكون الشكل ممتع للنظر والقراءة و التأمل والمذاكرة
- شكل جذاب ومريح للعين وللعقل
- تسمح لك بمشاهدة الصورة الكاملة والتفاصيل في نفس الوقت
- ويقول نجيب الرفاعي(٢٠٠٩) ان الخرائط الذهنية تفيد دراسيا في :
- اختصار المهمات
- السهولة في التنظيم
- التسلية (لأنها تعتمد على أشكال و رسومات وبالألوان)
- استمرارية المعلومة
- التنظيم (بعد التعود عليها سوف تكون منظم في كل شي)
- سرعة التذكر
- التركيز

ويري (عبدالله العثمان ، ٢٠١٢) أن فوائد الخريطة الذهنية يمكن حصرها في:

- تعطيك صورة شاملة عن الموضوع الذي تريد دراسته أو التحدث عنها بحيث أنك سترى الموضوع بصورة أكثر شمولية يعني كل شيء في ورقة واحدة .
- تعطيك صورة واضحة عن موقعك الآن .. أين وصلت .. ماذا تريد (هدفك) ؟ .. من أين ستبدأ .. ما هي العوائق ؟؟

- تجعلك تضع أكبر قدر ممكن من المعلومات في ورقة واحدة بشكل مركز ومختصر يغنيك عن رزم من الورق .
- تمكنك من وضع كل ما يدور في ذهنك وكل أفكارك عن الموضوع في ورقة واحدة .
- تجعل قراراتك أكثر صواباً .. فعندما تضع المشكلة في ورقة واحدة .. فإنك تنظر إليها نظرة شاملة لكافة جوانبها .. كل الإمكانيات .. كل العوائق .. كل الحلول المقترحة .. أفضل حل ..
- عندما تبدأ في الرسم وتضع كافة جوانبه في الخريطة فستفاجأ بكمية الأفكار التي تنهمر عليك لأنك تتعامل مع عقلك بطريقة مشابهه لطريقة عمله .

أما الفوائد التربوية للخريطة الذهنية وضحها ابو عودة(٢٠١٠) في تحقيق التالي:

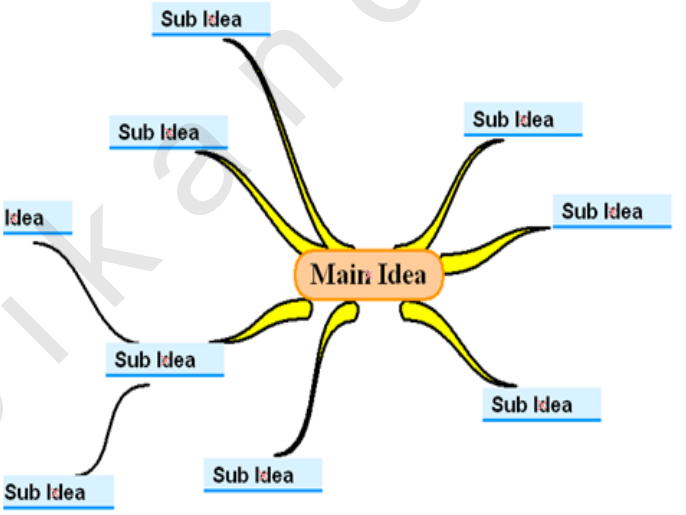
- تنظيم البناء المعرفي و المهاري لدى كل منهما.
- المراجعة للمعلومات السابقة :فالفضاء الفسيح الذي ترسمه الخريطة الذهنية للمتعلم تمنحه فرصة مراجعة معلوماته السابقة عن الموضوع .فترسخ البيانات والمعلومات الجديدة في مناطق تعرفاتها الذهنية.
- المراجعة المتكررة للموضوع:إذ أنها توسع الفهم وإضافة بيانات ومعلومات جديدة لما هو موجود. فبعض المتعلمين قد يجدون صعوبة في رسم خريطة ذهنية للدرس أثناء عرضه، ولكن يسهل عليهم ذلك عند مراجعته.
- مراعاة الفروق الفردية عند الطلبة: إذ أن كل منهم يرسم صورة خاصة للموضوع بعد مشاهدة خريطة الشكل الذي توضحه حسب قدراته ومهاراته.
- تطوير المتعلمين لأسئلة جديدة عن بيانات ومعلومات قد حصلوا عليها من خلال الخريطة، والتي تطور أيضا العمق المعرفي و المهاري للمتعلم في موضوع ما.
- إعداد الاختبار المدرسي، وذلك من خلال وضوح الجزئيات التفصيلية للموضوعات.تلخيص الموضوع عند عرضه- الملخص السبوري.
- توثيق البيانات والمعلومات من مصادر بحثية مختلفة.
- المراجعة السريعة للموضوعات من قبل المتعلمين؛ عندما لا يجدون متسعاً من الوقت لمراجعة تفصيلية.
- سهولة تذكر البيانات والمعلومات الواردة في الموضوع من خلال تذكر الأشكال المرتسمة في أذهانهم.رسم صورة كلية لجزئيات الموضوع التفصيلي.
- تنمي مهارات المتعلمين في الإبداع الفني لتوضيح البيانات والمعلومات المكونة للموضوع.
- توظيف التقنيات الحديثة في التعليم والتعلم كالحاسوب ،وجهاز العرض فوق الرأس ،والشرائح، والتسجيلات الأخرى وغيرها.
- تقلل من الكلمات المستخدمة في عرض الدرس ؛فتساعد في شدة التركيز ،وتسهل فهمه بوضوح من قبل المتعلمين.

- **مفهوم الخرائط الذهنية الالكترونية** :

تعد الخرائط الذهنية الإلكترونية إحدى استراتيجيات التعلم النشط ومن الأدوات الفاعلة في تقوية الذاكرة واسترجاع المعلومات وتوليد أفكار إبداعية جديدة غير مألوفة حيث تعمل بنفس الخطوات التي يعمل بها العقل البشرى بما يساعد على تنشيط واستخدام شقي المخ وترتيب المعلومات بطريقة تساعد الذهن على قراءة وتذكر المعلومات بدلاً من التفكير الخطي التقليدي لدراسة المشاكل ووضع استراتيجيات بطريقة غير خطية ويتم إعدادها من خلال برامج الحاسب.

كما تستخدم الخرائط الذهنية كإستراتيجية تعليمية لربط المفاهيم ببعضها البعض من خلال خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات تسمى كلمات الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر على هيئة بنية هرمية متسلسلة توضع فيها المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية عند قمة الخريطة والمفاهيم الأكثر تحديدا عند قاعدة الخريطة ويتم ذلك فى صورة تفريعه تشير إلى مستوى التمايز

بين المفاهيم ، أي مدى ارتباط المفاهيم الأكثر تحديدا بالمفاهيم الأكثر عمومية وتمثل العلاقات بين المفاهيم عن طريق كلمات أو عبارات وصل تكتب



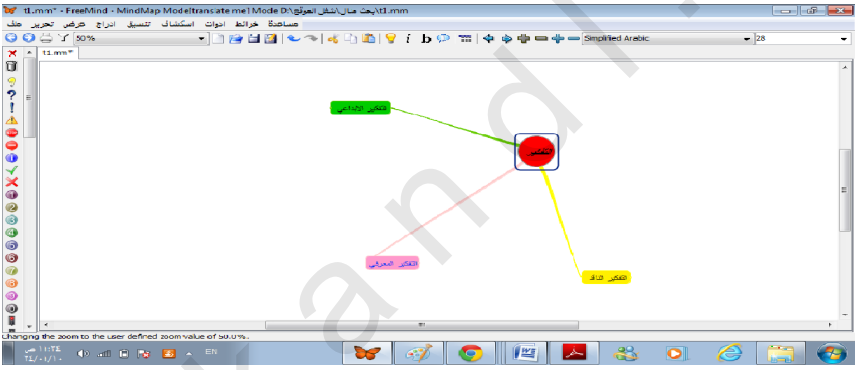
شكل تخطيطى يوضح الهيكل التنظيمي لرسم الخريطة الذهنية

على الخطوط التي تربط بين أي مفهومين ويمكن استخدامها كأدوات منهجية وتعليمية بالإضافة إلى استخدامها كأسلوب للتقويم (رشا جمال ٢٠٠٩).

وتعد الخريطة الذهنية الإلكترونية من الوسائل الحديثة التي تساعد على تسريع التعلم واكتشاف المعرفة بصورة أسرع من خلال رسم مخطط يوضح

المفهوم الأساسي والأفكار الرئيسية والفرعية و يقوم بهذا النشاط المتعلم ذاتيا كما تتميز بقدرتها السريعة في : ترتيب الأفكار، سرعة التعلم، استرجاع المعلومات.

وتقوم الخريطة الذهنية الإلكترونية على فكرة تقسم الموضوع إلى أفكار رئيسية قد تكون من ٥ إلى ١٠ أفكار، ومن الأفكار الرئيسية يمكن استخراج أفكار فرعية للأفكار الرئيسية، وقد تكون كذلك من ٥ إلى ١٠ أفكار. ولا يتوقف التقسيم عند الأفكار الرئيسية والفرعية فقط قد يمتد إلى أفكار جزئية للأفكار الفرعية والأفكار الجزئية يخرج منها أفكار أقل حجما وهكذا. ولكي يكون المخطط بالشكل الواضح الذي يساعد المتعلم على التعلم بسرعة، يمكن توضيح المعلومات في شكل مخطط يبدأ من أعلى إلى أسفل حيث تكون الفكرة الرئيسية في أعلى الخريطة ثم تتدرج المعلومات من أعلى إلى أسفل لأفكار فرعية وجزئية وهكذا، أو قد تكون تنطلق الفكرة الرئيسية من الوسط ثم تتفرع إلى أفكار فرعية وجزيئه على الجانبين.

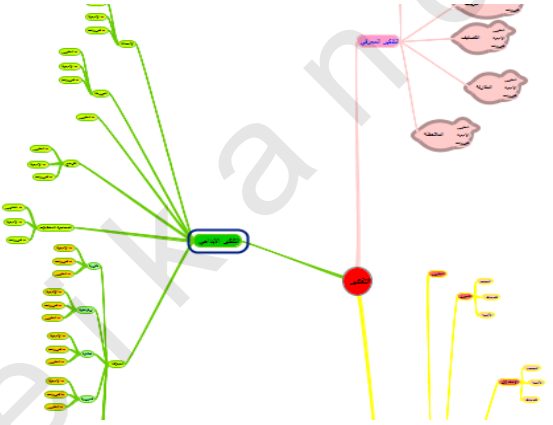


شكل (٢) :نموذج مبسط لخريطة ذهنية

وتختلف الخرائط الذهنية عن خرائط المفاهيم والتي تستخدم كوسيلة لتمثيل العلاقات بين المفاهيم وترتكز على نظرية التعلم البنائية والتي تؤكد على أهمية المعرفة السابقة كإطار لتعلم المعرفة الجديدة ، أما الخرائط الذهنية أو خرائط العقل فهي تقنية رسومية لتمثيل الأفكار والملاحظات وهى خرائط بصرية تعتمد على استخدام الرموز والألوان وتنظم الخريطة حول مفهوم واحد مركزي أو كلمة أو فكرة ولها فروع من الأفكار ذات الصلة ، وبالتالى يتمثل الفرق الأساسي بين خرائط المفاهيم والخرائط الذهنية هو أن الخرائط الذهنية تحتوى على مفهوم مركزي واحد في حين أن خرائط المفاهيم قد تحتوى على العديد من المفاهيم حيث تكون الفكرة الرئيسية في الأعلى ثم تنظم فيها المفاهيم بطريقة هرمية (رأسية متعاقبة) أو على شكل شبكة بدء من المفاهيم العامة الشاملة وانتهاء بالمفاهيم والأمثلة الفرعية ، والاثنان لديهما الروابط القائمة بين المفاهيم كما أن الخريطة الذهنية تعد بصرية أكثر ويمكن تمثيلها على أنها شجرة أي تأخذ الطابع البنائي الشجري والخريطة

الذهنية أكثر تبسيطا من خرائط المفاهيم والأكثر تعقيدا وتنظيما من الخرائط الذهنية، وتعتمد الخريطة الذهنية على تسلسل الأفكار، حيث تبدأ من نقطة مركزية محددة، ثم تسمح بتدفق الافكار ومنح العقل الحرية المطلقة لتوليد افكار ويمكن استخدامها في مختلف مجالات الحياة وفي تحسين تعلمك وتفكيرك وبأوضح طريقة وبأحسن أداء بشري ، حيث تستخدم الفروع والصور والألوان في التعبير عن الفكرة وتستخدم كطريقة من طرق استخدام الذاكرة وتعتمد على الذاكرة البصرية في رسم توضيحي سهل المراجعة والتذكر بقواعد وتعليمات ميسرة وهى تظهر الأفكار بوضوح في شكل علاقات. (محمد عرابى ،٢٠٠٨ ؛ نجيب الرفاعى ٢٠٠٦)

وتعد من أسهل الطرق التكنولوجية التعليمية، فهي طريقة تعليمية حيث تعد وسيلة للتعلم لإدخال المعلومات وإخراجها من العقل ، كما تساعد على تخطيط الأفكار تخطيطا كاملا ، وتقوم الخريطة الذهنية على احتوائها على شكل طبيعي متفرع من الشكل المركزي مستخدمة فيها الخطوط والرموز والصور والكلمات طبقا لمجموعة من القواعد البسيطة والأساسية والطبيعية والقواعد التي يحبذها العقل (شكل) وهذه الطريقة هي الطريقة الفعلية التي يستخدمها العقل البشرى في التفكير حيث يتم ربط الكلمات ومعانيها بصور وربط المعاني المختلفة ببعضها البعض بالفروع وهى تستخدم فصي الدماغ الأيمن والأيسر فترفع من كفاءة التعلم.



شكل(٣): لخريطة ذهنية توضح المكونات الأساسية لمهارات للتفكير

واكدت دارسة (Margulies,2004) على أن الخرائط الذهنية الإلكترونية تساعد المعلمين على الاتصال مع طلابهم وبناء خبره ينخرطون فيها ويسهل عليهم تذكرها ، كما وجد الطلاب ان عملية تسجيل الأفكار بصريا عملية ممتعة جدا سواء كان ذلك من اجل تسجيل الملاحظات لتذكر ما درسوه أو من اجل عمل العروض التقديمية مقارنة بالطريقة التقليدية حيث تساعد الخرائط الذهنية على اختزال كم كبير من المعلومات في بعض الصور ، كما تمثل تحديا للطلاب لتنمية قدراتهم البصرية وذلك لأن كل شخص لديه ذاكرة

بصرية لتذكر الصور أقوى من تذكر الكلمات ، لذا وجد أن المزج بين الكلمات والصور يسهل التعلم والفهم كما يسهل التذكر والأداء ، كما تساعد الخرائط الذهنية الطلاب على اختيار وبناء تركيب المعلومات وتكاملها في شكل ذي معنى ، كما أكدت الدراسة أن الخرائط الذهنية تساعد على نقل الأفكار بصورة أكثر وضوحا لأنها تعبر بشكل بسيط عن الأفكار في صورة رسم ، وهى تفيد في جميع المواد الدراسية دون الاقتصار على مواد بعينها.

- **أنماط الخرائط الذهنية** :

تصنف الخرائط الذهنية إلى نمطين كما وضحها (السعيد عبد الرزاق، ٢٠١٢) كما يلي :

- **النمط الأول** : **الخرائط الذهنية التقليدية** :

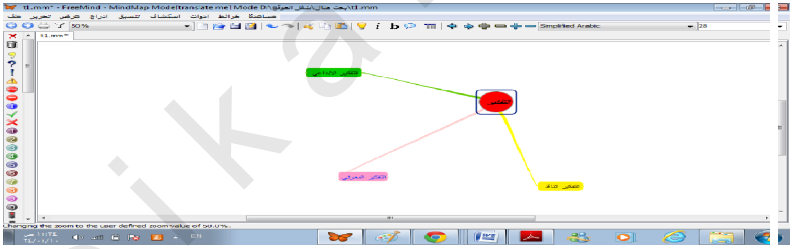
والتي تستخدم الورقة والقلم وتبدأ برسم دائرة تمثل الفكرة أو الموضوع الرئيسي ثم ترسم منها فروعا للأفكار الرئيسية المتعلقة بهذا الموضوع وتكتب على كل فرع كلمة واحدة فقط للتعبير عنه ويمكن وضع صور رمزية على كل فرع تمثل معناه ، وكذلك استخدام الألوان المختلفة للفروع المختلفة وكل فرع من الفروع الرئيسية يمكن تفريعة إلى فروع ثانوية تمثل الأفكار الرئيسية أيضا لهذا الفرع ، وبالمثل تكتب كلمة واحدة على كل فرع ثانوي تمثل معناه ، كما يمكن استخدام الألوان والصور ، ويستمر التشعب في هذه الخريطة مع كتابة كلمة وصفية واستخدام الألوان والصور حتى تكون فى النهاية شكلا أشبه بالشجرة أو خريطة تعبر عن الفكرة بكل جوانبها

- **النمط الثاني** : **الخرائط الذهنية الالكترونية** :

والتي تعتمد في تصميمها على برامج حاسب مثل :IMindMap ، MindView3 ، FreeMind9 ، MindManager8 ولا تطلب تلك البرامج ان يكون المستخدم لديه مهارات رسومية لأنه تقوم بشكل تلقائي بتخليق خرائط مع منحنيات انسيابية للفروع ، كما تتيح سحب وإلقاء الصور من مكتبة الرسوم كما تضيف إمكانيات وقدرات قوية وجديدة للخريطة الذهنية (شكل) منها ما يلي:

- ترتيب المعلومات في الموضوع مع إمكانية التوسع أو الطي في فروعه وهذا يجعل تخزين المعلومات بصورة أكثر بكثير من الخرائط الذهنية المنتجة وبالتالي يمكن استخدامها لخلق نماذج المعرفة المتطورة التي لم يكن من الممكن خلقها من خلال الورقة والقلم
- تضمين الوثائق بالخريطة وعمل الوصلات Link والمذكرات وغيرها من البيانات داخل الخريطة وإمكانية تحويلها إلى ما يعادلها من قاعدة بيانات بصرية قوية، أي أن الخريطة تحتوى على ثروة من المعلومات الوفيرة المخزنة في كلمة أو وثيقة أو جدول بيانات Excel أو صفحات ويب أو حتى رسائل بريد الكتروني وكل هذا يمكن الانتقال إليه بمجرد الضغط عليه مما يوفر الوقت بالإضافة إلى تجنب الفوضى البصرية من خلال عمل خرائط فرعية وربطها معا في خريطة واحدة يمكن التحكم بها.

- إعادة ترتيب المواضيع والأفكار من خلال تحريك بعض الإيقونات وهذا من الصعب فى الخرائط التقليدية ، مما يساعد على توليد أفكار جديدة ورؤية الوصلات بين الأفكار الموجودة
- تحديث محتويات الخريطة حسب الحاجة مما يجعلها أداة قوية للتتبع والتقدم باستمرار وبالتالي يمكن تطوير الخريطة الحالية بحيث تصبح خريطة أخرى جديدة وهكذاتصدير الأفكار الموجودة بالخريطة إلى أنواع أخرى من البرامج مثل معالجة النصوص مما يتيح استخدام الخرائط الذهنية بشكل مبتكر وخلاق
- إتاحة الفرصة للعمل التعاوني وهذا لا تتيحه الخرائط الذهنية التقليدية حيث من الممكن عمل خريطة ذهنية الكترونية وإرسالها بالبريد الالكتروني إلى الآخرين فى فريق العمل التعاوني لعمل مساحة عمل مشتركة بها وتكميل باقي الخريطة حيث يمكن التعديل فيها والإضافة إليها كذلك من الممكن عمل عدة أشخاص على الخريطة في الوقت نفسه
- تحديث الخرائط الذهنية بعد تحويلها إلى عرض تقديمي مع تعليقات من الجمهور المستفيد مما يساعد على مساهمتها في نشر الأفكار
- عرض الأفكار من خلال جلسات العصف الذهني باستخدام أجهزة العرض ويتم ذلك من خلال تسجيل الأفكار مع أفكار آخرين وعرضها في الوقت نفسه إتاحة عمل لوحة للمعلومات الخاصة وتوحيد البيانات التي نحتاج لإداراتها وتنظيمها في شاشة واحدة بصرية
- المرونة حيث يمكن من خلال برامج الخرائط الذهنية عمل قاعدة بيانات من الأفكار وإنشاء قوائم المهام وتتبع التقدم المحرز الخاص عليها وكذلك التخطيط للأعمال كما يمكن استخدامها في التعليم والمجالات الأخرى



شكل (٤) : لنموذج برنامج freemind

- **مزايا الخرائط الذهنية الالكترونية** :

- تتمثل فى القدرة على التكامل مع برامج أخرى ، والقدرة على التعديل والتنقيح بسهولة ، وعدم محدودية حجم الخريطة ، وإمكانية عرض الأفكار خلال جلسات العصف الذهني ، وإمكانية العمل بصورة تعاونية في الوقت نفسه Real Time Collaboration .
- تبلور الموضوع الرئيسي (محور الاهتمام) في صورة مركزية
- تتفرع الموضوعات الرئيسية من الصورة المركزية إلى الفروع
- الفروع تشكيل هيكلي متصل بالموضوع الرئيسي

- تسليط الضوء على الكلمات المفتاحية لموضوع الدراسة وهي عبارة عن كلمات وأفعال قوية تساعد على التركيز و يتم طرح الأفكار من خلالها
- سهولة التذكر وزيادة القدرة على التركيز أثناء التعلم، حيث يسيطر على المتعلمين شعور بالثقة في النفس وفي القدرات العقلية
- زيادة حب التعلم
- التفكير المشع (المتوهج) : حيث ان عقل الإنسان لا يفكر مثل الحاسب الآلي، أي على شكل خطوط مستقيمة طويلة ومتتالية، بل يفكر بطريقة متوهجة ومشعة فكل كلمة أو صورة، هي في نفس الوقت فكرة ومركز لأفكار أخرى
- تداعي الأفكار وتوليدها
- القدرة الكبيرة على ترتيب الأفكار وسرعة التعلم واسترجاع المعلومات

ك العديد من الدراسات التى تناولت استخدام الخرائط الذهنية الالكترونية منها دراسة جمال طوبار (٢٠٠٩) إلى استقصاء فاعلية إستراتيجية الخرائط الذهنية على التحصيل الدراسي في مادة الإحياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي ، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وقد تم تدريس وحدة الإخراج في مقرر الإحياء للمجموعة التجريبية باستخدام الخرائط الذهنية الالكترونية ، وتم التدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة ، وقد أوصت الدراسة باستخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية فى تدريس المواد الدراسية المختلفة والاستذكار.

كما تناولت دراسة (Issam ,Fouad,2008) تقييم تأثير استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية كأداة تعليمية على التحصيل العلمي لطلاب الصف الثامن فى العلوم ، والعلاقة بين الخرائط الذهنية وفهم الطلاب للمفاهيم المتضمنة بوحدة العلوم ، وتكونت عينة الدراسة من ٦٢ طالبا من فصول الصف الثامن قسموا بشكل عشوائي لمجموعة تجريبية وأخرى مقارنة ، حيث اعتمد طلاب المجموعة التجريبية على الخرائط الذهنية في تعلم الوحدة، وقد أشار تحليل البيانات إلى أن طلاب المجموعة التجريبية حققوا نتائج أفضل ودالة إحصائيا مقارنة بالمجموعة المقارنة ، وقد أشارت الدراسة إلى أن ذلك بسبب استخدام الخرائط الذهنية والتصوير الدقيق للعلاقات والمواضيع والمفاهيم المركزية الرئيسية والثانوية ، واستخدام الألوان لتمثيل المفاهيم والجوانب الرئيسية ، كما أن الطلاب حققوا أعلى مستويات الفهم التصوري من خلال الخرائط الذهنية التي قاموا بإنشائها بأنفسهم.

كما تناولت دراسة إسماعيل عبد الجليل (٢٠٠٩) التعرف على أثر استخدام الخرائط الذهنية مع أسلوب التعلم التعاوني على تعلم برمجة الكمبيوتر لطلاب علوم الحاسب ، وقد أكدت الدراسة أن تعلم برمجة الكمبيوتر يتم بصورة أفضل باستخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية حيث تساعد على فهم الطلاب وزيادة استيعابهم للبرمجة .

- **المحور الثالث : مهارات التفكير :**

ان الهدف الرئيس لاي عملية تعليمية حقيقية هو تدريب الطلاب علي الاستفادة من خبرات حقيقية وإعمال عقولهم في التفاعل معها و توظيف نتائج ما يمرون به من تجارب تعليمية في تحقيق نتاجات تعليمية متميزة تعتمد في الاساس علي الاستفادة من تنمية مهاراتهم التفكيرية.

فقد عرفه زيتون (٢٠٠٣)"هو مجموعة من العمليات /المهارات العقلية التي يستخدمها الفرد عند البحث عن اجابة لسؤال أو حل لمشكلة أو بناء معني أو التوصل لنواتج أصيلة لم تكن معروفة له من قبل ، وهذه العمليات /المهارات قابلة للتعلم من خلال معالجات تعليمية معينة".

- **التفكير الابداعي :**

الإبداع هو النظر للمألوف بطريقة أو من زاوية غير مألوفة، ثم تطوير هذا النظر ليتحول إلى فكرة، ثم إلى تصميم ثم إلى إبداع قابل للتطبيق والاستعمال (الهويدي ،٢٠٠٤) .

يشير جروان (٢٠٠٩) الى ان التفكير الابداعي نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول او التوصل الى نواتج اصيلة لم تكن معروفة سابقا ، ويتميز التفكير الابداعي بالشمولية والتعقيد ، لانه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية واخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة . ويمكن توضيح التفكير الابداعي على انه : إنتاج أفكار جديدة لحل مشكلة ما ومجموعة من القدرات التي تقود المتعلم الى عملية إنتاج الأفكار لحل المشكلة بشكل جديد ونشاط عقلي يتمثل في عمليات التخيل والاستبصار والاكتشاف .وعليه فإن التفكير الإبداعي بمفهومه الشامل يتضمن المهارات الآتية :

- الطلاقة (Fluency): تعني القدرة على إنتاج افكار متعددة لمشكلات، وتساؤلات غير محددة، وتتضمن الجانب الكمي من التفكير الإبداعي.
- المرونة (Flexibility) : ويقصد بها تنوع او اختلاف الأفكار التي يأتي بها الفرد ، وتتضمن الجانب النوعي من التفكير الإبداعي .
- الأصالة (Originality) : ويقصد بها التجديد او الانفراد بالأفكار ، أي يأتي الفرد بأفكار جديدة بالنسبة لأفكار زملائه .
- التفاصيل (Elaboration): وتعني القدرة على إضافة تفاصيل ذات معنى للأفكار المعطاة .الحساسية للمشكلات (Sensitivity to Problems): وهي القدرة على اكتشاف المشكلات والمصاعب واكتشاف النقص بالمعلومات .
- كما عرّف جروان الحل الإبداعي للمشكلات بانه عملية تفكير مركبة، تتضمن استخدام معظم مهارات التفكير الابداعي والتفكير الناقد وفق خطوات منطقية متعاقبة ومنهجية محددة بهدف التوصل الى أفضل الحلول، والخروج من مأزق، او وضع مقلق باتجاه هدف مطلوب او مرغوب (جروان ٢٠٠٩).

- **مميزات التفكير الإبداعي :**

- تجنب التتابعية المنطقية.
- توفير بدائل عديدة لحل المشكلة.

- تجنب عملية المفاضلة والاختيار.
- البعد عن النمط التقليدي الفكري.
- تعديل الانتباه إلى مسار فكري جديد
- (احسان الطيب ،عبد الرحيم محمد، ٢٠٠٧)

- **خصائص التفكير الإبداعي** :

يري (العتوم والجراح، ٢٠٠٦) ان من خصائص التفكير الابداعي:

- الحرص على الجديد من الأفكار والآراء والمفاهيم والتجارب والوسائل
- البحث عن البدائل لكل أمر والاستعداد لممارسة الجديد منها
- الاستعداد لبذل بعض الوقت والجهد للبحث عن الأفكار والبدائل الجديدة، ومحاولة تطوير الأفكار الجديدة أو الغريبة،
- الاستعداد لتحمل المخاطر واستكشاف الجديد
- الثقة بالنفس والتخلص من الروح الانهزامية
- الاستقلالية في الرأي والموقف
- تنمية روح المبادرة والمبادأة في التعامل مع القضايا والأمور كلها.

- **معوقات التفكير الإبداعي** :

يقول (التركي ١٤٢٧) ان اهم معوقات الابداع تتركز في :

- الخوف من الفشل، والخوف من النقد
- عدم الثقة بالنفس، (كأن يقول أحدهم : إن طاقتي محدودة، أو لا يمكن أن أغيّر الواقع، أو لا أستطيع مقاومة التيار، أو أنا أطيع الأوامر وحسب)
- الاعتياد و الألفة
- الخوف من المجهول أو من الجديد
- المعتقدات اللي تعرفه ... – من خرج من داره.... "
- المناخ المشحون بالتوتر، والتخوف، والاستبداد الفكري
- الرغبة في التقليد ، والتمذهب، والمحاكاة للنماذج السابقة .

- **اجراءات البحث** :

تناول البحث نموذج ريتشي للتصميم المنظومي Systemic Design حيث يعتبر هذا النموذج ممثلا للمدخل المنظومي Systemic Approach، والمناسب لطبيعة البحث ،حيث يهدف إلى تنمية مهارات التفكير الابداعي، والاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني، وذلك فى مقرر تنمية مهارات التفكير لطلبات المستوى الثاني فى التربية، وسوف يقوم البحث بتطبيق مراحل النموذج المنظومي وخطواته لتنمية الجانب المعرفي فى مهارات التفكير الابداعي وتنمية الاتجاهات نحو التعلم الالكتروني، كما يتم فى هذا الجزء عرض الأدوات المستخدمه فى الدراسة، كما يتناول اجراءات تنفيذ تجربة الدراسة والتصميم التجريبي المتبع من حيث اختيار العينة، وتطبيق البرنامج، وأدوات البحث، والاساليب الاحصائية المستخدمه فى جمع البيانات.

- **أولا تصميم البرنامج التعليمي وفق نموذج ريتشي للتصميم المنظومي** :

- **المرحلة الأولى المدخلات** :

وتشمل هذه المرحلة خصائص المتعلمين ،السلوك المدخلي

- **خصائص المتعلمين** :

وقد بين نموذج ريتشي أن خصائص المتعلمين هي المرحلة الأولى التى يجب البدء بها وتشمل أهم خصائص عينة البحث وهي :

- عدد الطالبات (٤٦) طالبه فى المستوى الثاني فى التربية.
- تتراوح أعمارهم بين ١٨- ١٩ سنه
- تباين الفروق الفردية من حيث مستوي التحصيل.
- ليس لدى الطالبات خبرة سابقة فى مقرر تنمية مهارات التفكير،حيث يدرس هذا المقرر للمستوى الثاني على مستوى كليات التربية فقط.
- يتفاوت الطلبة فى مهارات التعامل مع الكمبيوتر، حيث لدى البعض مهارات التعامل مع الكمبيوتر والبعض الآخر لا يملك تلك المهارات.
- تباين الفروق الفردية بين الطلاب فى استخدامهم لبيئات التعلم الالكتروني حيث يمتلك البعض تلك المهارات والبعض الآخر لا .

- **المستوى المدخلي** :

يوضح النموذج أهمية تحديد السلوك المدخلى قبل البدء، وذلك لمعرفة المستوي المدخلى لدي الطالبات، ولاحظت الباحثتان أن بعض الطالبات لا يمتلكون مهارات التعامل مع بيئات التعلم الالكتروني والبعض الاخر يمتلك بعض تلك المهارات، ولكنها غير مكتملة ، فمن يمتلك المعرفة لا يمتلك السلوك والعكس.

- **المرحلة الثانية العمليات** :

وتضم مراحل التصميم التعليمي Instructional Design وهي :

- **أولاً : تقدير الحاجات التعليمية** :

يتم تحديد الحاجات التعليمية وذلك بمقارنه مستوى الاداء الحالي (ما هو كائن) ومستوي الاداء المطلوب.(محمد خميس،٢٠٠٣، ٤١٩)، وتمثلت مشكلة البحث الحالي فى تصميم مهارات التفكير الابداعي من خلال احد برامج الخرائط الذهنية الالكترونية ويتم ذلك داخل احد بيئات التعلم الالكتروني، لطالبات المستوى الثاني التربوي، وفق التصميم المنظومى وكذلك تنمية الاتجاهات نحو التعلم الالكتروني، ولتحديد هذه المشكلة اتبع الخطوات التالية:

- **تحديد المهمات الرئيسة** :

تم بتحديد المهمات الرئيسة، من خلال مجموعة من الخطوات، وذلك بإعداد قائمة بهذه المهمات الرئيسة، وما الذي ينبغي أن يتمكن منه الطالبات ويصلن إليه، ، وتمثلت هذه الخطوات فى :

- اختيار مقرر تنمية مهارات التفكير ، وذلك لانه المقرر الانسب فى تنمية مهارات التفكير الابداعي وذلك بواقع عدد (٢) ساعة للمحاضرة النظريةوعدد (٢) ساعة للتدريب العملي، ويتم ذلك اسبوعياً على مدار فصل دراسي كامل، كما تقوم كل طالبة بمفردها بعمل النشاطات التى تنمي التفكير الابداعي لديها، ووذلك بتطبيق ما تم دراسته فى هذا المقرر.

- من خلال المقابلة الشخصية لعينة من الطالبات، حيث أبدوا رغبتهم فى تطوير هذا المقرر إلكترونياً ، وذلك باستخدام بيئات التعلم الالكترونى، لما فى ذلك من قدرة على التواصل الاجتماعي ، كما أبدوا حاجاتهم إلى الخرائط الذهنية التى تساعدهم على الفهم والتذكر والابداع.
- لاشتقاق المهمات الرئيسة فى جزء من مقرر تنمية مهارات التفكير ، قامت الباحثتان بتحليل محتوي أكثر من كتاب (عدنان العتوم ،عبد الناصر الجراح، موفق بشار، ٢٠٠٧؛ جودة السيد شاهين، ٢٠٠٧) من قبل أستاذه المقرر وتمثلت هذه المهمات الرئيسة التالية في حاجة الطالبات إلى تنمية المعارف والمهارات المرتبطة بـ:
  - ✓ مفهوم التفكير الابداعي وانواعه
  - ✓ الاصالة
  - ✓ المرونة
  - ✓ حساسية المشكلات
  - ✓ التوسع
  - ✓ الطلاقة بانواعها

- **تحليل المهمات الرئيسة إلى فرعية** :

قامت الباحثتان باستخدام المدخل الهرمي، من أعلى إلى أسفل لتحليل المهمات المعرفية والسلوكية، حيث حللت كل مهمة رئيسة إلى مكوناتها الفرعية.

- **المهمة الأولى**: **مفهوم التفكير الابداعي وانواعه** :
- **المهمة الثانية**: **الاصاله وهو احد انواع التفكير الابداعي** :
  - مفهوم الاصالة
  - أهمية الاصاله
  - تدريبات على الاصالة
- **المهمة الثالثة** : **المرونة هي احد انواع التفكير الابداعي** :
  - مفهوم المرونة
  - أهمية المرونة
  - تدريبات على المرونة
- **المهمة الرابعة** : **الحساسية للمشكلات وهي احد انواع التفكير الابداعي** :
  - مفهوم الحساسية للمشكلات
  - أهمية الحساسية للمشكلات
  - تدريبات على الحساسية للمشكلات
- **المهمة الخامسة** : **التوسع وهو احد انواع التفكير الابداعي** :
  - مفهوم التوسع
  - أهمية التوسع
  - تدريبات على التوسع

obeikan.com

- **المهمة السادسة : الطلاقة وهي احد انواع التفكير الابداعي وتنقسم هذه المهمة إلى أنواع هي :**
  - **الطلاقة الشكلية :**
    - مفهوم الطلاقة الشكلية
    - أهمية الطلاقة الشكلية
    - تدريبات على الطلاقة الشكلية
  - **الطلاقة التعبيرية :**
    - مفهوم الطلاقة التعبيرية
    - أهمية الطلاقة التعبيرية
    - تدريبات على الطلاقة التعبيرية
  - **الطلاقة اللفظية :**
    - مفهوم الطلاقة اللفظية
    - أهمية الطلاقة اللفظية
    - تدريبات على الطلاقة اللفظية
  - **الطلاقة الفكرية :**
    - مفهوم الطلاقة الفكرية
    - أهمية الطلاقة الفكرية
    - تدريبات على الطلاقة الفكرية
  - **الطلاقة الارتباطية :**
    - مفهوم الطلاقة الارتباطية
    - اهمية الطلاقة الارتباطية
    - تدريبات على الطلاقة الارتباطية
    - عمليات تصميم الأهداف السلوكية

فى ضوء قائمة المهمات التعليمية الرئيسة التى توصلت إليها الدراسة، وتحليلها إلى مهمات فرعية، تم تحويل هذه المهمات إلى أهداف تعليمية بصياغة سليمة،وبناء على هذه الأهداف الرئيسة، قامت الباحثتان ببناء الموديولات التعليمية، ليحقق كل منها هدفا رئيسا من الأهداف التعليمية ، وهي بعد دراسة الطالبات لوحدة التفكير الابداعي يتوقع منها الاتي:

- يعرف مفهوم التفكير الابداعي
- تحديد انواع التفكير الابداعي (الاصالة)
- تحديد انواع التفكير الابداعي (المرونة)
- تحديد انواع التفكير الابداعي (التوسع)
- تحديد انواع التفكير الابداعي (الحساسية للمشكلات)
- تحديد انواع التفكير الابداعي (مفهوم الطلاقة)
- تحديد انواع التفكير الابداعي (الطلاقة الشكلية)
- تحديد انواع التفكير الابداعي (الطلاقة التعبيرية)
- تحديد انواع التفكير الابداعي (الطلاقة اللفظية)
- تحديد انواع التفكير الابداعي (الطلاقة الفكرية)
- تحديد انواع التفكير الابداعي (الطلاقة الارتباطية)

- **ثالثا** : **نظام الإرسال** :

ويشمل نظام الإرسال اختيار المحتوي، تقسيم المحتوى على شكل موديولات، عناصر الموديولات، وتصميم أدوات القياس محكية المرجع

- تحديد المحتوى التعليمي
- قامت الباحثتان فى هذه الخطوة بتحديد المحتوى التعليمي الذي يحقق الأهداف التعليمية المرجوة من البرنامج، حسب قائمة المهمات سالفة الذكر
- مفهوم التفكير الابداعي
- انواع التفكير الابداعي
- التفكير الابداعي (الاصالة)
- التفكير الابداعي (المرونة)
- التفكير الابداعي (التوسع)
- التفكير الابداعي (الحساسية للمشكلات)
- التفكير الابداعي (مفهوم الطلاقة)
- التفكير الابداعي (الطلاقة الشكلية)
- التفكير الابداعي (الطلاقة التعبيرية)
- التفكير الابداعي (الطلاقة اللفظية)
- التفكير الابداعي (الطلاقة الفكرية)
- التفكير الابداعي (الطلاقة الارتباطية)

- **عمليات تصميم وبناء أدوات القياس محكية المرجع** :

قامت الباحثتان فى هذه المرحلة بتصميم وبناء اختبارات وأدوات القياس المناسبة للأهداف التعليمية للبرنامج التعليمي حتى يمكن الحكم على ما إذا كان الطالبات قد وصلن إلى على الآتى:

- اختبار مواقف للتفكير الابداعي (ملحق ١)
- مقياس اتجاهات نحو التعلم الألكتروني (ملحق ٢)

- **أولاً** : **اختبار مواقف التفكير الابداعي** :

ملحق (١) وهو اختبار مواقف يقيس القدرة على التفكير الابداعي، ويتم تطبيقه قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي.

- **تحديد الهدف من الاختبار**:

استهدف هذا الاختبار قياس القدرة على التفكير الابداعي التى اكتسبتها الطالبات من خلال التدريب على البرنامج، وتم وضع الاختبار فى صورة مواقف تقيس التفكير الابداعي، وبلغ عدد المفردات ٣٠ مفرده.

- **ضبط الاختبار**:

للتأكد من صدق وثبات الاختبار كما يلي :

- **صدق الاختبار**:

للتحقق من صدق الاختبار قامت الباحثتان بإعداد جدول المواصفات للاختبار ملحق رقم (١) للوقوف على مدى صدق مفردات الاختبار التحصيلي كإحدى طرق تحديد صدق المحتوى، ويتضمن هذا الجدول عدد من المفردات التى يشملها الاختبار، كما تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين

فى المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم وعلم النفس، لمعرفة أرائهم حول الاختبار، وتم تعديل الاختبار فى ضوء ملاحظاتهم ووضعه فى صورته النهائية.

- **ثبات الاختبار** :

تم التأكد من ثبات الاختبار التحصيلى بواسطة قياس معامل الاتساق الداخلى (الفا) لكرونباخ (1951,Cronbach)، وذلك باستخدام حزمة البرامج الاحصائية (SPSS) . على النحو التالي:

جدول (١) : نتائج حساب معامل الثبات (α) للاختبار التحصيلي البعدي

معامل الثبات	عدد العينة	مفردات الاختبار	القيمة
معامل ألفا	٣٠	٣٠	٠.٨٢٩

وهذه القيمة (٠,٨٢٩) لمعامل الثبات مرتفعة لثبات الاختبار التحصيلي

- **زمن الاختبار**:

تم حساب متوسط الزمن المستغرق فى الاجابة على الاختبار لتحديد زمن الاختبار عند تطبيق البحث، وقد تحدد زمن الاختبار ساعة.

- **ثانيا: مقياس الاتجاهات للتعلم الالكتروني** :

ملحق (٢) وهو مقياس اتجاهات نحو التعلم الالكتروني واستخدام البيئات الالكترونية فى التعلم، وبلغ عدد المفردات ٣٠ عبارة.

- **ضبط الاختبار** :

للتأكد من صدق وثبات المقياس كما يلي:

- **صدق الاختبار** :

للتحقق من صدق المقياس قامت الباحثتان بعرض المقياس على مجموعة من المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم وعلم النفس لمعرفة أرائهم حول المقياس،ودقه الصياغة، ووضوحها، وصلاحيته لقياس ما وضعت لقياسه، واعد المقياس فى صورته المبدئية من ٣٥ عبارة ، من بينها عبارات سلبية واخرى ايجابية نحو التعلم فى بيئات تعلم إلكترونية ، وبعد الاطلاع على اراء المحكمين ، حيث أشار بعض الحكام إلى حذف بعض العبارات وتعديل صياغة بعض العبارات، وتم تعديل المقياس فى ضوء ملاحظاتهم ووضعه فى صورته النهائية.

- **ثبات المقياس** :

تم التأكد من ثبات المقياس بواسطة قياس معامل الاتساق الداخلى(الفا) لكرونباخ (1951,Cronbach)، وذلك باستخدام حزمة البرامج الاحصائية (SPSS) . على النحو التالي:

جدول (٢) : نتائج حساب معامل الثبات (α) لمقياس اتجاهات التعلم الالكتروني

معامل الثبات	عدد العينة	مفردات الاختبار	القيمة
معامل ألفا	٣٠	٣٠	٠.٦٦١

وهذه القيمة (٠,٦٦١) لمعامل الثبات مقبولة لثبات المقياس.

- **رابعا** : **تصميم نظام الإرسال** :
- **تحديد طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم** :

تعتمد طريقة أو استراتيجية التعليم والتعلم فى هذا البحث على أسلوب التعلم الفردي، يقوم على استخدام التعلم الإلكترونى القائم على الشبكات.

- **تحديد طبيعة التفاعلات التعليمية ونمط التعلم** :

نظرا لطبيعة هذا البحث حيث يهدف الى تصميم مهارات التفكير الابداعي باستخدام برنامج الخرائط الذهنية الالكترونية فى بيئات تعلم إلكترونية قائمة على الشبكات، فإن طبيعة التفاعلات التعليمية تقوم على أساس التعلم الفردي، حيث يتفاعل الطالبات مع البرنامج فى شكل بشكل فردى من خلال بيئات تعلم إلكترونية وباستخدام أدوات الاتصال المتزامن وغير المتزامن.

وقد اقتصر دور الباحثتان على تقديم المساعدات والتوجيهات للطالبات حيث إن الغرض الرئيس تفاعل الطالبات مع بعضهم البعض ومع برنامج الخرائط الذهنية لبناء المعرفة لديهم واستخدام بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الشبكة التى تساعدهم على بناء تلك المعرفة.

- **اجراءات تجربة البحث** :
- **التصميم التجريبي** :

شملت عينة البحث جميع طالبات المستوى الثاني فى قسم اللغة العربية المقرر عليهم دراسة مقرر " مهارات التفكير" وبلغ عددهم (٤٦) طالبة، وتم لقاءهم فى محاضرة ضمن محاضرات المقرر، وتطبيق أدوات القياس قبليا وهي (اختبار مواقف لمهارات التفكير الابداعي، ومقياس اتجاهات نحو التعلم فى بيئات تعلم إلكترونية). واستخدمت الباحثتان التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة (One Group Pre Test- Post Test) مع تطبيق أدوات القياس (قبلي – بعدي) وحساب الفروق فى أداء المجموعة فى التطبيق القبلي والبعدى لأدوات القياس.

- **الجلسة التمهيدية للباحثتان** :

اتفقت الباحثتان على ان تقوم احداهما بتدريس المقررإلكترونيا وعدم اللقاء مع الطالبات أثناء التطبيق، ووضع الخريطة الذهنية الورقية لمحتوى التفكير الابداعي، ووضع الانشطة الخاصة بالتفكير الابداعي، ومتابعة الطالبات والرد على استفساراتهم ومتابعة الانشطة وتقيمها على الموقع الالكتروني، وقامت الباحثة الاخرى بتحويل محتوى الخريطة الذهنية الورقيه إلى محتوى خريطة ذهنية إلكترونية باستخدام برنامج الخرائط الذهنية Free mind mapsكما قامت بتأجير وحجز سرفير ودومان للموقع الالكتروني وتحميل وتحميل بيئة (Linux Moodle) والذي يعد بيئة تعلم إلكترونية عبر الويب، وتحميل برنامج الخرائط الذهنية، وإدارة الموقع من حيث (ادخال الطالبات على الموقع – انشاء المنتديات بكل انواعها – غرف المحادثة – رفع برنامج الخريطة الذهنية بمحتواه) حل مشكلات الطالبات الفنية

- **الجلسة التمهيدية للطالبات** :

تضمنت الجلسة التمهيدية تعريف الطالبات بكيفية الدخول على بيئة التعلم الالكتروني المتمثله فى بيئة نظام المودل (Linux Moodle) والتعرف على كلمة المرور واسم المستخدم لكل طالبة، وكيفية الوصول إلى المقرر المطلوب، وكيفية التفاعل داخل المنتديات وغرف الحوار ومنتديات الاخبار، وكيفية الوصول إلى المحتوى التعليمي المعد ببرنامج الخرائط الذهنية الالكترونية (Free Mind Map) والتفاعل مع البرنامج، وطريقة الرجوع إلى الصفحة الرئيسة على الموقع لتنفيذ النشاطات ورفعها من خلال المنتديات، كما وضحت هذه الجلسة كيفية التفاعل مع أستاذة المقرر وكيفية الاستفسار وطريقة رفع النشاطات، والحصول على الاستجابات

- **تطبيق تجربة البحث وتنفيذها** :

- بدأت تجربة البحث فى ٢٣\٤\٢٠١٢م ، حيث دخلت الطالبات على الموقع المحدد (e-learninggroups.com)، وتفعيل كلمة المرور واسم المستخدم لكل طالبة، كما قامت كل طالبة بتغير ملف سيرتها الذاتية على الموقع حتى يتسنى التفاعل معها ورصد نشاطاتها من قبل زميلاتها وأستاذة المقرر ومديرة الموقع.
- تقوم الطالبة عند اختيار الموديول المناسب لها تتوجه إلى دراسة المحتوى المتمثل فى الخريطة الخريطة الذهنية التى تشرح محتوى هذا الموديول وأثناء دراسته لها يتطلب عمل بعض الانشطة، حيث تتوجه الطالبة إلى الشاشة الرئيسة على الموقع للتعرف على النشاط المطلوب.
- تتوجه الطالبة بعد التعرف على النشاط إلى المنتدى الخاص بهذا الموديول لرفع النشاط الخاص بها ومناقشة زميلاتها فى النشاطات ان رغبت فى ذلك، ويعد هذا المنتدى من أدوات الاتصال غير المتزامن حيث تدخل الطالبات وفق رغباتهن وفى الوقت المناسب لهن.
- تقوم أستاذة المقرر بالتعليق على النشاطات وتوضيح ما إذا كانت ايجابية أو سلبية، وحث الطالبات على المزيد من التفكير الابداعي وذلك لكل طالبة على حده فى المنتديات.
- وتتم هذه الاستراتيجية فى جميع أنشطة الموديولات، وبعد الانتهاء من دراسة وعمل كل الانشطة الخاصة بكل موديول على حده، يتم الاتفاق بين الطالبات وأستاذة المقرر على تحديد موعد للتحاور بشكل مباشر عبر غرف الحوار.
- وبعد الانتهاء من دراسة جميع الموديولات بالبرنامج التعليمي الحادى عشر، قامت الباحثتان باغلاق جميع الموديولات واعلام الطالبات من خلال منتدى الاخبارعلى الموقع بميعاد تطبيق الاختبار البعدى ومقياس الاتجاهات.
- وفى الميعاد المحدد للطالبات تم الاجتماع بالطالبات فى محاضرة عامة وتم تطبيق أدوات القياس البعدى.

- **المعالجة الاحصائية للبيانات** :

تم رصد درجات الطالبات فى التطبيق القبلي – البعدى لأدوات القياس، وتمت معالجة البيانات باستخدام حزمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية

spss الاصدار ١٧، وذلك لاختبار فروض البحث، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات:

- أساليب الإحصاء التكراري
- أساليب الإحصاء الوصفي (المتوسط والانحراف المعياري).
- اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطين مرتبطين (Paired Sample t-test)
- اختبار (ت) للعينة الواحدة (One Sample t-Test)
- معامل الثبات والتماسك الداخلي "ألفا" (Reliability Analysis Scale)

- **نتائج الدراسة وتفسيرتها** :

أولا: وصف درجات الطالبات الاحصاء الوصفي للعينة وذلك بحساب المتوسط، الانحراف المعياري، نسبة الكسب العام، والفعالية لماك جوجيان، والتوزيع التكرارىللتأكد من الاحصاء الوصفي لعينة البحث، وذلك بحساب المتوسط والانحراف المعياري، ونسبة الكسب العام، والفعالية لماك جوجيان

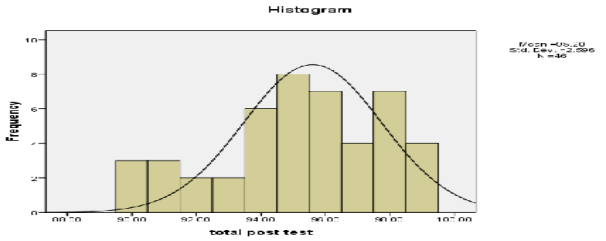
جدول (٣) : المتوسط والانحراف المعياري للتطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الابداعي، والتطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو التعلم الالكتروني، ونسبة الكسب العام، ونسبة الفعالية للبرنامج

م	الاختبار	المتوسط	الانحراف المعياري
١	التطبيق القبلي لاختبار التفكير الابداعي للبرنامج التعليمي ككل	٣٩.٥٤	١١.١٢
٢	التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابداعي للبرنامج التعليمي ككل	٩٥.١٩	٢.٤٣
٣	التطبيق البعدي للعبارات الموجبه لمقياس التعلم الاتجاهات نحو التعلم الالكتروني	٤٢.٨	٨.٧
	التطبيق البعدي للعبارات السالبة لمقياس التعلم الاتجاهات نحو التعلم الالكتروني	٢٤.١	١.٩
٤	نسبة الكسب العام	٥٥.٦٥	١٠.٧٩
٥	نسبة الفعالية " لماك جوجيان"	٠.٩١	٠.٠٤

يتضح من الجدول أن جميع الطالبات قد حصلن على متوسط درجات أعلى من ٩٠٪ لاختبار التفكير الابداعي، حيث أن متوسط الحسابي للتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (٩٥,١٩) وهي أكبر من ٩٠٪ من الدرجة النهائية للاختبار (١٠٠)، وهذا يدل على كفاءة البرنامج التعليمي فى تنمية التفكير الابداعي.

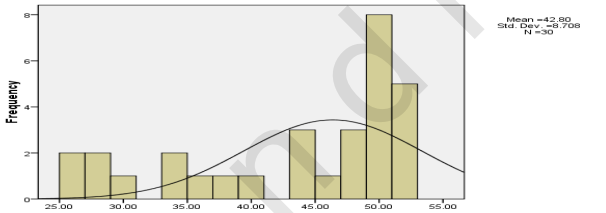
كما يتضح أيضاً من الجدول أن جميع الطلبات حصلن على(٤٢,٨) وهي أكبر من ٨٢٪ للعبارات الموجية للمقياس وهي(٥١)، فى حين ان العبارات السالبة متوسطها (٢٤,١) وهذا يدل على كفاءة البرنامج فى تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطالبان نحو استخدام بيئات تعلم إلكترونية والتعلم الالكتروني بشكل عام.كما حققت الطلبات نسبة كسب عام فى التفكير الابداعي المعد ببرنامج الخرائط الذهنية وطبق باستخدام بيئة تعلم إلكترونية بلغت (٥٥,٦٥)، كما أن متوسط نسبة الفعالية بلغت (٠,٩١)، وهي قيمة أعلى من قيمة نسبة الفعالية "لماك جوجيان" (٠,٦) وهذا يدل على كفاءة البرنامج المعد بيئات التعلم الالكترونية، فى تنمية التفكير الابداعي وتنمية الاتجاهات للتعلم الالكتروني.

كما يوضح شكل (٥) التوزيع التكرارى لدرجات الطالبات فى اختبار التفكير الابداعي



شكل (٥) : التوزيع التكرارى لدرجات الطالبات فى اختبار التفكير الابداعي

يتضح من الشكل أن درجات الطالبات فى اختبار التفكير الابداعي لدى الطالبات كانت بين (٩٤ إلى ٩٨) وبلغ المتوسط (٩٥,١٩) مما يدل على ارتفاع مستوى الطالبات فى التفكير الابداعي بعد أن مارسته من خلال برنامج الخرائط الذهنية الالكترونية داخل بيئة تعلم إلكتروني.ويتضح من الشكل (٦) التوزيع التكرارى الدرجات لمقياس الاتجاهات نحو التعلم الالكتروني



شكل (٦) : التوزيع التكرارى الدرجات لمقياس الاتجاهات نحو التعلم الالكتروني

يتضح ان اتجاهات الطالبات اعلى من المتوسط (٤٢) وهذا يدل ان الطالبات لديهن اتجاهات ايجابية نحو استخدام التعلم الالكتروني.

- **ثانيا اختبار صحة الفروض الاحصائية** :

لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه" يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات فى التطبيق القبلي والبعدي فى اختبار التفكير الابداعي لصالح الاختبار البعدى، تم تطبيق اختبار (t) للعينات المترابطة، وجدول (٤) يوضح نتائج تطبيق اختبار (t)

جدول (٤) : اختبار(t) للعينات المترابطة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطالبات فى القياس القبلي والبعدي لاختبار التحصيلي

نوع التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	٣٩.٥٤	١١.١٢	٥٥.٦٥	٣٤.٩٥	٤٥	٠.٠٠٠
البعدي	٩٥.١٩	٢.٥٩				

يتضح من الجدول أن قيمة (ت) تساوي (٣٤,٩٥) عند درجات حرية (٤٥) والدلالة المحسوبة كمبيوتريا لها (٠,٠٠٠)، وحيث أن هذه الدلالة المحسوبة أقل

من (٠,٠٥) فإن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البحثي الأول، حيث يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات فى التطبيق القبلي والتطبيق البعدي فى اختبار التفكير الابداعي التطبيق البعدي، أى أن تم تنمية مهارات التفكير الابداعي المعدة فى شكل برنامج قائم على الخريطة الذهنية الالكترونية والتى تم تطبيقها فى بيئة تعلم إلكترونية ذو أثر فعال فى زيادة مستوى الطالبات فى التفكير بشكل عام والتفكير الابداعي بشكل خاص، حيث إن كبر متوسط الدرجات البعدية عن متوسط الدرجات القبلية لا يرجع إلى محض الصدفة وإنما لدراسة مهارات التفكير الابداعي داخل بيئة تعلم إلكترونية

لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على" يحقق البرنامج فعالية فى تنمية التفكير الابداعي لا تقل قيمتها عن (٠,٦) عندما تقاس نسبة الفعالية" لماك جوجيان"، تم حساب متوسط نسبة الفعالية لاختبار التفكير الابداعي ويتضح ذلك فى الجدول (٥) التالي

جدول (٥) : متوسط نسبة الفعالية لـ" ماك جوجيان" لاختبار التفكير الابداعي

المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	الدرجة النهائية	متوسط نسبة الفعالية لـ" ماك جوجيان"
٣٦.١٩	٩٢.٢٦	١٠٠	٠.٩٢

يتضح من الجدول أن نسبة الفعالية للجانب المعرفي والمهاري للمقرر القائم على تكنولوجيا الاتصال عبر الكمبيوتر تساوي (٠,٩٢) وهي أعلى من القيمة المحكية (٠,٦)، وهذا يدل على صحة الفرض ومن ثم يتم قبول الفرض البحثي، حيث يحقق البرنامج المعد بالخرائط الذهنية الالكترونية والذى طبق فى بيئة تعلم إلكترونية، فعالية كبيرة فى تنمية جوانب التفكير الابداعي لدى الطالبات أثناء دراستهم لمقرر مهارات التفكير أعلى من القيمة المحكية (٠,٦) " لماك جوجيان"

لاختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على" يحقق البرنامج المعد الخرائط الذهنية الالكترونية والمطبق فى بيئة تعلم إلكترونية، حجم تأثير كبير أعلى من القيمة (٠,١٤) فى تنمية جوانب التفكير الابداعي"، تم حساب قيمة (η^2) ، باستخدام قيمة (ت) ودرجات الحرية لحساب حجم تأثير البرنامج المعد بالخرائط الخرائط الذهنية الالكترونية والمطبق فى بيئة تعلم إلكترونية ، ويتضح ذلك من جدول (٦)

جدول (٦) :قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للاختبار ومقدار حجم التأثير (η^2)

قيمة (ت)	درجات الحرية	قيمة (η^2) المحسوبة	مقدار حجم التأثير≤٠.١٤
٣٤.٩٥	٢٥	٠.٩٦	كبير

ومن الجدول يتضح أن حجم تأثير البرنامج المعد بالخرائط الذهنية الالكترونية والمطبق فى بيئة تعلم إلكترونية، يساوي (٠,٩٦)، وهو حجم تأثير أعلى من القيمة المحكية (٠,١٤)، وهذا يدل على صحة الفرض ومن ثم قبول

الفرض البحثي، حيث إن البرنامج المعد بالخرائط الذهنية الالكترونية والمطبق فى بيئة تعلم إلكترونية يحدث حجم تأثير كبير فى تنمية التفكير الابداعي لدى الطالبات.

لاختبار صحة الفرض الرابع والذي ينص على أنه" يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات فى التطبيق البعدي للاختبار التفكير الابداعي وبين مستوى التمكن الفرضى (٩٠٪) لصالح التطبيق البعدي"، تم تطبيق اختبار (t) للعينة الواحدة، وجدول(٧) التالي الذي يوضح نتائج تطبيق اختبار (t)

جدول (٧) : اختبار (t) للعينة الواحدة لدلالة الفرق بين متوسط درجات الطالبات فى القياس البعدي لاختبار التفكير الابداعي ومستوى التمكن ٩٠٪

نوع التطبيق	المتوسط	الفرق بين المتوسطين	قيمه(ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
البعدي	٩٢.٢٦	٥.١	١٣.٥٧	٢٥	٠.٠٠٠
مستوى التمكن الفرضي	٩٠				

يتضح من الجدول أن قيمة (ت) تساوي (١٣,٥٧) عند درجات حرية (٢٥)، والدلالة المحسوبة كمبيوتريا لها (٠,٠٠)، وحيث أن هذه الدلالة المحسوبة أقل من (٠,٠٥) فإن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البحثي، حيث يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات فى التطبيق البعدي للاختبار التفكير الابداعي وبين مستوى التمكن الفرضى (٩٠٪) لصالح التطبيق البعدي، ، أى أن البرنامج المعد بالخرائط الذهنية الالكترونية والمطبق فى بيئة تعلم إلكترونية، ذو أثر فعال فى زيادة مستوى الطالبات فى تنمية التفكير الابداعي، حيث إن كبر متوسط الدرجات البعدية عن متوسط مستوى التمكن الفرضي لا يرجع إلى محض الصدفة وإنما لدراسة مهارات التفكير الابداعي فى بشكل الخرائط الذهنية الالكترونية وتم تطبيقها فى بيئة تعلم إلكترونية.

لاختبار صحة الفرض الخامس والذي ينص على أنه" يوجد ارتباط موجبا دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات فى مقياس الاتجاهات لصالح العبارات الموجبه "،

جدول (٨): الارتباط "لمعامل بيروسون" بين العبارات الموجبة والعبارات السالبة

نوع التطبيق	المتوسط		العدد	مستوى الدلالة
العبارات الموجبة	٤٢.٨		٣٠	٠.٠٠١
العبارات السالبة	٢٤.١		٣٠	

يتضح من الجدول أن قيمة معامل الارتباط لبيرسون فى العبارات الموجبة تساوي (٤٢,٨)، وهو أكبر من المتوسط للعبارات السالبة (٢٤,١)، والدلالة المحسوبة كمبيوتريا لها (٠,٠٠)، وحيث أن هذه الدلالة المحسوبة أقل من (٠,٠٥) فإن قيمة الارتباط لبيرسون دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البحثي، حيث يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى

دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات العبارات الموجبة والسالبة لصالح العبارات الموجبة ، أى أن البرنامج المعد بالخرائط الذهنية الالكترونية والمطبق فى بيئة تعلم إلكترونية، ذو أثر فعال فى زيادة الاتجاهات الايجابية نحو الطالبات فى استخدام بيئات تعلم إلكترونية أثناء التعلم.

- **التعليق على نتائج البحث وتفسيرها** :

- أشارت نتائج التطبيق القبلي لاختبار التفكير الابداعي إلى غياب الجانب النظرى الخاص بالتفكير الابداعي، وعدم تعرضهم لدراسة هذا الجانب أثناء دراستهم لمقرر تنمية مهارات التفكيربوجه عام، حيث لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا بين درجات الطالبات فى التطبيق القبلي، كما تشير النتائج أيضا إلى تجانس أفراد العينة مما يجعل السلوك المدخلى لهم متقارب، ويؤكد هذا ما تم عرضه فى مقدمة البحث.
- أشارت نتائج البحث فى مجملها إلى تفوق الطالبات التى درسن فى بيئات تعلم إلكترونية وهذه البيئات قد اتاحت لهم الفرصة فى التعلم بحرية، فى الوقت والمكان التى تريد التعلم فيه، وهذا ما اتفق عليه هذا البحث مع دراسة (Lou Siragusa, Kathryn C. ؛ Mary Thorpe, Jean Gordon,2012 Dixon and Robert Dixon) التى أكدت على ان المتعلمين يكونوا أكثر تفاعلا وأكثر تعلما عندما يتم التعلم وفق بيئات تعلم إلكترونية تتيح لهم الحرية الكاملة فى عملية التعلم، وكيفية الدراسة
- أشارت نتائج التطبيق البعدى لاختبار التفكير الابداعي إلى وجود فروق دالة احصائيا بين درجات الطالبات فى التطبيق القبلي والبعدي لالاختبار، ووجود تحسن كبير فى مستوى المعرفة المكتسبة عن طريق التدريس بالخرائط الذهنية الالكترونية وتؤكد النتائج التى أتت بها تجربة البحث تؤكد على إمكانية التطرق إلى إعداد برامج مكثفه فى الخرائط الذهنية الالكترونية ، واستخدام بيئات تعلم إلكترونية.
- كما اوضحت نتائج البحث أن البرنامج المعد بالخرائط الذهنية والذى تم تطبيقه فى بيئات تعلم إلكترونية قد حقق حجم تأثير كبير، ويدل ذلك على ان البرنامج قد أثر فى نتائج الطالبات بعد التطبيق البعدى لنتائج الاختبار وذلك بتأثير كبير ويرجع إلى طبيعة هذا البحث. وهذا ما اتفقت عليه هذه الدراسة مع دراسة (سحر مقلد، ٢٠١١)
- واشارت نتائج البحث إلى ان اتجاهات الطالبات ايجابية نحو التعلمالالكتروني، وقد يعود السبب في ذلك إلى طبيعة التعلمالإلكتروني حيث يساعد المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات وإيصال المعلومات للطالبات وإثارة الدافعية لديهن بما يحتوي عليه من أشكال ورسومات وصور وألوان وحركة ومحاكاة وبرامج محادثة ومؤتمرات مرئية ومسموعة وبريد إلكتروني .بالإضافة إلى رغبة المعلمات في مسايرة التطور العلمي والتكنولوجي .وقد يعود السبب أيضا إلى طبيعة الحاسوب وارتباطه الوثيق بحياة الإنسان، وإلى الفوائد التي تعود إلى مستخدميه في كافة مجالات الحياة ، وهذا ما اتفقت عليه الدراسات التالية (قسم الشناق، حسن دومي، ٢٠١٠؛ محمد زين الدين، يحي الظاهرى،٢٠١٠)

- **توصيات البحث** :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يوصي البحث بالنتائج التالية :

- الاستمرار في تطوير التعلم الإلكتروني بما يتناسب وحاجات الطلبة والمجتمع.تشكيل لجان تضم التربوي المختص ، والمختص العلمي والمبرمج لإنتاج أفضل برامج التعلم الإلكتروني.
- تشجيع البحوث التي تدرس وتعالج إمكانية استخدام التعلم الإلكتروني في مختلف الاختصاصات.
- تدريب وتشجيع المعلمين والمعلمات على الاتصال بطلبتهم من خلال الصفحات الإلكترونية والبريد الإلكتروني ،خلق نشاطات لا يمكن إتمامها إلا عبر توظيف الإنترنت.
- الاهتمام بالتعلم الذاتي كأحد المستحدثات التربوية العصرية في مجال الجغرافيا والذي يمكن بواسطته مواجهة الانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية.
- استخدام طرق التدريس الحديثة لتنمية التحصيل المعرفي في المجالات العلمية، وذلك لأهميتها في بناء المادة ومواجهة الثورة المعلوماتية، وقدرا على تنظيم المعارف والمعلومات بصورة يسهل تعلمها.
- الاهتمام بالتعلم الذاتي كأحد المستحدثات التربوية العصرية في مجال تكنولوجيا التعليم، والذي يمكن بواسطته مواجهة الانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية.
- تدريب الطالبات على تحضير دروسهن بواسطة الكمبيوتر وفقاً لخصائص الخرائط الذهنية الالكترونية والبعد عن الأسلوب المعتاد في التدريس والذي يعتمد على سرد المعلومات، والحفظ والاستظهار دون مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.تدريب المعلمين والمتعلمين علي خطوات بناء الخرائط الذهنية، والخرائط الذهنية الالكترونية.

- **المراجع العربيه** :

- تونى بوزان (٢٠٠٧). استخدم عقلك ، مكتبة جرير ، الرياض.
- تونى بوزان (٢٠١٠). الكتاب الامثل لخرائط العقل ، مكتبة جرير ، الرياض.
- عبدالله العثمان و مساعد عبدالسلام الشطي(٢٠٠٤). ٥٠ سؤال في الخريطة الذهنية.مطابع الشطي. الرياض.
- نجيب الرفاعي(٢٠١٠). مهارات دراسية ، مكتبة جرير ، الرياض.
- صالح العبد الكريم(١٤٢٧هـ). رؤية تربوية مجلة (صدى تعليم الدوادمي) العدد السادس. الصادرة عن إدارة التعليم بمحافظة الدوادمي.
- ايريك جنسن (٢٠٠٧) . التدريس الفعال ، ترجمات مكتبة جرير ،الر ياض.
- فوزي حرب أبو عودة(٢٠١٠). الفوائد التربوية للخريطة الذهنية.المجلة العلمية.
- زيد الهويدي (٢٠٠٤). الابداع :ماهيته – اكتشافه – تنميته دار الكتاب الجامعي. العين. الامارات.

- عبدالله العثمان و مساعد الشطي (٢٠١٢). الخريطة الذهنية. دار اقرا .الكويت .الطبعة الاولي.
- طارق سويدان ، محمد أكرم العدلوني (٢٠٠٢م). مبادئ الإبداع. شركة الإبداع الخليجي للاستثمار والتدريب. الكويت. ط٢
- فتحي جروان (٢٠٠٢). ، تعليم التفكير. مفاهيم وتطبيقات. دار الفكر.عمان. ط ١.
- حسن حسين زيتون (٢٠٠٧). تنمية مهارات التفكير تطبيقية في تنمية العقول المفكرة. عالم الكتب. القاهرة
- سعد بن محسن التركي (١٤٢٧). تنمية ابداع الطالب.الدار الصوتية للنشر والتوزيع. الرياض
- احسان آدم الطيب احمد ، عبد الرحيم دفع السيد عبدالله (٢٠٠٧). تنمية مهارات التفكير.مكتبة الرشد .الرياض.
- عدنان العتوم ،عبد الناصر الجراح، موفق بشار(٢٠٠٧).دار المسيرة الرياض
- جودة السيد شاهين (٢٠٠٧). مهارات التفكير الأسس والاستراتيجيات. مكتبة الرشد
- رشا حسن صالح جمال (٢٠٠٩) ٠ فاعلية الخرائط الذهنية على التحصيل الدراسي فى الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية . رسالة ماجستير .جامعة الملك عبد العزيز
- محمد عباس محمد عرابى (٢٠٠٨) أثر استخدام الخريطة الذهنية فى تدريس القواعد على إتقان تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمهارات اللغة العربية –دراسة تجريبية . مجلة البحوث التربوية .الرياض
- نجيب الرفاعى (٢٠٠٦). الخريطة الذهنية خطوة خطوة .الكويت .مطابع الخط
- سنية محمد عبد الرحمن (٢٠٠٦)٠ خرائط التفكير وأثرها على تحصيل المفاهيم العلمية وتعزيز استخدام استراتيجيات تنظيم الذات لتعلم العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية ٠ المؤتمر العلمى العاشر : تحديات الحاضر ورؤى المستقبل . الجمعية المصرية للتربية العلمية . المجلد ١
- السعيد السعيد عبد الرازق (٢٠١٢) الخرائط الذهنية الالكترونية التعليمية. مجلة التعليم الالكتروني. اكتوبر http://emag.mans.edu.eg
- أحمد عبد المجيد (٢٠٠٨). برنامج مقترح في التعليم الإلكتروني باستخدا م البر مجيات الحرة مفتوحة المصدر وأثره في تنمية مهارا ت تصميم وإنتا ج دروس الرياضيات الإلكترونية والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين.كلية التربية بسوهاج . مصر.
- خليل ، حنان حسن (٢٠٠٨). تصميم ونشر مقرر إلكتروني في تكنولوجيا التعليم في ضوء معاييرجودة التعليم الإلكتروني لتنمية الجوانب المعرفية والأدائية لدي طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة .مصر.
- سحر عبد الله محمد أحمد مقلد(٢٠١١). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية المعززة بالوسائط المتعددة فى تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية التفكيرالاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية – جامعة سوهاج
- قسم الشناق، حسن دومي (٢٠١٠). اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية، مجلة جامعة دمشق – المجلد – 26 العدد (١،٢)

- محمد زين الدين، يحي الظاهرى(٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات استخدام بعض وسائط التعليم الإلكترونية في تعليم العلوم لدي معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مكة المكرمة – كلية التربية جامعة الملك سعود
- أحمد سالم (٢٠٠٤). وسائل وتكنولوجيا التعليم. الرياض. مكتبة الرشد. الطبعة الاولى
- محمد عبد الحميد (٢٠٠٥) .منظومة التعليم عبر الشبكات .القاهرة :عالم الكتب.
- مصطفى جودت.(٢٠٠٥). نظم تقديم المقررات التعليمية عبر الشبكات. من منظومة التعليم عبر الشبكات . محمد عبد الحميد
- هيفاء المبيريك (٢٠٠٢) .التعلم الإلكتروني :تطوير طريقة المحاضرة في التعليم الجامعي
- باستخدام التعليم الإلكتروني مع نموذج مقترح .ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبله، جامعة الملك سعود .متوفر على الموقع

• المراجع الاجنبيه :

- http://www.ksu.edu.sa/seminars/futureschool/Abstracts/thana2Abstract.htm
- Lou Siragusa, Kathryn C. Dixon and Robert Dixon(2007) Designing quality e-learning environments in higher education, Proceedings ascilite Singapore 2007: Full
- Shirler,A&Tanja,G.(2007)."Using students experiences drive quality in
- an e-learning system: an institution". Journal of Educational
- Technology &Society.10 (2), pp 17-33
- Gawith,gwen(2006):thinking literacy in an age of ICI with Daved Hyerle. Available from www.thinkingfoundation.org
- Hyerle, David (2004) :Thinking Maps as a Transformational Language . Corwin press. http://www.nlpnote.com/forum/t27762/
- Ellozy , Aziza & Mustafa , Hoda(2007) . Concept Mind Mapping : Initial Experience and Lessons Learned (Part1) ,New Chalk Talk Series , 7(7) , Center for Learning and Teaching , The American University in Cairo
- Mitchell , Erik & Smith , Susan (2009) . Instructional Design & Educational Technology Tips , FreeMind Mapping Software , Wake Forest University
- Willis , Chery & Miertschin , Susan .(2006). Mind Maps as Active Learning , Journal of Computing Sciences in Colleges , 21(4).
- Mary Thorpe, Jean Gordon.(2012) Online learning in the workplace: A hybrid model of participation in networked, professional learning, Australasian Journal of Educational Technology 2012, 28(8), 1267-1282

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

" الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز "

إعداد :

د /فاتن محمد بيومي شكر

الاستاذ المساعد بقسم علم النفس

جامعة سلمان بن عبد العزيز

obeikandl.com

obeikandl.com

" الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز "

د /فاتن محمد بيومي شكر[1]

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستويات الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس لدي طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز، لمعرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من الثقة بالنفس والسعادة ومعرفة الفروق بين متوسطات افراد العينة، والتي يمكن ان تعزي الي النوع (ذكر- انثي)، وقد بلغت عينة الدراسة (٥٠٠) طالبا وطالبة (٢٦٠ طالبة - ٢٤٠ طالب)،وقد استخدمت الباحثة في الدراسة ثلاث مقاييس لقياس (الذكاء الانفعالي –السعادة –الثقة بالنفس). وتوصلت نتائج الدراسة الي أن متوسط درجات الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة سلمان بن عبد العزيز مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي (١٤٦,٩٧ بوزن نسبى ٧١,٦٩٪) للمقياس ككل. وحيث أن مقياس الذكاء الانفعالي متعدد الأبعاد، فقد لوحظ أن بعد التواصل الاجتماعي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣٧,٥٣ بوزن نسبى ٨٣,٤٠٪)، ، بينما في الأبعاد الثلاثة الباقية كان مستوى طلبة جامعة سلمان بن عبد العزيز متوسطا حيث وقع المتوسط الحسابي بين (٣١,٦١، ٤٤,٥٣) ووقع الوزن النسبى لهم بين (٦٦,٥٨٪، ٧٠,٢٤٪). أن متوسط درجات السعادة لدى طلبة جامعة سلمان بن عبد العزيز كان في المستوى المتوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٧٨,٥٤ وبوزن نسبى ٥٤,١٧٪) للمقياس ككل. أن متوسط درجات الثقة بالنفس لدى طلبة جامعة سلمان بن عبد العزيز كان متوسطا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (١٣٦,٣٣ وبوزن نسبى ٧٧,٤٦٪) للمقياس ككل.كما تؤكد الدراسة علي ما يلي : وجود علاقة ارتباط موجبة و دالة عند مستوى ٠,٠١ بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة والثقة بالنفس. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الإناث والذكور على مقياس الذكاء الانفعالي في كل من البعد الأول والثاني والثالث والدرجة الكلية وذلك لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الإناث والذكور على مقياس الذكاء الانفعالي في البعد الرابع. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الإناث والذكور على مقياس السعادة وذلك لصالح الذكور. مما يظهر ارتفاع مستوى السعادة لدي الذكور مقابل انخفاضه عن الإناث. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الإناث والذكور على مقياس الثقة بالنفس وذلك لصالح الذكور فيما عدا بُعد التحدث مع الآخرين فكانت الفروق غيردالة . مما يظهر ارتفاع مستوي الثقة بالنفس لدي الذكور مقابل انخفاضه عن الإناث. وتشير النتائج الي وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وكل من الثقة بالنفس والسعادة ، كذلك تشير الي وجود فروق بين متوسطات درجات افراد العينة في الدرجة الكلية والذكاء الانفعالي، والثقة بالنفس، والسعادة ، تعزي لمتغير النوع.

Emotional intelligence and its relationship to happiness and self-confidence of students at the University of Salman bin Abdul Aziz

Abstract :

This study aimed to detect levels of emotional intelligence, happiness and self-confidence, to know the relationship between emotional intelligence and all of the concept of happiness and self-confidence in a sample of university students Salman bin Abdul Aziz, and to identify the relationship between emotional intelligence and all of happiness, self-confidence, and that can be

[1] شكر وتقدير : الحمد لله الذي بفضله تتم الصالحات ، واشكره واحمده علي نعمه وفضله حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه. ولا يسعني في هذا المقام الا ان أتوجه بخالص شكري وتقديري الي جامعة سلمان بن عبد العزيز وبخاصة عمادة البحث العلمي لتقديمها ودعمها للبحث الحالي، بما ساعدني على تقديمه بالشكل المطلوب، والله أسأل أن ينفع به،،،،

attributed to type (male - female), has reached the study sample (500) male and female students (260 students -240 students), has been used researcher in the study three metrics to measure the (emotional intelligence - happiness - self-confidence). The results of the study found that the average degrees of emotional intelligence among the students of the University of Salman bin Abdul Aziz is high, as the arithmetic average (146.97 relative weight 71.69%) of the measure as a whole. As the scale of emotional intelligence is multidimensional, it has been observed that after the social networking came in first place a mean (37.53 relative weight 83.40%), while in three dimensions remaining the level of University Students Salman bin Abdul Aziz average where he signed arithmetic average between (31.61 , 44.53) and signed the relative weight of them (66.58%, 70.24%). That average happiness scores among the students of the University of Salman bin Abdul Aziz was in the middle level, as the arithmetic average (78.54 relative weight 54.17%) of the measure as a whole. That the average degree of self-confidence among the students of the University of Salman bin Abdul Aziz was average, as the arithmetic average (136.33 and the relative weight 77.46%) A positive correlation function at the level of 0.01 between emotional intelligence and all of the happiness and self-confidence. There were statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of female and male on a scale of emotional intelligence in each of the first dimension and the second and third and the total score in favor of males, while there are no statistically significant differences between the mean scores of female and male on a scale of emotional intelligence in the dimension IV. There were statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of males and females on the happiness scale in favor of males. Which shows the high level of happiness I have for males and decline for females. There were statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of males and females on a scale of self-confidence and favor of males except after talking with others was differences Gerdalh. Which shows the high level of self-confidence among males declined for females.The results indicate a correlation between emotional intelligence and self-confidence and happiness, as well as to indicate the existence of differences between the mean scores of the sample in the total score and emotional intelligence, self-confidence, and happiness, due to the variable type Alpha

- **مقدمة** :

يشكل مستقبل البشرية محور الاهتمام العالمي في عصرنا الحالي حيث أن التقدم في الوقت الحاضر لا يتوقف على الموارد الاقتصادية والاجتماعية دائماً وإنما يتوقف على الثروة الإنسانية إذا أحسن توجيهها وتحصينها من المشاكل التي تظهر حاضراً ومستقبلا (الحياني،٢٠٠٤).

لان الطاقات البشرية لها دور هام في بناء حضارة المجتمعات، وتتم تقوية المجتمع من خلال بناء الأشخاص القادرين على تحقيق النجاح والتقدم لمجتمعهم بشكل عام، ولأنفسهم بصورة خاصة، وبذلك يجب أن نقدم للفرد الرعاية المتكاملة في جميع جوانب شخصيته: جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعياً.

ولكي نتمكن من أن نعطي اهتمامًا لثروتنا البشرية و إعطاء أولوية لشريحة طلبة الجامعات لأن الشباب الجامعي يشكل أهم قوة بشرية لأي مجتمع فهم مصدر الطاقة والتجديد والتغيير والإنتاج فكما يقول الفيلسوف الألماني (غوته) "مستقبل الأمة نابع من طاقات عناصرها الفتية " (عربيات، ٢٠٠١).

اعتبر علماء النفس قديماً أن الانفعالات والتفكير نقيضان، حيث اعتبرت الانفعالات عائقاً أمام التفكير ويجب مقاومتها والحد منها لينمو تفكير الإنسان وذكاؤه. أما حديثا فان علماء النفس ينظرون إلى الانفعالات على أنها سلوكيات منظمة تحكمها قوانين تعتمد بشكل كبير على المعرفة والبيئة المعرفية للفرد (العتوم، ٢٠٠٤) .

ولقد جذب مفهوم الذكاء الانفعالي اهتمام العديد من الأوساط العلمية في نهاية القرن العشرين ، عندما مرت المجتمعات بمشكلات ثقافية وعرقية وعنصرية (Pfeiffer ، ٢٠٠١) ونتيجة لذلك فقد تم عرضه في بعض المؤلفات وعلى شبكة الاتصال العالمية Internet لمعرفة كيف يتعامل الباحثون معه ؟ وكيفية ربطه ببعض المتغيرات؟ (Abi Samar، ٢٠٠١) و ما كان ينطوي الذكاء الانفعالي على إدراك الانفعالات بدقة، وتقيمها والتعبير عنها والقدرة على الوصول بسهولة إلى المشاعر وتوليدها، والتي تجعل التفكير ميسرا، على فهم الوجدان والمعرفة الوجدانية والقدرة على تنظيم الانفعالات التي تساعد على النمو العقلي والوجداني (خيري المغازي عجاج،٢٠٠٢). وايمانا بأن نجاح الأمم وتقدمها لا بد أن يقترن بنجاح أفرادها تصبح دراسة عوامل نجاح الأفراد من أهم مقومات التقدم والرقي في أمتنا، وأن اعتماد الأمم المتقدمة في تطورها وتقدمها على أفرادها يعزز الاهتمام بدراسة قدراتهم العقلية وسماتهم الشخصية، وبما أن الثقة بالنفس سمة من أساس بناء الشخصية تمكن صاحبها من استكشاف الخبرات والتعرض لها وتجريبها حيث يرى (أحمد حيدر، ٢٠٠٦) أن الثقة بالنفس لها أهمية كبرى في تدعيم الجوانب المعرفية والثقافية والاجتماعية والعلمية للطالب الجامعي، فثقة الفرد بنفسه يعد منطلقا لفهم الحياة وتقبلها وتحمل مسؤولياتها المختلفة. كما أن السعادة تعتمد كثيرا علي المهارات الاجتماعية للفرد تلك التي اعتبرها جولمان العنصر الخامس في مكونات الذكاء الوجداني (جولمان،٢٠٠٠)

ونظرًا لما تسعي إليه وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية من توفير كافة احتياجات الطلاب بغرض تخريج أجيال قادرة علي استكمال مسيرة بناء المجتمع. وبما أن جامعة سلمان بن عبد العزيز (حيث تعمل الباحثة) بها العديد من الكليات التي تضم (الطلاب و الطالبات)، وتقع أعمارهم بين (١٨- ٢٤) وتتميز خصائص هذه المرحلة بالنمو الواضح المستمر نحو النضج في كافة مظاهر وجوانب الشخصية (التقدم نحو النضج العقلي، التقدم نحو النضج الانفعالي والاستقلال الانفعالي). فقد رأت الباحثة إمكانية إجراء دراسة الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة.

ولمعرفة تلك العلاقة تحاول الدراسة الاجابة على التساؤلات التالية:

- ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز؟
- ما مستوى السعادة لدى طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز ؟
- ما مستوى الثقة بالنفس لدى طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز ؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وكلٍ من السعادة والثقة بالنفس؟
- هل توجد فروق جوهرية في الذكاء الانفعالي بين أفراد العينة تعزي لمتغير النوع (ذكر –أنثي)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقة بالنفس بين أفراد العينة تعزي لمتغير النوع (ذكر- انثي) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السعادة بين أفراد العينة تعزي لمتغير النوع (ذكر- انثي)؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة إلى الكشف عن مستويات الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس، لمعرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من مفهوم السعادة والثقة بالنفس لدي عينة من طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز، حتى يتسنى لها الارتقاء بالمستوي الأكاديمي للطلاب حيث العلاقة الوثيقة بين الأبعاد النفسية للطلاب وبين مستواهم الأكاديمي حيث أن المستقبل سيكون لأولئك الذين يمتلكون معدلات ذكاء انفعالي مرتفعة تمكنهم من فهم وضبط انفعالاتهم ،ويشعرون بانفعالات ايجابية تعكس مدي كفاءتهم في التعامل مع الأحداث ومع المواقف غير المناسبة، وبالتالي تسبب لهم تفاعلا أفضل وتساعدهم علي مواجهة تحديات الحياة والتكيف مع خبراتها الجديدة.

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- يمكن الاستفادة من نتائج البحث في تدعيم توجهات جامعة سلمان بن عبد العزيز في الارتقاء بالمستوي الاكاديمي للطلاب حيث العلاقة الوثيقة بين الابعاد النفسية للطلاب وبين مستواهم الاكاديمي
- يمكن الاستفادة من النتائج في تدعيم توجه الجامعة في تفعيل الوحدات الاستشارية ومكاتب الارشاد والتوجيه والارشاد الاكاديمي .الاهتمام بالجانب الإيجابي للسلوك، أي بجزء من اهتمامات علم النفس الإيجابي والمتمثل في الذكاء الانفعالي، والسعادة، والثقة بالنفس.ندرة الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء الانفعالي بكل من السعادة، والثقة بالنفس، علي حسب علم الباحثة.
- قد يساهم في توجيه نظر المسئولين في مجال الإرشاد الطلابي إلى اهمية الذكاء الانفعالي في حياة الطلاب داخل الجامعة.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **الذكاء الانفعالي** Emotional Intelligence :

يعرف الذكاء الانفعالي بأنه "قدرة الفرد على الوعي بحالته الانفعالية وانفعالات الآخرين وتنظيم انفعالاته وانفعالات الآخرين والتعاطف والتواصل الاجتماعي مع الأفراد المحيطين به.

تعريف الذكاء الانفعالي إجرائيًا: يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب لمقياس (أحمد العلوان)، وتتمثل أبعاده في: المعرفة الانفعالية، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي.

- **الثقة بالنفس** Self-Confidence :

حسن اعتداد المرء بنفسه و اعتباره لذاته وقدراته حسب الظرف (المكان، الزمان) دون إفراط (عجب أو كبر أو عناد) ودون تفريط (من ذلة أو خضوع غير محمود) وهي أمر مهم لكل شخص مهما كان و لا يكاد إنسان يستغني عن الحاجة إلي مقدار من الثقة في أمر من الأمور (السلمان، ٢٠٠٥)

تعرف الثقة بالنفس إجرائيا: تتمثل في مجموع الدرجات التي يحصل عليها (الطالب / الطالبة) لمقياس (عادل عبد الله).

- **السعادة** Happiness :

هي حالة انفعالية وعقلية تتسم بالإيجابية يخبرها الإنسان ذاتيا وتتضمن الشعور بالرضا والمتعة، والتفاؤل ،والأمل، والإحساس بالقدرة علي التأثير في الأحداث بشكل ايجابي.

تعرف السعادة إجرائيًا : الارتفاع في درجات الطالب(الطالبة) علي قائمة أكسفورد للسعادة المستخدمة في الدراسة.

- **ينقسم الإطار النظري إلي قسمين** :
  - الأول: التفسير النفسي لمفاهيم الدراسة (الذكاء الانفعالي، الثقة بالنفس السعادة)،
  - الثاني: تحليل وتفسير الدراسات السابقة نظرة تحليلية.

- **أولا** : **التفسير النفسي لمفاهيم الدراسة** :

تطور مفهوم الذكاء الانفعالي في الأدب الاجتماعي والنفسي منذ فترات طويلة إلا إن مفهوم الذكاء الانفعالي كما هو عليه الآن لم يظهر صراحة أو بالصورة المنتظمة إلا منذ بدايات القرن العشرين حين أفردتٍ بعض المجلات العلمية المتخصصة مثل مجلة Ivey Business Journal أعدادا كاملة لدراسة الأبعاد المختلفة للذكاء الانفعالي (LaJoie,2002).

حيث امتدت جذوره إلى مفهوم Edward Thorndike في عام ١٩٢٠ عن الذكاء الاجتماعي Social Intelligence والذي يشير إلى "القدرة على فهم وإدارة الآخرين بما يحقق التفاعل والانسجام بينهم (جابر وربيع، ٢٠٠٦) .

ولقد برهنت دراسات كاتل (١٩٣٣) على وجود ارتباط قوي بين مقاييس الشخصية بالمعنى الوجداني والمعرفي ، كما أكدت بحوث ايزنك (١٩٦٧) على الارتباط الكبير بين السمات (الوجدانية والمعرفية) ، والنظرة التكاملية بين العقل أو التفكير والانفعال أدت إلى ظهور مفهوم الذكاء الانفعالي ، كما وضع بوزان (1988) أنموذج لتصور العلاقة بينهما. وقد وضع واردیل ورویس)

obeikandl.com

(1978تصورًا نظريًا مبنيًا على نتائج الدراسات في هذا المجال، ويؤكد على وجود علاقات قوية وارتباطات بين النظام الانفعالي والنظام المعرفي، ويظهر تأثيرها على الشخصية الإنسانية في تكاملها ونظرتها وتعاملاتها مع العالم مما يضفي عليها وحدة كلية منظمة ومتمايزة. (عبد العظيم، ٢٠٠٨)

هذا ويعد Daniel Goleman من أوائل الباحثين الذين أسهموا فى تحديد مجموعة الجدارات Competencies التي تشكل في مجموعها مستوى الذكاء الانفعالي لدى أي فرد، أما الجذور الحديثة لمفهوم الذكاء الانفعالي فترجع إلى أعمال Gardner عن الذكاءات المتعددة ورفضه لفكرة العامل العام وبصفة خاصة مفهومه عن الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي (Gardner, 1983)

أما حديثاً بدأ الاهتمام بمفهوم الذكاء الانفعالي كبنية نفسية يمكن من خلالها تفسير العديد من جوانب السلوك الإنساني ولذلك تعددت الدراسات والبحوث التي تحاول معرفة العلاقة بينه وبين العديد من المظاهر السلوكية التي يصعب التنبؤ بها من خلال مقاييس الذكاء التقليدية وسمات الشخصية فلقد كان من المعتقد في الفترات المبكرة لدى علماء النفس أن النشاط العقلي ينفصل عن الانفعالات الإنسانية لدى الفرد، أما الآن فقد أثبتت نتائج الدراسات أن العمليات الانفعالية لدى أي فرد إنما تلتقى وتتقاطع مع أنشطة التفكير العقلية ، ولذلك بات هناك اقتناع لدى علماء النفس بأن دراسة الانفعالات من الممكن أن تساعد فى فهم السلوك التوافقي للفرد (Leible & Snell Jr, 2004)

ويعد مفهوم الذكاء العاطفي مفهوماً حديثاً جذب انتباه كثير من الباحثين والعامة، ورغم أن أول من أطلق مسمى الذكاء العاطفي Emotional (intelligence) هما "سالوفي وماير" وكان ذلك في عام ١٩٩٠ إلا أن السبب - بعد الله- في انتشار هذا المفهوم هو "دانيال جولمان" في كتابه المعنون بـ: (Emotional Intelligence: why it can matter more than IQ?) والذي كان إصداره في عام ١٩٩٥، ثم تبعته بعد ذلك الكثير من المقالات والتي توضح فكرة أن النجاح في الحياة الاجتماعية أو المهنية لا يعتمد على قدرات الفرد الذهنية (الذكاء العقلي)، ولكن على ما يملكه هذا الفرد من قدرات اصطلح على تسميتها بالذكاء الانفعالي (عثمان حمود الخضر،٢٠٠٦). وأضاف جولمان أن هذا النوع من الذكاء يتضمن خمسة نطاقات، هي:

- معرفة المشاعر الداخلية بما فيها من الوعي بالذات وإدراك المشاعر كما هي.
- إدراك المشاعر والتعامل معها بشكل مناسب.
- الدافعية الذاتية بما فيها من السيطرة الداخلية على المشاعر.
- التعاطف مع الآخرين ومشاعرهم.
- تنظيم العلاقات بما فيها إدارة التعامل العاطفي والمشاعر مع الآخرين (محمد عبد الهادي، ٢٠٠٦).

ويذكر هنا Austin وزملائه أن زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء الانفعالي قد يرجع إلى سببين رئيسيين: (Austin et al., 2005)

- اختلاف الأفراد في المهارات الانفعالية القابلة للقياس والتي تعد من الأفكار الهامة في حد ذاتها ، فهي تعد أيضاً بفتح منطقة جديدة تماما في مجال الفروق الفردية لم تطرق بعد من خلال المقاييس المعهودة للذكاء والشخصية .
- أهمية النتائج المتوقعة – من الناحية النظرية – عن ارتباط الذكاء الانفعالي بمدى كبير من المتغيرات ذات الأهمية .

كما أهتم علماء النفس والمربون بدراسة مفهوم الذكاء والتعمق فيهوذلك لما يتميز به هذا الموضوع من تأثير وانعكاسات متوقعه على الكثير من المجالات والجوانب الاجتماعية والتعليمة والتربوية بل وحتى الإدارية. واهتم العامة بمفهوم الذكاء لما يتوقع أن يحققه لهم من مردود سواء على المستوى النفسي أو الاجتماعي أو العملي. وقد حظي مفهوم الذكاء الانفعالي Emotional) (Intelligence باهتمام في العقدين الأخيرين من القرن الماضي.وقد اهتم الكثير من الباحثين في علم النفس التربوي بموضوع الذكاء الانفعالي حتى بات من أكثر الموضوعات دراسة وبحثا؛ نظرا لأهميته ودوره الفعال في حياة الفرد وصلته الوثيقة بتفكيره وذكائه، ومساهماته الواضحة في نجاحه وقدرته على التكيف في المواقف الحياتية التي يتفاعل فيها مع أفراد مجتمعه .وقد أشارت الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه، وإنما يحتاج إلى الذكاء الانفعالي الذي يعدّ مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية (2003, Vincent)

ويعد مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم السيكولوجية التي يدور حولها نقاش بين علماء النفس ومستخدمي نتائج دراسات علماء النفس، كالمسئولين عن اتخاذ القرارات في مختلف المجالات سواء التربوية أو النفسية والاجتماعية منها، لما لذلك المفهوم من تأثير على حياة الأفراد ومعالجة المشكلات النفسية والاجتماعية والتربوية. إلا أن العلماء لم يستطيعوا الاتفاق على القدرات الأساسية التي تمثل الخصائص التكوينية للذكاء ولذلك ظهرت عدة توجهات وتصورات تبلورت فيما بعد إلى نظريات مختلفة نحو مفهوم الذكاء (محمد عبد الهادي، ٢٠٠٣).

ففي نهاية الثمانينيات ظهرت نظريات حديثة في الذكاء حلت محل النظريات القديمة. وأحيانا كانت عبارة عن تطوير لتلك النظريات أو إضافات لتلك النظريات. وبعبارة أخرى نجد أن كل نظرية من تلك النظريات تم تحديثها لتناسب المفاهيم الجديدة التي تظهر بين فترة وأخرى ولتناسب الاكتشافات التي توالت في بداية التسعينيات نحو مفهوم النفس البشرية والعلاقات الاجتماعية وإدارة الذات، ومن تلك النظريات نظرية الذكاء المتعدد التي ظهرت على يد جاردنر(Gardner) عام ١٩٨٣م. والتي فتحت المجال لنظريات أخرى مثل نظرية الذكاء الوجداني والتي كانت تمثل جهد كلٍ من بار أون (Bar On) عام ١٩٨٨م وجهود العالمان سالوفي وماير (Salovey & Mayer) عام ١٩٩٠م. ثم بعد ذلك تناولها جولمان (Goleman) عام ١٩٩٥م وأظهر تلك النظرية للعالم بشكل جيد، ومن ثم توالت اهتمامات الباحثين بهذه النظرية الجديدة .

ولقد اختلف علماء العرب في ترجمتهم لمصطلح (Emotional Intelligence) فظهرت عدة كلمات أو معاني له، فنجد أن أحدهم ترجمها على أنها الذكاء الوجداني، وآخر ترجمها إلى الذكاء الانفعالي، وثالث إلى ذكاء المشاعر، ورابع ترجمها إلى الذكاء العاطفي (أحمد محمد عبد الخالق، ٢٠٠٤ ، محمد يحيي ناصف،٢٠٠٣) ولعلنا نشير هنا إلى استخدامنا معنى الذكاء الانفعالي ليشير إلى مصطلح (Emotional Intelligence) في هذه الدراسة.

- **مفهوم الذكاء الانفعالي** :

عرف ماير وسالوي الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقويمها والتعبير عنها وكذلك القدرة على توليدها والوصول إليها عندما تسير عملية التفكير والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة العاطفيةوالقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو العاطفي والعقلي للفرد (Mayer & Salovey : 1997).

أما جولمان فعرف الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من المهارات العاطفية التي يتمتع بها الفرد، واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة (Goleman,1995). ويرى جولمان أن الذكاء الانفعالي هو نوع منفصل وليس له ارتباط بالذكاء المطلق التقليدي وهذه تعتبر فكرة جيدة نسبياً في الثقافة الشعبية ، وهي ابتعاد عن الاتجاه التقليدي التي ما زال سائدا في العديد من الأطر المدرسية التي ترى أن الذكاء يمكن تقسيمه الى نوعين شفوي ولا شفوي (أداء) فهو يرفض هذه القابلية التي تقيمها المدرسة التقليدية التي تقوم على اختبارات الذكاء (IQ) . ويرى أن الذكاء الانفعالي يسهل حل المشكلات من خلال تمكين المتعلم من التفكير بحالته الانفعالية ووضع نموذجا للسلوك وفقا لذلك . (دانيل كولمان، ٢٠٠١)

في حين ميز جورج الذكاء الانفعالي من خلال التفكير وعرف الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير وفهم المعرفة الانفعالية والعاطفية وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين (George, 2000). وعرفه فورنهام (Furnham) بأنه القدرة على إدراك وفهم وتناول العواطف والانفعالات وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين(Furnham, 2006:).

ويشير محمد عبد الهادي إلى أن قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره تعد مفتاحا للكفاءة الاجتماعية، ومعرفة مشاعر الغير والتصرف بما يشكل هذه المشاعر يعد استعدادا عاطفيا مهما للفرد لمواجهة أعباء الحياة، فالقدرة على التعامل مع مشاعر الغير تعتبر فنا رفيع المستوى يمارسه الإفراد في إقامة جسور العلاقات الاجتماعية وهذا يتطلب مهارات خاصة لدى الفرد تشمل إدارة الذات والتعاطف أو تفهم مشاعر الآخرين (وهو ما يعرف بالذكاء الانفعالي) (محمد عبد الهادي، ٢٠٠٧).

وتعرفه العكايشى بأنه "قابلية الفرد لفهم مشاعره ودوافعه وانفعالاته والتحكم بها وقدرته على فهم مشاعر الآخرين والتعامل بمرونة معهم من خلال

امتلاكه لمهارات الاتصال الجيد" (بشرى احمد جاسم العكايشي، ٢٠٠٣). وقد عرفه احمد علوان على أنه "قدرة الفرد علي الوعي بحالته الانفعالية وانفعالات الاخرين وتنظيم انفعالاته وانفعالات الآخرين والتعاطف والتواصل الاجتماعي مع الأفراد المحيطين به (أحمد علوان، ٢٠١١).

- **الثقة بالنفس** :

تعد الثقة بالنفس من الموضوعات المركزية الهامة في علم النفس الاجتماعي والتربوي لما لها من دور كبير في نمط السلوك والتكيف الشخصي والاجتماعي والنفسي مما جعلها مجالا لدراسة الكثير من العلماء، كالعالم (Bandura) والعالم (Rojers) اللذين أوضحا أن الثقة بالنفس ترتبط بالعديد من المتغيرات في الشخصية الإنسانية وتؤثر في عملية التكيف والاستقرار النفسي وترفع من قيمة الفرد الشخصية والاجتماعية وتمكنه من تحقيق الكثير من طموحاته فالأفراد الذين يمتلكون ثقة عالية بأنفسهم يميلون إلى السلوك المرغوب اجتماعيا ولا يجدون صعوبة في عملية التكيف مع الآخرين ويحققون التقبل والتقدير والنجاح ، ولا سيما في الحياة الجامعية التي يواجه فيها الطالب مجتمعا جديداً ويقيم علاقات جديدة. وقد أوضحا أن الدراسات التي أجريت على الطلبة الذين تميزوا بثقتهم بأنفسهم خلال دراستهم الجامعية وجدت أنهم يشتركون في عدة خصائص، من بينها:

- يحاولون مواجهة المواقف الجديدة التي تتطلب حلولاً بنفس الأساليب التي سبق لهم استخدامها بنجاح في مواقف مشابهة.
- يبذلون جهوداً ملحوظة ليتعرفوا على طبيعة المواقف الجديدة ويقومون بتحليلها.
- يقتدون بمن هم أكثر منهم تكيفاً.
- يعدون القلق عوناً لهم في المحافظة على ثقتهم بأنفسهم وفي التحضير للعمل في المستقبل.(داوود عبد الملك يحي ورجاء محمد ديب، ٢٠٠٩)

وتشكل الثقة بالنفس سبباً رئيسياً في الإبداع و النجاح ، وهي عبارة عن نسيج مركب من ثلاث صفات عاطفية وروحية متمثلة في: إدراك الذات وقبول الذات ، والاعتماد على الذات ، والفرد عندما يكون واثقاً بنفسه يستطيع أن يعبر عما يشعر به وبشكل أفضل ؛ خاصة في المواقف الانفعالية الصعبة و التي قد يشعر فيها بالضياع ، أو الحزن ، أو الغضب ، أو الخوف (رايان، ٢٠٠٦)

- **مفهوم الثقة بالنفس** :

تناول الكثير من الباحثين والمتخصصين مفهوم الثقة بالنفس من زوايا مختلفة. فقد أشار إليها شروجر بأنها "إدراك الفرد لكفاءته أو مهارته وقدرته على التعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة" (آمال جودة، ٢٠٠٧).

وبشكل عام يتم تعريف الثقة بالنفس على أنها تعرف الفرد على قدراته الخاصة، ومحبة نفسه وإدراك مشاعره الخاصة، ويمكن أيضا وصفها بأنها الشعور الجيد الناتج عن تعميق المشاعر الإيجابية لدى الفرد، وفي الوقت نفسه

عن حالة الشعور الناتجة عن اتفاق المرء مع ذاته الخاصة ومع الناس من حوله والشجاعة والإقدام، حيث تركز الثقة بالنفس على (تنظيم المعرفة، والسيطرة على التعلم) والجوانب المعرفية المحددة و جوانب ما وراء المعرفية. (Kleitman and Stankov, 2007)

كما عرفت الثقة بالنفس بأنها "إحدى سماتِ الشخصية الأساسية التي يبدأ تكوينها منذ نشأة الفرد، وأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتكيف الفرد نفسياً واجتماعياً وتعتمد اعتماداً كلياً على مقوماته العقلية، والجسمية، والنفسية (أمل المخزومي، ٢٠٠٢)

ويرى Guilford أن الثقة بالنفس عاملاً مهماً يمثل اتجاه الفرد نحو ذاته ونحو بيئته الاجتماعية ، وأنها ترتبط بميل الفرد إلى الإقدام نحو البيئة أو التراجع عنها (فريح عويد العنزي وعبد الله عبد الرحمن، ٢٠٠٤). كما وضع "دي ريف و سينجر" تعريفاً للثقة بالنفس بأنها " ليست هي حب الذات النرجسي، أو تقدير الذات السطحي الظاهري ، ولكنها شكل عميق من احترام الذات القائم على إدراك السمات الايجابية والسلبية " وبعبارة أخرى " أنها ليست الاعتقادِ بأنني عظيم ، بقدر ما هي الفهم الصحيح للكيفية التي تجعلني عظيماً ، والمواقف التي أريد لهذه العظمة أن تظهر فيها ، وكيفية استخدام هذه العظمة عندما نواجه مصاعب الحياة. (رايان، ٢٠٠٦)

في حين يؤكد (Ali Haydar : 2010) أن عامل الثقة بالنفس لديه تأثير كبير جدا سواء على التعبير عن النفس خلال العلاقات الشخصية، والعلاقات مع الآخرين. حيث يؤدي عدم الثقة بالنفس إلى العزلة أو ابتعاد الفرد عن المجتمع. ويوضح أيضا أنه يمكن تصنيف الثقة بالنفس إلى مجموعتين: الثقة الداخلية والثقة الخارجية. والعناصر التي تشكل الثقة الذاتية الداخلية هي (حب الذات، ومعرفة الذات، وتحديد أهداف واضحة للحياة، والتفكير بشكل ايجابي)، فالثقة الداخلية هي أفكار ومشاعر الفرد الذي يظهر كم يسعد نفسه ويعيش في سلام مع نفسه. والعناصر التي تشكل الثقة الذاتية الخارجية هي: التواصل الخارجي، والقدرة على السيطرة على المشاعر.

ويوجد هناك خمس مكونات للثقة بالنفس تذكرهم (آمال جودة، ٢٠٠٧) استنادا إلى (Baggerly & Max, : 2005) هي :

- النظر إلى الذات على أنها قادرة Seeing self as capable والإيمان بقدرتها على عمل الأشياء كالآخرين.
- الشعور بالانتماء Sense of belonging والإيمان بأنه جزء متكامل مع الآخرين .
- التفاؤل بالمستقبل Optimism about the future والنظرة الإيجابية للحياة.
- مواجهة الفشل Coping with failure من خلال النظر إلى خبرات الفشل على أنها فرصة للتعلم والنمو في الحياة .
- امتلاك مصادر مناسبة من التعزيز من خلال نماذج الدور Role models.

والجدير بالإشارة أن هناك اتجاهات في الأدب النفسي تناقش عملية الثقة بالنفس، حيث أن هناك اتجاهات تربط عملية الثقة بالنفس بالمتغيرات التي تؤثر على سلوك وأفعال الفرد، وهذا ما تمثله "مدرسة التحليل النفسي" فهم يرون أن التفاعلات والدوافع التي ترتبط بتكوين الإنسان بالإضافة إلى محصلة الماضي الذي مر به وخاصة في مرحلة الطفولة هي التي تحكمه، وبما أن السلوك الإنساني من وجهة نظرهم معظمه لا شعوري ناتج عن تصارع الفرد مع نفسه ومع قيمه ومعتقداته؛ وهذا ما يسبب الاضطراب للإنسان وذلك لحيرته في الاختيار بين تلبية متطلبات الجانب النفسي، وتلبية متطلبات الجانب القيمي والواقعي.

بينما يؤكد الاتجاه السلوكي على أن الإنسان كائن استجابي يتأثر سلوكه بالبيئة التي يعيش فيها ويستجيب لها، ويركز هذا الاتجاه على تأثر الإنسان بالمتغيرات البيئية الخارجية وليس المتغيرات البيئية الداخلية، كما أنهم يؤمنون بالسلوك المعزز ويهملون السلوك غير المعزز والقابل للانطفاء وبالتالي يمكن تدعيم وتنمية ثقة الإنسان بنفسه من خلال مبدأ التعزيز والانطفاء.

أما اتجاهات المطورون الإنسانيون فينظرون إلى الإنسان على أنه كائن فعال وقادر على التأثير والتأثر فعندما تتاح له القدرة والحرية الكاملة يمكنه الوثوق بنفسه والاعتماد عليها، وأي قيود على حريته وقدرته قد تؤدي به إلى زعزعة ثقته بنفسه وبالآخرين، لذلك هم يركزون على تدعيم إدراك الفرد لذاته وتبصيره بقدراته ومنحه الحرية في توجيه مستقبله، كما أنهم يدعون إلى تهيئة الظروف للطلبة كي يحققوا أفضل نمو وأن التربية والتعليم مسئولة في مناهجها عن تقديم النشاطات التي تساعد الطلبة على التفاعل والبذل والعطاء وتحمل المسؤولية ليصبح الطالب قادراً على توجيه ذاته والثقة بها. (أحمد حيدر، ٢٠٠٦).

ومن ثم يمكن القول أن هناك علاقة وثيقة بين كل من الثقة بالنفس و الصحة النفسية وكذلك الإحساس بالسعادة، فالسعادة حالة من الارتياح النفسي تعتمد وبصفة أساسية على الشعور بالطمأنينة والثقة بالنفس، فليس من الممكن أن يشعر فرد ما بالاطمئنان إلا إذا توفرت له هذه الثقة. والشخص المتوافق نفسيا هو الذي يتمتع بثقته بنفسه، أما غير الواثق من نفسه فيكون غير متوافق نفسيا، وبالتالي يصبح عرضة في أي لحظة للاضطراب. كما أن الثقة بالنفس تحمي صاحبها من التصرفات العدوانية التي قد تبطش بكيانه النفسي. والصحة النفسية لا تتحقق إلا عن طريق الجهد الدائم والكفاح المستمر من أجل النمو السوي والتوافق مع المتغيرات الاجتماعية والنفسية المتطورة باستمرار من أجل الحفاظ على مستوى الثقة بالنفس .

- **السعادة** :

لاقى موضوع السعادة ، بوصفه واحداً من التغيرات الأساسية في الشخصية باعتبارها نمطا سلوكيا مركبا وثابتا إلى حد كبير . اهتمام الكثير من

الباحثين، وهو من المتغيرات التي تميز الفرد عن غيره من الأفراد. ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معا، والتي تضم القدرات العقلية والانفعالية والإدارة والتركيب الجسمي الوراثي، والوظائف الفسيولوجية والأحداث التاريخية الحياتية، والتي تحدد طريقة الفرد الخاصة في الاستجابة، وأسلوبه المميز في التكيف للبيئة .

- **مفهوم السعادة** :

مفهوم السعادة من أصعب المفاهيم التي يمكن أن تحدد بدقة لأنها من المفاهيم متعددة المجالات ولها مجال واسع الانتشار في نماذج الحياة وكل جانب لها قد يسبب السعادة، ولذلك نجد للسعادة مترادفات كثيرة أو مفاهيم قريبة منها أو لصيقة لها، ومنها على سبيل المثال لا الحصر؛ اللذة pleasure، البهجة Joy، الانشراح Euphoria، الرضا Satisfaction .

ويحمل مفهوم السعادة معنيين مختلفين، الأول موضوعي، والثاني ذاتي. وفي الحالة الأولى فإنها تكون تقريبا مرادفة لمفهوم الحرية Freedom، حيث السعادة تعني عيش الفرد في سلام وحرية، أي توافر ظروف جيدة وملائمة لحياته. وفي الحالة الثانية، حيث المعنى الذاتي للسعادة، فإنها تعرف على أنها حالة عقلية State of mind تعكس شعور الفرد وتقديره المستقر لحياته، وهذا التعريف هو ما نستخدمه في العادة للسعادة. وبالتالي فالسعادة تعرف على أنها هي الدرجة التي يقدر الفرد بطريقة كلية إيجابية كيفية الحياة الآنية التي يحياها. (Veenhoven, 2000)

ويري " فينهوفن" (Veenhoven,2001) أن السعادة تعني حب الشخص للحياة التي يحياها واستمتاعه بها وتقديره الذاتي لها ككل. كما ينظرفرانكلين(Franklin, 2010) إلى السعادة علىأنهاليستسلسلة من مواقف الفرح والبهجة المؤقتة Transient pleasureأو الحصول على الثروة والمال، أولها علاقة بمعتقدات الفرد الدينية، بل هي حالة تتسم بالاستمرار حتى عندما يشعر الفرد بسوء، وأسلوب حياة تمكن من إشباع حاجاته، وتحقق له حياة إنسانية أفضل.

وتعرف كل من شارما ومالاراف (Sharma & Malhoraf, 2010) السعادة على أنها انفعال وشعور إيجابي يوصف بكلمات كالقناعة والإحساس بالرفاهية والرضا. ويعرفها (فريح العنزي، ٢٠٠٢) بأنها حالة من التوازن الداخلي يسودها عدد من المشاعر الإيجابية كالرضا والابتهاج والسرور، والتي ترتبط بالجوانب الأساسية للحياة مثل الأسرة والعمل والعلاقات الاجتماعية ونخلص من هذا العرض إلى أن السعادة حالة من المرح والهناء والإشباع تنشأ أساسا ليس فقط من إشباع الدوافع البيولوجية والنفسية وإنما يتضمن أيضا سمات الشخصية، ولكن التعبير عنها يختلف من فرد إلى أخر ومن ثقافة إلى أخرى .

وتعرف (أمال جودة، ٢٠٠٧) السعادة بأنها حالة انفعالية وعقلية تتسم بالإيجابية يخبرها الإنسان ذاتيا، وتتضمن الشعور بالرضا، والمتعة، والتفاؤل والأمل، والإحساس بالقدرة على التأثير في الأحداث بشكل إيجابي.

ويرى (مارتن سيليجمان، ٢٠٠٦) أن السعادة ليست ناجمة عن جين وارثي أو حظ طيب، وإنما يمكن زراعتها عن طريق تحديد واستخدام الكثير من مصادر القوة والسمات التي يملكونها بالفعل، ومنها اللطف، والرفق والإبداع، وروح الدعابة، والتفاؤل. ومع تكرار استدعائهم لقوتهم المميزة في كل لحظاتهم الصعبة في الحياة، فإنهم لن يطوروا فقط حاجزا ضيقا ضد سوء الحظ ومعاناة المشاعر السلبية بل سيدفعون بحياتهم إلى مستوى أكثر ايجابية.

كما أشار(عبد الخالق، ٢٠٠١) أن السعادة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بكل من الصحة النفسية والجسمية والتفاؤل والضبط الداخلي ومستوى التدين . كما ترتبط بالثقة بالنفس والتفاؤل والوجدان الإيجابي ، كما أن هناك ثلاث متغيرات ترتبط بالسعادة وهي النوع، العمل، العمر.

ويضيف (Michalos, C. A., Orlando, A. N., 2006) أن تقدير الذات مبنى بالرضا عن الحياة، كما وجد أن الصداقة والتعايش مع الآخر يرتبطان بالسعادة وأن الرضا عن الذات له تأثير قوى على السعادة والرضا عن الحياة.

ويتضح مما سبق أن هناك علاقة، علي الأقل علي المستوي النظري وأحيانا علي المستوي الممارس يبين المفاهيم الثلاثة (الذكاء الانفعالي – الثقة بالنفس – السعادة). ولعل ازدهار حركة علم النفس الإيجابي ونموها في العصر الحديث إنما تعكس الاهتمام العلمي بالعلاقة التي تربط القدرات الكامنة لدى الفرد من أمل وتفاؤل و سعادة في تنمية الأفكار والانفعالات الإيجابية للفرد لما لها من دور لا يستهان به في تحسين مستوى صحة الفرد الجسمية والنفسية والعقلية والوجدانية وزيادة مستوى رفاهيته في الحياة .وهذا ما تؤكده النظرية الاجتماعية المعرفية وحركة علم النفس الإيجابي التي ازدهرت أخيراً مما يؤكد على أهمية العلاقة بين الذكاء الانفعالي والثقة بالنفس والسعادة. مما يزيد الموضوع ثراء ومناقشة لتوضيح هذه العلاقات لأبعادها ومستوياتها المختلفة مع تأثرها بالمتغيرات يمكن توضيح ذلك في الدراسات السابقة.

- **ثانيا** : **تحليل وتفسير الدراسات السابقة** :

للدراسات السابقة دور حيوي في تشكيل الدراسة في مستوياتها المختلفة من مشكلة ومفاهيم وبناء فروض ومناقشة أهم النتائج في ضوء دراستنا الراهنة من خلال الدراسات والبحوث المنتقاة والتي يمكن تقسيمها إلي:

- دراسات تتعلق بالذكاء الانفعالي بين طلاب الجامعة .
- دراسات تتعلق بالثقة بالنفس بين طلاب الجامعة
- دراسات تتعلق بالسعادة بين طلاب الجامعة.
- دراسات تتعلق بعلاقة الذكاء الانفعالي والسعادة بين طلاب الجامعة
- دراسات تتعلق بعلاقة الذكاء الانفعالي و الثقة بالنفس بين طلاب الجامعة
- دراسات تتعلق بعلاقة الذكاء الانفعالي بالثقة بالنفس والسعادة بين طلاب الجامعة

و في النهاية نحاول وضع محور أخير يدور حول موقف الدراسة الراهنة. وفيما يلي استعراضا لما تم مراجعته من هذه الدراسات.

- **أولاً : دراسات تتعلق بالذكاء الانفعالي بين طلاب الجامعة :**

دراسة (Aijaz Ahmed Gujjar, 2010): "مقارنة الذكاء الانفعالي بين الطلاب الجامعيين من إقليم البنجاب". هدفت الدراسة إلى دراسة التقارير والاستنتاجات المستخلصة من النسخة المعدلة لمقياس الذكاء الانفعالي (WLIS) من وونغ ولاو Wong & Law بين طلاب الجامعات بإقليم البنجاب وقد تم اختيار العينة من ٦٠٠ طالب من ثلاث جامعات للدراسة، متنوعة بين الجنسين. وأظهرت النتائج أن الطلاب الذكور والمتأهلين بحصولهم على بكالوريوس كانوا أفضل بكثير من نظرائهم. كما كانت هناك أيضا بعض الاختلافات المهمة بين الطلاب في نفس الجامعة التي يدرسون فيها وتخلص الدراسة إلى أن الذكاء الانفعالي يرتبط ارتباطا إيجابيا بكلٍ من العمر والجنس والمؤهل، وكذلك المؤسسة التعليمية المسجل بها الطالب .

وفي دراسة (Maria Belen Vergara, 2010) هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين التوتر الثقافي مع الذكاء الانفعالي، والاستجابات التكيفية والتأقلم ، وطول البقاء في تايلاند. والتعرف على أفضل تنبؤ من التوتر الثقافي بين الطلاب متعددو الجنسيات في الجامعات الدولية بتايلاند . وكانت عينة المشاركون من ٢١٦ من الطلاب الأجانب الذين حضروا الدورات الجامعية من سبع جامعات في تايلاند. وأظهرت النتائج أن التوتر يكون نتيجة للتغير أو الصدمة الثقافية، والحنين للوطن، واتضح من خلال التجربة الثقافية للمشاركين أن المستويات المنخفضة من التوتر الثقافي ، والذكاء الانفعالي والتعامل النشط للتكيف والتأقلم تكون مرتبطة بشكل كبير مع طول البقاء في تايلاند. كما ارتبط الذكاء الانفعالي بشدة التوتر الثقافي بنسبة كبيرة وأكدت النتائج أن الآثار المترتبة على التكيف تأتي من خلال التأكيد على التعزيز الثقافي بين الطلاب الدوليين.

وفي ولاية كاليفورنيا قام (Daniel J. Shipp, 2010) بدراسة العلاقة بين كفاءات الذكاء الانفعالي وعوامل المثابرة الطلابية لطلاب المرحلة الجامعية بدوام كامل في السن التقليدي. كان الغرض من الدراسة هو تحديد ما إذا كان يمكن استخدام الكفاءات الاجتماعية والعاطفية (SEC) من السنة الأولى في السن التقليدي للطلاب بدوام جامعي كامل full time undergraduate للتنبؤ بأنماط استمرار الطالب في جامعة المحيط الهادئ، والتي تقع في ستوكتون بولاية كاليفورنيا. من منظور مؤسسي، يمثل المتسربين من الجامعة تهديدا حقيقيا للأوضاع المالية وتعتبر إمكانية الاحتفاظ بهم فرصة لتحسين مستوى كل طالب على حدة، بحيث يمثل إكمال دراسته الجامعية وعدا يتم الوفاء به لضمان الاستمرار. وفي حين أن النتائج الأولية فشلت في الارتفاع إلى المستوى اللازم من الأهمية المطلوبة للإجابة على الأسئلة البحثية التي طرحت في هذه الدراسة، كانت هناك بعض النتائج الهامة الثانوية المتصلة بالاحتفاظ بالأوضاع المؤسسية التي تستحق مزيدا من الدراسة ويمكن أن تكون لها قيمة للبحث في المستقبل ، كما ناقشت الآثار المترتبة على الممارسة المهنية، وقدمت توصيات لأبحاث مستقبلية لـ EI الذكاء الانفعالي وارتباطه باستمرار الطلاب.

وقامت (نوال عبد الرؤوف عارف العبوشي، ٢٠٠٩) بدراسة تناولت الذكاء الانفعالي لدى الطالبات في جامعة أم القرى وعلاقته بالتحصيل الدراسي هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي عند طالبات السنة الثانية للأقسام العلمية في الكلية الجامعية بالليث – جامعة أم القرى. تكونت عينة الدراسة من جميع طالبات الفرقة الثانية للأقسام العلمية (فيزياء – كيمياء – رياضيات) في الكلية الجامعية بالليث جامعة أم القرى، للعام الدراسي ٢٠٠٨- ٢٠٠٩ م وقد صممت استبانة تكونت في صورتها النهائية من (٤٢) فقرة موزعة على أبعاد الذكاء الانفعالي التالي: (المعرفة الانفعالية، إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي)، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي عند طالبات العينة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات المتفوقات تحصيليا ومتوسطات درجات الطالبات العاديات على الدرجة الكلية للمقياس، وذلك لصالح الطالبات المتفوقات تحصيليا، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات المتفوقات تحصيليا ومتوسطات درجات الطالبات العاديات على كل من بعد التعاطف وبعد التواصل الاجتماعي.

وقام (عبد العظيم سليمان، ٢٠٠٨) بدراسة استهدفت معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومجموعة من المتغيرات الانفعالية تمثلت في وجهة الضبط وتقدير الذات والخجل، وبلغ حجم العينة ٢١٩ طالبًا وطالبة من طلاب المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة، وقد تم استخدام مجموعة من المقاييس للحصول على البيانات من أفراد العينة وهي مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس وجهة الضبط، مقياس الخجل، ومقياس تقدير الذات. وقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في تقدير الذات لصالح ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في وجهة الضبط والخجل.
- وجود تأثير دال إحصائيا للذكاء الانفعالي على كل من وجهة الضبط وتقدير الذات والخجل.

وفي دراسة (Patrick J. S., 2007) هدفت هذه الدراسة إلى تحرّي سمات النقد الذاتي والذكاء الانفعالي في طلاب الجامعة، حيث أنجزت عددًا من الإجراءات التقريرية لنقد الذات، و الذكاء الانفعالي، والبنى الفوقية الانفعالية، مع وضع تجربة الطفولة في الحسبان بأثر رجعي. وباعتبار العوامل الشخصية والصحة النفسية، حيث أجريت الإجراءات على ٢٩٧ طالب جامعي. وتم تحليل البيانات باستخدام نموذج المعادلة الهيكلية structural equation modeling . وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن النقد الموجه من الآباء ذو الطبيعة الباردة والقاسية

يؤدي إلى تطور النقد الذاتي لدى الطلاب، مما أدى إلى صعوبة التواصل، والاستفادة، وتنظيم العواطف الداخلية الانفعالية، لذلك فإن هذا البحث يربط بين بنائية النقد الذاتي والذكاء الانفعالي تحت منظور تطوري للنمو .

أما دراسة (Junqi Shi, Lei Wang, 2007) فقد هدفت إلى التحقق من مقياس الذكاء الانفعالي (WLEIS) وبحثت على وجه التحديد جدوى استخدامه مع طلاب الجامعات الصينية. وكان المشاركون١٤٥٨ من طلاب الجامعة في مدينتين في الصين (بكين ومقاطعة شاندونغ) وأظهرت النتائج أن نسخة مقياس الذكاء العاطفي الصينية من WLEIS تمكنت من الاحتفاظ ببنية أربعة معاملات. و دعمت الميزات السيكومترية للمقياس الصيني جدواه باعتباره أداة البحث لقياس EI الذكاء الانفعالي مناسبة في طلاب الجامعات الصينية. وأظهرت النتائج أيضا أن الطلبة الصينيين الذكور لديهم أعلى درجات EI الذكاء الانفعالي من الطالبات.

وهدفت دراسة (James D.A. Parker, 2006) "الذكاء الانفعالي وثبات الطالب : توقع الانتقال الناجح من المدرسة الثانوية إلى الجامعة" البحث في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والثبات الأكاديمي. وقد تم اختيار المشاركين من عينة من ١٢٧٠ من الطلاب البالغين الشباب (ذكور وإناث) المنتقلين من المدرسة الثانوية إلى الجامعة. تم استخدام المشاركين خلال الأسبوع الأول من الدراسة في السنة الأولى في الجامعة والذين أكملوا مقياس الذكاء الانفعالي. وكشفت النتائج أن نسبة الطلاب الذين يصرون على دراستهم كانت أعلى بكثير (على نطاق القدرات الانفعالية والاجتماعية) من تلك التي انسحبت.

وتبحث دراسة (mary Elizabeth bankson, 2006) في العلاقة بين الذكاء الانفعالي (EI)، والتنمية الأخلاقية المعرفية (CMD) لطلاب إدارة الأعمال في المرحلة الجامعية. وقد استخدم هذا النموذج قدرات الذكاء الانفعالي في هذه الدراسة، التي تقيم علاقات محتملة بين EI الذكاء الانفعالي والتنمية الأخلاقية المعرفية CMD في عينة عددها ٨٢ من طلاب إدارة الأعمال في المرحلة الجامعية. ووجد العلاقة الإيجابية ضعيفة بين الذكاء الانفعالي والتنمية الشاملة الأخلاقية، ولكن قوة هذه العلاقة لم تصل إلى الأهمية الإحصائية. وفي حين أن فهم العواطف، كان لها وجود وعلاقة ايجابية مع التنمية الأخلاقية عند مستوى الدلالة ٠,٠١. وأشارت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التعليم والتفكير الأخلاقي المعرفي عند مستوى الدلالة ٠,٠٥. وكذلك أظهرت مستويات التنمية الأخلاقية بدرجة كبيرة للنساء أعلى من الرجال ، وصلت هذه العلاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١. وهذه الدراسة تقدم دعما تجريبيا لتنمية العلاقة بين الذكاء الانفعالي (EI) ، والتنمية الأخلاقية المعرفية (CMD).

دراسة (سامى محمد زيدان، ٢٠٠٥) عن نمذجة العلاقات بين عوامل الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي لدى طلاب الجامعة. تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية: (١) تزويد التراث السيكولوجي بمقياس مقنن للذكاء الانفعالي، (٢) التحقق من فروض نظرية "واردیل ورویس" فيما يتعلق بالعلاقة

بين الجانب الانفعالي والجانب العقلي، (٣) الكشف عن العلاقة بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس الذكاء العقلي المعرفي وأبعادهما المختلفة، (٤) الكشف عن الوزن النسبي ومدى إسهام كل عامل من عوامل الذكاء الانفعالي في التباين الكلى للذكاء العقلي المعرفي بأبعاده المختلفة، (٥) تقديم نموذج يحكم علاقات التأثير المتبادلة بين عوامل الذكاء الانفعالي والذكاء العقلي المعرفي.

تكونت عينة الدراسة من (٢٠٨) طالب وطالبة بالفرقة الأولى بكلية التربية جامعة المنصورة من تخصصات مختلفة. وكانت الأدوات والمقاييس المستخدمة في الدراسة استمارة بيانات شخصية، مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس الذكاء العالي، ومقياس الذكاء المتعدد. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجدت ارتباطات دالة بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده ومقياس الذكاء العقلي المعرفي بأبعاده المختلفة وأمكن التوصل إلى معادلات رياضية تمكن من التنبؤ بعوامل الذكاء العقلي المعرفي من خلال عوامل الذكاء الانفعالي، يمكن صياغة العلاقة بين عوامل الذكاء الانفعالي والذكاء العقلي المعرفي.

دراسة (رشا الديدي، ٢٠٠٥): الذكاء الانفعالي وعلاقته باضطرابات الشخصية. بلغ إجمالي العينة ٩١ طالب وطالبة من طلاب علم النفس، وهدفت تلك الدراسة إلى فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة واضطرابات الشخصية. وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه دالة بين أبعاد الذكاء الانفعالي، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه دالة بين أبعاد الذكاء الانفعالي وعدد من اضطرابات الشخصية. وخلصت النتائج إلى أنه كلما ارتفعت معدلات الذكاء الانفعالي انخفضت اضطرابات الشخصية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متوسط درجات مقياس المشاركة الوجدانية، ومعالجة العلاقات الشخصية المتبادلة في اتجاه الإناث، بينما كانت الفروق في المجموع الكلي في اتجاه الذكور.

دراسة (بشرى أحمد جاسم العكايشي، ٢٠٠٤) هدفت إلي معرفة العلاقة بين الصحة النفسية بالذكاء الانفعالي لدى الطالبات الجامعيات في كلية التربية للبنات بجامعة بغداد. وشملت العينة على ١٠٠ طالبة من الأقسام. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن هناك فروقا دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي لدى الطالبات الجامعيات في كلية التربية، وفروقا دالة إحصائيا في مقياس الصحة النفسية، ومقياس الذكاء الانفعالي وفق متغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الرابعة، ووجود علاقة دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات للمتغيرين الصحة النفسية والذكاء الانفعالي.

دراسة (أنور فتحي عبد الغفار، ٢٠٠٣) استهدفت التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي وإدارة الذات وعلاقتها بالتعلم الموجه ذاتيا. تكونت عينة الدراسة من (٣٢٥) طالبا وطالبة بالدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنصورة. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

- وجود ارتباط بين درجات التعلم الموجه ذاتيا وبين أبعاد مقياس إدارة الذات بأبعاده المختلفة.
- وجود ارتباط دال بين أبعاد مقياس إدارة الذات بأبعاده المختلفة.
- وجود فروق دالة بين متوسطات درجات طلاب الدبلوم الخاص ومتوسطات درجات طلاب الدبلوم العام فى الوعي الاجتماعي لصالح طلاب الثانية خاص.
- وجود فروق دالة فى تعرف المشكلات لصالح طلاب السنة الثانية بالدبلوم الخاص وجود فروق دالة فى الدرجة الكلية لمقياس التعلم الموجه ذاتيا لصالح طلاب السنة الثانية بالدبلوم الخاص.

دراسة (عبد العال عجوة، ٢٠٠٢) هدفت الي معرفة الذكاءالانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. وتكونت العينة من ٦٤ طالبًاو ١٩٤ طالبةوقد أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاءالوجدانيوكلمنالذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي. في حين كشفت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي وعدم وجود فروق بينالبنين والبنات على مقاييس الذكاء الوجداني الثلاثة وكذلك عدم وجود فروق بين ذوي الاختصاصات العلمية والأدبية على مقاييس الذكاء الوجداني الثلاثة.

كما استهدفت دراسة (عصام زيدان، ٢٠٠٢) الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي بأبعاده الخمسة وكل من أساليب التعلم المختلفة ، وبعض أبعاد الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية ، والاختصاصات الدراسية المختلفة. وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٥٥ طالبًا وطالبة موزعين على ست اختصاصات دراسية مختلفة. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين أساليب التعلم والدرجة الكلية للذكاء الوجداني. كما أشارت إلى أن الانبساط يرتبط بعلاقة موجبة ضعيفة وغير دالة إحصائيًا بمعظم أبعاد الذكاء الانفعالي وهي: (إدارة الانفعالات التعاطف ، تنظيم الانفعالات ، والوعي بالذات) ولكنه يرتبط بعلاقة موجبة دالة إحصائيا ببعد التواصل وبالدرجة الكلية للذكاء الانفعالي. كما يتضح أن العصابية ترتبط بعلاقة سالبة دالة إحصائيا بجميع أبعاد الذكاء الانفعالي وبدرجته الكلية، فيما عدا بعدي التعاطف ، والوعي بالذات حيث إن العلاقة موجبة ولكنها دالة إحصائيًا أيضًا.

- **ثانياً : دراسات تتعلق بالثقة بالنفس بين طلاب الجامعة :**

دراسة (Ali Haydar, 2010) هدفت إلى تحليل مستويات الثقة بالنفس للطلاب الجامعيين من حيث بعض المتغيرات، فعامل الثقة بالنفس لديه تأثير كبير جدا سواء على التعبير عن النفس خلال العلاقات الشخصية، والعلاقات مع الآخرين. حيث يؤدي عدم الثقة بالنفس إلى العزلة أو ابتعاد الفرد عن المجتمع. بسبب ذلك، في هذا السياق يقدم هذا البحث تحليل مستويات الثقة بالنفس بالنسبة للطلاب الجامعيين من حيث بعض المتغيرات. وتألفت مجتمع

الدراسة من أربعة أقسام في جامعة اقصاراي Aksaray . وبلغت عينة الدراسة ١٦٨ طالب وطالبة يدرسون في جامعة اقصاراي Aksaray ، وتم تجميع البيانات عبر نطاق وقياس مستويات الثقة بالنفس لدى الطلاب باستخدام تحليل البيانات والتحليلات الوصفية. واستخدمت اختبار t-test وANOVA. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فرقا كبيرا من حيث الجنس والتخصص في مستويات الثقة بالنفس للطلاب الجامعيين، وأن الأفراد - على سبيل المثال- الطلاب الجامعيين من قسم التربية الابتدائية والرياضيات، والذين لديهم عمليات معرفية وعقلية معقدة هي أكثر ثقة بالنفس من الآخرين.

دراسة (منال بنت محمد السقاف، ٢٠٠٨) هدفت للتعرف على: نسبة انتشار الثقة بالنفس وانفعال الغضب بين طلاب/طالبات جامعة الملك عبد العزيز وجامعة أم القرى ، والفرق بين طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز و أم القرى في الثقة بالنفس وانفعال الغضب ، والفروق لدى طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز وجامعة أم القرى في الثقة بالنفس وانفعال الغضب تبعاً لمتغير السن ، والجنس ،والتخصص ، و الحالة الاجتماعية ، والمستوى الدراسي . وكانت عينة الدراسة مكونة من (٩٢٧) طالب وطالبة من جامعتي الملك عبد العزيز وأم القرى واستخدمت الباحثة مقياس الثقة بالنفس من إعداد شروجر :١٩٩٠ م- (ترجمة وتعريب محمد : ١٩٩٧)، ومقياس الغضب المتعدد الأبعاد (إعداد وتقنين الشناوي والدماطي : ١٩٩٣ م) . وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

- لا توجد فروق دالة بين طلاب وطالبات جامعتي الملك عبد العزيز وأم القرى في مستويات الثقة بالنفس وانفعال الغضب
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات جامعتي الملك عبد العزيز وأم القرى في الثقة بالنفس وانفعال الغضب
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلاب وطالبات جامعتي الملك عبد العزيز وأم القرى في الثقة بالنفس وانفعال الغضب تبعاً لمتغير السن.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلاب وطالبات جامعتي الملك عبد العزيز وأم القرى في الثقة بالنفس تبعاً لمتغير للجنس ، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في انفعال الغضب وذلك لصالح الإناث
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلاب وطالبات جامعتي الملك عبد العزيز وأم القرى في الثقة بالنفس وانفعال الغضب تبعاً لمتغير التخصص.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلاب وطالبات جامعتي الملك عبد العزيز وأم القرى في الثقة بالنفس تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية وذلك لصالح المتزوجين ، بينما لا توجد فروق بين عينة الدراسة في وانفعال الغضب.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلاب وطالبات جامعتي الملك عبد العزيز وأم القرى في الثقة بالنفس تبع ا لمتغير المستوى الدراسي، بينما

توجد فروق بين عينة الدراسة في انفعال الغضب وكانت لصالح المستوى الرابع.

دراسة (أحمد حيدر، ٢٠٠٦) هدفت إلى تحديد أهمية العوامل الخارجية المؤثرة في الثقة بالنفس ومنها المدرسة والجامعة والأسرة والمجتمع ودورهم في تنمية مفهوم الثقة بالنفس في المرحلة الجامعية بالذات كونها مرحلة استشرافٍ للمستقبل. فقد أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة بين الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب، بينما لا توجد فروق في الثقة بالنفس بين الأقسام الإنسانية والأقسام العلمية.

دراسة (Losh, 2003) بحثت في العلاقة بين إنجازات الطلاب الأكاديمية والتوقعات والدافعية والثقة بالنفس أثناء جولة تعريفية صيفية في جامعة جنوبية شرقية كبيرة على عينه حجمها (٤٠١٢). كذلك تمت دراسة أثر مستويات تعليم الوالدين علي إنجازات الطلاب، حيث وجد أن هناك علاقة ايجابية كبيرة متبادلة بين كافة المتغيرات وأن هذه المتغيرات تعتبر جميعها تنبؤات هامة لإنجازات الطلاب الأكاديمية. كما وجد أن الجنس له آثار دالة إحصائياً على تطلعات الطلاب ومستويات الثقة بالنفس.

دراسة (سعود العنزي، ٢٠٠٣) استهدفت دراسة العلاقة بين الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين وتمت الدراسة على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر. وكانت عينة الدراسة مكونة من ٣٠٠ طالب ، ١٥٠ من المتفوقين دراسيا ، و١٥٠ من العاديين دراسيا. وقد طبق عليهم مقياس الثقة بالنفس ومقياس دافع الإنجاز. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الثقة بالنفس وكلا من الدافعية للإنجاز وبعض سمات الشخصية لدى عينة من الطلبة في المملكة العربية السعودية.

دراسة (Michelle, 2002) استهدفت معرفة أثر التفاعل بين الطلاب وهيئة التدريس على الثقة بالنفس، والأثر السلبي لتفاعل الطلاب وهيئة التدريس على الثقة بالنفس.إضافة إلى أثر تفاعل مجموعة من الأقران على الثقة بالنفس على عينه حجمها ٧٤٤٠. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات ايجابية بين تفاعل الأقران، والثقة بالنفس لدى الطلاب. كما وجد أن التفاعلات السلبية مع هيئة التدريس تؤثر على الثقة بالنفس لدى الطلاب وأن التفاعلات الإيجابية بين الطلاب وهيئة التدريس ساعدت الطلاب بالفعل على زيادة الثقة بالنفس. وأخيرًا، أن التفاعلات المتنوعة بين الأقران والتفاعل بين الطلاب وهيئة التدريس قد تلعب دورا رئيسيا في تطوير الثقة بالنفس عند الطلاب.

دراسة (العنزي، ٢٠٠١) هدفت إلى الكشف عن المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل. تكونت عينة الدراسة من (٣٤٢) من طلاب الهيئة العامة للتعليم التطبيقي وطالباتها (كلية التربية الأساسية) ، وكانت الأدوات

المستخدمة مقياس الثقة بالنفس و مقياس الخجل. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود أربعة عوامل فرعية مكونة للثقة بالنفس (عامل الاعتماد على النفس عامل التصميم والإرادة ، عامل الثقة بالنفس في المواقف الاجتماعية ، عامل التردد في اتخاذ القرار) وثلاثة عوامل فرعية مكونة للخجل (عامل التوتر والارتباك ، عامل الاجتماعية، عامل صعوبة التعبير عن الذات). كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الثقة بالنفس بين الجنسين ، في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس الخجل لدى الإناث، كما كشفت المصفوفات الارتباطية عن علاقات موجبة بين متغيرات الثقة بالنفس بعضها ببعض مع متغير الاجتماعية في مقياس الخجل، وكذلك علاقات موجبة بين متغيرات الخجل ، وعلاقات سالبة بين متغيرات الثقة بالنفس والخجل (التوتر والارتباك ، وصعوبة التعبير عن الذات).

- **ثالثاً : دراسات تتعلق بالسعادة بين طلاب الجامعة** :

هدفت دراسة (Mansoor Momeni, 2011) إلي إدراك العلاقة بين المتغيرات الشخصية والسعادة بين الطلاب في جامعة طهران. وفي النموذج التحليلي أكد أن السعادة تعتمد على المتغيرات المستقلة ومتغير الانبساط والعصابية ، والتواضعية ، والانفتاح على الخبرة والضمير الحي. وتم إجراء البحث في العام ٢٠٠٩، ٢٠١٠ في جامعة طهران لتوضيح العلاقات بين بنيات البحث ، وقد أجريت نمذجة المعادلة الهيكلية (SEM) لفحص الفرضيات وتناسب النموذج. وأظهرت النتائج أن الانبساط (٠,٣٥) ، والتواضعية (٠,٠٥) والضمير (٠,٠٨) لها آثار إيجابية على السعادة ، وبينما العصابية (- ٠,٣٤) والانفتاح (- ٠,٠٣) يؤثر سلبا على السعادة.

دراسة (آمال جودة وحمدي أبو جراد، ٢٠١١) هدفت إلى معرفة العلاقة بين السعادة والأمل والتفاؤل، إضافة إلى تحديد الأهمية النسبية لكل من هذه المتغيرات فى تفسير السعادة لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة ، بلغ حجمها 187 طالباً وطالبة، وطبِّقت أدوات الدراسة على أفراد العينة في قاعات المحاضرات .وبينت النتائج أن متغير السعادة ارتبط مع بقية المتغيرات الأخرى وأن قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة إحصائيا وفي الاتجاه المتوقع وأشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج إلى أن متغيري الأمل والتفاؤل أسهما في تفسير تباين درجات أفراد العينة على مقياس السعادة ، وقد أسهم متغير التفاؤل بمقدار أكبر في تفسير تباين درجات أفراد العينة على مقياس السعادة ، فقد فسر متغير التفاؤل ما نسبته (٥,٢٪، ٤٣,٢٪، ٤٥٪) للعينة الكلية وعينة الذكور وعينة الإناث على التوالي، بينما فسر الأمل ما نسبته (٧,١٪، ٤٪ ١٢,٢٪) للعينة الكلية، وعينة الذكور وعينة الإناث على التوالي.

دراسة (كامل كتلو وعبد الناصر السويطي، ٢٠١١) هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة بين السعادة والتدين والرضا عن الحياة والحب لدى عينة من

الطلاب الجامعيين المتزوجين. ومعرفة طبيعة الفروق في التدين والرضا عن الحياة والحب لدى أفراد العينة في المتغير الأساسي للدراسة الحالية وهو السعادة ومعرفة طبيعة الفروق في السعادة والتدين والرضا عن الحياة والحب لدى أفراد العينة باختلاف متغير الجنس (ذكور /إناث). تكونت عينة الدراسة من عدد من طلبة جامعة الخليل المتزوجين بلغت (٢٣٩) من كلا الجنسين تم اختيارهم بشكل عشوائي. استخدم في الدراسة المنهج الوصفي بشقيه التحليلي والارتباطي ، وتم استخدام الأدوات التالية: قائمة أكسفورد للسعادة، مقياس التدين مقياس الحب، مقياس الرضا عن الحياة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين مجموعتي الدراسة مرتفعي السعادة ومنخفضي السعادة في التدين والرضا عن الحياة والحب لصالح مرتفعي السعادة وعدم وجود فروق في السعادة والرضا عن الحياة والتدين تعزى للجنس ووجد فروق في درجة الشعور بالحب لصالح الإناث وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين السعادة والتدين والرضا عن الحياة وعدم وجودها بين التدين والحب.

دراسة (Abdel- Khalek & Lester, 2010)، الغرض من هذا البحث هو الكشف عن العلاقة بين بعض المتغيرات الاجتماعية والشخصية والسعادة لدى عينة من الطلبة الجامعيين قوامها 234 يدرسون في جامعة الكويت. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط دالة بين السعادة والتفاؤل والأمل والصحة النفسية والصحة الجسمية والانفعال الإيجابي والرضا عن الحياة، كما تبينأن التفاؤل يعدُّ منبئا بالسعادة.

دراسة (نادية جان، ٢٠٠٨) هدفت إلى التعرف على الشعور بالسعادة وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة قوامها (٧٦٤) من طالبات وموظفات وإداريات وعضوات هيئة تدريس سعوديات من جامعة الرياض، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب ودال بين السعادة وكل من مستوى التدين، والدعم الاجتماعي، والتوافق الزواجي، والمستوى الاقتصادي والحالة الصحية، و إلى عدم وجود فروق دالة في الشعور بالسعادة تبعا لمتغير العمر والحالة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي والمستوى التعليمي، وطبيعة العمل، كما وجدت الدراسة أن التدين هو العامل الأ كبر المنبئ بالسعادة يليه الدعم الاجتماعي.

دراسة (Stats, S., 2007) قامت بها ستاتس و آخرون حول مصادر السعادةٍ وأحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة قوامها (258) طالبا وطالبة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين السعادة والأمل، وعلاقة سالبة ودالة بين السعادة وأحداث الحياة الضاغطة كما كشفت الدراسة عن قدرة الأمل على التنبؤ بالسعادة لدى عينة الدراسة

دراسة (Grace Chan, 2005) هدفت إلى تقرير محددات السعادة عند طلاب الجامعة ومن خلال المعلومات التي تم سحبها من الدراسة المسحية التي أجريت مع الطلاب في جامعة غرب أستراليا في ٢٠٠٣. ومن خلال استخدام نموذج probit وبتطبيقه المنظم الذي يحدد مدى ارتباط السعادة بالعوامل الأخرى كالإنجاز

في متوسط الدرجات وتطوير الصداقات وتعلم الوسائل الجديدة، وفرص للمشاركة في النشاطات اللامدرسية، ونوعية المحاضرات ، حيث كشفت النتائج بأنّ التأثيرات الأكثر أهمية على مستويات سعادة و رضاء الطلاب هي الأعمال المدرسية وتنظيم الوقت وتكوين العلاقات في الجامعة.

دراسة (أحمد عبد الخالق وصلاح مراد، ٢٠٠١) تدور حول السعادة والشخصية، وأجريت على عينة من طلاب وطالبات جامعة الكويت قوامها ٢٠١مفردة، وتبين وجود علاقة ارتباط دالة بين السعادة، وكلٍ من الصحة النفسية، والتفاؤل، والتدين، والصحة الجسمية، وتبين أيضاً أن الصحة النفسية كانت أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بالسعادة.

رابعاً : دراسات تتعلق بعلاقة الذكاء الإنفعالي والسعادة بين طلاب الجامعة :

دراسة (موضي محمد حمد القاسم، ٢٠١١) هدفت إلي الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة والأمل، والكشف عن الفروق في الذكاء الانفعالي في ضوء بعض المتغيرات مثل؛ التخصص الدراسي والمستوي الدراسي. وكذلك استهدفت الدراسة التعرف علي الفروق بين مرتفعات ومنخفضات الذكاء الانفعالي في السعادة والأمل وأبعاده الفرعية. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبة من جامعة أم القري (علمي – ادبي). واستخدمت الباحثة في الدراسة الحالية مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد عثمان ورزق(٢٠٠١)، وقائمة اكسفورد للسعادة إعداد عبد الخالق وآخرون (٢٠٠٣) ومقياس الأمل إعداد عبد الخالق (٢٠٠٤).

واعتمدت الباحثة علي المنهج الوصفي، مستخدمة عدداً من الأساليب المناسبة لطبيعة الفروض، وتوصلت النتائج لوجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة عند مستوي دلالة ٠,٠١ بين الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية بكل من مقياس السعادة ومقياس الأمل ببعديه لدي عينة الدراسة، وعدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات الطالبات في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي وأبعاده لدي عينة الدراسة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي وأبعاده وفقا لمتغير المستوي الدراسي لدي عينة الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير التخصص الدراسي في السعادة لدي عينة الدراسة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات وفقا لمتغير المستوي الدراسي في السعادة لدي عينة الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير التخصص الدراسي علي بعدي الأمل ، بينما كشفت النتائج عن وجود فروق عند مستوي ٠,٠٥ بين طالبات التخصص الأدبي لدي عينة الدراسة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات وفقا لمتغير المستوي الدراسي في الدرجة الكلية لمقياس الأمل لدي عينة الدراسة، وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي دلالة ٠,٠١ بين الطالبات منخفضات و مرتفعات الذكاء الانفعالي في السعادة والأمل.

دراسة (احمد كمال عبد الوهاب، ٢٠١٠) تهدف إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي كسمة وبين كل من السعادة والتفاؤل والأمل لدى عينه من طلاب الجامعة (الذكور والإناث والعينة ككل). وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين الذكاء الانفعالي والسعادة والتفاؤل والأمل كذلك وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والسعادة ، وأن الذكاء الانفعالي للفرد نفسه هو أكثر أهمية لسعادته. كما أظهرت النتائج وجود اختلاف في الجنس بين الذكاء الانفعالي والسعادة والتفاؤل والأمل لصالح الذكور

دراسة (Meetu Khosla, 2010) بحثت في تأثير السعادة على التنظيم الانفعالي والذكاء الانفعالي. وكان المشاركين بعدد سعيد (ن = ١٠٠) وغير سعيد (ن = ١٠٠) مشاركا (متوسط العمر = ٢١ سنة) أتمت من خلال قياس تأثير وفقا لتقييم (PANASR) والذكاء الانفعالي (WLEIS) و استراتيجيات التنظيم الانفعالي (ERQ). وكشف A 2x2 (gender x group) ANOVA (الجنس X المجموعة) أن المشاركين " سعيدا" بالمقارنة مع المشاركين "الغير سعيد " لهم تاثير إيجابيا بشكل كبير وقدر أكبر من الذكاء الانفعالي. ومن ناحية الجنس فأن "سعيد" بالمقارنة مع الرجال "الغير سعيد " كان الذكاء الانفعالي أكبر بكثير في حين تم العثور على المرأة "سعيدات" أكثر في الذكاء الانفعالي من النساء "الغير سعيدات ". كما كانت هناك مجموعة كبيرة في الفروق بين الجنسين في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي. ومن ثم كشفت النتائج عن أهمية السعادة في تعزيز الذكاء العاطفي.

دراسة (Casey Philip, 2009) هدفت إلي معرفة تأثير الذكاء الانفعالي على السعادة والرفاهية، حيث أكمل المشاركون استبيانات السعادة و الذكاء الانفعالي (EI)، والرفاهية، من أجل دراسة وجود صلة بين هذه العوامل. كما تم بحث العوامل الداخلية للذكاء الانفعالي لمعرفة أي أجزاء من الذكاء الانفعالي سيكون أكثر أو أقل احتمالا للتنبؤ بالسعادة والرفاهية ، ودلت النتائج على أن الذكاء الانفعالي يرتبط بالسعادة ولكن ليس مع الرفاهية، على الرغم من أن الرفاهية والسعادة مرتبطين. كما تشير إلى أن الذكاء الانفعالي لا يتوقع السعادة، وأن الذكاء الانفعالي داخل الشخص نفسه هو أكثر أهمية لسعادتهم .

وفي دراسة (الجندي، ٢٠٠٩) كان هدفها التعرف علي العلاقة بين السعادة والذكاء الانفعالي. وأجريت الدراسة علي عينة قوامها ٥٥٥ من طلاب الجامعة موزعين كالتالي "٧٣ من الذكور - ٤٨٢ من الإناث". واستخدمت الدراسة مقياس الشعور بالسعادة ، وقائمة الذكاء الانفعالي لبار- أون ، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية بالشعور بالسعادة ككل لدي العينة ككل ، ما عدا بعد "الاستقلالية" لم يرتبط لدي عينة الذكور و الإناث كل علي حده. كما أوضحت النتائج وجود قدرة عالية لأبعاد الذكاء الانفعالي التالية: الثبات . التعاطف . حل المشكلة . العلاقات الاجتماعية . تحقيق الذات . الاستقلالية . المسئولية الاجتماعية علي التنبؤ بالشعور بالسعادة.

واستهدفت الدراسة التي أجراها الخولي (٢٠٠٨) التعرف علي العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات، والسعادة والقلق. أجريت الدراسة علي عينة بلغ قوامها ٤٠٠ موزعة كالتالي (٢٠٠ من الذكور . ٢٠٠ من الإناث) بمتوسط عمري قدره ١٩,٨ وانحراف معياري قدره ٠,٦١ ، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي إعداد الباحث ومقياس تقدير الذات والسعادة إعداد أيزيك وويلسن تعريب الباحث، ومقياس السوي إعداد سامية القطان، كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين ذوي تقدير الذات المنخفض والمرتفع علي إبعاد الذكاء الانفعالي (الوعي بالذات. إدارة الانفعالات. الدافعية. الإمباثية) لصالح ذوي تقدير الذات المرتفع، بينما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي السعادة في الأبعاد التالية: (الوعي بالذات. إدارة الانفعالات. الدافعية. الإمباثية)، لصالح مرتفعي السعادة،كما أوضحت النتائج عن وجود فروق بين المجموعات الثلاثة في القلق وهي (منخفض . متوسط . مرتفع) في الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية وهي (الوعي بالذات . إدارة الانفعالات . الدافعية. الإمباثية. المهارات الاجتماعية) لصالح متوسطي القلق.

واستهدفت دراسة جليهر و فيالا برودريك (٢٠٠٨) - Gallagher & Vella .Brodrick، التعرف علي مدي قدرة الذكاء الانفعالي والدعم الاجتماعي علي التنبؤ بالسعادة الشخصية، حيث أجريت الدراسة علي عينة قوامها ٢٦٧ معظمها من طلاب الجامعة والدراسات العليا بنسبة ٧٦,٢٪ من المشاركين. واستخدمت الدراسة المقاييس التالية: الرضا عن الحياة والدعم الاجتماعي ومقياس الذكاء الانفعالي لـ "سكوت". وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود تأثير لمتغيري الدعم الاجتماعي والذكاء الانفعالي على متغير "السعادة" ذو دلالة إحصائية بالنسب التالية وهي علي التوالي ٤٤٪، ٥٠٪ ، ٥٠٪، وكما تشير النتائج أن هناك علاقة بين الدعم الاجتماعي والسعادة الشخصية، وكما أشارت النتائج الي قدرة الذكاء الانفعالي علي التنبؤ بالسعادة الشخصية، ولكن الدعم الاجتماعي لم يكن لديه القدرة علي التنبؤ بالسعادة الشخصية.

واستهدفت دراسة كهامورو و براميز(٢٠٠٧) Chamorro –Premuzie, et. al التعرف علي العلاقة بين العوامل الخمس الكبري للشخصية وكل من الذكاء الانفعالي والسعادة. وأجريت الدراسة علي عينة بلغ قوامها ١١٢ مفردة، موزعة كالتالي (٥١ ذكور - ٦١ إناث) وتتراوح أعمارهم بين(١٣- ٥٩) بمتوسط عمري قدره ٢٥,١ وانحراف معياري ٩,٤. وشملت العينة ٥٠٪ من الطلاب بالجامعة في كليات: (الفنون – الإعلام –علم النفس –علم الحاسبات) من جامعة لندن وبقية العينة من عامة السكان وغالبا من أفراد عائلة أو أقارب المشاركين من الطلاب. واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي كقدرة الصور المختصرة، وقائمة العوامل الخمس الكبرى للشخصية، وقائمة أكسفورد للسعادة. وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود أربعة عوامل من العوامل الخمس الكبري ارتبطت بكل من الذكاء الانفعالي والسعادة وهي "الانبساطية، يقظة الوعي، والاتزان الانفعالي، والطيبة". كما ارتبط مقياس "العواطف الذاتية ويقظة الوعي" بالسعادة الشخصية.

دراسة (Furnham, 2006) هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والسعادة. وتكونت عينة الدراسة من (١١) طالب ، (٧٧) طالبة. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: وجود ارتباط سالب بين العصاب والسعادة. كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطيه بين القدرة المعرفية وكل من السعادة والذكاء الوجداني، في حين أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين الانبساط والسعادة، كذلك وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والسعادة.

دراسة (عثمان حمود الخضر وهدى ملوح الفضلي، ٢٠٠٧) سعت إلى معرفة طبيعة العلاقة المحتملة بين الذكاء الوجداني والسعادة، واستخدمت في تقدير درجة السعادة قائمة أكسفورد للسعادة، تعريب أحمد عبدالخالق. واستخدمت في قياس الذكاء الوجداني مقياسين هما: استبانة الذكاء الانفعالي لرشا الديدي، ومقياس الذكاء الوجداني لفاتن موسى. واستخدمت الدراسة عينة مكونة من ١٥٣ طالبا و١٤٤ طالبة من جامعة الكويت. وأظهرت النتائج ارتباطات إيجابية دالة إحصائيا بين السعادة وجميع درجات الذكاء الوجداني الكلية والفرعية، راوحت بين ٠,٢٣ و ٠,٤٦ عند مستوى دلالة ٠,٠١ . وتشير معادلة الانحدار للتنبؤ بدرجة السعادة من خلال المقاييس الفرعية لمقياسي الذكاء الوجداني إلى أن ٦,٤٤٪ من التباين في درجة السعادة يمكن التنبؤ بها بصورة جوهرية من خلال أربعة مقاييس فرعية هي تنظيم الوجدان، والدافعية الشخصية، والوعي الذاتي (من استبانة الذكاء الانفعالي) ، والتقدير والتعبير عن الوجدان (من مقياس الذكاء الوجداني) لم تسفر النتائج عن فروق جوهرية بين الجنسين في مقياسي السعادة والدرجة الكلية لاستبانة الذكاء الانفعالي، لكنها كشفت فروقا جوهرية بينهما في كل من الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني، وجميع المقاييس الفرعية لها. وفي المقياسين الفرعيين المشاركة الوجدانية ومعالجة العلاقات الخاص باستبانة الذكاء الانفعالي حيث حازت الإناث متوسطات أعلى في هذه المقاييس من متوسطات نظرائهن الذكور- وما عدا المقياس الفرعي الدافعية الشخصية (استبانة الذكاء الوجداني)، كانت جميع درجات المقاييس الكلية والفرعية للذكاء الوجداني مترابطة فيما بينها عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يعزز الصدق التلازمي لكلا المقياسين.

- **خامساً: دراسات تتعلق بعلاقة الذكاء بالثقة بالنفس بين طلاب الجامعة :**

دراسة (داود عبد الملك يحي الحدابي و رجاء محمد ديب الجاجي، ٢٠٠٩) هدفت إلى معرفة مستوى الذكاء وعلاقته بمتغير الثقة بالنفس لدى عينة من الطلبة المتفوقين بجامعة العلوم والتكنولوجيا. وقد تكونت عينة الدراسة من الطلبة الأوائل في جميع التخصصات بمختلف كليات جامعة العلوم والتكنولوجيا الحائزين على المرتبة الأولى والثانية والثالثة في جميع أقسام الكليات للعام الجامعي (٢٠٠٨- ٢٠٠٩)، حيث تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن لقياس درجة الذكاء وتطبيق مقياس الثقة بالنفس على عينة الدراسة البالغ عددها (١٠١) طالب وطالبة مستخدمة المنهج الوصفي. كما تم معالجة البيانات باستخدام عددا من الأساليب الإحصائية ومنها معامل ارتباط

بيرسون، والمتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار t-test لعينتين مستقلتين واختبار Anova لتحليل التباين الأحادي، وذلك باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وقد تم الوصول للنتائج الآتية:

- بلغ متوسط ذكاء الطلبة المتفوقين بجامعة العلوم والتكنولوجيا (١١٤,٧٤) وهي نسبة تؤكد ذكاءً مرتفعا وفقا لتفسيرات رافن لدرجات الذكاء.
- بلغ متوسط الثقة بالنفس لدى الطلبة المتفوقين بجامعة العلوم والتكنولوجيا (١٨٣,٣٩) وهي نسبة مرتفعة.
- لا توجد علاقة بين مستوى ذكاء الطلبة المتفوقين في جامعة العلوم والتكنولوجيا وثقتهم بأنفسهم.
- لا توجد فروق في ذكاء الطلبة المتفوقين في جامعة العلوم والتكنولوجيا بناءً على متغير الجنس.
- توجد فروق في ثقة الطلبة المتفوقين بأنفسهم في جامعة العلوم والتكنولوجيا بناءً على متغير الجنس لصالح الذكور.

- **سادساً : دراسات تتعلق بعلاقة الذكاء الانفعالي بالثقة بالنفس والسعادة بين طلاب الجامعة :**

دراسة (آمال جودة، ٢٠٠٧) هدفت إلى الكشف عن مستويات الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى، والتعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة، والثقة بالنفس، ومعرفة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في الذكاء والسعادة والثقة بالنفس، والتي يمكن أن تعزى إلى النوع (ذكر- أنثى). وقد بلغت عينة الدراسة (٢٣١) طالبا وطالبة واستخدمت الباحثة في الدراسة ثلاثة مقاييس: الأول لقياس الذكاء الانفعالي والثاني لقياس السعادة، والثالث لقياس الثقة بالنفس. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستويات الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس هي على التوالي ٧٠,٦٧٪، ٦٣,١٦٪، ٦٢,٣٤٪. كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة، والثقة بالنفس. كذلك توصلت إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، والسعادة، والثقة بالنفس تعزى لمتغير النوع.

ويتضح مما سبق أن الدراسات التي تبحث في العلاقة بين الذكاء الانفعالي من ناحية وكل من السعادة، والثقة بالنفس ناحية أخرى تعتبر نادرة، مما دفع بالباحثة لإجراءً هذه الدراسة.

- **فرضيات الدراسة :**

- توجد علاقة ارتباط بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة والثقة بالنفس .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث علي الذكاء الانفعالي (الدرجة الكلية والأبعاد).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث علي السعادة بين أفراد العينة (الدرجة الكلية والأبعاد).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث علي الثقة بالنفس (الدرجة الكلية والأبعاد).

- **اجراءات الدراسة** :
- **منهج الدراسة** :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، لمعرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من مفهوم السعادة والثقة بالنفس لدي عينة جامعة سلمان بن عبد العزيز، ومعرفة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس والتي يمكن ان تعزي الي متغير النوع.

- **مجتمع الدراسة** :

يشمل مجتمع الدراسة طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي١٤٣٢/١٤٣٣هـ.

- **عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالب وطالبة من المستوي الرابع (٢٤٠ طالب ،٢٦٠ طالبة)، وهي عينة متوسطة أخذت بنسبة ٥٪ من العدد الكلي

- **أدوات الدراسة**
- **اولا** :**مقياس الذكاء الانفعالي** :

قام أحمد العلوان بإعداد هذا المقياس، والذي يتكون من (٤١) عبارة ولكل فقرة من فقرات المقياس سلم إجابات يتكون من خمسة تدريجات، وهي :دائما وتعطى (٥) درجات، وعادة وتعطى (٤) درجات، وأحيانا وتعطى (٣) درجات، ونادرا وتعطى (٢) درجة، وأبدا وتعطى درجة واحدة. وبذلك تكون أعلى درجة نظرية يمكن أن يحصل عليها المستجيب (٢٠٥) بواقع(٤١X٥)، وأدني درجة نظرية هي (٤١) درجة بواقع (١X٤١). وتتوزع عبارات المقياس علي أربعة أبعاد هي: المعرفة الانفعالية، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي. قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي كالتالي:

جدول رقم (١) : :صدق الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الانفعالي

البعد	رقم العبارة	علاقتها بدرجة البعد	علاقتها بالدرجة الكلية	البعد	رقم العبارة	علاقتها بدرجة البعد	علاقتها الدرجة الكلية
الثاني	١	٠.٨٣**	٠.٨١**	الأول	٢٢	٠.٧٤**	٠.٨٠**
الأول	٢	٠.٦٨**	٠.٦١**	الأول	٢٣	٠.٧٢**	٠.٧١**
الأول	٣	٠.٨٣**	٠.٨١**	الثاني	٢٤	٠.٦٨**	٠.٥٨**
الثاني	٤	٠.٧١**	٠.٥٨**	الثاني	٢٥	٠.٦٩**	٠.٦٤**
الثاني	٥	٠.٦٧**	٠.٥٩**	الرابع	٢٦	٠.٧٤**	٠.٧٨**
الثاني	٦	٠.٦٣**	٠.٥١**	الرابع	٢٧	٠.٦٦**	٠.٦٩**
الثاني	٧	٠.٧٩**	٠.٨٠**	الرابع	٢٨	٠.٧٤**	٠.٧٥**
الأول	٨	٠.٨١**	٠.٧٧**	الثالث	٢٩	٠.٧٦**	٠.٧٣**
الثالث	٩	٠.٧٦**	٠.٧٨**	الثالث	٣٠	٠.٨١**	٠.٧٨**
الرابع	١٠	٠.٧٧**	٠.٨٢**	الثالث	٣١	٠.٧١**	٠.٦٨**
الرابع	١١	٠.٣٩**	٠.٥٩**	الثالث	٣٢	٠.٦٣**	٠.٦٣**
الرابع	١٢	٠.٦١**	٠.٦٥**	الثالث	٣٣	٠.٧٤**	٠.٧٢**
الرابع	١٣	٠.٧٢**	٠.٧٦**	الثالث	٣٤	٠.٧٠**	٠.٦٦**
الثالث	١٤	٠.٨٢**	٠.٨٣**	الثاني	٣٥	٠.٥٥**	٠.٤٩**
الثالث	١٥	٠.٦٢**	٠.٦١**	الثالث	٣٦	٠.٨٣**	٠.٨٢**
الأول	١٦	٠.٥١**	٠.٤٣**	الثالث	٣٧	٠.٧٢**	٠.٧٢**
الثاني	١٧	٠.٧٨**	٠.٧٣**	الرابع	٣٨	٠.٥١**	٠.٥٣**
الثاني	١٨	٠.٣٧**	٠.٢٨**	الثالث	٣٩	٠.٦٥**	٠.٦٣**
الأول	١٩	٠.٧٦**	٠.٧٢**	الثالث	٤٠	٠.٧٦**	٠.٧٤**
الأول	٢٠	٠.٨٦**	٠.٨٤**	الرابع	٤١	٠.٦٦**	٠.٦٥**
الأول	٢١	٠.٧٤**	٠.٧٢**				

من الجدول السابق وللتحقق من دلالات صدق المقياس، تم استخراج صدق البناء لهذا المقياس من خلال حساب معامل ارتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه، ومعامل ارتباط الفقرات مع المقياس ككل وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون. وقد تراوحت قيم معامل ارتباط العبارات مع البعد الذي تنتمي إليه من (٠,٣٧ – ٠,٨٦). في حين تراوحت قيم معامل ارتباط العبارات مع المقياس ككل من (٠,٢٨ – ٠,٨٤) وجميعها قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وعليه فإن هذه النتائج تعزز صدق البناء للمقياس وتشير إلى أن فقرات المقياس تقيس ما وضع لقياسه.

كما تم حساب معامل ارتباط درجة كل بعد بدرجات الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٢) : علاقة الأبعاد ببعضها وبالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي

الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الكلية
الأول	١	**٠.٨٤	**٠.٨٧	**٠.٦٦	**٠.٩٣
الثاني		١	**٠.٨٢	**٠.٥٧	**٠.٨٨
الثالث			١	**٠.٧٣	**٠.٩٥
الرابع				١	**٠.٨٣

❖❖ ***تعنى أن العبارة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١***

يتضح من الجدول أن جميع أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي ترتبط فيما بينها عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يدل على صدق الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس .

- **ثبات مقياس الذكاء الانفعالي** :

قامت الباحثة بحساب الثبات لمقياس الذكاء الانفعالي باستخدام طريقة "جتمان" للتجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ. والجدول التالي يوضح معامل الثبات بالطريقتين للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده.

جدول (٣) : معاملات ثبات مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده

أبعاد الذكاء الانفعالي	عدد العبارات	الثبات بطريقة التجزئة النصفية لجتمان	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
الأول	٩	٠.٨٦	٠.٩١
الثاني	١٠	٠.٨٢	٠.٨٦
الثالث	١٣	٠.٨٩	٠.٩٣
الرابع	٩	٠.٨٧	٠.٨٧
المقياس ككل	٤١	٠.٩٥	٠.٩٧

obeikandl.com

يتبين من الجدول السابق أن مقياس الذكاء الانفعالي علي درجة عالية من الثبات، مما يشير إلى الوثوق بنتائج المقياس. وفيما الجداول الموضحة للمتوسطات الحسابية:

- **ثانيا : مقياس السعادة :**

يعتبر Argyle &Lu هم معدو قائمة اكسفورد للسعادة Oxford Happiness Inventory1995، ترجمة "عبد الخالق". تتكون القائمة من ٢٩ بند في الصورة العربية المعدلة وليس للقائمة أبعاد فرعية فقط يتم الحصول علي الدرجة الكلية علي القائمة. وتتمتع القائمة بخصائص سيكومترية مرتفعة من ناحية الثبات والصدق. ويتم الإجابة علي القائمة وفقا لمتدرج خماسي (غالبا- كثيرا- أحيانا- قليلا- نادرا). وبذلك تتراوح الدرجة علي بند من (١- ٥)، وتتراوح الدرجة الكلية علي المقياس ككل من (٢٩- ١٤٥). وتم صياغة كل بنود القائمة بصورة ايجابية. وقام "عبد الخالق" بالتحقق من صدق القائمة في البيئة العربية وقد تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٥٦ - ٠,٧٠ وكانت كلها دالة إحصائيا، كذلك قام بحساب ثباتها من خلال معاملات ألفا كرونباخ وتراوحت بين ٠,٩١- ٠,٩٤ (عبد الخالق وآخرون، ٢٠٠٣).

- **صدق الاتساق الداخلي :**

كما قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤) : صدق الاتساق الداخلي لمقياس السعادة

رقم العبارة	علاقتها بالدرجة الكلية	رقم العبارة	علاقتها بالدرجة الكلية	رقم العبارة	علاقتها بالدرجة الكلية
١	٠.٧٢**	١١	٠.٥٦**	٢١	٠.٤٣**
٢	٠.٧٣**	١٢	٠.٥٢**	٢٢	٠.٥٣**
٣	٠.٤٣**	١٣	٠.٥١**	٢٣	٠.٧١**
٤	٠.٦٢**	١٤	٠.٦٤**	٢٤	٠.٧٦**
٥	٠.٦١**	١٥	٠.٦٥**	٢٥	٠.٧٢**
٦	٠.٦٩**	١٦	٠.٤٥**	٢٦	٠.٦٧**
٧	٠.٥٩**	١٧	٠.٦١**	٢٧	٠.٧٣**
٨	٠.٧٣**	١٨	٠.٥٢**	٢٨	٠.٦٢**
٩	٠.٦٣**	١٩	٠.٥٩**	٢٩	٠.٦٥**
١٠	٠.٣٧**	٢٠	٠.٤٥**		

** تعنى أن العبارة دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول أن فقرات مقياس السعادة لها علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠,٣٧ – ٠,٧٦) عند مستوى دلالة (٠,٠١). مما يعنى أن المقياس علي درجة عالية من الاتساق الداخلي الذى يعنى أن العبارات تشترك في قياس السعادة .

- **ثبات مقياس السعادة** :

قامت الباحثة بحساب الثبات لمقياس السعادة باستخدام طريقة جتمان للتجزئة النصفية ومعامل الفا كرونباخ. والجدول التالي يوضح معامل الثبات بالطريقتين للمقياس.

جدول (٥) : معاملات ثبات مقياس السعادة

مقياس السعادة	عدد العبارات	الثبات بطريقة التجزئة النصفية لجتمان	الثبات بطريقة الفا كرونباخ
المقياس ككل	٢٩	٠.٨٧	٠.٨٩٣

يتبين من الجدول السابق أن مقياس السعادة علي درجة عالية من الثبات مما يشير إلى الوثوق بنتائج المقياس .

- **ثالثا** : **مقياس الثقة بالنفس** :

أعد هذا المقياس في الأصل شروجر Shrauger، وذلك لقياس ثقة الفرد بنفسه وتقييمه لها. ويتألف المقياس في شكله الأصلي من ٥٤ عبارة. وقام (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٠) بتعريب المقياس وإجراء بعض التعديلات عليه، ليصبح بذلك عدد العبارات التي يتألف منها المقياس ٤٨ عبارة نصفها إيجابي والنصف الثاني سلبي، يوجد أمام كل منها خمسة اختبارات هي: (تنطبق تماما- تنطبق بدرجة كبيرة- تنطبق إلي حد ما- لا تنطبق إطلاقا) تحصل العبارات الايجابية منها علي الدرجات(٤- ٣- ٢- ١- ٠) علي التوالي. أما العبارات السلبية فتتبع (٠- ١- ٢- ٣- ٤). وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين صفر- ١٩٢ درجة، تدل الدرجة المرتفعة علي معدل مرتفع من الثقة بالنفس، والعكس صحيح وتتوزع عبارات المقياس علي ستة أبعاد هي (التحدث مع الآخرين، التفاعل الاجتماعي، المظهر الجسمي، الايجابية والتفاؤل، والأداء الأكاديمي، والعلاقات الرومانسية).

وقام معد المقياس بحساب صدق المقياس من خلال الصدق التلازمي، والصدق العاملي، وكذلك قام بحساب ثباته من خلال إعادة الاختبار، والاتساق الداخلي، وكانت جميعها تشير إلي مدي صدق وثبات المقياس. وقد قامت الباحثة باستبعاد البعد السادس من المقياس لان مجتمع الدراسة له خصائصه التي تختلف عن أي مجتمع آخر وكانت العبارات الايجابية (١- ٤- ٥- ٦- ٩- ١٠- ١٥- ١٦- ١٩- ٢١- ٢٢- ٢٣- ٢٦- ٢٨- ٣١- ٣٢- ٣٥- ٣٦- ٣٧- ٣٨- ٤٠- ٤١- ٤٣- ٤٤)اما العبارات السلبية(٢- ٣- ٧- ٨- ١١- ١٢- ١٣- ١٤- ١٧- ١٨- ٢٠- ٢٤- ٢٥- ٢٧- ٢٩- ٣٠- ٣٣- ٣٤- ٣٩- ٤٢) كما قامت الباحثة بحساب صدق وثبات المقياس علي مجتمع الدراسة علي النحو التالي:

- **صدق المحكمين** :

تم عرض المقياس علي خمسة من أعضاء هيئة التدريس بأقسام علم النفس بأكثر من جامعة. وتم الاتفاق علي صلاحية المقياس بشكله النهائي وهو ٤٤ عبارة للبيئة السعودية.

- **صدق الاتساق الداخلي** :

قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٦) : صدق الاتساق الداخلي لمقياس الثقة بالنفس

رقم العبارة	علاقتها بالدرجة الكلية	رقم العبارة	علاقتها بالدرجة الكلية	رقم العبارة	علاقتها بالدرجة الكلية
١	٠.٣٥**	١٦	٠.٤٧**	٣١	٠.٤٥**
٢	٠.٤١**	١٧	٠.٣٧**	٣٢	٠.٣٢**
٣	٠.١٧*	١٨	٠.٣١**	٣٣	٠.٣٧**
٤	٠.٣٣**	١٩	٠.٤١**	٣٤	٠.٤٢**
٥	٠.٢٧**	٢٠	٠.٤٢**	٣٥	٠.٤٢**
٦	٠.٢٥**	٢١	٠.٤٩**	٣٦	٠.٤٦**
٧	٠.٢٢**	٢٢	٠.٥٠**	٣٧	٠.٤٢**
٨	٠.٣٤**	٢٣	٠.٣٥**	٣٨	٠.٥١**
٩	٠.٣١**	٢٤	٠.٣٤**	٣٩	٠.٤٧**
١٠	٠.٢٦**	٢٥	٠.٤٣**	٤٠	٠.٤٩**
١١	٠.٣٣**	٢٦	٠.٣٩**	٤١	٠.٤٨**
١٢	٠.٢٨**	٢٧	٠.٤٤**	٤٢	٠.٤١**
١٣	٠.١٨**	٢٨	٠.٣٥**	٤٣	٠.٤٤**
١٤	٠.٢٧**	٢٩	٠.٢٤**	٤٤	٠.٣٧**
١٥	٠.٤٥**	٣٠	٠.٤٣**		

** تعنى أن العبارة دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠٥*

*** تعنى أن العبارة دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١*

يتضح من الجدول السابق أن فقرات مقياس الثقة بالنفس لها علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى (٠,٠٥) أو مستوى (٠,٠١) حيث تراوحت بين (٠,١٧ – ٠,٥١)، مما يعنى أن المقياس علي درجة عالية من الاتساق الداخلي الذي يعنى أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه.

- **ثبات مقياس الثقة بالنفس** :

الباحثة بحساب الثبات لمقياس الثقة بالنفس باستخدام طريقة جتمان للتجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ ، والجدول التالي يوضح معامل الثبات بالطريقتين للمقياس .

جدول (٧) : معاملات ثبات مقياس الثقة بالنفس

مقياس الثقة بالنفس	عدد العبارات	الثبات بطريقة التجزئة النصفية لجتمان	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
المقياس ككل	٤٤	٠.٧١	٠.٨٤٩

يتبين من الجدول السابق أن مقياس الثقة بالنفس علي درجة عالية من الثبات مما يشير إلى الوثوق بنتائج المقياس .

- **نتائج الدراسة** :
- **أولا** : **نتائج ومناقشة تساؤلات الدراسة**:
- **السؤال الاول** :

ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الانفعالي ككل وأبعاد المقياس كل على حدة . والجدول التالي يوضح :

جدول (٨) : المتوسطات الحسابية والاوزان النسبية لاستجابات عينة الدراسة

المقياس	البعد	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	مجموع الاستجابات	الوزن النسبي
الذكاء الانفعالى	المعرفة الانفعالية	٥٠٠	٣١.٦١	١٥٨٠٧	%٧٠.٢٤
	تنظيم الانفعالات	٥٠٠	٣٣.٢٩	١٦٦٤٦	%٦٦.٥٨
	التعاطف	٥٠٠	٤٤.٥٣	٢٢٢٦٨	%٦٨.٥١
	التواصل الاجتماعي	٥٠٠	٣٧.٥٣	١٨١٥٧	%٨٣.٤٠
	الذكاء الانفعالى ككل	٥٠٠	١٤٦.٩٧	٧٢٨٧٨	%٧١.٦٩

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة سلمان بن عبد العزيز مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي (١٤٦,٩٧ بوزن نسبى ٧١,٦٩٪) للمقياس ككل. وحيث أن مقياس الذكاء الانفعالي متعدد الأبعاد، فقد لوحظ أن بعد التواصل الاجتماعي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣٧,٥٣ بوزن نسبى ٨٣,٤٠٪)، ويدل على مستوى مرتفع وهذا يؤكد علي تأثير عامل التكنولوجيا واستخدام الشباب شبكات التواصل الاجتماعي التي أصبحت منتشرة بين قطاعات طلاب المجتمع الجامعي مجتمع يتسم ببعض الخصائص كالتجانس المعرفي والثقافي كما أن الطلاب لديهم آليات تمكنهم من استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة مما جعل بعد التواصل الاجتماعي يظهر بصورة مرتفعة بين الطلاب، بينما في الأبعاد الثلاثة الباقية كان مستوى طلبة جامعة سلمان بن عبد العزيز متوسطا حيث وقع المتوسط الحسابي بين (٣١,٦١، ٤٤,٥٣) ووقع الوزن النسبى لهم بين (٦٦,٥٨٪، ٧٠,٢٤٪) .ولهذا وجوب الاهتمام بتنمية وتطوير المعرفة الانفعاليةوكذلك كيفية تنظيم الانفعالات والتعاطف باعتبارهم مقومات اساسية لتنمية الثقة بالنفس والسعادة لدي الطلاب.

وهذه النتائج تعد إجابةً عن التساؤل الفرعي البحثي الذي ينص على: "ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز؟"، مما يوضح أهمية مستوي الذكاء الانفعالي ويتفق هذا مع دراسة كلا من: دراسة (Maria Belen Vergara: 2010)، دراسة (Daniel J. Shipp : 2010)، ودراسة (نوال عبد الرؤوف عارف العبوشي، ٢٠٠٩)، ودراسة (عبد العظيم سليمان المصدر، ٢٠٠٨)، ودراسة (mary Elizabeth Bankson: 2006)، ودراسة (سامي محمد زيدان، ٢٠٠٥) ، ودراسة (أنور فتحي عبد الغفار، ٢٠٠٣)، ودراسة (Austin et al., 2005) دراسة (Aijaz Ahmed Gujjar, 2010)

- **السؤال الثاني** :

ما مستوى السعادة لدى طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس السعادة ككل.

جدول (٩) : المتوسطات الحسابية والوزن النسبي لاستجابات عينة الدراسة على مقياس السعادة

المقياس	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	مجموع الاستجابات	الوزن النسبي
السعادة	٥٠٠	٧٨.٥٤	٣٩٢٧٢	%٥٤.١٧

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات السعادة لدى طلبة جامعة سلمان بن عبد العزيز كان في المستوى المتوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٧٨,٥٤ وبوزن نسبى ٥٤,١٧٪) للمقياس ككل. يرجع إلي أن السعادة في مجملها نسبية وعادة ما ترتكز علي بعض المعطيات منها الحالة النفسية، والانفعالات سواء المعرفية أو التنظيمية كما أن للتعاطف دور إيجابي في درجة ارتفاعها وانخفاضها ولعل ما يشير إليه الجدول رقم (٨) وبخاصة الأبعاد الثلاثة (المعرفة الانفعالية- تنظيم الانفعالات- التعاطف) والتي جاءت بمجموع متوسط أي تعكس بطبيعتها علي مستوي السعادة كما يحمل الأخير ليقع في درجة متوسطة للمقياس ككل. وهذه النتائج تعد إجابة عن التساؤل الفرعي البحثي الذي ينص على " ما مستوى السعادة لدى طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز؟" مما يوضح اهمية مستوى السعادة ويتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Mansoor Momeni, 2011) ، دراسة (Abdel- Khalek & Lester, 2010) (نادية جان، ٢٠٠٨)، دراسة (Stats, S., 2007)، دراسة (Grace Chan, 2005) دراسة (أحمد عبد الخالق، وصلاح مراد، ٢٠٠١) .

- **السؤال الثالث** :

ما مستوى الثقة بالنفس لدى طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الثقة بالنفس ككل . والجدول التالي يوضح ذلك

يتضح من الجدول التالي أن متوسط درجات الثقة بالنفس لدى طلبة جامعة سلمان بن عبد العزيز كان متوسطا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (١٣٦,٣٣ وبوزن نسبى ٧٧,٤٦٪) للمقياس ككل. وهذه النتائج تعد إجابة عن التساؤل الفرعي

البحثي الذي ينص على " ما مستوى الثقة بالنفس لدى طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز؟" مما يوضح أهمية مستوي الثقة بالنفس ويتفق هذا مع دراسة (Ali Haydar ,2010)، (Losh,2003)، (سعود العنزي، ٢٠٠٣) (Michelle , 2002).

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والوزن النسبى لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الثقة لنفس

المقياس	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابى	مجموع الاستجابات	الوزن النسبى
الثقة بالنفس	٥٠٠	١٣٦.٣٣	٦٨١٦٩	%٧٧.٤٦

- **ثانيا نتائج ومناقشة الفروض** :
- **الفرض الأول** :

توجد علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة والثقة بالنفس . وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط بين درجات مقياس الذكاء الانفعالي ودرجات كل من مقياس السعادة، ومقياس الثقة بالنفس وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١١): قيم معامل الارتباط

الأبعاد	الثقة بالنفس	السعادة	الذكاء الانفعالي
الثقة بالنفس	١	**٠.١٦	**٠.٢٥
السعادة		١	**٠.٣٨
الذكاء الانفعالي			١

ويتضح من الجدول السابق أن وجود علاقة ارتباط موجبة و دالة عند مستوى ٠,٠١ بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة والثقة بالنفس. وفي هذا الإطار يمكن لهذه النتيجة الطبيعية توضح مدي الاتساق والتفاعل والارتباط التي توضح وجود علاقة طردية موجبة بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة والثقة بالنفس، مما يظهر التأثير الايجابي الطردي للذكاء الانفعالي على الشعور بالسعادة والثقة بالنفس، وهي مفاهيم حركية تتفق وفقا للحالة الإنسانية فالطلاب كما اشرنا فئة متجانسة وبالتالي انعكست هذه الحالة علي درجات المقياس حيث انه يقع في متوسط حسابي، وبخاصة السعادة والثقة بالنفس وهذا يوضح الهدف الأساسي من البحث الحالي الذي يربط بين نسبة الذكاء الإنفعالي المؤثرة في نسبة الشعور بالسعادة والثقة بالنفس معا، وهذا يعد تحققا للفرض البحثي الذي ينص على: "توجد علاقة ارتباط بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة والثقة بالنفس". ويتفق هذا مع الدراسة الوحيدة على حد علم الباحثة التي وجدتها ترتبط بموضوع البحث وهي دراسة (آمال جودة، ٢٠٠٧) التي هدفت إلى الكشف عن مستويات الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى.

ومما سبق تتضح أهمية الذكاء الانفعالي وعلاقته بالثقة بالنفس والسعادة عند طلاب الجامعة ذكورا وإناثا، حيث يرتبط بالأبعاد النفسية والمستوي الأكاديمي للطلاب ارتباطا وثيقا ويرتبط بجوانب حياتية مختلفة عند الطلاب داخل الجامعة وخارجها مما يؤثر على أدائهم نحو المجتمع. وهذا يجعلنا نزيد

الاهتمام بتفعيل الوحدات الإرشادية ورفع مستوي الجانب الايجابي للسلوك والمتمثل في مستوى السعادة كما جاء بالبحث.

- **الفرض الثاني**:

توجد فروق جوهرية في الذكاء الانفعالي بين أفراد العينة تعزي لمتغير النوع (ذكر –أنثي).

جدول (١٢) : المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم" ت "لدرجات عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده .

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأول	إناث	٢٦٠	٢٨.٢٧	٧.٢٧	٤٩٨	١٢.٣٢	٠.٠١
	ذكور	٢٤٠	٣٥.٢٣	٥.٠٤			
الثاني	إناث	٢٦٠	٢٩.٦١	٧.٥٥	٤٩٨	١٣.٠٨	٠.٠١
	ذكور	٢٤٠	٣٧.٢٨	٥.٢٥			
الثالث	إناث	٢٦٠	٣٩.٢٥	٨.٠٤	٤٩٨	١٦.٠٣	٠.٠١
	ذكور	٢٤٠	٥٠.٢٦	٧.٢٥			
الرابع	أناث	٢٦٠	٣٧.٩٢	٥.٤٣	٤٩٨	١.٩٠	غير دالة
	ذكور	٢٤٠	٣٧.١٠	٤.٠٨			
الدرجة الكلية	أناث	٢٦٠	١٣٥.٠٥	٢٦.٣٨	٤٩٨	١٢.١٦	٠.٠١
	ذكور	٢٤٠	١٥٩.٨٨	١٨.١٤			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الإناث والذكور على مقياس الذكاء الانفعالي في كل من البعد الأول والثاني والثالث والدرجة الكلية وذلك لصالح الذكور بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الإناث والذكور على مقياس الذكاء الانفعالي في البعد الرابع.

كما أظهرت النتائج وجود فروق في الذكاء الانفعالي بين متوسطات درجات الإناث والذكور كما جاء في درجات اختبار (ت) بالجدول رقم (١٢) التي توضح ارتفاع درجات متوسطات الفروق في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور مما يظهر ارتفاع مستوي المعرفة الانفعالية وتنظيم الانفعالات والتعاطف والذكاء الانفعالي ككل وانخفاض التواصل الاجتماعي لدي الذكور مقابل ارتفاع مستوي التواصل الاجتماعي وانخفاض مستوي باقي الأبعاد عند الإناث. وهذا يوضح وجوب الاهتمام بتنمية الذكاء الانفعالي وأبعاده عند الإناث أكثر من الذكور. وهذا يعد تحققا للفرض البحثي الذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث علي الذكاء الانفعالي (الدرجة الكلية والأبعاد). ويتفق هذا مع دراسة (Aijaz Ahmed Gujjar, 2010)، دراسة (Junqi Shi, Lei Wang, 2007)، دراسة (James D.A. Parker, 2006)، دراسة (رشا الديدي، ٢٠٠٥)، دراسة (عبد العال عجوة، ٢٠٠٢) ، دراسة (عصام زيدان، ٢٠٠٢)، دراسة (فوقية محمد راضي، ٢٠٠١)، دراسة (Lindley, 2011)

ومما سبق تتضح أهمية الذكاء الانفعالي عند طلاب الجامعة ذكورا وإناثا حيث يرتبط بالأبعاد النفسية و المستوي الأكاديمي للطلاب ارتباطا وثيقا ويرتبط بجوانب حياتية كثيرة عند الطلاب داخل الجامعة وخارجها مما يؤثر على أدائهم نحو المجتمع، هذا يجعلنا نزيد الاهتمام بتفعيل الوحدات الإرشادية ورفع مستوي الجانب الايجابي للسلوك و المتمثل في الذكاء الانفعالي وأبعاده الأربعة المذكورة بالبحث.

- **الفرض الثالث** :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السعادة بين أفراد العينة تعزي لمتغير النوع (ذكر –أنثي).

جدول (١٣) : المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم" ت"لدرجات عينة البحث على مقياس السعادة.

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
السعادة	أناث	٢٦٠	٧٤.٣٩	١٩.٨١	٤٩٨	٥.٣٦	٠.٠١
	ذكور	٢٤٠	٨٣.٠٤	١٥.٨٠			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الإناث والذكور على مقياس السعادة وذلك لصالح الذكور. مما يظهر ارتفاع مستوى السعادة لدي الذكور مقابل انخفاضه عن الإناث. وهذا يوضح وجوب الإهتمام بتنمية مستوى السعادة عند الإناث أكثر من الذكور. وهذا يعد تحققا للفرض البحثي الذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث علي السعادة بين أفراد العينة." ويتفق هذا مع دراسة (آمال جودة وحمدي أبو جراد ٢٠١١)، (كامل كتلو و عبد الناصر السويطي، ٢٠١١). ومما سبق تتضح أهمية مستوى الشعور بالسعادة عند طلاب الجامعة ذكورا وإناثا حيث يرتبط بالأبعاد النفسية والمستوي الأكاديمي للطلاب ارتباطا وثيقا ويرتبط بجوانب حياتية مختلفة عند الطلاب داخل الجامعة وخارجها مما يؤثر على أدائهم نحو المجتمع. هذا يجعلنا نزيد الاهتمام بتفعيل الوحدات الإرشادية ورفع مستوي الجانب الايجابي للسلوك و المتمثل في مستوى السعادة كما جاء بالبحث.

- **الفرض الرابع** :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس بين أفراد العينة تعزي لمتغير النوع (ذكر- انثي).

يتضح من الجدول التالي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الإناث والذكور على مقياس الثقة بالنفس وذلك لصالح الذكور فيما عدا بُعد التحدث مع الآخرين فكانت الفروق غيردالة . مما يظهر ارتفاع مستوي الثقة بالنفس لدي الذكور مقابل انخفاضه عن الإناث. وهذا يوضح وجوب الاهتمام بتنمية الثقة بالنفس عند الإناث أكثر من الذكور، وهذا يعد تحققا للفرض البحثي الذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث علي الثقة بالنفس

(الدرجة الكلية والأبعاد)". ويتفق هذا مع دراسة (أحمد حيدر، ٢٠٠٦) (العنزي، ٢٠٠١)

جدول (١٤) : المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت"لدرجات عينة البحث على مقياس الثقة بالنفس

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التحدث مع الآخرين	أناث	٢٦٠	٢٥.٧٨	٤.٩٥	٤٩٨	٠.٢٢	غير دالة
	ذكور	٢٤٠	٢٥.٨٨	٥.١٢			
التفاعل الاجتماعى	أناث	٢٦٠	٢٧.٩٨	٥.٧١	٤٩٨	٣.٦٥	٠.٠١
	ذكور	٢٤٠	٢٩.٨٨	٥.٨٩			
المظهر الجسمى	أناث	٢٦٠	٢٥.٩٨	٤.٦٦	٤٩٨	٤.٦٩	٠.٠١
	ذكور	٢٤٠	٢٨.٠١	٤.٩٩			
الايجابية والتفاؤل	أناث	٢٦٠	٢٤.٥٤	٣.٨٩	٤٩٨	٢.٩١	٠.٠١
	ذكور	٢٤٠	٢٥.٥٨	٤.١١			
الأداء الاكاديمى	أناث	٢٦٠	٢٦.٢١	٥.٦٤	٤٩٨	٣.٤١	٠.٠١
	ذكور	٢٤٠	٢٧.٩٥	٥.٧٧			
الدرجة الكلية	أناث	٢٦٠	١٣٣.٢٠	٢٠.٩٣	٤٩٨	٣.٤٧	٠.٠١
	ذكور	٢٤٠	١٣٩.٧٣	٢١.٠٣			

ومما سبق تتضح أهمية الثقة بالنفس عند طلاب الجامعة ذكورا وإناثا حيث يرتبط بالأبعاد النفسية و المستوي الأكاديمي للطلاب ارتباطا وثيقا ويرتبط بجوانب حياتية كثيرة عند الطلاب داخل الجامعة وخارجها مما يؤثر على أدائهم نحو المجتمع. هذا يجعلنا نزيد الاهتمام بتفعيل الوحدات الإرشادية ورفع مستوي الجانب الايجابي للسلوك والمتمثل في الثقة بالنفس كما جاء بالبحث

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة :

- ضرورة الاهتمام بتصميم برامج تدريبية واثرائية لتنمية الذكاء الانفعالي لدي طلاب الجامعة وعمل انشطة جماعية التي من شأنها تقوية مهارات الذكاء الانفعالي،حتي تساهم في عملية تنمية وتطوير المعرفة الانفعالية و كيفية تنظيم الانفعالات والتعاطف باعتبارهم من مقومات تنمية الثقة بالنفس والسعادة لدي الطلاب كما انها سوف تساعد علي ترسيخ مفهوم المناقشة والحوار بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
- عمل برامج ارشادية لاعداد عضو هيئة تدريس فعال بهدف شحذ الطاقات الانفعالية للطلاب وجعلها ذات تأثير ايجابي علي الحالة العقلية لديهم
- توجيه العاملين في مجال التعليم العالي الي أهمية فهم الانفعالات والسيطرة عليها في تنمية قدرة الطالب علي تفهم الآخرين واحترامهم، وتقبل الاختلافات الشخصية والاجتماعية في ظل اطار اجتماعي متماسك يسوده التقبل والتكامل مع الاخرين .
- عقد ندوات ثقافية لتعزيز العلاقات الاجتماعية السوية بين طلاب الجامعة.

- الاستفادة من مستوي الذكاء الانفعالي الموجود لدي طلاب الجامعة في خدمة المجتمع.
- التنسيق والتعاون مع ادارة التربية والتعليم في تقديم برامج تربوية نفسية من شأنها ان ترفع مستوي الثقة بالنفس لدي الطلاب.
- توفير البيئة التربوية اللازمة لرفع كفاءة الطلاب الانفعالية.
- اقامة الدورات والندوات لاولياء الامور واعضاء هيئة التدريس والمرشدين الاكاديمين في كيفية التعامل مع مشكلة ضعف الثقة بالنفس وكيفية اكتشافها والبحث عن حلول لها.
- عمل ورش وبرامج ارشادية لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدي طلاب الثانوية العامة العازمون للالتحاق بالجامعة لما لهذا النوع من الذكاء من اهمية في التكيف الايجابي مع الحياة الجامعية بكل جوانبها والذي يعكس ايجابا علي تحصيل الطالب العلمي وصحته النفسية.

- **المقترحات** :

- الذكاء الانفعالي وعلاقته بالاندماج الجامعي لدي طلاب كلية التربية.
- دراسة تتبعية لتطور الذكاء الانفعالي عبر المراحل التعليمية المختلفة .
- الذكاء الانفعالي وعلاقته بمشاعر الغضب والعدوان لدي طلاب الجامعة.
- دراسة اثر البرامج الارشادية للطلبة علي بعض المتغيرات الشخصية.
- دراسة لتنمية الذكاء الانفعالي لمواجهة الضغوط النفسية لدي طلاب الجامعة.

- **المراجع** :

- **المراجع العربية** :

- أحمد سيف حيدر(٢٠٠٦)، **الثقة بالنفس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية - جامعة ذمار**، المجلة العلمية لكلية التربية (جامعة ذمار)، مجلد (١)، عدد (١)، ص (٣٥- ٧٣).
- احمد كمال عبد الوهاب (٢٠١٠)، **الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من السعادة والتفاؤل والأمل لدى طلاب الجامعة - جامعة أسيوط**، - كلية الآداب. دكتوراة.
- أحمد محمد عبد الخالق (٢٠٠٤م)، معجم السمات الوجدانية في وصف الشخصية، الكويت، مجلس النشر العلمي في جامعة الكويت، الكويت.
- أحمد عبد الخالق، و صلاح مراد (٢٠٠١م)، السعادة والشخصية :الارتباط والمنبئات، مجلة دراسات نفسية - العدد (٣)، ص (٣٣٧- ٣٤٩).
- آمال جودة، حمدي أبو جراد (٢٠١١م)، التنبؤ بالسعادة في ضوء الأمل والتفاؤل لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد الرابع والعشرون، مجلد ٢.
- آمال جودة (٢٠٠٧م)، الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى، مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية، المجلد (٢١)، العدد(٣)، ص (٦٩٧- ٧٣٨).

- أمل المخزومي (٢٠٠٢ م)، التنشئة الاجتماعية والثقة بالنفس، مجلة المنهل، مجلد (٦٣)، ص (٥٧٨).
- أنور فتحي عبد الغفار (٢٠٠٣م)، الذكاء الوجداني وإدارة الذات وعلاقتها بالتعلم الموجه ذاتيا لدى طلاب الدراسات العليا - كلية التربية - جامعة المنصورة، المجلة العلمية لكلية تربية المنصورة، مجلد (٥٣)، ص (١٣٥- ١٦٧).
- بشرى احمد جاسم العكايشي (٢٠٠٤م). الصحة النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى الشابات الجامعيات في كلية التربية للبنات، كلية التربية وعلم النفس للبنات، جامعة بغداد.
- جابر محمد عبد الله عيسى، ربيع عبده احمد رشوان (٢٠٠٦م)، الذكاء الانفعالي وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مجلد (١٢)، عدد (٤)، أكتوبر، ص (٤٥- ١٣٠).
- دانيل كولمان (٢٠٠١)، الذكاء العاطفي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت.
- داود عبد الملك يحي الحدابي، رجاء محمد ديب الجاجي(٢٠٠٩م)، مستوى الذكاء وعلاقته بمتغير الثقة بالنفس لدى عينة من الطلبة المتفوقين في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، المؤتمر العلمي العربي السّادس لرعاية الموهوبين والمتفوِّقين "رعاية الموهوبين ... ضرورة حتميه لمستقبل عربي أفضل" - عمّان، الأردن٢٦- ٢٨ تموز (يوليو).
- رشا الديدي (٢٠٠٥م). الذكاء الانفعالي وعلاقته باضطرابات الشخصية لدى عينة من دراس علم النفس، مجلة علم النفس العربي المعاصر، المجلد الأول، العدد الأول، ص (٦٩- ١١٣).
- سامى محمد زيدان (٢٠٠٥م)، نمذجة العلاقات بين عوامل الذكاء الإنفعالي والذكاء المعرفي لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة المنصورة.
- سعود بن شايش العنزي (٢٠٠٣)، الثقة بالنفس ودافع الانجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- عثمان حمود الخضر، (٢٠٠٦م). الذكاء الوجداني، شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع، الكويت.
- عثمان حمود الخضر، هدى ملوح الفضلي (٢٠٠٧)، هل الأذكياء وجدانياً أكثر سعادة؟، مجلة العلوم الاجتماعية، ،مجلد (٣٥) ، عدد (٢)، الكويت.
- عصام زيدان، وكمال الإمام (٢٠٠٢)، الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعلم وبعض أبعاد الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية، مجلة البحوث النفسية والتربوية بجامعة المنوفية، العدد (٣- ٤١)، السنة السابعة عشر، ص (١).
- عبد العال عجوة (٢٠٠٢م)، الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بالإسكندرية، المجلد (١٣)، العدد (١)، ص (٣٤٤).

obeikandl.com

- عبد العظيم سليمان المصدر (٢٠٠٨م)، الذكاء الانفعالي و علاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، مجلة الجامعة الإسلامية) سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد السادس عشر، العدد الأول، ص (٥٨٧- ٦٣٢).
- فريح عويد العنزي (٢٠٠١) ، المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد (٢٩) ، العدد (٣)، ص (٤٧- ٧٥).
- فريح عويد العنزي (٢٠٠٢)، الشعور بالسعادة وعلاقته ببعض السمات الشخصية، دراسة ارتباطية مقارنة بين الذكور والإناث، مجلة دراسات نفسية، المجلد (١١)، العدد (٣). ص (٣٥١- ٣٧٧).
- فريح عويد العنزي ،عبد لله عبد الرحمن (٢٠٠٤)، التحصيل الدراسي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية وطالباتها، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد (٢)، مجلد (٣٢)،ص (٣٧٧- ٣٩٥).
- فوقية محمد محمد راضى (٢٠٠١)، الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة، المجلة العلمية لكلية تربية المنصورة، مجلد (٤٥)، ص (١٧١- ٢٠٤).
- كامل كتلو وعبد الناصر السويطي (٢٠١١)، العلاقة بين السعادة والتدين والحب والرضا عن الحياة لدى الطلبة المتزوجين، مؤتمر علم النفس ٦- ٢٠١١/١٢/٨، الجامعة العالمية الإسلامية، ماليزيا.
- مارتن لوسيلجمان (٢٠٠٦)، السعادة، ترجمة مكتبة جرير، جرير للنشر والتوزيع، الرياض.
- محمد عبد الهادي (٢٠٠٣م)، تربويات المخ البشري، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- محمد عبد الهادي (٢٠٠٧م)، الذكاء العاطفي و ديناميات قوة التعلم الاجتماعي، دار الكتاب الجامعي، العين.
- محمد يحيى ناصف (٢٠٠٣)، نحو تأصيل نظري لمفهوم الذكاء الوجداني، مجلة البحث التربوي، مجلد (٢)، العدد الثاني.
- محمد عبد الهادي (٢٠٠٦)، تنمية الذكاء العاطفي، مشاغل تدريبية، دار الكتاب الجامعي، العين.
- منال بنت محمد السقاف (٢٠٠٨)، الثقة بالنفس وانفعال الغضب لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة وجامعة أم القرى بمكة المكرمة، ماجستير، جامعة أم القرى كلية التربية -قسم علم النفس، مكة المكرمة.
- نادية جان (٢٠٠٨ م)، الشعور بالسعادة وعلاقته بالتدين والدعم الاجتماعي والتوافق الزواجي والمستوى الاقتصادي والحالة الصحية، مجلة دراسات نفسية، مجلد (١٨)، العدد (٤)، القاهرة. ص (٦٠١- ٦٤٨).
- نوال عبد الرؤوف عارف العبوشي (٢٠٠٩)، الذكاء الانفعالي لدى الطالبات في جامعة أم القرى وعلاقته بالتحصيل الدراسي، المؤتمر العلمي العربي السّادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين "رعاية الموهوبين ... ضرورة حتميه لمستقبل عربي أفضل"، ، ٢٦- ٢٨ تموز (يوليو) ٢٠٠٩، عمّان.
- هاني إبراهيم السليمان، (٢٠٠٥ م)، دليلك إلى الثقة بالآخرين، دار الإسراء، عمان.

obeikandl.com

- عدنان العتوم،(٢٠٠٤)، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان.
- بشرى أحمد جاسم العكايشي (٢٠٠٣)، التوافق في البيئة الجامعية وعلاقتها بقلق المستقبل، أطروحة دكتوراه، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، بغداد.
- موضي محمد حمد القاسم (٢٠١١)، الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من السعادة والأمل لدي عينة من طالبات جامعة أم القري، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- أمسية السيد الجندي (٢٠٠٩)، مصادر الشعور بالسعادة وعلاقتها بالذكاء الوجداني لطلاب كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد التاسع عشر، العدد (٦٢)، ص (١١- ٦٩).
- الخولي، هشام عبد الرحمن(٢٠٠٨)، الذكاء الوجداني كدالة للتفاعل بين الجنس، تقدير الذات، السعادة، والقلق لدي عينة من طلاب المرحلة الجامعية، دراسات وبحوث في علم النفس والصحة النفسية، دار المصطفي للطباعة، ص (١- ٥٩).
- عربيات ،أحمد عبد الحميد عبد المهدي (٢٠٠١)، برنامج إرشادي للتكيف مع الحياة الجامعية الأردنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية،

• المراجع الأجنبية :

- Abdel Khalek, A. & Lester, D. (2010). Personal and psychological correlates of happiness among a sample of Kuwaiti Muslim students. Journal of Muslim Mental Health, 5(2), 194 – 209.
- Aijaz Ahmed Gujjar& Others (2010). Comparison of the emotional intelligence of the university students of the Punjab province - Procedia Social and Behavioral Sciences 2 ,pp. 847–853
- Ali Haydar & Others (2010). Analyzing undergraduate students' self confidence levels in terms of some variables - Procedia Social and Behavioral Sciences 5 ,pp. 1205–1209.
- Austin, E. e al. (2005). Personality, Well-Being and Health Correlates of Trait Emotional Intelligence, Personality and Individual Differences, Vol. 38, PP. 547-558.
- Baggerly, J. & Max, P. (2005). "Child- centered group play with African American boys at the elementary school level". Journal of Counseling & Development. 83(4). 387- 396.
- The Effects of Emotional Intelligence Casey Philip on Happiness and Well-being: Can E.I predict significant life outcomes- available :http://hdl.handle.net/1842/3540
- Elizabeth A. McBride (2010) . EMOTIONAL INTELLIGENCE AND COGNITIVE MORAL DEVELOPMENT IN UNDERGRADUATE BUSINESS STUDENTS- Ph.D., Capella University

obeikandl.com

- Franklin, S. (2010). The Psychology of happiness. New York: Cambridge University Press.
- Furnham ,A . (2006) Trait Emotional Intelligence and Happiness - Social behavior and Personalitg V (31) , N (8) PP 815- 824
- Gardner, H., (1983) Frames of Mind : The Theory of multiple Intelligences, New York, Basic Books
- George, J .M. (2000). Emotions and Leadership: The role of emotional
- Goleman, D. (1995). "Emotional Intelligence: Why it can matter more than I.Q." . New York: Bantam Books.
- Grace Chan, Paul W. Miller and MoonJoong Tcha (2005) Happiness In University Education - International Review of Economics Education, volume 4, issue 1 (2005), pp. 20-45
- Junqi Shi, Lei Wang(2007) Validation of emotional intelligence scale in Chinese university students- Personality and Individual Differences 43 (2007) 377–387
- James D.A. Parker & Others (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university - Personality and Individual Differences 41 ,PP.1329–1336
- Kleitman, S., & Stankov, L. (2007). Self-confidence and metacognitive processes. Learning and Individual Differences, 17 , 161–173.
- La joie, (2002). The Emotional Intelligence Explosion, Moving Business Forward, PP. 11-25.
- Leible, T. & Snell Jr., W., (2004). Borderline personality Disorder and Multiple Aspects of Emotional Intelligence, Personality and Individual Differences, Vol. 37, 2004, PP. 393-404.
- Lindley, L.D.(2001). personality, other dispositional variables, and human adaptability .unpublished ph.D thesis, universty of lowa state- available:www.lib.unmi.com/dissertaions.
- Losh,S(2003). Motivation, Self-Confidence, and Expectation as Predictors of the Academic Performances Among our High School Students , Child Study Journal,V.33
- Mansoor Momeni & Others (2011). The Effect of Personality on Happiness: A Study in the University of Tehran – available : www.wbiconpro.com/432-Reza.pdf

- Maria Belen Vergara (2010). Emotional Intelligence, Coping Responses, and Length of Stay as Correlates of Acculturative Stress Among International University Students in Thailand- Procedia Social and Behavioral Sciences 5 (2010) 1498–1504
- Mary Elizabeth Bankson (2006) Emotional intelligence and academic success in college - Ph.D., The University of Southern Mississippi.
- Mayer, j. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). Emotional development and emotional intelligence: Implications for Educators. New York: Basic Books
- Michalos, C. A., Orlando, A. N. (2006) Quality of life of some under – Represented survey respondents : Youth ،Aboriginals and Unemployed . Social Indicators Research , Vol. 79, (2) pp.191-213
- Mishelle,P(2002). The Impact of Motivation ,Student-Peer,And Students Faculty Interaction on Academic Selfconfidence, Reports-Research.p.27
- Meetu Khosla and Vandana Dokania - Does Happiness Promote Emotional Intelligence?- Journal of the Indian Academy of Applied Psychology - January 2010, Vol.36, No.1, 45-54.
- Patrick J. S. Myers (2007)investigating aspects of self criticism and emotional intelligence in university students – Ph.D., research – educational psychology –Edmonton, Alberta, 2007
- Patrick J. S. Myers (2010) Examining The Relationship Between Emotional Intellegence Competences And Student Persistence Factors For Full-time, Traditional-aged College Undergraduate Students – Ph.D., research of educational – Stockton, California,
- Sharma, A. & Malhoraf, D. (2010). Social- psychological correlates of happiness in adolescents. European Journal of Social Science, 12(4),651- 662.
- Stats, S. , Comer, D. & Kaffenberger, J. (2007). Sources of happiness and stress for college students: A replication and comparison over 20 years. Psychological Reports, 101(3), 685-696.
- Veenhoven, R. (2000). Freedom and happiness: A comparative study in forty four nations in the early 1990s. In Diener and Suh. Culture and subjective well- being. Massachusetts Institute Technology, 257- 288.

- Veenhoven,R. (2001): What we know about happiness .m paper Presented at the dialogue on Gross nationality. Vol.78,3,pp 363-404
- Pfeiffer , Stevent (2001) Emotional intelligence , popular but elusive contrast . Roeper Review, Vol 23 Iss UE 3,pp 138 – 142
- Abi Samka , N ,(2000). The relationship between emotional intelligence and academic achievement eleventh grade, Auburn university at Montgomery .http://members. Foruncity .com
- Vincent, D. (2003). The Evaluation of a social -emotional intelligence program : effect of fifth graders' prosocial and problem behaviors. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Albany, U.S.A.
- Chamorro – Premuzie, T., Bennett, E., & Furnham, A.,(2007). The happy Personality: Mediation role of trait emotional intelligence. Journal of Personality and Individual Differences, Vol 42, pp 1633-1639.
- Gallagher, E.N., & Vella – Brodrich, D. A., (2008). Social Support and emotional intelligence as Predictors of subjective Well – being. Journal of Personality and Individual Differences, Vol 44, PP 1551-1561.
- Chamorro – Premuzie, T., Bennett, E., & Furnham, A.,(2007). The happy Personality: Mediation role of trait emotional intelligence. Journal of Personality and Individual Differences, Vol. 42, pp 1633-1639.
- Gallagher, E.N., & Vella – Brodrich, D. A., (2008). Social Support and emotional intelligence as Predictors of subjective Well – being. Journal of Personality and Individual Differences, Vol. 44, PP 1551-1561.

❋❋❋❋❋❋❋

obeikandl.com

البحث السادس :

" فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتنمية كفايات القياس والتقويم لدى الطالبة /المعلمة تخصص اقتصاد منزلي بجامعة الملك عبد العزيز "

إعـــداد :

أ / هناء بنت عبد الله بن رده العويضي

كلية الاقتصاد المنزلي القسم التربوي

جامعة الملك عبد العزيز بجدة

obeikandl.com

obeikandl.com

" فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتنمية كفايات القياس والتقويم لدى الطالبة المعلمة تخصص اقتصاد منزلي بجامعة الملك عبد العزيز "

أ / هناء بنت عبد الله بن رده العويضي

- **مستخلص البحث** :

هدف هذا البحث إلى وضع تصور مقترح لبرنامج تعليمي لتنمية كفايات القياس والتقويم لدى الطالبة / المعلمة تخصص اقتصاد منزلي، والكشف عن فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتنمية كفايات القياس والتقويم لدى الطالبة / المعلمة تخصص اقتصاد منزلي.

وتضمن البحث السؤال الرئيسي التالي: ما فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتنمية كفايات القياس والتقويم لدى الطالبة/المعلمة تخصص اقتصاد منزلي بجامعة الملك عبد العزيز؟

وتفرع منه الأسئلة التالية: ١- ما التصور المقترح لبرنامج تعليمي لتنمية كفايات القياس والتقويم لدى الطالبة المعلمة تخصص اقتصاد منزلي بجامعة الملك عبد العزيز؟ . ٢- ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية كفايات القياس والتقويم لدى الطالبة المعلمة تخصص اقتصاد منزلي بجامعة الملك عبد العزيز؟

واستخدم البحث المنهج الوصفي والمنهج شبهالتجريبي، حيث شملت عينة البحث (٦) طالبات بقسم الاقتصاد المنزلي التربوي المسجلات بمادة طرق تدريس اقتصاد منزلي (٢) مقرر رقم (HED٤٣٤) بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الملك عبد العزيز.

وطبقت عليهن أداة البحث المعدة من قبل الباحثة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣١-١٤٣٢هـ،والتي تمثلت في الاختبار التحصيلي والذي هدف إلى قياس الجانب المعرفي لأساليب تقييم المتعلم لدى المتدربة،والذي اشتمل على ٣٠ سؤال (١٢) سؤال من نوع الاختيار من متعدد حيث تلي كل عبارة أربع اختيارات، و(١٣) سؤال من أسئلة التكميل (ملء الفراغ)، و(٥) أسئلة من أسئلة المقال المقيد. وتم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المتخصصات، وتم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية اختبار(T)،والتوصل إلى النتائج التالية: ١- توصل البحث إلى التصور المقترح لبرنامج تعليمي لتنمية كفايات القياس والتقويم لدى الطالبة/المعلمة تخصص اقتصاد منزلي.٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات / المعلمات في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار . وفي ضوء النتائج أوصي البحث بما يلي : ١- عقد دورات تدريبية لمعلمات الاقتصاد المنزلي أثناء الخدمة لتدريبهن على أساليب تقييم المتعلم. ٢- الاهتمام بالجانب التطبيقي عند تدريس المقررات التربوية التي تتضمنها برامج إعداد معلمة الاقتصاد المنزلي؛ حتى تتمكن الطالبة / المعلمة من توظيف المعارف التي تحويها تلك المقررات أثناء تأديتها لعملية التدريس.

Effectiveness of The Educational Program Proposed for The Development of Competencies to The Measurement and Evaluation

Abstract :

The objective of this research is to conceptualize a proposal and detectionfor an educational program for the development of competencies of measurement and evaluation of the student / teacher specialization in Home Economy.The research includes the following main question:What the effectiveness of the educational program proposed for the development of

competencies of measurement and evaluation of the student / teacher specialization Home Economics at King Abdul- Aziz University?Also, includes a sub-questions as follow:1-What is the perception of the proposed educational program for the development of competencies of measurement and evaluation of the student / teacher specialization Home Economics at King Abdul- Aziz University?2-What is the effectiveness of the proposed educational program efficiencies in the development of measurement and evaluation of the student / teacher specialization Home Economics at King Abdul- Aziz University?. This research has been used descriptive method and semi-experimental approach. The research sample included (6) Home Economics Educational students who registered in Method of Teaching the Home Economics (2) decision No. (434 HED) in Faculty of Home Economics, King Abdulaziz University.And applied on them a research tool developed by the researcher in the first semester for the year 1431-1432H, which was to: Achievement Test: which aim to measure the cognitive aspect of learner assessing methods in intern. Achievement Test included 30 questions (12) multiple choice questions where after each phrase four choices, and (13) multiple choice questions, and (5) questions article unrestricted.The veracity of the above devices have been confirmed by a range of specialists, data were analyzed using the methods of statistical test (T) and reached the following results: First: The research come to perception of the educational program for the development of competencies of measurement and evaluation of the student teacher specialization Home Economics.Second:There were significant differences at the level of(0.05) between the mean scores of students / teachers in the pre and post achievement test, for the post test.The research has been provided many of the recommendations and proposals:There searchre commendationsare: Holding training courses for teachers of home economics in-service to trainingthemonlearner assessing methods. Take the attention to practical side when teaching of educational courses included in preparation programs of home economics teacher; so that the student / teacher can employ the courses knowledge during the teaching process .the research proposals are:Conducting an Evaluation study of the preparation of home economics teachers programs to discover their possession of efficiencies teaching in general and the efficiencies of measurementand evaluation inparticular .Conducting a study to identify the effectiveness of training sessions for in-service teachers of home economics to provide them with methods for the learner assessing methods.

- **المقدمة** :

إن النظام التعليمي نظام متكامل له مدخلاته وعملياته ،ومخرجاته، ويعد المعلم ركنا أساسيا فيه لما له من دور فاعل في جميع عملياته وإجراءاته، ولهأثر في مخرجاته لأنه مكوّن رئيس في مدخلات التعليم.(عطيه والهاشمي،٢٠٠٨، ١٩)

ونظراً لمدى أهمية إعداد المعلم فإنها تعتبر قضية توليها العديد من المجتمعات جل اهتمامها ورعايتها على اختلاف مستوياتها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية، والثقافية، والمملكة العربية السعودية لم تغفل عن التطورات والتغيرات المتسارعة والمستمرة في شتى مجالات الحياة لذا أكدت في المادة (١٦٥) من سياستها التعليمية على أهمية إعداد المعلم ونصها" تولي الجهات التعليمية المختصة عنايتها بإعداد المعلم المؤهل علميا و مسلكيا لكافة مراحل التعليم ".(وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية،٢٠١٠).إن نجاح أي نظام تعليمي في العالم يعتمد بالدرجة الأولى على مستوى إعداد المعلم،وبما أن عالمنا المعاصر يشهد الكثير من التغيرات والتطورات خاصة في مجال العلم والتكنولوجيا، ويمر بثورة المعلومات في شتى مجالات الحياة، فإن إعداد المعلم و تدريبه تعتبر من القضايا المهمة التي شغلت العالم بأسره، وهناك العديد من المؤتمرات والندوات التي نظمتها هيئات مختلفة استهدفت تدريب المعلم العربيمنها المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب الذي عقد في بيروت بعنوان "استراتيجيات التقويم لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم" في مايو ٢٠٠٤ (جريدة المستقبل الالكترونية،٢٠٠٤)وكان من ضمن توصياته: تطوير برامج إعداد المعلمين في كليات التربية وكليات المعلمين ومعاهد إعداد المعلمين بما يضمن تأهيل خريجيها في مجال استراتيجيات التقويم.

وبما أن من مسئوليات المعلم إعداد أدوات القياس والتقويم الملائمة لتقييم أداء تلاميذه في الجوانب المعرفية والنفسحركية والوجدانية والتي يسعى لتنميتها، وهو المسئول عن تقييم أدائهم ومعالجة جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة من خلال تصميم برامج إثرائية وأخرى علاجية وتنفيذها (سالم ومصطفى،٢٠٠٦، ٨٧)،كان لابد من الاهتمام بكفايات القياس والتقويم وإعداد المعلم وتدريبه على اكتسابها، خاصة معلمة الاقتصاد المنزلي، فهي من أكثر المعلمات حاجة لها؛ لطبيعة المادة التطبيقية والتي تتطلب الوقوف على مدى اكتساب التلميذات للمعلومات المتعلقة بالمادة، وإتقان المهارات الأدائية (العملية) ، والتحقق من اكتسابهن للميول والاتجاهات الإيجابية، التي تسعى معلمة الاقتصاد المنزلي إلى تنميتها لديهن والتي تساعد على تحقيق أهداف المادة.

- **مشكلة البحث** :

يعتبر التقويم عنصرارئيساً ومهماً لنجاح كل عمل وهو في مجال التعليم أكثر أهمية ، إذ لا غنى عنه في مجمل وتفصيلات العملية التعليمية، فلابد من إكساب المعلم كفايات القياس والتقويم ليؤدي دوره بفاعلية، ومن واقع تجربتي الشخصية فإنني أثناء التدريب الميداني، لم أكن ملمة بشكل كاف بكيفية بناء أدوات القياس وتطبيقها على التلميذات في مراحل التعليم العام، وهذا يدل على أن هناك فجوه بين ما يدرس في كليات التربية وبين ما هو مطلوب من المعلمة أثناء أداءها لعملها. وهذا ما أكدته نتائج دراسة الدوسري(٢٠٠٢) أن المقررات التربوية عاجزة عن تدريب المتدربة على مهارات التقويم وقلة الارتباط بين

الدراسة النظرية والتطبيق العملي، وأوصت بأهمية التدريب على مهارات التقويم في التدريس المصغر،كما أكدت نتائج دراسة أبوكليلة (١٩٨٩) صعوبة الارتباط بين ما يدرس في الكلية وما يطبق في المدارس.وأوصت دراسة شاهيني (٢٠٠٧) بالاهتمام بالجانب العملي مساواة بالجانب النظري في المقررات التربوية التي تتضمنها برامج إعداد معلمة الاقتصاد المنزلي في الكليات التربوية،والتي تكسب معلمة الاقتصاد المنزلي الكفايات التدريسية اللازمة لها، كذلك أوصت دراسة الرفاعي(١٤١٧) على أن يستخدم في مادة الاقتصاد المنزلي، أساليب التقويم المختلفة مثل: الاختبارات المقالية، الموضوعية والعملية، وأن يعاد النظر في طرق وأساليب تقويم التلميذات، وتطويرها بما يتناسب مع الوقت الحاضر. ونتيجة لذلك أولت المملكة العربية السعودية ممثلة بوزارة التربية والتعليم العناية بكفايات المعلمين، خاصة كفايات القياس والتقويم حيث ضمنت الوزارة في خطتها العشرية (١٤٢٤- ١٤٣٤هـ) العديد من المشاريع، والبرامج، والدراسات لتطوير كفايات المعلمين في مجال القياس والتقويم.ومواكبة للاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم على أساس الكفاية، تم انعقاد العديد من الدورات واللقاءات العلمية، ومن بينها اللقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي المنعقد في مدينة جازان في ١٤٢٤/١/١هـ، حيث قدمت فيه ورقة عمل من إعداد الحكمي وآخرون(١٤٢٤هـ) بعنوان اختبار الكفايات الأساسية للمعلمين، وأعدت هذه الورقة قوائم بالكفايات الأساسية التي ينبغي توافرها لدى المعلمين كمعايير لمهنة التدريس، وكان من بين أهم هذه الكفايات كفايات القياس والتقويم.

ومن هنا ظهرت فكرة هذا البحث وهي محاولة لتنمية كفايات القياس والتقييم لدى الطالبة/ المعلمة تخصص اقتصاد منزلي بجامعة الملك عبد العزيز من خلال البرنامج التعليمي المقترح.

- **أسئلة البحث** :

في ضوء مشكلة البحث تم تحديد السؤال الرئيس التالي: **ما فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتنمية كفايات القياس والتقويم لدى الطالبة / المعلمة تخصص اقتصاد منزلي بجامعة الملك عبد العزيز؟**

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما التصور المقترح لبرنامج تعليمي لتنمية كفايات القياس والتقويم للطالبة/ المعلمة تخصص اقتصاد منزلي بجامعة الملك عبد العزيز ؟
- ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية الجانب المعرفي لكفايات القياس والتقويم لدى الطالبة / المعلمة تخصص اقتصاد منزلي بجامعة الملك عبد العزيز ؟

- **فروض البحث** :

- يمكن وضع تصور مقترح لبرنامج تعليمي لتنمية كفايات القياس والتقويم للطالبة/ المعلمة تخصص اقتصاد منزلي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠٥.) بين متوسطي درجات الطالبات/ المعلمات في الاختبار التحصيلي القبلي و البعدي لصالح التطبيق البعدي .

- **أهداف البحث** :

- وضع تصور مقترح لبرنامج تعليمي لتنمية كفايات القياس والتقويم لدى الطالبة / المعلمة تخصص اقتصاد منزلي.
- الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتنمية كفايات القياس والتقويم لدى الطالبة / المعلمة تخصص اقتصاد منزلي.

- **أهمية البحث** :

ترجع أهمية البحث للجوانب التالية:

- قد يفيد في تطوير برامج إعداد المعلمة وتدريبها أثناء الخدمة.
- يقدم هذا البحث برنامج تعليمي لتنمية كفايات القياس والتقويم لدى الطالبة/المعلمة تخصص اقتصاد منزلي قد يستفاد منه عند عقد دورات تدريبية لمعلمات الاقتصاد المنزلي بفروعه المتعددة، وكذلك معلمات ومعلمين التخصصات المختلفة في جميع المراحل الدراسية بالتعليم العام.
- يقدم هذا البحث برنامج تعليمي لتنمية كفايات القياس والتقويم لدى الطالبة/المعلمة تخصص اقتصاد منزلي تربوي قد يستفاد منه عند عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المختلفة.
- قد يفيد المسؤولين عن برامج إعداد المعلمين في المؤسسات التربوية عند تدريب معلمات الاقتصاد المنزلي ومعلمات المواد الدراسية الأخرى على أساليب تقييم المتعلم في هذه البرامج.

- **حدود البحث** :

اقتصر هذا البحث على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية** :

هناك ثلاث جوانب لنمو المتعلم وأقتصر هذا البحث على تقييم الجانب المعرفي لدى الطالبة/ المعلمة من خلال الاختبار التحصيلي.

- **الحدود المكانية** :

كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

- **الحدود الزمانية** :

الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣١ - ١٤٣٢هـ،٢٠١٠- ٢٠١١م.

- **الحدود البشرية** :

طالبات تخصص اقتصاد منزلي تربوي المسجلات بمادة طرق تدريس اقتصاد منزلي (٢) مقرر رقم (HED ٤٣٤) بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الملك عبد العزيز.

- **الدراسات السابقة** :

استعانت الباحثة بعدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية كدراسة يوسف (٢٠٠٠م)،الملا(٢٠٠٤م)، سالم ومصطفى(٢٠٠٦م)، شاهيني (٢٠٠٧م) السلمي(٢٠٠٩م)، نشوان والشعوان (١٩٩٠م)، البابطين(١٩٩٥م)، الرفاعي (١٤١٧هـ)

سكر والخزندار (٢٠٠٥م) ،سنراتنون(Sujatanon,1989)، ستولورثي (Stalwartly,1991)، ميشيل كامين (Kamen,Michael,1996)، كزليك (Kizlike,2010).

وقد اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في أهمية البرامج التدريبية للمعلمين أثناء إعدادهم وخدمتهم،و تتباين الدراسات السابقة فيا بينها من حيث مجتمع الدراسة فمنها ما تناول المعلمين كدراسةالحمادي(١٩٩٦م) ؛يوسف(٢٠٠٠م) ؛شمو(٢٠٠١م) ؛ شاهيني (٢٠٠٧م) ومنها ما تناول (الطالب المعلم)كدراسة نشوان والشعوان(١٩٩٠ م) ؛ستولورثي(Stalwartly,1991) ؛البابطين(١٩٩٥ م) ؛ كزليك(Kizlike,2002) المخلافي(٢٠٠٣م) ؛الشرقي(٢٠٠٤م) ؛ الملا(٢٠٠٤م) ؛سالم ومصطفى(٢٠٠٦) السلمي(٢٠٠٩م) والتي تتفق مع البحث الحالي.

- **الإطار النظري للبحث** :

تم استعراض خمس محاور تبعاً لطبيعة البحث :

- **المحور الأول**: **برامج إعداد وتدريب المعلم** :

يُعرف حافظ (٢٠٠٣، ٤٢١) برامج إعداد المعلم بأنها برامج مخططة ومنظمة وفق النظريات التربوية، تقوم بها مؤسسات تربوية متخصصة لتزويد الطلاب بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تزويد مدرسي المستقبل بالكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو المهني وزيادة الإنتاجية التعليمية.

وقد اهتمت الرئاسة العامة لتعليم البنات منذ إنشاءها عام ١٣٨٠هـ (سابقا قبل انضمامها إلى وزارة التربية والتعليم) بإعداد المعلمة السعودية، بعد أن أدركت أن تعميم التعليم في السعودية يستلزم التحرك نحو إيجاد معلمات وطنيات على مستوى الكفاءة في مهنه التدريس، فتم افتتاح معاهد المعلمات المتوسطة عام ١٣٨٠هـ، فمعاهد المعلمات للتربية الفنية عام ١٣٨٥هـ؛ بهدف إعداد معلمات سعوديات متخصصات في مجال التربية الفنية للعمل في المرحلة الابتدائية ،والتي زاد عددها لتصبح أربع معاهد عام ١٣٩٠هـ ، ثم معاهد المعلمات المطورة عام ١٣٨٨هـ،تلتها معاهد المعلمات الثانوية عام ١٣٩٥هـ، فالكليات المتوسطة للبنات عام ١٣٩٩هـ وتقدم عدة تخصصات منها تخصص الاقتصاد المنزلي ومدة الدراسة بها سنتان ،والتي تم تطويرها لتصبح الكليات الجامعية المطورة وذلك عام ١٤١١هـ ومدة الدراسة بها أربع سنوات حيث تمنح درجة البكالوريوس وتهدف إلى إعداد معلمات المرحلة الابتدائية.(الغامدي و عبد الجواد،٢٠٠٢، ١٩٩- ٢٠٦)ويتم إعداد معلمة الاقتصاد المنزلي في جامعات المملكة العربية السعودية من حيث الجوانب الثلاث(الثقافية،الأكاديمية"التخصصية التربوية).

وتذكر الحلبي (٢٠٠٠، ٤٨- ٤٩) أنه يتم إعداد معلمة الاقتصاد المنزلي في الجانب الثقافي من خلال تزويدها بالمقومات اللازمة لممارسة الأنشطة الاجتماعية والإنسانية في بيتها ومجتمعها، وذلك من خلال مقررات ثقافية عامة في مجملها إلى بعض العلوم العامة مثل:العلوم الإنسانية والاجتماعية

والأدبية والطبيعية ومهارات الاتصال التي تمكنها من فهم الظواهر المحيطة بها فهما علميا، يمكنها من تكوين خلفية ثقافية عريضة، ترى من خلالها وحدة المعرفة الإنسانية وصلة أجزائها بعضها ببعض، وبالنسبة للجانب التخصصي(الأكاديمي) فإن إعدادها يعتمد على نوع المواد التي ستقوم بتدريسها وحيث أنها تعد أساسا لتكون معلمة في مجال الاقتصاد المنزلي لذا لزم تزويدها بالخبرات المتخصصة في هذا المجال، ودرجة التخصص هنا ليست عالية أو دقيقة مما يجعل الطالبة تحصر اهتمامها بجزيئات العلم الدقيقة،ولكنها وظيفية مرتبطة بما سوف تدرسه للتلميذات، ومن أمثلة المواد التي تساهم في إعداد الطالبة أكاديميا في المجالات المختلفة ما يلي:الغذاء والتغذية (إعداد أطعمة- التغذية خلال مراحل الحياة)،الملابس والنسيج (أسس تصميم الأزياء- التطريز اليدوي- ملابس الصباح)،العلاقات الأسرية ونمو الطفل (مراحل نمو الطفل)،المسكن: إدارته، تأثيثه، أدواته، (ديكور١).وبالنسبة للجانب المهني(التربوي) فإنه يهدف إلى تنمية السلوك التربوي والممارسات العملية والمواد التي تدرس عادة هي: علم النفس النمو، علم النفس التربوي، طرق التدريس أسس المناهج، الوسائل التعليمية، التقييم التربوي، التربية العملية.

- **المحور الثاني : إعداد المعلمين القائم على الكفايات :**

لقد جاءت الفكرة الأساسية لاعتماد مبدأ الكفايات في تدريب المعلمين وإعدادهم في أكتوبر عام ١٩٦٧م، وذلك عندما دعا مكتب الولايات المتحدة الأمريكية للتربية USOE المؤسسات المسؤولة عن إعداد المعلم لتقديم مقترحاتٍ لتحسين إعداد المعلم.(قنديل،٢٠٠٠، ٦٩)،حيث إن توفير المعلم الكفؤ يعد التزاما نحو المتعلمين، ونحو مستوى مهنة التعليم،وفي ضوء ذلك تم القيام بالعديد من المحاولات لتطوير برامج إعداد المعلم خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين من خلال التركيز على الكيف في إعداد المعلم وتدريبه، ونتيجة لذلك ظهرت حركة لإعداد المعلم على أساس الكفايات (CBTECompetency Based) Teacher Education.

وقد عرفت الفتلاوي (٢٠٠٤، ٢٠) إعداد المعلمين القائم على الكفايات بأنه البرنامج الذي يحدد أهدافا دقيقة لتدريب المعلمين ويحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح تلزم المعلمين بالمسؤولية عن بلوغ هذه المستويات، ويكون القائمون بتدريبهم مسؤولين عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة.

عرف مرعي(١٩٨٣، ٢٥) الكفاية Competency بأنها المقدرة على عمل شئ بكفاءة وفعالية، وبمستوى معين من الأداء.وعرفها السعيد (٢٠٠٦، ١٦٦) بأنها القدرة على عمل شئ معين بمستوى محدد من الأداء.كما عرفها الكسباني(٢٠١٠، ٤٧) بأنها مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما. وتعرف إجرائيا الكفاية في هذا البحث بأنها قدرة المتدربة على تطبيق ما اكتسبته من معارف، مهارات واتجاهات نحو القياس والتقويم للقيام بدورها بكفاءة وفاعلية.

أوضح طعيمة(١٩٩٩، ٢٩) و جامل (٢٠٠١، ١٤)إلى أن هناك إجماع على أربعة أنواع من الكفايات وهي:

- **الكفايات المعرفية** Cognitive Competencies :

وتتمثل هذه الكفايات في المعلومات المعرفية، والقدرات العقلية، والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد في شتى المجالات، والأنشطة التي تتطلبها مهامها وتتعلق هذه الكفايات بالحقائق،والعمليات، والمفاهيم، والنظريات.

- **الكفايات الوجدانية** Effective Competencies :

وتتمثل هذه الكفايات في آراء الفرد، واستعداداته، وميوله، واتجاهاته، وقيمه ومعتقداته، وسلوكه الوجداني، كما أنها تشير إلى عوامل متعددة، كحساسية الفرد، وثقته بنفسه، واتجاهه نحو المهنة.

- **الكفايات الأدائية** (**نفسحركية**) Performance Competencies :

وتشمل هذه الكفايات الأداءات التي يظهرها الفرد، وتتضمن المهارات المتعلقة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما تم تحصيله من الكفايات المعرفية.

- **الكفايات الإنتاجية** Consequence Competencies:

وتتمثل في أثر أداء الكفايات السابقة للوصول إلى مستوى من الإنتاج، وتكون عبر برامج إعداد الكوادر الفنية، أو تخريج المؤهلين ذوي الكفاءة، وتحقيق النجاح في أداء عملهم.

وهذا البحث يقتصر على الكفايات التي يهدف إلى إكسابها المتدربة وهي الكفايات المعرفية وتتمثل في المعلومات والمفاهيم عن أساليب تقييم المتعلم.

- **المحور الثالث** : **الاقتصاد المنزلي** :

أهتم العديد من العلماء والمختصين بتعريف علم الاقتصاد المنزلي Home Economics Definition ،فتُعرفه حقي وآخرون (١٩٩٤، ٢١) بأنه علم تطبيقي يختص بدراسة الأسرة واحتياجاتها ومقوماتها على مستوى المنزل والبيئة والمجتمع بقصد النهوض بها إلى حياة عائلية أفضل، فهو يهدف إلى جعل كل منزل مريحا ومناسبا من الناحية المعيشية وسليما من الناحية الاقتصادية وصحيا من الناحية الجسمية والعقلية، ومتزنا من الناحية البيئية والاجتماعية، ومن ثم يعيش أفراده في جو يسوده التعاون والحب والاحترام.ويُعرفه اللقاني والجمل (٢٠٠٣، ٣٨١) بأنه العلم الذي يهتم باحتياجات الأفراد داخل الأسرة من التغذية، والملابس النسيج،إدارة المنزل واقتصاديات الأسرة، العلاقات الأسرية، السكن، المفروشات، الأجهزة والأدوات وغير ذلك من الاحتياجات.كما تُعرفه رقبان (٢٠٠٧، ١٠) بأنه أحد علوم الحياة الذي ينطوي على قدر كبير من العلوم الطبيعية، الاجتماعية، والاقتصادية، ولقد تطور مفهومه ليتعدى نطاق الفرد والأسرة إلى المجتمع، بل إلى العالم بأسره ليصبح أكثر شمولاً وثراء، وأصبح الاقتصاد المنزلي في ظل التسمية الجديدة ينهل المعارف من العلوم التطبيقية، والسلوكية والاجتماعية، وكذلك ينهل من الإنسانيات والفنون، ويقوم بتطبيقها على احتياجات الأسرة وآمالها وأهدافها.

يُعرف الاقتصاد المنزلي في هذا البحث بأنه علم الحياة حيث انه علم تطبيقي يستقي المعلومات من العلوم المختلفة ويوظفها لتطوير مهارات عملية في حياة الفرد المهنية والتقنية، وكذلك لحدوث تفاعل بين الفرد وموارد البيئة وذلك لتحقيق رفاهية الأسرة وحل مشكلاتها وربطها بالمجتمع.

وقد أجمعت الكثير من الأدبيات على أن هناك خمسة مجالات لعلم الاقتصاد المنزلي، وإن اختلفت مسمياتها أو ترتيبها أو أهميتها، وهي (حقي وآخرون،١٩٩٤، ١٧- ١٩ ؛الحلبي،٢٠٠٠، ٢٩- ٣٢ ؛ نوار،٢٠٠٣، ٣٠ كوجك ٢٠٠٦، ٣٧٣):

- مجال الغذاء والتغذية: يهدف هذا المجال إلى جانب إكساب الفتاة المهارة في عمليات الطهي ، إلى مساعدتها في تحسن عاداتها الغذائية ،وتخطيط وإعداد وجبات سليمة لكل فرد حسب العمر والحالة الصحية وطبيعة العمل والقدرة الاقتصادية، ومعرفة العادات الغذائية عند الشعوب، وطرق تطويرها وتحسينها مما يعود على الأفراد بالصحة والكفاية الغذائية، كما تتعرف على تأثير عمليات الطهي على القيمة الغذائية فتكتسب مهارة عملية في إعداد الطعام الإعداد الصحيح والجيد في حدود الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة، وتدريبها على نشر الوعي الغذائي بين أفراد الأسرة والمجتمع الذي يعيشون فيه، بالإضافة إلى دراسة طرق حفظ الأطعمة وبعض الصناعات الغذائية على مستوى الأسرة.
- مجال الملابس والنسيج: نظرا للتقدم الصناعي الكبير والسريع في مجال الملابس والنسيج، فقد تطورت الدراسة في هذا المجال تطورا جذريا وأصبحت تتضمن دراسة علمية فنية للنسيج من حيث مصادره وخصائصه وطرق العناية به،والمحافظة على استخداماته، كما يهتم هذا المجال أيضا بدراسة سيكولوجية الملابس، وعلاقتها بالأفراد والبيئة، وتطبيق الأسس الفنية والاقتصادية عند اختيارها أو تصميمها وتنفيذها، كما يتضمن تجميل قطع الملابس، والقطع الفنية المختلفة اللازمة للأسرة، بالإضافة إلى دراسة بعض الماكينات المستخدمة في الملابس، والاصطلاحات الخاصة بالتفصيل والتطريز والتريكو المستعملة في الكاتلوجات.
- مجال الطفولة والعلاقات الأسرية: يعتبر من مجالات الاقتصاد المنزلي التي زاد الاهتمام بها حديثا، ويتضمن دراسة العلاقات الأسرية، ودور أفراد الأسرة وعلاقة الأسرة بالمجتمع، ومشكلات الحياة الأسرية في مراحل الحياة المختلفة وعلاقة وأثر العادات والتقاليد المرتبطة بالحياة الأسرية على الأفراد، وعلى المجتمع بصفة عامة مع التأكيد على أهمية تنظيم الأسرة ويكون نمو الطفل ورعايته جزءا أساسيا في هذا المجال، ويتضمن ذلك دراسة النمو الجسمي والعقلي، والانفعالي، والاجتماعي للطفل منذ مولده إلى مرحلة البلوغ، واحتياجات الطفل في مراحل العمر المختلفة، ومشكلات تربية الأطفال، ورعاية الأطفال المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة.
- مجال إدارة المنزل واقتصاديات الأسرة:ويتناول هذا المجال تطبيق مبادئ وأسس الإدارة على شؤون الأسرة وتصريف أمورها، واستغلال الموارد المتاحة لها

على مستوى الأسرة والمجتمع بهدف تحسين معيشتها وتحقيق أهدافها كما يهتم بدراسة الطرق العلمية لاتخاذ القرارات بهدف إدارة شؤون الأسرة، ووضع الخطط لاستغلال مواردها المادية والبشرية مثل تخطيط ميزانية الأسرة وتوزيع وقت ربة المنزل على مسؤولياتها المختلفة مع الاهتمام بمشكلات المرأة العاملة، كما يركز ترشيد الاستهلاك على مستوى الفرد والأسرة مع التعرض للعوامل والمؤثرات التي تتدخل في سلوك المستهلك.

- مجال المسكن وتأثيثه وأدواته:ويرتبط هذا المجال بدراسة المسكن العائلي من حيث الموقع والتصميم والتأثيث والفرش، كما يتضمن دراسة التطبيقات العملية للأسس العلمية، والقواعد الفنية في تأثيث وفرش البيت ومن ذلك دراسة الألوان والخطوط والنسب والتناسب لتحقيق كل من الجانبين النفعي والجمالي في المسكن، كما يحتوي على وسائل تجمّيل المسكن مع الاهتمام بتنسيق الزهور، وإنتاج بعض القطع الفنية لتجميل حجرات المنزل المختلفة، بالإضافة إلى الأدوات والأجهزة المنزلية الحديثة من حيث اختيارها والتدريب على استعمالها وصيانتها والعناية بها، وعمل بعض الإصلاحات البسيطة بها.إن هذه المجالات لعلم الاقتصاد المنزلي تكون على مستوى الجامعات لأنه لابد من التخصص الدقيق، أما في التعليم العام فإنه لابد من دراسة جميع مجالات علم الاقتصاد المنزلي لأنها مرتبطة ببعضها ومتداخلة وتتركز حول احتياجات الإنسان.

- **المحور الرابع** : **القياس والتقييم والتقويم** :

يعد التقويم ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية، وهو جزء لا يتجزأ منها فمن خلاله يمكن إصدار الحكم على بقية مكونات العملية التربوية من مدخلات وعمليات ومخرجات في ضوء أهدافها، واتخاذ القرارات المناسبة للوصول إلى نتاجات مرضية.والمعلم هو المسؤول عن إعداد أدوات التقويم المناسبة لتقييم أداء المتعلمين في جوانب نموهم المختلفة والتي يسعى إلى تنميتها،وعملية التقويم تمثل واحدة من الكفايات اللازمة لإعداد المعلم بصفة عامة ولمعلمة الاقتصاد المنزلي بصفة خاصة ، لذلك فإنه تم إعداد البرنامج التعليمي المقترح لإكساب الطالبة/ المعلمة تخصص اقتصاد منزلي كفايات القياس والتقويم وكثيرا ما يحدث الخلط بين مفهوم التقويم ومفهوم القياس ومفهوم التقييم ومع أن هذين المفهومين يختلفان عنه إلا أنهما يرتبطان معه بعلاقة جد وثيقة،ويرتبط التقييم ارتباط وثيق بالتدريس، فهو الذي يحكم على عناصر الموقف التدريسي، ولذلك لابد من معرفة المقصود بكل من القياس والتقييم والتقويم.

فرق صبري والرافعي (٢٠٠٨، ١٥- ٢٢) بين هذه المفاهيم :

- القياس Measurement: القيمة الرقمية (الكمية) التي يحصل عليها المتعلم في اختبار ما.
- يُعرف القياس في هذا البحثبأنه عمليةٍ تصف سلوك المتدربة وأداءها من خلال أدوات القياس المختلفة وصفا كميا.

- التقييم Assessment: عملية إصدار حكم على قيمة الشئ أي أنه ينطوي على شق تشخيصي.
- يُعرف التقييم في هذا البحثبأنه الحكم النوعي(الكيفي) على الشئ المراد الحكم عليه نتائج الاختبار (التحصيلي).
- التقويم Evaluation: الكشف على نقاط الضعف والخلل والتقصير في أي عنصر من عناصر المنظومة التعليمية ، واتخاذ القرارات ، والإجراءات الكفيلة بعلاج وإصلاح ما يتم الكشف عنه من مواطن الضعف والقصور.

يُعرف التقويم في هذا البحث بأنه عملية مقصودة ومنظمة، قائمة على القياس، وتهدف إلى جمع المعلومات والبيانات، وتحليلها بهدف تحديد جوانب القوة بالبرنامج التعليمي لتدعيمها وجوانب الضعف لعلاجها.

تذكر كوجك (٢٠٠٦، ٢٢٤- ٢٢٥) أن التقييم من وجهة نظر الاتجاهات التربوية الحديثة ، عملية مستمرة ، تحدث قبل التدريس وأثناءه وبعد أن يتم وفي كل مرحلة من هذه المراحل تختلف وظيفة التقييم ، وبالتالي تختلف وسائلة ؛بمعنى أن التقييم يختلف تبعاً للسؤال المطلوب الإجابة عنه ؛وبناءً على ذلك يقسم التربويون التقييم إلى :

- تقييم تشخيصي Diagnostic Evaluation: هذا ينقسم بدورة إلى: تقييم قبلي Initial Evaluation ، تقييم تكويني Formative Evaluation.
- تقييم نهائي (شامل) Summative Evaluation.

- **أهداف التقييم التشخيصي** Diagnostic Evaluation :
- **أهداف التقييم القبلي** Initial Evaluation :

يقوم التقييم القبلي كما تدل التسمية على تقييم العملية التعليمية قبل بدئها، وتحصل عليه المعلمة عن طريق الاختبارات القبلية ويهدف إلى (كوجك،٢٠٠٦، ٢٢٥ ؛ الحيلة،٢٠٠٩، ٣٦٥- ٣٦٦):

- معرفة مستوى معلومات أو مهارات المتعلمين، التي تعتبر متطلبات أساسية لتعلم الموضوع الجديد (أي الكشف عن نواحي الضعف أو القوه في تعلم التلاميذ)مثلا قد يكشف معلم الرياضيات أن ضعف التلاميذ عند إجراء عملية القسمة الطويلة هو عدم تمكنهم من معرفة القسمة القصيرة ، مما يضطره لإعادة النظر والتخطيط في المواقف والأنشطة التعليمية لمعالجة القصور، وتصحيح أخطاء التعلم بتعريف المتعلمين بالقسمة القصيرة .
- التأكد من أن الموضوع المفروض تدريسه هو موضوع جديد بالنسبة للمتعلمين ، ولم يسبق لهم دراسته .
- تحديد مستوى المتعلمين ، سواء المنقولين منهم ، أو الخريجين ، أو المقبولين في الكليات الجامعية ، لتصنيفهم أو وضعهم في صفوف أو مستويات تعليمية معينة تتناسب وقدراتهم العقلية أو ميولهم واهتماماتهم التعليمية.

وتكون أسئلة هذا النوع من التقييم مشابهه – إلى حد كبير – للأسئلة التي تسرد في نهاية تدريس الموضوع .

- **أهداف تقييم تكويني(مرحلي)** Formative Evaluation:

التقييم التكويني يصاحب العملية التعليمية ، ويتكرر على فترات خلال الدرس الواحد ، وخلال الوحدة ، وخلال المقرر ،ولذا غالبا ما تكون وسائل التقييم التكويني (كوجك،٢٠٠٦، ٢٢٦) :أسئلة شفهية ،أسئلة تحريرية قصيرة ،تقارير فردية يكتبها التلميذات، أساليب الملاحظة المختلفة.

- **ويهدف التقييم التكويني إلى (كوجك،٢٠٠٦، ٢٢٦) :**

- إعطاء المعلم تغذية مرتدة – أولا بأول – عن مدى تقدم المتعلمين ، وعن أخطائهم ، وعن مستوى تحصيلهم ، أي يعطيه معلومات عن مدى تحقيق المتعلمين للأهداف بصورة مستمرة ، كما تبين هذه التغذية المرتدة للمعلم مواطن الضعف عند المتعلمين فيحاول تداركها ومعالجتها أولا بأول ، وقبل أن يفوت الأوان.
- يتعرف المعلم على مدى مناسبة أسلوبه في التدريس والنشاط التعليمي الذي استخدمه ، وهل هو النوع الملائم من الأنشطة أم لا، وبناءً على ذلك يستطيع تعديل أو تغيير تلك الأنشطة أو الوسائل .
- مساعدة المعلم في اكتشاف الفروق الفردية بين المتعلمين ، فيتعرف على اللذين يحتاجون لعناية خاصة ، سواء المتفوقين اللذين يحتاجون إلى مستويات أعلى من المادة العلمية أو أنواع مختلفة من الأنشطة التعليمية حتى لا يفقدوا حماسهم ولا يصيبهم الملل ، كذلك أولئك المتخلفين أو بطيئوا التعلم اللذين قد يحتاجوا إلى تكرار بعض النقاط في الشرح أو يفيدهم القيام ببعض الأعمال التعويضية خارج الدرس ، حتى يلحقوا بزملائهم ولا يشعروا بالعجز أو النقص .

- **أهداف التقييم النهائي (الشامل)** Summative Evaluation :

قد يتم في نهاية الدرس مثلما يفعل المعلم حينما يسأل تلاميذه في نهاية الدرس بعض الأسئلة لتحديد مدى متابعتهم له واستيعابهم للدرس، أو بعد الانتهاء من تدريس وحدة دراسية ،أو المقرر.(صبري والرفاعي،٢٠٠٨، ٤٧ الحيلة،٢٠٠٩، ٣٦٦)ويهدف التقييم النهائي إلى (كوجك ،٢٠٠٦، ٢٢٧- ٢٢٨) معرفة الفروق الفردية بين المتعلمين ، وتحديد مستويات المتعلمين، لتوزيعهم على أنواع التعليم المناسبة لقدراتهم.

- إعطاء الدلائل والمؤشرات للمعلم على نتائج مجهوداته ، وما استخدمه من طرق ووسائل ، فيشعر بالارتياح النفسي والثقة بالنفس بخصوص ما يعمله.
- معرفة كفاية المدرسة أو المؤسسة التعليمية ككل ، وتبين نواحي النقص فيها ، ومن ثم تستخدم هذه البيانات عند كتابة التقارير المدرسية ، سواء للمسئولين بالتربية والتعليم أو أولياء الأمور عند الحاجة .
- تطوير وتحسين البرامج التعليمية ، و تصحيح مسار التعليم ، سواء كان ذلك على المستوى القومي أم المستوى المحلي أم مستوى المدرسة أم الفصل إلقاء الضوء على التجارب التربوية ، التي يقوم بها الباحثون التربويون على مستوى الأفراد أم الهيئات ، وبهذا يمكن الحكم على الجدوى التربوية والاقتصادية لهذه التجارب ، وتقرير تعميمها أو عدم تعميمها.

- **المحور الخامس** :**خطوات بناء البرامج التعليمية** :

إن أي برنامج تعليمي لا بد أن يشتمل على عناصر أساسية لبناءه وهي: أهداف البرنامج، محتوى البرنامج،الأنشطة التعليمية، تقييم البرنامج، الفترة الزمنية للبرنامج، مكان انعقاد البرنامج، ضبط البرنامج (التأكد من صدقه) قياس أثر البرنامج.

- **خطوات إجراءات البحث** :

سار البحث وفق الخطوات التالية:

- الاطلاع على الكتب والبحوث والدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع البحث.
- إعداد البرنامج التعليمي.
- التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي على عينة البحث.
- تدريس البرنامج التعليمي لعينة البحث.
- التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي على عينة البحث.
- المعالجة الاحصائية للبيانات للإجابة على تساؤلات البحث والتحقق من صحة فروضه:
- استخدم الحاسب الآلي لتحليل نتائج البحث وذلك بواسطة برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS V 19.0for Windows من خلال اختبار T لمجتمعين مرتبطين.
- توصيات ومقترحات البحث.

- **إجراءات البحث التطبيقية** :
- **منهج البحث** :

استخدم البحث المنهجين الآتيين:المنهج الوصفي والذي يعتمد على وصف الظاهرة كما توجد في الواقع وصفا دقيقا عن طريق جمع البيانات والمعلومات عنها، وتنظيمها للوصول إلى استنتاجات، وتعميمات تساعد في فهم الواقع الفعلي، والعمل على تطويره.(عبيدات،٢٠٠٦، ٣٠٧)،والمنهج شبه التجريبي من أنسب المناهج لدراسة متغيرات البحث وأهدافه، وهو يعمل على إحداث تغيير متعمد، ومضبوط للشروط المحددة للظاهرة موضوع البحث، ومن ثم ملاحظة ما ينتج عن هذا التغيير من آثار في الظاهرة،وتم تطبيق هذا المنهج باستخدام التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة حيث يتم مقارنة نتائج الاختبار التطبيقي القبلي بنتائج الاختبار التطبيقي البعدي، ويعزى الفرق في نتائج المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار إلى تأثرها بالمتغير التجريبي(البرنامج التعليمي المقترح).(عبيدات،٢٠٠٦، ٣٩٤)

- **متغيرات البحث** :

تتحدد متغيرات البحث في:

- المتغير المستقل: المتمثل البرنامج التعليمي المقترح والذي يتم تدريسه للطالبات/ المعلمات.
- المتغير التابع: درجات الطالبات/المعلمات في الاختبار التحصيلي.

- **عينة البحث** :

تكونت من ٦ طالبات بقسم الاقتصاد المنزلي التربوي المسجلات بمادة طرق تدريس اقتصاد منزلي (٢) مقرر رقم (HED ٤٣٤) بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الملك عبد العزيز.

- **خطوات بناء البرنامج التعليمي** :
- **تحديد أهداف البرنامج** :

تم تحديد الهدف العام للبرنامج وكذلك الأهداف التدريسية للبرنامج كالتالي:

- **الهدف العام للبرنامج** :

هدف البرنامج إلى تدريب الطالبة/ المعلمة على أساليب تقييم جوانب نمو المتعلم وذلك لإكسابها كفايات القياس والتقويم اللازمة لرفع مستوى العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية .

- **أهداف البرنامج التدريسية** :

تم تحديد الأهداف المعرفية والوجدانية في ضوء مفاهيم البرنامج لكل لقاء ،و تم صياغتها بأسلوب واضح وبسيط وبطريقة إجرائية تعبر عن سلوك ظاهر يمكن ملاحظته وقياسه.أنظر ملحق(١) صفحة(١٦)

- **محتوى البرنامج** :

وقد تضمن المحتوى التعليمي لكل لقاء مفاهيم أساسية متعلقة بالتقييم وأساليبه،استخدمت فيها لغة سهلة وأسلوبا واضحا في كتابتها، ونظمت بصورة متسلسلة تسهل على المدربة تدريسها وعلى المتدربة دراستها وفهمها .أنظر الملحق (١) صفحة(٢٠)

- **الأنشطة التعليمية** :

تنوعت الأنشطة التعليمية في البرنامج؛ بهدف حث المتدربات على المشاركة والتفاعل أثناء البرنامج وكسر الملل، فتنوعت طرق التدريس بين طريقة (المناقشة ،المحاضرة، قبعات التفكير الست (القبعة البيضاء والقبعة الصفراء) العصف الذهني ، استقصاء، تعلم تعاوني)،كما اعتمد البرنامج على مجموعة من الوسائل التعليمية المختلفة (عرض تقديمي (Power Point) للبرنامج باستخدام جهازData Show ، السبورة، أوراق عمل)للمساعدة على تحقيق الأهداف ولتوائم المحتوى الذي خُطط لتدريسه،وقد روعي التنوع في الوسائل التعليمية لمراعاة الفروق الفردية بين المتدربات من جهة، ولزيادة التشويق لمادة التعليم و التدريب.

- **تقييم البرنامج** :

لقد تم تقييم البرنامج بطريقتين هما:

- تقييم مرحلي من خلال الأنشطة التعليمية، فبعد تدريس كل مفهوم يتم التدريب عليه، وذلك بتطبيق بعض الأنشطة الفردية أو الجماعية، ثم عرض النتائج ومناقشتها وتقييم نتائج أعمال المتدربات. أنظر ملحق(٢)صفحة (٢٣)
- تقييم نهائي للبرنامج من خلال اختبار تحصيلي (تحريري) يتضمن مجموعة من الأسئلة المقالية (مقيدة) والموضوعية (اختاري الإجابة الصحيحة، أكملي الفراغ) ؛ بهدف التعرف على مدى تحقق أهداف البرنامج، وقد اتبعت عدة خطوات لإعداد الاختبار التحصيلي سيتم ذكرها

لاحقاً،كما تم توزيع استبانه على المتدربات لتقييم البرنامج التعليمي.أنظر ملحق(٣) صفحة(٢٤)

- **مدة البرنامج** :

لقد تم تخطيط سير الدراسة بالبرنامج المقترح لتدريب الطالبة /المعلمة تخصص اقتصاد منزلي لمدة أربعة أيام كل يوم لقاء مدة٩٠ دقيقة، وذلك بما يتمشى ومحتوى البرنامج والوقت المتاح للمتدربات.

- **مكان انعقاد البرنامج** :

عقد البرنامج في قاعة الوسائل التعليمية بكلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز، وقد كانت مجهزة بجميع مستلزمات التدريب من أدوات كالطاولات والكراسي والسبورة، والأجهزة Data Show وجهاز كمبيوتر وشاشة العرض.

- **ضبط البرنامج للتأكد من صدقه** :

ولقد تم عرض البرنامج الحالي على مجموعة من المتخصصات لإبداء رأيهن حول مدى اتساق أهداف البرنامج، ومحتواه، وأنشطته التعليمية، وأساليب تقييمه للهدف العام للبرنامج،وقد اتفقت المحكمات على حذف العلاقة بين التقييم والتدريس من اللقاء الأول للبرنامج التعليمي وبذلك أصبح البرنامج في صورته النهائية.

- **خطوات بناء أداة البحث (الاختبار التحصيلي)** :

اتبعت الخطوات التالية عند إعداد الاختبار التحصيلي:

- **تحديد الهدف من بناء الاختبار** :

يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس الجانب المعرفي لأساليب تقييم المتعلم لدى المتدربة.

- **إعداد جدول مواصفات الاختبار** :

تم تحليل محتوى البرنامج وتصنيف الأهداف التدريسية لكل لقاء من لقاءات البرنامج وفق مستوياتبلوم المعرفية،ثم تم إعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي للبرنامج.أنظر الملحق(٤) صفحة(٢٥)

- **تحديد عدد الأسئلة نوعها** :

يتكون الاختبار التحصيلي من خمس صفحات تتضمن (٣٠) سؤالاً، (١٢) سؤال من نوع الاختيار من متعدد حيث تلي كل عبارة أربع اختيارات،و(١٣) سؤال من أسئلة التكميل (ملء الفراغ) ، و(٥) أسئلة من أسئلة المقال المقيد.

- **نظام تقدير درجات الاختبار** :

تم إعطاء ٢٠ درجة موزعة على الأسئلة الموضوعية (الاختيار من متعدد ويتكون من ١٢ فقرة كل فقرة نصف درجة والمجموع (٦) درجات وأسئلة التكميل تتكون من ٢٨ فراغ كل فراغ نصف درجة والمجموع (١٤) درجة)، و٢٠ درجة موزعة على خمس من أسئلة المقال المقيد لكل سؤال ٤ درجات والمجموع (٢٠) درجة وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار ٤٠ درجة.

- **صياغة تعليمات الاختبار** :

روعي أن تكون تعليمات الاختبار واضحة ومباشرة، وصيغت بصورة لغوية مبسطة، واشتملت تعليمات الاختبار على توضيح:

- **الهدف من الاختبار** :
  - عدد أسئلة الاختبار.
  - نوع أسئلة الاختبار.
  - كيفية الإجابة على كل نوع من أسئلة الاختبار.
  - الزمن المحدد للإجابة على الاختبار.
  - درجة الاختبار.
  - التأكيد على تدوين كل طالبة لبياناتها الشخصية في المكان المخصص لذلك.
- **صدق الاختبار**:

يعني المدى الذي يقيس به الاختبار ما وضع لقياسه.(كوجك،٢٠٠٦، ٢٥١) فإذا قاس الاختبار الأهداف التي وضع لقياسها يعتبر اختبارا صادقا، وفي هذا البحث تم التأكد من صدق الاختبار عن طريق:

- **صدق المحتوى** Content Validity :

بتحديد مواصفات الاختبار التحصيلي من خلال جدول المواصفات، والذي يعبر عن مدى تمثيل مفردات الاختبار للموضوعات التي يحتويها البرنامج التدريبي، ويتكون من بعدين ، الرأسي مستويات الأهداف المعرفية ، والأفقي موضوعات المحتوى.

- **الصدق الظاهري** :

تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصات وذلك لإبداء رأيهن في مدى ارتباط السؤال بالهدف،مدى صحة الصياغة العلمية للسؤال،مستوى الهدف،وقد تم حذف بعض مفردات الاختبار التي اتفقت المحكمات على ضرورة حذفها، وبذلك أصبح الاختبار صالحا للتطبيق على عينة البحث. أنظر الملحق(٥) صفحة(٢٦)

- **ثبات الاختبار** :

يقصد بثبات الاختبار قدرة الاختبار على إعطاء نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على المجموعة نفسها عدة مرات وفي الظروف نفسها (كوجك،٢٠٠٦، ٢٥٢)،ولم يتم التأكد من ثبات الاختبار بسبب عدم وجود عينة مماثلة لعينة البحث، وكذلك لضيق الوقت حيث أن البحث عبارة عن مشروع بحثي ينتهي في فصل دراسي واحد.

- **خطوات تنفيذ البحث** :
- **التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي** :

تم التطبيق القبلي للاختبار على عينة البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣١- ١٤٣٢هـ وذلك في يوم ١٤٣١/١١/٨هـ.

- **تنفيذ البرنامج التعليمي** :

تم تطبيق البرنامج على عينة البحث في قاعة الوسائل التعليمية بكلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز لمدة أربعة أيام، حيث قامت الباحثة بتدريس البرنامج التعليمي للمتدربات.

- **التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي**:

تم التطبيق البعدي للاختبار على عينة البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣١- ١٤٣٢هـ وذلك في يوم ١٤٣١/١١/٢٤هـ.

تم توزيع استبانة لتقييم البرنامج التعليمي على المتدربات لمعرفة رأيهن حول المحاور التالية مدربة البرنامج، محتوى البرنامج،التنظيم العام للبرنامج.

- **المعالجة الإحصائية** :

استخدم الحاسب الآلي لتحليل نتائج البحث وذلك بواسطة برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS V 19.0for Windows، من خلال اختبار T لمجتمعين مرتبطين للتحقق من صحة الفرض الثاني.

- **نتائج البحث** :

- تم وضع التصور المقترح لبرنامج تعليمي لتنمية كفايات القياس والتقويم لدى للطالبة /المعلمة تخصص اقتصاد منزلي، وبعد التأكد من صدق البرنامج؛ تمت الإجابة عن السؤال الأول للبحث، وهو"ما التصور المقترح لبرنامج تعليمي لتنمية كفايات القياس والتقويم للطالبة/ المعلمة تخصص اقتصاد منزلي بجامعة الملك عبد العزيز؟ "، وتم التأكد من صحة الفرض الأول وهو" يمكن وضع تصور مقترح لبرنامج تعليمي لتنمية كفايات القياس والتقويمللطالبة /المعلمة تخصص اقتصاد منزلي".
- تم تحليل البيانات لدرجات الاختبار التحصيلي قبليا وبعديا، وتم استخدام الأسلوب الإحصائي اختبار(T)، وذلك موضح في الجدول رقم (١):

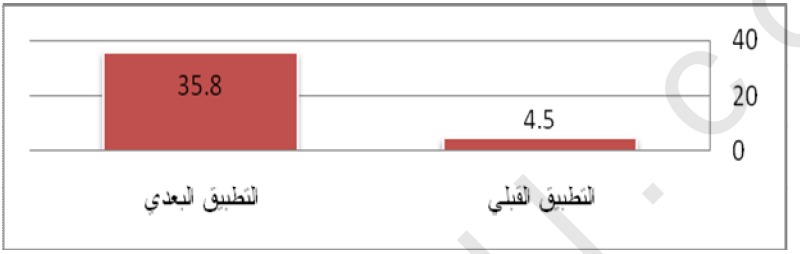
جدول رقم (١) : يوضح نتائج اختبار(T) للفرق بين متوسطي درجات الطالبات/المعلمات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

نوع التطبيق	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة المفترض	مستوى الدلالة المعنوية Sig
الاختبار القبلي	٦	٤.٥	٤	١٦.٩٢٤	٠.٠٥	٠٠٠.
الاختبار البعدي	٦	٣٥.٨	٢.٨			

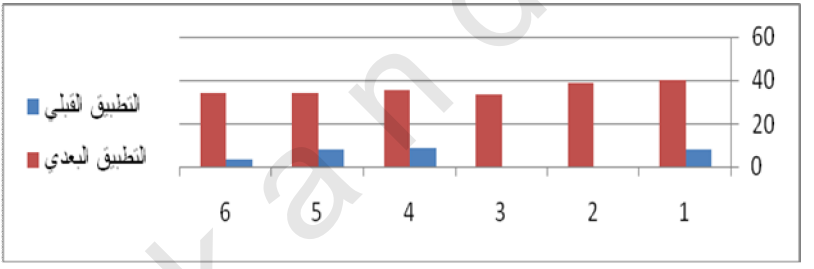
يتضح من الجدول السابق:وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات/ المعلمات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، حيث بلغت قيمة "T"(١٦,٩٢٤) وقيمة "Sig"(٠٠٠.) وهو اصغر من مستوى الدلالة(٠,٠٥) إذا يوجد فرق معنوي بين الاختبار القبلي والبعدي ، هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي للاختبار، حيث بلغت قيمة متوسط درجات الطالبات/المعلمات في التطبيق البعدي(٣٥,٨) بانحراف معياري

قدره(٢,٨) وهي أكبر من قيمة متوسط التطبيق القبلي في نفس الاختبار الذي قيمته(٤,٥) بانحراف معياري قدره(٤).

وبهذه النتيجة يمكن قبول الفرض الثاني للبحث" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥. بين متوسطي درجات الطالبات/ المعلمات في الاختبار التحصيلي القبلي و البعدي لصالح التطبيق البعدي " وتمت الإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي نص على: ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية الجانب المعرفي لكفايات القياس والتقويم لدى الطالبة / المعلمة تخصص اقتصاد منزلي بجامعة الملك عبد العزيز؟



شكل (١) : يوضح الفرق بين المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي والبعدي للاختبار



شكل (٢): يوضح الفرق بين درجات المتدربات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار

خلاصة نتائج البحث:بعد تحليل وعرض نتائج البحث يقدم البحث أهم هذه النتائج وهي:

أولاً: توصل البحث إلى التصور المقترح لبرنامج تعليمي لتنمية كفايات القياس والتقويم لدى الطالبة/المعلمة تخصص اقتصاد منزلي.

ثانياً: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥. ٠)بين متوسطي درجات الطالبات/ المعلمات في الاختبار التحصيلي القبلي و البعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار.

- **مناقشة النتائج** :

أوضحت نتائج البحث الحالي أن البرنامج التعليمي المقترح يتصف بدرجة عالية من الفاعلية في تنمية الجانب المعرفي لأساليب تقييم المتعلم لدى

الطالبات/المعلمات (عينة البحث) لإكسابها كفايات القياس والتقويم ويتفق هذه النتيجة مع دراسة كلا من يوسف (٢٠٠٠م)،الملا(٢٠٠٤م)، سالم ومصطفى(٢٠٠٦م)، السلمي(٢٠٠٩م).وقد يعزى ذلك إلى أن:

- هناك تنوع في الأنشطة التعليمية المقدمة في البرنامج من حيث طرق التدريس كطريقة المناقشة المحاضرة، قبعات التفكير الست (القبعة البيضاء والقبعة الصفراء)، العصف الذهني ، استقصاء، تعلم تعاوني ،والوسائل التعليمية عرض تقديمي (Power Point) للبرنامج باستخدام جهاز Data Show ،السبورة،أوراق عمل.
- المادة العلمية تم تجزئتها وتقديمها بشكل مبسط ومتسلسل ساهم في زيادة تحصيل الطالبة/المعلمة للمعلومات المعرفية.
- محتوى البرنامج والأنشطة التعليمية والأمثلة مرتبطة بمجال التخصص

- **رأي المتدربات بالنسبة للبرنامج التعليمي** :

كانت أراء المتدربات إيجابية حول البرنامج التعليمي بالنسبة لجميع محاور الاستبانة.

- **توصيات البحث** :

بناءً على نتائج البحث والتي أكدت على فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتدريب الطالبة /المعلمة على أساليب تقييم المتعلم، توصي الباحثة بما يلي:

- عقد دورات تدريبية لمعلمات الاقتصاد المنزلي العاملات في الميدان لتدريبهن على أساليب تقيم المتعلم.
- إعادة النظر في أهداف برامج إعداد المعلمات وخاصة تخصص الاقتصاد المنزلي لتتناسب مع تغيرات وتطورات المجتمع.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس والمعيدين على أساليب تقييم المتعلم وتشجيعهن على استخدامها في التدريس.
- الاهتمام بالجانب التطبيقي في تدريس المقررات التربوية التي تتضمنها برامج إعداد معلمة الاقتصاد المنزلي؛ حتى تتمكن الطالبة/ المعلمة من توظيف المعارف التي تحويها تلك المقررات أثناء تأديتها لعملية التدريس

- **مقترحات البحث** :

- إجراء دراسة تقييميه لبرامج إعداد معلمات الاقتصاد المنزلي للكشف عن مدى امتلاكهن للكفايات التدريسية بشكل عام وكفايات القياس والتقويم بشكل خاص.
- إجراء دراسة للتعرف على مدى فاعلية الدورات التدريبية التي تعقد لمعلمات الاقتصاد المنزلي أثناء الخدمة في إكسابهن أساليب تقييم المتعلم.
- إجراء دراسة للتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح لتدريب معلمات الاقتصاد المنزلي أثناء الخدمة على أساليب تقييم المتعلم.

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

- أبو الوفاء، جمال وعبد الفتاح، منال رشاد (١٩٩٨): نموذج مقترح لإعداد معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر في ضوء متطلبات التنمية الوطنية الشاملة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، في: وقائع المؤتمر السنوي السادس، دار الفكر العربي ومكتبة النهضة المصرية، ص ص ٢٢٢- ٢٨٠.
- أبو كليلة، هادية محمد رشاد(١٩٨٩):دراسة لآراء طلاب كليات التربية في عملية إعدادهم،مجلة كلية التربية المنصورة- ع١٠ جزء أول يناير ١٩٨٩م.
- أنيس وآخرون (١٩٨٥): المعجم الوسيط، المجلد الثاني،ج٢، مطابع الأنوثة، القاهرة.
- البابطين، عبد العزيز عبد الوهاب (١٩٩٥):الكفايات التعليمية اللازمة للطالب المعلم وتقصي أهميتها وتطبيقها من وجهة نظر ونظر المشرف عليه في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض، مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية٢،ص ص٢٠١-٢٤٨.
- بادي، غسان خالد (١٩٨٩): تصوير مقترح لزيادة فعالية المعلم، المؤتمر العلمي الأول،آفاق وصيغ غائبة في إعداد المناهج وتطويرها، المنعقد بالاسماعلية من ١٥- ١٨ يناير،القاهرة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول ، ص ص ٩١- ١٠٤.
- توفيق، رؤوف عزمي (١٩٩٧): فعالية برنامج مقترح في تكنولوجيا التعليم لمعلمي الفصل الواحد، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة،العدد ٤٢.
- جامل، عبد الرحمن عبد السلام (٢٠٠١): الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابهاعلى التعلم الذاتي، عمان: دار المناهج، الطبعة لم تذكر.
- الجواد ،عوني عثمان عباس (١٩٩٤م): تدريب المعلم أثناء الخدمة في المدارس الثانوية "خطة تدريبية مقترحة "، رسالة ماجستير ، جامعة الملك عبد العزيز ، المدينة المنورة.
- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٩):مهارات التدريس الصفي،عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،الطبعة الثالثة.
- الحريري،رافدة (٢٠٠٨) :التقويم التربوي،عمان:دار المناهج للنشر والتوزيع،الطبعة الأولى.
- الحارثي ، ابتسام فهد جابر(٢٠٠٧):تقويم كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات العلوم للمرحلة الثانوية بمحافظة جدة، كلية التربية للبنات،قسم التربية وعلم النفسجامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- الحكمي،علي صديق وآخرون (١٤٢٤):اختبار الكفايات الأساسية للمعلمين،ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي المنعقد في جازان من ١- ١٤٢٤/١/٣هـ.
- حافظ، هنداوي محمد (٢٠٠٣): دراسة مقارنة لنظم الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم في بعض الدول الأجنبية ومدى الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية، في : وقائع المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر لكلية التربية، جامعة حلوان،ص ص ٤١٩- ٤٦٨.
- حاجي،أنيسة محمود (٢٠٠٠): دراسة تقويمية لأهداف منهج الاقتصاد المنزلي في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز، المدينة المنورة.

- الحلبي، إحسان محمود(٢٠٠٠): المدخل إلى الاقتصاد المنزلي، جدة: مكتبة دار جدة ، الطبعة الأولى.
- الحمادي، عبد الله (١٩٩٦م): "المهارات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والموجهين في المرحلة الثانوية بدولة قطر"، حولية كلية التربية، العدد(١٣)، جامعة قطر ص ص ٣٣٧- ٣٦٢.
- حقي، زينب محمد وآخرون(١٩٩٤): مدخل علم الاقتصاد المنزلي، القاهرة: مكتبة عين شمس الطبعة الأولى.
- الدوسري،الجوهرة محمد جرية(٢٠٠٢) :بعض مشكلات التربية العملية التي تواجه الطالبات المعلمات بالاقتصاد المنزلي بكليتي التربية ببيشة والطائف ،رسالة ماجستير، كلية التربية جدة.
- رقبان، نعمة مصطفى(٢٠٠٧): موسوعة مبادئ علم الاقتصاد المنزلي، شبين الكوم (مصر): دار الحسين للطباعة والنشر، الطبعة الأولى.
- الرفاعي،آمنة محمد إسماعيل (١٤١٧): بعض مشكلات تدريس مادة التربية النسوية بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز، المدينة المنورة.
- السلمي، نوضاء ضيف الله بركي (٢٠٠٩): فعالية برنامج تعليمي مقترح لتنمية كفايات القياس والتقويم لدى الطالبة المعلمة بقسم الاقتصاد المنزلي بكلية التربية بنجران، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات ،قسم التربية وعلم النفس،جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- السعيد، سعيد محمد محمد (٢٠٠٦): برامج تعليم الكبار إعدادها- تدريسها- تقويمها،القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.
- سالم، أحمد محمد ومصطفى، أحمد سيد (٢٠٠٦): فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر، جستن الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية،ص ص ٨٦- ١٢٣.
- سكر، ناجي رجب و الخزندار، نائلة نجيب (٢٠٠٥): مستويات معيارية مقترحة لكفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر، في : وقائع المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الثاني، ٢٦- ٢٧ يوليو، ص ص ٦٥١- ٦٧٨.
- السبحي، عبد الحي وبنجر، فوزي(١٩٩٧): أسس المناهج المعاصرة، جدة: مكتبة دار جدة الطبعة الأولى.
- الشريف، ميساء هاشم زامل (٢٠٠٩):فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية في تنمية المهارات العملية والاتجاهات نحو مادة الاقتصاد المنزلي لدى طالبات المرحلة الثانوية،رسالةماجستير،كلية التربية للبنات ، قسم التربية وعلم النفس، جامعة الملك خالد،أبها.
- شاهيني ، أريج عبد العزيز أسعد (٢٠٠٧م):برنامج مقترح لتدريب معلمة الاقتصاد المنزلي في ضوء الكفايات التدريسية اللازمة لها ، رسالة ماجستير ،كلية الاقتصاد المنزلي القسم التربوي ، جامعة الملك عبد العزيز ،جدة.
- الشرقي، محمد راشد (٢٠٠٤): تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، رسالة الخليج العربي ،العدد ٩٢،ص ص ٤٧- ٨٤.

- شوق ، محمود أحمد وسعيد ،مالك محمد (٢٠٠١م) : معلم القرن الحادي والعشرين اختياره – إعداده – تنميته في ضوء التوجهات الإسلامية ، دار الفكر العربية ،الطبعة الأولى
- شمو، محاسن إبراهيم(٢٠٠١): بعض مشكلات تدريس التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية لآراء المعلمات، المجلة التربوية العدد٦١،ص ص ٢٣١- ٢٨٠.
- صابر،ملكة حسين(٢٠٠٩) : التقويم التربوي،جدة: مركز النشر العلمي جامعة الملك عبد العزيز،الطبعة الأولى.
- صبري ، ماهر إسماعيل و الرفاعي ، محب محمود (٢٠٠٨): التقويم التربوي أسسه وإجراءاته ، الرياض : مكتبة الرشد ، الطبعة الأولى.
- الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٢): التدريب (مفهومه، فعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها)،عمان: دار الشروق، الطبعة الأولى.
- طعيمة، رشدي أحمد(١٩٩٩): المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه، القاهرة: دار الفكر العربي الطبعة لم تذكر.
- العنزي، بتله صفوق (٢٠٠٩): إعداد المعلم في دول الخليج العربي نماذج مقترحة، إربد: عالم الكتب الحديثة وعمان: جدار للكتاب العالمي، الطبعة الأولى.
- عطية، محسن علي والهاشمي، عبد الرحمن (٢٠٠٨): التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- عبيدات،ذوقان (٢٠٠٦): البحث العلمي مفهومه- أدواته- أساليبه،الرياض، مكتبة الشقري الطبعة لم تذكر.
- عبد السميع،مصطفى و حوالة ،سهير محمد(٢٠٠٥م):إعداد المعلم تنميته وتدريبه ، عمان دار الفكر ناشرون وموزعون ،الطبعة الأولى.
- عطا، إبراهيم محمد (٢٠٠٤): المعلم إعداده وتدريبه ومسئولياته، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى.
- فتح الله ، مندور عبد السلام (٢٠٠٦): التقويم التربوي،الرياض: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.
- الفتلاوي، سهيله محسن(٢٠٠٤): تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم أنموذج في القياس والتقويم التربوي،عمان:دار الشروق، الطبعة الأولى.
- الغامدي، حمدان وعبد الجواد، نور الدين (٢٠٠٢): تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- قنديل ، يس عبد الرحمن (٢٠٠٠م):التدريس وإعداد المعلم ، الرياض:دار النشر الدولي للنشر والتوزيع ، الطبعة الثالثة .
- الكبساني، محمد السيد علي(٢٠١٠): مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، الإسكندرية :مؤسسة حورس الدولية، الطبعة الأولى.
- كوجك ، كوثر حسين (٢٠٠٦): اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس التطبيقات في مجال التربية الأسرية(الاقتصاد المنزلي)، القاهرة :عالم الكتب ، الطبعة الثالثة.

ـ كتش، محمد (٢٠٠١): فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة، القاهرة: مركز الكتاب للنشر، الطبعة الأولى.

ـ كوجك، كوثر وجيد،لولو(١٩٩٣): المرجع في التربية الأسرية، القاهرة:عالم الكتب، الطبعة الثانية.

ـ اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب، الطبعة الثالثة.

ـ الملا، نهى محمد(٢٠٠٤): فاعلية برنامج مقترح في إكساب كفايات التدريس بالتعلم التعاوني لدى الطالبات المعلمات بقسم الدراسات الإسلامية بكليات التربية للبنات، رسالة دكتوراه،كليةالتربية،قسم التربية وعلم النفس، الرياض.

ـ مزاهرة، أيمن سليمان ونشيوات، ليلى حجازين(٢٠١٠): مدخل إلى الاقتصاد المنزلي، عمان دار المناهج، الطبعة لم تذكر.

ـ مرعي، توفيق والحيلة، محمد (٢٠٠٤): المناهج التربوية الحديثة، عمان: دار المسيرة، الطبعة الرابعة.

ـ المخلافي، سلطان سعيد(٢٠٠٣): تقويم مستوى أداء طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة تعز للكفايات التدريسية، في:وقائع المؤتمر السنوي الحادي عشر نظم تقويم الأداء المدرسي في الوطن العربي في عصر المعلومات (٢٥- ٢٦ يناير)، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة:دارالفكرالعربي، ص ص ٣٥٨- ٣٩٧.

ـ مرعي،توفيق(١٩٨٣): الكفايات التعليمية في ضوء النظم، عمان:دار الفرقان، الطبعة الأولى.

ـ نوار، إيزيس عازر(٢٠٠٣):استراتيجيات وطرائق تدريس الاقتصاد المنزلي، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، الطبعة لم تذكر.

ـ نشوان، يعقوب، والشعوان، عبدالرحمن (١٩٩٠م): الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية"، مجلة جامعة الملك سعود، العدد (٢٢)، ص ص ١٠١- ١٢٤ .

ـ وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨): التدبير المنزلي للصف الثاني المتوسط (بنات)

ـ وزارة المعارف(٢٠٠٤):خطة وزارة المعارف للتعليم للسنوات العشر القادمة ١٤٢٤-١٤٣٤هـ،الرياض:التطوير التربوي،الإدارة العامة للتخطيط التربوي.

ـ يوسف،أمل حشمت زكي(٢٠٠٠): فعالية برنامج تدريبي مقترح للقائمات بتدريس الاقتصاد المنزلي من غير المؤهلات تربويا في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، جامعة حلوان القاهرة.

- **المراجع الأجنبية** :

ـ Day,J.f(1974):Let's Hear it For PBTE: a resounding no, Kappa delta Pirecord.11(2):38-24.

ـ Kizlike, B.(2010):Six Common Mistakes in Writing Lesson Plans and How to Avoid Them on Line, Access Date,25/6/2010,from

ـ http://www.adprima.com/mistakes.htm

- Kamen, Michael(1996):A Teachers Implementation of Authentic Assessment in an Elementary Science Classroom. Journal of Research in Science Teaching,v33:77-859.
- Kay,P.(1975):The Competencies Of Taecher, Alexandria AV:Assolation for Supervission and Curriculm Development.
- Stalwarty, Reed L(1991):Preserves Teacher Evaluation An Analysis of the Variance, Dissertation Abstracts International,ED:338574.
- Sujatanon, Captivity(1989):Review of Teacher Education in Thailand, office of the National Education commission(without town).
- Scharrt, R (1975):An Examination of Schooles of Criteria Related to Teacher Competency. British Journal of Teacher Education.1:92-93.

- **المواقع الالكترونية** :

- موقع وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٠): سياسة التعليم

http://www.moe.gov.sa/openshare/moe/Ministry/sub7/5th-chapte/index.html

- تاريخ الدخول على الموقع الاثنين ٤/١٠/٢٠١٠م
- موقع جريدة المستقبل (٢٠٠٤): وزراء التربية العرب يختتمون مؤتمرهم بـ"إعلان بيروت" توصيات لتطوير التشريعات والبرامج واعتماد استراتيجيات تربوية متقدمة

http://www.almustaqbal.com/stories.aspx?storyid=65909

- تاريخ الدخول للموقع الأحد ٣/١٠/٢٠١٠م

****

obeikandl.com

البحث السابع :

" سياسات القبول الجامعي في الجامعات الأردنية في كما يراها القادة الأكاديميون "

إعداد :

أ / صبري راضي علي درادكة

حاصل على ماجستير بالادارة التربوية

كلية التربية جامعة اليرموك الأردن

obeikandl.com

obeikandl.com

" سياسات القبول الجامعي في الجامعات الأردنية في كما يراها القادة الأكاديميون "

أ / صبري راضي علي درادكة

• **ملخص**:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع سياسات القبول الجامعي في الجامعات الأردنية كما يراها القادة الأكاديميون، واشتملت عينة الدراسة على مجتمع الدراسة وبلغ (١٩٦) ، ولجمع البيانات تم بناء أداة الدراسة والتي تكونت من خمسة مجالات ومن (٤٦) فقرة، وكان معامل الثبات كرونباخ الفا لثبات الأداة ككل (٠,٩٠)، وتم تحليل البيانات، وأظهرت النتائج واقع سياسات القبول الجامعي في الجامعات الأردنية كما يراها القادة الأكاديميون، أنها جاءت بدرجة موافقة متوسطه وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٩) في جميع مجالات الدراسة باستثناء مجال وجهة نظر القادة الأكاديميين بالتمويل الجامعي حيث تعبر هذه النتيجة عن عدم رضا القادة الأكاديميين عن سياسات القبول بدرجة كافية، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات باستثناء وجود فرق يعزى لأثر الجامعة في مجال التمويل الجامعي ولصالح الجامعات الرسمية ووجود فرق يعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات باستثناء قوائم القبول الموحدة .

الكلمات المفتاحية : سياسات القبول ، القادة الأكاديميين.

Abstract :

This study (research) aimed to recognize The universities acceptance policies at Jordanian universities as seen by The Leaders academics .The research sample contained 196 to collect the date, five aspect were developed which formed the universities acceptance policy. cronbach tool Alpha as whole (0.90). The date were analyzed and the results showed that the universities acceptance policies as seen by the academics consistant and medial with an average (3.29) in all aspect except the university finance as seen by the academics.The result also showed that there is no individual differences in all aspect except the influence of the university finance government universities . Also there is an experience difference except the unified acceptance list and the result was to the experience from (1-5)and 10 year and more

Keywords: *admission policies, academics Leaders*

• **المقدمة** :

لقد أولت معظم دول العالم المتقدمة والنامية أولوية بالتعليم الجامعي وإدارته ومخرجاته وسياساته وبرامجها وأسس القبول ومعايره، لما للتعليم الجامعي من دور كبير في الاستقرار السياسي، الإقتصادي، الإجتماعي والغذائي، على أن يكون ضمن أطر من العدالة والمساواة والشفافية والديمقراطية للجميع ومع الجميع، والإقتراب من مبدأ التعليم للجميع من خلال تكافؤ الفرص والعدالة الإجتماعية، وأن التعليم الجامعي في المملكة الأردنية الهاشمية والمدفوع بالرغبة الإجتماعية، لذلك اعتقد أن الجامعات الأردنية حادت عن هدفها عندما حاولت الإستجابة إلى هذه الرغبات الإجتماعية، وقد أطرت هذه الإستجابات بشكل قانوني من خلال قوائم القبول والبرامج المختلفة والتي تمثل حالات الإستثناء، وأقول هدفها وأنا أعي أن للجامعات أهدافا وليس هدف واحد

لكن وبحسب الباحث إن جميع الأهداف تهدف في نهاية الأمر إلى خدمة هدف وحيد وهو خدمة المجتمع من خلال أهدافها الأخرى ومنها التدريس والبحث العلمي وإذا لم تخدم الجامعات مجتمعاتها والدولة من خلال مخرجاتها ومن خلال بنيتها وأجهزتها وأدواتها وخبراتها يصبح دور الجامعة دورا هامشيا أن لم يكن عبثيا.

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها** :

يُعتقد أن جميع الإشكاليات الأخرى في التعليم الجامعي ومنها العنف الجامعي هي من مخرجات سياسات القبول وهنا تتحدد مشكلة الدراسة بالكشف عن أسس ومعايير القبول في الجامعات الأردنية كما يراها القادة الأكاديميون ولذلك سوف تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما واقع سياسات القبول الجامعي في الجامعات الأردنية كما يراها القادة الأكاديميون؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في واقع سياسات القبول في الجامعات كما يراها القادة الأكاديميون، تعزى لمتغيرات (الجامعة، والمسمى الوظيفي) ؟

- **أهمية الدراسة** :

يتوقع أن نتائج الدراسة سيكون لها أثر على تعديل سياسات القبول الجامعي في الجامعات الاردنية، من خلال صناع القرار في وزارة التعليم العالي وذلك من خلال تخليها عن هذا الدور لصالح الجامعات، كما يمكن أن تساعد القادة الأكاديميون في الجامعات الأردنية في أبراز دور الإدارة الجامعية في سياسات القبول مستقبلا، وسوف يستفيد من نتائج هذه الدراسة الباحثون وذلك من خلال البناء على نتائجها.

- **أهداف الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع سياسات القبول في الجامعات الأردنية من خلال وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من القادة الأكاديميون

- **التعريفات الإصلاحية والإجرائية** :

- سياسات: السياسة إصطلاحا تعني رعاية شؤون الدولة الداخلية والخارجية أي تقسيم الموارد في المجتمع عن طريق السلطة أما في هذه الدراسة فتعني إجرائيا المبادئ العامة والمفاهيم التي تساعد مؤسسات التعليم الجامعي في تحقيق أهدافها المنبثقة من فلسفتها.
- الجامعات الأردنية: جامعة اليرموك وجامعة آل البيت وجامعة عمان العربية وجامعة جدارا.
- القادة الأكاديميون: نواب الرئيس وعمداء الكليات ونوابهم ومساعديهم ورؤساء الأقسام الأكاديمية.
- القبول : مجموعة الأسس والمعايير المعتمدة من قبل لجنة التنسيق الموحدة والصادرة عن مجلس التعليم العالي بالاستناد إلى المادة(٥) من الفقرة (ء) من قانون التعليم العالي رقم (٦) لسنة ١٩٩٨ وبموجب قرار مجلس التعليم العالي رقم(٢٦) تاريخه ١٩٩٩/٥/٣م (الزيود، ٢٠٠٠) .

- سياسات القبول: القواعد والمعايير التي توضع لتنظيم قبول التلاميذ في المؤسسات التعليمية(أبو حطب، ١٩٨٤) .

- **حدود الدراسة** :

تقتصر على القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية (جامعة اليرموك وجامعة آل البيت وجامعة عمان العربية وجامعة جدارا). أما حدود الدراسة من حيث الشخوص فسوف تقتصر الدراسة على نواب الرئيس وعمداء الكليات الجامعية ونوابهم ومساعديهم ورؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية. أما حدود الزمن ستكون خلال العام الدراسي ٢٠١٢م/٢٠١٣م

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها** :

- **مجتمع الدراسة وعينته** :

تكون مجتمع الدراسة حسب المسمى الوظيفي، من جميع القادة الأكاديميون في الجامعات الأردنية(جامعة اليرموك وجامعة آل البيت وجامعة عمان العربية وجامعة جدارا) والبالغ عددهم (٢٢٤). منهم (٨) نواب رؤساء و(٤٤) عميد كلية و(٣٧) نائب عميد و (١٩) مساعد عميد و(١١٦) رئيس قسم، هذا وقد شغل هذه المسميات (٢١٦) قائد أكاديميا وتكرر (٨) مسميات، واعتمد الباحث عينة الدراسة مجتمعها، والبالغ عددها (١٩٦). تم توزيع الاستبانة على جميع أفراد الدراسة وذلك بعد استثناء (٢٠) قائدا أكاديميا كعينة استطلاعية من أصل (٢١٦) وتم استرجاع (١٤٢) استبانه، أي ما نسبته (٧٢,٤) من مجموع الاستبانات التي وزعت على أفراد مجتمع الدراسة والجدول التالي يبين توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة(المسمى الوظيفي، الجامعة، سنوات الخبرة، الكلية).

الجدول (١) : توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
سنوات الخبرة	(١-٥)	60	%٣٠,٦
	(٥-١٠)	59	%٣٠,١
	(١٠فاكثر)	77	%٣٩,٢
الرتبة الاكاديمية	أستاذ	44	%٢٢,٤
	أستاذ مشارك	٦٦	%٣٣,٦
	أستاذ مساعد	79	%٤٠,٣
الجامعة	جامعة حكومية	161	%٨٢,١
	جامعة خاصة	55	%٢٨
الكلية	كلية علمية	54	%٢٧,٥
	كلية إنسانية	142	%٧٢,٤
المسمى الوظيفي	نائب رئيس اوعميد او نائب عميد	٦٥	%٣٣,١
	مساعد عميد او رئيس قسم	١٣١	%٦٦,٨
المجموع	جميع المتغيرات	١٩٦	%١٠٠

- **منهجية الدراسة** :

أستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي وتمثلت أداة الدراسة بالإستبانة لغايات جمع المعلومات وتصنيفها وتنظيمها بهدف الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع لسياسات القبول الجامعي كما يراها القادة الأكاديميون

جدول (2) : التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
المسمى الوظيفي	نائب رئيس اوعميد او نائب	52	36.6
	مساعد عميد او رئيس سم	90	63.4
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	34	23.9
	أستاذ مشارك	54	38.0
	أستاذ مساعد	54	38.0
الجامعة	رسمية	100	70.4
	خاصة	42	29.6
الكلية	علمية	38	26.8
	إنسانية	104	73.2
سنوات الخبرة	(1-5) سنوات	33	23.2
	(5- 10)سنوات	43	30.3
	(10سنوات فأكثر)	66	46.5
الجنس	ذكر	130	91.5
	انثى	12	8.5
	المجموع	142	100.0

- **أداة الدراسة** :

بعد أن اطلع الباحث على الأدب النظري والدراسات السابقة وقوانين وأنظمة القبول المعمول بها في الأردن قام بتصميم أداة الدراسة للقادة الأكاديميون المتمثلة بالاستبانة.

- **صدق الأداة** :

للتحقق من الصدق الظاهري للأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم (١٨) من أصحاب الاختصاص والخبرة في الجامعات الأردنية، وقصد الباحث من ذلك معرفة مدى شمولية الإستبانة و مناسبتها لعنوان الدراسةوكذلك معرفة مدى انتماء الفقرة للمعيار الذي تندرج تحته، ومدى شمول المعيار الواحد و وضوح الفقرات من حيث الصياغة أو من حيث الصياغة اللغوية وقام الباحث باعتماد الفقرات التي أجمع عليها (٨٠٪) بناءا على رأي المحكمين إذ أصبحت أداة الدراسة تتكون من (٤٦) فقرة و (٥) محاور.

- **ثبات أداة الدراسة** :

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة مكوّنة من (٢٠) فردا من مجتمع الدراسة، ومن ثم تم حساب معاملِ ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل. وتم أيضا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا والجدول رقم (٣) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة

جدول (٣) : معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات الدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
وجهة نظر القادة الأكاديميين بأسس ومعايير القبول الجامعي حالية	٠.٨٧	0.83
وجهة نظر القاده الاكاديميين بقوائم القبول الحاليه من خارج القائمه	٠.٨٩	0.82
وجهة نظر القادة الأكاديميين بالتمويل الجامعي	٠.٨٦	0.86
وجهة نظر القادة الأكاديميين بتكافؤ الفرص التعليمية	٠.٨٩	0.90
وجهة نظر القادة الأكاديميين بجودة التعليم	٠.٩١	0.91
الدرجة الكلية	٠.٩٠	0.94

- **متغيرات الدراسة** :

اشتملت الدراسة على المتغير التالية:

- المتغير تابع: سياسات القبول الجامعي في الجامعات الأردنية كما يراها القادة الأكاديميون.
- المتغيرات المستقلة :
  - ✓ المسمى الوظيفي، وله خمس فئتان (نائب رئيس، عميد، نائب عميد) و(مساعد عميد، رئيس قسم).
  - ✓ الجامعة. ولها فئتان(حكومية وخاصة).
  - ✓ سنوات الخبرة. ولها ثلاث فئات(من (١- ٥) سنوات، (خمس سنوات- ١٠) (أكثر من عشرة سنوات) .
- الكلية، ولها فئتان(علمية وإنسانية).
- الرتبة الأكاديمية، ولها ثلاث فئات(أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)

- **الإجراءات** :

قام الباحث بالإطلاع على القوانين والأنظمة والتعليمات الصادرة عن وزارة التعليم العالي الأردني، وقوائم القبول المختلفة وأعداد المقبولين والأدب النظري والدراسات السابقة وقام الباحث ببناء أداة الدراسة، وتوزيع الإستبانه على أفراد مجتمع الدراسة وهم القادة الأكاديميون.

- **ثانياً : الدراسات السابقة** :

لقد تم الرجوع إلى عدد من الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بسياسات القبول في الجامعات حيث أورد الباحث عدد منها وتم ترتبها زمنيا من الأقدم فالأحدث. وفي دراسة أجرها جريو والزند (١٩٨٩)، دراسة بعنوان "قبول الطلبة في التعليم الجامعي وسبل تطويره" وهدفت الدراسة الوصول إلى صيغ قبول أكثر ملائمة وقدرة على تقليص الهدر العالي في التعليم الجامعي، وكان من نتائجها:

- ليس رغبة الطالب هي التي تحدد قبوله وإنما يجب مراعاة مقدرة الطالب
- اعتماد المعدل في الثانوية العامة أمر غير صحيح.
- من الضروري دراسة سبل الإعتماد على سجل تراكمي كمعيار للقبول وعدم الاكتفاء بالامتحانات.

وأجرى السعود، أحمد بطاح(١٩٩٥) دراسة بعنوان "دوافع إلتحاق الطلبة بالجامعات الأهلية الأردنية من وجهة نظرهم" ومن نتائج الدراسة تبين عدم

وجود اثر لمتغيرات الجنس والجنسية ونوع الكلية، بينما كان للمستوى الدراسي بعض الأثر فيما يتعلق بالدافع الإقتصادي، وكان مجتمع الدراسة يتكون من (٢٤٣٥٦) طالب وطالبة، والعينة (٧٠٢) طالب وطالبة، اختيروا بطريقة العشوائية الطبقية، مستخدما الإستبانة أداة للدراسة.

وأجرى سعيد (١٩٩٦) دراسة بعنوان "الدلالة العلمية لمعايير القبول في المرحلة الجامعية" دراسة ميدانية لتقدير القيم التنبؤية والدلالة العلمية لمعايير قبول الطلاب في كلية المعلمين بالطائف، وهدفت الدراسة إلى:

تقويم فاعلية معايير القبول من حيث قدرتها على مساعدة مسئولي القبول في كلية المعلمين بالطائف في اختيار الطلاب القادرين على النجاح في برامج الكلية.

تحديد معايير القبول التي اعتمد على بياناتها في تفسير أكبر كمية من التباين الواضح في تحصيل الطلاب وكانت حدود الدراسة فقط كلية المعلمين بالطائف، وشملت العينة جميع من تم قبولهم في الفصل الأول.

وأجرى الرجبي(١٩٩٦) دراسة بعنوان "أسس قبول الطلبة وأدائهم في قسم المحاسبة بالجامعة الأردنية خلال سنوات الدراسة ٨٩/٨٨ - ٩١/٩٠م " وهدفت إلى معرفة المواد التي يجب استخدامها معيارا، في قبول الطلبة في قسم المحاسبة وهل يوجد اختلاف في علامات الطلاب بناءا على بعض العوامل التي تميز بينهم مثل فرع الشهادة ونظام القبول وجنس الطالب وإعادة المواد لإغراض التخصص واشتملت الدراسة على (٣٢٤) طالب وطالبة قبلوا في قسم المحاسبة، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- هناك دلالة إحصائية للمعيار الذي يستخدمه القسم حاليا في التنبؤ بأداء الطلبة.
- إن إضافة المعدل التراكمي لمعيار قبول الطلبة يؤدي إلى تحسين قدرته على التبوء.
- هناك اختلاف له دلالة إحصائية بين أداء طلبة التوجيهي الفرع العلمي وأداء الطلبة من الفرع الأدبي واختلاف بين أداء الطلبة الذين قاموا بإعادة دراسة مواد لأغراض التخصص، والطلبة الذين تخصصوا دون إعادة المادة دراسة مواد.
- لا يوجد فروق بين أداء الطلبة والطالبات في مواد المحاسبة المتوسطة.

أجرت ستوكيا (Stocia, 2008) دراسة في رومانيا هدفت إلى إلى الكشف عن أهمية التخطيط الاستراتيجي للجامعات والكليات الرومانية وخصوصاً فيما يتعلق بسياسات القبول الجامعية. وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) عميدا في ست كليات، و(١١) جامعة رومانية أجابوا عن استبانة لتحديد أهمية التخطيط الاستراتيجي لقطاع التعليم العالي في البلاد و نوعية سياسات القبول التي يتم التخطيط لها، وبينت الدراسة أن التخطيط الاستراتيجي في الجامعات

الرومانية يوجه نحو تحقيق سياسة قبول تقوم على النوع بنسبة ٤٠٪ وعلى الكم بنسبة ٦٠٪، كما أن طريقة التخطيط المتبعة تحدد أهداف القبول وطرق الوصول إليه عير اختبارات المستوى وتوزيع التخصصات بحسب قدرة الجامعات وسياسات سوق العمل. وبينت النتائج أن القادة الأكاديميين يرون أن سياسية القبول الحالية المتبعة تعمل على التقليل من الهدر وتوائم بين الكلفة والناتج.

أجرت ميسودس و شوارتز ويانديجن و بيلليكا Moissidis, Schwarz, (Yndigegn & Pellikka, 2011) دراسة في أوروبا هدفت إلى الكشف عن الوضع الحالي لطرق تمويل الجامعات المفتوحة في دول أوروبا ومعيقاتها وطبيعة الرسوم التي يدفعها الطلبة بهدف تعزيز التعلم مدى الحياة في هذه الجامعات المنتشرة في مختلف دول أوروبا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم جمع البيانات من التقارير المالية لهذه الجامعات، وإجراء مقابلات نوعية مع خبراء وقادة أكاديميين من جامعات فنلندا وألمانيا والدنمارك والسويد وبريطانيا بلغ عددهم (٢٣) خبيرا وقائدا أكاديميا. وقد بينت نتائج الدراسة ان رسوم الطلاب الحالية لا تفي باغراض التعليم المفتوح وتطويره ليصل لمرحلة التعلم عن بعد وانه لا بد من زيادة الرسوم على الطلبة وخصوصا الدارسين من خارج اوروبا، اضافة الى ضرورة زيادة التمويل الحكومي بنسبة٤٪ لكي تتمكن الجامعات من متابعة اعمالها كما بينت الدراسة ان التمويل الحكومي المرتبك بالتخصصات المهنية والتخصصية في الجامعات لازال ضعيفا ولا بد من إيجاد أنماط مختلفة من التمويل كالسندات والضرائب لتمكين الجامعات من طرح هكذا تخصصات.

قامت ميزيكاسي (Mizikaci, 2003) بدراسة بعنوان أنظمة الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي: نظرة على التعليم العالي في تركيا، حيث هدفت الدراسة إلى إيجاد وتبني إطار لأنظمة الجودة في الجامعات التركية، وقد تم إجراء الدراسة على جامعة باسكنت في تركيا، واستخدم وائل متنوعة لجمع البيانات المتعلقة بالموضوع كالمقابلات والمناقشات، واتفق الغالبية على عدد من المعايير أهمها: كفاية الموارد المادية والبشرية، ووضوح الأهداف الطويلة والقصيرة الأمد لكل المشاركين، وربطها بمحتوى الموضوع، ومشاركة طلابية نشطة على كل المستويات، وارتباط محتوى البرنامج مع الجائزة الممنوحة والموضوعية في التقييم، وتحصيل تغذية راجعة مفيدة للتقييم، وتزويد الطالب بمهارات ومعلومات قابلة للتحويل، كما طرحت هذه الدراسة الوضع الحالي في تركيا، ومناقشة إدارة الجودة الشالة وأنظمة الاعتماد الأكاديمي، وإيجاد إطار عمل لتبني أنظمة الجودة في الجامعات التركية مع الحاجة الملحة إلى إجراءات تصحيحية وتحسينات متميزة، ومراجعة البيانات التعليمية والاستراتيجيات والأهداف القصيرة والطويلة الأمد في مؤسسات التعليم العالي، مع الأخذ بعين الاعتبار أن إدارة الجودة الشاملة هي أحد أهم القضايا التي يوليها المسؤولون اهتمامهم.

كما قام سيركانتان ودالديمبل (SRikanthan & Dalrymple, 2002) بتطوير نموذج شامل للجودة في التعليم العالي، وذلك في جامعة رميت – كلية إدارة الأعمال في استراليا، وجاءت فكرة هذا النموذج لعدم الاتفاق على نموذج

محدد لإدارة الجودة الشاملة، وعدم ملاءمة نماذج إدارة الجودة المطبقة في القطاع الصناعي، وتم إجراء إعادة الاختبارات مرات عديد على العمليات التعليمية، وتم اقتراح العديد من النماذج لجودة التعليم في الجامعات الاسترالية، ومن النماذج المطروحة: النموذج التحليلي (Transformative Modal) ونموذج الانخراط المشترك لجودة البرنامج (An Engagement Model of Programming Quality) وجامعة نموذج التعلم (University of Learning Model) ونموذج الجامعة المتجاوبة (Model for Responsive University).

أجرت روبلويسكي و لايتنر (Wrovleweski & Leitner, 2011) دراسة في استراليا هدفت إلى الكشف عن سياسات تكافؤ الفرص في الجامعات الاسترالية وتقويمها في ضوء نتائجها ومحدداتها. ولتحقيق هذا الهدف تم تحليل سياسات التعليم العالي وتماشيها مع قانون عام ٢٠٠٢ الصادر بخصوص تكافؤ الفرص، والسياسات الجامعية التي تتبعها الجامعات الحكومية الاسترالية لتحقيق العدالة بين الطلبة والموظفين. وقد بينت النتائج ان نظام تكافؤ الفرص يقوم على التوزيع بحسب المعدلات واختبارات القبول،ومن جوانبه توزيع التمويل بين الكليات وتحقيق العدالة في تنصيب الإناث في مراكز قيادية داخل الجامعات. ومن التحديات والمعيقات التي تواجه تطبيق قانون تكافؤ الفرصفي الجامعات الاسترالية عدم وجود سياسة موحدة في تعيين مجالس الأمناء في الجامعات وضعف موازنات تدريب القياديات الإناث داخل الجامعات، و الانتباه إلى التعليم الكمي أكثر من التعليم النوعي بسبب ازدياد أعداد الخريجين.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

بعد الإطلاع على الدراسات العربية والأجنبية، فقد اتفقت نتائج الدراسة ومناقشتها مع غيرها من الدراسات في المحاور التالية :

- أولا: يجب تغيير سياسات القبول الجامعي وفقا لبعد العدالة والمساواة بين الطلبة .
- ثانيا: تطوير معايير القبول الجامعي، وفقا للمعايير العالمية بما يحقق مُخرج منافس.
- ثالثا: تبني مبدأ الكفاءة في القبول واعتماد امتحانات قدرات للطلبة.

كما أنها النتائج اختلف مع الدراسات التي اعتمدت التحصيل في سياسات القبول الجامعي للطلبة.

أما ما يميز هذه الدراسة فبحسب الباحث أنه يعتقد أنها تعطي أهمية لدور الإدارة الجامعية في صياغة سياسات القبول الجامعي في الجامعات الأردنية وتفعيل مبدأ الحرية الأكاديمية و إبراز دور القادة الأكاديميون في سياسات القبول الجامعي.

- **المعالجة الإحصائية** :

للإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحث باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين(t) للفروقات بين تقديرات أفراد عينة الدراسة وفقا للمتغيرات، وكذلك تحليل التباين المتعدد لتقديرات مجتمع الدراسة.

- **النتائج** :

السؤال الأول: " ما واقع سياسات القبول الجامعي في الجامعات الأردنية كما يراها القادة الأكاديميون؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع سياسات القبول في الجامعات الأردنية كما يراها القادة الأكاديميون، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع سياسات القبول الجامعي في جامعات الأردنية كمايراها القادة الأكاديميون مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة		المجال	المتوسط الحسابي	لانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	٣	وجهة نظر القادة الاكاديميين بالتمويل الجامعي	3.69	.90	مرتفع
٢	٤	وجهة نظر القادة الاكاديميين بتكافؤ الفرص التعلي	3.62	1.18	متوسط
٣	١	وجهة نظر القادة الاكاديميين بأسس ومعايير القبول الجامعي الحالية	3.31	.65	متوسط
٤	٥	وجهة نظر القادة الاكاديميين بجودة التعليم	3.30	1.13	متوسط
٥	٢	وجهة نظر القادة الاكاديميين بقوائم القبول الحالية من خارج قائمة القبول الموحد	2.56	.78	متوسط
		الدرجة الكليه	3.29	.73	متوسط

يبين الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٥٦- ٣,٦٩) حيث جاء مجال وجهة نظر القادة الأكاديميين بالتمويل الجامعي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٦٩)، بينما جاء مجال وجهة نظر القادة الأكاديميين بقوائم القبول الحالية من خارج قائمة القبول الموحد في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٦)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣,٢٩). وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدى، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: وجهة نظر القادة الأكاديميين بأسس ومعايير القبول الجامعي الحالية :

يبين الجدول (٥) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٦٠- ٤,١٢)، حيث جاءت الفقرة رقم (٧) والتي تنص على "تضمين نسبة غير محددة من مقاعد قائمة القبول الموحد للتنافس الحر في الجامعات الرسمية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,١٢)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢) ونصها "تخصيص نسبة محددة من المقاعد في الجامعات الرسمية لأبناء المخيمات"

بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٠). وبلغ المتوسط الحسابي لوجهة نظر القادة الأكاديميين بأسس ومعايير القبول الجامعي الحالية ككل (٣,٣١).

جدول (٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال وجهة نظر القادة الأكاديميين بأسس ومعايير القبول الجامعي الحالية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	لمتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	٧	تضمين نسبة غير محددة من مقاعد قائمة القبول الموحد للتنافس الحر في الجامعات الرسمية.	4.12	1.01	مرتفع
٢	١٢	السماح للطلبة بالانتقال من تخصص لأخر في الجامعة، وفقا لشروط محددة.	3.80	.78	متوسط
٣	٨	تحقيق الحد الأدنى في معدل الثانوية العامة للقبول في التخصصات المختلفة في الجامعات الخاصة.	3.72	1.06	متوسط
٤	٤	تخصيص نسبة محددة من المقاعد في الجامعات الرسمية لأبناء الشهداء.	3.56	1.11	متوسط
٥	٥	تخصيص مقاعد في الجامعات الرسمية لأوائل الألوية في المملكة الأردنية وأوائل المدارس وأوائل المحافظات، بغض النظر عن معدلاتهم بعد تحقيقهم الحدّ الأدنى لمعدلات لقبول	3.48	1.25	متوسط
٦	١١	استناد أسس القبول الموحد الجامعي بناءا على ما يقره مجلس التعليم العالي وتنسيب مجلس هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي.	3.30	1.15	متوسط
٧	١٠	اعتماد معدل الثانوية العامة كمعيار تنبؤ في النجاح الأكاديمي للطالب في الجامعة.	3.28	1.15	متوسط
٨	٣	تخصيص نسبة محددة من المقاعد في الجامعات الرسمية لأصحاب الاحتياجات الخاصة.	3.27	1.14	متوسط
٩	١	تضمين قوائم القبول نسبة محددة من المقاعد في الجامعات الرسمية لأبناء القوات المسلحة و الأجهزة الأمنية.	3.23	1.35	متوسط
١٠	٦	تضمين قوائم القبول نسبة محددة من المقاعد الجامعية لأبناء المعلمين.	3.08	1.09	متوسط
١١	٩	السماح لطلبة مسارات الفروع المهنية القبول في تخصصات مشتركة مع المسار الأكاديمي العلمي والأدبي	2.79	1.14	متوسط
١٢	١٣	اعتماد سنة تخرج الطالب من الثانوية العامة معيارا في القبول الجامعي.	2.78	1.11	متوسط
١٣	٢	تخصيص نسبة محددة من المقاعد في الجامعات الرسمية لأبناء المخيمات.	2.60	1.17	متوسط
		وجهة نظر القادة الأكاديميين بأسس ومعايير القبول الجامعي الحالية	3.31	.65	متوسط

المجال الثاني: وجهة نظر القادة الأكاديميين بقوائم القبول الحالية من خارج قائمة القبول الموحد :

يبين الجدول (٦) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (١,٩٢- ٣,٣٥)، حيث جاءت الفقرة رقم (٥) والتي تنص على "تخصيص عدد من المقاعد

للاتفاقيات مع الجامعات الخارجية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٥)، بينما جاءت الفقرتان رقم (٤ و٨) ونصهما "تخصيص عدد من المقاعد لأبناء العاملين في السلك الدبلوماسي للقبول في الجامعات الرسمية" و"تخصيص عدد من المقاعد لأبناء أعضاء مجالس الأمناء في الجامعات الرسمية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١,٩٢). وبلغ المتوسط الحسابي لوجهة نظر القادة الأكاديميين بقوائم القبول الحالية من خارج قائمة القبول الموحد ككل (٢,٥٦).

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال وجهة نظر القادة الأكاديميين بقوائم القبول الحالية من خارج قائمة القبول الموحد مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	لانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	٥	تخصيص عدد من المقاعد للاتفاقيات مع الجامعات	3.35	1.05	متوسط
٢	٢	تخصيص مقاعد لقبول أبناء العاملين الأكاديميين والإداريين في الجامعات الرسمية.	3.13	1.36	متوسط
٣	٦	اعتماد امتحان قدرات التفوق الرياضي والفني في الجامعات الرسمية كأساس قبول خارج القائمة الموحدة.	3.07	1.16	متوسط
٤	١	اعتماد قبول الأقل حظاً في الجامعات الرسمية كاستثناء من قائمة القبول الموحد.	2.67	1.30	متوسط
٥	٧	تخصيص عدد من المقاعد الجامعية لأبناء المحافظة حسب موقع الجامعة.	2.26	1.16	متوسط
٦	٣	تخصيص عدد من المقاعد الجامعية لأبناء وحفدة أعضاء المجالس العلمية للقبول في الجامعات الرسمية.	2.16	1.15	متوسط
٧	٤	تخصيص عدد من المقاعد لأبناء العاملين في السلك الدبلوماسي للقبول في الجامعات الرسمية.	1.92	1.02	منخفضة
٧	٨	تخصيص عدد من المقاعد لأبناء أعضاء مجالس الأمناء في الجامعات الرسمية.	1.92	1.07	منخفضة
		وجهة نظر القادة الأكاديميين بقوائم القبول الحالية لقبول الموحد	2.56	.78	منخفضة

المجال الثالث: وجهة نظر القادة الأكاديميين بالتمويل الجامعي :

يبين الجدول (٧) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٣,٢٨- ٣,٨٥)، حيث جاءت الفقرة رقم (١) والتي تنص على "استيفاء الرسوم الجامعية في الجامعات الرسمية من الطلبة المقبولين جميعهم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٥)، بينما جاءت الفقرة رقم (٨) ونصها "اعتماد البرنامج الموازي في دعم الجامعات الرسمية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٨). وبلغ

المتوسط الحسابي لوجهة نظر القادة الأكاديميين بالتمويل الجامعي ككل (٣,٦٩).

جدول (٧) :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال وجهة نظر القادة الأكاديميين بالتمويل الجامعي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	١	استيفاء الرسوم الجامعية في الجامعات الرسمية من الطلبة المقبولين جميعهم.	3.85	1.05	مرتفعة
٢	٣	دفع الضرائب الجامعية المحصلة لصالح الجامعات الرسمية.	3.80	1.27	مرتفعة
٢	٧	عمل الجامعات الرسمية على ترشيد الإنفاق والحد من الهدر المالي من خلال ضبط الإنفاق.	3.80	1.28	مرتفعة
٤	٤	استثمار الجامعات الرسمية والخاصة للأموال غير المنقولة في رفد موازناتها.	3.79	1.17	مرتفعة
٥	٢	التخطيط المستقبلي للتحول بالجامعات إلى جامعات منتجة.	3.70	1.23	مرتفعة
٥	٦	مساهمة مؤسسات الإنتاج في تمويل الجامعات الرسمية والخاصة، من خلال إبرام عقود مع الجامعات.	3.70	1.34	مرتفعة
٧	٥	عمل الجامعات الرسمية والخاصة لأبحاث علمية لصالح شركات ومؤسسات تجارية، من منطلق الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص.	3.63	1.41	متوسطة
٨	٨	اعتماد البرنامج الموازي في دعم الجامعات الرسمية.	3.28	1.28	متوسطة
		وجهة نظر القادة الأكاديميين بالتمويل الجامعي	3.69	.90	مرتفعة

المجال الرابع: وجهة نظر القادة الأكاديميين بتكافؤ الفرص التعليمية :

جدول (٨) :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال وجهة نظر القادة الأكاديميين بتكافؤ الفرص التعليمية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	لمتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	٤	توفر أعضاء هيئات تدريس وكفاءات وخبرات جامعات الرسمية.	3.88	1.33	مرتفعة
٢	٥	توفر أعضاء هيئات تدريس وكفاءات وخبرات متكافئة في جميع الجامعات الخاصة.	3.76	1.36	مرتفعة
٣	٣	اعتماد العدالة والمساواة في سياسات القبول الجامعي في الجامعات الرسمية.	3.65	1.48	متوسطة
٤	٢	توفر التمويل المناسب للطلبة الملتحقين بالجامعات الرسمية غير القادرين على دفع الرسوم.	3.60	1.24	متوسطة
٥	١	توفر بيئة تعليمية متكافئة في مراحل التعليم المدرسي	3.59	1.31	متوسطة
٦	٦	خلو عملية الالتحاق بالتعليم الجامعي من العقبات والعوائق الإدارية.	3.44	1.42	متوسطة
٧	٧	توفر الموارد المالية للتعليم الثانوي من الإنفاق	3.42	1.30	متوسطة
		وجهة نظر القادة الأكاديميين بتكافؤ الفرص التعليمية	3.62	1.18	متوسطة

المجال الخامس: وجهة نظر القادة الأكاديميين بجودة التعليم :

جدول (٩) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال وجهة نظر القادة الأكاديميين بجودة التعليم مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	لمتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	١	تركيز الجامعات الرسمية على الطالب كمحور اهتمام لها في التجويد.	3.77	1.28	مرتفعة
٢	٢	تركيز الجامعات الخاصة على الطالب كمحور اهتمام لها في التجويد.	3.56	1.38	متوسطة
٣	٧	توضيح أسس القبول بالجامعات لكافة القطاعات في	3.41	1.40	متوسطة
٤	٤	تناسب عدد الطلبة المقبولين في الجامعات الخاصة مع الإمكانات الجامعية المتاحة.	3.35	1.39	متوسطة
٥	٣	تناسب عدد الطلبة المقبولين في الجامعات الرسمية مع الإمكانات الجامعية المتاحة.	3.31	1.46	متوسطة
٦	٨	تقديم الجامعات الرسمية برامج تتوافق مع متطلبات واحتياجات سوق العمل.	3.29	1.40	متوسطة
٧	٩	تقديم الجامعات الخاصة برامج تتوافق مع متطلبات واحتياجات سوق العمل.	3.23	1.42	متوسطة
٨	٥	تقديم الجامعات الخدمات الطلابية مقابل رسوم	3.21	1.24	متوسطة
٩	١٠	تحرص الجامعات على توطيد الكفاءات المبدعة في الطاقمين الأكاديمي والإداري.	3.15	1.33	متوسطة
١٠	٦	تعكس سياسات القبول الحالية رسالة الجامعة.	2.71	1.24	متوسطة
		وجهة نظر القادة الأكاديميين بجودة التعليم	3.30	1.13	متوسطة

يبين الجدول (٩) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٧١- ٣,٧٧) حيث جاءت الفقرة رقم (١) والتي تنص على "تركيز الجامعات الرسمية على الطالب كمحور اهتمام لها في التجويد" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٧)، بينما جاءت الفقرة رقم (٦) ونصها "تعكس سياسات القبول الحالية رسالة الجامعة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧١). وبلغ المتوسط الحسابي لوجهة نظر القادة الأكاديميين بجودة التعليم ككل (٣,٣٠).

السؤال الثاني: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في واقع سياسات القبول في الجامعات كما يراها القادة الأكاديميون، تعزى لمتغيرات (الرتبة الأكاديمية، ومسمى الوظيفة، والجامعة، وسنوات الخبرة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع سياسات القبول في الجامعات كما يراها القادة الأكاديميون حسب متغيرات الرتبة الأكاديمية، ومسمى الوظيفة، والجامعة، وسنوات الخبرة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع سياسات القبول في الجامعات كما يراها القادة الأكاديميون حسب متغيرات مسمى الوظيفة، والرتبة الأكاديمية، والجامعة، سنوات الخبرة

			وجهة نظر القادة الأكاديميين:						
			أسس ومعايير القبول الجامعي الحالية	قوائم القبول الحالية من خارج قائمة القبول الموحد	التمويل الجامعي	تكافؤ الفرص التعليمية	جودة التعليم	الدرجة الكلية
المسمى	انب رئيس او عميد او نائب عميد	س	3.37	2.68	3.81	3.71	3.46	3.40
		ع	.70	.72	.89	1.31	1.17	.81
	مساعد عميد او رئيس قسم	س	3.27	2.49	3.62	3.57	3.21	3.23
		ع	.62	.81	.90	1.10	1.11	.67
الرتبة	أستاذ	س	3.42	2.75	3.82	3.80	3.60	3.47
		ع	.63	.66	.77	1.14	1.05	.71
	أستاذ مشارك	س	3.31	2.48	3.66	3.54	3.06	3.21
		ع	.66	.82	1.02	1.33	1.34	.84
	أستاذ مساعد	س	3.24	2.52	3.65	3.59	3.35	3.26
		ع	.65	.80	.84	1.04	.91	.61
الجامعة	رسمية	س	3.32	2.56	3.84	3.62	3.31	3.32
		ع	.62	.83	.87	1.22	1.19	.74
	خاصة	س	3.29	2.57	3.34	3.63	3.28	3.22
		ع	.72	.64	.87	1.09	1.01	.70
سنوات	(١-٥)	س	3.39	2.64	3.61	3.58	3.21	3.28
		ع	.600	.832	1.005	1.100	.967	.660
	(٥-١٠)	س	3.08	2.37	3.36	3.20	2.82	2.97
		ع	.72	.81	.91	1.26	1.24	.80
	(10 سنوات	س	3.42	2.65	3.95	3.92	3.66	3.50
		ع	.60	.72	.75	1.09	1.02	.63

س = المتوسط الحسابي ع = الانحراف المعياري

يبين الجدول (١٠) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع سياسات القبول في الجامعات كما يراها القادة الأكاديميون بسبب اختلاف فئات متغيرات مسمى الوظيفة، والرتبة الأكاديمية، والجامعة، وسنوات الخبرة.ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الرباعي المتعدد على المجالات جدول (١١) وتحليل التباين الرباعي للأداة ككل جدول (١٢).

جدول (١١) : تحليل التباين الرباعي المتعدد لأثر مسمى الوظيفة، والرتبة الأكاديمية، والجامعة، وسنوات الخبرة على مجالات واقع سياسات القبول في الجامعات كما يراها القادة الأكاديميون

مصدر التباين	المجالات وجهة نظر القادة الأكاديميين:	مجموع مربعات	درجات الحرية	توسط المربعات	قيمة ف	لدلالة الإحصائية
المسمى	بأسس ومعايير القبول الجامعي	.099	1	.099	.241	.624
هوتلنج = .026	بقوائم القبول الحالية من خارج قائمة القبول الموحد	.600	1	.600	.993	.321
ح = .633	بالتمويل الجامعي	.866	1	.866	1.250	.266
	بتكافؤ الفرص التعليمية	.288	1	.288	.215	.644
	بجودة التعليم	1.385	1	1.385	1.187	.278
الرتبة الأكاديمية	بأسس ومعايير القبول الجامعي لية	.621	2	.310	.755	.472
ويلكس = .890	بقوائم القبول الحالية من خارج قائمة القبول الموحد	.334	2	.167	.276	.759
ح = .116	بالتمويل الجامعي	1.193	2	.597	.862	.425
	بتكافؤ الفرص التعليمية	.927	2	.463	.345	.709
	بجودة التعليم	4.356	2	2.178	1.867	.159
الجامعة	بأسس ومعايير القبول الجامعي لية	.058	1	.058	.141	.708
هوتلنج=.211	بقوائم القبول الحالية من خارج قائمة القبول الموحد	.037	1	.037	.061	.805
ح = .000	بالتمويل الجامعي	8.537	1	8.537	12.327	.001
	بتكافؤ الفرص التعليمية	.054	1	.054	.040	.842
	بجودة التعليم	.535	1	.535	.458	.500
سنوات الخبرة	بأسس ومعايير القبول الجامعي لية	3.397	2	1.699	4.134	.018
ويلكس=.837	بقوائم القبول الحالية من خارج قائمة القبول الموحد	1.746	2	.873	1.446	.239
ح = .009	بالتمويل الجامعي	10.273	2	5.136	7.417	.001
	بتكافؤ الفرص التعليمية	13.097	2	6.548	4.879	.009
	بجودة التعليم	16.030	2	8.015	6.870	.001
الخطأ	بأسس ومعايير القبول الجامعي لية	55.475	135	.411		
	بقوائم القبول الحالية من خارج ائمة القبول الموحد	81.521	135	.604		
	بالتمويل الجامعي	93.495	135	.693		
	بتكافؤ الفرص التعليمية	181.199	135	1.342		
	بجودة التعليم	157.506	135	1.167		
الكلي	بأسس ومعايير القبول الجامعي	59.574	141			
	بقوائم القبول الحالية من خارج قائمة القبول الموحد	85.398	141			
	بالتمويل الجامعي	113.114	141			
	بتكافؤ الفرص التعليمية	195.961	141			
	بجودة التعليم	181.300	141			

يتبين من الجدول (١١) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر المسمى الوظيفي في جميع المجالات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الرتبة الأكاديمية في جميع المجالات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الجامعة في جميع المجالات باستثناء مجال بالتمويل الجامعي، وجاءت الفروق لصالح الجامعات الرسمية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات، باستثناء مجال بقوائم القبول الحالية من خارج قائمة القبول الموحد، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (١٢).

جدول (١٢) : تحليل التباين الرباعي لأثر مسمى الوظيفة، والرتبة الأكاديمية، والجامعة، وسنوات الخبرة على واقع سياسات القبول في الجامعات كما يراها القادة الأكاديميون

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	لدلالة الإحصائية
المسمى الوظيفي	.523	1	.523	1.068	.303
الرتبة الاكاديمية	.238	2	.119	.243	.785
الجامعة	.646	1	.646	1.321	.253
سنوات الخبرة	6.408	2	3.204	6.549	.002
الخطأ	66.054	135	.489		
الكلي	74.788	141			

يتبين من الجدول (١٢) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر المسمى الوظيفي، حيث بلغت قيمة ف ١,٠٦٨ وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٣٠٣.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الرتبة الأكاديمية، حيث بلغت قيمة ف ٠,٢٤٣ وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٧٨٥.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الجامعة، حيث بلغت قيمة ف ١,٣٢١ وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٢٥٣.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة ف ٦,٥٤٩ وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٠٠٢،

ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (١٣).

يتبين من الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين فئتي الخبرة (٥- ١٠) سنوات وأكثر من ١٠ سنوات، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة أكثر من ١٠سنوات. في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية .

جدول (١٣): المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر سنوات الخبرة

		المتوسط الحسابي	١-٥) سنوات	٦-١٠) سنوات	اكثر من ١٠
وجهة نظر القادة الأكاديميين بأسس ومعايير القبول الجامعي الحالية	(١-٥) سنوات	3.39			
	(٥-١٠) سنوات	3.08	.30		
	اكثر من ١٠	3.42	.03	.33*	
جهة نظر القادة الأكاديميين بالتمويل الجامعي	(١-٥) سنوات	3.61			
	(٥-١٠) سنوات	3.36	.24		
	اكثر من ١٠	3.95	.34	.59*	
وجهة نظر القادة الأكاديميين بتكافؤ الفرص التعليمية	(١-٥) سنوات	3.58			
	(٥-١٠) سنوات	3.20	.38		
	اكثر من ١٠	3.92	.34	.72*	
وجهة نظر القادة الأكاديميين بجودة التعليم	(١-٥) سنوات	3.21			
	(٥-١٠) سنوات	2.82	.39		
	اكثر من ١٠	3.66	.45	.84*	
الدرجة الكلية	(١-٥) سنوات	3.28			
	(٥-١٠) سنوات	2.97	.32		
	اكثر من ١٠	3.50	.22	.54*	

***دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).**

- **مناقشة النتائج** :

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع سياسات القبول الجامعي في الجامعات الأردنية كما يراها القادة الأكاديميين، وقد أظهرت النتائج المتعلقة بسؤالها الأول : ما واقع سياسات القبول في الجامعات الأردنية كما يراها القادة الأكاديميين، وكما هو مبين في الجدول (٤) تبين ان درجة الموافقة على الأداة ككل جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٣,٦٩) في حين تراوحت متوسطات الأداة في جميع المجالات بين (٣,٦٩- ٢,٥٦) . وكان أعلى مجال والذي نصه " وجهة نظر القادة الأكاديميون بالتمويل الجامعي"، وجاء بدرجة موافقة متوسطة ووسطه الحسابي (٣,٦٩)، وجاء أدنى مجال الذي نصه" وجهة نظر القادة الأكاديميون بقوائم القبول الحالية من خارج قائمة القبول الموحد"، وجاء بدرجة موافقة متوسطة و وسطه الحسابي(٢,٥٦)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن القادة المستجيبين للأداة لا يملكون فكرا بديلا والعجز عن طرح البديل لسياسات القبول الحالية ومن جانب أخر فأن التغييب الممنهج من مؤسسات الدولة للدور الجامعي في شتى المناحي له دور كبير في عملية ابتعاد الجامعات عن التصدي لدورها في رسم السياسات الجامعية وسياسة القبول الجامعي من ضمنها، وإبقاء ذلك الدور كشكل من أشكال التبعية إلى وزارة التعليم العالي ممثلة بمجلس التعليم العالي وهيئة الاعتماد . كما يعزو الباحث نتيجة أعلى مجال، والذي نصه" وجهة نظر القادة الأكاديميون بالتمويل الجامعي" حيث جاء بدرجة موافقة مرتفعة ومتوسط حسابي (٣,٦٩) إلى إن هناك بداية انتقال من الاعتماد على الإنفاق الحكومي إلى التمويل

الذاتي ومما يدلل على ذلك درجة الموافقة حيث جاءت مرتفعة وتشكل بداية متواضعة في رفد موازناتها خصوصا في مجال التخفيف من الهدر، ومع ذلك تبقى الشكوى مستمرة من عجز الموازنات عن مواجهة الأعداد الداخلة جدد إلى الجامعات من حيث توفير الأعداد الكافية من أعضاء هيئة التدريس، والبنى التحتية من مختبرات وأبنية ومرافق وغيرها من مستلزمات العمل الأكاديمي والإداري مما يعطي مزيدا من التدليل على عدم كفاية سياسات القبول الجامعي بالحد الأمثل. كما يعزو الباحث نتيجة أدنى مجال والذي نصه"وجهة نظر القادة الأكاديميون بقوائم القبول الحالية من خارج قائمة القبول الموحد" حيث جاء بدرجة موافقة متوسطة ومتوسط حسابي (٢,٥٦) إلى ان هذه القوائم ليس لها صيغ قانونية وان كانت فأنها تتعارض مع الدستور الأردني وفي بعض من تلك الحالات تشكل حالة من الاستعلاء الطبقي ومنها جاءت تحت ضغط اجتماعي مما جعل القانون يسير خلفها . اما فيما يخص المجال الأول والذي نصه" وجهة نظر القادة الأكاديميون بأسس ومعايير القبول الجامعية الحالية " وكما هو مبين الجدول (٤) كانت نتيجة درجة الموافقة ككل متوسطة وتراوحت نتائج فقراته بين (٤,١٢- ٢,٦٠) ، وحصلت الفقرات (٧، ١٢، ٨) على درجات موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي وعلى الترتيب (٤,١٢، ٣,٨٠ ، ٣,٧٢) ، وحصلت الفقرات (٤، ٥ ، ١١ ،١٠ ، ٣ ، ١ ، ٦ ، ٩ ، ١٣ ، ٢) على درجة موافقة متوسطة وبمتوسط حسابي وعلى الترتيب (٣,٥٦، ٣,٤٨، ٣,٣٠، ٣,٢٨، ٣,٢٧، ٣,٢٣، ٣,٠٨، ٢,٧٩، ٢,٧٨، ٢,٦٠). ويعزو الباحث نتيجة أعلى فقرة والتي نصها " تضمين نسبة غير محددة من قائمة القبول الموحد للتنافس الحر في الجامعات الرسمية "وكانت درجة موافقتها مرتفعة وبمتوسط حسابي (٤,١٢) إلى إن هذا الأساس من أسس القبول هي التي تمثل حالة العدالة بين جميع الطلبة المتقدمين للقبول الجامعي فيما تشكل هذه النتيجة حالة من الرفض للأسس الأخرى من قائمة القبول الموحد. فيما جاءت أدنى فقرة في هذا المجال والتي نصها " تخصيص نسبة محددة من المقاعد في الجامعات الرسمية لأبناء المخيمات " والتي جاءت بدرجة موافقة متوسطة وبمتوسط حسابي(٢,٦٠) ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن هذا حالة من الرفض لهذا التقسيم بين الشعب الواحد ، واذا ما خرجنا من الفهم المزور لمكونات المخيمات على أنهم غير أردنيين نكون وقعنا في خطأ، حيث أن معظم مكونات المخيمات هم بالدستور أردنيين لهم نفس الحقوق وعليهم نفس الواجبات وعليه فأنه لا داعي ان يكون لهم حالة استثنائية في القبول الجامعي. اما فيما يخص المجال الثاني والذي نصه" وجهة نظر القادة الأكاديميون بقوائم القبول الحالية من خارج قائمة القبول الموحد الجامعية " وكما هو مبين الجدول (٤) كانت نتيجة درجة الموافقة ككل متوسطة وتراوحت نتائج فقراته بين (٣,٣٥- ١,٩٢) ، وحصلت الفقرات (٥، ٢، ٦، ٨) على درجات موافقة متوسطة وبمتوسط حسابي وعلى الترتيب (٣,٣٥، ٣,٣١، ٣,٠٧، ٢,٦٧) ، وحصلت الفقرات (٧، ٣، ٤، ٨)) على درجة موافقة منخفضة وبمتوسط حسابي وعلى الترتيب (٢,٢٦، ٢,١٦، ١,٩٢، ١,٩٢). ويعزو الباحث نتيجة أعلى فقرة

والتي نصها " تخصيص عدد من المقاعد للاتفاقيات مع الجامعات الخارجية "وكانت درجة موافقتها متوسطة وبمتوسط حسابي (٣,٣٥) إلى دعم التعزيز الثقافي بين الجامعات الأردنية والأجنبية بهدف الاستفادة من الخبرات الأجنبية ورفد جامعاتنا بتلك الخبرات ولعل منها سياسات القبول الجامعي بقصد التطوير والمواكبة للجامعات العالمية العريقة. فيما جاءت أدنى فقرة في هذا المجال والتي نصها " تخصيص عدد من المقاعد لأبناء أعضاء مجالس الأمناء في الجامعات الرسمية " والتي جاءت بدرجة موافقة منخفضة وبمتوسط حسابي(١,٩٢) ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن هذا حالة من التمييز الطبقي فضلا عن عدم أحقيتهم بذلك بالمقارنة مع أعضاء هيئة التدريس. اما فيما يخص المجال الثالث والذي نصه" وجهة نظر القادة الأكاديميون بالتمويل الجامعي " وكما هو مبين في الجدول (٤) كانت نتيجة درجة الموافقة ككل مرتفعة وتراوحت نتائج فقراته بين (٣,٨٥- ٣,٢٨) ، وحصلت الفقرات (١، ٣، ٧، ٤، ٢، ٦) على درجات موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي وعلى الترتيب (٣,٨٥، ٣,٨٠، ٣,٧٩، ٣,٧٩، ٣,٧٠، ٣,٧٠) ، وحصلت الفقرات (٥، ٨) على درجة موافقة متوسطة وبمتوسط حسابي وعلى الترتيب (٣,٦٨، ٣,٢٨). ويعزو الباحث نتيجة أعلى فقرة والتي نصها " استيفاء الرسوم الجامعية في الجامعات الرسمية من الطلبة المقبولين جميعهم "وكانت درجة موافقتها مرتفعة وبمتوسط حسابي (٣,٨٥) إلى ان الرسوم الجامعية التي تدفع تشكل إحدى قنوات التمويل الذاتي للجامعات في ظل غياب او عدم كفاية الإنفاق الحكومي على موازنات الجامعات ، كما ان هذه الموافقة تشكل انعكاسات حالات الضغط المالي على الجامعات بسبب الطلبة الداخلين الجدد على التعليم الجامعي، كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطالب لا يدفع الكلف الحقيقة لدراسته .

فيما جاءت أدنى فقرة في هذا المجال والتي نصها " اعتماد البرنامج الموازي في دعم الجامعات الرسمية " والتي جاءت بدرجة موافقة متوسطة وبمتوسط حسابي(٣,٢٨) ، ويعزو الباحث هذه النتيجة الى حالة من الرفض لوجود هذا البرنامج لانه يشكل حالة من الجامعات الخاصة داخل جامعة حكومية بما يؤثر على الجامعات الخاصة بالقيام بدورها في إسناد الجامعات الحكومية وتخفيف الضغط عليها لعدم قدراتها الاستيعابية. اما فيما يخص المجال الرابع والذي نصه" وجهة نظر القادة بتكافؤ الفرص التعليمية " وكما هو مبين في الجدول (٤) كانت نتيجة درجة الموافقة ككل متوسطة وتراوحت نتائج فقراته بين (٣,٨٨- ٣,٤٢) ، وحصلت الفقرات (٤،٥) على درجات موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي وعلى الترتيب (٣,٨٨، ٣,٧٦) ، وحصلت الفقرات (٣، ٢، ٧،١) على درجة موافقة متوسطة وبمتوسط حسابي وعلى الترتيب (٣,٦٥، ٣,٦٠، ٣,٥٩، ٣,٤٤، ٣,٤٢).

ويعزو الباحث نتيجة أعلى فقرة والتي نصها " توفر أعضاء هيئة تدريس وكفاءات وخبرات متكافئة لجميع الجامعات الرسمية "وكانت درجة موافقتها مرتفعة وبمتوسط حسابي (٣,٨٨) إلى ان الجامعات الرسمية تتقارب في نظام الرواتب والحوافز من بعضها البعض لذلك لا نجد فوارق بين أنظمة الرواتب

والحوافز، وعليه فأن الجامعات لا تشكل حالة من التنافس بينها على الكفاءات، وهذا من جانب يشكل حالة ضعف، حيث تفتقد الجامعات الميزة التنافسية وخاصة في مجال الأمور البحثية. فيما جاءت أدنى فقرة في هذا المجال والتي نصها " توفر الموارد المالية للتعليم الثانوي من الإنفاق الحكومي " والتي جاءت بدرجة موافقة متوسطة وبمتوسط حسابي(٣,٤٢) ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم تخصيص موازنة للمدارس بشكل يفصلها عن موازنة مديرية التربية التي تتبعها .اما المجال الخامس والذي نصه" وجهة نظر القادة الأكاديميون بجودة التعليم " وكما هو مبين الجدول (٤) كانت نتيجة درجة الموافقة ككل متوسطة وتراوحت نتائج فقراته بين (٣,٧٧- ٢,٧١) ، وحصلت الفقرة (١) على درجة موافقة مرتفعه وبمتوسط حسابي (٣,٧٧) وحصلت الفقرات (٢، ٧، ٤، ٣، ٨، ٩، ١٠،٥، ٦) على درجات موافقة متوسطة وبمتوسط حسابي وعلى الترتيب (٣,٥٦، ٣,٤١، ٣,٣٥، ٣,٣١، ٣,٢٩، ٣,٢٣، ٣,٢١، ٣,١٥، ٢,٧١). ويعزو الباحث نتيجة أعلى فقرة والتي نصها " التركيز الجامعات الرسمية على الطالب كمحور اهتمام لها في التجويد "وكانت درجة موافقتها مرتفعة وبمتوسط حسابي (٣,٧٧) إلى إن الجامعات كإجراء تعويضي عن سياسات القبول الجامعي وما تنتجه من إعداد كبيرة من الخريجين التي لاتتواءم أعدادهم مع الفرص المتاحة في السوق الأردنية بالمستويين القطاع العام والخاص. فيما جاءت أدنى فقرة في هذا المجال والتي نصها " تعكس سياسات القبول الجامعي الحالية رسالة الجامعة " والتي جاءت بدرجة موافقة متوسطة وبمتوسط حسابي(٢,٧١) ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن هذا حالة من الرفض المطلق لسياسات القبول الجامعي المعمول بها حاليا.

- **التوصيات**:

- يوصي الباحث طبقا لنتائج الدراسة بإعادة النظر في أسس ومعايير القبول وذلك بإلغاء كثير من تلك الأسس و المعايير .
- إعطاء الجامعات دورا اكبر في رسم سياسات القبول الجامعي من خلال تشكيل لجان من القادة الأكاديميين لوضع سياسات القبول الجامعي وبحسب كل جامعة منفصلة ، دون الرجوع إلى وزارة التعليم العالي .

- **المراجع** :

- **المراجع العربية** :

- جريو، داخل حسن والزند، وليد خضر (١٩٨٩). قبول الطلبة في التعليم الجامعي وسبل تطويره، ***المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد العاشر، ص٤١***
- أبو حطب، ومحمد سيف الدين(١٩٨٤) معجم علم النفس والتربية، الهئية العامة لشؤون المطابع الأميرية، مجمع اللغة العربية.
- راتب السعود، أحمد بطاح(١٩٩٥) دراسة بعنوان دوافع إلتحاق الطلبة بالجامعات الأهلية الأردنية من وجهة نظرهم، مؤتة للبحوث والدراسات ، المجلد الثالث عشر، العدد الخامس ١٩٩٨م.
- الرجبي، محمد(١٩٩٦) دراسة أسس قبول الطلبة وادائهم في قسم المحاسبة بالجامعة الأردنية ، مجلة أبحاث اليرموك ، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد ١ ، العدد ٤ ،١٩٩٤، ص(١٢٣- ١٥٨)

- زيتون، محيا(٢٠٠٥) التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق.بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- الزيود، ماجد(٢٠٠٠) مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية عن أسس ومعايير القبول في الجامعات الأردنية الرسمية وتصوراتهم لتطويرها ، رسالة ماجستير غير منشورة – جامعة اليرموك – اربد، الأردن.
- سعيد، وآخرون(١٩٩٦) الدلالة العلمية لمعايير القبول في المرحلة الجامعية، دراسة ميدانية لتقدير القيم التنبؤية والدلالة العلمية لمعايير قبول الطلاب في كلية المعلمين بالطائف، حولية كلية التربية – جامعة قطر، العدد- ١٣- ١٩٩٦م.
- قانون الجامعات الأردنية لسنة(٢٠٠٩) الجريدة الرسمية العدد ٤٩٨٠ الصادرة بتاريخ ٢٠٠٩/٩/٦.
- كتاب التكليف السامي(٢٠٠٩) الجريدة الرسمية، العدد ٥٠٠٠، الصادرة بتاريخ ١٥/ ٢٠٠٩/١٢م

• المراجع الأجنبية :

- Stocia, D. (2008). Importance of Strategic Planning in Romania. **JEL Journal,** 2(5): 13-109
- Moissidis, S., Schwarz, J., Yndigegen, C., & Pellikka, I. (2011).Tuition fees and funding – barriers for non-traditional students? first results from the international research project opening universities for lifelong learning (OPULL). **Widening Participation and Lifelong Learning, 13**(1): 1466- 1478.
- Srikanthan B., & Dalrymple F .(2002). Developing a Comprehensive Model of Quality in Higher Education' National Open University. **Journal of Higher education, 2**(1): 22-44
- Mizikaci, F. (2003). Quality system and Accredition in Higher Education: an Overview of Turkish Higher Education. Quality in Higher Education, 9 (1): 116-129. Wroblewski, A., & Leitner, A. (2011). Equal Opportunities Policies at Austrian Universities and their Evaluation: Development, Results and limitations. Brussels Economic Review , 54(2/3/): 317- 339.

****